

UNIVERSITAT DE BARCELONA  
FACULTAT DE PSICOLOGIA  
DEPARTAMENT DE PSICOLOGIA BÀSICA

Tesi doctoral presentada per En/Na

**María Magdalena RIVERO GARCÍA**

amb el títol

***"Una aproximació pragmàtica als inicis de la comunicació i del llenguatge: l'expressió d'intencions comunicatives en l'activitat conjunta mare-fill"***

per a l'obtenció del títol de Doctor/a en

PSICOLOGIA

Barcelona, 19 de desembre de 2001.

*A la memòria del meu pare,  
Carmelo Rivero*

## ÍNDEX

<b>Presentació.....</b>	<b>15</b>
<b>Capítol 1. La naturalesa comunicativa i/o significativa de la interacció bebè-adult.....</b>	<b>23</b>
1.1. Comunicació <i>versus</i> significació o transmissió no intencional d'informació: el rol de la intencionalitat en la identificació i l'anàlisi dels fenòmens comunicatius.....	24
1.1.1. La intencionalitat comunicativa en els estudis sobre la comunicació prelingüística: diferents aproximacions als orígens de la intencionalitat comunicativa i definicions.....	33
1.1.2. La intencionalitat comunicativa com a observable i com a procés en el marc del context social.....	43
1.2. Comunicació i significació: el significat.....	55
1.3. Definició operacional d' <i>acte comunicatiu</i> .....	67
<b>Capítol 2. Els orígens interpersonals de la comunicació i del llenguatge.....</b>	<b>73</b>
2.1. Perspectives funcionals de l'adquisició del llenguatge: perspectives funcional-socials.....	74
2.1.1. Els actes comunicatius com a actes socials.....	77
2.2. El punt de partida de l'infant: mecanismes preadaptats per a la interacció social.....	79

2.3. La intersubjectivitat.....	87
2.4. L'ajuda adulta per al desenvolupament comunicatiu i lingüístic.....	96
2.4.1. La parla adreçada a l'infant.....	108
<b>Capítol 3. Desenvolupament comunicatiu i lingüístic en les etapes prelingüística i de les primeres paraules: una aproximació pragmàtica.....</b>	<b>129</b>
3.1. Delimitació de l'àmbit del desenvolupament pragmàtic.....	130
3.2. Els recursos per a la comunicació: breu apunt sobre l'evolució vocàlica i gestual.....	135
3.3. El desenvolupament de les habilitats relacionades amb la gestió de l'atenció conjunta.....	140
3.4. L'expressió d'intencions comunicatives.....	150
3.5. Continuïtat/discontinuïtat entre l'etapa prelingüística i el llenguatge.....	161
3.6. Les primeres paraules com a expressió d'intencions comunicatives: una aproximació pragmàtica als inicis de l'adquisició del llenguatge.....	165
<b>Capítol 4. Presentació de la investigació.....</b>	<b>181</b>
4.1. Objectius i hipòtesis.....	181
4.2. Mètode.....	188

4.3. Disseny de la investigació.....	191
4.3.1. Els subjectes.....	191
4.3.2. El context de l'observació.....	194
4.3.3. La recollida de dades.....	196
4.3.4. La transcripció de les dades: el format de transcripció CHAT.....	196
4.3.5. Les categories pragmàtiques: revisió dels principals sistemes de codificació de les intencions comunicatives.....	197
4.3.5.1. Presentació del sistema de codificació pragmàtica de Ninio i Wheeler (1984, 1988).....	200
4.3.5.2. Procés d'adaptació del sistema de codificació pragmàtica de Ninio i Wheeler (1988).....	204
4.3.5.3. Sistema de categories per a la codificació de les intencions comunicatives.....	209
4.3.6. La codificació de les dades i la fiabilitat.....	249
4.3.7. L'anàlisi de les dades: nivells i unitats d'anàlisi.....	250

## **Capítol 5. Resultats I: indicadors observacionals i nivells**

<b>d'intencionalitat comunicativa i de significat.....</b>	<b>257</b>
5.1. La coherència conductual.....	259
5.2. L'orientació de la conducta vers el destinatari.....	267
5.3. La direccionalitat vers la meta (presentada o representada).....	272
5.4. El referent.....	279
5.5. L'efecte sobre el destinatari.....	285

<b>Capítol 6. Resultats II: intencions comunicatives expressades pels infants.....</b>	<b>291</b>
6.1. Intencions comunicatives expressades en l'etapa prelingüística.....	301
6.2. Intencions comunicatives expressades en actes comunicatius que incorporen una paraula.....	305
6.3. Tendències evolutives en l'expressió d'intencions comunicatives al llarg del període estudiat.....	316
6.4. Continuïtat/discontinuïtat entre l'expressió no lingüística i l'expressió lingüística d'intencions comunicatives.....	320
6.5. Diferències en el perfil comunicatiu dels infants.....	332
6.6. Regles de correspondència forma-funció en l'etapa de les primeres paraules.....	338
<b>7. Resultats III: intencions comunicatives expressades per la mare de la Sara.....</b>	<b>353</b>
7.1. Fluïdesa comunicativa i flexibilitat pragmàtica.....	354
7.2. Intencions comunicatives expressades per la mare al llarg del període estudiat.....	362
7.3. Relacions entre les intencions comunicatives d'ambdós participants en la interacció.....	398
<b>Capítol 8. Resultats IV: valoració de la hipòtesi forma-funció en els inicis de l'adquisició del lèxic.....</b>	<b>405</b>

<b>Conclusions, valoració i prospectiva.....</b>	<b>429</b>
<b>Referències.....</b>	<b>447</b>
<b>Annex 1. Sistema proposat per Ninio i Wheeler (1988) per a la codificació pragmàtica dels actes comunicatius verbals en la interacció mare-fill.....</b>	<b>487</b>
<b>Annex 2. Abreviatures del format de transcripció CHAT que apareixen en els exemples presentats al llarg del text.....</b>	<b>503</b>
<b>Annex 3. Normes seguides per a la delimitació dels enunciats en la transcripció.....</b>	<b>504</b>
<b>Annex 4. Intencions comunicatives (combinacions intercanvi comunicatiu-acte de parla) identificades en cada sessió i freqüències.....</b>	<b>506</b>
<b>Annex 5. Intercanvis comunicatius identificats en cada sessió i freqüències.....</b>	<b>520</b>
<b>Annex 6. Actes de parla identificats en cada sessió i freqüències.....</b>	<b>530</b>
<b>Índexs de taules i gràfics.....</b>	<b>541</b>

## PRESENTACIÓ

El nostre treball s'inclou en l'àmbit del desenvolupament inicial de la comunicació i del llenguatge, des d'una aproximació pragmàtica. Això és així en un doble sentit. Per una banda, abordem una temàtica que forma part del que habitualment es considera l'àmbit de la pragmàtica: l'expressió d'intencions comunicatives. Per l'altra, la nostra mirada als inicis de la comunicació i del llenguatge és "una mirada pragmàtica". Això suposa situar aquesta última en el cor explicatiu de l'adquisició del llenguatge.

El treball que presentem és el resultat de la recerca que hem desenvolupat al llarg dels darrers anys. Es tracta d'un treball personal, però elaborat per "nosaltres". I és que com ha assenyalat brillantment Bakhtin (1981), les veus sempre es produeixen en un medi social; no hi ha cap veu que existeixi aïllada d'altres veus. Un parlant -o algú que escriu- sempre invoca un llenguatge social quan emet un enunciat, i aquest llenguatge dona forma a allò que el parlant vol dir. Wertsch (1991) destaca que el terme "veu" serveix com a recordatori permanent del fet que el funcionament mental de l'individu s'origina a través de processos socials i comunicatius. Volem que la "veu" de qui presenta aquest treball s'entengui en aquest sentit.

Al llarg dels anys durant els quals hem elaborat aquest treball hem participat en diversos projectes d'investigació. En el marc del projecte "Diferències individuals en l'aprenentatge del llenguatge: la construcció del pensament a partir de l'activitat semiòtica", dirigit pel Dr. Miquel Serra i en el qual també van participar la Dra. Carme Triadó i la Dra. Rosa Solé, vam dur a terme la recollida de les dades del nostre estudi i ens vam aproximar als sistemes informàtics de transcripció de la conversa. La consecutiva participació en els projectes



“Interacció comunicativa nen sord-adult oient en context familiar i escolar”, amb la Dra. Carme Triadó com a investigadora principal, i “Estudi, revisió i adaptació del sistema CHILDES per a l’anàlisi de la interacció comunicativa nen-adult en poblacions infantils de desenvolupament psicològic normatiu i amb necessitats educatives especials”, amb la Dra. María del Pilar Fernández-Viader com a investigadora principal, ens ha permès continuar formant-nos en la metodologia de transcripció, codificació i anàlisi de la interacció comunicativa. La participació en tots aquests projectes ha exercit un paper important en el nostre treball, el contingut del qual presentem a continuació.

El marc teòric, elaborat en els tres primers capítols, és el resultat d’un llarg esforç de lectura, reflexió i síntesi personals de fonts de procedència interdisciplinària. Hem intentat anar més enllà de la psicologia del desenvolupament de la comunicació i del llenguatge i de la psicolingüística, per tal d’elaborar un marc ampli que ens permeti fonamentar l’estudi dels primers passos de la comunicació i del llenguatge en els infants. Aquest objectiu s’ha anat configurant com una necessitat per situar-nos en el nostre àmbit de recerca. I no ha estat una tasca fàcil. El volum de publicacions sobre interacció comunicativa mare-fill, comunicació prelingüística i primeres paraules és extraordinàriament ampli, fet que fa pràcticament impossible realitzar-ne una revisió exhaustiva. Però, a més de destacar per la quantitat, els treballs sobre els inicis de la comunicació i del llenguatge es caracteritzen sovint, al nostre entendre, per una deficient explicitació en relació amb qüestions tan fonamentals com ara “què s’entén per comunicació”, “quin paper fa la intencionalitat en la delimitació dels fenòmens comunicatius” o “què s’entén per signe, referència o significat”.

En el primer capítol ens acostem, com a profans i assumint els riscos que això comporta, a la semiòtica, a la lingüística, als treballs sobre teoria de l’activitat i de l’acció, i als teòrics de la intencionalitat, amb l’objectiu de construir i presentar el nostre punt de partida en relació amb les qüestions anteriorment assenyalades.

Revisem també el tractament de la intencionalitat que es duu a terme en els estudis sobre la comunicació prelingüística. L'objectiu últim d'aquest capítol és integrar els elements que facin possible una anàlisi observacional dels actes comunicatius, entenent la intencionalitat comunicativa com a procés gradual que es configura en el marc del context de la interacció social.

El capítol 2 suposa una entrada més directa en la psicologia del desenvolupament de la comunicació i del llenguatge. Hi presentem les perspectives funcionals de l'adquisició del llenguatge, definim els actes comunicatius com a actes socials i incloem el nostre treball en una perspectiva funcional-social. Dediquem una atenció especial a tres temàtiques que considerem fonamentals en el nostre àmbit: els mecanismes preadaptats per a la interacció social, la intersubjectivitat i l'ajuda adulta per al desenvolupament comunicatiu i lingüístic. En relació amb el primer tema, revisem els treballs que presenten una visió activa del nadó en la interacció social, destacant-ne les habilitats que possibiliten que, des dels primers dies de vida, el nadó pugui participar en intercanvis comunicatius amb els seus cuidadors, intercanvis que es caracteritzen ja per un cert nivell de sincronia, alternança i ajust mutu. Quant a la ajuda adulta, revisem els estudis clàssics sobre el tema i dediquem un apartat especial a la parla adreçada a l'infant o parla d'estil matern. El concepte d'intersubjectivitat és el pont que uneix i integra una i altra temàtica.

Al capítol 3 entrem d'una forma més específica en l'àmbit de la nostra recerca: els inicis del desenvolupament comunicatiu i lingüístic des d'una aproximació pragmàtica. Hi delimitem l'àmbit del desenvolupament pragmàtic i situem el nostre estudi empíric dins del conjunt de temàtiques i fenòmens que s'hi poden incloure. Realitzem un breu apunt sobre l'evolució vocàlica i gestual en les etapes prelingüística i de les primeres paraules. Dediquem un apartat específic a la revisió dels estudis sobre el desenvolupament de les habilitats relacionades amb la gestió de l'atenció conjunta, temàtica crucial en l'estudi dels inicis de la comunicació i del llenguatge des de les perspectives funcional-socials. Revisem

també els treballs sobre l'expressió d'intencions comunicatives en les etapes prelingüística i de les primeres paraules, i fem referència a la qüestió de la continuïtat/discontinuïtat entre ambdues etapes. Finalment, configurem, partint de les aportacions de diversos autors, una aproximació pragmàtica a l'adquisició del lèxic inicial.

En el capítol 4 presentem els aspectes metodològics i procedimentals del nostre treball empíric. Delimitem els objectius de la recerca i plantejem les hipòtesis que l'orienten. Fem referència al mètode i a tots els elements que configuren el disseny de la investigació. En aquest apartat dediquem una atenció especial a la presentació del sistema de categories que hem emprat per a la codificació de les intencions comunicatives.

A la presentació dels resultats del nostre estudi empíric destinem quatre capítols. En el capítol 5 proposem indicadors observacionals de la intencionalitat comunicativa i del significat i, per mitjà d'exemples, mostrem la possibilitat d'atribuir diversos nivells o graus d'intencionalitat i significat als actes comunicatius dels nadons, d'acord amb els plantejaments elaborats al capítol 1.

El capítol 6 recull els resultats sobre les intencions comunicatives expressades pels infants durant les etapes prelingüística i de les primeres paraules. Analitzem la gamma d'intencions comunicatives expressades pels infants i comparem els nostres resultats amb els obtinguts per altres autors. Reflexionem sobre les tendències evolutives identificades, valorem la hipòtesi de la continuïtat funcional entre l'expressió prelingüística i l'expressió lingüística d'intencions comunicatives i fem algunes consideracions sobre les diferències individuals observades en el perfil comunicatiu dels infants del nostre estudi. Finalment, en aquest mateix capítol analitzem les regles de correspondència forma-funció emprades pels infants en els nostres registres durant l'etapa de les primeres paraules.

El capítol 7 està dedicat a l'anàlisi de les intencions comunicatives expressades per la mare de la Sara, un dels tres infants del nostre estudi. Presentem algunes mesures pragmàtiques relatives a la mare i reflexionem sobre allò que ens podrien estar indicant. Analitzem la gamma d'intencions comunicatives expressades per la mare i establim comparacions amb els resultats obtinguts per altres autors. Finalment, fem algunes consideracions sobre les relacions entre les intencions comunicatives expressades per mare i filla.

Al capítol 8 valorem la hipòtesi forma-funció en els inicis de l'adquisició del lèxic, a partir dels resultats relatius a la Sara i a la seva mare.

Posteriorment, presentem de manera global les principals conclusions a les quals hem pogut arribar amb la nostra recerca, fent-ne una valoració crítica d'alguns aspectes i assenyalant-ne objectius futurs.

Els dos darrers capítols corresponen a les referències i als annexos. Els annexos inclouen el sistema original de categories per a la codificació de les intencions comunicatives a partir del qual hem dut a terme la nostra adaptació. Hi presentem també les principals abreviatures emprades en els exemples de transcripció que apareixen al llarg del text, les regles que hem seguit per separar els enunciats en la transcripció i els resultats de les anàlisis de freqüències referides a la parla materna.

Cada capítol inclou una primera pàgina amb l'índex parcial corresponent, en el cas que el capítol inclogui diferents apartats. Després dels annexos hem inclòs un índex de taules i gràfics per facilitar-ne la localització.

<b>Capítol 1. La naturalesa comunicativa i/o significativa de la interacció bebè-adult.....</b>	<b>23</b>
1.1. Comunicació <i>versus</i> significació o transmissió no intencional d'informació: el rol de la intencionalitat en la identificació i l'anàlisi dels fenòmens comunicatius.....	24
1.1.1. La intencionalitat comunicativa en els estudis sobre la comunicació prelingüística: diferents aproximacions als orígens de la intencionalitat comunicativa i definicions.....	33
1.1.2. La intencionalitat comunicativa com a observable i com a procés en el marc del context social.....	43
1.2. Comunicació i significació: el significat.....	55
1.3. Definició operacional d' <i>acte comunicatiu</i> .....	67

## **CAPÍTOL 1. LA NATURALESA COMUNICATIVA I/O SIGNIFICATIVA DE LA INTERACCIÓ BEBÈ-ADULT**

Abans d'abordar el problema -o el conjunt de problemes- que ens ocupa en relació amb la gènesi de la comunicació i el llenguatge, hem considerat important fer un recorregut per la distinció que s'estableix, des de la semiòtica, entre comunicació i significació. Aquesta és la via que hem seguit per acostar-nos a uns objectius que considerem bàsics abans de procedir a qualsevol intent d'anàlisi de la comunicació: clarificar què s'entén per comunicació i per acte comunicatiu, i establir criteris que guiïn la identificació i la selecció d'aquells comportaments que seran qualificats com a comunicatius en l'anàlisi.

Però, d'alguna manera, l'objectiu en aquest capítol va més enllà de les metes més immediates de la nostra recerca empírica. Volem dur a terme un treball de sistematització i reflexió teòrica sobre diverses qüestions i conceptes que són subjacents als estudis sobre la comunicació nadó-adult i que rarament surten a la llum d'una manera explícita, fet que provoca no poques confusions entre els investigadors. En molts casos, allò que aparentment sembla una divergència empírica té el seu origen en formes diferents de plantejar qüestions fonamentals com ara el significat o la referència o, fins i tot, en la manera mateixa d'acotar i analitzar els fenòmens comunicatius.

Voldríem que aquest apartat constituís un punt de partida per contribuir a aclarir les bases semiòtiques de l'estudi de la comunicació infantil. No afirmem que sigui desitjable arribar a un marc únic. Sí que ho seria, en canvi, que els diferents marcs semiòtics que de forma més o menys elaborada estan darrere de les recerques esdevinguessin més explícits. En aquest capítol volem perfilar el nostre.

Teníem davant diferents camins per intentar acostar-nos al nostre propòsit, però, com ja hem dit, el camí escollit ha estat la distinció semiòtica entre comunicació i significació. En aproximar-nos a aquesta distinció hem pogut identificar dos tipus fonamentals de tractament. En alguns casos, les relacions entre comunicació i significació es plantegen en termes de *diferenciació* entre allò que és autèntica comunicació i allò que no és res més que transmissió no intencional d'informació (significació). En altres ocasions es proposa una relació de *subordinació* entre un procés més específic i un de més general, sent l'opció més freqüent la subordinació de la comunicació a la significació.

En la pràctica, aquestes dues formes d'abordar les relacions entre comunicació i significació no sempre estan tan diferenciades. Per la nostra banda, en un intent de sistematitzar el confús àmbit de les relacions entre comunicació i significació, hem considerat que cadascun d'aquests dos plantejaments es podrien relacionar amb una qüestió diferent. Així, el plantejament diferenciador ens aproparà al problema del paper de la intencionalitat en la definició de *comunicació*, mentre que mitjançant el plantejament de subordinació ens acostarem a la qüestió del significat. Totes aquestes consideracions hauran de contribuir, en darrer terme, a aclarir què entendrem per acte comunicatiu i a proposar-ne una definició operacional del mateix.

### **1.1. Comunicació versus significació o transmissió no intencional d'informació: el rol de la intencionalitat en la identificació i l'anàlisi dels fenòmens comunicatius**

Des de la semiòtica, sovint s'utilitza la *intenció* d'un organisme d'influir sobre un altre com a criteri per diferenciar allò que és *comunicació* (intencional) d'allò que no és res més que *significació* o transmissió d'informació (no intencional). Aquest criteri és recollit sovint tant pels estudiosos del comportament no verbal humà i/o

animal com pels lingüistes. Així, per exemple, Lyons (1972) diferencia entre senyals comunicatius i informatius. Un senyal és comunicatiu quan l'emissor pretén que el receptor sigui conscient d'alguna informació de la qual no tenia consciència, mentre que un senyal és informatiu quan informa el receptor d'alguna cosa, independentment de la intenció de l'emissor.

Ekman i Friesen (1981) també restringeixen l'aplicació del terme *comunicació* a la transmissió intencional d'informació. Dins d'un plantejament general per a l'estudi del comportament no verbal, els autors proposen una distinció entre comportament informatiu, comportament comunicatiu i comportament interactiu. Són informatius aquells comportaments que provoquen interpretacions similars per part d'un conjunt d'observadors, independentment de la intenció de l'emissor. Estem davant de comportaments comunicatius quan l'emissor pretén, clarament i conscientment, transmetre determinada informació a un receptor. Per a Ekman i Friesen, l'atribució de significat en la fase de descodificació no és necessària per parlar de comunicació, ja que aquesta existeix segons la intenció de l'emissor, independentment del fet que algú interpreti l'acte convenientment o no. Finalment, un comportament no verbal interactiu és aquell que modifica o afecta el comportament d'una altra persona.

Seguint Ekman i Friesen (1981), les categories relatives als comportaments no verbals poden associar-se dins d'un acte concret. Un comportament interactiu pot ser també informatiu o pot ser a la vegada informatiu i comunicatiu. Un comportament comunicatiu pot ser alhora interactiu i informatiu, pot ser només informatiu, però no interactiu, o, finalment, pot no ser ni informatiu ni interactiu. Finalment, podem trobar comportaments informatius que no siguin ni interactius ni comunicatius.

En definitiva, Ekman i Friesen són un exemple d'autors que situen la barrera entre comunicació i no comunicació en el pol de l'emissió, mentre que la distinció entre



informació i no informació es relaciona amb la fase de la recepció o descodificació. La interacció s'entén de manera genèrica com la influència d'un participant sobre la conducta de l'altre.

Alguns autors, com ara Buyssens (1978), complementen, des de diferents punts de vista, aquest criteri amb el del reconeixement de la intenció de l'emissor per part del receptor.

Una definició encara més estricta de comunicació (intencional) (vegeu, per exemple, Woodruff i Premack, 1979) podria incorporar la capacitat de l'emissor per seleccionar una d'entre diverses alternatives d'acció.

Aquestes propostes que autoritzen l'ús del terme *comunicació* només en aquells casos en què la transmissió d'informació per part de l'emissor és intencional contrasten amb la concepció àmplia de comunicació defensada per autors com Birdwhistle (1970) o Scheflen (1973), entre d'altres. Aquests autors adopten una definició molt àmplia de comunicació, entenent de fet que tot comportament és comunicatiu. Com assenyala Kendon (1981), aquest ús del terme *comunicació* és, en gran manera, conseqüència dels plantejaments de Shannon i Weaver (1949) i d'altres teòrics de la informació, segons els quals qualsevol esdeveniment pot ser tractat com un senyal. Des d'aquest punt de vista tot procés de transmissió d'informació és comunicatiu, important només l'efecte del comportament de l'emissor sobre el receptor i deixant de banda les possibles intencions o motivacions del primer.

La qüestió de la intencionalitat seria fins a cert punt irrellevant per a aquells qui entenen la comunicació com un procés general de transmissió d'informació, ja que per a qui és testimoni d'un comportament, el procés de comunicació es dona, ja que rep una informació, independentment de la intenció de qui el duu a terme. Des d'aquesta òptica, la qüestió de la intencionalitat es planteja com a

indeterminable, perquè fos quin fos el missatge que algú volgués enviar existirien altres missatges a altres nivells que es transmetrien simultàniament. Seria impossible determinar amb certesa quins missatges responen a la intencionalitat de l'agent i quins no. Resultaria difícil determinar, per exemple, fins a quin punt són intencionals determinats comportaments no verbals de l'emissor que, en algunes ocasions, poden fins i tot transmetre un contingut diferent al que correspon al missatge intencional (casos de “doble missatge”). Kendon (1981) assenyala que, des d'aquesta perspectiva, l'important és que els receptors del missatge diferencien entre accions intencionals i no intencionals. La qüestió es desplaçaria de la intencionalitat de l'emissor, entesa com una qüestió estèril, a quins són els aspectes del flux d'informació que són tractats pel receptor com si fossin intencionals i quins són tractats com a no intencionals.

En aquest plantejament resulta útil la distinció de Goffman (1963) entre informació “donada” (*given*) i informació “que es desprèn” (*given off*). La primera és informació oferta a través de les accions (enunciats, gestos...) i que és vista com a totalment intencional per aquells qui la reben. L'emissor és considerat responsable d'aquesta informació i pot ser requerit per donar-ne compte en qualsevol moment. La informació “que es desprèn” és, en canvi, “recollida” pel receptor, independentment de la voluntat de l'emissor. No es considera que aquest darrer sigui totalment responsable d'aquesta informació ni està obligat a donar-ne compte i, en qualsevol cas, sempre podria argumentar falta d'intencionalitat d'oferir-la. La talla, el pes, la roba, etc. són informacions “que es desprenen” en una situació d'interacció. Aquestes informacions “que es desprenen” poden estar o no sota el control voluntari de l'individu que les proporciona. Aquesta distinció mostra la dificultat d'intentar decidir quins missatges són realment intencionals i quins no, i reafirma l'interès d'estudiar com les persones tracten els missatges dels altres atribuïnt-los o no intencionalitat.

Molt a prop d'aquesta línia d'arguments podríem situar Bruner en relació amb l'estudi de la comunicació bebè-adult. Com a punt de partida, Bruner (1981) adopta el punt de vista de Silverstein (1976), per a qui la comunicació pressuposa l'intent o propòsit de comunicar-se per part de l'emissor. En paraules de Bruner:

Decir que la conducta social es significativa implica que es comunicativa, es decir, que la conducta es un complejo de signos (vehículos de signos) que señalan o representan algo de algún modo. Tales signos conductuales son significativos para alguien, participantes en un acontecimiento comunicativo, y tal conducta es intencionada, en cuanto que está orientada a un fin en el sentido de alcanzar (o no lograr alcanzar) ciertos objetivos de comunicación... En general, pues, podemos decir que la gente se constituye como una sociedad con una determinada cultura en tanto en cuanto comparten los mismos medios de comunicación social. (Bruner, 1981: 138)

D'aquest paràgraf ens interessa remarcar que la comunicació, d'acord amb Silverstein i amb el mateix Bruner, pressuposa la intenció o el propòsit de comunicar-se, i, en aquest sentit, un intent de comunicació pot tenir èxit o bé fracassar en l'assoliment del seu objectiu (Bruner, 1981).

Bruner ha reconegut la rellevància de la qüestió de la intencionalitat, i el següent paràgraf n'és un exemple:

The more deeply I have gone into the psychology of language, the more impressed I have become with the absence in psychology of certain forms of psychological analysis that are needed in the study of language acquisition and language use generally. One such is the role of intention and the perception of

intention in others. Language use is premised in a massive way upon presuppositions about intentions and about the reasons why people do or say things. Yet psychology, or at least positivistic “causal” psychology, ignores the role of intention and assigns no interpretations to reasons in the regularization of behavior. Such matters are most often treated as epiphenomena. (Bruner, 1980: 254)

Malgrat aquestes declaracions sobre la comunicació i la intencionalitat, i d'excel·lents reflexions sobre el tema (p. ex., Bruner, 1973), en l'estudi de la comunicació prelingüística l'autor situa en un segon pla el problema de la intencionalitat o no intencionalitat de l'emissor infantil, centrant la qüestió en l'atribució d'intencionalitat per part del receptor adult i en les funcions a les quals s'aplica la comunicació o el llenguatge. El desenvolupament de funcions comunicatives específiques es fonamentaria en gran manera en les interpretacions maternes del comportament de l'infant o, en altres paraules, en els efectes que la conducta del nen té sobre el altres. Aquestes interpretacions, que podrien estar o no en consonància amb les intencions de l'infant, anirien configurant els mitjans d'expressió de les pròpies intencions d'aquest darrer. La seva postura queda clarament definida en el paràgraf següent:

Aunque no sea más que por razones metodológicas, propondría que evitáramos argumentos a priori sobre las “intenciones conscientes” y “cuándo nacen éstas”. Porque preguntas cuyas respuestas en principio no son reconocibles raramente son útiles, y es muy verosímil que los conceptos de “consciència” e “intención” sean opacos en este sentido. El asunto, más bien, es cómo toman forma las funciones comunicativas y cómo son satisfechas. De hecho, cuando se examina el desarrollo de las funciones comunicativas específicas, el problema de la intención consciente y el momento de su aparición parece desvanecerse. (Bruner, 1981: 143)

Com ja hem posat de relleu anteriorment, coincidim amb Bruner, i amb altres autors, en la importància atorgada, com a motor evolutiu, a la (sobre)interpretació que l'adult fa dels comportaments del nen en situacions d'interacció. No volem, però, obviar la qüestió de la intencionalitat en l'estudi de la comunicació nen-adult, malgrat les dificultats metodològiques que sens dubte comporta el seu tractament. La noció d'intenció és, des del nostre punt de vista, consubstancial a tot procés comunicatiu, en la mesura en què és inherent a qualsevol acció social humana.

El plantejament de Mackay (1972) i Abecassis (1974-1975), reelaborat per Riba (1990), i que nosaltres considerem útil com a marc general per ubicar l'anàlisi de la comunicació, ens sembla especialment interessant perquè no circumscriu en exclusiva la qüestió de la intencionalitat ni a la fase de recepció o descodificació ni a la fase d'emissió. Les possibilitats en relació amb la intenció són dobles pel que fa tant al pol de l'emissió com al de la recepció, de manera que la casuística possible en el camp de la comunicació seria quàdruple, tal com queda reflectit en la taula següent:

		EMISSOR	
		<i>Intencional</i>	<i>No intencional</i>
RECEPTOR	<i>Intencional</i>	1 Comunicació	3 Comunicació
	<i>No intencional</i>	2 Comunicació	4 Significació

**Taula 1. Delimitació del camp de la comunicació segons el paper de la intenció en el pol de l'emissió i en el de la recepció. (Reproduïda amb l'autorització de l'autor; Riba (1990: 168).)**

En el context d'una interacció comunicativa podem trobar quatre possibles combinacions tenint en compte la intencionalitat de l'emissor i la percepció o

atribució d'aquesta per part del receptor. Tot seguit comentarem breument cadascuna de les quatre possibilitats de combinatòria.

1) L'emissor té la intenció d'influir sobre el receptor amb el seu missatge i aquesta intenció és percebuda com a tal per aquell últim, que veu, efectivament, afectada la seva conducta o estat de coneixement o creences. En aquest cas estem davant d'un procés de comunicació plena. Existeix comunicació des del punt de vista tant de l'emissor com del receptor.

2) L'emissor té la intenció d'influir sobre el receptor amb el seu missatge, però aquest no ho apercip. En aquest supòsit la conducta del receptor només es veu afectada en aquells casos en què la resposta és automàtica o reflexa, o bé va precedida d'una captació subliminal del missatge (o entra dins del pla d'acció del receptor; en aquest darrer cas parlariem de "coincidència"). Com a observadors, podríem considerar aquest cas com a comunicació quan ja coneguéssim prou el codi d'emissió, de manera que el registre de l'emissió fos suficient per a la identificar l'acte com a comunicatiu. En aquestes condicions hi hauria comunicació tan sols des del punt de vista de l'emissor i, per tant, estaríem davant un cas de comunicació fallida. En aquest segon supòsit, podria resultar difícil determinar, des del punt de vista de l'observador, quins casos estarien associats a una manca de reconeixement de la intenció de l'emissor per part del receptor i a quins casos correspondria una ignorància voluntària, una deliberada manca de resposta per part del destinatari.

3) L'emissor no té intenció d'influir sobre el receptor, però aquest darrer interpreta el comportament del primer com si realment existís aquesta intenció, de manera que la seva conducta o estat de coneixement o creences es veu afectat. En aquest cas existeix comunicació des del punt de vista del receptor. En general, els casos d'aquest tipus no s'entendran com a comunicació, llevat que l'observador

conegui el codi i pugui comprovar si la conducta de l'emissor en altres contextos és específicament comunicativa (s'orienta al receptor) o no.

4) L'emissor no té intenció d'influir sobre el receptor i aquest tampoc no interpreta el seu comportament com si la tingués. Es pot donar, però, circulació d'informació. En aquests casos hi ha producció de significacions en el sistema emissor-receptor i ens trobem davant fenòmens socials, però no comunicatius, ni des del punt de vista de l'emissor ni des del receptor.

L'agent emissor influeix sobre el comportament o sobre l'estat de coneixement o creences d'algú altre mitjançant un acte que anomenem "acte comunicatiu". Però no solament entra en joc la intencionalitat de l'agent, sinó també l'atribució d'intenció per part del receptor i la interpretació d'aquesta. La comunicació entre dos participants es pot entendre com una interrelació de l'expressió de les intencions de l'emissor i l'atribució i interpretació d'aquestes per part del receptor.

El marc que acabem de delimitar pot resultar útil per clarificar les diferents casuístiques possibles que es poden produir segons els papers adoptats per l'emissor i el receptor quant a l'expressió d'intencions comunicatives i la interpretació de les mateixes.

Tot seguit intentarem avançar en relació amb el concepte d'"intencionalitat comunicativa". En aquest sentit, i abans de presentar la visió de la intencionalitat comunicativa que adoptarem, analitzarem les principals formes de conceptualitzar i definir la intencionalitat comunicativa i d'abordar-ne els orígens que es poden identificar en l'àmbit de la comunicació prelingüística.

### **1.1.1. La intencionalitat comunicativa en els estudis sobre la comunicació prelingüística: diferents aproximacions als orígens de la intencionalitat comunicativa i definicions**

En l'apartat següent analitzarem les principals formes de concebre la intencionalitat comunicativa i d'abordar-ne els orígens que podem identificar en els estudis sobre la comunicació prelingüística. Veurem com a aquestes diferents aproximacions al tema de la intencionalitat corresponen també formes diverses de concebre la comunicació.

Com a punt de partida de la nostra anàlisi adoptarem l'organització de les diferents aproximacions teòriques a l'estudi de la comunicació prelingüística proposada per Reddy (1999). Aquest autor identifica tres aproximacions principals a l'estudi de la comunicació prelingüística: la cognitivista, la del constructivisme social i la innatista.

L'aproximació cognitivista es fonamenta en l'aproximació piagetiana a l'anàlisi de la intencionalitat (Piaget, 1936), definida en termes de coordinació mitjans-fins. Aquesta aproximació té una llarga tradició, iniciada als anys setanta amb el treball de Sugarman (1973). Des d'aquesta perspectiva, la intencionalitat comunicativa és una manifestació d'una habilitat cognitiva general que permet diferenciar entre mitjans i fins, i emprar de manera deliberada els mitjans més apropiats per assolir certes metes. L'anàlisi de Sugarman (1973) la porta a predir que serà en el Vè subestadi sensoriomotor quan l'infant podrà recórrer a l'adult com un mitjà nou per assolir els seus objectius. En la mateixa línia, Bates, Camaioni i Volterra (1975), Camaioni, Volterra i Bates (1976), Harding i Golinkoff (1979) i Harding (1982) plantegen que la noció de causalitat del subestadi Vè és un requisit necessari per a l'aparició de la comunicació intencional. Hi ha dades negatives que permeten falsejar aquesta hipòtesi, plantejada en termes de requisits. Estudis com els de Carranza, Pérez i Brito de



la Nuez (1985) o Martisen i Von Tezchner (1988) indiquen que els infants comencen a utilitzar vocalitzacions i gestos comunicatius intencionals (adreçats a l'adult) abans d'assolir el nivell V de la noció d'intermediari (Carranza *et al.*, 1985) o de la noció de causalitat en l'ús d'instruments (Martisen i Von Tezchner, 1988). Existeixen diferents interpretacions d'aquestes dades.

Des de la mateixa lògica des de la qual ha estat defensada la noció de causalitat del Vè subestadi sensoriomotor com a prerrequisit de la comunicació intencional, es podria argumentar que la coordinació mitjans-fins del subestadi IVrt és el prerrequisit cognitiu de l'aparició de conductes intencionalment comunicatives. Més a prop d'aquest criteri teòric estarien autors com Dore (1973), Ainsworth i Bell (1974) o Carter (1974).

Una altra explicació podria fonamentar-se en el model d'homologia local proposat per Bates, Benigni, Bretherton, Camaioni i Volterra (1979). D'acord amb aquest model, no existiria una estructura comuna a totes les facetes del desenvolupament sensoriomotor (homologia profunda), sinó estructures compartides entre conductes o problemes específics (homologia local). Aquestes autores van dur a terme un estudi correlacional entre mesures de desenvolupament cognitiu a través de les escales d'Uzgiris i Hunt (1975) i la freqüència de conductes comunicatives, valorant-ne la intencionalitat només a partir del seu caràcter ritualitzat o no ritualitzat. Les escales d'imitació, relacions mitjans-fins i joc simbòlic van mostrar una correlació positiva amb el desenvolupament comunicatiu. Les escales de permanència de l'objecte i de relacions espacials van aparèixer com les menys relacionades amb el desenvolupament comunicatiu.

Un estudi de Sarriá i Rivière (1991), realitzat amb infants d'entre 8 i 12 mesos, no avala la hipòtesi d'homologia local plantejada per Bates *et al.* (1979). En aquest estudi es van efectuar anàlisis de correlacions i de correspondències múltiples

entre les puntuacions obtingudes a les escales d'Uzgiris i Hunt (1975) i mesures de freqüència d'aparició d'actes comunicatius intencionals, respostes, funcions i conductes comunicatives. És important destacar que darrere d'aquest treball existeix un tractament rigorós de la intencionalitat comunicativa i una definició de l'acte comunicatiu intencional com a categoria natural que inclou les propietats següents: estructuració interna, elicitació de canvis de conducta en la persona que el presencia, persistència, existència d'un referent (objecte físic o acció) objectivable i clarament determinat per les conductes constituents de l'acte comunicatiu intencional, direccionalitat vers el destinatari i carència de funcionalitat directa (sobre un possible objecte físic) de les accions rellevants de l'acte comunicatiu intencional (Sarriá, 1989; Sarriá i Rivière, 1991). Aquests atributs que defineixen l'acte comunicatiu entès com a categoria natural no anirien sempre units ni serien universals per a tots els actes comunicatius intencionals; serien atributs prou generalitzats per ser útils en la identificació d'actes comunicatius intencionals.

Sarriá i Rivière (1991) interpreten la manca de correlació entre les mesures cognitives i les mesures comunicatives que s'observa en el seu estudi a partir de la hipòtesi de diferenciació entre els dominis físic i social-comunicatiu en el període d'aparició de la intencionalitat comunicativa. Altres autors, com ara Baron-Cohen, Leslie i Frith (1986) o Gómez (1990) també han assenyalat la distinció entre els àmbits físic i social com una característica del desenvolupament normatiu. Entenem que Carranza *et al.* (1985) se situen en una posició propera a la d'aquests autors quan interpreten les dades del seu estudi sobre la comunicació intencional i la noció d'intermediari proposant que la major riquesa de l'experiència del nen amb les persones podria donar lloc a que la noció d'intermediari es produís abans en relació amb aquestes que en relació amb els objectes.

Frye (1999) ofereix un plantejament actual de l'aproximació a la intencionalitat

comunicativa com a manifestació d'una habilitat cognitiva general de coordinació mitjans-fins. Aquest autor també defensa una separació entre els dominis físic i social als vuit mesos d'edat. Però aquesta diferenciació seria, segons el seu parer, una conseqüència de l'aparició de la conducta intencional. Quan l'infant comença a coordinar mitjans i fins, comença a diferenciar quins mitjans són més efectius en relació amb el món físic (p. ex., apartar un objecte) i quins són més efectius en relació amb el món social (p. ex., emetre un gest).

Com han assenyalat autors com ara Camaioni (1993) o Reddy (1999), darrere de les conceptualitzacions de la intencionalitat comunicativa com a manifestació d'una capacitat cognitiva general per coordinar mitjans i fins, hi ha una visió instrumental de la comunicació. El raonament en què es fonamenta aquesta visió és que de la mateixa manera que l'infant pot acostar-se un objecte emprant un bastó, podrà recórrer a una persona com a mitjà per aconseguir l'objecte, per exemple mirant l'adult i l'objecte alternativament i assenyalant aquest darrer.

En els seus darrers treballs, Camaioni (1993) aborda la intencionalitat comunicativa com un procés de coordinació mitjans-fins, però allunyant-se de la visió instrumental de la comunicació que havia defensat en treballs anteriors (p. ex., Bates, Camaioni i Volterra, 1975). Actualment, aquesta autora associa l'aparició de la intencionalitat comunicativa als actes protodeclaratius, interpretats com a coordinació mitjans-fins, però no ja persona-objecte com en el cas dels protoimperatius, sinó objecte-persona. A diferència dels actes protoimperatius - que a judici de Camaioni no indicarien intencionalitat comunicativa, sinó expectatives-, els protodeclaratius mostrarien un interès no instrumental en l'interlocutor, sent la comunicació una meta en ella mateixa.

Camaioni (1993) considera que els protoimperatius requereixen tres habilitats: 1. coordinar l'orientació vers un objecte/esdeveniment amb l'orientació vers una persona (*coordinació de l'orientació persona-objecte*); 2. percebre els éssers

humans com a agents autònoms i anticipar les accions que poden executar per assolir certes metes (*agència*); 3. emprar formes d'interacció distals en lloc de proximals (contacte ocular, vocalitzacions, gestos) per tal d'influir en un agent percebut com a capaç d'actuar per ell mateix per assolir una meta (*assenyalar*). A judici de Camaioni, aquestes tres habilitats no indicarien, ni separadament ni en conjunt, intencionalitat comunicativa. Els protodeclaratius es fonamentarien en les habilitats anteriors més una quarta: 4. concebre els éssers humans com a subjectes que no solament perceben/actuen, sinó que atenen selectivament i que posseeixen estats psicològics com ara l'interès pels objectes/esdeveniments (*subjectivitat*). Les investigacions de Baron-Cohen (1989) dutes a terme amb infants autistes i els treballs de Gómez (1990) amb gorilles també anirien a favor de la idea que els protoimperatius i els protodeclaratius es fonamenten en habilitats i mecanismes diversos.

Com veiem, la visió de Camaioni situa els orígens de la intencionalitat comunicativa més enllà de les nocions d'instrumentalitat i agència, i es fonamenta en una visió de la comunicació com a procés intermental en el qual una persona accedeix a la ment de l'altre i mira de canviar-ne els estats interns. Camaioni (1993) denomina "hipòtesi de l'atenció conjunta" a aquesta visió sobre la naturalesa de la comunicació i sobre els orígens de la intencionalitat comunicativa. La visió actual de Camaioni, segons el nostre parer, s'allunya de la visió cognitivista clàssica, ja que, tot i considerar la intencionalitat comunicativa en termes de coordinació mitjans-fins en relaciona els orígens amb habilitats específiques relatives al coneixement de les persones com a éssers amb estats mentals. D'altra banda, Camaioni destaca el paper de l'experiència social, concretament de les pràctiques sociointeractives, de la resposta parental i de la construcció de "formats", en el desenvolupament de les habilitats implicades en l'aparició de la intencionalitat comunicativa. En aquest sentit, els seus plantejaments suposen, des del nostre punt de vista, una visió cognitivista bastant propera al constructivisme social.

L'aproximació del constructivisme social a la comunicació prelingüística, representada fonamentalment per Kaye (1982) i Lock (1993), conceptualitza la comunicació com un procés d'interacció en el qual emergeix la intencionalitat. La intencionalitat no s'aborda com a una qüestió mental i individual, sinó com a resultat de processos interpersonals. Des de la visió del constructivisme social, la intencionalitat comunicativa emergeix en els processos d'interacció bebè-adult, gràcies al fet que els actes no intencionals del bebè són tractats com a intencionals per l'adult, el qual guia l'infant en situacions que proporcionen el marc en què l'infant pot accedir als significats socials atribuïts a les seves accions. Aquest procés d'atribució social i de construcció de significat acaba creant la comunicació intencional, que es manifesta al voltant dels nou mesos. Així doncs, la comunicació intencional sorgeix d'un complex sistema de suport social i d'atribució d'intencionalitat.

Des d'aquest plantejament, Lock (1980) diferencia, pel que fa a l'infant com a emissor, entre “actes comunicatius autèntics”, que serien aquells en els quals l'emissor infantil manifesta una intenció de comunicar, i actes comunicatius no intencionals, anomenats “actes comunicatius percebuts”. Aquests darrers correspondrien als casos que en l'apartat anterior havíem descrit com a comunicatius des del punt de vista del receptor, sent l'adult qui atribueix intencionalitat a determinades conductes de l'infant. Lock (1980) considera que l'acte comunicatiu comporta un significat, que pot ser només implícit. Quan l'infant emet una conducta que és percebuda per l'adult com un acte comunicatiu, les seves accions li són retornades per aquell com a significatives i els significats es corresponen amb els transmesos per certes produccions lingüístiques. Per exemple, el plor pot arribar a tenir el mateix significat que “jo vull...”. El context proporciona la clau per inferir allò que és volgut. Qualsevol acte comunicatiu està format per dos components: les accions que s'executen i el context situacional en què tenen lloc. Tant l'acció com el context són la clau per accedir al significat de l'acte comunicatiu.

Tomasello (1999a, 1999b) ofereix, segons el nostre parer, un plantejament interessant que se situaria entre la postura cognitivista clàssica i el constructivisme social. Tomasello parteix de la definició d'intencionalitat en termes de coordinació mitjans-fins i situa la seva manifestació al voltant dels vuit mesos d'edat (IVrt subestadi sensoriomotor de Piaget). Encara que admet que es podria considerar que els infants menors de vuit mesos actuen intencionalment, ja que la seva conducta està adreçada a una meta, la utilització de múltiples mitjans per a una meta i l'ús d'intermediaris suposarien un nou nivell de funcionament intencional. El fet que les accions puguin, en diferents circumstàncies, ser tant mitjans com metes i el fet que algunes accions estiguin en alguns casos subordinades com a mitjans d'altres accions, suggereixen que al voltant dels vuit o nou mesos estem davant de l'autèntica intencionalitat, en el sentit que els infants disposen d'una representació de meta -presumiblement en forma de representació d'un estat de coses desitjable en el món- que està clarament diferenciada dels mitjans comportamentals per assolir-la (Tomasello, 1999b). D'altra banda, l'autor es fonamenta en que els infants, des del moment del naixement, actuen sobre la base de que la resta de persones són com ell mateix<sup>1</sup> (Karmiloff-Smith, 1992; Meltzoff, Gopnik i Repacholi, 1999; Tomasello, 1999a, 1999b). Actuar adjudicant als altres les propietats atribuïdes a un mateix seria una característica específicament humana. A mesura que els infants, al voltant dels vuit o nou mesos d'edat, es veuen a si mateixos com a agents intencionals, en el sentit que reconeixen que tenen metes clarament separades dels mitjans comportamentals per assolir-les, veuen els altres de la mateixa manera.

As long as infants understand themselves only as  
animate beings with the ability to make things happen  
in some generalized way, for the first seven to eight

---

<sup>1</sup> Això no implica que el nadó hagi construït una concepció elaborada de si mateix (un "jo") ni dels altres. Meltzoff, Gopnik i Repacholi (1999) proposen parafrasejar la frase "Els altres són com jo" en "Això s'assembla al que allò sent", per donar a entendre que aquesta noció de similitud entre el nadó i els altres no és un constructe mental, sinó un resultat de certes capacitats de coordinació intersensorial força desenvolupades en el nadó.

months or so, that is how they also understand other persons. When they begin understanding themselves as intentional agents in the sense that they recognize that they have goals that are clearly separated from behavioral means, at eight to nine months of age, that is how they understand other persons as well. (Tomasello, 1999a, pàg. 75)

Així doncs, entendre els altres com a éssers intencionals seria el resultat d'una projecció sobre l'altre de les propietats que es perceben en un mateix. Pel que fa a les intencions comunicatives, Tomasello (1999 a, 1999b) destaca la particularitat que són intencions adreçades a modificar els estats atencionals/intencionals d'algú, és a dir, l'agent de la intencionalitat comunicativa intenta modificar l'estat atencional/intencional del destinatari. Entendre els altres com a agents intencionals que poden dirigir la seva intencionalitat a modificar els estats atencionals/intencionals del jo estaria a la base del desenvolupament sociocognitiu humà i de la transformació dels infants d'éssers socials en éssers culturals, o en altres termes, comprendre les intencions dels altres en relació amb el jo estaria en la base del llenguatge, l'ensenyament i la moral (Tomasello, 1999b). Molts primats no humans interactuen amb els membres de la seva espècie de forma complexa i intencional, però no esperen que els altres actuïn de la mateixa manera (Tomasello, 1999a, 1999b). L'atribució d'intencionalitat als altres separa, segons Tomasello, la cognició humana de la cognició de la resta de primats. Si bé els bebès humans serien comparables a les cries de la resta de primats pel que fa al desenvolupament de la cognició relativa al món físic, serien radicalment diferents en termes de cognició social.

Del plantejament que sobre la intencionalitat formula Tomasello destacaríem la introducció d'un element nou en la comprensió dels orígens de la intencionalitat: l'atribució d'intencionalitat als altres. Com ha assenyalat Vila (1999), Tomasello ofereix una conceptualització del desenvolupament comunicatiu i lingüístic en la

qual destaca el paper dels adults com a guia en la construcció de les habilitats sociocognitives i comunicatives dels infants. La comunicació té lloc en intercanvis socials en els quals el bebè construeix una representació de si mateix i dels altres com a agents intencionals (Tomasello, 1995). Aquest plantejament és el que ens resulta més interessant de la proposta de Tomasello. No obstant això, entenem que el seu tractament de la intencionalitat està encara molt ancorat en una perspectiva tot o res.

Hi ha encara una tercera aproximació als orígens de la comunicació infantil: la innatista. En aquesta perspectiva es situa Trevarthen (1982), qui proposa que el bebè acabat de néixer ja disposa de “motius” especials per interactuar amb les persones. Trevarthen prefereix parlar de motius en aquest nivell, ja que entén que les intencions són els motius un cop elaborats sobre la base de l'experiència. Els motius per a la comunicació s'entenen com una cerca de companyia i de contacte físic i sensorial, més que no pas com a actes orientats als altres amb un objectiu específic com ara la satisfacció de la gana, per exemple. Vedeler (1991), des d'una perspectiva similar, proposa que les intencions cal definir-les com a dirigides a l'objecte i no pas com a accions dirigides a meta (entesa aquesta com a un resultat desitjat en relació amb l'objecte). Vedeler adopta el plantejament de Merleau-Ponty (1962), segons el qual les intencions comunicatives no requereixen representacions mentals de les metes o fins, sinó únicament direccionalitat de l'organisme vers l'objecte. Tant la perspectiva de Trevarthen com la de Vedeler situen els orígens de la intencionalitat comunicativa en una especial motivació vers el contacte físic, sensorial i emocional amb les persones que ja és present des del naixement, i assumeixen que la intencionalitat comunicativa no necessita representacions mentals de metes o fins i mitjans. La intencionalitat seria inherent a l'acte més que no pas un element previ a l'acte mateix.



Per la nostra banda, pensem que és possible optar per una aproximació que des del constructivisme social integri alguns dels plantejaments de la visió innatista, concretament la idea de “motivacions” innates vers la interacció comunicativa i la definició d'intencionalitat en termes de “conducta adreçada a objecte” adoptada per Vedeler. La integració d'aquests plantejaments ens porta a una conceptualització de la intencionalitat com a una cosa inherent a l'acció humana, abordable com un procés gradual que es pot manifestar a diversos nivells i no pas com una qüestió de tot o res. Ens condueix també a valorar el paper actiu de l'infant en la interacció comunicativa, entenent el procés de (sobre)atribució d'intencions que duu a terme l'adult més com un procés d'interpretació de les accions de l'infant dins d'un marc sociocultural que les dota de sentit que no pas com un procés d'adjudicació d'intencionalitat a alguna cosa que s'entén com a intrínsecament no intencional.

En la nostra opinió, en els últims anys Bruner també ha avançat cap a una integració de les perspectives de l'innatisme i del constructivisme social. En un dels seus darrers escrits (Bruner, 1999), l'autor situa els orígens de la intencionalitat comunicativa en una capacitat innata per apreciar que els nostres congèners comparteixen un món comú i que es pot determinar en què centren els altres la seva atenció (intencionalitat epistèmica) seguint la seva línia de mirada. De la mateixa manera, des de ben aviat, els infants percebrien el comportament dels altres com a instrumental, adreçat a assolir metes en relació amb el món (intencionalitat instrumental). En el marc de processos interpersonals i culturals de bastiment i participació en formats, l'infant coconstruiria, amb l'adult com a guia, el món de significats culturals als quals s'adrecen de manera coordinada l'atenció, les accions i les intencions.

Més endavant, en el capítol 2 aprofundirem sobre les motivacions innates vers la comunicació, sobre el paper de l'adult com a intèrpret de les intencions de l'infant

i sobre altres aspectes que caracteritzen una aproximació funcional-social en el desenvolupament de la comunicació i el llenguatge.

En l'apartat següent d'aquest primer capítol, intentarem mostrar que és possible un abordatge observacional de la intencionalitat comunicativa en el marc del context social en el qual es manifesta. El nostre plantejament es fonamenta en una determinada forma de concebre la intencionalitat que esbossarem a continuació i que integra plantejaments de diversos autors, fonamentalment de Merleau-Ponty (1962), Mackay (1972), Harré (1972, 1982), Harré i Secord (1972), Abecassis (1974-1975), Shotter (1980), Searle (1981), Riba (1990) i Vedeler (1994).

### **1.1.2. La intencionalitat comunicativa com a observable i com a procés en el marc del context social**

És un fet que la majoria dels investigadors que es plantegen abordar la intencionalitat infantil recorren a una definició en termes de “direccionalitat a meta”. El concepte de *meta* sovint implica un estat de les coses que no és present i que d'alguna manera és en la ment de l'organisme (l'infant), que d'alguna manera anticipa i desitja aquest estat de coses i actua per fer-lo real. Aquesta conceptualització de la intencionalitat com a conducta dirigida a meta (representada) porta a buscar els indicadors operacionals de la intenció en la coordinació mitjans-fins i a tractar la intencionalitat com a qüestió de tot o res. En un determinat moment del desenvolupament seria possible identificar conductes intencionals, mentre que fins a aquell moment les conductes de l'infant serien considerades no intencionals.

Quan aquesta visió de la intencionalitat es trasllada al terreny de la comunicació, sorgeix un plantejament de la intencionalitat comunicativa molt centrat en el rol de l'emissor i en la planificació del missatge. La intencionalitat de l'emissor

implica una representació prèvia de la meta, de manera que la intenció apareix com una representació individual i mental. La visió de la comunicació implícita darrere d'aquesta conceptualització és la que alguns autors han denominat “metàfora del telègraf” (vegeu, per exemple, Nadel i Camaioni, 1993) i que es correspondria amb un plantejament de la comunicació en termes de “transmissió intencional d'informació”.

Per tal que un telègraf funcioni, cal un agent A que envii informació X a un agent B a través d'un determinat canal Z, sabent que l'agent B pot rebre i entendre aquesta informació. Com assenyala Reddy (1999), plantejar la comunicació humana en termes de transmissió d'informació implica assumir que: *a)* cada agent és un individu separat; *b)* existeix un ítem clar d'informació que cal transmetre; *c)* l'agent A té intenció, que s'ha format de manera independent, d'enviar informació X a l'agent B; i *d)* que l'agent A té algun model mental de la comprensió de la informació per part de l'agent B.

Nadel i Camaioni (1993) identifiquen una metàfora diferent en algunes aproximacions actuals a la comunicació humana i la denominen “metàfora de l'orquestra”. Es tracta d'un plantejament que mira de reflectir millor la naturalesa social de la comunicació. Seguint Reddy (1999), podem assenyalar algunes diferències importants entre aquest plantejament i la metàfora del telègraf. En primer lloc, no se centra l'anàlisi en un agent individual que mira de transmetre informació, sinó que la comunicació s'entén com un procés en el qual no existeixen individus aïllats, sinó més d'un individu desenvolupant diversos rols. D'altra banda, igual que en una orquestra, el resultat final (la música o les característiques concretes de la comunicació) no es pot separar del procés que el crea. Reddy (1999) assenyala una tercera característica de la comunicació que no respondria tan bé a una metàfora de l'orquestra com una “metàfora del jazz”. Es tracta del fet que en la comunicació no hi ha un resultat predeterminat (Fogel, 1993). Recollir els diferents trets assenyalats des de la metàfora de l'orquestra, o

del jazz, implica que la comunicació és un procés social, no individual; que la comunicació no és un procés mental al marge de les accions dels participants, i que la comunicació emergeix i no està prefigurada (Vedeler, 1991).

Traslladant aquestes idees a l'àmbit de la comunicació bebè-adult, caldrà desplaçar l'accent des de l'infant com a agent d'un procés de transmissió d'informació fins a la comunicació com a procés social i relacional. També implicarà entendre que el desenvolupament comunicatiu no és un procés de canvis cognitius i/o lingüístics independents de les accions i de les interaccions concretes en les quals pren forma. Reddy (1999) proposa caracteritzar la comunicació com un procés "encarnat" o "personificat" ("*embodied*"), és a dir, com un procés d'acció (i interacció). Considerar la comunicació com a interacció suposa transferir-la a l'àmbit de l'acció observable. Això no implica necessàriament, segons el nostre parer, deixar de banda les representacions mentals que entren en joc en el procés comunicatiu, sinó ubicar-les en l'àmbit dels processos interpersonals que les generen i les doten de sentit.

Entesa la comunicació com a procés d'interacció i d'acció, la intencionalitat no queda limitada de manera exclusiva a la ment de l'emissor d'un missatge, sinó que es perfila com un observable en el marc de processos contextualitzats d'interacció humana. El problema de la intencionalitat comunicativa deixa de ser una qüestió purament mental i individual per ser concebut com un procés observable i social.

Si recordem el marc derivat dels plantejaments de Mackay (1972) i Abecassis (1974-1975) que vam introduir en l'apartat 1.1 amb l'objectiu d'aclarir les diferents casuístiques que es poden produir en funció dels papers adoptats per l'emissor i el receptor quant a l'expressió d'intencions i la interpretació d'aquestes, apreciarem que és consistent amb una visió de la comunicació com a

procés relacional, que no es focalitza prioritàriament ni el pol de l'emissió ni el de la recepció.

Cal delimitar ara una visió de la intencionalitat que sigui compatible amb la naturalesa social i interrelacional de la comunicació.

La noció d'*intencionalitat* fou introduïda a la moderna filosofia essencialment per Brentano (vegeu, per exemple, Shotter, 1980). Tot intentant aclarir la distinció entre fenòmens físics i mentals, proposà que una de les principals diferències entre ambdós tipus de fenòmens és el fet que, a diferència dels primers, els fenòmens mentals es caracteritzen per la “en-existència intencional” (de l'objecte pretès); “en” tota activitat mental existeix un objecte, fins i tot quan no té existència real fora de la ment. Un acte mental és “en” el món envers algun aspecte al qual s'adreça. En aquesta línia, Shotter (1980) entén la “intencionalitat” com a part d'un món de processos de producció de formes que “signifiquen alguna cosa”, que “contenen alguna cosa”.

Coincidim amb Riba (1990) quan afirma que entendre la intencionalitat com un procés de producció de formes ens situa en disposició d'accedir a una anàlisi de les intencions en el si de la teoria de l'acció humana. La producció de formes es pot suposar en les representacions del subjecte i reconèixer en el llenguatge i en la resta de comportaments. Podem intentar abordar la intencionalitat a partir de les intencions expressades a través de la conducta. Merleau-Ponty (1962) va fer un pas important en aquest sentit en concebre la intencionalitat com una propietat tant dels fenòmens mentals com de la conducta.

Vedeler (1994), partint de l'anàlisi de la intencionalitat de Merleau-Ponty, defineix aquesta última en termes de “direccionalitat vers l'objecte”. Una definició de la intencionalitat en termes de conducta dirigida a objecte pot portar a concebre-la com una qüestió de grau i intentar determinar diferents nivells

d'intencionalitat. Des d'aquest plantejament, la intencionalitat com a conducta dirigida a meta (representada) s'identifica com un nivell superior d'intencionalitat que ve precedit per altres nivells previs. Els indicadors operacionals de la intenció<sup>2</sup> no es relacionen amb la representació prèvia de meta manifesta a través de la coordinació mitjans-fins, sinó amb aquelles característiques del comportament que porten a un observador a concebre'l com a intencional: la intensitat de l'atenció i la coherència conductual (Vedeler, 1994).

En opinió de Vedeler (1994), autors com Kaye (1982) o Newson (1977, 1978, 1979), tot i admetre formalment la definició de la intencionalitat com a conducta dirigida a meta (p. ex., Kaye, 1982), no utilitzen *de facto* els indicadors de coordinació mitjans-fins en la seva anàlisi de la intencionalitat. Aquests autors cerquen els indicadors d'intencionalitat en aspectes com ara la direccionalitat vers la mare, la direcció de la mirada, la intensitat de la mateixa o la gesticulació. Vedeler (1994) assenyala que llegint Kaye o Newson, la intencionalitat apareix com una qüestió de grau i com a conducta dirigida a objecte més que no pas com a conducta dirigida a meta.

En aquest punt, ens sembla que l'anàlisi de la intencionalitat efectuada per Searle (1981) pot ser aclaridora. Searle (1981) planteja les relacions entre intenció i acció dins d'una teoria general de la intencionalitat. L'autor defineix els "estats intencionals" com adreçats o referits a objectes i estats en el món, com ara creences, desigs, pors, esperances i intencions. Tots els estats intencionals estan configurats per un contingut representacional i per un mode psicològic. Per

---

<sup>2</sup> Alguns autors estableixen una distinció entre conducta *intencional* -que respon a una intenció- i conducta *amb intencionalitat*. El terme *intencional* prové del llatí *tendere* (relacionat amb el terme *atenció*), que significa "esforç vers un objectiu, propòsit"; el terme *intencionalitat* deriva de *intendere* (relacionat amb el terme *entendre*), un terme del llatí escolàstic que fa referència a "un objecte de coneixement o contingut de pensament". Husserl, per exemple, l'empra per referir-se a "un acte de consciència que dóna sentit a les dades sensibles". Està relacionat amb la idea de "ser en relació amb quelcom", que en anglès s'expressa amb el terme *aboutness* (Teberosky, 2001). Nosaltres, tot i recollir el sentit de la distinció, parlarem indistintament d'*intenció* i *intencionalitat*, entenent que la visió de la intencionalitat com a procés gradual que defensarem ja incorpora, de fet, aquesta distinció, com a nivells diferents d'intencionalitat.

exemple, algú pot esperar que una altra persona surti de l'habitació, témer que surti de l'habitació o creure que sortirà de l'habitació, i, en cada cas, tenim el mateix contingut representacional, expressat per “que surti (sortirà) de l'habitació”, però amb diferents modes psicològics: esperança, por o creença. Les expressions “veritat” o “fals” s'utilitzen per valorar l'èxit de la representació dels fets en la direcció d'ajust de la ment al món, mentre que expressions com ara “fer-se realitat” o “acomplir-se” s'utilitzen per valorar l'èxit a l'hora de representar els fets en la direcció d'ajust del món a la ment.

Seguint amb l'esquema proposat per Searle, l'estat de coses que fa que un estat intencional tingui una direcció d'ajust rep el nom de *condicions de satisfacció*. Les coses reals (objectes, esdeveniments, etc.) contingudes en les condicions de satisfacció es denominen objectes intencionals dels estats intencionals. Aquests objectes no tenen un estatus ontològic especial, sent tan sols els objectes sobre els quals recauen els estats intencionals.

Searle (1981) avalua en quina mesura les relacions entre intenció i acció s'ajusten a aquest esquema general de la intencionalitat. En una primera aproximació, sembla que la relació entre intenció i acció s'hi ajusta de manera elegant. La intenció es satisfà si i només si s'executa realment l'acció representada a través del contingut de la intenció. Una acció intencional seria solament la realització de les condicions de satisfacció d'una intenció. Però les relacions entre intenció i acció no són tan simples. Searle posa de manifest que es donen certes asimetries entre intencions i accions per una banda i entre estats intencionals i condicions de satisfacció per una altra. A diferència d'altres estats com les creences o els desigs, en els quals poden existir estats de coses que no s'esperin ni es desitgin, no hi ha accions sense intencions. Tota acció és intencional per definició. D'altra banda, en el cas de les accions, encara que es produeixi un esdeveniment representat en el contingut de les intencions d'un subjecte, aquell no té per què ser necessàriament la condició de satisfacció d'una intenció. Per exemple, si un

individu A té la intenció de matar una persona B i aquesta segona mor abans que el primer dugui a terme els seus plans, no direm que A hagi dut a terme l'acció intencional de matar B. Aquesta asimetria no s'observa en altres estats intencionals, com ara, per exemple, en els desigs. Si una persona vol enriquir-se i ho aconsegueix direm que el seu desig s'ha acomplert independentment dels mitjans emprats per fer-ho. En el cas de les accions, cal que la relació entre intenció i acció es doni d'una determinada manera.

Les relacions entre intenció i acció s'adeqüen a l'esquema general de la teoria de la intencionalitat que l'autor proposa gràcies a la diferència entre "intencions prèvies" i "intencions en acció". En el primer cas, la intenció és prèvia a l'acció; en el segon cas, la intenció es troba en el curs de l'acció. La forma lingüística amb què se sol expressar una intenció prèvia és "vaig a fer A" o "faré A"; mentre que la d'una intenció en acció és "estic fent A". En relació amb les intencions prèvies té sentit afirmar que l'agent duu a terme la seva intenció mitjançant determinades accions; però no podem dir el mateix respecte d'una "intenció en acció". En aquest cas, la intenció en acció és precisament el contingut intencional de l'acció; l'acció i la intenció estan íntimament relacionades. En tota acció intencional correspon una intenció en acció, però no totes les accions intencionals tenen intencions prèvies. Moltes de les accions que duem a terme són espontànies, no responen a una intenció prèvia, però no per això deixen de ser intencionals.

Searle (1981) planteja les relacions entre la intenció prèvia, la intenció en acció i la mateixa acció com una relació de transitivitat causal. La intenció prèvia, quan existeix, causa la intenció en acció. Per la transitivitat de la causació, la intenció prèvia representa i causa tota l'acció, mentre que la intenció en acció presenta i causa el moviment corporal.

En síntesi, la proposta de Searle planteja que la condició de satisfacció d'una intenció prèvia és realment una acció, però no totes les accions es porten a terme



com a resultat d'intencions prèvies. Poden haver-hi accions sense les intencions prèvies corresponents. En canvi, no poden existir accions, ni tan sols accions no intel·lectuals, sense intencions en acció. Per consegüent, les accions necessàriament contenen intencions en acció, però no estan causades necessàriament per intencions prèvies.

El contingut intencional de la intenció en acció no és allò que ha de causar l'acció, sinó més aviat allò que ha de causar el moviment (o estat) de l'agent que és la seva condició de satisfacció: ambdós conjuntament, intenció en acció i moviment, constitueixen l'acció. Per tant, no és gaire exacte dir que una acció intencional és simplement la condició de satisfacció d'una intenció; és erroni per dues raons: les accions no requereixen intencions prèvies, però, malgrat això, requereixen intencions en acció; la condició de satisfacció de la intenció en acció és tan sols el moviment o estat de l'agent, i no pas l'acció.

Una possible interpretació de l'esquema proposat per Searle (1981) ens permet entendre les condicions de satisfacció de la intenció com una meta, representada a priori i/o presentada en la percepció durant el decurs de l'acció (Riba, 1990). La intenció prèvia implica un model mental de les condicions de satisfacció abans que l'acció comenci. En la intenció en acció, les condicions de satisfacció estan implícites durant l'acció intencional. Tanmateix, ni la representació ni la presentació de les condicions de satisfacció d'una intenció impliquen consciència dels seus continguts (Searle, 1981).

Ara podem reprendre la definició de Vedeler (1994) de la intenció en termes de conducta dirigida a objecte i replantejar-la en termes de conducta dirigida a meta, amb la condició d'entendre que la meta pot ser representada (en la ment del subjecte) o presentada (en el context de l'acció). D'altra banda, podem postular també diversos nivells de representació de la meta. Ambdós aspectes, entendre que la meta pot ser també una meta presentada i entendre que a la meta poden

correspondre diferents nivells de representació, fan possible un tractament de la intencionalitat com a observable i com a procés.

Ara podem intentar avançar en la cerca d'indicadors operacionals que ens permetin identificar i analitzar la intencionalitat en termes de direccionalitat vers l'objecte (o direccionalitat vers la meta presentada o representada). Seguint Mackay (1972), l'acció dirigida a meta es diferencia de la no dirigida per un element d'avaluació: un procés mitjançant el qual es compara alguna indicació de la situació actual amb algun "criteri objectiu" intern, de manera que certes formes de discrepància o desajust (avaluades negativament) evocarien una activitat calculada per reduir aquesta discrepància (a curt o a llarg termini).

Podem constatar, però, que una acció dirigida i una activitat no dirigida poden conduir al mateix estat en algunes ocasions. La simple observació dels estats finals resulta inadequada per decidir si una activitat té una meta i, en aquest cas, quina és. Vist des de fora, un home que actua de manera com si provoqués un esdeveniment concret pot resultar indiferenciable d'aquell que actua de cara a aconseguir-lo. D'acord amb Mackay, el que necessitem per diferenciar entre acció dirigida i activitat no dirigida és un criteri variacional. Hem de preguntar-nos no tan sols què passa o què va passar, sinó què passaria si certes condicions variessin.

Mackay (1972) proposa un esquema bàsic per a l'activitat dirigida a meta. L'acció d'un sistema efector en un determinat camp està controlada per un sistema receptor que proporciona indicacions de l'estat del camp. Aquestes indicacions són comparades amb el criteri de meta a través del sistema avaluador, que informa el sistema organitzador de qualsevol discrepància. L'esquema té en compte el criteri de variació. Tot canvi en el camp que augmenti la discrepància serà compensat per una modificació del comportament del sistema efector.

Existeixen pocs organismes suficientment simples per disposar només d'un únic procés avaluatiu funcionant en el seu sistema d'informació en un moment determinat. Diferents subsistemes que tenen elements en comú actuen alhora i, per tant, es poden produir conflictes. Mackay postula l'existència d'un sistema metaorganitzador que determina les prioritats de les metes i que governa l'acció interna sobre el sistema organitzador. L'activitat d'aquest sistema sembla ajustar-se a ser el correlat físic de l'experiència conscient (Mackay, 1966). Si fos així, l'acció intencional seria identificable en principi com a acció originada i avaluada en el sistema metaorganitzador. L'acció no avaluada pel sistema metaorganitzador no seria intencional, fins i tot quan estigués clarament sota avaluació (com el reflex pupil·lar, per exemple) en algun nivell inferior al sistema metaorganitzador.

La conclusió més general de les consideracions de Mackay seria que l'existència de criteris d'avaluació i de variació és necessària però no suficient per poder assignar intencionalitat a un comportament. Caldria, a més, que l'avaluació i la decisió es produïssin en virtut d'un sistema metaorganitzatiu. La intencionalitat aniria, doncs, associada a una representació de la representació, a algun tipus de consciència en termes relatius. Per la nostra banda, i en la línia de l'anàlisi elaborada per Riba (1990), recollim les argumentacions de Mackay en termes de nivells d'intencionalitat, més que no pas en termes d'una distinció entre intencionalitat (conscient) i no intencionalitat. De l'anàlisi de Mackay ens interessa destacar que l'orientació espaciotemporal i la covariació entre comportament de l'emissor i comportament del receptor en el si d'un context social poden constituir criteris per a la presa de decisió sobre el caràcter dirigit a meta de la conducta.

Aquests criteris tenen el seu origen en dues propietats de la intencionalitat: la instrumentalitat i la indexicalitat o metonímia. Per la primera de les propietats, les intencions poden ser detectades objectivament en una situació estructurada en

termes de mitjans vers un fin (o conductes vers un objecte). D'altra banda, i en la mida mesura que qualsevol segment de conducta guarda amb la cadena virtual de comportament una relació de part-tot apuntant cap a la meta o el punt d'aplicació d'aquella, l'esmentat segment de conducta té un valor metonímic o indexical. I també el té qualsevol cadena complerta en relació amb la totalitat que forma amb aquest punt d'aplicació, és a dir, amb el context en el qual adquireix sentit (Riba, 1990).

Però, de quines metes estem parlant en el cas de les conductes comunicatives? A respondre aquesta pregunta ens pot ajudar la teoria de l'acció de Harré i Secord (Harré, 1972, 1982; Harré i Secord, 1972). Harré estableix una distinció entre *comportament*, *acció* i *acte* que resulta bàsica per a la teoria de l'acció que proposa.

Un esdeveniment, considerat com a comportament, no és més que un fenomen en el món físic, relacionat per cadenes físiques de causalitat a través d'un sistema fisiològic. Però els fenòmens generats pels éssers humans no es poden analitzar fent exclusivament referència a les seves propietats físiques/fisiològiques. Els esdeveniments produïts pels éssers humans poden estar també imbricats en una xarxa de relacions que depèn de les intencions de l'actor de produir determinades accions. En aquest sentit, els fenòmens produïts pels éssers humans poden ser dividits i categoritzats de forma diferent a com es faria considerant-los només com a comportaments. Finalment, els fenòmens humans poden estar imbricats en un sistema de major escala del món social i pràctic en el qual els humans viuen. Una xarxa de relacions d'una classe diferent es ramifica a partir del fenomen en qüestió. Considerades en relació amb aquesta xarxa, les particularitats del camp humà són els actes.

No totes les formes de comportament fisiològicament mediatitzat es consideren accions. La classificació dels esdeveniments com a accions es relaciona amb una

suposada intenció de l'agent. D'altra banda, la classificació dels esdeveniments com a actes es relaciona amb el món social i pràctic en el qual s'inclouen. Aquesta distinció entre acció i acte, que com ja hem dit ha estat proposada per Harré, és àmpliament acceptada en el si de la teoria de l'acció (von Cranach, 1982). El terme *acció* es refereix al comportament dirigit a meta com a tal. Un *acte* és una unitat d'acció socialment definida. La majoria dels actes estan caracteritzats per un objectiu específic.

Cal remarcar que en l'anàlisi de Harré, les categories de *comportament*, *acció* i *acte* no són tres entitats ontològiques separades, sinó que corresponen a tres formes diferents però complementàries de descripció de les activitats humanes. El comportament orgànic humà està relacionat amb xarxes causals, les accions humanes estan relacionades amb xarxes teleològiques, intencionals i mitjans-fi, mentre que els actes estan relacionats amb les conseqüències socials mediate.

En el marc conceptual que acabem de presentar, la comunicació pot quedar identificada com una forma d'acció social. Això implica entendre la comunicació com un tipus particular de conducta intencional, en la qual comportament i meta són de naturalesa social. Els actes en general, i els actes comunicatius en particular, s'executen a través d'accions observables, de manera que l'anàlisi de la comunicació es pot configurar atenent tant al seu caràcter d'activitat dirigida a meta com a les conseqüències socials que es persegueixen amb l'activitat comunicativa. L'acte comunicatiu és una unitat d'acció social, que es relaciona amb *a*) la direccionalitat vers una meta (presentada o representada) i *b*) amb determinades conseqüències.

Aquesta conceptualització dels fenòmens comunicatius com a esdeveniments abordables en el si de la teoria de l'acció humana ja és present als treballs de Lock (1980), qui cita textualment Harré i Secord (1972: 11) per assenyalar que l'acte:

not to be identified either with the actions needed to perform them, nor with the movements involved in the action. There are many different ways in which the same act may be performed. All have the same meaning through their identity with respect to the act of which they are performance (Harré i Secord, 1972:11, citat a Lock, 1980: 3-4).

Aquest paràgraf fa referència al fet que els comportaments -entesos com la descripció purament mecànica de l'activitat humana- i les accions -enteses com a unitats de conducta dirigida a meta- prenen significació quan s'analitzen com a actes, és a dir, com a conducta imbricada en una determinada situació social. La "situació social" és una unitat temporal-espacial, el significat de la qual està parcialment relacionat amb el significat de l'acte que comprèn; els actes, com a unitats socials significatives, estan imbricats en situacions socials (von Cranach, 1982).

En l'apartat següent aprofundirem en el problema del significat, en la recerca de nous elements que ens permetin identificar i analitzar els actes comunicatius en les etapes inicials del desenvolupament de la comunicació i el llenguatge i reflexionar-hi.

## **1.2. Comunicació i significació: el significat**

En l'inici d'aquest capítol havíem assenyalat que l'opció majoritària quan s'analitzen les relacions entre comunicació i significació és la subordinació de la primera, entesa com a procés més específic, a la segona, conceptualitzada com a procés més general. Eco (1976) representa una de les formes d'entendre aquesta relació de subordinació.

Segons Eco (1976), la semiòtica s'ha d'ocupar de tot allò que pugui *ser considerat* signe. *Signe* és qualsevol cosa que es pugui entendre com a substitut significant de qualsevol altra cosa. Aquesta qualsevol altra cosa no ha d'existir necessàriament en el món material ni ha de subsistir, de fet, en el moment en què el signe la representi.

Eco proposa definir el signe de la següent manera:

signo (es) todo lo que, a partir de una convención aceptada previamente, pueda entenderse como *alguna cosa que está en lugar de otra*. (Eco: 1976/1988a: 40).

De fet, Eco (1976) accepta la següent definició de Morris (1938) per la qual:

algo es un signo sólo porque un intérprete lo interpreta como signo de algo... por tanto, la semiótica no tiene nada que ver con un tipo de objetos particular sino con los objetos comunes en la medida en que (y sólo en la medida en que) participan en la semiosis. (Morris, 1938; citat a Eco: 1976/1988a: 40).

Ara bé, Eco (1976) modifica la definició de Morris de tal manera que la interpretació per part d'un intèrpret s'ha d'entendre només com una possibilitat, ja que per a Eco la qüestió del significat és autònoma respecte de la comunicació. Allò que resulta fonamental per a la definició del signe en la proposta d'aquest autor és la característica de la convencionalitat. Així, els signes anomenats naturals són signes sempre que un grup humà estableix una convenció que planteja una correlació codificada entre una expressió i un contingut. Per exemple, el primer metge que va descobrir una relació constant entre una sèrie de taques vermelles en el rostre i el xarampió va fer una inferència; però, tan bon punt aquesta relació va ser convencionalitzada i registrada en els tractats de medecina, es va establir una convenció semiòtica per la qual les taques vermelles

són el significat del xarampió. El mateix podem dir dels signes emesos de manera no intencional per un humà. Fins i tot els estímuls són susceptibles d'un tractament semiòtic, sempre que algú estableixi una correspondència codificada entre dos fenòmens. El signe s'entén com una funció semiòtica que representa una correlació entre dos funcius d'una funció que, fora de la correlació, no són per ells mateixos fenòmens semiòtics.

Segons Eco (1976), un projecte de semiòtica general consta d'una *teoria dels codis* i d'una *teoria de la producció de signes*. Mentre que la teoria dels codis desenvolupa una *semiòtica de la significació*, una *semiòtica de la comunicació* és tasca de la teoria de la producció de signes. Aquesta segona teoria considera un grup molt ampli de fenòmens entre els quals es troben l'ús natural dels diferents "llenguatges", l'evolució i la transformació dels codis, la comunicació estètica, els diversos tipus d'interacció comunicativa, l'ús dels signes per mencionar coses i estats del món, etc.

Des d'aquest plantejament, existeix significació quan hi ha una possibilitat establerta per *convenció social* de generar funcions semiòtiques, independentment que els funcius de les esmentades funcions siguin unitats discretes anomenades *signes* o grans porcions de la parla. És fonamental, però, que la correlació hagi estat establerta anteriorment per una convenció social. En canvi, existeix procés de comunicació quan s'aprofiten les possibilitats previstes per un sistema de comunicació per produir *físicament* expressions, i per a diferents finalitats pràctiques. Així, la diferència entre una teoria dels codis i una de la producció de signes se situa en l'oposició *regla versus procés*.

En conseqüència, la postura d'Eco en relació amb la distinció entre comunicació i significació es planteja de la manera següent: si definim un procés comunicatiu com el pas d'un Senyal des d'una Font, a través d'un Transmissor, al llarg d'un Canal, fins a un Destinatari, en el cas que el destinatari sigui un ésser humà (i no



cal que la font sigui també un ésser humà, sempre que emeti un senyal d'acord amb regles conegudes per part del destinatari humà) estarem davant d'un procés de comunicació quan el senyal no es limiti a funcionar com un simple estímul, sinó que sol·liciti una *resposta interpretativa del destinatari*. El procés de comunicació es verificarà quan existeixi un *codi*, entès com a *sistema de significació* que reuneixi entitats presents i entitats absents. Sempre que una cosa *materialment* present en la percepció del destinatari *representa* una altra cosa a partir de *regles* subjacents, hi ha significació, si bé l'acte perceptiu del destinatari i el seu comportament interpretatiu no són condicions necessàries per a la relació de significació. La significació existeix sempre que el codi estableixi una correspondència entre allò que *representa* i allò que és representat. Aquesta correspondència és vàlida per a qualsevol destinatari possible, fins i tot quan, de fet, no existeixi ni pugui existir destinatari.

Segons aquest plantejament, la significació és un fenomen més general que la comunicació. Un sistema de significació és una construcció semiòtica autònoma, independent dels possibles actes comunicatius concrets. Ara bé, qualsevol procés de comunicació entre éssers humans pressuposa un sistema de significació com a condició prèvia necessària. És possible una semiòtica de la significació que sigui independent d'una semiòtica de la comunicació (una altra qüestió és que sigui o no desitjable); però és impossible una semiòtica de la comunicació independent d'una semiòtica de la significació. Eco (1976) assenyala que, un cop admès que tots dos enfocaments segueixen línies metodològiques diferents i requereixen aparells categorials propis, en els processos culturals els dos fenòmens (significació i comunicació) estan estretament lligats.

Segons la proposta d'Eco (1976), quan un codi associa els elements d'un sistema transmissor amb els elements d'un sistema transmès, el primer es converteix en l'expressió del segon i aquest darrer en el contingut del primer. Hi ha funció semiòtica quan una expressió i un contingut estan en correlació i ambdós

elements es converteixen en functius de la correlació. Això permet diferenciar el senyal del signe. Un senyal és la unitat d'un sistema que pot actuar com un estímul que provoqui alguna cosa. En aquest sentit serà objecte d'estudi de la teoria de la informació. El senyal esdevindrà signe si és l'antecedent previst d'un consegüent en funció de la correlació reconeguda i definida per un grup humà. Així, un signe està constituït per un o més elements del plànol de l'expressió col·locats convencionalment en correlació amb un (o més) elements d'un plànol del contingut.

L'autor (1976) assenyala algunes conseqüències derivades d'aquesta concepció del signe. El signe no és una entitat física ni una entitat semiòtica fixa, sinó el punt de trobada d'elements procedents de dos sistemes diferents i associats per una correlació codificadora. No existirien signes, sinó funcions semiòtiques (Hjelmslev, 1943; vegeu Eco, 1976). Una funció semiòtica es realitza quan dos functius (expressió i contingut) entren en correlació mútua. Un mateix functiu pot correlacionar amb altres elements, de tal manera que pot esdevenir un functiu diferent que doni lloc a una altra funció semiòtica. Així, doncs, els signes són resultat de regles de codificació que estableixen correlacions transitòries entre elements. Un codi ofereix les regles per *generar* signes.

Segons aquests plantejaments, la cultura es pot entendre com un fenomen semiòtic, en tant que fenomen de comunicació basat en sistemes de significació. Des d'aquest punt de vista, els objectes poden actuar com a significants de la seva o de les seves funcions possibles.

Si bé, com ja hem dit, la postura majoritària consisteix a subordinar la comunicació a la significació, autors com G.H. Mead (1934/1982) plantegen les relacions entre significació i comunicació en un sentit gairebé invers. D'acord amb Mead, existeix comunicació sense significació quan el gest d'un individu provoca una reacció en un altre sense provocar o tendir a provocar la mateixa

reacció en el primer. El que proposa Mead no és una dicotomia entre comunicació i significació, sinó una distinció entre comunicació significativa i comunicació no significativa.

D'acord amb la postura majoritària, que hem exemplificat amb la proposta d'Eco, creiem que no és plausible parlar de comunicació sense significació. Qualsevol procés de comunicació pressuposa un sistema de significació.

Una vegada situats quant a les relacions entre comunicació i significació, abordarem més específicament la qüestió del significat i tornarem novament a la definició de signe. En aquest sentit, la proposta d'Eco ens resulta limitada, ja que, situant la convencionalitat en el cor de la definició del signe, deixa fora de l'anàlisi semiòtica tots aquells actes comunicatius en els quals no és possible identificar la utilització de signes convencionals.

Recordarem que la qüestió del significat admet dues formulacions canòniques lligades a diferents concepcions o definicions de la semiòtica: la semiologia estructuralista de Saussure i la semiòtica pragmàtica de Peirce<sup>3</sup>.

Saussure (1916) proposa una concepció del signe com a entitat de dues cares (*significant* i *significat*). Mentre que el *significant* correspon a una expressió, el *significat* pot designar o bé un concepte o una representació mental, o bé l'entitat representada, és a dir, una entitat o objecte. L'opció de Saussure sembla més propera a la conceptualització del significat com a representació mental. Per a aquest autor el signe lingüístic “uneix un concepte i una imatge acústica” (Serrano, 1984:34).

---

<sup>3</sup> L'origen del terme *semiòtica* està associat a la línia filosòfico-peirciana i morrissiana, mentre que l'expressió *semiologia* està lligada a la línia lingüístico-saussuriana. En el text, reservem el terme *semiologia* per referirnos concretament a la tradició de Saussure. El terme *semiòtica* l'apliquem tant a la línia de Peirce com en un sentit més general. Aquest darrer és el terme reconegut per la International Association for Semiotic Studies-Association Internationale de Sémiotique en la seva carta constitutiva de l'any 1969 (Eco, 1976/1988a: 23).

D'altra banda, en la mesura en que la relació entre significat i significat s'estableix sobre la base d'un sistema de regles (*la llengua*), la semiologia saussuriana podria semblar una semiologia rigorosa de la significació (Eco, 1976). No obstant això, tal com assenyala Eco, Saussure ha servit d'inspiració a diferents autors que han elaborat semiologies de la comunicació. Saussure va subratllar el fet que el significat és alguna cosa que es refereix a l'activitat mental dels individus dins de la societat. Implícitament, considerava el signe com un *artifici comunicatiu* que afectava dos éssers humans dedicats intencionalment a comunicar-se i a expressar alguna cosa. Tots els exemples de sistemes semiològics oferts per Saussure són sistemes de signes artificials i convencionals, com ara els senyals militars, les regles d'etiqueta o els alfabetos. Eco (1976) deixa constància del fet que els partidaris d'una semiologia saussuriana diferencien entre els *signes intencionals i artificials* (entesos com a *signes* en sentit propi) i totes aquelles manifestacions naturals i no intencionals a les quals no atribueixen rigorosament el nom de *signes*.

Peirce ofereix una definició del signe més àmplia que les ja comentades, que, per consegüent, comporta una concepció també més extensa de la semiòtica i dels fenòmens semiòtics:

Un signo o representamen es algo que representa algo para alguien en algún aspecto o carácter. Se dirige a alguien, es decir, crea en la mente de esa persona un signo equivalente o, quizás aún, más desarrollado. A este signo creado, yo lo llamo el Interpretante del primer signo. El signo está en lugar de algo, su Objeto. representa ese Objeto no en todos sus aspectos, pero con referencia a una idea que he llamado a veces el Fundamento del representamen. (Peirce, 1987: 244-245).

La semiosi que es deriva d'aquesta concepció del signe és una relació entre tres entitats semiòtiques. Peirce (1987) estableix una relació triàdica -el famós triangle peircià- entre Signe-Objecte-Interpretant. El triangle semiòtic de Peirce permet permutar els tres elements que el configuren en un procés de semiosi il·limitada, ja que signe és

cualquier cosa que determina alguna otra (su interpretante) para que se refiera a un objeto al cuál él mismo se refiere; de la misma manera el interpretante se convierte a su vez en un signo, y así *ad infinitum* (Peirce, 1987: 274).

D'altra banda, la definició de Peirce, a diferència de la de Saussure, no imposa com a condició necessària del signe ni l'artificialitat ni la convencionalitat ni la intencionalitat. Naturalment, això amplia el camp dels fenòmens abordables des d'un punt de vista semiòtic. La tríade de Peirce pot ser aplicada fins i tot a fenòmens naturals que no tenen un emissor humà, per exemple, els fenòmens meteorològics, en la mesura que són portadors de significació per algú que els interpreta. Es pot aplicar també a aquells comportaments humans a partir dels quals el destinatari infereix una significació però que no són intencionalment comunicatius des del punt de vista de l'emissor.

D'acord amb l'anàlisi efectuada per Riba (1990), l'esquema de Peirce ofereix dues valències de significat: *a*) el significat com a objecte, referent o fet ambiental i *b*) el significat com a interpretant, és a dir, com un altre signe que proporciona el sentit de l'atribució del primer signe a un objecte.

La primera de les dues valències de significat remet a la qüestió de la referència. Hem de fer algunes consideracions al respecte.

Una confusió bastant habitual en els estudis sobre els inicis del llenguatge consisteix a identificar el concepte de *referència* amb el de *denominació* (per exemple, Plunkett, 1987), entenent l'acte de referència associat al coneixement que els objectes i les accions poden ser anomenats o etiquetats verbalment. Cal diferenciar entre l'atribució d'una etiqueta o "nom" a algun aspecte de la realitat (denominació) i el fet més ampli, i també més bàsic, de remetre a un determinat aspecte de la realitat a través d'un signe (referència). La denominació implica referència, però no a l'inrevés.

La referència és la funció per la qual un signe remet a la realitat. Aquest és el denominador comú de les diverses definicions de referència a l'ús (per exemple, Dubois (1973), Mounin (1982), Welte (1985)). En paraules de Quine (1960, 1973), la referència està relacionada amb un "aparell per parlar dels objectes". Si bé Quine considera que els objectes exerceixen un paper essencial en les primeres formes de referir, la seva concepció de l'objecte de referència no es redueix als objectes físics, sinó que s'amplia a atributs, al nombre, a conjunts i a tota mena d'objectes abstractes (Quine, 1973; vegeu Wertsch, 1988). Segons Lyons (1970), el concepte de *referència* implica/presuposa "existència" o "realitat" en el sentit d'existència física, però també fictícia i abstracta (p.ex., sirena, centaure, àtom, etc.).

En el cas del llenguatge, Silverstein (1980) amplia la noció de referència de Quine i diferencia entre dos tipus de referencialitat lingüística: la referència proposicional i la referència discursiva. La qüestió de la referència proposicional consisteix en com les relacions de cas s'indiquen per mitjà de marcadors de cas (flexions, ordre de les paraules), mentre que el problema de la referència discursiva es pot formular com el càlcul del valor referencial del signe en relació amb la situació de parla en què aquest signe apareix (vegeu Wertsch, 1988). Mentre que en el cas de la referència discursiva el context és el món

extralingüístic, en el cas de la referència proposicional el context és el mateix llenguatge.

Alguns autors, com ara Eco (1976), han qualificat de fal·làcia el problema del *referent* (la part del món extralingüístic al qual remet el signe), o en altres termes, dels estats del món que algunes propostes semiòtiques fan correspondre al contingut de la funció semiòtica. Eco defineix el contingut de l'expressió com un *contingut cultural*. Una expressió no designaria un objecte, sinó que transmetria un contingut cultural (l'interpretant del signe en la terminologia de Peirce (vegeu Eco, 1973)). La significació seria independent de l'existència o no de l'estat del món en qüestió, ja que hauria estat establerta per convenció. Caldria diferenciar entre condicions de significació i condicions de veritat. Així doncs, per exemple, el significat *sirena* significaria, independentment de l'existència o la inexistència del referent *sirena*.

La crítica d'Eco a les semàntiques referencials s'ha d'entendre en el si de la seva proposta diferenciadora entre una semiòtica de la significació, vinculada a la teoria dels codis, i una semiòtica de la comunicació, vinculada a la teoria de la producció de signes. Per a la seva visió del significat com a unitat cultural (Eco, 1968; 1976), el referent és un obstacle per a una semiòtica de la significació o per a una teoria dels codis.

La referència, en la proposta d'Eco, té cabuda entre els fenòmens considerats per la teoria de la producció de signes, entre els quals es troben els diversos tipus d'interacció comunicativa i l'ús dels signes per fer esment de coses i estats del món.

Los signos se usan también para NOMBRAR objetos y estados del mundo, para INDICAR cosas existentes efectivamente, para decir que hay algo y que ese algo está hecho de determinado modo. (Eco, 1988a: 250).

Des del punt de vista d' Strawson (1950; citat a Eco, 1976: 251) “mencionar o referirse no es algo que haga una expresión; es algo que puede hacer alguien usando una expresión”. D'acord amb aquest punt de vista, significar és la funció d'un enunciat, mentre que mencionar i referir-se són funcions de l'ús d'un enunciat. Així, la referència quedaria desvinculada del significat en una semiòtica estricta de la significació. En qualsevol cas, la referència ocupa lloc de dret en una semiòtica de la comunicació -inseparable d'una semiòtica de la significació- i buidar el signe d'allò que el vincula al món extralingüístic pot semblar d'entrada poc pertinent quan el que es desitja és precisament abordar el significat del signe en qualitat d'observable.

Cal assenyalar que la relació entre el signe i l'objecte del món extralingüístic al qual tendeix -entenent objecte en un sentit ampli- no és una qüestió tan fàcil d'abordar observacionalment com podria semblar. En molts casos, el signe sorgeix espontàniament com a expressió d'estats interns i no es vincula directament amb un objecte de referència extern. És possible, però, fins i tot en aquests casos, vincular el signe amb algun correlat ambiental, com ara la manca d'aliment en el cas del plor com a expressió desplaent. En altres ocasions, per exemple les demandes d'objectes absents, el referent del signe serà identificat a posteriori. En conductes orientades a l'obtenció d'una resposta social, com ara un somriure, la resposta social cercada es podria entendre com el correlat ambiental al qual tendiria el signe.

Pel que fa a la segona valència de significat del signe, seguint Peirce, cal fer algunes consideracions entorn de la idea d'*interpretant*.

L'interpretant és l'element del signe al voltant del qual hi ha més confusió en l'obra de Peirce. Hi ha diverses interpretacions del concepte. Una confusió habitual consisteix a confondre l'interpretant amb l'interpret del signe, quan, de fet, aquell és concebut en l'esquema de Peirce com un altre signe. Entre totes les



interpretacions possibles de la naturalesa de l'interpretant ens interessa la que el fa correspondre a una resposta cognitiva o conductual, és a dir, a l'efecte del signe sobre un receptor (Riba, 1990). D'alguna manera les diverses versions sobre l'interpretant peircià coincideixen a establir alguna mena de relació amb l'usuari del signe, vinculant, per tant, la idea d'interpretant amb la pragmàtica (Serrano, 1984). La semiòtica de Peirce és una semiòtica pragmàtica (o pragmaticista en la terminologia de Peirce), en la mesura que estudia la relació que els signes mantenen amb uns determinats efectes o funcions en un determinat context.

Globalment, la definició del signe i la concepció semiòtica de Peirce constitueixen un marc especialment interessant en l'estudi de la comunicació bebè-adult per diverses raons. En primer lloc, en l'esquema de Peirce poden ser tractats com a signes senyals no intencionals ni artificials ni convencionals, de tal manera que es fa possible entendre també com a processos de significació tots els casos que puguem definir com a comunicació exclusivament des del punt de vista del receptor, fins i tot aquells en els quals l'emissor no utilitzi un signe artificial ni convencional, sinó que emeti un senyal "natural" com ara un plor o qualsevol expressió d'un estat intern.

La contextualització del signe és fonamental en la comprensió dels fenòmens semiòtics produïts en la interacció social. La clau de la semiosi o significació no es troba necessàriament en el recurs a regles o lleis generals (codis), sinó en la contextualització dels processos de semiosi. Aquesta idea encaixa perfectament en l'esquema de Peirce i queda perfectament expressada en la següent cita de Shotter:

People's actions are thus understood when their "intentions", as something to be used, are as plain to us as they are to them; then we can "go on" as they go on. Such an understanding is achieved, not by referring to

general laws or rules, nor by sharing thoughts or feelings, but by *constructing*, on the basis of at least the above assumptions, the whole context (or “world”) within which the action or expression played its part (or had its sense). (Shotter, 1980: 49-50)

La comprensió consensuada s’assoleix quan, en negociació amb aquells les accions dels quals hom intenta comprendre, es construeix i acorda una “forma de tirar endavant conjuntament” (Habermas, 1972).

D’altra banda, com hem vist, la visió peirciana del signe no deixa fora de l’esquema semiòtic els referents del món físic, sinó que els incorpora com un element constitutiu del signe entès com a procés semiòtic. L’efecte que el signe provoca en el seu receptor també forma part del triangle, d’acord amb la concepció d’interpretant esmentada anteriorment.

Creiem que, en aquest moment, disposem de prou elements per intentar elaborar una proposta de definició operacional d’“acte comunicatiu”, fonamentada en les opcions que hem anat fent al llarg dels dos apartats anteriors en relació amb la intencionalitat i amb el significat.

### **1.3. Definició operacional d’*acte comunicatiu***

En aquest apartat presentem la nostra proposta de definició operacional d’*acte comunicatiu*, fonamentada en l’anàlisi de la intencionalitat i del significat que hem desenvolupat fins ara. La nostra voluntat és que sigui una definició prou àmplia per poder englobar tota la gamma d’actes comunicatius que es poden manifestar al llarg de les etapes inicials del desenvolupament comunicatiu i lingüístic. Aquesta definició haurà de ser també coherent amb una visió de la comunicació com a procés social i relacional, en el qual entren en joc tant

l'expressió d'intencions comunicatives per part d'un dels participants com la interpretació que en fa l'altre participant. Així mateix, la definició haurà d'atendre a la intencionalitat comunicativa i al significat com a processos graduals.

En primer terme, presentarem una definició genèrica d'*acte comunicatiu*, per anar avançant de manera progressiva en la identificació dels diferents elements i criteris que configuren la definició.

**DEFINICIÓ D'ACTE COMUNICATIU (AC):** l'acte comunicatiu està configurat per un grup de conductes no verbals i/o verbals produïdes per un emissor amb la intenció (prèvia i/o en acció) d'influir en el comportament i/o en l'estat mental del destinatari.

- Un acte comunicatiu està configurat per un grup de conductes no verbals i/o verbals amb un cert nivell d'organització (*coherència conductual*).

Sarrià i Rivière (1991) també han incorporat aquest criteri, denominat per ells *estructuració interna*, en la definició d'*acte comunicatiu intencional* que proposen. El criteri de *coherència conductual* forma també part dels elements que determinen el nivell o grau d'intencionalitat atribuïble al comportament en l'anàlisi de Vedeler (1994).

- Un acte comunicatiu té un *destinatari*, que és aquell en qui s'intenta produir un canvi comportamental i/o d'estat mental.

Caldrà indicadors conductuals (sovint la direcció de la mirada) que permetin identificar el destinatari de l'acte comunicatiu.

- Un acte comunicatiu està associat en el seu decurs observable a una *intenció en acció*, en el sentit proposat per Searle (1981).

Les condicions de satisfacció de la intenció són la meta (presentada o representada) de l'acte comunicatiu. Donada la naturalesa social de la comunicació, la meta de l'acte comunicatiu és una meta social (provocar un canvi comportamental i/o d'estat mental del destinatari).

La persistència de la conducta s'entén habitualment com un indicador observacional de la conducta orientada a meta. Aquest criteri de persistència ha estat introduït per diversos autors en les definicions de l'acte comunicatiu intencional, ja sigui en termes de *persistència de la conducta* (Sarriá i Rivièrè, 1991), *direcció mantinguda del comportament durant el desplegament dels mitjans* (Bruner, 1973) o *direccionalitat* (Searle, 1979).

La variació en els mitjans per assolir la meta és també un indicador observacional de conducta intencional (p. ex., Piaget, 1936; Bruner, 1973).

- Un acte comunicatiu està associat amb un *referent* observable i identificable en l'entorn (*significat referencial de l'acte*).

Com ja hem comentat anteriorment, en alguns casos el referent de l'acte no consistirà en un objecte físic, sinó en un correlat ambiental, com ara la manca d'aliment en el cas del plor com a expressió de plaent o la resposta social buscada en el cas d'un somriure. En aquests casos serà difícil, o fins i tot impossible, dissociar el significat referencial de l'acte del seu significat funcional.

- Un acte comunicatiu produeix un *efecte* sobre el comportament del receptor (*significat funcional de l'acte*).

Aquest criteri, així com l'anterior (*significat funcional de l'acte*), ha estat incorporat a l'anàlisi de la comunicació elaborada per Riba (1990) i ha estat

considerat per altres autors un element important en la identificació dels actes comunicatius (p.ex., del Rio, 1985, 1987; Lock, 1993) .

Un cop establert el marc semiòtic general que ens orientarà en la presa de decisions necessàries per a l'anàlisi de la comunicació en la primera infància, passarem a presentar, en el capítol següent, el marc més pròpiament psicològic que guiarà el nostre treball.

<b>Capítol 2. Els orígens interpersonals de la comunicació i del llenguatge.....</b>	<b>73</b>
2.1. Perspectives funcionals de l'adquisició del llenguatge: perspectives funcional-socials.....	74
2.1.1. Els actes comunicatius com a actes socials.....	77
2.2. El punt de partida de l'infant: mecanismes preadaptats per a la interacció social.....	79
2.3. La intersubjectivitat.....	87
2.4. L'ajuda adulta per al desenvolupament comunicatiu i lingüístic.....	96
2.4.1. La parla adreçada a l'infant.....	108

## **CAPÍTOL 2. ELS ORÍGENS INTERPERSONALS DE LA COMUNICACIÓ I DEL LLENGUATGE**

El títol d'aquest capítol anuncia la tesi general que defensem en relació amb els orígens de la comunicació i del llenguatge, que pot ser formulada en els termes següents: *la comunicació i el llenguatge s'inicien en el si de processos interpersonals en els quals participen l'infant i els seus cuidadors*<sup>1</sup>. Convé aclarir que utilitzem l'expressió *processos interpersonals* com a sinònim de *processos interpsicològics*, en el sentit proposat per Vygotsky (1932) i recollit a Wertsch (1985). Aquests processos impliquen grups petits d'individus (generalment díades) que mantenen una interacció social determinada explicable en termes de dinàmica de grups petits i pràctica comunicativa. Els processos interpsicològics no es poden reduir a processos psicològics individuals, ni tampoc equiparar-se als processos inherents a la societat, fet que comportaria un reduccionisme psicològic individual en el primer cas o un reduccionisme sociològic en el segon.

L'objectiu d'aquest capítol és ampliar i detallar la tesi abans proposada. D'aquesta manera avançarem en la caracterització de la perspectiva teòrica i metodològica des de la qual enfoquem el nostre treball empíric -una perspectiva funcional-social de l'adquisició del llenguatge- situant-la en el conjunt de perspectives teòriques denominades funcionals. Abordarem també el paper de cadascun dels participants (bebè i adult) en la interacció diàdica, centrant la nostra atenció en el bagatge inicial que possibilita la participació activa del nen en la interacció des de bon començament, en el concepte d'intersubjectivitat i en l'ajut adult per al desenvolupament comunicatiu i lingüístic de l'infant, incloent-hi la parla adreçada a l'infant o parla d'estil matern.

---

<sup>1</sup> Al llarg de l'exposició emprarem els termes *mare*, *adult* i *cuidador* com a intercanviables. Amb aquests termes ens referirem a les persones que mantenen amb l'infant "interaccions privilegiades" (López, 1990).

## **2.1. Perspectives funcionals de l'adquisició del llenguatge: perspectives funcional-socials**

El volum de treballs sobre adquisició del llenguatge que s'autoqualifiquen com a "funcionals" o "funcionalistes", o que poden considerar-se com a tals, és molt ampli i les diferències teòriques i metodològiques existents entre ells són notòries. Intentarem aclarir de manera sintètica què unifica i què diversifica els diversos plantejaments funcionals o funcionalistes, basant-nos en la revisió realitzada en anys recents per Budwig (1995), i situarem la nostra perspectiva teòrica i metodològica, ubicant-nos dins del conjunt de les anomenades perspectives funcionals.

De manera general, les diferents aproximacions a l'evolució i l'adquisició del llenguatge que es poden considerar funcionals o funcionalistes, es diferencien -de manera més o menys marcada- de l'orientació formalista de l'estudi del llenguatge infantil<sup>2</sup>. Aquestes aproximacions teòriques comparteixen el supòsit que el llenguatge evoluciona i s'adquireix en relació amb les funcions comunicatives a les quals serveix. El llenguatge no s'entén com un sistema arbitrari i autònom, sinó com un sistema organitzat en relació amb les necessitats d'aquells que l'utilitzen. Conseqüentment, tots els estudis considerats funcionals defensen la necessitat d'estudiar el llenguatge en relació amb el seu context. Un altre tret compartit per les aproximacions funcionals és la concepció del llenguatge com a sistema de formes i significats. Les formes es consideren el vehicle a través del qual s'expressen els significats.

---

<sup>2</sup> Malgrat que es pot establir una divisió entre aproximacions formals i funcionals al llenguatge infantil, cal tenir present que és possible una aproximació formalista que reflecteixi una certa orientació funcionalista. D'altra banda, algunes orientacions funcionals comparteixen molts trets amb les aproximacions formals (Silverstein, 1987; vegeu Budwig, 1995).



Malgrat compartir aquests supòsits generals, hi ha notables diferències entre les diverses aproximacions funcionals o funcionalistes. Budwig (1995) proposa organitzar-les en quatre grups, novament heterogenis, atenent a l'orientació que les caracteritza. Per una banda, existeixen diferents aproximacions que es podrien considerar d'orientació cognitiva (p. ex., Slobin, 1981; 1985; Budwig, 1990). Els treballs que es poden ubicar en aquest grup comparteixen l'assumpció del fet que els mecanismes lingüístics específics (p. ex., els marcadors de cas) s'utilitzen per a marcar diverses perspectives del parlant en relació amb els esdeveniments (p. ex., el nivell d'implicació del participant). L'infant emprava determinats mecanismes lingüístics per marcar les diverses perspectives que es poden adoptar davant una escena. El llenguatge de l'infant representa d'alguna manera la seva visió del món.

El segon grup d'aproximacions funcionals s'ocupa principalment de l'organització de les unitats del discurs, adoptant una orientació textual (p. ex., Hickmann, 1987; Karmiloff-Smith, 1986). Els treballs que podríem situar en aquest grup responen a l'interès per la relació entre diferents aspectes de l'estructura formal del llenguatge i determinades característiques discursives.

Budwig (1995) identifica un tercer grup d'aproximacions o perspectives funcionals que comparteixen una orientació social (p. ex., Sacks, Schegloff i Jefferson, 1974; Gumperz, 1982; Vila, 1987; Ochs, 1988; Schieffelin, 1990). Allò que unifica els treballs que podem ubicar en aquest grup, per sobre de les notables diferències que presenten, és l'interès per l'ús social del llenguatge. Una bona part d'aquests estudis se centren en les funcions socials de la parla infantil, sense un interès especial per la relació entre els mecanismes lingüístics específics i aquestes funcions. D'altres, en canvi, sí que intenten determinar aquestes relacions, analitzant com l'infant marca lingüísticament determinades distincions pragmàtiques. Val a dir que en la major part dels treballs que adopten una perspectiva funcional correspon una orientació social. Aquest tercer grup és el que

aglutina la majoria dels estudis sobre llenguatge infantil que podem qualificar de funcionals o funcionalistes.

Finalment, diverses aproximacions funcionals integren plantejaments de més d'una de les tres orientacions definides, amb freqüència de les orientacions cognitiva i textual (p. ex., Bates i MacWhinney, 1987; Berman i Slobin, 1994). Budwig s'hi refereix amb l'expressió *orientació multifuncional*.

Un cop establert el caràcter heterogeni dels estudis sobre llenguatge infantil que es poden qualificar com a funcionals i les similituds i les diferències existents entre les diverses perspectives funcionalistes de l'adquisició del llenguatge, explicitem la perspectiva des de la qual plantegem el nostre treball empíric.

La nostra recerca es duu a terme des de la tercera de les orientacions que hem assenyalat, és a dir, des d'una perspectiva funcional-social. Autors com John-Steiner i Tatter (1983) han qualificat la configuració d'aquesta orientació com a "canvi paradigmàtic", referint-s'hi com a *model interaccionista* o *paradigma interaccionista* del desenvolupament del llenguatge. D'altres autors, com ara Garton i Pratt (1989), utilitzen l'expressió *teories sociointeractives* o *sociointeraccionistes* per a referir-se a aquesta aproximació teòrica i metodològica a l'estudi del llenguatge infantil. Com ja hem comentat anteriorment, els treballs realitzats des d'una perspectiva funcional-social -o interaccionista, o sociointeractiva-, configuren un conjunt heterogeni d'enfocaments que tenen les seves arrels en la reacció que es produí a inicis de la dècada dels setanta davant del tractament formalista de la parla infantil, propi de la psicolingüística d'influència chomskiana. Recordem que allò que tenen en comú els diversos enfocaments funcional-socials és una concepció del llenguatge com a instrument de comunicació, que porta a estudiar la parla infantil en el marc de les interaccions que mantenen els nens i els seus cuidadors, concedint una especial atenció a la dimensió pragmàtica. Entre els principals puntals de la fonamentació teòrica de

les perspectives funcional-socials destaquen la teoria sociocultural de Vygotsky i els plantejaments que dins de la lingüística han desenvolupat autors com Strawson (1970), Austin (1962), Grice (1957, 1975) i Searle (1969) principalment. El marc teòric i metodològic general de la nostra recerca, els trets principals del qual exposarem a continuació, es fonamenta també en els models d'anàlisi del discurs de Sacks, Schegloff i Jefferson (1974), les teories de l'acció social de Goffman (1974) i Rommetveit (1974), la teoria de l'activitat de Leontiev (1981) i la proposta d'anàlisi dels intercanvis comunicatius de Ninio i Wheeler (1984, 1988).

### **2.1.1. Els actes comunicatius com a actes socials**

Entenem els actes comunicatius com a actes socials en diversos sentits.

*La comunicació es produeix entre persones i és, en conseqüència, una activitat social.*

*Existeixen motivacions socials per a la comunicació.* Les persones ens comuniquem per aconseguir determinats objectius socials (compartir amb els altres la nostra experiència, modificar el comportament d'una altra persona, modificar l'estat de coneixement d'algú, expressar els propis sentiments per tal que una altra persona o un grup de persones els coneguin...).

*Els actes comunicatius prenen significació en el context social.* El significat d'una acció deriva de la seva relació amb una definició que els participants en una escena social comparteixen sobre allò que hi està esdevenint (Bateson, 1955; Goffman, 1974; Gumperz, 1971; Hymes, 1972; Scheflen, 1974; Ninio i Snow, 1996). En paraules de Wertsch (1985/1988: 170), la "definició de la situació" fa referència "a la manera com es representen i es defineixen els objectes i els esdeveniments en una situació". La definició compartida de la situació

d'interacció social és el context en el qual prenen significació els actes comunicatius.

Si és possible una definició compartida de la situació d'interacció social, és perquè existeix un sistema de conceptes sociocognitius dels diferents tipus d'estats i esdeveniments que els participants en una interacció empren per definir la situació (Ninio, 1991; Ninio i Snow, 1996). Si, per exemple, dos interlocutors conversen sobre la interpretació del quadre que tenen davant seu, és perquè comparteixen un coneixement relatiu al fet que determinats objectes de l'entorn poden ser motiu de conversa, objectes per descriure i, concretament en el cas dels quadres, susceptibles d'interpretació. Aquest sistema conceptual que permet arribar a definicions compartides de la situació s'adquireix al llarg del desenvolupament, en el marc de les mateixes interaccions socials que contribueix a definir. Les accions, i concretament els actes comunicatius, prenen significació en el context, al mateix temps que el context pren forma social a través de la comunicació.

*Els sistemes de comunicació humana són una construcció social que l'infant arriba a dominar en el si d'una cultura.* Els motius socials estan en l'origen dels sistemes de comunicació, tant en el plànol ontogenètic com filogenètic. En el cas de l'home, el llenguatge es constitueix com el sistema de comunicació privilegiat i la motivació central que guia l'infant en l'adquisició del llenguatge és el fet que les formes lingüístiques li serveixen per assolir objectius socials (Ryan, 1974; Bateson, 1975; Bruner, 1975a; Bates, 1976; Lock, 1980; del Rio, 1987; Vila, 1989; Triadó, 1982; Fernández-Viader, 1992; Ninio, 1992; Ninio i Snow, 1996; Rivero, 1994).

En el cas de l'home, la llengua, o qualsevol altre sistema de comunicació, es transmet culturalment. Aquesta transmissió cultural correspon als cuidadors més directes de l'infant, que en un període inicial són generalment els pares. Fins i tot

els teòrics que defensen una base lingüística innata la circumscriuen als aspectes del llenguatge comuns a totes les llengües i no als específics de cada llengua en particular.

Un cop establert en quins sentits podem entendre els actes comunicatius com a actes socials, reflexionarem sobre el paper i les aportacions de cadascun dels participants de la díade infant-adult en la construcció del procés comunicatiu.

## **2.2. El punt de partida de l'infant: mecanismes preadaptats per a la interacció social**

Diverses evidències ens mostren que el nounat humà posseeix un cert nivell de preadaptació per a la interacció amb les persones, és a dir, un repertori conductual i certes capacitats cognitives inicials que li faciliten l'adaptació a un medi humà, el qual és eminentment social. En el medi humà, les persones que tenen cura de l'infant exerceixen un paper clau en la seva supervivència i criança, així com en la seva educació i desenvolupament. D'aquí la rellevància del fet que l'infant disposi des del naixement de mecanismes que l'orientin de manera privilegiada envers les persones.

Són ben conegudes les competències i les orientacions inicials que obren a l'infant el camí envers les interaccions humanes. Les recerques mostren que, poc després del naixement, els bebès interactuen de manera diferenciada amb les persones i els objectes. Els nounats produeixen diferents accions manuals en presència de persones i d'objectes (Ronnquist i Von Hofsten, 1993). Entre els dos i els tres mesos d'edat els infants somriuen i vocalitzen més davant de persones responsives que en presència d'objectes interactius, independentment que aquests tinguin trets semblants al rostre humà o no. Els bebès s'estranyen quan les persones no es mostren responsives en la comunicació, però no pas quan els objectes inanimats

no responen (Legerstee, Pormealeau, Malcuit i Feider, 1987; Legerstee, Corter i Kienapple, 1990; Ellsworth, Muir i Hains, 1993; Legerstee, 1997).

Els nadons se senten especialment atrets pels rostres humans (Lewis, 1969; Morton, Johnson i Maurer, 1990) i pels sons que se situen en l'interval de freqüències propi de la veu humana (Hutt *et al.*, 1968). Els bebès també discriminen la parla d'altres sons i en responen de manera diferenciada (Liberman, Harris, Hoffman i Griffith, 1957). Alguns experiments apunten a una preferència per part dels nadons per les unitats de la cadena parlada que s'aproximen a una síl·laba (Aslin, Pisoni i Jusczyk, 1983) i per la segmentació de la parla en seqüències llargues com les oracions (Hirsh-Pasek, Kemler Nelson, Jusczyk, Cassidi, Druss i Kenedy, 1987). Bebès menors de sis mesos poden diferenciar fonemes de la llengüa, fins i tot fonemes molt pròxims pel que fa als seus trets articuladoris i fonemes de llengües diferents a les de la seva comunitat de parla (Mehler, 1981; Werker, Gilbert, Humphreys i Tees, 1981). Altres autors han posat de manifest les habilitats dels nadons per a la diferenciació de llengües (Mehler, Jusczyk, Lambertz, Halsted, Bertoncini i Amiel-Tison, 1988; Bosch, Cortés i Sebastián-Gallés, 2001).

D'altra banda, els experiments de Mills i Meluish (1974), entre d'altres, han posat de manifest que, als tres mesos i mig, els bebès ja prefereixen la veu de la mare a la d'una estrangera. Mehler, Bertoncini, Barrière i Jassik-Gerschenfeld (1978) han reproduït aquests resultats, però exclusivament quan la mare parla amb les característiques que diferencien la parla adreçada als nens petits<sup>3</sup> de la parla comuna entre adults (to més alt, entonació exagerada, frases més simples...). Quan la mare llegeix un text a l'inrevés, alterant-se l'entonació, el tempo i el ritme naturals, els bebès no mostren cap preferència. Sembla, per tant, que els aspectes suprasegmentals de la parla són determinants per marcar la preferència.

---

<sup>3</sup> Per tal d'abreujar, de vegades ens referim als infants que estan en els períodes inicials de l'adquisició del llenguatge com a *nens petits*.

Posteriorment, DeCasper i Fifer (1980) han posat de manifest la preferència per la veu materna amb bebès de tan sols uns dies d'edat.

El nadó també prefereix l'olor, el tacte i la temperatura dels seus cuidadors habituals. Però els mecanismes preadaptats per a la interacció social no es limiten a una sèrie de preferències perceptives i d'orientacions de l'atenció envers els humans. Des del naixement, l'infant està preparat per establir una relació coordinada i sincrònica amb el seu cuidador, de manera que els comportaments d'ambdós participants es produeixen de manera alterna o bé s'encavalquen en alguns moments. Així, per exemple, Jaffe, Stern i Peery (1973) i Condon i Sander (1974) han demostrat que el nounat fa lleus moviments sincronitzats amb la veu de la mare quan aquesta li parla, al mateix temps que adreça la mirada vers el rostre matern. El treball d'Stern Jaffe, Beebe i Bennett (1975) va mostrar una tendència significativa per part de les mares a encavalcar les seves vocalitzacions amb les dels seus fills per tal de perllongar aquestes darreres. Stern i els seus col·laboradors anomenaren a aquesta sincronia a la qual estem al·ludint, observada entre la mare i el bebè, *acoplament conversacional*. Bateson (1971) havia suggerit el terme *protoconversa* per aquests intercanvis sincrònics que serien les formes més primitives d'interacció comunicativa, constituint les bases per a evolucions posteriors. Trevarthen (1977, 1979) proposa l'expressió *prellenguatge* per referir-se als moviments dels llavis i la llengua que el bebè realitza mirant l'adult. Aquests moviments es combinen amb moviments corporals i en general són interpretats per part dels adults com a intents de parlar.

Maratos (1973, 1982), Meltzoff i Moore (1977, 1983), Field, Woodson, Greenberg i Cohen (1982), Kugiumutzakis (1985, 1993), entre d'altres, han dut a terme experiments que mostren que els nadons poden imitar moviments facials, com ara treure la llengua o obrir la boca, i alguns sons poques hores després de néixer. Meltzoff i Moore (1997) interpreten aquests resultats a partir d'un model que denominen AIM (*active intermodal mapping*). Segons aquest model, quan els

infants imiten relacionen la seva experiència visual sobre l'aparença d'altres persones amb els seus propis estats interns kinèsics i amb les seves sensacions propioceptives, connectant els moviments visibles dels altres amb els seus propis estats interns.

Els resultats dels experiments sobre aquest tema i la seva interpretació són en l'actualitat una qüestió controvertida. Autors com Uzgiris (1981) consideren que aquestes conductes, denominades sovint *imitacions neonatals* no són autèntiques imitacions. En aquest sentit, Jacobson (1979), per exemple, interpreta que aquestes conductes són comportaments reflexos, basant-se en els experiments que mostren que conductes com ara la protusió lingual pot ser provocada en el nadó per la visió d'estímuls no humans que recorden la protusió lingual, com ara un llapis sortint d'una caixeta. Autors com Reddy (1999) assenyalen que aquests experiments que podríem considerar d'engany o parany no demostren que les imitacions neonatals siguin respostes reflexes. Altres autors aporten evidències que anirien en contra de la hipòtesi del reflex. Les capacitats d'imitació neonatal no es limiten a una conducta. S'han efectuat experiments que mostren obertura de la boca, pestanyeig i alguns sons (Kugiumutzakis, 1983, 1993) i imitacions ocasionals de moviments de la mà i expressions d'alegria i tristor (Field *et al.*, 1982). Aquesta varietat aniria més d'acord amb una interpretació en termes d'una capacitat general per reconèixer similituds entre un mateix i els altres que no pas amb una interpretació de les imitacions neonatals com a conductes reflexes (Reddy, 1999). D'altra banda, les imitacions neonatals es poden produir després d'un temps d'haver presenciat el model i amb un esforç corporal (Kugiumutzakis, 1993). També s'ha mostrat que els nadons s'autocorretgeixen en les seves imitacions (Meltzoff, 1994). Una imitació pot ser reelicitada per l'aparició després d'unes hores de la persona que l'havia provocat (Meltzoff i Moore, 1992). D'altra banda, les imitacions són més fàcils de provocar en situacions experimentals en les quals el model s'implica en una interacció afectiva amb el nounat i més difícils de provocar en situacions interactives on només s'ofereix estimulació



experimental al bebè (Kugiumutzakis, 1993).

Segons la nostra opinió, l'existència de les imitacions neonatals, independentment que siguin considerades conductes reflexes o no, constitueixen un fet que, juntament amb altres capacitats dels nounats, avalaria l'existència de certa coordinació intersensorial primerenca que afavoreix l'establiment de relacions sincròniques i d'empatia entre el nen i els adults del seu entorn més immediat, fonamentalment la mare, des del naixement.

Com ja van assenyalar Spitz (1965) i Wallon (1968), entre la mare i l'infant s'estableix una relació afectiva en la qual es manifesten els mitjans "normals, naturals de comunicació" (Spitz, 1965: 109). En el clima afectiu s'originen senyals cenestèsics als quals el nen respon, provocant alhora una reacció de la mare. El bebè també reacciona a les expressions emocionals d'aquesta última, com mostren, per exemple, els treballs de Tronick, Als i Adamson (1979). Aquests autors demanaven a les mares que mirassin inexpressivament el seu bebè durant part de la sessió i que després es mostressin de perfil. Fins i tot els bebès de deu setmanes reaccionaren mostrant una interrupció de l'activitat, un descens significatiu dels somriures i les vocalitzacions i una mirada seriosa. En un experiment molt anterior, realitzat al 1946, Spitz i Wolf (vegeu Spitz, 1965) havien observat que els bebès de tres mesos d'edat somriuen davant la presència de caps de fusta inclinats, però no pas davant de caps situats de perfil, ni quan es tracta de caps de fusta ni quan es tracta de persones reals.

El bebè també presenta patrons rítmics d'activitat, com ara la respiració, el ritme cardíac, els cicles son/vigília, etc. La succió, estudiada amb detall per Kaye (1982), és un ritme biològic d'activitat amb una significació evolutiva especial.

L'home és l'únic mamífer que succiona seguint un patró cíclic d'alternança entre succions i pauses, sense causa fisiològica coneguda. Les observacions efectuades

per Kaye constaten que les mares intenten intervenir en aquests cicles de succions i pauses bressolant el bebè, si li donen el pit, o bellugant el biberó. No ho fan sistemàticament a cada pausa del nadó, ni tampoc limiten les seves intervencions a les pauses, però ho fan més sovint immediatament després que el bebè iniciï la pausa que en altres moments. Els estudis realitzats per Kaye suggereixen que aquesta resposta materna és una reacció instintiva al cicle de succions i pauses del bebè. Els detallats estudis de microanàlisi realitzats per Kaye i Wells (1980) mostren que les intervencions maternes breus (d'un a dos segons), independentment de que aquestes comencin immediatament després de la pausa o després d'uns segons, augmenten la probabilitat que el bebè reprengui la succió en l'interval d'un segon. Les mares aprenen en pocs dies a reduir les seves intervencions. Si la intervenció materna no es produeix o és superior als dos segons, la represa de la succió acaba produint-se de totes maneres, però després d'una pausa més llarga.

Aquests estudis sobre el ritme de succió infantil mostren que la pausa del bebè tendeix a provocar la intervenció materna i que la interrupció d'aquesta tendeix a reprendre la succió. Podem dir que des del naixement existeix bidireccionalitat i ajust recíproc entre el comportament de la mare i el del bebè. Kaye (1982) interpreta que la funció de la pausa de succió, pròpia dels humans, és permetre l'adaptació de la mare al patró d'activitat del bebè, és a dir, l'establiment de torns d'activitat. En altres paraules, podríem dir que el pautat rítmic possibilita que la succió sigui la primera activitat conjunta en la qual intervenen l'infant i la mare amb alternança de torns.

Murray i Trevarthen (1985) han destacat el paper actiu del nen en la interacció que manté amb l'adult, mostrant experimentalment l'efecte sobre l'infant dels desajustos comunicatius entre les mares i els seus fills d'entre 6 i 12 setmanes d'edat. La interacció es produïa a través d'un doble equip de vídeo. Cada membre de la díade tenia davant seu una càmera que enregistrava les seves conductes i un

monitor que li mostrava les imatges procedents de l'altre participant. Es van crear "condicions reals" en les quals cada participant accedia "en directe" als comportaments de l'altre i "condicions de repetició" en les quals el nadó veia imatges "en diferit" de l'actuació materna. Els resultats van mostrar que quan els bebès interactuaven "en directe" amb les seves mares, a través de l'equip de vídeo, mantenien el contacte visual, movien la boca i gesticulaven de la mateixa manera que en una interacció natural. Contràriament, quan els bebès accedien a les imatges "en diferit" de les seves mares, paraven menys atenció a les imatges que en la "condició real" i donaven signes de perplexitat i confusió. Els autors de l'experiment van interpretar els resultats com una prova del fet que els bebès d'entre 6 i 12 setmanes detecten, en el comportament de la persona que interactua amb ells, els trets característics de la sincronia i responen amb pautes comportamentals coordinades que tenen un valor interpersonal i emocional i que poden ser percebudes per l'adult i interpretades com a emocions específiques.

Els autors (Murray i Trevarthen, 1986) van dur a terme un experiment posterior, utilitzant la mateixa tècnica, amb parelles formades per bebès d'entre 8 i 9 setmanes d'edat i les seves mares. En aquest cas, l'objectiu era observar els efectes del desajust comunicatiu sobre la parla materna. Cada mare veia dos registres del seu bebè en "condició real" i dos "en diferit". Amb aquest procediment s'aconseguia que les mares observessin reaccions de l'infant tant sincròniques com no sincròniques en relació amb la seva actuació. Els autors van observar diferències importants entre la parla de la mare en les dues condicions, real i de repetició. De manera general, Murray i Trevarthen (1986) qualificaren la parla de la condició real com a "centrada en l'infant", per contrast amb la parla "centrada en l'adult" pròpia de la condició no sincrònica. Al primer tipus de parla corresponia un predomini d'expansions de les vocalitzacions de l'infant, mentre que a la parla "centrada en l'adult" corresponia un domini de preguntes autèntiques.

La conclusió general dels treballs que hem comentat en aquest apartat, i de molts d'altres que van en la mateixa direcció, seria que el bebè està preparat de manera innata per participar amb els adults en interaccions bidireccionals en les quals es donen ajustos mutus. Tal com hem defensat en el capítol anterior, la decisió sobre l'existència d'autèntica comunicació o no entre el nounat i la mare passa per una presa de posició sobre el paper de la intencionalitat en la definició de comunicació. Com ja ha quedat manifest, la nostra opció ens permet parlar de nivells d'intencionalitat, sobre la base de les intencions manifestes a la conducta de l'emissor i l'atribució d'intencions per part del receptor. Les mares senten que hi ha comunicació entre elles i els seus bebès i actuen com a atribuïdores d'intenció. La comunicació existeix des del naixement des del punt de vista de la mare, que té intenció de comunicar-se amb el nen i interpreta les conductes de l'infant com a comunicatives. El nounat plora, crida, emet sons vegetatius. També alguns dels seus moviments corporals i expressions facials són interpretats per la mare com a propostes comunicatives. Per la seva part, el nen “*sent*” la comunicació (Perinat, 1986), sigui quin sigui el seu nivell d'intencionalitat i consciència, i participa de manera activa en el procés de sincronia i ajust mutu que existeix entre ell i la mare. Entre ambdós membres de la díade hi ha “sintonia emocional”, per la qual, com ha assenyalat Perinat (1988), els individus en contacte intueixen que comparteixen un mateix to emocional, que els seus sentiments flueixen de l'un a l'altre i que els seus ritmes nerviosos se superposen en un procés d'influència mútua.

Trevarthen (1980) proposa l'expressió *intersubjectivitat primària* per a referir-se a l'estreta sincronia que es dona entre l'infant i la mare en els primers mesos de vida. En paraules de Trevarthen:

I have called the interpersonal activity of early infancy *primary intersubjectivity*. It involves psychological adaptations of both infant and mother. (Trevarthen, 1980: 325)

Aquesta definició tan senzilla des del punt de vista formal remet a un concepte complex, el d'intersubjectivitat, que s'ha convertit en un punt clau en l'àmbit de l'estudi de la comunicació mare-bebè. L'abast del concepte és, però, més general, i sovint s'hi recorre per comprendre un gran ventall de processos d'interacció humana. Donada la repercussió del concepte, l'abordarem específicament a continuació centrant-nos en la definició d'*intersubjectivitat*, la problemàtica dels seus orígens evolutius i els canvis que experimenta al llarg de la primera infància.

### 2.3. La intersubjectivitat

El concepte d'*intersubjectivitat* té una llarga tradició en el context de la fenomenologia europea del llenguatge, i pren gran rellevància a partir de la Teoria dels Actes de Parla d'Austin, Searle, Grice i d'altres (vegeu, per exemple, Searle, 1969). De manera general, la intersubjectivitat s'entén com el fet de compartir significat entre persones i s'identifica com a condició *sine qua non* per a la comunicació. Wertsch (1985) exposa amb claredat la idea que l'efectivitat de la comunicació entre dues persones requereix cert nivell d'intersubjectivitat, que es dóna "cuando los interlocutores comparten algún aspecto de sus definiciones de situación" (Wertsch, 1985/1988: 170). Recordem que, per *definició de la situació* s'entén la manera com els participants en una situació social representen i defineixen els objectes i els esdeveniments que hi estan implicats.

La intersubjectivitat o, en altres termes, els punts de contacte entre les definicions privades de la situació de cadascun dels participants en la interacció, és una qüestió de grau, un estat modificable a través de processos de negociació. L'infant parteix d'un nivell d'intersubjectivitat primitiva amb l'adult i pot avançar vers posteriors redefinicions de la situació cada vegada més ajustades a la definició sociocultural d'aquesta. L'adult fa un paper important en aquest procés. Aproximant la seva definició de la situació a la de l'infant ajuda a fer possible la

comunicació entre tots dos i a establir les bases per tal que es puguin produir els canvis en la perspectiva infantil. Tornarem a aquesta idea en l'apartat següent, dedicat a l'ajut adult per al desenvolupament comunicatiu i lingüístic.

Wertsch (1985) coincideix amb Rommetveit i col·laboradors (Blakar i Rommetveit, 1979) en el paper atorgat a la parla com a element important de l'estructuració de les situacions d'interacció humana. La parla és significativa en la mesura en que s'insereix en un context, però es pot entendre, a més, com una activitat que pot afectar la situació social immediata i que pot ser emprada com a mecanisme explícit per definir o emmarcar la situació d'interacció. La parla es defineix per la situació social, i contribueix a definir-la. Per la nostra banda, estenem aquestes consideracions sobre la parla a qualsevol modalitat d'acte comunicatiu, siguin quins siguin els mitjans emprats per dur-lo a terme. Tot senyal comunicatiu s'inscriu en una situació social en la qual pren significació i a la qual, alhora, contribueix a definir. Així doncs, la comunicació apareix com un procés que requereix un cert nivell d'intersubjectivitat inicial i, al mateix temps, com a matriu dels processos pels quals es negocien les definicions particulars de la situació d'interacció i es modifica l'estat d'intersubjectivitat.

La condició per la qual la comunicació requereix algun nivell inicial d'intersubjectivitat, és a dir, algun nivell de significat compartit entre els participants en la situació d'interacció, ens porta a plantejar les qüestions següents: és possible algun nivell d'intersubjectivitat amb un bebè acabat de néixer? Pot el nounat compartir alguna forma o nivell de significat amb un adult? Aquestes qüestions remeten al problema dels orígens de la intersubjectivitat i no existeix acord sobre la resposta a aquestes preguntes.

Alguns autors, com Trevarthen (1980), Brazelton (1983), Murray (Murray i Trevarthen, 1985, 1986), Reddy, Hay, Murray i Trevarthen (1997), responen afirmativament a les qüestions que hem formulat sobre les possibilitats

d'intersubjectivitat entre un adult i un bebè acabat de néixer. Defensen que, ja des del naixement, els nadons són éssers socials que estan implicats en l'acte de compartir significat amb un altre ésser humà. Els resultats dels estudis comentats en l'apartat anterior que, com ja hem vist, mostren ajust mutu i sincronia en les primeres interaccions mare-bebè, constitueixen la fonamentació empírica de la defensa d'un cert nivell d'intersubjectivitat innata.

Trevarthen anomena *intersubjectivitat primària* aquest nivell d'intersubjectivitat inicial que fa possible la comunicació mare-bebè des del naixement. Com ja havíem assenyalat anteriorment, aquest concepte fa referència a la sincronia i ajust mutu entre la mare i el nadó. Com el mateix autor ha declarat (Trevarthen, 1980), la seva definició d'intersubjectivitat sorgeix a partir d'un important treball de Ryan (1974) sobre els problemes relacionats amb el desenvolupament del llenguatge. En aquest treball, Ryan s'aproxima a l'anàlisi d'Habermas (1970) de les bases interpersonals de la comunicació i a la Teoria dels Actes de Parla, per analitzar el primer llenguatge infantil.

La noció d'*intersubjectivitat*, tal com és proposada per Trevarthen, està en relació amb el seu concepte de subjectivitat. Trevarthen (1980) anomena *subjectivitat* a la totalitat de les rudimentàries capacitats del bebè per utilitzar objectes externs per dur a terme, per exemple, l'exploració perceptiva o la prensió manual. La subjectivitat és, doncs, la condició de ser un subjecte coordinat, motivat per actuar de manera propositiva en relació amb el món exterior. Trevarthen assenyalava que la subjectivitat del nounat és rudimentària pel que fa a la capacitat de comprendre la informació i a les possibilitats d'acció efectiva, però destaca que el bebè acabat de néixer disposa de prou coordinació, direccionalitat i capacitat de discriminació per mantenir interaccions simples amb el món.

A més d'aquesta articulació bàsica amb la realitat, les conductes d'orientació vers el rostre humà o la veu humana, així com l'emissió d'expressions facials, moviments corporals generals o moviments de la boca que són identificats per part dels adults com a sentiments humans recognoscibles (sorpresa, pena, alegria...) constitueixen evidències d'un conjunt especialitzat de motius per interactuar amb les persones. Trevarthen (1980) proposa una llista d'aquests motius, entre els quals es troben la ja esmentada orientació visual al rostre humà i l'orientació a la veu humana. També s'inclourien, per exemple, l'expressió de signes clars de confusió o malestar quan les accions de l'adult esdevenen incomprensibles o amenaçadores, així com l'evitació d'aquells intents de comunicació per part dels altres que resulten excessius, aclaparadors o insensibles.

Trevarthen anomena *motius* a les causes internes de l'acció, comparables, en un cert sentit, a allò que Piaget anomena *esquemes*. Els motius consisteixen en part en *imatges motores* en el sentit de Bersnstein (1967), en part en *esquemes per a la percepció* en el sentit de Gibson (1977). Els motius poden reflectir l'experiència; poden esdevenir més especialitzats i ser traduïts a intencions a través de l'aprenentatge sobre com dominar les condicions externes que influeixen en la seva activació o satisfacció. Els motius, però, podrien ser presents d'alguna manera des del naixement.

Així doncs, la constatació empírica d'això que Trevarthen (1980) ha anomenat *motius* per a la interacció social serveix de suport per a una defensa de cert nivell primari d'intersubjectivitat d'origen innat.

L'afirmació que existeix intersubjectivitat des del naixement ha estat durament criticada per alguns autors d'orientació vygotskyana, especialment per Kaye (1982). Kaye no nega la preadaptació social del nounat ni l'existència de torns en la interacció bebè-adult. Allò que nega Kaye al bebè acabat de néixer és la possibilitat de compartir significat amb un adult. I això és degut al fet que Kaye



utilitza dos criteris per poder parlar de significat compartit: el significat ha de ser intencional i convencional. La utilització d'aquests dos criteris per definir el significat és una opció, i com a tal opció és discutible. Ens remetem al capítol anterior, en el qual exposem com la intencionalitat pot ser un criteri per diferenciar els fenòmens comunicatius dels fenòmens significatius i per establir diversos nivells de comunicació. La convencionalitat, per la seva banda, és una característica de determinats tipus de signes, però no pas condició *sine qua non* de la significació (Peirce, 1987). Podem parlar de significat compartit entre dues persones, malgrat que una de les quals -el bebè- no tingui la intenció de compartir-lo ni hagi desenvolupat formes convencionals d'expressió del significat. En aquest sentit, subscriuim la postura de Trevarthen respecte a la intersubjectivitat primària.

Admetre la proposta de Trevarthen sobre els orígens innats d'un nivell mínim d'intersubjectivitat present des del naixement no és, però, en absolut contradictori amb els plantejaments que hem exposat anteriorment sobre els orígens interpersonals de la comunicació i el llenguatge, ni amb la rellevància de l'ajut adult per al desenvolupament de l'infant en un context social -punt que desenvoluparem en l'apartat següent-. De fet, autors reconeguts pels seus treballs en la perspectiva sociocultural del desenvolupament, com ara Barbara Rogoff (1990), assumeixen que, des del naixement, els bebès estan preparats per buscar i compartir significat amb l'altre d'una manera rudimentària i no reflexiva. Rogoff considera que la participació del nounat en situacions d'interacció flexible amb una gamma d'estratègies per adaptar-s'hi és una mostra de la participació en el significat. Plantejar la necessitat que aquesta participació sigui reflexiva, conscient o intencional fóra confondre *reflexió* amb *acció*.

Com assenyala Rogoff (1990), si assumim que els humans estem predisposats des del naixement a establir alguna forma inicial d'intersubjectivitat, així com dotats de les habilitats necessàries per fer-ho, no necessitem explicar el desenvolupament

d'alguna cosa -la intersubjectivitat- a partir del no-res. Un nivell inicial d'intersubjectivitat primària, en el sentit proposat per Trevarthen (1979, 1980), serà el punt de partida. Seguint Rogoff (1990), al llarg del desenvolupament canviaran diversos aspectes de la intersubjectivitat. Per una banda, es produiran canvis en la naturalesa del significat compartit. Així com la intersubjectivitat suposa inicialment compartir significats emocionals, més endavant implicarà compartir significat relatiu a objectes i esdeveniments externs a la díade i, encara en un moment posterior, significat relacionat amb esdeveniments i objectes absents. Al llarg del desenvolupament variaran també les activitats en les quals es manifesta la intersubjectivitat. Inicialment aquestes activitats es relacionaran molt directament amb el benestar físic del bebè, evolucionant vers activitats els objectius de les quals provenen fonamentalment de l'entorn sociocultural. Al llarg de la infància es produiran igualment canvis en el grau de simetria amb el qual cada participant en la interacció dóna suport a la introducció d'un determinat tema per part de l'altre o contribueix a assolir una definició compartida de la situació. Si bé en aquest aspecte l'adult, per la major competència comunicativa, cognitiva i psicossocial, està en disposició de realitzar més ajustos de la seva perspectiva a la perspectiva de infant, aquest darrer compta també amb recursos per aproximar l'adult a la seva definició de la situació i al seu centre d'interès.

En relació amb l'evolució de la intersubjectivitat al llarg de la primera infància, Trevarthen (1980) diferencia entre intersubjectivitat primària i secundària. El criteri per diferenciar tots dos nivells d'intersubjectivitat es relaciona amb el centre d'atenció que és compartit pels participants en la interacció. Mentre que en el primer nivell el centre d'atenció inclou exclusivament les dues persones implicades en la interacció, en el segon nivell d'intersubjectivitat s'incorpora l'objecte extern. La intersubjectivitat primària és, com ja hem dit, manifesta en els primers mesos de vida. La intersubjectivitat secundària, en canvi, s'assoleix al voltant dels nou mesos.

Trevarthen (1980) assenyala que entre els tres i els quatre mesos de vida s'inicia un canvi en la relació de l'infant amb els objectes. El predomini de la interacció cara a cara amb l'adult, que era evident en el primer trimestre de vida, disminueix. El bebè tendeix de manera creixent a trencar el contacte ocular amb l'adult per explorar l'entorn. Això no vol dir que la relació interpersonal perdi qualitat i es debiliti, sinó que indica un increment de l'interès pels objectes i per l'exploració d'aquests. Aquest canvi, es relacionaria amb els progressos que l'infant experimenta en el primer trimestre quant a capacitats visuals i amb les incipients habilitats manipulatives del bebè. Malgrat aquest canvi en l'orientació de l'atenció, el bebè continua depenent dels adults i gaudint de la seva companyia. Lluny de produir-se un conflicte entre els motius per interactuar amb els objectes i els motius per interactuar amb les persones, el creixent interès del bebè pel món extern a la díade possibilitarà noves formes d'activitat conjunta entre l'infant i l'adult i obrirà el camí a una forma superior d'intersubjectivitat. El joc té un paper important en aquesta evolució.

L'augment de l'interès de l'infant vers els objectes suposa canvis en les característiques dels intercanvis comunicatius amb l'adult. Les interaccions esdevenen més "sorolloses". De cara a mantenir o recuperar l'atenció del bebè i l'interès en la comunicació, l'adult freqüentment recorre a vocalitzacions rítmiques i a accions que impliquin alguna novetat o canvi bruscat en la rutina, emprant una estructura de tema i variació (Stern, 1985). Són els trencaments bruscos de la rutina els que provoquen més sovint les rialles del nadó (Sroufe i Wunsch, 1972), mentre que la rutina implica una vocalització, una aproximació visual o un estímul tàctil. La "sorpresa controlada" es pot interpretar com un recurs de l'adult per tal de mantenir l'atenció de l'infant en els intercanvis. Les cançons, les rutines d'acció i els jocs que impliquen sorpresa semblen ser un fenomen universal de la interacció al voltant del primer mig any de vida. Trevarthen (1980), mitjançant l'anàlisi del joc mare-fill, mostra com en aquesta època la mare varia les condicions d'aquest joc per tal que l'infant satisfaci les

seves motivacions d'acció. Per la seva banda, a partir dels quatre mesos, l'infant té una motivació específica vers el joc de coparticipació amb un adult. Hi ha motius específics per al joc i la cooperació de la mateixa manera que hi ha motius per a la interacció amb el món físic i amb el món social. Aquests motius són els següents: motius per atendre, conèixer i utilitzar el món físic; motius per formar relacions de companyonia, confiança i cooperació amb les persones; motius per actuar com els altres i per prendre la iniciativa en la cooperació; motius per desenvolupar la comunicació per mitjà de símbols.

Els bebès menors de sis o set mesos prefereixen jocs que impliquin l'exploració del cos de la mare -rostre, cabells, ulls, llengua, mans...- així com els seus gestos, expressions facials i parla. A partir dels sis mesos, el bebè es va incorporant amb entusiasme a jocs amb la mare que impliquen la inclusió d'un objecte. En aquest moment l'adult ha d'adequar el joc als interessos del bebè per tal que tingui èxit. Les motivacions del bebè són, en aquest sentit, clarament dominants. L'adult és generalment un observador atent als interessos del nen, que l'ajuda a satisfer les seves orientacions. Els intents adults de canviar el centre d'atenció del bebè són, en molts casos, infructuosos.

Al voltant del novè mes es produeix un canvi important en la manera de percebre la mare. A partir d'aquest moment, l'infant accepta la mare com a ensenyant de noves formes d'utilitzar els objectes, atenent especialment als intents materns de dirigir el comportament de l'infant a través d'ordres simples i de gestos. I no només això, sinó que el bebè convida la mare, a través de la mirada, el somriure, el gest i fins i tot de la presentació d'un objecte, a prendre la iniciativa en l'acció conjunta sobre un centre d'atenció comú. L'infant és capaç d'integrar en una mateixa seqüència conductual el món dels objectes i el món de les persones. Els objectes, les situacions i les motivacions i els exemples que provenen de les altres persones seran reconeguts de manera cada vegada més explícita per part de l'infant, sobretot en el segon any, quan aquest comenci a emprar el llenguatge.

Rogoff, Malkin i Gilbride (1984) van obtenir resultats bastant compatibles amb els de Trevarthen en un estudi sobre els canvis evolutius en la intersubjectivitat i en la participació guiada. Les autores van observar dos bebès, des dels quatre fins als disset mesos d'edat, mentre interactuaven amb vint-i-sis adults, amb dues setmanes d'interval aproximadament. Les situacions d'interacció eren de joc amb una capsa de sorpreses. Els nens d'entre quatre i sis mesos mantenien contacte visual, somreien i cooperaven amb l'adult sempre que aquest s'adaptés als seus interessos i indicacions. Si l'adult no tenia en compte els interessos de l'infant, aquest es tornava apàtic i donava mostres clares de manca d'atenció, com ara ignorar l'adult, apartar-se o tapar-se la cara. Els mateixos bebès, a l'edat de sis i set mesos assolien ràpidament un interès compartit amb l'adult. A partir d'aquest moment es van iniciar les activitats cooperatives en relació amb la capsa de sorpreses. Als nou mesos les negociacions se centraven en el joc com a tal, donant per suposat que l'atenció conjunta es mantenia. El canvi d'enfocament que suposa passar d'una situació d'atenció compartida sobre un centre d'interès a una situació d'activitat conjunta sobre l'objecte es va iniciar al voltant dels cinc mesos i mig, fent-se progressivament més evident quan adult i infant negociaven la participació del nen de manera que ell mateix donés corda a la joguina i tanqués la capsa. Quan els infants tenien dotze mesos el joc se centrava en detalls cada cop més específics sobre la manipulació de la joguina, de manera que els papers de cada participant evolucionaven en el decurs dels episodis d'interacció. El segon any es va accentuar la implicació interpersonal dels participants en l'activitat conjunta. Si bé abans els nens s'interessaven per la joguina i utilitzaven l'adult com a mitjà per manipular-la, el segon any els col·laboradors adults esdevenien interessants per ells mateixos. Els bebès observaven amb interès les reaccions de l'adult i fins i tot les anticipaven.

Aquests canvis en la intersubjectivitat al llarg de la primera infància es relacionen amb l'evolució de l'atenció i de les habilitats que permeten una acció més eficaç per part de l'infant, així com amb la sensibilitat de l'adult en l'estructuració de la

situació d'interacció amb el bebè (Rogoff, 1990). Aquest darrer aspecte és el que abordarem de manera més específica en l'apartat següent.

Fins ara, tot remarcant el paper actiu que el bebè exerceix des del naixement en la interacció amb l'adult, hem destacat les característiques de reciprocitat i sincronia d'aquesta interacció i ens hem remès a la intersubjectivitat i als canvis que aquesta experimenta al llarg de la primera infància. Tot seguit intentarem caracteritzar la contribució de l'adult, emfatitzant la naturalesa asimètrica de la relació que resulta dels diferents nivells de competència, tant comunicativa com cognitiva i psicosocial, dels participants en la interacció.

#### **2.4. L'ajuda adulta per al desenvolupament comunicatiu i lingüístic**

Abans d'abordar més específicament el paper de l'ajut adult en el desenvolupament comunicatiu i lingüístic de l'infant, volem fer referència a alguns autors que proposen diferents marcs conceptuals, que com veurem coincideixen en molts aspectes, que remetent a la importància de l'ajut social per al desenvolupament general de l'infant, no ja en una àrea evolutiva concreta, sinó en tot el conjunt dels àmbits en els quals es produeixen progressos en els primers anys de vida. Amb matisos diferents, les diverses propostes remetent al caràcter asimètric de les interaccions bebè-adult.

Kaye (1982) és un dels autors que més i millor ha destacat la naturalesa asimètrica de la interacció entre l'adult i l'infant, arribant fins i tot a qüestionar, com hem vist, que els processos de sincronia i ajust mutu que hem descrit anteriorment siguin processos veritablement comunicatius en el si d'una autèntica díade. Des del seu punt de vista és important diferenciar entre els efectes que el bebè produeix en els altres i la intenció de produir-los.

Segons Kaye (1982), durant els tres primers mesos d'edat, entre l'infant i l'adult hi ha ritmes i regulacions compartits que els cuidadors elaboren de tal manera que prenen aparença de diàleg. En un període posterior, l'inici del qual coincidiria amb la fi del primer, al voltant dels dos mesos d'edat, els adults intenten endevinar les intencions subjacents a l'activitat del bebè, ampliant el significat de l'acte intencional del petit. Els cuidadors atribueixen al nadó més competència de la que realment podria mostrar de manera objectiva. Aquesta "sobreatribució" de les competències infantils constitueix un autèntic motor del desenvolupament infantil.

Els bebès s'integren en el sistema social gràcies al fet que els adults els faciliten la participació en situacions en les quals ells mateixos ofereixen els ajuts i suports necessaris perquè la interacció funcioni a un nivell superior del que fóra possible atenent estrictament a les competències individuals de l'infant. Els cuidadors adopten sovint els dos papers que corresponen a la situació interactiva, cedint progressivament el control al bebè a mesura que aquest progressa en les seves competències. Els cuidadors creen i organitzen un *microcosmos* o *marc de referència* i donen sentit als esquemes d'acció de l'infant (Kaye, 1982).

La visió del paper de l'adult en el procés interactiu amb l'infant subscripta per Kaye situa la seva proposta en íntima relació amb el concepte vygotskià de *Zona de Desenvolupament Pròxim (ZDP)* i amb el de *participació guiada* proposat per Rogoff (1990). La participació guiada, en termes de Rogoff (1990), es presenta com un procés en el qual infant i adult exerceixen papers interrelacionats, de tal manera que les interaccions rutinàries entre ells i la forma com habitualment s'organitza l'activitat proporcionen al nen oportunitats d'aprenentatge, tant implícites com explícites.

Utilitzant una expressió de Rogoff (1990), els cuidadors “construeixen ponts” que ajuden l’infant a comprendre com cal actuar en situacions noves, oferint claus sobre la naturalesa del context, models de comportament i, en general, un conjunt d’interpretacions i pistes que possibiliten que l’infant connecti una situació i una activitat nova amb alguns dels trets de les situacions i activitats ja conegudes. Per exemple, davant de la tasca d’escriure una paraula nova, l’adult pot dir a l’infant “ara es posa la “m” de “mama””, sent “mama” una paraula que l’infant ja ha escrit moltes vegades. Aquesta pista constitueix un ajut que fa possible que l’infant continuï amb la tasca, a través de la connexió entre una cosa nova i una ja coneguda.

L’ajut social per al desenvolupament infantil, tant en la perspectiva de Rogoff com en la de Kaye, s’ha d’entendre en “clau comunicativa”. L’ajut social s’insereix en el si de processos de comunicació entre el nen i l’adult. Des d’aquestes perspectives la comunicació és, a més d’una àrea evolutiva en la qual l’infant progressa, la matriu en què s’inscriuen els processos de *participació guiada* o de *construcció de microcosmos* que aquests autors descriuen. En paraules de Rogoff

La comunicación cotidiana entre el cuidador y el niño es un puente entre dos perspectivas de una misma situación, tomando como punto de partida el punto de vista del niño en el momento inicial, con cambios en las perspectivas de cada participante. (Rogoff, 1990/1993: 99).

Aquesta idea ens remet novament al concepte d’*intersubjectivitat*, ja abordat anteriorment. La comunicació pressuposa cert nivell d’intersubjectivitat i, alhora, a través dels processos comunicatius, es progressa cap a nivells més alts d’intersubjectivitat. En el cas de la interacció entre bebè i adult, aquest darrer efectua els ajustos necessaris per aproximar la perspectiva infantil i la perspectiva



adulta. L'infant, per la seva banda, generalment s'esforça per aproximar-se a la interpretació de la realitat que és present en la interacció amb l'adult.

Quan un adult i un nen interactuen, sobretot si aquest darrer és un bebè, parteixen sovint de diferents definicions de la situació en la que estan implicats. Això pot comportar, en principi, dificultats per establir i mantenir la intersubjectivitat. L'adult ofereix suport i ajuts i duu a terme els ajustos necessaris per a fer possible la participació del nen en el context interactiu (per fer possible el funcionament interpsicològic, en termes de Vygotsky), intentant aproximar la definició infantil de la situació a la definició sociocultural d'aquesta. Aquest procés de canvi en la definició infantil de la situació s'entén en termes de Vygotsky com una transició del funcionament interpsicològic al funcionament intrapsicològic. Com assenyala encertadament Wertsch (1985), en els moments inicials del desenvolupament no és possible crear la intersubjectivitat a partir de formulacions verbals i definicions abstractes de la situació interactiva; ans al contrari, cal recórrer a signes referits al mateix context.

Coincidim amb Rogoff (1990) quan afirma que tant cuidadors com infants organitzen les seves experiències seleccionant i estructurant les situacions i les activitats en les quals participaran conjuntament.

Sovint els cuidadors preparen les activitats i seleccionen els materials que consideren més adequats per als infants en funció del seu coneixement de l'edat i les competències infantils. Els adults, generalment els pares, també prenen moltes decisions de caràcter més general que afectaran directament l'infant.

El fet de destacar la importància del paper dels adults en el desenvolupament infantil no ens ha de fer oblidar que els infants, fins i tot els bebès, són molt actius en l'elecció dels objectes i les activitats que els interessin. D'altra banda, en molts casos tenen la possibilitat d'acceptar o rebutjar les propostes dels adults i, de fet,

podríem trobar molts exemples de situacions en les quals el bebè no s'acomoda als desigs de l'adult. Les dades procedents d'un estudi longitudinal/observacional realitzat per nosaltres ofereixen un exemple clar en aquest sentit.

Després del bany, la mare d'una nena d'edat 0;8.29<sup>4</sup> intenta crear un joc de participació conjunta que hauria de consistir en el següent: la nena hauria de llançar un objecte (un tap de plàstic) a la banyera; la mare l'hauria d'agafar i tornar-lo a la nena per tal de recomençar la seqüència. La voluntat de la nena és, però, endur-se l'objecte a la boca per tal de xuclar-lo. Sistemàticament, una vegada i una altra, la seqüència que realment es produeix és la següent: la mare dóna l'objecte a la nena per tal que el llanci a l'aigua, assenyalant la banyera i insistint verbalment en la seva proposta; la nena s'enduu l'objecte a la boca i el xucla; la mare l'hi treu de la boca i el llança a l'aigua; la nena reclama l'objecte amb vocalitzacions i/o amb el gest d'indicació; la mare treu l'objecte de l'aigua i l'hi torna a donar; la nena se l'enduu a la boca i el xucla. Malgrat ser capaç de dur a terme l'acció que la mare reclama de manera insistent, la nena s'oposa a dur-la a terme. En aquesta ocasió, el seu desig de xuclar l'objecte acabarà sent decisiu en l'estructuració final de la situació d'interacció.

En aquest exemple, l'infant s'oposa als desigs de l'adult, mantenint-se en una definició pròpia de la situació.

---

<sup>4</sup> L'edat de l'infant està expressada en anys, mesos i dies.

Podem trobar també exemples en els quals l'infant busca activament l'ajut de l'adult per assolir una meta que suposa compartir amb ell una definició prèvia de la situació.

Una nena d'edat 1;1.19 està començant a menjar sola amb forquilla. Davant la dificultat d'agafar un mos de menjar, per un moment està a punt d'agafar-lo amb la mà. Però se'n penedeix i opta per cridar "mamà" en demanda d'ajut. La mare li contesta "Mamà. No pots? Vols ajut?", i l'ajuda a agafar el menjar correctament subjectant-li la mà que aguanta la forquilla.

Aquest és un exemple interessant en un doble sentit, perquè mostra dos matisos diferents de l'ajust entre l'infant i l'adult. Per una banda, la nena reclama ajut adult per tal de dur a terme la seva voluntat (agafar la carn amb la forquilla). Però, per l'altra, notem que el desig de la nena és en aquest exemple d'una naturalesa ben diferent al desig de l'infant de l'exemple anterior. En aquest segon cas podem dir que la voluntat de la nena "s'ha socialitzat". Allò que vol fer i que la motiva a reclamar ajut és una convenció social, aprovada pels adults i que ha estat objecte d'un ensenyament explícit.

Centrant-se més directament en el desenvolupament comunicatiu i lingüístic, altres autors, com ara Lock (1980), Bruner (1983) o Garton i Pratt (1989), han destacat el fet que el procés d'adquisició del llenguatge es veu facilitat per la interacció social en virtut dels ajuts oferts pel participant més competent. L'ajut adult no s'ha d'entendre en el sentit d'una mera estimulació sinó, d'una manera més profunda que remet a una idea de constructivisme social.

Lock (1980), a qui ja ens hem referit en el capítol anterior, destaca la importància de l'adult com a atribuïdor d'intencions. Lock argumenta que, si bé des del naixement el bebè manifesta una motivació vers la interacció amb l'adult,

inicialment no transmet propostes comunicatives d'una manera intencional. L'adult pressuposa que el bebè intenta expressar algun significat i comunicar-se intencionalment amb ell i interpreta les seves conductes dotant-les d'un significat i una intenció culturalment apropiades en el context de la interacció. Amb aquesta atribució, que seria en realitat una sobretribució, l'adult posa a disposició de l'infant els significats culturalment convencionals i contribueix al fet que aquest darrer esdevingui conscient que les intencions es poden transmetre entre individus. D'altra banda, l'adult transmet a l'infant els procediments convencionals per a la comunicació humana, que són fonamentalment els que proporciona el llenguatge.

En diversos escrits, Bruner ha utilitzat el terme *bastiment* per referir-se als ajuts oferts per l'adult en situacions d'interacció amb un infant. Constitueixen bastiments aquelles intervencions adultes que possibiliten el funcionament de la interacció d'acord amb uns objectius i que faciliten el progrés de l'infant a través de la seva participació activa. *Bastir* equival a fer possible la participació de l'infant, en el si de la interacció, a un nivell superior a aquell que podria assolir en solitari. El constructe de *bastiment* no s'aplica exclusivament a l'adquisició del llenguatge, sinó que també ha estat utilitzat en relació amb altres aprenentatges infantils, especialment en l'àmbit de la resolució de problemes (Wood, Bruner i Ross, 1976).

Rogoff (1990/1993) recull sis funcions del tutor en el bastiment de l'activitat infantil, proposades per Wood, Bruner i Ross (1976):

1. Orientar l'interès de l'infant vers la tasca tal com està definida pel tutor.
2. Reduir el nombre de passos que es requereixen per a resoldre un problema, simplificant la situació de manera que l'aprenent pugui manejar els components del procés i reconèixer quan una manera d'ordenar aquests components s'ajusta a les exigències de la tasca.

3. Mantenir l'activitat del nen, que tracta d'assolir la meta, motivant-lo i dirigint-ne les accions.
4. Ressaltar aspectes crítics que facin més evidents les diferències entre allò que ha fet el nen i la situació ideal.
5. Controlar la frustració i el risc en la resolució del problema.
6. Aportar una versió idealitzada de l'acció que s'ha de dur a terme.

La naturalesa concreta de les intervencions adultes de bastiment es modifica de forma paral·lela als progressos de l'infant. En altres termes, les característiques qualitatives i quantitatives de l'ajut adult varien a mesura que millora l'actuació de l'infant, evolucionant en el sentit d'un traspàs progressiu de responsabilitat de mans de l'adult a mans del nen. També en aquest procés d'ajust de l'ajut l'infant és actiu. Les seves accions i comportaments, tant verbals com no verbals, proporcionen a l'adult indicadors valuosos per avaluar si convé mantenir o modificar el nivell i la naturalesa dels ajuts proporcionats.

D'altra banda, l'ajut adult no sempre respon a una voluntat explícita d'ensenyament. De fet, la tendència a ajudar l'infant a resoldre les tasques i les situacions a les quals s'enfronta es mostra, en la majoria dels casos, com una tendència instintiva difícil de reprimir.

Cazden (1983) també ha emprat el terme *bastiment* per referir-se als ajuts adults per al desenvolupament comunicatiu i lingüístic, diferenciant entre *bastiment vertical* i *bastiment seqüencial*. El primer tipus de bastiment consistiria en una demanda progressiva d'informació a l'infant mantenint constant un centre d'atenció (p.ex., l'infant assenyala el dibuix d'una granota i el designa com a "granota"; seguidament, l'adult pregunta "de quin color és la granota?"). El bastiment seqüencial seria el propi de les *rutines a manera de joc*. Aquest segon

tipus de bastiment es refereix a interaccions estructurades en les quals l'adult condueix l'infant vers els seus límits, rentabilitzant al màxim l'esquelet que la mateixa situació interactiva ofereix. Les rutines a manera de joc corresponen a allò que Bruner ha anomenat *formats*, utilitzant un terme que ja havia estat emprat per Garvey (1974).

Bruner (1983/1985: 142) defineix el format com una “interacció repetida i que ha esdevingut rutinària, en la qual un adult i un infant *fan* coses per a l'altre i amb l'altre”. Els formats, entesos com a situacions d'interacció rutinàries, repetitives i rítmiques, són fonamentals en el pas de la comunicació al llenguatge, ja que són un recurs per aconseguir diverses funcions pragmàtiques molts importants en aquest procés. En el si dels formats s'incorporen les intencions comunicatives de l'infant en una matriu cultural. En aquest sentit, són instruments per transmetre la cultura i el llenguatge. En les situacions compartides per un nen i un adult que anomenem *formats* l'infant aprèn a usar el llenguatge per aconseguir uns objectius, a través d'un procés de negociació de procediments i significats. En aquest sentit, el nen fa molt més que dominar un codi. En paraules de Bruner “aprèn els camins de la cultura i també de la seva llengua” (1983/1985: 17).

Bruner diferencia dos tipus bàsics de formats: els formats d'atenció conjunta (p. ex.: “lectura de llibres”) i els d'acció conjunta (p. ex., “fer una torre de cubs i enderrocar-la”). Mentre que en el primer tipus de formats infant i adult centren l'atenció sobre un mateix focus i elaboren procediments de referència vers els objectes, en el segon tipus de formats tots dos participants negocien la participació conjunta en una activitat amb els objectes. Bruner proposa un tercer tipus de format que ell anomena *formats mixtos*. De fet, aquests formats són de aquells que no responen ben bé ni al prototipus de formats d'atenció conjunta ni als d'acció conjunta. Es el cas, per exemple, del joc de fer “tat”.

Amb aquesta proposta relativa als formats, Bruner recull els plantejaments vygotskians que assenyalen l'origen social de les funcions psicològiques superiors, destacant les arrels socials del llenguatge i manifestant que l'adquisició d'aquest sistema s'inicia abans que l'infant emeti la primera parla lexicogramatical. Bruner ho expressa de la manera següent:

...l'adquisició del llenguatge “comença” abans que l'infant emeti la primera parla lèxic-gramatical. Comença quan mare i nen creen un format predictiu d'interacció, el qual pot servir de microcosmos per comunicar i per bastir una realitat compartida. Les transaccions que es produeixen en aquest tipus de format constitueixen l'input a partir del qual l'infant dominarà la gramàtica, com referir i com significar, com dur a terme les seves intencions comunicatives. (Bruner, 1983/1985: 23).

Admetent una predisposició innata per a l'adquisició del llenguatge, Bruner (1983) proposa l'existència d'un *Sistema de Suport de l'Adquisició del Llenguatge* (LASS, *Language Acquisition Support System*), entès com un component de suport i ajut adult. Aquest component és necessari en el procés d'adquisició, i el seu vehicle principal és el format tal i com ha quedat definit anteriorment.

Els formats es poden concebre, en termes vygotskians, com a marc privilegiat per a la construcció d'una Zona de Desenvolupament Pròxim. La intervenció de l'adult en aquests contextos d'interacció es caracteritza per una certa “sobreatribució” o “sobrevaloració” de les competències infantils en relació amb la tasca desenvolupada i per la realització d'accions de bastiment, d'oferiment dels ajuts i suports que garanteixin un cert nivell d'èxit. Els formats evolucionen en la mesura en que ho fan les competències de l'infant, de tal manera que la interacció progressa cap a nivells evolutivament superiors.

Reddy (1991, 1999) ha destacat que paral·lelament a una major i millor participació de l'infant en les situacions descrites com a formats -en termes de simetria, iniciativa i participació activa- al voltant dels vuit mesos d'edat l'infant també crea nous jocs a partir de les respostes i reaccions adultes a determinades accions o esdeveniments. Les reaccions de l'adult a accions que l'infant pot repetir permeten a aquest darrer crear nous jocs consistents en la repetició d'aquestes de cara a reiterar les reaccions adultes. Així, per exemple, l'infant casualment apaga el televisor, l'adult protesta i l'infant repeteix l'acció divertit (Reddy, 1991). Aquestes observacions són interessants per què posen de manifest que l'infant no únicament participa en les rutines proposades per l'adult, sinó que el seu interès per les respostes emocionals dels altres el porten a manipular aquestes respostes i a jugar-hi, cercant i creant nous contextos per a la interacció.

Dins del conjunt dels formats, Bruner (1983) ha destacat l'important paper dels jocs d'intercanvi en el desenvolupament comunicatiu i lingüístic. El joc ofereix al bebè l'oportunitat d'explorar com aconseguir que es facin coses amb paraules, perquè, en realitat, les paraules que apareixen en aquest context són performatius purs.

Els jocs d'intercanvi propis de la primera infància, i que s'inicien entre els quatre i els sis mesos, són, en paraules de Bruner (1983/1985), “una *forma de vida* autosuficient”. És a dir, són situacions idealitzades i molt restringides. Es tracta de jocs constitutius i autosuficients, l'objectiu dels quals no és pas un altre que el joc per ell mateix. Les accions i les paraules associades al joc no tenen significació funcional fora de la forma de vida que el joc constitueix. En aquest sentit, un joc és virtualment sintàctic. A més, és completament convencional. Consta d'un conjunt d'accions constituents, seqüenciades en un ordre determinat i que es transformen d'acord amb unes regles pròpies del joc. El joc té una “estructura profunda” i un conjunt de regles de realització mitjançant les quals se'n manipula l'“estructura superficial”. En altres paraules, els elements particulars del joc



(objectes, expressions facials, durada de les accions...) poden variar sense que s'alteri l'estructura profunda d'aquest. Per exemple, l'infant i la mare poden jugar a "construir una torre i fer-la caure" amb anelles de plàstic, amb peces de fusta, amb naips, etc.; poden variar l'expressió que acompanya l'acció d'enderrocar la torre; poden variar el ritme temporal del joc, etc. En tots els casos roman l'estructura bàsica del joc. En opinió de Bruner, la idealització fa que el joc sigui gairebé com el llenguatge.

Bruner (1983) assenyala altres semblances entre els jocs d'intercanvi i el llenguatge. En el joc hi ha una alternança de torns entre els participants i estan definits uns papers que poden ser adscrits a qualsevol dels dos participants, sempre que el nen sigui prou competent en el joc. Així, per exemple, en el joc de "construir una torre i fer-la caure" inicialment el nen només adoptarà el paper de "qui enderroca". Més endavant podrà, a més, prendre el paper de "qui construeix". D'altra banda, el significat referencial d'una acció, o d'una paraula, en el joc depèn del punt de la seqüència en el qual se situï i de qui sigui l'agent, o el parlant.

Finalment, Bruner assenyala que el joc pot ser considerat com un tema cada moviment del qual es pot entendre com un comentari. Aquests paral·lelismes entre el joc i el llenguatge, o, més concretament, entre el joc i la conversa, conjuntament amb la motivació del nen envers aquestes situacions lúdiques que li proporcionen plaer, fan que els jocs d'intercanvi es puguin considerar situacions ideals per a l'aprenentatge de les regles bàsiques del diàleg, així com de paraules concretes que tenen en el joc una significació funcional clarament definida.

Intentant anar més enllà en la idea d'ajut social per al desenvolupament de la comunicació i el llenguatge, trobem una important línia de recerca que vincula al desenvolupament lingüístic aspectes específics i diferencials de la parla que els adults adrecen als nens petits. Seguidament, exposarem les principals conclusions

en aquest àmbit, que ha experimentat un important desenvolupament des dels primers estudis sistemàtics sobre la parla materna realitzats a la dècada dels setanta.

#### **2.4.1. La parla adreçada a l'infant**

És molt probable que les opinions de Chomsky sobre l'input lingüístic que reben els infants contribuís al fet que, durant la dècada dels setanta, nombrosos investigadors decidissin dur a terme estudis sistemàtics sobre la parla que els adults - fonamentalment les mares - adrecen als nens petits (vegeu, per exemple, Snow, 1972 o el volum de treballs sobre el tema publicat per Snow i Ferguson, 1977). Chomsky, partint del model de conversa entre adults, es va referir a la parla que l'infant sent amb qualificacions com “degenerada”, “incompleta” o “plena d'errors i trencaments”. Des del seu punt de vista, la parla adulta resultaria poc informativa com a model a partir del qual extreure les propietats estructurals del llenguatge humà. Els posteriors estudis sobre la parla adreçada específicament als infants que inicien el procés d'adquisició del llenguatge han posat en evidència importants diferències entre aquesta parla i la pròpia de les converses entre adults. La visió que aquests estudis ens ofereixen de la parla adreçada a l'infant no és la d'una parla empobrida i deficitària, sinó la d'una parla amb característiques pròpies i diferencials. Aquestes característiques diferencials, que comentarem tot seguit, han estat observades tant en la parla de les mares com en la del pares, així com també en la parla que adrecen als nens petits els adults que no tenen fills i/o que tenen poca experiència amb infants. Les característiques diferencials han estat constatades en una àmplia gamma de llengües. També s'ha pogut comprovar que els infants de quatre anys ja modifiquen la seva parla quan s'adrecen a infants més petits (Sachs i Devin, 1976; Shatz i Gelman, 1973). No obstant això, la parla

d'estil matern<sup>5</sup> no és un fenomen universal, almenys no d'una manera uniforme. Les formes en què les cultures organitzen els intercanvis comunicatius amb els infants varien àmpliament de comunitat a comunitat (vegeu, per exemple, Lieven, 1994; Ochs i Schieffelin, 1995, o Serra, Serrat, Solé, Bel i Aparici, 2000).

Tot seguit comentarem les principals característiques de l'anomenada *parla adreçada a l'infant* o *parla d'estil matern* (per a una revisió, vegeu, per exemple, Garton i Pratt, 1989; Rivero, 1993, o Serra, Serrat, Solé, Bel i Aparici, 2000). Més endavant tornarem a la qüestió del caràcter no universal d'aquesta parla.

Entre les principals característiques diferencials de la parla adreçada als infants durant les etapes inicials de l'adquisició del llenguatge destaquen certs trets referits a paràmetres suprasegmentals de la parla, com l'elevació del to de veu, l'exageració dels contorns prosòdics, el major ventall de freqüències o l'alentiment del ritme (Broen, 1972; Remick, 1975; Garnica, 1977; Sachs, 1977). Broen (1972) i Dale (1974) també han mostrat que al voltant del 90% dels enunciatos que les mares adrecen als nens de dos anys, estan separats per pauses ben marcades. Pel contrari, només el 61% dels enunciatos estan separats per pauses clares quan s'adrecen a infants de cinc i sis anys d'edat.

Una altra particularitat a destacar de la parla d'estil matern, ara ja de caràcter morfosintàctic, és la simplicitat. Aquesta es valora recurrentment a mesures com la Longitud Mitjana de l'Enunciat (LME; *MLU o Mean Length of Utterance*), la incidència de subordinades o la freqüència de modificadors i auxiliars del verb (Snow, 1972; Phillips, 1973; Longhurst i Stepanich, 1975; Snow, 1977; Furrow, Nelson i Benedict, 1979).

---

<sup>5</sup> L'expressió *parla adreçada a l'infant* (CDS, *Child-Directed Speech*) fa referència a la parla adreçada als infants que se situen en les etapes inicials de l'adquisició del llenguatge. Preferim les expressions *parla adreçada a l'infant* o *parla d'estil matern* a d'altres denominacions com *llenguatge-bebè* o *parla materna*. L'expressió *llenguatge-bebè* sorgeix dels treballs inicials sobre el tema, que van destacar les particularitats lèxiques. D'altra banda, la denominació *parla materna* pot fer la impressió que aquesta parla és exclusiva de les mares.

La parla d'estil matern també es caracteritza per un elevat nivell de redundància, valorada amb indicadors com l'autorepetició immediata de la pròpia parla o la repetició de les mateixes paraules o frases en un període de temps (Broen, 1972; Phillips, 1973; Snow, 1977).

Quant a la semàntica i al lèxic, en la parla d'estil matern predominen les referències als objectes, persones, accions i esdeveniments de l'entorn immediat. La parla adreçada a l'infant està molt lligada al focus d'atenció de l'infant o a l'activitat conjunta (Harris, Jones i Grant, 1983; Tomasello i Farrar, 1986; Vibbert i Bornstein, 1989). D'altra banda, en la parla adreçada al nen petit també és habitual detectar algunes paraules pròpies de la parla infantil, com ara onomatopeies (p.ex., "piopio"), paraules amb processos de simplificació fonològica (p.ex., "tota" per "pilota") o neologismes o paraules idiosincràtiques (p.ex., "tití" per "xumet").

En relació amb l'anàlisi pragmàtica de la parla adreçada a l'infant, la informació disponible és més aviat escassa. Dels diferents aspectes que podem considerar dins de l'àmbit de la pragmàtica, un dels més estudiats és la presa de torns en la conversa (per exemple, Rivero, Fernández-Viader i Gràcia (1995). Els treballs d'Snow (1977) són clàssics en aquesta temàtica; van mostrar una característica important de les converses adult-bebé, per contrast amb les converses adult-adult. Mentre que en les converses adultes un objectiu primordial dels parlants és prendre el torn, l'objectiu principal de les converses adult-bebé és aconseguir que sigui l'infant qui el prengui. Els adults que interactuen amb un infant petit generalment no monopolitzen la conversa fent un ús abusiu de la seva superior competència, sinó que, al contrari, tendeixen a propiciar la participació infantil.

Una altra línia de treball en l'anàlisi pragmàtica de la parla adreçada a l'infant fa referència a les intencions comunicatives expressades. En aquesta línia, els treballs s'han adreçat sobretot a perfilar diversos estils interactius de les mares.

Així, per exemple, McDonald i Pien (1982) i Olsen-Fulero (1982) han diferenciat entre mares directives i elicitadores de la conversa. Alguns autors han associat l'estil directiu a un menor desenvolupament de les habilitats lingüístiques per part de l'infant (Barnes, Gutfreund, Satterly i Wells, 1983). D'altra banda, les mares d'infants amb diferents tipus de trastorns del desenvolupament emprarien una major proporció de directives que les mares d'infants de desenvolupament normatiu (Mahoney, Fors i Wood, 1990). L'elevat ús de directives podria estar reflectint els intents materns de mantenir una conversa amb un infant que inicia relativament poc la interacció i que té dificultats per mantenir l'atenció. Akhtar, Dunham i Dunham (1991) han suggerit que el més important no és, però, la proporció de directives que apareixen en la parla adreçada a l'infant, sinó el grau de seguiment de la iniciativa infantil per part dels adults. En aquest sentit, diferencien entre directives que es relacionen amb l'activitat en curs o amb el focus d'atenció de l'infant i directives que intenten canviar el focus d'atenció del nen, sent aquestes segones les que han estat relacionades amb un menor nivell de desenvolupament lingüístic per part del nen.

Els estudis més complets sobre les intencions comunicatives expressades en la parla adreçada a l'infant són els duts a terme per Ninio (1983a, 1984) i Pan, Imbens-Bailey, Winner i Snow (1996). En aquests treballs, l'interès no se situa en la identificació d'estils d'interacció, sinó en estudiar les relacions entre la participació materna i la infantil en la interacció.

Ninio (1983a, 1984) va realitzar un estudi longitudinal amb vuit parelles mare-fill observades entre els 12 i els 22 mesos; vuit entre els 18 i els 28 mesos, i vuit entre els 22 i els 32 mesos. Es van enregistrar trenta minuts d'interacció lliure a la llar amb periodicitat bimensual. D'entre les conclusions principals d'aquest estudi, centrant-nos en la parla adulta, destaca el fet que les mares mantenen un nivell d'ús de la parla força constant al llarg del període estudiat. Pel que fa a les intencions comunicatives, les mares no simplifiquen la parla més enllà d'un nivell

determinat, sinó que creen un marc d'interacció verbal estable per a l'infant, de la mateixa manera que succeeix en el cas de formats com fer "tat" o la "lectura de llibres". L'adult manté el marc estable i la contribució del nen augmenta progressivament (Bruner i Sherwood, 1976; Ninio i Bruner, 1978).

L'estudi de Ninio (1983a, 1984) mostra una tendència a la convergència pel que fa a la participació de la mare i de l'infant en la interacció, mesurada a partir del percentatge d'enunciats que en cada sessió corresponen a les diferents categories pragmàtiques. Pel que fa a algunes categories, com *iniciar una nova activitat*, la convergència es produeix per l'increment progressiu en la parla de l'infant del percentatge d'enunciats que corresponen a la categoria. En altres casos, com ara *conversar sobre temes absents*, la convergència s'assoleix per l'ajust que es produeix en la parla materna. En altres ocasions, com *verbalitzacions de joc*, és l'infant qui redueix progressivament el percentatge d'enunciats corresponents a la categoria.

L'estudi de Pan, Imbens-Bailey, Winner i Snow (1996) ha estat realitzat amb cinquanta dues parelles adult-infant, recollint la interacció en un laboratori-sala de joc quan els infants tenien 14, 20 i 32 mesos. En dues de les parelles l'adult era el pare de l'infant. En la resta dels casos, l'adult era la mare. D'entre els principals resultats d'aquest estudi, destacaríem que les autores van identificar un nucli d'intercanvis comunicatius present en totes les díades. Tots els adults de la mostra, en les tres edats estudiades, s'implicaven a *dirigir l'atenció de l'altre*, *negociar l'activitat immediata*, *conversar sobre el focus d'atenció compartida* i *indicar esdeveniments específics*. La pràctica totalitat dels adults també van fer comentaris sobre aspectes no directament observables del focus d'atenció (*conversar sobre aspectes relacionats amb el present*). Les tres primeres categories assenyalades van agrupar la gran majoria dels actes comunicatius del adults en termes de freqüència i es van mantenir molt estables al llarg del temps. Algunes categories van ser molt infreqüents en totes les edats. Va ser el cas de

*negociar la possessió d'un objecte o de negociar l'activitat futura. Algunes categories com executar un moviment o un pas en el joc o aclarir el significat del comportament no verbal van disminuir considerablement en funció de l'edat.*

Pel que fa als actes de parla expressats, mentre que a l'edat de 14 mesos el repertori comú a tots els pares es limitava a la indicació d'esdeveniments (p.ex., "oh!"), a les edats de 20 i 32 mesos el repertori d'actes de parla expressat per tots els adults es va ampliar, incloent-hi *formular preguntes obertes, fer propostes a través d'una pregunta, enunciar les pròpies intencions i formular preguntes sí/no.*

Pel que fa a la combinació d'intercanvi comunicatiu i acte de parla<sup>6</sup>, es va detectar que, si bé els pares individualment no incrementaven el repertori de combinacions amb l'edat dels infants, sí que tendien a una major convergència en el repertori a mesura que l'edat dels nens augmentava. Per exemple, amb l'edat dels infants, va augmentar el nombre d'adults que empraven les preguntes obertes i les preguntes sí/no en el context d'una àmplia varietat d'intercanvis comunicatius (*negociar l'activitat, aclarir la comunicació verbal, dirigir l'atenció de l'altre, etc.*).

L'estudi de Pan *et al.* (1996) va mostrar globalment una disminució amb l'edat dels actes comunicatius directius i un increment dels actes que van ser qualificats de "centrats en l'infant". També es van identificar diferències d'estil interactiu en els adults, que es van mantenir estables al llarg del temps. En aquest estudi no es va trobar la relació entre classe social i estil d'interacció -directiu *versus* centrat en l'infant-, identificada en altres estudis (Hoff-Ginsberg, 1991).

Les autores interpreten els principals resultats del seu estudi com una evidència del fet que la reducció en complexitat i variabilitat observada per altres autors en relació amb aspectes gramaticals i lexicals de la parla adreçada a l'infant també es

---

<sup>6</sup> Els nivells d'anàlisi *intercanvi comunicatiu* i *acte de parla* corresponen als dos nivells de categorització pragmàtica dels actes comunicatius en el sistema de codificació de Ninio i Wheeler (1984, 1988). En el capítol 4 del nostre treball s'ofereix una descripció detallada d'aquest sistema.

fa evident en el domini pragmàtic, pel que fa a l'expressió d'intencions comunicatives. Conclouen que els pares s'impliquen amb els infants en un nucli d'intercanvis comunicatius i que modelen un conjunt limitat d'actes de parla. L'existència d'un nucli d'intencions comunicatives en la parla adreçada a l'infant suggereix que els pares seleccionen aquelles intencions que els infants poden comprendre i que són apropiades per a la interacció amb ells. Naturalment, com les autores assenyalen, el nucli d'intencions comunicatives expressades pels adults en una situació de joc en laboratori no ha de coincidir necessàriament amb el nucli d'intencions expressades en altres contextos o activitats. Podrien existir també diferències entre les cultures.

Una dada interessant de l'estudi comentat va ser que la implicació dels pares en la interacció, en termes de quantitat d'actes comunicatius per minut, es va mantenir estable al llarg del temps, malgrat que la implicació de l'infant es va incrementar amb l'edat. Pan *et al.* (1996) interpreten aquest resultat com una conseqüència de la representació social occidental de l'infant com algú que pot ser tractat com a company conversacional des de ben aviat. De la mateixa manera, el predomini de parla centrada en l'infant en moltes interaccions estaria reflectint un model occidental d'interacció amb els infants que ha estat denominat per alguns autors "*adult lowering*", que es podria traduir per "supeditació de l'adult". (Ochs i Schieffelin, 1984). En aquest model, l'adult promou la interacció adoptant els temes i les activitats que interessin l'infant. Les autores conclouen que els cuidadors d'una cultura determinada comparteixen creences sobre l'educació i el desenvolupament dels infants i que les intencions comunicatives que expressen en la interacció amb ells podrien estar reflectint aquest consens.

Juntament amb les característiques referides a les intencions comunicatives expressades en la parla adreçada a l'infant, cal destacar-ne d'altres que podríem considerar particularitats pragmàtiques i discursives. Alguns autors s'han referit a aquestes característiques com a *característiques del discurs* (Cross, 1977),



*característiques pragmàtiques* (Della Corte, Benedict i Klein, 1983), *característiques pragmàtiques i del discurs* (Barnes, Gutfreund, Satterly i Wells, 1983), *estratègies d'ensenyament implícit del llenguatge* (Moerk, 1983) o *estratègies educatives implícites* (del Rio i Gràcia, 1996). Entre aquestes característiques podríem esmentar l'aparició d'expansions (l'adult reprèn l'enunciat previ de l'infant i l'amplia sense modificar-ne bàsicament el significat), extensions (l'adult reprèn l'enunciat previ de l'infant i l'amplia introduint-hi algun nou element de significat), correccions implícites (reformulació correcta de l'enunciat de l'infant sense feedback negatiu) o imitacions de la parla infantil, entre d'altres. Podem trobar categoritzacions àmplies d'aquestes característiques a Rondal (1988) o del Rio i Gràcia (1996).

Un cop establert que la parla adreçada a l'infant presenta característiques especials, ens podem plantejar la raó o les raons d'aquestes característiques, o en altres termes, quins són els determinants de les modificacions de la parla que els adults produeixen quan s'adrecen a un nen petit. Entre els determinants de la parla adreçada a l'infant han estat assenyalats la simplicitat semàntica, l'intent de garantir l'atenció i la comprensió per part de l'infant, el desig de mantenir la conversa, l'intent de control del comportament infantil i l'ensenyament implícit del llenguatge.

La simplicitat semàntica de la parla adreçada a l'infant, òbviament, determina una major simplicitat estructural (Snow, 1977). Característiques com la simplicitat, la redundància, el to alt o l'entonació exagerada podrien estar relacionades amb un propòsit adult de mantenir l'atenció i la comprensió infantils. D'altres característiques de la parla adreçada a l'infant, com ara l'elevada proporció d'interrogatives, la major fluïdesa o la major durada i regularitat de les pauses, no semblen determinades ni per la simplicitat semàntica ni tampoc pel desig de mantenir l'atenció i la comprensió infantils. Autors com Lieven (1978a), Shugar (1975) i Snow (1977) consideren que algunes característiques de la parla adreçada

a l'infant, per exemple, les que acabem d'esmentar, vénen determinades pel desig de l'adult de mantenir una conversa amb l'infant, amb la participació activa d'aquest darrer.

Altres autors, com Newport, Gleitman i Gleitman (1977), han proposat el desig de controlar el comportament de l'infant com a determinant de les característiques de la parla d'estil matern. Aquesta intenció de control podria explicar l'elevada proporció de directives o el contingut semàntic de l'"aquí i ara". D'altra banda, la redundància i la simplicitat podrien augmentar l'eficàcia dels intents de directivitat. Aquesta darrera proposta també té algunes limitacions, ja que resulta insuficient per explicar, per exemple, l'elevada freqüència d'interrogatives de la parla adreçada a l'infant.

McDonald i Pien (1982) van intentar conciliar els intents de comunicació i control com a determinants de la parla d'estil matern. A mesura que l'infant creix disminuiria la necessitat de control sobre el seu comportament, de manera que en la parla adreçada a l'infant s'observaria un descens gradual de les directives i un increment progressiu de la transmissió d'informació. Brown (1977), Freedle i Lewis (1977), Sherrod, Friedman, Crawley, Drake i Devieux (1977), Penman, Cross, Milgrom-Friedman i Meares (1983) també han constatat la tendència de la parla adreçada a l'infant a orientar-se informativament.

D'altres autors (Rondal, 1988; del Rio i Gràcia, 1996) proposen que les modificacions pròpies de la parla d'estil matern responen a un desig per part dels adults de comunicar-se eficaçment amb l'infant i a una voluntat implícita d'ensenyar-li el llenguatge. Juntament amb les adaptacions formals de l'input i amb les estratègies educatives implícites, l'adult duria a terme estratègies de gestió de la comunicació i la conversa, com ara la creació de rutines interactives, l'estructuració de la interacció per torns o l'ús comunicatiu de l'espera i el silenci (del Rio i Gràcia, 1996).

Com hem vist, cadascun dels determinants de la parla d'estil matern que han estat proposats podria resultar especialment idoni per explicar algunes de les característiques de la parla materna. Sembla probable que no existeixi un únic determinant general de les propietats de la parla adreçada a l'infant, sinó un conjunt, cadascun dels quals podria tenir un pes diferent en els diversos moments del desenvolupament comunicatiu i lingüístic. No obstant això, pensem que la proposta de del Rio i Gràcia (1996), que les autores denominen *hipòtesi comunicativa-educativa* és la més complerta i fonamentada.

Una altra qüestió important relativa a la parla adreçada a l'infant és el moment d'aparició i l'evolució de les característiques pròpies d'aquesta parla. Existeixen evidències sòlides del fet que les característiques de la parla d'estil matern canvien al llarg del desenvolupament de l'infant (Blount, 1971; Broen, 1972; Snow, 1972; Baldwin i Baldwin, 1973; Gleason, 1973; Nelson, 1973; Phillips, 1973; Frase i Roberts, 1975; Longhurst i Stepanich, 1975). No entrarem en la revisió pormenoritzada dels canvis documentats, ja que els resultats són molt poc concloents. Una part important dels treballs sobre aquesta qüestió han considerat l'edat de l'infant com a possible variable causal de l'evolució de la parla adulta, quan, com és sabut, l'edat no és un bon indicador del nivell de desenvolupament lingüístic.

Pel que fa al moment d'aparició de les modificacions pròpies de la parla adreçada a l'infant, cal més i millor recerca empírica al respecte. La qüestió del moment d'aparició de les particularitats pròpies de la parla d'estil matern es relaciona amb la problemàtica dels seus determinants. Autors com Phillips (1973), Fraser i Roberts (1975) o Sherrod, Friedman, Crawley, Drake i Devieux (1977) defensen que la simplicitat sintàctica pròpia de la parla d'estil matern no es manifesta clarament fins que els infants tenen certa capacitat de comprensió de la parla. Els seus resultats avalarien la hipòtesi que les adaptacions de la parla adulta responen a un desig d'adaptar-se a les capacitats lingüístiques de l'infant, concretament a

les seves habilitats de comprensió. Contràriament, autors com Snow (1977) o Kaye (1980) mostren que les simplificacions sintàctiques són anteriors a la comprensió del llenguatge. Aquests resultats avalarien la hipòtesi que les adaptacions pròpies de la parla d'estil matern responen a un desig de comunicar-se amb l'infant i de mantenir la conversa. Ja hem comentat que, en la nostra opinió, els diversos factors assenyalats com a determinants dels ajustos propis de la parla d'estil matern no són contradictoris entre ells. Que la simplificació sintàctica respongui a una intenció de mantenir la conversa amb el bebè no exclou, segons la nostra opinió, que també respongui a un intent d'adequar la parla al nivell de comprensió de l'infant o d'ensenyament implícit del llenguatge. No obstant això, també creiem que, com ja hem assenyalat anteriorment, una major i més acurada recerca sobre les relacions entre l'edat de l'infant, les seves habilitats lingüístiques i els ajustos de la parla adulta permetria conèixer amb més profunditat els factors que determinen els ajustos en els diferents moments evolutius.

A més de les qüestions dels determinants dels ajustos propis de la parla d'estil matern i de l'aparició i evolució d'aquests ajustos, hi ha una tercera qüestió d'important transcendència: quin és el paper dels ajustos de la parla dirigida a l'infant. Aquest és, com veurem, un tema estretament relacionat amb el caràcter universal o no universal de la parla d'estil matern.

En relació amb el paper de la parla d'estil matern en l'adquisició del llenguatge, ha estat formulada la denominada *hipòtesi de la parla d'estil matern* o *hipòtesi de l'input*. Aquesta hipòtesi afirma que les propietats especials de la parla d'estil matern juguen un paper causal en l'adquisició del llenguatge per part de l'infant. Els ajustos propis de la parla d'estil matern servrien per delimitar unes estructures i continguts lingüístics d'entre tots els possibles. La versió forta de la hipòtesi proposa que aquests ajustos serien imprescindibles per a l'adquisició del

llenguatge. La versió feble o moderada suggereix únicament efectes facilitadors sobre el procés d'adquisició.

La metodologia més freqüent en les investigacions que se situen en aquesta línia és la correlacional i els resultats que se'n desprenen són sovint contradictoris. Generalment, aquests estudis correlacionals recullen mostres de parla materna en situacions d'interacció amb l'infant. Les produccions maternes són, en molts casos, posteriorment aïllades del context de producció i analitzades des de diversos punts de vista, amb predomini de les anàlisis formals. D'altra banda, es recullen puntuacions de guany lingüístic de l'infant en un interval de temps determinat per acabar calculant la correlació entre determinades característiques de la parla materna i el grau de progrés infantil en aspectes concrets del llenguatge, fonamentalment sintàctics. Aquesta és la metodologia emprada en els ja clàssics treballs de Newport, Gleitman i Gleitman (NGG) (1977), Gleitman, Newport i Gleitman (1984) i Furrow, Nelson i Benedict (FNB) (1979). Els dos grups de treball arriben a conclusions molt diferents sobre les relacions entre input i adquisició del llenguatge. En un treball anterior de reflexió sobre la hipòtesi de la parla d'estil matern o hipòtesi de l'input (Rivero, 1993) hem revisat aquests i altres estudis amb un cert detall. De manera resumida, podem dir que mentre que FNB proposen la simplicitat sintàctica de la parla d'estil matern com un factor important per a l'adquisició del llenguatge, NGG minimitzen la importància dels ajustos sintàctics i emfatitzen la importància que l'infant escolti un ampli ventall de construccions, remarcant que la influència de la parla adulta està mediatitzada per les característiques del nen com a processador del llenguatge. D'altres autors, com ara Hoff-Ginsberg (1986) o Moerk (1980), en la línia de les conclusions de FNB, han assenyalat efectes específics d'algunes de les propietats de la parla d'estil matern sobre el desenvolupament sintàctic infantil.

Així doncs, a manera de conclusió podem dir que els resultats dels treballs que correlacionen particularitats pròpies de la parla d'estil matern amb l'adquisició

infantil del llenguatge són força contradictoris. Aquest fet es podria explicar en part per les importants diferències metodològiques existents entre els estudis. Aquestes diferències afecten aspectes com la selecció de variables, els períodes d'edat i de desenvolupament lingüístic estudiats i l'aplicació concreta que es duu a terme de la metodologia correlacional.

Com ja havíem assenyalat en el treball esmentat anteriorment (Rivero, 1993), des d'una perspectiva sociointeractiva del desenvolupament comunicatiu i lingüístic, tot i reconèixer l'interès dels treballs correlacionals sobre les relacions entre input i adquisició del llenguatge, segons el nostre parer, el tractament formalista i descontextualitzat de la parla que predomina en aquest tipus d'estudis genera una separació artificial entre característiques de la parla materna i progrés lingüístic de l'infant. D'altra banda, tot i que és sabut que la metodologia correlacional no permet establir relacions de causalitat sinó de covariància, la major part dels treballs que avaluen la hipòtesi de la parla d'estil matern apliquen un plantejament causalista, en termes d'influència de l'input sobre l'adquisició. Aquest plantejament, segons la nostra opinió, no estaria gaire en consonància amb la naturalesa social de l'adquisició del llenguatge.

Més prometedors ens resulten els treballs que aborden les relacions entre parla adulta -generalment parla materna- i parla infantil en el si del diàleg. Per citar-ne alguns exemples, Tomasello i Farrar (1986) han trobat una clara relació entre les referències per part de la mare als objectes als quals està atenent l'infant i l'augment del vocabulari infantil. Així mateix, Nelson, Denninger, Bonvillian, Kaplan i Baker (1984) han posat de manifest la relació positiva entre els comentaris contingents de l'adult a la parla infantil i el desenvolupament lingüístic de l'infant.

Pensem que ara és el moment de reprendre la qüestió del caràcter no universal de la denominada parla d'estil matern, ja que està directament relacionada amb el tema de les relacions entre input i adquisició.

Ochs i Schieffelin (1995), des d'una perspectiva que anomenen *model enriquit de socialització del llenguatge*, presenten una visió crítica i interessant de la denominada hipòtesi de la parla d'estil matern. La resposta de les autores a la pregunta de si els ajustos propis de la parla d'estil matern són necessaris per a l'adquisició de la gramàtica del llenguatge és un categòric "no". Les autores es fonamenten en les observacions etnogràfiques que suggereixen que les cultures es diferencien àmpliament en l'organització dels intercanvis comunicatius amb els infants i que les diferències es relacionen amb diferents visions culturals de la infància i amb qüestions d'ordre social. Si bé en les comunitats blanques de classe mitjana dels Estats Units, del Canadà, del Japó i d'Europa els adults s'adrecen als infants com a interlocutors des del naixement, i fins i tot abans, aquest no és un comportament universal. En altres comunitats, com ara els trackton (comunitat afroamericana de l'Estat de Carolina, als Estats Units), les cultures maies que parlen quítxua, els habitants de Java, les comunitats tradicionals de l'oest de les Samoa o els Kaluli de Papua Nova Guinea, els adults no parlen directament als infants fins que aquests no comencen a emetre paraules recognoscibles en la seva llengua (Lieven, 1994; Ochs i Schieffelin, 1995). En les societats esmentades, els bebès participen en interaccions comunicatives en el paper d'oients de converses no simplificades entre d'altres persones, però rarament participen en intercanvis comunicatius específics entre ells i els seus cuidadors.

Com també assenyalen Ochs i Schieffelin (1995), a més de diferenciar-se pel que fa al moment en què es considera l'infant com a possible interlocutor, les cultures també es diferencien en l'abast de les simplificacions que efectuen quan s'adrecen als nens. En algunes comunitats, com en les dels tàmla, els inuit o les classes mitjanes americanes i europees, la simplificació de la parla adreçada als infants

inclou ajustos fonològics, morfosintàctics i de discurs. En altres societats, com els samoans, els afroamericans de classe obrera de Trackton i Louisiana, els habitants de Java i els kaluli, la simplificació de l'input es restringiria fonamentalment a l'àmbit del discurs, concretament a l'autorepetició de l'enunciat.

Ochs i Schieffelin (1995) suggereixen que les cultures que simplifiquen la parla adreçada als infants a tots els nivells d'anàlisi del llenguatge són precisament aquelles que des de ben aviat consideren el bebè com a interlocutor, com a oient que s'espera que també participi activament en els intercanvis comunicatius. Algunes de les comunitats esmentades amb anterioritat, com ara els samoans, els javanesos, els kaluli o els afroamericans de Trackton, no animen el bebè a assumir un rol actiu en els intercanvis comunicatius des de ben aviat, sinó que, al contrari, prefereixen que els bebès romanguin callats en un estadi inicial, acompanyant els adults com a observadors i oients.

Ochs i Schieffelin (1995) interpreten que la simplificació de l'input a tots els nivells respondria a un intent de l'adult d'aconseguir que el bebè sigui un interlocutor actiu des de ben aviat i que aquesta "urgència" s'explicaria en part pel fet que en les famílies blanques de classe mitjana generalment un adult -ja sia la mare, el pare o la cuidadora- passa moltes hores a casa sol amb l'infant. Un adult sol a la casa estarà situacionalment predisposat a buscar en el bebè un interlocutor vàlid des de ben aviat i la simplificació dels intercanvis comunicatius seria una estratègia per intentar aconseguir-ho.

Aquesta explicació sobre les raons de la simplificació de l'input en les societats blanques de classe mitjana resulta suggeridora, però nosaltres creiem que hi hauria altres raons d'ordre social que insten l'adult a cercar en el bebè un interlocutor actiu. Aquestes raons, segons la nostra opinió, tindrien molt a veure amb la valoració que aquests grups socials fan d'aspectes com l'autonomia, la formació



de la identitat personal, l'aprenentatge per participació activa, el paper dels adults com a agents educatius i de desenvolupament, i la precocitat dels aprenentatges.

La diversitat cultural en l'organització dels intercanvis comunicatius amb els infants no solament es manifesta en el moment d'introduir simplificacions de la parla i en l'abast i característiques d'aquestes simplificacions, sinó també en la resposta que els adults donen als enunciat de l'infant que no tenen un significat prou clar. Ochs i Schieffelin (1995) assenyalen que davant d'un enunciat infantil que no resulta comprensible, els diferents grups socials opten per alguna o algunes de les estratègies següents: 1. ignorar l'enunciat; 2. indicar a l'infant que l'enunciat no és clar; 3. reformular l'enunciat de l'infant, és a dir, fer una hipòtesi sobre el que aquest ha volgut dir. La darrera de les estratègies esmentades, és a dir, l'expansió de l'enunciat de l'infant (Brown, Cazden i Bellugi, 1968), és una de les característiques de la parla d'estil matern. No és, però, una estratègia universal. Així, per exemple, entre els walpiri, la parla de l'infant no és interpretada com a llenguatge abans dels dos anys i no es realitzen expansions o reformulacions dels enunciat infantils. Tampoc els inuit responen a les vocalitzacions dels infants petits. Algunes comunitats, com els kaluli i els habitants de l'oest de les Samoa rarament aclareixen els enunciat infantils, ja que en general mostren un fort rebuig a fer hipòtesis sobre els estats mentals dels altres quan aquests no els han expressat verbalment. Els samoans tendeixen a fer que l'infant s'esforci per expressar les seves intencions d'una manera més clara. D'altra banda, en algunes comunitats, els adults assignen un significat socialment normatiu als enunciat de l'infant. Per exemple, els taiap interpreten que infants de l'edat de dos mesos ja emeten la paraula "ki", que voldria dir més o menys "me'n vaig d'aquí".

Aquestes i altres pràctiques alternatives a les expansions que Ochs i Schieffelin (1995) recullen en el seu treball indiquen que determinats grups socialitzen els infants privilegiant l'acomodació de l'infant a la situació social. Això contrastaria

amb l'estil de socialització centrat en l'infant que caracteritza els grups socials que realitzen expansions dels enuncis infantils. De la mateixa manera, les simplificacions formals de l'input reflectirien un estil d'interacció centrat en l'infant, mentre que les simplificacions molt restringides serien pròpies d'un estil de socialització centrat en la situació.

Sembla, doncs, ben establert que les simplificacions de l'input pròpies de la parla d'estil matern, així com determinades característiques de discurs com ara les expansions, no són un fenomen universal, sinó propi de determinats grups socials on en moltes de les pràctiques socialitzadores se situa l'infant en un rol central. Aquesta constatació, segons el nostre parer, no deriva necessàriament en una infravaloració del paper dels factors socials, culturals i interpersonals en el desenvolupament de la comunicació i el llenguatge. Ochs i Schieffelin (1995) conclouen que sembla provat que les adaptacions pròpies de la denominada parla d'estil matern no serien necessàries per a l'adquisició del llenguatge, però que la implicació rutinària de l'infant en les activitats quotidianes del seu grup social sí que en serien un requeriment.

La participació de l'infant en activitats socialment i culturalment organitzades és la clau per accedir al llenguatge. I en les societats denominades "occidentals", la parla d'estil matern és, segons la nostra opinió, un element molt important de la configuració de les pràctiques socioculturals que donen suport a l'adquisició del llenguatge.

Ochs i Schieffelin (1995) remarquen que, malgrat les diferències culturals en l'organització dels intercanvis comunicatius amb els bebès, no s'aprecien diferències significatives en el desenvolupament gramatical dels infants dels diferents grups socials. Així, per exemple, les autores assenyalen que els nens kaluli d'entre vint i vint-i-quatre mesos utilitzen formes verbals imperatives i

declaratives, pronoms de primera i segona persona, locatius, possessius, algunes formes de negació i partícules de discurs (Schieffelin, 1986).

Segons la nostra opinió, encara és insuficient el nombre d'estudis transculturals que s'han plantejat les relacions entre la naturalesa dels intercanvis comunicatius adult-infant i el desenvolupament lingüístic del nen. Això és especialment cert si considerem el llenguatge en un sentit ampli, atenent a les dimensions semàntica i pragmàtica i no limitant les anàlisis del llenguatge infantil als aspectes formals. Els infants dels diferents grups socials i culturals podrien seguir pautes similars en el seu desenvolupament morfosintàctic inicial (Ochs i Schieffelin, 1995) i, en canvi, presentar diferències significatives quan el seu llenguatge s'analiza des d'una perspectiva més àmplia que inclogui les dimensions de significat i ús del llenguatge. Creiem que cada cultura genera parlants i oients hàbils en el seu context. I nosaltres defensem la hipòtesi que la parla d'estil matern contribueix a crear parlants i oients hàbils en el nostre context social i cultural.

A manera de síntesi d'allò que hem exposat fins ara en els diversos apartats d'aquest capítol, podem remarcar que des del naixement l'infant i els seus cuidadors participen en intercanvis d'adaptació mútua que tenen una certa estructura de diàleg. Això és possible en virtut de les respectives aportacions de cadascun dels participants. El nou-nat disposa d'un ric bagatge cognitiu i conductual innat que l'orienta de manera especial envers les persones i que possibilita una participació activa en els processos interactius. L'adult guia l'infant en la seva incorporació al món social, el reconstrueix dia a dia per a l'infant i amb l'infant, a qui tracta des de l'inici com un autèntic membre del sistema social i cultural. L'adult duu a terme una organització convencionalment establerta de la realitat que comparteix amb el bebè, ajuntant-lo a participar-hi en la mesura de les seves competències. En un sentit fonamental, el desenvolupament del nen està influenciat per les accions de la mare o cuidadors. Els efectes d'aquesta influència han estat definits per Lock (1980) de la manera següent:

conduir l'infant al món social específic en el qual ha nascut, aportar una percepció social compartida d'aquest món i crear els significats de les accions de l'infant. No hem d'oblidar, però, que les competències de l'infant i la seva participació en les situacions d'interacció són un important element regulador de l'ajut adult en qualsevol moment del desenvolupament.

Des d'una concepció sociocultural del desenvolupament (Vygotsky, 1934), la comunicació i el llenguatge se situen en el cor mateix del procés de construcció social del desenvolupament individual. Són alhora productes i mitjans, processos psicològics i instruments de l'activitat mental.

En el capítol següent abordarem l'evolució de la comunicació i el llenguatge en la primera infància, centrant-nos especialment en la dimensió pragmàtica i més concretament en l'expressió d'intencions comunicatives.

<b>Capítol 3. Desenvolupament comunicatiu i lingüístic en les etapes prelingüística i de les primeres paraules: una aproximació pragmàtica.....</b>	<b>129</b>
3.1. Delimitació de l'àmbit del desenvolupament pragmàtic.....	130
3.2. Els recursos per a la comunicació: breu apunt sobre l'evolució vocàlica i gestual.....	135
3.3. El desenvolupament de les habilitats relacionades amb la gestió de l'atenció conjunta.....	140
3.4. L'expressió d'intencions comunicatives.....	150
3.5. Continuïtat/discontinuïtat entre l'etapa prelingüística i el llenguatge.....	161
3.6. Les primeres paraules com a expressió d'intencions comunicatives: una aproximació pragmàtica als inicis de l'adquisició del llenguatge.....	165

### **CAPÍTOL 3. DESENVOLUPAMENT COMUNICATIU I LINGÜÍSTIC EN LES ETAPES PRELINGÜÍSTICA I DE LES PRIMERES PARAULES: UNA APROXIMACIÓ PRAGMÀTICA**

En aquest capítol abordarem el curs del desenvolupament comunicatiu i lingüístic a la primera infància, basant-nos en bona part dels nombrosos estudis realitzats sobre la interacció mare-fill, comunicació prelingüística i inicis del llenguatge. Ni la revisió dels estudis ni la nostra presentació pretenen ser exhaustives. Hem procedit a una selecció de fenòmens i qüestions, orientada per la perspectiva teòrica adoptada i pels objectius del nostre estudi. Per una banda, no ens referirem a la denominada etapa de les primeres combinacions o unions de paraules (18-24 mesos), sinó que limitarem la nostra presentació a l'etapa prelingüística i al període de les primeres paraules (0-18 mesos). Per altra banda, ens centrarem fonamentalment en el desenvolupament pragmàtic, i més concretament, en aquells aspectes del mateix amb els qual es relaciona la nostra recerca.

En un primer apartat del capítol intentarem delimitar l'àmbit del desenvolupament pragmàtic i especificar en quins aspectes centrarem les nostres reflexions i el posterior estudi empíric.

Els apartats 2, 3 i 4 aborden aspectes fonamentals de l'evolució comunicativa i lingüística en les etapes prelingüística i de les primeres paraules. L'apartat 2 està dedicat als aspectes més descriptius i fenomenològics des d'un punt de vista formal. Els apartats 3 i 4 aborden aspectes de l'evolució comunicativa i lingüística que tenen més rellevància des d'una perspectiva funcional-social: el desenvolupament de les habilitats relacionades amb la gestió de l'atenció conjunta i l'expressió d'intencions comunicatives. Aquest darrer apartat, que és el més estretament relacionat amb la nostra recerca, recull els principals estudis

sobre l'expressió d'intencions comunicatives a les etapes prelingüística i de les primeres paraules, així com una presentació de l'aproximació pragmàtica al desenvolupament inicial del llenguatge que fonamentarà el nostre estudi.

### **3.1. Delimitació de l'àmbit del desenvolupament pragmàtic**

D'acord amb la coneguda tricotomia introduïda per Morris (1938), la pragmàtica s'ocupa de les relacions entre els signes i els seus intèrprets, a diferència de la sintaxi i de la semàntica, que s'ocupen respectivament de la forma i del significat dels enunciats. Partint d'aquesta distinció, la pragmàtica sovint és definida com una branca de la lingüística que estudia l'ús del llenguatge.

La major part dels lingüistes conceptualitzen el llenguatge com a un sistema autònom de símbols i de regles de combinació, que es pot definir amb independència dels seus possibles contextos d'ús. Aquesta conceptualització ja és present en els treballs de Saussure (1916), que va realitzar una distinció clara entre *la langue* i *la parole*. La llengua es definiria com a un sistema de símbols i de regles per a la combinació significativa dels mateixos. Aquest sistema seria autònom i independent dels seus possibles usos o usuaris. Tant els símbols (paraules) com les regles gramaticals es podrien definir d'una forma abstracta i independent del context. La parla, en canvi, s'entendria com l'activitat d'ús del sistema lingüístic.

El plantejament anterior porta habitualment a diferenciar dos conjunts d'habilitats o competències: la competència lingüística, consistent en el coneixement del sistema lingüístic com a conjunt de formes, significats i regles gramaticals, i la competència comunicativa, consistent en els coneixements sobre com usar el llenguatge per a la comunicació interpersonal.

Aquesta conceptualització del llenguatge com a sistema independent dels seus usos ha estat qüestionada per filòsofs i lingüistes que, en la línia de Wittgenstein (1953), argumenten que la lingüística és una qüestió d'usos de la parla, de pragmàtica (Grice, 1957; Strawson, 1970; Fillmore, 1971; Allwood, 1981). Des d'aquesta perspectiva, els aspectes formals del llenguatge són instruments per a la producció d'actes de parla intel·ligibles. Per a aquests autors -coneguts com a teòrics del significat condicionat a l'ús, o del significat és l'ús-, el significat del llenguatge sorgeix dels usos comunicatius. El significat es deriva dels objectius comunicatius que l'emissor d'un enunciat intenta que l'oient reconegui.

Des d'aquesta tradició, amb la qual ens identifiquem, el significat del llenguatge es conceptualitza com a un constructe interpersonal. Ninio i Snow (1996) assenyalen aquesta visió del significat lligat a l'ús com un dels elements configuradors de la visió constructivista del significat que és a la base del que s'ha denominat *Psicologia Cultural* (Shweder, 1990; Valsiner, 1998). Des d'aquesta perspectiva, el desenvolupament pragmàtic s'inscriu en el marc d'un procés més ampli d'enculturació i es conceptualitza com a un territori situat entre el desenvolupament del llenguatge i el desenvolupament social (Ninio i Snow, 1996).

Els aspectes formals del llenguatge formen part dels coneixements i habilitats necessàries per a l'èxit pragmàtic, però sens dubte no són suficients. Entre els coneixements necessaris per a un ús efectiu de la parla en situacions socials trobem les convencions que una comunitat lingüística comparteix per a l'expressió de les intencions comunicatives, o en altres termes, el denominats actes il·locucionaris (Austin, 1962; Searle, 1969). També hi ha regles que formen part de la regulació social del comportament en general i que determinen quins enunciats són acceptables i quins innacceptables en una situació de parla determinada. L'èxit pragmàtic depèn, doncs, de considerables coneixements sobre el món, la societat i les relacions interpersonals.



Des d'aquest plantejament, el desenvolupament pragmàtic inclou diversos tipus de coneixements i habilitats socials que són crucials per assolir objectius pragmàtics: coneixements que permeten definir diferents tipus de situacions socials; habilitats procedurals, com la presa de torn, necessàries per a participar en la conversa; coneixements culturals subjacents en la determinació de criteris d'èxit pragmàtic i habilitats socials individuals necessàries per a l'ús apropiat i eficient de la parla en diverses situacions.

Així doncs, el desenvolupament pragmàtic podria quedar definit com a

l'adquisició del coneixement necessari per a un ús de la parla en situacions interpersonals, apropiat, efectiu i governat per regles. (Ninio i Snow, 1996: 4)

Actualment el camp del desenvolupament pragmàtic es mostra com un camp heterogeni, que inclou una àmplia gamma de fenòmens connectats amb el llenguatge i la interacció social. Snow i Ninio (1996) presenten una llista dels temes estudiats més habitualment sota la rúbrica de *desenvolupament pragmàtic*, així com referències d'alguns dels principals treballs de cada temàtica. La llista inclou:

1. L'adquisició de las intencions comunicatives i el desenvolupament de l'expressió lingüística, incloent-hi la comunicació anterior a la parla, és a dir, per mitjà de vocalitzacions i gestos (p. ex., Bates, Camaioni i Volterra, 1975; Dore, 1975, 1978; Garvey, 1975; Halliday, 1975; Bates, 1976; Greenfield i Smith, 1976; Carter, 1979; Dale, 1980; Lock, 1980; Bruner, 1983; Carpenter, Mastergeorge i Coggins, 1983; Nelson, 1985; Wells, 1985; Ninio, 1992).

2. El desenvolupament de les habilitats de conversa i l'adquisició de les regles que governen la presa de torn, les interrupcions, l'assenyalament del tema rellevant i el canvi de tema, etc. (p. ex., Snow, 1977, 1979; Lieven, 1978b; Kaye i Charney, 1980; Bruner, 1983; Dorval i Eckerman, 1984; Forrester, 1992).
3. El desenvolupament del control sobre els mecanismes lingüístics utilitzats per organitzar el discurs de manera cohesiva i d'acord amb el gènere (p. ex., Maratsos, 1973; de Villiers i Tager-Flusberg, 1975; Bates, 1976; Greenfield i Smith, 1976; DeHart i Maratsos, 1984; Hicks, 1990).
4. Els processos d'aprenentatge pragmàtic que operen en els inicis de l'adquisició del llenguatge, com l'adquisició de formes lingüístiques noves per aparellament amb la seva funció comunicativa (p. ex., Antinucci i Parisi, 1975; Halliday, 1975; Bates, 1976; Nelson, 1978; Bruner, 1983; Ninio i Wheeler, 1984; Ninio i Snow, 1988; Ninio, 1992).
5. L'adquisició de regles de cortesia i d'altres regles d'ús de la parla determinades culturalment (p. ex., Schieffelin i Ochs, 1986; Ochs, 1988; Schieffelin, 1990).
6. Els factors pragmàtics que operen en l'adquisició de les formes deíctiques, com ara els pronoms i els locatius deíctics (p. ex., Clark, 1978; Charney, 1980; Loveland, 1984; Oshima-Takane, 1988; Dale i Crain-Thoreson, 1993).
7. Els factors pragmàtics que influeixen en l'adquisició del llenguatge, com el context interactiu d'ús del llenguatge a la primera infància (Cazden, 1970; Snow, 1977, 1979, 1983, 1995; Lieven, 1978a; Chapman, 1981a; Bruner, 1983; Fletcher i MacWhinney, 1995); el paper de l'input matern i del bastiment en l'adquisició de formes lingüístiques (p.ex., Snow, 1972, 1977; Moerk, 1976; Sachs, Brown i Salerno, 1976; Newport, 1977; Ninio i Bruner,

1978; Tomasello i Todd, 1983; Nelson et *al.*, 1984; Ochs i Schieffelin, 1984; Ninio, 1985; Mervis i Mervis, 1988); i, més marginalment, les explicacions d'altres biaixos sorprenents de l'adquisició basats en la pragmàtica (p. ex., Benedict, 1979; Stephany, 1986; Wales, 1986).

En el nostre treball empíric ens centrarem en tres dels apartats esmentats, i especialment en dos. Per una banda, ens interessarà conèixer quines intencions comunicatives arriben a expressar els infants al llarg del període estudiat, com arriben a expressar-les i quins procediments utilitzen per expressar-les.

Un altre dels nostres objectius d'anàlisi seran els processos d'aprenentatge pragmàtic que operen en els inicis de l'adquisició del llenguatge.

Per apropar-nos als objectius que acabem d'assenyalar, caldrà tenir en compte en tot moment el context de la comunicació, així com les intencions comunicatives expressades per les mares en la interacció amb els seus fills i filles -aspecte que ja hem abordat en el capítol anterior-, i els procediments formals que empren per expressar-les. Això ens aproparà al que Ninio i Snow (1996) han assenyalat com a factors pragmàtics que influeixen en l'adquisició del llenguatge.

Un cop delimitats els aspectes del desenvolupament pragmàtic que seran abordats en la nostra recerca, iniciarem la presentació dels aspectes fonamentals del desenvolupament comunicatiu i lingüístic a la primera infància amb un breu apunt sobre els aspectes més descriptius i fenomenològics des d'un punt de vista formal.

### **3.2. Els recursos per a la comunicació: breu apunt sobre l'evolució vocàlica i gestual**

Tal com vàrem establir al capítol anterior, admetem que des del naixement el bebè està preparat per, i predisposat a, mantenir intercanvis amb l'adult que ja presenten certa sincronia, reciprocitat i ajust mutu que els doten d'una estructura conversacional incipient.

Des d'un punt de vista formal, direm que el nounat és capaç d'emetre sons vegetatius, plors i crits que, juntament amb les expressions facials i corporals, expressen els seus estats interns. El bebè mostra expressions facials, coordinades amb l'activitat corporal, a les quals els adults poden atribuir significat, en tant que s'identifiquen amb emocions específiques (Izard, Huebner, Risser, McGinness i Dougherty, 1980). Per altra banda, el plor té un paper molt important en els primers mesos de vida. Els adults que tenen cura del bebè responen als seus plors intentant calmar-los i tracten d'inferir les necessitats que l'infant expressa a través dels mateixos. Aquesta proposta es relacionarà inicialment amb la satisfacció de necessitats físiques i afectives del bebè (p. ex.: “agafa'm”, “dóna'm menjar” o “neteja'm”). A mesura que augmenti l'interès del bebè pels objectes i esdeveniments de l'entorn, els plors de l'infant seran interpretats, sota determinades circumstàncies, com a intents de transmetre una proposta comunicativa en relació amb el món extern (p. ex.: “dóna'm el ninot” o “fes allò que em fa riure tant”).

Durant els dos primers mesos no s'observa cap producció de sons consonàntics. La seqüència del desenvolupament vocal depèn dels mecanismes fisiològics de la parla i de la maduració progressiva de l'aparell vocal. Els primers sons consonàntics que emet el bebè, entre les vuit i les vint setmanes, són posteriors pel que fa al punt d'articulació (p. ex. /k/ i /g/). Entre les setze i les trenta setmanes ja s'observen vocalitzacions de sons consonàntics anteriors (p. ex. /p/ i /b/). Les vocals, per altra banda, es desenvolupen seqüencialment des de les formacions més anteriors a les més posteriors.

Un control articulatori creixent conduirà al balboteig, és a dir, a l'emissió de cadenes sil·làbiques, que es comença a manifestar entre el cinquè i el sisè mes. Inicialment el balboteig consisteix en la reiteració d'una mateixa síl·laba (balboteig reduplicat). Posteriorment, a partir del novè mes, el balboteig es diversifica, incorporant en una mateixa seqüència articulatòria síl·labes diferents (balboteig no reduplicat). El balboteig reduplicat continua fins aproximadament les cinquanta setmanes, quan ja ha començat a manifestar-se el balboteig no reduplicat. De la mateixa manera, aquest darrer, que es perllonga fins als divuit mesos aproximadament, conviurà amb les primeres paraules de l'infant. Aquestes dades, procedents dels treballs d'Stark (1986) (vegeu Garton i Pratt, 1989), mostren el procés de desenvolupament vocal com a una seqüència evolutiva contínua que portarà l'infant al domini del sistema fonològic propi de la seva comunitat de parla. Stark defensa que al final del període prelingüístic l'infant articula precisament aquells sons que configuren el sistema fonològic adult. Aquesta postura, que planteja una relació de continuïtat formal entre el desenvolupament vocàlic prelingüístic i les primeres paraules, és la que té més suport actualment.

Paral·lelament al desenvolupament vocal descrit, es produeix un domini progressiu per l'infant de l'entonació i l'accent. El primer mig any de vida es caracteritza per un predomini del patró entonatiu descendent. Posteriorment s'incorpora el patró ascendent. També s'observen imitacions dels patrons d'entonació adults (Lieberman, 1967; vegeu Garton i Pratt, 1989).

Els primers gestos convencionals s'observen al final del primer any. Un dels primers gestos que observem en el nen és el gest d'indicació, que és utilitzat per l'infant tant per requerir un objecte com per dirigir l'atenció de l'adult vers l'objecte com a focus d'interès que vol compartir. D'altres gestos que poden utilitzar els infants en aquest període són el gest d'afirmació i negació o el gest d'oferir un objecte. Més endavant, en l'apartat dedicat a les habilitats implicades

en la gestió de l'atenció conjunta, abordarem més detalladament la funcionalitat del gest d'indicació.

També al final del primer any solen aparèixer les primeres paraules. Convé recordar que l'aparició de les primeres paraules no implica la desaparició dels recursos comunicatius prelingüístics. Ans al contrari, el període de les primeres paraules es caracteritza per una comunicació gestual molt rica, fins i tot mitjançant la combinació de gestos (Lock, 1980). Com ja havíem comentat, l'aparició de les primeres paraules també conviu amb vocalitzacions i amb les formes més desenvolupades de balboteig reduplicat, que són cadenes sil·làbiques en les quals cada vegada es fa més probable identificar seqüències que s'aproximen molt a paraules de la parla adulta.

Un dels problemes amb els quals ens trobem en l'estudi del lèxic inicial és la identificació de les primeres paraules en la parla dels infants (vegeu, per exemple, Ingram, 1989; Aguado, 1995, o Serra, Serrat, Solé, Bel i Aparici). Aquesta identificació no és gens fàcil. Per una banda, la parla de l'infant en aquesta etapa és, moltes vegades, difícil d'entendre i de transcriure. El domini incipient dels mecanismes de control articuladori fa que una mateixa paraula s'articuli de maneres diferents en les distintes emissions. En alguns casos, l'articulació d'una determinada paraula apareix tan allunyada de la forma estàndard que fan dubtar sobre si l'infant ha emès aquella paraula en concret o no. Per altra banda, no hi ha unanimitat entre els autors sobre la mateixa definició de *paraula*. Quines produccions vocàliques poden ser considerades paraula i quines no?

Ingram (1989), a partir d'una anàlisi del problema, proposa considerar que l'infant ha adquirit una paraula quan ens trobem davant qualsevol de les possibilitats següents:

- (i) una paraula de la parla adulta que és compresa pel nen amb algun significat, que pot no coincidir amb el significat adult;
- (ii) una paraula de la parla adulta que és compresa per l'infant amb un significat molt pròxim al significat adult;
- (iii) qualsevol vocalització de l'infant que és usada per ell en un context consistent;
- (iv) una paraula de la parla adulta que l'infant emet en un context consistent;
- (v) una paraula de la parla adulta que és compresa i utilitzada de la manera adulta;
- (vi) una paraula de la parla adulta que és compresa i utilitzada a la manera adulta, alhora que és pronunciada correctament.

Com veiem, les casuístiques diferents estan ordenades jeràrquicament, de manera que podem optar per un criteri menys o més estricte, duent a terme algunes opcions. Així doncs, cal definir-se en relació amb el vessant comprensió/producció. A més, cal prendre una decisió respecte al grau d'ajust o coincidència que exigirem en relació amb el model adult, tant pel que fa al significat com pel que fa a la forma i a la pronunciació.

Si decidim, com és el nostre cas, centrar-nos en l'aspecte productiu podrem excloure les casuístiques (i) i (ii). El tercer cas és, des del nostre punt de vista molt poc restrictiu, ja que incorpora en la definició de paraula qualsevol vocalització utilitzada en un context estable. Contràriament, les alternatives (iv), (v) i (vi) ens semblen excessivament exigents, ja que donen primacia a l'ajust a la parla adulta.

Un plantejament intermedi entre les opcions (iii) i (iv) és bastant freqüent. Nosaltres considerem que l'infant emet una paraula quan podem identificar una forma relativament consistent i identificable -les emissions que realitza l'infant d'aquella paraula s'aproximen a una "forma tipus"- que l'infant utilitza amb un

significat/funció estable. S'admeten les desviacions respecte de la forma adulta, fins i tot les formes idiosincràtiques (creacions infantils o familiars, com per exemple, "titi" per "xumet"). També s'accepta que el significat que atorga el nen a la paraula pot no coincidir amb el seu significat usual. Un criteri generalment utilitzat, encara que no explicitat, és el següent: les paraules tenen una mínima estructura sil·làbica. La major part dels investigadors accepten implícitament aquest criteri quan exclouen de la llista del primer vocabulari infantil determinades vocalitzacions fonèticament consistents (p. ex. "eee" amb entonació ascendent com a forma de requeriment) que, de fet, compleixen els criteris que es refereixen a la identificació d'una forma consistent i d'un significat/funció estable.

Les dificultats per delimitar què és i què no és paraula mostren que en definitiva l'entrada al llenguatge és, des d'un punt de vista fonològic, un procés gradual, més que no pas un fenomen sobtat.

Des d'un punt de vista formal, les primeres paraules són generalment curtes, d'una o dues síl·labes en la major part dels casos. Són freqüents les formades per reduplicació sil·làbica (p. ex. "papà"). A les primeres paraules s'observa un predomini de sons consonàntics anteriors (/p/, /b/, /d/...). Com ja hem dit, les primeres paraules de l'infant es poden apartar considerablement del model adult, sent en alguns casos de nova creació. És freqüent que aquestes primeres paraules només siguin reconegudes com a tals pels cuidadors habituals del nen.

Després d'aquesta breu referència als aspectes formals de l'evolució vocàlica i gestual en el període que ens ocupa, aprofundirem en els aspectes més rellevants des d'un punt de vista funcional. En l'apartat següent ens ocuparem de la temàtica de l'atenció conjunta, crucial en una aproximació pragmàtica al desenvolupament inicial de la comunicació i el llenguatge.



### **3.3. El desenvolupament de les habilitats relacionades amb la gestió de l'atenció conjunta**

L'atenció conjunta és un tema crucial en l'estudi del desenvolupament comunicatiu i dels inicis de l'adquisició del llenguatge des de les perspectives funcional-socials. Les interaccions d'atenció conjunta són a la base de la comunicació i de tota adquisició cultural que impliqui referència al món exterior, com és el cas del llenguatge (Bruner, 1975a, 1975b, 1983).

Un antic estudi de Robson (1967) ja va posar de manifest la fase inicial de l'atenció conjunta, que comença tan bon punt l'adult i el nen són capaços de mantenir el contacte d'ull a ull durant una estona. Segons els resultats dels treballs realitzats per Bruner (1983) cap al final del segon mes aquest contacte d'ull a ull sovint va acompanyat de vocalitzacions. Però un cop s'ha establert el contacte d'ull a ull en els dos o tres primers mesos de vida, l'adult tendeix a introduir un objecte en la relació. Una de les formes d'introduir l'objecte consisteix en interposar-lo entre tots dos mentre mantenen el contacte d'ull a ull i sacsejar-lo, moure'l o situar-lo en primer pla en relació amb l'infant per aconseguir i mantenir la seva atenció sobre l'objecte. Sovint aquests intents d'establir i mantenir l'atenció de l'infant sobre un objecte van acompanyats de vocatius del tipus "mira". El nadó i la mare miren alhora l'objecte i després restableixen el contacte d'ull a ull amb mostres de satisfacció (David i Appell, 1961). Cap als quatre o cinc mesos, el bebè és capaç de seguir la línia de mirada de l'adult sense el format previ de contacte ocular (Bruner, 1999). L'estudi clàssic d'Scaife i Bruner (1975) va posar de relleu que els bebès de sis mesos segueixen la direcció de la mirada de l'adult, cap a la dreta o cap a l'esquerra, quan aquest diu "oh, mira" i centra l'atenció sobre un objecte. D'Entremont, Hains i Muir (1997) han trobat resultats similars amb infants de quatre mesos. Un treball de Butterworth i Jarret (1991) mostra que quan els infants de sis mesos no troben un

objecte en el lloc esperat tornen a inspeccionar la línia de mirada de l'adult. Bruner (1999) crida l'atenció sobre el fet que aquestes habilitats són prèvies a la producció del gest d'indicació i que la mirada també pot ser emprada per l'infant com a indicador dels objectes d'interès o desig. Compartir l'atenció es fonamentaria en una capacitat innata de l'infant per apreciar que comparteix amb els altres un món comú i que hom pot, fins i tot des del principi, determinar què crida l'atenció d'una altra persona en aquest món seguint la seva línia de mirada.

Actualment hi ha controvèrsia sobre l'edat d'aparició d'aquestes conductes de seguiment de la mirada de l'adult. Autors com ara Carpenter, Nagell i Tomasello (1998) representen el "sector crític" i qüestionen la precocitat de les habilitats d'atenció conjunta. Els autors que situen l'inici del seguiment de la mirada al final del primer any de vida (9-12 mesos), com ara Carpenter *et al.* (1998), realitzen els seus experiments en situacions que impliquen més dificultats de localització de l'objecte -en els treballs esmentats amb anterioritat l'objecte sempre és a la dreta o l'esquerra del bebè i dins del seu camp visual-, i més dificultats de selecció de l'objecte -en alguns experiments el nadó ha de seleccionar l'objecte-focus d'atenció d'entre un conjunt de diversos objectes-. Per altra banda, mentre que els treballs que assenyalen edats més primerenques per al seguiment de la mirada apliquen com a criteri d'èxit la identificació de l'objecte, altres autors consideren que s'ha produït seguiment de la mirada només quan el nen torna a mirar l'adult un cop localitzat el focus d'atenció.

És evident que, en condicions experimentals, factors com ara la distància de l'objecte o l'angle de localització en relació amb l'infant condicionen el nivell d'èxit en les tasques. Però en situacions d'interacció quotidiana el grau d'indeterminació és molt baix, ja que les actuacions de guia i suport de part de l'adult així com la familiaritat de l'infant amb determinades rutines d'interacció quotidianes faciliten les condicions per tal que el seguiment de la mirada es produeixi amb èxit. Per altra banda, l'atenció compartida no només s'assoleix a

partir del seguiment de la mirada de part de l'infant. De fet una revisió d'estudis realitzada per Schaffer (1984) posa de manifest que la major part dels episodis d'atenció conjunta són resultat del control de la línia de mirada de l'infant que la mare realitza. Per nosaltres, doncs, hi ha pocs dubtes sobre el fet que la capacitat d'atenció conjunta bebè-adult és un fenomen recíproc i sobre l'existència d'atenció conjunta molt abans dels nou mesos (Butterworth, 1991, 1998; Bruner, 1999;).

L'atenció conjunta es fonamentaria inicialment en un mecanisme "ecològic" i seria un procés dirigit a objecte, relacionat amb el món real. El nadó percebria la reorientació de la mirada de l'adult com un senyal que hi ha un objecte rellevant. Quan l'objecte que ha copsat l'atenció de l'adult copsa també la de l'infant es produeix d'alguna manera "una trobada de ments" sobre el mateix objecte i aquest pot ser considerat aleshores com la fi d'una acció intencional de l'adult i del nadó (Butterworth, 1991; Butterworth i Jarrett, 1991).

El gest d'indicació, definit com l'extensió simultània del braç i de l'índex vers un objecte, persona o esdeveniment, amb la resta de dits tancats sobre el palmell de la ma és, juntament amb el seguiment de la mirada, un altre comportament rellevant per a l'establiment de l'atenció conjunta. Novament trobem disparitat de criteris alhora d'estudiar la comprensió del gest d'indicació per part dels nadons. Butterworth (1998) i Carpenter *et al.* (1998) assenyalen que, com en el cas del seguiment de la mirada, l'èxit de l'infant en la tasca de seguiment del gest depèn de factors situacionals com ara si hi ha objecte únic o diversos o l'angle i distància de l'objecte assenyalat en relació amb l'infant. Així, per exemple, Lempers (1979) va observar com nadons de nou mesos podien localitzar, seguint el gest d'indicació, un objecte situat entre ells i l'adult, però no objectes més distants. En el cas del gest d'indicació intervindrien a més altres factors, com ara la forma del gest. Murphy i Messer (1977) van observar que, situats al costat de la mare, els nadons de nou mesos només seguien el gest d'indicació quan la mare

assenyalava a un costat de l'infant i, per tant, obliquament, però no quan assenyalava davant seu, frontalment. Als 12 mesos d'edat, els nadons ja seguirien el gest amb independència de la posició de la mà en el gest (Butterworth i Grover, 1988, 1990). També seguirien amb èxit el gest quan s'adreça a objectes distants (Lempers, 1979). Carpenter *et al.* (1998) a partir d'una revisió dels treballs realitzats i de les seves pròpies experiències conclouen que no és fins els 12-15 mesos quan els infants segueixen amb èxit el gest quan diversos objectes són presents en l'entorn i compleixen, a més, el criteri de mirar l'adult un cop localitzat l'objecte. La mirada a l'adult s'interpretaria com un control o confirmació que realment s'ha localitzat l'objecte adequat. Això coincidiria amb les seves dades sobre seguiment de la mirada. Per a Carpenter *et al.* (1998) l'atenció conjunta és possible entre els 9 i els 12 mesos, quan es manifesten de manera força simultània en el temps diverses habilitats relacionades, incloent-hi el seguiment de la mirada i el gest d'indicació.

Com assenyala Butterworth (1998), el gest d'indicació, a més d'un mitjà social de reorientació de l'atenció, està íntimament connectat amb processos propis d'espècie relacionats amb la lateralització, la prensió superior i l'ús d'instruments que experimenten importants reorganitzacions cerebrals entre els 9 i els 15 mesos. L'atenció visual conjunta és anterior a la resolució amb èxit de les diferents tasques experimentals de seguiment del gest d'indicació.

Pel que fa a la producció del gest d'indicació, apareix normalment en el desenvolupament humà al voltant de l'any (p. ex. Carpenter *et al.*, 1998), si bé alguns estudis fan referència a bebès d'entre 7 i 9 mesos d'edat que ja assenyalen (p. ex. Bruner, 1983; Fenson, Dale, Reznick, Bates, Thal i Pethick, 1994; Triadó i Rivero, 1998) i a precursors del gest d'indicació en les accions manuals de nadons fins i tot més petits (p. ex. Schaffer, 1984; Fogel i Hannan, 1985; Butterworth i Morissette, 1996). Possibles antecedents del gest d'indicació els podrien constituir les extensions de l'índex acompanyades de vocalitzacions que han estat

observades en nadons de tres mesos d'edat en situació d'interacció amb un adult (Fogel i Hannan, 1985; Masataka, 1995). És possible que la comprensió del gest d'indicació precedeixi la producció del mateix (Carpenter, Nagell i Tomasello, 1998), però també és possible, com els mateixos autors assenyalen, que l'aparició precoç d'aquests antecedents del gest indiquin que la comprensió i la producció del gest es desenvolupen en paral·lel.

Hi ha algunes referències en la literatura a gestos d'indicació en solitari anteriors als gestos adreçats als altres (vegeu Carpenter, Nagell i Tomasello, 1998). Franco i Butterworth (1996) han identificat fenòmens de transició en relació amb el gest d'indicació. Els bebès de 10 mesos, a vegades assenyalen un objecte, després miren la mare i després l'assenyalen a ella. És com si dues cadenes separades de conducta, el control visual i la indicació manual, es comencessin a unir en una estructura nova que encara no estigués seqüencialment organitzada.

És freqüent que l'infant alterni la mirada vers l'adult i vers l'objecte, per tal de controlar l'atenció de l'adult. L'alternança de la mirada és habitualment un criteri per considerar que el gest d'indicació és un gest intencionalment comunicatiu. No obstant això, pensem que, en situacions quotidianes d'interacció en les quals la intersubjectivitat és garantida, és possible que, en determinats casos l'infant no senti la necessitat d'efectuar un control o una comprovació del nivell d'atenció de l'adult.

Diversos autors han proposat que el gest d'indicació és particularment rellevant per a l'adquisició del llenguatge. Werner i Kaplan (1963), per exemple, han defensat que és un precursor de l'etiquetatge lingüístic. Vygotsky (1926), per altra banda, va destacar el paper del gest d'indicació com a instrument simbòlic prelingüístic. Autors com ara Bates, Camaioni i Volterra (1975), Bruner (1975b), Bates, Benigni, Bretherton, Camaioni i Volterra (1979), Triadó (1982) o Vila (1984) han destacat el valor del gest d'indicació en la transició al llenguatge.

Els estudis més recents sobre les relacions entre la producció del gest d'indicació i l'adquisició del llenguatge no han trobat una relació clara i directa entre els dos aspectes. Dobrich i Scarborough (1984), per exemple, compararen a l'edat de 2;0 un grup d'infants d'adquisició ràpida del llenguatge amb un grup d'adquisició lenta. No van trobar diferències entre els dos grups pel que fa a la freqüència d'ús del gest d'indicació.

Si bé, com acabem de comentar, no s'ha pogut provar una relació forta i directa entre el gest d'indicació i l'adquisició del llenguatge, podria haver-hi una relació indirecta. Un treball de Kessler-Shaw (1992), mostra que, quan es comparen les respostes maternes que reben els gestos infantils, el gest d'indicació és el que amb més freqüència rep un etiquetatge lingüístic com a resposta. Així, no seria el gest d'indicació per si mateix, sinó els seus efectes, allò que podria tenir un paper important en els inicis de l'adquisició del llenguatge.

Així doncs, la relació entre el gest d'indicació i els inicis de l'adquisició del llenguatge es mostra complexa i gens lineal. El fet que ofereix pocs dubtes, en canvi, és que l'aparició del gest d'indicació millora considerablement l'eficàcia comunicativa del bebè. Les funcions que han estat associades al gest d'indicació són fonamentalment la de requeriment o demanda (“vull això”/“dóna'm això”) i la declarativa (“aquí hi ha això”/“això és un X”/“passa alguna cosa a X”).

Però, quina de les dues funcions és evolutivament prèvia, si és que n'hi ha una de prèvia? Actualment coexisteixen dues hipòtesis sobre la qüestió. D'acord amb una primera hipòtesi, si seguim Vygotsky (1926), el gest d'indicació sorgeix com un gest instrumental que substitueix la conducta d'intentar abastar un objecte estenent-hi la mà cap a ell. Des d'aquesta perspectiva, la primera funció del gest d'indicació seria el requeriment o demanda d'un objecte. Des d'un plantejament diferent, Werner i Kaplan (1963) proposen orígens diferents per a la conducta

d'abastar un objecte i el gest d'indicació, relacionant els inicis d'aquest últim amb la funció declarativa.

Les dues hipòtesis assenyalades porten a prediccions diferents, tant pel que fa a la reacció de l'adult com a la relació evolutiva entre la conducta d'abastar objectes i el gest d'indicació.

Pel que fa a la reacció de l'adult, si el gest d'indicació fos un gest imperatiu, l'adult hauria de respondre amb l'oferiment de l'objecte desitjat. Si, pel contrari, el gest d'indicació fos declaratiu (o interrogatiu), la resposta adulta hauria de consistir en un etiquetatge del focus d'atenció. Segons la definició més estesa de comportament intencional, si l'adult no respongués d'acord amb la intenció del nen, el bebè persistiria en la seva conducta.

En quant a la relació evolutiva entre el gest d'indicació i la conducta d'abastar objectes, des de la perspectiva instrumental, la conducta d'intentar agafar un objecte derivaria en el gest d'indicació, a través d'un procés gradual en el qual la interpretació adulta de la conducta infantil com a demanda tindria un paper essencial en la convenció del gest. Des de la perspectiva de Werner i Kaplan, seria d'esperar, des d'edats molt primerenques, diferències formals importants entre la conducta d'intentar abastar un objecte i el gest d'indicació, en aspectes com ara, per exemple, l'orientació corporal o la configuració de la ma.

Un estudi recent de Triadó i Rivero (1998) que fa una anàlisi detallada dels actes de requeriment i declaratius realitzats per tres infants entre els 8 i els 18 mesos d'edat, mostra que la gamma de comportaments per mitjà dels quals s'expressen les intencions de demanda i declaració és relativament àmplia. En un dels tres subjectes, el gest d'indicació és un recurs per al requeriment i la declaració des dels 9 mesos d'edat. Aquestes dades no serveixen per a falsar cap de les dues hipòtesis esmentades sobre els orígens del gest d'indicació, però sí per a posar en

qüestió la hipòtesi més estesa, és a dir, la que afirma que el gest d'indicació apareix inicialment com a requeriment i que únicament després d'uns mesos aconsegueix també la funció de dirigir l'atenció d'un adult cap a un objecte, persona o esdeveniment de l'entorn (p. ex. Perucchini i Camaioni, 2000).

Altres autors, utilitzant metodologia experimental (p. ex., Franco i Butterworth, 1996 o Carpenter, Nagell i Tomasello, 1998), mostren que el gest d'indicació apareix associat inicialment a la declaració i que posteriorment s'estendria a l'expressió d'altres intencions com ara el requeriment. Els primers autors que hem assenyalat també descriuen usos molt primerencs del gest d'indicació -als 10 mesos- per "comentar" alguna cosa sobre un referent, per compartir l'atenció sobre un determinat focus o per allò que en altres termes podríem denominar *establiment de la intersubjectivitat*.

La temàtica de l'atenció conjunta està molt relacionada amb la qüestió de la intencionalitat (p. ex., Vila, 1999). Com ja vàrem comentar al capítol 1, alguns autors, com ara Camaioni (1993) o Baron-Cohen (1994), relacionen l'aparició de l'atenció conjunta amb els protodeclaratius o requeriments d'atenció -amb compliment del criteri d'alternança de la mirada vers l'objecte i vers la persona-. Actualment Camaioni nega als protoimperatius un caràcter intencionalment comunicatiu, ja que entén que la intencionalitat comunicativa es fonamentaria en una representació del destinatari com a algú capaç d'estats mentals com ara els estats atencionals.

Tomasello (2000), com ja vàrem exposar al capítol 2, també vincula la intencionalitat comunicativa a l'atenció conjunta, però en un sentit diferent. L'atenció conjunta, possible segons ell al final del primer any de vida, es fonamenta en una concepció del bebè de si mateix i dels altres com a éssers intencionals (Tomasello, 1999a, 1999b). Però Tomasello no estableix una distinció entre el protoimperatius i els protodeclaratius en aquest sentit, ja que els



requeriments també impliquen per part de l'infant intentar canviar les intencions de l'adult en relació amb l'objecte. La intencionalitat comunicativa és possible quan l'infant es representa a si mateix i a l'adult com a agents intencionals, i intenta canviar els estats atencionals/intencionals d'aquest darrer.

Al nostre entendre, aquests plantejaments que situen els orígens de l'atenció conjunta i la intencionalitat comunicativa en el moment en què l'infant ha construït una representació de l'altre com a ésser amb estats mentals (atencionals i/o intencionals) deixa de banda el paper que en situacions quotidianes de comunicació tenen l'acció i la percepció.

És un fet força consistent que al voltant del novè mes es produeix un canvi qualitatiu important en la comunicació del nadó. A partir d'aquest moment observariem en el comportament de l'infant indicadors molt clars i poc qüestionables d'intencionalitat comunicativa, especialment l'alternança de la mirada vers l'adult i vers uns objecte. Però quin és l'estatus comunicatiu dels intercanvis amb l'adult anteriors a aquest nivell que podríem denominar "d'intencionalitat clara"?

Hi ha pocs dubtes sobre la naturalesa recíproca dels primers intercanvis bebè-adult. Ara bé, no hi ha acord sobre la naturalesa intencional d'aquests intercanvis de part de l'infant. Reddy (1999) ofereix una bona anàlisi de les diferents valoracions sobre l'estatus comunicatiu d'aquests primers intercanvis recíprocs. Des d'una perspectiva cognitivista, aquests intercanvis no serien intencionalment comunicatius, ja que la comunicació intencional s'ha de "referir a alguna cosa" enlloc de ser una simple expressió d'afectes (Camaioni, 1993). Per altra banda, també des de la perspectiva cognitivista, aquests intercanvis no mostren cap evidència que l'infant compregui que l'altre comprèn les seves intencions, elements que serien un altre requeriment de la comunicació intencional des del plantejament cognitivista. Altres autors, des de plantejaments que entrarien dins

del constructivisme social, com ara Kaye (1982), Lock (1993) o Newson (1977) negarien el caràcter intencional d'aquests intercanvis des del punt de vista de l'infant, i destaquen el paper de l'adult en l'atribució d'intencions. Coincidim amb Reddy (1999) quan afirma que cap d'aquestes postures explica adequadament la complexa sensibilitat de tots dos participants en aquests intercanvis i pren partit per un model de la comunicació prelingüística que no fonamenti la intencionalitat comunicativa en metes predefinides, sinó que conceptualitzi les intencions comunicatives, dels infants i dels adults, com a alguna cosa que és constantment rescrita en el marc dels processos comunicatius (Fogel, 1993). Aquesta conceptualització s'aproxima al model de la intencionalitat com a procés gradual que nosaltres hem defensat.

En conseqüència, la majoria dels treballs sobre les intencions comunicatives a la primera infància s'inicien quan els infants tenen al voltant de nou mesos, és a dir, quan mostren actes comunicatius clarament intencionals. En l'apartat següent farem referència a aquests estudis.

### **3.4. L'expressió d'intencions comunicatives**

És ben establert que a l'etapa prelingüística els nadons expressen tota una gamma de propostes comunicatives diferents, o en altres termes, una gamma de funcions o d'intencions comunicatives. Malgrat tot, no abunden els estudis que categoritzin els actes comunicatius no verbals des del punt de vista de les intencions o dels significats socials que expressen. Dore (1973, 1974), Carter (1974, 1979) i Halliday (1975) constitueixen algunes de les referències clàssiques en l'estudi de les intencions comunicatives a la primera infància. Ara bé, dels tres estudis, únicament el de Halliday inicia les observacions abans del primer any de vida i de l'emissió de les primeres paraules. Les intencions comunicatives que l'infant de l'estudi de Halliday expressa en l'etapa prelingüística són la *instrumental*

(“vull”), la *reguladora* (“fes”), la *interactiva* (“fem”) i la *personal* (“aquíestic” o “m’agrada”).

Bates, Camaioni i Volterra (1975) van descriure dues categories bàsiques d’expressions prelingüístiques: els *protoimperatius* i els *protodeclaratius*. En el capítol anterior vàrem fer referència a la controvèrsia actual sobre el valor comunicatiu intencional dels dos tipus d’actes.

Coggins i Carpenter (1981) i Carpenter, Mastergeorge i Coggins (1983), utilitzant una tipologia més àmplia, han identificat les intencions comunicatives següents en l’etapa prelingüística: *requerir o demanar* (objecte, acció, informació), *saludar*, *transferir objectes*, *mostrar*, *mostrar acord*, *protestar*, *fer comentaris sobre una acció* i *fer comentaris sobre un objecte*.

Revisant les dades procedents del treball de Vila (1984), consistent en un estudi observacional/longitudinal realitzat amb tres infants al llarg de la primera infància, podem identificar l’expressió d’un conjunt d’intencions comunicatives per mitja de procediments prelingüístics: *atenció*, *requeriment*, *vocatiu*, *rebuig*, *protesta* i *acceptació*.

Tots els estudis als quals ens hem referit fins el moment han estudiat l’expressió d’intencions comunicatives dels infants en interacció amb la mare. Alguns treballs s’han interessat per les intencions comunicatives que expressen els nens petits en la interacció amb els seus iguals (Eckerman, Whatley i Kutz, 1975; Bronson, 1981; Dunn i Kendrick, 1982). Les principals conclusions d’aquests treballs han estat que en la interacció entre iguals els bebès expressen *simpatia*, *oferiment d’objecte*, *proposta de compartir una activitat*, *acord* i *desacord*.

D’altres investigadors s’han centrat en l’increment i millora progressiva de la participació dels infants en formats d’interacció, com els jocs de donar i prendre o

el joc del tat (Bruner i Sherwod, 1976; Ratner i Bruner, 1978; Bruner, 1983; Vila i Zanón, 1989) o el format de lectura de contes (Garvey, 1976; Goldman i Ross, 1978; Snow, de Blaw i van Roosmalen, 1978; Hay, Ross i David, 1979; Ninio i Bruner, 1978; Ninio, 1980, 1983b). En els formats, els actes comunicatius estan inherentment imbricats en una situació governada per unes regles particulars i són significatius en termes del seu paper en aquesta situació. Els infants prelingüístics experimenten un aprenentatge en aquest tipus de situacions interactives durant el qual augmenten de manera progressiva la seva participació en les mateixes i perfeccionen el repertori d'accions que hi són necessàries (Camaioni i Laicardi, 1985; Gustafson, Green i West, 1979; Rome-Flanders, Cossette, Ricard i Gouien Decarie, 1995).

Tots els estudis als quals ens hem referit evidencien de manera clara que els infants prelingüístics expressen intencions comunicatives i significats, tant en la interacció amb els adults -ja sia en situacions molt ritualitzades com els formats, ja sia en situacions més obertes- i fins i tot en la interacció amb altres infants.

Els treballs sobre les intencions comunicatives que expressen els infants quan s'inicien en l'ús del llenguatge són més nombrosos (p. ex., Antinucci i Parisi, 1973; Gruber, 1973; Dore, 1974; Halliday, 1975; Greenfield i Smith, 1976; Bates, 1979; Dale, 1980; McShane, 1980; Barret, 1981; Carpenter, Mastergeorge i Coggins, 1983; Vila, 1984; Camaioni i Laicardi, 1985; del Rio, 1985, 1987; Griffiths, 1985; Wells, 1985). Però malgrat l'abundància d'estudis sobre el tema, resulta pràcticament impossible sistematitzar-ne les conclusions. Com han assenyalat Ninio i Snow (1996), dels estudis sobre les primeres intencions comunicatives expressades verbalment es desprèn una gran manca d'acord sobre la naturalesa dels primers usos de la parla, que s'explicaria per la gran varietat de sistemes de categories emprats i per diferents criteris a l'hora de determinar què constitueix un acte comunicatiu verbal.

Ninio i Snow (1996) ofereixen una revisió de les principals divergències existents entre alguns dels principals estudis sobre els primers usos de la parla. Tot seguit comentarem algunes d'aquestes diferències.

Halliday (1975) va excloure de les seves anàlisis els *etiquetatges* i altres *enunciats de pràctica*. Halliday és l'únic investigador que ha exclòs totalment els etiquetatges de l'anàlisi pragmàtica. Dore (1974) no els va excloure, però no va considerar les categories *etiquetatge* i *pràctica* com a *actes adreçats a altres persones*. Els sistemes de categories de Dore (1974), Dale (1980), McShane (1980) o Barret (1981) no incorporen la producció de moviments o passos verbals en el joc.

Wells (1985) va excloure de les seves anàlisis la parla que l'infant es dirigia a si mateix. En aquest sentit, Barret (1981) va fer distincions més precises en els usos de la parla adreçada als altres i va emprar categories més globals per a la parla adreçada a si mateix. Això porta a que usos ben diferenciats com ara l'emissió d'un nom que indica l'objecte de l'acció o l'enunciació de l'activitat que s'ha de fer recaiguin dins d'una mateixa categoria quan l'infant adreça la parla a si mateix.

Molts investigadors, com ara Dore (1974), Dale (1980), McShane (1980), Barrett (1981) o Griffiths (1985) no han fet referència a l'execució de moviments o passos verbals en jocs com ara el tat o el joc de donar i prendre. De fet els seus sistemes de categories no hi inclouen aquesta. Altres autors, com ara Bruner i Sherwood (1976), Ninio i Bruner (1978) o Ratner i Bruner (1978) han documentat ampliament la presència de verbalitzacions en el joc en infants d'entorns culturals semblats als dels estudis abans esmentats. Això fa pensar que l'absència sistemàtica d'aquests usos en els estudis assenyalats és a causa d'una exclusió a priori i no d'una absència en les dades. Aquests usos, considerats

*performatius purs* (Greenfield i Smith, 1976), no haurien estat considerat llenguatge en els estudis comentats.

Altres emissions que han estat excloses en les anàlisis d'autors com ara Dale (1980) o Barret (1981) són les exclamacions expressives. El sistema de categories de Dore (1974) inclou la categoria *protesta*, que integra només un tipus d'exclamació. Contràriament, el treball de Griffiths (1985) incorpora en la categoria *expressives* una gran varietat d'exclamacions que expressarien desaprovació, admiració, salutació, plaer, desplaer, excitació, completament de l'acció, expressió d'afecte i d'altres. Aparentment les exclamacions i altres formes expressives haurien estat excloses per alguns investigadors perquè són formes semiconvencionals.

Les imitacions també han experimentat tractaments diversos en les diferents recerques sobre els usos inicials de la parla. Mentre que, per exemple, Dore (1974), Camaioni i Laicardi (1985), Wells (1985) o del Rio (1985, 1987) han incorporat la imitació com a una categoria dels seus sistemes, altres autors, com ara Halliday (1975), Greenfield i Smith (1976), Dale (1980), Barret (1981) o Griffiths (1985) han exclòs explícitament les imitacions de les seves anàlisis. L'exclusió de les imitacions en alguns estudis sobre la pragmàtica dels primers usos de la parla es fonamentaria en el criteri que el parlant ha de tenir un control complert del contingut semàntic de l'enunciat i l'habilitat de produir-lo espontàniament. D'entre els investigadors que han incorporat les imitacions en les anàlisis, pocs han diferenciat el que seria la imitació com a acte de parla en si mateix (per exemple, un infant de 10 anys insta un nen de 23 mesos a repetir el nom de personatges d'una telesèrie de dibuixos animats i aquest ho fa), de les imitacions de l'enunciat adult per a transmetre una intenció comunicativa, per exemple *expressar acord o desacord amb una proposta, respondre afirmativament a una pregunta si/no*, etc. Si bé aquesta distinció és present al sistema de categories de Ninio i Wheeler (1984, 1988), en altres sistemes totes les

imitacions es tracten com a idèntiques, dins de la categoria *imitació* (p.ex., Wells, 1985) o se separen dels enunciats emesos espontàniament i són tractades com a actes de parla d'ordre inferior (p. ex., Bates, 1979).

Ninio i Snow (1996:63) conclouen que una anàlisi pragmàtica dels primers usos de la parla que exclogués simultàniament tots els enunciats infantils que han estat deixats de banda en els diferents treballs realitzats sobre el tema, exclouria “pràcticament tots els enunciats que els infants emeten en l’etapa inicial de l’adquisició del llenguatge”. Els primers usos de la parla estan molt imbricats en el context en el qual es produeixen, impliquen formes generals (no marcades) amb un ampli marge d’aplicabilitat (per exemple, “això”, “allò”) i inclouen usos de la parla que són apropiats per un principiant com a mitjà de comunicació verbal, com ara les imitacions o la parla adreçada a si mateix. La naturalesa transicional dels primers enunciats és una necessitat lògica: els infants han de començar a adquirir el sistema lingüístic aprenent signes lingüístics “independents”; no poden començar amb signes el significat dels quals depèn d’altres signes, ja que encara no s’han adquirit aquests altres signes (Ninio, 1993b). Els primers signes han de ser significatius per si mateixos i no per contrast; han de ser discrets enlloc de part d’un sistema; han de ser intransitius enlloc de relacionals, aïllats enlloc de connectats, independents i no relacionats enlloc de part d’un sistema de relacions, autosuficients enlloc d’imbricats en una unitat més àmplia. No pertanyen a cap conjunt, classe, xarxa o jerarquia ni constitueixen una alternativa entre diverses. Cada signe és significatiu perquè forma part del seu propi “joc de llenguatge”. L’aparent naturalesa deficitària de molts dels primers usos infantils de la parla quan es compara amb el llenguatge posterior deriva d’aquest principi d’“independència de sistema” (Ninio i Snow, 1996).

Un estudi de Ninio (1993b) sobre els usos de la parla en 16 infants d’entre 10 i 12 mesos mostra aquesta independència de sistema. Els infants van expressar en el

període estudiat entre una i nou intencions comunicatives diferents, definides com a combinacions úniques forma-funció. La majoria de les formes emprades pels infants van ser interjeccions, vocatius, moviments o passos en rutines i formes no marcades. Només el 7% de les formes emprades van ser formes marcades (per exemple, pilota). Cap infant va emprar més d'una forma marcada per a l'expressió d'una determinada intenció comunicativa. En aquest estudi les imitacions es van considerar com a una categoria pragmàtica específica. Els resultats d'aquest estudi mostren com en els inicis del llenguatge les formes se sustenten en "jocs de llenguatge" que especifiquen tant els formats interactius de l'ús de la forma com la forma que s'ha d'emprar, amb independència d'altres usos de la parla.

El mateix estudi observacional (Ninio, 1993b) va mostrar que els primers enunciats infantils complien dos objectius interactius bàsics: *participar en formats d'interacció amb l'adult* i *garantir la intersubjectivitat establint o mantenint l'atenció conjunta i la proximitat*. El primer objectiu es va assolir, sobretot, amb el fet que autors com ara Greenfield i Smith (1976) han denominat *performatius purs*, és a dir, expressions lligades al context, equivalents a actes interactius no verbals, que manquen de significació lingüística més enllà de la participació en contextos rutinaris i d'interacció social. Aquestes expressions serien paraules que formen part d'un joc, onomatopeies, imitacions, exclamacions, etc. El segon dels objectius, *garantir la intersubjectivitat establint o mantenint l'atenció conjunta i la proximitat*, es va concretar en l'expressió de dues intencions comunicatives: *cridar l'atenció de l'oient* i *dirigir l'atenció de l'oient vers un objecte, persona o esdeveniment*. En la mateixa categoria es podrien incloure gairebé tots els requeriments en aquestes edats, ja que els infants aconseguen l'inici d'una nova activitat, el canvi del focus de l'activitat o l'execució d'una acció de la mare, per exemple, emprant termes com "aquí". Així doncs, en l'estudi esmentat, la participació en formats d'interacció i la regulació de l'atenció apareixen com els primers usos infantils de la parla.



Malgrat que, com ja ha estat comentat, la sistematització de les conclusions dels estudis realitzats sobre els primers usos infantils de la parla resulta pràcticament impossible, un intent de comparar aquests resultats amb els d'estudis anteriors mostra com la participació en rutines d'interacció també ha estat identificada per altres autors com a un dels primers usos de la parla (p. ex. Greenfield i Smith's, 1976). Pel que fa a l'establiment i manteniment de l'atenció conjunta, Wells (1985) també va identificar *cridar l'oient* com a un dels primers usos de la parla. Altres autors, en canvi, fan referència a les crides a l'oient a edats bastant posteriors (Barrett, 1981). Dale (1980) no va incloure aquesta categoria en el seu sistema, però sí que en va incloure una referida a *cercar atenció* que apareix en el seu estudi després de l'*etiquetatge*, les *salutacions* i les *formes ritualitzades*. McShane (1980) també va identificar *adreçar l'atenció* entre els primers usos de la parla.

En un altre estudi, Ninio i Goren (1993) van demanar a 114 mares d'infants d'edats compreses entre 0;8 i 2;4 si els seus fills i filles expressaven espontàniament les intencions comunicatives llistades al PICA-100 (*Parental Interview on 100 Communicative Acts*) i quina expressió empraven per fer-ho. Els resultats d'aquest treball són coincidents amb les dades procedents de l'estudi longitudinal. Els infants començaven per expressar intencions relacionades amb l'establiment i regulació de l'atenció compartida i formes imbricades en la participació en rutines a manera de joc.

Segons el mateix estudi, posteriorment, però encara abans de l'any, els infants començaven a expressar intencions relacionades amb la negociació de l'activitat. El treball de Ninio i Goren (1993) i les dades procedents d'un estudi longitudinal realitzat amb 24 infants d'edats compreses entre els 12 i 32 mesos (vuit infants d'entre 12 i 22 mesos, vuit d'entre 18 i 28 i vuit d'entre 22 i 32), mostren que a partir de l'any es van mantenir i refinar els usos relacionats amb l'establiment i

regulació de l'atenció compartida i les formes imbricades en rutines a manera de joc, però amb predomini de les *negociacions i avaluacions d'accions immediates i descripcions i comentaris sobre el focus d'atenció conjunta, sentiments o esdeveniments recents*. Aquestes dues grans categories es fonamentarien en les dues anteriors. Les *descripcions i comentaris sobre el focus d'atenció conjunta* serien una evolució de la *participació en rutines a manera de joc* i les *negociacions i avaluacions d'accions immediates* es construirien sobre la base del sistema d'*establiment i regulació de l'atenció*. Algunes intencions com els *requeriments de clarificació d'enunciats* només van aparèixer en els infants de més edat. Aquests usos es fonamentarien en habilitats metacomunicatives. En resum, els estudis de Ninio (1983a, 1984, 1993b) i Ninio i Goren (1993) mostren una evolució des d'usos molt imbricats en el context immediat fins a usos que impliquen més distanciament del mateix.

Snow *et al.* (1996) han dut a terme un altre dels pocs estudis longitudinals existents sobre l'expressió d'intencions comunicatives en les etapes inicials de l'adquisició del llenguatge. Es tracta d'una recollida de dades amb cinquanta dues parelles adult-infant en situació d'interacció en un laboratori-sala de joc, quan els infants tenien 14, 20 i 32 mesos. En dues de les parelles l'adult era el pare de l'infant. La mostra d'aquest estudi és la mateixa que va permetre analitzar les intencions comunicatives de les mares en un treball al qual ja ens vàrem referir al capítol 2 (Pan *et al.*, 1996). A diferència dels estudis realitzats per A. Ninio (Ninio, 1983a, 1984, 1993b; Ninio i Goren, 1993), el treball d'Snow *et al.* (1996) inclou els actes comunicatius no verbals.

Segons els resultats del treball esmentat, a l'edat de 14 mesos els intercanvis comunicatius en els quals va participar una major proporció d'infants varen ser *dirigir l'atenció de l'oient, negociar l'activitat immediata, fer comentaris sobre el focus d'atenció compartida i indicar esdeveniments específics*. A l'edat de 20 mesos els intercanvis comunicatius en els quals va participar una major proporció

d'infants varen ser les anteriors a més de *fer comentaris sobre aspectes relacionats amb el present, negociar l'atenció conjunta i la proximitat i fer aclariments la comunicació*. Aquests intercanvis estarien menys imbricats en el context immediat i la participació en els mateixos mostraria la creixent capacitat de l'infant per a produir enunciats més complexos i per a concebre intencions comunicatives més diferenciades de l'activitat no verbal. Un tercer grup d'intercanvis va ser molt poc freqüent als 20 mesos i més estès als 32: *fer comentaris sobre aspectes no presents, fer comentaris sobre un esdeveniment recent i fer comentaris sobre aspectes no observables de l'estat intern de l'oient*. L'emergència tardana d'aquests intercanvis més allunyats del context immediat van en la línia dels resultats dels treballs realitzats per Ninio (1983a, 1984, 1993b) i Ninio i Goren (1993).

Pel que fa als actes de parla, el treball d'Snow *et al.* (1996) mostra que els següents varen ser expressats per una major proporció d'infants als 14 mesos: *indicar la transferència d'un objecte, repetir, enunciar, declarar, indicar, respondre preguntes obertes, requerir/proposar, prohibir/protestar i executar moviments o passos en el joc*. Amb excepció d'*indicar la transferència d'un objecte* i *prohibir/protestar*, la resta de categories van ser majoritàries també als 20 mesos. *Prohibir/protestar* i *realitzar performatius* varen disminuir molt als 32 mesos. Als 20 mesos, una majoria d'infants també varen *rebutjar, expressar acord, respondre afirmativament a una pregunta si/no* i *enunciar la intenció de fer alguna cosa*. La majoria dels infants de 32 mesos varen mantenir aquestes categories tret de *rebutjar*. *Formular preguntes obertes* i *formular preguntes si/no* varen aparèixer en la majoria dels infants de 32 mesos.

Pel que fa a la combinació d'intercanvi comunicatiu i acte de parla (intencions comunicatives), les combinacions més freqüents varen ser *prohibir/protestar, requerir/proposar, rebutjar* i *indicar la transferència d'un objecte* –en el context de *negociar l'activitat immediata-*; *expressar acord amb una proposició* i

*enunciar una proposició* –en el context de *conversar sobre el focus d'atenció/acció conjunta*–; *indicar un esdeveniment* i *indicar la transferència d'un objecte* –en intercanvis d'*indicar*–; *dirigir l'atenció de l'oient enunciant una proposició* i *fer un comentari relacionat amb el present amb un performatiu*. Als 20 mesos, *negociar l'activitat immediata* a través de *prohibir/protestar* i *indicar la transferència d'un objecte* en intercanvis d'*indicar* varen deixar d'estar entre les deu combinacions més freqüents. *Expressar acord* i *enunciar la intenció de fer alguna cosa* en la *negociació de l'activitat immediata* i *repetir* en el context de *fer comentaris sobre el focus d'atenció/acció conjunta* varen aparèixer entre les deu combinacions més freqüents. Això reflectiria, entre altres coses, els progressos de l'infant en la negociació de l'activitat immediata. Als 32 mesos d'edat la combinació més freqüent va ser *expressar acord amb una proposició* en el context de *fer comentaris sobre el focus d'atenció/acció conjunta*. *Repetir* en el context de *fer comentaris sobre el focus d'atenció/acció conjunta*, *fer un comentari relacionat amb el present amb un performatiu* i *rebutjar* en el context de *negociar l'activitat immediata* varen deixar d'estar presents entre les deu combinacions més freqüents. En la llista de les més freqüents es varen incorporar *enunciar*, *respondre afirmativament* i *expressar acord* en el context de *negociar l'activitat immediata*, reflectint novament la tendència a expandir el repertori d'intencions comunicatives en aquest tipus d'intercanvi comunicatiu.

Podem concloure que els resultats dels treballs als quals ens hem referit posen en evidència les habilitats dels infants petits per expressar un ampli repertori d'intencions comunicatives en el context de la interacció social, així com l'existència d'algunes regularitats en el desenvolupament d'aquestes habilitats.

### **3.5. Continuïtat/discontinuïtat entre l'etapa prelingüística i el llenguatge**

Com ja hem comentat a l'apartat anterior, és un fet comunament acceptat que els nens comuniquen abans de parlar i que aquesta és una habilitat que es desenvolupa durant el primer any de vida (vegeu, per exemple, Dore (1974); Ryan (1974); Bruner (1975a); Bates (1976); Lock (1980); Sugarman (1978); Bullock (1979) entre d'altres). L'acord no és, però, unànim en relació amb la qüestió crucial de fins a quin punt la comunicació prelingüística es relaciona o no amb l'adquisició del llenguatge.

L'anàlisi que en fa Sugarman de la qüestió (1983) és força aclaridora per delimitar el problema. L'autora (1983) ha plantejat que és irresoluble formulat en termes de tot o res i que es fa necessari assumir l'existència tant de continuïtat com de discontinuïtat en la transició de la comunicació prelingüística al llenguatge. Els nens passen de comunicar-se fonamentalment a través de mitjans no lingüístics a comunicar-se principalment amb mitjans lingüístics. En els dos casos es comuniquen, i en aquest sentit podem establir un nivell de continuïtat, però emprant diferents mitjans per fer-ho. Aquest últim fet introdueix també un element de discontinuïtat.

Sugarman (1983) reformula la qüestió de la continuïtat o discontinuïtat en els termes següents: on se situen les continuïtats i les discontinuïtats entre la comunicació prelingüística i el llenguatge, i en relació amb quines unitats d'anàlisi? Si considerem el llenguatge com a mitjà de comunicació obtindrem una resposta, mentre que si entenem el llenguatge com a un sistema complex de regles per a la representació simbòlica n'obtidrem una altra. En el primer cas el llenguatge tindria més a veure amb la comunicació prelingüística, mentre que en el segon menys.

Quan parlem de discontinuïtat o de continuïtat hem d'especificar a quina o a quines dimensions del llenguatge ens estem referint. Només quan fem referència a dimensions concretes de comparació podem considerar que la qüestió continuïtat *versus* discontinuïtat és empírica a més de teòrica.

Molts autors han assenyalat una continuïtat funcional -en la dimensió d'ús del llenguatge- entre l'etapa prelingüística i les primeres paraules. Això suposa afirmar que les primeres paraules expressen intencions comunicatives que els nadons ja expressaven en l'etapa prelingüística a través de procediments no verbals, com ara vocalitzacions o gestos (Halliday, 1975; Bates, Camaioni i Volterra, 1975; Bates, 1976; Ninio i Bruner, 1978; Carter, 1979; Lock, 1980; Bruner, 1983; Carpenter *et al.*, 1983; Nelson, 1985; Vila, 1984). Des d'aquesta perspectiva, el pas de l'etapa prelingüística a la de les primeres paraules és un procés de substitució -o ampliació- dels recursos formals emprats per a la comunicació.

Els crítics de la proposta de continuïtat funcional presenten objeccions diverses: que el llenguatge té la seva pròpia organització i que aquesta ha de ser dominada abans de poder expressar intencions comunicatives lingüísticament; que les primeres paraules no expressen realment intencions comunicatives; que amb l'accés al llenguatge els infants experimenten una reorganització cognitiva que fa possible noves capacitats comunicatives.

Dore (1975, 1978a) representa una proposta de discontinuïtat entre la comunicació prelingüística i el llenguatge. Tot i assenyalar que els infants prelingüístics poden emprar un conjunt de recursos per expressar les seves intencions en la interacció amb els altres, l'autor planteja divergències importants entre els recursos comunicatius prelingüístics i el llenguatge que impliquen una discontinuïtat fonamental entre la comunicació preverbal i la verbal. Fonamentant la seva proposta en la Teoria dels Actes de Parla de Searle (1969), Dore argumenta que els actes il·locutius incorporen un component gramatical del qual manquen els actes comunicatius prelingüístics. El llenguatge operaria sobre la base de la referència i la predicació, elements que serien específics del sistema lingüístic. Així doncs, l'autor considera que el domini progressiu de l'expressió

d'intencions comunicatives i el desenvolupament pròpiament lingüístic són processos independents. I no només considera que la comunicació prelingüística no està relacionada amb l'expressió verbal d'actes il·locutius, sinó que també nega a la majoria de les primeres paraules un estatus pròpiament lingüístic.

Barret (1986) coincideix amb Dore (1975, 1978a) en la valoració de les primeres paraules. Aquestes primeres emissions verbals no transmetrien, realment, una proposta comunicativa. La intenció comunicativa s'expressaria a través de mitjans no lingüístics, a través de les accions no verbals, i la paraula no seria més que un altre component motor de la conducta no lingüística. En la mesura en què les primeres paraules no transmeten realment una intenció comunicativa no té lloc parlar de continuïtat entre la comunicació preverbal i el llenguatge. Les primeres paraules serien, des d'aquesta perspectiva, "situacionals" i tindrien les característiques de respostes condicionades elicitades per aspectes observables del context immediat. Només posteriorment, quan les paraules esdevindrien expressió d'un significat independent de les seves ocasions d'ús, transmetrien realment intencions comunicatives. Ninio (1993a) ofereix una elaborada crítica del plantejament de Barret des de la visió del significat condicionat a l'ús a la qual ja hem fet referència anteriorment. Des d'aquest plantejament les paraules mai posseeixen un significat descontextualitzat o independent de l'ús, ja que les condicions d'ús de la paraula formen part intrínseca del seu significat (vegeu, per exemple, Gibbs, 1984).

Admetent que les primeres paraules expressen intencions comunicatives, és possible defensar un plantejament de continuïtat funcional entre la comunicació prelingüística i les primeres paraules sense que això impliqui negar les especificitats del llenguatge com a sistema ni el fet que l'adquisició del llenguatge suposi un nivell d'organització qualitativament diferent als sistemes de comunicació no verbal (Ninio i Snow, 1996). Moltes de les intencions comunicatives que expressen els infants a través de les primeres paraules són

coincidents amb les intencions comunicatives expressades prelingüísticament, però per altra banda, les primeres paraules també expressen intencions comunicatives noves difícilment expressables no lingüísticament (vegeu, per exemple, Vila, 1984 o Ninio i Snow, 1996).

D'altres autors han posat èmfasi a la continuïtat formal entre l'etapa prelingüística i les primeres paraules pel que fa a l'emissió de sons. L'existència de vocalitzacions fonèticament consistents o protoparaules, documentades, per exemple, en els treballs de Halliday (1975), Dore, Franklin, Miller i Ramer (1976), Carter (1979) o Pérez-Pereira i Castro (1988) són fenòmens transicionals anteriors, i també paral·lels (Vihman i McCune, 1994), a l'ús de formes lingüístiques convencionals. Sovint les formes fonèticament consistents són una aproximació a certes formes convencionals i experimenten una evolució vers les formes que empren els adults per expressar les mateixes intencions comunicatives (Ingram, 1989). Com ja hem comentat anteriorment, l'existència de les vocalitzacions fonèticament consistents són una evidència que, des del punt de vista fonològic, l'accés a les formes lingüístiques convencionals es un procés gradual. També la presència en el balboteig dels sons que intervindran en les primeres paraules (Stark, 1986) es pot considerar mostra d'una certa continuïtat formal -en la dimensió fonològica- entre l'etapa prelingüística i el llenguatge.

### **3.6. Les primeres paraules com a expressió d'intencions comunicatives: una aproximació pragmàtica als inicis de l'adquisició del llenguatge**

El lligam profund entre la comunicació prelingüística i el llenguatge queda ben establert en els plantejaments que dels inicis de l'adquisició del llenguatge fan alguns autors d'orientació pragmàtica o socio-pragmàtica (per exemple, Bruner, 1983; Ninio, 1983a; Ninio i Snow, 1988, 1996; Tomasello, 2000).



Tomasello (2000) agrupa en tres teories bàsiques els diferents intents actuals d'explicar l'adquisició del lèxic inicial: la teoria associacionista (Smith, 2000), la teoria de les restriccions (*constraints*) (Markman, 1989, 1992) i la teoria sociopragmàtica. Seguint l'anàlisi de Tomasello (2000), les dues primeres teories tindrien en comú abordar el procés d'adquisició del lèxic com a un procés d'establiment de relacions entre les paraules i el món perceptiu, ignorant l'emissor de la parla i les raons per a emetre-la, és a dir, deixant de banda la pragmàtica i la comunicació.

Des de la teoria associacionista, Smith (2000) proposa que l'adquisició de les primeres paraules es produeix per associació entre determinats sons i aspectes rellevants de l'experiència perceptiva. En una sèrie d'experiments ha intentat demostrar que l'infant assumeix que el significat d'una paraula nova és l'aspecte perceptivament més rellevant del context no lingüístic. Per exemple, Samuelson i Smith (1998) varen presentar a infants de dos anys tres objectes, d'un en un, que deixaven caure per una rampa. L'experimentador i l'infant es desplaçaven a continuació a un lloc especial, on jugaven amb un quart objecte. Després d'una breu distracció tornaven al lloc originari, miraven dins d'una caixa amb quatre objectes i l'experimentador deia "Aquí hi ha un gazer". Sobre la base d'aquesta experiència la majoria dels infants varen fer correspondre el nom "gazer" amb l'objecte amb el qual havien estat jugant. Samuelson i Smith interpreten que l'infant associa el nou terme amb el referent que més destaca perceptivament en la situació.

Diesendruck, Markson, Akhtar i Reudor (in press) i Moore, Angelopoulos i Bennet (1999), des de la teoria sociopragmàtica, han realitzat experiments de rèplica que modifiquen algunes variables de l'experiment de Samuelson i Smith.

En l'experiment de Diesendruck *et al.* (en premsa) una de les situacions experimentals és idèntica a la de l'experiment anterior, mentre que en una altra

situació l'experimentador empeny accidentalment un objecte que cau al lloc on després l'experimentador i l'infant hi juguen. En les dues situacions experimentals l'objecte etiquetat destaca des d'un punt de vista perceptiu. Però en la segona situació els infants no assignen preferentment el nou terme a l'objecte. Diesendruck *et al.* (en premsa) interpreten que no és la rellevància perceptiva la que proporciona als infants la clau per determinar el referent del nou terme, sinó els seus raonaments sociopragmàtics. En la segona situació no hi ha cap raó per la qual l'adult hagi de fer una referència especial a l'objecte en qüestió, ja que cau a la nova ubicació per casualitat. En les dues situacions els infants intentarien determinar les intencions comunicatives de l'adult quan empra la paraula nova.

Un altre experiment de Moore, Angelopoulos i Bennet (1999) contrasta la incidència de la rellevància perspectiva i la rellevància sociopragmàtica. L'experimentador mira i etiqueta un objecte amb un terme inventat (“¡Mira, un modi!”) mentre que un altre objecte és simultàniament destacat a través de la il·luminació. En la posterior prova de comprensió, els infants de dos anys atribueixen el terme nou a l'objecte que l'experimentador va mirar i no pas a l'objecte il·luminat.

Aquests dos experiments indicarien que no és la rellevància perceptiva el factor clau que permet als infants determinar els referents de les noves paraules, sinó que ho són determinades claus sociopragmàtiques en base a les quals els infants atribueixen determinades intencions comunicatives al parlant.

Per altra banda, la teoria de les restriccions proposa que els infants inicien el procés d'adquisició del lèxic aplicant certs principis innats que guien la presa de decisions sobre el significat dels termes nous (Markman, 1989, 1992). Alguns dels principis invocats serien el d'objecte complert (un terme nou es refereix a un objecte complert), el d'extendibilitat (un terme s'estén a altres referents similars) i

el d'abast categorial (un terme s'estén a una categoria de nivell bàsic) (vegeu, per exemple Golinkoff *et al.*, 1994).

Tomasello (2000) argumenta en contra de la teoria de les restriccions, assenyalant que des d'aquesta aproximació difícilment es pot explicar l'adquisició de paraules que no són noms d'objectes, com ara verbs, adjectius, paraules referides a llocs, noms propis o pronoms.

En síntesi, l'explicació associacionista seria insuficient perquè no explica els processos de raonament sociopragmàtic que els infants realitzen quan intenten determinar les intencions comunicatives i referencials dels parlants. La teoria de les restriccions no podria donar compte de tota la gamma de referents als quals aplica l'infant les primeres paraules. Tomasello (2000) presenta la teoria sociopragmàtica com una proposta que supera les limitacions de les dues teories.

Òbviament, aquesta presentació de les teories sobre l'adquisició del lèxic inicial és una simplificació, ja que hi ha altres propostes diferenciades de les anteriors (per exemple, Rosch, 1973; Barrett, 1995; per a una àmplia exposició de les teories sobre l'adquisició del lèxic inicial vegeu, per exemple, Serra, Serrat, Solé, Bel i Aparici, 2000), però creiem que aquesta síntesi realitzada per Tomasello (2000) -seguint, al nostre entendre, un recurs expositiu que podríem denominar "la tercera via"- és suficient per contextualitzar l'aproximació sociopragmàtica -o pragmàtica-, des de la qual realitzarem el nostre treball empíric.

Seguint Tomasello (1999a, 2000), conceptualitzem l'adquisició del llenguatge com un procés d'aprenentatge cultural. No són la percepció pura ni uns principis generals de restricció en la determinació dels referents allò que guia l'infant en l'adquisició del lèxic, sinó aquells aspectes que prenen rellevància en les diferents situacions de comunicació, entenent la comunicació bàsicament com un procés d'expressió i d'atribució d'intencions.

Aquesta perspectiva constitueix una alternativa teòrica a les explicacions dels inicis de l'adquisició del llenguatge que es fonamenten en l'existència de dos tipus de processos evolutius paral·lels i independents: un desenvolupament pròpiament lingüístic, que consisteix fonamentalment en l'aprenentatge de vocabulari -noms per a coses, persones, accions, atributs etc.-, i un desenvolupament comunicatiu, consistent en aprendre a usar les paraules per expressar diversos significats i per comunicar-se amb els altres, així com en aprendre a interpretar allò que els altres diuen com a expressió de significats i intencions.

L'infant concep l'adult com un ésser intencional<sup>1</sup> i, conseqüentment, mira de determinar en el context comunicatiu el propòsit que el mou a emetre una determinada cadena de sons. Disposa d'experiència prèvia en la interpretació de les intencions que l'adult expressa no lingüísticament -com ara mostrar objectes o assenyalar-los- i pot emprar aquesta experiència per determinar la intenció comunicativa de l'adult i intentar delimitar en quin sentit una determinada paraula contribueix a l'expressió d'aquesta intenció. Quan els infants emeten les primeres paraules es conceben a si mateixos i als altres com a éssers intencionals i han desenvolupat habilitats d'atenció conjunta com el seguiment de la direcció de la mirada i dels gestos de l'adult, la imitació d'accions sobre els objectes o la direcció de l'atenció de l'adult vers determinats aspectes de l'entorn a través del gest (Carpenter, Nagell i Tomasello, 1998). Aquestes habilitats sociopragmàtiques estarien a la base de la comprensió i de la producció del llenguatge, que permetrien a l'infant aprendre noves paraules en una àmplia varietat de situacions sociointeractives complexes (Tomasello i Barton, 1994; Tomasello i Akhtar, 1995; Akhtar i Tomasello, 1996; Akhtar, Carpenter i Tomasello, 1996; Tomasello, Strossberg i Akhtar, 1996).

El mecanisme bàsic d'adquisició lexical que Tomasello (2000) proposa és la “imitació de paper reversible” (*role reversal imitation*), que es fonamenta en les habilitats d'atenció conjunta i d'atribució d'intencions. Quan l'infant sent que l'adult emet una paraula -o un enunciat més llarg- no interpreta simplement que la parla adulta es relaciona amb algun element o aspecte de l'entorn. L'infant interpreta les intencions de l'adult en relació amb l'entorn, però també, i sobretot, les intencions de l'adult en relació amb ell (amb l'infant), i més concretament en relació amb els seus estats atencionals i intencionals. La paraula -o la parla- s'adreça a algú altre per influir en el seu estat atencional i intencional. Quan l'infant aprèn, per “imitació de paper reversible”, a usar una paraula que emprà l'adult, ha de revertir els papers i usar el terme per expressar la intenció comunicativa -en relació amb l'adult- que l'adult ha transmès en relació amb ell. La “imitació de rol reversible” és una manera específica d'aprenentatge socio-cultural.

Tomasello (2000) entén la paraula com a un “símbol lingüístic”. Si integrem els diferents plantejaments de Tomasello, un símbol lingüístic es pot definir com una cadena de sons (o una altra conducta) que dos (o més) individus emprèn per modificar l'estat atencional i/o intencional de l'altre, de manera que els dos saben allò que estan fent i de manera que els papers poden ser assumits de manera reversible. Així, per exemple, quan l'adult diu a l'infant “vinga, al llit”, l'infant no només interpreta que l'adult està parlant del llit, sinó que interpreta que l'adult intenta que ell vagi al llit. De manera que quan, en un cas poc probable, sigui l'infant qui prengui la iniciativa d'anar a dormir, emprarà la paraula “llit” per aconseguir que l'adult li porti, és a dir, per modificar el seu estat intencional.

---

<sup>1</sup> Un agent intencional és “un ésser animat que tria les seves metes, els mitjans conductuals per assolir-les i un focus d'atenció per tal de regular els seus progressos vers les metes” (Tomasello i Call, 1997:405).

Des d'una aproximació pragmàtica -o sociopragmàtica- el procés d'adquisició del llenguatge és fonamentalment i inherentment un procés social i cultural estretament vinculat al desenvolupament comunicatiu.

Com ha assenyalat Ninio (1994b), l'entrada lingüística és la parla situada en un discurs i en un context d'interacció i no entitats abstractes denominades paraules o frases. Des de perspectives teòriques diferents, és àmpliament acceptat que l'adquisició de formes lingüístiques noves és possible gràcies al fet que els infants poden atribuir significat a les expressions que senten sobre la base del context nolingüístic (Anderson, 1976; Macnamara, 1972; Pinker, 1984). Podem afirmar que el context fa possible a l'infant l'accés al significat que ha intentat expressar l'emissor d'un enunciat. Entendre els principis sobre els quals opera la comunicació apareix com un prerrequisit per poder atribuir sentit a les formes noves que l'adult emet. A menys que els infants disposin de competència comunicativa suficient per descodificar el significat social que és transmès per un enunciat determinat, no podran accedir al significat d'aquest enunciat. Des d'aquesta perspectiva, l'adquisició de les primeres paraules es realitza sobre una base pragmàtica. Per poder accedir al significat de les paraules, l'infant ha de poder comprendre els tipus d'actes comunicatius en els quals apareixen aquestes paraules.

Durant les etapes inicials de l'adquisició del llenguatge el sistema lingüístic de l'infant està configurat per regles per a l'expressió verbal d'intencions comunicatives (Schlesinger, 1971; Bowerman, 1973; Halliday, 1975; Greenfield i Smith, 1976; Benedict, 1979; Snow, 1979; Ninio, 1983a; Ninio i Snow, 1988).

Subscriure les argumentacions anteriors porta a conceptualitzar el sistema lingüístic inicial com a un sistema organitzat sobre una base pragmàtica i no com a un sistema lingüístic de regles autònomes i independents de l'ús (Ninio, 1994b; Ninio i Snow, 1996).

Ninio (1994b) proposa que els parlants emprem un conjunt de principis implícits de codificació per fer correspondre les intencions comunicatives amb formes d'expressió verbal i per interpretar les intencions dels altres (“regles de correspondència”; *mapping strategies* o *realization rules*). Quan els infants empren les primeres paraules ja han construït algunes d'aquestes regles o principis de codificació. L'autora ha assenyalat dues tendències evolutives, relacionades entre si, en l'aprenentatge d'aquestes regles per part de l'infant: el pas de regles de correspondència constant a regles de correspondència variable i el pas de regles de correspondència única a regles de correspondència múltiple.

Quan els infants comencen a emprar paraules utilitzen una forma constant per expressar una determinada intenció comunicativa (regles de correspondència constant). Alguns exemples d'aquests tipus de regles serien:

Indicar la transferència d'un objecte-----> dir “(ai)xò”

Proposar una nova activitat-----> dir “aque(s)t”

Indicar que marxa algú o alguna cosa ----- > dir “adéu”

Les regles de correspondència són, des del principi, fonamentalment analítiques (Ninio, 1993a). Els infants analitzen les parts components de les situacions comunicatives –objectes, persones, localitzacions, accions...- i elaboren regles que fan correspondre una forma verbal amb una intenció comunicativa que es relaciona amb elements o trets específics de la situació global de comunicació. Per exemple, des del principi l'infant emprarà la paraula “adéu” amb diferents persones, objectes i en diferents situacions. De manera que dirà “adéu” quan marxi el pare, la mare, l'àvia, un cotxe, un avió, un gos, etc. Entén que el terme està associat a la intenció d'*indicar que marxa algú o alguna cosa*, amb independència de les persones implicades, la ubicació, el moment del dia, etc. El fet que l'infant realitzi amb facilitat generalitzacions d'aquest tipus indica que és

capaç d'aïllar de les situacions comunicatives globals en les quals sent el terme el tret invariant que en configura les condicions d'ús.

Les regles de correspondència constant serien de tres tipus:

1. La intenció comunicativa correspon globalment a una paraula. Per exemple, dir “hola” per *executar un moviment o pas en el joc de parlar per telèfon* o *expressar malestar* amb una exclamació com ara “oh!”, “ai!”, etc.
2. Una paraula expressa un element fix de la intenció comunicativa. Per exemple, la paraula “més” és emprada per *proposar la repetició o la continuació de l'acció* amb independència que aquesta sigui menjar, apilar blocs, fer pessigolles, etc. “Més” codifica l'element de continuació o repetició, deixant de banda altres elements de la intenció comunicativa com ara l'agent, l'acció o l'objecte de l'acció.
3. Una paraula expressa un element variable de la intenció comunicativa amb una forma constant. Per exemple, quan “això” s'emet amb la intenció de *suggerir l'inici d'una nova activitat*. En aquest cas, l'objecte al qual es refereix la paraula és variable -una pilota, un cotxe, un trencaclosques, etc.-. Però la paraula que indica l'objecte de l'activitat és una forma constant que no varia segons l'objecte.

Les paraules implicades en les regles de correspondència constant són fonamentalment pronoms, interjeccions, fórmules socials, adverbis d'afirmació i negació i altres formes no marcades.

En els inicis de l'etapa de les primeres paraules, els infants recorren a altres regles de correspondència que es consideren estratègies intermèdies entre les regles de correspondència constant i les regles de correspondència variable. Aquestes són:



1. Expressar una intenció comunicativa lexicalitzant el destinatari del missatge. Per exemple, l'infant diu "mama" per *cridar l'atenció de l'oient, proposar la repetició d'una acció o proposar una nova activitat*.
2. Expressar una intenció comunicativa lexicalitzant l'emissor del missatge. Per exemple, l'infant diu "nen" per *demanar el torn per al parlant*.
3. Expressar una intenció comunicativa repetint una paraula o part d'un enunciat anterior. Per exemple, l'adult pregunta a l'infant "vols menjar?" i l'infant respon "menjar" per expressar la intenció de *respondre afirmativament una pregunta sí/no*.
4. Expressar una intenció comunicativa recitant un "text" après com a rutina. Per exemple, l'infant diu "dit, dit" per *recitar el text d'una cançó*.

En un estudi longitudinal realitzat amb vuit parelles mare-fill observades en sessions de trenta minuts en context familiar quan els infants tenien 10, 12, 14, 16, 18, 20 i 22 mesos, Ninio (1994b) va observar l'inici de l'aparició de les regles de correspondència variable als 12 mesos.

La característica de les regles de correspondència variable és que codifiquen l'expressió d'un element de la intenció comunicativa que varia segons les circumstàncies a través d'un element verbal variable. Per exemple:

Proposar una nova activitat-----> Verbalitzar l'objecte (p.ex., "pilota")  
Verbalitzar l'activitat (p. ex., "dormir")  
Verbalitzar la persona amb qui realitzar  
l'activitat (p. ex., "papà")

Fer un comentari sobre  
el focus d'atenció/acció-----> Verbalitzar l'objecte (p. ex., "cotxe")  
Verbalitzar l'acció (p. ex., "menjar")  
Verbalitzar l'atribut (p. ex., "gran")  
Verbalitzar la localització (p. ex., "aquí")

Així, per exemple, l'infant selecciona l'objecte amb el qual s'ha de realitzar l'activitat per tal de *proposar l'inici d'una nova activitat*. La paraula varia segons l'objecte.

El pas de la correspondència constant a la variable és un procés gradual. En un moment determinat, però, augmenta notòriament la quantitat de regles de correspondència variable que l'infant utilitza, sense que això impliqui la desaparició de les regles de correspondència constant. En l'estudi al qual ens hem referit anteriorment (Ninio, 1994b), es va observar un increment notori de les regles de correspondència variable a partir d'una determinada edat, diferent segons els infants (els 16, els 18, els 20 o els 22 mesos).

La segona tendència evolutiva observable al llarg de l'etapa de les primeres paraules seria el pas de la correspondència única a la correspondència múltiple. Molts autors han destacat que inicialment els infants farien correspondre cada intenció comunicativa amb una forma única d'expressió verbal (p. ex., Halliday, 1975; Bates, 1976). El principi de correspondència única tindria però algunes limitacions (Ninio i Snow, 1996). Per una banda, l'expressió d'una determinada intenció comunicativa es limitaria a una única forma verbal, però no a una única regla d'expressió. Per exemple, un infant diu "sí" per *expressar acord amb la proposta d'iniciar una nova activitat*. No diu en canvi paraules com ara "bé", "d'acord", etc. Pot disposar en canvi d'una altra regla per a la mateixa intenció, com ara, per exemple, repetir part de l'enunciat de proposta d'una nova activitat. De manera que dues regles serveixen a la mateixa intenció:

Expressar acord amb la proposta d'iniciar  
una nova activitat-----> dir "sí"

Expressar acord amb la proposta d'iniciar                      repetir part de l'enunciat de

una nova activitat-----> la proposta (p. ex., “menjar”)

Per altra banda, el principi de correspondència única és asimètric. Una intenció comunicativa s’expressa amb una forma, però una forma pot expressar diferents intencions comunicatives. Per exemple:

Expressar acord amb la proposta d’iniciar

una nova activitat-----> dir “sí”

Respondre afirmativament a una pregunta si/no

sobre el focus d’atenció/acció conjunta-----> dir “sí”

Les regles de correspondència múltiple apareixerien quan els infants dominen l’expressió d’entre 9 i 13 intencions comunicatives, de la mateixa manera que les regles de correspondència variable (Ninio, 1994a). Aquestes dues tendències suposen una evolució vers les regles de correspondència “diverses intencions-diverses formes” pròpies de la parla adulta. Ninio (1994b) proposa que aquest canvi en les regles de correspondència forma-funció estaria a la base de l’explosió lexical que té lloc al voltant dels 18 mesos. A totes les edats estudiades, entre els 10 i els 22 mesos, l’amplitud del vocabulari va correlacionar amb l’amplitud del repertori comunicatiu, tant en termes de la quantitat d’intencions comunicatives expressades com en termes del nombre de regles emprades per a la seva expressió. Els resultats d’aquest estudi avalen una íntima connexió entre l’adquisició del lèxic inicial i el desenvolupament de les habilitats per a fer correspondre intencions comunicatives i expressions verbals. Ninio interpreta les seves dades com a una evidència que l’explosió lexical seria possible per avenços pragmàtics i no resultat d’un “insight designatiu” com molts autors han suggerit (p. ex., McShane, 1980; Dore, 1985; Plunkett, 1987; Barret, 1989). L’“insight designatiu” consistiria en una comprensió que els noms designen objectes, accions i esdeveniments de l’entorn. Alguns autors han relacionat aquest “insight”

amb canvis en la comprensió de la permanència de l'objecte (p. ex., Corrigan, 1978) o amb canvis en les habilitats de classificació (p. ex., Gopnik i Meltzoff, 1986).

Fins ara hem intentat establir que quan els infants comencen a usar paraules ho fan sobre la base de regles o principis de correspondència entre determinades intencions comunicatives i determinades formes verbals. L'adquisició del lèxic es relacionaria amb determinats avenços pragmàtics. Però, com construeixen els infants aquestes regles de correspondència? Diversos autors, des de la perspectiva funcional-social, han proposat que els infants aprenen aquestes regles en el context de la interacció amb els adults (p. ex., Bruner, 1983; Snow, 1983; Ninio, 1983a; Ninio i Snow, 1988, 1996). L'infant empraria les regles de correspondència que l'adult utilitza en la seva interacció amb ell, en la mesura en que els seus recursos cognitius, lingüístics i socials ho permeten. Entenem que aquest plantejament es complementa amb la proposta de Tomasello (2000), a la qual ja hem fet referència, d'un mecanisme d'aprenentatge per "imitació de paper reversible" (*role reversal imitation*).

Ninio (1992), va comparar els enunciats d'una paraula de vint-i-quatre infants de 18 mesos amb els enunciats d'una paraula que les mares varen emetre en la interacció amb ells. Els seus resultats mostren que, com a mitjana, el 94.6 per cent de les regles de correspondència emprades pels infants i el 97.0 per cent de les emissions coincidien amb els models materns. Per altra banda, la freqüència relativa d'una determinada regla de correspondència era predictiva de la probabilitat que l'infant l'emprés. Aquests resultats suggereixen que l'infant adquireix les primeres paraules com a mitjans per expressar intencions comunicatives específiques, seguint les regles de correspondència que empen els parlants competents en la seva interacció amb ell (Ninio i Snow, 1996). Els resultats d'alguns dels nostres treballs anteriors també contribueixen en alguna mesura a avaluar aquesta hipòtesi (Rivero, 1994, 1996, 1997).



<b>Capítol 4. Presentació de la investigació</b> .....	181
4.1. Objectius i hipòtesis .....	181
4.2. Mètode.....	188
4.3. Disseny de la investigació.....	191
4.3.1. Els subjectes.....	191
4.3.2. El context de l'observació.....	194
4.3.3. La recollida de dades.....	196
4.3.4. La transcripció de les dades: el format de transcripció CHAT.....	196
4.3.5. Les categories pragmàtiques: revisió dels principals sistemes de codificació de les intencions comunicatives.....	197
4.3.5.1. Presentació del sistema de codificació pragmàtica de Ninio i Wheeler (1984, 1988).....	200
4.3.5.2. Procés d'adaptació del sistema de codificació pragmàtica de Ninio i Wheeler (1988).....	204
4.3.5.3.. Sistema de categories per a la codificació de les intencions comunicatives.....	209
4.3.6. La codificació de les dades i la fiabilitat.....	249
4.3.7. L'anàlisi de les dades: nivells i unitats d'anàlisi.....	250

## **CAPÍTOL 4. PRESENTACIÓ DE LA INVESTIGACIÓ**

En aquest capítol presentem els diferents aspectes metodològics i procedimentals que defineixen la nostra recerca, començant per delimitar els objectius i les hipòtesis que han orientat el nostre treball.

### **4.1. Objectius i hipòtesis**

El treball que presentem té diversos objectius, relacionats amb l'estudi dels inicis de la comunicació i el llenguatge des d'una perspectiva funcional-social i amb el desenvolupament pragmàtic a la primera infància.

A continuació enunciam els objectius principals del nostre treball, presentant més endavant les hipòtesis que s'hi relacionen.

El primer dels objectius plantejats deriva d'una determinada conceptualització de la comunicació, la intencionalitat i el significat elaborada al capítol 1.

**Objectiu 1:** mostrar que la intencionalitat comunicativa i el significat són processos graduals i observables en la marc de la interacció nadó-adult.

Objectiu 1a: identificar indicadors observacionals de la intencionalitat comunicativa i del significat en els actes comunicatius dels nadons.

La identificació d'aquests indicadors estarà orientada per la definició d'*acte comunicatiu* proposada al primer capítol.

**Objectiu 1b:** mostrar l'existència d'actes comunicatius amb diferents nivells d'intencionalitat i significat, partint dels indicadors observacionals identificats prèviament.

Com ja vàrem comentar en els capítols anteriors, existeixen pocs dubtes sobre la naturalesa intencionalment comunicativa dels actes en els quals hi ha coordinació persona-objecte (p. ex. Bates, Camaioni i Volterra, 1975; Sarrià, 1989; Gómez, 1991). Un cop establert això, el nostre objectiu és mostrar que, abans d'aquests actes "clarament comunicatius" és possible, en el context de la interacció social, atribuir diferents nivells d'intencionalitat i significat als actes comunicatius del nadó. Pensem que el nostre treball pot ser en aquest sentit una contribució als pocs intents existents d'abordar empíricament la gènesi de la intencionalitat comunicativa com a procés gradual en el marc de processos interpersonals (p. ex., Butterworth, 1991, 1998; Vedeler, 1994).

El segon dels nostres objectius es relaciona amb el desenvolupament pragmàtic a la primera infància i més concretament amb l'evolució de l'expressió d'intencions comunicatives per part de l'infant.

**Objectiu 2:** estudiar l'evolució de l'expressió d'intencions comunicatives al llarg de les etapes prelingüística i de les primeres paraules, durant els àpats com a situació d'activitat conjunta mare-fill.

En relació a aquest segon objectiu ens situem ja, com a punt de partida, en el moment evolutiu a partir del qual la majoria dels autors estableixen l'aparició d'actes comunicatius clarament intencionals, és a dir, al voltant del novè mes.

Com ja vàrem comentar al capítol 3 són molts els treballs existents sobre els primers usos de la parla (p. ex., Antinucci i Parisi, 1973; Gruber, 1973; Dore, 1974; Halliday, 1975; Greenfield i Smith, 1976; Bates, 1979; Dale, 1980;



McShane, 1980; Barret, 1981; Carpenter, Mastergeorge i Coggins, 1983; Vila, 1984; Camaioni i Laicardi, 1985; del Rio, 1985, 1987; Griffiths, 1985; Wells, 1985). No són tants els estudis sobre l'expressió d'intencions comunicatives en l'etapa prelingüística (p. ex., Bates, Camaioni i Volterra, 1975; Coggins i Carpenter, 1981; Carpenter, Mastergeorge i Coggins, 1983; Vila, 1984).

Ara bé, com ja vàrem comentar, la multiplicitat de sistemes de categories emprats en l'estudi d'aquesta temàtica fa interessant recollir un ampli ventall de dades emprant un mateix sistema de codificació de les intencions comunicatives en edats i situacions d'interacció diverses. És en aquest sentit que pensem que el nostre treball pot ser una contribució interessant.

Aquest segon objectiu es concreta en dos subobjectius relacionats:

Objectiu 2a: estudiar els trets comuns i les diferències individuals de l'evolució de les intencions comunicatives expressades pels infants al llarg del període estudiat.

Objectiu 2b: estudiar els recursos formals utilitzats pels infants per a l'expressió d'intencions comunicatives.

El tercer dels objectius de la nostra recerca es relaciona amb la temàtica de la denominada parla d'estil matern o estudi de l'input, concretament amb l'estudi de les característiques pragmàtiques i, encara més específicament, amb l'anàlisi de les intencions comunicatives expressades per les mares en la interacció amb els seus fills.

En aquest punt convé recordar que d'acord amb la perspectiva sobre el desenvolupament inicial de la comunicació i el llenguatge elaborada en els capítols 2 i 3, l'anàlisi de les intencions comunicatives expressades pels infants i

per les mares, així com dels procediments formals emprats per a la seva expressió, es duu a terme atenent al context de producció, en el marc de la situació d'activitat conjunta mare-infant. Això suposa concebre l'input o parla d'estil matern en un sentit ampli, no limitat a la parla en sentit estricte.

**Objectiu 3:** estudiar l'evolució de les intencions comunicatives expressades per la mare durant els àpats com a situació d'activitat conjunta mare-fill, al llarg del període estudiat.

Objectiu 3a: conèixer l'evolució de les intencions comunicatives expressades per les mares en el període estudiat.

S'han realitzat centenars de treballs amb l'objectiu de conèixer les particularitats pròpies de la parla adreçada a l'infant en les etapes inicials de l'adquisició del llenguatge. En el capítol 2 varem exposar les principals conclusions d'una part important d'aquests estudis. Com ja havíem assenyalat en aquell capítol, coneixem molt poca cosa sobre les característiques pragmàtiques de la parla adreçada a l'infant, i especialment poc sobre les intencions comunicatives que els adults expressen en la interacció amb els nens.

Per què és important conèixer quines intencions comunicatives expressen els adults quan interactuen amb els infants? Per una banda, com assenyalen Pan, Imbens-Bailey, Winner i Snow (1996), aquesta informació ha de formar part d'una caracterització completa de la parla adreçada als infants. Per altra banda, com assenyalen aquestes mateixes autores, les relacions entre el desenvolupament pragmàtic, per una banda, i lexical i sintàctic, per una altra, és un tema de discussió en l'àmbit de l'adquisició del llenguatge. Alguns autors defensen que els avenços en l'expressió d'intencions comunicatives està a la base del progrés sintàctic i lexical (p. ex., Bates i MacWhinney, 1982; Ninio i Snow, 1988). En

conseqüència, és important aprofundir en el coneixement del desenvolupament pragmàtic inicial.

El darrer dels nostres objectius, estretament vinculat als dos anteriors, es relaciona amb els processos d'aprenentatge pragmàtic que operen en els inicis de l'adquisició del llenguatge i es justifica des de la perspectiva funcional-social de l'adquisició del llenguatge elaborada als capítols 2 i 3.

**Objectiu 4:** estudiar els processos d'aprenentatge pragmàtic que operen en els inicis de l'adquisició del llenguatge.

Un cop presentats els objectius de la nostra recerca, farem referència a les hipòtesis que ens han orientat en l'intent d'assolir-los.

Les dues primeres hipòtesis es relacionen amb la identificació d'indicadors observacionals i nivells d'intencionalitat comunicativa i significat en els actes comunicatius dels nadons.

**Hipòtesi 1a:** és possible identificar indicadors observacionals de la intencionalitat comunicativa i del significat en els actes comunicatius dels nadons.

**Hipòtesi 1b:** en els actes comunicatius dels nadons és possible identificar diferents nivells d'intencionalitat i significat.

Les hipòtesis següents es relacionen amb l'anàlisi de les intencions comunicatives expressades pels infants.

**Hipòtesi 2ai:** la gamma d'intencions comunicatives expressades pels infants durant els àpats com a situació d'activitat conjunta mare-fill, es mostra àmplia

quan s'empra un sistema de categories que va més enllà de l'enunciat, atenent a unitats d'anàlisi de nivell superior.

**Hipòtesi 2a<sub>iii</sub>:** existeixen trets comuns, així com també diferències individuals entre els infants pel que fa a l'expressió d'intencions comunicatives.

Les hipòtesis 2b<sub>i</sub>, 2b<sub>ii</sub>, 2b<sub>iii</sub> i 2b<sub>iv</sub> es relacionen amb l'anàlisi dels procediments formals que empren els infants per a l'expressió d'intencions comunicatives.

**Hipòtesi 2b<sub>i</sub>:** les primeres paraules expressen intencions comunicatives que havien estat expressades prèviament amb recursos nolingüístics.

**Hipòtesi 2b<sub>ii</sub>:** algunes de les primeres paraules de l'infant expressen intencions comunicatives noves en relació amb les que l'infant havia expressat prèviament emprant recursos nolingüístics.

Partir simultàniament de les hipòtesis 2b<sub>i</sub> i 2b<sub>ii</sub> implica postular una hipòtesi moderada de continuïtat funcional entre l'etapa prelingüística i les primeres paraules, assumint també que l'accés a la parla implica la possibilitat d'expressar intencions comunicatives noves.

Aquesta idea de continuïtat funcional moderada està força consensuada entre els estudiosos de l'adquisició del llenguatge des d'una perspectiva funcional-social (per a una revisió vegeu, per exemple, Ninio i Snow, 1996). Tot i que no són hipòtesis fonamentals en el nostre treball hem considerat interessant incloure-les, tot i ser conscients que en aquest sentit el nostre treball no suposa cap contribució important.

Les hipòtesis 2b<sub>iii</sub>, 2b<sub>iv</sub> i b<sub>v</sub> es fonamenten en la proposta que els infants construeixen regles de correspondència entre determinades intencions

comunicatives i determinades expressions verbals (Ninio, 1994b; Ninio i Snow, 1996).

**Hipòtesi 2biii:** és possible identificar regles de correspondència entre determinades intencions comunicatives i determinades paraules.

**Hipòtesi 2biv:** existeix una tendència evolutiva des de regles de correspondència constant a regles de correspondència variable (Ninio, 1994b; Ninio i Snow, 1996).

**Hipòtesi 2bv:** existeix una tendència evolutiva des de regles de correspondència única a regles de correspondència múltiple (Ninio, 1994b; Ninio i Snow, 1996).

Les hipòtesis següents es relacionen amb l'anàlisi de les intencions comunicatives expressades per la mare en la interacció amb l'infant.

**Hipòtesi 3ai:** la gamma d'intencions comunicatives expressades per la mare durant els àpats com a situació d'activitat conjunta mare-fill, es mostra àmplia quan s'empra un sistema de categories que va més enllà de l'enunciat, atenent a unitats d'anàlisi de nivell superior.

**Hipòtesi 3aii:** existeixen algunes constants en l'expressió d'intencions comunicatives per part de la mare al llarg del període estudiat.

**Hipòtesi 3aiii:** es produeixen canvis en l'expressió d'intencions comunicatives per part de la mare al llarg del període estudiat.

**Hipòtesi 3aiv:** existeixen relacions entre les intencions comunicatives expressades per la mare i les expressades per l'infant al llarg del període estudiat,

La darrera de les hipòtesis plantejades es relaciona amb l'estudi dels processos d'aprenentatge pragmàtic que operen en els inicis de l'adquisició del llenguatge.

**Hipòtesi 4:** la intenció comunicativa amb la qual l'adult utilitza amb més freqüència una determinada paraula -en el context de l'enunciat- és aquella amb la qual l'infant emprarà posteriorment la paraula (Ninio, 1992).

## 4.2. Mètode

La metodologia utilitzada en el nostre treball és longitudinal/observacional. Considerem que la metodologia longitudinal és la més adequada per a l'estudi dels canvis intraindividuals que es produeixen en un subjecte al llarg del temps. Particularitzant en el nostre treball, creiem que és la metodologia més idònia per abordar els objectius que hem definit en el punt anterior.

La metodologia longitudinal té una tradició important en l'estudi de la comunicació i el llenguatge infantils. Miller i Ervin (1964), Brown (1973), Bloom (1970), entre molts d'altres, van dur a terme seguiments longitudinals observacionals que van proporcionar dades sobre els inicis del llenguatge en llengua anglesa. Altres autors, com ara Halliday (1975), Ninio i Bruner (1978) o Bruner (1983), van fer seguiments longitudinals iniciats abans de l'emissió de les primeres paraules infantils.

En el nostre país podem esmentar els treballs de Triadó (1982) o Vila (1984); tots dos estudis s'iniciaren durant el primer any de vida dels infants. El treball de del Rio (1985) s'inicià quan els infants ja emetien paraules. Malgrat les diferències que hi ha entre aquests darrers treballs esmentats, tots tres comparteixen la característica d'haver dut a terme una anàlisi contextualitzada de les emissions no verbals i/o verbals dels infants, atenent a la situació de producció en el marc de

les interaccions naturals amb un adult. En aquesta tradició metodològica se situa el nostre treball. L'observació natural/longitudinal es mostra com la forma més adient d'estudiar l'evolució de la comunicació i el llenguatge des d'una perspectiva funcional-social, a causa de la importància explicativa que des d'aquesta perspectiva s'atorga a la interacció amb els cuidadors principals de l'infant en contextos naturals d'atenció i d'activitat conjunta.

En relació amb el primer dels nostres objectius (mostrar l'existència de diferents nivells d'intencionalitat i significat en els actes comunicatius de la primera infància), una metodologia observacional/longitudinal està especialment indicada, ja que permet copsar diferents nivells d'intencionalitat i significat en els actes comunicatius d'uns mateixos infants al llarg del temps.

Malgrat l'àmplia tradició d'estudis longitudinals/observacionals sobre els inicis de la comunicació i el llenguatge, és notòria l'escassetat d'aquest tipus de treballs en relació amb el desenvolupament pragmàtic, i més concretament, en relació amb el desenvolupament de l'expressió d'intencions comunicatives. Excepcions en aquest sentit les constitueixen alguns dels treballs als quals ja ens hem referit en aquest mateix apartat, així com els treballs de Ninio (1983a, 1984) o els de Snow *et al.* (1996), ja esmentats al capítol 3. Com ja hem comentat amb anterioritat, l'estudi longitudinal realitzat per Ninio es va dur a terme amb 24 infants d'edats compreses entre els 12 i els 32 mesos, dels quals 8 van ser observats entre els 12 i els 22 mesos, 8 entre els 18 i els 28 mesos i 8 entre els 22 i els 32 mesos. En tots els casos, les observacions es van dur a terme cada dos mesos, en sessions de trenta minuts en context familiar i en interacció amb la mare. El treball d'Snow *et al.* es va dur a terme amb 52 infants, que van ser observats en tres sessions de vint minuts en interacció amb la seva mare (en dues parelles l'adult era el pare) en situació de joc i en condicions de laboratori, a les edats de 14, 20 i 32 mesos.

El nostre estudi presenta algunes diferències metodològiques en relació amb els dos treballs longitudinals que acabem de comentar. A diferència del treball d'Snow *et al.*, les observacions han estat realitzades en context natural. A diferència dels dos treballs esmentats, la mostra del nostre treball és reduïda. Està formada únicament per tres subjectes, que són estudiats durant un període temporal més ampli i d'una manera més intensiva. Considerem que això ens permetrà abordar amb més precisió els processos de canvi que experimenten els nostres infants al llarg de la primera infància respecte a l'expressió d'intencions comunicatives i aprofundir en els processos d'aprenentatge pragmàtic que operen en els inicis de l'adquisició del llenguatge.

L'escassetat de treballs longitudinals/observacionals encara és més notòria en relació amb les característiques pragmàtiques de la parla materna, aspecte poc abordat des de qualsevol metodologia. Snow *et al.* (1996) han presentat recentment un dels pocs estudis sistemàtics que hi ha sobre el tema. El seu treball ha estat realitzat amb les 52 mares de l'estudi al qual ens hem referit anteriorment. Creiem que la nostra recerca també pot contribuir a pal·liar l'escassetat d'estudis sobre la dimensió pragmàtica de la parla materna.

### **4.3. Disseny de la investigació**

#### **4.3.1. Els subjectes**



Els subjectes del nostre estudi són tres parelles mare-fill/a que han estat seleccionades per un procediment quasi a l'atzar, respectant els criteris d'embaràs i part sense dificultats especials i normalitat del bebè en el moment del naixement. No hi havia cap relació entre les famílies i l'observadora abans de començar l'estudi.

La investigació que presentem s'enfoca com un estudi de casos, i en aquest sentit el nombre de parelles que s'ha d'estudiar no està sotmès a cap tipus de límit mínim: amb una en tindríem prou. Malgrat això, hem seleccionat tres parelles seguint una opció bastant generalitzada en les investigacions longitudinals en l'àmbit del desenvolupament de la comunicació i del llenguatge. Això ens permetrà comptar amb una petita mostra de mares i d'infants a partir de la qual podrem dur a terme, quan interressi, una anàlisi de grup.

Com ha assenyalat Ingram (1989), tres és el nombre que es considera el mínim necessari per determinar trets generals de l'adquisició del llenguatge. Si escollim només un subjecte (o una parella mare-fill/a), no podrem saber si és típic o no; si n'escollim dos i en trobem diferències, no sabrem quin dels dos és normatiu i quin no; amb tres, tenim una "majoria" que pot ser utilitzada, fins a un cert punt, per prendre decisions.

Les parelles han estat observades al llarg dels tres primers anys de vida dels infants, si bé en aquest treball la nostra anàlisi es limitarà al primer any i mig de vida. Per mantenir l'anonimat dels nostres subjectes ens referirem a cadascuna de les parelles a partir d'un nom fictici de l'infant.

Seguidament, presentem algunes dades relatives a les famílies dels subjectes de l'estudi. Les dades es refereixen al moment en què es van iniciar les observacions.

#### Parella mare-Raúl

L'infant és el segon fill d'una parella pertanyent a la classe treballadora, domiciliada en un municipi del cinturó industrial de Barcelona. Els pares han fet estudis primaris i no tenen formació professional específica. El pare treballa com a transportista. La mare es mestressa de casa. El nen no assisteix a cap llar d'infants durant el període de l'estudi. La mare és la seva cuidadora habitual. La llengua familiar és el castellà. El contacte del nen amb el català és escàs, ja que el castellà és la llengua dominant de les persones del seu entorn (altres familiars, amics dels pares, veïns, etc.) En el moment en què s'inicien les observacions el nen té una germana de nou anys. L'edat dels pares és de vint-i-vuit anys en el cas de la mare i trenta en el del pare.

#### Parella mare-Sara

La nena ocupa el cinquè lloc d'una família de classe mitjana-alta. La família viu a Barcelona ciutat. El nivell d'estudis dels pares és mig. El pare treballa com a director d'una sucursal bancària. La mare és mestressa de casa. La nena no assisteix a cap llar d'infants durant el període d'estudi. La mare és la seva cuidadora habitual. La llengua familiar és el castellà. En el moment en què s'inicia l'estudi la nena té quatre germans d'edats compreses entre els sis i els dotze anys. Els germans i germanes assisteixen a una escola catalana. La nena té contacte amb el català a través dels germans i durant els estius a través dels avis paterns. La mare i el pare tenen trenta-vuit i quaranta-cinc anys respectivament.

#### Parella mare-Maria

La nena pertany a una família de classe mitjana-alta, amb domicili en un poble del cinturó industrial de Barcelona. La mare i el pare són llicenciats i durant el període de l'estudi treballen ocupant un càrrec tècnic en l'administració pública i

com a professional lliure respectivament. És l'única filla en comú del matrimoni. Els dos membres de la parella havien estat casats anteriorment i cadascun d'ells té tres fills del seu anterior matrimoni. Cinc d'aquest fills, d'edats compreses entre els dotze i els setze anys viuen amb la família quan s'inicia l'estudi. La Maria assisteix a dues llars d'infants durant el període de l'estudi. Comença a anar a la llar d'infants quan acaba el període de permís laboral per maternitat. La llengua familiar dominant és el català, si bé ocasionalment utilitzen el castellà. Poques vegades parlen en castellà de manera continuada, si bé és freqüent que introdueixin termes castellans, i fins i tot frases senceres, en una conversa en la qual predomini el català. Abans del segon matrimoni, la mare parlava amb els seus fills en castellà, ja que era la llengua del seu primer cònjuge. Actualment parla català amb tots els seus fills, si bé, com ja hem dit, ocasionalment fa canvis de codi. El pare és qui manté la llengua catalana d'una manera més constant. Per altra banda, a la llar d'infants predomina l'ús del català pels educadors, encara que també utilitzen el castellà amb els infants castellanoparlants. Els nens que assisteixen a la llar d'infants pertanyen a famílies de parla castellana i catalana, a raó del cinquanta per cent aproximadament per cadascuna de les llengües. La nena també té contacte amb el castellà a través de l'avi patern. En el moment que s'inicia l'estudi l'edat del pare és de trenta-vuit anys i la de la mare trenta-set.

#### **4.3.2. El context d'observació**

Les dades han estat recollides en el context familiar, en situacions quotidianes d'àpats, bany i joc -sense predeterminar per a cada sessió les activitats a dur a terme-, si bé en aquest treball hem escollit per a l'anàlisi la situació dels àpats.

Les famílies coneixien que el nostre objectiu era estudiar el desenvolupament infantil de la comunicació i del llenguatge i que ens interessava enregistrar situacions quotidianes d'interacció mare-fill.

Valsiner (1984) ha assenyalat algunes raons per les quals els àpats constitueixen una situació especialment idònia per a la investigació en l'àmbit del desenvolupament infantil. Els àpats tenen lloc regularment, a causa de la necessitat del nen de ser alimentat. Estan organitzats per un sistema cultural de regles, o en altres termes, cada cultura elabora uns *scripts* dels àpats. Els nens adquireixen relativament aviat coneixements referits a aquests *scripts* (Nelson, 1981). Un altre aspecte que fa dels àpats un interessant context d'observació és que els objectes que hi són implicats serveixen per dur a terme una gran varietat d'accions. Per exemple, una forquilla pot servir per endur-se el menjar a la boca, per oferir menjar a un ninot, per donar cops a taula, etc. Finalment, durant els àpats els actors implicats persegueixen metes definides. D'acord amb Valsiner, el nen intentaria satisfer la seva necessitat d'alimentació i els adults tractarien d'alimentar el nen i de socialitzar-lo en les formes adequades de menjar d'una cultura determinada. Al nostre entendre, caldria afegir que els àpats són, tant per a l'infant com per a l'adult que el nodreix, una estimable oportunitat de contacte personal íntim i d'expressió de l'afectivitat.

Seguidament, voldríem fer, en relació amb els àpats, algunes reflexions a l'entorn del "motiu" de l'activitat en termes de Leontiev (1981).

Començarem per considerar la situació quotidiana dels àpats en l'àmbit familiar com a situacions d'activitat conjunta entre un nen i un adult, imbricades en un context d'activitat en el sentit proposat per Leontiev. Al nostre entendre, el "context familiar" com a context d'activitat es mostra força plural en quant a les forces directrius que integren els supòsits implícits en el mateix, és a dir, als motius. Si bé podem dir que el motiu principal d'una

activitat escolar formal pot ser “aprendre per aprendre”, o el motiu principal d’una activitat de treball “la productivitat” (Wertsch, 1985), al context familiar podria correspondre més d’un motiu, i per tant, més d’un context d’activitat. En altres paraules, creiem que, en l’àmbit familiar es poden definir, pels participants implicats, diferents contextos situacionals d’activitat per a una mateixa situació d’activitat conjunta. Així, des del punt de vista que estem defensant, i en relació amb la situació d’activitat conjunta que ens ocupa, es podrien definir com a mínim un context d’educació informal, un context de joc i un context de criança. Així doncs, una característica dels àpats com a activitat serà la coexistència de motius.

Determinades accions i operacions respondran de manera més o menys clara al motiu que organitza i integra els supòsits implícits en un context de criança (que el nen creixi sa). En altres casos, les accions i operacions dels participants traduiran el motiu propi d’un context d’educació informal, amb uns objectius més o menys explícits -sovint més implícits que explícits- relacionats no només amb l’aprenentatge de les pautes culturals del menjar, sinó també amb altres aspectes, com ara el llenguatge. Per altra banda, resultarà difícil diferenciar quan les accions i operacions corresponen a un context de joc, ja que les fronteres entre aquest i el d’educació informal, i fins i tot el de criança, sovint es desdibuixen. En la nostra opinió, en les diferents accions dels participants molt sovint s’encavalquen els diferents motius.

Fins ara hem parlat dels motius del context situacional d’activitat des del punt de vista de l’adult. Si consideréssim el punt de vista de l’infant el conjunt de motius que orienten l’activitat es torna encara més divers, i dóna pas a poder parlar fins i tot de la possibilitat de “conflicte de motius” entre l’infant i l’adult.

La complexitat i la riquesa motivacional a la qual hem fet esment fa que l’activitat conjunta dels àpats sigui un marc alhora complex i ric pel que fa a

l'expressió d'intencions comunicatives. Aquesta és la raó principal per la qual hem seleccionat l'activitat dels àpats per al nostre treball.

#### **4.3.3. La recollida de dades**

Les situacions d'observació han estat enregistrades amb una càmera de vídeo 8 Sony. Com a observadors hem intentat interferir el mínim possible en la interacció mare-fill. Es per això que els registres han estat realitzats per una sola persona i sense la utilització d'elements addicionals com ara miralls o focus. La periodicitat dels registres ha estat aproximadament mensual.

#### **4.3.4. La transcripció de les dades: el format de transcripció CHAT**

Hem transcrit totes les sessions d'àpat en les quals interactuaven la mare i l'infant. A vegades, ja sia durant tota la sessió o en una part de la mateixa, hi havia altres persones, especialment membres de la família.

La transcripció de les dades audiovisuals ha estat realitzada amb un ordinador Macintosh SE, utilitzant el format CHAT del sistema CHILDES (*Child Language Data Exchange System*). CHILDES és un sistema informàtic elaborat per B. MacWhinney i C. Snow (MacWhinney, 2000; MacWhinney i Snow (1985, 1990)) per a la transcripció, codificació i anàlisi de dades lingüístiques en el marc de la conversa. Després d'una acurada avaluació del sistema, hem considerat factible la utilització de CHILDES per transcriure, codificar i analitzar les dades del nostre estudi, ja que fa possible el tractament dels procediments no verbals de comunicació i del context de producció. Per obtenir un coneixement detallat de CHILDES remetem a la darrera edició del manual *The CHILDES Project: Tools for Analyzing Talk* (MacWhinney, 2000).

L'annex 2 inclou el significat dels principals codis de transcripció que apareixen als exemples recollits en aquest i en els capítols següents.

#### **4.3.5. Les categories pragmàtiques: revisió dels principals sistemes de codificació de les intencions comunicatives**

Es reconegut que els treballs d'autors com ara Austin (1962) o Searle (1969, 1975, 1976) contribuïren d'una manera notòria a què, a partir de mitjan de la dècada dels setanta, l'anàlisi pragmàtica s'introduís en els estudis sobre el llenguatge infantil. Searle (1969) distingí entre el contingut proposicional d'un acte de parla i la seva força il·locutiva. En la seva proposta, la força il·locutiva d'un enunciat és part essencial del seu significat, de tal manera que l'ús del llenguatge en la comunicació humana és part intrínseca de la semàntica.

En els darrers vint-i-cinc anys s'han desenvolupat diversos sistemes de codificació pragmàtica (p. ex., Halliday, 1975; Bloom, Rocissano i Hood, 1976; Tough, 1977; Dore, 1978b,c; McShane, 1980; Ninio i Wheeler, 1984, 1988; Vila, 1984).

Hem revisat bona part dels sistemes de codificació pragmàtica que han estat utilitzats amb poblacions infantils durant el període inicial del desenvolupament comunicatiu i lingüístic i hem avaluat la possibilitat d'utilitzar-ne algun en el nostre treball, al menys com a punt de partida (per obtenir referències i comentaris sobre diferents sistemes de codificació pragmàtica vegeu, per exemple, Boada (1986), Clemente (1995), Siguan, Colomina i Vila (1996) o Ninio, Snow, Pan i Rollins (1994). Els criteris que ens han guiat en la revisió i avaluació dels sistemes de codificació existents han estat definits per les nostres

intencions d'anàlisi segons les característiques de les dades i dels objectius de la recerca.

El sistema de codificació pel qual hem optat ha estat elaborat per Ninio i Wheeler (1984, 1988). En relació amb la resta dels sistemes de codificació pragmàtica que hem revisat, el proposat per Ninio i Wheeler (1984, 1988) presenta una sèrie d'avantatges:

A) Possibilita una anàlisi pragmàtica clara, sense confusió de les diferents dimensions d'anàlisi del llenguatge. Com Ninio *et al.* (1994) han assenyalat, molts dels sistemes de codificació pragmàtica confonen les diferents dimensions d'anàlisi del llenguatge, bé desdibuixant els nivells semàntic i pragmàtic (p. ex. Greenfield i Smith, 1976), bé mesclant criteris formals amb criteris funcionals (p. ex. Dore, 1976).

B) Integra dos nivells d'anàlisi de les intencions comunicatives. La pràctica totalitat de la resta dels sistemes de codificació pragmàtica elaborats són, en el millor dels casos, adequats per a un únic nivell d'anàlisi (p. ex. Bloom, Rocissano i Hood, 1976, nivell del discurs; Dore, 1978b, 1978c, nivell de l'enunciat). D'altres sistemes confonen, però no integren, diferents nivells d'anàlisi de les intencions comunicatives (p. ex. Snyder (1978); Hazen i Black (1989)).

Chapman (1981b) assenyalà la necessitat d'integrar diferents nivells d'anàlisi quan es pretén dur a terme una aproximació completa a les intencions comunicatives. Una de les principals crítiques a la Teoria dels Actes de Parla de Searle (1969, 1975, 1976), és precisament la limitació a l'enunciat com a unitat d'anàlisi. El sistema de Ninio i Wheeler (1984, 1988) incorpora l'*intercanvi* com a unitat d'anàlisi més molar que l'*enunciat* o *producció*.



C) És un sistema ampli. Incorpora 65 categories en el primer nivell d'anàlisi (més si apliquem una categoria específica a cada joc dins de la categoria general *executar moviments o passos en un joc*) i 63 en el segon, presentant una notable regularitat en quant al grau de generalitat de les diferents categories.

L'amplitud del sistema és avaluada per nosaltres de manera positiva. La nostra recerca reclama necessàriament un sistema de codificació ampli, fonamentalment per dues raons. Per una banda, les dades han estat recollides en situacions naturals, i per tant complexes, en les quals la gamma d'intencions comunicatives atribuïbles als participants en la interacció serà previsiblement molt àmplia. Per una altra banda, al llarg del període que abasta l'estudi es produeix una ampliació progressiva dels recursos pragmàtics de l'infant.

A excepció dels treballs de rèplica, difícilment un sistema de categories utilitzat en un estudi és extrapolable de manera directa a una altra investigació, encara que aquesta pertanyi a l'àmbit del primer. Probablement per això abunden els sistemes de codificació "a mida", elaborats en el marc d'una recerca particular i per a uns propòsits concrets. Amb freqüència, aquests sistemes presenten poques categories, ja que són confegits per a situacions específiques i amb objectius d'anàlisi molt concrets (p. ex., Folger i Chapman, 1978; Coggins i Carpenter, 1981). Les característiques de les dades recollides i els objectius de l'anàlisi limiten el conjunt de les categories definides.

D) El mateix sistema pot ser utilitzat per a la codificació de les intencions comunicatives expressades en la interacció tant per l'infant com per l'adult, qui en el nostre estudi és la mare.

#### **4.3.5.1. Presentació del sistema de codificació pragmàtica de Ninio i Wheeler (1984, 1988)**

Als anys 1981-1982 Ninio i Wheeler elaboraren una taxonomia dels actes comunicatius verbals, guiades per l'interès en estudiar el desenvolupament de la producció de la parla infantil i, més concretament, el desenvolupament de les regles de producció que empren els nens petits per a la verbalització d'intencions comunicatives. El sistema, que es publicà en una primera versió l'any 1984 i en una versió revisada l'any 1988, suposà un intent de categoritzar els actes comunicatius verbals tenint en compte la relació que s'estableix entre l'enunciat i el context de producció.

El sistema està fonamentat teòricament d'una manera sòlida. Es basa en la Teoria dels Actes de Parla de Searle (1969, 1975, 1976), en els estudis sociològics de la interacció cara a cara de Goffman (1961, 1974) i Streeck (1980), en la conceptualització de Rommetveit (1974) sobre la interacció social humana i en anàlisis de la conversa com ara els de Sacks, Schegloff i Jefferson (1974). La seva construcció va partir del convenciment que els actes comunicatius són actes socials i que la parla pren significació en el si de la situació d'interacció social (Wittgenstein, 1953; Goffman, 1976).

L'elaboració del sistema de codificació es va dur a terme tenint en compte l'opinió d'un conjunt de mares que actuaren com a informants i intèrprets de la realitat social creada en la interacció amb els seus infants. Les mares visionaven els enregistraments realitzats sobre la interacció amb els seus bebès i eren entrevistades tant en relació amb les intencions comunicatives expressades per elles mateixes com amb les interpretacions que realitzaven de les intencions comunicatives dels infants. Així doncs, el sistema no ha estat elaborat exclusivament a partir de la teoria, sinó que està fonamentat en bona mesura en l'evidència empírica proporcionada per les mares. Això atorga al sistema validesa ecològica.

L'esmentada taxonomia general permet derivar diferents sistemes de codificació pragmàtica d'acord amb els objectius concrets d'investigacions particulars. L'instrument que nosaltres hem adoptat com a punt de partida per a l'elaboració del sistema de categorització de les intencions comunicatives és el sistema més complet elaborat per Ninio i Wheeler en la versió revisada (1988).

Hi ha una versió abreujada del sistema de codificació (Ninio, Snow, Pan i Rollings, 1994) derivada de la taxonomia principal. Aquesta versió, coneguda com a INCA-A (Inventory of Communicative Acts-Abridged), és inclosa en *The Childes Project* (MacWhinney, 2000).

El sistema permet codificar la parla en dos nivells: el de l'enunciat i el de l'intercanvi comunicatiu. Aquest darrer es defineix com a una sèrie d'enunciats relacionats, d'un o més parlants. Les dues unitats -l'enunciat i l'intercanvi- es defineixen funcional i gramaticalment. L'enunciat és una oració o frase per mitjà de la qual el parlant executa un únic acte social, mentre que l'intercanvi consta d'un o més torns de parla que serveixen per a una funció interactiva unitària. El que es codifica en relació amb l'enunciat és la força il·locutiva de l'acte de parla, mentre que el que es codifica en el nivell de l'intercanvi és la definició, l'emmarcament, de la situació social immediata per part del parlant (Ninio i Wheeler, 1984, 1988).

La parla és entesa com a una activitat més que pot afectar la situació social immediata i que pot ser utilitzada com a mecanisme explícit per a definir o emmarcar la situació d'interacció. La parla és un tipus de comportament social i les produccions són actes socials que són significatius com a "moviments" o "passos" de la situació social operativa actual (Goffman, 1976; Wittgenstein, 1953). A través de la parla, els participants poden operar sobre els estats i esdeveniments que configuren l'organització de la situació. Existirien diverses

formes d'usar la parla, cadascuna de les quals representa un tipus de relació diferent entre la parla i la situació d'interacció. Els parlants poden:

- negociar l'esdeveniment i característiques dels estats i esdeveniments futurs;
- assenyalar algun esdeveniment;
- establir i mantenir un estat de conversa;
- executar "moviments" o "passos" verbals en activitats governades per regles;
- avaluar l'acció passada, present i futura dels participants;
- reconèixer la recepció de missatges previs;
- metacomunicar en relació amb la comunicació insatisfactòria;
- editar el text de la parla prèvia.

En la línia del que s'ha exposat al paràgraf anterior, Streeck (1980) assenyala que la realització d'actes de parla és una activitat per mitjà de la qual els participants en la interacció construeixen un context social en el qual intercanvien missatges verbals. El concepte de força il·locutiva es relacionaria amb l'estructuració de la parla com a un "esdeveniment socialment organitzat". Denota el paper de l'enunciat en la relació interpersonal entre l'emissor i l'altre com a actors socials. Els actes de parla modifiquen el context comunicatiu en la mesura en què l'execució d'un determinat acte de parla crea certes obligacions que l'altre ha de prendre en consideració. Així, per exemple, una pregunta genera l'obligació d'una resposta o un prec la necessitat d'una acceptació o d'un rebuig.

En síntesi, podem dir que la proposta de Ninio i Wheeler preveu un primer subsistema de codificació de la parla que s'aplica als intercanvis comunicatius i que codifica la definició, no necessàriament explícita, de la situació per part dels parlants i un segon subsistema que s'aplica als enunciats com a actes de parla i que en codifica la força il·locutiva. Una determinada força il·locutiva en el si d'un determinat tipus d'intercanvi caracteritza un tipus d'acte comunicatiu, al qual

correspon una intenció. Així, per exemple, a una proposta (RP) en el si d'un intercanvi adreçat a regular les accions de l'altre (RHA) correspon la intenció comunicativa de *proposar que l'altre dugui a terme una acció o que la dugui a terme d'una determinada manera*, mentre que a una proposta (RP) en el si d'un intercanvi adreçat a iniciar una nova activitat (IPA) correspondria la intenció de *proposar l'inici d'una nova activitat*. Així doncs, la codificació de la intenció comunicativa d'un determinat enunciat es realitza a partir d'una apreciació unitària de la força il·locutiva associada a l'enunciat i de la funció interactiva general de l'intercanvi en el qual s'insereix. La codificació és sempre una interpretació realitzada en base al context interactiu verbal i no verbal.

En teoria, cada acte de parla pot aparèixer en el context de qualsevol intercanvi. En la pràctica, certs actes de parla tendeixen a estar associats a certs tipus d'intercanvis, reduint-se, de fet, les possibilitats de codificació. A més, si es considera convenient, els actes de parla poden ser agrupats en categories de força pragmàtica més àmplies.

De fet, el sistema encara permetria codificar un tercer nivell, que assignaria a cada enunciat la categoria O (obertura de l'intercanvi), P (resposta positiva), N (resposta negativa) o E (elaboració).

El fet que el sistema hagués estat elaborat per a l'anàlisi de la parla ens provocà inicialment algunes prevencions sobre les possibilitats d'aplicació per a la codificació d'actes comunicatius de naturalesa no verbal. Hi ha, però, elements que ens han permès considerar-lo finalment com un punt de partida adequat. El criteri que determina la categoria a la qual s'assigna un intercanvi verbal no és un criteri formal. L'intercanvi verbal es codifica sobre la base de la funció interactiva que aconsegueix. A més, la categorització dels enunciats entesos com a actes de parla es fonamenta en la seva força il·locutiva. La utilització de criteris pragmàtics en la definició de les categories ens ha permès estendre el sistema a

intercanvis i actes comunicatius no verbals. Hi ha antecedents de la utilització del sistema per a codificar actes comunicatius no verbals (p. ex. Snow, Pan, Imbens-Bailey i Herman, 1996).

L'annex 1 mostra la nostra traducció al català de l'estructura bàsica del sistema de codificació elaborat per Ninio i Wheeler, en la versió revisada de 1988. Seguidament, explicarem les modificacions que hem introduït al sistema i exposarem el llistat de les categories emprades per nosaltres per a la codificació.

#### **4.3.5.2. Procés d'adaptació del sistema de codificació pragmàtica de Ninio i Wheeler (1988)**

Com ja hem comentat abans, el sistema de categories de Ninio i Wheeler (1988) és un sistema molt ampli i complex que constitueix una matriu general a partir de la qual es poden derivar sistemes específics de categories adequats als objectius de cada recerca i a les particularitats de les dades que s'han d'analitzar. Les possibilitats de codificació són molt nombroses, gràcies a les múltiples combinacions que es poden establir entre les categories del primer i del segon nivell (intercanvi comunicatiu i definició de la situació social immediata; acte de parla i força il·locutiva). A cadascuna d'aquestes combinacions correspon una "intenció comunicativa". El sistema no especifica totes les combinacions possibles, però sí que n'especifica les més freqüents.

El procés d'adaptació del sistema de categories per a la codificació dels actes comunicatius dels infants i de les mares del nostre estudi ha estat un procés llarg que s'ha realitzat de manera paral·lela a una primera codificació de les dades. Ha consistit fonamentalment en seleccionar les categories rellevants per a la codificació de les intencions comunicatives expressades pels subjectes del nostre estudi –és a dir, en seleccionar aquelles que realment s'observen a les nostres dades-, en introduir-ne algunes de noves i en especificar els criteris de

diferenciació entre algunes categories molt pròximes o semblants. A mesura que s'han anat prenent decisions sobre les diferents categories s'han anat revisant les codificacions prèviament realitzades per tal d'ajustar-les als mateixos criteris.

A continuació farem esment de les modificacions puntuals que hem fet al sistema general de categories elaborat per Ninio i Wheeler (1988) per tal d'emprar-lo per a la codificació dels actes comunicatius no verbals i per adaptar millor el sistema a les particularitats de les nostres dades.

En primer lloc, especificarem els canvis introduïts en relació amb les categories del nivell de l'intercanvi comunicatiu.

A proposta d'Anat Ninio hem introduït una nova categoria d'intercanvi (RTO; *imitació*) per codificar les imitacions que realitza l'adult de comportaments vocàlics o gestuals de l'infant (p. ex., un soroll fet amb els llavis) i que en principi no estan associades a cap intenció comunicativa més enllà de mantenir la interacció amb l'infant o d'imitar-lo.

Per altra banda, hem introduït una categoria (EAF; *expressar afecte*) per a les expressions d'afecte que no estan associades, al menys aparentment, a cap intenció més enllà de l'expressió d'afectivitat (petons, carícies, etc.).

També hem optat per incloure la categoria d'intercanvi comunicatiu DRP (*conversar sobre alguna cosa relacionada amb el present*) que no forma part del sistema general de categories, però sí del sistema abreujat INCA-A (Ninio *et al.*, 1994). Aquesta categoria fa referència als comentaris sobre atributs no observables dels objectes o persones que hi ha en el context immediat i als comentaris sobre esdeveniments passats i futurs relacionats amb aquests referents presents.

Per a la categorització dels intercanvis adreçats a *executar moviments o passos en un joc*, hem assignat categories específiques als diferents jocs que apareixen en els nostres registres, a més de mantenir les ja existents en el sistema de Ninio i Wheeler (1988). La llista de jocs que hem incorporat inclou:

PR1: joc de “ralet-ralet”, consistent en picar en una ma amb l’índex de l’altre tot dient “ralet-ralet, paga paga dineret”.

PR2: joc consistent en emetre expressions com “¡bravo!”, “¡bien!” amb una entonació molt marcada i aplaudint eventualment.

PR3: joc consistent en dir “¡uy, que fuerte!” i tancar els punys amb força mostrant esforç en el rostre.

PR4: joc consistent en negar dient “¡no!” amb una entonació molt marcada i fer moviments de negació amb el cap.

PR5: joc consistent en fer veure que el menjar crema i bufar la cullera tot dient “pffpffpff”.

PRG és la categoria genèrica per integrar jocs eventuais no apareguts a la llista de jocs específics.

En els intercanvis adreçats a *executar moviments o passos en un joc* també hem optat per mantenir la categoria (PRS-SF; *parlar per boca d’un objecte inanimat*), proposada en la versió de l’any 1984 i omesa en la del 1988.

També hem efectuat alguns canvis en l’organització de les diferents tipologies generals en què s’agrupen els intercanvis i en la ubicació d’alguns d’ells.



La categoria general d'intercanvis *retirar-se de la interacció* (número 5 del sistema de Ninio i Wheeler) l'hem suprimit, per no aparèixer a les nostres dades.

La categoria *negociar la continuació de l'activitat* (RCN) ha quedat ubicada únicament dins de la categoria general *restablir la interacció després d'una pausa o trencament*.

Els intercanvis integrats a les categories generals 6 (*gestionar l'atenció conjunta*) i 7 (*mantenir converses sobre temes diferents al focus d'atenció/acció conjunta*) els hem reorganitzat en tres categories: *gestionar l'atenció conjunta*, *conversar o fer comentaris* i *negociar la possessió d'objectes*.

Les categories generals d'intercanvi comunicatiu 9 (*establir rols en l'activitat*), 13 (*establir torns en l'activitat*) i 14 (*establir moviments en l'activitat*) han estat agrupades en una única categoria general (*establir rols, torns i moviments en l'activitat*). La categoria 10 (*establir regles per prendre el torn*) ha estat suprimida per no aparèixer a les dades. En cas d'haver aparegut l'hauríem encabint en aquesta mateixa categoria general<sup>1</sup>.

Dins de la tipologia d'intercanvis *regular les accions de l'altre*, el sistema proposat per Ninio i Wheeler inclou en la categoria *demanar ajuda* (AFH) tots aquells requeriments (d'objecte i d'acció) que suposen un benefici o servei en relació amb l'infant. Quan aquesta categoria es combina amb la *proposta* (RP) incorpora un conjunt ampli de casuístiques que nosaltres hem diferenciat afegint números addicionals a RP.

En relació amb el segon nivell de codificació, cal fer algunes consideracions. Les categories d'aquest segon nivell –el de la força il·locutiva dels actes de parla– han

---

<sup>1</sup> De fet Anat Ninio agrupa aquestes categories en el manual del 1988 quan presenta les combinacions més freqüents intercanvi-acte de parla.

estat específicament elaborades per a l'anàlisi dels actes comunicatius verbals. De fet, en un sentit molt estricte, la il·locució seria un aspecte específic dels enunciats verbals (Dore, 1974). De manera que, amb rigor, podria semblar inadequat assignar categories de força il·locutiva (p. ex., *proposar* (RP) o *declarar* (DC)) als actes comunicatius no verbals.

No obstant això, hem optat per codificar els actes comunicatius no verbals de l'infant en els dos nivells, segons l'apreciació unitària de la intenció comunicativa, tal com han fet en treballs anteriors Snow *et al.* (1996). Però cal tenir present que quan a un acte comunicatiu de l'infant se l'hi assigna, per exemple, la categoria *proposar que l'altre repeteixi una acció* (MOR-RP), no vol dir que necessàriament hagi emès una *proposta* en un sentit estrictament lingüístic. El terme *proposar* remet a la intencionalitat comunicativa del seu acte.

En el cas dels actes comunicatius materns, sí que és possible assignar al segon nivell de la codificació el seu valor real en termes lingüístics. Així, quan a la mare se li assigna la categoria *proposar que l'altre repeteixi una acció* (MOR-RP), per exemple, realment ha emès una *proposta* en un sentit estrictament lingüístic. De manera que quan interressi serà possible dur a terme anàlisis específiques del segon nivell, és a dir, dels actes de parla a través dels quals s'expressen les intencions comunicatives. És per això que hem introduït, a proposta d'Anat Ninio, una categoria nova (NV- no verbal) per aquells actes comunicatius materns exclusivament expressats a través de gestos o sorolls fets amb la llengua o els llavis.

Tret de la incorporació d'NV, les categories proposades per Ninio i Wheeler (1988) per al segon nivell d'anàlisi s'han mantingut sense modificacions.

La nostra adaptació del sistema de categories, que presentem seguidament, integra els dos nivells de codificació -l'intercanvi i la producció (enunciat o acte comunicatiu no verbal)-, de manera que és un sistema de combinacions intercanvi-producció. A cadascuna d'aquestes combinacions l'hi hem assignat un nom genèric que integra els dos nivells i correspon a una intenció comunicativa. Les diferents intencions comunicatives es presenten agrupades en famílies que remeten al tipus d'intercanvi comunicatiu en el qual s'expressen.

#### **4.3.5.3. Sistema de categories per a la codificació de les intencions comunicatives**

El sistema de categories que presentem a continuació recull les modificacions generals introduïdes al sistema de Ninio i Wheeler (1988) a les quals ja hem fet referència a l'apartat anterior i especifica algunes de les intencions comunicatives que han estat identificades al llarg del procés de codificació, bé en els actes comunicatius dels infants, bé en els de la mare de la Sara, els actes comunicatius de la qual hem analitzat.

Hem optat per no fer una presentació exhaustiva de la totalitat de les intencions comunicatives observades, ja que, com veurem en el capítol 7, a la mare de la Sara corresponen un total de 191 combinacions diferents d'intercanvi comunicatiu i acte de parla, és a dir, una totalitat de 191 intencions comunicatives diferents. La llista de categories que presentem inclou totes les intencions comunicatives expressades pels infants i algunes de la parla de la mare, entre les quals hi ha les més freqüents. Un altre criteri per a la selecció de les intencions comunicatives presentades ha estat que a cada intercanvi comunicatiu correspongui al menys un exemplar d'intenció comunicativa.

Com ja hem comentat, les diferents intencions comunicatives s'agrupen en el si dels intercanvis comunicatius en els quals s'expressen. Recordem que cada

intenció comunicativa sorgeix de la combinació entre una determinada categoria d'intercanvi (primer nivell) i una determinada categoria d'acte de parla (segon nivell). Incloem un exemple de cadascuna de les intencions comunicatives presentades.

## **SISTEMA DE CATEGORIES PER A LA CODIFICACIÓ DE LES INTENCIONS COMUNICATIVES EXPRESSADES PELS INFANTS I PER LES MARES EN LA INTERACCIÓ**

### **1. Gestionar la transició entre separació i copresència.**

Funció general: gestionar la transició.

#### **CFA CRIDAR L'ALTRE DES DE LLUNY**

Funció: aconseguir la presència de l'altre; interactuar amb l'altre quan aquest no és amb l'emissor.

#### **Cridar l'altre per aconseguir la copresència (CFA-CL)**

Ex.:

@Situation: la mare prepara el menjar; la nena menja una galeta i hi juga; entra un moment el Tomás (un dels germans de la nena) a ensenyar una cosa a la mare i surt immediatament

\*CHI: umá [: Tomás]!  
%gpx: mira en direcció a la porta per on ha sortit el Tomás  
%spa: \$cfa:cl  
\*CHI: 0.  
%gpx: mira la mare  
\*MOT: el Tomás, # sí.  
(Sara 0;10.14)

## **2. Gestionar la transició entre copresència i separació.**

Funció general: gestionar la transició.

### **LTT ABSÈNTAR-SE TEMPORALMENT**

Funció: negociar la intenció d'abandonar l'altre per una estona curta; preparar a l'altre per abandonar-lo.

#### **Acceptar la marxa momentània de l'altre (LTT-PA)**

Ex. :  
\*MOT: voy a por un baberito?  
\*CHI: ji [:sí].  
\*MOT: vale.  
%act: <aft> deixa la cullera al plat  
%spa: \$ltd:pa  
(Sara 1;4.15)

## **3. Iniciar la interacció: establir l'atenció mútua i la proximitat.**

Funció general: establir l'atenció mútua i la proximitat.

### **CAL CRIDAR A L'ALTRE**

Funció: sol·licitar l'atenció de l'altre; dirigir l'atenció de l'altre vers l'emissor; aconseguir que l'altre s'acosti a l'emissor per fer possible la interacció.

### **Cridar l'atenció de l'altre (CAL-CL)**

Ex.:

@Situation: la mare s'ha absentat momentàniament i el nen està sol amb l'observadora

\*CHI: e:::

%int: ascendent

%gpx: mira la càmera

%spa: \$cal:cl

(Raúl 1;4.4)

### **SAT MOSTRAR ATENCIÓN**

Funció: demostrar que s'està atent a l'altre.

### **Respondre amb atenció a l'altre (SAT-AC)**

Ex.:

\*CHI: 0.

%gpx: mira fixament la mare

\*MOT: qué?

%gpx: mira la nena i fa un moviment d'èmfasi amb el cap

%spa: \$sat:ac

(Mare de la Sara 0;0.14)

## **4. Restablir la interacció després d'una pausa o trencament.**

Funció general: restablir la interacció després d'una pausa o trencament.

### **RBR RESTABLIR L'ATENCIÓN CONJUNTA DESPRÉS D'UN TRENCA MENT**

Funció: dirigir novament l'atenció de l'altre vers la negociació, conversa o activitat en procés.

### **Cridar l'altre per reclamar la seva atenció vers l'activitat en curs (RBR-CL)**

Ex. :  
\*CHI: ou::.  
%gpx: continua mirant cap a la taula  
%act: continua movent el cap  
\*MOT: Gala!  
%spa: \$rbr:cl  
(Mare de la Sara 1;5.13)

### **Demandar un objecte (menjar)/Protestar per la interrupció de l'activitat en curs (RBR-DS)**

Ex. :  
@Situation: el fet de menjar s'ha interromput momentàniament  
\*CHI: 0.  
%gpx: mira el plat  
%com: el plat és a mans de l'adult  
%par: rondina  
%spa: \$rbr:ds  
(Sara 0;9.14)

### **RCN NEGOCIAR LA CONTINUACIÓ DE L'ACTIVITAT**

Funció: dirigir novament l'altre vers la realització d'una activitat en curs després d'un trencament.

### **Demandar un objecte (menjar)/Expressar el desig de continuar l'activitat en curs o proposar la continuació de l'activitat en curs (RCN-RP)**

Ex. :  
@Situation: el fet de menjar s'ha interromput momentàniament  
\*CHI: m::::.  
%par: entonació de cantarella  
%gpx: mira cap al plat i mou les cames agitadament  
%com: el plat el té la mare a les mans  
%spa: \$rcn:rp  
(Sara 0;8.29)

.....

Ex. :

\*MOT: ya no quieres más?  
%act: continua tallant la carn  
\*CHI: 0.  
%par: emet unes vocalitzacions amb veu molt baixa  
%act: seu  
%gpx: mira la taula de la trona distreta  
\*MOT: un poquito más.  
%act: continua tallant la carn  
%spa: \$rcn:rp  
(Mare de la Sara 1;3.11)

### **Rebutjar la proposta de continuar l'activitat en curs (RCN-RD)**

Ex. :  
\*CHI: 0.  
%gpx: aparta la cara de la cullera  
%par: rondina  
%spa: \$rcn:rd  
(Sara 0;9.14)

## **5. Gestionar l'atenció conjunta.**

Funció general: establir i mantenir un estat d'atenció conjunta.

### **DHA DIRIGIR L'ATENCIÓ DE L'ALTRE**

Funció: aconseguir un focus d'atenció conjunta dirigint l'atenció de l'altre vers objectes, persones i esdeveniments de l'entorn.

### **Dirigir l'atenció de l'altre cap a un objecte, persona o esdeveniment (DHA-RP)**

Ex. :  
\*CHI: e::.  
%gpx: mira la mare i li mostra una joguina  
%fac: somriu  
%spa: \$dha:rp  
(Raúl 1;4.4)



## 6. Conversar o fer comentaris.

Funció general: mantenir una conversa o fer comentaris.

### **DJF CONVERSAR SOBRE EL FOCUS D'ATENCIÓ/ACCIÓ CONJUNTA**

Funció: mantenir una conversa relacionada amb aspectes als quals els dos participants estan atents i que són directament observables a l'entorn immediat: objectes, persones, accions en curs de l'altre i dem l'emissor, esdeveniments en curs.

### **Fer un comentari sobre el focus d'atenció/acció -incloent-hi l'etiquetatge- (DJF-ST)**

Ex.:

@Situation: a la nena li ha caigut a terra una bossa de confits que tenia a les mans

\*CHI: Oh!

%act: <aft> s'inclina cap a terra intentant agafar els confits

\*MOT: han caigut.

%spa: \$djf:st

\*CHI: hanquigut.

%spa: \$djf:st

(Mare-Maria 1;4.18)

### **Expressar entusiasme en relació amb el focus d'atenció/acció conjunta (DJF-ET)**

Ex.:

@Situation: la nena té a les mans un paquet de confits

\*MOT: per qui són aquestes peladilles?

\*CHI: aquí!

%gpx: mirant els confits que té a la mà  
%spa: \$djf:et  
\*MOT: aquí estan les peladilles  
(Maria 1;4.18)

### **Exclamar disgustat per un esdeveniment desafortunat relacionat amb el focus d'atenció/acció conjunta (DJF-EM)**

Ex.:  
@Situation: a la nena li ha caigut a terra una bossa de confits que tenia a les mans  
\*CHI: Oh!  
%act: <aft> s'inclina cap a terra intentant agafar els confits  
%spa: \$djf:em  
(Maria 1;4.18)

### **Formular una pregunta oberta sobre el focus d'atenció/acció conjunta (DJF-QN)**

Ex.:  
@Situation: la nena s'aixeca de la cadira on menja, agafa un cistell de joguines i les aboca a terra  
\*MOT: virgen santa!  
\*MOT: qui ho ha fet això?  
%spa: \$djf:qn  
\*CHI: Maria.  
%int: cantarina  
(Mare de la Maria 1;5.23)

### **Respondre a una pregunta oberta sobre el focus d'atenció/acció conjunta (DJF-SA)**

Ex.:  
@Situation: la nena s'aixeca de la cadira on menja, agafa un cistell de joguines i les aboca a terra  
\*MOT: virgen santa!

\*MOT: qui ho ha fet això?  
\*CHI: Maria.  
%int: cantarina  
%spa: \$djf:sa  
(Maria 1;5.23)

### **Formular una pregunta sí/no sobre el focus d'atenció/acció (DJF-YQ)**

Ex.:  
@Situation: la nena beu aigua  
\*MOT: hay todavía?  
%spa: \$djf:yq  
\*CHI: jí::: [:sí].  
(Mare de la Sara 1;4.15)

### **Respondre afirmativament a una pregunta si/no sobre el focus de atenció/acció conjunta (DJF-AA)**

Ex.:  
@Situation: la nena beu aigua  
\*MOT: hay todavía?  
\*CHI: jí::: [:sí].  
%spa: \$djf:aa  
(Sara 1;4.15)

### **DRE CONVERSAR SOBRE UN ESDEVENIMENT RECENT**

Funció: mantenir una conversa sobre accions i esdeveniments del passat immediat.

### **Exclamar en relació ambn esdeveniment recent (DRE-ES)**

Ex.:  
@Situation: ha caigut menjar fora del plat fa uns moments  
\*CHI: Oh!

%gpx: mira el menjar caigut  
%spa: \$dre:es  
(Sara 1;3.11)

### **Respondre afirmativament a una pregunta síno sobre un esdeveniment recent (DRE-AA)**

Ex.:  
@Situation: fa poc que a la nena li ha caigut aigua a sobre  
\*MOT: te has mojado mucho?  
\*CHI: qué.  
\*MOT: caca?  
\*CHI: 0.  
%gpx: mira l'aigua que ha caigut a la safata i mou el cap  
afirmativament  
%spa: \$dre:aa  
(Sara 1;4.15)

### **DRP CONVERSAR SOBRE ALGUNA COSA RELACIONADA AMB EL PRESENT**

Funció: mantenir una conversa sobre atributs no observables dels objectes o persones presents en el context o sobre esdeveniments passats i futurs relacionats amb aquests referents presents.

### **Fer un comentari sobre alguna cosa relacionada amb el present (DRP-ST)**

Ex.:  
@Situation: la nena té a les mans un porquet de joguina  
\*MOT: al cerdito.  
%act: <bef> se sienta  
%spa: \$drp:st  
\*MOT: le daremos un poquito al cerdito?  
%act: <aft> pone un cerdito en la mesa  
%com: es una miniatura  
(Mare de la Sara 0;11.16)

### **Formular una pregunta sí/no sobre alguna cosa relacionada amb el present (DRP-YQ)**

Ex.:

@Situation: la nena té a les mans un porquet de joguina

\*MOT: al cerdito.

%act: <bef> se sienta

\*MOT: le daremos un poquito al cerdito?

%act: <aft> pone un cerdito en la mesa

%com: es una miniatura

%spa: \$drp:yq

(Mare de la Sara 0;11.16)

### **DNP CONVERSAR SOBRE ALGUNA COSA NO PRESENT**

Funció: mantenir una conversa sobre aspectes que no són directament observables en l'entorn: esdeveniments i accions del passat i del futur, objectes i persones distants, temes abstractes.

### **Fer un comentari sobre algú o sobre alguna cosa no present (DNP-ST)**

Ex.:

@Situation: la nena i la mare són al menjador

\*CHI: nen.

%act: està agafant menjar amb la forquilla

%com: es refereix a un veinet a qui va veure menjar sol  
fa poc

%spa: \$dnp:st

\*MOT: dónde está el nen?

(Sara 1;4.15)

### **Exclamar amb entusiasme en relació amb algú o amb alguna cosa no present (DNP-ET)**

Ex.:

@Situation: probablement a la nena li ha semblat que algú obria  
la porta

\*CHI: papà::!

%spa: \$dnp:et

\*MOT: papà?  
\*CHI: papà.  
\*CHI: papà:::!  
%spa: \$dnp:et  
%int: l'entonació no és de crida, sinó de comentari  
\*MOT: no està papà  
(Sara 1;4.15)

### **Formular una pregunta sí/no sobre algú o sobre alguna cosa no present (DNP-YQ)**

Ex.:  
@Situation: la nena i la mare són al menjador  
\*CHI: nen.  
%act: agafa menjar amb la forquilla  
%com: es refereix a un veïnet a qui va veure menjar sol fa poc  
\*MOT: dónde està el nen?  
%spa: \$dnp:yq  
(Sara 1;4.15)

### **Declarar la intenció de fer una determinada acció en el futur immediat (DNP-SI)**

Ex.:  
@Situation: la mare està donant menjar a la nena; l'agafa pel braç perquè no vol berenar, vol anar a jugar  
\*CHI: Ñamñam.  
%gpx: mira un nino i l'assenyala amb el braç i l'índex estesos  
%int: determinació  
%spa: \$dnp:si  
(Sara 1;5.13)

### **DHS CONVERSAR SOBRE ELS PENSAMENTS I SENTIMENTS DE L'ALTRE**

Funció: mantenir una conversa sobre els pensaments i sentiments de l'altre.

### **Respondre negativament a una pregunta sobre l'estat intern de l'infant (DHS-AN)**

Ex.:

@Situation: la nena plora

\*MOT: que estàs tontita avui?

\*MOT: que estàs molt tonta?

\*MOT: escolta, que plores més?

%com: la nena ha parat de plorar però rondina

\*CHI: no.

%gpx: mou el cap negativament

%spa: \$dhs:an

(Maria 1;3.21)

### **DSS EXPRESSAR ELS PROPIS PENSAMENTS I SENTIMENTS**

Funció: mantenir una conversa sobre els propis pensaments i sentiments.

#### **Expressar malestar (DSS-EM)**

Ex.:

@Situation: la nena està inquieta, probablement cansada

\*CHI: 0.

%par: plora

%spa: \$dss:em

(Maria 1;1.19)

#### **Expressar satisfacció (DSS-ET)**

Ex.:

\*CHI: A:::h!

%act: <bef> beu aigua del got

%spa: \$dss:et

(Maria 1;3.21)

### **7. Negociar la possessió d'objectes.**

Funció general: negociar la possessió d'objectes.

## **PSS NEGOCIAR LA POSSESSIÓ D'OBJECTES**

Funció: determinar a qui pertany un objecte.

### **Clamar per la possessió d'un objecte (PSS-DC)**

Ex.:

@Situation: tot just acabat el berenar la mare agafa la trona per deixar-la a una altra habitació

\*CHI: 0.

%par: crida

%gpx: mira la trona

%act: segueix la trona caminant i aixecant els braços

%spa: \$pss:dc

\*MOT: ah, lo quieres.

\*MOT: déjalo aquí.

%act: deixa la trona en un racó del menjador

(Raúl 1;4.4)

### **Protestar per l'intent de l'altre d'apropiar-se d'un objecte (PSS-ED)**

Ex.:

@Situation: la nena ha acabat el iogurt i té el pot a les mans; la mare el vol agafar per llençar-lo

\*CHI: emé.

%gpx: mira la mare i estira el pot del iogurt

%fac: enfadada

%spa: \$pss:ed

(Maria 1;1.19)

## **8. Negociar l'inici d'una activitat**

Funció general: negociar l'inici d'una nova activitat.

## **IPA NEGOCIAR L'INICI D'UNA NOVA ACTIVITAT**



Funció: iniciar una nova activitat proposant-ne una d'específica; negociar una proposta.

### **Proposar l'inici d'una nova activitat (IPA-RP)**

Ex:

@Situation: la mare dóna el berenar a la nena; la nena vol jugar a cuinetes i menjars amb el ninot, en el lloc on és la cuineta de joguina

\*CHI: Ñamñam.

%gpx: mira el nino

%spa: \$ipa:rp

(Sara 1;5.13)

### **Aceptar la proposta d'iniciar l'activitat (IPA-AD)**

Ex:

@Situation: la mare prepara la trona per menjar

\*MOT: a::m.

%int: cantarella

\*CHI: a::.

\*CHI: Ñamñam.

%gpx: mira com la mare agafa una cadira i la posa al costat de la trona

%spa: \$ipa:ad

(Sara 1;4.15)

### **Rebutjar la proposta d'iniciar l'activitat (IPA-RD)**

Ex.:

@Situation: la mare vol començar a donar menjar al nen

\*MOT: 0.

%act: li acosta una cullerada de menjar a la boca

\*CHI: 0.

%gpx: mou el cap negativament i aparta la cullera

%par: rondina

%spa: \$ipa:rd

(Raúl 1;2.23)

## **IPR PROPOSAR UN MOVIMENT O PAS PREPARATORI D'UNA NOVA ACTIVITAT**

Funció: iniciar una nova activitat proposant l'execució d'un moviment o pas preparatori d'aquesta activitat; negociar la proposta.

### **Proposar la realització d'un pas preparatori per a l'activitat (IPR-RP)**

Ex.:

\*MOT: vamos a poner el baberito.

%spa: \$ipr:rp

(Mare de la Sara 1;4.15)

## **ICS INICIAR: "VINE I COMENCEM"**

Funció: aconseguir l'inici d'una activitat que ja ha estat negociada.

## **Demanar un objecte (menjar)/Expressar el desig d'iniciar l'activitat (ICS-RP)**

Ex:

@Situation: la mare s'està organitzant per donar menjar al nen;  
ja té el plat a les mans

\*CHI: 0.

%gpx: mira el plat i es belluga agitat

%par: ploriqueja

%spa: \$ics:rp

(Raúl 0;9.13)

## **9. Establir rols, torns i moviments en l'activitat.**

Funció general: establir rols, torns i moviments en l'activitat.

## **ARS DEMANAR UN ROL**

Funció: negociar la demanda d'un rol per l'emissor.

### **Expressar el desig d'acomplir un rol (ARS-RP)**

Ex.:

@Situation: la nena vol menjar sola

Ex.:

\*CHI: 0.

%gpx: mira la forquilla i intenta treure-li de la mà a la mare

%par: emet sons d'esforç i d'inquietud

%spa: \$ars:rp

\*MOT: 0.

%act: deixa anar la forquilla deixant que la nena l'agafi

(Sara 1;4.15)

### **Rebutjar la proposta de l'altre d'acomplir un rol (ARS-CS)**

Ex.:

@Situation: la mare vol donar-li ella el menjar

\*MOT: 0.

%act: intenta treure la forquilla a la nena

\*CHI: 0.

%gpx: mira la mare oposant resistència a que li tregui  
la forquilla

%spa: \$ars:cs

(Sara 1;4.15)

## **ARH OFERIR UN ROL A L'ALTRE**

Funció: negociar l'oferiment d'un rol a l'altre.

### **Proposar l'altre que compleixi un rol (ARH-RP)**

Ex.:

\*MOT: venga, # con mucho cuidadito tú solita.

%act: li acosta el iogurt

%spa: \$arh:rp

(Mare de la Sara 1;2.13)

## **OTH OFERIR EL TORN A L'ALTRE**

Funció: negociar que l'altre prengui el torn.

### **Oferir el torn a l'altre (OTH-RP)**

Ex.:

@Situation: la mare dóna alternativament una cullerada de menjar a la nena i una altra a un porquet de joguina

\*MOT: a la Gala!

%act: li dóna una cullerada de farinetes

%spa: \$oth:rp

\*CHI: 0.

%gpx: mira la mare

%act: menja

\*CHI: 0.

%gpx: mira el porquet

\*MOT: al cerdito otra vez.

%act: fa veure que dóna una cullerada de farinetes al porquet

(Mare de la Sara 0;11.16)

## **OTT OFERIR EL TORN A UNA TERCERA PERSONA**

Funció: fer saber a l'altre que el torn és d'una tercera persona.

### **Oferir el torn a un tercer (OTT-RP)**

Ex.:

@Situation: la mare va dóna alternativament una cullerada de menjar a la nena i una altra a un porquet de joguina

\*MOT: a la Gala!

%act: li dóna una cullerada de farinetes

\*CHI: 0.

%gpx: mira la mare

%act: menja

\*CHI: 0.

%gpx: mira el porquet

\*MOT: al cerdito otra vez.

%act: fa veure que dóna una cullerada de farinetes al porquet

%spa: \$ott:rp  
(Mare de la Sara 0;11.16)

## **10. Renovar/repetir una activitat o acció en curs.**

Funció general: negociar la renovació o la repetició d'una activitat o acció.

### **RNF NEGOCIAR UN NOU FOCUS PER A L'ACTIVITAT**

Funció: negociar un canvi en el focus de l'activitat en curs, p. ex., un canvi d'objecte amb la mateixa acció.

#### **Proposar un nou focus per a l'activitat (RNF-RP)**

Ex.:

@Situation: la mare i la nena estan jugant a donar menjar a un nino; la nena ha agafat un altre nino

\*CHI: Ñamñam.

%gpx: mira la mare i li mostra el nino que porta a la mà

%spa: \$rnf:rp

(Sara 1;5.13)

### **MOR NEGOCIAR L'ADDICIÓ D'UNA ACCIÓ RECURSIVA**

Funció: negociar l'execució d'un altre moviment o pas en una activitat recursiva, oberta.

#### **Proposar que l'altre repeteixi una acció (MOR-RP)**

Ex:

@Situation: la mare dóna les farinetes a la nena fent l'avió amb les cullerades de menjar

\*CHI: e:::.

%gpx: mira cap amunt i estén el braç cap amunt amb la mà oberta

%com: la mare ha agafat una cullerada de farinetes i no està fent l'avió

%spa: \$mor:rp

(Sara 0;10.14)

## **11. Executar moviments o passos en un joc.**

### **PR0 EXECUTAR MOVIMENTS O PASSOS EN UN JOC**

Funció: executar moviments o passos en un joc o en una altra activitat emetent les formes verbals o fent les accions apropiades.

**PR1:** joc de “ralet-ralet”, consistent en picar en una mà amb l’índex de l’altre tot dient “ralet-ralet, paga paga dineret”.

**PR2:** joc consistent en emetre expressions com “¡bravo!”, “¡bien!” amb una entonació molt marcada i aplaudint eventualment.

**PR3:** joc consistent en dir “¡uy, que fuerte!” i tancar els punys amb força mostrant esforç en el rostre.

**PR4:** joc consistent en negar dient “¡no!” amb una entonació molt marcada i fer moviments de negació amb el cap.

**PR5:** joc consistent en fer veure que el menjar crema i bufar la cullera tot dient “pffpffpff”.

**P07:** reproduir amb un objecte els moviments i el so del trot d’un cavall.

**P13:** fer l’avió amb la cullera del menjar.

**PRS:** parlar per boca d’un objecte inanimat.

**PRG:** s’aplica aquesta categoria als jocs que no apareixen en la llista de jocs específics.

### **Executar un moviment o pas en un joc (PR1-PR)**

Ex. :  
\*CHI: 0.  
%gpx: posa en contacte el dit índex de la mà dreta amb el  
palmell de l'esquerra  
%spa: \$pr1:pr  
\*MOT: ralet, ralet, ralet, ralet, paga paga dineret.  
%int: cantussenjant  
(Sara 0;10.14)

## **12. Dirigir l'acció de l'altre –regular el següent moviment o pas de l'altre-.**

Funció general: dirigir l'acció de l'altre.

### **AFH REQUERIR UN SERVEI DE L'ALTRE**

Funció: aconseguir l'ajuda de l'altre per fer una acció, bé a través d'un servei, bé obtenint informació.

### **Demandar ajuda (AFH-RP)**

Ex:  
@Situation: la mare i la nena són a la cuina; la nena menja sola trocets de pa, amb la forquilla; la mare fa un ou ferrat; en una ocasió la nena intenta agafar un tros de pa i no pot  
\*CHI: mamà!  
%gpx: mira la mare i estira el braç alçat cap a ella  
%spa: \$afh:rp  
\*MOT: mamà no pots?  
%act: s'acosta a la nena  
\*MOT: vols ajuda?  
%com: la nena mira cap al plat  
\*MOT: espera  
%act: li guia la mà per puntxar un trocet de pa  
(Maria 1;1.19)

### **Indicar la transferència d'un objecte per aconseguir l'ajuda de l'altre en relació amb el mateix (AFH-TO)**

Ex:

@Situation: la mare dóna el menjar a la nena i la nena vol obrir el iogurt de les postres

\*CHI: e:::

%gpx: mira la mare i després el iogurt i ofereix el iogurt a la mare

%spa: \$afh:to

(Sara 1;2.13)

### **Demandar un objecte (AFH-RP1)**

Ex:

@Situation: a la nena li ha caigut un porquet de joguina a terra

\*MOT: oh!

\*CHI: <eh> [/] eh eh [>].

%par: entonació de protesta

%gpx: mira cap el porquet inclinant el cos cap el terra i estenent els braços vers l'objecte

%com: la mà esquerra és oberta i a la dreta té una altra joguina

%spa: \$afh:rpl

\*MOT: toma.

%act: acostava la cullerada de menjar al ninot que la nena té a la mà dreta

\*MOT: al señor.

%act: continua acostant el menjar al ninot

\*MOT: al señor.

%act: continua acostant el menjar al ninot

\*CHI: <eh> [/] eh eh [>].

%par: rondina

%gpx: continua mirant l'objecte, mira la mare i torna a mirar l'objecte orientant el cos i el braç dret vers el mateix

%spa: \$afh:rpl

\*MOT: 0.

%act: recull el porquet del terra

(Sara 0;11.16)



### **Respondre negativament a un requeriment d'objecte (AFH-RD1)**

Ex:

@Situation: el nen tot just acaba de prendre el iogurt i juga amb la cullera i el pot

\*MOT: que me lo das?

%gpx: acosta la seva mà a la cullera i mostra al nen el palmell de la mà estés en un gest de demanda

\*CHI: 0.

%par: rondina

%gpx: mira la mà de la mare i allunya de si la cullera

%spa: \$afh:rd1

(Raúl 1;4.4)

### **Dirigir l'atenció de l'altre vers un objecte per aconseguir que aquell actuï sobre el mateix (AFH-RP2)**

Ex:

@Situation: la mare i el nen són al menjador; el nen té a la mà el iogurt i la cullera per berenar; va cap a l'equip de música

\*CHI: a:::.

%int: ascendent

%gpx: mira l'equip de música assenyalant-lo amb l'índex i després mira la mare

%spa: \$afh:rp2

(Raúl 1;4.4)

### **RHA REGULAR LES ACCIONS DE L'ALTRE**

Funció: conduir l'altre a la realització d'una acció; regular la manera de dur a terme una acció, quan aquesta no representa un servei per a l'emissor.

### **Proposar a l'altre que dugui a terme una acció o que la dugui a terme d'una manera determinada (RHA-RP)**

Ex:

@Situation: tot just acaben de menjar, hi ha brutícia al terra; la mare li dóna un pitet per què netegi i ella el deixa a terra

\*CHI: 0.  
%par: emet un so gutural  
%gpx: mira el pitet que està al terra assenyalant-lo  
amb l'índex i després mira la mare  
%spa: \$rha:rp  
\*MOT: 0.  
%par: riu  
\*MOT: tú.  
%fac: somriu  
%gpx: mira alternativament la nena i el pitet del terra  
i assenyala el pitet  
(Sara 1;4.15)

-----

Ex.:

@Situation: la nena agafa el plat de les postres quan encara no  
ha acabat els primers plats

\*MOT: <déjalo> [/] déjalo aquí esto.

%par: en veu baixa

%gpx: assenyala el plat amb el puré de maduixes

%spa: \$rha:rp

(Sara 1;4.15)

### **Preguntar l'altre si desitja dur a terme una acció o dur-la a terme d'una manera determinada (RHA-RQ)**

Ex.

\*MOT: lo dejamos aquí #?

%gpx: posa l'índex al lloc de la safata on es col·loca el got

%spa: \$rha:rq

%com: la nena mira on assenyala la mare i continua amb el got  
a les mans

\*MOT: ponlo aquí.

%act: dóna copets amb l'índex al lloc destinat al got

(Mare-Sara 1;4.15)

### **Declarar una regla general per a dur a terme una acció (RHA-DC)**

Ex.:

@Situation: la mare divideix el menjar en dos, el que cal menjar i el que no

\*MOT: esto no.

%gpx: assenyala el menjar que no cal que la nena mengi

%spa: \$rha:dc

\*MOT: esto no y esto si.

%spa: \$rha:dc

(Mare-Sara 1;2.13)

### **Aceptar la proposta de l'altre de dur a terme una acció o de dur-la a terme d'una determinada manera (RHA-AD)**

Ex.:

@Situation: la nena menja amb les mans i la mare vol que empri la cullera

\*MOT: con la cucharita, vale?

%act: li neteja la mà

\*CHI: nane:: [: vale].

%gpx: fa un gest d'afirmació amb el cap i mira la mare

%spa: \$rha:ad

\*MOT: vale.

%gpx: fa un gest d'afirmació amb el cap

%act: continua netejant-li la mà

(Sara 1;3.11)

### **Rebutjar la proposta de l'altre de dur a terme una acció o de dur-la a terme d'una manera determinada (RHA-RD)**

Ex:

@Situation: la mare li dóna la sabata

\*MOT: posa-te-la

%gpx: li dóna la sabata

\*CHI: no.

%gpx: mira la sabata i mou el cap negativament

%spa: \$rha:rd

(Maria 1;3.21)

### **Aceptar la proposta de l'altre sobre el curs de l'acció (RHA-AP)**

Ex.:

@Situation: la nena té el plat dels macarrons davant seu i també les maduixes de les postres; la nena vol menjar primer les maduixes

\*MOT: primero los macarrones, vale?

%act: <bef> li acosta una miqueta més el costat de la safata on són els macarrons

\*CHI: 0.

%gpx: fa un moviment afirmatiu amb el cap mirant els macarrons

%spa: \$rha:ap

(Sara 1;4.15)

### **13. Dirigir l'altre a la no-acció/aturar o evitar l'acció de l'altre.**

Funció general: evitar que l'altre faci una acció.

#### **-RHA ATURAR O EVITAR L'ACCIÓ DE L'ALTRE**

(Regular negativament l'acció de l'altre.)

Funció: aturar o evitar una acció no desitjable.

#### **Desaprovar l'acció de l'altre per evitar-la o aturar-la (-RHA-DS)**

Ex.:

@Situation: la mare vol que la nena deixi d'agafar la forquilla malament i que l'agafi correctament

\*MOT: así no [>].

%act: intenta treure la forquilla a la nena

%spa: \$-rha:ds

(Mare-Sara 1;2.13)

#### **Prohibir l'acció que l'altre desitja dur a terme (-RHA-PF)**

Ex.:

@Situation: la mare ha recollit del terra un nino que la nena havia llençat i abans de retornar-l'hi l'adverteix

\*MOT: no lo tires más.  
%gpx: mou la mà que sosté el nino, apuntant amb l'índex en un  
moviment emfàtic  
%spa: \$-rha:pf

### **Oferir explicacions sobre una prohibició (-RHA-ST)**

Ex.:

@Situation: la nena és a punt de ficar-se a la boca un tros de  
carn massa gran

\*MOT: <no> [/] no.

%act: <bef> seu

\*MOT: que es muy grande.

%act: acostava la seva mà a la boca de la nena

%spa: \$-rha:st

\*CHI: 0.

%act: deixa caure la carn de la boca

%par: emet sons

%fac: somriu

(Mare de la Sara 1;3.11)

### **Aceptar la prohibició de dur a terme una acció o de dur-la a terme d'una manera determinada (-RHA-AD)**

Ex:

@Situation: la mare s'ha d'absentar momentàniament perquè la  
truquen per telèfon; la nena ha estat llençant galets de sopa a  
terra

\*MOT: no los tires al suelo #, eh?

%act: <bef> li acostava una mica més el plat

%com: <aft> la nena mira el plat

\*CHI: ne:: [: no].

%gpx: continua mirant el plat

%spa: \$-rha:ad

\*MOT: vale.

%act: surt del menjador

(Mare de la Sara 1;3.11)

### **Rebutjar la prohibició de dur a terme una acció o de dur-la a terme d'una manera determinada (-RHA-RD)**

Ex:

@Situation: la nena intenta agafar el ganivet

\*MOT: esto no.

%com: es refereix al ganivet

\*CHI: ee:.

%int: ascendent, to de protesta

%act: continua intentant agafar el ganivet

%spa: \$-rha:rd

\*MOT: e(s)to pupa.

%act: agafa el ganivet i li ho mostra

(Sara 1;2.13)

### **MHP ACONSEGUIR QUE L'ALTRE FACI UNA PAUSA EN L'ACCIÓ**

Funció: aconseguir que l'altre faci una pausa temporal en l'activitat; que esperi fins que aquesta es repregui (incloent-hi la parla).

### **Proposar l'altre que aturi momentàniament l'acció (MHP-RP)**

Ex.:

@Situation: la mare retorna d'una absència momentània i la nena menja amb les mans d'un mateix plat on ha barrejat la sopa i la carn que estaven en plats separats; la mare vol reorganitzar el menjar

\*MOT: espera.

%act: treu carn del plat de la sopa i la posa en el que correspon mentre subjecta la mà de la nena

%com: la nena segueix amb la mirada les accions de la mare

%spa: \$mhp:rp

\*MOT: <espera> [/] espera.

%act: continua reorganitzant el menjar i subjectant la mà de la  
nena  
%spa: \$mhp:rp  
(Mare de la Sara 1;3.11)

#### **14. Dirigir la pròpia acció.**

Funció general: dirigir la pròpia acció.

#### **RSA REGULAR LA PRÒPIA ACCIÓ**

Funció: parlar per a un mateix, autodirigir-se cap a la realització d'una acció, o discutir amb un mateix les maneres i els mitjans per a dur-la a terme. Anunciar la intenció de fer una acció, prometre executar-la en un futur pròxim.

#### **Enunciar l'acció que l'emissor està a punt de realitzar (RSA-SI)**

Ex:

@Situation: la nena menja sola, té una forquilla a la mà dreta i una cullera a l'esquerra

\*MOT: espera, que la netejarem.

%act: neteja la forquilla passant-li la cullera sense treure-li a la nena de les mans

%spa: \$rsa:si

\*CHI: 0.

%par: rondina

%gpx: tira de la forquilla

(Mare de la Maria 1;1.19)

#### **Expressar desacord amb l'acció que l'altre vol fer (RSA-PF)**

Ex:

@Situation: la nena està menjant sola, té una forquilla a la mà dreta i una cullera a l'esquerra

\*MOT: espera, que la netejarem

%act: neteja la forquilla passant-li la cullera sense treure-li a la nena de les mans

\*CHI: 0.  
%par: rondina  
%gpx: tira de la forquilla  
%spa: \$rsa:pf  
(Maria 1;1.19)

## **OHH OFERIR AJUDA A L'ALTRE**

Funció: oferir ajuda a l'altre.

### **Oferir ajuda a l'altre (OHH-RP)**

Ex:  
\*MOT: corta mamá?  
%act: <bef> seu i agafa unes tissores de la safata del menjar  
%spa: \$ohh:rp  
\*CHI: 0.  
%gpx: mira com la mare talla els macarrons i després  
fa un gest afirmatiu amb el cap  
(Mare de la Sara 1;4.15)

### **Aceptar l'oferiment d'ajuda (OHH-AD)**

Ex:  
\*MOT: corta mamá?  
%act: <bef> seu i agafa unes tissores de la safata del  
menjar  
\*CHI: 0.  
%gpx: mira com la mare talla els macarrons i després  
fa un gest afirmatiu amb el cap  
%spa: \$ohh:ad  
(Sara 1;4.15)

### **Rebutjar l'oferiment d'ajuda (OHH-RD)**



Ex.:

@Situation: la mare vol ajudar la Sara a menjar portant-li la mà

\*CHI: 0.

%par: mira la mare

%gpx: treu la seva mà de la de la mare estirant amb força

%par: rondina

%spa: \$ohh:rd

(Sara 1;4.15)

## 15. Avaluar la pròpia acció o la de l'altre.

Funció general: avaluar l'acció.

### **EHP AVALUAR L'ACCIÓ DE L'ALTRE**

Funció: valorar les accions de l'altre, com a correctes o incorrectes, o com a desitjables o indesitjables.

### **Aprovar l'acció de l'altre (EHP-AB)**

Ex.:

\*CHI: 0.

%act: s'acosta a la boca un tros de carn punxat  
amb la forquilla

%com: la mare aguanta una mica la forquilla guiant  
la nena en l'acció

\*MOT: muy bien.

%spa: \$ehp:ab

(Mare de la Sara 1;4.15)

### **Desaprovar l'acció de l'altre (EHP-DS)**

Ex.:

@Situation: la nena ha barrejat la carn i els macarrons dins del  
mateix plat; la mare els separa

\*MOT: muy mal.

%spa: \$ehp:ds

(Mare de la Sara 1;4.15)

## **Expressar acord amb la desaprovació que fa l'altre de la pròpia conducta**

### **(EHP-AP)**

Ex.:

@Situation: la nena ha barrejat la carn i els macarrons dins del mateix plat; la mare els separa

\*MOT: muy mal.

\*CHI: 0.

%gpx: segueix amb la mirada l'acció de la mare i després mira la mare

\*CHI: mamá.

\*MOT: muy mal.

\*CHI: jí [:sí].

%spa: \$ehp:ap

(Sara 1;4.15)

## **ESP AVALUAR LA PRÒPIA ACCIÓ**

Funció: valorar les pròpies accions com a correctes o incorrectes, o com a desitjables o indesitjables.

## **Desaprovar la pròpia conducta (ESP-DS)**

Ex.:

@Situation: la nena ha barrejat la carn i els macarrons dins del mateix plat; la mare els separa

\*MOT: muy mal.

\*CHI: 0.

%gpx: segueix amb la mirada l'acció de la mare i després la mira

\*CHI: mamá.

%spa: \$esp:ds

(Sara 1;4.15)

### **Aprovar la pròpia conducta (ESP-AB)**

Ex.:

@Situation: la mare vol que la nena mengi amb la forquilla

\*CHI: 0.

%act: <bef> es posa menjar a la boca amb la mà

%gpx: mira un moment a la càmera i després mira la mare fent  
un gest afirmatiu amb el cap

%spa: \$esp:ab

(Sara 1;3.11)

### **16. Aturar, finalitzar i evitar activitats.**

Funció general: negociar o indicar el cessament d'una activitat.

#### **-IPA EVITAR L'INICI D'UNA ACTIVITAT**

Funció: evitar l'inici d'una nova activitat.

#### **Oferir informació relacionada amb la prohibició d'iniciar una nova activitat**

##### **(-IPA-ST)**

Ex.:

@Situation: la nena s'aixeca de la taula on esmorza i es posa a  
jugar amb els ninos

\*MOT: ahora es la hora de desayunar, sabes?

%act: l'asseu a la cadira

%gpx: continua mirant la nena

%fac: expressió seriosa

%spa: \$-ipa:st

(Mare de la Sara 1;5.23)

#### **AEA INICIAR L'ACABAMENT D'UNA ACTIVITAT**

Funció: negociar l'acabament d'una activitat en curs.

#### **Expressar el desig de donar per acabada l'activitat (AEA-RP)**

Ex:

\*CHI: No.

%gpx:   aparta el plat que té davant seu allunyant-lo uns quants  
          centímetres

%spa:   \$aea:rp

(Maria 1;5.23)

-----

Ex.:

@Situation: la mare vol que la nena deixi d'escoltar música amb  
els auriculars perquè mengi

\*MOT: ## venga.

%act:   l'aparta de l'equip de música

%spa:   \$aea:rp

\*MOT: # lo guardamos aquí?

%act:   <aft> deixa els auriculars sobre l'equip de música

%spa:   \$aea:rp

(Mare de la Sara 0;11.16)

### **Rebutjar l'acabament de l'activitat (AEA-RD)**

Ex:

@Situation: les farinetes s'acaben

\*MOT: ya está.

%act:   <bef> li dóna la darrera cullerada de farinetes  
          i després se'n va i s'endu el plat

\*CHI: e:::.

%gpx:   mira el plat i es belluga agitat

%spa:   \$aea:rd

(Raúl 0;10.14)

### **AEU INICIAR L'ACABAMENT D'UNA SUBUNITAT DE L'ACTIVITAT EN CURS**

Funció: negociar l'acabament d'una unitat inclosa en l'activitat en curs.

### **Permetre l'acabament d'una subunitat de l'activitat (AEU-PA)**

Ex.:

@Situation: fa estona que la nena ronseja amb la carn perquè ja es vol menjar el iogurt  
\*MOT: pues vale.  
%act: li treu la forquilla  
\*MOT: no comas.  
%act: continua treient-li la forquilla  
%spa: \$aeu:pa  
(Mare de la Sara 1;2.13)

### **17. Indicar o assenyalar esdeveniments específics.**

Funció general: assenyalar esdeveniments específics; expressar sentiments socialment esperats en ocasions específiques.

#### **MCA ASSENYALAR L'ACABAMENT DE L'ACTIVITAT O D'UNA ACCIÓ**

Funció: indicar verbalment la fi d'una activitat o d'una acció.

#### **Indicar que l'activitat s'ha completat o ha finalitzat (MCA-MK)**

Ex:

\*MOT: fuera.  
%act: treu la nena de la trona i la baixa al terra  
després li netaja la boca amb el pitet  
\*CHI: uatá:: [: ya está]!  
%gpx: mira la càmera  
%spa: \$mca:mk  
(Sara 1;3.11)

#### **MTK AGRAÏMENT**

Funció: expressar gratitud.

#### **Donar les gràcies (MTK-MK)**

Ex.:

@Situation: la nena i la mare són a la cuina per preparar el sopar; la nena és a la trona; la mare li dóna un paquet de confits que ha portat una visita  
\*MOT: mira què ha portat la Maribel.  
%gpx: dóna els confits a la nena  
\*CHI: 0.  
%gpx: mira els confits  
%act: els agafa  
\*MOT: què es diu?  
\*CHI: gatxia.  
%spa: %mtk:mk  
\*MOT: gràcies.  
(Maria 1;4.18)

### **MEB INDICAR LA INTRODUCCIÓ DE MENJAR A LA BOCA**

Funció: exclamar indicant la introducció de menjar a la boca, la masticació o l'empassament del mateix.

#### **Exclamar indicant la introducció de menjar a la boca (MEB-MK)**

Ex.:  
\*CHI: am!  
%act: es fica menjar a la boca  
%spa: \$mef:mk  
(Maria 1;1.19)

### **MEF INDICAR LA CAIGUDA D'UN OBJECTE**

Funció: exclamar indicant la caiguda d'un objecte.

#### **Exclamar indicant la caiguda d'un objecte (MEF-MK)**

Ex.:  
\*MOT: o::h [: oh]!  
%gpx: mira el plat que ha caigut a terra  
%spa: \$mef:mk

## **MRK** INDICAR ESDEVENIMENTS NO ESPECIFICATS ANTERIORMENT (INDICAR ALTRES ESDEVENIMENTS)

### **Dir adéu (MRK-MK)**

Ex.:

@Situation: la nena ja ha acabat de sopar i la mare se l'enduu de la cuina, on es queden sopant els seus germans

\*MOT: diga'ls-hi adios.

\*MOT: diga'ls-hi bon profit.

\*CHI: dió.

%gpx: mira la càmera i fa el gest d'adéu amb la mà

%fac: somriu

%spa: \$mrk:mk

(Maria 1;3.21)

### **18. Oferir consol.**

Funció general: oferir consol quan l'altre expressa malestar, nerviosisme, gana, etc.

### **CMO CALMAR**

Funció: consolar l'altre, expressar empatia amb el seu infortuni.

### **Calmar (CMO-CM)**

Ex.:

@Situation: la nena és al parc mentre la mare prepara el menjar; és més tard de l'hora habitual d'esmorzar

\*CHI: 0.

%gpx: mira la mare agitant els braços i les cames

%pho: emet sons d'articulació posterior

\*MOT: pobrecita, que tiene mucha gana ella.

%spa: \$cmo:cm

\*MOT: pobrecita, pobrecita, claro que sí.

\*MOT: es que no hay derecho, que son las diez y media de la mañana.

%spa: \$cmo:cm

(Mare de la Sara 0;5.13)

## **19. Donar mostres d'afectivitat.**

Funció general: donar mostres d'afecte.

### **EAF MOSTRAR AFECTE**

Funció: expressar afecte vers l'altre

#### **Mostrar afecte (EAF-NV)**

Ex.:

@Situation: la nena ha acabat de prendre el biberó

\*MOT: 0 [+ turn].

%act: fa un petonet a la nena

%spa: \$eaf:nv

## **20. Reproduir la conducta de l'altre**

Funció general: reproduir la conducta de l'altre.

### **RTO IMITAR**

Funció: reproduir la conducta de l'altre.

#### **Imitar sorolls o comportaments no verbals de l'altre (RTO-NV)**

Ex.:

\*CHI: &tap.

%par: quan es treu la galeta de la boca fa un soroll amb els llavis

\*MOT: &tap, ñam.

%par: imita el soroll que ha fet la nena



%spa: \$rto:nv  
(Mare-Sara 0;8.29)

## **21. Metacomunicació: demanar un aclariment o la confirmació del significat d'un comportament verbal o no verbal.**

Funció general: aconseguir la reparació d'un fracàs comunicatiu.

### **DCC DEMANAR ACLARIMENT DE LA COMUNICACIÓ VERBAL I DE LES VOCALITZACIONS**

Funció: obtenir l'aclariment d'un enunciat ambigu, o una confirmació de la comprensió.

#### **Formular una pregunta sí/no destinada a aclarir el significat d'un enunciat (DCC-YQ)**

Ex. :  
\*CHI: aiai.  
%gpx: mirada imprecisa  
%act: es fica els dits a la boca  
\*MOT: <ay, ay> [/] ay!  
\*MOT: quieres agua?  
%spa: \$dcc:yq  
\*CHI: ji [:sí].  
%gpx: mira la mare i estira el braç cap a ella  
\*MOT: quieres agua?  
%gpx: fa un gest afirmatiu amb el cap  
%spa: \$dcc:yq  
\*CHI: ji [:sí].  
(Mare de la Sara 1;4.15)

#### **Respondre afirmativament a una pregunta destinada a aclarir el significat d'un enunciat (DCC-AA)**

Ex. :  
\*CHI: aiai.

%gpx: mirada imprecisa  
%act: es fica els dits a la boca  
\*MOT: <ay, ay> [/] ay!  
\*MOT: quieres agua?  
\*CHI: ji [:sí].  
%gpx: mira la mare i estira el braç cap a ella  
%spa: \$dcc:aa  
\*MOT: quieres agua?  
%gpx: fa un gest afirmatiu amb el cap  
\*CHI: ji [:sí].  
%spa: \$dcc:aa  
(Sara 1;4.15)

### **DCA DEMANAR ACLARIMENT DE L'ACCIÓ**

Funció: obtenir l'aclariment dels actes comunicatius no verbals.

### **Respondre afirmativament a una pregunta destinada a aclarir el significat d'un comportament no verbal**

Ex.:

\*CHI: 0.  
%act: estira del plat dels macarrons  
\*MOT: <deja eso ahí>.  
%par: tó baix  
%act: li treu el plat  
\*MOT: xx.  
%act: <aft> talla més macarrons amb la forquilla  
\*MOT: quieres más de esto?  
%act: agafa macarrons amb la forquilla  
\*CHI: ji [: sí].  
%spa: \$dca:aa  
(Sara 1;4.15)

### **4.3.6. La codificació de les dades i la fiabilitat**

La codificació ha estat realitzada a partir dels registres audiovisuals, no exclusivament a partir de la transcripció. Això ha permès una interpretació més acurada de les intencions comunicatives dels participants en la interacció.

El procés de codificació dels actes comunicatius s'ha dut a terme dues vegades, per la mateixa persona en dos moments temporals diferents. Com ja vàrem comentar anteriorment, la primera de les codificacions va servir per adaptar el sistema de categories de Ninio i Wheeler (1988), decidint quines categories s'havien de mantenir i quines s'havien d'introduir, reorganitzant al mateix temps els intercanvis comunicatius i prenent decisions sobre els límits de les categories.

Com ja hem anticipat, el mateix sistema de categories ha estat emprat per codificar les intencions comunicatives expressades per els infants i per les mares. La bibliografia sobre les intencions comunicatives expressades pels adults en interacció amb els infants és escassa, com ja vàrem comentar al capítol 3, però a més, poques vegades l'anàlisi de les intencions comunicatives expressades per les mares es fa de manera que sigui possible establir relacions de comparació amb les intencions comunicatives expressades pels infants. Els treballs de Ninio (1983a, 1984), Snow *et al.* (1996), Pan *et al.* (1996) són una excepció en aquest sentit.

En relació amb els infants, no s'ha fet una codificació totalment exhaustiva de les dades, ja que ens ha interessat conèixer quines són les intencions comunicatives que l'infant expressa a cada sessió i quins són els recursos formals per a la seva expressió, independentment de la freqüència d'ús.

Pel que fa a la mare de la Sara, s'ha dut a terme una codificació exhaustiva de les dades. Això ha suposat un total de 2.042 produccions codificades.

La segona codificació s'ha realitzat un cop delimitat el sistema de categories definitiu. La doble codificació ha fet possible dur a terme càlculs de fiabilitat a partir de la codificació per una mateixa persona en dos moments temporals.

Per al càlcul de fiabilitat s'han seleccionat les sessions 0;1.1, 0;9.14 i 1;3.11. Per a la tria s'han eliminat la primera i la darrera sessió, s'ha distribuït la resta de les sessions en grups de quatre i se n'ha escollit una de cada grup. S'han contrastat un total de 377 codificacions dobles i s'ha obtingut una coincidència del 81%.

#### **4.3.7 L'anàlisi de les dades: nivells i unitats d'anàlisi**

L'anàlisi de les dades ha estat fonamentalment qualitativa. En relació amb el primer dels nostres objectius generals -mostrar que la intencionalitat comunicativa i el significat són processos graduals i observables en la marc de la interacció nadó-adult- l'anàlisi ha consistit en mostrar, a través d'exemples, com els indicadors observacionals de la intencionalitat i del significat s'evidencien a diferent nivell en actes comunicatius concrets.

Les sessions analitzades en relació amb aquest primer objectiu han estat les següents:

Mare-Sara: 0;0.14 (9')<sup>2</sup>– 0;1.1 (13') – 0;1.14 (9') – 0;2.2 (12') – 0;3.15 (2') – 0;5.13 (18') – 0;8.29 (4') – 0;9.14 (13') - 0;10.14 (22') - 0;11.16 (10') - 1;2.13 (19') - 1;3.11 (27') - 1;4.15 (32') i 1;5.13 (8').

Mare-Maria: 0;3.6 (20') – 0;4.13 (11') – 0;9.0 (15') - 0;9.14 (17') - 0;10,18 (22') - 1;1.9 (24') - 1;2.16 (16') - 1;3.21 (27') - 1;4.18 (13') i 1;5.23 (11').

Mare-Raúl: 0;1.1 (16') – 0;1.17 (19') – 0;2.10 (8') – 0;4.2 (12') – 0;6.4 (4') - 0;9.13 (5') – 0;10.14 (5') – 1;2.23 (7') i 1;4.4 (13').

En relació amb aquest primer objectiu, l'exposició dels resultats, que realitzarem al capítol 5, consistirà en comentar i interpretar diferents exemples d'actes comunicatius, atenent als indicadors d'intencionalitat i significat que proposarem. Recordem que la nostra definició d'*acte comunicatiu* va ser presentada en el capítol 1. Per abordar la resta dels objectius del nostre treball proposem un conjunt d'unitats i nivells d'anàlisi que es fonamenta principalment en els treballs de Goffman (1974), Rommetveit i Blakar (1979), Wertsch (1985), Ninio i Wheeler (1984, 1988) i Ninio (1991, 1994b).

Partim de l'activitat, concretament de l'activitat dels àpats, com a unitat més global, entesa com a “sistema amb una estructura, unes transformacions internes i un desenvolupament propis” (Leontiev, 1981; a Wertsch, 1985). Entenem que cada sessió d'àpat constitueix una seqüència d'activitat conjunta.

La seqüència d'activitat conjunta s'analitza a dos nivells:

a) El nivell d'anàlisi més macro intenta copsar el procés de definició i emmarcament de la situació d'activitat conjunta per part dels participants en la interacció.

La unitat d'anàlisi en aquest primer nivell és l'intercanvi comunicatiu, definit anteriorment com a un o més torns de producció relacionats entre si pel fet que aconsegueixen globalment una única funció comunicativa en relació a la situació d'activitat conjunta (Ninio i Wheeler, 1984, 1988).

---

<sup>2</sup> Cada sessió s'identifica amb l'edat de l'infant i la durada de la sessió entre parèntesi.

b) El nivell d'anàlisi més micro s'adreça als recursos comunicatius concrets que tots dos participants empren en la interacció. La unitat d'anàlisi en aquest nivell més específic és la producció. En el nostre treball el terme producció és sinònim d'enunciat en el cas de les produccions verbals, però és alhora un terme més ampli que inclou les emissions comunicatives de naturalesa no verbal. Les produccions seran analitzades en base a la seva força il·locutiva tal com va ser definida per Searle (1976).

Tots dos nivells d'anàlisi es corresponen als nivells de codificació pragmàtica definits al sistema de categories de Ninio i Wheeler (1984, 1988) als quals ja hem fet referència.

Pel que fa al segon dels nostres objectius generals, estudiar les intencions comunicatives expressades pels infants, l'anàlisi ha estat qualitativa i queda recollida al capítol 6. Com ja hem comentat, en el cas dels infants no s'han realitzat anàlisis diferenciades en els dos nivells en termes d'intercanvi comunicatiu i acte de parla. Sí que s'han analitzat, directament a partir del visionat dels registres, els recursos formals (no verbals i verbals) emprats per a l'expressió d'intencions comunicatives.

Les sessions analitzades en relació amb aquest segon objectiu han estat les següents:

Mare-Sara: 0;8.29 (4') - 0;9.14 (13') - 0;10.14 (22') - 0;11.16 (10') - 1;2.13 (19') - 1;3.11 (27') - 1;4.15 (32') i 1;5.13 (8').

Mare-Maria: 0;9.0 (15') - 0;9.14 (17') - 0;10.18 (22') - 1;1.9 (24') - 1;2.16 (16') - 1;3.21 (27') - 1;4.18 (13') i 1;5.23 (11').

Mare-Raúl: 0;9.13 (5') - 0;10.14 (5') - 1;2.23 (7') i 1;4.4 (13').

En relació amb les intencions comunicatives expressades per les mares (capítol 7) hem realitzat, a més de l'anàlisi qualitativa, anàlisis de freqüències, ja que aquestes dades aporten informació rellevant i, a més, són necessàries per a la valoració de la hipòtesi explicativa que defensem en relació amb l'adquisició del lèxic inicial (capítol 8). En relació amb els dos darrers objectius només han estat analitzades les dades referides a la parella mare-Sara. Per a les anàlisis ens hem ajudat dels programes *FREQ* i *KWAL* de *CHILDES* (MacWhinney, 2000).

En el cas de la mare, sí que es possible dur a terme anàlisis específiques en els dos nivells de codificació pragmàtica.

Les sessions analitzades per assolir els dos darrers objectius del nostre treball han estat les següents:

Mare-Sara: 0;0.14 (9')– 0;1.1 (13') – 0;1.14 (9') – 0;2.2 (12') – 0;3.15 (2') – 0;5.13 (18') – 0;8.29 (4') – 0;9.14 (13') - 0;10.14 (22') - 0;11.16 (10') - 1;2.13 (19') - 1;3.11 (27') - 1;4.15 (32') i 1;5.13 (8').

<b>Capítol 5. Resultats I: indicadors observacionals i nivells d'intencionalitat comunicativa i de significat.....</b>	<b>257</b>
5.1. La coherència conductual.....	259
5.2. L'orientació de la conducta vers el destinatari.....	267
5.3. La direccionalitat vers la meta (presentada o representada).....	272
5.4. El referent.....	279
5.5. L'efecte sobre el destinatari.....	285



## **CAPÍTOL 5. RESULTATS I: INDICADORS OBSERVACIONALS I NIVELLS D'INTENCIONALITAT COMUNICATIVA I DE SIGNIFICAT**

Els resultats que exposarem en aquest capítol es relacionen amb el primer dels objectius del nostre treball empíric: mostrar la intencionalitat comunicativa i el significat com a processos graduals i observables en el marc de la interacció nadó-adult. D'acord amb aquest objectiu ens proposem, per una banda, identificar indicadors observacionals de la intencionalitat comunicativa i del significat a la primera infància i, per una altra banda, mostrar l'existència de diferents nivells d'intencionalitat i significat. Per aproximar-nos a aquest objectiu partim de les visions de la comunicació, de la intencionalitat i del significat, així com de la definició d'*acte comunicatiu* elaborades al primer capítol.

Si bé la cerca de diferents nivells d'intencionalitat comunicativa i significat es pot entendre com a un pas previ a la identificació de nivells, tots dos aspectes s'han de concebre com a dos elements d'un mateix objectiu general, ja que estan íntimament relacionats en la mesura en que la cerca d'indicadors observacionals de la intencionalitat comunicativa i del significat ha estat sempre orientada per una visió d'aquests darrers com a processos graduals que prenen forma en el marc del context social i cultural de la interacció nadó-adult.

Convé tenir en compte que la naturalesa de les nostres dades, recollides en sessions d'observació separades per períodes temporals relativament amplis -un mes aproximadament- no permeten, en la nostra opinió, l'estudi en profunditat del procés gradual de construcció de la intencionalitat comunicativa i del significat. El que sí que permeten les dades, i aquest ha estat el nostre objectiu, és identificar indicadors observacionals de la intencionalitat i del significat, així com

mostrar canvis en el nivell o grau d'intencionalitat i significat, observables d'acord amb els indicadors proposats.

Partint de la definició d'*acte comunicatiu* proposada al primer capítol i de les anàlisis de les dades observacionals del nostre estudi, hem identificat els següents indicadors observacionals:

- la coherència conductual
- l'orientació de la conducta vers el destinatari
- la direccionalitat vers la meta (presentada o representada)
- el referent
- l'efecte sobre el destinatari

Cadascun d'aquests indicadors observacionals es pot relacionar amb indicadors conductuals més específics.

D'acord amb el marc conceptual elaborat al primer capítol, la coherència conductual, l'orientació de la conducta vers el destinatari i la direccionalitat vers la meta estarien més pròpiament relacionats amb la intencionalitat comunicativa, mentre que el referent i l'efecte sobre el destinatari serien elements configuradors del significat de l'acte comunicatiu. Però com ja hem assenyalat al capítol 3, entenem que en les etapes inicials del desenvolupament de la comunicació i del llenguatge significat i ús són aspectes íntimament lligats, de manera que les anàlisis observacionals de la intencionalitat comunicativa i del significat també estaran intrínsecament relacionades. Aquesta opció es fonamenta, com hem exposat al capítol esmentat, en els plantejaments dels teòrics del significat condicionat a l'ús (Witgenstein, 1953; Grice, 1957; Strawson, 1970; Fillmore, 1971; Allwood, 1981).

Com veurem, els diferents elements que deriven de la nostra definició d'acte comunicatiu (indicadors observacionals d'intencionalitat comunicativa i

indicadors observacionals de significat) estan relacionats en el si dels actes comunicatius concrets. Malgrat tot, i de cara a una major sistematització de les nostres observacions i interpretacions, abordarem per separat cadascun dels diferents indicadors als quals hem fet referència, tot i que els anirem relacionant entre si al llarg de l'exposició.

### **5.1. La coherència conductual**

Entenem per coherència conductual el nivell d'organització que presenten determinats comportaments verbals i/o no verbals. Com ja vàrem comentar al capítol 1, altres autors, com ara Sarrià i Rivièrè (1991) han incorporat en la definició d'*acte comunicatiu* el criteri de coherència conductual, denominat per ells *estructuració interna*. Vedeler (1994) proposa també la coherència conductual com a un dels elements que determinen el nivell o grau d'intencionalitat atribuïble al comportament.

L'anàlisi qualitativa de les dades del nostre estudi mostren un progrés evolutiu vers una major coherència conductual dels comportaments que configuren els actes comunicatius.

En un nivell inicial únicament podem apreciar conductes aïllades associades a la succió (moviments de la boca, protusions linguals, expulsions d'aire, etc.), així com mirades al rostre de la mare o plors. Ni la mirada ni el plor es coordinen amb altres comportaments en el si d'un mateix acte. El següent acte comunicatiu constitueix un exemple d'aquest nivell:

```
@Situation: la mare interromp la ingesta del biberó per netejar la boca a l'infant
*CHI: 0.
%par: ploriqueja
```

\*MOT: sssttt.  
\*MOT: no, que no te lo quito.  
\*MOT: no te lo quito.  
%act: li posa el biberó a la boca  
\*CHI: 0.  
%gpx: mira la mare als ulls  
%act: continua prenent el biberó

---

**Exemple 1: Raúl (0;3.1)**

Altres actes comunicatius evidencien un canvi en la coherència conductual. Així ho veiem, per exemple, en el següent acte comunicatiu de la Sara. A l'inici de la sessió la nena roman estesa al parc, inquieta. Quan la mare s'aproxima, la nena la mira fixament, al mateix temps que vocalitza i agita els braços i les cames.

\*CHI: 0.  
%gpx: mira la mare agitant els braços i les cames  
%pho: emet sons d'articulació posterior

---

**Exemple 2: Sara (0;5.13)**

En aquest cas, la nena orienta la seva conducta vers la mare. Més endavant, en aquesta mateixa sessió, trobem un exemple en el qual també hi ha un cert nivell de coherència conductual, però en aquest cas amb orientació vers l'objecte.

@Situation: la mare i la nena són al menjador en una taula i una cadira petites, amb les farinetes a punt; la nena està asseguda a sobre de la mare; la mare li corda una sabata

\*CHI: 0.  
%par: plora  
%gpx: fa moviments d'agitació corporal  
\*MOT: espera.  
\*MOT: ya está.  
\*MOT: ya está.  
\*MOT: ya está.

\*MOT: ya está.  
\*MOT: <para, para, para, para> [/] para.  
%com: la nena continua plorant i agitada  
\*MOT: # ya está.  
%act: <bef> la col·loca ben assegurada  
\*MOT: ya está.  
\*MOT: ya está mi niña.  
\*MOT: ya está.  
%act: li posa bé els cabells  
\*MOT: 0.  
%act: omple la cullerada de farinetes  
\*CHI: a:::m.  
%fac: fa una protusió lingual  
%gpx: mira la cullera de papilla  
%par: interromp el plor  
\*MOT: 0.  
%act: li dóna la cullerada de farinetes

---

**Exemple 3: Sara (0;5.13)**

En aquest exemple, la nena plora i fa moviments d'agitació corporal. Finalment, quan s'adona que la mare torna a donar-li el menjar interromp el plor tot mirant l'objecte (cullera de farinetes) i fa una protusió lingual i una vocalització.

Les observacions de la Maria proporcionen un altre exemple -a l'edat de 0;4.14- de coordinació conductual orientada a l'objecte.

@Situation: la mare és assegurada al seu llit, amb la nena en braços mentre sosté el biberó amb una mà  
\*MOT: 0.  
%gpx: li mostra el biberó  
\*CHI: e,e,e,e.  
%gpx: mira el biberó, agita lleument els braços i es posa tensa  
\*CHI: 0.  
%gpx: continua mirant el biberó  
%par: ploriqueja  
\*MOT: 0.

%act: li posa el biberó a la boca  
\*CHI: 0.  
%act: pren el biberó

---

**Exemple 4: Maria (0;4.14)**

Tots els exemples que acabem de comentar són diferents de les conductes aïllades manifestades pels infants amb anterioritat. En ells la intenció de l'infant és present a l'acció i és precisament la coherència conductual un dels elements que l'evidencien.

En les sessions d'observació de la Sara que corresponen a les edats 0;8.29 i 0;9.14, trobem diversos exemples que evidencien nivells encara més alts de coherència conductual. Així, per exemple, a l'edat de 0;8.29, quan es produeix una interrupció de l'activitat de la mare, la nena reclama la continuació de la següent manera:

\*CHI: m::::.  
%int: entonació cantarina amb to de requeriment  
%gpx: mira vers el iogurt  
%act: dóna copets a la trona amb els peus  
\*MOT: 0.  
%act: li dóna una cullerada de iogurt

---

**Exemple 5: Sara (0;8.29)**

Exemples semblants s'observen de la mateixa nena a l'edat de 0;9.14. En un dels casos, la mare rebutja donar-li dos plats buits que té a la ma, fent-la enfadar i provocant-la a manera de joc.

\*MOT: tengo dos.  
%int: cantusseja

%com: la mare té dos plats a les mans  
\*MOT: tengo dos.  
%int: cantusseja  
\*CHI: m:::namnam.  
%int: entonació de protesta  
%act: estira el braç vers els plats que té la mare  
%par: rondina  
%gpx: mira els plats fixament

---

**Exemple 6: Sara (0;9.14)**

Aquests darrers exemples mostren coordinació de diverses conductes orientades a l'objecte. Un exemple procedent de les observacions de la Maria -a l'edat de 0;9.0- constitueix una mostra d'acte comunicatiu d'un nivell similar de coordinació conductual, però en aquest cas orientat vers la mare, ja que el que pretén la nena és aconseguir que faci l'acció de treure-la de la trona.

@Situation: la nena està asseguda a la trona i ploriqueja; ja ha acabat de menjar  
\*CHI: mam::.  
%gpx: mira la mare  
%par: rondina  
%act: intenta posar-se de peus a la trona  
\*MOT: què vols?  
\*MOT: sortir d'aquí?  
\*MOT: digues, digues vols sortir d'aquí?  
%gpx: li acosta les mans amb els palmells cap amunt i les tanca fent un gest  
\*MOT: ens anem?  
%gpx: continua amb els palmells de la mà cap amunt  
\*CHI: 0.  
%act: posa les seves mans a sobre de les de la mare i pica amb la seva mà esquerra a la dreta de la mare  
%par: continua rondinant  
\*MOT: tic.  
\*MOT: piopio.  
\*MOT: ay, que em pega!

\*CHI: 0.  
%gpx: mira les mans de la mare  
%par: crida  
%act: intenta sortir de la trona recolzant-se a les mans de la mare i fent força  
\*MOT: Maria, fem el ralet-ralet?  
\*MOT: escolta, Maria.  
\*MOT: ya estás?  
\*MOT: escolta, Maria?  
%act: la posa de peus a la trona  
\*MOT: ya estás?  
\*CHI: mama, mam:::  
%gpx: mira la mare i estira els braços i el cos cap a ella  
%par: <aft> rondina  
\*MOT: 0.  
%act: la treu de la trona

---

**Exemple 7: Maria (0;9.0)**

Els darrers exemples comentats mostren un nivell de coherència conductual que, en el context de l'activitat conjunta mare-fill, no deixen dubte sobre les intencions en acció de l'infant. Aquestes són fàcilment interpretables en el marc de l'activitat en curs.

A l'edat de 0;9.14 observem en la Sara un acte comunicatiu que evidencia un nou nivell de coherència conductual. En aquest cas la nena coordina conductes orientades a l'objecte amb conductes orientades vers l'adult.

@Situation: el plat amb el qual jugava la nena ha caigut a terra  
\*CHI: 0.  
%gpx: mira el plat que ha caigut a terra  
%act: aparta la cara de la cullerada de menjar que li ofereix la mare  
%par: rondina  
\*CHI: 0.  
%act: estira el braç vers el plat, amb la ma estirada; també



inclina el cos vers l'objecte  
%par: emet un so d'esforç  
%gpx: continua mirant el plat, després mira la mare i després  
mira  
novament cap al plat del terra  
%com: mentre mira la mare acosta lleument la seva ma estesa  
a la de la mare

---

**Exemple 8: Sara (0;9.14)**

Cal comentar que la mirada vers la mare és encara una mirada breu i poc sostinguda. Però la coherència conductual d'aquest acte comunicatiu deixa pocs dubtes sobre la intenció de l'infant.

Per part de la mateixa nena, en la sessió corresponent a l'edat de 0;11.16, trobem un exemple en el qual la coordinació de conductes orientades a la persona amb les conductes orientades a l'objecte és encara més evident:

@Situation:a la nena li ha caigut un porquet de joguina a terra  
\*MOT: oh!  
\*CHI: <eh> [/] eh eh [>].  
%par: entonació de protesta  
%gpx: mira cap al porquet i inclina el cos cap el terra  
i estira els braços vers l'objecte  
%com: la ma esquerra és oberta i a la dreta té una altra  
joguina  
\*MOT: toma.  
%act: acosta la cullerada de menjar al ninot que la nena té  
a la mà dreta  
\*MOT: al señor.  
%act: continua acostant el menjar al ninot  
\*MOT: al señor.  
%act: continua acostant el menjar al ninot  
\*CHI: <eh> [/] eh eh [>].  
%par: rondina  
%gpx: continua mirant l'objecte, mira la mare i torna a mirar

l'objecte orientant el cos i el braç dret vers el mateix  
\*MOT: 0.  
%act: recull el porquet del terra

---

**Exemple 9: Sara (0;11.16)**

Els exemples esmentats fins ara mostren que abans de les conductes que habitualment són considerades com a conductes amb clara intencionalitat comunicativa (coordinació persona-objecte/mitjà-fi o meta) és possible identificar altres actes de l'infant que mostren nivells creixents d'intencionalitat a través de la coherència conductual.

La coherència conductual es mostra un indicador útil de la intencionalitat entesa com a procés gradual. En un nivell inicial hem pogut identificar conductes aïllades adreçades a la persona o a l'objecte. Nivells superiors de coherència conductual l'ofereixen aquells actes comunicatius en que el nen coordina diversos comportaments, però encara amb una orientació vers la persona o vers l'objecte. Finalment trobem els actes comunicatius que suposarien una coordinació de conductes orientades a la persona amb conductes orientades a l'objecte (Trevarthen i Hubley, 1978; Trevarthen, 1979). Aquest és el nivell d'intencionalitat fàcilment consensuable entre diferents investigadors. Hi ha força acord en considerar les conductes de coordinació persona-objecte com a conductes amb intencionalitat comunicativa clara (p. ex., Frye, 1991; Carpenter, Nagell i Tomasello, 1998). Amb la nostra anàlisi hem intentat mostrar que, prèviament a aquest nivell de coordinació, hi ha altres actes comunicatius infantils amb diferents nivells de coherència conductual que, en el marc dels processos d'interacció social, són, a un altre nivell, també intencionals. Però no és la coherència conductual l'únic indicador que fa possible atribuir als actes comunicatius de l'infant diversos nivells o graus d'intencionalitat. Aquest és només un dels diferents indicadors observacionals de la intencionalitat comunicativa.

## 5.2. L'orientació de la conducta vers el destinatari

L'orientació de la conducta vers el destinatari es manifesta a través de comportaments específics com ara l'orientació del cos, l'extensió del braç o la mirada.

En un nivell inicial podem identificar conductes orientades a l'adult, com ara mirades, moviments de la boca o lleus moviments de les mans, tal com han demostrat nombrosos estudis (p. ex., Trevarthen, 1977). Així, per exemple, a l'edat de 0;0.14, en les observacions de la Sara apreciem algunes mirades imprecises i poc persistents al rostre de la mare, que es produeixen quan aquesta col·loca la nena en una posició que afavoreix el contacte ocular. Al final de la sessió s'observa una mirada fixa i perllongada al rostre matern (17'' aproximadament), quan la mare col·loca la nena en posició frontal al seu rostre. Aquesta "primera mirada" -amb les dades de la Sara- seria interpretable com a mecanisme preadaptat per a la interacció social (interès pel rostre humà) i com a un dels fonaments de la intersubjectivitat primària. També a l'edat de 0;1.14 s'observa en les dades de la mateixa nena una mirada perllongada i fixa al rostre de la mare (26'' aproximadament), que es produeix en circumstàncies similars a la de la primera sessió i que és interpretable en el mateix sentit.

Seguint amb les dades de la Sara, a una edat més avançada, en l'exemple 2, comentat amb anterioritat, la mirada és també fixa i perllongada (20'' aproximadament). A més es coordina amb l'emissió de sons i moviments corporals.

Un dels aspectes que volem destacar en relació amb l'orientació de la conducta vers el destinatari és que constitueix un indicador d'intencionalitat més potent en

la mesura en que està associat a nivells creixents de coherència conductual. De manera que si comparem els exemples 2 i 7 veiem com l'orientació de la conducta vers el destinatari es mostra d'una manera més clara quan diversos comportaments adreçats al destinatari formen part del mateix acte comunicatiu.

@Situation: la nena és al parc, estirada mirant cap amunt

\*CHI: 0.

%gpx: mira la mare agitant els braços i les cames

%pho: emet sons d'articulació posterior

---

**Exemple 2: Sara (0;5.13)**

@Situation: la nena està asseguda a la trona i ploriqueja; ja ha acabat de menjar

\*CHI: mam::.

%gpx: mira la mare

%par: rondina

%act: intenta posar-se de peus a la trona

\*MOT: què vols?

\*MOT: sortir d'aquí?

\*MOT: digues, digues vols sortir d'aquí?

%gpx: li acosta les mans amb els palmells cap amunt i les tanca fent un gest

\*MOT: ens anem?

%gpx: continua amb els palmells de la mà cap amunt

\*CHI: 0.

%act: posa les seves mans a sobre de les de la mare i pica amb la seva mà esquerra a la dreta de la mare

%par: continua rondinant

\*MOT: tic.

\*MOT: piopio.

\*MOT: ai, que em pega!

\*CHI: 0.

%gpx: mira les mans de la mare

%par: crida

%act: intenta sortir de la trona recolzant-se a les mans de la mare i fent força

\*MOT: Maria, fem el ralet-ralet?  
\*MOT: escolta, Maria.  
\*MOT: ya estás?  
\*MOT: escolta, Maria?  
%act: la posa de peus a la trona  
\*MOT: ya estás?  
\*CHI: mama, mam:::  
%gpx: mira la mare i estira els braços i el cos cap a ella  
%par: <aft> rondina  
\*MOT: 0.  
%act: la treu de la trona

---

**Exemple 7: Maria (0;9.0)**

En aquesta darrer cas les conductes orientades al destinatari són més i mostren un nivell de coordinació més elevat. Així, en el fragment final veiem, per exemple, com les vocalitzacions -per altra banda clares i perllongades- es coordinen amb la mirada, amb l'extensió dels braços cap a la mare i l'orientació del cos vers ella.

En el cas dels exemples que mostren coordinació persona-objecte (7 i 8) és fonamentalment l'alternança de la mirada l'indicador principal d'orientació de la conducta vers el destinatari. Ja hem comentat que aquest és un criteri clàssic d'intencionalitat comunicativa.

Coincidim amb aquells autors que assenyalen que la mirada fixa als ulls del destinatari és un indicador especialment valuós de la intencionalitat comunicativa (p. ex. Gómez, 1991). En uns experiments amb goril·les, Gómez diferencia aquells actes que qualifica *de manipulació mecànica de l'investigador* (el goril·la empeny l'investigador vers objectiu) d'aquells altres que considera *actes de comunicació intencional* (el goril·la agafa la mà de l'investigador i alterna la mirada vers llurs ulls i vers l'objectiu). Amb la mirada als ulls de l'investigador el goril·la estaria intentant “comprovar si l'humà és atent a les seves accions” (Gómez, 1991:200). Estem d'acord amb els raonaments que porten a diferenciar

entre uns tipus d'actes i uns altres i en atribuir una clara intencionalitat comunicativa als darrers.

Però cal fer notar algunes diferències significatives entre aquest tipus de situacions experimentals en que un investigador pren notes, esperant les reaccions del goril·la i les situacions d'activitat compartida entre un bebè i un adult. Bebè i adult tenen òbviament representacions diferents de l'activitat en la qual estan implicats, però comparteixen, a un cert nivell, una definició de la situació d'interacció. Hi ha entre ells un nivell d'intersubjectivitat que en alguns casos fa innecessària la mirada a l'adult.

El sentit d'aquests comentaris és qüestionar que l'orientació de la mirada vers l'adult sigui un criteri estrictament necessari per a poder atribuir intencionalitat comunicativa als actes dels nadons.

Veiem els següents exemples, procedents de les dades del Raúl a l'edat de 0;10.14 i de la Maria a l'edat de 1;1.19. Els exemples estan intencionalment seleccionats d'entre les sessions d'edats avançades. A aquestes edats poc investigadors posarien en qüestió la capacitat de comunicació intencional dels infants. En canvi, veiem com alguns dels seus actes comunicatius no compleixen el criteri de direccionalitat de la mirada vers l'adult.

@Situation: l'infant i la mare són asseguts cara a cara; el menjar s'ha acabat i l'infant encara té gana  
\*CHI:e::::.  
%gpx: mira el plat buit, a mans de l'adult i fa moviments generalitzats d'agitació corporal  
%int: entonació ascendent

---

**Exemple 10: Raúl (0;9.13)**

Aquest exemple ofereix, al nostre criteri, pocs dubtes en relació amb la intencionalitat comunicativa de l'infant. Malgrat tot, en cap moment s'aprecia la mirada vers la mare. Al nostre entendre, el nivell d'intersubjectivitat entre els participants és prou alt com per a fer innecessària la cerca de contacte ocular. L'infant no necessita comprovar si l'adult és atent a les seves accions. Això no implica que l'orientació de la mirada no es faci en molts altres casos en què probablement no seria tampoc imprescindible.

El següent exemple, també sense orientació de la mirada vers el destinatari, ofereix encara menys dubtes sobre el seu estatus de comunicació intencional.

@Situation: la nena menja sola un ou ferrat amb trocets de pa; quan encara no l'ha acabat la mare li treu el plat de davant per posar-hi més menjar  
\*CHI:mam:::  
%int: to d'inquietud  
%gpx: mira el plat que s'enduu la mare i estira la mà oberta cap el plat  
\*CHI:mam, mam, mam:::  
%gpx: continua mirant el plat amb la mà estesa

---

**Exemple 11: Maria (1;1.19)**

Novament, creiem que el context en el qual té lloc la interacció fa innecessària la comprovació de l'atenció del destinatari i, per tant, la cerca de contacte ocular amb el mateix.

Entenent la intencionalitat comunicativa com a procés gradual, no és un indicador particular -com l'alternança de la mirada vers l'objecte i vers la persona- fet que ens ha de permetre determinar si estem davant d'un acte comunicatiu intencional o no, sinó un conjunt d'indicadors observacionals de la intencionalitat, en el context de la comunicació com a procés interpersonal.

### **5.3. La direccionalitat vers la meta (presentada o representada)**

D'acord amb la visió de la comunicació que vàrem presentar en el capítol 1, entenem que la meta de la comunicació és social, en la mesura en què l'acte comunicatiu -o millor dit, l'agent de l'acte comunicatiu a través dels seus comportaments- està dirigit a influir en el comportament i/o en l'estat mental del destinatari. En aquest sentit, entenem que, per exemple, quan un infant intenta aconseguir un objecte a través de l'acció de l'adult, la meta comunicativa no és l'objecte (com s'entendria des d'un plantejament instrumental de la comunicació), sinó aconseguir que l'adult actuï com a agent en l'acció d'agafar i donar-li l'objecte.

La persistència de la conducta seria un dels indicadors observacionals de la conducta dirigida a meta. Altres autors l'han considerat com a un element característic dels actes comunicatius intencionals, referint-s'hi com a *persistència de la conducta* (Sarrià i Rivièrè, 1991), *direcció mantinguda del comportament durant el desplegament de mitjans* (Bruner, 1973) o *direccionalitat* (Searle, 1979). Podem mostrar exemples d'actes comunicatius que evidencien diferents nivells de persistència.



Inicialment trobem casos molt elementals de persistència conductual, com l'exemple 1, al qual ja ens hem referit anteriorment.

```
@Situation: la mare interromp la ingesta del biberó per netejar la
boca a l'infant
*CHI:0.
%par: ploriqueja
*MOT:sssttt.
*MOT:no, que no te lo quito.
*MOT:no te lo quito.
%act: li posa el biberó a la boca
*CHI:0.
%gpx: mira la mare als ulls
%act: continua prenent el biberó
```

---

**Exemple 1: Raúl (0;3.1)**

És obvi que l'infant protesta per la interrupció de la ingesta. El seu plor persisteix fins que aquesta es restableix. El plor pot ser interpretat com a una conducta orientada a la consecució de l'aliment, que es pot concebre com una meta presentada en el context immediat.

L'exemple 8, en el qual hi ha coordinació persona-objecte també evidencia la persistència de la conducta.

```
@Situation: el plat amb el qual jugava la nena ha caigut a terra
*CHI: 0.
%gpx: mira el plat que ha caigut a terra
%act: aparta la cara de la cullerada de menjar que li ofereix
la mare
%par: rondina
*CHI: 0.
%act: estira el braç vers el plat, amb la ma estesa; també
inclina el cos vers l'objecte
```

%par: emet un so d'esforç  
%gpx: continua mirant el plat, després mira la mare i després  
mira novament vers el plat del terra  
%com: mentre mira la mare acosta lleument la seva mà estesa  
a la de la mare

---

**Exemple 8: Sara (0;9.14)**

És fa difícil parlar de canvis evolutius en la persistència de la conducta. La conducta és persistent -es manté fins que s'assoleix la meta- o no ho és i l'evolució en tot cas aniria lligada a un augment del temps durant el qual l'infant és capaç de desplegar-la. Els progressos en la direccionalitat vers la meta es fan més evidents quan la persistència de la conducta va associada a un progrés en relació amb un altre indicador de direccionalitat: el desplegament de mitjans per assolir la meta. En la mesura en que l'infant, en el si d'una seqüència d'actes comunicatius, els recursos per intentar assolir la meta, augmenta paral·lelament la persistència, i la direccionalitat del seu comportament es torna més evident. Novament un contrast entre els exemples 2 i 7 serveix per il·lustrar aquest punt.

@Situation: la nena està estirada al parc, estirada mirant cap amunt  
\*CHI: 0.  
%gpx: mira la mare agitant els braços i les cames  
%pho: emet sons d'articulació posterior

---

**Exemple 2: Sara (0;5.13)**

En aquest cas la nena persisteix en la mateixa conducta -coordinació de la mirada vers la mare en moviments d'agitació corporal- fins que la mare l'agafa en braços.

@Situation: la nena està asseguda a la trona i ploriqueja; ja ha acabat de menjar  
\*CHI:mam:::  
%gpx: mira la mare

%par: rondina  
%act: intenta posar-se de peus a la trona  
\*MOT:què vols?  
\*MOT:sortir d'aquí?  
\*MOT:digues, digues vols sortir d'aquí?  
%gpx: li acostava les mans amb els palmells cap amunt i les  
tanca fent un gest  
\*MOT:ens anem?  
%gpx: continua amb els palmells de la mà cap amunt  
\*CHI:0.  
%act: posa les seves mans a sobre de les de la mare i pica  
amb la seva mà esquerra a la dreta de la mare  
%par: continua rondinant  
\*MOT:tic.  
\*MOT:piopio.  
\*MOT:ai, que em pega!  
\*CHI:0.  
%gpx: mira les mans de la mare  
%par: crida  
%act: intenta sortir de la trona recolzant-se a les mans de la  
mare i fent força  
\*MOT:María, fem el ralet-ralet?  
\*MOT:escolta, María.  
\*MOT:ya estás?  
\*MOT:escolta, María?  
%act: la posa de peus a la trona  
\*MOT:ya estás?  
\*CHI:mama, mam:::  
%gpx: mira la mare i estén els braços i el cos cap a ella  
%par: <aft> rondina  
\*MOT:0.  
%act: la treu de la trona

---

**Exemple 7: María (0;9.0)**

En aquest exemple veiem com la nena és capaç de posar en marxa diversos recursos orientats a aconseguir que la mare la tregui de la trona. Aquesta

ampliació del repertori de mitjans mostra un nivell superior de direccionalitat vers la meta que l'exemple anterior.

Però hem dit anteriorment que en els actes comunicatius, entesos com a actes socials, la meta no és l'objecte al qual s'adreça la conducta, sinó influir sobre el comportament i/o l'estat mental del destinatari de la conducta. Això no implica, al nostre entendre, que l'infant tingui, des del principi una representació de l'altre com a agent intencional o com algú amb estats mentals. Però els actes de l'infant són comunicatius en el marc de la interacció social i adscriure estatus comunicatiu només a aquells actes que evidencien un cert nivell de representació de l'altre com a agent intencional (p.ex., Tomasello, 1999a, 1999b) suposa, al nostre entendre, obviar l'evolució dels fenòmens comunicatius i el paper que els sistemes de percepció i acció tenen en la comunicació inicial (Butterworth, 1998).

Proposem que, en un nivell inicial, la meta social (és a dir "influir sobre el comportament de l'altre") és una meta presentada. Probablement l'infant no ha elaborat una representació de l'altre com a agent intencional en un sentit ampli, és a dir, com a "un ésser animat que tria les seves metes, els mitjans conductuals per assolir-les i un focus d'atenció per tal de regular els seus progressos vers les metes" (Tomasello i Call, 1997: 405). Però entenem que les experiències d'interacció amb l'adult, sobre la base de la intersubjectivitat primària, permeten a l'infant anar construint una representació -de primer nivell, probablement procedural- de l'adult com algú que actua amb intencions en acció, és a dir, com algú que actua conforme a metes presentades en el context immediat de la interacció. No com algú que disposa d'intencions prèvies, de metes definides a priori i que selecciona els mitjans per assolir els seus objectius, però sí com algú que actua en base a intencions en acció, orientades a objecte. Per tant, proposem que, en el context de la interacció social, l'infant emet els seus primers actes comunicatius disposant d'una idea primitiva d'agència.

Així, entenem que el següent acte comunicatiu, ja comentat altres vegades, no es produiria si l'infant no partís d'una representació de la mare com agent capaç de treure'l del lloc d'on vol sortir.

@Situation: la nena és al parc, estirada mirant cap amunt

\*CHI:0.

%gpx: mira la mare agitant els braços i les cames

%pho: emet sons d'articulació posterior

---

**Exemple 2: Sara (0;5.13)**

Altres exemples, com ara el 5 o el 7, no tindrien sentit, al nostre entendre, al marge d'una certa representació de l'adult com "algú que em dona menjar" o "algú que em treu de la trona".

Proposem que es produeix un canvi des de la direccionalitat vers una meta presentada (intencionalitat comunicativa en acció i representació procedural de la meta social -l'altre com a agent amb intencions en acció- ) a la direccionalitat vers una meta representada (intencionalitat comunicativa prèvia i representació explícita de la meta social -l'altre com a agent amb intencions prèvies-).

Coincidim amb Tomasello (1999a, 1999b) quan assenyala al voltant del novè mes un canvi qualitatiu important en la representació d'un mateix i dels altres com a éssers intencionals.

@Situation: el plat amb el qual jugava la nena ha caigut a terra

\*CHI:0.

%gpx: mira el plat que ha caigut a terra

%act: aparta la cara de la cullerada de menjar que li ofereix  
la mare

%par: rondina

\*CHI:0.

%act: estira el braç vers el plat, amb la ma estesa;

també inclina el cos vers l'objecte  
%par: emet un so d'esforç  
%gpx: continua mirant el plat, després mira la mare i després  
mira novament vers el plat del terra  
%com: mentre mira la mare acostava lleument la seva mà estesa  
a la de la mare

---

**Exemple 8: Sara (0;9.14)**

En aquest protoimperatiu l'infant s'imagina l'adult com algú a qui es pot transmetre una intenció (agafar un objecte), que pot fer seva aquesta intenció i actuar en conseqüència (aplicar els mitjans per assolir-la). L'adult ja no és només un agent que em dona un objecte, sinó algú *a qui puc indicar que vull un objecte* i que pot actuar per aconseguir-lo. Aquests casos inclouen generalment indicadors clars d'orientació vers el destinatari i creiem que representen un inici d'atribució d'estats mentals (un estat atencional i una intenció prèvia) als altres.

Aquest canvi en la representació de l'altre com a ésser intencional encara és més evident en aquells actes comunicatius que suposen una clara crida d'atenció sobre el destinatari, com és el cas de l'exemple següent:

@Situation: la mare i la nena són a la cuina; la nena menja sola trocets de pa, amb la forquilla; la mare està fent un ou ferrat; en una ocasió la nena intenta agafar un tros de pa i no pot  
\*CHI:mamà!  
%gpx: mira la mare i estira el braç alçat cap a ella  
\*MOT:mamà no pots?  
%act: s'acosta a la nena  
\*MOT:vols ajuda?  
%com: la nena mira cap el plat  
  
\*MOT:espera  
%act: li guia la mà per punxar un trocets de pa

---

**Exemple 12: Maria (1;1.19)**

Hem intentat mostrar com és possible atribuir als actes comunicatius de l'infant nivells diferents de direccionalitat vers la meta, tant en termes de la persistència i el desplegament de mitjans com en termes de la naturalesa representacional de la meta, intrínsicament social.

#### 5.4. El referent

Com vàrem comentar en el capítol 1, la referència ocupa un lloc de dret en una semiòtica de la comunicació -inseparable d'una semiòtica de la significació-. El signe remet a alguna entitat del món, però està clar que aquesta entitat no sempre és un objecte físic. El signe pot remetre a un estat intern, a una resposta social, a una entitat física o a una representació mental.

Evidentment els actes comunicatius el referent dels quals és una entitat física observable són els que plantegen menys problemes de determinació. És el cas dels exemples següents:

```
@Situation: la mare és asseguda al seu llit, amb la nena en braços
mentre sosté el biberó amb una mà
*MOT:0.
%gpx: li mostra el biberó
*CHI:e,e,e,e.
%gpx: mira el biberó, agita lleument els braços i es posa tensa
*CHI:0.
%gpx: continua mirant el biberó
%par: ploriqueja

*MOT:0.
%act: li posa el biberó a la boca
*CHI:0.
%act: pren el biberó
```

---

**Exemple 4: Maria (0;4.14)**

@Situation: el plat amb el qual jugava la nena ha caigut a terra  
\*CHI:0.  
%gpx: mira el plat que ha caigut a terra  
%act: aparta la cara de la cullerada de menjar que li ofereix  
la mare  
%par: rondina  
\*CHI:0.  
%act: estira el braç vers el plat, amb la mà estesa;  
també inclina el cos vers l'objecte  
%par: emet un so d'esforç  
%gpx: continua mirant el plat, després mira la mare i  
després mira novament vers el plat del terra  
%com: mentre mira la mare acosta lleument la seva mà estesa  
a la de la mare

---

**Exemple 8: Sara (0;9.14)**

En aquests dos exemples és patent que els referents dels actes comunicatius són el biberó i el plat que ha caigut a terra, respectivament. Veiem també com la determinabilitat de la referència corre paral·lela a l'evolució en altres indicadors observacionals, especialment la coherència conductual i la direccionalitat vers la meta.

Una altra casuística, evolutivament més complexa, és la referència a un objecte, persona o esdeveniment que és absent en el moment de l'emissió de l'acte comunicatiu. És el cas de l'exemple següent:

@Situation: la nena i la mare són al menjador  
\*CHI: nen.  
%act: agafa menjar amb la forquilla  
\*MOT: dónde?



\*CHI: nen.  
%gpx: mira a la mare  
\*MOT: dónde está el nen ?  
%act: <aft> li acosta la forquilla a la boca  
\*CHI: 0.  
%gpx: mira cap a la safata del menjar  
%act: passa la mà per la safata  
\*CHI: m:..  
%int: cantarella  
%gpx: continua mirant cap a la safata  
%act: <bef> obre la boca i s'empassa els macarrons  
\*MOT: ah, como el nen?  
%act: agafa macarrons amb la forquilla  
\*CHI: m:..  
%int: cantarella  
%gpx: mira la mare  
\*MOT: como el Roger #?  
%gpx: fa un gest afirmatiu amb el cap i mira la nena  
\*CHI: 0.  
%gpx: fa una moviment brusc d'afirmació amb el cap i mira la mare  
\*MOT: comes como el Roger #?  
%gpx: fa un gest afirmatiu amb el cap i mira la nena  
\*CHI: jí [:sí].  
%par: emet un so que sona a assentiment  
%gpx: fa un assentiment brusc amb el cap i mira la mare  
\*MOT: sí::: [: sí].  
%act: continua agafant macarrons  
%gpx: fa gestos afirmatius amb el cap  
\*CHI: 0.  
%gpx: mira la porta del carrer i l'assenyala amb l'índex  
%com: el Roger és un nen veí  
%par: emet sons amb entonació de frase mentre mastega  
%com: va movent l'índex coordinadament amb els sons que emet

\*MOT: sí, ahí está el Roger

---

**Exemple 13: Sara (1;4.15)**

En aquest cas, la Sara es refereix a una persona absent. Entenem que en aquest cas el signe (“nen”) no remet directament a l’infant del qual es parla, sinó a una representació mental del mateix. El referent no és un objecte present sinó la representació d’un altre infant a qui la nena recorda (fa poc temps que va anar a casa seva i el va veure menjar per si sol). La mare determina la referència del signe a partir d’una memòria compartida d’experiències prèvies. És evident que en aquest cas la incorporació d’una paraula (signe convencional) en l’acte comunicatiu afavoreix extraordinàriament la determinació de la referència.

Però com ja hem comentat, no sempre el referent del signe o signes que configuren l’acte comunicatiu és una entitat física. En alguns casos el signe sorgeix espontàniament com a expressió d’estats interns i no es vincula directament amb un objecte de referència extern. En aquesta casos seria possible vincular el signe amb algun correlat ambiental, com ara per exemple la manca d’aliment en el cas del plor com a expressió del desplaer que provoca la gana. Però també és possible vincular el signe directament amb l’estat intern que el provoca. És el cas de l’exemple següent:

@Situation: la mare i la nena són a la cuina; estan de peu i la mare l’aguanta en braços mentre prepara el biberó

\*CHI:0.

%par: ploriqueja

\*MOT:tttt.

%par: emet uns sons per calmar la nena

\*MOT:espera, espera.

\*CHI:plora.

\*MOT:tttt.

%par: emet uns sons per calmar la nena

---

**Exemple 14: Sara (0;2.2)**

Podem entendre que el signe (plor) remet a un estat intern de gana i desplaer.

En conductes únicament orientades a l'obtenció d'una resposta social, aquesta es podria entendre com el correlat ambiental al qual tendeix el signe. El mateix podem dir dels actes comunicatius que constitueixen una resposta de l'infant. És el cas de l'exemple següent:

@Situation: el menjar tot just ha finalitzat; dos dels germans de la nena són a l'habitació; un dels germans la provoca constantment amb somriures i moviments emfàtics  
\*CHI: 0.  
%gpx: mira fixament al germà i somriu de manera perllongada

---

**Exemple 15: Maria (0;4.13)**

En aquest cas, entenem que el referent del signe (somriure) és el somriure del germà en la mesura en que el signe emès per l'infant remet a aquest somriure.

En alguns actes comunicatius podríem parlar fins i tot d'una doble referencialitat. Seria el cas de l'exemple següent, ja comentat i ara ampliat:

@Situation: la nena és al parc mentre la mare prepara el menjar; és més tard de l'hora habitual d'esmorzar  
\*CHI: 0.  
%gpx: mira la mare agitant els braços i les cames  
%pho: emet sons d'articulació posterior  
\*MOT: pobrecita, que tiene mucha gana ella.  
\*MOT: pobrecita, pobrecita, claro que sí.  
\*MOT: es que no hay derecho, que son las diez y media de la mañana.  
\*MOT: que es que a eso no hay derecho, a eso no hay derecho.  
\*CHI: 0.

%par: rondina  
\*MOT: claro que sí.  
%act: agafa la nena i comença a treure-la del parc

---

**Exemple 2: Sara (0;5.13)**

En aquest cas podríem interpretar que la referència de l'acte comunicatiu és l'estat intern de gana (o la manca d'aliment que la genera), però alhora també la resposta social cercada -que la mare l'agafi i la tregui del parc-. En exemples com aquest el significat referencial (allò a què remet el signe) es pot arribar a fondre amb el significat funcional de l'acte (l'efecte que provoca sobre el destinatari), si entenem que la referència de l'acte és la resposta esperada de l'adult. La conducta de l'infant no només expressa desplaer, sinó que també evidencia una expectativa de ser agafada per la mare. Aquesta imbricació del significat referencial i del significat funcional no és exclussiva dels actes comunicatius dels bebès de menor edat. És també present en actes comunicatius que suposen nivells més alts de coherència conductual, d'orientació vers el destinatari i de direccionalitat vers la meta, com en l'exemple següent.

@Situation: la mare i la nena són a la cuina; la nena menja sola trocets de pa, amb la forquilla; la mare està fent un ou ferrat; en una ocasió la nena intenta agafar un tros de pa i no pot  
\*CHI: mamà!  
%gpx: mira la mare i estira el braç alçat cap a ella  
\*MOT: mamà no pots?  
%act: s'acosta a la nena  
\*MOT: vols ajuda?  
%com: la nena mira cap el plat  
\*MOT: espera  
%act: li guia la mà per punxar un trocet de pa

---

**Exemple 12: Maria (1;1.19)**

En aquest acte comunicatiu el significat referencial no és el menjar, sinó la resposta de l'altre (l'ajuda de l'adult). El signe remet a aquesta resposta, que és alhora el seu significat funcional (l'efecte sobre el destinatari). Aquest exemple, així com l'anterior, evidencien l'estret lligam entre el significat i l'ús dels signes en els inicis de la comunicació.

Una de les diferències entre l'exemple 2 i l'exemple 12 és que en el segon l'orientació de la conducta vers el destinatari i la direccionalitat vers la meta social són més clares. Conseqüentment la referencialitat de l'acte també és més transparent. Això mostra una vegada més l'estreta relació que mantenen entre si els diferents indicadors observacionals de la intencionalitat comunicativa i del significat.

Els exemples que hem presentat il·lustren que és possible atribuir un significat referencial als actes comunicatius dels nadons, que a vegades no és una entitat física, sinó un estat intern o una resposta social.

### **5.5. L'efecte sobre el destinatari**

És ben sabut que, en la interacció, l'adult, pràcticament des del naixement, atribueix intencionalitat comunicativa a les conductes del nadó (p. ex. Kaye, 1982). L'exemple següent, que correspon a l'edat de 0;0.14 mostra com una conducta com la protusió lingual pot ser interpretada com a intencional en el context de l'activitat de menjar.

@Situation: la mare fa una pausa en l'alletament amb biberó, quan la nena ja ha menjat força i no queda gaire llet

\*CHI:0.

%com: obre la boca i treu la llengua força vegades

%gpx: la mirada és imprecisa

\*MOT: ay, pues seguimos!  
%int: entonació ascendent  
%act: <aft> li posa el biberó a la boca

---

**Exemple 16: Sara (0;0.14)**

L'adult interpreta aquesta conducta com una expressió del desig de continuar menjant.

En aquest exemple veiem com, fins i tot les conductes de l'infant que presenten nivells molt baixos de coherència conductual, orientació de la conducta vers el destinatari i direccionalitat vers la meta són interpretades per l'adult. És interessant comentar que la primera mirada perllongada vers el rostre de la mare que apareix en les dades de la Sara, a la qual ja vàrem fer referència, provoca una seqüència d'enunciats de part de la mare:

@Situation: la nena ha acabat el biberó i la mare li fa un petonet i la col·loca en una posició cara a cara  
\*CHI: 0.  
%gpx: mira fixament la mare  
\*MOT: què?  
%gpx: mira la nena i fa un moviment enfàtic amb el cap  
\*MOT: ya está.  
%gpx: continua mirant la nena i fa un gest de negació  
\*MOT: ya no hay más.  
%gpx: acaricia el nas de la nena  
\*MOT: ya no hay más!  
%gpx: acaricia el nas de la nena  
\*CHI: 0.  
%par: fa un sorollet amb els llavis  
\*MOT: 0.  
%par: la mare imita el so que ha produït la nena

---

**Exemple 17: Sara (0;0.14)**

Podríem posar molt exemples similars que evidencien com, des del naixement, les mares són atentes als comportaments del nadó. Inicialment, les mares estan especialment atentes als indicadors sobre els estats interns de l'infant en relació amb l'alimentació (fatiga, dificultats per extreure la llet del biberó, satisfacció, etc.) o sobre el seu estat d'alerta (indicadors de son).

A edats més avançades augmenten les interpretacions maternes en relació amb el món extern, fonamentalment en relació amb els objectes. És el cas de l'exemple següent:

```
@Situation: la mare dóna les farinetes a la nena
*CHI: a:.
%gpx: mira la càmera i hi estira la mà cap amb el braç estès
*CHI: a::.
%gpx: continua mirant la càmera amb el braç i la mà estesos
*CHI: a::.
%gpx: continua mirant la càmera amb el braç i la mà estesos
*MOT: qué es eso?
*CHI: 0.
%gpx: mira el plat del menjar i intenta agafar-lo
```

---

**Exemple 18: Sara (0;9.14)**

La mare interpreta l'acte de la nena com a un requeriment d'atenció sobre un objecte i li fa una pregunta sobre el nom del mateix. D'aquesta manera aproxima la Sara al llenguatge i a les significacions culturals. Però és important comentar que la interpretació de l'adult no és gratuïta, sinó que es realitza sobre la base de la coherència conductual i de la direccionalitat vers la meta. La Sara coordina les vocalitzacions amb la mirada i persisteix en la seva conducta fins que assoleix la meta social -l'atenció de l'adult cap a l'objecte i la seva resposta-. Un cop assolida, el seu comportament s'orienta vers un altre objecte.

Molts altres comportaments del nadó no reben cap atribució d'intencionalitat comunicativa per part de l'adult. No hem realitzat un estudi sistemàtic dels actes infantils als quals l'adult atribueix intencionalitat i d'aquells als quals no. Però els detallats estudis d'autors com Vedeler (1994) mostren que els adults no seleccionen de manera indiscriminada qualsevol comportament de l'infant per atribuir-li intencionalitat (física o social), sinó que preferentment responen a comportaments que mostren indicadors d'intencionalitat (*coherència conductual i intensitat de l'atenció* són els proposats per Vedeler).

El sentit d'aquests breus comentaris en relació amb l'efecte sobre el destinatari, és assenyalar que la intencionalitat comunicativa –entesa com a íntimament lligada al significat- no és únicament el resultat d'una sobreatribució per part dels adults, ni tampoc la conseqüència de canvis cognitius generals relacionats amb la coordinació mitjans-fins, sinó que emergeix -es construeix i pren sentit- en el marc de la interacció social i és un procés gradual i interpersonal. L'adult interpreta determinades conductes del nadó i les dota de sentit cultural. Per la seva banda, l'infant, a través dels seus actes, es comunica amb l'adult, li transmet -a diversos nivells- intencions i significats- i, com ha assenyalat Tomasello (1999a, 1999b) construeix una representació de si mateix i dels altres com a éssers intencionals. Però oblidar els nivells inicials d'intencionalitat comunicativa suposa d'alguna manera, com ja hem comentat anteriorment, infravalorar el paper dels sistemes de percepció i acció en la gènesi de la comunicació (Butterworth, 1998). Al nostre entendre, els indicadors proposats -de manera integrada- es manifesten útils per abordar els nivells inicials d'intencionalitat i significat. Som conscients que els resultats i reflexions que presentem en aquest capítol no són sinó una aproximació a aquest abordatge, un marc per allò que hauria de ser un estudi en profunditat de la intencionalitat comunicativa i del significat com a processos graduals i interpersonals.



<b>Capítol 6. Resultats II: intencions comunicatives expressades pels infants.....</b>	<b>291</b>
6.1 Intencions comunicatives expressades a l'etapa prelingüística.....	301
6.2 Intencions comunicatives expressades en actes comunicatius que incorporen una paraula.....	305
6.3 Tendències evolutives en l'expressió d'intencions comunicatives al llarg del període estudiat.....	316
6.4 Continuïtat/discontinuïtat entre l'expressió no-lingüística i l'expressió lingüística d'intencions comunicatives.....	320
6.5 Diferències en el perfil comunicatiu dels infants.....	332
6.6 Regles de correspondència forma-funció a l'etapa de les primeres paraules.....	338

## **CAPÍTOL 6. RESULTATS II: INTENCIONS COMUNICATIVES EXPRESSADES PELS INFANTS**

Al capítol anterior ens vàrem aproximar a l'anàlisi de la intencionalitat comunicativa prelingüística entesa com a procés gradual, en el marc d'interaccions quotidianes mare-fill. Recordem que l'objectiu d'aquell capítol era mostrar que, abans de l'aparició dels actes comunicatius que podríem denominar "clarament intencional", l'infant realitza altres actes comunicatius als quals és possible atribuir -en el context social en el qual es produeixen- diferents nivells d'intencionalitat, d'acord amb un conjunt d'indicadors observacionals.

Els resultats que mostrem en el paquet capítol remetent a les intencions comunicatives expressades pels infants a partir del darrer trimestre del primer any, és a dir, quan ja han construït una representació més elaborada de si mateixos i dels altres com a éssers intencional (Tomasello, 1999a, 1999b).

Aquest capítol manté lligams estrets amb els dos capítols següents. Si bé els capítols 6 i 7 aborden l'expressió d'intencions comunicatives dels infants i de les mares respectivament i cadascun d'ells respon a uns objectius que es justifiquen per si mateixos, també cal entendre'ls com a un pas previ per acostar-nos al darrer dels nostres objectius: estudiar els processos d'aprenentatge pragmàtic que operen en els inicis de l'adquisició del llenguatge. Per estudiar aquest darrer aspecte, al qual ens referirem en el capítol 8, ha calgut relacionar els resultats obtinguts als capítols 6 i 7.

En treballs anteriors (Rivero, 1997, 1998, 2001), hem analitzat les intencions comunicatives expressades pels infants del nostre estudi en la situació dels àpats com a activitat conjunta mare-fill. L'interès principal d'aquests treballs ha estat

oferir noves dades longitudinals sobre l'expressió d'intencions comunicatives a la primera infància, tant en termes de la gamma d'intencions comunicatives expressades com pel que fa referència als procediments formals emprats per a la seva expressió.

En aquest treball hem volgut anar més enllà dels nostres estudis anteriors, i hem fet una anàlisi i una valoració més detallades de les dades recollides.

En primer lloc, hem analitzat les intencions comunicatives expressades per cadascun dels tres infants del nostre estudi, emprant per a la codificació el sistema de categories que hem derivat del sistema general proposat per Ninio i Wheeler (1988), presentat al capítol 4.

Les sessions analitzades corresponen a les edats de 0;8.29 (4') - 0;9.14 (13') - 0;10.14 (22') - 0;11.16 (10') - 1;2.13 (19') - 1;3.11(27') - 1;4.15 (32') i 1;5.13 (8') per a la Sara; 0;9.0 (15') - 0;9.14 (17') - 0;10,18 (22') - 1;1.9 (24') - 1;2.16 (16') - 1;3.21 (27') - 1;4.18 (13') i 1;5.23 (11') per a la Maria i 0;9.13 (5') - 0;10.14 (5') - 1;2.23 (7') i 1;4.4 (13') per al Raúl. La durada mitjana dels àpats ha estat de 17, 18 i 7 minuts per a cadascun dels infants respectivament.

Tots els actes comunicatius codificats tenen una intencionalitat comunicativa clara en el context de la interacció. De vegades són conductes de coordinació persona-objecte. Altres vegades es tracta d'actes propositius, és a dir, clarament orientats a una meta que prenen valor comunicatiu en el si de la interacció. Aquests darrers actes han estat denominats per altres autors *conductes propositives amb valor comunicatiu* (Sarriá, 1989).

Els recursos emprats per l'infant per a l'expressió d'intencions comunicatives no són únicament gestos convencionals, vocalitzacions o paraules. L'acció també és

sovint el mitjà per a l'expressió d'una determinada intenció comunicativa (Clemente, 1995).

Seguidament, presentem alguns exemples dels actes comunicatius analitzats.

@Situation: el menjar s'ha interromput momentàniament

\*CHI: m::::.

%par: entonació de cantarella

%gpx: mira cap al plat i mou les cames agitadament

%com: el plat el té la mare a les mans

(A 0;8.29)

----

\*CHI: 0.

%gpx: aparta la cara de la cullera

%par: rondina

(A 0;9.14)

----

\*CHI: e::.

%gpx: mira la mare i li mostra una joguina

%fac: somriu

(C 1;4.4)

----

@Situation: la mare vol ajudar la Sara a menjar portant-li la mà

\*CHI: 0.

%par: mira la mare

%gpx: treu la seva mà de la de la mare i estira amb força

%par: rondina

(A 1;4.15)

Al primer dels exemples correspondria la intenció d'*expressar el desig de continuar amb l'activitat en curs*, al segon la intenció de *rebutjar la proposta de continuar l'activitat en curs*, al tercer *dirigir l'atenció de l'altre vers un objecte, persona o esdeveniment* i al darrer *rebutjar l'oferiment d'ajuda*.

No han estat analitzats, per exemple, altres actes com vocalitzacions o crits que acompanyen el joc amb un objecte, vocalitzacions o gestos puntuals que acompanyen una mirada a alguna cosa indeterminada o vocalitzacions que acompanyen la mirada vers la mare sense una intencionalitat comunicativa clara.

Les imitacions han estat considerades, tant en els casos en que l'infant imita l'adult per expressar una determinada intenció comunicativa, com en els casos en que no s'identifica cap altra intenció més enllà de la reproducció del comportament de l'adult. Diversos autors han assenyalat el valor comunicatiu de les imitacions (p. ex., Pérez Pereira, 1994; Ninio i Snow, 1996). En les etapes inicials de l'adquisició del llenguatge les imitacions serien una forma de participació significativa en el context de la interacció social, un mitjà per a participar en la conversa i un recurs per a l'expressió d'intencions comunicatives

Les taules 2, 3 i 4 mostren la gamma d'intencions comunicatives expressades pels infants, així com les edats en les quals apareixen en els registres. Les diferents intencions comunicatives estan organitzades segons l'ordre en què apareixen per primer cop en les nostres dades.

Demandar un objecte (menjar)/Expressar el desig de continuar l'activitat en curs	0;8.29						1;5.13
Demandar un objecte (menjar)/Protestar per la interrupció de l'activitat en curs	0;9.14						
Rebutjar la proposta de continuar l'activitat en curs	0;9.14	0;10.14	0;11.16	1;2.13	1;3.11	1;4.15	
Demandar un objecte	0;9.14		0;11.16		1;3.11	1;4.15	
Cridar l'altre per aconseguir la copresència	0;10.14						1;5.13
Fer un comentari sobre el focus d'atenció/acció -incloent-hi l'etiquetatge-	0;10.14				1;3.11	1;4.15	
Executar un moviment o pas en un joc	0;10.14	0;11.16					
Expressar malestar	0;10.14	0;11.16	1;2.13	1;3.11	1;4.15	1;5.13	
Proposar que l'altre repeteixi una acció	0;10.14						
Expressar entusiasme en relació amb el focus d'atenció/acció conjunta	0;10.14						
Rebutjar la proposta de l'altre de dur a terme una acció o de dur-la a terme d'una manera determinada			0;11.16		1;3.11		
Rebutjar la prohibició de dur a terme una acció o de dur-la a terme d'una manera determinada			0;11.16	1;2.13	1;3.11		
Exclamar indicant la introducció de menjar a la boca			0;11.16	1;2.13	1;3.11	1;4.15	
Dirigir l'atenció de l'altre cap a un objecte, persona o esdeveniment				1;2.13		1;4.15	1;5.13

**Taula 2. Intencions comunicatives expressades per la Sara per ordre d'aparició i edats en què s'observen en els registres.**

Indicar la transferència d'un objecte per aconseguir l'ajuda de l'altre en relació amb el mateix	1;2.13		
Rebutjar l'oferiment d'ajuda	1;2.13	1;3.11	1;4.15
Acceptar la proposta de l'altre de dur a terme una acció o de dur-la a terme d'una manera determinada		1;3.11	1;4.15
Demandar ajuda	1;2.13		1;4.15
Exclamar en relació amb un esdeveniment recent		1;3.11	1;4.15
Aprovar la pròpia conducta		1;3.11	1;4.15
Acceptar la prohibició de dur a terme una acció o de dur-la a terme d'una manera determinada		1;3.11	
Expressar el desig de donar per acabada l'activitat		1;3.11	
Indicar que l'activitat s'ha completat o ha finalitzat		1;3.11	
Acceptar la proposta d'iniciar l'activitat			1;4.15
Acceptar la marxa momentània de l'altre			1;4.15
Acceptar la proposta de l'altre sobre el curs de l'acció			1;4.15
Acceptar l'oferiment d'ajuda			1;4.15
Fer un comentari sobre algú o sobre alguna cosa no present			1;4.15
Respondre afirmativament a una pregunta destinada a aclarir el significat d'un enunciat			1;4.15

**Taula 2i. Intencions comunicatives expressades per la Sara per ordre d'aparició i edats en què s'observen en els registres.**

Expressar el desig d'acomplir un rol	1;4.15	
Rebutjar la proposta de l'altre d'acomplir un rol	1;4.15	
Desaprovar la pròpia conducta. ( <i>Imitació</i> )	1;4.15	
Expressar acord amb la desaprovació que fa l'altre de la pròpia conducta	1;4.15	
Respondre afirmativament a una pregunta destinada a aclarir el significat d'un comportament no verbal	1;4.15	
Expressar satisfacció	1;4.15	
Respondre afirmativament a una pregunta sí/no sobre el focus d'atenció/acció	1;4.15	
Respondre afirmativament a una pregunta sí/no sobre un esdeveniment recent	1;4.15	
Exclamar amb entusiasme en relació amb algú o amb alguna cosa no present	1;4.15	
Proposar a l'altre que dugui a terme una acció o que la dugui a terme d'una manera determinada	1;4.15	1;5.13
Proposar l'inici d'una nova activitat		1;5.13
Proposar un nou focus per a l'activitat		1;5.13
Declarar la intenció de fer una acció determinada en el futur immediat		1;5.13

---

**Taula 2ii. Intencions comunicatives expressades per la Sara per ordre d'aparició i edats en què s'observen en els registres.**



Demandar un objecte (menjar)/Expressar el desig de continuar l'activitat en curs	0;9.0	0;9.14	0;10.18		1;1.19			
Expressar malestar	0;9.0	0;9.14	0;10.18	1;1.19	1;2.16	1;3.21	1;4.18	
Demandar un objecte	0;9.0		0;10.18	1;1.19	1;2.16	1;3.21	1;4.18	1;5.23
Rebutjar la proposta de continuar l'activitat en curs	0;9.0	0;9.14	0;10.18	1;1.19	1;2.16	1;3.21	1;4.18	
Demandar ajuda	0;9.0			1;1.19			1;4.18	
Executar un moviment o pas en un joc	0;9.0	0;9.14			1;2.16	1;3.21		1;5.23
Rebutjar la proposta de l'altre de dur a terme una acció o de dur-la a terme d'una manera determinada	0;9.0				1;2.16	1;3.21		1;5.23
Demandar un objecte (menjar)/Expressar el desig d'iniciar l'activitat			0;10.18					
Exclamar indicant la introducció de menjar a la boca				1;1.19	1;2.16			
Rebutjar l'ofertament d'ajuda				1;1.19			1;4.18	
Expressar desacord amb l'acció que l'altre vol fer				1;1.19				
Protestar per l'intent de l'altre d'apropiar-se d'un objecte				1;1.19				
Indicar que l'activitat s'ha completat o ha finalitzat						1;3.21		
Rebutjar la proposta d'iniciar l'activitat						1;3.21		

**Taula 3. Intencions comunicatives expressades per la Maria per ordre d'aparició i edats en què s'observen en els registres.**

Donar les gràcies	1;3.21	1;4.18	
Expressar satisfacció	1;3.21		
Respondre negativament a una pregunta sobre l'estat intern del destinatari	1;3.21		
Proposar l'inici d'una nova activitat	1;3.21		
Fer un comentari sobre el focus d'atenció/acció -incloent-hi l'etiquetatge-	1;3.21	1;4.18	1;5.23
Dir adéu	1;3.21		
Expressar entusiasme en relació amb el focus d'atenció/acció conjunta		1;4.18	
Exclamar disgustat per un esdeveniment desafortunat relacionat amb el focus d'atenció/acció conjunta		1;4.18	
Respondre negativament a un requeriment d'objecte		1;4.18	
Dirigir l'atenció de l'altre cap a un objecte, persona o esdeveniment		1;4.18	
Respondre a una pregunta oberta sobre el focus d'atenció/acció conjunta		1;4.18	1;5.23
Expressar el desig de donar per acabada l'activitat			1;5.23
Proposar a l'altre que dugui a terme una acció o que la dugui a terme d'una manera determinada			1;5.23
Dirigir l'atenció de l'altre vers un objecte per aconseguir que aquell actuï sobre el mateix			1;5.23

---

**Taula 3i. Intencions comunicatives expressades per la Maria per ordre d'aparició i edats en què s'observen en els registres.**

Demandar un objecte (menjar)/Expressar el desig d'iniciar l'activitat	0,9.13	0;10.14
Expressar malestar	0,9.13	
Rebutjar l'acabament de l'activitat		0;10.14
Rebutjar la proposta d'iniciar l'activitat		1;2.23
Demandar un objecte		1;2.23 1;4.4
Rebutjar la proposta de continuar l'activitat en curs		1;2.23 1;4.4
Demandar un objecte (menjar)/Expressar el desig de continuar l'activitat en curs		1;4.4
Dirigir l'atenció de l'altre cap a un objecte, persona o esdeveniment		1;4.4
Dirigir l'atenció de l'altre vers un objecte per aconseguir que aquell actuï sobre el mateix		1;4.4
Executar un moviment o pas en un joc		1;4.4
Cridar l'atenció de l'altre		1;4.4
Dir adéu		1;4.4
Clamar per la possessió d'un objecte		1;4.4
Respondre negativament a un requeriment d'objecte		1;4.4

**Taula 4. Intencions comunicatives expressades pel Raül per ordre d'aparició i edats en què s'observen en els registres.**

En els següents apartats farem algunes consideracions a partir dels resultats generals recollits a les taules 2, 3 i 4.

### **6.1. Intencions comunicatives expressades a l'etapa prelingüística**

Per una banda, hem analitzat les intencions comunicatives expressades pels tres infants des dels 9 mesos d'edat fins la sessió en que apareix la primera paraula en els nostres registres, per poder constatar quines són les intencions comunicatives expressades en l'etapa prelingüística.

En el cas de la Sara, les intencions comunicatives expressades en l'etapa prelingüística (0;8.29-0;9.14) han estat:

- *Demandar un objecte (menjar). Expressar el desig de continuar l'activitat en curs.*
- *Demandar un objecte (menjar). Protestar per la interrupció de l'activitat en curs.*
- *Rebutjar la proposta de continuar l'activitat en curs.*
- *Demandar un objecte.*

En el cas de la Maria el període prelingüístic s'estén fins l'edat de 0;10.18 i les intencions comunicatives expressades en aquest període són les següents:

- *Demandar un objecte (menjar). Expressar el desig de continuar l'activitat en curs.*
- *Expressar malestar.*
- *Demandar un objecte.*
- *Rebutjar la proposta de continuar l'activitat en curs.*
- *Demandar ajuda.*
- *Executar un moviment o pas en un joc.*

- *Rebutjar la proposta de l'altre de dur a terme una acció o de dur-la a terme d'una manera determinada.*
- *Demandar un objecte (menjar). Expressar el desig d'iniciar l'activitat.*

Pel que fa al Raúl, el període prelingüístic s'estén fins els 0;10.14 mesos. Les intencions comunicatives expressades per l'infant fins aleshores són:

- *Demandar un objecte (menjar). Expressar el desig d'iniciar l'activitat.*
- *Expressar malestar.*
- *Rebutjar l'acabament de l'activitat.*

Veiem que hi ha una coincidència bastant notòria entre els tres infants pel que fa a les intencions comunicatives expressades en l'etapa prelingüística. En els actes comunicatius de tots tres infants apareixen categories relacionades amb *negociar l'activitat immediata*<sup>1</sup>:

- *Demandar un objecte (menjar). Expressar el desig de continuar l'activitat en curs (Sara i Maria).*
- *Rebutjar la proposta de continuar l'activitat en curs (Sara i Maria).*
- *Expressar el desig d'iniciar l'activitat (Maria i Raúl).*
- *Protestar per la interrupció de l'activitat en curs (Sara).*
- *Rebutjar l'acabament de l'activitat (Raúl)*

---

<sup>1</sup> La negociació de l'activitat immediata (NIA) és una categoria d'intercanvi comunicatiu molt àmplia i prové del sistema abreujat INCA-A (Ninio, Snow, Pan i Rollins, 1994). NIA inclou un conjunt de categories del sistema general (Ninio i Wheeler, 1987). En cap lloc queda especificat exactament quines categories del sistema general han estat agrupades sota NIA. Sobre la base de la descripció general de la categoria, nosaltres entenem que NIA agrupa: RBR *restablir la interacció després d'una pausa*; RCN *negociar la continuació de l'activitat en curs*; IOQ *preguntar sobre els desigs de l'altre en relació amb l'inici d'una nova activitat*; IPA *negociar l'inici d'una nova activitat*; IPR *negociar un moviment preparatori per a una nova activitat*; IPM *negociar l'execució d'un moviment o pas d'una activitat per tal d'iniciar-la*; ICS *negociar "vine i comencem" per tal d'iniciar una nova activitat*; AMH-ARH-OTH-OTT-ARS-DTS-AMS *distribuir rols, torns i moviments en les activitats*; RTT *establir regles de presa de torn*; RRP *negociar la repetició de la darrera unitat de l'activitat*; RNF *negociar el canvi del focus de l'activitat*; MOR *negociar l'addició d'un acte recursiu*; AFH *demanar ajuda*; RHA *regular les accions de l'altre*; -RHA *aturar o evitar l'acció de l'altre*; MHP *aconseguir que l'altre faci una pausa en l'activitat*; RSA *regular els actes de l'emissor*; OHH *oferir ajuda*; -IPA *evitar una nova activitat*; AEA *negociar l'acabament de l'activitat*.

- *Rebutjar la proposta de l'altre de dur a terme una acció o de dur-la a terme d'una manera determinada* (Maria).
- *Demandar ajuda* (Maria).
- *Demandar un objecte* (Sara i Maria).

*Expressar malestar* també apareix en dos dels subjectes (Maria i Raül). *Executar un moviment o pas en un joc* només apareix en un dels subjectes (Maria).

La taula 5 (pàg. 304) mostra la llista completa amb exemples de les intencions comunicatives expressades pels tres infants, com a grup, en l'etapa prelingüística.

La comparació dels nostres resultats amb els d'altres treballs sobre l'expressió d'intencions comunicatives en l'etapa prelingüística no és fàcil, a causa de les diferències metodològiques entre els diferents treballs, especialment pel que fa als sistemes de categories emprats.

Si comparem globalment els nostres resultats amb els dels treballs de Coggins i Carpenter (1981) i Carpenter, Mastergeorge i Coggins (1983) podem identificar certes coincidències i també diferències. Relacionant el sistema de categories emprat per aquests autors amb el que nosaltres hem utilitzat podem identificar intencions comunicatives coincidents: *requeriment d'objecte*, *requeriment d'acció* (*expressar el desig d'iniciar l'activitat*, *expressar el desig de continuar l'activitat en curs*), *protesta* (*protestar per la interrupció de l'activitat en curs*, *rebutjar la proposta de continuar l'activitat en curs*, *rebutjar l'acabament de l'activitat*; *rebutjar la proposta de l'altre de dur a terme una acció o de dur-la a terme d'una manera determinada* i *expressar malestar*).

---

- Demanar un objecte

(Ex.: La Maria a l'edat de 0;9.0: mira un tovalló; després mira la mare i crida. Després mira el tovalló un altre cop, intenta agafar-lo i plora.)

- Expressar el desig d'iniciar l'activitat

(Ex.: El Raúl a l'edat de 0;9.13: mira el menjar, ploriqueja i mostra agitació corporal.)

- Expressar el desig de continuar l'activitat en curs

(Ex.: La Maria a l'edat de 0;10.18: mira el menjar i ploriqueja.)

- Protestar per la interrupció de l'activitat en curs

(Ex.: La Sara a l'edat de 0;9.14: mira el menjar, rondinant.)

- Rebutjar la proposta de continuar l'activitat en curs

(Ex.: La Sara a l'edat de 0;9.14: aparta la cullera, ploriquejant.)

- Rebutjar l'acabament de l'activitat

(Ex.: El Raúl a l'edat de 0;10.14: mira el menjar, mostra agitació corporal i vocalitza -e::: amb entonació ascendent.)

- Rebutjar la proposta de l'altre de dur a terme una acció o de dur-la a terme d'una determinada manera

(Ex.: La Maria a l'edat de 0;9.0: vocalitza -mam, ma- intentant aixecar-se, ploriquejant. Després plora.)

- Demanar ajuda

(Ex.: La Maria a l'edat de 0;9.0: mira la mare, vocalitzant -mama, mam- i estenent els braços i orientant el cos vers ella.)

- Executar un moviment o pas en un joc

(Ex.: La Sara a l'edat de 0;10.14: pica a la taula, com si fos en una porta.)

- Expressar malestar

(Ex.: La Maria a l'edat de 0;9.0: mira la càmera, ploriquejant.)

---

**Taula 5. Intencions comunicatives expressades pels infants -com a grup- durant l'etapa prelingüística.**

Pel que fa a les divergències, en les nostres dades prelingüístiques no apareixen *requeriment d'informació, salutació, transferència d'objecte, mostra d'acord, mostra d'objecte ni comentari sobre l'acció*. Si que apareix en canvi *executar un moviment o pas en un joc*. Sens dubte aquestes diferències són en part explicables

per les diferències entre els estudis esmentats i el nostre, pel que fa a l'amplitud de la mostra -16 infants *versus* 3- i a les situacions estudiades -joc lliure *versus* activitat de menjar-.

Si sintetitzem el que hem exposat fins ara, els nostres resultats evidencien que, en la situació de menjar, les primeres intencions comunicatives que expressen els infants estan majoritàriament destinades a *negociar l'activitat immediata*. Això s'explica, al nostre entendre, pel fet que l'activitat de menjar té un objectiu clarament definit i és una situació alhora estructurada i oberta. Estructurada per estar configurada per moviments o passos ben definits (p. ex., agafar menjar amb la cullera, acostar la cullera a la boca de l'infant, empassar-se el menjar, etc.). Oberta per ser definida progressivament pels participants en la interacció en relació amb una sèrie de paràmetres (p. ex., ritme de la ingesta, pauses, restabliments, acabament, etc.).

## **6.2. Intencions comunicatives expressades en actes comunicatius que incorporen una paraula**

Pel que fa a les intencions comunicatives expressades en actes comunicatius que incorporen una paraula, les nostres dades coincideixen en bona mesura amb les dels treballs de Ninio (1983a, 1984, 1993b), Ninio i Goren (1993) i Snow, Pan, Imbens-Bailey i Herman (1996). Una alta proporció de les intencions comunicatives expressades pels nostres infants es relacionen amb *negociar l'activitat immediata, conversar sobre el focus d'atenció/acció conjunta i establir i mantenir l'atenció compartida*.

Les taules 6, 7 i 8 (pàgs 306-312) mostren les paraules emeses pels infants en el període estudiat, així com les edats en què apareixen en els nostres registres i les intencions comunicatives que expressen.



Una aproximació pragmàtica als inicis de la comunicació i del llenguatge

Umá! (x Tomàs!)----- (0;10.14)Cridar l'altre per aconseguir la copresència

Am----- (0;10.14)Fer un comentari sobre el focus d'atenció/acció -incloent-hi l'etiquetatge-  
(0;11.16 (imitació) - 1;2.13 - 1;3.11 -1;4.15)-----Exclamar indicant la introducció de menjar a la boca

Mamà----- (1;2.13)Indicar la transferència d'un objecte per aconseguir l'ajuda de  
l'altre en relació amb el mateix

Nane (x vale)----- (1;3.11 (imitació))Acceptar la proposta de dur a terme una acció o de dur-la  
a terme d'una manera determinada

Oh!----- (1;3.11 - 1;4-15)Exclamar en relació amb un esdeveniment recent

No----- (1;3.11)Acceptar la prohibició de dur a terme una acció o de dur-la a terme d'una  
manera determinada  
(1;3.11) Rebutjar la proposta de continuar l'activitat en curs

Aquí----- (1;3.11 - 1;4.15)Fer un comentari sobre el focus d'atenció/acció -incloent-hi l'etiquetatge-

---

**Taula 6. Paraules emprades per la Sara i intencions comunicatives associades.**

<p>Iaia (x agua)-----</p>	<p>(1;3.11 - 1;4.15) Demanar un objecte          .(1;4.15) Fer un comentari sobre el focus d'atenció/acció -incloent-hi l'etiquetatge-          (1;4.15) Dirigir l'atenció de l'altre vers un objecte, persona o esdeveniment</p>
<p>Tatà (x ja està)-----</p>	<p>(1;3.11) Indicar que l'activitat s'ha completat o ha finalitzat</p>
<p>Ji (x sí)-----</p>	<p>(1;4.15) Expressar acord amb la desaprovació que fa l'altre de la pròpia          conducta          (1;4.15) Acceptar la marxa momentània de l'altre          (1;4.15) Respondre afirmativament a una pregunta destinada a aclarir          el significat d'un comportament no verbal          (1;4.15) Respondre afirmativament a una pregunta si/no sobre el focus d'atenció/acció          (1;4.15) Respondre afirmativament a una pregunta destinada a aclarir el significat d'un enunciat</p>
<p>Nen-----</p>	<p>(1;4.15) Fer un comentari sobre algú o sobre alguna cosa no-present</p>
<p>Papà-----</p>	<p>(1;4.15) Fer un comentari sobre algú o sobre alguna cosa no-present          (1;4.15) Exclamar amb entusiasme en relació amb algú o amb alguna cosa no present</p>

---

**Taula 6i. Paraules emprades per la Sara i intencions comunicatives associades.**

Mumà-----	(1;4.15 (imitació))	Desaprovar la pròpia conducta
Cà (x caca)-----	(1;4.15)	Dirigir l'atenció de l'altre vers un objecte, persona o esdeveniment
A:::h!-----	(1;4.15)	Expressar satisfacció
Ñamñam-----	(1;4.15)	Acceptar la proposta d'iniciar l'activitat
	(1;5.13)	Proposar l'inici d'una nova activitat
	(1;5.13)	Declarar la intenció de fer una determinada acció en el futur immediat
	(1;5.13)	Expressar el desig de continuar l'activitat en curs
	(1;5.13)	Proposar a l'altre que dugui a terme una acció o que la dugui a terme d'una manera determinada
	(1;5.13)	Proposar un nou focus per a l'activitat

**Taula 6ii. Paraules emprades per la Sara i intencions comunicatives associades.**

Mamà-----	(1;1.19) Demanar ajuda
	(1;3.21 . 1;5.23) Executar un moviment o pas en un joc
Am!-----	(1;1.19 - 1;2.16) Exclamar indicant la introducció de menjar a la boca
Mam-----	(1;1.19) Demanar un objecte
Mé (x més)-----	(1;1.19) Expressar el desig de continuar amb l'activitat en curs
Dóma (x dóna'm)-----	(1;2.16 - 1;4.18) Demanar un objecte
Aba (x agua)-----	(1;3.21) Demanar un objecte
	(1;3.21) Fer un comentari sobre el focus d'atenció/acció -incloent-hi l'etiquetatge-
Gatxia (x gràcies)-----	(1;3.21- 1;4.18) Donar les gràcies

**Taula 7. Paraules emprades per la Maria i intencions comunicatives associades**

No-----	(1;3.21- 1;4.18) Rebutjar la proposta de continuar l'activitat en curs
	(1;3.21) Respondre negativament a una pregunta sobre l'estat intern del destinatari
	(1;3.21 - 1;5.23) Rebutjar la proposta de dur a terme una acció o de dur-la a terme d'una manera determinada
	(1;4.18) Respondre negativament a un requeriment d'objecte
	(1;4.18) Rebutjar l'oferiment d'ajuda
	(1;5.23) Expressar el desig de donar per acabada l'activitat
A:::h!-----	(1;3.21) Expressar satisfacció
Papa (x tapa)-----	(1;3.21) Proposar l'inici d'una nova activitat
Iatà (x ja està)-----	(1;3.21) Indicar que l'activitat s'ha completat o ha finalitzat
Papà!-----	(1;3.21) Executar un moviment o pas en un joc
Iaia!-----	(1;3.21 - 1;5.23 (imitació)) Executar un moviment o pas en un joc
Dió (x adios)-----	(1;3.21) Dir adéu
Aquí-----	(1;4.18) Expressar entusiasme en relació amb el focus d'atenció/acció conjunta

---

**Taula 7i. Paraules emprades per la Maria i intencions comunicatives associades.**

Oh!-----	(1;4.18)	Exclamar disgustat per un esdeveniment desafortunat relacionat amb el focus d'atenció/acció conjunta
Hanquigut-----	(1;4.18 (imitació))	Fer un comentari sobre el focus d'atenció/acció -incloent-hi l'etiquetatge-
Bebè-----	(1;4.18 (imitació))	Fer un comentari sobre el focus d'atenció/acció -incloent-hi l'etiquetatge-
Vumé (x vull més)-----	(1;4.18)	Demandar ajuda
Té-----	(1;5.23)	Dirigir l'atenció de l'altre vers un objecte per aconseguir que aquell actuï sobre el mateix
Maria-----	(1;5.23)	Fer un comentari sobre el focus d'atenció/acció -incloent-hi l'etiquetatge-
	(1;5.23)	Respondre una pregunta oberta sobre el focus d'atenció/acció conjunta
Tatecà (x està trencat)-----	(1;5.23 (imitació))	Fer un comentari sobre el focus d'atenció/acció -incloent-hi l'etiquetatge-
Àvia-----	(1;5.23 (imitació))	Executar un moviment o pas en un joc

---

**Taula 7ii. Paraules emprades per la Maria i intencions comunicatives associades.**

No----- (1;2.13) Rebutjar la proposta de continuar l'activitat en curs

**Taula 8. Paraules emprades pel Raúl i intencions comunicatives associades.**

Un aspecte que crida immediatament l'atenció en les nostres dades és el fet que el Raúl només expressa una intenció comunicativa incloent-hi una paraula en l'acte destinat a la seva expressió (*rebutjar la proposta de continuar l'activitat en curs*). Sobre aquest en parlarem més endavant.

Les taules 10, 11, 13, 14 i 16 (pàg. 325, 326, 328, 329 i 331) també recullen, per a cadascun dels infants, les intencions que han estat expressades lingüísticament, però separant, per una banda aquelles intencions que han estat expressades exclusivament en actes comunicatius que incorporen una paraula (taules 10 i 13) i les intencions que han estat expressades tant en actes comunicatius lingüístics com en no lingüístics (taules 11, 14 i 16).

Prenent els tres infants com a grup, les intencions comunicatives expressades lingüísticament que s'ubiquen en intercanvis orientats a *negociar l'activitat immediata* són:

- *Acceptar la prohibició de dur a terme una acció o de dur-la a terme d'una manera determinada* (Sara).
- *Acceptar la proposta d'iniciar l'activitat* (Sara).
- *Proposar l'inici d'una nova activitat* (Sara i Maria).
- *Declarar la intenció de fer una acció determinada en el futur immediat* (Sara).
- *Expressar el desig de continuar l'activitat en curs* (Sara i Maria).
- *Rebutjar la proposta de continuar l'activitat en curs* (Sara, Maria i Raúl).
- *Indicar la transferència d'un objecte per aconseguir l'ajuda de l'altre en relació amb el mateix* (Sara).
- *Acceptar la proposta de l'altre de dur a terme una acció o de dur-la a terme d'una manera determinada* (Sara).
- *Rebutjar la proposta de l'altre de dur a terme una acció o de dur-la a terme d'una manera determinada* (Maria).
- *Proposar a l'altre que dugui a terme una acció o que la dugui a terme d'una manera determinada* (Sara).



- *Proposar un nou focus per a l'activitat* (Sara).
- *Demandar un objecte* (Sara i Maria).
- *Demandar ajuda* (Maria).
- *Rebutjar l'ofertament d'ajuda* (Maria).
- *Expressar el desig de donar per acabada l'activitat* (Maria).
- *Dirigir l'atenció de l'altre vers un objecte per aconseguir que aquell actuï sobre el mateix* (Maria).
- *Respondre negativament a un requeriment d'objecte* (Maria).

Les intencions expressades en actes comunicatius que incorporen l'emissió d'una paraula i que entren dins de la categoria genèrica de *conversar sobre el focus d'atenció/acció conjunta* són:

- *Respondre afirmativament a una pregunta si/no sobre el focus d'atenció/acció* (Sara).
- *Expressar entusiasme en relació amb el focus d'atenció/acció conjunta* (Maria).
- *Exclamar disgustat per un esdeveniment desafortunat relacionat amb el focus d'atenció/acció conjunta* (Maria).
- *Fer un comentari sobre el focus d'atenció/acció –incloent-hi l'etiquetatge-* (Sara i Maria).
- *Respondre una pregunta oberta sobre el focus d'atenció/acció* (Maria).

Amb l'establiment i manteniment de l'atenció compartida es relaciona

- *Dirigir l'atenció de l'altre vers un objecte, persona o esdeveniment* (Sara)

També apareixen a les nostres dades intencions dins de la categoria general *avaluar les accions dels participants*:

- *Expressar acord amb la desaprovació que fa l'altre de la pròpia conducta* (Sara).
- *Desaprovar la pròpia conducta* (Sara)

Observem també *performatius lligats al context* com a exclamacions expressives i marcadors d'esdeveniments:

- *Exclamar indicant la introducció de menjar a la boca* (Sara i Maria).
- *Indicar que l'activitat s'ha completat o ha finalitzat* (Sara i Maria).
- *Expressar satisfacció* (Sara i Maria).

Dins de la categoria dels performatius també apareixen fórmules socials

- *Dir adéu o gràcies* (Maria)
- *Executar un moviment o pas en el joc* (Maria) també entraria dins de la categoria dels performatius.

Altres intencions comunicatives expressades a través d'actes comunicatius que inclouen una paraula han estat:

- *Cridar a l'altre per aconseguir la copresència* (Sara).
- *Exclamar en relació amb un esdeveniment recent* (Sara).
- *Fer un comentari sobre algú o sobre alguna cosa no present* (Sara).
- *Exclamar amb entusiasme en relació amb algú o amb alguna cosa no present* (Sara).
- *Acceptar la marxa momentània de l'altre* (Sara).
- *Respondre afirmativament a una pregunta destinada a aclarir el significat d'un comportament no verbal* (Sara).
- *Respondre afirmativament a una pregunta destinada a aclarir el significat d'un enunciat* (Sara).
- *Respondre negativament a una pregunta sobre l'estat intern del destinatari* (Maria).

Aquestes intencions es relacionen amb les categories generals *negociar la transició entre separació i copresència, conversar sobre un esdeveniment recent,*

*conversar sobre algú o sobre alguna cosa no present, conversar sobre l'estat intern dels participants i aclarir el significat de l'acte comunicatiu.*

### **6.3. Tendències evolutives en l'expressió d'intencions comunicatives al llarg del període estudiat**

Si analitzem com es configura la gamma d'intencions comunicatives expressades pels infants al llarg del temps observem, en la línia dels resultats obtinguts en els treballs de Ninio (1983a, 1984, 1993b), Ninio i Goren (1993) i Snow *et al.* (1996), que intencions comunicatives més lligades al context immediat apareixen abans que d'altres que suposen més independència o allunyament del mateix.

Globalment, i amb independència dels recursos formals per a la seva expressió, les primeres intencions comunicatives que els infants del nostre estudi expressen es relacionen, com ja hem vist, amb *negociar l'activitat immediata*. Entre les primeres intencions comunicatives expressades apareixen també *expressar malestar* i *executar un moviment o pas en un joc*.

Una de les primeres intencions expressades per la Sara ha estat *cridar a l'altre per aconseguir la copresència*. Es tracta de la primera intenció que expressa la nena emprant una paraula ("Umá!" x "Tomás!"). Aquesta és una de les primeres intencions que apareixen en el repertori d'intencions comunicatives primerenques elaborat per Ninio i Goren (1993) a partir d'entrevistes amb les mares, en consonància amb els resultats de treballs d'observació natural com el de Wells (1985). Val a dir també que cridar el germà pel seu nom és, en el cas d'aquesta nena, una rutina a manera de joc que la mare fomenta. A l'igual que les paraules que constitueixen l'execució d'un pas en un joc, l'emissió d'aquesta paraula està íntimament lligada al context interactiu i en aquest sentit es podria considerar un performatiu. De la mateixa manera, altres intencions que apareixen aviat com

*exclamar indicant la introducció de menjar a la boca (Sara) estan molt imbricades en el context immediat.*

Posteriorment els infants expressen intencions que suposen un cert distanciament del context immediat, com ara *indicar la transferència d'un objecte per aconseguir l'ajuda de l'altre en relació amb el mateix, exclamar en relació amb un esdeveniment recent, fer un comentari sobre el focus d'atenció/acció -incloent-hi l'etiquetatge-, respondre negativament a una pregunta sobre l'estat intern del destinatari o exclamar disgustat per un esdeveniment desafortunat relacionat amb el focus d'atenció/acció conjunta.*

Algunes de les intencions comunicatives que apareixen més tard mostren encara més distanciament contextual. És el cas d'*exclamar amb entusiasme en relació amb algú o amb alguna cosa no present, acceptar la marxa momentània de l'altre, respondre afirmativament a una pregunta destinada a aclarir el significat d'un comportament no verbal o respondre afirmativament a una pregunta destinada a aclarir el significat d'un enunciat.*

Continuant amb l'anàlisi evolutiva de les intencions comunicatives expressades al llarg del període d'estudi, voldríem fer alguna consideració específica sobre l'evolució de la categoria d'intercanvi comunicatiu que més apareix en les nostres dades: *negociar l'activitat immediata.*

Les primeres intencions que expressen els nostres infants dins d'aquesta categoria són:

- *Expressar el desig d'iniciar l'activitat.*
- *Expressar el desig de continuar l'activitat en curs.*
- *Protestar per la interrupció de l'activitat.*
- *Rebutjar la proposta de continuar amb l'activitat.*
- *Demandar ajuda.*

- *Demandar un objecte.*
- *Proposar que l'altre repeteixi una acció.*
- *Rebutjar la proposta de l'altre de dur a terme una acció o de dur-la a terme d'una determinada manera.*
- *Rebutjar la prohibició de dur a terme una acció o de dur-la a terme d'una determinada manera.*

Totes aquestes intencions són expressades pels nostre subjectes abans de l'any. Si comparem les nostres dades amb les provinents dels estudis de Ninio (1983a, 1984) i Ninio i Goren (1993) veurem que són parcialment coincidents, ja que els treballs assenyalats no inclouen els actes comunicatius no lingüístics. Les primeres intencions dins de la categoria de *negociar l'activitat immediata* que aquestes autores identifiquen en els seus estudis són: *expressar acord i desacord amb propostes d'acció, iniciar una nova activitat, canviar el focus de l'activitat i proposar objectes per actuar sobre ells*. Fins aquí les nostres dades són força coincidents.

En les nostres dades apareixen molt aviat, però, categories que en els estudis esmentats es manifesten més enllà dels 14 mesos, com ara *expressar el desig de continuar l'activitat en curs* o *proposar que l'altre repeteixi una acció*. Aquestes diferències s'expliquen òbviament pel fet que els estudis esmentats recullen exclusivament l'expressió d'intencions comunicatives emprant paraules. Si atenem als actes comunicatius no lingüístics podem identificar en el comportament comunicatiu dels infants l'expressió d'intencions comunicatives que no s'expressen lingüísticament fins bastant més tard.

Encara en relació amb les intencions de la categoria *negociar l'activitat immediata*, les nostres dades mostren que inicialment predominen les intencions que s'expressen a través de la protesta, el rebuig i el requeriment (p. ex., *rebutjar la proposta de continuar l'activitat en curs, rebutjar la proposta de l'altre de dur*

*a terme una acció o de dur-la a terme d'una manera determinada, rebutjar la prohibició de dur a terme una acció o de dur-la a terme d'una manera determinada, protestar per la interrupció de l'activitat en curs, demanar un objecte*). A les darreres sessions de la Sara i de la Maria aquestes intencions es mantenen, però apareixen més intencions noves expressades a través de la proposta o la declaració (p. ex., *proposar que l'altre dugui a terme una acció o que la dugui a terme d'una manera determinada, proposar l'inici d'una nova activitat, proposar un nou focus per a l'activitat, declarar la intenció de fer una determinada acció en el futur immediat*). De les cinc intencions expressades per la Sara en termes de proposta o declaració, quatre apareixen a les edats d'1;4.15 i 1;5.13. Les dues que n'expressa la Maria apareixen a les edats d'1;3.21 i 1;5.23. Aquestes intencions estan majoritàriament associades a l'ús de paraules. Recordem que en el repertori pragmàtic del Raúl no apareixen propostes.

Aquesta tendència no implica que el rebuig, la protesta i el requeriment siguin patrimoni de la comunicació no lingüística i la proposta de la comunicació lingüística -per definició la declaració sí que ho és-. De fet veiem com la Sara realitza un acte comunicatiu no lingüístic destinat a *proposar que l'altre repeteixi una acció* a l'edat de 0;10.14:

@Situation: la mare dóna les farinetes a la nena fent l'avió amb les cullerades de menjar

\*CHI: e:::.

%gpx: mira cap amunt i estén el braç cap amunt amb la mà oberta

%com: la mare ha agafat una cullerada de farinetes i no està fent l'avió

També apareix molt aviat en les dades -en actes comunicatius no lingüístics- la intenció d'*expressar el desig de continuar l'activitat en curs*, una categoria molt propera a la proposta. El següent fragment de transcripció n'és un exemple:

```
@Situation: el menjar s'ha interromput momentàniament
*CHI: m::::.
%par:   entonació de cantarella
%gpx:   mira cap al plat i mou les cames agitadament
%com:   el plat el té la mare a les mans
(A 0;8.29)
```

El que aquestes dades reflecteixen és que l'accés al llenguatge fa possible formes més subtils, elaborades i acceptables des del punt de vista social de *negociar* l'activitat, com es pot veure amb el següent exemple corresponent a la Maria i a la categoria *expressar el desig de donar per acabada l'activitat*.

```
*CHI: No.
%gpx:   aparta el plat que té davant seu allunyant-lo uns quants
        centímetres
(B 1;5.23)
```

#### **6.4. Continuïtat/discontinuïtat entre l'expressió no lingüística i l'expressió lingüística d'intencions comunicatives**

Tornant a la globalitat de les intencions comunicatives expressades pels infants al llarg del període d'estudi, cal fer notar que algunes de les intencions comunicatives varen ser expressades pels infants únicament a través de recursos no lingüístics, mentre que d'altres varen ser expressades exclusivament a través d'actes comunicatius que incorporen una paraula. D'altres intencions comunicatives varen aparèixer tant en un tipus d'actes com en els altres. Les taules enumerades del 9 al 16 (pàg. 323-331) recullen aquestes dades.

Les taules 11 i 14, referides a la Sara i a la Maria, mostren com algunes de les intencions comunicatives que s'expressen inicialment en actes comunicatius no lingüístics s'expressen amb posterioritat en actes comunicatius que incorporen una paraula (actes comunicatius lingüístics).

Les taules 10 i 13, referides també a la Sara i a la Maria, mostren com algunes intencions comunicatives s'expressen en el període estudiat, i en l'activitat analitzada, des del principi i exclusivament en actes comunicatius lingüístics. Algunes d'aquestes intencions són: *fer un comentari sobre el focus d'atenció/acció –incloent-hi l'etiquetatge-*, *fer un comentari sobre algú o sobre alguna cosa no present*, *exclamar indicant la introducció de menjar a la boca*, *exclamar en relació amb un esdeveniment recent*, *expressar entusiasme en relació amb el focus d'atenció/acció conjunta*, *exclamar disgustat per un esdeveniment desafortunat relacionat amb el focus d'atenció/acció conjunta*, *indicar que l'activitat s'ha completat o ha finalitzat*, *dir adéu o donar les gràcies*.

Entenem que les nostres dades avalarien una hipòtesi de continuïtat moderada entre la comunicació prelingüística i les primeres paraules (Ninio i Snow, 1996). Algunes de les intencions comunicatives que els infants expressen a través d'actes comunicatius no lingüístics s'expressen amb posterioritat a través d'actes comunicatius lingüístics. Però per altra banda, les primeres paraules també expressen intencions comunicatives noves. Algunes d'aquestes intencions són difícilment expressables per mitjans no lingüístics, com ara per exemple *fer un comentari sobre alguna cosa o sobre algú no present* o *declarar la intenció de realitzar una determinada acció en el futur immediat*. L'expressió d'algunes intencions comunicatives és possible gràcies a l'accés al llenguatge. Però l'adquisició de paraules per a l'expressió d'intencions comunicatives noves depèn en última instància de la capacitat de l'infant per interpretar intencions que encara no pot expressar, i això és possible gràcies a les habilitats cognitives i socials que



els infants han anat adquirint al llarg de l'etapa prelingüística (Ninio i Snow, 1988).

Protestar per la interrupció de l'activitat en curs	0;9.14				
Executar un moviment o un pas en un joc	0;10.14				
Expressar malestar	0;10.14	0;11.16	1;2.13	1;3.11	1;4.15 1;5.13
Proposar que l'altre repeteixi una acció	0;10.14				
Expressar entusiasme en relació amb el focus d'atenció/acció conjunta	0;10.14				
Rebutjar la proposta de l'altre de dur a terme una acció o de dur-la a terme d'una manera determinada		0;11.16		1;3.11	
Rebutjar la prohibició de dur a terme una acció o de dur-la a terme d'una manera determinada		0;11.16	1;2.13	1;3.11	
Rebutjar l'ofertament d'ajuda			1;2.13	1;3.11	1;4.15
Demandar ajuda			1;2.13		1;4.15
Aprovar la pròpia conducta				1;3.11	1;4.15
Expressar el desig de donar per acabada l'activitat				1;3.11	
Acceptar la proposta de l'altre sobre el curs de l'acció					1;4.15
Acceptar l'ofertament d'ajuda					1;4.15

---

**Taula 9. Intencions comunicatives expressades per la Sara exclusivament en actes comunicatius no lingüístics.**

Expressar el desig d'acomplir un rol	1;4.15
Rebutjar la proposta de l'altre d'acomplir un rol	1;4.15
Respondre afirmativament a una pregunta sí/no sobre un esdeveniment recent	1;4.15

---

**Taula 9i. Intencions comunicatives expressades per la Sara exclusivament en actes comunicatius no lingüístics.**

Fer un comentari sobre el focus d'atenció/acció conjunta –incloent-hi l'etiquetatge	0;10.14	1;3.11	1;4.15
Exclamar indicant la introducció de menjar a la boca	0;11.16	1;2.13	1;3.11 1;4.15
Exclamar en relació amb un esdeveniment recent		1;3.11	1;4.15
Acceptar la prohibició de dur a terme una acció o de dur-la a terme d'una manera determinada		1;3.11	
Indicar que l'activitat s'ha completat o ha finalitzat		1;3.11	
Acceptar la proposta d'iniciar l'activitat			1;4.15
Acceptar la marxa momentània de l'altre			1;4.15
Fer un comentari sobre algú o sobre alguna cosa no present			1;4.15
Desaprovar la pròpia conducta. ( <i>Imitació</i> )			1;4.15
Expressar acord amb la desaprovació que fa l'altre de la pròpia conducta			1;4.15
Respondre afirmativament a una pregunta destinada a aclarir el significat d'un comportament no verbal			1;4.15
Respondre afirmativament a una pregunta sí/no sobre el focus de atenció/acció			1;4.15
Exclamar amb entusiasme en relació amb algú o a quelcom no present			1;4.15
Expressar satisfacció			1;4.15
Proposar l'inici d'una nova activitat			1;5.13
Declarar la intenció de fer una determinada acció en el futur immediat			1;5.13

**Taula 10. Intencions comunicatives expressades per la Sara exclusivament en actes comunicatius que incorporen una paraula (actes comunicatius lingüístics).**

Una aproximació pragmàtica als inicis de la comunicació i del llenguatge

Demandar un objecte	0;8.29 (NV)	0;9.14 (NV)	0;11.16 (NV)	1;3.11 (NV i V)	1;4.15 (NV i V)		
Expressar el desig de continuar l'activitat en curs	0;8.29 (NV)					1;5.13 (NV i V)	
Rebutjar la proposta de continuar l'activitat en curs		0;9.14 (NV)	0;10.14 (NV)	0;11.16 (NV)	1;2.13 (NV)	1;3.11 (NV i V)	1;4.15 (NV)
Cridar a l'altre per aconseguir la copresència			0;10.14 (V)				1;5.13 (NV)
Dirigir l'atenció de l'altre cap a un objecte, persona o esdeveniment				1;2.13 (NV)	1;4.15 (NV i V)	1;5.13 (NV)	
Indicar la transferència d'un objecte per aconseguir l'ajuda de l'altre en relació amb el mateix				1;2.13 (NV i V)			
Acceptar la proposta de l'altre de dur a terme una acció o de dur-la a terme d'una manera determinada				1;2.13 (NV)	1;3.11 (NV i V)	1;4.15 (NV)	
Respondre afirmativament a una pregunta destinada a aclarir el significat d'un enunciat						1;4.15 (NV i V)	
Proposar a l'altre que dugui a terme una acció o que la dugui a terme d'una manera determinada						1;4.15 (NV)	1;5.13 (V)
Proposar un nou focus per a l'activitat							1;5.13 (NV i V)

**Taula 11. Intencions comunicatives expressades per la Sara tant en actes comunicatius no lingüístics com en actes comunicatius lingüístics.**

Expressar malestar	0;9.0	0;9.14	0;10.18	1;1.19	1;2.16	1;3.21	1;4.18
Demandar un objecte (menjar)/Expressar el desig d'iniciar l'activitat			0;10.18				
Expressar desacord amb l'acció que l'altre vol fer				1;1.19			
Protestar per l'intent de l'altre d'apropiar-se d'un objecte				1;1.19			
Rebutjar la proposta d'iniciar l'activitat						1;3.21	
Dirigir l'atenció de l'altre cap a un objecte, persona o esdeveniment							1;4.18
Proposar a l'altre que dugui a terme una acció o que la dugui a terme d'una manera determinada							1;5.23

---

**Taula 12. Intencions comunicatives expressades per la Maria exclusivament en actes comunicatius no lingüístics.**

Exclamar indicant la introducció de menjar a la boca	1;1.19	1;2.16	
Indicar que l'activitat s'ha completat o ha finalitzat			1;3.21
Donar les gràcies			1;3.21 1;4.18
Expressar satisfacció			1;3.21
Respondre negativament a una pregunta sobre l'estat intern del destinatari			1;3.21
Proposar l'inici d'una nova activitat			1;3.21
Fer un comentari sobre el focus d'atenció/acció conjunta -incloent-hi l'etiquetatge-			1;3.21 1;4.18 1;5.23
Dir adéu			1;3.21
Expressar entusiasme en relació amb el focus d'atenció/acció conjunta			1;4.18
Exclamar disgustat per un esdeveniment desafortunat relacionat amb el focus d'atenció/acció conjunta			1;4.18
Respondre negativament a un requeriment d'objecte			1;4.18

---

**Taula 13. Intencions comunicatives expressades per la Maria exclusivament en actes comunicatius que incorporen una paraula (actes comunicatius lingüístics).**

Demandar un objecte (menjar)/Expressar el desig de continuar l'activitat en curs	0;9.0 (NV)	0;9.14 (NV)	0;10.18 (NV)	1;1.19 (NV i V)			
Demandar un objecte	0;9.0 (NV)		0;10.18 (NV)	1;1.19 (NV i V)	1;2.16 (V)	1;3.21 (NV i V)	1;4.18 (NV i V)
Rebutjar la proposta de continuar l'activitat en curs	0;9.0 (NV)	0;9.14 (NV)	0;10.18 (NV)	1;1.19 (NV)	1;2.16 (NV)	1;3.21 (NV i V)	1;4.18 (V)
Demandar ajuda	0;9.0 (NV)			1;1.19 (NV i V)			1;4.18 (V)
Executar un moviment o un pas en un joc	0;9.0 (NV)	0;9.14 (NV)			1;2.16 (NV)	1;3.21 (NV i V)	1;5.23 (V)
Rebutjar la proposta de l'altre de dur a terme una acció o de dur-la a terme d'una determinada manera	0;9.0 (NV)				1;2.16 (NV)	1;3.21 (V)	1;5.23 (V)
Rebutjar l'ofertament d'ajuda				1;1.19 (NV)			1;4.18 (NV i V)
Expressar el desig de donar per acabada l'activitat							1;5.23 (NV i V)
Respondre a una pregunta <i>oberta</i> sobre el focus d'atenció/acció conjunta							1;4.18 (NV)
							1;5.23 (NV i V)
Dirigir l'atenció de l'altre vers un objecte per aconseguir que aquell actuï sobre el mateix							1;5.23 (NV i V)

**Taula 14. Intencions comunicatives expressades per la Maria tant en actes comunicatius no lingüístics com en actes comunicatius lingüístics.**



Una aproximació pragmàtica als inicis de la comunicació i del llenguatge

Demandar un objecte (menjar)/Expressar el desig d'iniciar l'activitat	0,9.13	0;10.14
Expressar malestar	0,9.13	
Rebutjar l'acabament de l'activitat	0;10.14	
Rebutjar la proposta d'iniciar l'activitat		1;2.23
Demandar un objecte		1;2.23 1;4.4
Demandar un objecte (menjar)/Expressar el desig de continuar l'activitat en curs		1;4.4
Dirigir l'atenció de l'altre cap a un objecte, persona o esdeveniment		1;4.4
Dirigir l'atenció de l'altre vers un objecte per aconseguir que aquell actuï sobre el mateix		1;4.4
Executar un moviment o pas en un joc		1;4.4
Cridar l'atenció de l'altre		1;4.4
Dir adéu		1;4.4
Clamar per la possessió d'un objecte		1;4.4
Respondre negativament a un requeriment d'objecte		1;4.4

---

**Taula 15. Intencions comunicatives expressades pel Raül exclusivament en actes comunicatius no lingüístics.**

Rebutjar la proposta de continuar l'activitat en curs

1;2.23 1;4.4  
(NV i V) (NV)

---

**Taula 16. Intencions comunicatives expressades pel Raúl tant en actes comunicatius no lingüístics com en actes comunicatius lingüístics.**

## 6.5. Diferències en el perfil comunicatiu dels infants

En els apartats anteriors ens hem referit fonamentalment a les dades dels tres subjectes com a grup i hem emfatitzat les semblances entre ells i les tendències evolutives generals. En aquest apartat ens centrarem en les diferències existents en el perfil comunicatiu dels infants en el període estudiat. Començarem fent una valoració global de la totalitat de les intencions comunicatives expressades.

Podem apreciar que la Sara expressa un total de 42 intencions comunicatives diferents, per 28 de la Maria i 14 del Raúl. En qualsevol comparació entre subjectes caldrà tenir en compte que mentre que per a la Sara i la Maria s'han analitzat un total de 8 sessions en cada cas, per al Raúl se n'han analitzat únicament 4. Això és a causa que, tal i com vàrem explicar al capítol 4, les dades varen ser recollides en situacions quotidianes de bany, menjar i joc, sense predeterminar per a cada sessió les activitats a dur a terme. La selecció de l'activitat dels àpats ha estat resultat d'una decisió posterior, de manera que no en totes les sessions de recollida de dades comptem amb l'activitat de menjar per a l'anàlisi. No obstant això, estem convençuts que les diferències observades en el desenvolupament comunicatiu i lingüístic dels nostres infants s'explica per raons que no es limiten a les diferències en la quantitat de sessions disponibles per a l'anàlisi i que tenen a veure, entre altres factors, amb les característiques de la interacció mare-fill/a i de l'*input* lingüístic que els infants reben.

Per tal de fer més comparables els resultats dels tres infants podem optar per la següent estratègia: comptabilitzar les intencions comunicatives diferents que s'expressen en quatre sessions per a tots els subjectes. Així, si limitem l'anàlisi a les sessions corresponents als 9, 10, 14 i 16 mesos per a cadascun dels infants obtenim que la Sara expressa un total de 34 intencions comunicatives diferents, per 18 de la Maria i 14 de el Raúl. La durada total de les quatre sessions és de 86', 68' i 30' per a cadascun dels subjectes.

Aquestes dades mostrarien globalment més “flexibilitat pragmàtica” (nombre d’intencions comunicatives diferents expressades; Snow, Pan, Imbens-Bailey i Herman, 1996) en el cas de la Sara. Entre la Maria i el Raül les diferències no serien apreciables en aquest sentit. Però això indica que els nivells de desenvolupament pragmàtic de la Maria i del Raül són equiparables? Una anàlisi més detallada de les dades ens indica que entre els infants hi ha diferències.

Si comparem les intencions comunicatives expressades pels infants en les quatre sessions seleccionades veurem que, a banda de les diferències quantitatives, la Sara i la Maria arriben a expressar intencions comunicatives més allunyades del context immediat que el Raül. Així, en el repertori de la Sara, a l’edat de 16 mesos podem identificar, per exemple, *fer un comentari sobre el focus d’atenció/acció -incloent-hi l’etiquetatge-; indicar la transferència d’un objecte per aconseguir l’ajuda de l’altre en relació amb el mateix; fer un comentari sobre algú o sobre alguna cosa no present; respondre afirmativament a una pregunta destinada a aclarir el significat d’un enunciat o respondre afirmativament a una pregunta destinada a aclarir el significat d’un comportament no verbal*. En el cas de la Maria també podem identificar intencions comunicatives que suposen més distanciament en relació amb el context immediat com ara *fer un comentari sobre el focus d’atenció/acció -incloent-hi l’etiquetatge- o respondre una pregunta oberta sobre el focus d’atenció/acció conjunta*.

Les intencions comunicatives que expressa el Raül estan majoritàriament relacionades amb *negociar l’activitat immediata i mantenir l’atenció compartida*. En el seu repertori apareixen també *expressar malestar, executar un moviment o pas en un joc* o categories relacionades amb el requeriment d’objecte (*demanar un objecte; clamar per la possessió d’un objecte; respondre negativament a un requeriment d’objecte*). És important notar que no hi apareix cap *comentari sobre el focus d’atenció/acció conjunta* ni cap intenció comunicativa que suposi més

distanciament en relació amb el context immediat. Tampoc hi apareixen propostes.

També observem diferències entre els tres infants si atenem als recursos que empren per a l'expressió de les intencions comunicatives. Podem apreciar que per a cadascun dels subjectes és diferent la distribució de les intencions comunicatives en actes que inclouen procediments no lingüístics i en actes comunicatius que inclouen una paraula. Així, per a la Sara, 16 intencions comunicatives sobre un total de 42 s'expressen exclusivament en actes comunicatius no lingüístics. Això representa el 38% de tota la gamma d'intencions comunicatives expressades. Un altre 38% de les intencions comunicatives s'expressa únicament en actes comunicatius que incorporen una paraula. El 24% restant de les intencions comunicatives s'expressa tant en actes comunicatius no lingüístics com en actes que incorporen una paraula.

Pel que fa a la Maria, el 25% de la gamma d'intencions comunicatives expressades correspon a actes comunicatius no lingüístics. El 39% de les intencions s'expressen en actes comunicatius que incorporen una paraula i el 36% restant a intencions comunicatives que s'expressen en ambdós tipus d'acte comunicatiu.

El Raúl expressa la pràctica totalitat de les seves intencions comunicatives a través de procediments no lingüístics (13 d'un total de 14 intencions comunicatives diferents). Únicament una de les intencions comunicatives (*rebutjar la proposta de continuar l'activitat en curs*) s'expressa a través d'actes comunicatius que incorporen una paraula i d'actes comunicatius no lingüístics.

Si limitem l'anàlisi a les quatre sessions seleccionades anteriorment per a cadascun dels tres infants, els percentatges són els següents: 40% d'intencions comunicatives expressades en actes comunicatius no lingüístics, 37 % en actes

comunicatius que incorporen una paraula i 23% en tots dos tipus d'actes, en el cas de la Sara; 17%, 39% i 44% en el cas de la Maria i 13/14 intencions expressades en actes comunicatius no lingüístics en el cas del Raúl. Aquests resultats apunten en la mateixa direcció que els resultats globals.

Aquestes distribucions dels recursos emprats per a l'expressió de la gamma total d'intencions comunicatives ens permeten identificar certes diferències en el perfil comunicatiu dels infants. La Sara presenta, al llarg del període estudiat, una distribució força equilibrada entre intencions comunicatives expressades per procediments no lingüístics i intencions expressades en actes comunicatius que incorporen una paraula. Així, per exemple, veiem que a les sessions corresponents a les edats de 1;3.11 i 1;4.15 apareixen intencions comunicatives noves que s'expressen per procediments no lingüístics i també intencions comunicatives noves que apareixen només en actes comunicatius que incorporen una paraula. En aquest cas l'ampliació del repertori d'intencions comunicatives no passa exclusivament per la incorporació de lèxic, sinó que els recursos no lingüístics continuen sent també un mitjà útil per ampliar el repertori pragmàtic.

El perfil de la Maria és sensiblement diferent en aquest sentit. Globalment, en el període d'edat estudiat, són més les intencions comunicatives que s'expressen lingüísticament que les expressades en actes comunicatius no lingüístics. A partir de l'edat de 1;3.21 la majoria de les intencions comunicatives que passen a formar part del seu repertori estan associades a actes comunicatius que incorporen una paraula i, per tant, a l'adquisició de lèxic. En aquest cas els procediments comunicatius no lingüístics continuen sent útils per a l'expressió d'intencions comunicatives, però a partir de certa edat l'ampliació de la gamma d'intencions comunicatives expressades està molt associada a l'adquisició de paraules.

El Raúl presenta un perfil clarament diferenciat dels dos anteriors, ja que, com ja hem comentat anteriorment, en el seu cas l'expressió d'intencions comunicatives

en el període estudiat passa pràcticament de manera exclusiva per la utilització de recursos no lingüístics.

Pensem que aquestes diferències entre subjectes poden estar relacionades, com ja hem assenyalat, amb les característiques específiques de la interacció adult-infant i de l'input lingüístic que l'infant rep. Els resultats presentats al capítol 7, sobre les intencions comunicatives expressades per la mare de la Sara, i els resultats presentats al capítol 8, relacionats amb la hipòtesi forma-funció, seran una aproximació a l'estudi dels factors assenyalats.

Snow *et al.* (1996) han identificat una correlació entre flexibilitat pragmàtica i mesures de desenvolupament lexical (total de paraules i total de paraules diferents), a les edats de 14 i 20 mesos. En l'estudi esmentat els càlculs es realitzen sobre un total de 52 subjectes en una sessió de 10 minuts. Per la nostra banda, no aplicarem aquest tipus de mesures estadístiques que tenen sentit amb grups amplis de subjectes. Sí que podem fer algunes consideracions sobre les relacions entre la flexibilitat pragmàtica i el desenvolupament lexical que experimenten els nostres infants al llarg del període estudiat.

Si atenem a la flexibilitat pragmàtica d'una manera global (intencions comunicatives diferents expressades) no identifiquem aquesta relació en les nostres dades, ja que -quantitativament, i no qualitativament- les dades relatives a la Maria i al Raúl són força similars (18 i 14 intencions comunicatives diferents en les quatre sessions sel·leccionades). En canvi, sí que hi ha més relació entre flexibilitat pragmàtica i desenvolupament lexical si el primer indicador es limita a les intencions comunicatives que són expressades lingüísticament.

Si calculem la flexibilitat pragmàtica lingüística en la sessió corresponent als 16 mesos -ja que tots tres infants varen ser observats a aquesta edat- i comptabilitzem el vocabulari emprat a la mateixa sessió obtenim els següents resultats: 15

intencions comunicatives i 10 paraules (una imitació) per part de la Sara, 9 intencions i 8 paraules (dues imitacions) per part de la Maria i 0 intencions i 0 paraules per part del Raül. Aquests resultats apunten a una correlació entre flexibilitat pragmàtica lingüística i riquesa del lèxic, si bé indiquen també que podrien haver-hi diferències individuals pel que fa a la proporció intencions-paraules. Així veiem que si calculem la proporció intencions/paraules en aquesta sessió obtenim que mentre que la Sara expressa 1.5 intencions per paraula a la Maria corresponen 1.12 intencions per paraula. Si deixéssim de banda les imitacions, la relació seria 14/9 en el cas de la Sara i 8/6 en el cas de la Maria, fet que donaria respectivament proporcions d'1.55 i 1.33 intencions per paraula. Existeix una diferència notòria en el temps de durada de la sessió per a cadascuna de les nenes (32' i 13' respectivament). Naturalment, quan més dura la sessió més probabilitats de freqüència alta d'intencions comunicatives expressades i d'emissió d'enunciats d'una paraula per part de l'infant. Malgrat tot, pensem que la proporció intencions/paraules indica una tendència independent del temps de durada de la sessió, ja que els dos aspectes de la relació poden covariar en funció del temps.

Interpretem que les nostres dades mostren com, en els inicis de l'adquisició del llenguatge, l'adquisició de paraules noves va associada a una ampliació del repertori d'intencions comunicatives expressades lingüísticament, tot i que podrien existir diferències individuals en la proporció intencions/paraules. Això podria estar indicant diferències individuals en les estratègies de correspondència forma-funció. Sobre aquest aspecte aprofundirem en l'apartat següent.



## **6.6. Regles de correspondència forma-funció a l'etapa de les primeres paraules**

Un altre aspecte dels nostres resultats es relaciona amb l'objectiu de conèixer les regles de correspondència que emprèn els infants en el període inicial de l'adquisició del llenguatge. Partim, com ja ha quedat explicat al capítol 3, de la idea que els infants elaboren regles o principis de codificació que fan correspondre intencions comunicatives amb expressions verbals (Ninio, 1994b; Ninio i Snow, 1996).

Seguidament, presentem (taules 17-21, pàg. 339-346) les regles de correspondència forma-funció de les paraules emprades pels infants al llarg del període estudiat, distribuïdes en regles de correspondència constant i regles de correspondència variable.

En relació amb les regles de correspondència, cal fer un aclariment. Les regles de correspondència que corresponen a les paraules “mama” i “Umá!” (x “Tomàs!”), de la Sara, consisteixen en *lexicalitzar el destinatari del missatge*. Ninio (1994b) considera que aquesta és una estratègia intermèdia entre les regles de correspondència constant i les regles de correspondència variable. Es tracta d'una estratègia que apareix generalment en el període inicial de l'etapa de les primeres paraules. És per això que les regles de correspondència relatives a les paraules esmentades les hem inclòs en la llista de les de correspondència constant, a efectes expositius, per no ampliar innecessàriament el nombre de taules.

Cridar a l'altre per aconseguir la copresència-----> Dir “Umá!” (x “Tomás!”)  
0;10.14

**(Regla entre la correspondència constant i la correspondència variable)**

Fer un comentari sobre el focus d'atenció/acció conjunta –incloent-hi l'etiquetatge----->Dir (“am”)  
0;10.14

Exclamar indicant la introducció de menjar a la boca-----> Dir “am!”  
0;11.16 (imitació)- 1;2.13 - 1;3.11 - 1;4.15

Transferir un objecte per aconseguir ajuda en relació amb el mateix-----> Verbalitzar el nom del destinatari de l'objecte (“mama”)  
1;2.13

**(Regla entre la correspondència constant i la correspondència variable)**

Exclamar en relació amb un esdeveniment recent-----> Dir “oh!”  
1;3.11 1;4.15

Acceptar la prohibició de dur a terme una acció o de dur-la a terme d'una determinada manera-----> Dir “no”  
1;3.11

Rebutjar la continuació de l'activitat en curs-----> Dir “no”  
1;3.11

Indicar que l'activitat s'ha completat o ha finalitzat-----> Dir “tatá” (x “ya está”)  
1;3.11

Acceptar la proposta de dur a terme una acció o de dur-la a terme d'una determinada manera-----> Dir “nane” (x “vale”)  
1;3.11 *(Imitació)*

---

**Taula 17. Regles de correspondència constant entre intencions comunicatives i paraules emprades per la Sara.**

Expressar acord amb la desaprovació que fa l'altre sobre la pròpia conducta-----> Dir “ji [:sí]” 1;4.15	
Acceptar la marxa momentània de l'altre-----> Dir “ji [:sí]” 1;4.15	
Respondre afirmativament a una pregunta destinada a aclarir el significat d'un comportament no verbal-----> Dir “ji [:sí]” 1;4.15	
Respondre afirmativament a una pregunta sí/no sobre el focus d'atenció/acció conjunta-----> Dir “ji [:sí]” 1;4.15	
Respondre afirmativament a una pregunta destinada a aclarir el significat d'un enunciat-----> Dir “ji [:sí]” 1;4.15	
Desaprovar la pròpia conducta-----> Dir “mumá” (x “muy mal”) 1;4.15	(Imitació.)
Expressar satisfacció-----> Dir “a::h!” 1;4.15	

---

**Taula 17i. Regles de correspondència constant entre intencions comunicatives i paraules emprades per la Sara.**

Fer un comentari sobre el focus d'atenció/acció conjunta –incloent-hi l'etiquetatge----->	Verbalitzar el resultat de l'acció (“aquí”)
1;3.11	
1;4.15.....	Verbalitzar la localització de l'objecte (“aquí”)
1;4.15.....	Verbalitzar el nom de l'objecte (“iaia” x “aigua”)
Demandar un objecte----->	Verbalitzar el nom de l'objecte (“iaia” x “aigua”)
1;3.11 - 1;4.15	
Acceptar l'inici de l'activitat----->	Verbalitzar el nom de l'activitat (“ñamñam”)
1;4.15	
Fer un comentari sobre algú o sobre alguna cosa no present----->	Verbalitzar el nom de la persona (“nen”, “papá”)
1;4.15	
Exclamar amb entusiasme en relació amb algú o amb alguna cosa no present ----->	Verbalitzar el nom de la persona (“papá!”)
1;4.15	
Dirigir l'atenció de l'altre	
vers un objecte, persona o esdeveniment----->	Verbalitzar el nom de l'objecte (“iaia” x “aigua”)
1;4.15	
1;4.15.....	Verbalitzar una propietat de l'objecte (“ca” x “caca = brut”)

**Taula 18. Regles de correspondència variable entre intencions comunicatives i paraules emprades per la Sara.**

Proposar l'inici d'una nova activitat-----> Verbalitzar el nom de l'activitat ("ñamñam")  
1;5.13

Declarar la intenció de dur a terme una determinada acció en el futur immediat-----> Verbalitzar el nom de l'acció ("ñamñam")  
1;5.13

Expressar el desig de continuar l'activitat en curs-----> Verbalitzar el nom de l'acció ("ñamñam")  
1;5.13

Proposar l'altre que realitzi una determinada acció-----> Verbalitzar el nom de l'acció ("ñamñam")  
1;5.13

Proposar un nou focus per a l'activitat-----> Verbalitzar el nom de l'activitat ("ñamñam")  
1;5.13

---

**Taula 18i. Regles de correspondència variable entre intencions comunicatives i paraules emprades per la Sara.**

Demandar ajuda----->	Verbalitzar el nom del destinatari (“mama”)
1;1,19	
<b>(Regla intermitja entre correspondència constant i correspondència variable)</b>	
Exclamar indicant la introducció de menjar a la boca----->	Dir “am!”
1;1.19 – 1;2.16	
Expressar el desig de continuar amb l’activitat en curs----->	Dir “mé” (x “més”)
1;1,19	
Expressar satisfacció----->	Dir “a::h!”
1;3.21	
Donar les gràcies----->	Dir “gatxia”
1;3.21 – 1;4.18	
Rebutjar la proposta de continuar l’activitat en curs----->	Dir “no”
1;3.21 – 1;4.18	
Respondre negativament a una pregunta si/no sobre l’estat intern del destinatari----->	Dir “no”
1;3.21	
Rebutjar la proposta de dur a terme una acció o de dur-la a terme d’una manera determinada ----->	Dir “no”
1;3.21 – 1;5.23	
Respondre negativament a un requeriment d’objecte----->	Dir “no”
1;4.18	

**Taula 19. Regles de correspondència constant entre intencions comunicatives i paraules emprades per la Maria.**

Rebutjar l'ofertament d'ajuda-----> Dir "no" 1;4.18
Expressar el desig de donar per acabada l'activitat-----> Dir "no" 1;5.23
Indicar que l'activitat s'ha completat o ha finalitzat----->Dir "iatà" x "ja està" 1;3.21
Dir adéu-----> Dir "adéu" 1;3.21
Expressar entusiasme en relació amb el focus d'atenció/acció conjunta-----> Dir "aquí!" 1;4.18
Exclamar disgustat per un esdeveniment desafortunat relacionat amb el focus d'atenció/acció conjunta-----> Dir "oh!" 1;4.18
Dirigir l'atenció de l'altre vers un objecte per aconseguir que aquell actuï sobre el mateix-----> Dir "té" 1;5.23
Demandar ajuda-----> Dir ""vumé" x "vull més") 1;4.18

---

**Taula 19i. Regles de correspondència constant entre intencions comunicatives i paraules emprades per la Maria.**

Demandar un objecte----->	Verbalitzar el nom de l'objecte ("mam", "aba" (x "aigua")
1;1.19 - 1;3.21	
1;2.16 – 1;4.18.....	(Verbalitzar l'acció ("dóma" x"dóna'm")
Fer un comentari sobre el focus d'atenció/acció conjunta –incloent-hi l'etiquetatge----->	Verbalitzar el nom de l'objecte ("aba")
1;3.21	
1;4.18 – 1;5.23.....	Verbalitzar el resultat de l'acció ("hanquigut" (x "han caigut"), "tatecà" (x "està trencat))
	( <i>Imitació</i> )
1;4.18.....	Verbalitzar el nom de la persona ("bebè")
	( <i>Imitació</i> )
1;5.23.....	Verbalitzar el nom de l'agent (" <i>Maria</i> ")
Proposar l'inici d'una nova activitat----->	Verbalitzar el nom de l'activitat ("papa" x "tapa")
1;3.21	
Executar un moviment o pas en el joc----->	Verbalitzar el nom de la persona en el joc de "cridar la gent" ("papà!", "iaia!", "àvia" – <i>imitació</i> –)
1;3.21 – 1;5.23 ( <i>Imitació</i> )	

---

**Taula 20. Regles de correspondència variable entre intencions comunicatives i paraules emprades per la Maria.**



Rebutjar la proposta de continuar l'activitat en curs-----> Dir "no"  
1;2.23

**Taula 21. Regles de correspondència constant entre intencions comunicatives i paraules emprades pel Raúl.**

Centrant-nos en les regles de correspondència constant de les dues nenes, la Sara i la Maria, veiem que, en el període estudiat, la Sara expressa 14 intencions diferents distribuïdes en 14 regles de correspondència a les quals corresponen un total de 8 paraules (dues de les quals són imitacions). La Maria expressa un total de 16 intencions distribuïdes en 16 regles a les quals corresponen 11 paraules. Això ratifica les diferències que ja havíem comentat anteriorment. La relació intencions/paraules és d'1.75 (o 2 si exclouem les imitacions) en el cas de la Sara i d'1.45 en el cas de la Maria. Els resultats globals ratifiquen la tendència evidenciada en les anàlisis anteriors referides a una de les sessions.

La Sara utilitza la paraula “am” per a l'expressió de dues intencions comunicatives diferents. El mateix podem dir de la paraula “no”, que apareix associada a dues intencions. La paraula “sí” és emprada per a l'expressió de cinc intencions comunicatives diferents. El nombre de paraules que expressen més d'una intenció comunicativa és menor en el cas de la Maria, qui empra la paraula “no” en sis regles de correspondència constant.

La tendència es ratifica en les regles de correspondència variable. Mentre que la Sara empra 6 paraules per expressar 11 intencions comunicatives diferents, la Maria empra un total d'11 paraules (7 si exclouem les imitacions) per expressar 4 intencions comunicatives.

Mentre que la Sara semblaria més orientada a ampliar el repertori pragmàtic, la Maria semblaria més orientada a ampliar el vocabulari. O en altres termes, la Sara tendria a expressar més intencions comunicatives amb el vocabulari del qual disposa. Podríem dir que “explota” més pragmàticament el seu lèxic. Aquestes dades són consistents amb les diferències assenyalades en l'apartat anterior. La Sara mostra, globalment, més flexibilitat pragmàtica i tendeix a ampliar el seu repertori d'intencions comunicatives encara que sigui emprant recursos no

lingüístics. Recordem com encara a les darreres sessions apareixen intencions comunicatives noves en actes comunicatius no lingüístics.

Una altra diferència apreciable entre les dues nenes fa referència al paper de la imitació en l'ampliació dels recursos lingüístics. Crida l'atenció que mentre que les dues imitacions que realitza la Sara expressen una intenció comunicativa nova o expressen verbalment una intenció que anteriorment s'acomplia a través de procediments no lingüístics, les quatre imitacions recollides a les dades de la Maria expressen intencions comunicatives per a les quals la nena ja disposava de paraules. Les imitacions suposen en aquest cas ampliar el lèxic per a l'expressió d'una mateixa intenció (*fer un comentari sobre el focus d'atenció/acció conjunta o executar un moviment o pas en un joc*). Aquestes dades anirien en la mateixa direcció que les referides a la proporció d'intencions per paraula.

Aquestes diferències podrien estar relacionades -entre altres factors- amb l'estil de la interacció mare-fill i a les característiques de la parla que les mares adrecen a l'infant. Un simple visionat dels registres posa en evidència diferències en aquest sentit. Així, per exemple, és patent que la mare de la Maria parla considerablement més que la mare de la Sara. Però la parla de les dues mares respon a la tendència que mostren les nenes? Les característiques de la interacció mare-fill ofereixen més oportunitats per a la flexibilitat pragmàtica en un dels casos i més oportunitats per a l'aprenentatge de vocabulari en l'altre? En el capítol 7 oferirem resultats relatius a la parla de la mare de la Sara.

En relació amb el Raúl és obvi que el seu desenvolupament lexical al final del període estudiat és considerablement menor que el de la Sara i la Maria. No està tan clar que la seva flexibilitat pragmàtica general també ho sigui. La poca durada de les seves sessions d'àpat és un element a tenir en compte. Pensem però que també aquest element pot estar informant sobre les característiques de la interacció mare-fill, que podrien estar relacionades amb el nivell de

desenvolupament lexical assolit per l'infant. Per altra banda pensem que la baixíssima aparició de lèxic no es pot explicar únicament com a resultat de l'escassa durada de les sessions ja que, de fet, la sessió corresponent als 16 mesos té la mateixa durada (13') pel Raúl i per la Maria.

Voldríem acabar fent algunes consideracions sobre les tendències generals en les regles de correspondència forma-funció. En aquest sentit les dades de les dues nenes ratifiquen les tendències apuntades per Ninio (1994b) en els seus estudis. Les nenes empren regles de correspondència constant al llarg de tot el període estudiat. Les regles de correspondència variable apareixen a partir dels 15 mesos en les dades de la Sara i dels 13 en les de la Maria. Bastant d'acord amb les dades obtingudes per Ninio (1994b), en aquest moment els infants ja disposen d'un repertori pragmàtic que se situa entre 8 i 13 intencions comunicatives diferents (13 en el cas de la Sara i 8 en el cas de la Maria).

L'increment de les regles de correspondència variable en les nostres dades és gradual i no gaire accentuat. Aquest fet és pot interpretar com que encara no s'ha produït l'increment sobtat d'aquest tipus de regles que els infants experimentarien entre els 16 i els 22 mesos (Ninio, 1994b), ja que l'estudi finalitza als 17 mesos d'edat.

D'altra banda, veiem com l'aparició de la correspondència múltiple (més d'una forma per a l'expressió d'una mateixa intenció) està associada a les regles de correspondència variable. Així, a la sessió corresponent a 1;4.15 la Sara empra més d'una paraula ("aquí" i "iaia" (x "aigua")) per *fer un comentari sobre el focus d'atenció/acció -incloent-hi l'etiquetatge-*. A les sessions corresponents a les edats d'1;1.19 i 1;2.16 la Maria també empra més d'una paraula per *demanar un objecte* ("mam" i "dóma" (x "dóna'm")). En cap de les regles de correspondència constant trobem més d'una forma per a una mateixa intenció, encara que sí que hi ha una forma per a diverses intencions.

Podem concloure, en relació amb les regles de correspondència, que les nostres dades apunten les tendències evolutives generals proposades per Ninio (1994b) i Ninio i Snow (1996). També apunten, com hem vist, a diferències individuals en la seva configuració específica. Aquestes diferències farien referència a les relacions entre flexibilitat pragmàtica i lèxic, i al paper de la imitació per a l'ampliació dels repertoris pragmàtic i lexical. Aquesta és probablement l'aportació més interessant dels resultats presentats en aquest capítol.

<b>Capítol 7. Resultats III: intencions comunicatives expressades per la mare de la Sara.....</b>	<b>353</b>
7.1. Fluïdesa comunicativa i flexibilitat pragmàtica.....	354
7.2. Intencions comunicatives expressades per la mare al llarg del període estudiat.....	362
7.3. Relacions entre les intencions comunicatives dels dos participants en la interacció.....	398

## **CAPÍTOL 7. RESULTATS III: INTENCIONS COMUNICATIVES EXPRESSADES PER LA MARE DE LA SARA**

En aquest capítol presentem els resultats referits a les intencions comunicatives expressades per la mare de la Sara en la interacció amb la seva filla, en el context de l'activitat de menjar. També serà en relació amb aquesta díade que valorarem la hipòtesi forma-funció sobre l'adquisició del lèxic inicial. Els resultats d'aquest punt seran presentats al capítol 8.

Les sessions analitzades corresponen a les edats següents: 0;0.14 (9') – 0;1.1 (13') – 0;1.14 (9') – 0;2.2 (12') – 0;3.15 (2') – 0;5.13 (18') – 0;8.29 (4') – 0;9.14 (13') – 0;10.14 (22') - 0;11.16 (10') - 1;2.13 (19') - 1;3.11 (27') - 1;4.15 (32') i 1;5.13 (8'). Entre parèntesi s'indica la durada de cada sessió.

La principal diferència entre la presentació dels resultats d'aquest capítol i la dels resultats sobre l'expressió d'intencions comunicatives dels infants realitzada al capítol anterior, consisteix en que, en el cas de la mare, hem dut a terme una anàlisi de freqüències de les diferents intencions comunicatives expressades. En relació amb els infants no vàrem dur a terme cap càlcul de freqüències, ja que valorarem que una anàlisi quantitativa no ens aportaria cap informació rellevant de cara als nostres objectius. Pel que fa a la mare, sí que creiem que una anàlisi de freqüències ofereix informació important, sobre la base de que una freqüència més alta d'expressió d'una determinada intenció o una major utilització de determinat recurs (p. ex., una paraula) proporciona a l'infant més oportunitats d'aprenentatge pragmàtic.

Com ja vàrem comentar al capítol 4, han estat codificades, d'acord amb la intenció comunicativa expressada, totes les produccions (enunciats o actes

comunicatius no verbals) de la mare en les sessions analitzades. Això ha suposat, com vàrem comentar al capítol 4, un total de 2.042 produccions codificades. La majoria són enunciats verbals o actes comunicatius mixtos. Només han estat codificats 132 actes comunicatius no verbals.

En el període estudiat la mare expressa un total de 191 intencions comunicatives diferents, ubicades en 61 tipus d'intercanvi i expressades en 41 categories d'acte de parla (incloent-hi la categoria NV "no verbal").

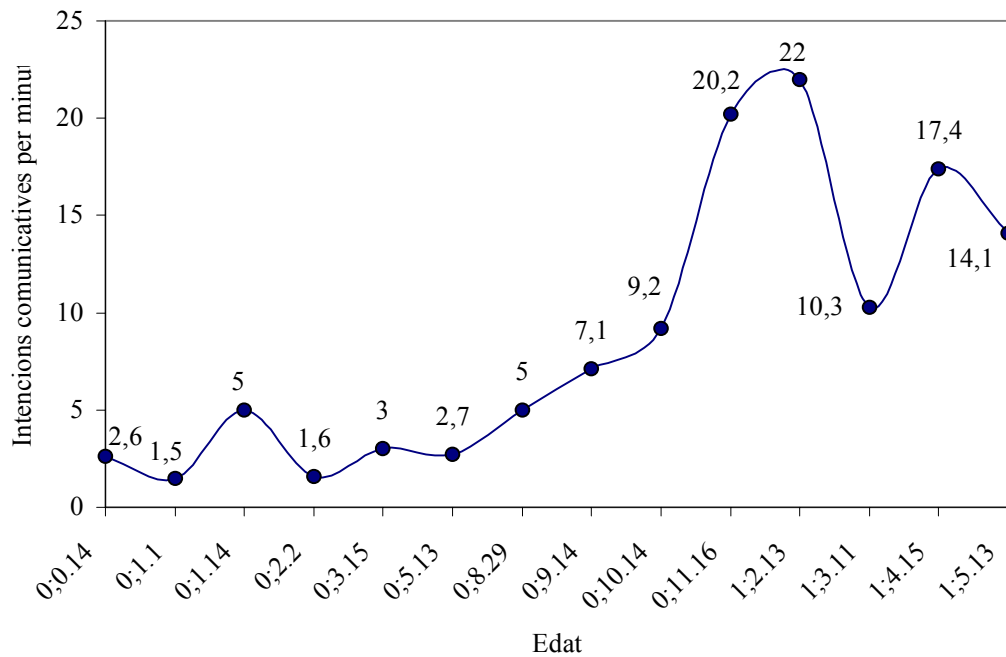
Seguidament comentarem els aspectes més destacables d'aquests resultats.

### **7.1. Fluïdesa comunicativa i flexibilitat pragmàtica**

D'acord amb l'objectiu d'identificar constants i/o canvis en l'expressió d'intencions comunicatives de la mare al llarg del període estudiat, una de les anàlisis que hem dut a terme ha consistit en aplicar un petit conjunt de mesures pragmàtiques a les diferents sessions. Una d'aquestes mesures ha estat la implicació o "fluïdesa comunicativa" de la mare. La fluïdesa comunicativa ha estat mesurada a partir del càlcul d'intencions comunicatives per minut, seguint la proposta de Pan, Imbens-Bailey, Winner i Snow (1996). El gràfic 1 mostra els resultats d'aquest càlcul per a cadascuna de les sessions.

Veiem com el nombre d'intencions comunicatives per minut es manté entre valors d'1.5 i 5 fins a la sessió corresponent a 0;8.29. En la sessió corresponent a l'edat de 0;9.14 aquesta raó arriba a 7.1 i en la resta de sessions es manté sempre per sobre d'aquest valor, i arriba a 20.2 i 22 en les sessions corresponents als 11 i als 14 mesos.





**Gràfic 1. Fluïdesa comunicativa de la mare de la Sara a les diferents sessions.**

En l'estudi de Pan *et al.* (1996), realitzat amb cinquanta-dues parelles mare-fill observades durant 10 minuts en les edats de 14, 20 i 32 mesos, la raó intencions comunicatives/minut es manté força constant al llarg de les tres sessions (amb mitjanes de 21.0, 23.3 i 19.2 respectivament). Veiem que, coincidentment, la mare de la Sara presenta una relació de 22 intencions per minut a la sessió corresponent a l'edat de 14 mesos, és a dir, un valor molt pròxim a la mitjana obtinguda als 14 mesos en l'estudi esmentat (21.0).

Més enllà d'aquesta coincidència, les nostres dades mostren un perfil sensiblement diferent a l'identificat a l'estudi de Pan *et al.*, explicable per les diferències entre els períodes d'edat estudiats.

Les autores interpreten el fet que les mares mantinguin una proporció similar d'intencions comunicatives/minut com una evidència de la tendència dels adults

de les cultures occidentals a tractar els infants com a conversadors des d'edats primerenques. Els resultats relatius a la mare de la Sara mostren un canvi en aquest sentit a partir dels 8/9 mesos. És a dir, la mare manté nivells més baixos d'expressió d'intencions comunicatives durant els primers mesos i incrementa notòriament el nombre d'actes comunicatius en les darreres sessions.

Si analitzem les primeres 6 sessions, veiem que, tot i que el nombre d'intencions comunicatives expressades per minut és baix, és lleugerament superior en les corresponents a les edats 0;1.14, 0;3.15 i 0;5.13 (valors entre 2.7 i 5). L'anàlisi de les intencions comunicatives concretes que la mare expressa (vegeu gràfics 18-31, pàg. 382-395) mostra com en aquestes sessions l'elevada freqüència de la categoria *calmar* és la responsable del lleuger increment del nombre d'intencions comunicatives per minut. En la sessió corresponent als 8 mesos la relació intencions comunicatives per minut assoleix un valor de 5 sense que, per primera vegada, sigui la categoria *calmar* la "responsable" de l'increment, sinó la categoria *expressar entusiasme en relació amb el focus d'atenció/acció conjunta*.

Així doncs, en el cas de la mare de la Sara, es produeix un augment en el nombre d'intencions comunicatives per minut a partir dels 8 mesos, que es fa més evident als 9 i als 10 i es manté en nivells superiors a 10 en la resta de les sessions. Podríem interpretar que l'increment de l'expressió d'intencions comunicatives de part de la mare és resultat d'un canvi en la percepció de la nena com a conversadora. Al voltant dels 8/9 mesos la nena emet actes comunicatius "clarament intencionals". Un canvi en la percepció d'aquesta última com a comunicadora intencional i com a intèrpret d'intencions podria estar a la base de l'increment dels actes comunicatius adreçats a ella, que en el cas que ens ocupa és també equivalent a dir "de la parla adreçada a l'infant". No podem saber si això representa una tendència general o particular de la nostra díade. En qualsevol cas ens sembla un resultat suggeridor que valdrà la pena contrastar amb altres parelles. A causa de l'escassetat de treballs sobre la parla adreçada als nadons

durant el primer any de vida, especialment pel que fa als aspectes pragmàtics, no tenim, pràcticament, estudis de referència amb els quals contrastar aquestes dades.

Un estudi de Kaye (1980), ofereix dades dels enunciats verbals emesos per minut per una mostra de trenta sis mares en interacció amb els seus fills i filles. Les díades varen ser observades en situació de joc en laboratori, a les edats de sis, tretze i vint-i-sis setmanes. Al llarg d'aquest període la relació enunciats/minut es va mantenir significativament estable. Aquesta tendència a l'estabilitat també s'evidencia en el cas de la mare de la Sara durant els mesos que abasta l'estudi de Kaye (sis mesos aproximadament).

La relació d'enunciats per minut que referència Kaye a les vint-i-sis setmanes és molt alta (21) comparada amb la que la mostra la mare de la Sara a la sessió corresponent als cinc mesos (2.7) i també amb la corresponent als vuit (5). Aquestes diferències són encara més notòries si tenim en compta que Kaye va excloure els actes comunicatius no verbals de les seves anàlisis.

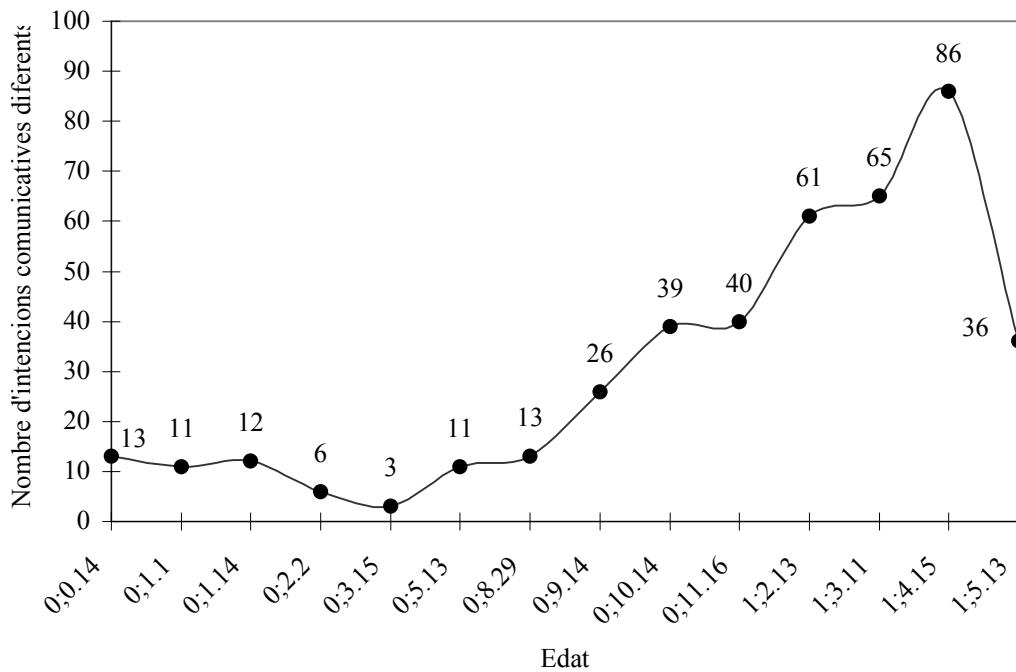
Una possible explicació d'aquestes diferències -més enllà de les característiques específiques de la nostra díade- seria que la fluïdesa comunicativa materna fos en general més alta en situacions de joc que en l'activitat de menjar, especialment durant els primers mesos. Per altra banda, també és possible que la situació de laboratori provoqui major fluïdesa comunicativa per part de les mares.

Una possibilitat derivada del que acabem de comentar podria ser que, en el nostre estudi, l'increment de la fluïdesa comunicativa a partir dels 8/9 mesos fos resultat de la introducció de jocs en la situació dels àpats. Pensem però que el joc pot estar contribuint en determinats moments a incrementar la fluïdesa comunicativa, però que en cap cas n'ha de ser considerat com el principal factor responsable. La sessió que presenta el valor més alt de fluïdesa comunicativa materna (1;2.13) és precisament una sessió en la qual no s'introdueix el joc.

Els nostres resultats no han de ser interpretats com una evidència de que les adaptacions pròpies de la parla adreçada als infants no es produeixen fins els 8/9 mesos, ja que, tot i que no hem fet un estudi de les característiques formals i semàntiques de la parla de la mare de la Sara, creiem que aquestes modificacions són molt anteriors (Snow, 1977; Kaye, 1980). Tampoc s'han d'interpretar com a una evidència en contra que la mare de la Sara no tracti la nena com a conversadora o no li atribueixi intencionalitat comunicativa des dels primers mesos. El que podrien estar reflectint les nostres dades seria un canvi qualitatiu en la concepció de l'infant com a comunicador intencional i com a intèrpret d'intencions -conseqüència de l'increment de les seva competència comunicativa-, que es traduiria en un augment dels actes comunicatius i de la parla adreçats a la nena. Aquest canvi seria interpretable en termes de transformacions en el Sistema de Suport de l'Adquisició del Llenguatge (Bruner, 1980) o com a una característica de la naturalesa dinàmica de les interaccions a la Zona de Desenvolupament Pròxim (Vygotsky, 1934). L'apreciació per l'adult d'un canvi en les competències de l'infant, té conseqüències sobre la seva actuació en la interacció.

En qualsevol cas, cal llegir aquestes dades amb prudència, ja que el canvi produït en la fluïdesa comunicativa de la mare també es podria interpretar com a resultat d'altres factors, com ara modificacions en la dinàmica interna de la situació dels àpats. El pas del biberó a les farinetes i l'augment de la tendència a la "distracció" de l'infant, provocada pel seu creixent interès per l'entorn, també podrien estar, al menys en part, a la base del canvi identificat.

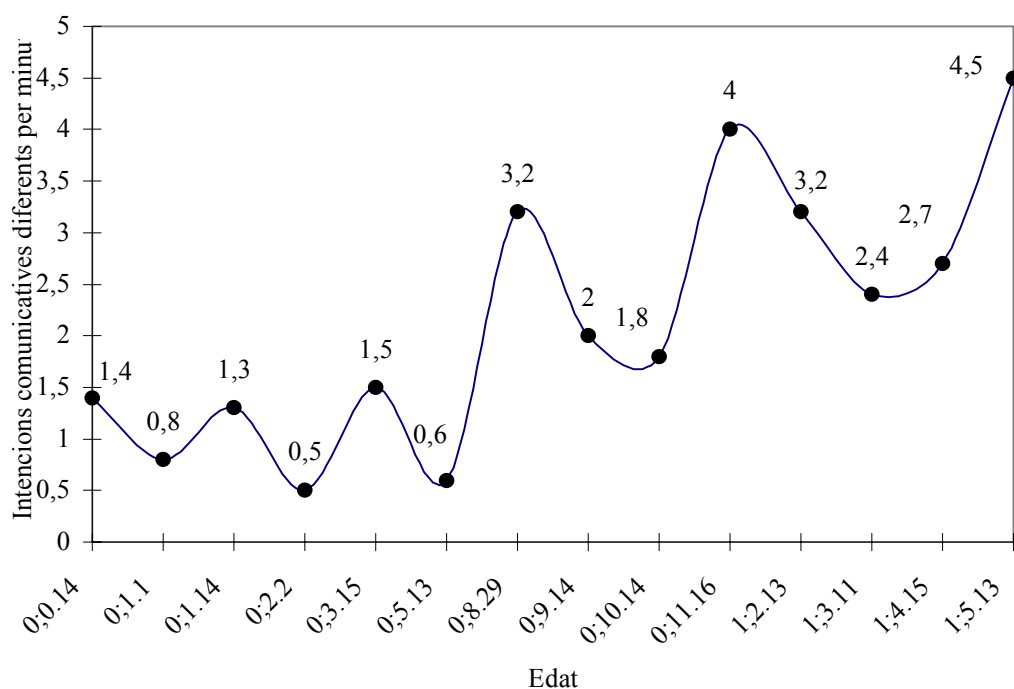
En relació amb una altra mesura pragmàtica -la "flexibilitat"-, que recull la varietat de les intencions comunicatives expressades, també hem identificat una tendència similar. El gràfic 2 mostra el total d'intencions comunicatives diferents expressades per la mare a les diferents sessions.



**Gràfic 2. Flexibilitat pragmàtica materna a les diferents sessions.**

Observem com el nombre d'intencions comunicatives diferents aparegudes a la mateixa sessió s'incrementa notòriament a partir dels 9 mesos.

Si tenim en compte que les sessions tenen durades diferents i realitzem el càlcul de la flexibilitat pragmàtica per minut, n'obtenim els resultats que mostra el gràfic 3.



**Gràfic 3. Flexibilitat pragmàtica materna per minut a les diferents sessions.**

La flexibilitat pragmàtica per minut també mostra un increment a partir del vuitè mes. Novament, no podem garantir que aquesta tendència sigui generalitzable a altres mares. Però el fet que al voltant dels 8/9 mesos es produeixi un canvi en la flexibilitat pragmàtica, a més del canvi ja assenyalat en la quantitat d'intencions comunicatives expressades per minut atorga consistència als resultats. L'augment de la variabilitat del repertori pragmàtic de la mare és més difícilment atribuïble a canvis en la pròpia dinàmica dels àpats. Proposem que podria ser també conseqüència de canvis qualitius en la concepció de l'infant com a comunicador intencional.

Voldríem fer una consideració sobre la periodicitat de les sessions. Hi ha un buit evident entre els 5 i els 8 mesos. És probable, doncs, que els canvis evidenciats es produeixin abans dels 8/9 mesos, als 6 o als 7. Però creiem que aquest fet no

variaria gaire el sentit de la nostra interpretació dels resultats, ja que creiem que és molt probable que els canvis no es produeixin d'una manera abrupta, sinó gradual, com apunten les nostres dades.

En relació amb la mesura “*types/tokens ratio*” (relació entre el nombre d'intencions comunicatives diferents i el nombre total d'intencions comunicatives expressades), no s'observa la tendència assenyalada. Aquesta mesura es manté en la major part de les sessions (deu d'un total de catorze) entre 0.15 i 0.32 (vegeu a l'annex 4 les taules referides al total de les intencions comunicatives expressades per la mare de la Sara). Això podria estar reflectint una tendència de la mare a mantenir, per a cada sessió, una relació equilibrada entre el total d'intencions comunicatives expressades i el total d'intencions comunicatives diferents. La tendència a la repetició, característica de la parla dirigida a l'infant, s'evidenciaria també en l'àmbit pragmàtic. En les sessions finals la mare augmenta notòriament el nombre d'intencions comunicatives noves, però algunes d'elles es repeteixen reiteradament. De manera que la major fluïdesa comunicativa i la major flexibilitat pragmàtica, evidenciada de manera clara a partir dels 8/9 mesos, no suposa un increment en la *types/token ratio*. A les edats més avançades la mare emet més actes comunicatius per minut, és a dir, parla més a l'infant, i expressa una varietat més àmplia d'intencions comunicatives, però algunes d'aquestes presenten una tendència a la reiteració dins d'una mateixa sessió. El resultat és un equilibri en la diversitat pragmàtica o *types/token ratio*. Aquesta tendència es pot interpretar en termes de bastiment. Afegir riquesa pragmàtica a la interacció va acompanyat de la reiteració. Aquest equilibri facilitaria l'aprenentatge pragmàtic per part de l'infant.

## 7.2. Intencions comunicatives expressades per la mare al llarg del període estudiat

Pel que fa a la gamma d'intencions comunicatives expressades per les mares en la interacció amb els seus fills i les seves filles, Snow *et al.* (1996), en l'estudi al qual ja ens hem referit, han identificat un conjunt d'intercanvis comunicatius que apareixen en totes les díades i a les tres edats estudiades (14, 20 i 32 mesos): *dirigir l'atenció de l'altre* (DHA), *negociar l'activitat immediata* (NIA<sup>1</sup>), *conversar sobre el focus d'atenció/acció conjunta* (DJF) i *assenyalar o indicar esdeveniments específics* (MTK, MEB, MEF...<sup>2</sup>). La pràctica totalitat dels pares també varen expressar intencions comunicatives en intercanvis adreçats a *conversar sobre alguna cosa relacionada amb el present* (DRP).

Els gràfics 4-17 (pàg. 363-376) mostren les categories d'intercanvi comunicatiu més freqüents a cada sessió en el nostre estudi. El criteri general ha estat seleccionar les deu freqüències més altes. En algunes sessions el total d'intercanvis comunicatius diferents és inferior. En altres sessions el gràfic corresponent mostra més de deu categories perquè en la desena posició en termes de freqüència s'hi situa més d'una categoria.

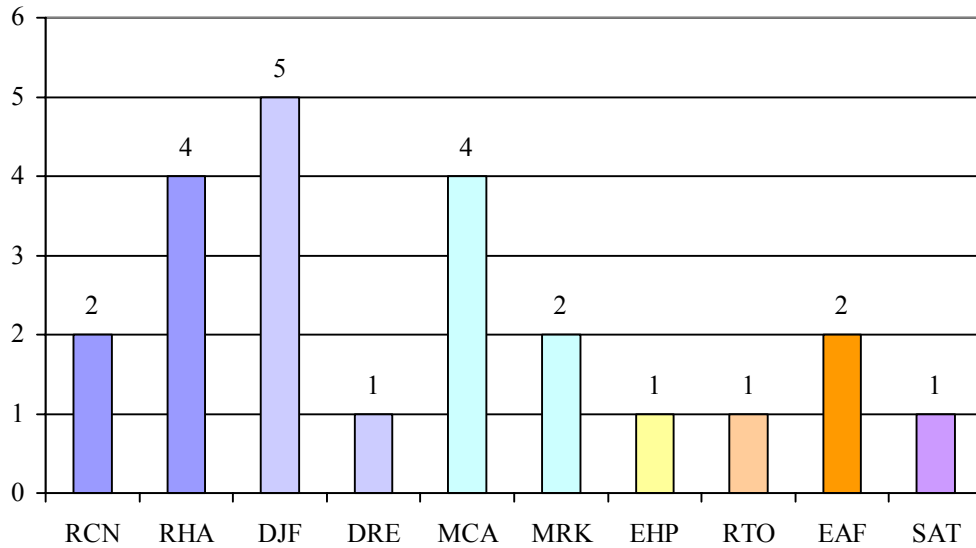
---

<sup>1</sup> Recordem que NIA és una categoria molt àmplia del sistema abreujat INCA-A que engloba un conjunt de categories relacionades amb la negociació de l'activitat immediata (RBR *restablir la interacció després d'una pausa*; RCN *negociar la continuació de l'activitat en curs*; IOQ *preguntar sobre els desitjos de l'altre en relació amb l'inici d'una nova activitat*; IPA *negociar l'inici d'una nova activitat*; IPR *negociar un moviment preparatori per a una nova activitat*; IPM *negociar l'execució d'un moviment o pas d'una activitat per tal d'iniciar-la*; ICS *negociar "vine i comencem" per tal d'iniciar una nova activitat*; AMH-ARH-OTH-OTT-ARS-DTS-AMS *distribuir rols, torns i moviments en les activitats*; RTT *establir regles de presa de torn*; RRP *negociar la repetició de la darrera unitat de l'activitat*; RNF *negociar el canvi del focus de l'activitat*; MOR *negociar l'addició d'un acte recursiu*; AFH *demanar ajuda*; RHA *regular els actes de l'altre*; -RHA *evitar o aturar l'acció de l'altre*; MHP *aconseguir que l'altre faci una pausa en l'activitat*; RSA *regular els actes de l'emissor*; OHH *oferir ajuda*; -IPA *evitar una nova activitat*; AEA *negociar l'acabament de l'activitat*).

<sup>2</sup> *Assenyalar o indicar esdeveniments específics* inclou totes les categories d'intercanvi consignades al punt 20 del sistema de categories de Ninio i Wheeler (1988).



0;0.14



**Gràfic 4. Intercanvis comunicatius més freqüents a l'edat de 0;0.14.**

RCN: *negociar la continuació de l'activitat.*

RHA: *regular les accions de l'altre.*

DJF: *conversar sobre el focus d'atenció/acció conjunta.*

DRE: *conversar sobre un esdeveniment recent.*

MCA: *assenyalar l'acabament de l'activitat o d'una acció.*

MRK: *indicar altres esdeveniments (sense categoria específica).*

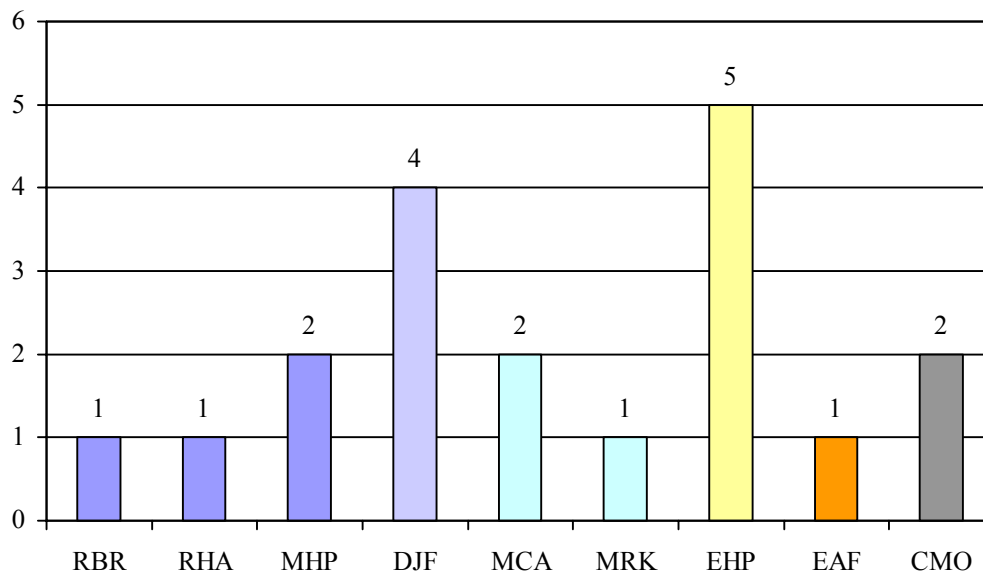
EHP: *avaluar l'acció de l'altre.*

RTO: *imitar.*

EAF: *mostrar afecte.*

SAT: *mostrar atenció.*

0;1.1



**Gràfic 5. Intercanvis comunicatius més freqüents a l'edat de 0;1.1.**

RBR: *restablir l'atenció conjunta després d'un trencament.*

RHA: *regular les accions de l'altre.*

MHP: *aconseguir que l'altre faci una pausa en l'acció.*

DJF: *conversar sobre el focus d'atenció/acció conjunta.*

MCA: *assenyalar l'acabament de l'activitat o d'una acció.*

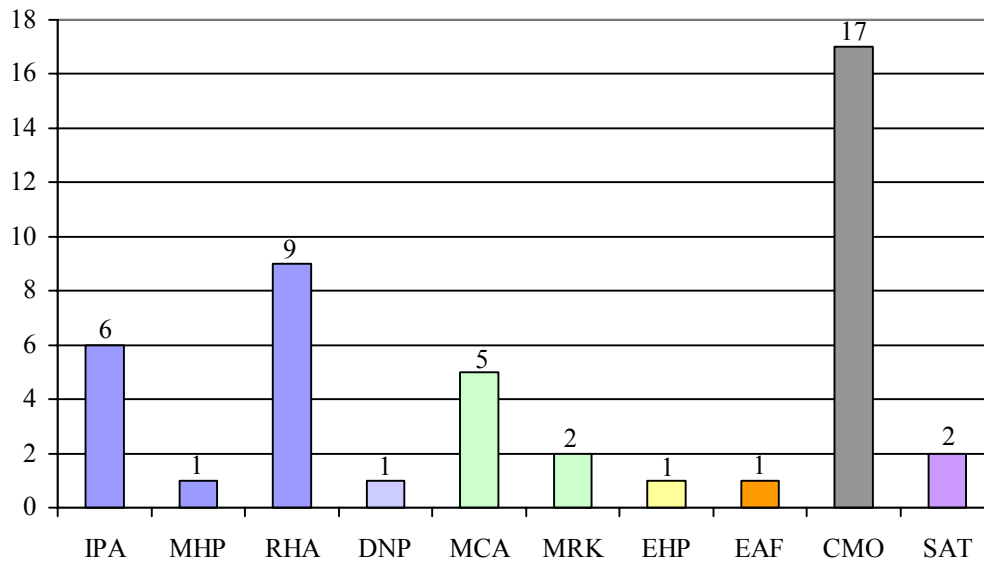
MRK: *indicar altres esdeveniments (sense categoria específica).*

EHP: *avaluar l'acció de l'altre.*

EAF: *mostrar afecte.*

CMO: *calmar.*

0;1.14



**Gràfic 6. Intercanvis comunicatius més freqüents a l'edat de 0;1.14.**

IPA: *negociar l'inici d'una nova activitat.*

MHP: *aconseguir que l'altre faci una pausa en l'acció.*

RHA: *regular les accions de l'altre.*

DNP: *conversar sobre alguna cosa no present.*

MCA: *assenyalar l'acabament de l'activitat o d'una acció.*

MRK: *indicar altres esdeveniments (sense categoria específica).*

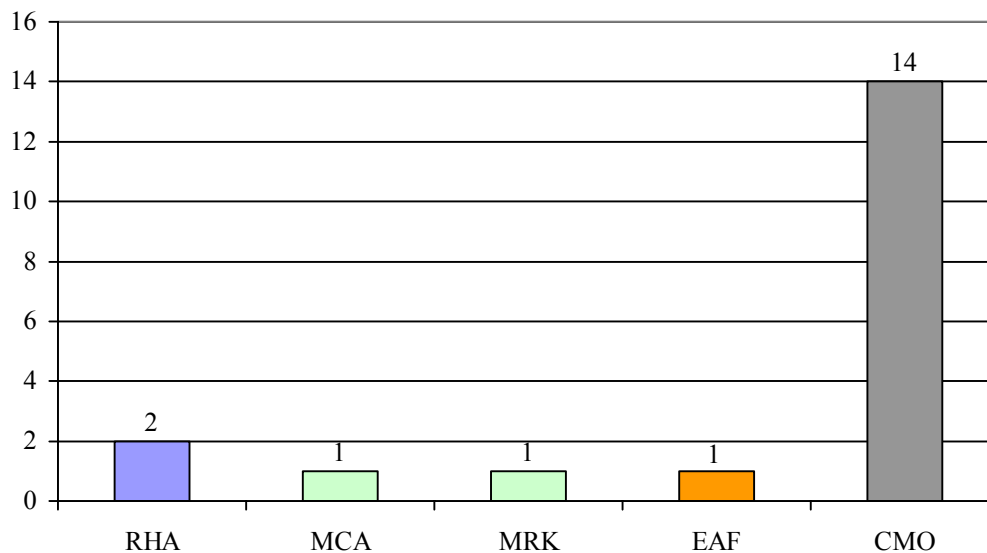
EHP: *avaluar l'acció de l'altre.*

EAF: *mostrar afecte.*

CMO: *calmar.*

SAT: *mostrar atenció.*

0;2.2



**Gràfic 7. Intercanvis comunicatius més freqüents a l'edat de 0;2.2.**

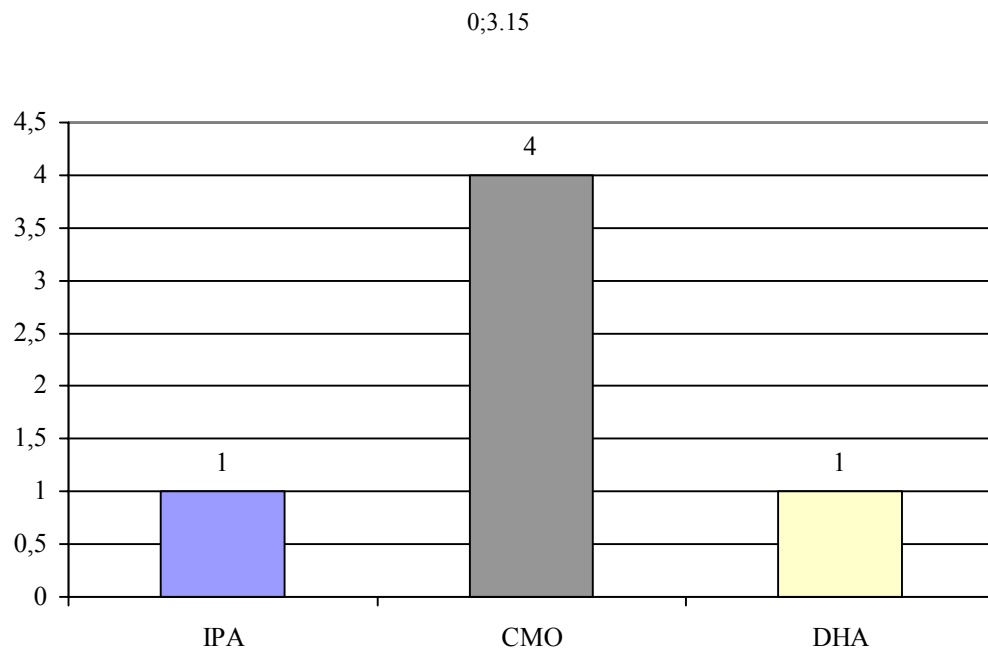
RHA: *regular les accions de l'altre.*

MCA: *assenyalar l'acabament de l'activitat o d'una acció.*

MRK: *indicar altres esdeveniments.*

EAF: *expressar afecte.*

CMO: *calmar.*



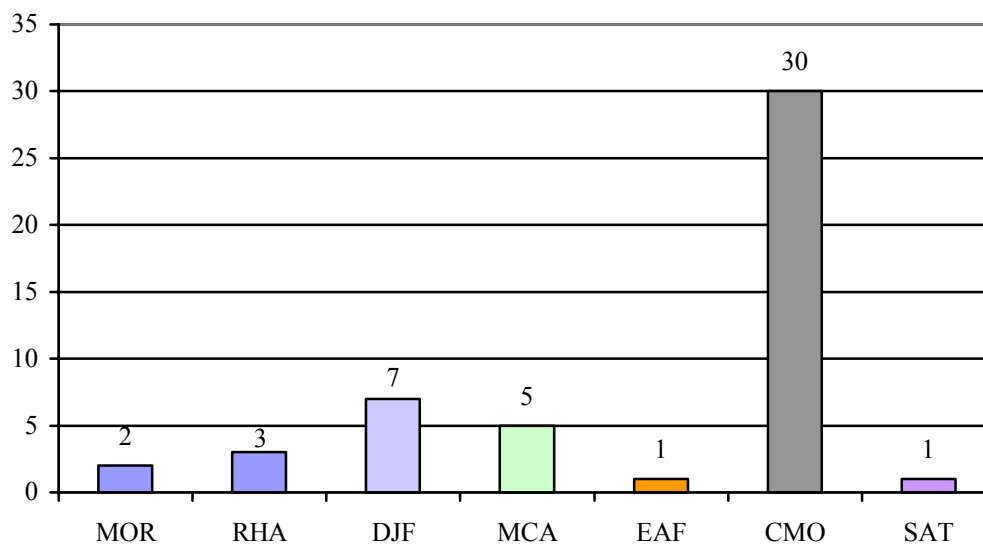
**Gràfic 8. Intercanvis comunicatius més freqüents a l'edat de 0;3.15.**

IPA: *negociar l'inici d'una nova activitat.*

CMO: *calmar.*

DHA: *dirigir l'atenció de l'altre.*

0;5.13



**Gràfic 9. Intercanvis comunicatius més freqüents a l'edat de 0;5.13.**

MOR: *negociar l'addició d'una acció recursiva.*

RHA: *regular les accions de l'altre.*

DJF: *conversar sobre el focus d'atenció/acció conjunta.*

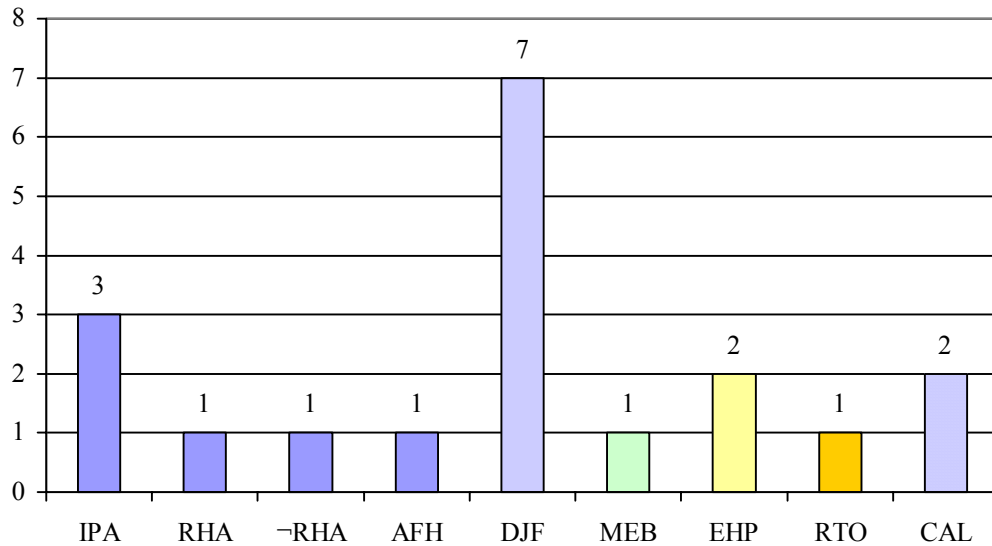
MCA: *assenyalar l'acabament de l'activitat o d'una acció.*

EAF: *mostrar afecte.*

CMO: *calmar.*

SAT: *mostrar atenció.*

0;8.29



**Gràfic10. Intercanvis comunicatius més freqüents a l'edat de 0;8.29.**

IPA: *negociar l'inici d'una nova activitat.*

RHA: *regular les accions de l'altre.*

-RHA: *aturar o evitar l'acció de l'altre.*

AFH: *requerir un servei de l'altre.*

DJF: *conversar sobre el focus d'atenció/acció conjunta.*

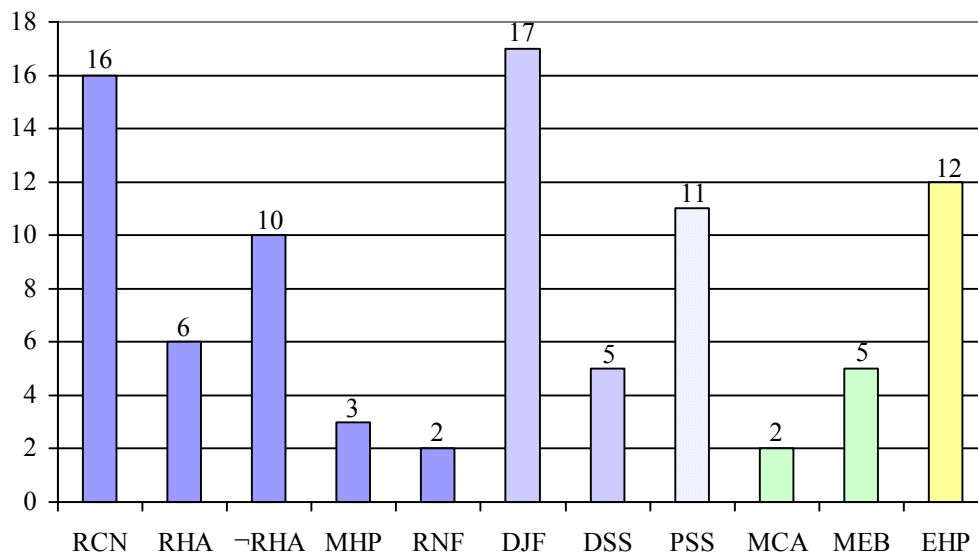
MEB: *indicar la introducció de menjar a la boca*

EHP: *avaluar l'acció de l'altre.*

RTO: *imitar.*

CAL: *cridar l'altre.*

0;9.14



**Gràfic 11. Intercanvis comunicatius més freqüents a l'edat de 0;9.14.**

RCN: *negociar la continuació de l'activitat.*

RHA: *regular les accions de l'altre.*

-RHA: *aturar o evitar l'acció de l'altre.*

MHP: *aconseguir que l'altre faci una pausa en l'acció.*

RNF: *negociar un focus nou per a l'activitat.*

DJF: *conversar sobre el focus d'atenció/acció conjunta.*

DSS: *expressar els propis pensaments i sentiments.*

PSS: *negociar la possessió d'objectes.*

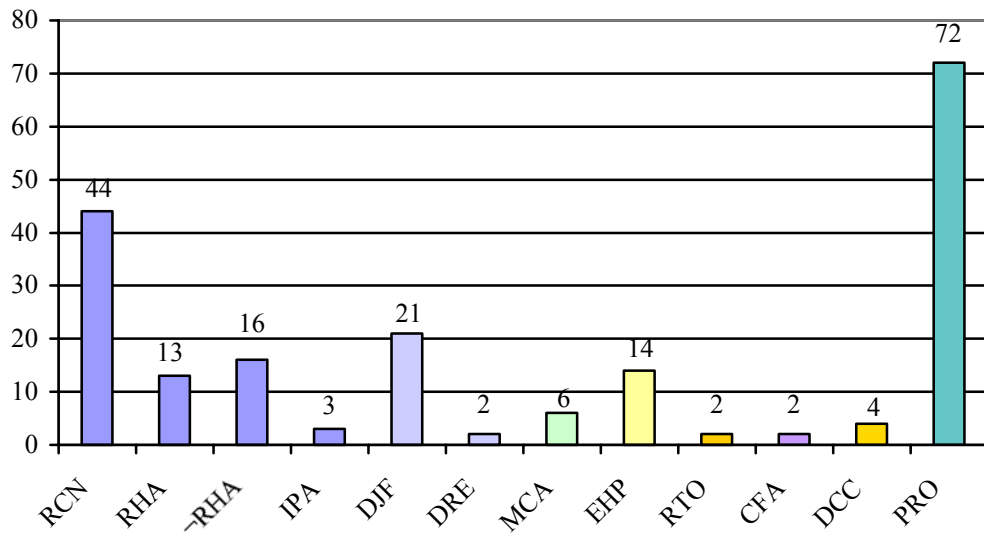
MCA: *assenyalar l'acabament de l'activitat o d'una acció.*

MEB: *indicar la introducció de menjar a la boca*

EHP: *avaluar l'acció de l'altre.*



0;10.14



**Gràfic12. Intercanvis comunicatius més freqüents a l'edat de 0;10.14.**

RCN: *negociar la continuació de l'activitat.*

RHA: *regular les accions de l'altre.*

-RHA: *aturar o evitar l'acció de l'altre.*

IPA: *negociar l'inici d'una nova activitat.*

DJF: *conversar sobre el focus d'atenció/acció conjunta.*

DRE: *conversar sobre un esdeveniment recent.*

MCA: *assenyalar l'acabament de l'activitat o d'una acció.*

EHP: *avaluar l'acció de l'altre.*

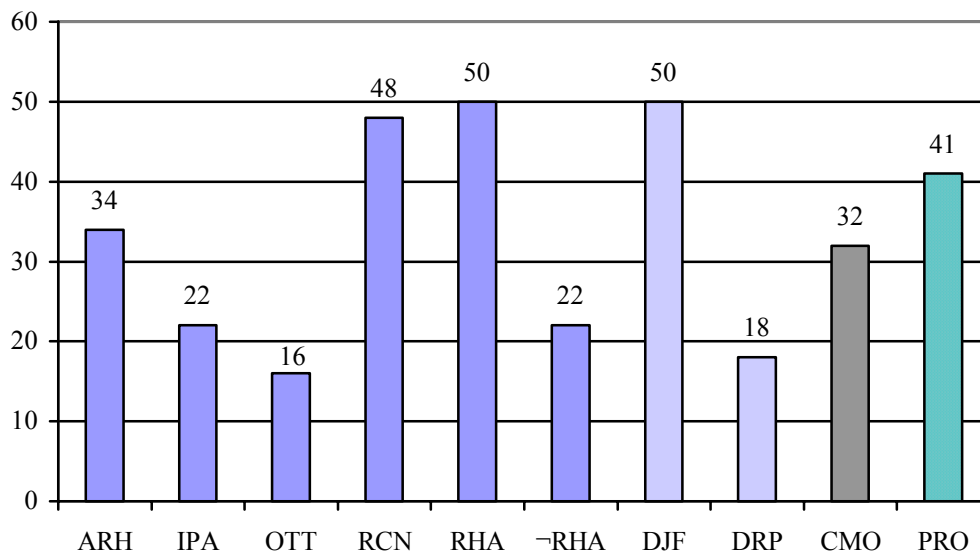
RTO: *imitar.*

CFA: *cridar l'altre des de lluny.*

DCC: *demanar aclariment de la comunicació verbal i de les vocalitzacions.*

PRO: *executar moviments o passos en un joc.*

0;11.16



**Gràfic 13. Intercanvis comunicatius més freqüents a l'edat de 0;11.16.**

ARH: *oferir un rol a l'altre.*

IPA: *negociar l'inici d'una nova activitat.*

OTT: *oferir el torn a una tercera persona.*

RCN: *negociar la continuació de l'activitat.*

RHA: *regular les accions de l'altre.*

-RHA: *aturar o evitar l'acció de l'altre.*

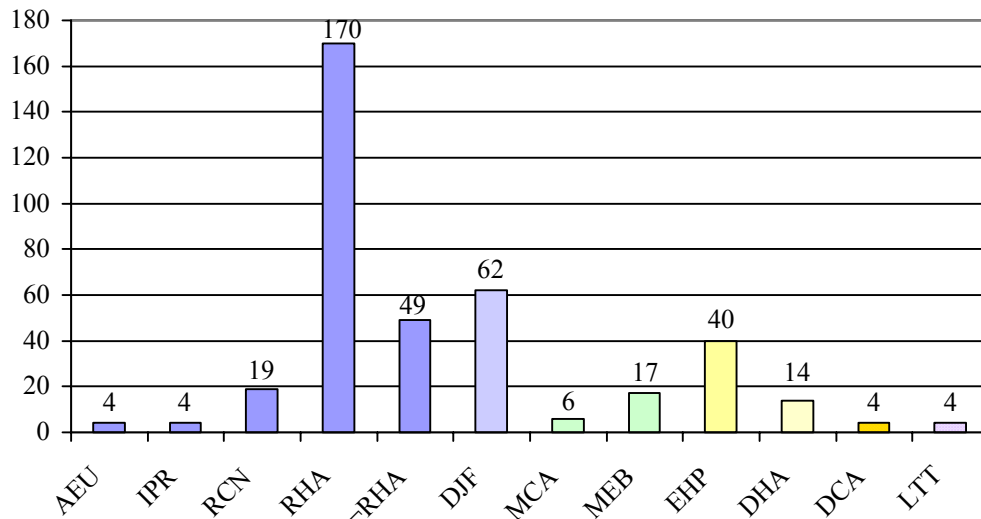
DJF: *conversar sobre el focus d'atenció/acció conjunta.*

DRP: *conversar sobre alguna cosa relacionada amb el present.*

CMO: *calmar.*

PRO: *executar moviments o passos en un joc.*

1;12.13



**Gràfic 14. Intercanvis comunicatius més freqüents a l'edat de 1;2.13**

AEU: *iniciar l'acabament d'una subunitat de l'activitat en curs.*

IPR: *proposar un moviment o pas preparatori d'una nova activitat.*

RCN: *negociar la continuació de l'activitat.*

RHA: *regular les accions de l'altre.*

-RHA: *aturar o evitar l'acció de l'altre.*

DJF: *conversar sobre el focus d'atenció/acció conjunta.*

MCA: *assenyalar l'acabament de l'activitat o d'una acció.*

MEB: *indicar la introducció de menjar a la boca*

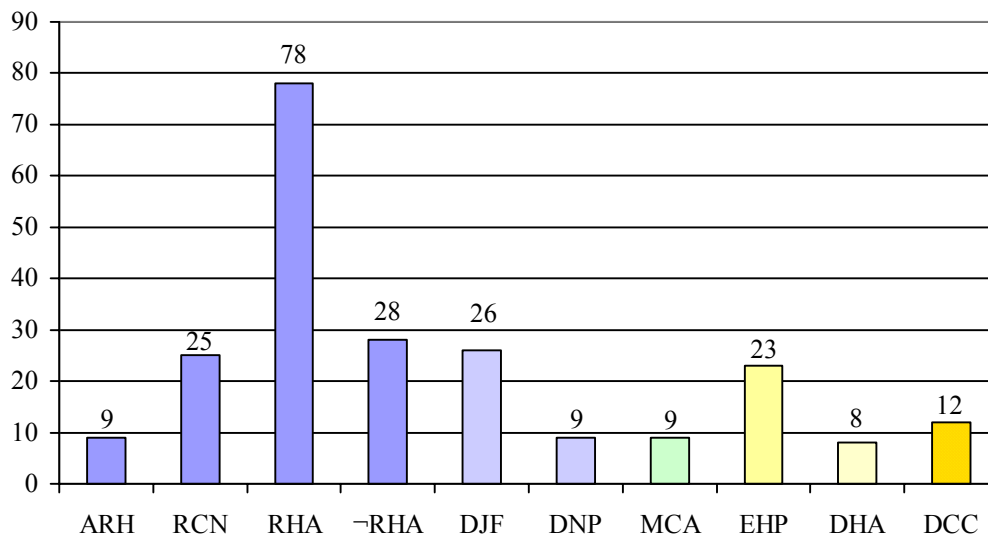
EHP: *avaluar l'acció de l'altre.*

DHA: *dirigir l'atenció de l'altre.*

DCA: *demanar aclariment de l'acció.*

LTT: *absentar-se temporalment.*

1;3.11



**Gràfic 15. Intercanvis comunicatius més freqüents a l'edat de 1;3.11.**

ARH: *oferir un rol a l'altre.*

RCN: *negociar la continuació de l'activitat.*

RHA: *regular les accions de l'altre.*

-RHA: *aturar o evitar l'acció de l'altre.*

DJF: *conversar sobre el focus d'atenció/acció conjunta.*

DNP: *conversar sobre alguna cosa no present.*

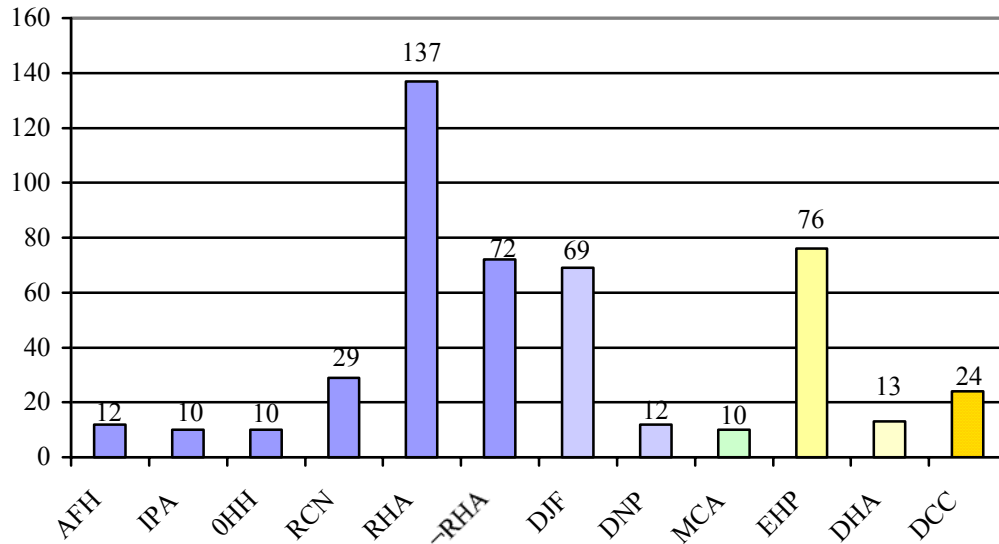
MCA: *assenyalar l'acabament de l'activitat o d'una acció.*

EHP: *avaluar l'acció de l'altre.*

DHA: *dirigir l'atenció de l'altre.*

DCC: *demanar aclariment de la comunicació verbal i de les vocalitzacions.*

1;4.15



**Gràfic 16. Intercanvis comunicatius més freqüents a l'edat de 1;4.15.**

AFH: *requerir un servei de l'altre.*

IPA: *negociar l'inici d'una nova activitat.*

OHH: *oferir ajuda a l'altre.*

RCN: *negociar la continuació de l'activitat.*

RHA: *regular les accions de l'altre.*

-RHA: *aturar o evitar l'acció de l'altre.*

DJF: *conversar sobre el focus d'atenció/acció conjunta.*

DNP: *conversar sobre alguna cosa no present.*

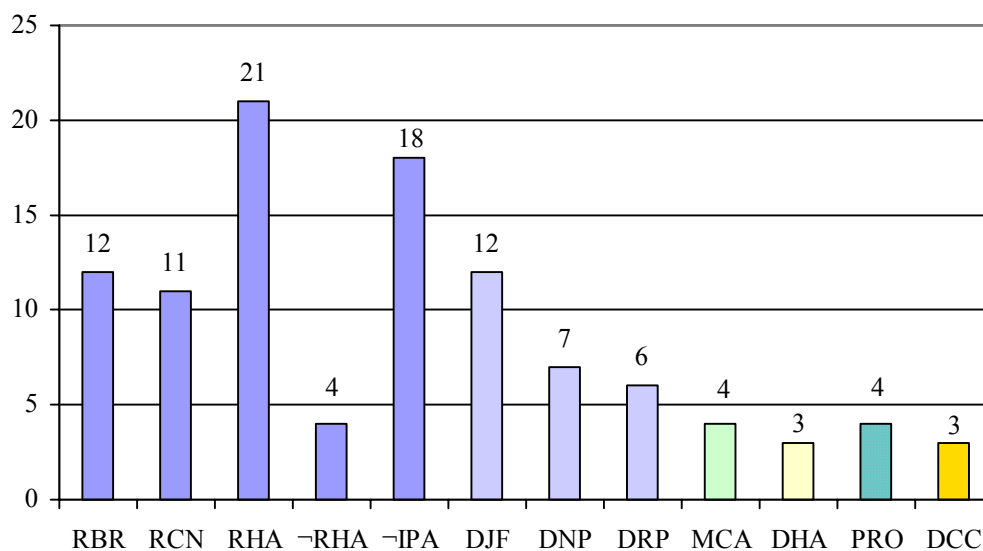
MCA: *assenyalar l'acabament de l'activitat o d'una acció*

EHP: *avaluar l'acció de l'altre.*

DHA: *dirigir l'atenció de l'altre.*

DCC: *demanar aclariment de la comunicació verbal i de les vocalitzacions.*

1;5.13



**Gràfic 17. Intercanvis comunicatius més freqüents a l'edat de 1;5.13.**

RBR: *restablir l'atenció conjunta després d'un trencament.*

RCN: *negociar la continuació de l'activitat.*

RHA: *regular les accions de l'altre.*

-RHA: *aturar o evitar l'acció de l'altre.*

IPA: *negociar l'inici d'una nova activitat.*

DJF: *conversar sobre el focus d'atenció/acció conjunta.*

DNP: *conversar sobre quelcom no present.*

DRP: *conversar sobre alguna cosa relacionada amb el present.*

MCA: *assenyalar l'acabament de l'activitat o d'una acció*

DHA: *dirigir l'atenció de l'altre.*

PRO: *executar moviments o passos en un joc.*

DCC: *demanar aclariment de la comunicació verbal i de les vocalitzacions.*

A l'annex 5 figuren els llistats complerts de categories d'intercanvi comunicatiu i les dades de freqüència per a cadascuna de les sessions.

Hi podem apreciar que, a totes les sessions se situen entre les freqüències més altes intercanvis que entrarien dins de la categoria general NIA (p. ex., RCN, RHA, -RHA, RBR, RNF, IPA, AEA, ARH, AFH, AEU, etc.). També a gairebé totes les sessions es produeixen intercanvis que responen a la intenció genèrica d'*assenyalar o indicar esdeveniments específics* (p. ex., MCA, MEB, etc.), així com la categoria *conversar sobre el focus d'atenció/acció conjunta* (DJF). Aquesta darrera categoria només és absent en tres de les primeres sessions, en les quals la interacció està molt determinada pels plors de l'infant (0;1.14, 0;2.2 i 0;3.15). A més, en la majoria de les sessions aquests tipus d'intercanvis apareixen entre les categories més freqüents.

*Negociar l'activitat immediata* (NIA), *conversar sobre el focus d'atenció/acció conjunta* (DJF) i *assenyalar o indicar esdeveniments específics* (MTK, MEB, MEF, etc.) formen part, com ja hem comentat, del nucli d'intercanvis comunicatius observat per Snow *et al.* (1996) en totes les díades i a les tres edats estudiades. Les dades de la mare de la Sara mostrarien que aquest nucli d'intercanvis seria una constant ja des del primer mes i durant tot el període d'edat analitzat.

Dins de la categoria general NIA, *dirigir les accions de l'altre* (RHA) és el tipus d'intercanvi que se situa entre els més freqüents en gairebé totes les sessions (tret de la corresponent als tres mesos, que només dura dos minuts). *Negociar la continuació de l'activitat en curs* (RCN) i *aturar o evitar l'acció de l'altre* (-RHA) són també una constant entre les freqüències més altes a partir de la sessió 0;8.29. Fins aleshores no s'havia observat cap intercanvi -RHA i RCN només havia aparegut dues vegades a la primera de les sessions. Òbviament l'aparició d'aquestes categories d'intercanvi reflecteix canvis en el comportament de l'infant

-més interès per l'entorn, més dificultats per estar-se quieta durant els àpats, més iniciativa, etc.- que repercuteixen en la necessitat de la mare de centrar l'atenció de l'infant sobre l'activitat en curs i evitar comportaments disruptius.

Pel que fa a la categoria general, *assenyalar o indicar esdeveniments específics*, la categoria més constant entre les freqüències més altes de les nostres dades és *indicar l'acabament de l'activitat o d'una acció* (MCA). *Indicar la introducció de menjar a la boca* apareix també entre les freqüències més altes en algunes sessions.

En quant a la categoria *dirigir l'atenció de l'altre* (DHA), que també forma part del nucli d'intercanvis generalitzables a totes les díades de l'estudi d'Snow *et al.* als 14, als 20 i als 32 mesos, veiem com a les nostres dades aquesta categoria d'intercanvi només apareix ocasionalment abans dels 14 mesos. L'observem una vegada a la sessió corresponent als 3 mesos (la mare mostra a la nena el biberó), una altra a la sessió dels 10 mesos (la mare crida l'atenció de la Sara perquè ha vessat les farinetes a la trona) i tres vegades als 11 mesos (dirigeix l'atenció de la nena cap a un ninot una vegada i cap a les farinetes vessades dues vegades). A partir dels 14 mesos DHA s'instaura com a categoria constant, i a les darreres sessions apareix entre les deu categories d'intercanvi més freqüents.

Aquestes dades mostren com la mare de la Sara no evidencia una tendència apreciable a cridar l'atenció de la nena sobre objectes, persones o esdeveniments de l'entorn fins a la sessió corresponent als 14 mesos. Fins aleshores la interacció estaria més centrada en el curs de la mateixa activitat de menjar i en el focus d'atenció/acció conjunta.

Pel que fa a la categoria *conversar sobre alguna cosa relacionada amb el present* (DRP), molt generalitzada a les dades de l'estudi d'Snow *et al.*, veiem com no s'observa d'una manera constant entre les categories d'intercanvi més freqüents.



Apareix a les sessions corresponents als 11, als 16 i als 17 mesos. Només a la darrera sessió se situa entre les deu categories més freqüents.

Un exemple d'aquest tipus d'intercanvi seria el següent:

```
*MOT: al cerdito.  
%act: <bef> seu  
%spa: $drp:st  
*MOT: le daremos un poquito al cerdito?  
%act: <aft> posa un porquet a taula  
%com: és un porquet petit de joguina  
%spa: $drp:yq  
*CHI: 0.  
%gpx: mira el porquet  
*MOT: y al señor?  
%act: <aft> li treu la mà del xumet  
%spa: $drp:yq  
*MOT: ## le daremos un poquito al señor?  
%spa: $drp:yq
```

---

(Mare-Sara, 0;11.16)

En els intercanvis DRP, la mare fa comentaris que van més enllà del present immediat, però ancorats en algun element observable de l'entorn. En l'exemple anterior la mare parla de l'activitat a realitzar en el futur immediat en relació amb el porquet de joguina.

Les nostres dades mostren com aquest tipus d'intercanvi, que va més enllà del context immediat partint del mateix, no és gaire freqüent a la interacció entre la Sara i la seva mare en el període d'edat estudiat. Apreciem, però, que comença a introduir-se a partir dels 11 mesos i que assoleix una freqüència moderada o alta a les dues darreres sessions.

*Conversar sobre alguna cosa no present* (DNP), és una categoria força relacionada amb l'anterior, però encara més descontextualitzadora. Aquesta categoria apareix entre les més freqüents a les tres darreres sessions. Fins a l'edat de 15 mesos la seva presència és només testimonial (una aparició a la sessió 0;1.14).

Diversos autors han assenyalat la contribució per al desenvolupament del llenguatge d'aquests tipus d'intercanvis que ajuden a l'infant a allunyar-se del context immediat, precisament pel seu caràcter descontextualitzador (p. ex., Luque i Vila, 1990; del Rio i Gràcia, 1996; Imbens-Bailey i Snow, 1997).

Altres intercanvis freqüents a les nostres dades són *calmar* (CMO), a les primeres sessions (0;1.1, 0;1.14, 0;2.2 i 0;5.13), *avaluar l'acció de l'altre* (EHP), a les sessions posteriors als 10 mesos, tret de la darrera, i *executar un moviment o pas en el joc* (PR0 i altres categories específiques per a cada joc) en algunes sessions puntuals (0;10.14 i 0;11.16). Aquesta darrera categoria apareix també entre les més freqüents a totes les edats en l'estudi d'Snow *et al.* CMO també apareix en les dades d'aquestes autores, encara que amb freqüències baixes.

Una categoria força constant a les nostres observacions, encara que amb freqüències en general baixes és *expressar afecte* (EAF), normalment a través de petons i carícies.

D'aquestes darreres tipologies d'intercanvi comentades, *avaluar l'acció de l'altre* (EHP) és la que apareix de manera més constant a les nostres dades, a partir dels 10 mesos. La mare aprova o desaprova les accions de la nena amb relativa freqüència. La categoria EHP no apareix a les dades procedents de l'estudi esmentat com una categoria rellevant. És molt probable que les diferències en la situació estudiada puguin donar compte d'aquest resultat. *Avaluar l'acció de l'altre* podria no ser un tipus d'intercanvi comunicatiu freqüent en activitats com

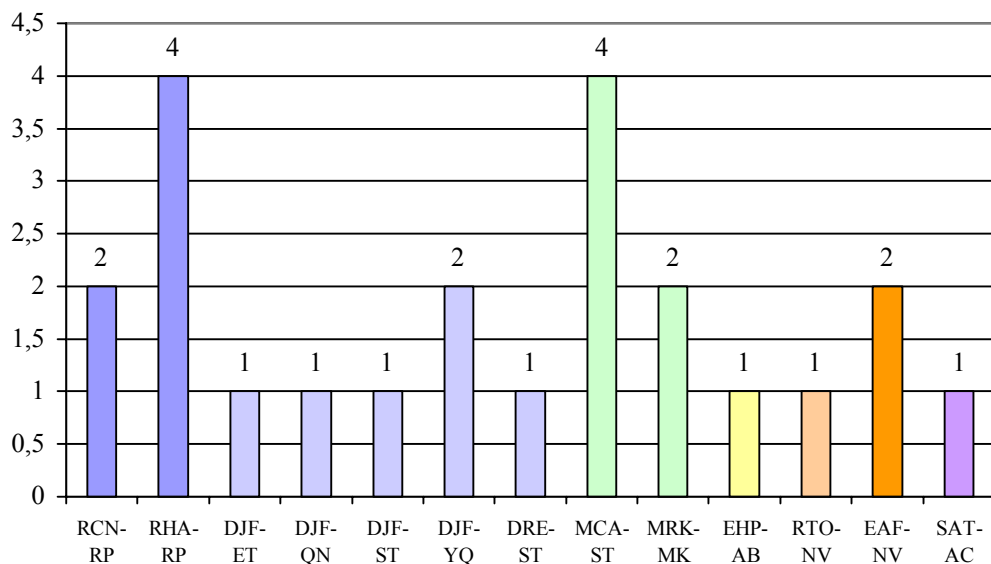
el joc, però podria ser-ho en activitats molt pautaades socialment i culturalment i en les quals es produeix un ensenyament/aprenentatge d'hàbits com és el cas dels àpats.

Altres categories d'intercanvi freqüents a partir dels 10 mesos i que assoleixen freqüències altes en algunes de les darreres sessions (15 i 16 mesos) són *demanar aclariment de l'acció* (DCA) i *demanar aclariment de la comunicació verbal i de les vocalitzacions* (DCC). L'aparició d'aquestes categories d'intercanvi a partir dels 10 mesos podria estar traduint un canvi en la percepció de la nena com a comunicadora, novament a conseqüència dels seus progressos. En la mesura en què la mare la percep com a més competent comunicativament, li demana més aclariments sobre la significació dels seus actes comunicatius. Aquesta dada seria consistent amb el canvi que s'evidencia als 8/9 mesos en relació amb la fluïdesa comunicativa i la flexibilitat pragmàtica materna i es podria interpretar en el mateix sentit.

Pel que fa a la gamma d'intencions comunicatives expressades per la mare de la Sara, ja hem anticipat que és molt àmplia. Els gràfics 18-31 (pàg. 382-395) mostren les intencions comunicatives més freqüents (combinació intercanvi comunicatiu-acte de parla) per a cadascuna de les sessions. El criteri general ha estat, com en el cas dels intercanvis comunicatius, seleccionar-ne les deu més freqüents. L'annex 4 inclou els llistats totals i les freqüències de les intencions comunicatives expressades a cada sessió.

A continuació ens centrarem en comentar els trets fonamentals de l'evolució de l'expressió de les intencions comunicatives en les diferents modalitats d'intercanvi comunicatiu més freqüents a les nostres dades.

0;0.14



**Gràfic 18. Intencions comunicatives expressades més freqüentment per la mare de la Sara a la sessió 0;0.14.**

RCN-RP: *expressar el desig de continuar l'activitat en curs o proposar la continuació de l'activitat en curs.*

RHA-RP: *proposar a l'altre que dugui a terme una acció o que la dugui a terme d'una manera determinada.*

DJF-ET: *expressar entusiasme en relació amb el focus d'atenció/acció conjunta.*

DJF-QN: *formular una pregunta oberta sobre el focus d'atenció/acció conjunta.*

DJF-ST: *fer un comentari sobre el focus d'atenció/acció.*

DJF-YQ: *formular una pregunta sí/no sobre el focus de atenció/acció.*

DRE-ST: *fer un comentari sobre un esdeveniment recent.*

MCA-ST: *indicar que l'activitat s'ha completat o ha finalitzat.*

MRK-MK: *indicar altres esdeveniments.*

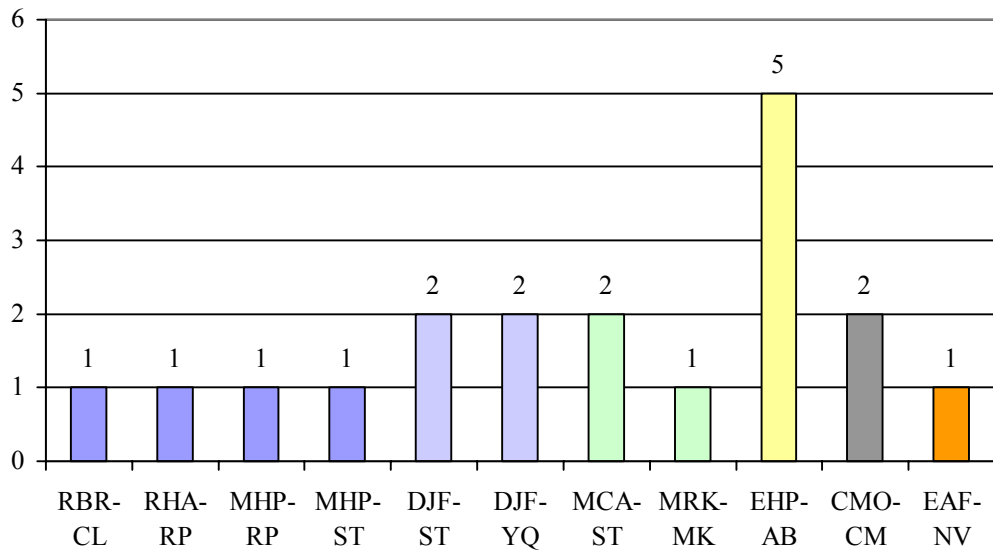
EHP-AB: *aprovar l'acció de l'altre.*

RTO-NV: *imitar sorolls o comportaments no verbals de l'altre.*

EAF-NV: *mostrar afecte.*

SAT-AC: *respondre amb atenció a l'altre.*

0;1.1



**Gràfic 19. Intencions comunicatives expressades més freqüentment per la mare de la Sara a la sessió 0;1.1.**

RBR-CL: *cridar l'altre per reclamar la seva atenció vers l'activitat en curs.*

RHA-RP: *proposar a l'altre que dugui a terme una acció o que la dugui a terme d'una manera determinada.*

MHP-RP: *proposar a l'altre que aturi momentàniament l'acció.*

MHP-ST: *oferir explicacions en relació amb una demanda de pausa.*

DJF-ST: *fer un comentari sobre el focus d'atenció/acció.*

DJF-YQ: *formular una pregunta sí/no sobre el focus d'atenció/acció.*

MCA-ST: *indicar que l'activitat s'ha completat o ha finalitzat.*

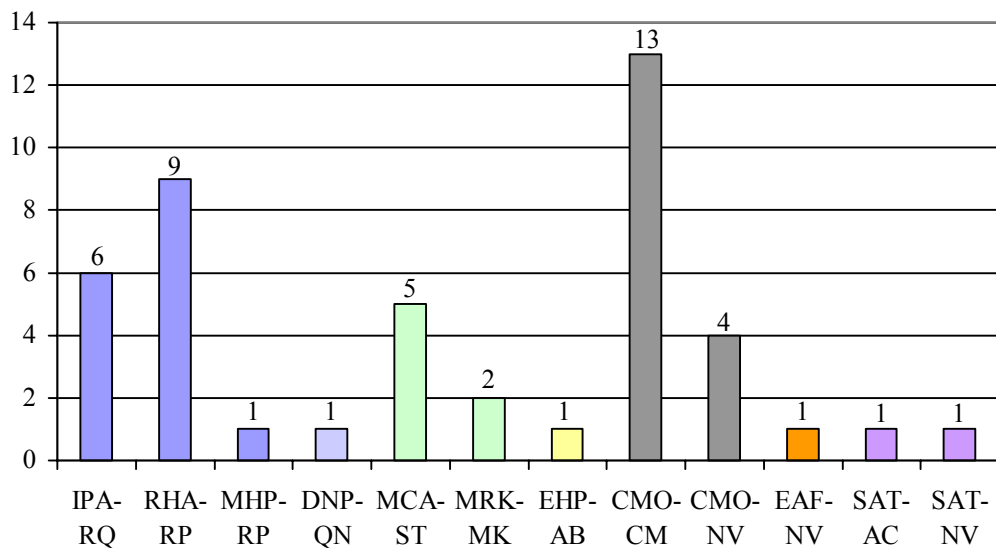
MRK-MK: *indicar altres esdeveniments.*

EHP-AB: *aprovar l'acció de l'altre.*

CMO-CM: *calmar.*

EAF-NV: *mostrar afecte.*

0;1.14



**Gràfic 20. Intencions comunicatives expressades més freqüentment per la mare de la Sara a la sessió 0;1.14.**

IPA-RQ: *preguntar a l'altre si desitja iniciar una nova activitat.*

RHA-RP: *proposar a l'altre que dugui a terme una acció o que la dugui a terme d'una manera determinada.*

MHP-RP: *proposar a l'altre que aturi momentàniament l'acció.*

DNP-QN: *formular una pregunta oberta sobre algú o sobre alguna cosa no present.*

MCA-ST: *indicar que l'activitat s'ha completat o ha finalitzat.*

MRK-MK: *indicar altres esdeveniments.*

EHP-AB: *aprovar l'acció de l'altre.*

CMO-CM: *calmar.*

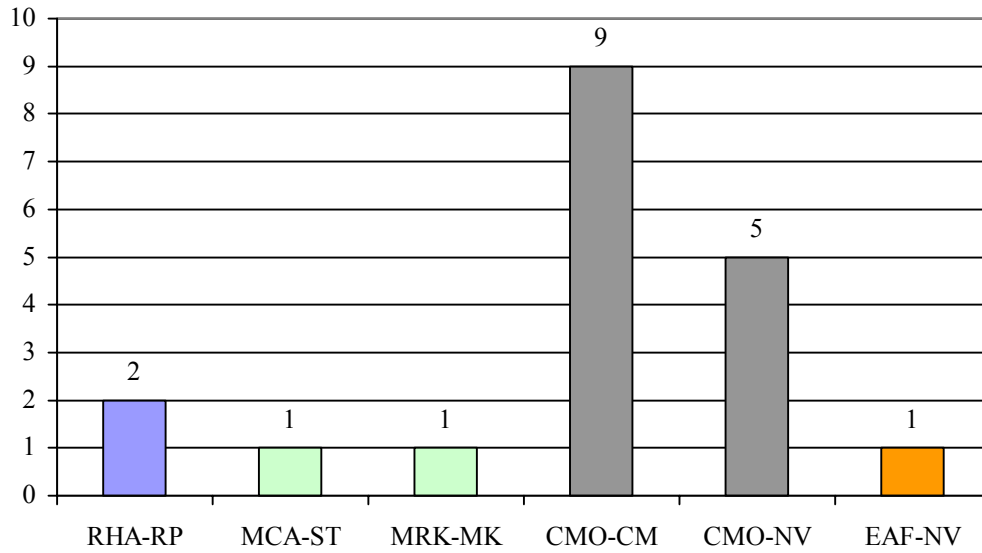
CMO-NV: *calmar (no verbalment).*

EAF-NV: *mostrar afecte.*

SAT-AC: *respondre amb atenció a l'altre.*

SAT-NV: *respondre amb atenció a l'altre (no verbalment).*

0;2.2



**Gràfic 21. Intencions comunicatives expressades més freqüentment per la mare de la Sara a la sessió 0;2.2.**

RHA-RP: *proposar a l'altre que dugui a terme una acció o que la dugui a terme d'una manera determinada.*

MCA-ST: *indicar que l'activitat s'ha completat o ha finalitzat.*

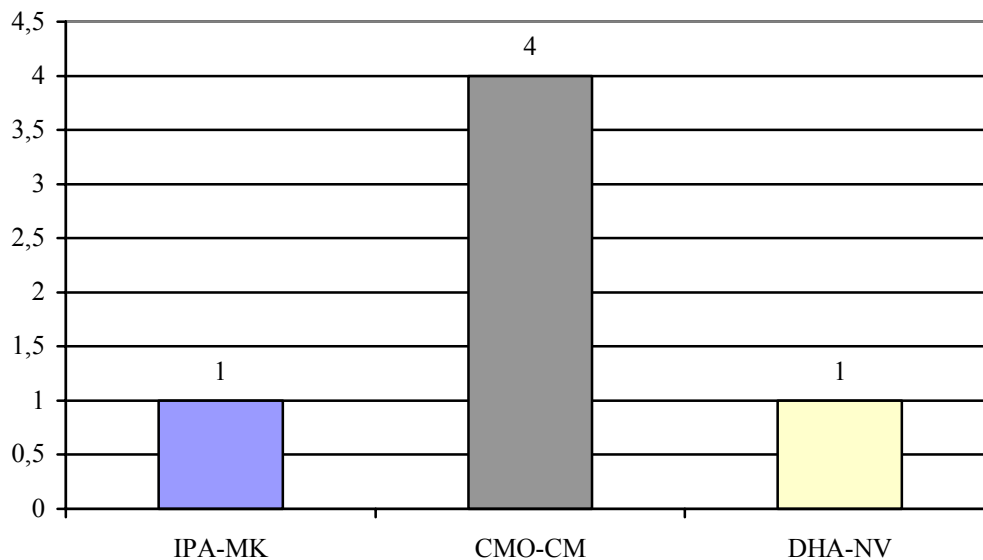
MRK-MK: *indicar altres esdeveniments.*

CMO-CM: *calmar.*

CMO-NV: *calmar (no verbalment).*

EAF-NV: *mostrar afecte.*

0;3.15



**Gràfic 22. Intencions comunicatives expressades més freqüentment per la mare de la Sara a la sessió 0;3.15**

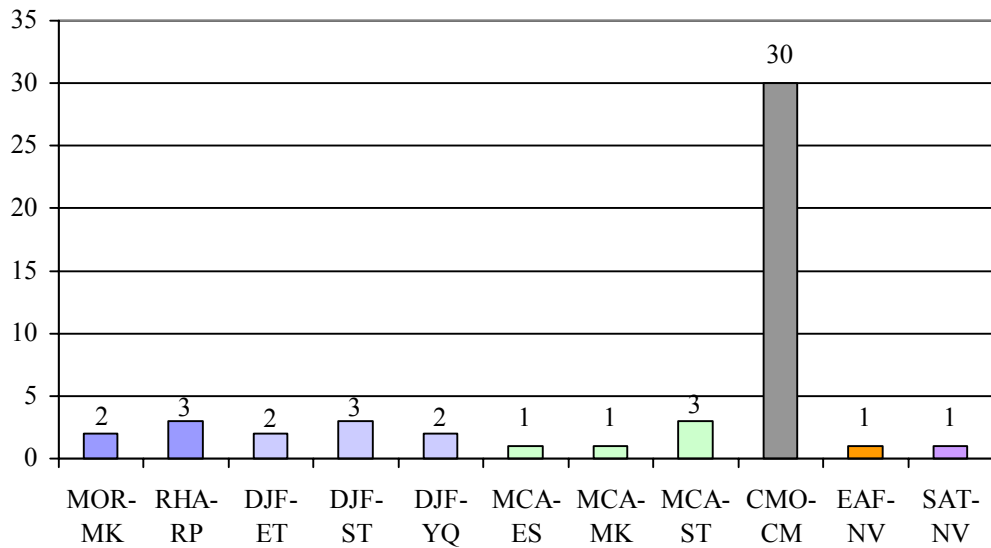
IPA-MK: *assenyalar l'inici d'una nova activitat.*

CMO-CM: *calmar.*

DHA-NV: *dirigir l'atenció de l'altre cap a un objecte, persona o esdeveniment (no verbal).*



0;5.13



**Gràfic 23. Intencions comunicatives expressades més freqüentment per la mare de la Sara a la sessió 0;5.13**

MOR-MK: *indicar la repetició d'una acció.*

RHA-RP: *proposar a l'altre que dugui a terme una acció o que la dugui a terme d'una manera determinada.*

DJF-ET: *expressar entusiasme en relació amb el focus d'atenció/acció conjunta.*

DJF-ST: *fer un comentari sobre el focus d'atenció/acció.*

DJF-YQ: *formular una pregunta sí/no sobre el focus d'atenció/acció.*

MCA-ES: *exclamar per l'acabament de l'activitat o d'una acció.*

MCA-MK: *indicar l'acabament de l'activitat.*

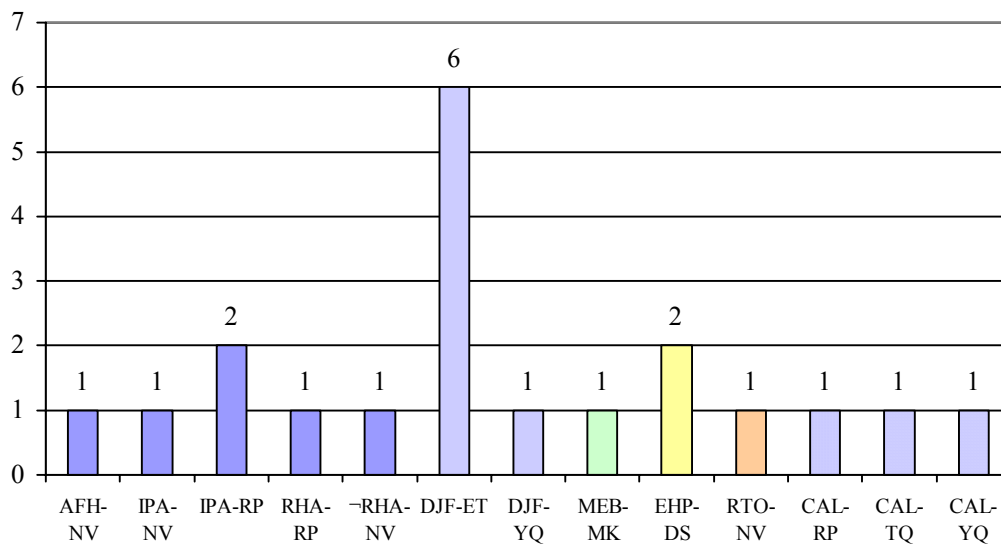
MCA-ST: *fer un comentari sobre l'acabament de l'activitat.*

CMO-CM: *calmar.*

EAF-NV: *mostrar afecte (no verbal).*

SAT-NV: *respondre amb atenció a l'altre (no verbal).*

0;8.29



**Gràfic 24. Intencions comunicatives expressades més freqüentment per la mare de la Sara a la sessió 0;8.29**

AFH-NV: *demanar ajuda (no verbal).*

IPA-NV: *proposar l'inici d'una nova activitat (no verbal).*

IPA-RP: *proposar l'inici d'una nova activitat.*

RHA-RP: *proposar a l'altre que dugui a terme una acció o que la dugui a terme d'una manera determinada.*

-RHA-NV: *proposar a l'altre que dugui a terme una acció o que la dugui a terme d'una manera determinada (no verbal).*

DJF-ET: *expressar entusiasme en relació amb el focus d'atenció/acció conjunta.*

DJF-YQ: *formular una pregunta sí/no sobre el focus d'atenció/acció.*

MEB-MK: *exclamar indicant la introducció de menjar a la boca.*

EHP-DS: *desaprovar l'acció de l'altre.*

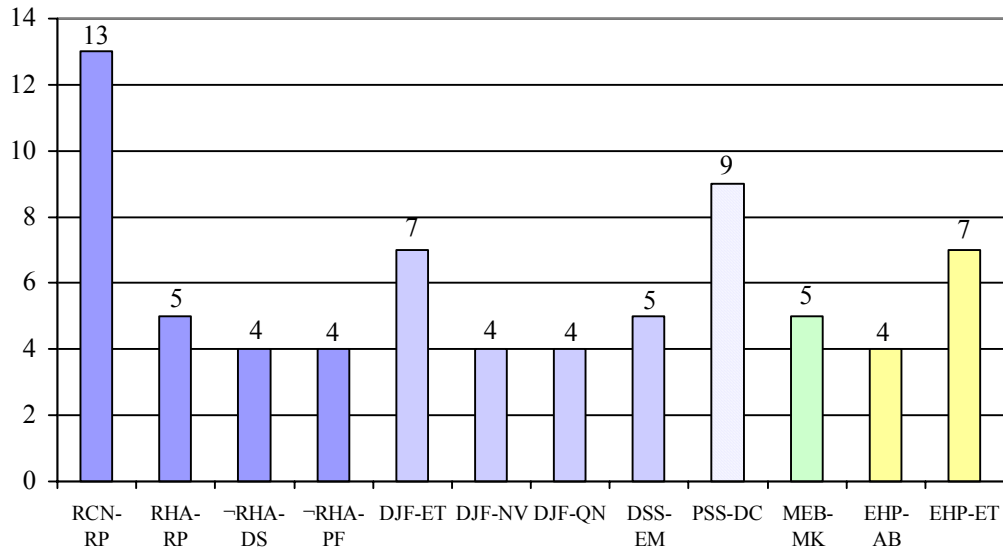
RTO-NV: *imitar sorolls o comportaments no verbals de l'altre.*

CAL-RP: *proposar a l'altre que s'aproximi per iniciar la interacció.*

CAL-TQ: *formular una pregunta de doble alternativa, per a establir l'atenció.*

CAL-YQ: *formular una pregunta sí/no per establir l'atenció.*

0;9.14



**Gràfic 25. Intencions comunicatives expressades més freqüentment per la mare de la Sara a la sessió 0;9.14**

RCN-RP: *demanar un objecte (menjar)/Expressar el desig de continuar l'activitat en curs o proposar la continuació de l'activitat en curs.*

RHA-RP: *proposar a l'altre que dugui a terme una acció o que la dugui a terme d'una manera determinada.*

-RHA-DS: *desaprovar l'acció de l'altre per evitar-la o aturar-la.*

-RHA-PF: *prohibir l'acció que l'altre desitja dur a terme.*

DJF-ET: *expressar entusiasme en relació amb el focus d'atenció/acció conjunta.*

DJF-NV: *fer un comentari sobre el focus d'atenció/acció conjunta (no verbal).*

DJF-QN: *formular una pregunta oberta sobre el focus d'atenció/acció conjunta.*

DSS-EM: *expressar malestar.*

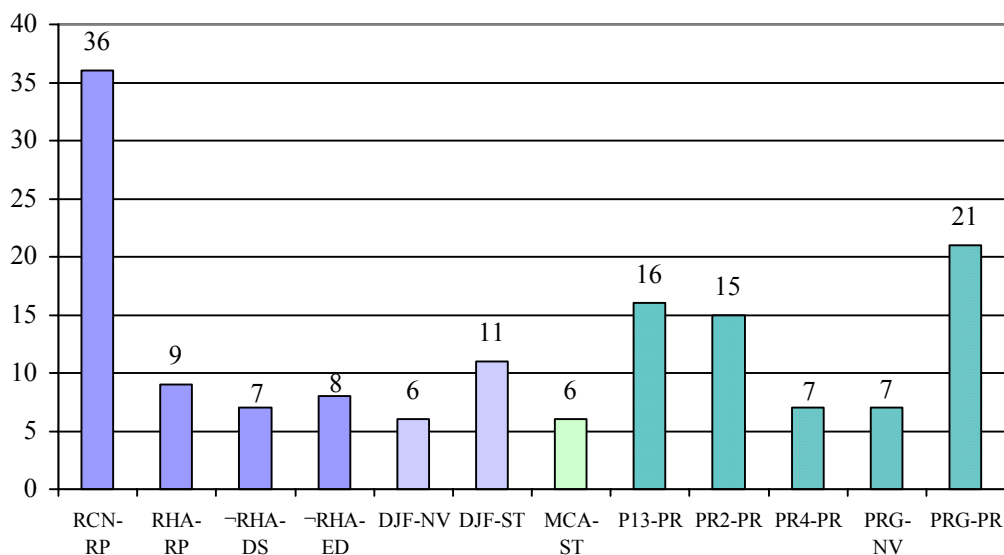
PSS-DC: *clamar per la possessió d'un objecte.*

MEB-MK: *exclamar indicant la introducció de menjar a la boca*

EHP-AB: *aprovar l'acció de l'altre.*

EHP-ET: *expressar entusiasme per l'acció feta per l'altre.*

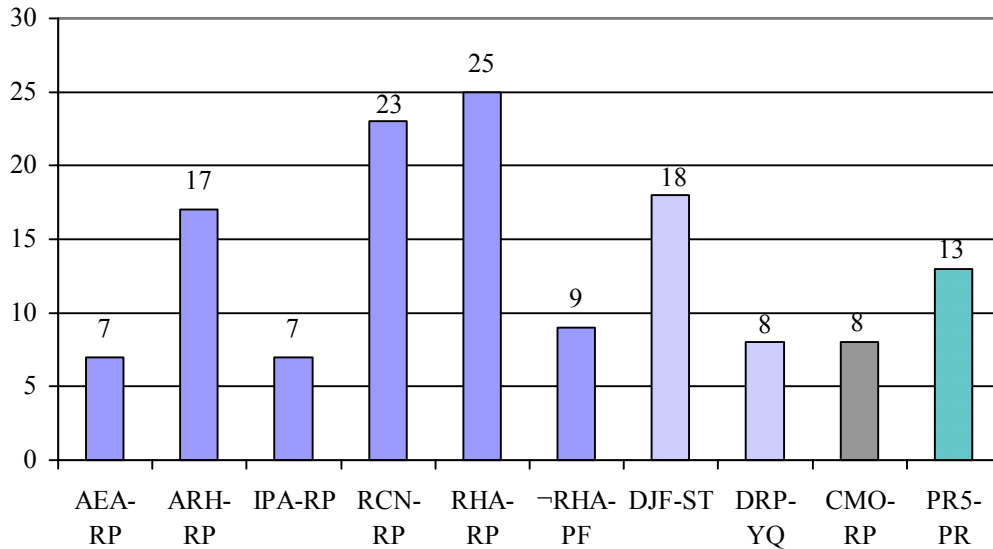
0;10.14



**Gràfic 26. Intencions comunicatives expressades més freqüentment per la mare de la Sara a la sessió 0;10.14**

- RCN-RP: *demanar un objecte (menjar)/Expressar el desig de continuar l'activitat en curs o proposar la continuació de l'activitat en curs.*
- RHA-RP: *proposar a l'altre que dugui a terme una acció o que la dugui a terme d'una manera determinada.*
- RHA-DS: *desaprovar l'acció de l'altre per evitar-la o aturar-la.*
- RHA-ED: *exclamar desaprovant l'acció de l'altre de cara a aturar-la*
- DJF-NV: *fer un comentari sobre el focus d'atenció/acció conjunta (no verbal).*
- DJF-ST: *fer un comentari sobre el focus d'atenció/acció.*
- MCA-ST: *comentar que l'activitat s'ha completat o ha finalitzat.*
- P13-PR: *executar un moviment o pas en el joc de fer l'avió amb la cullera.*
- PR2-PR: *executar un moviment o pas en el joc de dir "bien!o bravo!".*
- PR4-PR: *executar un moviment o pas en el joc de dir "no!".*
- PRG-NV: *executar un moviment o pas en un altre joc (no verbal).*
- PRG-PR: *executar un moviment o pas en un altre joc.*

0;11.16



**Gràfic 27. Intencions comunicatives expressades més freqüentment per la mare de la Sara a la sessió 0;11.16.**

AEA-RP: *expressar el desig de donar per acabada l'activitat.*

ARH-RP: *proposar a l'altre que accomplixi un rol.*

IPA-RP: *proposar l'inici d'una nova activitat.*

RCN-RP: *demanar un objecte (menjar)/Expressar el desig de continuar l'activitat en curs o proposar la continuació de l'activitat en curs.*

RHA-RP: *proposar a l'altre que dugui a terme una acció o que la dugui a terme d'una manera determinada.*

-RHA-PF: *prohibir l'acció que l'altre desitja dur a terme.*

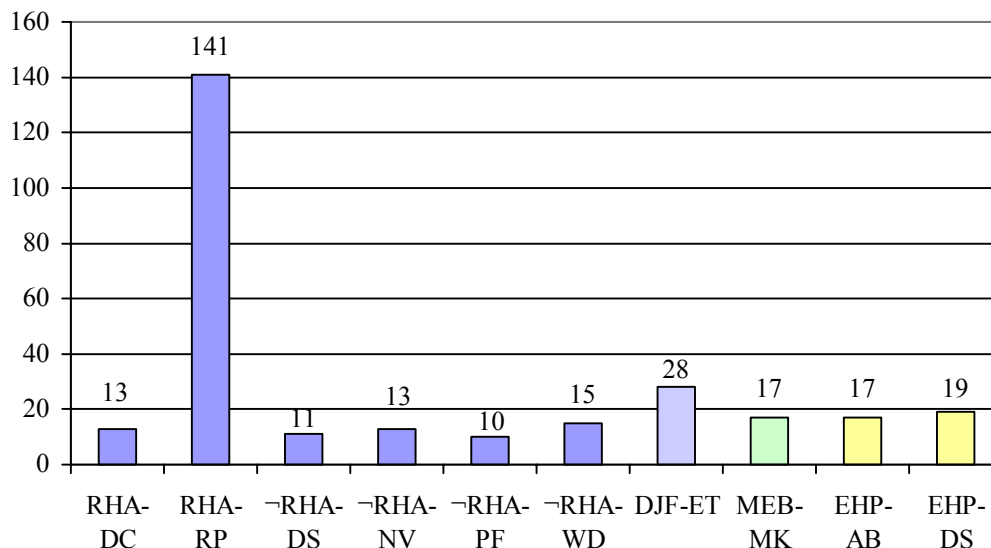
DJF-ST: *fer un comentari sobre el focus d'atenció/acció.*

DRP-YQ: *formular una pregunta sí/no sobre alguna cosa relacionada amb el present.*

CMO-RP: *proposar a l'altre que es calmi.*

PR5-PR: *executar un moviment o pas en el joc de fer veure que el menjar crema.*

1;2.13



**Gràfic 28. Intencions comunicatives expressades més freqüentment per la mare de la Sara a la sessió 1;2.13**

RHA-DC: *declarar una regla general per dur a terme una acció.*

RHA-RP: *proposar a l'altre que dugui a terme una acció o que la dugui a terme d'una manera determinada.*

-RHA-DS: *desaprovar l'acció de l'altre per evitar-la o aturar-la.*

-RHA-NV: *proposar a l'altre que dugui a terme una acció o que la dugui a terme d'una manera determinada (no verbal).*

-RHA-PF: *prohibir l'acció que l'altre desitja dur a terme.*

-RHA-WD: *advertir del perill o de les conseqüències negatives de dur a terme una acció.*

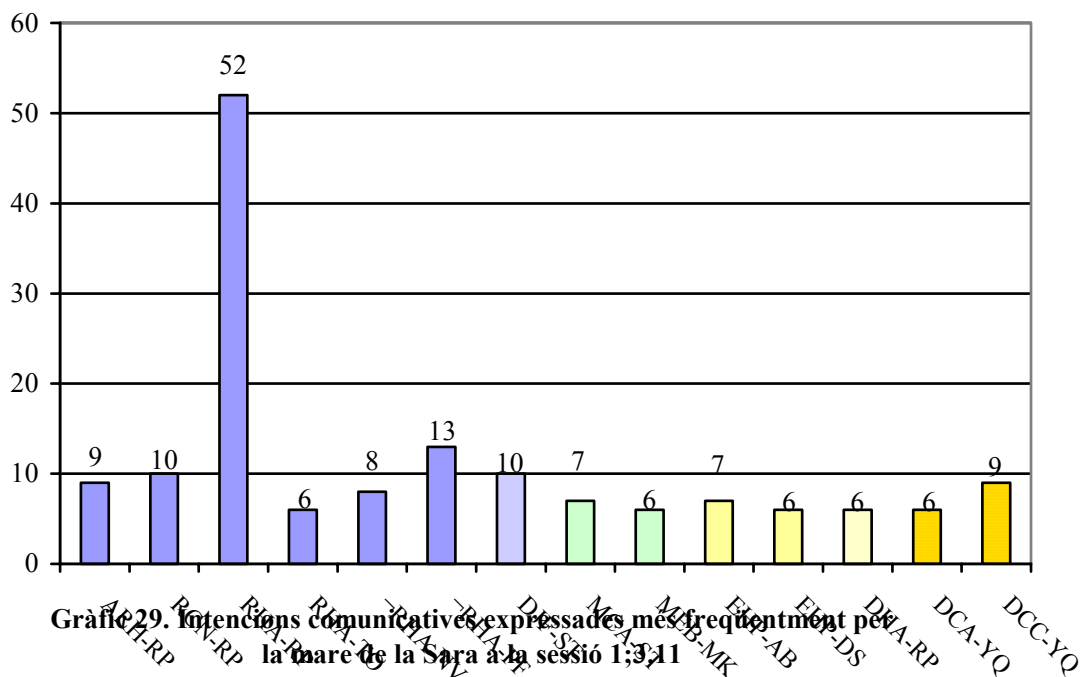
DJF-ET: *expressar entusiasme en relació amb el focus d'atenció/acció conjunta.*

MEB-MK: *exclamar indicant la introducció de menjar a la boca.*

EHP-AB: *aprovar l'acció de l'altre.*

EHP-DS: *desaprovar l'acció de l'altre.*

1;3.11



Gràfic 29. Intencions comunicatives expressades més freqüentment per la mare de la Sara a la sessió 1;3.11

ARH-RP: *proposar a l'altre que compleixi un rol.*

RCN-RP: *demanar un objecte (menjar)/Expressar el desig de continuar l'activitat en curs o proposar la continuació de l'activitat en curs.*

RHA-RP: *proposar a l'altre que dugui a terme una acció o que la dugui a terme d'una manera determinada.*

RHA-TO: *indicar la transferència d'un objecte per tal que l'altre actui sobre el mateix.*

-RHA-NV: *proposar a l'altre que dugui a terme una acció o que la dugui a terme d'una manera determinada (no verbal).*

-RHA-PF: *prohibir l'acció que l'altre desitja dur a terme.*

DJF-ST: *fer un comentari sobre el focus d'atenció/acció.*

MCA-ST: *comentar que l'activitat s'ha completat o ha finalitzat.*

MEB-MK: *exclamar indicant la introducció de menjar a la boca.*

EHP-AB: *aprovar l'acció de l'altre.*

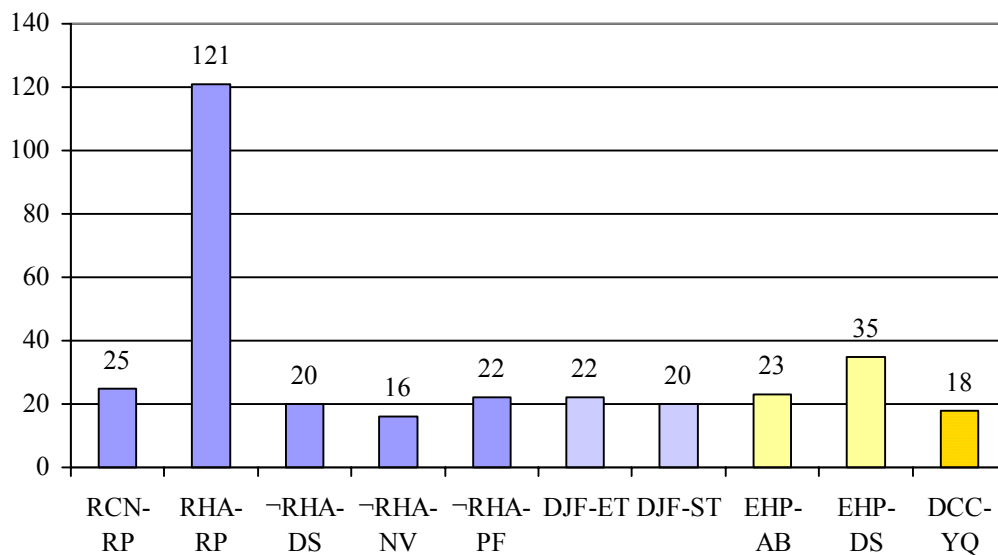
EHP-DS: *desaprovar l'acció de l'altre.*

DHA-RP: *dirigir l'atenció de l'altre cap a un objecte, persona o esdeveniment.*

DCA-YQ: *formular una pregunta sí/no destinada a aclarir el significat d'un comportament no verbal.*

DCC-YQ: *formular una pregunta sí/no destinada a aclarir el significat d'un enunciat.*

1;4.15



**Gràfic 30. Intencions comunicatives expressades més freqüentment per la mare de la Sara a la sessió 1;4.15**

RCN-RP: *demanar un objecte (menjar)/Expressar el desig de continuar l'activitat en curs o proposar la continuació de l'activitat en curs.*

RHA-RP: *proposar a l'altre que dugui a terme una acció o que la dugui a terme d'una manera determinada.*

-RHA-DS: *desaprovar l'acció de l'altre per tal d'evitar-la o aturar-la.*

-RHA-NV: *proposar a l'altre que dugui a terme una acció o que la dugui a terme d'una manera determinada (no verbal).*

-RHA-PF: *prohibir l'acció que l'altre desitja dur a terme.*

DJF-ET: *expressar entusiasme en relació amb el focus d'atenció/acció conjunta.*

DJF-ST: *fer un comentari sobre el focus d'atenció/acció.*

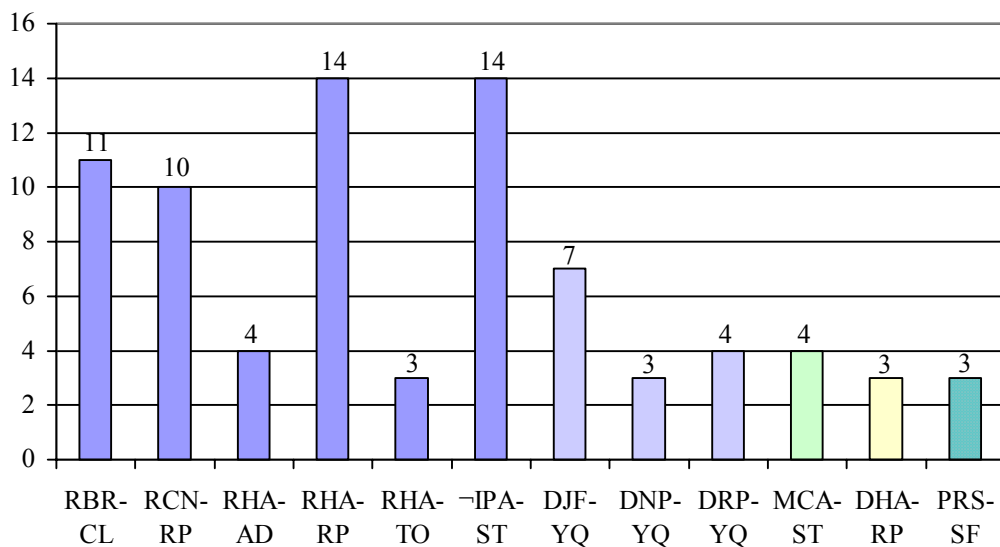
EHP-AB: *aprovar l'acció de l'altre.*

EHP-DS: *desaprovar l'acció de l'altre.*

DCC-YQ: *formular una pregunta si/no destinada a aclarir el significat d'un enunciat.*



1;5.13



**Gràfic 31. Intencions comunicatives expressades més freqüentment per la mare de la Sara a la sessió 1;5.13**

RBR-CL: *cridar a l'altre per reclamar la seva atenció vers l'activitat en curs.*

RCN-RP: *demanar un objecte (menjar)/Expressar el desig de continuar l'activitat en curs o proposar la continuació de l'activitat en curs.*

RHA-AD: *acceptar la proposta de l'altre de dur a terme una acció o de dur-la a terme d'una manera determinada.*

RHA-RP: *proposar a l'altre que dugui a terme una acció o que la dugui a terme d'una manera determinada.*

RHA-TO: *indicar la transferència d'un objecte per tal que l'altre actuï sobre el mateix.*

-IPA-ST: *oferir informació relacionada amb la prohibició d'iniciar una nova activitat.*

DJF-YQ: *formular una pregunta sí/no sobre el focus d'atenció/acció.*

DNP-YQ: *formular una pregunta sí/no sobre algú o sobre alguna cosa no present.*

DRP-YQ: *formular una pregunta sí/no sobre alguna cosa relacionada amb el present.*

MCA-ST: *comentar que l'activitat s'ha completat o ha finalitzat.*

DHA-RP: *dirigir l'atenció de l'altre cap a un objecte, persona o esdeveniment.*

PRS-SF: *parlar per boca d'un objecte inanimat.*

*Proposar que l'altre dugui a terme una acció o que la dugui a terme d'una manera determinada (RHA-RP) i proposar la continuació de l'activitat en curs (RCN-RP)* apareixen entre les intencions comunicatives més freqüentment expressades a gairebé totes les sessions. El requeriment/proposta és la forma fonamental d'expressar les intencions comunicatives en els intercanvis RHA i RCN -i en els intercanvis adreçats a negociar l'activitat immediata en general- des dels primers mesos i al llarg de tot el període estudiat. Altres intencions comunicatives menys freqüents en el si d'aquests intercanvis són, per exemple, *preguntar a l'altre si desitja continuar amb l'activitat en curs (RCN-RQ), preguntar l'altre si desitja dur a terme una acció o dur-la a terme d'una determinada manera (RHA-RQ), oferir informació necessària o útil per a dur a terme una acció (RHA-ST) o declarar una regla general per a dur a terme una acció (RHA-DC)*. Aquestes formes menys directives de negociar l'activitat immediata de la nena apareixen a partir dels 10 mesos i es fan més evidents a les darreres sessions, encara que no sempre figuren entre les més freqüents.

En els intercanvis dirigits a *aturar o evitar l'acció de l'altre (-RHA)*, al llarg de tot el període estudiat predominen les intencions de *desaprovar l'acció de l'altre per evitar-la o aturar-la (-RHA-DS)* i de *prohibir l'acció que l'altre desitja dur a terme (-RHA-PF)*. Novament veiem com a les darreres sessions s'instauren altres formes menys directives d'expressar les intencions en els intercanvis -RHA, com ara *informar de les conseqüències negatives de dur a terme una acció (-RHA-WD)* o *oferir explicacions sobre una prohibició (-RHA-ST)*. Novament, no sempre aquestes intencions apareixen entre les més freqüents de la totalitat de les intencions expressades.

*Conversar sobre el focus d'atenció/acció conjunta* es duu a terme en la pràctica totalitat de les sessions a través d'un enunciat declaratiu (DJF-ST) (p. ex., "tienes la boquita muy sucia"), encara que també, per exemple, a través de preguntes si/no (p. ex. "es muy grande?") o exclamacions (p. ex. "que rico!"). És significatiu

que la presència d'enunciats declaratius (ST) i de preguntes sí/no (YQ) o preguntes obertes (QN) s'observi als intercanvis DJF a totes les edats, mentre que són actes de parla tardanament incorporats a les categoria vinculades a *negociar l'activitat immediata*. És a dir, als primers mesos la mare fa preguntes o dona explicacions sobre el focus d'atenció/acció conjunta, però no en relació amb la negociació de l'activitat immediata que, com hem dit, passa fonamentalment pel requeriment/proposta. Les preguntes i els enunciats declaratius també apareixen vinculats als intercanvis adreçats a *conversar sobre alguna cosa relacionada amb el present* (DRP) o a *conversar sobre alguna cosa no present* (DNP). Ja hem comentat però que la presència d'aquests intercanvis és tardana.

*Assenyalar o indicar esdeveniments específics* s'expressa a gairebé totes les sessions a través de marcadors específics (MK) (p. ex., “un rotet”, a les primeres sessions (MRK-MK); “am!” per *indicar la introducció de menjar a la boca* (MEB-MK). Però també a través d'enunciats declaratius, com per exemple “ya no hay más” (MCA-ST) per *indicar l'acabament de l'activitat*.

Pel que fa als actes de parla considerats globalment, la mare de la Sara mostra, des dels primers mesos, la tendència assenyalada per Snow *et al.* (1996) en edats més avançades. Els enunciats declaratius (ST), els requeriments/propostes (RP) i els marcadors específics (MK) són una constant al llarg del període estudiat, encara que la seva freqüència s'incrementa a les darreres sessions, com a conseqüència de l'augment de la fluïdesa comunicativa, i que la seva distribució és desigual, com ja hem comentat, en els diferents tipus d'intercanvi.

Després d'haver comentat els aspectes més remarcables dels resultats sobre les intencions comunicatives expressades per la mare de la Sara, mirarem d'establir-hi algunes relacions amb les intencions comunicatives expressades per la nena, aspecte aquest darrer que vàrem abordar al capítol anterior.

### 7.3. Relacions entre les intencions comunicatives dels dos participants en la interacció

Si contrastem les intencions comunicatives expressades per la mare amb les expressades per la Sara observem relacions importants.

En alguns casos mare i filla expressen intencions comunicatives coincidents en una mateixa sessió. Per exemple, a les sessions 0;10.14 i a les sessions 0;11.16 coincideixen en *executar un moviment o pas en un joc*. A la sessió 1;4.15, la nena expressa la intenció d'*aprovar la pròpia* conducta, intenció que resulta de la imitació d'una de les més freqüentment expressades per la mare (*aprovar la conducta de l'altre*). La Sara, en aquesta mateixa sessió, també *desaprova la pròpia conducta*, novament per imitació de la mare.

En altres casos les intencions d'un participant i de l'altre no són coincidents, sinó que s'hi relacionen de manera complementària en el si de l'intercanvi comunicatiu. Així, per exemple, a la sessió corresponent a l'edat de 0;9.14, la intenció comunicativa més freqüentment expressada per la mare és *proposar la continuació de l'activitat en curs*. En aquesta mateixa sessió, entre les intencions comunicatives infantils trobem *rebutjar la proposta de continuar l'activitat en curs*, responnent a la proposta de la mare i *protestar per la interrupció de l'activitat en curs*, que és una forma indirecta de proposar-ne la continuació.

A la sessió 0;11.16 entre les intencions comunicatives expressades per la Sara trobem *rebutjar la proposta de continuar l'activitat en curs*, *rebutjar la proposta de l'altre de dur a terme una acció o de dur-la a terme d'una determinada manera* i *rebutjar la prohibició de dur a terme una acció o de dur-la a terme d'una manera determinada*. Entre les intencions expressades per la mare identifiquem les “intencions en mirall” d'aquestes, és a dir, les propostes i les

prohibicions en intercanvis destinats a negociar la continuació de l'activitat o a regular les accions de la nena.

A la sessió 1;3.11 tornem a trobar un perfil d'”intencions en mirall” similar al comentat en relació a la sessió 0;11.16, però ampliat. Entre les intencions expressades per la mare observem *proposar la continuació de l'activitat en curs, proposar que l'altre dugui a terme una acció o que la dugui a terme d'una manera determinada i prohibir que l'altre dugui a terme una acció o que la dugui a terme d'una manera determinada*. La nena expressa *rebutjar la proposta de l'altre de continuar l'activitat en curs, rebutjar la proposta de dur a terme una acció o de dur-la a terme d'una determinada manera i rebutjar la prohibició de dur a terme una acció o de dur-la a terme d'una determinada manera, acceptar la prohibició de dur a terme una acció o de dur-la a terme d'una determinada manera i acceptar la proposta de l'altre de dur a terme una acció o de dur-la a terme d'una determinada manera*.

Aquests resultats eren força previsibles. És obvi que les intencions d'un participant i de l'altre en la interacció han d'estar vinculades en el si dels intercanvis comunicatius en termes de proposar-rebutjar, preguntar-respondre, etc.

Més interessants resulten algunes coincidències que apunten a ajustos subtils per part de la mare en l'expressió d'intencions comunicatives. La categoria *dirigir l'atenció de l'altre vers un objecte, persona o esdeveniment* (DHA-NV) apareix entre les intencions expressades per la nena a l'edat de 1;2.13. És justament als 14 mesos quan la mare incorpora aquesta categoria com a una categoria freqüent en els seus intercanvis amb la Sara. L'augment de l'expressió d'aquesta intenció per part de la mare podria ser resultat de l'apreciació d'una major habilitat de la nena per dirigir ella mateixa l'atenció dels altres vers aspectes interessants de l'entorn immediat. Quan la Sara comença a dirigir ella mateixa l'atenció de la mare, aquesta darrera augmenta la freqüència dels intercanvis adreçats a dirigir l'atenció

de la nena, expressant intencions com ara *requerir que l'altre atengui a un objecte, persona o esdeveniment* (DHA-RP), *fer una pregunta retòrica sobre un objecte, persona o esdeveniment de cara a dirigir l'atenció de l'altre sobre el mateix* (DHA-QN) o *dirigir l'atenció de l'altre vers un objecte, persona o esdeveniment* (DHA-NV).

Per altra banda, a la sessió 1;4.15, entre les intencions comunicatives expressades per la nena trobem *fer un comentari sobre algú o sobre alguna cosa no present* i *exclamar amb entusiasme sobre alguna cosa no present*. Recordem que és a partir dels 15 mesos quan la mare expressa intencions comunicatives relacionades amb *conversar sobre quelcom no present* en la situació dels àpats. A la sessió 1;5.13 la nena *declara la intenció de realitzar una determinada acció en el futur immediat*, també dins d'un intercanvi adreçat a *conversar sobre alguna cosa no present*.

És més que probable que intencions relacionades amb *dirigir l'atenció de l'altre* o *conversar sobre alguna cosa no present* hagin aparegut anteriorment amb freqüència en altres situacions d'interacció entre la Sara i la seva mare, o altres adults. El que estarien reflectint les nostres dades és un ajust pragmàtic de part de la mare, en el sentit d'incrementar la freqüència d'expressió de determinades intencions a mesura que percep la nena com a més competent des del punt de vista comunicatiu, social i cognitiu.

En la nostra opinió, l'estreta relació que hi ha entre les intencions comunicatives expressades pels dos participants en la situació d'interacció apunta aquesta darrera com a context en el qual tenen lloc processos d'aprenentatge pragmàtic de part de l'infant i processos molt subtils d'ajust de part de l'adult.

En el següent capítol, vincularem els processos d'aprenentatge pragmàtic, concretament l'expressió d'intencions comunicatives, amb l'adquisició del lèxic inicial, valorant la hipòtesi que l'infant adquireix les primeres paraules com a

mitjans per expressar intencions comunicatives específiques, seguint les regles de correspondència que empren els parlants competents en la seva interacció amb ell (Ninio i Snow, 1996). La Sara i la seva mare seran novament els subjectes de la nostra anàlisi.

<b>Capítol 8. Resultats IV: valoració de la hipòtesis forma-funció en els inicis de l'adquisició del lèxic.....</b>	<b>405</b>
---	------------



## **CAPÍTOL 8. RESULTATS IV: VALORACIÓ DE LA HIPÒTESI FORMA-FUNCIÓ EN ELS INICIS DE L'ADQUISICIÓ DEL LÈXIC**

Al capítol 3 establírem que, d'acord amb la perspectiva funcional-social que orienta el nostre estudi, els infants comencen a usar paraules seguint regles o principis de correspondència entre intencions comunicatives i formes verbals. Com ja vàrem exposar, diversos autors han proposat que els infants aprenen aquestes regles en el context de la interacció amb els adults (p. ex. Bruner, 1983; Snow, 1983; Ninio, 1983a; Ninio i Snow, 1988, 1996). L'infant empraria aquelles regles de correspondència que l'adult utilitza en la seva interacció amb ell, en la mesura en què els seus recursos cognitius, lingüístics i socials ho permetin. L'adquisició del lèxic inicial es conceptualitza, des d'aquesta perspectiva, fonamentalment com un procés d'aprenentatge pragmàtic. Al nostre entendre, la proposta de Tomasello (2000), a la qual ja ens vàrem referir al mateix capítol 3, enriqueix aquest plantejament general amb la proposta d'un mecanisme d'aprenentatge que denomina "imitació de paper reversible" (*role reversal imitation*).

L'estudi de referència fonamental per nosaltres en relació amb aquest punt és el treball de Ninio (1992), al qual també ens referírem al capítol 3. L'autora va comparar els enunciats d'una paraula de vint-i-quatre infants de 18 mesos amb els enunciats d'una paraula que les mares varen emetre en la interacció amb ells. Els seus resultats mostraren que, com a mitjana, el 94.6 per cent de les regles de correspondència emprades pels infants i el 97.0 per cent de les seves emissions coincidien amb els models materns. Per altra banda, la freqüència relativa d'una determinada regla de correspondència era predictiva de la probabilitat que l'infant l'emprés. Aquests resultats avalen la hipòtesi que l'infant adquireix les primeres

paraules com a mitjans per expressar intencions comunicatives específiques, seguint les regles de correspondència que empren els parlants competents en la seva interacció amb ell (Ninio i Snow, 1996). Els resultats d'alguns dels nostres treballs anteriors també apunten en la mateixa direcció (Rivero, 1994, 1996, 1997).

En el treball que presentem, hem valorat la hipòtesi exposada anteriorment a partir de les dades de la Sara en interacció amb la seva mare. Les sessions analitzades en relació amb l'objectiu assenyalat han estat: 0;9.14 (13') - 0;10.14 (22') - 0;11.16 (10') - 1;2.13 (19') - 1;3.11 (27') - 1;4.15 (32') i 1;5.13 (8'). Hem partit d'una part de les anàlisis presentades al capítol 6 -intencions comunicatives expressades per la Sara en actes comunicatius que incorporen una paraula- i de la codificació de les intencions comunicatives maternes a la qual ja ens vàrem referir al capítol anterior.

El procediment general d'anàlisi ha consistit en identificar en un primer moment les paraules emeses per la Sara al llarg del període estudiat, així com les regles de correspondència forma-funció emprades per a la seva emissió. Posteriorment s'han identificat els actes comunicatius maternes que inclouen cadascuna de les paraules emeses per la nena, des de l'edat de 0;9.14 fins a la primera emissió infantil del terme. Per a cadascuna de les paraules s'han consignat les intencions comunicatives expressades i s'han dut a terme càlculs de freqüència. Hem iniciat l'anàlisi de les produccions maternes a l'edat de 0;9.14, ja que és al voltant dels 10 mesos quan s'estima que els infants comencen a comprendre la parla adulta (p. ex., Ingram, 1989).

La taula 22 recull les regles de correspondència emprades per la Sara en l'emissió de les diferents paraules identificades en el nostre registre. Les dades recollides en aquesta taula són les que al capítol 6 consten a les taules 17 i 18, però agrupant ara les regles de correspondència per a cada paraula i consignat l'edat de la

primera emissió per a cadascuna de les intencions comunicatives que li corresponen.

**“Umà!” (x “Tomás!”)**

Cridar a l'altre per aconseguir la copresència-----> Dir “Umá!” (x “Tomás!”)  
0;10.14

.....

**“Am”**

Fer un comentari sobre el focus d'atenció/acció conjunta –incloent-hi l'etiquetatge----->Dir (“am”)  
0;10.14

Exclamar indicant la introducció de menjar a la boca-----> Dir “am!”  
0;11.16 (imitació)

.....

**“Mama”**

Transferir un objecte per tal d'aconseguir ajuda en relació amb el mateix-----> Verbalitzar el nom del destinatari de l'objecte (“mama”)  
1;2.13

.....

**“Oh!”**

Exclamar en relació amb un esdeveniment recent-----> Dir “oh!”  
1;3.11

\_\_\_\_\_

**Taula 22. Regles de correspondència emprades per la Sara en l'emissió de les diferents paraules.**

**“No”**

Acceptar la prohibició de dur a terme una acció o de dur-la a terme d'una manera determinada-----> Dir “no”  
1;3.11

Rebutjar la continuació de l'activitat en curs-----> Dir “no”  
1;3.11

.....

**“Tatá” (x “ya está)**

Indicar que l'activitat s'ha completat o ha finalitzat-----> Dir “tatá” (x “ya está)  
1;3.11

.....

**Dir “nane” (x “vale)**

Acceptar la proposta de dur a terme una acció o de dur-la a terme d'una manera determinada -----> Dir “nane” (x “vale)  
1;3.11 *(Imitació)*

\_\_\_\_\_

**Taula 22 i. Regles de correspondència emprades per la Sara en l'emissió de les diferents paraules.**

**“Ji” (x “sí”)**

Expressar acord amb la desaprovació que fa l'altre sobre la pròpia conducta-----> Dir “ji [ːsí]”  
1;4.15

Acceptar la marxa momentània de l'altre-----> Dir “ji [ːsí]”  
1;4.15

Respondre afirmativament a una pregunta destinada a aclarir el significat d'un comportament no verbal-----> Dir “ji [ːsí]”  
1;4.15

Respondre afirmativament a una pregunta sí/no sobre el focus d'atenció/acció conjunta-----> Dir “ji [ːsí]”  
1;4.15

Respondre afirmativament a una pregunta destinada a aclarir el significat d'un enunciat-----> Dir “ji [ːsí]”  
1;4.15

.....

**“Mumá” (x “muy mal”)**

Desaprovar la pròpia conducta-----> Dir “mumá” (x “muy mal”)  
1;4.15 *(Imitació.)*

---

**Taula 22 ii. Regles de correspondència emprades per la Sara en l'emissió de les diferents paraules.**

**“A::h!”**

Expressar benestar-----> Dir “a::h”  
1;4.15

.....

**“Aquí”**

Fer un comentari sobre el focus d'atenció/acció conjunta –incloent-hi l'etiquetatge-----> Verbalitzar el resultat de l'acció (“aquí”)

1;3.11

1;4.15

Verbalitzar la localització de l'objecte (“aquí”)

.....

**“Iaia” (x “aigua”)**

Demandar un objecte-----> Verbalitzar el nom de l'objecte (“iaia” x “aigua”)

1;3.11

Fer un comentari sobre el focus d'atenció/acció conjunta –incloent-hi l'etiquetatge-----> Verbalitzar el nom de l'objecte (“iaia” x “aigua”)

1;4.15

Dirigir l'atenció de l'altre

vers un objecte, persona o esdeveniment-----> Verbalitzar el nom de l'objecte (“iaia” x “aigua”)

1;4.15

---

**Taula 22iii. Regles de correspondència emprades per la Sara en l'emissió de les diferents paraules.**

**“Ñamñam”**

Acceptar l'inici de l'activitat-----> Verbalitzar el nom de l'activitat (“ñamñam”)

1;4.15

Proposar l'inici d'una nova activitat-----> Verbalitzar el nom de l'activitat (“ñamñam”)

1;5.13

Declarar la intenció de dur a terme una determinada acció en el futur immediat-----> Verbalitzar el nom de l'acció (“ñamñam”)

1;5.13

Expressar el desig de continuar l'activitat en curs-----> Verbalitzar el nom de l'acció (“ñamñam”)

1;5.13

Proposar l'altre que realitzi una determinada acció-----> Verbalitzar el nom de l'acció (“ñamñam”)

1;5.13

Proposar un nou focus per a l'activitat-----> Verbalitzar el nom de l'activitat (“ñamñam”)

1;5.13

.....

**“Nen”**

Fer un comentari sobre algú o alguna cosa no present-----> Verbalitzar el nom de la persona (“nen”)

1;4.15

---

**Taula 22iv. Regles de correspondència emprades per la Sara en l'emissió de les diferents paraules.**



**“Papá”**

Fer un comentari sobre algú o sobre alguna cosa no present-----> Verbalitzar el nom de la persona (“papa”)  
1;4.15

Exclamació entusiasta sobre alguna cosa o algú no present-----> Verbalitzar el nom de la persona (“papá!”)  
1;4.15

.....

**(“Ca” x “caca = brut”)**

Dirigir l'atenció de l'altre  
vers un objecte, persona o esdeveniment-----> Verbalitzar una propietat de l'objecte (“ca” x “caca = brut”)  
1;4.15

---

**Taula 22v. Regles de correspondència emprades per la Sara en l'emissió de les diferents paraules.**

Seguidament, comentarem els resultats de l'anàlisi de les intencions comunicatives expressades per la mare a través dels enunciats que contenen cadascuna de les paraules emprades per l'infant en el període estudiat.

Algunes de les paraules han estat excloses de les anàlisis, ja que qui primer emet la paraula en els registres és la nena i les dades no proporcionen informació sobre els usos materns previs. Aquestes paraules són “Tomás”, l'exclamació “ah!” com a expressió de benestar, “agua” i “nen”. “Papá” només apareix una vegada a la parla materna abans que la nena l'emeti en els nostres registres a l'edat d'1;4.15.

En relació amb la paraula “am”, com podem veure en el fragment següent d'interacció, la Sara l'emet per primera vegada per *fer un comentari sobre el focus d'atenció/acció conjunta*.

```
@Situation: la nena menja una galeta
*MOT: mtmtmtmt.
%par:   emet sons com si mengés
%spa:   $djf:nv
%com:   la nena continua mirant la càmera i mossega la galeta
*CHI: mam [: am1].
%act:   <bef> es treu la galeta de la boca
%gpx:   <aft> mira la mare
%spa:   $djf:st
*MOT: qué?
%com:   la nena mira cap a la càmera
%spa:   $dcc:rr
(Mare-Sara 0;10.14)
```

---

<sup>1</sup> Com és sabut, les primeres paraules presenten una estabilitat fonològica relativa, de manera que els infants emeten variacions al voltant d'un patró tipus. En aquest cas la nena emet “mam” i entre claudàtors s'enregistra la forma tipus.

A la sessió 0;11.19 la forma “am” és emesa per la nena amb la intenció d'*exclamar indicant la introducció de menjar a la boca*, com a imitació, tal com recull el següent fragment de transcripció.

```
@Situation: la mare dóna menjar a la nena i de tant en tant fa
veure que dóna menjar a un ninot
*MOT: Ñam, ñam, ñam, ñam.
%act: fa veure que menja el ninot
%spa: $prs:sf
*MOT: 0.
%act: acostava una cullerada de menjar a la nena
*CHI: 0.
%gpx: mira la mare
*CHI: A:::m [: am]!
%act: tanca els ulls i obre la boca empassant-se el menjar
%spa: $meb:mk
(Mare-Sara 0;11.16)
```

En la sessió corresponent als 14 mesos la nena emprà espontàniament la forma “am” amb aquesta darrera funció assenyalada.

Si analitzem les emissions maternes de la forma verbal “am” exactament fins el moment de la primera emissió de la Sara (inici de la sessió 0;10.14), trobem que en totes les aparicions (5), la mare havia emés la forma “am!” amb la intenció d'*exclamar indicant la introducció de menjar a la boca*. Podríem pensar que en aquest cas l'infant no emprà la forma “am” per expressar la mateixa intenció comunicativa que la mare li havia assignat en els enunciats previs.

Però és important tenir present que en les dades de la Sara “am” només apareix com a comentari en aquesta sessió (dues vegades). En les sessions següents la nena emprà la forma “am” sempre per *exclamar indicant la introducció de menjar a la boca*. Per altra banda, és significatiu que a la mateixa sessió en que la nena emprà per primera vegada “am” (0;10.14) -en els nostres registres- apareix per

part de la mare la forma “ñamñam” (o “ñam” o “ñamñamñam”), majoritàriament emesa amb la intenció de *fer un comentari sobre el focus d'atenció/acció conjunta*. És possible que aquesta forma hagi estat emprada prèviament per la mare fora de les sessions enregistrades per nosaltres i que les primeres emissions d'”am” de part de la nena s'hi relacionin amb aquesta forma.

La taula 23 recull les intencions comunicatives amb què la mare empra les formes “am” i “ñamñam” des de 0;9.14 fins la sessió 0;10.14, incloent aquesta darrera.

Paraula	Intencions comunicatives	Freqüència
Am	<i>Exclamar indicant la introducció de menjar a la boca</i> (MEB-MK)	5
	<i>Proposar la continuació de l'activitat en curs</i> (RCN-RP)	3
Ñamñam	<i>Fer un comentari sobre el focus d'atenció/acció conjunta</i> (DJF-ST)	6
	<i>Executar un moviment o pas en un joc</i> (P13-PR)	1

**Taula 23. Intencions comunicatives vinculades a les formes “am” i “ñamñam” en la parla de la mare de la Sara fins a les sessions 0;9.14 i 0;10.14.**

Pensem que aquestes dades permeten interpretar que els primers usos infantils de la forma “am” es corresponen amb les intencions comunicatives majoritàriament associades a les formes maternes “am” i “ñamñam”. La nena comença emprant una mateixa forma amb dues intencions comunicatives, si bé una d'elles acaba instaurant-se de manera constant. El fet que la nena produeixi per primera vegada “am” per imitació de les expressions maternes “ñamñam” avala la interpretació que l'infant estaria tractant unitàriament ambdues formes de la parla materna.

El fet que la nena empri inicialment la mateix forma amb dues funcions no entra en contradicció amb el principi de correspondència única, ja que és asimètric. Inicialment una intenció comunicativa s'expressa a través d'una forma única, però

una forma pot expressar diferents intencions comunicatives (Ninio i Snow, 1996). L'infant, en la mesura en què està motivat per a la comunicació, intenta ampliar el seu repertori pragmàtic. Les dades sobre les intencions comunicatives expressades per la Sara i la Maria, recollides al capítol 6, apunten a diferències individuals en la configuració de les regles forma-funció en el període inicial d'adquisició del lèxic. Al capítol 6 havíem assenyalat la tendència de la Sara a “explotar pragmàticament” les seves formes verbals. Aquesta tendència s'evidenciaria des de les primeres paraules.

Pel que fa a la paraula “mama” les dades pràcticament no ens aporten informació. En les sessions analitzades, la mare només emet la paraula tres vegades abans que la nena l'empra a la sessió 1;2.13. Les intencions amb les quals la mare expressa aquesta paraula són *imitar l'altre*, una vegada, i *proposar la continuació de l'activitat en curs* dues vegades més. La nena empra la paraula “mama” per *transferir un objecte per aconseguir ajuda en relació amb el mateix*.

En relació amb l'ús de l'exclamació “oh!”, hem vist com la nena l'emeta a la sessió 1;3.11 per *exclamar en relació a un esdeveniment recent*. Aquesta exclamació ha estat emprada anteriorment per la mare per expressar diverses intencions comunicatives: *calmar* (una vegada), *exclamar indicant la caiguda d'un objecte* (tres vegades), *exclamar expressant entusiasme per l'acció de l'altre* (una vegada) i *exclamar en relació a un esdeveniment recent* (una vegada). Entenem que en aquest cas és produeix una coincidència bastant notòria entre els usos materns i infantils de l'exclamació. Quan la nena l'empra ho fa per *exclamar en relació a un esdeveniment recent*, que ha estat concretament la caiguda de les farinetes de la trona. Veiem com la mare ha emprat l'exclamació altres vegades per *indicar la caiguda d'un objecte*.

A la sessió corresponent a l'edat 1;3.15, la Sara empra la paraula “no” per expressar dues intencions comunicatives: *acceptar la prohibició de dur a terme*

*una acció o de dur-la a terme d'una manera determinada i rebutjar la proposta de continuar l'activitat en curs.* Els següents fragments de transcripció recullen aquests usos:

@Situation: la mare s'ha d'absentar momentàniament perquè la truquen per telèfon; la nena ha estat llençant galets de sopa a terra

\*MOT: no los tires al suelo #, eh?

%act: <bef> li acosta una mica més el plat

%com: <aft> la nena mira el plat

%spa: \$-rha:pf

\*CHI: ne:: [: no].

%gpx: continua mirant el plat

%spa: \$-rha:ad

\*MOT: vale.

%act: surt del menjador

%tim: 00:08:30

%spa: \$-rha:ad

(Mare-Sara 1;3.11)

-----

@Situation: la mare intenta que continuï menjant

\*CHI: a::..

%gpx: mira la forquilla que li acosta la mare a la boca

%spa: \$rcn:rd

\*CHI: a::::.

%act: es mou a la cadira i dona cops de peu a la trona

%gpx: aparta la cara de la forquilla

%spa: \$rcn:rd

\*CHI: no.

%gpx: continua girant la cara

%spa: \$rcn:rd

(Mare-Sara 1;3.11)

Des de la sessió 0;9.14 fins a la primera emissió infantil de la paraula “no” per *acceptar la prohibició de dur a terme una acció o de dur-la a terme d'una*

*manera determinada*, la mare emet el terme en un total de 83 enunciats, per expressar diverses intencions comunicatives. Deixant de banda les intencions a les quals corresponen les freqüències més baixes, entre 1 i 3, el terme apareix vinculat a les intencions recollides a la taula 24.

Paraula “No”	Intencions comunicatives	Freqüència
	<i>Prohibir l'acció que l'altre desitja dur a terme (-RHA-PF)</i>	22
	<i>Desaprovar l'acció de l'altre per tal d'evitar-la o aturar-la (-RHA-DS)</i>	14
	<i>Fer un comentari sobre el focus d'atenció/acció conjunta (DJF-ST)</i>	14
	<i>Executar un moviment o pas en un joc (PR4-PR)</i>	7
	<i>Desaprovar l'acció de l'altre (EHP-DS)</i>	6
	<i>Preguntar a l'altre si desitja continuar amb l'activitat en curs (RCN-RQ)</i>	4
	<i>Declarar una regla general per dur a terme una acció (RHA-DC)</i>	4

**Taula 24.** Intencions comunicatives vinculades a la paraula “no” en la parla de la mare de la Sara fins al primer ús infantil del terme.

Fins al moment en què la nena emet la paraula “no” per *rebutjar la proposta de continuar l'activitat en curs*, les intencions més freqüentment vinculades als usos materns del terme continuen sent les mateixes que mostra la taula anterior, amb freqüències de 34, 17, 14, 7, 7, 4 i 4 respectivament, a més de *formular una pregunta sí/no per aclarir el significat de l'acció de l'altre (DCA)*, que apareix 6 vegades.

L'ús infantil de la paraula “no” per *acceptar la prohibició de dur a terme una acció o de dur-la a terme d'una determinada manera* apareix estretament vinculat

a l'ús majoritari de la paraula de part de la mare: *prohibir l'acció que l'altre desitja dur a terme*. La nena empra la paraula en el tipus d'intercanvi comunicatiu on s'ubiquen majoritàriament els usos materns del terme, és a dir, en els intercanvis adreçats a *aturar o evitar l'acció de l'altre* (-RHA). La nena no empra el terme per prohibir l'acció de la mare, però sí per acceptar la prohibició que aquesta realitza, fet que suposa d'alguna manera "prohibir" la pròpia acció.

L'ús de la Sara del terme "no" per *rebutjar la proposta de continuar l'activitat en curs* és un ús estretament vinculat a la segona intenció comunicativa materna més freqüent: *desaprovar l'acció de l'altre per tal d'evitar-la o aturar-la* (-RHA-DS). De fet, podem interpretar que quan la nena aparta la cara del menjar i diu "no" també està intentant evitar o aturar l'acció de la mare. En aquest context, rebutjar la proposta de continuar menjant és al mateix temps un intent d'aturar o oposar-se a les accions de la mare.

*Fer un comentari sobre el focus d'atenció/acció conjunta* (DJF-ST) és també una de les intencions comunicatives més freqüentment vinculades als usos materns del terme "no". En canvi, la nena no empra la paraula "no" en intercanvis adreçats a *conversar sobre el focus d'atenció/acció conjunta* (DJF). Proposem que aquest fet podria estar relacionat amb la posició que ocupa la paraula en els enunciats que la contenen. En els enunciats materns que contenen la paraula "no" en intercanvis adreçats a *dirigir les accions de l'altre* (RHA), *negociar la continuació de l'activitat en curs* (RCN) o *aturar o evitar l'acció de l'altre* (-RHA), la paraula apareix majoritàriament en posició inicial, final o com a paraula única. En els enunciats ubicats en intercanvis adreçats a *conversar sobre el focus d'atenció/acció conjunta* (DJF), la paraula "no" se situa majoritàriament en posició intermèdia.

A les sessions compreses entre 0;9.14 i 1;3.11, en el 94.6 % dels enunciats materns que contenen el terme "no" en intercanvis RHA, RCN o -RHA la



paraula està ubicada en posició inicial, final o com a paraula única. A les mateixes sessions, en el 57.1% dels enunciatos en què apareix la paraula “no” en intercanvis DJF aquesta se situa en posició intermèdia. Les posicions inicial i final en el si de l'enunciat han estat assenyalades per diversos autors com a privilegiades per al processament del llenguatge (Clark, 1974; Chapman, 1981c; Slobin, 1985). Podem interpretar que la posició privilegiada que el terme “no” ocupa en els intercanvis relacionats amb la regulació del comportament de l'altre afavoreix que la nena adquireixi la paraula per expressar intencions comunicatives vinculades amb aquest tipus d'intercanvis.

En relació amb l'expressió “ya está”, la coincidència entre l'ús matern i infantil de la mateixa és notòria. Abans que la Sara emeti la paraula “tatá” (x “ya está”) apareix a la parla materna 14 vegades -d'entre un total de 16 aparicions- vinculada a la intenció d'*indicar l'acabament de l'activitat*. Aquesta és, precisament, la intenció amb la qual l'empra la nena.

Pel que fa a la paraula “vale”, es tracta d'un terme emprat per la mare amb una ampla varietat d'intencions comunicatives (10 diferents). Les intencions que presenten freqüències més altes (4, 3 i 3) són *prohibir l'acció que l'altre desitja dur a terme* (-RHA-PF), *expressar acord amb la proposta de continuar l'activitat en curs* (RCN-AD) i *aprovar la conducta de l'altre* (EHP-AB). L'expressió també apareix cinc vegades en intercanvis adreçats a *dirigir les accions de l'altre* (RHA), *per proposar que l'altre dugui a terme una acció o que la dugui a terme d'una determinada manera* (RHA-RP), *preguntar a l'altre si desitja dur a terme una acció o dur-la a terme d'una manera determinada* (RHA-QN) i *declarar una regla general per a dur a terme una acció* (RHA-DC). La nena comença emprant el terme, per imitació, en un intercanvi RHA, amb la intenció d'*acceptar la proposta de dur a terme una acció o de dur-la a terme d'una determinada manera* (RHA-AD).

@Situation: la nena menja amb les mans i la mare vol que empri la cullera  
\*MOT: con la cucharita, vale?  
%act: li neteja la mà  
%spa: \$rha:rp  
\*CHI: nane:: [: vale].  
%gpx: fa un gest d'afirmació amb el cap i mira la mare  
%spa: \$rha:ad  
\*MOT: vale.  
%gpx: fa un gest d'afirmació amb el cap  
%act: continua netejant-li la mà  
%spa: \$rha:ad  
(Mare-Sara 1;3.11)

Interpretem aquests resultats com una mostra del paper de la imitació en l'accés al lèxic inicial. La nena no reproduïx la paraula emesa per la mare de manera rutinària, sinó per acomplir una determinada intenció comunicativa (acceptar una proposta relacionada amb l'acció), com així ho avala el fet que l'emissió del terme vagi acompanyada d'un gest d'afirmació. Es tractaria d'una "imitació de rol reversible" (Tomasello, 2000). La mare empra eventualment el terme per acceptar propostes de la Sara referides a la continuació de l'activitat (RCN-AD). Quan la nena empra el terme ho fa per acceptar la proposta de la mare, encara que en un altre tipus d'intercanvi també freqüentment vinculat a l'ús del terme (RHA). El que la nena imita no és únicament l'expressió articulada, sinó la intenció comunicativa amb la qual és usada.

Pel que fa a l'altra expressió que la nena imita ("muy mal") en la sessió 1;4.15, entenem que no és una imitació de rol reversible, però sí que és una imitació que mostra una comprensió de la intenció amb la qual la mare emet l'expressió. Sempre que apareix aquesta expressió a la parla materna és per *desaprovar la conducta de l'altre* (EHP-DS). La nena encara no l'empra per desaprovar la conducta de l'altre (això seria una "imitació de rol reversible"), sinó com a desaprovació de la pròpia conducta, en un context lúdic. La nena dóna a entendre

que sap el que la mare li proposa, encara que com es veu al llarg de la sessió no està gaire disposada a acceptar-ho.

```
@Situation: la nena menja de tant en tant amb les mans i la mare
vol que empri la forquilla
*MOT: mu(y) mal.
%gpx: fa un gest de negació amb el cap
%act: agafa menjar amb la forquilla
%spa: $ehp:ds
*CHI: mumá:n.
%fac: somrient amb cara de pillastre
%gpx: mira la forquilla
%spa: $dre:st
(Mare-Sara 1;4.15)
```

La Sara sap que la seva conducta no és acceptada, que no s'ajusta a les normes i la desaprova amb murrieria, reproduint la intenció amb que l'ha emprat la mare.

Pel que fa a la paraula "sí", no hem pogut establir una vinculació gaire específica entre els usos materns i infantils de la paraula, ja que quan la nena l'empra per primera vegada en els nostres registres el seu ús ja està molt generalitzat a diversos tipus d'intercanvis i d'intencions comunicatives, que tenen el sentit general d'expressar acord amb allò que planteja la mare.

Quan la Sara l'emet per primera vegada a les nostre dades, a la sessió 1;4.15, el terme està vinculat a l'expressió d'una gamma àmplia d'intencions comunicatives: *expressar acord amb la desaprovació que realitza l'altre de la pròpia conducta (EHP-AP), acceptar la marxa momentània de l'altre (LTT-PA), respondre afirmativament a una pregunta destinada a aclarir el significat d'un comportament no verbal (DCA-AA), respondre afirmativament a una pregunta si/no sobre el focus d'atenció/acció (DJF-AA) i respondre afirmativament al significat d'un enunciat (DCC-AA).*

La mare de la Sara també emprà el terme en una àmplia varietat d'intercanvis comunicatius, majoritàriament *conversar sobre el focus d'atenció/acció conjunta* (DJF), *dirigir les accions de l'altre* (RHA), *avaluar l'acció de l'altre* (EHP) i *negociar la continuació de l'activitat en curs* (RCN). En el si d'aquests intercanvis, la paraula apareix en enunciat que expressen diverses intencions específiques, majoritàriament *aprovar la conducta de l'altre* (EHP-AB), *proposar que l'altre dugui a terme una acció o que la dugui a terme d'una determinada manera* (RHA-RP), ), *proposar la continuació de l'activitat en curs* (RCN-RP) i *expressar acord amb el comentari que l'altre fa sobre el focus d'atenció/acció conjunta* (DJF-AP). Veiem com aquestes intencions específiques són majoritàriament proposades (RP) o aprovacions o expressions d'acord (AP-AB).

La paraula "aquí", és emprada per la nena a les sessions 1;3.11 i 1;4.15, per *fer un comentari sobre el focus d'atenció/acció conjunta* (DJF). A la sessió 1;3.11 la nena fa un comentari sobre el resultat de la seva acció -un canvi en la localització de l'objecte- i a la sessió 1;4.15 un comentari sobre la localització d'un objecte.

Si analitzem els usos materns del terme "aquí" fins al moment en què la nena l'empra per primera vegada en els nostres registres, sense fer distinció entre els dos usos, perquè són usos molt similars, veiem que el terme apareix majoritàriament en intercanvis DJF (vuit vegades). Quatre vegades apareix en intercanvis RCN, tres en intercanvis RHA i una en un intercanvi adreçat a *negociar l'acabament de l'activitat* AEA.

En els intercanvis DJF, per part de la mare el terme apareix vinculat a les intencions comunicatives següents: *fer un comentari sobre el focus d'atenció/acció conjunta* (DJF-ST), *expressar entusiasme en relació amb el focus d'atenció/acció conjunta* (DJF-ET), *exclamar disgustat per un esdeveniment desafortunat relacionat amb el focus d'atenció/acció conjunta* (DJF-EM),

*formular una pregunta oberta sobre el focus d'atenció/acció conjunta (DJF-QN) i formular una pregunta si/no sobre el focus d'atenció/acció conjunta (DJF-YQ).*

En aquest cas veiem com la nena emprà el terme en el tipus d'intercanvi comunicatiu en que la paraula apareix majoritàriament a la parla materna, és a dir, *conversar sobre el focus d'atenció/acció conjunta (DJF).*

La paraula “ñamñam” és emprada per la nena a les sessions 1;4.15 i 1;5.13, com a verbalització del nom de l'activitat (“menjar”) amb diverses intencions comunicatives específiques: *acceptar l'inici de l'activitat (IPA-AD), proposar l'inici d'una nova activitat (IPA-RP), declarar la intenció de dur a terme una determinada acció en el futur immediat (DNP-SI), expressar el desig de continuar l'activitat en curs (RCN-RP), proposar l'altre que realitzi una determinada acció (RHA-RP) i proposar un nou focus per a l'activitat (RNF-RP).*

Ja vàrem veure (taula 23, pàg. 417) com, fins a la sessió 0;10.14, la mare va emprar la paraula “ñamñam” majoritàriament en el context d'intercanvis adreçats a *conversar sobre el focus d'atenció/conjunta (DJF)*. Posteriorment, l'expressió és emprada per la mare molt poques vegades (7), majoritàriament per *proposar l'inici d'una nova activitat (IPA-RP) i executar un moviment o pas en un joc (PRS-PF)*; tres vegades en cadascun dels casos.

Tenint en compte les limitacions de les dades, apreciem que tant la mare com la Sara han emprat el terme en intercanvis adreçats a *negociar l'inici d'una nova activitat (IPA)*.

Finalment, pel que fa a la paraula “caca”, no podem establir un vincle pragmàtic gaire consistent entre els usos materns i infantils del terme, ja que la nena emprà la paraula per primera vegada en els nostres registres en el context d'un intercanvi adreçat a *gestionar l'atenció conjunta (DHA)* i la mare emprà amb anterioritat el

terme majoritàriament en intercanvis -RHA, adreçats a *aturar o evitar l'acció de l'altre*, encara que la paraula també apareix alguna vegada en intercanvis DHA.

En aquest punt, podem concloure que les nostres dades no ens permeten treure conclusions prou sòlides en relació amb la hipòtesi forma-funció en els inicis de l'adquisició del lèxic, a causa de la baixa freqüència en que les paraules apareixen en els registres que hem analitzat, tant de la Sara com de la seva mare. Pensem però, que els vincles pragmàtics que hem pogut anar assenyalant entre els usos infantils i materns d'algunes de les paraules ens permeten continuar mantenint en un futur la hipòtesi forma-funció com a hipòtesi de treball.

## **Conclusions, valoració i prospectiva**

## CONCLUSIONS, VALORACIÓ I PROSPECTIVA

Al llarg d'aquest capítol presentarem les conclusions a les quals hem pogut arribar a partir del treball exposat en els capítols anteriors. La majoria d'elles ja han estat anticipades en la presentació dels resultats de la recerca. En aquest punt, reprendrem aquestes conclusions d'una manera conjunta, relacionant-les amb els objectius i les hipòtesis plantejades al capítol 4.

Assenyalarem les aportacions que creiem haver realitzat en l'àmbit del desenvolupament inicial de la comunicació i del llenguatge des d'una aproximació pragmàtica. Però adoptarem una actitud crítica amb el nostre treball, intentant veure'n les limitacions. També mirarem al futur, plantejant possibles vies de continuació i millora de la feina realitzada fins ara.

En primer lloc, farem algunes consideracions sobre el marc teòric presentat als capítols 1, 2 i 3.

És molt el que s'ha escrit sobre el desenvolupament inicial de la comunicació i del llenguatge, i com ja vàrem assenyalar al capítol de presentació, no és fàcil ubicar-se teòrica ni epistemològicament en aquest àmbit. Hi ha moltes absències i freqüents ambigüitats en torn a aspectes fonamentals com ara la intencionalitat comunicativa, el significat o la definició d'*acte comunicatiu*. Al capítol 1 hem intentat oferir aportacions en aquest sentit. Creiem haver assolit un nivell acceptable en el nostre objectiu. Però la validesa del marc teòric que hem elaborat es posarà a prova en un futur. Serà vàlid en la mesura en què ens sigui útil per a plantejar-ne nous interrogants, nous objectius i per a orientar treballs futurs que esperem que puguin repercutir, al seu torn, en la millora del propi marc teòric. Pel que fa al passat i al present, ha estat una guia important en la realització de la



nostra investigació. Hem mirat de mantenir lligams estrets entre teoria i estudi empíric, tot i que som conscients que l'estudi només recull alguns dels plantejaments o de les qüestions que se'n podrien derivar del marc teòric elaborat.

Al capítol 2 hem tractat de realitzar una síntesi i una elaboració personal dels fonaments de les perspectives funcional-socials en l'estudi de la comunicació i del llenguatge, basant-nos tant en la literatura clàssica com en les fonts actuals. Hem intentat anar més enllà d'una mera revisió, cercant el debat i prenent postura en relació amb qüestions que susciten controvèrsia, com ara els mecanismes preadaptats per a la interacció social, la intersubjectivitat primària o el paper de la parla d'estil matern en l'adquisició del llenguatge.

Al capítol 3 hem perfilat el marc més específic del nostre treball empíric. Hi hem revisat els estudis sobre un aspecte concret del desenvolupament pragmàtic - l'expressió d'intencions comunicatives-, al mateix temps que hem elaborat els plantejaments bàsics d'una aproximació -o d'una "mirada"-, pragmàtica, als inicis de l'adquisició del llenguatge, basant-nos fonamentalment en els treballs de Ninio (1985, 1991, 1994b), Ninio i Snow (1996) i Tomasello (1999a, 1999b, 2000).

Esperem que, en conjunt, els capítols 1, 2 i 3 del nostre treball, constitueixin un marc de referència útil per aproximar-se a l'àmbit dels inicis de la comunicació i del llenguatge des d'una perspectiva teòrica fidel a alguns compromisos: entendre la intencionalitat comunicativa i el significat com a processos graduals que es configuren en el context de les interaccions socials; entendre els actes comunicatius com a actes socials; reconèixer el paper actiu de l'infant en la construcció del seu propi desenvolupament i concebre l'adquisició del llenguatge com a un procés d'aprenentatge cultural.

En relació amb el capítol 4, aquell en el qual vàrem presentar els aspectes metodològics de la recerca, volem fer algunes consideracions, relacionades amb el

procés d'adaptació del sistema de categories de Ninio i Wheeler (1984, 1988). Com ja vàrem comentar en aquell capítol, escollírem aquest sistema per a la codificació de les intencions comunicatives per diverses raons. Per una banda, la seva validesa com a sistema ha estat provada (vegeu Ninio, Snow, Pan i Rollins, 1994). Per una altra, permet codificar els actes comunicatius a dos nivells: el de l'intercanvi i el dels actes de parla. Aquesta possibilitat resulta especialment interessant, ja que permet treballar amb una unitat d'anàlisi més àmplia que l'enunciat -l'intercanvi comunicatiu- que cospa la definició o emmarcament de la situació d'interacció social de part dels participants en l'activitat conjunta. La nostra experiència en aquest sentit ha estat positiva. Després d'haver realitzat la codificació de les nostres dades creiem que el fet que el sistema atengui a més d'un nivell d'anàlisi és una de les seves riqueses importants. Per altra banda, el sistema s'ha mostrat molt flexible en el nivell de l'intercanvi comunicatiu, permetent la reorganització d'algunes de les categories i la introducció d'algunes de noves. Al segon nivell -el dels actes de parla- no ens ha calgut fer modificacions.

L'amplitud va ser una altra de les raons per a la selecció del sistema de Ninio i Wheeler (1984, 1988). El fet d'emprar un sistema tan ampli ha permès mostrar la riquesa i la varietat de les intencions comunicatives expressades pels participants en la situació estudiada. Malgrat tot, creiem que l'amplitud també representa un cert perill. L'existència d'una quantitat gran de categories, diferenciades entre si a vegades per matisos molt fins, fa difícil l'entrenament en l'aplicació del sistema. En el nostre cas, com hem vist, hem realitzat una codificació doble per un mateix investigador en dos moments temporals, obtenint un nivell de fiabilitat que considerem acceptable (81%). Però probablement obtenir nivells similars de fiabilitat amb dos codificadors exigiria molts esforços d'entrenament i discussió.

Veiem difícil poder codificar amb aquest sistema un volum més considerable de dades i no descartem l'opció de revisar en un futur el sistema que finalment hem

emprat, amb l'objectiu d'obtenir-ne una versió més simplificada que permeti treballar amb la resta de les dades de les quals disposem amb nivells també acceptables de fiabilitat i sense pèrdua important d'informació.

Una altra de les consideracions que poden fer un cop emprat el sistema, és que quan es tracta de codificar intencions comunicatives, sovint és aplicable més d'una categoria a una mateixa producció. Els actes comunicatius freqüentment responen a més d'una intenció de manera simultània. L'autora principal del sistema, Anat Ninio, ens ha animat alguna vegada a atorgar més d'una categoria a una mateixa producció. En el nostre cas, hem preferit optar en cada cas de dubte per la intenció comunicativa que ens ha semblat predominant o prioritària. La codificació múltiple és una possibilitat interessant, però entenem que augmentaria considerablement la complexitat de les anàlisis i dificultaria les proves de fiabilitat.

Poder emprar el mateix sistema per a la codificació de les intencions comunicatives expressades tant pels adults com pels infants també és valorat per nosaltres molt positivament, tot i que, com ja vàrem comentar al capítol 4, el segon nivell de codificació -el dels actes de parla- s'ajusta molt millor als infants més grans i als adults que a l'anàlisi de la comunicació prelingüística. Malgrat tot, el sistema pot ser emprat adequadament en l'etapa prelingüística, amb les consideracions que ja hi vàrem comentar.

Seguidament, ens referirem a les principals conclusions que podem extreure a partir dels resultats del nostre estudi empíric, en relació als objectius i a les hipòtesis de partida.

Recordem que el primer dels nostres objectius era mostrar que la intencionalitat comunicativa i el significat són processos graduals i observables en el marc de la interacció nadó-adult. Al capítol 5 hem pogut identificar indicadors

observacionals d'aquests processos i mostrar, a través d'exemples, la possibilitat d'atribuir als actes comunicatius del nadó diferents nivells d'intencionalitat i significat. Som conscients que encara queda molt per fer en aquest sentit i que els resultats que hem presentat en aquesta direcció són modestos. Malgrat tot, ens sentim satisfets d'haver-nos iniciat en l'estudi de la intencionalitat comunicativa i del significat com a processos graduals i interpersonals, ja que el tractament habitual en termes de tot o res ens sembla clarament insuficient i poc conseqüent amb una concepció de la comunicació i del llenguatge com a processos interpersonals i culturals.

Plantejar la intencionalitat comunicativa i el significat com a processos graduals respon a un intent d'integrar en l'anàlisi de la comunicació i del llenguatge inicials alguns elements importants.

Per una banda, suposa una valoració del paper del sistema de percepció i acció en la comunicació dels nadons, la importància dels quals ha estat assenyalada per Butterworth (1998). Per una altra, implica acostar-se a la naturalesa social i cultural de la comunicació i del llenguatge. La intencionalitat i el significat no són únicament en les representacions mentals dels subjectes, sinó que emergeixen i es construeixen en la interacció.

Una anàlisi més en profunditat del procés de construcció interpersonal de la intencionalitat comunicativa i del significat requeriria al nostre judici, d'un tipus de dades diferent al que ens proporciona el nostre estudi. Exigiria probablement un seguiment dels subjectes més intensiu, amb observacions separades entre si per períodes de temps curts, diaris en un plantejament ideal. Caldria també probablement entrar en un nivell d'anàlisi més micro de la configuració dels intercanvis comunicatius i dels comportaments i actuacions dels participants en els mateixos. Codificar els actes comunicatius en el tercer nivell d'anàlisi proposat per Ninio i Wheeler (1984, 1988) -el que atorga a la producció un paper

d'obertura de l'intercanvi, resposta positiva, resposta negativa o elaboració- també seria una aportació important a aquesta anàlisi en profunditat, que tindria com a objectiu copsar el procés de construcció interpersonal de la intencionalitat comunicativa i del significat.

El segon dels nostres objectius era estudiar l'evolució de l'expressió d'intencions comunicatives al llarg de les etapes prelingüística i de les primeres paraules, durant els àpats com a activitat conjunta mare-fill. Com vàrem assenyalar al capítol 4, malgrat que aquest sigui un tema àmpliament estudiat en el cas de les primeres paraules -no gaire en l'etapa prelingüística-, calen estudis que emprin un mateix sistema de codificació per a l'anàlisi de les intencions comunicatives expressades pels infants, amb edats i situacions d'observació diverses, ja que la diversitat i disparitat dels sistemes de codificació emprats en les diferents recerques fa difícil comparar-ne els resultats. Entenem que el nostre estudi suposa una contribució en aquest sentit, ja que no hem optat per emprar un sistema de categories propi, sinó per adaptar-ne, com ja hem comentat, el de Ninio i Wheeler (1988).

Com havíem previst, la gamma d'intencions comunicatives expressades pels infants es mostra àmplia quan s'empra un sistema de categories que va més enllà de l'enunciat i que atén a altres unitats d'anàlisi. La codificació de les intencions comunicatives conjugant el nivell d'anàlisi de l'enunciat amb el de l'intercanvi comunicatiu fa possible una aproximació matisada i detallada a les intencions expressades en la interacció, que posa en evidència la seva riquesa.

Per altra banda, ens havíem proposat estudiar els trets comuns i les diferències individuals existents entre els infants pel que fa a l'expressió d'intencions comunicatives.

En relació amb els trets comuns, els nostres resultats evidencien que les primeres intencions que expressen els infants en l'activitat estudiada estan majoritàriament relacionades amb la negociació de l'activitat immediata. Com ja vàrem comentar al capítol 6, l'activitat de menjar és una activitat semiestructurada, que fa necessària la negociació progressiva en relació amb una sèrie de paràmetres com ara el ritme de la ingesta, les pauses o l'acabament. Els tres infants del nostre estudi s'impliquen des de ben aviat en aquesta negociació. En relació amb l'expressió d'intencions en actes comunicatius que incorporen una paraula, els nostres resultats són força coincidents amb els dels treballs de Ninio (1983a, 1984, 1993b), Ninio i Goren (1993) i Snow, Pan, Imbens-Bailey i Herman (1996). Una alta proporció de les intencions expressades pels nostres infants, com a grup, es relacionen amb la negociació de l'activitat immediata, la conversa en relació amb el focus d'atenció/acció conjunta i l'establiment i manteniment de l'atenció compartida. Com a tendència general, les intencions comunicatives més lligades al context immediat apareixen abans que aquelles que suposen més distanciament en relació al mateix.

El nostre estudi ratifica les tendències generals apuntades en els estudis als quals ens hem referit al paràgraf anterior. Però entenem que l'aportació fonamental del nostre treball, en relació amb l'expressió d'intencions comunicatives per part dels infants, és mostrar l'existència de diferències individuals en el perfil comunicatiu dels subjectes.

Hi ha diferències quantitatives i qualitatives entre els infants pel que fa a les intencions comunicatives expressades. Globalment, les dades mostren més "flexibilitat pragmàtica" (nombre d'intencions comunicatives diferents expressades) en el cas de la Sara. Entre la Maria i el Raül no hi ha diferències quantitatives apreciables en relació amb la flexibilitat pragmàtica, però sí que hi ha diferències qualitatives. Les diferències qualitatives entre els subjectes es

relacionen, com vàrem veure, amb el menor o major distanciament de les intencions comunicatives expressades en relació amb el context immediat.

També hem pogut identificar diferències importants entre els infants pel que fa als recursos emprats per a l'expressió d'intencions comunicatives. La Sara presenta, al llarg del període estudiat, una distribució força equilibrada entre intencions comunicatives expressades per procediments no lingüístics i intencions expressades en actes comunicatius que incorporen una paraula. Fins i tot a les darreres sessions (15 i 16 mesos d'edat), l'ampliació del seu repertori d'intencions comunicatives no passa exclusivament per la incorporació de lèxic, sinó que els recursos no lingüístics continuen sent per ella també un mitjà útil per ampliar el repertori pragmàtic. El perfil de la Maria és sensiblement diferent en aquest sentit. Globalment, en el període d'edat estudiat, són més les intencions comunicatives que expressa lingüísticament que les expressades en actes comunicatius no lingüístics. A partir dels 15 mesos, la majoria de les intencions comunicatives que passen a formar part del seu repertori estan associades a actes comunicatius que incorporen una paraula i, per tant, a l'adquisició de lèxic. Per a la Maria els procediments comunicatius no lingüístics continuen sent útils per a l'expressió d'intencions comunicatives, però a partir de certa edat l'ampliació de la gamma d'intencions comunicatives està molt associada a l'adquisició de paraules. El Raúl presenta un perfil clarament diferenciat dels dos anteriors, ja que, com ja hem comentat anteriorment, en el seu cas l'expressió d'intencions comunicatives en el període estudiat passa pràcticament de manera exclusiva per la utilització de recursos no lingüístics. El seu desenvolupament lexical al final del període estudiat és considerablement menor que el de la Sara i la Maria. Com ja vàrem comentar al capítol 6, l'escassa durada de sessions d'àpat del Raúl és un element a tenir en compte en la valoració de les dades. Pensem però que també aquest element podria estar relacionat amb les característiques de la interacció mare-fill, que al seu torn podrien estar vinculades amb el nivell de desenvolupament lexical assolit per l'infant.

Snow *et al.* (1996) han identificat una correlació entre flexibilitat pragmàtica i mesures de desenvolupament lexical (total de paraules i total de paraules diferents), a les edats de 14 i 20 mesos. En les nostres dades, la flexibilitat pragmàtica es relaciona amb el desenvolupament lexical quan es refereix a les intencions comunicatives expressades lingüísticament. De manera general, les nostres dades mostren que, en els inicis de l'adquisició del llenguatge, l'adquisició de paraules noves aniria associada a una ampliació del repertori d'intencions comunicatives expressades lingüísticament, però suggereixen també diferències individuals en la proporció intencions/paraules. La Sara tendeix a emprar les paraules per expressar una varietat d'intencions comunicatives més gran que la Maria.

Encara en relació amb el segon dels nostres objectius, hem pogut identificar, pels infants, regles de correspondència entre determinades intencions comunicatives i determinades paraules. Les nostres dades ratifiquen les tendències assenyalades per Ninio (1994b) en els seus estudis. La Sara i la Maria empen regles de correspondència constant al llarg de tot el període estudiat. Les regles de correspondència variable apareixen a partir dels 15 mesos en les dades de la Sara i dels 13 en les de la Maria. Bastant d'acord amb els resultats obtinguts per Ninio (1994b), en aquest moment les nenes ja disposen d'un repertori pragmàtic que se situa entre 8 i 13 intencions comunicatives diferents (13 en el cas de la Sara i 8 en el cas de la Maria). L'increment de les regles de correspondència variable en les nostres dades és gradual i no gaire accentuat. Aquest fet podria ser conseqüència que encara no s'hagués produït l'increment sobtat d'aquest tipus de regles que els infants experimentarien entre els 16 i els 22 mesos (Ninio, 1994b), ja que el nostre estudi finalitza als 17 mesos d'edat. D'altra banda, veiem com l'aparició de la correspondència múltiple (més d'una forma per a l'expressió d'una mateixa intenció) està associada a les regles de correspondència variable. En cap de les regles de correspondència constant identifiquen més d'una forma per a una



mateixa intenció, encara que sí que identifiquen una forma per a diverses intencions.

Novament, pensem que, a banda de ratificar les tendències generals assenyalades per Ninio (1994b) en relació amb les regles de correspondència forma-funció, el principal interès dels nostres resultats consisteix en assenyalat l'existència de diferències individuals. Les diferències individuals identificades en relació amb la configuració de les regles forma-funció està en consonància amb les diferències referides a la proporció intencions/paraula. L'anàlisi de les regles de correspondència forma-funció ratifica la major tendència de la Sara a "explotar pragmàticament" el vocabulari del qual disposa, tant en les regles de correspondència constant com en les de correspondència variable.

A més de les diferències individuals assenyalades, també s'aprecien diferències en quant al paper de la imitació per a l'ampliació dels repertoris pragmàtic i lexical. Mentre que les imitacions que realitza la Sara la condueixen a expressar una intenció comunicativa nova o a expressar verbalment una intenció que anteriorment s'expressava a través de procediments no lingüístics, les imitacions recollides a les dades de la Maria li serveixen per expressar intencions comunicatives per a les quals la nena ja disposava de paraules. Les imitacions suposen en aquest cas ampliar el lèxic per a l'expressió d'una mateixa intenció. Aquestes dades anirien en la mateixa direcció que les referides a la proporció d'intencions per paraula i podrien estar mostrant una orientació més gran a l'ampliació del repertori pragmàtic de part de la Sara i més orientació a l'ampliació del vocabulari en el cas de la Maria.

En síntesi, les diferències observades entre els nostres subjectes es relacionen amb: a) la flexibilitat pragmàtica; b) el paper dels recursos no lingüístics i lingüístics en l'ampliació del repertori d'intencions comunicatives; c) la configuració específica de les regles forma-funció (proporció intencions/paraules

o relació entre flexibilitat pragmàtica i lèxic); d) el nivell de desenvolupament lexical assolit al final del període estudiat i e) el paper de la imitació en l'ampliació del repertori pragmàtic i lexical.

Com ja vàrem comentar al capítol 6, pensem que aquestes diferències entre subjectes poden estar relacionades amb les característiques específiques de la interacció adult-infant i de l'*input* lingüístic que l'infant rep. Un dels objectius de la nostra recerca futura serà aprofundir en l'estudi dels factors assenyalats, així com en les diferències individuals entre els subjectes. Analitzar les dades dels mateixos infants en edats més avançades -disposem de registres de les tres parelles estudiades fins a l'edat dels tres anys- és també un dels nostres objectius futurs. Amb les dades corresponents a edats més avançades seria possible dur a terme anàlisis diferenciades del primer i del segon nivell de codificació dels actes comunicatius, a més de les globals. Una anàlisi de les intencions comunicatives expressades en altres situacions com ara el bany o el joc, de les quals també disposem de registres, enriquiria l'estudi.

En el cas particular del Raül, fora interessant seguir el seu desenvolupament pragmàtic -referit a l'expressió d'intencions comunicatives- fins a l'inici de la sintaxi i contrastar-lo amb les dades de la Sara i de la Maria als 17 mesos, ja que és a aquesta edat -la corresponent a la darrera de les sessions que hem analitzat- quan comencen a aparèixer en els registres de les dues nenes les primeres combinacions de paraules.

Finalment, també formava part dels nostres objectius específics, relacionats amb el segon objectiu general, valorar la hipòtesi de continuïtat funcional moderada (p. ex., Ninio i Snow, 1996) entre les etapes prelingüística i lingüística. En aquest sentit, les nostres dades avalen clarament la hipòtesi. Algunes de les intencions comunicatives que els infants expressen a través d'actes comunicatius no lingüístics s'expressen amb posterioritat a través d'actes comunicatius lingüístics.

Per altra banda, les primeres paraules també expressen intencions comunicatives noves, com ara, per exemple, *fer un comentari sobre alguna cosa o sobre algú no present* o *declarar la intenció de realitzar una determinada acció en el futur immediat*. L'expressió d'algunes intencions comunicatives és possible gràcies a l'accés al llenguatge. Entenem, seguint Ninio i Snow (1988), que l'adquisició de paraules per a l'expressió d'intencions comunicatives noves depèn en última instància de la capacitat de l'infant per interpretar intencions que encara no pot expressar, i que això és possible gràcies a les habilitats cognitives i socials que els infants han anat adquirint al llarg de l'etapa prelingüística. Una via de treball interessant per aprofundir en aquesta línia explicativa seria analitzar la comprensió infantil de les intencions comunicatives expressades per l'adult en la interacció.

Pel que fa a les intencions comunicatives expressades per les mares, som conscients de les limitacions del nostre estudi, ja que només hem analitzat les dades corresponents a la mare de la Sara.

Com era previst, la gamma d'intencions comunicatives expressades per la mare és molt àmplia. Novament constatem la utilitat del sistema de categories emprat per recollir els diferents matisos en aquest aspecte.

Al llarg del període estudiat hem pogut identificar tant constants com canvis en l'expressió materna d'intencions comunicatives. Destacarem aquells dels nostres resultats que considerem més significatius.

L'aspecte que valorem com a més interessant dels nostres resultats -tenint en compte les limitacions que suposa analitzar les dades d'una sola mare- és que posen de manifest l'existència de canvis en l'expressió materna d'intencions comunicatives que podrien estar reflectint ajustaments pragmàtics subtils a la creixent competència comunicativa i lingüística de l'infant.

Els canvis observats, als 8/9 mesos, en la fluïdesa comunicativa i en la flexibilitat pragmàtica maternes, podrien estar reflectint un canvi qualitatiu en la percepció de la nena com a comunicadors intencional i com a intèrpret d'intencions -conseqüència de l'increment de les seva competència comunicativa-, que es traduiria en un augment dels actes comunicatius adreçats a ella, així com en una variabilitat més gran en les intencions comunicatives expressades per la mare en la interacció. Aquest canvi seria interpretable en termes de transformacions en el Sistema de Suport de l'Adquisició del Llenguatge (Bruner, 1980) o com a una evidència de la naturalesa dinàmica de les interaccions a la Zona de Desenvolupament Pròxim (Vygotsky, 1932). L'apreciació de part de l'adult d'un canvi en les competències de l'infant, tindria conseqüències sobre la seva actuació en la interacció. El mateix podríem dir de la tendència a l'equilibri observada en relació amb la diversitat pragmàtica o *types/token ratio* (relació entre el nombre d'intencions comunicatives diferents i el nombre total d'intencions comunicatives expressades). Aquesta tendència també es podria interpretar en termes de bastiment. Afegir riquesa pragmàtica a la interacció aniria acompanyat de la reiteració. Aquest equilibri facilitaria l'aprenentatge pragmàtic de l'infant.

També hem pogut observar canvis en la presència i la freqüència de determinats tipus d'intercanvis. *Dirigir l'atenció de l'altre* (DHA) no s'instaura entre les categories més freqüents fins la sessió corresponent als 14 mesos. *Conversar sobre alguna cosa relacionada amb el present* (DRP) i *conversar sobre alguna cosa no present* (DNP) apareixen només a les darreres sessions -a l'última i a les tres últimes respectivament- entre les categories més freqüents. Si tenim en compta que és als 14 mesos quan en el repertori pragmàtic de la Sara apareix *dirigir l'atenció de l'altre vers un objecte, persona o esdeveniment* (DHA-NV) i que entre les intencions comunicatives expressades per la nena observem a la sessió corresponent als 16 mesos *fer un comentari sobre algú o sobre alguna cosa no present* i *exclamar amb entusiasme sobre alguna cosa no present*, podem interpretar l'aparició dels intercanvis DHA, DNP i DRP a les darreres sessions

com a un ajust pragmàtic de la mare a les creixents habilitats comunicatives i lingüístiques de la Sara.

*Demandar aclariment de l'acció (DCA)* i *demanar aclariment de la comunicació no verbal i de les vocalitzacions (DCC)* també apareixen només a les darreres sessions entre les categories més freqüents. L'aparició d'aquestes categories d'intercanvi a partir dels 10 mesos també podria estar traduint un canvi en la percepció de la nena com a comunicadora.

Altres intercanvis, concretament *negociar l'activitat immediata (NIA)*, *conversar sobre el focus d'atenció/acció conjunta (DJF)* i *assenyalar o indicar esdeveniments específics (MTK, MEB, MEF...)*, són una constant a les nostres dades. Aquests intercanvis, juntament amb *dirigir l'atenció de l'altre (DHA)* i *conversar sobre alguna cosa relacionada amb el present (DRP)*, constitueixen el nucli d'intercanvis comunicatius identificats per Snow *et al.* (1996) com a constant a les cinquanta dues mares i pares que varen observar en interacció amb els seus fills i filles a les edats de 14, 20 i 32 mesos. L'interès de les dades de la mare de la Sara, que recullen el període d'edat anterior als 14 mesos, consistiria en mostrar que aquest nucli d'intercanvis -*negociar l'activitat immediata (NIA)*, *conversar sobre el focus d'atenció/acció conjunta (DJF)* i *assenyalar o indicar esdeveniments específics (MTK, MEB, MEF...)*- seria una constant ja des del primer mes de vida de l'infant i durant tot el període d'edat analitzat. Ja hem vist com, a les nostres dades, *dirigir l'atenció de l'altre (DHA)* i *conversar sobre alguna cosa relacionada amb el present (DRP)* no formen part del nucli constant d'intercanvis fins a les darreres sessions.

Pel que fa a la combinació d'intercanvis comunicatius i actes de parla també les dades de la mare de la Sara mostren alguns canvis interessants. Mentre que els enunciats declaratius (ST), les preguntes si/no (YQ) i les preguntes obertes (QN) estan vinculats als intercanvis adreçats a *conversar sobre el focus d'atenció/acció*

*conjunta* (DJF) a totes les edats, són actes de parla tardanament incorporats a les categories vinculades a *negociar l'activitat immediata* (NIA), que s'expressen majoritàriament a través del requeriment/proposta (RP). Això reflectiria que les formes menys directives de negociar l'activitat immediata no tenen una presència significativa a la parla materna fins a les darreres sessions. Aquesta tendència a la disminució de la directivitat en la parla materna ha estat assenyalada per diversos autors (p. ex., Pan, Imbens-Bailey, Winner i Snow, 1996).

En relació amb la hipòtesi que postula que l'infant aprèn a usar les paraules seguint les regles o principis de correspondència forma-funció que els adults utilitzen en la interacció amb ell, entenem que les nostres dades són poc conclouents. En relació amb aquest objectiu, hem analitzat únicament les dades de la Sara i la seva mare. Això suposa un total de 131 minuts de registre en l'activitat dels àpats entre els 9 i els 7 mesos. La presència global de les paraules analitzades és baixa en els registres, tant per part de la mare com de la Sara. És obvi que cal ampliar les dades per tal de continuar treballant en aquesta línia. Com ja hem comentat, disposem de registres que fan possible augmentar el nombre de situacions estudiades, el nombre de parelles mare-fill i el període d'edat analitzat. En qualsevol cas, creiem que els vincles pragmàtics que hem pogut identificar entre les paraules emprades per la Sara i la parla materna són suficients per animar-nos a seguir mantenint la hipòtesi anteriorment assenyalada. Creiem que les nostres dades ens ofereixen prou elements com per a seguir plantejant l'adquisició del lèxic inicial com a un procés d'aprenentatge pragmàtic (Bruner, 1983; Snow, 1983; Ninio, 1983a; Ninio i Snow, 1988, 1996; Tomasello, 2000) i cercant mecanismes específics com ara la "imitació de paper reversible" (*role reversal imitation*) proposada per Tomasello (2000).

No volem donar per acabat aquest capítol sense fer algunes consideracions generals sobre el rol de la pragmàtica en l'explicació de l'adquisició del llenguatge més enllà de les primeres paraules. És sabut que en aquest punt hi ha

controvèrsia i plantejaments diferenciats. Ja que no hem realitzat anàlisis de les dades més enllà del lèxic inicial entenem que no estem gaire autoritzats per a manifestar-nos al respecte. En qualsevol cas, i com a posicionament teòric, ens decantaríem per les propostes que atorguen al desenvolupament pragmàtic un rol explicatiu en els progressos lexicals i sintàctics al llarg de tot el procés d'adquisició del llenguatge (p. ex., Bates i MacWhinney, 1979, 1982; Bruner, 1983; Ninio i Snow, 1988). Una via de treball futura consistiria precisament en estudiar els progressos pragmàtics més enllà de les primeres paraules i analitzar el paper que aquests progressos podrien jugar en l'explicació dels canvis lexicals i sintàctics dels infants de major edat.

No volem tampoc deixar d'assenyalar l'interès que treballs com el que hem presentat podrien tenir per a la intervenció primerenca en l'àmbit de la comunicació i del llenguatge. Aprofundir en el coneixement sobre el desenvolupament inicial de l'expressió d'intencions comunicatives, així com en la metodologia per al seu estudi, és sens dubte important per al diagnòstic i la intervenció primerenca en els casos de retard comunicatiu. Més encara en la mesura en que considerem la pragmàtica com a motor de canvis sintàctics i lexicals.

## **Referències**



## REFERÈNCIES

Abecassis, J. (1974-1975). À propos de communications non verbales. Conditions d'une sémiotique de la gestualité enfantine. *Bulletin de Psychologie*, 321, 4-7.

Aguado, G. (1995). *El desarrollo del lenguaje de 0 a 3 años. Bases para un diseño curricular en la Educación Infantil*. Madrid: CEPE.

Akhtar, N., Carpenter, M. i Tomasello, M. (1996). The role of discourse novelty in children's early word learning. *Child Development*, 67, 635-645.

Akhtar, N., Dunham, F. i Dunham, P. (1991). Directive interactions and early vocabulary development: The role of joint attentional focus. *Journal of Child Language*, 18, 41-49.

Akhtar, N. i Tomasello, M. (1996). Twenty-four month old children learn words for absent objects and actions. *British Journal of Developmental Psychology*, 14, 79-93.

Ainsworth, M. D. S. i Bell, S. (1974). Mother-infant interaction and the development of competence. A. K. J. Connolly i J. Bruner (Comps.), *The growth of competence*. New York: Academic Press.

Allwood, J. (1981). On the distinction between semantics and pragmatics. A. W. Klein i W. Levelt (Eds.), *Crossing the boundaries in linguistics*. Boston: D. Reidel Publishing.

Anderson, J. R. (1976). *Language, memory and thought*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Antinucci, F. i Parisi, D. (1973). Early language acquisition: a model and some data. A. C. Ferguson i D. Slobin (Eds.), *Studies in child language development*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Antinucci, F. i Parisi, D. (1975). Early semantic development in child language. A. E. H. Lennerberg i E. Lennerberg (Eds.), *Foundations of language development: A multidisciplinary approach, Vol. 1*. New York: Academic Press.

Aslin, R. N., Pisoni, D. B. i Jusczyk, P. W. (1983). Auditory development and speech perception in infancy. A P. H. Mussen (Comps.), *Handbook of child psychology* (4<sup>a</sup> edició), Vol. 1, M. Haith i J. J. Campos (Comps.), *Infant and developmental psychopathology*. New York: Wiley.

Austin, J. L. (1962). *How to do things with words*. New York: Oxford University Press.

Baldwin, A. L. i Baldwin, A. L. (1973). The study of mother-child interaction. *American Scientist*, 61, 714-721.

Barnes, S., Gutfreund, M., Satterly, D. i Wells, G. (1983). Characteristics of adult speech which predict children's language development. *Journal of Child Language*, 10, 65-84.

Baron-Cohen, S. (1989). Perceptual role-taking and proto-declarative pointing in autism. *British journal of Developmental Psychology*, 7, 113-127.

Baron-Cohen, S. (1994). How to build a baby that can read minds: Cognitive mechanisms in mindreading. *Cahiers de Psychologie Cognitive*, 83, 513-552.

Baron-Cohen, S., Leslie, A. M. i Frith, U. (1986). Mechanical, behavioral and intentional understanding of pictures stories in autistic children. *British Journal of Developmental Psychology*, 4, 113-125.

Barret, M. D. (1981). The communicative functions of early child language. *Linguistics*, 19, 273-305.

Barret, M. D. (1986). Early semantic representations and early word-usage. A S. A. Kuczay i M. D. Barrett (Eds.), *The development of early word meaning* (pp. 39-67). New York: Springer.

Barret, M. D. (1989). Early language development. A A. Slater i G. Bremner (Eds.), *Infant development* (pp. 211-241). London: Erlbaum.

Barret, M. D. (1995). Early lexical development. A P. Flechter i B. MacWhinney (Eds.), *The handbook of child language* (pp. 362-392). Oxford: Blackwell.

Bates, E. (1976). *Language and context: Studies in the acquisition of pragmatics*. New York: Academic Press.

Bates, E. (1976). *The emergence of symbols*. New York: Academic Press.

Bates, E., Benigni, L., Bretherton, I., Camioni, L. i Volterra, V. (1979). Cognition and communication from nine to thirteen months: Correlational findings. A. E. Bates, L. Benigni, L. Camaioni, I. Bretherton i V. Volterra (Comps.). *The emergence of symbols. Cognition and communication in infancy* (pp. 69-140). New York: Academic Press.

Bates, E., Camaioni, L. i Volterra, V. (1975). The acquisition of performatives prior to speech. *Merrill-Palmer Quarterly*, 21, 205-226.

Bates, E. i MacWhinney, B. (1982). Functionalist approaches to grammar. A. E. Wanner i L. R. Gleitman (Eds.), *Language acquisition-the state of the art*. New York: Cambridge University Press.

Bates, E. i MacWhinney, B. (1987). Competition, variation and language learning. A. B. MacWhinney i E. Bates (Eds.), *The crosslinguistic study of sentence processing* (pp. 3-73). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Bateson, G. (1955). A theory of play and phantasy. *Psychiatric Research Reports*, 2.

Bateson, M. C. (1971). *Quarterly progress report, Research laboratory of electronics, Massachusetts Institute of Technology*. Cambridge, Mass.: MIT Press.

Bateson, M. C. (1975). Protoconversations. A. M. Bullowa (Ed.), *Before speech. The beginning of interpersonal communication*. Cambridge: Cambridge University Press.

Benedict, H. (1979). Early lexical development: Comprehension and production. *Journal of Child Language*, 16, 183-200.

Berman, R. i Slobin, D. (1994). *Different ways of relating events in narrative: A crosslinguistic developmental study*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Bernstein, N. A. (1967). *The co-ordination and regulation of movement*. London: Pergamon.

Birdwhistle, R. (1970). *Kinesics and context*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

Blakar, R. M. i Rommetveit, R. (1979). Utterances *in vacuo* and in Contexts. A R. Rommetveit i R. M. Blakar (Eds.), *Studies of Language, Thought and Language Communication* (pp. 361-384). London: Academic Press.

Bloom, L. (1970). *Language development: form and function in emerging grammars*. Cambridge, Mas.: MIT Press.

Bloom, L., Rocissano, L. i Hood, L. (1976). Adult-child discourse: Developmental interaction between information processing and linguistic knowledge. *Cognitive Psychology*, 8, 521-552.

Blount, B. G. (1971). Socialization and the pre-linguistic system of Luo children. *Southwestern Journal of Anthropology*, 27, 41-50.

Boada, H. (1986). *El desarrollo de la comunicación en el niño*. Barcelona: Anthropos.

Bronson, W. (1981). Toddlers' behaviors with agemates: Issues of interaction, cognition, and affects. *Monographs on Infancy, Vol. 1*. Norwood, N.J.: Ablex.

Bosch, L., Cortés, C. i Sebastián-Gallés, N. (2001). El reconocimiento temprano de la lengua materna: un estudio basado en la voz masculina. *Infancia y Aprendizaje*, 24, 197-213.

Bowerman, M. (1973). Structural relations in children's utterances: Syntactic or semantic? A T. M. Moore (Ed.), *Cognitive development and the acquisition of language* (pp. 197-213). New York: Academic Press.

Brazelton, T. B. (1983). Precursors for the development of emotions in early infancy. A R. Plutchik i H. Kellerman (Comps.), *Emotion: Theory, research and experience (Vol. 2)*. New York: Academic Press.

Broen, P. (1972). The verbal environment of the language-learning child. *ASHA Monogr.*, 17.

Brown, R. (1973). *A first language: the early stages*. Cambridge, Mas.: Harvard University Press.

Brown, R. (1977). Introduction. A C. E. Snow i Ch. Ferguson (Eds.), *Talking to children: language input and acquisition* (pp. 1-27). Cambridge: Cambridge University Press.

- Bruner, J. (1973). Organisation of early skilled action. *Child Development*, 44, 1-11.
- Bruner, J. (1975a). The ontogenesis of speech acts. *Journal of Child Language*, 2, 1-19.
- Bruner, J. (1975b). From communication to language. *Cognition*, 3, 255-287.
- Bruner, J. (1980). Intellectual autobiography. A G. Lindzey (Ed.), *History of Psychology in Autobiography*. San Francisco: Freeman.
- Bruner, J. (1981). De la comunicación al lenguaje: una perspectiva psicológica. *Monografía de Infancia y Aprendizaje. La adquisición del lenguaje, M. 1*, 133-163.
- Bruner, J. (1983). *Childs talk*. New York: Norton (Ed. cat.: *La parla dels infants*. Vic: Eumo, 1985).
- Bruner, J. (1999). The intentionality of referring. A Ph. D. Zelazo, J. W. Astington i D. R. Olson (Eds.), *Developing theories of intention* (pp. 329-339). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Brown, R., Cazden, C. i Bellugi, U. (1968). The child's grammar from I to III. A P. Hill (Ed.), *Second Annual Minnesota Symposium on Child Psychology*, 28-73. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Bruner, J. i Sherwood, V. (1976). Early rule structure: The case of peekaboo. A J. S. Bruner, A. Jolly i K. Sylva (Eds.), *Play: Its role in evolution and development*. London: Penguin Books.
- Budwig, N. (1990). The linguistic marking of non-prototypical agency: An exploration into children's use of passives. *Linguistics*, 28, 1221-1252.
- Budwig, N. (1995). *A developmental-functionalist approach to child language*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bullock, M. (Ed.) (1979). *Before speech. The beginning of interpersonal communication*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Butterworth, G. (1991). The ontogeny and phylogeny of joint visual attention. A A. Whiten (Ed.), *Natural theories of mind. Evolution, development and simulation of everyday mindreading* (pp. 223-232). Oxford/Cambridge: Basil Blackwell.

Butterworth, G. (1998). Origins of joint visual attention in infancy. A M. Carpenter, K. Nagell i M. Tomassello. Social cognition, joint attention and communicative competence from 9 to 15 months of age. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 63, 144-166.

Butterworth, G. i Grover, L. (1988). The origins of referential communication in human infancy. A L. Weiskrantz (Ed.), *Thought without language*. Oxford: Clarendon.

Butterworth, G. i Grover, L. (1990). Joint visual attention, manual pointing, and preverbal communication in human infancy. A M. Jeannerod (Ed.), *Attention and performance XIII*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Butterworth, G. i Jarret, N. (1991). What minds have in common in space: Spatial mechanisms serving joint visual attention in infancy. *British Journal of Developmental Psychology*, 9, 55-72.

Butterworth, G. i Morissette, P. (1996). Onset of pointing and the acquisition of language in infancy. *Journal of reproductive and infant psychology*, 14, 219-231.

Buysens, E. (1978). *La comunicación y la articulación lingüística*. Buenos Aires: Universitaria.

Camaioni, L. (1993). The development of intentional communication. A re-analysis. A J. Nadel i L. Camaioni (Eds.), *New Perspectives in early communicative development* (82-96). London: Routledge.

Camaioni, L. i Laicardi, C. (1985). Early social games and the acquisition of language. *British Journal of Developmental Psychology*, 3, 31-39.

Camaioni, L., Volterra, V. i Bates, E. (1976). *La comunicazione nel primo anno di vita*. Torino: Boringhieri.

Carpenter, R. L., Mastergeorge, A. M. i Coggins, T. E. (1983). The acquisition of communicative intentions in infants eight to fifteen months of age. *Language and Speech*, 26, 101-116.

Carpenter, M., Nagell, K. i Tomassello, M. (1998). Social cognition, joint attention and communicative competence from 9 to 15 months of age. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 63.

Carranza, J. A., Pérez, J. i Brito de la Nuez, A. (1985). Noción de intermediario y actos comunicativos intencionales en niños prelingüísticos. *Anuario de Psicología*, 32, 58-72.

Carter, A. L. (1974). *The development of communication in the sensorimotor period: a case study*. Tesis doctoral no publicada. University of California-Berkeley.

Carter, A. L. (1979). Prespeech meaning relations: An outline of one infant's sensorimotor morpheme development. A P. Fletcher i G. Garman (Eds.), *Language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Cazden, C. (1970). The neglected situation in child language research and education. *Journal of Social Issues*, 25, 35-60.

Cazden, C. (1983). Adult assistance to language development: Scaffolds, models and direct instruction. A R. P. Parker i F. A. Davis (Comps.), *Developing Literacy*. Delaware: International Reading Association.

Chapman, R. S. (1981a). Mother-child interaction in the second year of life: Its role in language development. A R. L. Schiefelbusch i D. D. Bricker (Eds.), *Early Language: Acquisition and Intervention* (pp. 201-250). Baltimore: University Park Press.

Chapman, R. S. (1981b). Exploring children's cognitive intents. A J. Miller (Ed.), *Assessing language production in children: Experimental Procedures* (pp. 11-136). Baltimore: University Park Press.

Chapman, S. R. (1981c). Cognitive development and language comprehension in 10 to 21 months-old. A R. Stark (Ed.), *Language behavior in infancy and early childhood*. New York: Elsevier.

Charney, R. (1980). Speech roles and the development of personal pronouns. *Journal of Child Language*, 6, 69-80.

Clark, E. (1974). Performing without competence. *Journal of Child Language*, 1, 1-10.

Clark, E. (1978). From gesture to word: On the natural history of deixis in language acquisition. A J. S. Bruner i A. Garton (Eds.), *Human growth and development: Wolfson College lectures 1976*. Oxford: Oxford University Press.

Clemente, R. A. (1995). *Desarrollo del lenguaje*. Barcelona: Octaedro.

- Coggins, T. E. i Carpenter, R. L. (1981). The Communicative Intention Inventory: A system for observing and coding children's early intentional communication. *Applied Psycholinguistics*, 2, 235-251.
- Condon, W. S. i Sander, L. S. Neonate movement is synchronised with adult speech. *Science*, 183, 99-101.
- Corrigan, R. (1978). Language development as related to Stage 6 object permanence development. *Journal of Child Language*, 5, 173-189.
- Cranach, M. von (1982). The psychological study of goal-directed action: basic issues. A M. von Cranach i R. Harré (Eds.), *The analysis of action. Recent theoretical and empirical advances* (pp. 35-73). Cambridge: Cambridge University Press.
- Cross, T. G. (1977). Mothers' speech adjustments: the contribution of selected child listener variables. A C. E. Snow i CH. A. Ferguson (Eds.), *Talking to children: language input and acquisition* (pp. 151-188). Cambridge: Cambridge University Press.
- Dale, P. S. (1974). Hesitations in maternal speech. *Language and Speech*, 17, 74-81.
- Dale, P. S. (1980). Is early pragmatic development measurable? *Journal of Child Language*, 7, 1-12.
- Dale, P. S. i Crain-Thoreson, C. (1993). Pronoun reversals: Who, when, and why? *Journal of Child Language*, 20, 573-589.
- David, M. i Appell, G. (1961). A study of nursing care and nurse-infant interaction. A B. M. Foss (Ed.), *Determinants of infant behavior. Vol 1*. London: Methuen.
- DeCasper, A. J. i Fifer, W. P. (1980). On human bonding: Newborns prefer their mothers' voices. *Science*, 208, 1174-1176.
- DeHart, G. i Maratsos, M. (1984). Children's acquisition of presuppositional usages. A R. L. Schiefelbusch i D. D. Bricker (Eds.), *Early Language: Acquisition and Intervention*. Baltimore: University Park Press.
- Della Corte, M., Benedict, R. i Klein, D. (1983). The relationship of pragmatic dimensions of mothers' speech to the referential-expressive distinction. *Journal of Child Language*, 10, 35-43.



D'Entremont, B., Hains, S. i Muir, D. (1997). A demonstration of gaze following in 3- to 6-month-olds. *Infant Behavior and Development*, 20, 569-572.

de Villiers, J. G. i Tager-Flusberg, H. B. (1975). Some facts one simply cannot deny. *Journal of Child Language*, 2, 279-286.

Diesendruck, G., Markson, L., Akhtar, N. i Reudor, A. (in press). Two-year-olds' sensitivity to speakers' intent: An alternative account of Samuelson and Smith. *Child Development*

Dobrich, W. i Scarborough, H. S. (1984). Form and function in early communication: Language and pointing gestures. *Journal of Experimental Child Psychology*, 38, 475-490.

Dore, J. (1973). *The development of speech acts*. Doctoral dissertation, no publicada. City University of New York.

Dore, J. (1974). A pragmatic description of early language development. *Journal of Psycholinguistic Research*, 3, 343-350.

Dore, J. (1975). Holophrases, speech acts and language universals. *Journal of Child Language*, 2, 21-40.

Dore, J. (1976). Children's illocutionary acts. A R. Freedle (Ed.), *Discourse relations: comprehension and production* (pp. 227-244). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

Dore, J. (1978a). Conditions for the acquisition of speech acts. A I. Markova (Ed.), *The social context of language*. Chichester: Wiley.

Dore, J. (1978b). Requestive systems in nursery school conversations: Analysis of talk in its social context. A R. Campbell i P. Smith (Eds.), *Recent advances in the psychology of language: Language Development and mother-child interaction*. New York: Plenum Press.

Dore, J. (1978c). Variation in preschool children's conversational performances. A K. Nelson (Ed.), *Children's language. Vol. 1* (pp. 397-444). New York: Gardner Press.

Dore, J. (1985). Holophrases revisited: Their "logical" development from dialog. A M. D. Barrett (Ed.), *Children's single word speech* (pp. 23-58). New York: Wiley.

Dore, J., Franklin, M. B., Miller, R. T. i Ramer, A. L. H. (1976). Transitional phenomena in early language acquisition. *Journal of Child Language*, 3, 13-28.

Dorval, B. i Eckerman, C. O. (1984). Developmental trends in the quality of conversation achieved by small groups of acquainted peers. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 49, serial no. 206.

Dubois, J. et als. (1973). Dictionnaire de linguistique. Paris: Larousse.

Dunn, J. i Kendrick, C. (1982). *Siblings: Love, envy and unsertanding*. Cambridge: Harvard University Press.

Eckerman, C. Whatley, J. i Kutz, S. L. (1975). Growth of social play with peers during the second year of life. *Developmental Psychology*, 11, 42-49.

Eco, U. (1968). *La struttura ausente*. Milano: Bonpiani (Ed. cast.: *La estructura ausente*. Barcelona: Lumen, 1978).

Eco, U. (1973). *Segno*. Milano: ISEDI (Ed. cast.: *Signo*. Barcelona: Labor, 1988b).

Eco, U. (1976). *A theory of semiotics*. Milano: Bonpiani (Ed. cast.: *Tratado de semiótica general* (4ª edició). Barcelona: Lumen, 1988a).

Ekman i Friesen (1981). The repertoire of nonverbal behavior: categories, origins, usage and coding. A A. Kendon (Ed.), *Non-verbal communication, interaction and gesture* (pp. 57-105). The Hague: Mouton Publishers.

Ellsworth, C., Muir, D. i Hains, S. (1993). Social competence and person-object differentiation: An analysis of the still-face effect. *Developmental Psychology*, 29, 63-73.

Fenson, L., Dale, P. S., Reznick, J. S., Bates, E., Thal, D. J. i Pethick, S. J. (1994). Variability in early communicative development. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59.

Fernández-Viader, M. P. (1992). Interacción social y comunicación preverbal en bebés. *Revista de logopedia, foniatría y audiológia*, XII, 10-18.

Field, T., Woodson, R. Greenberg, R. i Cohen, D. (1982). Discrimination and imitation of facial expressions by neonates. *Science*, 218, 179-181.

Fillmore, C. J. (1971). Verbs of judging: An exercise in semantic description. In C. J. Fillmore i D. T. Lagendoen (Eds.), *Studies in linguistic semantics*. New York: Hort, Rinehart i Winston.

Fletcher, P. i MacWhinney (Eds.) (1995). *The Handbook of Child Language*. Oxford: Blackwell.

Fogel, A. (1993). Two principles of communication. Co-regulation and framing. A J. Nadel i L. Camaioni (Eds.), *New Perspectives in early communicative development* (9-22). London: Routledge.

Fogel, A. i Hannan, T. E. (1985). Manual actions of nine to fifteen week old human infants during face to face interaction with their mothers. *Child Development*, 56, 1271-1279.

Folger, J. P. i Chapman, R. S. (1978). A pragmatic analysis of spontaneous imitations. *Journal of Child Language*, 5, 25-38.

Forrester, M. A. (1992). *The development of young children's social-cognitive skills*. Hove, East Sussex: Erlbaum.

Franco, F. i Butterworth, G. E. (1996). Pointing and social awareness: Declaring and requesting in the second year of life. *Journal of Child Language*, 23, 307-336.

Frase, C. i Roberts, N. (1975). Mothers' speech to children of four different ages. *Journal of Psycholinguistics Research*, 4, 9-16.

Freedle, R. i Lewis, M. (1977). Prelinguistic conversation. A M. Lewis i P. Rosenbaum (Eds.), *Interaction, conversation and the development of language* (pp. 157-185). New York: John Wiley.

Frye, D. (1991). The origins of intention in infancy. A D. Frye i C. Moore (Eds.), *Children's theories of mind* (pp. 15-38). Hillsdale, New York: Erlbaum.

Frye, D. (1999). The origins of intention in infancy. A D. Frye i Ch. Moore (Eds.), *Children's theories of mind* (pp. 15-38). Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates.

Furrow, D., Nelson, K. i Benedict, H. (1979). Mothers' speech to children and syntactic development: some simple relationships. *Journal of Child Language*, 6, 423-442.

Garnica, O. (1977). Some prosodic and paralinguistic features of speech to young children. A C. E. Snow i CH. A. Ferguson (Eds.), *Talking to children: language input and acquisition* (pp. 63-88). Cambridge: Cambridge University Press.

Garton, A. i Pratt, Ch. (1989). *Learning to be literate. The development of spoken and written language*. Oxford, UK: Basil Blackwell (Ed. cast.: *Aprendizaje y proceso de alfabetización. El desarrollo del lenguaje hablado y escrito*. Barcelona: Paidós, 1991).

Garvey, C. (1974). Some properties of social play. *Merrill-Palmer Quarterly*, 20, 164-180.

Garvey, C. (1975). Request and responses in children's speech. *Journal of Child Language*, 2, 41-63.

Garvey, C. (1976). Some properties of social play. A J. S. Bruner, A. Jolley i K. Sylva (Eds.), *Play-Its role in development and evolution*. Middlesex: Penguin.

Gibbs, R. W. (1984). Literal meaning and psychological reality. *Cognitive science*, 8, 275-304.

Gibson, J. J. (1977). The theory of affordances. A R. Shaw i J. Bransford (Eds.), *Perceiving, acting and knowing*. Hillsdale, N. J.: Erlbaum.

Gleason, J. B. (1973). Code switching in children's language. A T. E. Moore (Ed.), *Cognitive Development and the Acquisition of Language*. New York: Academic Press.

Gleitman, L., Newport, M. i Gleitman, H. (1984). The current status of the motherese hypothesis. *Journal of Child Language*, 11, 43-79.

Goffman, E. (1961). *Encounters: Two studies in the sociology of interaction*. Harmondsworth: Penguin.

Goffman, E. (1963). *Behavior in public places*. New York: The Free Press of Glencoe.

Goffman, E. (1974). *Frame analysis: An essay on the organization of experience*. Harmondsworth: Peregrine.

Goffman, E. (1976). Replies and responses. *Language in society*, 5, 257-313.

Goldman, B. i Ross, H. (1978). Social skills in action. A J. Glick i K. A. Clarke-Stewart (Eds.), *Studies in social and cognitive development, Vol. 1: Development of social understanding*. New York: Gardiner Press.

Golinkoff, R. M., Mervis, C. B. i Hirsh-Pasek, K. (1994). Early object labels: The case for a developmental lexical principles framework. *Journal of Child Language*, 21, 125-155.

Gómez, J. C. (1990). The emergence of intentional communication as a problem-solving strategy in the gorilla. A S. T. Parker i K. R. Gibson (Eds.), *Language and Intelligence in Animals: Developmental Perspectives* (pp. 333-355). Cambridge: Cambridge University Press.

Gómez, J. C. (1991). Visual behaviour as a window for reading the mind of others in primates. A A. Whiten (Ed.), *Natural theories of mind: Evolution, development and simulation of everyday mindreading* (pp. 195-207). Oxford: Basil Blackwell.

Gopnik, A. i Meltzoff, A. N. (1986). Words, plans, things, and locations: Interactions between semantic and cognitive development in the one-word stage. A S. A. Kuczaj i M. Barret (Eds.), *The development of word meaning* (pp. 199-223). New York: Springer-Verlag.

Greenfield, P. M. i Smith, J. H. (1976). *The structure of communication in early language development*. New York: Academic Press.

Grice, H. P. (1957). Meaning. *Philosophical Review*, 66, 377-388.

Grice, H. P. (1975). Logic and conversation. A P. Cole i J. L. Morgan (Eds.), *Syntax and semantics, Vol. 3: Speech acts* (pp. 41-58). New York: Academic Press.

Griffiths, P. (1985). The communicative functions of children's single-word speech. A M. Barrett (Ed.), *Children's single-word speech*. New York: Wiley.

Gruber, J. (1973). Correlations between the syntactic construction of the child and adult. A C. Ferguson i D. Slobin (Eds.), *Studies in child language development*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Gumperz, J. J. (1971). *Language in social groups*. Stanford: Stanford University Press.

Gumperz, J. J. (1982). *Discourse strategies*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Gustafson, G. E., Green, L. A. i West, M. J. (1979). The infant's changing role in mother-infant games: The growth of social skills. *Infant Behavior and Development*, 2, 301-308.

Habermas, J. (1970). Introductory remarks to a theory of communicative competence. A H. P. Dreitzel (Ed.), *Recent Sociology No. 2*, London: Macmillan.

Habermas, J. (1972). *Knowledge and human interests*. London: Heinemann.

Halliday, M. A. K. (1975). *Learning to mean-Explorations in the development of language*. London: Edward Arnold.

Harding, C. G. (1982). Development of intention to communicate. *Human Development*, 25, 140-151.

Harding, C. G. i Golinkof, R, M. (1979). The origins of intentional vocalizations in prelinguistic infants. *Child Development*, 50, 33-40.

Harré, R. (1972). The analysis of episodes. A J. Israel i H. Tajfel (Eds.), *The context of social psychology: a critical assessment*. London: Academic Press.

Harré, R. (1982). Theoretical preliminaries to the study of action. A M. von Cranach i R. Harré (Eds.), *The analysis of action. Recent theoretical and empirical advances* (pp. 5-33). Cambridge: Cambridge University Press.

Harré, R. i Secord (1972). *The explanation of social behavior*. Oxford: Blackwell.

Harris, M., Jones, D. i Grant, J. (1983). The non-verbal context of mothers' speech to children. *First Language*, 4, 21-30.

Hay, D., Ross, H. i Davis, B. (1979). Social games in infancy. A B. Sutton-Smith (Ed.), *Play and learning*. New York: Gardiner Press.

Hazen, N. i Black, B. 81989). Preschool peer communication skills: The role of social status and interaction context. *Child Development*, 60, 867-876.

- Hickmann, M. (1987). *Social and functional approaches to language and thought*. London: Academic Press.
- Hicks, D. (1990). Narrative skills and genre knowledge: Ways of telling in the primary school grades. *Applied Psycholinguistics*, 11, 83-104.
- Hirs-Pasek, K., Kemler Nelson, D. G., Jusczyk, P. W., Cassidy, K. W., Druss, B. i Kenedy, L. (1987). Clauses are perceptual units for young infants. *Cognition*, 26, 269-286.
- Hjelmslev, L. (1943). *Prolegomena to a theory of language* (University of Wisconsin, 1961) (Ed. cast.: *Prolegómenos a una teoría del lenguaje*. Madrid: Gredos, 1974).
- Hoff-Ginsberg, E. (1986). Function and structure in maternal speech: their relation to the child's development of syntax. *Developmental Psychology*, 22, 153-163.
- Hoff-Ginsberg, E. (1991). Mother-child conversation in different social classes and communicative settings. *Child Development*, 62, 782-796.
- Hutt, S. J. et al. (1968). Auditory responsivity in human neonate. *Nature*, 218, 888-890.
- Imbens-Bailey, A. L. i Snow, C. E. (1997). Making meaning in parent-child interaction: a pragmatic approach. A *The problem of meaning. Behavioral and cognitive perspectives* (pp. 261-295). Amsterdam: Elsevier.
- Hymes, D. (1972). Models of the interaction of language and social life. A J. J. Gumperz i D. H. Hymes (Eds.), *Directions in sociolinguistics*. New York: Holt, Rinehart i Winston.
- Ingram, D. (1989). *First language acquisition. Method, description and explanation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Izard, C. E., Huebner, R., Risser, D., McGinness, G. i Dougherty, L. (1980). The young infant's ability to produce discrete emotional expressions. *Developmental Psychology*, 16, 132-140.
- Jacobson, S. W. (1979). Matching behavior in the young infant. *Child Development*, 50, 544-549.

Jaffe, J., Stern, D. i Peery, J. C. (1973). "Conersational" coupling of gaze behavior in prelinguistic human development. *Journal of Psycholinguistic Research*, 2, 321-329.

John-Steiner, V. i Tatter, P. An interactionist model of language development. A B. Bain (Ed.), *The sociogenesis of language and human conduct* (pp. 79-97). New York: Plenum Press.

Karmiloff-Smith, A. (1986). From meta-processes to conscious access: Evidence from children's metalinguistic and repair data. *Cognition*, 23, 95-147.

Karmiloff-Smith, A. (1992). *Beyond modularity: A developmental perspective on cognitive science*. Cambridge: MIT Press (Ed. cast.: *Más allá de la modularidad*. Madrid: Alianza, 1994).

Kaye, K. (1980). Why we don't talk "baby talk" to babies. *Journal of Child Language*, 7, 489-507.

Kaye, K. (1982). *The mental and social life of babies: How parents create persons*. London: Harvester Press (Ed. cast.: *La vida mental y social del bebé. Cómo los padres crean personas*. Barcelona: Paidós, 1986).

Kaye, K. i Charney, R. (1980). How mothers maintain dialogue with two-year-olds. A D. R. Olson (Eds.), *The Social Foundations of Language and Thought*. New York: Norton & Company.

Kaye, K. i Wells, A. (1980). Mothers' jiggling and the burst-pause pattern in neonatal sucking. *Infant Behavior and Development*, 3, 29-46.

Kendon, A. (1981). *Non-verbal communication, interaction and gesture*. The Hague: Mouton Publishers.

Kessler-Shaw, L. (1992). Maternal object and action references in response to infant gestures and other attention-indicating actions. The City Iniversity of New York, Graduate School report.

Kugiumutzakis, G. (1985). The origin, development and function of early infant imitation. *Acta Universitatis Upsaliensis*, 35 (Upsala, Sweden).



Kugiumutzakis, G. (1993). Intersubjective vocal imitation in early mother-infant imitation. A J. Nadel i L. Camaioni (Eds.), *New Perspectives in early communicative development* (23-47). London: Routledge.

Legerstee, M. (1997). Contingency effects of people and objects on subsequent cognitive functioning in three-month-old infants. *Social Development*, 6, 307-321.

Legerstee, M., Corter, C. i Kienapple, K. (1990). Hand, arm anf facial actions of young infants to a social and nonsocial stimulus. *Child Development*, 61, 774-784.

Legerstee, M., Pomerleau, R., Malcuit, G. i Feider, H. (1987). The development of infants' responses to people and a doll: Implications for research in communication. *Infant Behavior and Development*, 10, 81-95.

Lempers, J. D. (1979). Young children's production and comprehension of nonverbal deictic behaviors. *Journal of Genetic Psychology*, 135, 93-102.

Leontiev, A. N. (1981). The problem of activity in psychology. A J. Wertsch (Ed.), *The concept of activity in soviet psychology* (pp. 37-71). New York: Armonk.

Lewis, M. (1969). Infant's responses to facial stimuli during the first year of life. *Developmental Psychology*, 1, 75-86.

Lieberman, A. M., Harris, K. S., Hoffman, H. S. i Griffith, B. C. (1957). The discrimination of speech sounds within and across phonemic boundaries. *Journal of Experimental Psychology*, 54, 358-368.

Lieberman, P. (1967). *Intonation, perception and language*. Cambridge, Mass: MIT Press.

Lieven, E. V. M. (1978b). Conversations between mothers and young children: Individual differences and their possible implications for the study of language learning. A N. Waterson i C. Snow (Eds.), *The development of communication*. Chichester: Wiley.

Lieven, E. V. M. (1978b). Turn-taking and pragmatics: Two issues in early child language. A R. N. Campbell i P. T. Smith (Eds.), *Recent advances in the psychology of language: Language development and mother-child interaction*. New York: Plenum.

Lieven, E. V. M. (1994). Crosslinguistic and crosscultural aspects of language addressed to children. A C. Gallaway i B. Richards (Eds.), *Input and interaction in language acquisition* (pp. 56-73). London: Cambridge University Press.

Lock, A. (1980). *The guided reinvention of language*. London: Academic Press.

Lock, A. (1993). Human language development and object manipulation: Their relation in ontogeny and its possible relevance for phylogenetic questions. A K. R. Gibson i T. Ingold (Eds.), *Tools, language and cognition in human evolution* (pp. 279-299). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Longhurst, T. i Spephanic, L. (1975). Mothers' speech addressed to one-, two-, and three-year-old normal children. *Child Study Journal*, 5, 3-11.

López, F. (1990). Desarrollo social y de la personalidad. A J. Palacios, A. Marchesi i C. Coll (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación, I. Psicología Evolutiva* (pp. 99-112). Madrid: Alianza.

Loveland, K. A. (1984). Learning about points of view: Spatial perspective and the acquisition of "I/you". *Journal of Child Language*, 11, 535-556.

Luque, A. i Vila, I. (1990). Desarrollo del lenguaje. A *Desarrollo psicológico y educación, I. Psicología Evolutiva* (pp. 173-189). Madrid: Alianza Psicología.

Lyons, J. (1970). *New Horizons in Linguistics*. Harmondsworth: Penguin Books (Ed. cast.: *Nuevos horizontes de la lingüística*. Madrid: Alianza Universidad, 1975).

Lyons, J. (1972). Human language. A R. A. Hinde (Eds.), *Non-verbal Communication* (pp. 49-85). Cambridge: Cambridge University Press.

Mackay, D. M. (1966). Cerebral organization and conscious control of action. A J. C. Eccles (Ed.), *Brain and conscious experience*. New York: Springer-Verlag.

Mackay, D. M. (1972). Formal analysis of communicative processes. A. R. Hinde (Ed.), *Non-Verbal Communication* (pp. 3-26). Cambridge: Cambridge University Press.

Macnamara, J. (1972). Cognitive basis of language learning in infants. *Psychological Review*, 79, 1-14.

- MacWhinney, B. (2000). *The CHILDES Project: Tools for Analyzing Talk. Volume I: Transcription Format and Programs* (3<sup>rd</sup> edition). Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- MacWhinney and Snow, C. (1985). The child language data exchange system. *Journal of Child Language*, 12, 271-296.
- MacWhinney and Snow, C. (1990). The child language data exchange system: an update. *Journal of Child Language*, 17, 457-472.
- Mahoney, G., Fors, S. i Wood, S. (1990). Maternal directed behavior revisited. *American Journal on Mental Retardation*, 94, 398-406.
- Maratos, O. (1973). *The origin and development of imitation in the first six months of life*. Doctoral dissertation, University of Geneva, Switzerland.
- Maratos, O. (1982). Trends in development of imitation in early infancy. A T. G. Bever (Ed.), *Regressions in mental development: basic phenomena and theories* (pp. 81-101)- Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Maratsos, M. (1973). Decrease in the understanding of the word “big” in preschool children. *Child Development*, 44, 747-752.
- Markman, E. (1989). *Categorization and naming in children*. Cambridge, Massachussets: MIT Press.
- Markman, E. (1992). Constraints on word learning: Speculations about their nature, origins, and word specificity. A M. Gunnar i M. Maratsos (Eds.), *Modularity and constraints in language and cognition*. Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum.
- Martisen, H. i Von Tetzchner, S. (1988). Development of intentional communication. Comunicació presentada a la *Third European Conference of Developmental Psychology*. Budapest.
- Masataka, N. (1995). The relation between index-finger extension and the acoustic quality of cooing in three month old infants. *Journal of Child Language*, 22, 247-257.
- McDonald, L. i Pien, D. (1982). Mother conversational behavior as a function of interactional intent. *Journal of Child Language*, 9, 337-358.

- McShane, J. (1980). *Learning to talk*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self and society*. Chicago, Ill.: The University of Chicago Press (Ed. cast.: *Espíritu, persona y sociedad*. Barcelona: Paidós, 1982).
- Mehler, J. (1981). The role of syllables in speech processing: infant and adult data. *Philosophical Transactions of the Royal Society, B* 295, 333-352.
- Mehler, J., Bertoncini, J., Barrière, M. i Jassik-Gerschenfeld, D. (1978). Infant recognition of mother's voice. *Perception*, 7, 491-497.
- Mehler, J., Jusczyk, P. W., Lambertz, G., Halsted, G., Bertoncini, J. i Amiel-Tison, C. (1988). A precursor of language acquisition in young infants. *Cognition*, 29, 143-178.
- Meltzoff, A. N. (1994). *Foundation for the notion of self*. Paper presented in symposium on Early Sense of Self, at the 9<sup>th</sup> international conference on Infant Studies, Paris, 2-5 June.
- Meltzoff, A. N., Gopnick, A. i Repacholi, B. M. (1999). Toddlers' understanding of intentions, desires and emotions: Exploration of the dark ages. A Ph. D. Zelazo, J. W. Astington i D. R. Olson (Eds.), *Developing theories of intention* (pp. 17-41). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Meltzoff, A. N. i Moore, M. K. (1977). Imitation of facial and manual gestures by human neonates. *Science*, 198, 75-78.
- Meltzoff, A. N. i Moore, M. K. (1983). Newborn infants imitate adult facial gestures. *Child Development*, 54, 702-709.
- Meltzoff, A. N. i Moore, M. K. (1992). Early imitation within a functional framework: The importance of personal identity, movement and development. *Infant Behavior and Development*, 15, 479-505.
- Meltzoff, A. N. i Moore, M. K. (1997). Explaining facial imitation: A theoretical model. *Early Development and Parenting*, 6, 179-192.
- Merleau-Ponty, M. (1962). *Phenomenology of perception*. London: Routledge & Kegan Paul (Treball original publicat al 1945. Ed. cast: *Fenomenología de la percepción*. Madrid: Península, 1975).

- Mervis, C. i Mervis, C. (1988). Role of the adult input in young children's category evolution: An observational study. *Journal of Child Language*, 15, 257-272.
- Miller, W. i Ervin, S. (1964). The development of grammar in child language. A U. Bellugi i R. Brown (Eds.), *The acquisition of language. Monographs of the Society for Research in Child Development*, 29, 9-34.
- Mills, M. i Meluish, E. (1974). Recognition of mother's voice in early infancy. *Natures*, 252, 123-124.
- Moerk, E. (1976). Processes of language teaching and training in the interaction of mother-child dyads. *Child Development*, 47, 1064-1078.
- Moerk, E. (1980). Relationships between input frequencies and children's language acquisition: a reanalysis of Brown's data. *Journal of Child Language*, 7, 105-118.
- Moerk, E. (1983). *The mother of Eve as a first language teacher*. New York: Applex.
- Moore, C., Angelopoulos, M. i Bennett, P. (1999). Word learning in the context of referential and salience cues. *Developmental Psychology*, 35, 60-68.
- Morris, Ch. (1938). *Foundations of the Theory of Signs*. A O. Neurath (Ed.), *International encyclopedia of unified science I*. Chicago: University of Chicago Press.
- Morton, J., Johnson, M. J. i Maurer, D. (1990). On the reasons for newborns' responses to faces. *Infant Behavior and Development*, 13, 99-103.
- Mounin, G. (1974). *Dictionnaire de la linguistique* (Dir.). Paris: Presses Universitaires de France (Ed. cast. *Diccionario de lingüística*. Barcelona: Labor, 1982).
- Murphy, C. M. i Messer, D. J. (1977). Mothers, infants and pointing: A study of a gesture. A H. R. Schaffer (Ed.), *Studies in mother-infant interaction*. New York: Academic Press.
- Murray, L. i Trevarthen, C. (1985). Emotional regulation of interactions between two-month-old and their mothers. A T. M. Field i N. A. Fox (Eds.), *Social perception in infancy*. Norwood, NJ: Ablex.

Murray, L. i Trevarthen, C. (1986). The infant's role in mother-infant communications. *Journal of Child Language*, 13, 15-29.

Nadel, J. i Camaioni, L. (1993). Introduction. A J. Nadel i L. Camaioni (Eds.), *New Perspectives in early communicative development* (1-5). London: Routledge.

Nelson, K. (1973). Structure and strategy in learning to talk. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 149, 38, 1 and 2.

Nelson, K. (1978). Early speech in its communicative context. A F. D. Minifie i L. L. Lloyd (Eds.), *Communicative and cognitive abilities-Early behavioral assessment*. Baltimore: University Park Press.

Nelson, K. (1981). Social cognition in a script framework. A J. H. Flavell i L. Ross (Eds.), *Social cognitive development*. Cambridge, Mas.: Cambridge University Press.

Nelson, K. (1985). *Making sense: The acquisition of shared meaning*. New York: Academic Press. (Ed. cast.: *El descubrimiento del sentido. La adquisición del significado compartido*. Madrid: Alianza Editorial, 1988).

Nelson, K. E., Denninger, M., Bonvillian, J., Kaplan, B. i Baker, N. (1984). Maternal input adjustments and non-adjustments as related to children's linguistic advances and to language acquisition theories. A A. D. Pellegrini i T. D. Yawkey (Eds.), *The development of oral and written languages: readings in developmental applied linguistics* (pp. 31-56). New York: Ablex.

Newport, E. (1977). Motherese: the speech of mothers to young children. A N. Castellan, D. Pisoni i G. Potts (Eds.), *Cognitive theory, Vol. 2*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Newport, E., Gleitman, H. i Gleitman, L. (1977). Mother, I'd rather do it myself: some effects and non-effects of maternal speech style. A C. E. Snow i Ch. Ferguson (Eds.), *Talking to children: language input and acquisition* (pp. 101-149). Cambridge: Cambridge University Press.

Newson, J. (1977). An intersubjective approach to the systematic description of mother-infant interaction. A H. R. Schaffer (Ed.), *Studies in mother-infant interaction* (pp. 47-61). London: Academic Press.

Newson, J. (1978). Dialogue and development. A. A. Lock (Ed.), *Action, gesture and symbol* (pp. 31-42). London: Academic Press.

Newson, J. (1979). Intentional behavior in the young infant. A. D. Schaffer i J. Dunn (Eds.), *First year of life, psychological and medical implications of early experience. Studies in Child Psychiatry* (pp. 91-96). Chichester: Wiley.

Ninio, A. (1980). The ostensive definition in vocabulary teaching. *Journal of Child Language*, 7, 565-573.

Ninio, A. (1983a). A pragmatic approach to early language acquisition. Paper presented at the Study Group on Crosscultural and Crosslinguistic Aspects of Native Language Acquisition, Institute for Advanced Studies, Hebrew University, Jerusalem, Israel.

Ninio, A. (1983b). Joint bookreading as a multiple vocabulary acquisition device. *Developmental Psychology*, 19, 445-451.

Ninio, A. (1984). Functions of speech in mother-infant interaction. Final Science Report to the U. S.-Israel Binational Science Foundation, Jerusalem, Israel.

Ninio, A. (1985). The meaning of children's first words: Evidence from the input. Invited article for a special issue on Pragmatic Aspects of Lexical Acquisition and Development, edited by J. Streeck. *Journal of Pragmatics*, 9, 527-546.

Ninio, A. (1991). Is early speech situational? The relation of early utterances to the context. Paper presented at the symposium Early Communicative Development: The Centrality of Pragmatic Analysis, chaired by B. A. Pan i C. E. Snow, at the Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development, Seattle, Washington.

Ninio, A. (1992). The relation of children's single word utterances to single word utterances in the input. *Journal of Child Language*, 19, 87-110.

Ninio, A. (1993a). Is early speech situational? An examination of some current theories about the relation of early utterances to the context. A. D. Messer i G. Turner (Eds.), *Critical influences on language acquisition and development*. London: Macmillan.

Ninio, A. (1993b). On the fringes of the system: Children's acquisition of syntactically isolated forms at the onset of speech. *First Language*, 13, 291-313.

Ninio, A. (1994a). Antecedents of syntax in the communication system. Invited lecture, Colloquium on Prelinguistic and Linguistic Communication in Children, Université René Descartes Paris-V, Centre Nationale de la Recherche Scientifique, Paris, France, june.

Ninio, A. (1994b). Expression of communicative intents in the single-word period and the vocabulary spurt. A K. Nelson i A. Reger (Eds.), *Children's language, Vol. 8* (pp. 103-124). Hillsdale, N. J.: Erlbaum.

Ninio, A. i Bruner, J. S. (1978). The achievement and antecedents of labelling. *Journal of Child Language, 5*, 1-15.

Ninio, A. and Goren, H. (1993). *PICA-100: Parental Interview on 100 Communicative Acts*. Coding manual distributed by the Department of Psychology, Hebrew University, Jerusalem, Israel.

Ninio, A. i Snow, C. (1988). Language acquisition through language use: The functional sources of children's early utterances. A Y. Levi, I. Schlesinger i M. Braine (Eds.), *Perspectives on a theory of language acquisition* (pp. 11-30). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Ninio, A. and Snow, C. E. (1996). *Pragmatic Development*. Oxford: Westview Press.

Ninio, A., Snow, C. E., Pan, B. A. i Rollins, P. R. (1994). Classifying communicative acts in children's interactions. *Journal of Communicative Disorders, 27*, 157-187.

Ninio, A. i Wheeler, P. (1984). *A manual for classifying verbal communicative acts in mother-infant interaction*. Working Papers in Developmental Psychology, no. 1. Jerusalem: Martin and Vivian Levin Center, Hebrew University. Reeditat com a *Transcript Analysis*, 1986, 3, 1-82.

Ninio, A. i Wheeler, P. (1988). *A revised manual for classifying verbal communicative acts in mother-infant interaction*. Coding manual distributed by the Department of Psychology, Hebrew University, Jerusalem, Israel.

Ochs, E. (1988). *Culture and language development*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.



Ochs, E. i Schieffelin, B. (1984). Language acquisition and socialization: Three developmental stories and their implications. A R. Schweder i R. LeVine (Eds.), *Culture theory: Essays on mind, self and emotion*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Ochs, E. i Schieffelin, B. (1995). The impact of language socialization on gramatical development. A Fletcher, P. i MacWhinney (Eds.). *The Handbook of Child Language* (pp. 73-94). Oxford: Blackwell.

Olsen-Fulero, L. (1982). Style and stability in mother conversational behavior: A study of individual differences. *Journal of Child Language*, 9, 543-564.

Oshima-Takane, Y. (1988). Children learn from speech not addressed to them, the case of personal pronouns. *Journal of Child Language*, 15, 95-108.

Pan, B. A., Imbens-Bailey, A., Winner, K. i Snow, C. (1996). Communicative intents expressed by parents in interaction with young children. *Merrill-Palmer Quarterly*, 42, 248-266.

Peirce, Ch. (1987). *Obra lógico-semiótica*. Madrid: Taurus.

Penman, R., Cross, T., Milgrom-Friedman, J. i Meares, R. (1983). Mothers' speech to prelinguistic infants: a pragmatic analysis. *Journal of Child Language*, 10, 17-34.

Pérez-Pereira, M. (1990). Imitations, repetitions, routines, and the child analysis of language: insights from the blind. *Journal of Child Language*, 21, 317-337.

Pérez-Pereira, M. i Castro, J. (1988). Fenómenos transicionales en el acceso al lenguaje. *Infancia y Aprendizaje*, 43, 13-36.

Perinat, A. (1986). *La comunicación preverbal*. Barcelona: Avesta.

Peruchini, P. i Camaioni, L. (2000). Le intenzioni comunicative del gesto di indicare: Un'analisi attraverso un questionario compilato dai genitori. *Eta-evolutiva*, 64, 43-54.

Phillips, J. (1973). Syntax and vocabulary of mothers' speech to young children: age and sex comparisons. *Child Development*, 44, 182-185.

Piaget, J. (1936). *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*. Neuchâtel i Paris: Delachaux et Niestlé (Ed. cast.: *Los orígenes de la inteligencia en el niño*. Madrid: Aguilar, 1969).

Phillips, J. (1973). Syntax and vocabulary of mothers' speech to young children: age and sex comparisons. *Child Development*, 44, 182-185.

Pinker, S. (1984). *Language learnability and language development*. Cambridge, MA: MIT Press.

Plunkett, K. (1987). Sobre el aprendizaje de la referencia. *Infancia y Aprendizaje*, 38, 21-32.

Quine, W. V. O. (1960). *Word and object*. Cambridge, Mass.: MIT Press.

Quine, W. V. O. (1973). *The Roots of Reference*. La Salle, Ill.: Open Court Publishing.

Ratner, N. i Bruner, J. S. (1978). Games, social exchange and the acquisition of language. *Journal of Child Language*, 5, 391-401.

Reddy, V. (1991). Playing with others' expectations: Teasing and mucking about in the first year. A A. Whiten (Ed.), *Natural theories of mind. Evolution, development and simulation of everyday mindreading* (pp. 143-158). Oxford/Cambridge: Basil Blackwell.

Reddy, V. (1999). Prelinguistic communication. A M. Barrett (Ed.), *The development of language: studies in developmental psychology* (pp. 25-50). Philadelphia: Psychology Press.

Reddy, V., Hay, D., Murray, L. i Trevarthen, C. (1997). Communication in infancy: mutual regulation of affect and attention. A G. Bremner i A. Slater (Eds.), *Infant Development: Recent Advances* (pp. 247-273). Hove, England UK: Psychology Press/Erlbaum.

Remick, H. (1975). Maternal speech to children during language acquisition. A W. von Raffler-Engel i Y. Lebrun (Eds.), *Baby talk and infant speech*. Lisse: Swets i Zeitlinger.

Riba, C. (1990). *La comunicación animal. Un enfoque zoosemiótico*. Barcelona: Anthropos.

del Rio, M. J. (1985). La adquisición del lenguaje: un análisis funcional. Tesis doctoral no publicada. Universitat de Barcelona.

del Rio, M. J. (1987). La adquisición del lenguaje: un análisis interaccional. *Infancia y Aprendizaje*, 30, 11-30.

del Rio, M. J. i Gràcia, M. (1996). Una aproximación al análisis de los intercambios comunicativos entre niños pequeños y adultos. *Infancia y Aprendizaje*, 75, 3-20.

Rivero, M. (1993). La influencia del habla de estilo materno en la adquisición del lenguaje: valor y límites de la hipótesis del *input*. *Anuario de Psicología*, 57, 45-64.

Rivero, M. (1994). La influencia del habla materna en los inicios de la adquisición del lenguaje: primeras palabras y primeros enunciados de más de una palabra. *Revista de Logopedia, Foniatria y Audiología*, XIV, 148-155.

Rivero, M. (1996). Las intenciones comunicativas como base para la adquisición de formas en la negociación de la actividad conjunta madre-hijo (0-2 años). A M. Pérez-Pereira (Ed.), *Estudios sobre la adquisición del castellano, catalán, eusquera y gallego. Actas del I Encuentro Internacional sobre Adquisición de las Lenguas* (pp. 343-354). Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.

Rivero, M. (1997). Early language acquisition: the child's first words and the definition of child/adult joint activity situations. Póster presentat a la VIII European Conference on Developmental Psychology, Rennes, France, setembre.

Rivero, M. (1998). Desarrollo pragmático en la primera infancia: estudio evolutivo de las intenciones comunicativas expresadas por los niños en interacción con su madre. Comunicació presentada al II Encuentro Internacional sobre Adquisición de las Lenguas del Estado, Barcelona, setembre.

Rivero, M. (2001). Pragmatic development in early infancy: The development of communicative intents expressed by three children during mealtimes. A M. Almgren, A. Barreña, M. J. Ezeizabarrena, I. Idiazabal i B. MacWhinney (Eds.), *Research on Child Language Acquisition: Proceedings of the 8<sup>th</sup> Conference of the International Association for the Study of Child Language* (pp. 546-557). Somerville, MA: Cascadilla Press.

Rivero, M., Fernández-Viader, M. P. i Gràcia, M. (1995). Evolución de los turnos de conversación en la interacción madre-hijo. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, XV, 164-173.

Robson, K. S. (1967). The role of eye-to-eye contact in maternal-infant attachment. *Journal of Child Psychology & Psychiatry*, 8, 13-25.

Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking. Cognitive development in social context*. New York: Oxford University Press (Ed. cast.: *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós, 1993).

Rogoff, B., C. Malkin i K. Gilbride (1984). Interaction with babies as guidance in development. A B. Rogoff i J. V. Wertsch (Eds.), *Children's learning in the "Zone of Proximal Development"* (pp. 31-44). San Francisco: Jossey-Bass Inc.

Rome-Flanders, T., Cossette, L., Ricard, M. i Gouien Decarie, T. (1995). Comprehension of rules and structures in mother-infant game: A longitudinal study of the first two years of life. *International Journal of Behavioral Development*, 18, 83-103.

Rommetveit, R. (1974). *On message structure*. London: Wiley.

Rommetveit, R. i Blakar, R. M. (Eds.), *Studies of Language, Thought and Language Communication*. London: Academic Press.

Rondal, J. A. (1988). Estrategias de enseñanza adoptadas por los padres y aprendizaje del lenguaje. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, VIII, 11-22.

Ronquist, L. i Von Hofsten, C. (1993). Neonatal finger and arm movements as determined by a social and object context. *Early development and parenting*, 3, 81-93.

Rosch, E. (1973). On the internal structure of perceptual and semantic categories. A T. E. Moore (Ed.), *Cognitive development and the acquisition of language*. New York: Academic Press.

Ryan, J. (1974). Early language development: towards a communication analysis. A M. P. M. Richards (Ed.), *The integration of a child into a social world*. London: Cambridge University Press.

Sachs, J. (1977). The adaptative significance of linguistic input to prelinguistic infants. A C. E. Snow i Ch. Ferguson (Eds.), *Talking to children: language input and acquisition* (pp. 51-61). Cambridge: Cambridge University Press.

Sachs, J., Brown, R. i Salerno, R. A. (1976). Adults' speech to children. A W. von Raffler-Engel i Y. Lebrun (Eds.), *Baby talk and infant speech*. Lisse, Netherlands: Swetz i Zeitlinger.

Sachs, J. i Devin, J. (1976). Young children's use of age-appropriate speech styles. *Journal of Child Language*, 3, 81-98.

Sacks, H., Schegloff, E. i Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking in conversation. *Language*, 50, 696-735.

Samuelson, L. i Smith, L. (1998). Memory and attention make smart word learning: An alternative account of Akhtar, Carpenter, and Tomasello. *Child Development*, 69, 94-104.

Saussure, F. de (1916). *Cours de linguistique générale*. Paris: Payot (Ed. cast.: *Curso de lingüística general*. Buenos Aires: Losada).

Sarrià, E. (1989). *La intención comunicativa preverbal: observación y aspectos explicativos*. Tesis doctoral no publicada. Madrid, UNED.

Sarrià, E. i Rivière, A. (1991). Desarrollo cognitivo y comunicación intencional preverbal: un estudio longitudinal multivariado. *Estudios de Psicología*, 46, 35-52.

Scaife, M. i Bruner, J. S. (1975). The capacity for joint visual attention in the infant. *Nature*, 253, 265-266.

Schefflen, A. E. (1973). *Communicational Structure: Analysis of a Psychotherapy Transaction*. Bloomington and London: Indiana University Press.

Schefflen, A. E. (1974). *How behavior means*. Garden City, N. Y.: Anchor Press.

Schieffelin, B. (1986). The acquisition of Kaluli. A D. Slobin (Ed.), *The Crosslinguistic Study of Language Acquisition* (pp. 525-594). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Schieffelin, B. (1990). *The give and take of everyday life: Language socialization of Kaluli children*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Schieffelin, B. i Ochs, E. (Eds.) (1986). *Language socialization across cultures*. Cambridge, Mas.: Cambridge University Press.
- Searle, J. R. (1969). *Speech acts*. Cambridge, Mas.: Cambridge University Press.
- Searle, J. R. (1975). Indirect speech acts. A P. Cole i J. L. Morgan (Eds.), *Syntax and semantics*, Vol. 3: *Speech acts*. New York: Academic Press.
- Searle, J. R. (1976). The classification of illocutionary acts. *Language in society*, 5, 1-25.
- Searle, J. R. (1979). Intention and action. Paper presented at the meeting of the LaJoalla Conference on Cognitive Psychology, LaJolla, California, August.
- Searle, J. R. (1981). La intencionalidad de la intención y la acción. A D. A. Norman (Comp.), *Perspectivas de la ciencia cognitiva* (pp. 249-274). Barcelona: Paidós.
- Serra, M., Serrat, E., Solé, R., Bel, A. i Aparici, M. (2000). *La adquisición del lenguaje*. Barcelona: Ariel.
- Serrano, S. (1984). *De l'amor als signes*. Barcelona: Promociones Publicaciones Universitarias.
- Schaffer, H. R. (1984). *The child's entry into a social world*. New York: Academic Press.
- Schlesinger, I. M. (1971). The production of utterances and language acquisition, A D. I. Slobin (Ed.), *The ontogenesis of grammar: A theoretical symposium* (pp. 63-101). New York: Academic Press.
- Shannon, C. E. i Weaver, W. (1949). *A mathematical theory of communication*. Urbana, Ill.: University of Illinois Press.
- Shatz, M. i Gelman, R. (1973). The development of communication skills: modifications in the speech of young children as a function of listener. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 38, 5.

- Sherrod, K. B., Friedman, S., Crawley, S., Drake, D. i Devieux, J. (1977). Maternal language to prelinguistic infants: syntactic aspects. *Child Development*, 48, 1662-1665.
- Shotter, J. (1980). Action, joint action and intentionality. A M. Brenner (Ed.), *The structure of action* (pp. 28-65). Oxford: Basil Blackwell.
- Shugar, G. W. (1975). Text analysis as an approach to the study of early linguistic operations. Paper presented to the Third International Symposium on First Language Acquisition, London.
- Shweder, R. A. (1990). Cultural Psychology-What is it? A J. W. Stigler, R. A. Shweder i J. Herdt (Eds.), *Cultural Psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Siguan, M., Colomina, R. i Vila, I. (1986). *Metodologia per a l'estudi del llenguatge infantil*. Vic: Eumo.
- Silverstein, M. (1976). Shifters, linguistic categories and cultural description. A K. H. Basso i H. A. Selby (Eds.), *Meaning in Anthropology* (pp. 11-55) Albuquerque: University of New Mexico Press.
- Silverstein, M. (1980). Cognitive implications of a referential hierarchy. Text presentat al Max-Planck-Institut für Psycholinguistik, Nijmegen, Països Baixos, 20 de novembre.
- Silverstein, M. (1987). The three faces of "function": Preliminaries to a psychology of language. A M. Hickmann (Ed.), *Social and functional approaches to language and thought* (pp. 125-164). London: Academic Press.
- Slobin, D. I. (1981). The origins of grammatical encoding of events. A W. Deutsch (Ed.), *The child's construction of language* (pp. 185-199). London: Academic Press.
- Slobin, D. I. (1985). Crosslinguistic evidence for the language-making capacity. A D. I. Slobin (Ed.), *The crosslinguistic study of language acquisition, vol II: Theoretical issues*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Smith, L. (2000). Learning how to learn words: An associative crane. A R. Golinkoff i K. Hirsh-Pasek (Eds.), *Becoming a word learner: A debate on lexical acquisition*. New York: Oxford University Press.

Snow, C. E. (1972). Mothers' speech to children learning language. *Child Development*, 43, 549-565.

Snow, C. E. (1977). Development of conversation between mothers and babies. *Journal of Child Language*, 4, 1-22.

Snow, C. E. (1979). The role of social interaction in language acquisition. A W. A. Collins (Ed.), *Minnesota Symposia on Child Psychology, Vol. 12* (pp. 157-182). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Snow, C. E. (1983). Parent-child interaction and the development of communicative ability. A L. Schiefelbusch (Ed.), *Communicative competence: Acquisition and retardation*. Baltimore: University Park Press.

Snow, C. E. (1995). Issues in the study of input: Fine-tuning, universality, individual and developmental differences, and necessary causes. A Fletcher, P. i MacWhinney (Eds.). *The Handbook of Child Language* (pp. 180-193). Oxford: Blackwell.

Snow, C. E., de Blauw, A. i Roosmalen, G. (1978). Talking and playing with babies: The role of ideologies of child rearing. A M. Bullowa (Ed.), *Before speech. The beginning of interpersonal communication*. Cambridge: Cambridge University Press.

Snow, C. E. i Ferguson, Ch. A. (1977). *Talking to children: language input and acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Snow, C. E., Pan, B. A., Imbens-Bailey, B. i Herman, J. (1996). Learning how to say what one means: a longitudinal study of children's speech act use. *Social Development*, 5, 56-84.

Snyder, L. (1978). Communicative and cognitive abilities and disabilities in the sensorimotor period. *Merrill Palmer Quarterly*, 24, 161-180.

Spitz, R. (1965). *The first year of life*. New York: International Universities Press (Ed. cast.: *El primer año de vida del niño*. Mexico: Fondo de Cultura Económica, 1969).

Sroufe, L. A. i Wunsch, J. C. (1972). The development of laughter in the first year of life. *Child Development*, 43, 1326-1344.



Stark, R. (1986). Prespeech segmental feature development. A P. Fletcher i M. Garman (Eds.), *Language acquisition*, 2ona ed. Cambridge: Cambridge University Press.

Stephany, U. (1986). Modality. A P. Fletcher i G. Garman (Eds.), *Language acquisition*, 2ona ed. Cambridge: Cambridge University Press.

Stern, D. (1985). *The interpersonal world of the infant*. New York: Basic Books.

Stern, D., Jaffe, J., Beebe, B. i Bennett, S. (1975). Vocalising in unison and in alternation: Two modes of communication within mother-infant dyads. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 263, 89-100.

Strawson, P. F. (1950). On referring. *Mind*, LIX.

Strawson, P. F. (1970). *Meaning and truth*. Oxford: Clarendon.

Streeck, J. (1980). Speech acts in interaction: a critique of Searle. *Discourse processes*, 3, 153-154.

Sugarman, S. A. (1973). *A description of communicative development in the prelanguage children*. Honors Thesis, Hampshire College.

Sugarman, S. A. (1978). Some organizational aspects of pre-verbal communication. A I. Markova (Ed.), *The social context of language*. Chichester: Wiley.

Sugarman, S. A. (1983). Empirical versus logical issues in the transition from prelinguistic to linguistic communication. A R. M. Golinkoff (Ed.), *The transition from prelinguistic to linguistic communication* (pp. 133-145). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Teberosky, A. (2001). Projecte docent. Universitat de Barcelona.

Tomasello, M. (1995). Joint attention as social cognition. A Ch. Moore i Ph. J. Dumham (Eds.). *Joint attention. Its origins and role in development* (pp. 103-130). Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates.

Tomasello, M. (1999a). *The cultural origins of human cognition*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

Tomasello, M. (1999b). Having intentions, understanding intentions and understanding communicative intentions. A Ph. D. Zelazo, J. W. Astington i D. R. Olson (Eds.), *Developing theories of intention* (pp. 63-75). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Tomasello, M. (2000). The social-pragmatic theory of word learning. *Pragmatics*, 10, 401-413.

Tomasello, M. i Akhtar, N. (1995). Two-year-olds use pragmatic cues to differentiate reference to objects and actions. *Cognitive Development*, 10, 201-224.

Tomasello, M. i Barton, M. (1994). Learning words in non-ostensive contexts. *Developmental Psychology*, 30, 639-650.

Tomasello, M. i Call, J. (1997). *Primate cognition*. Oxford: University Press.

Tomasello, M. i Farrar, J. (1986). Joint attention and early language. *Child Development*, 57, 1454-1463.

Tomasello, M., Strossberg, R. i Akhtar, N. (1996). Eighteen-month-old children learn words in non-ostensive contexts. *Journal of Child Language*, 22, 1-20.

Tomasello, M. i Todd, J. (1983). Joint attention and early lexical acquisition style. *First Language*, 4, 197-212.

Tough, J. (1977). *The development of meaning*. New York: Halsted Press.

Trevarthen, C. B. (1977). Descriptive analysis of infant communicative behavior. In H. R. Schaffer (Ed.), *Studies in mother-infant interaction: The Loch Lomond Symposium* (pp. 227-270). London: Academic Press.

Trevarthen, C. B. (1979). Instincts for human understanding and for cultural cooperation: Their development in infancy. A M. von Cranach, K. Foppa, W. Lepenies i D. Ploog (Eds.), *Human ethology: Claims and limits of a new discipline* (pp. 530-594). Cambridge: Cambridge University Press.

Trevarthen, C. B. (1979). Communication and cooperation in early infancy: a description of primary intersubjectivity. A M. Bullowa (Ed.), *Before speech. The beginning of interpersonal communication* (pp. 321-347). Cambridge: Cambridge University Press.

Trevarthen, C. B. (1980). The foundations of intersubjectivity: Development of interpersonal and cooperative understanding in infants. A D. R. Olson (Eds.), *The Social Foundations of Language and Thought* (pp. 316-342). New York: Norton & Company.

Trevarthen, C. B. (1982). The primary motives for cooperative understanding. A G. Butterworth i P. Light (Eds.), *Social cognition: studies of the development of understanding* (pp. 77-109). Brighton, UK: Harvester Press.

Trevarthen, C. B. i Hubley, P. (1978). Secondary intersubjectivity: Confidence, confiding and acts of meaning in the first year. A A. Lock (Ed.), *Action, gesture and symbol. The emergence of language* (pp. 183-229). London: Academic Press.

Triadó, C. (1982). *Els inicis del llenguatge. Activitats i comunicació*. Barcelona: Laia (Reedició Barcelona: La Llar del Llibre, 1990).

Triadó, C. i Rivero, M. (1998). Los orígenes del gesto de indicación. Comunicació presentada a la II Trobada Internacional sobre l'adquisició de les llengües de l'Estat. Barcelona, 2-4 setembre.

Tronick, E., Als., H. i Adamson, L. (1979). Structure of early face-to-face communicative interactions. A M. Bullowa (Ed.), *Before speech. The beginning of interpersonal communication*. Cambridge: Cambridge University Press.

Uzgiris, I. i Hunt, J. McV. (1975). *Assesment in infancy*. Urbana: University of Illinois Press.

Uzgiris, I. (1981). Experience in the Social Context. Imitation and Play. A R. L. Schiefelbusch i D. D. Bricker (Eds.), *Early Language: Acquisition and Intervention* (pp. 139-168). Baltimore: University Park Press.

Valsiner, J. (1984). Construction of the Zone of Proximal Development in Adult-Child Joint Action: The Socialization of Meals. A B. Rogoff i J. V. Wertsch (Eds.), *Children's learning in the "Zone of Proximal Development"* (pp. 65-76). San Francisco: Jossey-Bass Inc.

Valsiner, J. (1998). The development of the concept of development: historical and epistemological perspectives. A W. Damon (Ed.), *Handbook of Child Psychology. Vol I*. New York: New Wiley and sons Inc.

Vedeler, D. (1991). Infant intentionality as object directedness: An alternative to representationalism. *Journal for the Theory of Social Behavior*, 21, 431-448.

Vedeler, D. (1994). Infant intentionality as object directedness: A method for observation. *Scandinavian Journal of Psychology*, 35, 343-366.

Vibbert, M. i Bornstein, M. (1989). Specific associations between domains of mother-child interaction and toddler referential language and pretense play. *Infant Behavior and Development*, 12, 163-184.

Vihman, M. M. i McCune, L. (1994). When is a word a word? *Journal of Child Language*, 21, 517-542.

Vila, I. (1984). *La competencia comunicativa en los dos primeros años de vida*. Tesi doctoral no publicada. Universitat de Barcelona.

Vila, I. (1987). Emergencia y uso de los pronombres castellanos en los inicios de la adquisición del lenguaje. Manuscrit no publicat, Universitat de Barcelona, Departament de Psicologia Evolutiva i de l'Educació.

Vila, I. (1989). *Adquisició i desenvolupament del llenguatge*. Barcelona: Graó.

Vila, I. (1999). Los inicios de la comunicación, la representación y el lenguaje. A J. Palacios, A. Marchesi i C. Coll. (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación. Vol. I: Psicología Evolutiva* (pp. 133-150). Madrid: Alianza Editorial.

Vila, I. i Zanón, J. (1989). Aprendiendo a regular la acción conjunta: el formato de dar-y-tomar. *Estudios de Psicología*, 38, 41-57.

Vygotskyi, L. S. (1932). *Razvitie vysshikh psikhicheskikh funktsii*. Moscú: Izdatel'stvo Akademii Pedagogicheskikh Nauk RSFSR, 1960. (Ed. cast.: *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica, 1979).

Vygotskyi, L. S. (1934). *Myshlenie i rech'*. Moscow-Leningrad: Sozegiz. (Ed. cast.: *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade, 1977).

Walles, R. (1986). Deixis. A P. Fletcher i G. Garman (Eds.), *Language acquisition*, 2ona ed. Cambridge: Cambridge University Press.

Wallon, H. (1968). *L'évolution psychologique de l'enfant*. Paris: Armand Colin. (Ed. cast.: *La evolución psicológica del niño*. México: Crítica, Grupo Editorial Grijalbo, 1974).

Welte, W. (1985). *Lingüística moderna: terminología y bibliografía*. Madrid: Gredos.

Wells, G. (1985). *Language development in the pre-school years*. Cambridge: Cambridge University Press.

Werker, J. F., Gilbert, J. H. V., Humphreys, G. W. i Tees, R. C. (1981). Developmental aspects of cross-language speech perception. *Child Development*, 52, 349-355.

Werner, H, i Kaplan, B. (1963). *Symbol formation*. New York: Wiley.

Wertsch, J. V. (1985). *Vygotsky and the social formation of mind*. Cambridge: Harward University Press (Ed. cast.: *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós, 1988).

Wittgenstein, L. (1953). *Philosophical investigations*. Oxford: Blackwell.

Wood, D., Bruner, J. i Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89-100.

Woodruff, G. i Premack, D. (1979). Intentional communication in the chimpanzee: the development of deception. *Cognition*, 7, 333-362.

## **Annexos**

## ANNEX 1

### **SISTEMA PROPOSAT PER NINIO I WHEELER (1988) PER A LA CODIFICACIÓ PRAGMÀTICA DELS ACTES COMUNICATIUS VERBALS EN LA INTERACCIÓ MARE-FILL (Traducció al català)**

#### **Tipus d'intercanvi verbal: codis, categories i definicions**

Els diferents tipus d'intercanvi verbal es presenten en famílies d'intercanvis que tenen una funció similar en la situació d'interacció.

#### **1. Gestionar la transició entre separació i copresència.**

Funció general: gestionar la transició.

#### **GMO SALUDAR DURANT LA TROBADA**

Funció: indicar l'inici de la copresència.

#### **CFA CRIDAR L'ALTRE DES DE LLUNY**

Funció: aconseguir la presència de l'altre; interactuar amb l'altre quan no és en presència de l'emissor.

#### **MCP INDICAR LA COPRESÈNCIA**

Funció: marcar la copresència del parlant i de l'altre després d'una separació breu.

## **2. Gestionar la transició entre copresència i separació.**

Funció general: gestionar la transició.

### **GPO DESPEDIR-SE**

Funció: indicar la separació.

### **GNO DESITJAR BONA NIT**

Funció: indicar la separació per anar a dormir.

### **LTT ABSENTAR-SE TEMPORALMENT**

Funció: negociar la intenció d'abandonar l'altre per una curta estona; preparar l'altre per a la separació.

### **-LTT EVITAR L'ABSÈNCIA**

Funció: aturar o evitar l'absència de l'altre.

## **3. Iniciar la interacció: establir l'atenció mútua i la proximitat.**

Funció general: establir l'atenció mútua i la proximitat.

### **CAL CRIDAR L'ALTRE**

Funció: sol·licitar l'atenció de l'altre; dirigir l'atenció de l'altre vers l'emissor; aconseguir que l'altre s'acosti a l'emissor per tal de fer possible la interacció.

### **SAT MOSTRAR ATENCIÓ**

Funció: demostrar que s'està atent a l'altre.



#### **4. Restablir la interacció després d'una pausa o trencament.**

Funció general: restablir la interacció després d'una pausa o trencament.

##### **RBR RESTABLIR L'ATENCIÓ CONJUNTA**

Funció: dirigir novament l'atenció de l'altre vers la negociació, conversa o activitat en procés.

##### **ICS INICIAR UNA NOVA ACTIVITAT: DEMANAR "VINE I COMENCEM"**

Funció: redirigir l'atenció de l'altre vers la realització d'una nova activitat, un cop s'ha arribat a l'acord de dur-la a terme però l'altre no hi para atenció.

nota: aquesta categoria apareix també en la família d'intercanvis relacionats amb l'inici d'una nova activitat.

##### **RCN NEGOCIAR LA CONTINUACIÓ DE L'ACTIVITAT**

Funció: dirigir novament l'atenció de l'altre vers la realització d'una activitat en curs després d'un trencament, p. ex., a causa de la manca d'atenció de l'altre.

nota: aquesta categoria apareix també en la família d'intercanvis adreçats a renovar o repetir l'activitat.

#### **5. Retirar-se de la interacció.**

##### **WFI RETIRAR-SE DE LA INTERACCIÓ**

Funció: informar l'altre que l'emissor es retira de la interacció, encara que romangui en la seva presència.

## **6. Gestionar l'atenció conjunta.**

Funció general: establir i mantenir un estat d'atenció conjunta.

### **DHA DIRIGIR L'ATENCIÓ DE L'ALTRE**

Funció: aconseguir un focus d'atenció conjunta dirigint l'atenció de l'altre vers objectes, persones i esdeveniments de l'entorn.

### **DJF CONVERSAR SOBRE EL FOCUS D'ATENCIÓ/ACCIÓ CONJUNTA**

Funció: mantenir una conversa relacionada amb aspectes als quals ambdós participants estan atents i que són directament observables a l'entorn immediat: objectes, persones, accions en curs de l'altre i del parlant, esdeveniments en curs.

### **DRE CONVERSAR SOBRE UN ESDEVENIMENT RECENT**

Funció: mantenir una conversa sobre accions i esdeveniments del passat immediat.

## **7. Mantenir converses sobre temes diferents al focus d'atenció/acció conjunta.**

Funció general: mantenir una conversa.

### **DNP CONVERSAR SOBRE QUELCOM NO PRESENT**

Funció: mantenir una conversa sobre aspectes que no són directament observables en l'entorn: esdeveniments i accions del passat i del futur, objectes i persones distants, temes abstractes.

### **DHS PARLAR DELS PENSAMENTS I SENTIMENTS DE L'ALTRE**

Funció: mantenir una conversa sobre els pensaments i sentiments de l'altre.

### **DSS PARLAR DELS PROPIS PENSAMENTS I SENTIMENTS**

Funció: mantenir una conversa sobre els propis pensaments i sentiments.

**PSS** NEGOCIAR LA POSSESSIÓ D'OBJECTES

Funció: determinar a qui pertany un objecte.

**8-19. Regular l'acció conjunta.**

**8. Negociar l'inici d'una activitat.**

Funció general: negociar l'inici d'una nova activitat.

**IOQ** PREGUNTAR SOBRE ELS DESIGS DE L'ALTRE EN RELACIÓ A UNA NOVA ACTIVITAT

Funció: iniciar una nova activitat deixant que l'altre la proposi.

**IPA** PROPOSAR UNA NOVA ACTIVITAT

Funció: iniciar una nova activitat proposant-ne una d'específica; negociar una proposta.

**IPR** PROPOSAR UN MOVIMENT O PAS PREPARATORI D'UNA NOVA ACTIVITAT

Funció: iniciar una nova activitat proposant l'execució d'un moviment o pas preparatori d'aquesta activitat; negociar la proposta.

**IPM** PROPOSAR L'EXECUCIÓ D'UN MOVIMENT O PAS D'UNA NOVA ACTIVITAT

Funció: iniciar una nova activitat proposant l'execució d'un moviment o pas d'aquesta activitat; negociar la proposta.

**ICS** DEMANAR "VINE I COMENCEM"

Funció: aconseguir que l'altre comenci una nova activitat un cop aquesta ha estat negociada.

## **9. Establir rols en l'activitat.**

Funció general: establir rols en l'activitat.

**ARH** OFERIR UN ROL A L'ALTRE

Funció: negociar l'oferiment d'un rol a l'altre.

**ARS** DEMANAR UN ROL

Funció: negociar la demanda d'un rol per part de l'emissor.

## **10. Establir regles per prendre el torn.**

**RTT** ESTABLIR LES REGLES PER PRENDRE EL TORN

Funció: negociar la presa de tornos en l'activitat.

## **11. Renovar/repetir una activitat en curs.**

Funció general: negociar la renovació o la repetició d'una activitat.

**RCN** NEGOCIAR LA CONTINUACIÓ DE L'ACTIVITAT

Funció: negociar la continuació de l'activitat en curs després d'un trencament.

**RRP** NEGOCIAR LA REPETICIÓ DE LA DARRERA UNITAT DE L'ACTIVITAT

Funció: negociar la repetició de la darrera unitat de l'activitat (o de l'activitat completa si aquesta només consta d'una unitat).

**RRC** NEGOCIAR LA REPETICIÓ O CONTINUACIÓ DE L'ACTIVITAT  
AMB CANVI DE ROL

Funció: negociar la repetició de la darrera unitat de l'activitat (o de l'activitat completa), o la continuació de l'activitat amb canvis en els rols dels participants.

**RNF** NEGOCIAR UN NOU FOCUS PER A L'ACTIVITAT

Funció: negociar un canvi en el focus de l'activitat en curs, p. ex., un canvi d'objecte amb la mateixa acció.

**MOR** NEGOCIAR L'ADDICIÓ D'UNA ACCIÓ RECURSIVA

Funció: negociar l'execució d'un altre moviment o pas en una activitat recursiva, oberta.

**12. Executar moviments o passos verbals en jocs i en d'altres activitats.**

**PRO** EXECUTAR MOVIMENTS O PASSOS VERBALS EN JOCS O  
ALTRES ACTIVITATS

Funció: executar moviments o passos en un joc o en una altra activitat emetent les formes verbals apropiades.

nota: els diferents jocs o activitats es codifiquen com a PR1, PR2, etc.

**13. Establir torns en l'activitat.**

**OTH** OFERIR EL TORN A L'ALTRE

Funció: negociar que l'altre prengui el torn.

**DTS** DEMANAR EL TORN

Funció: negociar la presa del torn per part de l'emissor.

**OTT OFERIR EL TORN A UNA TERCERA PERSONA**

Funció: fer saber a l'altre que el torn és d'una tercera persona.

**14. Establir moviments en l'activitat.**

**AMH OFERIR EL SEGÜENT MOVIMENT O PAS DE L'ACTIVITAT A L'ALTRE**

Funció: negociar que l'altre realitzi el següent moviment o pas en l'activitat.

**AMS DEMANAR L'EXECUCIÓ DEL SEGÜENT MOVIMENT O PAS DE L'ACTIVITAT**

Funció: negociar l'execució del següent moviment o pas de l'activitat per part de l'emissor.

**15. Dirigir l'acció de l'altre -regular el següent moviment o pas de l'altre.**

Funció general: dirigir l'acció de l'altre.

**AFH DEMANAR AJUDA**

Funció: aconseguir l'ajuda de l'altre en la realització d'una acció, bé a través d'un servei, bé obtenint informació.

**RHA REGULAR LES ACCIONS DE L'ALTRE**

Funció: conduir l'altre a la realització d'una acció; regular la manera de dur a terme una acció, quan aquesta no representa un servei per a l'emissor.

**16. Dirigir l'altre a la no-acció/aturar o evitar l'acció de l'altre.**

Funció general: evitar que l'altre realitzi una acció.

**-RHA ATURAR O EVITAR L'ACCIÓ DE L'ALTRE**

(Regular negativament l'acció de l'altre.)

Funció: aturar o evitar una acció no desitjable.

**MHP ACONSEGUIR QUE L'ALTRE FACI UNA PAUSA EN L'ACCIÓ**

Funció: aconseguir que l'altre faci una pausa temporal en l'activitat; que esperi fins que aquesta es repregui (incloent-hi la parla).

**17. Dirigir la pròpia acció.**

Funció general: dirigir la pròpia acció.

**RSA REGULAR LA PRÒPIA ACCIÓ**

Funció: parlar per a un mateix, auto-dirigir-se cap a la realització d'una acció, o discutir amb un mateix les maneres i els mitjans per a dur-la a terme. Anunciar la intenció de realitzar una acció, prometre executar-la en un futur pròxim.

**OHH OFERIR AJUDA A L'ALTRE**

Funció: oferir ajuda a l'altre.

**18. Avaluar la pròpia acció o la de l'altre.**

Funció general: avaluar l'acció.

**EHP AVALUAR L'ACCIÓ DE L'ALTRE**

Funció: valorar les accions de l'altre, com a correctes o incorrectes, o com a desitjables o indesitjables.

## **ESP AVALUAR LA PRÒPIA ACCIÓ**

Funció: valorar les pròpies accions com a correctes o incorrectes, o com a desitjables o indesitjables.

## **19. Aturar, finalitzar i evitar activitats.**

Funció general: negociar o indicar el cessament d'una activitat.

### **-IPA EVITAR L'INICI D'UNA ACTIVITAT**

Funció: evitar l'inici d'una nova activitat.

### **AEA INICIAR L'ACABAMENT D'UNA ACTIVITAT**

Funció: negociar l'acabament d'una activitat en curs.

### **AEU INICIAR L'ACABAMENT D'UNA SUBUNITAT DE L'ACTIVITAT EN CURS**

Funció: negociar l'acabament d'una unitat inclosa en l'activitat en curs.

### **MCA ASSENYALAR L'ACABAMENT DE L'ACTIVITAT O D'UNA ACCIÓ**

Funció: indicar verbalment la fi d'una activitat o d'una acció.

## **20. Indicar o assenyalar esdeveniments: intercanvis verbals socialment esperats.**

Funció general: assenyalar esdeveniments específics; expressar sentiments socialment esperats en ocasions específiques.

### **MTK AGRAÏMENT**

Funció: expressar gratitud.



**MPG** DESITJAR DE FORMA CORTÈS BON PROFIT

Funció: desitjar bon profit de forma cortès.

**MPS** DONAR LA BENEDICCIÓ A QUI HA ESTERNUDAT

Funció: desitjar cortesment bona salut a l'altre, després que ha esternudat.

**MNC** FER UNA OBSERVACIÓ SOBRE LA ROBA NOVA

Funció: fer algun comentari cortès sobre la roba nova.

**MCN** FELICITAR

Funció: felicitar l'altre en ocasions festives.

**MEE** INDICAR UN ESFORÇ

Funció: exclamar indicant la realització d'un esforç.

**MEB** INDICAR LA INTRODUCCIÓ DE MENJAR A LA BOCA

Funció: exclamar indicant la introducció de menjar a la boca, la masticació o l'empassament del mateix.

**MEF** INDICAR LA CAIGUDA D'UN OBJECTE

Funció: exclamar indicant la caiguda d'un objecte.

**MEH** INDICAR LA CAIGUDA DE L'ALTRE

Funció: indicar la caiguda o l'ensopegada de l'altre.

**MAZ** DISCULPAR-SE

Funció: disculpar-se per haver fet mal a l'altre.

**MRK** INDICAR ESDEVENIMENTS NO ESPECIFICATS ANTERIORMENT

## **CMO CONSOLAR**

Funció: consolar l'altre, expressar empatia amb el seu infortuni.

## **21. Metacomunicació: demanar un aclariment o la confirmació del significat d'un comportament verbal o no-verbal.**

Funció general: aconseguir la reparació d'un fracàs comunicatiu.

## **DCC DEMANAR ACLARIMENT DE LA COMUNICACIÓ VERBAL I DE LES VOCALITZACIONS**

Funció: obtenir l'aclariment d'un enunciat ambigu, o una confirmació de la comprensió.

## **DCA DEMANAR ACLARIMENT DE L'ACCIÓ**

Funció: obtenir l'aclariment dels actes comunicatius no-verbals.

## **22. Vocalitzacions dels infants.**

### **VCO VOCALITZACIONS NO FUNCIONALS**

### **XXX VOCALITZACIONS NO INTEL·LIGIBLES**

## **Actes de parla: categories i definicions, atenent a la força pragmàtica principal**

### **Directives i respostes**

- RP** Requerir/proposar/suggestir una acció. L'acció proposada també pot implicar al parlant.
- RQ** Pregunta si/no sobre els desitjos i intencions de l'altre, que funciona com a un suggeriment.
- DR** Repte = desafiar l'altre a executar una acció.
- WD** Advertir del perill.
- CL** Cridar l'atenció de l'altre pel seu nom o a través d'exclamacions substitutives.
- SS** Indicar que comença l'execució d'una acció, p. ex., fer córrer o rodolar una pilota. Marcar el ritme per tal que l'altre executi les accions.
- AD** Estar d'acord amb fer quelcom = estar d'acord amb dur a terme l'acció requerida o proposada per l'altre.
- AL** Estar d'acord amb fer quelcom per darrera vegada.
- RD** Refusar fer quelcom= refusar dur a terme l'acció requerida o proposada per l'altre. S'inclouen els refusos donant excuses i raons per al no compliment.
- CS** Contra-suggestiment; un refús indirecte.
- GI** Cedir: acceptar la insistència o el refús de l'altre.
- AC** Respondre a la crida; mostrar atenció a la comunicació.

### **Instar a la parla i respostes**

- EI** Promoure la imitació d'una paraula o d'un enunciat a través d'una ordre explícita.
- MU** Emetre un enunciat model, sense requeriment explícit d'imitació.

- EC** Instar a que es completi una paraula o enunciat.
- EX** Instar a que es completi un text-rutina.
- RT** Repetir/imitar l'enunciat de l'altre.
- SC** Completar una declarativa o un altre tipus d' enunciat a instàncies d'un requeriment a fer-ho.
- CX** Completar un text si així ha estat demanat.

### **Compromisos i respostes**

- SI** Enunciar la intenció de dur a terme una acció.
- FP** Demanar permís per a dur a terme una acció.
- PD** Prometre.
- TD** Amençar amb fer quelcom.
- PA** Permetre que l'altre executi una acció.
- PF** Prohibir que l'altre executi una acció.

### **Declaracions i respostes.**

- DC** Declarar = crear un nou estat de coses per declaració.
- DP** Declarar (fantasia) = crear una realitat fictícia a través de la declaració.
- YD** Expressar acord amb una declaració.
- ND** Expressar desacord amb una declaració.

### **Indicacions i respostes.**

- MK** Indicar l'esdeveniment d'un fet (p. ex., agrair, saludar, disculpar-se, felicitar, etc.)
- TO** Indicar la transferència d'un objecte a l'altre.
- CM** Compadir, expressar empatia amb l'infortuni de l'altre.
- EM** Exclamar en senyal de pena, de dolor.

- EN** Expressar afecte = expressar emocions positives.
- ES** Exclamar en senyal de sorpresa = expressar sorpresa.
- XA** Mostrar atenció a l'altre.
- PT** Resposta cortès a l'agraïment.

### **Enunciats declaratius i respostes.**

- ST** Emetre un enunciat declaratiu.
- AP** Estar d'acord amb una proposta expressada per l'altre.
- DW** Estar en desacord amb una proposta expressada per l'altre.
- WS** Expressar un desig.
- CN** Comptar.

### **Preguntes i respostes.**

- QN** Pregunta del tipus *què, quan...* = formular una pregunta oberta.
- YQ** Pregunta si/no = formular una pregunta si/no.
- TQ** Pregunta si/no de doble alternativa.
- SA** Respondre a una pregunta oberta del tipus *què, quan...* amb un enunciat declaratiu.
- AA** Respondre afirmativament a una pregunta si/no.
- AN** Respondre negativament a una pregunta si/no.
- QA** Respondre a una pregunta amb una pregunta del tipus *què, quan...* .
- YA** Respondre a una pregunta amb una pregunta si/no.
- NA** Resposta insatisfactòria a una pregunta.
- RA** Refusar respondre.

### **Actuacions.**

- PR** Executar un moviment o pas verbal en un joc.

### **Avaluacions.**

- PM** Elogiar accions motores, p. ex., comportament no verbal.
- ET** Exclamar amb entusiasme = expressar entusiasme per l'actuació de l'altre.
- CR** Criticar = assenyalar un error en una acció no verbal.
- AB** Aprovar un comportament apropiat. Expressar una avaluació positiva dels actes de l'altre o d'un mateix.
- DS** Desaprovar, renyar, protestar davant d'un comportament inapropiat. Expressar una avaluació negativa del comportament inapropiat de l'altre o d'un mateix.
- ED** Exclamació de desaprovació.

### **Demandes d'aclariment.**

- RR** Requeriment de repetició = requerir la repetició de l'enunciat.

### **Edició de text.**

- CT** Corretgir = oferir la forma verbal correcta en lloc de l'errònia.

### **Vocalitzacions.**

- VC** Balboteig amb aparença de paraules = emetre un enunciat amb aparença de paraules sense una funció clara.
- XX** Paraules idiosincràtiques.

## ANNEX 2

### ABREVIATURES DEL FORMAT DE TRASCIPCIÓ CHAT QUE APAREIXEN EN ELS EXEMPLES PRESENTATS AL LLARG DEL TEXT

\*CHI: enunciat emès per l'infant (s'inclouen les vocalitzacions).

\*MOT: enunciat emès per la mare.

----

%act: descripció de l'acció realitzada per un dels participants en la interacció.

%com: comentari general.

%fac: descripció de l'expressió facial d'un dels participants en la interacció.

%gpx: descripció dels gestos d'un dels participants en la interacció (s'inclou la mirada).

%int: comentari sobre l'entonació amb que s'emet un enunciat o vocalització.

%par: comentari sobre aspectes paralingüístics (p. ex., plors, crits...).

%pho: comentari sobre l'articulació de sons.

%spa: codificació de les intencions comunicatives.

## ANNEX 3

### **NORMES SEGUIDES PER A LA DELIMITACIÓ DELS ENUNCIATS EN LA TRANSCRIPCIÓ**

Un dels problemes que es plantegen en el procés de transcripció de les dades lingüístiques és com delimitar els enunciats. Nosaltres hem optat per les normes proposades per Ninio i Wheeler (1984, 1988).

Definim l'enunciat com a una unitat de parla que té un contorn entonatiu d'oració, està separat per pauses de les altres locucions del mateix parlant i té una funció unitària a la interacció.

Dos enunciats que estan units per un contorn d'oració compartit i que no estan separats per pauses ES SEPAREN en dues unitats si:

1. Els enunciats són repeticions -amb o sense reformulació- d'una frase sencera que té dues o més paraules.
2. Els enunciats són parts d'una oració composta que es diferencien en la funció (p. ex., la intenció comunicativa expressada).
3. Les oracions d'una paraula seguides d'una oració que té una funció diferent. P. ex., "si", "bé", "ara".



Dos o més enunciats es consideren UNA UNITAT si estan units per un contorn d'oració compartit i aconsegueixen la mateixa funció quan:

1. Els enunciats són repeticions d'una oració d'una paraula (o exclamació) dins d'un mateix contorn entonatiu de frase i no estan separats per una pausa clara. P. ex., "No, no, no!".

2. Els enunciats són parts d'una oració composta i tenen una mateixa funció. P. ex., "Prou" + establir l'acabament d'una acció; "No" + refusar, prohibir o fer una contra-proposta.

3. Algunes oracions d'una paraula seguides per un enunciat que té una funció similar. P. ex., "Mira" + oració que especifica un objecte al qual mirar; "Vinga" + requeriment o pregunta.

4. Exclamacions. P. ex., "Ai!" seguit per oracions que tenen la mateixa funció.

5. Preguntes que són immediatament contestades pel mateix parlant.

6. "Tags" conjuntament amb l'oració a la qual es refereixen, a menys que entre elles es produeixi una pausa llarga.

## ANNEX 4

### INTENCIONS COMUNICATIVES (COMBINACIONS INTERCANVI COMUNICATIU-ACTE DE PARLA) IDENTIFICADES EN CADA SESSIÓ I FREQÜÈNCIES

Dades obtingudes a partir del programa **FREQ** de **CHILDES** (MacWhinney,  
2001)

```
> freq +t"*MOT" +s"$*" +t%spa G0m
freq +t*MOT +s$* +t%spa G0m
Wed Aug 22 19:09:14 2001
freq (03-DEC-99) is conducting analyses on:
  ONLY speaker main tiers matching: *MOT;
  and those speakers' ONLY dependent tiers matching: %SPA;
*****
From file <G0m>
  1 $djf:et
  1 $djf:qn
  1 $djf:st
  2 $djf:yq
  1 $dre:st
  2 $eaf:nv
  1 $ehp:ab
  4 $mca:st
  2 $mrk:mk
  2 $rcn:rp
  4 $rha:rp
  1 $rto:nv
  1 $sat:ac
-----
  13 Total number of different word types used
  23 Total number of words (tokens)
0.565 Type/Token ratio
```

```

> freq +t"*MOT" +s"$*" +t%spa G01-1m
freq +t*MOT +s$* +t%spa G01-1m
Wed Aug 22 19:10:26 2001
freq (03-DEC-99) is conducting analyses on:
  ONLY speaker main tiers matching: *MOT;
  and those speakers' ONLY dependent tiers matching: %SPA;
*****
From file <G01-1m>
  2 $cmo:cm
  2 $djf:st
  2 $djf:yq
  1 $eaf:nv
  5 $ehp:ab
  2 $mca:st
  1 $mhp:rp
  1 $mhp:st
  1 $mrk:mk
  1 $rbr:cl
  1 $rha:rp
-----
  11 Total number of different word types used
  19 Total number of words (tokens)
0.579 Type/Token ratio

>

```

```

> freq +t"*MOT" +s"$*" +t%spa G01-2m
freq +t*MOT +s$* +t%spa G01-2m
Wed Aug 22 19:10:51 2001
freq (03-DEC-99) is conducting analyses on:
  ONLY speaker main tiers matching: *MOT;
  and those speakers' ONLY dependent tiers matching: %SPA;
*****
From file <G01-2m>
  13 $cmo:cm
  4 $cmo:nv
  1 $dnp:qn
  1 $eaf:nv
  1 $ehp:ab
  6 $ipa:rq
  5 $mca:st
  1 $mhp:rp
  2 $mrk:mk
  9 $rha:rp
  1 $sat:ac
  1 $sat:nv
-----
  12 Total number of different word types used
  45 Total number of words (tokens)
0.267 Type/Token ratio

```

```

> freq +t"*MOT" +s"$*" +t%spa G02m
freq +t*MOT +s$* +t%spa G02m
Wed Aug 22 19:11:15 2001
freq (03-DEC-99) is conducting analyses on:
  ONLY speaker main tiers matching: *MOT;
  and those speakers' ONLY dependent tiers matching: %SPA;
*****
From file <G02m>
  9 $cmo:cm
  5 $cmo:nv
  1 $eaf:nv
  1 $mca:st
  1 $mrk:mk
  2 $rha:rp
-----
  6 Total number of different word types used
  19 Total number of words (tokens)
0.316 Type/Token ratio
>

```

```

> freq +t"*MOT" +s"$*" +t%spa G03m
freq +t*MOT +s$* +t%spa G03m
Wed Aug 22 19:11:33 2001
freq (03-DEC-99) is conducting analyses on:
  ONLY speaker main tiers matching: *MOT;
  and those speakers' ONLY dependent tiers matching: %SPA;
*****
From file <G03m>
  4 $cmo:cm
  1 $dha:nv
  1 $ipa:mk
-----
  3 Total number of different word types used
  6 Total number of words (tokens)
0.500 Type/Token ratio

```

```

> freq +s"$*" +t*MOT +t%spa G05m
freq +s$* +t*MOT +t%spa G05m
Fri Aug 24 14:54:48 2001
freq (03-DEC-99) is conducting analyses on:
  ONLY speaker main tiers matching: *MOT;
    and those speakers' ONLY dependent tiers matching: %SPA;
*****
From file <G05m>
 30 $cmo:cm
   2 $djf:et
   3 $djf:st
   2 $djf:yq
   1 $eaf:nv
   1 $mca:es
   1 $mca:mk
   3 $mca:st
   2 $mor:mk
   3 $rha:rp
   1 $sat:nv
-----
  11 Total number of different word types used
  49 Total number of words (tokens)
0.224 Type/Token ratio

```

>

```

> freq +s"$*" +t*MOT +t%spa G08m
freq +s$* +t*MOT +t%spa G08m
Fri Aug 24 12:58:01 2001
freq (03-DEC-99) is conducting analyses on:
  ONLY speaker main tiers matching: *MOT;
    and those speakers' ONLY dependent tiers matching: %SPA;
*****
From file <G08m>
   1 $-rha:nv
   1 $afh:nv
   1 $cal:rp
   1 $cal:tq
   1 $cal:yq
   6 $djf:et
   1 $djf:yq
   2 $ehp:ds
   1 $ipa:nv
   2 $ipa:rp
   1 $meb:mk
   1 $rha:rp
   1 $rto:nv
-----
  13 Total number of different word types used
  20 Total number of words (tokens)
0.650 Type/Token ratio

```

```

> freq +t"*MOT" +s"$*" +t%spa G09m
freq +t*MOT +s$* +t%spa G09m
Wed Aug 22 19:12:43 2001
freq (03-DEC-99) is conducting analyses on:
  ONLY speaker main tiers matching: *MOT;
  and those speakers' ONLY dependent tiers matching: %SPA;
*****
From file <G09m>
  4 $-rha:ds
  6 $-rha:pf
  1 $djf:ap
  7 $djf:et
  4 $djf:nv
  4 $djf:qn
  1 $djf:st
  5 $dss:em
  4 $ehp:ab
  1 $ehp:ed
  7 $ehp:et
  1 $mca:mc
  1 $mca:st
  5 $meb:mk
  1 $mef:mk
  3 $mhp:rp
  9 $pss:dc
  2 $pss:nv
  1 $rbr:cl
  2 $rcn:ad
  1 $rcn:cl
 13 $rcn:rp
  1 $rha:pf
  5 $rha:rp
  2 $rnf:rp
  1 $rto:rt
-----
  26 Total number of different word types used
  92 Total number of words (tokens)
0.283 Type/Token ratio
>

```

```

> freq +s"$*" +t*MOT +t%spa G10m
freq +s$* +t*MOT +t%spa G10m
Fri Aug 24 13:00:59 2001
freq (03-DEC-99) is conducting analyses on:
  ONLY speaker main tiers matching: *MOT;
  and those speakers' ONLY dependent tiers matching: %SPA;
*****

```

```

From file <G10m>

```

```

 7 $-rha:ds
 8 $-rha:ed
 1 $-rha:nv
 1 $cal:cl
 2 $cfa:cl
 4 $dcc:rr
 1 $dha:st
 3 $djf:et
 6 $djf:nv
 1 $djf:qn
11 $djf:st
 1 $dre:ap
 1 $dre:qn
 1 $eaf:nv
 3 $ehp:ab
 5 $ehp:ds
 2 $ehp:ed
 4 $ehp:nv
 2 $ipa:ad
 1 $ipa:rp
 6 $mca:st
 1 $mef:mk
16 $p13:pr
 2 $pr1:pr
 1 $pr2:nv
15 $pr2:pr
 3 $pr3:pr
 7 $pr4:pr
 7 $prg:nv
21 $prg:pr
 4 $rcn:cl
 1 $rcn:pr
36 $rcn:rp
 3 $rcn:rq
 1 $rha:mu
 9 $rha:rp
 1 $rha:to
 2 $rha:yq
 2 $rto:rt

```

```

-----
 39 Total number of different word types used
203 Total number of words (tokens)
0.192 Type/Token ratio

```

```

>

```

```

> freq +s"$*" +t*MOT +t%spa G11m
freq +s$* +t*MOT +t%spa G11m
Thu Aug 23 12:31:34 2001
freq (03-DEC-99) is conducting analyses on:
  ONLY speaker main tiers matching: *MOT;
  and those speakers' ONLY dependent tiers matching: %SPA;
*****
From file <G11m>
  2 $-rha:ds
  9 $-rha:pf
  7 $aea:rp
  1 $afh:to
 17 $arh:rp
  4 $cmo:cm
  4 $cmo:nv
  8 $cmo:rp
  3 $dha:rp
  1 $dhs:qn
  2 $dhs:st
  1 $djf:dp
  3 $djf:et
  1 $djf:qn
 18 $djf:st
  2 $djf:yq
  1 $drp:st
  8 $drp:yq
  1 $dss:em
  1 $eaf:nv
  3 $ehp:ds
  2 $ehp:ed
  2 $ehp:nv
  2 $ipa:cl
  7 $ipa:rp
  2 $ipa:rq
  5 $mca:st
  1 $mef:mk
  2 $oth:rp
  2 $ott:dc
  6 $ott:rp
  3 $p07:pr
 13 $pr5:pr
  1 $prs:nv
  4 $prs:sf
  1 $rcn:cl
 23 $rcn:rp
 25 $rha:rp
  3 $rto:rt
  1 $sat:ac

-----
  40 Total number of different word types used
 202 Total number of words (tokens)
0.198 Type/Token ratio

```



```

> freq +t"*MOT" +s"$*" +t%spa G14m
freq +t*MOT +s$* +t%spa G14m
Wed Aug 22 19:14:40 2001
freq (03-DEC-99) is conducting analyses on:
  ONLY speaker main tiers matching: *MOT;
  and those speakers' ONLY dependent tiers matching: %SPA;
*****
From file <G14m>
11 $-rha:ds
13 $-rha:nv
10 $-rha:pf
15 $-rha:wd
  1 $aea:rq
  1 $aeu:ad
  2 $aeu:pa
  1 $aeu:rq
  3 $afh:ad
  1 $arh:rp
  1 $arh:rq
  2 $ars:pa
  1 $dca:an
  3 $dca:yq
  1 $dcc:rr
  1 $dff:st
  1 $dha:nv
  6 $dha:qn
  7 $dha:rp
  3 $djf:ap
  1 $djf:es
28 $djf:et
  1 $djf:nv
  8 $djf:qn
15 $djf:st
  6 $djf:yq
  2 $eaf:nv
17 $ehp:ab
19 $ehp:ds
  2 $ehp:et
  2 $ehp:nv
  2 $ipr:rp
  1 $ipr:rq
  1 $ipr:to
  1 $ltt:fp
  1 $ltt:rp
  2 $ltt:si
  6 $mca:st
17 $meb:mk
  1 $mef:mk
  1 $mha:rq
  1 $mhp:rp
  1 $mor:rp
  1 $pss:dc
  2 $pss:yd
  3 $rbr:cl
  5 $rcn:cl

```

9 \$rcn:rp  
4 \$rcn:rq  
1 \$rcn:tq  
1 \$rha:cl  
13 \$rha:dc  
1 \$rha:qn  
141 \$rha:rp  
4 \$rha:rq  
7 \$rha:st  
1 \$rha:to  
2 \$rha:wd  
1 \$rnf:rp  
1 \$rsa:si  
1 \$wfi:qn

---

61 Total number of different word types used  
418 Total number of words (tokens)  
0.146 Type/Token ratio

>

```

> freq +s"$*" +t*MOT +t%spa G15m
freq +s$* +t*MOT +t%spa G15m
Fri Aug 24 13:05:09 2001
freq (03-DEC-99) is conducting analyses on:
  ONLY speaker main tiers matching: *MOT;
  and those speakers' ONLY dependent tiers matching: %SPA;
*****
From file <G15m>
  1 $-rha:ad
  4 $-rha:ds
  8 $-rha:nv
 13 $-rha:pf
  2 $-rha:st
  2 $aea:rd
  2 $afh:ad
  1 $afh:rd
  1 $dca:qn
  6 $dca:yq
  3 $dcc:rr
  9 $dcc:yq
  1 $dfj:st
  1 $dha:rd
  6 $dha:rp
  1 $dha:yq
  1 $dhs:qn
  1 $djf:ap
  4 $djf:em
  1 $djf:et
  5 $djf:qn
 10 $djf:st
  5 $djf:yq
  4 $dnp:st
  5 $dnp:yq
  1 $dre:es
  1 $dts:rp
  7 $ehp:ab
  6 $ehp:ds
  2 $ehp:ed
  2 $ehp:em
  2 $ehp:et
  4 $ehp:nv
  4 $ipa:rp
  3 $ipa:rq
  1 $ltt:rp
  1 $ltt:si
  2 $mca:nv
  7 $mca:st
  1 $meb
  6 $meb:mk
  3 $mhp:rp
  5 $mor:rp
  1 $mtk:mk
  9 $orh:rp
  3 $oth:rp
  1 $oth:st

```

1 \$rbr:cl  
5 \$rcn:cl  
1 \$rcn:qn  
10 \$rcn:rp  
4 \$rcn:rq  
4 \$rcn:to  
1 \$rcn:yq  
1 \$rha:ad  
6 \$rha:dc  
5 \$rha:mu  
1 \$rha:nv  
52 \$rha:rp  
3 \$rha:rq  
4 \$rha:st  
6 \$rha:to  
1 \$rnf:rp  
2 \$rto:rt  
1 \$rto:to

-----

65 Total number of different word types used  
277 Total number of words (tokens)  
0.235 Type/Token ratio

>

```

> freq +s"$*" +t*MOT +t%spa G16m
freq +s$* +t*MOT +t%spa G16m
Fri Aug 24 13:11:23 2001
freq (03-DEC-99) is conducting analyses on:
  ONLY speaker main tiers matching: *MOT;
  and those speakers' ONLY dependent tiers matching: %SPA;
*****
From file <G16m>
  4 $-rha:cl
 20 $-rha:ds
   2 $-rha:ed
 16 $-rha:nv
 22 $-rha:pf
   1 $-rha:rp
   6 $-rha:st
   1 $-rha:wd
   6 $afh:ad
   6 $afh:pd
   3 $ap
   1 $arh:ad
   7 $arh:rp
   1 $arh:rq
   2 $ars:-pf
   3 $ars:nv
   2 $ars:pa
   1 $ars:rp
   4 $dca:qn
   5 $dca:yq
   1 $dcc:nv
   5 $dcc:qn
 18 $dcc:yq
   1 $dha:qn
 12 $dha:rp
   1 $dhs:et
   3 $djf:ap
   1 $djf:dw
   2 $djf:em
 22 $djf:et
   5 $djf:nv
   3 $djf:qn
 20 $djf:st
   1 $djf:tq
 12 $djf:yq
   2 $dnp:ap
   6 $dnp:qn
   1 $dnp:si
   3 $dnp:st
   2 $dre:em
   1 $dre:st
   2 $dre:yq
   1 $drp:et
   4 $drp:st
 23 $ehp:ab
   4 $ehp:ap
 35 $ehp:ds

```

4 \$ehp:et  
9 \$ehp:nv  
1 \$ehp:yq  
1 \$esp:ab  
2 \$ipa:nv  
7 \$ipa:rp  
1 \$ipa:rq  
2 \$lth:fp  
1 \$lth:pa  
1 \$lth:rp  
3 \$lth:si  
10 \$mca:st  
6 \$meb:mk  
7 \$mhp:rp  
1 \$mor:ad  
2 \$mor:rp  
1 \$mor:rq  
4 \$ohh:rp  
3 \$ohh:rq  
3 \$ohh:si  
4 \$pro:pr  
5 \$rbr:cl  
1 \$rbr:nv  
1 \$rcn:ab  
1 \$rcn:nv  
25 \$rcn:rp  
2 \$rcn:rq  
2 \$rha:dc  
1 \$rha:ei  
1 \$rha:mu  
2 \$rha:nv  
121 \$rha:rp  
4 \$rha:rq  
5 \$rha:st  
1 \$rha:to  
1 \$rrp:rp  
1 \$rsa:fp  
1 \$rsa:si  
4 \$rto:rt

---

86 Total number of different word types used  
556 Total number of words (tokens)  
0.155 Type/Token ratio

>

```
> freq +t"*MOT" +s"$*" +t%spa G17m
freq +t*MOT +s$* +t%spa G17m
Wed Aug 22 19:15:25 2001
freq (03-DEC-99) is conducting analyses on:
  ONLY speaker main tiers matching: *MOT;
  and those speakers' ONLY dependent tiers matching: %SPA;
*****
```

```
From file <G17m>
```

```
1 $-ipa:ad
1 $-ipa:rd
14 $-ipa:st
2 $-ipa:yq
2 $-rha:pf
2 $-rha:st
1 $aea:rd
2 $cmo:nv
1 $dcc:rr
2 $dcc:yq
3 $dha:rp
1 $dhs:qn
1 $djf:ap
1 $djf:et
1 $djf:qn
2 $djf:st
7 $djf:yq
2 $dnp:qn
2 $dnp:si
3 $dnp:yq
1 $drp:qn
1 $drp:st
4 $drp:yq
1 $ehp:nc
1 $ipa:rp
4 $mca:st
2 $oth:rp
1 $prg:pr
3 $prs:sf
11 $rbr:cl
1 $rbr:ds
10 $rcn:rp
1 $rcn:rq
4 $rha:ad
14 $rha:rp
3 $rha:to
```

```
-----
    36 Total number of different word types used
    113 Total number of words (tokens)
0.319 Type/Token ratio
```

```
>
```

## ANNEX 5

### INTERCANVIS COMUNICATIUS IDENTIFICATS EN CADA SESSIÓ I FREQUÈNCIES

Dades obtingudes a partir del programa **FREQ** de **CHILDES** (MacWhinney, 2001)

```
> freq +t"*MOT" +s"$*:%" +t%spa G0m
freq +t*MOT +s$*:% +t%spa G0m
Wed Aug 22 19:16:21 2001
freq (03-DEC-99) is conducting analyses on:
  ONLY speaker main tiers matching: *MOT;
  and those speakers' ONLY dependent tiers matching: %SPA;
*****
From file <G0m>
  5 $djf:
  1 $dre:
  2 $eaf:
  1 $ehp:
  4 $mca:
  2 $mrk:
  2 $rcn:
  4 $rha:
  1 $rto:
  1 $sat:
-----
  10 Total number of different word types used
  23 Total number of words (tokens)
0.435 Type/Token ratio
```

```
> freq +t"*MOT" +s"$*:%" +t%spa G01-1m
freq +t*MOT +s$*:% +t%spa G01-1m
Wed Aug 22 19:16:45 2001
freq (03-DEC-99) is conducting analyses on:
  ONLY speaker main tiers matching: *MOT;
  and those speakers' ONLY dependent tiers matching: %SPA;
*****
From file <G01-1m>
  2 $cmo:
  4 $djf:
  1 $eaf:
  5 $ehp:
  2 $mca:
  2 $mhp:
  1 $mrk:
  1 $rbr:
  1 $rha:
-----
  9 Total number of different word types used
  19 Total number of words (tokens)
0.474 Type/Token ratio
```



```

> freq +t"*MOT" +s"$*:%" +t%spa G01-2m
freq +t*MOT +s$*:% +t%spa G01-2m
Wed Aug 22 19:17:07 2001
freq (03-DEC-99) is conducting analyses on:
  ONLY speaker main tiers matching: *MOT;
    and those speakers' ONLY dependent tiers matching: %SPA;
*****
From file <G01-2m>
 17 $cmo:
   1 $dnp:
   1 $eaf:
   1 $ehp:
   6 $ipa:
   5 $mca:
   1 $mhp:
   2 $mrk:
   9 $rha:
   2 $sat:

-----
 10 Total number of different word types used
 45 Total number of words (tokens)
0.222 Type/Token ratio

>
> freq +t"*MOT" +s"$*:%" +t%spa G2m
No file matching G2m found.

> freq +t"*MOT" +s"$*:%" +t%spa G02m
freq +t*MOT +s$*:% +t%spa G02m
Wed Aug 22 19:17:32 2001
freq (03-DEC-99) is conducting analyses on:
  ONLY speaker main tiers matching: *MOT;
    and those speakers' ONLY dependent tiers matching: %SPA;
*****
From file <G02m>
 14 $cmo:
   1 $eaf:
   1 $mca:
   1 $mrk:
   2 $rha:

-----
   5 Total number of different word types used
  19 Total number of words (tokens)
0.263 Type/Token ratio

```

```

> freq +t"*MOT" +s"$*:%" +t%spa G03m
freq +t*MOT +s$*:% +t%spa G03m
Wed Aug 22 19:17:46 2001
freq (03-DEC-99) is conducting analyses on:
  ONLY speaker main tiers matching: *MOT;
  and those speakers' ONLY dependent tiers matching: %SPA;
*****
From file <G03m>
  4 $cmo:
  1 $dha:
  1 $ipa:
-----
      3 Total number of different word types used
      6 Total number of words (tokens)
0.500 Type/Token ratio

>
> freq +t"*MOT" +s"$*:%" +t%spa G05m
freq +t*MOT +s$*:% +t%spa G05m
Fri Aug 24 14:53:56 2001
freq (03-DEC-99) is conducting analyses on:
  ONLY speaker main tiers matching: *MOT;
  and those speakers' ONLY dependent tiers matching: %SPA;
*****
From file <G05m>
 30 $cmo:
   7 $djf:
   1 $eaf:
   5 $mca:
   2 $mor:
   3 $rha:
   1 $sat:
-----
      7 Total number of different word types used
     49 Total number of words (tokens)
0.143 Type/Token ratio

```

```

> freq +t"*MOT" +s"$*:%" +t%spa G08m
freq +t*MOT +s$*:% +t%spa G08m
Fri Aug 24 13:15:16 2001
freq (03-DEC-99) is conducting analyses on:
  ONLY speaker main tiers matching: *MOT;
  and those speakers' ONLY dependent tiers matching: %SPA;
*****
From file <G08m>
  1 $-rha:
  1 $afh:
  3 $cal:
  7 $djf:
  2 $ehp:
  3 $ipa:
  1 $meb:
  1 $rha:
  1 $rto:
-----
      9 Total number of different word types used
     20 Total number of words (tokens)
0.450 Type/Token ratio

>
> freq +t"*MOT" +s"$*:%" +t%spa G09m
freq +t*MOT +s$*:% +t%spa G09m
Wed Aug 22 19:18:26 2001
freq (03-DEC-99) is conducting analyses on:
  ONLY speaker main tiers matching: *MOT;
  and those speakers' ONLY dependent tiers matching: %SPA;
*****
From file <G09m>
 10 $-rha:
 17 $djf:
  5 $dss:
 12 $ehp:
  2 $mca:
  5 $meb:
  1 $mef:
  3 $mhp:
 11 $pss:
  1 $rbr:
 16 $rcn:
  6 $rha:
  2 $rnf:
  1 $rto:
-----
     14 Total number of different word types used
     92 Total number of words (tokens)
0.152 Type/Token ratio

```

```

> freq +t"*MOT" +s"$*:%" +t%spa G10m
freq +t*MOT +s$*:% +t%spa G10m
Fri Aug 24 13:15:32 2001
freq (03-DEC-99) is conducting analyses on:
  ONLY speaker main tiers matching: *MOT;
  and those speakers' ONLY dependent tiers matching: %SPA;
*****
From file <G10m>
16 $-rha:
  1 $cal:
  2 $cfa:
  4 $dcc:
  1 $dha:
21 $djf:
  2 $dre:
  1 $eaf:
14 $ehp:
  3 $ipa:
  6 $mca:
  1 $mef:
16 $p13:
  2 $pr1:
16 $pr2:
  3 $pr3:
  7 $pr4:
28 $prg:
44 $rcn:
13 $rha:
  2 $rto:
-----
  21 Total number of different word types used
  203 Total number of words (tokens)
0.103 Type/Token ratio
>

```

```

> freq +t"*MOT" +s"$*:%" +t%spa G11m
freq +t*MOT +s$*:% +t%spa G11m
Wed Aug 22 19:18:52 2001
freq (03-DEC-99) is conducting analyses on:
  ONLY speaker main tiers matching: *MOT;
  and those speakers' ONLY dependent tiers matching: %SPA;
*****
From file <G11m>
 22 $-rha:
 14 $aea:
   2 $afh:
 34 $arh:
 32 $cmo:
   6 $dha:
   6 $dhs:
 50 $djf:
 18 $drp:
   2 $dss:
   2 $eaf:
 14 $ehp:
 22 $ipa:
 10 $mca:
   2 $mef:
   4 $oth:
 16 $ott:
   6 $p07:
 25 $pr5:
 10 $prs:
 48 $rcn:
 50 $rha:
   6 $rto:
   2 $sat:

-----
 24 Total number of different word types used
 403 Total number of words (tokens)
0.060 Type/Token ratio

>

```

```

> freq +t"*MOT" +s"$*:%" +t%spa G14m
freq +t*MOT +s$*:% +t%spa G14m
Wed Aug 22 19:19:08 2001
freq (03-DEC-99) is conducting analyses on:
  ONLY speaker main tiers matching: *MOT;
  and those speakers' ONLY dependent tiers matching: %SPA;
*****
From file <G14m>
49 $-rha:
  1 $aea:
  4 $aeu:
  3 $afh:
  2 $arh:
  2 $ars:
  4 $dca:
  1 $dcc:
  1 $dff:
14 $dha:
62 $djf:
  2 $eaf:
40 $ehp:
  4 $ipr:
  4 $lth:
  6 $mca:
17 $meh:
  1 $mef:
  1 $mha:
  1 $mhp:
  1 $mor:
  3 $pss:
  3 $rbr:
19 $rcn:
170 $rha:
  1 $rnf:
  1 $rsa:
  1 $wfi:
-----
  28 Total number of different word types used
  418 Total number of words (tokens)
0.067 Type/Token ratio
>

```

```

> freq +t"*MOT" +s"$*:%" +t%spa G15m
freq +t*MOT +s$*:% +t%spa G15m
Fri Aug 24 13:15:57 2001
freq (03-DEC-99) is conducting analyses on:
  ONLY speaker main tiers matching: *MOT;
  and those speakers' ONLY dependent tiers matching: %SPA;
*****
From file <G15m>
 28 $-rha:
   2 $aea:
   3 $afh:
   7 $dca:
  12 $dcc:
   1 $dfj:
   8 $dha:
   1 $dhs:
  26 $djf:
   9 $dnp:
   1 $dre:
   1 $dts:
  23 $ehp:
   7 $ipa:
   2 $lth:
   9 $mca:
   6 $meb:
   3 $mhp:
   5 $mor:
   1 $mtk:
   9 $orh:
   4 $oth:
   1 $rbr:
  25 $rcn:
  78 $rha:
   1 $rnf:
   3 $rto:

-----
  27 Total number of different word types used
 276 Total number of words (tokens)
0.098 Type/Token ratio

>

```

```

> freq +t"*MOT" +s"$*:%" +t%spa G16m
freq +t*MOT +s$*:% +t%spa G16m
Fri Aug 24 13:16:09 2001
freq (03-DEC-99) is conducting analyses on:
  ONLY speaker main tiers matching: *MOT;
  and those speakers' ONLY dependent tiers matching: %SPA;
*****
From file <G16m>
72 $-rha:
12 $afh:
 9 $arh:
 8 $ars:
 9 $dca:
24 $dcc:
13 $dha:
 1 $dhs:
69 $djf:
12 $dnp:
 5 $dre:
 5 $drp:
76 $ehp:
 1 $esp:
10 $ipa:
 7 $lth:
10 $mca:
 6 $meh:
 7 $mhp:
 4 $mor:
10 $ohh:
 4 $pro:
 6 $rbr:
29 $rcn:
137 $rha:
 1 $rrp:
 2 $rsa:
 4 $rto:
-----
 28 Total number of different word types used
 553 Total number of words (tokens)
0.051 Type/Token ratio
>

```



```

> freq +t"*MOT" +s"$*:%" +t%spa G17m
freq +t*MOT +s$*:% +t%spa G17m
Wed Aug 22 19:19:59 2001
freq (03-DEC-99) is conducting analyses on:
  ONLY speaker main tiers matching: *MOT;
  and those speakers' ONLY dependent tiers matching: %SPA;
*****
From file <G17m>
 18 $-ipa:
   4 $-rha:
   1 $aea:
   2 $cmo:
   3 $dcc:
   3 $dha:
   1 $dhs:
  12 $djf:
   7 $dnp:
   6 $drp:
   1 $ehp:
   1 $ipa:
   4 $mca:
   2 $oth:
   1 $prg:
   3 $prs:
  12 $rbr:
  11 $rcn:
  21 $rha:
-----
  19 Total number of different word types used
 113 Total number of words (tokens)
0.168 Type/Token ratio
>

```

## ANNEX 6

### ACTES DE PARLA IDENTIFICATS EN CADA SESSIÓ I FREQUÈNCIES Dades obtingudes a partir del programa FREQ de CHILDES (MacWhinney, 2001)

```
> freq +s"$%:*:%%" +t*MOT +t%spa G0m
freq +s$%:*:%% +t*MOT +t%spa G0m
Wed Aug 22 19:22:29 2001
freq (03-DEC-99) is conducting analyses on:
  ONLY speaker main tiers matching: *MOT;
  and those speakers' ONLY dependent tiers matching: %SPA;
*****
From file <G0m>
  1 $:ab
  1 $:ac
  1 $:et
  2 $:mk
  3 $:nv
  1 $:qn
  6 $:rp
  6 $:st
  2 $:yq
-----
  9 Total number of different word types used
  23 Total number of words (tokens)
0.391 Type/Token ratio
```

```
> freq +s"$%:*:%%" +t*MOT +t%spa G01-1m
freq +s$%:*:%% +t*MOT +t%spa G01-1m
Wed Aug 22 19:22:56 2001
freq (03-DEC-99) is conducting analyses on:
  ONLY speaker main tiers matching: *MOT;
  and those speakers' ONLY dependent tiers matching: %SPA;
*****
From file <G01-1m>
  5 $:ab
  1 $:cl
  2 $:cm
  1 $:mk
  1 $:nv
  2 $:rp
  5 $:st
  2 $:yq
-----
  8 Total number of different word types used
  19 Total number of words (tokens)
0.421 Type/Token ratio
```

```
> freq +s"$%:*:%%" +t*MOT +t%spa G01-2m
freq +s$%:*:%% +t*MOT +t%spa G01-2m
Wed Aug 22 19:23:11 2001
freq (03-DEC-99) is conducting analyses on:
  ONLY speaker main tiers matching: *MOT;
  and those speakers' ONLY dependent tiers matching: %SPA;
*****
```

```
From file <G01-2m>
```

```
1 $:ab
1 $:ac
13 $:cm
2 $:mk
6 $:nv
1 $:qn
10 $:rp
6 $:rq
5 $:st
```

```
-----
  9 Total number of different word types used
 45 Total number of words (tokens)
0.200 Type/Token ratio
```

```
> freq +s"$%:*:%%" +t*MOT +t%spa G2m
No file matching G2m found.
```

```
> freq +s"$%:*:%%" +t*MOT +t%spa G02m
freq +s$%:*:%% +t*MOT +t%spa G02m
Wed Aug 22 19:23:33 2001
freq (03-DEC-99) is conducting analyses on:
  ONLY speaker main tiers matching: *MOT;
  and those speakers' ONLY dependent tiers matching: %SPA;
*****
```

```
From file <G02m>
```

```
9 $:cm
1 $:mk
6 $:nv
2 $:rp
1 $:st
```

```
-----
  5 Total number of different word types used
 19 Total number of words (tokens)
0.263 Type/Token ratio
```

```

> freq +s"$%*:%%" +t*MOT +t%spa G03m
freq +s$%*:%% +t*MOT +t%spa G03m
Wed Aug 22 19:23:47 2001
freq (03-DEC-99) is conducting analyses on:
  ONLY speaker main tiers matching: *MOT;
  and those speakers' ONLY dependent tiers matching: %SPA;
*****
From file <G03m>
  4 $:cm
  1 $:mk
  1 $:nv
-----
      3 Total number of different word types used
      6 Total number of words (tokens)
0.500 Type/Token ratio

```

```

> freq +t"*MOT" +s"$%*:%%" +t%spa G05m
freq +t*MOT +s$%*:%% +t%spa G05m
Fri Aug 24 13:18:53 2001
freq (03-DEC-99) is conducting analyses on:
  ONLY speaker main tiers matching: *MOT;
  and those speakers' ONLY dependent tiers matching: %SPA;
*****
From file <G05m>
 30 $:cm
  1 $:es
  2 $:et
  3 $:mk
  2 $:nv
  3 $:rp
  6 $:st
  2 $:yq
-----
      8 Total number of different word types used
     49 Total number of words (tokens)
0.163 Type/Token ratio

```

```

> freq +t"*MOT" +s"$%:*:%%" +t%spa G08m
freq +t*MOT +s$%:*:%% +t%spa G08m
Fri Aug 24 13:18:34 2001
freq (03-DEC-99) is conducting analyses on:
  ONLY speaker main tiers matching: *MOT;
  and those speakers' ONLY dependent tiers matching: %SPA;
*****
From file <G08m>
  2 $:ds
  6 $:et
  1 $:mk
  4 $:nv
  4 $:rp
  1 $:tq
  2 $:yq
-----
  7 Total number of different word types used
  20 Total number of words (tokens)
0.350 Type/Token ratio

```

```

> freq +s"$%:*:%%" +t*MOT +t%spa G09m
freq +s$%:*:%% +t*MOT +t%spa G09m
Wed Aug 22 19:24:32 2001
freq (03-DEC-99) is conducting analyses on:
  ONLY speaker main tiers matching: *MOT;
  and those speakers' ONLY dependent tiers matching: %SPA;
*****
From file <G09m>
  4 $:ab
  2 $:ad
  1 $:ap
  2 $:cl
  9 $:dc
  4 $:ds
  1 $:ed
  5 $:em
 14 $:et
  1 $:mc
  6 $:mk
  6 $:nv
  7 $:pf
  4 $:qn
 23 $:rp
  1 $:rt
  2 $:st
-----
  17 Total number of different word types used
  92 Total number of words (tokens)
0.185 Type/Token ratio

```

```

> freq +t"*MOT" +s"$%*:%%" +t%spa G10m
freq +t*MOT +s$%*:%% +t%spa G10m
Fri Aug 24 13:18:17 2001
freq (03-DEC-99) is conducting analyses on:
  ONLY speaker main tiers matching: *MOT;
  and those speakers' ONLY dependent tiers matching: %SPA;
*****
From file <G10m>
  3 $:ab
  2 $:ad
  1 $:ap
  7 $:cl
 12 $:ds
 10 $:ed
  3 $:et
  1 $:mk
  1 $:mu
 20 $:nv
 65 $:pr
  2 $:qn
 46 $:rp
  3 $:rq
  4 $:rr
  2 $:rt
 18 $:st
  1 $:to
  2 $:yq
-----
  19 Total number of different word types used
 203 Total number of words (tokens)
0.094 Type/Token ratio
>

```

```

> freq +t"*MOT" +s"$%:*:%%" +t%spa G11m
freq +t*MOT +s$%:*:%% +t%spa G11m
Fri Aug 24 13:41:07 2001
freq (03-DEC-99) is conducting analyses on:
  ONLY speaker main tiers matching: *MOT;
  and those speakers' ONLY dependent tiers matching: %SPA;
*****
From file <G11m>
  1 $:ac
  3 $:cl
  4 $:cm
  2 $:dc
  1 $:dp
  5 $:ds
  2 $:ed
  1 $:em
  3 $:et
  1 $:mk
  8 $:nv
  9 $:pf
 16 $:pr
  2 $:qn
 98 $:rp
  2 $:rq
  3 $:rt
  4 $:sf
 26 $:st
  1 $:to
 10 $:yq
-----
  21 Total number of different word types used
 202 Total number of words (tokens)
0.104 Type/Token ratio
>

```

```

> freq +s"$%:*:%%" +t*MOT +t%spa G14m
freq +s$%:*:%% +t*MOT +t%spa G14m
Wed Aug 22 19:25:46 2001
freq (03-DEC-99) is conducting analyses on:
  ONLY speaker main tiers matching: *MOT;
  and those speakers' ONLY dependent tiers matching: %SPA;
*****
From file <G14m>
17 $:ab
 4 $:ad
 1 $:an
 3 $:ap
 9 $:cl
14 $:dc
30 $:ds
 1 $:es
30 $:et
 1 $:fp
18 $:mk
19 $:nv
 4 $:pa
10 $:pf
16 $:qn
164 $:rp
13 $:rq
 1 $:rr
 3 $:si
29 $:st
 2 $:to
 1 $:tq
17 $:wd
 2 $:yd
 9 $:yq
-----
 25 Total number of different word types used
 418 Total number of words (tokens)
0.060 Type/Token ratio
>

```



```

> freq +t"*MOT" +s"$%:*:%%" +t%spa G15m
freq +t*MOT +s$%:*:%% +t%spa G15m
Fri Aug 24 13:17:39 2001
freq (03-DEC-99) is conducting analyses on:
  ONLY speaker main tiers matching: *MOT;
  and those speakers' ONLY dependent tiers matching: %SPA;
*****
From file <G15m>
  7 $:ab
  4 $:ad
  1 $:ap
  6 $:cl
  6 $:dc
 10 $:ds
  2 $:ed
  6 $:em
  1 $:es
  3 $:et
  7 $:mk
  5 $:mu
 15 $:nv
 13 $:pf
  8 $:qn
  4 $:rd
 95 $:rp
 10 $:rq
  3 $:rr
  2 $:rt
  1 $:si
 29 $:st
 11 $:to
 27 $:yq
-----
  24 Total number of different word types used
 276 Total number of words (tokens)
0.087 Type/Token ratio
>

```

```

> freq +t"*MOT" +s"$%*::%%" +t%spa G16m
freq +t*MOT +s$%*::%% +t%spa G16m
Fri Aug 24 13:18:04 2001
freq (03-DEC-99) is conducting analyses on:
  ONLY speaker main tiers matching: *MOT;
  and those speakers' ONLY dependent tiers matching: %SPA;
*****
From file <G16m>
25 $:ab
 8 $:ad
 9 $:ap
 9 $:cl
 2 $:dc
55 $:ds
 1 $:dw
 2 $:ed
 1 $:ei
 4 $:em
28 $:et
 3 $:fp
 6 $:mk
 1 $:mu
40 $:nv
 3 $:pa
 6 $:pd
22 $:pf
 4 $:pr
19 $:qn
189 $:rp
12 $:rq
 4 $:rt
 8 $:si
49 $:st
 1 $:to
 1 $:tq
 1 $:wd
38 $:yq
-----
 29 Total number of different word types used
551 Total number of words (tokens)
0.053 Type/Token ratio
>

```

```

> freq +s"$%:*:%%" +t*MOT +t%spa G17m
freq +s$%:*:%% +t*MOT +t%spa G17m
Wed Aug 22 19:26:42 2001
freq (03-DEC-99) is conducting analyses on:
  ONLY speaker main tiers matching: *MOT;
  and those speakers' ONLY dependent tiers matching: %SPA;
*****
From file <G17m>
  5 $:ad
  1 $:ap
 11 $:cl
  1 $:ds
  1 $:et
  1 $:nc
  2 $:nv
  2 $:pf
  1 $:pr
  5 $:qn
  2 $:rd
 30 $:rp
  1 $:rq
  1 $:rr
  3 $:sf
  2 $:si
 23 $:st
  3 $:to
 18 $:yq
-----
  19 Total number of different word types used
 113 Total number of words (tokens)
0.168 Type/Token ratio
>

```

## ÍNDIX DE TAULES I GRÀFICS

### Índex de taules

Taula 1. Delimitació de la comunicació segons el paper de la intenció en el pol de l'emissió i en el de la recepció.....	30
Taula 2. Intencions comunicatives expressades per la Sara per ordre d'aparició i edats en que s'observen en els registres.....	295-297
Taula 3. Intencions comunicatives expressades per la Maria per ordre d'aparició i edats en que s'observen en els registres.....	298-299
Taula 4. Intencions comunicatives expressades pel Raúl per ordre d'aparició i edats en que s'observen en els registres.....	300
Taula 5. Intencions comunicatives expressades pels infants –com a grup- durant l'etapa prelingüística.....	304
Taula 6. Paraules emprades per la Sara i intencions comunicatives associades.....	306-308
Taula 7. Paraules emprades per la Maria i intencions comunicatives associades....	309-311
Taula 8. Paraules emprades pel Raúl i intencions comunicatives associades.....	312
Taula 9. Intencions comunicatives expressades per la Sara exclusivament en actes comunicatius no lingüístics.....	323-324
Taula 10. Intencions comunicatives expressades per la Sara exclusivament en actes comunicatius que incorporen una paraula (actes comunicatius lingüístics).....	325
Taula 11. Intencions comunicatives expressades per la Sara tant en actes comunicatius no lingüístics com en actes comunicatius lingüístics.....	326
Taula 12. Intencions comunicatives expressades per la Maria exclusivament en actes comunicatius no lingüístics.....	327
Taula 13. Intencions comunicatives expressades per la Maria exclusivament en actes comunicatius que incorporen una paraula (actes comunicatius lingüístics).....	328

Taula 14. Intencions comunicatives expressades per la Maria tant en actes comunicatius no lingüístics com en actes comunicatius lingüístics.....	329
Taula 15. Intencions comunicatives expressades pel Raúl exclusivament en actes comunicatius no lingüístics.....	330
Taula 16. Intencions comunicatives expressades pel Raúl tant en actes comunicatius no lingüístics com en actes comunicatius lingüístics.....	331
Taula 17. Regles de correspondència constant entre intencions comunicatives i paraules emprades per la Sara.....	339-340
Taula 18. Regles de correspondència variable entre intencions comunicatives i paraules emprades per la Sara.....	341-342
Taula 19. Regles de correspondència constant entre intencions comunicatives i paraules emprades per la Maria.....	343-344
Taula 20. Regles de correspondència variable entre intencions comunicatives i paraules emprades per la Maria.....	345
Taula 21. Regles de correspondència constant entre intencions comunicatives i paraules emprades pel Raúl.....	346
Taula 22. Regles de correspondència emprades per la Sara en l'emissió de les diferents paraules.....	408-413
Taula 23 Intencions comunicatives vinculades a les formes “am” i “ñamñam” en la parla de la mare de la Sara fins a les sessions 0;9.14 i 0;10.14.....	416
Taula 24. Intencions comunicatives vinculades a la paraula “no” en la parla de la mare de la Sara fins el primer ús infantil del terme.....	419

## **Índex de gràfics**

Gràfic 1. Fluïdesa comunicativa de la mare de la Sara a les diferents sessions.....	355
Gràfic 2. Flexibilitat pragmàtica materna a les diferents sessions.....	359
Gràfic 3. Flexibilitat pragmàtica materna per minut a les diferents sessions.....	360
Gràfic 4. Intercanvis comunicatius més freqüents a l'edat de 0;0.14.....	363
Gràfic 5. Intercanvis comunicatius més freqüents a l'edat de 0;1.1.....	364
Gràfic 6. Intercanvis comunicatius més freqüents a l'edat de 0;1.14.....	365
Gràfic 7. Intercanvis comunicatius més freqüents a l'edat de 0;2.2.....	366
Gràfic 8. Intercanvis comunicatius més freqüents a l'edat de 0;3.15.....	367
Gràfic 9. Intercanvis comunicatius més freqüents a l'edat de 0;5.13.....	368
Gràfic 10. Intercanvis comunicatius més freqüents a l'edat de 0;8.29.....	369
Gràfic 11. Intercanvis comunicatius més freqüents a l'edat de 0;9.14.....	370
Gràfic 12. Intercanvis comunicatius més freqüents a l'edat de 0;10.14.....	371
Gràfic 13. Intercanvis comunicatius més freqüents a l'edat de 0;11.16.....	372
Gràfic 14. Intercanvis comunicatius més freqüents a l'edat de 1;2.13.....	373
Gràfic 15. Intercanvis comunicatius més freqüents a l'edat de 1;3.11.....	374
Gràfic 16. Intercanvis comunicatius més freqüents a l'edat de 1;4.15.....	375
Gràfic 17. Intercanvis comunicatius més freqüents a l'edat de 1;5.13.....	376
Gràfic 18. Intencions comunicatives expressades més freqüentment per la mare de la Sara a la sessió 0;0.14.....	382
Gràfic 19. Intencions comunicatives expressades més freqüentment per la mare de la Sara a la sessió 0;1.1.....	383
Gràfic 20. Intencions comunicatives expressades més freqüentment per la mare de la Sara a la sessió 0;1.14.....	384

Gràfic 21. Intencions comunicatives expressades més freqüentment per la mare de la Sara a la sessió 0;2.2.....	385
Gràfic 22. Intencions comunicatives expressades més freqüentment per la mare de la Sara a la sessió 0;3.15.....	386
Gràfic 23. Intencions comunicatives expressades més freqüentment per la mare de la Sara a la sessió 0;5.13.....	387
Gràfic 24. Intencions comunicatives expressades més freqüentment per la mare de la Sara a la sessió 0;8.29.....	388
Gràfic 25. Intencions comunicatives expressades més freqüentment per la mare de la Sara a la sessió 0;9.14.....	389
Gràfic 26. Intencions comunicatives expressades més freqüentment per la mare de la Sara a la sessió 0;10.14.....	390
Gràfic 27. Intencions comunicatives expressades més freqüentment per la mare de la Sara a la sessió 0;11.16.....	391
Gràfic 28. Intencions comunicatives expressades més freqüentment per la mare de la Sara a la sessió 1;2.13.....	392
Gràfic 29. Intencions comunicatives expressades més freqüentment per la mare de la Sara a la sessió 1;3.11.....	393
Gràfic 30. Intencions comunicatives expressades més freqüentment per la mare de la Sara a la sessió 1;4.15.....	394
Gràfic 31. Intencions comunicatives expressades més freqüentment per la mare de la Sara a la sessió 1;5.13.....	395