

¿Por qué el niño tiende el objeto hacia el adulto? La construcción social de la significación de los objetos

CHRISTIANE MORO
Universidad de Ginebra

CINTIA RODRÍGUEZ
Universidad Autónoma de Madrid



Resumen

Este artículo examina las diferentes funciones del gesto del niño, en la fase preverbal, consistente en tender un objeto hacia el adulto y cuya intención no es la de dárselo. Entre estas funciones cabe destacar el papel que el adulto adopta en tanto que regulador de la acción del niño a partir de la demanda explícita de éste en este sentido, y la convergencia entre el adulto y el niño en cuanto a las significaciones que se le atribuyen al objeto. La unidad de análisis adecuada en esta situación debe de tener en cuenta al adulto, al niño y al objeto, integrados en una totalidad. Cualquier análisis que no tenga en cuenta esta totalidad corre el riesgo de ser parcial.

Palabras clave: *Significación compartida, Interacción adulto-niño-objeto, Unidad de análisis, Regulación, Análisis semiótico.*

Why does the child extend the object towards the adult? The social construction of the meaning of objects

Abstract

This paper examines the different functions of a child's gesture at the prelinguistic level consisting in extending an object towards an adult without having the intention of giving the object. Among these functions it is of interest to underline the adult's role as regulator of the child's action once the explicit request has been made; and, the convergence between adult and child with respect to the meanings they attribute to the object. An appropriate unit of analysis for this situation must be one in which child, adult, and object, are considered as an integrated whole. Any other type of analysis which does not take this into account runs the risk of being only a partial one.

Keywords: *Joint meaning, Adult-child-object interaction, Unit of analysis, Regulation, Semiotic analysis.*

Dirección de las autoras: C. Rodríguez. Universidad Autónoma de Madrid, Escuela de Formación de Profesorado Santa María. Ronda de Toledo, 9. Madrid.

INTRODUCCION

«Para conocer un objeto, no tengo ciertamente que conocer sus propiedades externas, pero sí debo conocer todas sus propiedades internas» (Wittgenstein, 1922-1987, p. 19).

En el presente artículo nos proponemos analizar en el nivel preverbal, el gesto del niño de tender un objeto hacia el adulto, gesto que únicamente podemos comprender teniendo en cuenta la red de significaciones y el contexto en que aparece; en este sentido no compartimos la opinión de Bates cuando al identificar este tipo de gesto —que califica de protodeclarativo— lo separa del contexto más amplio en el que surge.

En un primer momento abordaremos algunos aspectos teóricos que pueden ayudarnos, particularmente los que guardan relación con los puntos de vista de Vygotski y de Bajtine. Trataremos a continuación la problemática específica y la situación experimental, distinguiendo dos situaciones: I) Aquéllas en las que el niño le tiende un objeto hacia el adulto y éste no lo coge, y II) Aquéllas en que el niño tiende un objeto hacia el adulto y éste sí lo coge. Haremos una descripción y análisis de estos dos tipos de conductas, si bien centraremos nuestra atención en las primeras. Para terminar concluiremos.

Algunos aspectos teóricos

Se ha vertido mucha tinta en Psicología en torno al problema de la significación. Nuestro objetivo en el presente trabajo es abordar el tema de la significación atribuida al objeto y compartida, por el adulto y el bebé, en una situación de interacción. Estamos de acuerdo con Zaporozhets y Lisiña cuando afirman que, «toda la relación entre el niño y el mundo codificado está mediada por las personas mayores que le rodean» (1986, pp. 127-128). Vamos a analizar lo que llamamos *interacción triádica*, formada por el adulto, el bebé y el objeto. La unidad de análisis, compuesta por la interacción de estos tres polos, y que ya hemos descrito en anteriores trabajos (Moro y Rodríguez, 1989), se inspira en la definición dada por Vygotski según la cual «las unidades de base (serían) los productos del análisis de manera que, a diferencia de cada uno de los elementos, poseen *todas las propiedades fundamentales del todo*, son partes vivas de esta unidad y no se pueden descomponer» (1985).

Radzikhovskii especifica dicha definición, «una acción conjunta con un adulto es la unidad real de la actividad del niño» (1987). La significación atribuida al objeto por el niño y construida en el intercambio con el adulto es sin lugar a dudas un tema complejo. Pero antes de abordarlo revisemos algunos aspectos de la literatura que nos parecen sugerentes y que pueden ayudarnos.

Una de las ideas más brillantes de Vygotski y en la que nos inspiramos, afirma que la relación entre el hombre y la realidad no es directa sino que está socialmente mediada y que dicha mediación no es de cualquier tipo sino que tiene una naturaleza semiótica. Con anterioridad (Moro y Rodríguez, *ibid.*) ya señalábamos que la noción de mediación semiótica debe ser ampliada por un lado, a los *sistemas de objetos, de prácticas y de significación* en relación a ellos. Y por otro, desde una perspectiva evolutiva, la me-

diación semiótica (que consideramos necesaria para que el niño construya significaciones) debería ser ampliada a lo que Vygotski, erróneamente desde nuestro punto de vista y por oposición a las funciones psicológicas superiores, califica de *inferiores*.

Para Vygotski, sólo las primeras tienen una naturaleza semiótica. En esta cita retomada por I. Vila, se palpa lo que podríamos caracterizar como el «eslabón perdido»:

«la característica central de las funciones elementales es que están directamente y totalmente determinadas por los estímulos procedentes del entorno. En lo que respecta a las funciones superiores, el rasgo principal es la estimulación autogenerada, es decir, la creación y uso de estímulos artificiales que se convierten en la causa inmediata de la conducta» (1986, p. 46).

Vygotski identifica procesos psicológicos inferiores y raíces biológicas,

«la historia del desarrollo de las funciones psicológicas superiores es imposible sin un estudio preliminar de su prehistoria, de sus raíces biológicas y de su disposición orgánica» (1979, pp. 78-79).

Nuestra objeción a este planteamiento se sitúa a dos niveles. Primero, Vygotski no da ninguna explicación convincente acerca de qué criterio utiliza para tal diferenciación. Quizá lo entendamos si tenemos en cuenta que nunca realizó trabajos experimentales con bebés.

Segundo, al hablar de «eslabón perdido» nos estamos refiriendo a que habría que postular la existencia de niveles genéticos intermedios entre lo que él llama determinación directa a partir del entorno y la estimulación autogenerada, entre las funciones psicológicas inferiores y las superiores.

Por otro lado, conviene recordar que para el autor soviético la mediación, ya sea a través de las herramientas como a través de los signos, es de naturaleza social. Esto significa que los otros moldean, transmiten, dejan su huella en el niño a través de los signos. En definitiva, los sistemas de signos al ser

«sistemas arbitrarios y convencionales, únicamente pueden ser adquiridos en situaciones de interacción social» (citado por Vila, *ibid.*, p. 101).

Una atención especial merece el concepto que Vygotski tiene del signo. El estatuto de éste en su obra está lejos de ser homogéneo. Paulatinamente el signo por excelencia es la palabra. Recordemos que al final de su vida hablaba del significado de la palabra como unidad de análisis para abordar el psiquismo humano.

Si el estatuto del signo evoluciona a lo largo de su obra, lo que perdura es que siempre ha estado muy relacionado con la distinción entre funciones psicológicas inferiores y superiores, y que el signo es una herramienta psicológica creada artificialmente para influenciar a otros o para influenciar a sí mismo.

Cuando habla de «sistemas de signos» se está refiriendo pues, a cosas de distinta naturaleza, desde atar un nudo a un pañuelo para recordar algo, hasta los diferentes sistemas de cálculo, pasando por la utilización de papeles en el suelo como medio de control de la conducta de los enfermos

de Parkinson. Tomemos como ejemplo las experiencias sobre la doble estimulación, donde se presenta un objeto neutro esperando que pueda llegar a desempeñar la función de signo cuando se introduce en la tarea en tanto que medio auxiliar para resolverla. Vemos pues cómo el objeto puede llegar a cumplir el papel de instrumento de mediación con valor semiótico si es utilizado de una cierta manera. Para Vygotski el

«uso de los signos conduce a los individuos a una estructura específica de conducta que *surge del desarrollo biológico* y crea nuevas formas de un proceso psicológico culturalmente establecido» (subrayado por nosotros) (1979, p. 70).

Esto implícitamente presupone un desarrollo que parte de los procesos de naturaleza biológica y se dirige hacia los de naturaleza cultural.

Rivière introduce un matiz importante para entender la relación entre conducta instrumental y signo,

«en la obra de Vygotski está *prefigurada (aunque no desarrollada)* (subrayado por nosotros) la idea de que *como mediaciones externas (antes de interiorizarse) los signos son desarrollos ontogenéticos de la propia conducta instrumental*, cuando ésta se realiza en situaciones interpersonales» (1985, p. 43).

Vemos pues cómo en la obra de Vygotski hay un espacio que permite incorporar la mediación semiótica a la actividad instrumental. Es más, sostenemos que necesariamente debe de ser así; de lo contrario el signo encontraría sus orígenes en el propio signo y esto nos conduciría a las posiciones idealistas de las que el mismo Vygotski tanto se distanció.

Hagamos una pequeña matización respecto a lo que acabamos de decir, ya que la obra de Vygotski está lejos de ser totalmente homogénea en lo que respecta a la diferenciación entre las funciones psicológicas inferiores y las superiores. En ciertos textos las funciones psicológicas inferiores pueden ser consideradas como esencialmente biológicas (análisis filogenético), mientras que en otros momentos y de forma que nos parece muy puntual en relación al conjunto de la teoría, por ejemplo cuando habla del signo refiriéndose al acto de señalar, el análisis semiótico que caracteriza las funciones psicológicas superiores, se introduce impregnando los primeros momentos del desarrollo del niño.

Aunque las opiniones no son unánimes, parece ser que Vygotski estuvo influenciado por el círculo de Bajtin en cuanto a la concepción que éstos tenían acerca de la naturaleza semiótica de la conciencia (1977). Si bien sus trabajos se centran en el análisis del discurso, sus apreciaciones nos parecen perfectamente extrapolables al conjunto de significaciones que el niño atribuye al objeto en la interacción con las otras personas. Según Bajtin existiría una relación muy estrecha entre signo y situación social, entre signo y consenso social:

«todo signo resulta de un consenso entre individuos socialmente organizados a lo largo de un un proceso de interacción» (*ibid.* p. 41).

El signo se crea entre individuos, en una situación de intercambio social; pensamos que el objeto debe ser incluido en este intercambio y ten-

dría una significación interindividual. Para Bajtin es necesario analizar el signo en el contexto en que aparece,

«la comprensión de cada signo, interior o exterior, se efectúa en relación estrecha con toda la situación donde toma forma el signo en cuestión» (*ibid.*, p. 62).

Así pues, vemos la estrecha interconexión existente entre signo y contexto. Para este autor es indispensable que los individuos que interactúan estén integrados en la unicidad de la situación social inmediata, que tengan una relación de persona a persona en un terreno bien definido.

Aunque, como acabamos de indicar, los trabajos de Bajtin se han centrado en el análisis del discurso, sus planteamientos nos parecen muy sugerentes a la hora de abordar el tema de la significación atribuida al objeto a partir de la interacción. Es preciso situar la emergencia para el niño de un mundo lleno de objetos «vivos» y dotados de significación en la interacción interindividual.

Si para Bajtin el sentido de la palabra está completamente determinado por su contexto, pensamos que el comportamiento de cada uno de los sujetos participando en una situación de interacción está igualmente determinado por el contexto que le rodea. Incluso podemos afirmar que a un nivel microgenético del análisis de la conducta, existiría una multiplicidad de posibles significaciones en función de los distintos contextos.

Objetos contextualizados y significación

Una vez presentados estos aspectos teóricos, pensamos que el análisis semiótico y de las significaciones ha de reintroducirse en el seno de las llamadas funciones psicológicas inferiores y en relación al objeto. Antes de que la significación en relación al objeto pueda existir de manera independiente en el niño, ésta se manifiesta y se desarrolla en interacción con los otros. Los otros se convierten en soporte de las significaciones.

De esta manera, los signos vehiculados por el adulto son primero en su interacción con el niño, mediadores externos y soporte de la acción, para progresivamente convertirse en mediadores internos, en instrumentos interiorizados por el niño. Los signos, no son sólo herramientas para la interacción con el otro, sino que también se inscriben en el objeto, constituyéndose así las propiedades «internas», las significaciones sociales de los objetos. Estas no están grabadas en el objeto como lo está el color o la textura, sino que hay que inscribirlas y la única vía es a través de la interacción con las otras personas.

Sugerimos la siguiente hipótesis en cuanto a la relación entre mediación semiótica y significación. El niño adquiere e interioriza las significaciones aplicadas a los objetos porque no interactúa con ellos en solitario sino en interacción con los otros. Estos, puesto que son sujetos «semióticos» (en el sentido en que están en posesión de los signos que a su vez son instrumentos de comunicación con el niño), le atribuyen significación en un sentido amplio a los objetos, y a las acciones.

La significación, definida por su valor funcional, sería un prerrequisito para la adquisición por parte del niño de la mediación semiótica. Por otra parte, antes de que el niño haya adquirido el símbolo, es capaz de conferir

ciertas significaciones al mundo que le rodea, pues el significado de las cosas no coincide ni se confunde con el objeto mismo. Significación, actividad y comunicación están íntimamente unidas, cualquier acción carente de significado es una acción vacía, muerta, de la misma manera que toda comunicación que no lleve consigo un nivel de significación. El semiólogo U. Eco lo expresa sin ambigüedad:

«cualquier proceso de comunicación entre seres humanos presupone un sistema de significación como condición propia necesaria» (1988, p. 31).

En el mismo sentido se expresa cuando afirma que

«la semiótica estudia todos los procesos culturales como *procesos de comunicación*. Y, sin embargo, cada uno de dichos procesos parece subsistir sólo porque debajo de ellos se establece un *sistema de significación*» (*ibid.* p. 30).

En lo referente a la relación entre el adulto y el bebé, es obvio que los niveles de significación que cada uno aporta son diferentes porque sencillamente el conocimiento que cada uno posee del mundo es distinto, en un caso este conocimiento está bien establecido, y en el otro se está construyendo. Por ejemplo, lo que para un adulto representa un periódico: «lugar donde está recogido lo que ocurre en el mundo», para un niño de un año puede significar «objeto que se puede rasgar fácilmente». Pero lo que nosotros mantenemos es que el niño empieza a darle significaciones específicas solamente a partir de la interacción con alguien que sí posee un sistema de significaciones propio. Primero es el adulto quien las posee, luego y de manera progresiva, el niño. Lo esencial es que a lo largo de la interacción un elemento de la díada, el adulto, sí le confiere significaciones a los objetos y a la comunicación misma, sirviendo esto de soporte al desarrollo del niño. La interacción es el lugar donde se negocian los significados. Es preciso elaborar un consenso, no sólo entre sujetos, sino también acerca del objeto, y aquí el papel del adulto es decisivo.

En esta cita Zaporozhets y Lisina se expresan con toda claridad en cuanto al papel que desempeñan las otras personas en relación a la actividad del niño con los objetos,

«... a lo largo de muchos meses, incluso años, la independencia del niño en sus manipulaciones con objetos sigue siendo muy relativa, pues en su actividad los niños, de forma continua, necesitan de la ayuda de un adulto. Durante el primer año de vida la actividad del niño, en caso de no estar presente un adulto se interrumpe a cada momento: el bebé pierde el objeto y con frecuencia no puede alcanzarlo. Las primeras acciones manipulativas del niño son escasas y monótonas; tan sólo la participación de una persona mayor hace que los juegos del niño sean interesantes y de gran contenido... durante el segundo año de vida, cuando el niño trata de dominar *acciones específicas con objetos e instrumentos, la ayuda del adulto se hace indispensable, pues sólo éste puede transmitirle al niño la información sobre las funciones de los objetos, y mostrarle los procedimientos aprobados en dicha sociedad para su empleo*» (subrayado por nosotros) (1986, pp. 128-129).

En un análisis que tenga en cuenta el objeto, puede ser útil, la diferenciación que, basándose en Paulhan, establece Vygotski entre *sentido* y *significado* de la palabra:

«... el sentido... representa el conjunto de todos los hechos psicológicos que esa palabra hace aparecer en nuestra conciencia. El sentido de una palabra es una formación siempre dinámica, fluctuante, compleja, que conlleva diferentes zonas de estabilidad diferente. El significado no es más que una de las zonas del sentido que la palabra adquiere en un cierto contexto verbal pero que es la zona más estable, más unificada y la más precisa. Como ya sabemos, la palabra cambia fácilmente de sentido según el contexto. El significado al contrario es un punto inmóvil e inmutable, que queda estable pese a todas las modificaciones que afectan según el contexto al sentido de la palabra. Hemos podido establecer que el cambio de sentido es un factor fundamental en el análisis semántico del lenguaje... La palabra tomada aisladamente y en el diccionario no tiene más que un solo significado. Pero este significado no es más que una potencialidad que se realiza en el lenguaje vivo en donde ella no es más que una piedra en el edificio del sentido...» (1985, p. 370) Paulhan va más lejos aún, «no llegamos a conocer jamás el sentido íntegro de cosa alguna y por consiguiente, el sentido completo de una palabra cualquiera» (*ibid.* p. 371).

Nos parece que esta distinción entre significado y sentido se puede aplicar, por analogía, a las situaciones en que interviene el objeto. Si definimos el objeto por su función, sería preciso hablar de dos niveles: el del significado, más general, correspondería al «diccionario», al uso del objeto compartido en mayor o menor grado por los miembros de una comunidad, tendría un valor más universal, por ejemplo una pluma estilográfica cumple una determinada función, es un instrumento que sirve para escribir. El segundo nivel, y que no coincide con el primero es el del sentido, más contextualizado y específico; surgiría en situaciones puntuales de comunicación, es más subjetivo: la estilográfica que me regaló mi cuñada como prueba de reconciliación. Pues bien, toda interacción con el otro se situaría más cerca del sentido que del significado.

Es en las situaciones interactivas donde el niño adquiere el significado «universal», para una determinada cultura, de los objetos: en otros términos, a través del filtro del sentido el niño se apropia de las significaciones. El adulto posee el diccionario de uso de los objetos y le va proporcionando al niño las claves para acceder a las páginas de ese diccionario. Toda adquisición de conocimientos se realiza en un contexto preciso y en el seno de una interacción específica. En definitiva, el adulto actualiza el saber más universal a través del sentido.

Vamos a hacer una aclaración importante. Cuando hablamos de *significación* no nos referimos al significado tal y como lo entendía Vygotski, sino que nos situamos en el análisis de las interacciones específicas de la diáda en un contexto y con objetos bien precisos. Y aunque significado y sentido en Vygotski están íntimamente relacionados, en nuestro caso nos acercamos mucho más al *sentido*. Se necesitaría un análisis detallado, que sale de los límites de este artículo, de las relaciones complejas que se dan en el ir y venir del *conocimiento cristalizado* (en forma de «diccionario», de convenciones de una comunidad, de saber social) a la *actualización* de ese mismo conocimiento en situaciones concretas y específicas de interacción.

Incluso nos parecería adecuado añadir un tercer nivel de análisis que tuviera en cuenta las significaciones compartidas y los procedimientos instrumentales que soportan dichas significaciones por una diáda en particular: no es lo mismo que el niño interactúe con el padre o la madre que ya poseen una historia común, a que lo haga con un extraño.

DEFINICION DEL MARCO DE ANALISIS DE LA CONDUCTA DE TENDER LOS OBJETOS HACIA EL ADULTO

Una vez definido el marco teórico, veamos la conducta del niño «tender un objeto hacia el adulto». Nos preguntábamos cuál es la función de dicha conducta tan corriente en el niño, y que Bates (1979) califica de «protodeclarativo». Para realizar esto, hemos filmado a una niña, Silvia, en una situación de interacción social con el adulto y con los objetos familiares de la día.

A continuación vamos a exponer el método de observación utilizado.

Situación experimental

Examinemos el ejemplo que hemos escogido para ilustrar algunos de los aspectos anteriormente mencionados.

Se trata de una día constituida por Silvia (S) y Lola. Silvia es una niña encantadora de 15 meses y 27 días y el Adulto (A), es en este caso su madre¹. Si hemos seleccionado esta edad es porque nos interesamos en el desarrollo del niño en la fase preverbal y porque a los 15 meses las relaciones con el adulto y con los objetos están bien establecidas.

Ambas fueron filmadas en una situación de juego en su casa con objetos familiares. Nos encerramos en una habitación para eludir los posibles intentos de Nadia, la hermana mayor de Silvia, de intervenir en la grabación. Para ello contamos con la amable y desinteresada colaboración del padre de las niñas que se ocupó de entretener a Nadia durante todo el tiempo que duró la sesión, es decir, 18 minutos. Dimos por terminada la filmación cuando la niña comenzó a dar muestras de fatiga. La consigna dada al adulto fue «Juegue con la niña como lo hace normalmente» y para ello se sirvieron de los juguetes habituales de la niña. Utilizamos una Cámara SONY CCD-V200E. El material fue analizado con la ayuda de un «timer».

Definición de la problemática

A lo largo de la interacción la niña tiende con cierta frecuencia los objetos hacia el adulto, unas veces *para que éste lo coja*, otras *sin ese objetivo aparente*, y en ambos casos el adulto sabe de qué se trata, es decir si tiene o no tiene que cogerlo (salvo en alguna situación puntual en que el adulto duda acerca de las intenciones de la niña). Se trata de lo que podríamos calificar de «diferenciación funcional del gesto de tender un objeto hacia el adulto». Lo que a primera vista podría parecer un *protodeclarativo*, según la definición de Bates,

«... presenciamos el uso de *medios no sociales* dirigidos a un fin social, en este caso el fin de compartir la atención del adulto hacia algún referente. Estas conductas han sido llamadas «protodeclarativos»... alrededor de los 9 meses algunos importantes nuevos elementos se introducen en los esfuerzos del niño para iniciar o continuar la interacción social. Comienza a dar o mostrar objetos, *sin otro fin aparente que el de atraer la atención del adulto*» (subrayado por nosotros) (1979, pp. 35-36).

en realidad es un hecho bastante más complejo que, pensamos, no puede reducirse a la intención por parte del niño de simplemente «querer atraer la atención del adulto».

En la definición de Bates, hay varios aspectos que no compartimos. Por ejemplo, pretender que el objeto es un medio «no social» por oposición al objetivo social que sería el adulto. Nuestra opinión es que, aunque de naturaleza distinta, tanto el objeto como el adulto son sociales. Pretender por otro lado, que el protodeclarativo cumple exclusivamente la función de «atraer la atención del adulto» nos parece que es reducir el problema e ignorar por completo el objeto en tanto que parte esencial de la interacción. Es más, si el niño sólo pretendiera atraer la atención del adulto, podría utilizar otros medios más directos, sin necesidad del objeto y que por lo demás domina sin problemas. Entonces ¿por qué recurre precisamente al objeto? ¿qué lugar ocupa éste en la interacción del adulto con el niño? Creemos que para responder a estas preguntas es necesario hacer un análisis que tenga en cuenta no sólo a los sujetos, sino al objeto mismo, y a las significaciones progresivas que el niño es capaz de atribuirle en el seno de la interacción social. Como ya lo definíamos en anteriores trabajos (Moro y Rodríguez, 1989), es necesario encontrar una unidad de análisis, microcosmos social, que no aisle cada uno de los elementos sino que los aborde de manera integrada.

Se nos podría hacer la siguiente objeción, y es que mientras que Bates habla de lo que ocurre a partir de los 9 meses, en nuestra situación experimental, el niño tiene casi 16 meses. En efecto, sería preciso un análisis del cambio evolutivo que se opera para así evaluar las diferencias que existen entre un niño de 9 meses y otro de 16. Sin embargo Bates, para ilustrar su punto de vista describe la siguiente conducta:

«Marta es incapaz de abrir un monederito, y lo pone enfrente de la mano de su padre (quien está en el suelo). F no hace nada, entonces M coloca el monedero en su mano y lanza una serie de ruiditos, mirando a F. F aún no reacciona y M insiste, señalando al monedero y gimoteando. F pregunta: «¿Qué tengo que hacer?» M de nuevo señala el monedero, mira a F, y hace una serie de ruiditos. Finalmente, F toca el cierre del monedero diciendo a la vez, «¿Tengo que abrirlo?» Marta asiente con la cabeza rápidamente» (p. 35).

Esta conducta se prestaría más a una interpretación que tenga en cuenta la situación global, es decir, el objeto, el obstáculo al que se enfrenta la niña, el adulto visto por la propia niña como «conocedor» de la solución, y así sucesivamente.

No todas las situaciones en que el bebé tiende el objeto hacia el adulto adquieren la misma significación ni para uno ni para el otro. Veamos los casos posibles:

Inventario de casos posibles

1) El adulto coge el objeto que la niña le tiende (la niña tiene la intención de que el adulto coja el objeto); 2) el adulto no coge el objeto que la niña le tiende (la niña no le tiende el objeto hacia al adulto para que lo coja). En estas dos situaciones cualquier observador aceptaría que existe un acuerdo de diada; 3) el adulto intenta coger el objeto que la niña le tiende

(pero la niña no tiene la intención de dárselo); 4) A no coge el objeto que la niña le tiende (pero la niña sí tiene la intención de que aquél lo coja). En estas dos situaciones no parece haber acuerdo de díada.

Hay varios factores que podrían explicar por qué el mismo gesto aparentemente cumple diferentes funciones y para ello es preciso referirse al contexto en que aparece: momento preciso en que el bebé realiza el gesto dentro de la interacción, historia de la díada, objeto específico de que se trata, acciones previas de la díada que sirven como soporte del propio gesto, qué hace el adulto en ese momento, etc. En definitiva no podemos separar el gesto del contexto en que está sumergido.

Si el adulto no siempre interpreta el que el bebé le tienda un objeto como «te lo doy para que lo cojas», recíprocamente no siempre el gesto del niño se podría incluir en una rutina del tipo dar y recibir (Vila, 1989), sino que de hecho las significaciones varían.

Estaríamos de acuerdo con Batjín cuando dice que el sentido de la palabra está enteramente determinado por su contexto. Podemos extrapolar esta afirmación al comportamiento del niño y del adulto. La significación no se da en el vacío, sino que necesita el contexto específico para poder adquirir una forma también específica, para poder materializarse.

Gesto y objeto están tan íntimamente unidos en la interacción, que pretender separar, como hacen de hecho Piaget o Bates, por no citar que estos dos autores, los esquemas de acción (aquéllos que se aplican al objeto) de los de interacción (aquéllos que se aplican al adulto) resulta artificial.

La *interacción triádica* es pues el lugar donde convergen acción (sobre el objeto) e interacción (con el otro). Como ya señalábamos en otro lugar (Moro y Rodríguez, 1988), estamos de acuerdo con Radzikhovskii, que corrobora lo dicho por Kozulin, cuando afirma que la comunicación no es reductible a la actividad y no se puede analizar en el marco del paradigma de Leontiev:

«La comunicación y la acción sobre el objeto coinciden plenamente y sólo artificialmente pueden ser separadas en dos proyecciones de un mismo todo» (1987).

I. ANALISIS DE LAS CONDUCTAS EN QUE LA NIÑA TIENDE UN OBJETO HACIA EL ADULTO Y ESTE NO LO COGE

Desde un punto de vistas funcional, como ya hemos señalado, un gesto no adquiere siempre la misma significación y es preciso tener en cuenta el contexto en que aparece.

Vamos a analizar en primer lugar, las situaciones en que el adulto no coge el objeto que la niña le muestra, para después compararlas con aquellas en que la niña le tiende el objeto al adulto para que lo coja y éste así lo entiende.

Así como en el segundo caso la función del gesto parece clara, en el primero la siguiente pregunta se impone: ¿por qué levanta la niña el objeto sin pretender darlo?, ¿qué sentido tiene esta conducta para la díada? Para responder a estos interrogantes, vamos a recordar lo que ya decíamos a tí-

tulo de hipótesis, y es que existe una relación entre la mediación semiótica y la significación. El niño adquiere e interioriza las significaciones aplicadas a los objetos porque no actúa sobre ellos en solitario sino a través de la interacción con los otros. El adulto, puesto que es un «sujeto semiótico» (posee los signos que además son instrumentos de comunicación), le confiere significación, en un sentido amplio, a los objetos y a la acción del niño sobre ellos.

Es más, para que haya interacción es necesario que ambos sujetos elaboren conjuntamente, negocien las significaciones aplicadas al objeto.

El otro sería para el niño quien da significaciones a su propia acción, de ahí que le muestre el objeto. Es una forma de *compartir con él la actividad y el objeto mismo*.

La significación, definida por su valor funcional, sería un prerequisite a la adquisición por parte del niño de los signos en tanto que mediadores semióticos. Esto supone que la interacción en este nivel es asimétrica, ya que el adulto y el niño le atribuyen a los objetos diferentes grados y tipos de significaciones, que han de ser negociadas. El papel que desempeñan no es idéntico. El adulto organiza, dirige, da significación a la acción del niño, en una palabra, constituye, *reconstituye* el objeto de nuevo para que el niño pueda apropiárselo.

En las páginas que siguen vamos a describir y analizar en primer lugar siete conductas en que la niña le tiende el objeto al A sin que éste lo coja, y vamos a precisar los objetos sobre los que se desarrolla la interacción.

Conducta 1

Objetos utilizados: Mesa de plancha y plancha.

A coge la mesa de la plancha que arma para poder ser utilizada. Silvia observa la acción de A, mira la plancha que está en el suelo muy cerca y esboza un leve gesto hacia ella con el brazo libre. Termina la acción que estaba realizando y rápidamente se vuelve hacia el lado en que está la plancha. La *coge* con la mano izquierda, y la *levanta* hacia A. A acerca la mesa a Silvia una vez armada, retirando otros juguetes que obstaculizan la tarea. Silvia *mantiene la plancha levantada hacia A*, a lo que A responde diciéndole, «sí», «toma» (la mesa ya está completamente instalada cerca de Silvia) «¿quieres planchar un poquito?». La niña cambia la plancha de mano, ahora la coge con la derecha. La pone sobre la mesa moviéndola de un lado al otro (recordando movimiento real del acto de planchar).

Conducta 2

Objetos utilizados: Mesa de plancha y plancha.

— Antes de describir la conducta propiamente dicha, tenemos que especificar que: Silvia se apoya en la mesa de la plancha con tal energía que la acaba rompiendo. A arregla la mesa (ver conducta 8) y a continuación:

A pone la mesa de la plancha ya arreglada donde estaba al principio, la niña la mira y suelta el objeto que estaba manipulando. A le dice, «ya está (arreglada) ¿ves?». Silvia coge la plancha y la *levanta hacia A* a lo que éste le responde, «claro» levantando los hombros y reafirmando así lo que acaba de decir. Continúa diciéndole, «plancha un poquito, pero sin apoyarte mucho», a la vez que le acer-

ca la mesa a Silvia y retira otros juguetes. Durante todo este tiempo, Silvia mantiene la *plancha levantada hacia A* hasta que éste termina de colocar la mesa, momento en que la niña apoya la plancha en la mesa.

Análisis de las conductas 1 y 2. He aquí algunos aspectos que nos parecen interesantes:

1. S escoge un objeto, la plancha, que *complementa* la acción iniciada por A, armar la mesa de la plancha, introduciéndose así en la acción de éste. Cuando S levanta el objeto, A no lo interpreta como «te lo doy para que lo cojas» sino, «este objeto es el adecuado, es el que hay que utilizar con el que tú tienes», de ahí que le responda «sí», «toma», «¿quieres planchar un poquito?» (conducta 1) y «claro» (conducta 2).

2. Podemos preguntarnos por qué la niña en vez de utilizar directamente el objeto, *antes* se lo presenta a A. Acaso, ¿está buscando *confirmación* acerca de si es o no el objeto adecuado? Si es así sugerimos que el gesto de la niña hay una *pregunta subyacente* dirigida a A.

3. El gesto de S nos indica que se da cierta *convergencia* de *significaciones*, un espacio común en la interacción entre la acción de A y su propia acción y estas significaciones se apoyan en otras a nivel social, que son compartidas por la comunidad.

4. Es índice de que la niña *le atribuye al A intenciones que pueden serle útiles*.

5. Y cuyo *conocimiento es necesario para el desarrollo de su propia acción*.

6. S acepta a A en tanto que *interlocutor*: La acción y los significados son compartidos por la diada.

7. El objeto ha de ser incluido a nivel de análisis en el flujo de la interacción, sólo así es posible que la conducta adquiriera una significación plena. *Objeto, protagonistas en interacción y contexto* forman un todo que sólo es posible disociar de manera artificial. En el caso que nos ocupa, la acción de S levantando la plancha hacia A cobra sentido si se tiene en cuenta que este objeto necesita otro complementario: la mesa de la plancha, ése precisamente y no otro; la interacción con A se apoya en la utilización de estos dos objetos, en las significaciones de que están revestidos. Baste con un ejemplo para ilustrar la estrecha interconexión entre objeto y contexto. Imaginemos una taza de café humeante, dos personas charlando amigablemente y una de ellas levantando un terrón de azúcar hacia la otra y ahora pensemos en alguien sacando un terrón de azúcar del bolsillo y levantándolo en medio de una acalorada discusión de una Junta de Centro. Evidentemente, la interpretación en uno y otro caso del mismo gesto dista de ser idéntica.

8. S *le comunica* a A (buscando acaso confirmación) que la plancha y la mesa se complementan, es decir está utilizando a A en tanto que *mediador externo* entre ella misma y la función del objeto.

9. S se dirige a A para que *verifique y dé su posible conformidad acerca de la pertinencia o no de su acción sobre el objeto*. Luego S le confiere a A el papel de *regulador externo de su propia conducta*. De hecho A interpreta la acción de S en términos de adecuación entre su acción y la de la niña, de ahí que le responda «sí», «toma» (conducta 1) y «claro» (conducta 2), aceptando el papel de mediador. Podemos hacer la hipótesis que

la niña se comporta de esta manera porque ha interiorizado el papel regulador del adulto.

10. A enmarca la acción de S dándole un *significado completo socialmente aceptado* al responderle «¿quieres planchar un poquito?» (conducta 1), o «plancha un poquito pero sin apoyarte mucho» (conducta 2). S levanta la plancha cuando A le comunica que «ya está arreglada» (conducta 2) o cuando A arma la mesa (conducta 1), sirviendo como índice de la posibilidad de iniciar la acción de planchar. Un objeto estropeado no es apropiado. De hecho S levanta el objeto en el momento idóneo, cuando es posible utilizarlo.

Conclusión: Hemos descartado la posibilidad de que el gesto de S sea un protodeclarativo (Bates) puesto que no nos parece que sirve simplemente para atraer, a través del objeto, la atención de A, esto no nos parece suficiente para explicar su función. El gesto va más allá, indica la pertinencia del propio objeto a ser utilizado de una manera y la experiencia nos dice que no se puede hacer cualquier cosa con cualquier objeto. En definitiva hay que tener en cuenta la idiosincrasia del objeto mismo, de lo contrario es imposible comprender la acción global de la diada.

Conducta 3

Objetos utilizados: contraventana y ventana (legos).

Silvia coge una contraventana del suelo diciendo «to», inmediatamente busca en el interior de un cubo lleno de juguetes. S deja de buscar y *levanta la contraventana hacia A* diciendo «to». A lo que A responde «¿dónde está, dónde está la ventana?» alzándose de hombros e indicando ignorarlo. «¿Dónde estará?», dirigiéndose hacia el cubo. Silvia *mantiene levantada la contraventana hasta que A se dirige hacia el cubo y la busca*. «Mírala» le dice A, sacando del cubo la ventana y ofreciéndosela a Silvia. La niña la coge e intenta encajarlas.

Análisis de la conducta 3: A diferencia de las situaciones 1 y 2, en este caso la función que parece dominar en el gesto de S es la búsqueda de ayuda explícita (la niña más que hacer un comentario o indicar la pertinencia del objeto en una situación, parece sobre todo estar *preguntando*). Es al no encontrar el objeto que busca, cuando la niña se dirige a A. S parece decir a través del gesto «aquí tengo esta contraventana, ha buscado la ventana pero no la encuentro. ¿Dónde está?, búscala tú». De hecho A lo interpreta en estos términos. ¿Cuál es el indicador específico para que A así lo haga? Todo parece indicar que sería la acción previa de S al buscar en el cubo. A es sensible al fracaso de S. En este ejemplo aparece la importancia de la historia específica de la diada de juegos y de significaciones previamente compartidas. Una regla subyace a la conducta de ambos: *A sabe lo que S busca y la niña sabe que A sabe lo que está buscando*. Esta coincidencia sería mucho menos probable en el caso de que se hubiera tratado de un extraño.

Por lo demás, el objeto se incluye en una red de significaciones compartidas no sólo a nivel de la diada específica (que estaría más cerca del «sentido» según la definición de Vygotski) sino también a nivel social (cercano al «significado»): todo el mundo puede admitir que una ventana necesita una contraventana o persiana para protegerse del sol, de la luz, de miradas indiscretas, y que una plancha necesita un soporte para poder ser funcio-

nal. Sabemos estas cosas a partir del conocimiento funcional de los objetos en el interior de una determinada cultura. Es el aspecto estable que se elabora a lo largo de la interacción y que a partir de un cierto nivel relaciona al niño con la comunidad social. Sin embargo, para entender plenamente lo que ocurre en la presente conducta hay que tener en cuenta otro nivel de análisis: el del *sentido*, más subjetivo, propio del contexto preciso en que se da la interacción.

En este tipo de situación se da algo del orden de ir y venir del discurso total al discurso parcial de la sociedad (François, 1989), es lo que hace que el niño se vaya acercando a la comunidad a la que pertenece. La significación nace de la práctica interactiva: es pues preciso realizar un análisis de la tarea específica.

Si S levanta el objeto hacia A es porque espera que resuelva el conflicto en que se encuentra, para nosotros esto constituye un indicador claro de que las *significaciones acerca del objeto se construyen en la interacción social* y si la niña recurre al otro para resolver un problema es porque es de ahí precisamente *de donde han surgido las significaciones previas*. No queremos decir que la representación que tiene la niña acerca de la tarea sea idéntica a la que tiene el adulto, sino que el niño construye progresivamente aspectos de significaciones a partir de la interacción con el adulto.

Conducta 4

Objetos utilizados: cubilete que se puede encajar.

Juego de encajar cubiletes entre sí, antes de transformarse en «dar y recibir» un cubilete (ver conducta 11):

4.1. Silvia levanta cubilete amarillo hacia A diciendo «to». A le responde, «Uyy qué bien». La niña lo baja.

4.2. A continuación separa las dos partes del cubilete amarillo y lo levanta hacia A, quien le dice, «¿está dentro?, ¡¡Uyy!!» (se refiere a otro cubilete más pequeño en el interior), haciendo *esbozo de gesto* con palma de la mano hacia arriba que baja rápidamente. S vuelve a encajar las dos partes del cubilete.

Análisis de la conducta 4.1: La función del gesto de levantar el cubilete hacia A es la de mostrar la acción en curso que se enmarca en un ir y venir constante del yo al otro y así sucesivamente. Es una búsqueda de verificación de su propia conducta. A diferencia de las situaciones anteriores, S no le pide a A que efectúe ninguna acción, de hecho A se limita a comentar lo que S está haciendo. El otro es un regulador, un «evaluador» del comportamiento de la niña quien parece necesitar verificación constante de sus acciones: A dice «¡Uy qué bien!», en ese momento S baja el cubilete y continúa el curso de su acción.

Análisis de la conducta 4.2.: A esboza un gesto que se puede interpretar como «ir a coger lo que S le presenta» (esto nos parece confirmado por la secuencia que le sigue, ver conducta 11) pero pronto cambia de opinión, probablemente inducido por la acción de S, para quién el gesto significaba simplemente «mostrar la acción en curso» (ídem a la acción previa). La ambigüedad del gesto de la niña, pues levantar un objeto puede prestarse a diferentes interpretaciones, hace que A dude acerca de su verdadera intención.

A enmarca la acción de S dándole un significado completo y comuni-

cable: «¿está dentro? ¡uyyy!», refiriéndose a otro cubilete que se encuentra en el interior.

Vemos de nuevo en estas dos situaciones que cuando S levanta el objeto, pretende que A *regule*, que le dé una forma a su propia conducta.

Conducta 5

Objetos utilizados: torrecita lego desmontable que se apoya sobre base con ruedas.

A tiene la torrecita. Silvia *levanta hacia A* la base lego con ruedas. A esboza gesto para coger lo que S le «ofrece», pero Silvia *no le da* la plancha con ruedas. Ante esto, A baja los brazos con torrecita en 2 partes. Silvia baja igualmente brazo con ruedas y las deja en el suelo. A le da a la niña la torrecita, primero la parte más grande y después la otra. S las coge, poniendo la mayor en el suelo y encajándola con la otra parte, una vez hecho esto encaja la totalidad en las ruedas.

Análisis de la conducta 5: En esta situación observamos cierto desacuerdo (semejante a la conducta 4.2) entre la acción de A y de S. Cuando S levanta el objeto, A lo interpreta (ver esbozo de gesto de coger) como si S lo estuviera ofreciendo. Un examen de la tarea nos sugiere que si S tiene una parte del objeto total (plancha con ruedas), y A tiene la otra parte (torrecita) y esas dos partes se pueden encajar entre sí, esto significa que los dos sujetos han de negociar *quién* realizará la acción, *cómo* y *cuándo*. Precisamente la duda de A ante la acción de S provoca un momento de incertidumbre en los dos sujetos, como consecuencia ambos bajan las manos, para la acción, única posibilidad para renegociar un nuevo acuerdo y una nueva coordinación de sus respectivas acciones. Cuando se redefine la tarea, A le ofrece la torrecita a la niña, quién la acepta sin dificultad. Vemos pues que los significados compartidos implican una negociación y para ello tanto A como la niña deben saber qué está haciendo el otro y cuáles son sus intenciones para que sus acciones puedan complementarse entre sí.

Las dos conductas que siguen (6 y 7) son muy parecidas y marcan una diferencia importante en relación a las precedentes.

Conducta 6

Objetos utilizados: S manipula ventana y A cubiletes.

Después de que S y A intercambian la ventana varias veces (ver conducta 10), se produce un cambio provocado por A.

Silvia coge la ventana abierta del suelo y se la *ofrece a A* diciendo «to» a lo que A responde «¿está roto otra vez?, no, no está roto, está abierta». Esta vez A *no acepta la ventana* que S le ofrece y continúa con la acción que había iniciado previamente, proporcionar cubiletes que se pueden encajar entre sí. Silvia abandona la ventana y se incluye en la actividad de A.

Análisis de la conducta 6: En este caso, a diferencia de las conductas anteriores, el objetivo de S al ofrecer el objeto de A es que éste lo coja y continúe con la serie previa (conductas 10.1, 10.2 y 10.3). El que A no acepte el objeto aparece como determinante para que S abandone su propósito y

para que se introduzca en la nueva tarea que A está realizando. Desde un punto de vista funcional, aunque el resultado es el mismo que en las conductas precedentes (A no coge el objeto), esta situación es muy diferente y no creemos necesario mayor explicación. Es importante constatar que cuando A rechaza el ofrecimiento de la niña, la acción con la ventana se termina para comenzar otra: juego con cubiletes.

Conducta 7

Objetos utilizados: 4 ositos de colores, 1 camión donde se introducen los ositos.

(Se desarrolla un juego entre Silvia y A; se trata de introducir 4 ositos de diferentes colores en un camión provisto de 4 agujeros de diferentes formas, de manera que cada osito no puede ser introducido en cualquier agujero sino en el que le corresponde. A y S juegan durante un momento a introducir los ositos en el camión, Silvia lo consigue con la ayuda de A, pero éste nunca introduce el osito sino que le da indicaciones sucesivas a S acerca de cómo hacerlo). En este contexto previo es donde se desarrolla la siguiente escena:

7.1. S chupa el osito a la vez que mira a A. A continuación se *lo ofrece a A*, «to». A lo que A responde «no» haciendo «no» con la cabeza. Silvia introduce el osito en el agujero sin titubear.

7.2. S intenta introducir el osito en el camión pero no lo consigue. Lo chupa, se *lo ofrece a A* diciendo «to», a lo que A responde «no». Silvia a continuación intenta meterlo en el agujero, al no conseguirlo golpea el camión.

7.3. Lo chupa de nuevo. Se *lo ofrece a A*, quien *no lo coge*, y le dice «aquí», señalando el agujero correspondiente en el cochecito. Silvia como respuesta lleva el osito a su agujero.

Análisis de la conducta 7: En estas 3 situaciones vemos que A no coge el objeto porque pretende que S realice la acción *completamente sola*. A tiene una representación de lo que S es o no capaz de hacer y la induce a que sea ella misma la que realice la acción, para ello le facilita la tarea dándole una indicación muy específica y diciéndole, «aquí», a la vez que señala el agujero correspondiente para que S lo introduzca sola. Sin embargo la intención de S al levantar el objeto hacia A es que éste lo coja.

II. CONDUCTAS EN QUE LA NIÑA TIENDE UN OBJETO HACIA EL ADULTO Y ESTE LO COGE (CONDUCTA DE DAR Y TOMAR)

Por contraste con las conductas que acabamos de analizar, veamos qué ocurre cuando *A coge el objeto que S le muestra*.

Conducta 8

Objetos utilizados: mesa de la plancha y plancha.

A, mientras intenta arreglar la mesa de la plancha que S ha roto, le indica a la niña que planche en el suelo. S rechaza esta propuesta. A responde, «bueno»

aceptando la sugerencia de la niña de planchar sobre la mesa, señala la mesa rota al nivel del suelo, «aquí tiene que ser ya». S apoya la plancha en la mesa y la retira. A continuación coge la mesa y *se la ofrece a A* diciendo «¿eh?, o ta» levantando la mesa hacia A. A responde, «se ha roto», acompañándose de un alzamiento de hombros indicador de que no se puede hacer nada. Continúa, «se ha roto», *cogiendo la mesa* que S le ofrece. «¿Qué hacemos ahora?», «fíjate cómo se ha roto» a la vez que intenta arreglar la mesa vuelta boca abajo en el suelo. S pone plancha sobre la mesa que A arregla.

(La continuación de esta secuencia, conducta 2.)

Conducta 9

Objetos utilizados: objetos lego de construcción.

9.1. S manipula piezas lego encajándolas entre sí. Coge un lego que A había sacado previamente de la caja y se lo *ofrece* a A diciendo «to». A le responde, «*trae* cariño, ¿hago yo otro?» cogiendo el lego que S le ofrece y otro que se encontraba en el suelo para encajarlos entre sí. S separa en dos partes el lego pequeño empilado que guardaba en sus manos. De manera *sincrónica* A y S realizan la misma actividad: A termina de encajarlos mientras que S los encaja de nuevo mirando a A.

9.2. S *ofrece a A* otro idéntico a los que A manipula, diciendo «to». A le responde, «¿otro?» y los encaja los 3.

9.3. S le *ofrece* la torrecita que tenía desde el principio diciendo «to». A responde, «¿así?» encajando los 3 legos que ya tenía y la torrecita que S le acaba de dar. «Uy que altooo» poniéndolo todo en el suelo. Aquí Silvia desvía la atención hacia los cubiletes que están en el suelo.

Conducta 10

Objeto utilizado: ventana.

A partir de la situación 3, aparece un nuevo juego con una regla implícita. Por parte de Silvia, la regla sería «yo abro la ventana, y te la doy». Por parte de A, la regla sería «yo cierro la ventana y te la vuelvo a dar». He aquí el desarrollo de la secuencia:

10.1. Silvia manipula la ventana cerrada hasta que la abre. Vocaliza, «to» *dándole la ventana abierta a A*. A le responde «¿el otro?» cogiendo la ventana abierta. La cierra de nuevo y le dice, «así». Se la ofrece a la niña cerrada.

10.2. Silvia la coge, diciendo «to». La manipula la abre y se la *ofrece a A*. Este le responde, «¿otra vez la has abierto?». Coge la ventana, la cierra de nuevo, le dice, «cerrada» y se la da a la niña.

10.3. La niña la coge, la abre y se la *ofrece* por tercera vez consecutiva. A coge la ventana cerrándola y la pone sobre una base lego ya construida, con lo que da por finalizado el intercambio.

Conducta 11

Objeto utilizado: cubiletes que se pueden separar.

A coge el objeto que S le da con una variante, ahora es A quien propone el juego. El episodio descrito en 4.1 y 4.2 se transforma en serie de «dar y recibir» un cubilete:

«Dámelo, Silvia, ¿me lo das un poquito?», poniendo la palma de la mano hacia arriba. Silvia le da el cubilete verde, y a continuación le da otro. A le dice, «toma», dándole el verde. Y así sucesivamente.

Si hemos escogido estas conductas es precisamente para ilustrar la diferencia que existe entre ellas y las anteriores. El denominador común a las conductas 8, 9, 10 y 11 es que el gesto de S sí tiene como finalidad que A coja el objeto y así es interpretado por éste. Insistimos en que sólo un análisis que tenga en cuenta la naturaleza del objeto y las acciones previas de la diada, puede explicar por qué llegan a ponerse de acuerdo sin necesidad de arrancarse los objetos de las manos. En la conducta 8, A coge el objeto que S le tiende: la niña quiere que A le arregle la mesa que acaba de romper, ésta es la razón por la que se la ofrece y así lo entiende A.

En las conductas 9, 10 y 11 vemos un intercambio de objetos (legos de construcción, ventana, cubilete), aparece un toma y daca, especie de juego circular entre A y S.

CONCLUSIONES

A través del análisis de las conductas del niño cuando éste le tiende un objeto hacia el adulto, aparece la necesidad de tener en cuenta todos los componentes de la interacción entre el niño, el adulto y el objeto de manera unitaria; sólo así es posible comprender en todas sus manifestaciones las funciones y significaciones de este acto.

Hacemos la hipótesis que el niño, cuando tiende el objeto al adulto, está «pidiéndole» que regule su propia conducta y con ello, las significaciones que el propio niño le atribuye a los objetos.

Las significaciones que emergen de ese microcosmos social que es la acción conjunta, parten de los conocimientos cristalizados que el adulto posee, que son compartidos por una cierta comunidad, y que han de ser actualizados en el seno de la interacción.

El adulto es un «sujeto semiótico» que proporciona al niño las significaciones sociales propias de los objetos que le rodean. O lo que es lo mismo, el niño hace suyas dichas significaciones porque vive e interactúa con los otros.

Estamos en desacuerdo con la definición dada por Bates, pues nos parece restrictiva, al no tener en cuenta la totalidad de la situación incluyendo las características propias del objeto en cuestión. Se hace necesario, pues, un análisis global. Para ello es preciso referirse a una unidad de análisis que incluya al niño, al adulto y al objeto en un todo.

Notas

1 Aunque en este caso específico hemos filmado la interacción del niño con la madre, preferimos utilizar el término genérico de «adulto» en el resto del artículo ya que en ningún momento nos interesamos en la interacción específica entre el niño y la madre sino entre el niño y un adulto conocido.

Referencias

- BAJTIŃ, M. (1929/1977). *Le marxisme et la philosophie du langage*. Paris: Editions de Minuit.
- BATES, E. (1979). *The emergence of symbols. Cognition and Communication in Infancy*. Nueva York: Academic Press.
- ECO, U. (1977/1988). *Tratado de semiótica general*. Barcelona: Lumen.
- FRANÇOIS, F. (1989). Dialogue chez Vygotski et Bakhtine. *Enfance*, 42, 39-48.
- KOZULIN, A. (1984). *Psychology in Utopia*. Londres: The MIT Press.
- MORO, C.; RODRÍGUEZ, D. (1989). L'interaction triadique bébé-objet-adulte durant la première année de la vie de l'enfant. *Enfance*, 42, 75-82.
- MORO, C.; RODRÍGUEZ, C. (1988). *A propos de la divergence Piaget-Vygotsky. Une suggestion pour une approche du développement au premier âge* (Comunicación presentada en Seventh European CHEIRON conference, septiembre, Budapest). Resumen publicado en *Storia della Psicologia e delle scienze del comportamento* (1989), 1, 115-116.
- RADZIKHOVSKII, L. A. (1987). Activity: structure, genesis and unit of analysis. *Soviet psychology*, Vol. XXV, 1, 82-98.
- RIVIERE, A. (1985). *La psicología de Vygotski*. Madrid: Visor Aprendizaje.
- VILA, I. (en prensa). *Lev Semionovitch/Vygotski: La mediación semiótica de la mente*.
- VILA, I.; ZANON, J. (1989). «Aprendiendo a regular la acción conjunta: El formato de dar y tomar», *Estudios de Psicología*, 38, 41-59.
- VYGOTSKI, L. S. (1985). *Pensée et Langage*. Paris: Editions Sociales.
- VYGOTSKI, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.
- WITGENSTEIN, L. (1922/1987). *Tractatus logico-philosophicus*. Madrid: Alianza.
- ZAPOROZHETS, A. V.; LISINA, M. I. (1986). *El desarrollo de la comunicación en la infancia*. Madrid: G. Núñez.

Extended Summary

In this study we set out to develop the basic notion that the meaning attributed to objects by the child comes from an interactive practice with other individuals. When the child confronts the objects around him, these are already place in a specific context and, what is more important, they have specific meanings given by the adults depending on the culture they belong to. For the child to have access to the range of uses which the objects have been attributed with, it is necessary that he passes through the knowledge «filter» that the others have of the world.

To demonstrate this, we analysed an interactional free play situation in the home between a girl aged 15 months and 27 days and an adult. Our attention was directed towards those situations in which the child extends an object to the adult without having the intention of giving it to him. On his part, the adult also interprets this gesture the same way. We have asked ourselves: what is the function of that gesture in the interaction? Why does the child extend the objects to the adult? To find answers to some of these questions we put forth the following hypotheses which seem to us to be more in agreement with the obtained results.

1. The child looks for confirmation on the relevance of his own action in the adult.
2. There would be a certain degree of convergence in the meanings which adult and child attribute to action and object.
3. The child attributes intentions to the adult which may be of use for the development of his own action.
4. The adult becomes an external mediator between the child and objects, a role that the child himself gives to the adult.

5. It is the child who confers the role of external mediator of his behaviour to the adult.

6. The child looks for explicit help from the adult when there are obstacles present to allow the present action to continue.

Depending on each specific situation a different aspect will dominate. Thus, at certain times, it is the help function which dominates, while at others it is the search for confirmation of the child's action.

When assessing any child's actions, this type of analysis highlights, on the one hand, the importance of the other person, for it is this other individual who attributes meanings to objects and, on the other, how the child acquires these meanings through the interaction. These meanings, which emerge within the interaction, must be negotiated by the dyad. The child gradually attributes meanings to objects which do not emerge out of a vacuum but charged with cultural meanings.

The adult possesses a crystallized knowledge, a «dictionary» of the objects—level of meaning, if we take up Vygotski's terminology—, and this knowledge must be up-dated in the effective action on the object—level of sense. The child has access to crystallized knowledge through interaction with others around him, which somehow guide the child's actions. On his part, as we have seen in the present work, the child delegates on the adult an important part of the control over his own actions.