

# **JUEGO, PENSAMIENTO Y ACCIONES LINGÜÍSTICAS**

Alicia M. Lamas  
Instituto de Enseñanza  
Superior N.º 1 *Alicia Moreau de Justo*

Aunque el lenguaje tiene un carácter innato, se adquiere y desarrolla socialmente, en primer término a través del contacto del niño con la madre. En este proceso, la predisposición del individuo hacia el juego tiene una incidencia fundamental, principalmente en relación con la estructura combinatoria del lenguaje que se estimula en las relaciones de interacción verbal con la madre. Por eso las investigaciones, en este campo, se orientan hacia la observación de la función del adulto en ese proceso de aprendizaje, la influencia y conveniencia de su intervención, para dirigir o acentuar ese desarrollo.

Estas relaciones se manifiestan, sobre todo en los primeros años, a través del ejercicio del juego simbólico que, además de representar la expresión de procesos psicológicos individuales, cumple una función socializadora: sirve para transmitir las reglas y convenciones de la comunidad a la que pertenece el sujeto. Para algunos psicolingüistas y psicólogos, como Jerome Bruner, en muchos sentidos, se puede hablar de esta actividad lúdica como un formato de lenguaje; es decir que existen muchos elementos estructurales que identifican las dos actividades (Bruner, 1995, 1998).

Los estudios investigan las ideas del pensamiento y del lenguaje en relación con la acción, particularmente el juego, con el objeto de descubrir y sistematizar nuevas formas de incentivar la adquisición y desarrollo del lenguaje. El uso de la lengua en los juegos constituye acciones sostenidas por varios sujetos en interacción, conforme a ciertas reglas que no solo organizan la experiencia, sino que, a veces, son generadas por ella. El juego, entendido como manifestación lingüística, permite estudiar no solo los procesos que relacionan el pensamiento y el lenguaje, sino también posibilita detectar algunas dificultades que empiezan a presentarse en el desarrollo cognitivo.

## **Lenguaje y pensamiento**

Ya sabemos que la lengua como sistema de signos tiene una facultad simbólica: reproduce la realidad. Puede representarla mediante un símbolo, y esto permite la construcción del concepto como diferenciado del objeto concreto; así resulta fundamento de la abstracción. Por otro lado, al usar el lenguaje, el sujeto implica al otro que comparte el mismo sistema de signos; el «yo» y el «tú» se complementan en la función comunicativa del lenguaje. Mientras que los animales comunican señales que expresan emociones, el lenguaje humano nombra emociones, las reproduce como símbolos (Lomas y Osoro, 1998).

Con respecto a cómo y a cuándo se establecen las relaciones entre el lenguaje y el pensamiento, hay tres teorías básicas. La corriente en la que se incluye la Gramática Generativa, afirma que el lenguaje se produce antes que el

pensamiento, y que la lengua influye o determina la capacidad mental. Chomsky propone la existencia de un Mecanismo de Adquisición del Lenguaje (LAD) innato, que permite suponer que el pensamiento se desarrolla como consecuencia del desarrollo lingüístico. Primero, el lenguaje, y después, el pensamiento. El lenguaje acelera la actividad intelectual y las funciones psíquicas: percepción, memoria, pensamiento, etcétera (Chomsky, 1980).

Otros investigadores piensan en cambio que el lenguaje evoluciona a partir del pensamiento. A este marco teórico corresponde la «hipótesis cognitiva», cuyo representante principal es Piaget. En este enfoque, el pensamiento se produce en la acción, y el lenguaje es una de las formas de independizarlo. El grado de competencia lingüística de un niño depende del desarrollo de sus acciones mentales, según piense con preconceptos, operaciones concretas u operaciones formales (Piaget, 1964). Para Piaget, el desarrollo del individuo comienza al nacer. Considera que el lenguaje se produce alrededor de los dos años y que la inteligencia es independiente del lenguaje.

Pero las corrientes de psicolingüística cognitiva que parten de los estudios de Lev Vygotsky (1896-1934) y sus seguidores, como Alexander Luria (1902-1977), dicen que el lenguaje aparece cuando el individuo se vuelve consciente de la necesidad de manipular el mundo y así obtiene una forma superior de relacionarse con los demás (Luria, 1984).

El lenguaje le permite al sujeto reconstruir su pasado y anticipar el futuro; lo vuelve consciente del tiempo de su representación en la forma del relato; amplía su dominio de extensión y va socializando las acciones; funciona como un instrumento para desarrollar el pensamiento. Esta teoría, conocida como *simultánea, interaccionista o integracionista* formula la tesis de que tanto el pensamiento como el lenguaje están unidos entre sí mediante una relación dialéctica. En este marco, se considera que la adquisición y desarrollo del lenguaje se realiza a partir de su función comunicativa y social, ya que esa es la principal característica del lenguaje del niño. En el contexto de este paradigma sociohistórico, el hombre es un ser social desde que nace; las estructuras del habla se convierten en estructuras básicas del pensamiento, y la conciencia del sujeto es esencialmente lingüística (Vygotsky, 1995).

En la misma línea que Vygotsky, Luria sostiene que el lenguaje cumple una función fundamental en el desarrollo de la conciencia; ayuda al niño a salir del contexto sensorial inmediato para reflejar un mundo mayor. El niño pequeño se comunica por medio del llanto: llora y consigue lo que quiere. ¿Por qué, si la comunicación se logra, reemplaza el llanto por la palabra? Lo que sucede es que el sujeto va sacando conclusiones y va usando conscientemente el lenguaje.

Los chicos tienen, desde el principio, una concepción del mundo. Si estuviera construida por una relación de estímulo y respuesta, como plantea el conductismo, el hablante empezaría usando todos los sonidos biológicos. Sin embargo, elige determinados sonidos fonológicos, a los 8 meses. No solo prueba el lenguaje, sino que, también, está inhibiendo muchos de los sonidos que escucha en su medio.

Cuando aparece la primera palabra, está ligada al contexto. Primero, los sustantivos y algunos verbos («*mama*», *mamá*, *papá*, *nombre de hermanos*, *dame*); después, los sufijos (género, número), lo que ya produce la separación de la práctica y el manejo de las reglas. El lenguaje siempre está dirigido hacia

afuera; es una forma de relacionarse con el mundo. Sale hacia el mundo y, luego, vuelve al sujeto, en un movimiento de despliegue y pliegue. Con el lenguaje, el mundo se multiplica; se lo aprehende, y una vez incorporado, se usa sin necesidad de estímulos. Permite regular las conductas; no solo es comunicación, sino concepción del mundo, pensamiento.

Luria dice que aproximadamente a los cinco años, se produce un aspecto fundamental del proceso de adquisición del lenguaje: este se internaliza y sirve de base para el lenguaje interior que permite acceder a la conciencia. El lenguaje interior es puramente semántico, hecho de conceptos; no tiene función sintáctica. Tampoco desaparece con el tiempo, se transforma, internalizado en célula del pensamiento, pero su base está en el pensamiento desplegado.

Con la aparición del lenguaje interior, se produce una actividad psíquica diferente; el lenguaje facilita un sistema de autorregulación, va fijando sus propios patrones de conducta. Esta función reguladora del lenguaje no termina nunca: como adultos, podemos hacer que esta cuestión de pensar en forma plegada se haga evidente, somos conscientes de que estamos pensando. Como el origen está siempre en el lenguaje desplegado, al ser el niño un sujeto social, cuanto mejor desarrolla este tipo de lenguaje, mejor podrá después internalizar. El hecho de entrenarse durante la primera etapa social del lenguaje es la base del desarrollo de las formas superiores del pensamiento.

¿Qué sucede con la producción lingüística propiamente dicha? Así como la palabra es la célula del pensamiento, el enunciado –la oración, dice Luria– es la base de la comunicación. El lenguaje comienza a desplegarse en el enunciado a partir de la *intención comunicativa*, como actividad consciente. Se busca realizar un contacto. El primer paso de este despliegue es la relación entre «tema» y «rema»: lo dado y lo que se agrega en función de las intenciones. El lenguaje interior es siempre remático: el sujeto no tiene que aclararse a sí mismo qué conoce y qué es nuevo para él. Esta interacción se pone en juego por primera vez en el lenguaje desplegado. En este proceso, hay siempre una relación entre el significado y el sentido. Por ejemplo: *Dame un cigarrillo* es puro sentido; equivale a *Quiero un cigarrillo*. Pero también hay otros significados; se ha producido una selección de rasgos semánticos, porque podría haber elegido otras opciones: *¿Me das un cigarrillo?*, *Me muero por un cigarrillo*, *¡Qué ganas de fumar!*, etcétera.

El modelo que propone Luria permite identificar y delimitar determinadas patologías lingüísticas y cognitivas: si el niño tiene problemas para producir el lenguaje, ¿se trata de un problema psicológico o cultural? ¿No quiere desplegar sus ideas o no sabe –o no encuentra– la forma para hacerlo?

## **El juego y la adquisición del lenguaje**

Por su parte, Bruner analiza el proceso mediante el cual un niño se transforma en hablante, y destaca que tiene tres aspectos que los lingüistas consideran que se desarrollan y logran en forma interdependiente. Uno de ellos es el que corresponde a la construcción de la gramaticalidad de la expresión lingüística. Si nos preguntamos cómo se aprenden las reglas, podemos decir que no es por imitación. En primer término, muchas veces no son las que usan los adultos.

Escuchamos que Catalina, una niña de tres años dice: *No te vayas* (por «vayas»), *Mirá qué haso* (por «hago»). En el primer ejemplo, intenta aplicar el uso del modo subjuntivo de primera conjugación tal como lo ha escuchado: *No te ensucies*. En el segundo, generaliza la construcción de presente del verbo regular (amar-amo) en el empleo de un verbo cuya irregularidad todavía no conoce (hacer-hago). Ha realizado un proceso hipotético-deductivo, en el que plantea una hipótesis, la prueba y la corrige cuando el adulto le indica la forma adecuada o cuando descubre que hay diferentes formas de verbos.

Otro aspecto que tiene que dominar un sujeto es la capacidad de atribuir significado, es decir, establecer la relación referencial entre el signo y el objeto. Es muy difícil descubrir el sentido de un término si no se lo considera en función del contexto y de las condiciones en que fue emitido. Bruner afirma que en los primeros juegos, como en la aparición y desaparición de objetos, el referente de las expresiones que se usan corresponde a un conocimiento compartido: es inherente a los movimientos y no necesita ser especificado. Este saber existe antes de que aparezca el lenguaje, ya que es adquirido a partir de las capacidades cognitivas prelingüísticas que se desarrollan en la interacción con la madre. El reconocimiento de la referencia se afianza en el formato del juego, ya que la madre no solo afirma los nombres de los objetos (*¿Qué es esto? Un conejo!*), sino que agrega comentarios que complementan la significación (*Tiene sueño, Está enojado, Tiene orejas largas*). El formato referencial del juego cumple dos funciones en el desarrollo cognitivo del niño. Primero, conforma con el lenguaje la representación semántica del objeto cuyo conocimiento comparten la madre y el hijo. Segundo, la madre también le enseña al niño que hay formas de desambiguar la referencia, para aclarar su sentido: *Tiene orejas largas (es conejo)*. Es decir que la interacción no solo sirve para estimular el desarrollo del lenguaje en su función referencial, sino que funciona como vehículo de transmisión cultural a partir del acrecentamiento de los saberes.

La tercera cuestión se refiere a la manera en que el niño desarrolla la competencia comunicativa. ¿Cómo aprende las reglas pragmáticas de cooperación, correspondientes a la comunidad cultural a la que pertenece? El niño comienza este proceso en un camino de interacción con su madre; en él –según Bruner– se crea una estructura de acción recíproca que produce el microcosmos de una realidad compartida. Esta transacción permite el *input* a partir del cual empiezan a conocerse la gramática, la referencialidad y los usos lingüísticos de acuerdo con las intenciones comunicativas.

El individuo cuenta también con una predisposición genética que le posibilita este aprendizaje, lo que Chomsky llama el *Mecanismo de Adquisición del Lenguaje (LAD)*. Pero este mecanismo no podría funcionar sin la intervención de un adulto. Hay una dimensión del proceso que construye el adulto, un Sistema de Apoyo a la Adquisición del Lenguaje (Bruner, 1995), que interacciona con el mecanismo genético. Este sistema no es exclusivamente lingüístico, sino que corresponde a la forma en la que los adultos de una comunidad transmiten su cultura a los más jóvenes, usando el lenguaje como creación e instrumento.

Las facultades prelingüísticas aparecen en los primeros meses: empieza a funcionar una estructura de acción que combina medios para lograr fines. Mediante el llanto, agitando los brazos o moviendo las manos, el bebé busca que

sus reclamos sean satisfechos. Durante los primeros meses, gran parte de su actividad es social y comunicativa: la respuesta social es el más importante estímulo.

Por otra parte, las primeras acciones infantiles se producen en situaciones familiares sistematizadas. En el juego del objeto, por ejemplo, el niño prueba con un elemento todas las rutinas posibles: lo agarra, lo chupa, lo tira, etc. Estas actividades revelan procesos cognitivos que se transforman en un importante adiestramiento para la inserción en el mundo del lenguaje y de la cultura. Así, comprende que pueden lograr múltiples propósitos mediante la combinación de pocos elementos, como sucede en el sistema lingüístico. Por otro lado, la acción en contextos restringidos le permite aprender a asignar significados, descubrir interpretaciones e inferir intenciones con mayor facilidad.

Al pensarse el juego como un modelo esquemático de interacción lingüística, tanto verbal como no verbal, pueden observarse y analizarse algunos aspectos del proceso, directamente relacionados con el pensamiento y con la inteligencia. Las características del juego, particularmente el simbólico, lo determinan como una actividad placentera, creadora de un espacio que permite ensayar diferentes respuestas al planteo de problemas, y en las que la resolución no aparece como una obligación, sino que, por el contrario, las dificultades constituyen una forma de hacer más atractiva la acción. En esta situación, el aprendizaje se produce inversamente: es el mundo el que se adapta a las necesidades del sujeto. Bruner señala que se trata de una actividad en la que los fines y los medios pueden disociarse y transformarse, y la falta de logro de los objetivos no implica necesariamente una frustración. Estas notas de la actividad lúdica se manifiestan, por un lado, en el contexto, donde se usan formas sintácticas de expresión más elaboradas, y por otro lado, funcionan como esquema semejante al proceso de construcción del lenguaje. Además, todos los juegos dependen, en mayor o menor medida, del uso del lenguaje; incluso algunos están contruidos con el lenguaje, como el juego «Veo-veo».

Para Bruner, los juegos infantiles son la primera oportunidad que tiene el niño para comprender que, con las palabras, se hacen cosas, se realizan acciones. A tal fin, se usan procedimientos heurísticos, es decir que pueden emplearse diferentes medios para lograr los mismos fines. Como modelo de formato lingüístico, los juegos representan una estructura sintáctica convencionalmente formada, de acuerdo con el planteo de la teoría de la formación correcta, según la cual las emisiones lingüísticas se generan a partir de una base de estructura profunda de la oración, abstracta y universal, de la cual derivan una serie de transformaciones correspondientes a una estructura superficial. Desde esta perspectiva, el significado no es un elemento fundamental del lenguaje, sino la gramaticalidad de las emisiones, es decir las relaciones de forma y concordancia que se establecen entre las palabras que componen un enunciado lingüístico. El juego como lenguaje correctamente formado es autónomo, y no importa su significado, sino que esté bien constituido.

Bruner analiza como experiencia el proceso de interacción entre la madre y el niño, en el juego del «Cucú». Así se puede ver cómo se desarrolla el esquema lúdico, en función de las relaciones que se establecen a partir de una serie de

reglas. La aparición y desaparición controladas del objeto como manifestación de una organización que no puede ser modificada sin alterar la esencia del juego, y las sucesivas variaciones que, fundamentalmente, va introduciendo el adulto, referidas a la temporalidad de la secuencia, la incorporación de nuevos elementos, los cambios lingüísticos o de sujeto de la acción. Este funcionamiento refiere a la existencia de una estructura profunda (fija) y otra superficial (variable), que permite monitorear el proceso y evaluar los aspectos cognitivos que se ponen en evidencia.

Por otra parte, estos juegos suponen la posibilidad de intercambio de roles, lo que es una característica del diálogo. En este sentido, Bruner plantea la identificación del juego con una «protoconversación», ya que comparten el mismo funcionamiento y esquema: introducción o apertura, desarrollo y cierre, que no significa final, porque puede transformarse en la apertura de una nueva secuencia.

Otros estudiosos del lenguaje del siglo xx ponen el acento en el significado, a través de la relación que se produce cuando una emisión lingüística se refiere a un mundo real o posible, y cuando se construye el sentido a partir de esa referencia. Hay teorías que sostienen que las reglas sintácticas derivan de estos aspectos semánticos. Fillmore, desde la gramática de los casos, por ejemplo reconoce los elementos que intervienen en esta identificación: el agente, que realiza una acción, para alcanzar un objeto, con un instrumento, en una determinada locación (tiempo y lugar). También distingue la función activa o pasiva del agente, según sea quien realice o quien reciba el efecto de la acción (Brown y Yule, 1993).

En este sentido, y considerando al juego del «Cucú» como manifestación de una construcción de sentido, en la manipulación que realiza el sujeto (la madre), del objeto, variando los lugares y los tiempos de aparición y desaparición, y hasta sustituyéndolo por otros elementos, como su propia persona, le permiten al niño conocer el funcionamiento semántico de las relaciones entre el sujeto y el mundo. También empieza a actuar en un intercambio comunicacional, en el que puede pasar a funcionar como agente de la acción, cuando empieza a manipular él mismo el juguete.

En otro marco teórico, los lingüistas de la escuela de Praga estudian el discurso como concepto de lenguaje en uso, y observan que el discurso se produce a partir de una progresión temática que va estableciendo las relaciones entre tema y rema, de las que también hablaba Luria para el proceso de adquisición de la conciencia. Hacia 1920, Mathesius y, más recientemente, Firbas estudian los procesos lingüísticos como funciones comunicativas. El discurso, es decir, el lenguaje en uso, se construye a partir del tema, como conocimiento conocido o compartido (de lo que se habla) y el rema, como información nueva (lo que se dice del tema). Por su condición de información conocida, el tema permite organizar el discurso; el rema tiene más dinamismo comunicativo y hace avanzar la acción. A partir de estos conceptos, se habla de progresión temática, marcando cómo se forma una estructura semántica subyacente y cómo se encadena en la interacción (Brown y Yule, op. cit.).

Estas funciones se relacionan para Bruner con dos articulaciones lógicas de la forma del juego: la función y sus argumentos. Así el objeto simbólico del juego (un palo, la pelota, una caja) se adapta a varias funciones imaginadas, o la misma acción lúdica se realiza sobre diferentes objetos. Es decir que el proceso de

transformación del material simbólico en el juego está revelando la misma estructura cognitiva que se manifiesta en el discurso como progresión temática, mostrando las estrechas relaciones entre pensamiento, acción y lenguaje.

Cuando Bruner y sus investigadores estudian el desarrollo del juego del «Cucú», comprueban que la actividad languidece cuando se reitera indefinidamente el mecanismo (aparición y desaparición = tema) y no se modifican los argumentos (variaciones: rema). Los elementos remáticos, siempre articulados con el tema, son los que permiten el desarrollo del aprendizaje. Si algunas variaciones del rema no son aceptadas por el niño o lo aburren, la madre ensaya otras posibilidades.

Estos procedimientos se pueden observar en uno de los juegos que registra Gianni Rodari: «Juegos en el pinar». En esta experiencia, la transformación simbólica de los instrumentos del juego va construyendo una organización de progresión temática. Una caja de cartón se constituye en una casa, pero luego puede transformarse en un barco. Del mismo modo, las piñas –primero– son pollos y –luego– conejos, y se transforman –más tarde– en leña para el hogar. En el primer caso, la acción lúdica se modifica en función de la variación de tema: «Juego de la casita y del barco». En el segundo, se mantiene el tema (la granja), y avanza el tema en la variación de los instrumentos (Rodari, 1993).

Además de las teorías formales y semánticas sobre la construcción del lenguaje, conviene señalar las que marcan como nota más importante el carácter social, y que constituyen el paradigma más desarrollado por la lingüística contemporánea. En el marco de la semiótica y de la pragmática, se acentúa un planteo que empieza a desarrollar Peirce: la diferencia entre significado y sentido. Estas ideas sostienen que prácticamente no existe un significado único y preciso (denotación); cualquier palabra en uso, en cuanto se pone en circulación, adquiere múltiples significados, se transforma en connotativa. La semiótica estudia el valor polisémico de los signos, considerados en función de las relaciones que establecen con sus intérpretes y de la recepción del discurso. De modo que la efectividad de la comunicación depende del conocimiento de reglas, cuyo uso revela las verdaderas intenciones de los hablantes (Peirce, 1978).

## **El juego y la pragmática**

En el marco del análisis del discurso, se considera que las acciones lingüísticas más que en el habla, se producen en el discurso, entendiendo por discurso, al proceso de la expresión que integra en el uso diferentes registros semióticos, verbales y no verbales. Estos estudios se relacionan con las teorías pragmáticas que derivan de las investigaciones de los filósofos del lenguaje ingleses: Grice, Austin, Searle. La idea fundamental que plantean es que el lenguaje no solo sirve para comunicar, sino para «hacer cosas», por lo que también se propone modificar la conducta del interlocutor (Lomas y Osoro, op. cit).

Para Grice, el lenguaje tiene diferentes tipos de significados: el significado proposicional, que se refiere al contenido semántico de las palabras y oraciones, y el significado pragmático, que se produce en la emisión, o sea en el uso del

discurso. Por lo tanto, puede hablarse de un significado semántico o natural, lógico, ligado a condiciones de veracidad, y de un significado pragmático o no natural, ligado a la intencionalidad y fuertemente dependiente del contexto, de las situaciones en que se realiza y recibe (Lozano, Peña-Marín, Abril, 1993).

Una de las primeras teorías pragmáticas es la de la performatividad. En esta propuesta, Austin analiza que el lenguaje se ha considerado, tradicionalmente, como enunciados lingüísticos que sirven para describir algún acontecimiento o estado, y esta propiedad depende del valor lógico: el enunciado es verdadero si responde adecuadamente a aquello que describe, y falso, en caso contrario. Estos enunciados se denominan *constatativos*.

Sin embargo, hay determinadas expresiones que no pueden analizarse en estos términos porque no describen ningún acto, sino que específicamente funcionan como cumplimiento de la acción: *Prometo venir temprano; Te felicito por tu ascenso*. No cumple la misma función *Declaro la verdad* (constatativo) que *Os declaro marido y mujer*. En este caso, se trata de un enunciado performativo, o sea, una formulación que «equivale» a una acción; no la describe, sino que «la constituye». Sus marcas lingüísticas son los deícticos (indicadores) de primera persona (yo, este, aquí, ahora; también las desinencias verbales) y los verbos en presente. Algunos usos de segunda persona. (Austin, 1971). Por ejemplo, en un juego infantil: *Vos sos el príncipe, y yo la princesa*.

Pero los performativos, según Ducrot, determinan, además, el orden jurídico de las relaciones entre los participantes: deberes, obligaciones y derechos que están implicados en la acción, lo mismo que cuestiones de autoridad. Benveniste reconoce dos tipos de performativos: declarativos y yusivos (de mandato), en los que del enunciado deriva un poder constituido, implicado, y un compromiso personal para el que enuncia (Lozano y otros, op. cit.).

De la teoría de los performativos procede la teoría pragmática de los *actos de habla*. Austin plantea que siendo las emisiones lingüísticas complejas, están determinadas por reglas cuyo conocimiento tienen que compartir los interlocutores, porque, de lo contrario, la comunicación no se realiza. Se pueden saber las reglas gramaticales y sintácticas de una lengua, pero si no se conocen sus condiciones de aplicación, el uso resulta fallido. Dell Hymes, sociolingüista, diferencia entre la competencia lingüística y la competencia comunicativa (Lozano y otros, op. cit.).

Los actos de habla son aserciones, preguntas, pedidos, agradecimientos, saludos, avisos, promesas, juramentos, etc. Cuando se producen, están constituidos por tres acciones simultáneas:

1. Locucionaria o locutiva (palabras, oraciones).
2. Illocucionaria o realizativa (acción ejercida con alguna intencionalidad).
3. Perlocucionaria (efecto que produce en el destinatario).

Los indicadores locutivos son fórmulas performativas, primera persona y verbo en singular (*Te juro, Prometo*); tipos de oraciones interrogativas o exhortativas (*¿Jugamos?, ¡Juguemos!*); índice de modalidad o actitud (*quizás, seguramente, es evidente*); el contenido proposicional mismo, por ejemplo a partir del modo o tiempo del verbo (imperativo, subjuntivo, presente). Recordemos que la fuerza



ilocucionaria también se puede expresar con un gesto, una mirada, una actitud. Para Austin, el acto ilocucionario solo se realiza si alcanza cierto efecto en el interlocutor (Austin, op. cit.).

Además los actos de habla pueden ser directos o indirectos. No es lo mismo decir *Sentate* que *¿Te querés sentar?* En la variación de significado determinada en la superficie por la entonación, el uso de la primera y la segunda persona, el valor semántico y el modo de los verbos, se ponen de manifiesto diferentes pensamientos e intenciones acerca de la forma de manipular al otro para lograr los objetivos.

En algunas expresiones, la fuerza ilocucionaria implicada en el contenido proposicional, es decir, el significado léxico, la sintaxis, la entonación, etc., no coinciden con la acción cumplida en la situación enunciativa concreta. Para Searle, un acto de habla indirecto tiene dos sentidos que no coinciden: el literal o significado de la frase, y el propiamente indirecto, lo que el hablante quiere realmente decir. Por lo tanto, la interpretación de un acto de habla indirecto depende de una serie de conocimientos extralingüísticos (Valle Arroyo, 1991).

Pero lo importante es que, en el diálogo, los hablantes realizan inferencias discursivas que revelan el conocimiento o respeto de las reglas que regulan la conversación. En la teoría de Austin, se comprueba que, en primer lugar, empieza a funcionar el principio de cooperación: en la producción, el locutor ha tratado de que su enunciado sea lo más pertinente posible. Además, hay otras reglas relacionadas con este principio; se denominan *máximas de cooperación*:

- de cantidad (la información que se transmite no puede ser mayor ni menor a la requerida);
- de calidad (la información debe ser veraz);
- de relación (la contribución tiene que ser relevante);
- de modalidad (la información debe ser clara).

Cuando se transgreden alguna de estas reglas y, de todas formas, se produce la comunicación, significa que se ha realizado un procedimiento cognitivo inferencial, de reconstrucción de la intencionalidad ilocutiva, que revela el grado de competencia comunicativa de los hablantes (Escandell Vidal, 1993).

Por ejemplo, en la construcción de una metáfora, se viola la máxima de calidad, pero el sujeto la interpreta porque ha recurrido a su conocimiento del mundo –el «saber de enciclopedia», para Eco– que le permite sustituir el significado literal por el figurado e identificar el verdadero sentido de la expresión (Eco, 1990).

En conclusión, la pragmática entiende el texto como una acción lingüística compleja, mediante la cual, el hablante intenta establecer una determinada relación comunicativa con el oyente y el destinatario. El objeto de su análisis es la acción discursiva que se produce en el diálogo como interacción, en un contexto comunicacional en el que se va construyendo la intersubjetividad. Los hablantes deben conocer ciertas reglas, y el reconocimiento de su cumplimiento o su transgresión produce implicaturas conversacionales o inferencias. El efecto ilocutivo consiste en la identificación de la intención del emisor por parte del oyente.

Ahora bien, a partir de las características del funcionamiento de la interacción lingüística que muestran estas teorías, se puede analizar el uso del lenguaje en el

juego desde este enfoque. La observación del discurso durante la actividad lúdica revela la intencionalidad del sujeto y los efectos que quiere lograr con su acción; es decir, las relaciones entre los procesos cognitivos, el lenguaje y la acción.

### **Análisis de funciones pragmáticas del lenguaje en el juego**

Para la adquisición del lenguaje, en el contexto de los primeros juegos entre la madre y el niño, se observa que el bebé desarrolla un lenguaje performativo que aprendió por medio de la actividad, estudiado por Bruner en el juego del «Cucú». Transformado de receptor en agente, manipula el objeto, lo esconde y lo hace aparecer, usando las formas lingüísticas que cumplen la función de indicar el cumplimiento de una acción, tal como hacía primero la madre: *¡Se fue!, ¡Aquí está!* Así el discurso cumple una función descriptiva y performativa: describe la acción, pero también el lenguaje constituye las acciones de aparición y desaparición del objeto. Los verbos en presente y los deícticos (*aquí*), son las marcas lingüísticas que indican la performatividad.

Por primera vez, se plantea en el diálogo la cuestión de los roles y los turnos: quién realiza la acción y cuándo. Son actividades ritualizadas y fáciles de predecir, y no plantean la necesidad de lograr un resultado o meta. Estas condiciones del juego espontáneo ocasionan satisfacción en el niño, que empieza a usar expresiones como *Otra vez..., Más...* La agentividad aparece en el diálogo como reflejo de una diferencia entre los deseos de la madre y del hijo (lo hago yo o lo hacés vos). Durante los primeros meses, la madre actúa como agente, pero luego los roles se cambian. Este intercambio es una parte importante para la idea de guión (marco, escenario), que refleja el conocimiento del mundo que se ha empezado a elaborar en esta etapa prelingüística, en contacto con la madre. Este guión es el formato que permite llevar a cabo la negociación característica de la vida social. El niño aprende, en la interacción con el adulto, que la conducta humana se organiza y se controla por medio de intenciones. También, que esos procedimientos responden a reglas sociales de la cultura.

Cabe consignar que, a partir de estas experiencias, Bruner cuestiona el carácter egocéntrico del niño pequeño y piensa si, en realidad, no se trata de incapacidad para captar la naturaleza del guión por escasos conocimientos del mundo. En este marco, entonces, el juego como actividad transaccional con la madre, aparece en los primeros meses, como la situación más apropiada, no solo para lograr la adquisición y el desarrollo del lenguaje, sino para estimular la construcción de esquemas de saberes.

De esta manera, el juego se transforma en un modelo de interacción lingüística en el que pueden analizarse, a través de los actos de habla, los procesos cognitivos, las relaciones entre pensamiento y acción, el ejercicio del poder y la intencionalidad implicada.

En el registro de juego de Rodari que ya citamos, cuando la niña dice *¿Buscamos lagartijas?*, produce un acto de habla indirecto. Infiere que su interlocutor interpretará sus verdaderas intenciones: no está buscando información con la respuesta a una pregunta como parecen indicarlo las marcas de entonación y el tipo de oración, sino que realiza una invitación al juego, una forma de pedido. También, por alguna razón que se verificará en el acto perlocutorio –conoce al

interlocutor y sabe que no le gustan las lagartijas ni puede recogerlas tan bien como ella— sospecha que no habrá colaboración si hace una emisión de acto de habla directo. Además está respetando las máximas de cooperación o reglas de los actos de habla: es clara y veraz, y la información que suministra es justa y adecuada. Sin embargo, no obtiene respuesta del oyente, quien realiza un acto de elusión: no contesta ni actúa.

Es importante observar que la interacción continúa con un cambio de estrategia del emisor. Produce un acto de aseveración: *Nosotros nos escondíamos*, con el que se propone afirmar su autoridad, intención que se identifica lingüísticamente con el uso inclusivo del pronombre en plural y en la primera posición de la oración, y el verbo en modo indicativo.

En este punto, conviene hacer una reflexión acerca del uso del verbo en diferentes modos y tiempos, en el juego. Por un lado, las formas verbales temporales están directamente relacionadas con el grado de implicación y distancia del sujeto de la enunciación. El presente es el tiempo más cercano a la primera persona, en tanto que el pretérito perfecto simple, por ejemplo, produce distanciamiento y objetividad. En cuanto al pretérito imperfecto, como elemento narrativo, tiene más valor espacial que temporal; por eso Rodari dice que, en el juego, su uso sirve para construir el escenario: *Nosotros éramos piratas; Estábamos en la casa* (Rodari, op. cit.).

Otra cuestión importante es que, en este diálogo, también podemos estudiar las intenciones y el ejercicio del poder que los niños revelan en la actividad lúdica. El acto de habla indirecto de la niña y su posterior cambio de estrategia muestra que su pensamiento consiste en dirigir y controlar el juego, y busca los medios lingüísticos más adecuados para lograrlo.

Por su parte, Giorgio acepta implícitamente la invitación a jugar y dice: *Estábamos en la jungla*. Construye el escenario con el tiempo verbal, y el uso de la primera persona y el deíctico «*la*» remiten al contexto «*jungla*» como marcas performativas. Al mismo tiempo, se expresa el poder reconocido implicado en la acción y el compromiso de realizarla del enunciador.

Lo evidente es que, en estos casos, el lenguaje en el juego no funciona como descripción del hecho, sino como declaración: expresa el pensamiento y constituye la acción. Comprobamos que el estudio pragmático de las emisiones lingüísticas durante el juego no solo pueden manifestar el grado de competencia comunicativa de los participantes, sino que revelan intenciones, relaciones y diversos niveles de poder y autoridad.

## **Conclusiones: Los juegos como formatos lingüísticos**

En las primeras interacciones lingüísticas con la madre, el niño aprende las funciones y usos del lenguaje. Estas actividades responden, según Bruner, a un formato en el que los roles aparecen claramente determinados, y con una estructura semejante a la de algunos juegos, como el escondite, el «Cucú», el intercambio de objetos. El lenguaje produce, dirige y completa la acción, en este tipo de actividades, que tienen propiedades típicas del sistema lingüístico. Por

ejemplo, la organización con una estructura profunda (aparición y desaparición) y una superficial de variables (objetos, lugar, tiempo).

Como en el diálogo, los roles se fijan de manera transaccional, pero también se realiza un proceso de abstracción y descontextualización temprana de la referencia (el objeto compartido). En este sentido, la capacidad de revertir los roles pondría en duda la conducta social egocéntrica. Bruner considera que los niños no podrían aprender el uso del lenguaje si fueran absolutamente egocéntricos o concretos.

Por otra parte, una de las funciones más importantes del lenguaje es ser constituyente de la acción. En cuanto a las expresiones usadas en muchos juegos, son performativas: producen, ordenan y complementan la acción. Entonces, en el sentido de la construcción de un mundo nuevo, los juegos son profundamente constitutivos o performativos. En el juego, se realizan actos de habla, con la fuerza ilocutoria necesaria para pedir, preferir, amenazar, prometer. Representan estados del mundo creados a partir del uso adecuado del lenguaje, en función de la intencionalidad del hablante.

En el proceso de adquisición y desarrollo del lenguaje, los juegos no solo estimulan al niño, sino que actúan ellos mismos como modelos de funcionamiento. El niño empieza a conocer el lenguaje a través de su madre, y comienza a realizar actividades combinatorias que producen enunciados cada vez más complejos, que le permiten actuar efectivamente sobre las cosas y los seres que lo rodean. Aprende a usar el lenguaje como instrumento de pensamiento y acción sobre el mundo.

Por último, la conducta de la madre responde al concepto de Bruner de la enseñanza como andamiaje en el aprendizaje: la madre construye la plataforma de sostén y la va quitando, gradualmente, a medida que las partes de la estructura se van consolidando. En este marco, corresponde plantearse, entonces, cuál es la función del adulto en la actividad lúdica, sobre todo a partir de las teorías que solo consideran acción de ese tipo a la que tiene una estructura libre y espontánea, producto de la interioridad del individuo, y que no debe ser intervenida.

Sin embargo, las investigaciones revelan que los juegos infantiles más sostenidos y elaborados requieren la presencia de un adulto que funciona como facilitador, dando seguridad e información cuando se lo necesita. Así puede contribuir a transformar un juego aburrido o empobrecido en uno más elaborado, para estimular el desarrollo cognitivo.

También se comprueba que el juego con otro niño facilita el desarrollo del pensamiento a través del diálogo. Sin este apoyo, el pensamiento y la imaginación se traban. El juego crea un espacio donde interactúan el pensamiento, el lenguaje y la fantasía. Los niños pueden jugar solos, pero es más importante para su desarrollo que ellos realicen una actividad lúdica social.

Además las experiencias demuestran, tal como plantea Vigotsky, que el desarrollo del pensamiento está determinado por las posibilidades del diálogo. En la interacción lingüística que se produce en el juego compartido, la expresión se interioriza y continúa funcionando por sí misma en la mente de cada sujeto.

Como estudia Luria, el lenguaje interior produce una actividad psíquica de autorregulación de la conducta. Este proceso tiene su origen en el lenguaje

desplegado, y, en consecuencia, el diálogo en el juego funciona como estímulo de actividades cognitivas superiores. El juego, espacio de simulación donde se manifiestan y confrontan las ideas y donde se aprenden técnicas para integrarse y operar en el mundo, influye también en el desarrollo de la conciencia.

En conclusión, es posible pensar que el juego puede ser analizado como formato lingüístico y constituye un modelo de funcionamiento de los procesos cognitivos que relacionan el pensamiento con la acción. De este modo, también sirve de orientación para la identificación y resolución de problemáticas de aprendizaje. En este punto, las teorías sobre el estudio de la lengua ponen en evidencia los procesos del pensamiento, en función de sus relaciones con el lenguaje y la acción. Por lo tanto, por un lado, el juego como formato lingüístico funciona como modelo de análisis; por otro, las Ciencias del Lenguaje aportan una nueva metodología para diagnosticar y evaluar las dificultades observadas.

### **Bibliografía:**

- AUSTIN, J. L. (1971): *Palabras y acciones. Cómo hacer cosas con palabras*, Buenos Aires: Paidós.
- BROWN, Gillian y George YULE (1993): *Análisis del discurso*, Madrid: Visor.
- BRUNER, J. (1995): *El habla del niño* Barcelona: Paidós.
- (1998): *Acción, pensamiento y lenguaje* Madrid: Alianza.
- CHOMSKY, Noam (1980): *El lenguaje y el entendimiento*, Barcelona: Seix Barral, (3.ª edición).
- ECO, Umberto (1990): *Lenguaje y filosofía del lenguaje* Barcelona: Lumen.
- ESCANDELL VIDAL, Victoria (1993) *Introducción a la pragmática* Barcelona: Paidós.
- LOMAS, Carlos y Andrés OSORO (1998): *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Buenos Aires: Paidós.
- LOZANO, J.; C. PEÑA MARÍN y G. ABRIL (1993): *Análisis del discurso. Hacia una semiótica de la interacción verbal*. Madrid: Cátedra.
- LURIA, A. R. (1984): *Conciencia y lenguaje* Madrid: Visor. 2.ª edición.
- PEIRCE, Charles (1978): *Lecciones sobre el pragmatismo* Buenos Aires: Aguilar.
- PIAGET, Jean (1964): *Seis estudios de psicología* Buenos Aires: Sudamericana Planeta.
- RODARI, Gianni (1993): *Gramática de la fantasía*. Buenos Aires: Colihue.
- VALLE ARROYO, Francisco (1991): *Psicolingüística*. Madrid: Morata.
- VYGOTSKY, L. (1995): *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.