

La comunicación humana antes de la gramática

Pragmática y semántica en las relaciones de habla y gesto durante el período de primeras composiciones verbales

Autor:

Rodríguez, Fernando Gabriel

Tutor:

Español, Silvia Ana

2017

Tesis presentada con el fin de cumplimentar con los requisitos finales para la obtención del título Doctor de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires en Ciencias de la Educación

Posgrado



UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES
Facultad de Filosofía y Letras
Doctorado en Ciencias de la Educación

LA COMUNICACIÓN HUMANA ANTES DE LA GRAMÁTICA

PRAGMÁTICA Y SEMÁNTICA EN LAS RELACIONES DE HABLA Y
GESTO DURANTE EL PERÍODO DE PRIMERAS COMPOSICIONES
VERBALES

Doctorando: **FERNANDO GABRIEL RODRÍGUEZ**

Directora: **DRA. SILVIA ANA ESPAÑOL**

Julio de 2017

AGRADECIMIENTOS

A Silvia Español, cuya lectura atenta inyectó disciplina a los papeles y a los pensamientos, acompañando por cierto un trabajo que supo desfallecer en más de una oportunidad. A Mauricio Martínez, Mariana Bordoni y Soledad Carretero, que leyeron distintos pasajes de este texto y aportaron datos, sugerencias, rectificaciones. Cada uno, a su manera, fecundó esta producción con sus conocimientos específicos. A Alicia Barreiro, por el asesoramiento metodológico, sacando tiempo de sus muchos compromisos.

A mi familia, que merece un agradecimiento explícito a la par que la dedicatoria: por su paciencia para soportar mi encierro de lecturas y computadora. A mi afanosa, atenta esposa, sin cuyo constante apoyo esto no hubiera prosperado. A Bruno, por ponerle el cuerpo a cada observación y por ser niño sin inhibiciones. A Marco, por estar, por no faltar a su lugar de hermano.

Habrá que recordar la suma de esfuerzos que exige el aprendizaje de la lengua materna...

Saussure, *Curso de lingüística general* (1916/ 1995, p. 106 – p.95).

Las convenciones tácitas para entender el lenguaje corriente son enormemente complicadas

Wittgenstein, *Tractatus Logico-philosophicus* (1921), 4.002.

[Las] dotes semióticas iniciales permiten a los niños sobrevivir, adquirir y compartir un conocimiento activo de su mundo (Umwelt) antes de la adquisición de los signos verbales (...). Esta dependencia de dos modos semióticos entrelazados independiente pero sutilmente [no-verbal y verbal] –a veces la zoosemiótica con la antroposemiótica– es más específicamente humana que la simple propensión hacia la lengua, característica por otra parte de nuestra especie.

Sebeok, *Signos: una introducción a la semiótica* (1994/ 1996, p. 127).

Una observación bien hecha (...) prima sobre todas las estadísticas

(Piaget, 1936/ 1977, p. 70).

ÍNDICE

NOTA SOBRE EL USO DE SÍMBOLOS	13	
INTRODUCCIÓN	15	
PRIMERA PARTE		
CAPÍTULO I. LOS PROCESOS SEMIÓTICOS EN GENERAL Y LOS COMUNICATIVOS		
EN PARTICULAR	21	
1. Conceptos semióticos fundamentales: signo, símbolo y significante	23	
2. El universo semiótico	28	
2.1 Información	31	
2.2 Significación	37	
2.3 Comunicación	39	
CAPÍTULO II. EL DESARROLLO DE LA COMUNICACIÓN EN LA INFANCIA TEMPRANA....		41
1. Las interacciones neonatales y tempranas	41	
2. El <i>otro</i>	46	
3. La modalidad oral	50	
3.1. La percepción de la señal del habla	51	
3.2. La expresividad oral del niño: de las protofonaciones a las holofrases	52	
4. La modalidad gestual y el comienzo de la expresión comunicativa	55	
4.1. La definición del gesto	56	
4.2. Las distintas clasificaciones del hecho gestual	58	
5. La relación gesto-palabra	62	
5.1 La relación gesto-palabra en niños pregramaticales	62	
5.2 Las teorías sobre el papel del gesto en los orígenes de la gramática	68	
CAPÍTULO III. EL DESARROLLO DEL LENGUAJE		71
1. Teorías de la adquisición léxica	71	
2. Teorías de la adquisición gramatical: el enfoque formalista versus el funcionalista	76	
2.1. El enfoque formalista	78	
2.2. El enfoque funcionalista	79	
2.3 Innatismo <i>versus</i> desarrollo	81	
3. La perspectiva de nuestra investigación	84	
SEGUNDA PARTE		
CAPÍTULO IV. OBJETIVOS Y MÉTODO		89
1. Objetivos	89	
1.1. Objetivo general	90	
1.2. Objetivos específicos	90	
2. Método	90	
2.1. Tipo de estudio-diseño	90	
2.2. Participantes	91	

2.3 Instrumentos y procedimiento	91
2.4 Nota sobre las transcripciones	93
CAPÍTULO V. CÓDIGO DE OBSERVACIÓN	95
1. Sobre los problemas en el establecimiento de un código de observación	95
1.1 Códigos previos	95
1.2 Nuestro sistema de categorías de observación	96
2. Definiciones generales	99
3. Gesto	102
3.1 Tipos de gesto	102
3.2 Consideraciones especiales	107
3.2.1 Consideraciones especiales en torno al criterio clasificatorio	107
3.2.2 Otras consideraciones especiales	112
4. Vocalizaciones	113
4.1 Tipos de vocalización	115
4.2 Consideraciones especiales	121
5. Composiciones	122
5.1 Clasificación por cantidad de componentes	122
5.2 Clasificación por tipo de acoplamiento	122
5.3 Consideraciones especiales	123
6. Funciones comunicativas	124
6.1 Tipos de función comunicativa	125
6.2 Consideraciones especiales	128

TERCERA PARTE

CAPÍTULO VI. RESULTADOS I. ANÁLISIS CUANTITATIVO	133
1. Generalidades	133
2. Gestos	135
3. Vocalizaciones	137
3.1 Vocalizaciones en general	137
3.2 Palabras	138
3.2.1 Palabras denotativas	139
3.2.2 Palabras funcionales	140
3.2.3 Palabras expresivas	141
3.2.4 Palabras-otras y palabras dudosas	141
4. Comparación intermodal de las frecuencias de uso según valencias semánticas	141
4.1 Signos denotativos	141
4.1.1 Signos deícticos	142
4.1.2 Signos representacionales	142
4.2 Signos funcionales	142
4.3 Signos expresivos	143
4.4 Signos-otros y dudosos	144

5. Composiciones	145
5.1 Composiciones de gesto y vocalización por cantidad de componenets	145
5.2 Composiciones de gesto y vocalización por tipo de acoplamiento	148
6. Funciones comunicativas	150
7. Conclusiones generales del análisis e interpretación de los datos cuantitativos	152
CAPÍTULO VII. RESULTADOS II. ANÁLISIS CUALITATIVO.....	155
1. Gestos	155
1.1 El polimorfismo y la amplitud semántica de los gestos deícticos	155
1.2 El mundo a través del cuerpo: gestos representacionales	160
1.3 Lo actitudinal y los anudamientos sígnicos: gestos funcionales	165
1.4 La manifestación del involucramiento emocional: gestos expresivos	166
1.5 El reservorio de significantes culturales: gestos arbitrarios	167
1.6 Gestos-otros	168
1.7 <i>Excursus</i> : El lugar del gesto como desambiguador	169
1.8 Gestos: Conclusiones generales	170
2. Vocalizaciones	171
2.1 Vocalizaciones no verbales	171
2.2 Onomatopeyas	174
2.3 <i>Excursus</i> : morfología y dicción	175
2.3.1 La imprecisión fonomodulatoria	175
2.3.2 La ambigüedad morfosemántica	177
2.4 Palabras	178
2.4.1 Palabras deícticas	179
2.4.2 Palabras representacionales	183
2.4.2.1 Sobregeneralización	183
2.4.2.1.1 Sustantivos	184
2.4.2.1.2 Verbos	186
2.4.2.1.3 Una apostilla en torno de la sobregeneralización	188
2.4.2.2 La flexionalización	188
2.4.3 Palabras funcionales	191
2.5 De los intercambios de palabra	191
2.6 Vocalizaciones: Conclusiones generales	197
3. Composiciones	200
3.1 Composiciones bimodales gesto-vocalización	200
3.1.1 Composiciones equivalentes	200
3.1.2 Composiciones complementarias	201
3.1.3 Composiciones suplementarias	202
3.1.4 Composiciones expresivas	206
3.2 Composiciones unimodales	208
3.2.1 Composiciones gesto-gesto	208
3.2.2 Composiciones vocalización-vocalización	209
3.3 Composiciones uni- y bimodales superiores a 2 unidades	211
3.4 De la composición a la articulación	213

3.4.1 La concordancia de género y número	214
3.4.2 El pronombre de 1ª persona singular	215
3.4.3 La conjugación	216
3.4.4 La frase	218
3.5 Composiciones: Conclusiones generales	229
4. Funciones comunicativas	221
4.1 Función declarativa	221
4.2 Función informativa	222
4.3 Función conativa	223
4.4 Función expresiva	224
4.5 Función fática	225
4.6 Función actitudinal	226
4.7 Función eco	228
4.8 Función-otro	229
4.8.1 Función ratificativa	230
4.8.2 Función completiva	231
4.8.3 Función filo-musical	232
4.9 Funciones comunicativas: Conclusiones generales	235
5. Conclusiones generales de análisis e interpretación de los datos cualitativos	237
CAPÍTULO VIII. CONCLUSIONES	241
1. El emergentismo como perspectiva del estudio del desarrollo infantil	241
2. Contextualización de los resultados	245
2.1 Gesto	246
2.2 Vocalizaciones	248
2.2.1 Vocalizaciones en general	248
2.2.2 Palabras	249
2.3 Comparación intermodal	250
2.4 Composiciones	251
2.5 Funciones comunicativas	253
3. Consideraciones finales	257
ANEXOS	
ÍNDICE DE FIGURAS Y TABLAS	269
BIBLIOGRAFÍA	273

NOTA SOBRE EL USO DE SÍMBOLOS

Para comodidad del lector, se detallan en negrita los símbolos especiales y su código correspondiente de interpretación. A la par de aquellos usos específicos en este texto, se incluyen asimismo los usos tradicionales, contemplando todas las variantes que hayan recibido.

x_xx: fonema omitido (ejemplo: ‘e_te’ /este/); también **_xxx, xxx_**: fonema del comienzo/ final de palabra omitido (ejemplo: ‘_emera’ /remera/).

x-xx: sílaba o grupo fonémico omitidos (ejemplo: ‘pe-tita’ /pelotita/; -ande /grande/); también **-xxx, xxx-**: comienzo/ final de palabra omitido (ejemplo: ‘-ción’ /canción/); amalgama verbal (ejemplo: ‘no-tá’ /no está/).

/xxx/: significado de la expresión verbal o gestual (ejemplo: ‘_ayó’ /se cayó/) y, atendiendo a la nomenclatura estándar en lingüística, fonema (/a/).

‘xxx’: expresión mencionada (no utilizada); indicación de expresión canónica o concepto (ejemplos: ... el sujeto dice ‘agua’; teoría de la ‘masa crítica’).

“xxx”: expresión verbal efectiva (ejemplo: “-tito!” /autito/).

xxx : (itálicas) introducción de un concepto teórico; acentuación de una expresión importante; palabra en idioma extranjero.

[.....] : inserción de alguna aclaración al interior de unos paréntesis (... [...]) o inserción, también aclaratoria, en una cita de autoridad.

Sxx- 213: sesión número xx (ejemplo: S10-213, sesión 10).

S2-xx: intervención comunicativa del sujeto observacional (ejemplo: S2-346 → sesión 2 intervención 346).

xx | xx: línea de corte para diálogos al interior de un párrafo (ejemplo: “¿Querés?” | “Sí”).

FS xxx: observación ocasional, no pertenece al conjunto de las sesiones videograbadas (seguido, la fecha de registro de la misma –ejemplo: FS 1;11;3 → observación ocasional realizada cuando el sujeto contaba 1 año, 11 meses y 3 días).

S2-xx ss: observación xx y siguientes (ejemplo: S3-227ss → sesión 3 observación 227 y siguientes).

INTRODUCCIÓN

En la periodización habitual de los estudios sobre adquisición del lenguaje es común distinguir, cuando la comunicación verbal hace su aparición bajo la forma de palabras sueltas (aproximadamente entre los 12 y los 18 meses de vida), una fase holofrástica en la que estas se utilizan (por limitaciones cognitivas y gracias a la asistencia de claves pragmáticas) para efectuar peticiones o significar contenidos globales, para acompañar o describir acciones, para expresar inclusive ideas de cierta complejidad, para las que por supuesto el interlocutor adulto debe reponer la cuota de información faltante. Por ejemplo, el niño dice 'agua' con sentido volitivo /quiero agua/ o bien informativo /ahí hay agua/. En estas holofrases los adultos reconocen la intención del niño con apoyo en diferentes coordenadas contextuales. Luego, hacia el año y medio, los niños acoplan dos -eventualmente más- palabras, lo que constituye un avance importante en relación con sus habilidades expresivo-comunicativas. Durante mucho tiempo se consideró que este tipo de producción era la forma inaugural de la composición de signos en el niño. Este período (llamado de *dos palabras* o de *primeras composiciones*) se extiende hasta alrededor de los 27 meses (siempre estimando estas edades como tentativas), y a partir de entonces se observa cómo las verbalizaciones ganan extensión, incluyen inflexiones controladas y estructuras con morfosintaxis (la edad del comienzo de la producción morfosintáctica varía en función de los criterios adoptados para conceptualizarla). Las teorías innatistas de adquisición del lenguaje ven, dentro de todo este proceso, que el estímulo exterior cumple un rol subalterno respecto de una disposición gramatical de base. La incorporación de unidades verbales no reflejaría otra cosa más que un desarrollo en la *actuación* lingüística sin afectar la competencia o aptitud gramatical fundamental y subyacente. Para las teorías desarrollistas del lenguaje, en cambio, la gramaticalización de las palabras se ubica al final de un recorrido que va desde yuxtaposiciones, cada vez más largas, a la ordenación de signos del lenguaje de acuerdo con pautas que sería efecto de nuevos recursos cognitivos emergentes. Ambos elencos de teorías limitan su visión casi exclusivamente a la expresión lingüística, lo que al considerar el número creciente de investigaciones sobre el gesto, sobre las interacciones del niño y el interlocutor adulto y asimismo sobre el concepto del otro como agente de experiencias subjetivas parece, de todo punto, una atalaya de miras muy restringidas. Desde hace cerca de dos décadas, el panorama de los primeros momentos en la producción semiótica del niño se ha modificado tanto que es preciso revisar el marco teórico más general.

Se halla documentado que a finales de la etapa de producción holofrástica gesto y palabra cooperan en la constitución de un mensaje integral donde los contenidos de los dos canales comunicativos se apuntalan recíprocamente (Butcher & Goldin-Meadow, 1993; Capirci, Iverson, Pizzuto & Volterra, 1996; Capirci & Volterra, 2008; Iverson, Capirci & Caselli, 1994; Zlatev & Andrén, 2009). Así considerado, el pasaje del gesto puro y la palabra aislada al manejo solvente de la lengua natural está marcado por una interfase en que las unidades de uno y otro tipo, gestual y verbal, se asisten y se apuntalan en la confección de las primeras configuraciones con más de un significado. Antes de que en la etapa de las dos palabras el niño pueda anexar dos unidades de modalidad verbal, durante la etapa holofrástica aparecen enlaces de gesto y verbalización que son la primera producción semiótica compleja en el niño pequeño. Se han distinguido tres diversas formas del acoplamiento de

gesto y palabra: equivalencia, complementariedad y suplementariedad (Volterra, Caselli, Capirci & Pizzuto, 2005). En la primera, las dos unidades portan un mismo significado y versan sobre un mismo referente (gesto de *pointing* [señalar] y deíctico verbal: 'esto'). En la segunda, las dos unidades aluden al mismo referente pero, en este caso, lo aluden de formas diferentes, aportando distintos matices de significado (señalamiento de un juguete y locución 'autito', donde la palabra remite al objeto señalado y lo categoriza en una clase de objetos determinada, enriqueciendo la ostensión con un aporte *conceptual*). Por último, el acoplamiento de gesto y palabra está integrado por dos unidades que aluden a dos ideas distintas (la emisión 'mamá' acoplada al *pointing* de una hebilla para el pelo indicaría alguna vinculación entre /mamá/ y /hebilla/, por ejemplo /hebilla de mamá/ (de una manera semejante, colocar la mano abierta en pose de pedir *-request-* y el nombre de lo requerido [x] sería equivalente, en la modalidad verbal, a /dame [x]/; elevar hasta los ojos del adulto algún objeto y proclamarlo 'mío' *-showing* más posesivo-, indicaría a su vez, en la expresión lingüística, /esto mío/).

La co-ocurrencia de gesto y palabra proporciona, al menos en los casos de suplementariedad, la garantía de que existe en el niño, en sus habilidades cognitivas de procesamiento sígnico, una determinada relación semántica entre dos diversos contenidos. En el período holofrástico la tasa de mensajes con suplementariedad gesto-palabra aumenta conforme que disminuye, con el tiempo, la tasa de equivalencia y de complementariedad (Butcher & Goldin-Meadow, 1993). *Confome con ello, el gesto opera, en su composición suplementaria, como un precedente del acoplamiento posterior entre puras palabras, por lo tanto como una estrategia primordial para comunicar dos diferentes representaciones/ conceptos mentales anexados.*

Aun cuando todo llevaría a pensar que las composiciones de gesto y palabra experimentan alguna importante modificación durante la etapa siguiente (período de dos palabras), dado que entonces la unidad verbal aislada comienza a integrarse en expresiones de habla multicomponente, y a que precisamente al cabo de este lapso se registran, como se ha indicado, las primeras manifestaciones claras de gramática en la producción del niño, sucede no obstante que las investigaciones no se extienden más allá de las fronteras del período holofrástico. El interregno así desatendido reviste con todo un máximo interés para observar cómo la gesticulación pasa de componerse en un *pie de igualdad* con la palabra a acompañar un habla que empieza a valerse de pautas lingüísticas para expresar, con relativa autonomía, pensamientos de mayor complejidad. Según lo esperado, los signos-palabra se irán integrando paulatinamente en un sistema de procesamiento capaz de gestar toda una elaborada comunicación sin la asistencia de otro tipo de formatos (aunque en los intercambios cara a cara el destino de la palabra y la gestualidad curse por otro andarivel). En algún punto, los progresos de la lengua implicarían un cierto desajuste respecto del gesto y de las construcciones bimodales previas, dado que este es giestáltico, sintético y no articular, mientras que la palabra posee propiedades analíticas (se desagrega en unidades más pequeñas dotadas de significación) y articulares (se integra con otras unidades de su mismo tipo para generar compuestos de semiosis con una complejidad cualitativamente superior). El curso, el modo y la temporalidad de esta mudanza en la expresión del niño aguarda todavía una observación más detallada.

Para cumplir con ella, faltaba un sistema de categorías de observación más apropiado. Los estudios sobre adquisición del lenguaje en sus primeras etapas suelen omitir la consideración pormenorizada de los aportes de las demás modalidades comunicativas, en especial del gesto, y se limitan a menciones tangenciales (siempre con la presunción de que el lenguaje es como tal una organización mental independiente o modular). Por su parte, los estudios sobre el gesto en el período preverbal no abarcan la totalidad de tipos que es posible registrar, y suelen concentrarse en la utilización de la gestualidad *per se*, obviando las composiciones con signos verbales. En ciertas investigaciones donde ambas modalidades, gestual y verbal, habían sido abordadas simultáneamente (McNeill, 1992), las categorías usadas respondían a los patrones de la comunicación adulta, una elección que sólo parcialmente es adecuada para describir un momento de transición durante la infancia temprana. Era preciso acomodar los resultados de estas y otras investigaciones a los intereses de una perspectiva atenta al desarrollo, y a la vez hacerlo desde un ángulo que trascendiera las fronteras del *hecho lingüístico* en sentido restringido, comprendiendo otros distintos elementos del proceso ontogenético de adquisición de habilidades semióticas.

Por todo ello, este trabajo persigue efectuar una doble contribución. Por una parte, se busca proporcionar una *descripción detallada de la forma en que se relacionan y se asisten recíprocamente la gestualidad y el habla cuando el niño ya es capaz de forjar expresiones con dos unidades significativas y, por primera vez, de hacerlo en la modalidad verbal*. Se trata de indagar si el gesto sigue cumpliendo durante el período de dos palabras el mismo papel que en la etapa holofrástica. Por otra parte, y subsidiariamente al primer objetivo, se ofrece una clasificación que ha pretendido subsanar los déficits de ensayos anteriores. Para la observación y codificación del material videograbado han sido utilizados conceptos de muy diversas fuentes (estudios de gesto, de las vocalizaciones preverbales, de la adquisición de estructuras gramaticales, de las relaciones de gesto y palabra adultos, de las funciones lingüísticas en general), los que en el desarrollo del trabajo debieron ser coordinados y redefinidos en aspectos nominales y operacionales, de manera tal que al fin se estableció un elenco de categorías de relativa novedad. En otros términos, la descripción de los binomios de gesto y palabra y del resto de los recursos comunicativos en la edad de transición entre la etapa pregramatical y la gramatical se realizó sobre la base de categorías en parte nuevas, en parte modificadas, de investigaciones clásicas sobre este tópico. La reelaboración de intentos previos se espera que proporcione un marco mejor ajustado a las necesidades del período y a la riqueza de una perspectiva de miras semióticas más amplias.

El estudio emprendido concibe al lenguaje como el *desenlace* de muchos avances cognitivos que tienen lugar en los primeros años del desarrollo neurológico y psicosocial del niño, conjunto a partir del cual la facultad para la comunicación gramatical *emerge* (Elman, Bates, Johnson, Karmiloff-Smith, Parisi, & Plunkett, 1996). El emergentismo, a mitad de camino entre la explicación por la conducta manifiesta y el programa opuesto de corte innatista, propone entender la novedad en términos cualitativos a partir de modificaciones y entrecruzamientos de tenor cuantitativo. Caminando entre ambos polos, recupera posiciones que no son de hoy, ni siquiera de ayer, y sugiere que los progresos en materia cognitiva no pueden pensarse nada más por vía de una fenomenología de los comportamientos evidentes ni por estructuras dadas, sino remitiendo lo observable a estructuras inobservables que requieren, sin embargo, estímulos y tiempo para conformarse. Piaget y Vygotski

han transitado ya -por separado pero, en algún punto, convergentemente- este sendero que aquí es retomado.

Este período clave de la comunicación infantil, de la enculturación y de los procesos psicológicos superiores (Vygotski, 1931a, 1931b) se encuentra todavía escasamente explorado. Como han escrito dos autoras de reconocida trayectoria en la materia, “*la meta es ahora explorar y describir mejor la transición a través de la cual los gestos de los niños resultan organizados en el sistema adulto de habla y gesto*” (Capirci & Volterra, 2008, p.37). El móvil de nuestra investigación fue realizar un aporte de información que comenzara a llenar este espacio.

* * *

El cuerpo del texto se encuentra ordenado de la siguiente manera. Una primera parte se ocupa de presentar el estado del arte en tres niveles atinentes al trabajo posterior de campo. En primer término (capítulo 1), se abordan ciertas cuestiones, siempre problemáticas, relacionadas con definiciones semióticas de orden general, y se justifica la adopción de ciertas acepciones para determinados términos equívocos y para algunas afirmaciones anfibológicas. En el capítulo 2, el desarrollo está centrado en consideraciones relativas al ingreso del niño en el universo del signo y de las habilidades mentales que se requieren para ello. Se defiende allí que el mirador *multimodal* debe sustituir a los abordajes unilateralmente orientados por las categorías del lenguaje adulto. En el capítulo 3, se despliegan las nociones básicas en torno de la discusión sobre la ontogénesis del lenguaje en el sujeto humano, se confrontan las teorías de corte formalista y las funcionalistas y se explicita la postura teórica asumida en la investigación empírica. La segunda parte se divide en dos capítulos metodológicos. El primero (capítulo 4) concierne a los objetivos y al método en sí; el siguiente despliega en detalle las categorías de un Código de Observación elaborado expresamente a los fines de esta investigación. En la tercera parte se presentan los resultados obtenidos en las sesiones de observaciones realizadas y su discusión. El capítulo 6 está dedicado a los resultados del análisis cuantitativo. El largo capítulo 7, el más rico en contenidos y el que mejor acompaña los supuestos generales de este estudio, provee resultados del análisis cualitativo, episodios recogidos en las videograbaciones que, desde ciertos hallazgos interpretativos, justifican haber elegido trabajar con un diseño longitudinal de caso único. Allí se aprecia, de un modo más elocuente que en los datos aportados pro el abordaje *cuanti*, la dinámica de los procesos de semiosis del niño pequeño, su organización multimodal y su progreso no lineal, el conjunto de las competencias actuante en la configuración de unas habilidades significativas que llevan de a poco a la expresión gramatical. Finalmente, el capítulo 8 discute los resultados cuanti-cualitativos a la luz de los conceptos desplegados en el marco teórico (primera parte), reevaluando aquellas asunciones del lejano capítulo 3 sobre el proceso general del desarrollo de la habilidad semiótica en el niño.

PRIMERA PARTE

CAPÍTULO I

LOS PROCESOS SEMIÓTICOS EN GENERAL Y LOS COMUNICATIVOS EN PARTICULAR

El concepto que recorre la semiosis del modo más amplio es el de *signo*, que da entidad al proceso de significación y que ha acuñado el nombre de la disciplina consagrada a su estudio (*semeiotiké* - Locke, 1690, 4, 21 - étimo: σημεῖον/ *sēmeion*, signo). Este bautismo está fechado antes de que el debate en torno de los límites de la semiótica se viera confrontado a permanentes revisiones, producto de los avances en ciencia y tecnología que han llevado a repensar el mundo de los códigos y de la significación a partir de la introducción de las computadoras y el mayor conocimiento de la realidad subcelular. Si bien la noción de signo ha sido recusada (Eco, 1976), es incontrovertible que ha sobrevivido a todos los embates y hasta nuevo aviso continúa en el centro de las investigaciones sobre la naturaleza de los procesos semióticos.

Es un lugar común (en psicología y en otros campos de los estudios sociales, pero también recientemente, con el surgimiento de la *biosemiótica*, entre las ciencias naturales) concebir el signo desde la acepción de Peirce. Este punto de coincidencia nos permite obviar, por extendido, ciertas justificaciones y pasar directamente a una presentación somera de los conceptos fundamentales del planteo peirceano. Un ulterior y no menos ligero diálogo con las aportaciones saussureanas habilitará a emprender, al cabo, un intento de síntesis centrado en las necesidades de nuestra investigación. A estos efectos, realizaremos distinciones conceptual-terminológicas anexas a la idea de signo (señal, símbolo, significante) y a continuación discutiremos las ideas de transmisión de información, proceso de significación y proceso de comunicación, todas nociones cotidianas y necesitadas, por su vaguedad, de convenientes precisiones técnico-teóricas. En una investigación del tipo que aquí presentamos, atenta a los hechos de la comunicación en la infancia temprana, es obligado establecer qué rasgos diferenciales constituyen la semiosis comunicativa^{1, 2}.

¹ En el texto se habla de 'semiótica' y de 'procesos semióticos' por una parte, y a la vez, por otra, de 'semiología'. Sería más apropiado el atenerse a una de las variantes, porque consabidamente representan concepciones disonantes, en alcance y tratamiento, de los hechos relativos a la significación (tradición peirceana y saussureana, de manera respectiva). La inconsecuencia se explica en función de que si bien el abordaje y aun el objetivo de nuestra investigación haría más indicado emplear 'semiótica' y todo su elenco de palabras, sucede que en paralelo, en nuestro medio, el estudioso de los signos se llama, por lo común, 'semiólogo', y su asignatura suele ser denominada, en diferentes universidades, 'Semiología' (porque la lingüística y semiología francesas, con fuente en Saussure, han perfilado muy intensamente el medio intelectual local). Con tal motivo es que se emplean palabras de ambas extracciones, hecha la salvedad de que el espíritu y el interés del texto están bajo el amparo de la más amplia 'semiótica', la disciplina de los signos en su máxima extensión.

² Las *menciones* de palabra (en el sentido en el que la filosofía analítica marca las diferencias entre uso y mención) se escriben con comillas simples ('agua'), las proclaciones efectivas llevan entrecomillado doble ("agua"), y el contenido semántico y/o intencional de una expresión se indica entre dos barras inclinadas (/agua/). Cuando aparecen corchetes [...], se trata de aclaraciones efectadas dentro de un paréntesis (... [...]) o de alguna inserción, también aclaratoria, en las citas de autoridad. En las verbalizaciones se utiliza el guión bajo (_) para señalar un fonema faltante de la producción efectiva (ej.: "e_to" /esto/, "pe_o" /perro/) y el guión medio (-) para destacar la

1. CONCEPTOS SEMIÓTICOS FUNDAMENTALES: SIGNO, SÍMBOLO Y SIGNIFICANTE

La definición peirceana de signo es harto conocida: “algo que está para alguien en lugar de otra cosa en un cierto aspecto o aptitud [*capacity*]” (Peirce, 2.228)³. Esta definición remite hasta san Agustín, para quien signo es toda cosa que, bajo la forma con que afecta los sentidos, lleva desde sí misma hasta otra cosa diferente o evoca en el pensamiento algo distinto de sí misma⁴. La novedad de Peirce no es la definición de signo, pues, ni su conformación de tipo trinitario, sino el trabajo sutil sobre los componentes con que se define: objeto, representamen e interpretante. El objeto (o referente, para homologarlo con otros autores) consiste en el correlato o contenido externo entitativamente previo al signo como realidad y, por lo mismo, la *razón* de que algo pueda, como signo (*sive* representamen), hacer sus veces o representarlo. El nombre de representamen corresponde al del soporte o sustancia formal del signo, al agente encargado de subrogación respecto del objeto. El interpretante, por su lado, cumple la función de poner a uno y otro en relación (sobre la base de un determinado *ground* o fundamento que contiene el *quale*, no menos que el *quantum*, de la relación: *qué, cómo y cuánto* ha captado el representamen de su referente). La representación del pensamiento en signos conforma en virtud del *ground* una acción que invariablemente resulta parcial (o aspectual). Distintos signos comparten un referente al cual apuntan describiendo un cierto rasgo u otro, de una forma u otra, con diversos grados de profundidad y precisión semántica (esta característica, “*capacity*” de la definición citada, es en sí misma la limitación del hecho sígnico en su calidad de tal).

La concepción peirceana aporta a la psicología una clasificación del signo, multiaxial, que le ha sido fecunda. Los tres vértices del signo se pueden dimensionar según tres diferentes planos o intereses. Si se observa la correspondencia entre el representamen y su referente, los signos se pueden categorizar como íconos, índices o símbolos; si se atiende al ente-signo, hay cualisignos (cualidades o virtualidades, *types* de la filosofía analítica), sinsignos (singularidades efectivas, *tokens*) o legisignos (leyes de correlación semiótica entre los primeros dos); si se percibe el signo en relación con el conocimiento, se presentan potencialidades (*rémata*: sujetos o predicados libres), proposiciones lógicas (*decisignos*, con valor veritativo) o argumentos (razonamientos). De estas tricotomías, la primera tiene el mérito de haberse propagado más allá de sus fronteras y haber abonado muy variados territorios; en particular, según aquí interesa, aquel de la psicología del desarrollo. La idea de representación por semejanza, por deixis o por vínculo arbitrario ha sido orientativa en no pocos estudios sobre la expresión de los niños pequeños (Gullberg, De Boot, & Volterra, 2008; Bates, Beghini, Bretherton, Camaioni, & Volterra, 1979; Iverson & Thal, 1998).

falta de todo un segmento de palabra (más de un fonema) y para conectar dos o más unidades en una amalgama (“e_to-no” /esto no/).

³ Se cita a Peirce siguiendo el modo usual: el número inicial marca el volumen de los *Collected Papers* (Peirce, 1931-1935; 1958) y los que siguen al punto corresponden al parágrafo. Así, 2.228 remite al volumen 2 parágrafo 228.

⁴ “Signum (...) est enim res, praeter speciem quam ingerit sensibus, aliud aliquid ex se faciens in cogitationem venire” (*De doctrina christiana*, libro II, cap. 1, parágrafo.1, *Corpus Christianorum*, Josef Martin (Ed.), Series Latina, XXXII, Turnhout : Brepols, 1962).

El *ícono* es un signo motivado que contiene en su representamen un rasgo común, reconocible, de su referente. Como tipo de signo, abarca desde el máximo de parecido (la fotografía) hasta los gráficos o los esquemas llamados de flujo (cualquier *forma* que imaginarice algún aspecto de lo referido). El *índice*, en cambio, tiene con el objeto un lazo de contigüidad empírica. A diferencia de los íconos, que parcialmente describen el hecho/objeto al que están referidos, los índices, aun cuando no son menos motivados *por/desde* el objeto, no proveen de más información que la de localización o, por su medio, la de que el objeto *está* en sentido existencial. Los deícticos verbales o gestuales son ejemplos claros de inicialidad⁵. Por último, los *símbolos* son signos vinculados con su objeto por un nexo inmotivado; las palabras de un idioma o las casacas de un equipo deportivo cumplen su misión de referir mediante conexiones arbitrarias.

Frente a la tríada del signo descrita por Peirce, en la que el referente constituye parte de la significación, Saussure (1916), lejos de consideraciones filosóficas y trabajando en dirección de dar a la lingüística un objeto delimitado, replantea su disciplina al concentrarla en el *sistema* de la lengua, manobra con la que dota al signo de este tipo con una perfecta autonomía, emancipado de los objetos del mundo. Para Saussure, si por un lado convergen sobre el lenguaje la antropología, la psicología y otras diversas disciplinas, la *lengua* es por otro el territorio de trabajo del lingüista. “Tomado en su conjunto, el lenguaje es multiforme y heteróclito; a caballo en diferentes dominios, a la vez físico, fisiológico y psíquico, pertenece además al dominio individual y al dominio social; no se deja clasificar en ninguna de las categorías de los hechos humanos, porque no se sabe cómo desembrollar su unidad” (Saussure 1916/1995, p. 25⁶). Y también: “La ciencia de la lengua no sólo puede prescindir de otros elementos del lenguaje, sino que sólo es posible a condición de que esos otros elementos no se inmiscuyan” (1916/1995, p. 31). En lo más básico, la lengua es un sistema autoordenado en función de las diferencias que en el nivel del significado y en el del significante conforman los signos de su tipo.

Estas unidades (signos lingüísticos) son el producto del acoplamiento de dos caras que responden a sendas *sustancias* (Saussure, 1916/ 1995, p. 156 – p.140), el pensamiento y la materia fónica (pero en verdad materia fonológica y, por ende, psicológica). Ambas constituyen la forma de la lengua, que no es por su parte sustancia (Saussure, 1916/ 1995, p. 157 – p.141). La arbitrariedad es la pauta de unión y Saussure coloca en este punto el origen del pensamiento como tal. “No hay ideas preestablecidas y nada es distinto [en un sentido cartesiano] antes de la aparición de la lengua” (Saussure, 1916/ 1995, p.155 – p.140). Tullio de Mauro, comentarista erudito y anotador de la edición italiana del *Curso de Lingüística General*, se expide al respecto: Saussure “no niega que exista un

⁵ Por deíctico verbal se entiende el elemento *sígnico* que, sin nombrar, muestra el anclaje contextual del acto enunciativo: cómo se distribuyen entre los agentes comunicativos (emisor y receptor) las formas de pronominalización (‘yo’, ‘tú’, etc.: mío, tuyo, etc. las localizaciones ‘aquí’ y ‘allí’, los tiempos ‘ahora’ o ‘después’. Como su significado extensional (referencial) varía en cada contexto, se los ha denominado en inglés *shifters* (=conmutadores - Jespersen, 1922; Jakobson, 1956).

⁶ Las citas del *Curso de lingüística general* de Saussure responden, primeramente, a la paginación de la edición crítica editada por De Mauro, luego, si es necesario, a la de la edición en español de A.Alonso, cuya traducción tomamos.

mundo de percepciones, de idealizaciones, etc., independientemente de las lenguas y que la psicología pueda estudiar” (De Mauro, 1967, nota 227, en Saussure, 1916/ 1995, p. 463). En coherencia con esta versión, el propio Saussure sugiere en otra parte que “es mal método partir de las palabras para definir las cosas [sive conceptos]” (1916/1995, p. 31 – p. 30; pasaje tildado por De Mauro de positivista), pero, a la vez, la forma corriente de entender la lengua le parece censurable porque ella presupone “ideas completamente hechas preexistentes a las palabras” (1916/1995, p. 97 – p.87). Cuál haya sido a ciencia cierta el pensamiento exacto de Saussure sobre este punto queda para los historiadores. Por nuestra cuenta basta con marcar que la psicología no puede convertir en propio un postulado que, dentro de su dominio, ha sido desmentido experimentalmente, y que en particular para el estudio de la adquisición lingüística, un ámbito sobre el que el ginebrino apenas se expidió, resulta desde toda consideración improcedente. Si la lingüística puede quizás autorizarse a pensar en la lengua sin conceptos previos en el universo del hablante y colocando entre paréntesis toda experiencia empírica, es evidente que no puede hacerlo la psicología, cuyo objeto de estudio, el sujeto-conducta, es por definición *situado*⁷. Los estudios sobre el desarrollo documentan la existencia de conceptos antes del amanecer de la palabra (Baillargeon & Wang, 2002; Mandler, 1992, 2004; Mandler & McDonough, 2000; Mareschal & Quinn, 2001; Murphy, 2002; Quinn, 2002, 2007; Quinn & Eimas, 2000).

Si la arbitrariedad es norma en el nivel adulto de la lengua y las palabras motivadas son una excepción (las onomatopeyas, cuyo “número es mucho menor de lo que se cree” [Saussure, 1916/1995, p. 101 – p. 91], tienen sólo “importancia secundaria” [Saussure, 1916/1995, p. 102 – p. 92]), ocurre sin embargo que durante el desarrollo y el aprendizaje de la lengua constituyen elementos que cumplen un rol difícilmente exagerable. Las onomatopeyas son, en muchos casos, la primera forma -en la modalidad oral- con que el niño pequeño *habla* de objetos cuyos nombres no ha logrado aún retener. Desde una perspectiva fenomenológica, la apropiación de la lengua de entorno (el léxico y las reglas de articulación) parte de un estado mental de lengua-cero, lo que supone que la adquisición se apoya ineludiblemente sobre condiciones pre- y extralingüísticas⁸. Recientemente, la rama de la semiótica denominada *cognitiva (cognitive semiotics)* ha rehabilitado la indagación de las relaciones entre el sonido y el referente a través de estudios del *sign symbolism*, persiguiendo establecer qué fuerza liga los dos planos del significante y el significado en las distintas lenguas, dicho de otro modo urgando bajo la arbitrariedad para determinar cuáles factores fijan que ciertos sonidos, para un idioma específico, se asocien con un espacio semántico particular (Zlatev, 2013).

No se discute que la autonomía obtenida por la lengua respecto del referente haya ofrecido a los lingüistas una nueva perspectiva (la marca de origen de las elaboraciones en semiología), pero, sin

⁷ Los dos planos del significado y del significante corresponden a lo que Saussure persigue: separar la lengua del lenguaje y convertirla en el objeto de una disciplina libre del influjo o de la dominancia de otras. Peirce, en cambio, toma el *hecho sémico* en su completud, más allá de la lengua. Así, la significación peirceana está considerada desde un ángulo más amplio y, podemos decir, de corte más funcionalista (en el sentido psicológico): los signos como artículos que *no son* sin el mundo.

⁸ En todo el texto se asume ‘articulación’ como disposición seriada de elementos de la lengua en la cadena de habla y no, como en Saussure, en calidad de mecanismo de contrastes que sostiene la estructura de la lengua como tal.

objetar que un sistema lingüístico cualquiera pueda funcionar con omisión del mundo circundante, es un punto de vista que carece de sentido dentro de la consideración ontogenética de la *constitución* de la lengua en los niños. Hasta la posesión de la estructura de la lengua el niño se encuentra en disposición de usar signos aislados, o bien combinados, que responden a determinados usos e involucran *referentes inmediatos*. Y antes de tales signos tiene un mundo hecho de objetos, acontecimientos, relaciones fácticas teñidas de afectividad: todo un elenco instrumental que promueve la semiotización de los hechos vitales. En todo caso, si la discusión acerca de la autonomía del código lingüístico puede abonarse desde diferentes miradores, en interés de la psicología del desarrollo hay que decir que el niño (el *in-fans* → *fari*: hablar) dispone de palabras *a partir* de que cuenta con cosas y con relaciones. El proceso de semiotización de su universo se apoya en rituales y rutinas (Nelson, 1974, 1996) y será con ellas que la representación mental haga lugar a los fenómenos de significación.

Del conjunto de las articulaciones saussureanas tiene especial importancia, para el objetivo de nuestro trabajo, la señera distinción de lengua y habla. Mientras aquella corresponde al ámbito social y es compartida, esta recae en la faz individual del proceso de comunicación. Sin embargo, la psicología del siglo XX nos ha revelado que procesos de ejercicio individual y alta complejidad son de origen social y no fruto de los recursos mentales del sujeto concebido en aislamiento. Así, Vygotski ha señalado la matriz social a partir de la cual se desarrollan las funciones psicológicas superiores, entre ellas el lenguaje (Vygostki, 1931a, 1931b). El habla es pues un acto individual en cuanto a ejecución, pero nace del intercambio de rutinas y de convenciones básicas sobre las cuales las acciones llegan a ser gestos, y los sonidos, palabras.

En nuestro avance hacia los hechos comunicativos hay una estación terminológica de detención forzosa, el *símbolo*, concepto que hemos encuadrado ya dentro de la cosmovisión de Peirce y que Saussure entiende de manera diametralmente distinta. Según su criterio, “el símbolo tiene por carácter no ser jamás totalmente arbitrario” (1916/1995, p. 101). Da como ejemplo la balanza, símbolo de la justicia, para poner de relieve su motivación (eco del contenido en el nivel formal), y por este expediente lo hace coincidir con la iconicidad peirceana. Un tercer convidado, Jean Piaget, entiende el símbolo según Saussure, de quien toma también la idea de signo como apareamiento de significados y significantes, sólo que en su concepto el signo se proyecta allende los signos *lingüísticos*. La comprensión del símbolo en Piaget (“Un símbolo es una imagen evocada mentalmente o una clase de objeto material elegido en forma intencional para designar una clase de acciones o de objetos” -Piaget, 1945/1961, p. 170) es claramente evolutiva. Los símbolos constituyen la plataforma desde la que luego el signo se abrirá camino (“el símbolo es la condición necesaria, pero no suficiente, de la aparición de los signos. El signo es general y abstracto (arbitrario); el símbolo es individual y motivado” - Piaget, 1936/1969, p. 19). El progreso del símbolo hacia el signo se produce con la desmotivación del vínculo entre sus dos partes componentes (al comienzo, cuando el ejercicio de imitar del niño se realiza ante la ausencia del modelo, símbolo y simbolizado guardan entre sí una conexión por semejanza: están ligados por motivación)⁹.

⁹ Piaget afirma, simultáneamente, que la aparición del signo “se produce durante el segundo año, con el comienzo del lenguaje, y sin duda en sincronismo con la constitución del símbolo” (1936, p. 170), pero también, como hemos

El signo de Piaget ocupa el sitio de los símbolos en Peirce. Para éste sólo algunos signos son simbólicos, para Saussure símbolo y signo se definen por oposición. Por nuestra parte, de esta danza de lugares covariantes daremos al símbolo, arbitrario (Peirce) o motivado (Saussure y Piaget), la particularidad de mentar referentes en ausencia. El símbolo peirceano evoca tanto como el piagetiano-saussureano al referente sin necesidad de tenerlo ante sí, y hasta parece inevitable que en determinados casos no se halle a la vista el objeto aludido (el humo significa /fuego/ en ausencia del fuego mismo, pero si ambos están comprendidos en el cuadro perceptual, el humo es humo y pierde su valor significante [Eco, 1973]; por supuesto, en otras ocasiones, el hecho u objeto puede estar presente sin perjuicio de la *simbolicidad*, ya que ésta se define como la potencia de simbolizar en ausencia del referente). Pasando en limpio estos primeros párrafos, empleamos la designación de signo como la categoría más amplia y comprensiva de los procesos semióticos; la de símbolo para los signos que pueden mentar lo ausente; la de significante para referir a la mitad del signo que es soporte de un significado (homólogo, por tanto, de representamen).

Entre la perspectiva saussureana, para la cual la lengua es un sistema autónomo (por ende liberado del contexto), y el planteo del hecho sémico peirceano, que requiere del objeto inexcusablemente para funcionar (el referente ausente no desdice que, *en principio*, el signo conceptualmente lo necesite), los afanes de un estudio ontogenético conducen a adoptar un mirador que sea sensible a la transformación del niño en sujeto capaz de comunicación. Conforme con ello, y atendiendo especialmente a los procesos que intervienen en la adquisición lingüística, es imperioso hacer espacio al referente empírico, al mundo cósmico operacionalizado por las prácticas de la cultura y el imaginario en que se inscriben. Que el signo pueda emanciparse (relativamente) del mundo efectivo como un registro incondicionado no desmiente que el proceso de su adquisición arraigue en un nivel pre-sígnico, en la socialidad más básica dentro de la que los objetos, por la mediación del interlocutor adulto, se elevan a condición significante. Saussure y Peirce nos han brindado los conceptos básicos y una cartografía semiótica fundamental, pero se trata, en el primero de ellos, de un ensayo demasiado perfilado por el signo de tipo lingüístico, en el segundo, de una empresa conducida al interior de los problemas del conocimiento y concebida como un gran programa de todo el saber *posible* (destacada en un interpretante que fuera *final*). Con el objetivo puesto en la ontogénesis, los conceptos generales presentados hasta aquí deben articularse con la perspectiva de que existe una *función semiótica* a desarrollarse.

Por función semiótica Piaget entiende (Piaget, 1945; Piaget & Inhelder, 1969) la *funcionalización* semiótica de los objetos y eventos del mundo: el uso vicario de un ente por otro. Esta acepción de la semiosis, sin embargo, se ve problematizada por la máxima expansión que el concepto ha ganado. La teorización en informática, tanto como el alumbramiento de la biosemiótica en tiempos recientes,

señalado, que los símbolos son condición del signo, lo que deja entender que deben darse en alguna medida por anticipado. Esta aparente oscilación en los escritos de Piaget encontró una definición cuando Werner y Kaplan (1963) recogieron evidencia en favor de una progresión desde los símbolos hacia los signos arbitrarios operada por 'distanciamiento' entre el significante y el significado. No obstante, Namy, Campbell y Tomasello, (2004) objetan la prioridad de los signos icónicos sobre los arbitrarios.

obligan a revisar los lineamientos básicos de la semiosis en sentido lato, deslindando distintas jurisdicciones y niveles de organización de todos los procesos que se amparan bajo esta etiqueta. La sección inmediata discute las pautas de esta discriminación.

2. EL UNIVERSO SEMIÓTICO

La definición de hecho semiótico acarrea dificultades. La significación es confundida a veces con la comunicación (por ejemplo en Watzlawick, Bavelas & Jackson, 1967), una noción que implica al signo, y otras veces con la idea de información, que no lo implica (Eco, 1988). El problema reviste todavía una nueva dimensión al trascender el universo de la interacción humana y proyectarse sobre terrenos linderos: en el límite inferior de nuestra condición vital, la biología comprende en nuestros días una sección de aspiraciones revolucionarias, la biosemiótica; por encima del lenguaje y de otros sistemas sígnicos de nuestra vida cotidiana, la tecnología, extensión del espíritu humano por sobre las restricciones materiales *naturales*, desafía constantemente aquellas intuiciones que pudieran parecer, por su larga perduración, definitivas. En este vasto espacio cabe formular preguntas con reverberancias filosóficas. ¿Está el comportamiento de los individuos de otras formas animales regulados por semiosis (sí, no, cuándo, con qué alcance)? ¿Qué es lo que ocurre, desde un mirador semiótico, cuando dos perros ladran o *se ladran*: interactúan, se comunican, significan o emiten señales (y cuáles son, al mismo tiempo, los recubrimientos y las líneas de frontera entre estas denominaciones)? Cuando los machos del cangrejo llamado *fantasma* -género *Ocypode* en sus distintas variedades- realizan su baile de *can-can* en torno de la madriguera con el objetivo de captar la atención de las hembras, ¿se hallan comunicando, o el acto de seducción es por instinto y, según ello, ajeno al mundo comunicativo? En un diferente estrato, ¿la liberación de feromonas constituye verdadera comunicación? Y en otro más básico, inclusive, ¿es efectivamente el código genético una forma de semiosis, algo que corresponda al nombre 'código' en semiótica? A ello se suma la cuestión de si las máquinas computadoras comunican y/o significan, propiamente hablando, en sus labores de procesamiento, o si sus computaciones no son diferentes de otro mecanismo traccionado por palanca.

El viejo esquema de la comunicación [emisor → canal/ código/ mensaje → receptor], con sus variantes y enriquecimientos, peca por demasiado abarcativo para establecer las precisiones necesarias, por lo menos hasta no haber definido 'código' y 'mensaje' de manera conveniente (sirve para la descripción de un acto conversacional y, por igual, para ilustrar el flujo de la información que operacionalizan las computadoras -Shannon & Weaver, 1949-). Incluso el agregado de cierto factor de 'competencia' entre emisor y receptor respecto de un determinado código (Kerbrat-Oreccioni, 1980) puede calcarse a las programaciones básicas de dos distintas terminales informáticas, una cargada con el *Windows 7* y otra con el *Windows 10*: entre ambas, la lectura del mensaje puede verse perturbada de la misma forma en que dos individuos que hablen español con diferentes grados de experticia o diferencias dialectales procesan diversamente un mismo contenido. En paralelo, al otro extremo del arco semiótico, la zoosemiótica (Sebeok, 1972, 1977), expandida al día presente como biosemiótica, concede los títulos de auténtica semiosis a la interacción entre

estructuras celulares y subcelulares donde, de manera clara, no es posible sugerir la existencia de signos (Barbieri, 2008).

En psicología, Ángel Rivière ha postulado que la comunicación es un proceso transmisor de información intencional, intencionado y sígnico (Rivière, 1998). La idea de intencionalidad se ha fracturado aquí en dos acepciones con peso específico. El primer término de la enumeración alude a aquella intencionalidad de cuño brentaneano-husserleano, rasgo diferencial de aquellas entidades que son *por o a instancias de* otra, fijando la pauta, para los fenómenos mentales, de ser invariablemente por mor de un objeto (cualidad de *aboutness*). La intencionalidad así entendida alcanza a *todos* o tan sólo *algunos* de los eventos mentales de acuerdo con distintos autores; en cualquier caso, el contenido psíquico *representacional* es definido por oposición al mundo físico inintencional. En segundo lugar, la intencionalidad evoca la idea de propósito, esto es, la voluntad, consciente o inconsciente, de alcanzar un objetivo o meta. Lejos del medieval *intendere* rehabilitado por Brentano, esta variante recoge el sentido de planear, tener disposición de obtener [x], emprender esfuerzos en pos de cumplir con un determinado fin (Piaget & Inhelder, 1969).

Esta segunda intencionalidad, ligada a cualquier abordaje del comportamiento, es una instancia inflexional en la psicología del desarrollo: deja fechar un punto cardinal en la cronología del niño, aproximadamente hacia los 8-9 meses (4ª etapa del período sensorio-motor piagetiano), como el momento originario en que se hace posible disociar la acción entre sus componentes de medios y fines. Desde aquí en más, de una manera dominante, la acción no es ya *por sí misma*, sino *para* (acción instrumental). Se ha debatido luego si esta edad implica un corte tan marcado o si debe entenderse que, cuando el niño de menos que 8 meses dirige la mano hacia un objeto, está ya *intencionando* eso que quiere, aunque no exista todavía disociación entre las representaciones de mano-herramienta y objeto-objetivo. En efecto, es posible reconocer que entre los 4 y 8 meses (3ª etapa del período sensorio-motor) hay una especie de intención (Flavell, 1963; Tomasello, 1999), pero existe consenso en cuanto a que la intencionalidad de meta se encuentra consolidada hacia los 8-9 meses. El logro se evidencia en el fenómeno de la *atención conjunta*, triangulación interactiva por la que el sujeto preverbal se hace capaz de compartir con otro un interés, de continuar la dirección de la mirada del adulto o mismo conducirla hasta un determinado referente en aras de entender/dar a entender algo en particular. Hasta esa edad, las relaciones son mayormente diádicas: con cosas o personas, pero no al mismo tiempo con cosas y con personas. A lo largo de lo que se ha denominado la intersubjetividad primaria (2-9 meses -Trevarthen, 1982-), los bebés logran establecer contacto emocional, co-vivencial con el adulto¹⁰. Recién durante el último trimestre de su primer año el niño habrá logrado vincular cosas inertes y entes animados entre sí y de modo simultáneo (habrá podido, por decirlo con Trevarthen, vincular los actos práxicos conjuntos con los actos interpersonales). Sucede entonces que niño ve los objetos, los señala, mira al interlocutor y por medio de la mirada y del señalamiento concierta conjuntamente la atención sobre aquello que ha despertado su interés (intersubjetividad secundaria). Ello se ha interpretado como prueba de que el otro es para el niño no

¹⁰ “La intersubjetividad primaria (...) no implica una discriminación yo-tú; ella puede entenderse, más bien, como un primitivo e indiferenciado ‘nosotros’ “ (Español, 2004, p. 22).

tan sólo algo animado sino algo-con-intenciones, ente apropiado para dirigirle ya fuere pedidos, exigencias, participaciones, ya fuere un convite. Cuando el niño señala hacia un objeto y busca la mirada del adulto -para constatar si ha comprendido lo que quiere de él- es porque ha percibido que es alguien capaz de captar su mensaje (que jamás dirige, por su parte, hacia la mesa o hacia la pared).

Con todo, la intencionalidad de meta se observa también entre los animales; no sería por lo tanto un rasgo suficiente para definir el hecho comunicativo. Los chimpancés de Köhler podían encastrar varillas en pos de alcanzar el alimento (Köhler, 1925). En su medio natural, se halla documentado que que utilizan ramas para extraer termitas de un montículo de tierra (Goodall, 1986), o que pueden romper las nueces golpeando las cáscaras con una piedra (C. Boesch & H. Boesch, 1990). La distinción entre las intenciones de otros animales y las del niño pequeño (el animal humano) podría establecerse a partir de que el niño logra articularlas con las de sus semejantes, dicho de otro modo *intencionando* sobre las atribuciones de estados mentales que puede efectuar a los demás. Pero no está tan claro que esta facultad de penetrar en la interioridad del otro constituya un rasgo privativo de la especie humana. La investigación señera de Premack y Woodruff (1978), para quienes la hembra chimpancé llamada Sarah, después de haber visto imágenes filmadas, elegía atinadamente, entre distintas posibilidades de dibujos-objetivos, la meta correcta para cada acción, y por lo tanto, según su interpretación, había logrado captar intenciones en ciertas conductas humanas instrumentales inconclusas, desencadenó una amplia polémica que dura hasta el presente. Otras investigaciones aportaron nuevos datos y nuevas lecturas de los hechos. Que el chimpancé tenga capacidad de continuar la dirección de la mirada de otros (Povinelli & Eddy, 1996a, 1996b) no implica que tenga acceso al estado de mental del otro, o desarrolle habilidades mentalistas (lo que el texto de Premack y Woodruff había bautizado *teoría de la mente*). La *theory of mind* (ToM) es la facultad de conocer los estados mentales propios y los de otros individuos, la aptitud para reconocer la propia intencionalidad y la de los demás¹¹. Sobre la chance de que primates no humanos puedan acceder al estado mental de un semejante, Tomasello opina que en ciertos estudios (Premack & Woodruff, 1978; Povinelli, Nelson & Boysen, 1990; Povinelli, 1994) “el problema consiste en que aparentemente los chimpancés no abordaban el experimento aplicando un conocimiento de la intencionalidad o la mentalidad de los otros, sino que aprend[en] -en el transcurso del experimento- de qué manera debían comportarse para obtener lo que querían”, esto es, aprendían cómo satisfacer a los experimentadores (Tomasello, 1999/2007, p. 33)¹². El fenómeno puede entenderse pues sin la necesidad de conjurar una destreza mentalista (Cheney & Seyfarth, 1995). A la comunidad de etólogos y primatólogos compete dirimir esta cuestión. En lo que nos concierne, una respuesta de laboratorio que pueda explicarse en términos más simples que la posesión de cierto mentalismo es preferible hasta que no haya pruebas concluyentes en contrario.

¹¹ Recogemos la designación de *teoría de la mente* en un sentido lato y debido a la fuerza que este rótulo ha cobrado con el transcurrir del tiempo. Su utilización no debe sugerir que aquí se entienda la idea de *teoría* en sentido riguroso, ni la idea de *mente* en su acepción estándar siguiendo el modelo de una mente humana (Gómez, 2005).

¹² Ocurre entonces como en la humorada donde un perro moscovita refiere a su compañero la manera más sencilla de obtener comida: basta, simplemente, con darse una vuelta por el Instituto Pavlov y babear un rato para que, enseguida, algún científico *condicionado* por esa salivación aporte el alimento (citado por Eco, 1976).

Fuera de que la intencionalidad de meta pueda o no colarse a la interioridad del semejante en el mundo animal no humano, y pueda también ser concebida como pauta para comprender al otro en calidad de agente de experiencias *como yo*, esta variante de la intencionalidad se ampara en la primera para remontarse luego hasta las herramientas *significativas*. Si los estados mentales *tienen* contenido (son intencionales), las acciones -en cuyo conjunto deben también colocarse los procedimientos comunicativos- *van* detrás del contenido, que posee valor de meta (son intencionadas). Ello no obstante, y aparte de lo que ocurre en el plano semiótico, intencional e intencionado se intersecan pero no se implican: puede pensarse en una acción con meta que no se halle comandada por la representación de meta sino por la aparición de estímulos y de respuestas instintivas.

La intencionalidad de meta y la de contenido o fenomenológica son condiciones necesarias pero insuficientes para definir la comunicación. El tercer rasgo explicitado en la definición de comunicación tomada de Rivière, el involucramiento de los signos, requiere de un esclarecimiento con mayor detalle a fin de precisar todo un mosaico de conceptos vinculados. Entre la idea de información y la de signo conviene trazar algunas distinciones esenciales. Los *sistemas emisores-receptores* se escalonan en tres planos de creciente sofisticación: el de la información, el más elemental, el de la comunicación, que implica las dos formas de la intencionalidad, y un nivel interpósito, a saber el de la significación. Por orden de complejidad, son discutidos a continuación.

2.1 INFORMACIÓN

La transmisión de información es el proceso por el que determinados datos pasan de emisor a receptor. Esta categoría recorre un amplio espectro de tipos heterogéneos fito- y zoosemióticos, más las operaciones de los sistemas de información artificial (informática y robótica). El proceso de transmisión funciona por *correlaciones* pero no supone un código semántico: cuando ingresa al sistema el dato *tal* se activa una salida (un *output*) *cual*. Estas correlaciones son un instrumento para transferir y convertir señales de carácter natural o creadas por el hombre. Por ejemplo, toda vez que la computadora recibe de algún usuario una instrucción, digamos *'enter'*, procede a cumplir con un cierto algoritmo introducido previamente al repertorio de lo que ella *sabe*. De una manera análoga, el dispositivo de una célula fotosensible reconoce las señales del medio exterior y procede conforme con cierto patrón (a más oscuridad, mayor su activación lumínica). Dentro del mundo natural, el despuntar del día opera como dato, en el murciélago, para que se recoja dentro de su cueva. Ese dato ingresante es a la vez más que un estímulo pero menos que un signo: cumple funciones de señal. La señalización es un proceso físico elevado a condición de indicio para un indeterminado receptor: el termostato de un calventor convierte datos de temperatura a un cierto *'código'* en el que el sistema determina si activar el complejo de resistencia eléctrica y ventilador o mantenerse en el estado de reposo (Eco, 1973).

En realidad, toda señal es a la vez estímulo, pero no viceversa (y con la salvedad de que no es un estímulo en sentido lato, un mero agente con capacidad de suscitar una reacción, sino un estímulo-

señal, una forma de estímulo en la que el agente del proceso no es parte del mismo o lo incita *de fuera*. El código genético es un buen ejemplo para establecer la distinción. Las bases de adenina, timina, guanina o citosina se auto-identifican, recíprocamente, para permitir la reduplicación del material nucleico, pero no se intercambian nada, se conectan de manera física y estrictamente material. Una señal en cambio es por sí misma *ajena* respecto de aquel fenómeno al que proporciona un detonante. Sólo diremos de un estímulo que es a la vez señal cuando no participe del proceso que ha motorizado. Así, cuando ciertos patitos salidos del cascarón siguen al individuo que ha cruzado a la sazón por su campo visual, el movimiento de este agente humano se puede llamar señal en la medida en que detona una conducta de la que no participa: asimilado a una categoría de tipo perceptivo-cognitivo, el estímulo móvil ha *inducido* esa respuesta conductual. La base de timina, en cambio, nada señala a aquella contraparte de adenina, sino que se produce entre ellas un acoplamiento por puras razones químicas. Por consiguiente, restamos aquí de nuestra concepción del proceso semiótico el empalme de bases nitrogenadas y otros casos semejantes con estímulos-contacto (aún si esta decisión choca de frente con los postulados de la biosemiótica: Barbieri, 2007, 2008; Favereau; 2007; Hoffmeyer, 2010; Sebeok, 1994¹³).

Por lo demás, la diferencia entre fenómenos mediados por señales y fenómenos de puras relaciones físicas puede plantearse en estos términos: para todos los casos de estimulación-*respuesta* puede hablarse de señales, no así para los casos de estimulación-*reacción*. Una respuesta está montada sobre una *instrucción* del terminal que capta información del medio, mientras que la reacción surge de algún contacto *meramente físico* con el factor-estímulo (timina y adenina reaccionan al encontrarse, generándose un enlace). Las reacciones constituyen solamente relación de fuerzas, como cuando la piedra goteada acaba, por desgaste, perforada, o como cuando por contacto con un filo se produce un corte a flor de piel (procesos físicos entre dos cuerpos sin ninguna información mediante). Si el receptor de cierta conducción eléctrica no se encontrara en condiciones para procesarla seguiría impertérrito en presencia del estímulo; nadie concibe, sin embargo, que la piedra pudiera seguir indemne a los efectos del goteo constante, o que en la célula el codón mostrara indiferencia hacia el anticodón. La fuerza física y la reacción química son automáticas, sin instrucción (biológica o artificial): allí el estímulo y el consecuente proceso activado, el elemento agente y el

¹³ La tentación de homologar la información y señalización con cualquier tipo de fenómenos biológicos es grande. Eder y Rembold apuntan que, en biología, “El enfoque molecular se ha considerado a menudo como una especie de llave universal para entender los fenómenos esenciales de la vida”, postulando que este enfoque es limitado “teniendo en cuenta que las señales parecen impregnar toda la biología” y destacando que la biosemiótica supone un paradigma más integrador (Eder & Rembold, 1997, p.13). La misma abarca, por ejemplo, “las interacciones puramente moleculares de la *protosemiótica*, las señales de bioquímica celular...” (Eder & Rembold, 1997, p.13). Hoffmeyer destaca que “una forma radical de la actividad interpretativa está ya involucrada en el nivel básico del proceso vital donde las especificaciones contenidas en el código genético de la molécula de ADN resultan ‘transcriptas’, ‘traducidas’, ‘leídas’ o ‘usadas’ ”(comillas del original - Hoffmeyer, 2010, p. 373). Aquí es donde parecería prudente detener la igualdad. Si una base nitrogenada se topa con otra apta para el acoplamiento, eso no *señaliza* nada para que se inicie allí la consabida reduplicación: se trata, muy simplemente, de un encuentro-reconocimiento (pero incluso hablar de ‘reconocimiento’ es una concesión; sólo hay contacto y reacción química). No nos concierne hilar más fino en este punto, pero el confinamiento de la biología dentro de la semiótica auspicia el apareamiento de hechos sensiblemente diversos, con el riesgo de concomitantes errores de apreciación. Para una concepción afín, Eco (1990).

paciente se confunden en la sucesión. Por el contrario, la señal es un estímulo en sí mismo ajeno al proceso que ella genera: supone en el polo receptor un reconocimiento y una forma de respuesta. La alborada, en tanto que señal, está por fuera del recogimiento de las criaturas nocturnas.

La señal, con todo, no está todavía al nivel del signo. En el rubro informático, los *bits* y *bytes* (combinación de *bits*) transmiten de modo encriptado un mensaje que desconocen. Todo el mensaje es sólo un *quantum* y, por consiguiente, en su nivel más despojado la señal supone coincidencia entre soporte y contenido (si acaso hay contenido: en ese *quantum* no existe una división entre los planos formal y semántico). En la naturaleza hay testimonio del mismo fenómeno. El sol naciente que reenvía al murciélago a su cueva no puede quebrarse en un significado y un significante. En ambos casos se puede apreciar que estas categorías se usan impropriamente en el nivel de la señal.

En su versión más simple, la señal se encuentra desprovista de significado (aunque genere una respuesta) y no refiere por sí misma a nada. Es un dato *in-significante*. El circuito electrónico de la computadora funciona por medio de señales, pero en ellas no existe ni referente ni significado. El pulso eléctrico que activa el *hardware* es tan sólo un flujo que ha sido disciplinado para que cada uno de sus nodos permita pasar, modificado, un monto de energía. Tampoco en la sinapsis cabe hablar de transmisión si por ella se entiende que algún contenido *pase* de un lugar a otro tal y como, en el lenguaje, una proposición (acepción lógica) perdura inalterada en el pasaje de la voz activa a la pasiva, o en la traducción de uno a otro idioma. Mientras que aquí algo se convierte a diferentes formas exteriores (la formulación verbal de cada caso), en el proceso de sinapsis la neurona α registra una alteración electroquímica inductora de otros cambios semejantes y complementarios en otras neuronas β , γ , δ con las que está vinculada. Si se decide hablar de 'transmisión', indiferentemente, cuando un contenido (un pensamiento, una proposición) *pasa* de un emisor a un receptor, pero también cuando se activa una cadena de reacciones disparadas por una estimulación, tomando 'transmisión' en el sentido de un contagio (así decimos que los virus *se transmiten*), se evanesce el límite de los conceptos que interesan. En consecuencia, reservamos 'transmisión' para el curso de los procesos activados por una señal que no implican semántica.

La transmisión de información en soportes biológicos o inanimados recurre a sistemas que ordenan señales generando conversiones *input/ output* para toda la cadena de eslabones de un circuito. Los receptores de señales no son simples receptores sino más bien *transductores*, y la suma de las transducciones elabora el producto final, la información tal como existe en el punto de arribo. Estos sistemas, en cuanto no escapan del plano formal, no constituyen 'código' si se asume por tal un ciframiento *interpretable* (apareamiento de significantes y significados). Umberto Eco ha propuesto discriminar entre códigos asemánticos (S-códigos o códigos-sistema, pero quizá mejor *sub-códigos*, dentro de los que cuenta el fonológico, el genético, el de parentesco, etc.), y los que entiende son los códigos *stricto sensu*, donde se encuentra el *signo* y no meras correspondencias entre estímulo y respuesta. "Un proceso de comunicación en el que no exista un código, y por consiguiente en el que no exista significación, queda reducido a un proceso de estímulo-respuesta" (Eco, 1973/ 1994, p. 22; en nuestra exposición, estímulo-reacción). Si la *correlatividad* entre señales y respuestas en los S-códigos cumple función de emparejar o de aparear unas con otras en un plano horizontal, plano de la continuidad o flujo (iterativamente entradas y salidas de los nodos de un circuito), la

correspondencia en cambio de los códigos en un *sentido pleno* (los sistemas sígnicos) puede mejor representarse sobre un plano vertical, sin flujo, estable, donde por cada elemento en la columna del significante hay un asignación en la de los significados. Diremos pues que existe propiamente hablando *código* cuando los elementos del mensaje permiten la traducción del vehículo o soporte a lo que significa¹⁴.

En los S-códigos, cada uno de los nodos en una cadena por la que se mueve información sigue un patrón de estímulo-respuesta. No hay en su recorrido un solo signo, algo sobre lo que pueda afirmarse que esté *en lugar de* (recuerdo aquí la cita de san Agustín). Por eso, para la computadora no hay sino un sub-código encerrado en una codificación mayor hecha en los signos de las lenguas naturales. No habría manera, por lo tanto, de ubicarse por sobre los códigos semánticos elementales: todo otro código en sentido estricto se agota invariablemente en ellos (los sistemas axiomáticos formales, de ejemplar potencia desambiguadora, requieren de un *diccionario* que permita decodificar qué representan sus variables y, por consiguiente, un nivel de lenguaje superior desde el que ejercitar la desambiguación). Todos los códigos en un *sentido pleno* son semánticos, y los demás son siempre servomecanismos que operan *si y sólo* si existe detrás, como soporte, un código-matriz.

Una señal, entendida como fenómeno capaz de generar una respuesta (sin ser, como tal, semántica, y por ende sin que pueda desdoblársela en dos componentes de significante y de significado), no reúne las condiciones para hablar de código en sentido pleno. Para cuidar la diferencia resulta adecuado distinguir entre la información cifrada y la codificada. El código es interpretable, el *ciframiento* corresponde a los sistemas que, sub-significativos, nada más operacionalizan las señales *insignificantes*, convirtiéndolas a otras señales o induciendo algún comportamiento natural o artificial. De esta manera, hay transmisión sin signos, soportada meramente por señales. Y conviene efectuar esta importante aclaración: la *transmisión* supone un acto de emisión o envío de datos entre terminales, lo cual excluye casos donde hay señalización sin *verdadera* transmisión (por carecer de un emisor). Es apropiado entonces reemplazar la denominación de transmisión por la más comprensiva de *circulación* de información, que abarca por igual la transmisión y aquellos casos en los que el proceso es de carácter sólo *detectivo*. Si un predador puede identificar el olor de su presa, o si un panel solar recibe rayos que convertirá -con instrucciones pertinentes- en otra distinta forma de energía, allí hay sistemas operacionales sin agente de emisión semiótica: la información está en el medio físico, allí fuera, sin designio de alcanzar a ningún terminal. Se trata, pues, de abarcar los sistemas de emisores-receptores en conjunto con aquellos otros desprovistos de emisor. Un termostato, ingenio susceptible de monitorear los cambios de temperatura circundantes, no es al cabo más que un aparato con reactividad o sensibilidad para captar ciertos estímulos con los que puede o debe compulsivamente funcionar.

En el siguiente ejemplo se puede apreciar la diferencia entre S-código y código *pleno*:

En las cucarachas el reconocimiento del mensaje químico tiene lugar en diferentes niveles del sistema nervioso, según se realice en la vía olfativa general (primer caso) o en la vía de las feromonas

¹⁴ Al destacar que la correspondencia implica una estabilidad no está comprometida la obvia y consabida mutabilidad del signo (no sólo lingüístico).

(segundo caso). La detección de la señal olfativa parte de las neuronas sensoriales de la antena. A continuación, esta información periférica -borrosa- es integrada y amplificada: las ciento cincuenta mil neuronas de la antena convergen en las mil neuronas ipsilaterales del deutocerebro (...). Pero, además, como cada señal es transportada a lo largo de una vía independiente, esta convergencia hace factible la identificación de mezclas feromonales. El paso siguiente, aún dentro del deutocerebro, es el afinamiento de los contornos de la imagen central merced a las inhibiciones laterales de las interneuronas a la autoinhibición que mantiene estable el mensaje a pesar de las variaciones en la intensidad de entrada. Finalmente, interviene el protocerebro, sede de la memoria, donde la información ingresada se compara y se asimila a la recibida en otros momentos de la vida del animal.

Entre cada dos estaciones sucesivas de procesamiento y el hecho ambiental se puede pensar que ocurre una semiosis (Riba, 1990, p.231).

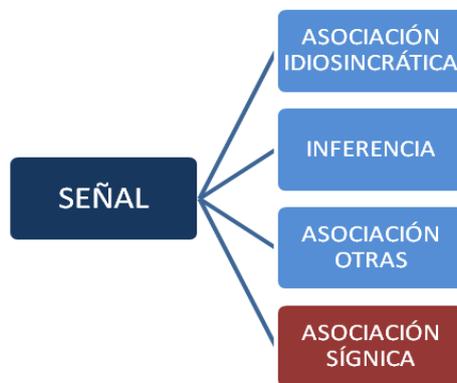
La idea de semiosis describe adecuadamente la totalidad del proceso mediante el cual una señal activa una respuesta de la cucaracha, pero no refleja cada etapa independiente en la tramitación del impulso nervioso, lo que parece más bien sólo un fenómeno de conductividad. Las neuronas de la cucaracha remiten 'hacia adelante' aquello que han captado las antenas sin que medie una S-codificación entre los eslabones. Esto se acerca más a una metamorfosis de la información, de la clase que ocurre entre las conversiones a las cuales está sometido el flujo eléctrico en el microchip. Los s-códigos tramitan una cutoa de energía-materia, pero su no significación sugiere que sean marginados del campo semiótico en el sentido más propio. La biosemiótica defiende una postura opuesta, pero los s-códigos, si la semiosis se articula en torno de la idea de signo, según parece lo razonable, no pueden ser admitidos sin que aquella se encuentre afectada irremediablemente en su concepto. Según este parámetro, la información no es parte del mundo semiótico; le corresponde, en cualquier caso, el estrato de s-semiosis, sub-semiosis, de acuerdo con un sustrato de s-código asemántico.

No basta sin embargo con la semantización de la señal no basta sin embargo para que ocurra un hecho significativo como tal. En el famoso experimento de Pavlov (1927), entre el sonido de la campanilla y la comida es inducido un vínculo de asociación (el suministro repetido de sonido y alimento ha generado que el primero por sí solo active la salivación). Pero la asociación de campanilla y alimento no es bastante para hablar de codificación, porque un segundo perro ajeno a la experiencia no manejará aquel nexo inter-estimular establecido por el primer perro. Esta señal sonora, por lo tanto, aunque conduce cognitivamente más allá de sí y no es por lo tanto un *mero* estímulo, carece de *convencionalidad* (Eco, 1973, 1976), de la pauta común por la que un signo conduce al mismo significado en dos intérpretes distintos. La asociación del perro de Pavlov es simplemente un nexo establecido por ese particular espécimen, nexo comida-campanilla que resulta de *sus* experiencias dentro del laboratorio, pero no se ha forjado un signo ya que no hay en absoluto signo/ lenguaje privado (Wittgenstein, 1953). La asociación puede apoyarse en distintos factores: semejanza, hábito, gusto, la causalidad o la experiencia personal; puede también llegar a establecer una inferencia, si se tratara de proposiciones. Únicamente si la asociación es compartida se habrá dado el paso desde la señal al signo, con saldo de que entonces exista un significado propiamente dicho, esto es, convencionalidad interindividual. Si el lazo asociativo se da para dos (o más) sujetos, tenemos un código *en sentido pleno*, significativo y compartido. Mientras que el proceso significativo

es un hecho potencialmente compartido, la asociación mental es caprichosa y está limitada por el reservorio de registros mnémicos de cada quien, por los inacotables vericuetos subjetivos; la inferencia por su parte induce, abduce o bien deduce de una representación mental otra distinta como conclusión. Ninguna de estas dos formas de enlace es tomada por signo en la investigación presente.

Conforme con lo anterior, las asociaciones del estímulo-señal pueden llevar al signo, pero también derivar en otras formas cognitivo-comportamentales que implican destinos muy diversos. La Figura 1 ilustra estas alternativas.

Figura 1
LAS DERIVACIONES del ESTÍMULO-SEÑAL



Sintetizando, en la física inerte los estímulos fuerzan reacciones incoercibles; la señal, por el contrario, implica una elaboración a cargo de los receptores que, según un S-código, captan información. La diferencia es, pues, que si toda señal activa un proceso determinado, su función generatriz no corresponde a un mero pujo físico, no se reduce al intercambio de un juego de fuerzas. Pero el circuito entre el estímulo-señal y el receptor no es todavía de tipo significativo: el receptor llevaría a cabo, si fuera también un remitente, una retransmisión de la señal sin que hubiera por medio significación. Por ello es que hemos distinguido que la transmisión está cifrada pero no codificada (en un sentido conveniente: *pleno*), porque el código se entiende como un sistema semántico. La Figura 2 resume el recorrido hasta aquí.

Figura 2
LOS PROCESOS NATURALES BÁSICOS y LOS PROCESOS de CIRCULACIÓN de INFORMACIÓN



2.2 SIGNIFICACIÓN

La significación implica por principio el signo, una unidad-señal que está de alguna forma en lugar de otra cosa. Aunque en su realidad empírica los signos se actualizan como comunicación, como ejercicios portadores de significado entre emisor y receptor, podemos preverles una idealidad trascendental, muy *à la Kant*, una existencia antes de usárselo en alguna interacción. De hecho, es la forma en que debe entenderse la definición de Peirce que hemos citado (*supra* sección 1): “para alguien” corresponde a un *eventual* intérprete del vínculo representamen, objeto e interpretante. No cabe confundir que el signo sea *en principio* para un receptor con el caso concreto de que un contenido haya sido vertido al signo *para la interpretación* del receptor. Esta segunda condición (signo *emitido* para la decodificación de un receptor) será lo que permita distinguir la significación del acto comunicativo (*infra* sección 2.3). Mientras que el signo se puede ilustrar mediante el remanido caso del humo que significa /fuego/, o de la huella dejada por Viernes en la playa inhóspita (signo de un *alter ego* para Robinson, quien ya no está absolutamente solo), la comunicación implica colocar en signos un mensaje *dirigido* a un receptor. Hay signos (código semántico) sin voluntad de expresar nada a nadie. El signo compromete simplemente con una *interpretabilidad*, no con la intencionalidad de usarlo.

Esta interpretabilidad supone que los signos posean dos niveles distinguibles: el significante y el significado. Si bien ambos términos fueron pensados por Saussure, como hemos visto, en torno de la lengua y del signo lingüístico, se han difundido por fuera de aquellos límites originales sin perjuicio de lo que conceptualmente implican. El significante es una *representación de forma* a la que corresponde un contenido, éste también representacional (llamado por Saussure ‘concepto’ - aunque seguramente no haya presupuesto que el significado es siempre *conceptual* en un sentido riguroso). La correspondencia entre ambas partes constituye la convencionalidad del signo y, según Eco (1973, 1976)¹⁵.

¹⁵ No es el lugar para abrir un debate acerca de si hay convención estrictamente hablando en el nivel del S- código (correlaciones asemánticas) y en los procesos de circulación de información en la naturaleza. La convención bien entendida sugiere la posibilidad de que aquellos que la han forjado o la sostienen puedan eventualmente alterarla. Los sistemas meramente transmisivos parten de una instrucción previa (biológica, informática), que no ha sido nunca convenida por las partes del sistema de emisión y recepción. La biología ha dispuesto *evolutivamente* la forma de conectarse el organismo con su medio natural, pero no existe allí un *convenio* entre las partes, las cuales jamás se

Sólo cuando se tiene opción para codificar y decodificar un sistema semántico de relaciones de significados y significantes, cuando media interpretabilidad, se está en presencia de fenómenos de significación en un sentido propio. Searle (1989) sugirió la idea de un individuo que, encerrado en una habitación, recibe información en chino y debe proceder, sin saber chino, a enviar otros mensajes con el solo auxilio de un catálogo exhaustivo de correspondencias: para cada símbolo ingresado cuenta con una unidad correlativa de salida. Pero esa manipulación, indica Searle, no es como *comprender* el chino. Administrar los símbolos de un modo conveniente no implica entender su contenido. El sujeto en cuestión se halla cautivo entre los márgenes de un s-código.

De las estimaciones anteriores puede establecerse que es inapropiado hablar de significación en instancias biológicas de jerarquía menor a la organización individual (sistemas, órganos o células, donde no hay contenido que pase reconvertido al otro lado de cierta membrana). Cuando la hipófisis secreta sus hormonas se encuentra cumpliendo con una dinámica y un equilibrio ajeno a toda convención y no podría a no secretar la prolactina o la tirotropina. Riba (1990), quien asume como un proceso semiótico la conductividad electroquímica entre las neuronas de la cucaracha, reconoce sin embargo que la comunicación tiene lugar, como fenómeno de otro nivel, entre *individuos*, opinión que compartimos y que se inscribe perfectamente en la cartografía que estamos delineando. La Figura 3 ilustra el recorrido teórico hasta este momento.

han *avenido* a un tráfico de información de un tipo u otro. Del lado de los programas computacionales nada más son un caso de instrucción que procede de los programadores. Por el contrario, en el convenio preverbal entre el niño pequeño y el adulto, las pautas del intercambio surgen de elaboraciones nacidas *in situ* (Dissanayake, 2000, 2001). La observación revela que existe entre el niño y el adulto un grado tácito y variable de común aceptación del modo de significar del otro. Aunque la situación no sea simétrica, porque el adulto va al entendimiento del bebé *desde* el lenguaje y el bebé debe moverse *hacia* el lenguaje, ambos deben hallar el tono de sus intercambios en pos de maximizar la comprensión recíproca. La convención implica en cierto modo siempre un pacto interindividual, lo que jaquea las pretensiones de situar el rasgo de convencionalidad en la gran mayoría de las interacciones de tipo fitozoológicas, pues los imperativos naturales/de instrucción artificial han sido ya suministrados (y a falta de cierto margen de reevaluación no pueden ser redefinidos). Todo convenio es el producto de un hacer conjunto que puede implicar aprendizaje de una o las dos partes y que admite, siempre, alguna libertad para acordar, para cumplir con el acuerdo, para hacerlo de una forma u otra, o para lisa y llanamente desecharlo. Ello podría objetarse desde la proposición, tan repetida, de que la lengua *se impone* socialmente al individuo (Saussure, 1916). Sin embargo, si se impone de esta forma es porque no nos viene dada entre los mandamientos prenatales y el niño es introducido a convenciones que de cierta forma *quiere* (porque quiere, por detrás, la comunicación). El bebé *se aviene* a la lengua de entorno. Si también puede decirse que no tiene otra salida, en ese ingreso al código conviene con los otros una opción de entendimiento que, de parte del adulto, exige una obligada y comprensiva aceptación de las medias palabras y la bastardía de ese primer lenguaje en desarrollo. *Verbi gratia*, la dicción “-ita” se comprende como /galletita/ sólo con la buena voluntad del interlocutor-hablante competente, que acepta entender del niño, de manera provisoria, que esa voz designa un objeto determinado comestible con características x-y-z. Se ve entonces cómo una pragmática de relaciones campea en la más tierna infancia con más fuerza incluso que la de la institución social más vasta y más corporativa, la lengua materna.

Figura 3

LOS PROCESOS NATURALES BÁSICOS, de CIRCULACIÓN de INFORMACIÓN
y de SIGNIFICACIÓN



2.3 COMUNICACIÓN

Recuperando la definición que ya hemos mencionado de Rivière, se entiende 'comunicación' como el tipo de interacción donde los signos están al servicio de una intencionalidad-propósito que es, para este contexto, transmitir al otro un contenido, el cual existe por su parte como intencionalidad de primer orden, brentaneana (por la que los entes psíquicos se encuentran vinculados con entes pre-intencionales). La apelación a otros sujetos, como intermediarios entre lo que se desea o se necesita y el objeto que satisfaría tales carencias, implica una previa comprensión del otro como alguien capaz de traducir de nuevo la unidad o la cadena de significantes a significados (lo deseado o lo necesitado). La comunicación, por ende, es un proceso vectorial: quiere alcanzar al otro y su recurso consiste en la mediación de signos.

Se exige como pauta a los fenómenos de comunicación que ésta tenga lugar en el nivel biológico del individuo. Pero si hay comunicación sólo a nivel del individuo, no es menos destacable que la pauta del nivel vital *individual* no implica, en cualquier individuo, que posea la facultad para comunicar. Por el contrario, la gran mayoría de las especies animales se encuentra relacionada por señales, no por signos, y ello las pone al margen de lo que serían actos de comunicación genuinos, desde la definición y perspectiva que hemos adoptado, ya que no habría siquiera en sus interacciones significación.

Así pues, la comunicación es la utilización de signos *destinados* a ser recibidos por un semejante (sin saltar la aclaración de que también existe comunicación en donde el receptor no es obligadamente un semejante: humano → perro). No obstante, si la comunicación va en pos del otro, la idea misma de comunicar pierde sentido si se aplica a un emisor y un receptor que coincidieran sobre una misma persona. En efecto, en el habla egocéntrica los signos están al servicio de facilitar las ilaciones del sujeto y son, antes que nada, un artificio cognitivo (el lenguaje interiorizado asiste a la organización categorial-inferencial del pensamiento, a la resolución de problemas y al aprendizaje -para el

particular caso del gesto, Goldin-Meadow, 2006; Wagner Cook & Goldin-Meadow, 2006-). Por este motivo, parece apropiado sumar a aquellas características del hecho comunicativo la particularidad de que el signo está en él utilizado para otro individuo, marginando los ejemplos de uso sígnico autodirigido. La comunicación nace de la intención y acaba, al otro extremo, cuando el contenido del mensaje ha sido decodificado. En consecuencia, es un acto social.

En el final de nuestro recorrido, la definición de comunicación, el objetivo empírico de esta investigación (acotado a determinada etapa ontogenética) congrega cinco propiedades decisivas: las incluidas en el concepto de comunicación aquí adoptado de Rivière (comportamiento intencional, intencionado y tramitado en signos), la exigencia de que se produzca en el nivel biológico del individuo (Riba, 1990) y la de que sólo comprenda actos de significación sociales y no personales o sub-personales (intrapsíquicos). Esta enumeración puede engañar respecto a ciertas aparentes redundancias que parten de remisiones entre algunos rasgos y otros. El cuarto se enfrenta a las aspiraciones demasiado abarcativas de la biosemiótica (procesos de activación electroquímicos en el nivel de las puras reacciones físicas). La condición *social* remite indiscutiblemente al individuo, pero pretende destacar que la intención-propósito involucra al otro, que la operación de significación fue realizada *para* un receptor. El quinto rasgo desvincula el hecho comunicativo de fenómenos de la vida mental y conductual que atañen fundamentalmente a procesos de cognición. Esta particularidad podría insinuar cierto solapamiento entre el concepto de individuo y el de intencionalidad, ya que éste se encuentra en principio en el seno de aquél, como se aprecia en que los actos comunicativos sean siempre de corte intencional y, seguido inmediatamente, de un sujeto. Pero no hay sin embargo coextensividad entre las dos nociones, porque no existe intención-propósito en todo individuo. Hay individuo tanto en las especies unicelulares como en los primates mal llamados superiores; la intención-propósito (que requiere de planificación) sólo se da en los organismos pluricelulares de organización compleja. Bastaría entonces, aparentemente, con decir que el hecho comunicativo requiere de intencionalidad-propósito para entender que hablamos de individuos y de *ciertos* individuos, pero en realidad la idea de esta explicitación responde al objetivo de enfrentar las pretensiones desmedidas que la biosemiótica lleva hasta el interior del ADN.

Junto con ello hay que indicar que el célebre primer axioma (¿por qué axioma?) de Watzlawick, Bavelas y Jackson (1967), por el cual es imposible no comunicar, debe ser revisado. Es imposible no *interpretar signos* (serán tales a partir de una interpretación), pero ni hallamos signos *necesariamente* y ni los signos bastan para hablar de comunicación. Hay en el hombre, sin lugar a dudas, una inercia de interpretación, una moción a dar sentido a los hechos de mundo como una estrategia elemental de coordinarse con su medio, que es medio *social*, pero ello es menos que afirmar que toda manifestación de la conducta humana comunica. Como han planteado bien De Vega y Cuetos, “La intención comunicativa (...) requiere una teoría de la mente, es decir, aquella capacidad que nos permite valorar los estados mentales propios y los de nuestros interlocutores (v. gr. Rivière, 1991). Sólo hay *verdadera comunicación* si calibramos adecuadamente lo que saben o ignoran nuestros interlocutores” (De Vega & Cuetos, 1999, p.19, *itálicas agregadas*). Una inferencia personal hecha sobre un comportamiento de otro no se entiende como comunicación (y ni siquiera como significación, pues ha sido tan sólo personal). En la acepción de Paul Watzlawick y sus colaboradores,

la noción de comunicación no ha sido sometida a examen detallado y cualquier forma de inducción asociativa idiosincrática vale al mismo nivel que los procesos sígnicos convencionalizados. Este tipo de confusión es lo que en este desarrollo se ha querido muy precisamente subsanar, proporcionando clases bien delimitadas de fenómenos anexos pero diferentes: la circulación de información, la significación y finalmente, aquí, la comunicación (Figura 4).

Figura 4

*LOS PROCESOS NATURALES BÁSICOS, de CIRCULACIÓN de INFORMACIÓN,
de SIGNIFICACIÓN y de COMUNICACIÓN*



Este capítulo ha proporcionado límites a las categorías fundamentales del hecho semiótico y, al interior de este conjunto, de los hechos comunicativos, esenciales a la condición humana. La señal es el concepto que se halla en la base de nuestra propuesta de organización. Es un estímulo *a distancia*, que no participa del procesamiento informativo que ha servido a desencadenar. Si la señal se carga de semántica convencional, esto es, tiene un significado compartido, se habrá dissociado en dos mitades, soporte y objeto o contenido, y habrá devenido por este expediente en un signo. Si el signo se emplea para afectar a un segundo individuo con la habilidad de interpretarlo, el signo se habrá convertido en la unidad de un hecho comunicativo. Sobre la aparición ontogenética de los signos intencionados tratará a continuación el capítulo II.

CAPÍTULO II

EL DESARROLLO DE LA COMUNICACIÓN EN LA INFANCIA TEMPRANA

La psicología del desarrollo es nuestro marco de trabajo. Las siguientes consideraciones son un preámbulo para enfocar la evolución de los recursos comunicativos en el niño pregramatical. El panorama teórico presentado a continuación despliega un mínimo conjunto de nociones que, dentro de la ontogénesis, están relacionadas con el progresivo dominio de la actividad semiótica y ubican al lector en posición de poder apreciar el abordaje empírico de la investigación.

1. LAS INTERACCIONES NEONATALES Y TEMPRANAS

Desde los ya lejanos tiempos de Wallon, Piaget, Gesell y otros pioneros en la observación del niño, los debates en torno de la *naturaleza humana*, esto es de los aspectos psicológicos dados en el origen mismo de la vida del sujeto, se han visto considerablemente renovados durante el último medio siglo (para un *racconto* de jalones importantes: Dornis, 1993; Mehler & Dupoux, 1990; Rochat; 2001; Slater & Lewis, 2007). En los años 70, Meltzoff y Moore descubrieron una habilidad imitativa en los neonatos que ha azuzado el contrapunto sobre las habilidades humanas innatas. Sometidos a un estímulo de ciertas muecas (apertura de la boca, exhibición de lengua, protrusión de labios), los bebés mostraron poder replicar la misma acción a pocos días (12-21) de haber nacido (Meltzoff & Moore, 1977). Más adelante, Meltzoff y Moore obtuvieron resultados semejantes con recién nacidos de en promedio 32 horas de vida, incluyendo un caso extremo de 42 minutos de nacido (Meltzoff & Moore, 1983, 1989). El posterior hallazgo de las neuronas espejo (Gallese, Fadiga, Fogassi & Rizzolatti, 1996), pretendidamente decisivas en materia de la sintonía que puede establecerse entre dos individuos (pues se activan tanto durante la ejecución de una conducta como ante su sola percepción en otro), fue un aporte de nueva evidencia para debatir cómo el sujeto humano (y el de otras especies próximas) tiene aptitud, quizá desde un momento inaugural, para forjar enlaces con conespecíficos¹⁶.

Como atestiguan los estudios de la imitación neonatal, los bebés no nacen absolutamente ciegos (sí son miopes y un poco astigmáticos -Mehler & Dupoux, 1990-); su corto alcance de visión (20 cm. aproximadamente) es funcional para entablar con el estímulo del rostro humano una determinada especificidad imitativa. Otros sentidos más maduros en el nacimiento verifican un discernimiento muy precoz y sensibilidad para identificar con quién se está ligado de manera prenatal (horas después del parto, los bebés pueden discriminar “los olores del cuerpo, de la leche y del líquido amniótico de su madre de los de otra mujer” - Rochat, 2001/ 2004, p. 122). La experiencia acústica intrauterina se hace evidente en la pronta identificación de voces familiares (DeCasper & Fifer, 1980) o de formas melódicas (Cooper & Alsin, 1989; 1990). Con sólo 2 días de vida los recién nacidos ya revelan preferir su lenguaje nativo (Moon, Panneton Cooper & Fifer, 1993).

¹⁶ ‘Conespecífico’ no es término del castellano, pero el concepto que en inglés concierne a la designación *conspecific* no tiene correspondiente en nuestro idioma. Su equivalente más aproximado, ‘congénere’, resulta inadecuado para reflejar con propiedad la escala natural y las cuestiones asociadas que aquí tienen interés.

La audición humana, tan sutilmente desarrollada en el momento de nacer, va a combinarse con una aptitud oral no menos destacable. A diferencia del resto de los primates, en nuestro aparato fonatorio la laringe se halla descendida, lo que condiciona ventajosamente la ductilidad de la garganta para la emisión de diferentes tipos de sonido. Se ha comprobado que, fuera del hombre, otros primates hacen uso de señales de sonidos en las que inclusive pueden describirse contornos melódicos (por ejemplo gibones -mencionado en H. Papoušek, 1996-), pero en ellos los sonidos son harto estereotipados, mientras que en el individuo humano, con más vasto repertorio, permiten el habla. Es indudable que, antes de capitalizar como *habla* las habilidades de la oralidad, el niño debe modelarlas sucesivamente en diferentes planos técnicos (prosodia, fonemas, unidades de significado de extensión variable: palabras, sintagmas), y aprender a usar este instrumento en su constante vínculo con otros individuos. En las dos primeras semanas de vida han podido identificarse tres formas del llanto del neonato: llanto de hambre, llanto de cólera y llanto-dolor, cada uno con características reconocibles, y algo más tarde (tercera semana) un llanto *de atención*, que reclama al adulto más allá de las necesidades básicas (Wolff, 1987). Además del llanto, en los primeros meses el recurso de la oralidad sirve al bebé para llamar al semejante, para coordinar con él conductas (alternar, en turnos, emisiones asemánticas [sin código]), para ir en pos de un objetivo o meta (alocuciones imprecisas que *contextualmente* sirvan para requerir del otro cierta mediación) y para situarse en *con-sonancia* con el otro por el mero gusto de ello, para establecer una comunidad de estados afectivos (emisiones destinadas a copiar las del adulto, a vibrar o a *estar* con él).

Ambas destrezas del bebé, la fina discriminación de los sonidos procedentes de otros sujetos humanos y aquella emisión oral en circunstancias de intercambio, se alimentan recíprocamente según un patrón que ha de tasarse como un facilitador del proceso de adquisición lingüística. Las vocalizaciones preverbales (aquellas que el niño balbucea antes de la preferencia de palabras), junto a la capacidad temprana para procesar el habla del adulto, conforman una herramienta que armoniza escenas de intercambio fonatorio entre el bebé y su madre (*protoconversaciones* - Beebe, Stern & Jaffe, 1979; Trevarthen, 1980) y han llevado a la noción de *musicalidad comunicativa*, que designa el cuerpo de elementos de sonido y movimiento que el niño pequeño aprende a percibir y modular, conforme con variables que definen decisivamente a las actividades musicales (altura, intensidad, timbre, ritmo y melodía - Malloch & Trevarthen, 2009¹⁷). Esta primera musicalidad se halla en los fundamentos de las relaciones intersubjetivas, moldea los patrones de intercambio, nutre la mutualidad de los participantes y foemnta en el niño una experticia, en términos vocales, que allana el terreno para el desembarco del lenguaje, esto es, para la semantización de los sonidos¹⁸.

¹⁷ La armonía no cabe en la primera musicalidad en términos estrictos, pero acaso aquella concordancia de sonido y movimiento se puede pensar como una forma germinal y mixta del fenómeno ulterior de rigurosa pertinencia musical.

¹⁸ El lenguaje no es en realidad *sólo* sonido más significado (o más precisamente, representación-sonido y representación semántica). Con ello estaría apenas constituida la unidad fono-semántica (signo lingüístico) que debe componerse en oraciones (entre ambas instancias media la gramaticalidad). Es necesario poner de relieve que el sonido de la oralidad es sólo un ingrediente o factor accesorio, en modo alguno una característica esencial de la capacidad lingüística, como surge del hecho de que las lenguas de señas de los sordomudos, lenguas en un sentido preciso, son gramaticales (Stokoe, 1960). Así pues, no hay lenguaje propiamente dicho sin gramática. Ello implica no

Según la acepción que se ha adoptado para comunicación (proceso semiótico que compromete a un individuo en el rol de emisor y a un receptor, real o virtual, para el que aquél ha puesto en signos, de manera intencionada -lo que no es sinónimo de intencionalidad consciente-, un contenido intencional o decodificable), la musicalidad de este período no admite fácilmente el calificativo 'comunicativa'. Si para la comunicación debe existir un código, por ello mismo una semántica, la musicalidad propia de este período no cuadra en la categoría, pero esa es una discusión de otro lugar que aquí puede sortearse reemplazando 'comunicativa' por 'temprana' (H. Papoušek, 1996), 'expresiva', 'empática' o 'interactiva'. Por lo demás, en cuanto al nombre 'musicalidad', es una habilidad, como hemos subrayado, que desborda el ámbito de los sonidos e involucra el movimiento corporal y las interacciones físicas del niño y el adulto. Estas interacciones están comandadas por patrones temporales (pulsos, fluctuaciones, elaboraciones - Dissanayake, 2001) que organizan el compuesto de sonido-movimiento (Español, 2008, 2014; Español & Shifres, 2015; I. Martínez, 2014; Shifres, 2014; Schögler & Trevarthen, 2007). Éste se hace evidente, de parte de los bebés -aún limitados por las posibilidades expresivas de un cuerpo inmaduro- en la reacción hacia aquellos estímulos que les ofrecen los adultos: juegos de movimiento, de sonido, de sonido-y-movimiento que funcionan como la puerta de ingreso al mundo cultural (Español, 2008). Una disposición para sintonizar naturalmente con el patrón de sonido y movimiento del adulto (programas de sintonía y de armonización - Rivière, 1986; Español, 2010a) organiza su conducta de ida y vuelta para con los semejantes. Por extensión, y de manera más concreta, esta matriz sonido-movimiento es el primer nivel de encuentro con la lengua, constituye aquel espacio inaugural en el que los bebés son convocados a discriminar sonidos, segmentar la cadena del habla de su medio cultural más inmediato, copiar ritmos y cadencias. Este ejercicio escande el flujo de sonido y movimiento y es, por tanto, una forma de análisis y reconocimiento de patrones intermodalmente organizados.

Se llama *modalidad* a los canales sensoriales que brindan acceso a los estímulos del mundo¹⁹. Sería suficiente con hablar de los sentidos exteriores si no fuera porque existe información que es *amodal*: que no está atada a un único canal. Mientras que olores y colores, gustos detectados por papilas y texturas al contacto de la mano o de cualquier porción de piel se consideran como *unimodales*

obstante distinguir lenguaje de habla, dado que a esta segunda puede faltarle gramaticalidad. El habla es la capacidad para verbalizar satisfactoriamente y poder entablar un diálogo con la solvencia suficiente como para despejar un eventual malentendido. Desde una tal definición, hay un habla rudimentaria, apuntalada sobre coordenadas contextuales y en otras modalidades comunicativas, y un habla gramatical. En nuestro texto, la distinción permitirá plantear que el niño es un hablante relativamente diestro antes de que su léxico se haya gramaticalizado, o que, dicho de otra manera, es un hablante relativamente competente antes de que se tengan datos objetivos de alguna otra competencia de tipo gramatical latente. Discriminar lenguaje de habla (palabras hiladas con sentido, dotadas o no de una sintaxis), lenguaje de verbalización (que puede limitarse a una palabra aislada) y asimismo lenguaje de oralidad (el uso del canal con vocalizaciones de cualquier tenor, desde las inmaduras a las léxicas) es simplemente un modo de asentar cómo entendemos, en nuestro trabajo, las diversas relaciones interiores a la habilidad lingüística. La separación entre lenguaje y habla no equivale a la de competencia y actuación, dado que en estas dos facciones del hecho lingüístico se asume haber ya orden gramatical.

¹⁹ En todo este párrafo y el sub-siguiente seguimos de cerca, para cada tópico de los involucrados, la exposición de M.Martínez (2010).

(específicos de *una* modalidad, excluyentes del resto), los datos sensorios sin especificidad, vale decir que se registran por distintas rutas perceptivas (ritmo, duración, intensidad) se asumen de carácter amodal (capaces de ingresar en el sistema cognitivo por una modalidad u otra). La percepción de información que es simultáneamente bi- o multimodal se denomina *intermodal*; la percepción de propiedades amodales en la información estimular se llama *transmodal* (Bahrck & Hollich, 2008), nombre en el que se aprecia cómo la amodalidad recorre las modalidades y las comunica, pasa de una en otra como si fueran porosas y *no-modulares* (en sentido fodoriano).

Existe un debate alrededor de la noción de integración originaria (o no) de las modalidades senso-perceptivas que en la actualidad habría alcanzado una resolución. William James (1890) pensaba que las percepciones neonatales no eran sino un caos incoordinado y multisensorial que el niño lograba integrar de a poco. El abordaje piagetiano iba en la misma dirección, pero fue sugerido algo después que el modo primigenio de la percepción era la intermodalidad (Gibson, 1969). Desde hace un tiempo se están realizando experimentos que respaldan la postura de una percepción que evoluciona desde la intersensorialidad hacia la discriminación de los canales de ingreso de información (Lewcowicz, 2000). Bahrck, Lewcowicz y Walker-Andrews, separadamente, han aportado resultados clave para apuntalar esta versión de la primera realidad del niño (Bahrck & Hollich, 2008; Lewcowicz, 2000; Walker-Andrews, 1997). La transmodalidad perceptiva y la llamada *redundancia intersensorial* (identidad de contenido estimular en dos o más modalidades diferentes - Flom & Bahrck, 2007) se acoplan perfectamente con las formas en las que el adulto dirige hacia el niño una acción integral, *performativa*, de rango multimodal (Español, 2010a, 2010b; Español & Schifres, 2015). Español y Schifres (2015) acuñaron la expresión '*performances dirigidas al bebé*' para dar cuenta del carácter sonoro-kinético de la actuación de los adultos ante los bebés. La señal del habla (prosodia y fonología de tipo segmental), la expresión del rostro, el movimiento, el tacto y el comportamiento general que ofertan los adultos al niño pequeño ocurren muy precisamente en el formato de *performances*, ejecuciones 'actorales' destinadas a un espectador al que, dada su falta de experiencia, hay que brindarle todas las facilidades.

La multimodalidad performativa se vincula a las habilidades mencionadas de la musicalidad temprana, las cuales conforman la base formal (el andamiaje) del 'dialecto' de lengua materna o *maternés* que los adultos dirigen al niño preverbal. El *maternés* (o *motherese* -Fernald, 1985, 1989; Fernald & Kuhl, 1987; Fernald & Simon, 1984; Gleitman, Newport & Gleitman, 1984; Snow, 1986) resulta una variante enunciativa altamente específica que los adultos ejecutan intuitivamente para llamar la atención de los bebés, interactuar con ellos y favorecer una primera comprensión de la cadena de habla. A tales fines, el adulto procede con supresión de palabras relacionales, exageración de la prosodia, vocalización amplificada, sobre-marcación de pautas acentuales. En relación puntual con el aprendizaje de la lengua, el maternés es la conducta verbal excesiva, *formalmente* agigantada, que destaca -para un receptor que todavía no es parte de la lengua- ciertos rasgos que le simplifican su segmentación y el reconocimiento de porciones con semántica pre-lexical. Ello permite al niño, por ejemplo, establecer que ciertos tonos corresponden a interrogaciones o a mandatos, que cierto tipo de pausa indica una separación de temas en los intercambios, etc. Son las primicias del lenguaje y del idioma que *ya está* esperando al niño en su medio inmediato: el pasaporte al interior de su

compleja trama y a la vez una salutación de bienvenida que el bebé, por musical, se encuentra en posición de poder *comprender*. Se ha señalado que la oralidad del maternés comparte propiedades con un *motionese* (una etiqueta que, para cuidar en castellano la proximidad con el original y el paralelo de sonido con el concepto de maternés podemos traducir, haciendo uso de todas las licencias, como idioma *motornés* o bien *motricinés*). Por tal se entiende un correlato corporal de las afectaciones expresivas que se emplean de modo natural en las interacciones con bebés (Brand, Baldwin & Ashburn, 2002; Brand & Shallcross, 2008; Brand, Shallcross, Sabatos & Massie, 2007). También se ha establecido la noción de un *maternés multimodal* (Gogate, Bahrick & Watson, 2000), donde la enunciación verbal y la actuación del cuerpo se conciben solidariamente combinadas en una actitud y tratamiento generales de las expresiones dirigidas a bebés ²⁰.

Con o sin maternés (se sabe de culturas donde aquellos rasgos hiperbólicos del *maternés* se hallan ausentes - Schieffelin, 1981), de alguna forma ocurre que las escansiones temporales en motivos-frases (en un sentido musicológico) y las variaciones aplicadas sobre las repeticiones comunicativas se vuelven patentes al bebé, de suerte que, por distintos canales, éste logra acceder a las claves del ritmo, la aceleración, la intensidad, la duración entre las expresiones a que asiste o le están dirigidas. Donde al contorno y la cadencia naturales de una lengua pudiera faltar una forma de modularlos *para* los bebés, un maternés, será posible suponer allí unas *melodías kinéticas* (Luria, citado en Sheets-Johnstone, 2009, p.61), que brindan acceso hasta el soporte o la estructura temporal que comanda los pulsos y los ritmos, la emoción y la organización de la señal del habla entretejida con los movimientos del adulto.

Aquí se impone la siguiente salvedad. En el origen, la idea de modalidad era aplicada a la aferencia estimular (a las operaciones receptoras de la información del medio), pero ha sido más tarde indiferentemente utilizado para designar también procesos de agencialidad: para indicar una expresión de gesto o vocalización (Iverson, Capirci & Caselli 1994; Locke, 2007). Esta acepción más laxa es la que recogemos: se emplea la designación 'modalidad' tanto para aludir a los *canales senso-perceptuales* (sentido aferente de la información) como a aquellos andariveles de *expresión* del individuo (sentido eferente). También se utiliza, de un modo indistinto, el término *canal* para aludir a los formatos gestual y verbal de comunicación.

Esta versión del concepto 'modalidad' como *input* y a la vez como *output*, entrada y salida del sistema cognitivo, permite plantear que, tal como hay información de tenor amodal entre las posibilidades receptoras, senso-perceptuales, de los individuos, de manera análoga el procesamiento cognitivo de la información semántica en el aspecto expresivo puede concebirse como independiente de las restricciones de un canal o una modalidad. Por consiguiente, la generación de signos puede postularse, en el nivel mental, como un proceso de tipo amodal. La estimación de que bajo las emisiones de gesto y palabra existe un planeamiento sin modalidad, luego *transmodalmente* concretado en producciones efectivas, se encuentra en McNeill (1985, 1992, 2005), y ha sido utilizada, en paralelo, como una estrategia explicativa de la filogénesis lingüística (Corballis, 2002;

²⁰ La lengua materna, en tanto lengua, debe distinguirse cuidadosamente del llamado maternés, una *forma de hablar* al niño, de cargar las verbalizaciones de emotividad y musicalizar para él los rasgos distintivos del idioma.

Hewes, 1973 - *infra* 2.3.3). Las investigaciones sobre las primeras expresiones de gesto y palabra combinadas (Butcher & Goldin-Meadow, 1993; Capirci, Contaldo, Caselli & Volterra, 2005; Capirci & Volterra, 2008; Iverson & Thal, 1998) parecen prestar aval a la postulación de un mecanismo de procesamiento semántico-cognitivo compartido por ambos tipos de signo y, según ello, de modalidad inespecífica.

2. EL OTRO

Al interior del vínculo adulto-bebé, atravesado por imitaciones neonatales y por las características de musicalidad que hemos descrito, se plantea el problema de determinar qué tipo de *otro* es el del niño de esta edad, qué clase de intersubjetividad se pone en juego en los primeros tramos de la vida psíquica. Las investigaciones sobre imitación facial han abonado los debates en torno a los usos más tempranos de las distintas modalidades en la interacción. Meltzoff (2005) ha postulado la existencia de un sistema innato de *mapeo activo intermodal* (MAI) que permitiría al bebé, desde el comienzo de la vida, traducir las entradas visuales a ciertas ejecuciones musculares de tipo replicativo. Existiría un enlace por el que el cachorro humano puede convertir los datos ingresantes de la percepción (visual) a una modalidad diversa en sus ejecuciones. Pero la conversión (mapeo) viso → motriz puede también rastrearse en el sentido inverso, esto es, sobre un vector motor → visual. Si el detectar en otro una expresión induce el acto imitativo, el movimiento de la boca en el bebé, sumado a la visión del mismo movimiento en otro (imitación a cargo del adulto), le permite establecer que el *partenaire* está comprometido, en ese mismo instante, con la ejecución de aquello mismo que él se encuentra realizando. De acuerdo con ello, para Meltzoff, cuando el bebé percibe en otro cierta acción facial, la identifica visualmente por los vínculos con las inervaciones asociadas de los músculos interesados en los movimientos percibidos. El reconocimiento de que el otro se puede mover *igual que yo* (al ver la boca en movimiento se activan en el bebé ciertas inervaciones musculares asociadas a esa percepción), llevaría a la experiencia (no inferencia) de que el otro es *como yo* y, por ende, a una precaria forma de conocimiento pre-mental del interlocutor (Meltzoff, 2005).

Sin embargo, la imitación neonatal podría explicarse suponiendo menos. El MAI funciona como una primera conexión de percepción-acción con otros sin necesidad de que el proceso implique más que un mecanismo ciego, esto es, una aptitud para tomar contacto superficialmente con el semejante (sin un compromiso con la idea de que el otro imitado sea un sujeto *como yo*).

Las consideraciones anteriores relativas a la percepción de estímulos con propiedades amodales, la agencialidad y el movimiento, sugieren alternativas para elucidar la *construcción* del otro como un *semejante*. En lo más básico concuerdan con lo que ha sido llamado, en la psicología y las ciencias cognitivas, 'giro corporal' (Sheets-Johnstone, 2009; Español, 2012). Este viraje encarna el abandono de la concepción tradicional cognitivista, que entendía todo conocimiento en términos de representaciones y computaciones con estricta prescindencia del soporte material (era indistinto si el conocimiento transitaba por circuitos electrónicos o cerebrales si las funciones del caso resultaban comparables [Putnam, 1967]). Hoy sin embargo no se entiende, en general, que la empatía bajo la concepción del otro como otro-sujeto o semejante sea forzosamente cognitiva en términos de

representación mental. El ritmo de los movimientos y la percepción del habla de los semejantes pueden aducirse como una variante explicativa más parsimoniosa del ligamen adulto-bebé, sin alusiones mentalistas ni la presuposición especular del otro-*como-yo*²¹. Para el cognitivismo de hoy, la cognición inaugural se encuentra atada al cuerpo y a la posibilidad del movimiento. De esta manera, hay en el niño puentes alistados para empatizar y establecer con el adulto los más fuertes lazos de vinculación: puentes establecidos sobre un nexo de experiencias compartidas físico-afectivas, anclados en la corporeidad, nacidos de tempranas relaciones cara a cara, cuerpo a cuerpo, piel con piel, entre la voz y la audición, sobre las que más tarde se edifican relaciones más distantes y mediadas por objetos, signos, símbolos.

En esta relación, más bien de comunión que comunicativa (según la definición de comunicación del cap. I) la captación de propiedades amodales por el niño se encuentra complementada por fenómenos de *entonamiento*, conductas con que el adulto recoge *instintivamente* los patrones temporales de la vocalización y el movimiento del pequeño en alguna modalidad diversa a la que este utiliza en su expresión (Stern, 1985; Stern, Hofer, Haft & Dore, 1985). Por ejemplo, el canturreo silábico que libraría un bebé alzado en los brazos puede trasponerse en golpecitos suaves del adulto hechos sobre la espalda, los que, percibidos, permiten que aquél reencuentre las particularidades rítmicas de su emisión vocal. A diferencia de lo que acontece al imitar (habilidad que comparten los dos protagonistas de la relación), el entonar es un comportamiento que se halla documentado sólo en la acción del adulto. Surge de sus esfuerzos por empatizar con la conducta todavía imprecisa del niño pequeño (por cierto asemántica, pero con suficiente grado de expresividad vital para dejar transparecer las propiedades del tono afectivo general). Lo que se ofrece a las habilidades perceptivas del bebé empalma perfectamente con sus aptitudes psico-físicas de receptor precoz capaz de pescar rasgos amodales. Como afirma Español, la colección de los sonidos, movimientos y contactos que el adulto dirige al bebé podría estar andamiando el arquetipo diádico, alternante, de las experiencias intersubjetivas (Español, 2010a). La intensidad, la pauta temporal (la pulsación, el ritmo) o la pauta espacial (los esquemas de movimiento que el entonamiento *muestra*) son un eco de aquello que el niño experimenta en su ser-cuerpo.

El emparejamiento temporal *entona* ciertas propiedades (presemánticas) de la emisión del niño y proporciona una adecuada contraparte a sus estados de atención y de emoción. Eso que el *partenaire* adulto proporciona al niño en su acción de entonar le pone delante su propia experiencia vivencial de una manera diferente a la de las imitaciones. Si éstas replican formas exteriores (de un sonido, gesto o movimiento), el acompañamiento adulto *entonador* rescata de la exteriorización del niño aquellos componentes que subyacen a las diversas modalidades y no constituyen patrimonio de ninguna.

El entonar está documentado hacia el noveno mes (Stern, 1985); algunos estudios lo han adelantado hasta los 2/3 meses de los niños, aunque de todas formas a esta edad sea todavía más importante la reproducción imitativa (sólo alrededor de los 6 meses la frecuencia de acciones de entonamiento por

²¹ 'Mentalistas' en cuanto involucran que el sujeto pueda concebir al otro como un ente más complejo que lo que las conexiones vivenciales de esta tierna edad permitirían conjeturar.

parte de los adultos supera al volumen de la acción imitativa - Jonsson, Clinton, Fahrman, Mazzaglia, Novak & Söhrus, 2001). En cualquier caso, lo que aquí interesa es que en la imitación facial de los neonatos se observa una *transferencia intermodal* a través de la cual la *forma* estimular es convertida a otro canal (*input* visual → propiocepción del movimiento muscular del rostro), mientras que en el entonar del *partenaire* adulto se halla en juego, si bien por supuesto *también* una forma, no tanto una configuración *de superficie*, una apariencia, sino una determinada configuración estructural latente bajo la modalidad utilizada. La actividad de entonamiento toca entonces una cuerda diferente a la de la experiencia imitativa, porque aquello que el adulto reproduce de los movimientos y las preferencias del bebé no es una cualidad invertida en espejo, sino unos determinados caracteres amodales subyacentes. Los patrones de entonamiento exhiben pues una emotividad formal, sin contenido y presemántica. En tanto la imitación es el *reflejo* de lo que hace el otro, en cambio -y al contrario- la acción de entonar es un *eco realizativo* de lo que *afectivamente* motoriza, en el bebé, sus movimientos²².

Si el mecanismo neonatal de imitación no logra penetrar bajo la faz externa de la comunión con el adulto (imagen y sonido), en el entonamiento se alcanza el nivel más puro de los rasgos amodales que Stern bautizó *formas de la vitalidad* (Stern, 2010): movimiento, tiempo, espacio, fuerza y direccionalidad/intencionalidad²³. Estos cinco atributos amodales (péntada de Stern) traslucen el estado de ánimo y proveen el *contenido experiencial* que es entonado. En el entonamiento de formas de la vitalidad se reintegra al bebé, *se le devuelve*, su propia vivencia emocional, y con ello tiene lugar un tipo diferente de experiencia interactiva.

La exploración del mundo circundante por el niño ha transitado hasta el momento dos caminos diferentes: el del intercambio con los otros y el del intercambio con las cosas (éste a partir de los 3-4 meses). En el comienzo ambos se dan por separado. Hacia los 9 meses ocurre el fenómeno de la *atención conjunta*, que marca la transición de una primera instancia de intersubjetividad (estrictamente dual) a otra ulterior, llamada secundaria, de conformación ternaria dada la inclusión de objetos (Trevarthen, 1980, 1998). Esta inflexión por la que el niño preverbal consigue triangular sus intereses respecto de los objetos con otra persona (y a su vez captar los intereses de los otros sobre algún objeto o acontecimiento) se debe a la forma de coordinación atencional por la que podrá comenzar a emparejar “sus actos sobre el mundo con los actos sobre el mundo que realizan los demás” (M. Martínez, 2010, p. 19).

La relevancia ontogenética de la atención conjunta está fuera de discusión: lo que agita el debate es lo que implica cognitivamente. Allí está el germen de la teoría de la mente (la capacidad de realizar

²² No se trata en Stern de aquel afecto de las emociones básicas (alegría, tristeza, enojo, etc), sino de lo que se ha llamado *estado anímico* o emocional: tono afectivo en que se encuentra el organismo y sobre el cual se emplazan emociones como alteraciones súbitas de relativamente corta duración (James, 1884; Thayer, 1989). Esta afectividad de fondo, que tiñe todo el comportamiento y las vivencias del sujeto, es exteriorizada según un criterio intermodal, pero es, ontológicamente definida, un rasgo de amodalidad.

²³ Intencionalidad, ésta de Stern, que se debe discriminar de las que ya hemos definido. No es la intención representacional, ni la que rige una separación de medios/ fines, sino más bien una cierta proclividad del movimiento en el espacio, un dirigirse, un proyectar el cuerpo en la espacialidad.

atribución de pensamientos, sentimientos e intenciones a otros y a sí mismo), pero no es posible resolver si hay implicadas representaciones o el proceso puede elucidarse dentro de los límites de la inferencia perceptual. Según esta alternativa, propone Juan Carlos Gómez que atención conjunta no implica tal vez una noción del *otro* por fuera de la mirada y de la atribución de intencionalidad que se encuentra también presente en otras formas de primates. El otro resulta, de esta suerte, un ente con la peculiaridad de poder atender a otros distintos entes en el mundo, vale decir un ente intencionado que se reconoce como tal a través de la percepción de su conducta (Gómez, 2005). Las alternativas teóricas para abordar el logro de atender conjuntamente a un cierto objeto no son cosa que se deba aquí evaluar con más detalle; la idea sólo nos compete como un eslabón en nuestro recorrido hasta el concepto de semiosis comunicativa. Con esta restricción, y en términos ontogenéticos, cabe afirmar, al margen de todo la discusión, que aquel *otro* del niño se transforma esencialmente cuando éste consigue verlo como un objeto-con-mente (Rivière, 1991). En la transformación habrá pasado de ser (1) una entidad especular (ente imitable-imitador), a (2) un ente empático con quien se puede compartir un tono emocional, a (3) un ente con quien es posible interactuar en un registro de intereses prácticos (dar y tomar), y finalmente a (4) un ente *por medio* del cual satisfacer demandas sobre objetos (una entidad atencional cuyo interés se puede dirigir a conveniencia usando signos) y a la vez alguien con el que *compartir* las inquietudes y los atractivos que alienta el entorno (también a través de signos). En (4), la primera opción supone un otro mediador en la consecución de fines, mientras que la segunda requiere una perspectiva en la que el otro como un fin (aquí el recurso al *partenaire* no está detrás de una ganancia personal sino que apunta, simplemente, a compartir con él una experiencia). A este desdoblamiento corresponden, respectivamente, los gestos denominados protoimperativos (empleados para solicitar o demandar) y los protodeclarativos (que conducen la atención del interlocutor hacia un lugar, objeto o situación por convidarle, nada más, una experiencia personal).

Esta mudanza conceptual sugiere que el bebé ha cambiado el *otro* con quien entablaba interacciones afectivas y ritualizadas por un sujeto capaz de compartir con él la referencia. Se ha dado el paso, de este modo, para que pueda plantearse el *hecho significativo* (intencional e intencionado). Es como si el bebé hubiera dejado de inquirir al otro -de manera figurada-: “¿estás conmigo?”, o de buscar con él una emotividad o sintonía del cuerpo, para proponerle estar con él respecto de algo: “¿estás conmigo *en esto*?”, “¿ves lo que yo veo?”. La atención conjunta, al disponer las coordenadas dentro de las que el bebé puede valerse de medios semióticos para determinados fines, configura la matriz ternaria con la cual la intencionalidad-propósito puede apartarse de la acción directa sobre los objetos, o de la instrumentación de exteriorizaciones para la satisfacción (que fueran primeramente manifestaciones espontáneas de afectividad), y de aquí en adelante infuir en la conducta y en el pensamiento de otros recurriendo a la expresión deliberada y orientada al mundo. Aunque antes el bebé se hallaba por supuesto inmerso en un mundo semiótico, es desde este momento que parece comprender cómo los signos permiten actuar sobre las cosas de un modo vicario, sin llevar a cabo conductas precisas sobre los objetos. La atención conjunta es, pues, el articulador que prepara el terreno para que comiencen, en el niño, los actos de comunicación.

Claramente es el otro del niño la razón de su interés por compartir. El niño busca al otro y por este camino llegará a comunicarle contenidos a través de signos. Existe en él, incentivada por supuesto

desde los cuidados y la atención parental, determinada *vocación* del otro (genitivo del tipo objetivo), concibiendo el término desde el matiz etimológico (*llamado*) y entendiendo por su parte al *otro* como aquel destino natural de las apelaciones infantiles. Desde el primer momento los bebés conjuran la atención del otro usando vocalizaciones espontáneas y carentes de la orientación de *meta* que caracteriza luego a las acciones con intencionalidad marcada, lo que deja reconocer que ya hay una determinada propensión a la socialidad. Aun cuando no haya todavía ni comunicación ni intencionalidad en la acepción convencional, las vocalizaciones de este tipo, que responden a una *vocación* social prefigurada en nuestra especie, pueden entenderse como *vocativas* con entera propiedad.

El sempiterno problema del otro como un ente con distinta realidad mental ha basculado periódicamente entre abordajes teóricos de primera persona (introspección de Wundt, teoría de la simulación en épocas recientes) o de tercera persona (la teoría-teoría). Sólo hace relativamente poco se ha recuperado una visión de segunda persona y vulnerado aquella polarización. En el amanecer del nuevo siglo (obviando antecedentes) se ha expandido un mirador de segunda persona, que ubica en el centro de la controversia a las interacciones, fuente y a la vez contexto de la subjetividad y de la alteridad, éste un binomio cuyas partes, como partes segregadas, deben emplazarse en un estadio posterior. Es en el interés de la investigación ontogenética que la estrategia de centrar los desarrollos del sujeto *entre* el sí mismo y un segundo foco o *alter ego* ha redimido la cuestión de cuál sea la fidelidad a la que está obligada la psicología, dado que el instrumento y las limitaciones de abordaje han desvirtuado, en nombre del mayúsculo rigor científico, no pocas veces el fenómeno por estudiar. Las objeciones a las perspectivas de primera y tercera personas no son quizá siempre válidas, y eventualmente una como otra resultan explicaciones lúcidas para ciertos procesos de interrelación, pero alineamos el presente estudio con “la idea de la prioridad ontogenética de los procesos que describe la perspectiva de segunda persona y de su continuidad en algunas experiencias específicas durante momentos posteriores de la infancia y la adultez” (Español, 2012, p.160).

3. LA MODALIDAD ORAL ²⁴

Se analizará en los párrafos siguientes las habilidades perceptivas y expresivas del niño pequeño pregramatical en lo que atañe a la modalidad oral. Como es sabido, las habilidades de la comprensión lingüística anteceden a las de expresión o producción, e igual sucede en el momento preverbal, durante el cual puede apreciarse que la musicalidad del habla dirigida al niño es la primera pista para que pueda empezar a segmentar la cadena indiferenciada de sonidos con que el semejante le propone interactuar (Jusczyk, Hirsch-Pasek, Kemler Nelson, Kennedy, Woodward & Piwoz, 1992). De esta manera, la percepción de la señal del habla condicionará la adquisición de la estructura fonológica de la lengua materna.

²⁴ Para todo el resto de capítulos del texto se ha guardado esta secuencia expositiva: primero los gestos y después las vocalizaciones, pero aquí hemos alterado este orden por cuidar la pauta cronológica, donde las primeras vocalizaciones anteceden a la gesticulación.

3.1 LA PERCEPCIÓN DE LA SEÑAL DEL HABLA

La marcación del ritmo, el contorno melódico del habla dirigida a los infantes, las pausas implementadas y demás factores de los que se vale el comunicador adulto son aspectos a los que el sujeto preverbal es naturalmente sensible y se encuentran documentados hace largo tiempo (M. Papoušek, 1995). Sobre esta base, se ha afirmado que existen pautas universales en la relación prosodia-estado emocional. La comparación transcultural sobre la acústica del *maternés* ha revelado que las madres norteamericanas, chinas y alemanas hablan al bebé en tipos melódicos idénticos para contextos comunicativos similares. En la sospecha de que un idioma tonal como es el mandarín implicaría mayores restricciones en el uso de la entonación (visto el tono hace a las diferencias léxicas), se ha comprobado que el valor formal (morfémico) del tono respeta la melodía expresiva en la cadena de habla dirigida a los bebés (M. Papoušek, H. Papoušek & Symmes, 1991). Las diferencias encontradas fueron solamente de 'expansión': las madres norteamericanas son más expansivas en el uso de aquellos patrones de expresividad hallados también en las madres chinas y en las alemanas (diferencia en grado, con origen cultural). En consecuencia, los *universales melódicos* del habla materna no están influidos por la estructura lingüística, la tradición, la edad, el sexo o la crianza del niño, sino determinados por las constricciones de la biología específica (*species-specific*) (M. Papoušek, 1987; M. Papoušek, 1995; Trehub, 1990). En las diádas de interacción entre adulto y bebé se observa cómo el *maternés* sigue las pautas de una musicalidad dentro de la que encuentra un cauce natural y universal, cauce que lleva en sí las posibilidades de todas las lenguas tonales y no tonales.

A los 2 meses, los bebés segmentan la cadena acústica del habla por el reconocimiento de unidades *no* fonéticas sino silábicas. Jusczyk mostró cómo a esta edad no hay sensibilidad para identificar las diferentes consonantes o vocales, pero sí para detectar los segmentos silábicos (Bertoncini, Biljeljac-Babic, Jusczyk, Kennedy & Mehler, 1988; Jusczyk & Derrah, 1987), lo que implicó asumir que era la sílaba, no los fonemas, la pieza determinante de la percepción del habla en la primera infancia. Si la emisión oral está forzada a respetar las constricciones del tracto vocal y las de la liberación del aire, el ritmo y sus características de pausa, altura, acento, etc., estos factores son también la pista principal, en cualquier lengua, para el posterior desciframiento de la cadena del habla. De acuerdo con ello, tanto la mora japonesa como el acento trocaico de la lengua inglesa son factores añadidos a esta primordial pericia de segmentación (F.G. Rodríguez, 2010). Si el habla se compone de sonidos que a nivel fonético no acusan pausas entre sí, tal como lo refleja la espectrografía, la sílaba funciona como primera herramienta con la que el bebé empieza desenganchar, por regularidad, las unidades de sonido que más tarde darán los fonemas y morfemas de la lengua.

Alrededor de los 6 meses los bebés tienen la habilidad de distinguir pausas correctas en la enunciación, interrupciones colocadas en los puntos de cesura de dos contenidos proposicionales, discerniéndolas de pausas incorrectas (Hirsch-Pasek, Kemler Nelson, Jusczyk, Wright Cassidy, Druss & Kennedy, 1987; Jusczyk & al., 1992; Kemler Nelson, Hirsch-Pasek, Jusczyk & Wright Cassidy, 1989). La fuerza de las pausas (temporalidad y pulso) se vio respaldada por distintas experiencias en que los

bebés mostraban su capacidad para reconocer pausas correctas e incorrectas en fragmentos musicales (Jusczyk & Krumhansl, 1993; Krumhansl & Jusczyk, 1990). Estos patrones suprasegmentales se encuadran entre las propiedades amodales, revelando cómo el instrumento de la temporalidad sirve al niño pequeño para la descompresión de la compacidad acústica del habla y, por su medio, para comenzar con la decodificación del S-código que es la estructura fonológica de su lengua materna.

Con estos resultados (en los que la pista acústica dio pruebas de ser la primera variedad de *parsing* en el habla), se esgrimió la hipótesis del *bootstrapping* prosódico como estrategia del aprendizaje de la lengua²⁵. La habilidad de los bebés para reconocer fragmentos del flujo del habla por características prosódicas exageradas en el *maternés* abrió la puerta para suponer que este mismo recurso podía ser la clave para el reconocimiento de estructuras sintagmáticas particulares. Pero esta línea de investigación se mostró insuficiente para dar cuenta acabada del progreso de la comprensión gramatical (Gerken, Jusczyk & Mandel, 1994). La idea de que entre la prosodia se escondieran todos los secretos de la adquisición morfosintáctica quedó frustrada: el *maternés* no condiciona el proceso de adquisición lingüística más que en muy generales constricciones que orientan al niño, esencialmente, acerca del tono emotivo de la enunciación (Karmiloff & Karmiloff-Smith, 2001; Gerken & Aslin, 2005).

Los trabajos de H. y M. Papoušek más estos resultados obtenidos por Jusczyk (la idea, por una parte, de que hay en las expresiones de la oralidad emocional cierta prosodia que atraviesa las fronteras culturales y, por otra, la de que las marcas musicales habitúan de a poco la audición de los bebés a los sonidos de su lengua) llevan a aceptar que sin cierta pericia en el manejo de las propiedades amodales no sería posible el ulterior aprendizaje de las unidades significativas mínimas que llevarán, en el mediano plazo, hasta el lenguaje. Para arribar hasta la comprensión de los primeros elementos léxicos debe tener antes lugar, desde las propiedades amodales y sobre la base de un marco de buen entendimiento empático con el adulto, el desarrollo de la habilidad para quebrar el torrente del habla en paquetes discretos de sonido, siguiendo la pista de las sílabas y la prosodia.

3.2 LA EXPRESIVIDAD ORAL DEL NIÑO: DE LAS PROTOFONACIONES A LAS HOLOFRASES

Las vocalizaciones protofonatorias son modulaciones imperfectas de sonidos sin significado, que cumplen empero un rol central, y predictivo, en el contexto de la adquisición lingüística (Karousou, 2003; Karousou & López Ornat, 2005; López Ornat & Karousou, 2005; Murillo & Belinchon, 2013; Serra et. al., 2000). Al gagueo-laleo (según la oclusión: velar o linguo-palatal) sigue más tarde, aproximadamente a los 6 meses, el llamado *balbuceo canónico*: el repertorio de emisión oral del niño

²⁵ *Parsing* (de *pars orationis*: parte del discurso oral) alude a las operaciones de segmentación con que el sistema cognitivo descifra el mensaje del *input* verbal. En este caso, por tratarse de una etapa preverbal, lo fraccionado no son todavía más que las unidades previas para luego penetrar en los complejos vericuetos de la lengua. Por su parte, la designación *bootstrapping* ha sido vertida al español como *elicitación* o *facilitación*, alternativas que no hacen justicia a los matices de la denominación original en lengua inglesa.

se organiza en torno a la unidad silábica, en el comienzo bajo su variante *reduplicativa* (iteraciones de las fórmulas CV/consonante-vocal o VCV/ vocal-consonante-vocal: *ba ba ba*), luego en en arreglo a un *balbuceo melódico* (con alternancias vocal-consonante de más largo aliento y dibujando un contorno melódico: *aaaaabÁ*). A los 10 meses surge el *balbuceo variado o modulado*, que exhibe mayor destreza en la gama tonal-melódica de los sonidos de la lengua y en su *tempo*. Apoyándose en los contornos melódicos y en un conocimiento progresivo de los componentes fonológicos y fonotácticos del propio idioma, más el ejercicio inevitable de audición de los sonidos efectivamente proferidos (que funciona como un correctivo por medio del cual las vocalizaciones tienden a adaptarse a los registros auditados en la enunciación adulta), los niños consiguen aplicar estos recursos a la producción de vocalizaciones sígnicas.

Hacia los 12 meses la madurez laringo-bucal, la cupla cognitiva de emisión/ audición y las habilidades psicológicas de la atención conjunta y de cierta incipiente lectura de mente se encuentran a punto como para converger en las primeras producciones de palabra. A partir de ese punto y hasta los 18 meses se suele delimitar una fase expresiva caracterizada por las holofrases: palabras aisladas, correctas o aproximadas, con significados que van más allá de la pura nominación. Cuando en determinada circunstancia el niño verbaliza 'agua', los adultos saben normalmente si se trata allí de un nombre (de una identificación) o bien una solicitud: /quiero agua/. La comprensión de cualquier holofrase implica el reconocimiento de la intencionalidad del niño y a la vez una decodificación certera de las coordenadas pragmático-contextuales compartidas, sin las que resultaría difícil distinguir, en 'agua', acusativo de nominativo.

Se encuentran aquí, como otro tipo de expresiones holofrásticas, las amalgamas, *pegoteos* de un par (o más) de voces que se emplean en bloque y nunca separadas, como si se tratara de un misma y única palabra. El niño ubica con justeza, en sus intervenciones, 'aca-tá' /acá está/ o 'no-tá' /no está/ sin aparentemente haberse percatado de que la emisión es un compuesto. Las partes ensambladas no han sido hasta este momento objeto de una disección.

Hacia el final de este período holofrástico los niños pueden comenzar a producir cadenas de palabras que no constituyen articulación sintáctica (Serra & al., 2000). Aunque espaciadas por silencios, corresponden a una sola y unitaria acción enunciativa, ya que los términos responden a una sola idea de fondo. Al mismo tiempo, por medio de análisis espectrográficos (Branigan, 1979) se hizo el descubrimiento de que la fracción final de una palabra tenía idéntico contorno de emisión tonal que el que, pausa mediante, lucía la primera parte de la palabra siguiente. Esto llevó a pensar en una suerte de continuidad para la serie de palabras secuencialmente enunciadas.

Otra estructura pregramatical de este período son las llamadas construcciones verticales (Scollon, 1976), donde la secuencia de emisiones -sobre un tópico particular- se apoya en las intervenciones del adulto: '¿Qué querés?' | 'Abba' | '¿Agua?' | 'Mucha'. Sin forzamiento se puede apreciar cómo el niño ha sumado al nombre de la cosa un complemento de significado. El interlocutor brinda el soporte, con su participación, para que aquél cumpla mejor con su intención enunciativa. Este formato enunciativo refleja el soporte protoconversacional de los primeros intercambios.

Alrededor de los 18 a 20 meses, sin que estas formaciones (ni eventuales vocalizaciones ininteligibles) dejen de tener lugar, los niños comienzan a combinar sin mediación de pausa dos palabras sobre un mismo objeto, evento o situación. En mayoría de casos no hay presencia de elementos conectivos, sino adjunción de términos de referencia y de predicación. Debido a la ausencia de los articuladores del lenguaje adulto, esta estrategia ha sido caracterizada como de *habla telegráfica*. Si bien el rótulo sesga en cierta medida la interpretación de este tipo de producciones, porque de hecho también hay palabras de carácter funcional, éstas son prevalentemente un eco de las expresiones auditadas y no un ejercicio de pleno dominio intelectual. Este período de dos palabras (o de *primeras composiciones*) se extiende en promedio hasta los 27 meses (con todas las salvedades cronológicas presumibles - Pine & Lieven, 1990). Para entonces, las verbalizaciones gradualmente empiezan a tener más unidades, y ocurre la aparición de estructuras morfosintácticas reconocibles (Serra & al., 2000).

En lo que hace al lenguaje, queda sumariamente inventariada esta secuencia: balbuceo canónico → (balbuceo reduplicativo/ balbuceo melódico) → balbuceo variado → holofrase → primeras composiciones verbales presintácticas²⁶.

²⁶ Si por una parte es cierto que la periodización por cantidad de términos (período holofrástico/ de dos palabras) puede cuestionarse desde otros criterios, éste es el abordaje dominante en la bibliografía especializada (por ej.: Tomasello & Brooks, 1999). Se ha señalado sin embargo que la adquisición lingüística es multiestratégica (Peters, 1995). Nelson (1973, 1981) ha sugerido que en el desarrollo del lenguaje, junto con un estilo de corte referencial, existe otro gúestáltico u holístico, centrados respectivamente en la palabra o en un *parsing* de tipo fonoprosódico. En respaldo de la postura que aquí hemos adoptado cabe destacar, por una parte, que también es la más difundida en investigaciones sobre gesto en su entrecruzamiento con la lengua oral (Butcher & Goldin-Meadow, 1993; Capirci, Contaldo, Caselli, & Volterra, 2005; Capirci et al., 1996; Capirci & Volterra, 2008; Goodwyn & Acredolo, 1993); por otra, que una táctica analítica nunca haría mella a un abordaje fenomenológico sin pretensión explicativa, dado que si determinados niños proceden en el comienzo por fraccionamiento y no por adición (partiendo de enunciar paquetes léxicos no analizados), habrá con todo siempre algún momento en que deban pasar por la unidad semántica *palabra*, la cual primero acoplarán por pares y luego en cadenas ensambladas sintácticamente. Esto sucede porque la palabra es la unidad-segmento básica para aludir al mundo, y asimismo el factor necesario para la articulación. Por consiguiente, las dos estrategias, la referencial y la expresiva (=holística, gúestáltica o prosódica) convergen necesariamente en ella y en la habilidad del niño para combinarla con creciente libertad creativa. De allí que la elección metodológica de separar una fase específica de dos palabras se encuentre justificada. Esta particular dicotomía de estilos en el primer tramo de la adquisición lingüística reflejaría por otro lado los debates en torno a la filogénesis de la palabra. La discusión entre un comienzo holístico y otro compositivo en los niños pequeños se replica en dos posturas semejantes dentro del debate paleoantropológico (Wray, 1998, 2000; Mithen, 2006 vs. Bickerton [protolenguaje-*pidgin*], 1995). No obstante, la idea de las diferencias estilísticas de adquisición ontogenética se ha visto rebatida por el ulterior descubrimiento de que, en realidad, los dos estilos estarían condicionados por el desarrollo de los progresos lingüísticos normales (Bates et al., 1994). Los niños *holístico-expresivos* no logran después mayor dominio de palabras funcionales que el que se evidencia en los niños *referenciales* (quienes, por la hipótesis de los estilos, deberían llegar a ser más hábiles combinadores *telegráficos*, cosa que no sucede - Bates et al., 1994). Así, las variaciones en materia de vocabulario parecen estar sujetas a una seriación que, para ambos estilos, conduce de términos referenciales a predicativos (así se designa en Bates et al., 1994, a verbos y adjetivos) y por último a palabras de clase cerrada (funcionales - Bates et al., 1994). Como un añadido que brinda asimismo aval a nuestra periodización cabe indicar que en el aprendizaje de lenguas de señas se recorren las mismas etapas que en la adquisición de las lenguas verbales: un balbuceo manual, facilitado por un *maternés* gestual, luego una etapa de holofrases y, más tarde, antes del surgimiento de marcas morfosintácticas, una etapa de signos apareados (Karmiloff & Karmiloff-Smith, 2001).

4. LA MODALIDAD GESTUAL Y EL COMIENZO DE LA EXPRESIÓN COMUNICATIVA

La atención conjunta surge del propio interés por los objetos y los semejantes y revela, en los bebés, discernimiento de que los demás, tanto como ellos mismos, se vinculan intencionalmente con el entorno de objetos. Sobre esta base, durante el último cuarto del primer año de vida, se produce la expresión intencionada, con la cual el niño ingresa, en calidad de agente, al universo de la comunicación (no a la semiosis, por supuesto, que estaba presente desde los inicios, ni tampoco a los fenómenos de comunicación en su más vasta generalidad, de los que ya participaba en tanto receptor de los mensajes de los otros). De acuerdo con la noción de intencionalidad de meta, por primera vez que el niño ha separado medios/fines usando los signos con valor de medio para causar un efecto sobre el interlocutor. En el debut del acto comunicativo del sujeto, el signo es gesticulativo (no son propiamente signos las señales que el bebé ha podido modular con anterioridad). La forma inaugural de la expresión intencional, intencionada, sígnica, social e individual es por lo tanto el gesto con el que el bebé indica a su *partenaire* algo del mundo que ha captado su interés. Se trata en principio de los gestos deícticos, los que, como ya hemos despegado, satisfacen dos finalidades: requerir del otro cierta mediación respecto de lo señalado (gestos *protoimperativos*) o compartir una experiencia (mostrar por el hecho de mostrar y establecer un lazo atencional sobre el objeto: los *protodeclarativos*).

Estos dos signos primordiales quedaron establecidos, perdurablemente, al promediar la década de los 70 (Bates, 1976; Bates, Camaioni & Volterra, 1975; 1976). Se ha conservado su designación y se ha convalidado su importancia. El gesto preverbal es la herramienta primeriza con que el niño, todavía bebé, produce signos en su más propia acepción: acciones despegadas de alcanzar sobre las cosas resultados prácticos y que se elevan, de este modo, por encima de su condición de acciones. Ello faculta a una expansión del universo del bebé en que se supera la primera realidad del semejante como otro-instrumento de satisfacción y como contrapolo con quien compartir formas de la vitalidad y emociones discretas, de manera tal que por el signo ambas esferas (mundo y semejantes, lo *otro* de sí mismo/ los *otros* distintos de sí mismo) se incluyen en su comportamiento de manera vinculante.

El primer gesto se presenta normalmente, para los protodeclarativos y los protoimperativos, bajo la morfología común del *pointing* (el dedo índice extendido). Entre ambas funciones existen profundas diferencias cognitivas, pues mientras que el protoimperativo se puede entender como conducta positivamente reforzada al recibir del otro lo solicitado, la protodeclaración supone en cambio que, dado que el niño no recibe nada, una determinada comprensión del otro como sujeto capaz de compartir su percepción y su interés por los objetos (Camaioni, 1993). En rigor, esta segunda funcionalidad se halla igualmente reforzada cuando el interlocutor atiende a lo que el gesto le haya señalado, pero el retorno de la gesticulación es en definitiva un premio inmaterial, el establecimiento de una relación con excusa en las cosas. El vínculo intersubjetivo, en el comienzo restringido a la agencialidad ecomotriz (imitaciones neonatales, intercambios por formas de la vitalidad, interacciones protoconversacionales), ahora se proyecta, por iniciativa del infante y por la mediación del signo, sobre el mundo de las cosas, pero es a contar desde la gesticulación protodeclarativa que puede considerarse al *pointing* como práctica que liga la interioridad del niño con la de los otros (comprendidos como otros-sujetos de experiencias de la clase que él mismo posee).

Al extender su mano hacia un objeto el niño hace entender preverbalmente una solicitud (/dame/), o bien usa el objeto como trampolín para acceder hasta el adulto (hasta su condición mental) y transmitirle su interés (una *intención* en el sentido fenomenológico). El niño se halla en condiciones de pedir o declarar mediante el gesto lo que en corto tiempo manifestará a través de las palabras. Esta continuidad montada sobre el eje comunicativo permite entender al gesto como precursor de la expresión verbal, aunque su rol de tal debe ser apropiadamente demarcado. No es precursor de la palabra en la misma medida en que lo son las protofonaciones (los sonidos de la lengua son el hilo conductor que lleva de las vocalizaciones preverbales hasta la generación de sintagmas y de oraciones - Karousou, 2003; Karousou & López Ornat, 2005); lo es, sin duda, como primer instrumento dirigido a un semejante para interactuar de forma *claramente* intencional-intencionada.

La asociación entre gesto y palabra cursa diferentes fases en el desarrollo del sujeto. En un comienzo colaboran en pie de igualdad para confeccionar composiciones que son las primeras expresiones de dos componentes (sobre ello, *infra* sección 5), luego sucede haber composiciones de palabra (y el lugar del gesto durante este tiempo es lo que indaga este trabajo), y todavía más tarde, con la gramaticalización del habla, el gesto queda marginado de las reglas de articulación a las que, por sus cualidades de tipo significante, no puede integrarse²⁷.

El reperfilamiento de la condición del gesto respecto de la palabra, la cual por su parte obtiene de la gramaticalización un máximo de versatilidad, no implica sin embargo que el aporte del signo gestual a la modalidad oral, devenida lingüística, se haya desvanecido o vuelto tangencial. En la experiencia cotidiana se puede evocar el tan común olvido de palabras y el fenómeno de *punta de la lengua* (por el que una amnesia accidental no suprime el recuerdo de rasgos formales asociados: cantidad de sílabas del término, tipo de acentuación, fonemas - Brown & McNeill, 1966), casos en que el gesto acude a reemplazar el signo esquivo, lo que sin forzamiento de interpretación permite colegir que las dos variedades de expresión -gestualidad, palabra- comparten un mismo diccionario cognitivo o léxico mental.

4.1 DEFINICIÓN DEL GESTO

La definición de gesto, como la de otros conceptos de uso cotidiano, dista de ser apropiada para una investigación científica. Al mismo tiempo, ésta no aporta una caracterización unánime. El gesto incluye a veces la expresión facial y postural, y a veces deja a un lado toda acción que incluya objetos. Algunos expertos decidieron descontar (Butcher & Goldin-Meadow, 1993) los casos rituales (por

²⁷ Con todo, a falta de palabra, en los sujetos sordomudos la aptitud manual releva a la modalidad oral de conferir al pensamiento y a la comunicación un tipo comparable de sistematicidad (Armstrong, Stokoe & Wilcox, 1995; Corballis, 2002). Como se ha consignado *supra* (nota 15), hace ya largo tiempo que está demostrada la gramaticalidad de las lenguas de señas (Stokoe, 1960). De otra parte, se ha registrado en niños sordomudos nunca expuestos a lengua de señas (bajo la falsa premisa de que así no distraerían recursos cognitivos del aprendizaje de la lengua oral –una aventura educativa que ha tenido resultados desastrosos) se genera de un modo espontáneo, para aquellos gestos con los que se comunican, una morfosintaxis de nivel elemental (Goldin-Meadow, 2006). La habilidad gramatical es atributo de la especie humana en general *sin restricciones de modalidad*.

ejemplo, sacudir la mano para saludar), los casos de imitación (sin contemplar que el gesto imitativo, en tanto *gesto*, es realizado *para* el interlocutor y no como una acción refleja) e incluso determinadas formas lúdicas de simbolización, como cuando los niños se valen del cuerpo y los objetos para crear ficciones (montar a caballo en un palo de escoba, llevarse a la oreja el tubo del teléfono - formas del *como si* infantil que, si son efectuadas convidando al semejante alguna significación, no son tan sólo acciones físicas de juego sino comunicación). El argumento con que algunos han resuelto marginar el caso lúdico de simbolización apunta a la dificultad de distinguir si el niño está ritualizando una nueva rutina o si se trata de una verdadera acción de comunicación. Con vara menos restrictiva, otros especialistas consideran gesto de pleno derecho a la expresión del rostro y cualesquiera empleos del cuerpo que sean portadores de significado (Crais, Douglas & Cox Campbell, 2004). Adam Kendon, figura central de los estudios sobre el gesto y responsable de su creciente importancia en la semiótica de nuestros días, entiende ser gesto la acción voluntaria ejecutada para fines de expresión, pero - consciente de la vaguedad de esta definición- subraya que

Las distinciones y las clasificaciones que inevitablemente son creadas toda vez que se discute el gesto [it] reflejan las diferentes comprensiones que los estudiosos del gesto han tenido acerca de cómo funciona. Los particulares sistemas de clasificación desarrollados son instrumentos útiles de trabajo para una investigación dada, pero no deberían considerarse como otra cosa (Kendon 2004, p.85).

En nuestro estudio el gesto es definido como *aquella comunicación que el individuo realiza mediante el cuerpo, esto es: toda conducta que involucre signos no verbales partiendo de la motilidad y llegando al canal visual*. Esto comprende el caso del galope con palo de escoba, el de la mímica con el teléfono y otras variantes similares, siempre que en el contexto de la situación pueda asumirse que existe en efecto una intención de tipo comunicativo, ya fuere consciente o inconsciente, y que por ende es portadora de intención y de contenido significado a un receptor. El rasgo distintivo del signo gestual, a diferencia del signo palabra, es que posee una complejidad holística (Goldin-Meadow, 2005), o global-sintética (McNeill, 1992), una compacidad semántica no degradable. Si la palabra se flexiona y/o se acomoda a los dictados en virtud de los que puede generar significados de mayor complejidad, el gesto constituye una unidad semántica sin partes. Su movimiento sí puede escindirse, pero al quebrar su integridad formal desaparece en simultáneo toda significación porque el gesto carece de morfemas. Esta desemejanza es lo que vuelve interesante analizar qué ocurre entre gesto y palabra cuando esta comienza a poder combinarse con otras palabras y sale con ello a relucir su condición diferencial.

El movimiento gesticulativo se ejecuta en tres tiempos estándar: preparación o arranque (*onset*), el golpe -cuando ofrece su morfología acabada- y posterior relajación (McNeill, 1992). Por esta anatomía, la gesticulación se vuelve discernible de otras formas de expresión que emplean el cuerpo. El gesto es breve, por así decir va y viene, se proyecta hasta su forma consumada y se disuelve. Si el niño quisiera hacer entender su deseo -por ejemplo- de jugar al avioncito, y abre los brazos en símil de vuelo para, acto seguido, devolverlos al reposo, entonces habrá gesticulado; si al contrario el niño se demora en el placer del volar lúdico y sigue con ambos brazos extendidos, ya no entenderemos que haya meramente gesto sino juego, ficción plena, y que el niño se está moviendo en un distrito conductual distinto (dentro del que, por supuesto, podrá ejecutar conductas comunicativas).

En esta tesitura sería inadecuado desechar de cuajo la expresión facial. Es menester, no obstante, la siguiente distinción. Ella es semiótica invariabilmente, pero sólo cuando sucede intencionadamente se convierte en comunicativa (con arreglo a nuestra concepción de base). Cuando la configuración semiótica del rostro es la reacción refleja con que, de forma automática, se exterioriza un estado afectivo sin que medie una intención de transmitir, no hemos de computarla como comunicación. Si al contrario el niño infla las dos mejillas para, presumiblemente, referirse a un individuo gordo o aludir a la gordura, o si declina los dos labios por las comisuras y eleva las cejas para responder a una interrogación con signo de ignorancia, entonces se reconoce allí una significación montada para la decodificación, y ambos ejemplos se puntúan como semiosis comunicativa. Se discrimina, de este modo, entre aquella expresión alojada en la cara y aquella actuada *ex profeso*. La risa, la sonrisa y otras manifestaciones espontáneas son desafectadas de nuestra categoría de gesto por ser una resonancia de los estados internos de emoción en la musculatura corporal, y particularmente de la cara, salvo en aquellos casos donde se producen *para* un interlocutor con pretensiones de afectarlo (Ekman & Friesen, 1982).

En paralelo, parece atinado recortar del gesto comunicativo los que pudiera librar el individuo para sí, los casos de autogesticulación (Delgado, Gómez & Sarriá, 2010; Español & Rivière, 2000; Español, 2006; Goldin-Meadow & Wagner, 2005; Goldin-Meadow, Nusbaum, Kelly & Wagner, 2001; C. Rodríguez, 2009). Sucede a menudo que el niño pequeño sostiene del gesto, mayormente un *pointing*, cierta operación mental de reconocimiento en la que el interlocutor, si hubiera, no cumple ningún papel. El gesto autodirigido ciertamente apunta más allá de sí en cuanto que signo y en cuanto está vinculado a un referente, por lo que no cabe reducirlo a mera acción, pero se trata de un empleo del signo que está más emparentado con procesos cognitivos intra-subjetivos que con intercambios comunicativos. Tal como ocurre con los casos del habla autodirigida, donde la palabra no está destinada a transmitir sino a ordenar los propios pensamientos, el gesto también, si es de esta clase, no busca hacer comprender un contenido a un interlocutor sino ayudar a concebirlo de un modo más claro. De hecho, en un gesto así coinciden emisor y receptor: todo consiste en ordenar de un modo conveniente la propia ilación mental, en prestarle un tipo distinto de asistencia, en fecundar o explicitar ideas para el mismo sujeto gesticulador (Alibali & Goldin-Meadow, 1993; Goldin-Meadow, 2006; Goldin-Meadow, Alibali & Church, 1993; Goldin-Meadow & Momeni Sandhofer, 1999; Stevanoni & Salmon, 2005; Wagner Cook & Goldin-Meadow, 2006). Habrá que recordar, quizás, que el carácter *social* del signo era uno de los cinco rasgos de nuestra definición de comunicación. Contra lo que pudiera suponerse, de otra parte, el autogesto no es en realidad un estadio ulterior de la semiosis infantil, sino que se anticipa al gesto comunicativo (Bates et al., 1975) o hace su aparición al mismo tiempo que él (Español & Rivière, 2000).

4.2 LAS DISTINTAS CLASIFICACIONES DEL GESTO

Existen distintas clasificaciones para el gesto. La división más aceptada separa los gestos deícticos y los representacionales (Butcher & Goldin-Meadow, 1993; Goodwyn & Acredolo, 1993; Iverson & al., 1994). Los deícticos remiten la atención del interlocutor hacia un objeto o situación al que se encuentran espacio-temporalmente vinculados (el dedo índice extendido funciona como vector que

apunta aquí y ahora al referente). Están subdivididos entre las variantes *pointing*: señalar; *showing*: mostrar; *reaching*: intento de alcanzar; *request*: solicitar (mantenemos las voces inglesas que se han adoptado de manera casi consuetudinaria). Los gestos representacionales son denominados, bajo otras rotulaciones, ya referenciales (Caselli, 1990), ya simbólicos (Acredolo & Goodwyn, 1988), ya icónicos (McNeill, 1992; Namy, Campbell & Tomasello, 2004). Corresponden a la significación icónica y por ello no precisan de contigüidad espacio-temporal con relación al referente. La evocación figurativa, al dar la forma del objeto o de la situación que se quiere ilustrar, vuelve reconocible el contenido de la comunicación (se abren de par en par las manos y los brazos para indicar /grande/, o se frotan las palmas como en la acción de lavado para sugerir, precisamente, /lavarse las manos/).

Junto a esta distinción pionera deícticos/ representacionales, algunos estudios han considerado una tercera clase de no menos importancia, la de los convencionales (Capirci et al., 1996; Iverson & Thal, 1998). En ellos la faz significativa se vincula por puro capricho cultural con su debida contraparte de significado (una tipología de gestos donde, a diferencia de los anteriores, no existe motivación intrínseca de forma y contenido). Si la motivación consiste en que el agente sígnico surja de cierto modo a partir del objeto que el signo conjura, ya fuere debido a una proximidad indexical o a alguna semejanza icónica, el gesto de este tercer tipo vincula, por el contrario, el aspecto significativo con el correlato ideacional-referencial mediante puro arbitrio. En los estudios que, como el presente, persigan continuidades y rupturas entre el gesto y la articulación verbal no puede prescindirse de la gesticulación inmotivada. No cuando aquel relevo que opera el lenguaje, al ocupar el centro de la escena comunicativa, *convencionalizará* los signos de la interacción fuera de todo viso motivacional, esto es, por mor de la arbitrariedad²⁸.

McNeill (1992) aporta una categorización más exhaustiva de los tipos mínimos gestuales, forjada a partir de la gestualidad adulta y que explicita posibilidades que es difícil hallar en los niños de temprana edad. Reconoce gestos deícticos e icónicos, y en relación con estos agrega la novedad del gesto *metafórico*, figurativo como el gesto icónico pero distinto porque su significado es un concepto abstracto (ej.: el movimiento de presentación de un pensamiento al interlocutor, como si se dijera ‘esto es así’, llevando hacia adelante las dos manos separadas, conservando su distancia, en ademán de proponer o mostrar algo físico, corpóreo, el ‘esto’ de la locución). Luego incorpora una categoría tomada en préstamo de otros estudios (Efron, 1941; Ekman & Friesen, 1969): el gesto *beat*, gesto de marcación o acentuación en el que la morfología se vuelve irrelevante (a diferencia del papel que cumple entre los tipos anteriores); se trata del gesto que otorga a un determinado contenido un rango de importancia superior al de los otros signos agenciados (dentro de un parlamento, por ejemplo, la palabra o la idea más importante es destacada por medio del índice extendido o por un golpe que subraya su papel central). Según McNeill:

²⁸ Es oportuno recordar que lo convencional y lo arbitrario, aunque suelen tomarse el uno por el otro, no deben mezclarse. Es cierto que Piaget afirma de los signos que “son arbitrarios o convencionales” (Piaget & Inhelder, 1969/1984, p. 64), pero en rigor las convenciones forman un conjunto más abarcativo que el de los enlaces arbitrarios. La convencionalidad es un requerimiento básico para que el signo medie entre dos individuos que se comunican, la arbitrariedad en cambio sólo cabe a algunos signos, de forma canónica al signo lingüístico de la estructura saussureana (Eco, 1976; Español, 2004). En lo que concierne al gesto, se puede plantear en su interior la partición entre convencionales-motivados y convencionales-arbitrarios o no motivados.

Los beats revelan la concepción del discurso narrativo del hablante en tanto que totalidad. El valor semiótico del beat yace en el hecho de que indica la palabra o frase que acompaña como significativa, no por su propio contenido semántico, sino por su contenido pragmático-discursivo (...) Así, los beats distinguen cierta información que no lleva adelante la línea argumental sino que provee la estructura dentro de la cual la línea argumental se despliega (McNeill, 1992, p.15).

Aparte de los *beats*, una quinta categoría reúne gestos *cohesivos*: gestos ilativos que, al contrario de los *beats*, menos que subrayar, brindan continuidad al tratamiento de distintos tópicos dentro del habla discursiva, o bien separan planos y niveles de articulación (mover la mano abierta para atrás sugiere, en un relato, precedencia temporal). Son el equivalente de los conectores del discurso; como tales, no parece que en principio se puedan hallar ejemplos en el repertorio de los niños pregramaticales. Finalmente, los gestos convencionales son asimilados a los gestos arbitrarios integrantes de sistemas normativos y carecen de interés para McNeill (cuando, no obstante, hay gestos arbitrarios que funcionan fuera de toda inscripción gramatical: los *emblemas*, como el pulgar levantado - Ekman & Friesen, 1969; Kendon, 1988).

Figura 5
 CLASIFICACIÓN DE LOS TIPOS DE GESTO I
 Comparación de dos propuestas diferentes: Iverson y Thal (1998), respetuosa de los tipos más tradicionales; McNeill (1992), de más fina discriminación, aunque anterior ²⁹.

IVERSON & THAL (1998)	McNEILL (1992)
DEÍCTICOS	DEÍCTICOS
REPRESENTACIONALES	ICÓNICOS
	METAFÓRICOS
	COHESIVOS
	BEATS
CONVENCIONALES	CONVENCIONALES

Fuera de la morfología y de la maniobra vincular por la que el signo se une con el referente (al tiempo que lo funda en calidad de tal), es obligado no perder de vista las funciones que la gesticulación posee desde un enfoque comunicativo general. En otros términos, importa enriquecer los estudios formales sobre el gesto contemplando *para qué* usa el niño, en esta etapa, este tipo de signo: *qué sabe hacer* con él. A los 18 meses encontramos, junto con los usos conativos y declarativo-informativos (que despuntan, como ya hemos dicho, hacia el final del primer año), distintas funciones que nutren el

²⁹ Iverson & Thal (1998) integran gestos representacionales y convencionales (línea punteada).

intercambio con el semejante y el dominio progrediente, por parte del niño, de su *modus (ars) communicandi*³⁰.

Sin los detalles de la multiplicidad de subfunciones que, de un tiempo para acá, se están documentando específicamente para el *pointing* (indicar objetos *in absentia*, informar predicativamente al interlocutor adulto - Liskowski, Carpenter & Tomasello, 2007), se puede cartografiar el territorio de las funciones del gesto, en comunión con las de la palabra pregramatical, usando las categorías de las funciones del lenguaje. Bühler (1934) estableció una terna elemental, irreductible, de funciones del lenguaje. Cuando el signo se emplea con la finalidad de transmitir un pensamiento sobre un referente, la comunicación lingüística reviste afán informativo; cuando recurre al otro con el objetivo de ordenarle o requerirle alguna prestación se usa con funcionalidad apelativa; y si el sujeto ilustra con palabras su particular estado de ánimo o su parecer respecto de un hecho concreto se asume que allí él se expresa, y la función es expresiva. Las tres funciones corresponden respectivamente a la 3ª, la 2ª y la 1ª personas gramaticales, un paralelismo suficientemente llamativo como para que Bühler circunscribiera allí todas las aptitudes del discurso. Más tarde Jakobson aumentó este número todavía estrecho y aportó el modelo de funciones del lenguaje que, con sus defectos e impurezas, permanece hoy día como primera referencia en este tema (Jakobson, 1960). Incorporó la función de contacto (o *fática* de Malinowski), donde *aquello que se diga* importa menos que el mantenimiento abierto del canal (la posibilidad de intercambiar con tal o cual destinatario); la función poética (atenta a la buena forma, forma estética, de plasmar el mensaje); y la función metalingüística, vuelta hacia el código y a distinguir dos planos o niveles del mensaje, *uso* y *mención*. Austin (1962) sumó casi contemporáneamente una última función, función *performativa* (=ejecutiva), donde la palabra *hace* a la vez que comunica: por ejemplo, cuando se realiza una promesa (1ª persona en presente de indicativo), esa promesa *ocurre* en la acción de enunciarse³¹. El cuadro estándar de funciones quedó así configurado, con independencia de otros ejercicios de categorización muy atendibles (ej.: Dale, 1980; Halliday, 1975, 1978, 1982³²).

Esta categorización ha sido entre otras cosas censurada con el argumento de que el uso del lenguaje apela hartamente regularmente a más de una función. Ello no inhibe, sin embargo, que exista una franca utilidad en disponer de clases que organicen la palabra desde la finalidad que el emisor persiga de forma consciente o inconsciente. Sobre los alcances, los aciertos y asimismo las insuficiencias de esta

³⁰ La conatividad supone apelación y comprende lo imperativo de los protoimperativos y otras formas comunicativas de carácter vinculante, como los pedidos y preguntas. Cintia Rodríguez (2009) ha identificado gestos de valor protointerrogativos.

³¹ Es curioso el hecho de que la última de las funciones comunicativas que fuera reconocida en los estudios del lenguaje coincida precisamente con la que fue destacada en primer término dentro de los estudios sobre gestos preverbales. Bates & al. (1976) llamaron *performativos* a los gestos protoimperativos y protodeclarativos.

³² Las categorías de Halliday (1982) pueden cartografiarse en líneas generales sobre el repertorio más convencional. Por pares ordenados (Halliday/ Jakobson): función interactiva/ función informativa, funciones instrumental y regulativa/ función conativa, función informativa/ idem, función personal/ función expresiva (la excepción son la función exploratoria e imaginativa, ligada a los ejercicios de indagar y descubrir, y la función de libre juego; pero la primera cae por fuera de los intereses comunicativos y concierne a la inquietud intelectual del niño; la segunda, por su parte, tanto puede comprender lo comunicativo como resultar, enteramente, una práctica lúdica).

clasificación existe una bibliografía copiosa, pero, por sobre todo tipo de objeciones, el esquema general se ha mostrado fecundo. Hay que asentar no obstante que, siendo un esquema de funciones del *lenguaje*, aquí es incorporado más allá de sus fronteras naturales y como instrumento para distinguir funciones *comunicativas*, lo que abarca al gesto, la expresión facial y corporal. Desde el principio será conveniente explicitar que no se espera que todo el conjunto de funciones comunicativas se hallará presente en intercambios de edad pregramatical. Por poner un ejemplo, la función metalingüística suscita la impresión de ser, de manera exclusiva, una valencia de la comunicación más avanzada (porque presupone un nivel básico o lenguaje-objeto, y por encima otro que lo contenga). Un similar prejuicio afecta a la función poética, según la cual hay un trabajo de creación y de embellecimiento difícil de imaginar en un momento tan temprano, cuando el repertorio sígnico es tan limitado y no hay presencia de reglas combinatorias.

5. LA RELACIÓN GESTO-PALABRA

El tratamiento de esta subsección se desenvuelve sobre dos planos diferenciados. El primero es el del desarrollo ontogenético, imprescindible aquí para delimitar el campo de nuestro trabajo empírico. El segundo concierne a planteos conjeturales que abordan la relación gesto-palabra desde el mirador filogenético (la hipótesis bickertoneana del protolenguaje original vs. la hipótesis Hewes-Corballis sobre un primitivo lenguaje gestual).

5.1 LA RELACIÓN GESTO-PALABRA EN NIÑOS PREGRAMATICALES

Antes de que el lenguaje se establezca como sistema de signos concertado por determinadas reglas de orden, la gestualidad es ya un medio solvente para gestionar la comunicación, y sabe hacerlo tanto por sus propios medios como por medio de acoplamientos con signos de la modalidad oral. La yuxtaposición de gesto y vocalizaciones parece indicar que ambos recursos colaboran de modo eficaz en las interacciones de tipo semiótico. Tal como afirma McNeill, “los gestos y el habla crecen juntos. No deberíamos hablar de adquisición del lenguaje sino de adquisición de gesto-lenguaje” (McNeill, 1992, p. 295). Sin embargo, existen dos lecturas del modo en que el gesto y la palabra se vinculan durante los dos primeros años de vida del niño.

Por una parte, a diferencia de muchos especialistas para quienes la morfología del gesto en esta etapa ya es reconocible en forma y contenido (y distinguible de la mera acción), McNeill considera que el gesto genuino no tiene lugar sino hasta que aparece la palabra *verdadera* (la que ha revelado todas sus aristas de signo gramatical), por lo que únicamente desde entonces, al haberse distinguido el uno de la otra (hasta ese punto de la misma estofa), pueden co-ocurrir como dos variedades sígnicas discriminables. Según su perspectiva, hasta los 18 meses de manera aproximada el gesto y la palabra no co-ocurren porque el gesto y la palabra no son formas diferentes de expresión. Esta exigencia de que el gesto y la palabra se hayan diversificado, afirma, coincide con la frontera cronológica en la que los signos se transformarían en símbolos. En tanto que aquel primer gesto no es un símbolo, porque refiere apenas por una ruta indicial (deixis) y por iconicidad rudimentaria (fundido con una mimesis de la cosa aludida - “más cercana a la enacción”, McNeill, 1992, p. 296,). El gesto auténtico, que es

símbolo, está liberado de copiar la cosa. Mientras que el niño use su cuerpo representacionalmente, su comunicación permanece mezclada con la acción imitativa, que ha de pensarse como un *protogesto* (1992, p. 300). El gesto y la palabra verdaderos superan un estadio inicial en el que la homogeneidad entre ambos permitía composiciones *entre iguales*.

Hasta que el gesto no se constituya enteramente como un signo diverso de la expresión verbal, protogestos y palabras son dos unidades sígnicas de una estofa común, aunque discurren por modalidades diferentes (*'modes'* o *'channels'*, en su denominación - McNeill, 1992, p.299). Esta visión del gesto depende en particular de la acepción de símbolo adoptada por McNeill y de la restricción de co-ocurrencia. La versión de McNeill se apoya en la teoría de Werner y Kaplan, según la cual el niño *prima facie* actúa el significado de su comunicación, pone su cuerpo para imaginarizar el referente de forma de *ser* aquello que así *representa*. Según este enfoque, en el comienzo no habría ese distanciamiento que es propio del símbolo en su calidad de vínculo arbitrario de 'significado más significante' (lo que en Piaget sólo consigue el signo), y habría en cambio un desarrollo progresivo en dirección a una creciente dosis de abstracción (Werner & Kaplan, 1963).

La perspectiva de McNeill debe enfrentar diversas objeciones. Primero, el protogesto tiene ya la forma y funcionalidad del gesto posterior, pauta más fuerte que el corte por co-ocurrencia junto con las unidades de palabra auténtica. Segundo, el gesto icónico o representacional, aquel que significa asemejando el signo al referente, no se modifica en forma ni en función cuando co-ocurre con la verbalización. Tercero, la separación entre el significante y el significado, el progresivo vaciamiento de motivación en pos de la arbitrariedad no se han visto verificados en pruebas recientes. En efecto, el gesto icónico o representacional y el arbitrario están ambos presentes hacia los 18 meses (Namy & al., 2004), confirmando que la adquisición de la función semiótica no se halla organizada por un curso evolutivo motivado → inmotivado (Campbell & Namy, 2003; Namy, 2001; Namy & Waxman, 1998, 2000; Woodward & Hoyne, 1999). El hecho se condice con el surgimiento del signo verbal (símbolos en McNeill) en general antes de la emergencia de la gesticulación icónica.

Mérito indiscutible de McNeill, cuya lectura de la condición gestual temprana nos parece sin embargo equivocada, es proponer una estructura cognitiva compartida subyacente a locuciones y expresión gestual, una organización común donde las dos clases de signos (convergentes en el 90% de los casos de la comunicación gestual adulta – McNeill, 1992) coinciden tanto en en la cronometría de su expresión como en la la afinidad semántica. Esta estructura funciona según McNeill a partir de que el gesto y la palabra se hayan independizado, vale decir desde que han adquirido sus perfiles caracterológicos diferenciales.

Las objeciones antes señaladas nos llevan hasta una posición contraria, que admite a las manifestaciones significativas no verbales realizadas por los niños como gestos de pleno derecho. En el período holofrástico gesto y palabra cooperan en la configuración de comunicaciones integrales (Butcher & Goldin-Meadow, 1993; Capirci & Volterra, 2008; Capirci et al., 2005; Capirci et al., 1996; Gogate et al., 2000; Gullberg, De Boot & Volterra, 2008). El pasaje del gesto puro y la palabra aislada al manejo solvente de la lengua natural está marcado por una fase intermedia en que las unidades de uno y otro tipo, gestual y verbal, se asisten para armar las primeras composiciones de significado. Como hemos destacado ya en la Introducción, antes de que en la etapa de las dos palabras el niño

pueda anexar dos unidades léxicas, en la etapa holofrástica despuntan los enlaces de significantes bimodales que suponen las primeras formas de combinación semántica en el niño. Se ha distinguido, en el comienzo, un acompañamiento de gesto y palabra donde las dos unidades portan un mismo significado, el cual de esta manera se refuerza (*redundancia*), y luego un emparejamiento en que las dos mitades del mensaje (ambas modalidades) aportan por separado información diversa sobre un solo y mismo referente (Butcher & Goldin-Meadow, 1993; Goldin-Meadow & Morford, 1985, 1990). Esta separación entre composiciones redundantes y suplementarias se vio enriquecida con una categoría intermedia que llevó los tipos de composición a tres: equivalente (redundancia exacta de la información vehiculizada por las dos clases de signo), complementaria (diferente aporte informativo sobre un mismo referente) y al cabo suplementaria (información sobre dos referentes). Ejemplo de la primera variedad compositiva es el gesto de *pointing* coincidiendo con un deíctico verbal (señalamiento de un objeto y dicción 'esto'). De la segunda, el *pointing* más la enunciación del nombre del objeto (señalamiento de un autito y dicción '-tito' /autito/, que suma a la localización un juicio conceptual). De la tercera, el *pointing* del objeto ahora asociado con la dicción 'mi', marcando una vinculación sujeto-objeto que expresa la idea de posesión (/yo esto/ o /esto mío/). Según algunas investigaciones, hay un progreso que lleva de las composiciones conginitivamente más sencillas (las equivalentes) a las más complejas (las suplementarias, donde cada signo es portador de un diferente contenido ideacional) (Butcher & Goldin-Meadow, 1993; Capirci et al., 2005). Tomadas en bloque, la composición equivalente y la complementaria se oponen a la suplementaria en que ambas versan sobre un mismo y solo referente, pero mientras que en aquélla el gesto y palabra coinciden ciento por ciento en cuanto al tipo y cantidad de información, en ésta aportan contenidos diferentes. Estas dos variedades de composición se enfrentan, por su parte, a la suplementariedad, la cual implica un referente (en acepción muy lata) para cada unidad sígnica del par, de forma que ninguna de las partes del mensaje puede dar por separado la idea del conjunto. La suplementariedad es, pues, a su modo particular, una expresión predicativa (*pointing* de un juguete y comunicación verbal de alguna propiedad: 'roto', 'amarillo', 'vuela'). En la medida en que ello expresa una protoproposición (/esto amarillo/ o /esto vuela/) supone un avance en el camino hacia la gramaticalización.

La composición suplementaria es el antecedente formal más directo del acoplamiento unimodal de dos palabras que caracteriza la etapa inmediatamente subsiguiente. Ello autorizaría a pensar que se trata de un mismo y único armazón, de una misma dinámica porosa a la inserción de gestos o palabras, y que aquellas expresiones que luego aglutinan dos palabras son variantes sucedáneas de una primera versión de dos modalidades, de suerte que las limitaciones en el uso de signos de la modalidad verbal propiciarían en primer término el empleo de un signo de la otra modalidad. El crecimiento del vocabulario y de las aptitudes para la modulación (el cada vez más aguzado proceso mental de signos de esta clase), más la creciente destreza para componer palabras, irán poco a poco permitiendo que las expresiones composicionales de modalidad oral se rijan por reglas, se vayan *lingüistizando*, pero ello estaría prefigurado por una fase anterior y bimodal. Las composiciones de gesto-palabra en el formato de suplementariedad constituirían la *forma inaugural por medio de la que el sujeto humano podría concertar dos diferentes representaciones/ conceptos mentales en una expresión compleja de dos elementos*.

En el futuro este binomio de gesto y palabra experimentará un viraje por mor de la adquisición de la morfosintaxis. Si en el período holofrástico el gesto se integra con signos verbales *en pie de igualdad*, lo que McNeill advierte (y de lo que efectuamos, ciertamente, una valoración opuesta), desde de este momento se dividen aguas: el gesto conserva su formato holístico, mientras que la palabra se convierte en unidad discreta susceptible de articulación. Entre una y otra condición, se pierde el rastro de lo que sucede durante el período de dos palabras, momento de transición por el que el gesto pasa de ser signo *como la palabra* a acompañar de una manera ‘ajena’ o exterior la comunicación verbal gramatical (porque precisamente “hacia los 27 meses de edad, en cualquier lengua del mundo, los niños dan los primeros pasos en la definición de la gramática de su/s lengua/s” – López Ornat, 2011). La adquisición de la morfosintaxis, con claras ventajas comunicativas (mayor aptitud para plasmar ideas complejas, máxima velocidad motriz en la tarea de articular, economía de esfuerzo, independencia del aquí y ahora, etc.) tiene sobre los gestos una función alienante respecto de su inicial fraternidad con los signos verbales. Para cuidar la distinción entre las yuxtaposiciones de gesto-palabra previas y posteriores a las expresiones con morfosintaxis empleamos *composiciones* y *adjunciones* de manera respectiva. Cuando gesto y palabra sólo se componen, no son más que partes de un idioma anómico y aglutinante; en la articulación verbal, la yuxtaposición de ambas modalidades (adjunción) obliga al gesto a respetar una gramática a la que se acopla. La mudanza entre ambos tipos bimodales necesita todavía de un abordaje promenorizado. Aquí esperamos realizar sólo una módica contribución.

Figura 6

TIPOS DE COMPOSICIÓN GESTO-PALABRA

Ref: G=gesto, P=palabra. En gris el objetivo de esta investigación.

COMPOSICIÓN AGRAMATICAL	ARTICULACIÓN (composición gramatical)		ADJUNCIÓN (composición gramatical bimodal)
G-G G-P P-P	P-P	G-G <i>lengua de señas</i>	G / P-(regla gram.)-P

En aval de la propuesta de McNeill sobre un dispositivo de procesamiento único para signos verbales y gestuales pueden mencionarse dos distintos tipos de evidencia. De una parte, en relación con la gramática espontánea de la gesticulación en situaciones especiales; de otra, en relación con la sutil integración de gesto y expresión verbal en la acción de comunicar. De acuerdo con el primer aspecto:

- Los niños sordomudos nunca expuestos a lengua de señas desarrollan por sí solos una codificación gesticular que incluye propiedades principales del lenguaje (arbitrariedad entre el significante y el significado, un acotado *set* de signos básicos recombinales, inflexiones morfológicas, un criterio formal de ordenación, enunciados genéricos, una pragmática tan

rica como para permitir la comunicación temporalmente desplazada, habla privada y niveles metalingüísticos - Goldin-Meadow, 2005, 2006). Esto aboga en favor de una aptitud humana innata para la gramaticalidad (lo cual no debe confundirse con un innatismo *ya* gramatical).

- Ha sido experimentalmente demostrado que cuando se pide a las personas contar una historia o describir algún evento sin usar el lenguaje verbal, rápidamente se genera en ellas un vocabulario gesticulativo de formas estables y una ordenación componencial. “Las consistencias en el secuenciamiento también se desarrollan [en el gesto], sugiriendo una sintaxis rudimentaria (Goldin-Meadow, McNeill & Singleton, 1996; McNeill, 1992)” (Kendon, 1997, p. 120). En instalaciones de estudios de radio, por ejemplo, donde los trabajadores no pueden valerse del canal fonarticulatorio, o en los monasterios donde el voto de silencio obliga a prescindir de la palabra, llegan a configurarse verdaderos *sistemas de signos*. Estos sistemas suelen inspirarse en la morfología y sintaxis de las lenguas que vienen a reemplazar (Barakat, 1975). Kendon informa que los Walpiri de Australia usan signos gestuales como equivalentes de morfemas (incluyendo los desinenciales) de la lengua hablada (Kendon, 1997).

En cuanto al segundo aspecto señalado:

- Existe sincronidad entre los elementos expresados verbalmente y gestualmente. De los tres tiempos típicos del gesto estándar (preparación, golpe y relajación), el segundo suele coincidir con la sílaba tónica de la palabra composicional o, si se trata de composiciones adjuntivas, con la de la palabra a destacar. Aunque ello podría sugerir que el gesto simplemente se aplica a un mensaje cuyo contenido se encuentra *ya* estructurado por las pautas del lenguaje, esta interpretación, que relega los gestos a un claro segundo plano de mero acompañamiento, se ve desmentida por el hecho de que el gesto aporta, en muchos casos, una información ausente en la modalidad oral. Si hubiera en efecto una estructura previa de lenguaje y *exclusivamente* de lenguaje, habría que dar cuenta de cómo se ha delegado por completo a otra modalidad un contenido sin el cual la palabra restante pierde precisión y hasta sentido, y explicar por qué ese contenido habría reconvertido su característica discreta originaria al carácter global-sintético propio del gesto.
- En los casos de afasia de Broca, donde se da el derrumbe de la comunicación gramatical, también el gesto se encuentra afectado en su función cohesiva y se comporta mayormente de manera iconográfica. Para la afasia de Wernicke, caracterizada en cambio por el deterioro de la comprensión (y fundamentalmente del vocabulario), los gestos figurativos disminuyen y aumenta la tasa de una gesticulación de movimientos amplios sin significado (conectivos). Esta correlación en la que el daño neurológico de las habilidades del lenguaje encuentra resonancia en la gestualidad aboga por considerar al gesto y al lenguaje en un estrecho vínculo. Tanto que acaso habría que suponer a los dos síndromes como una forma patológica *no* del lenguaje, sino de unas competencias expresivas de tipo más general.

Todo esto vuelve al menos admisible la postulación de que debe existir para la comunicación intencional una organización común a los formatos de gesto y palabra (McNeill 1992).

Figura 7
 ONTOGÉNESIS DE LA COMUNICACIÓN ORAL-GESTUAL

La zona en gris y el signo de interrogación marcan el objetivo cronológico-temático de nuestro estudio.

PERÍODO	PRECOMUNICATIVO		COMUNICATIVO – PREGRAMATICAL				
EDAD en meses	0	6	9/10	12	18	27	ADULTEZ
DESARROLLO ONTOGENÉTICO DEL LENGUAJE	...	BALBUCEO CANÓNICO Reduplicativo / Melódico	BALBUCEO VARIADO	HOLOFRASE Palabra aislada, amalgama, secuencia y construcción vertical	2 PALABRAS o primeras composiciones de palabra		LENGUAJE GRAMATICAL
DESARROLLO ONTOGENÉTICO DE LA RELACIÓN GESTO-PALABRA	...		GESTOS	GESTOS → COMPOSICIONES	?		RELACIÓN ADJUNTIVA

Figura 8
 CLASIFICACIÓN DE LAS COMPOSICIONES DE GESTO-PALABRA
 Comparación Butcher y Goldin-Meadow (1993) y Volterra et al. (2005).

La zona en gris y el signo de interrogación marcan el objetivo cronológico-temático de nuestro estudio.

EDAD APROX. (Serra & al. 2000)	FASES ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE	COMPOSICIÓN GESTO-PALABRA	
		Butcher & Goldin-Meadow (1993)	Volterra et al. (2005)
12 - 18	HOLOFRÁSTICA	REDUNDANTE	EQUIVALENTE
		SUPLEMENTARIA	COMPLEMENTARIA
19 – 27	2 PALABRAS	¿	?

Según Volterra et al. (2005) la composición equivalente se rige por un patrón de enlace entre dos unidades exclusivamente de tipo representacional (el adjetivo 'gordo' y el gesto de /gordo/), lo que deja por fuera colaboraciones fundadas en la deixis. La composición complementaria, por su parte, pide sin defecto que el enlace incluya un gesto deíctico (el cual será, de una manera regular, acompañado por una unidad representacional: 'flor' y *pointing*, 'mesa' y *showing*), cuestión que impide computar los casos en que dos signos representacionales pueda aludir diversamente al mismo referente, destacando, por ejemplo, una característica pro la palabra (un sustantivo, un adjetivo) y

otra por un gesto icónico. La composición suplementaria vincula dos componentes sin vinculación semántica ('no'+ *showing* de un juguete relaciona el objeto de marras con un atributo en este caso negativo /esto no/). Aquí adoptamos la tripartición de las composiciones bimodales indicadas, pero solamente en sus definiciones nominales y haciendo las salvedades anteriores en el registro operacional.

En un importante antecedente para este trabajo, McEachern y Haynes (2004) buscaron subsanar la falta de estadísticos en los estudios previos (con limitado números de sujetos involucrados o, cuando se lo aumentaba, reducidos en la cantidad de observaciones). Realizaron un trabajo con 10 niños de entre 15 y 21 meses, recubriendo parcialmente la etapa de dos palabras a razón de una sesión por mes. Pudieron verificar que ningún niño vinculaba dos palabras antes de integrar bimodalmente gesto con signos verbales de modo suplementario (3 de los 10 niños lo hacían a la par, el resto *a posteriori*). Por lo demás, las investigaciones sobre gesto-palabra se detienen a los 18-20 meses de manera aproximada, cuando comienzan registrarse las composiciones de palabras solas (unimodales) y el gesto resignaría protagonismo (Capirci et al., 1996; Butcher & Goldin-Meadow, 2000; Özcalistan & Goldin-Meadow, 2005; Iverson & Goldin-Meadow; Volterra et al, 2005). Andrén (2010) abordó el estudio de los gestos (con y sin acoplamiento de signos verbales), entre los 18 y 30 meses, proponiendo 3 períodos de transición: a los 20-21 meses, se produciría un aumento de actos comunicativos (habla y gestos) por minuto; a los 24 meses, la frecuencia de las emisiones de la oralidad verbal superaría a la de las composiciones gesto-vocalización; a los 28 meses, se produciría un aumento en la frecuencia de las de palabra con número superior o igual a tres consituyentes. Hay que aguardar a que el *corpus* de datos se nutra a futuro, y que se indague con mayor profundidad la colaboración de ambas modalidades en los de los niños pregramaticales. Nuestro trabajo apunta en esa dirección.

5.2 LAS TEORÍAS SOBRE EL PAPEL DEL GESTO EN LOS ORÍGENES DE LA GRAMÁTICA

Nuestro trabajo está ordenado por la idea de comunicación intermodal y por la idea de la composición de signos como instancia precursora del lenguaje. Sin embargo, ambas nociones no están siempre aliadas. Derek Bickerton ha destacado, partiendo de sus estudios sobre el *pidgin* (*lingua franca* constituida por mera aglutinación de términos sin régimen gramatical), que la creolización (su gramaticalización) puede tomar tan sólo una generación. Los niños hawaianos no necesitaron más que exposición al *pidgin* de sus padres para inyectar a sus formas expresivas pautas de articulación (Bickerton, 1984). Otro caso muy conocido de creolización se dio en con el *Idioma de Señas Nicaragüense*. Hasta la administración sandinista, el país no tuvo instituciones para sordos. Cuando se establecieron, los niños llevaron la gestualidad común que habían forjado a un formato de lengua normativizada (Senghas & Coppola, 2001; Senghas, Kita & Özürek, 2004). En ambas situaciones, la creolización se activa desde un *pidgin* primitivo. Este protolenguaje-*pidgin* puede compararse con la etapa prelingüística del niño antes de la morfosintaxis. Por ello, aun sin seguir a Bickerton en su opinión de que la rápida creolización del *pidgin* ofrece respaldo al concepto innatista de lenguaje (Calvin & Bickerton, 2000), la idea de un protolenguaje nos presta un servicio de primera magnitud, al insinuarse como la antesala desde la que se desplegaría el nivel gramatical. Basta con

evitar la presunción de una GU, gramática de tipo universal e innato, y subrogarla por un desarrollo paulatino sobre el que intervienen distintas funciones cognitivas.

La creolización -en nuestros términos, la gramaticalización- de unidades semánticas independientes responde por cierto a una capacidad universal en nuestra especie. La novedad consiste en postular que reciba el apoyo natural y no menos universal de otra modalidad. Como se ha visto, los niños logran comunicarse de forma efectiva componiendo signos intermodalmente antes de la emergencia de reglas gramaticales. Otras especies de primates han podido encadenar series de gestos del *American Sign Language* (ASL) o de lexigramas con clara atinencia conversacional (Fouts, Hirsch & Fouts, 1982; Gardner & Gardner, 1969, 1978; Rumbaugh, 1977), algo que los ubica, si no en posesión de una gramática en sentido estricto (aunque hay distintas opiniones al respecto -Savage-Rumbaugh, Shanker & Taylor, 1998), al menos en el nivel de los protolenguajes desde ambas líneas argumentativas se puede plantear un momento en la comunicación (onto- y genética) anterior a la expresión reglada unimodalizada.

La estrecha relación gesto-palabra en niños preverbales ha dado sustento a ensayos que pretenden explicar el surgimiento del lenguaje oral. El protolenguaje, aun si carece de elementos conectivos, posee sin embargo una elocuencia suficiente para promover interacciones eficaces y podría haber sido utilizado junto con la gesticulación. Las habilidades gesticulativas compartidas con otros primates alientan la hipótesis de que un ancestro del hombre moderno y sus parientes vivos más cercanos (chimpancé, bonobo, orangután, gorila) debió de poder comunicarse usando signos no verbales que podía enhebrar consecutivamente. Esto podría llevarnos hasta el *Homo ergaster* (1.900.000-1.000.000 de años a.C.), capaz de actividades que requieren comunicaciones más sofisticadas que el gruñido. La utilización de signos para referir y una destreza para componerlos antes de que tracto fonatorio humano se hubiera configurado a la manera actual (dado que la laringe no habría descendido sino hasta unos 150.000 años y, siguiendo a Lieberman, todo el proceso no habría culminado sino hace 30.000 años [Lieberman, 1998]), serían otros tantos datos para interpretar que el *Homo ergaster* pudo haber usado un canal no verbal para la transmisión de información. Corballis (2002) y antes Hewes (1973) sostienen la expresividad facial-manual sería el recurso originario del lazo social y el pensamiento compartido hasta que el acto comunicativo se volcó más tarde a la modalidad oral. Conforme con su visión, la habilidad fonética (y fonémica) se habría acomodado sobre una anterior inteligencia apta para ensamblar distintas unidades sígnicas y transmitir las. La asociación oral-gestual habría llevado luego la capacidad para ordenar los símbolos hasta la zona levo-lateralizada del neocórtex, donde está el asiento del lenguaje. Así se entiende que la lengua de los sordomudos se refleje en esas mismas zonas cerebrales afectadas en la producción y comprensión de la palabra con flexión morfosintáctica (Holle, Gunter, Rüschenmeyer, Hennenlotter & Iacoboni, 2008; Willems & Hagoort, 2007; Xu, Gannon, Emmorey, Smith & Braun, 2009). La capacidad para la ordenación de signos habría sido reabsorbida al interior del hemisferio izquierdo del cerebro por la fuerza y la ductilidad del aparato fonatorio del hombre moderno (Corballis, 2002). La comunicación verbal sería por tanto resultado de que la mayor plasticidad de los recursos de emisión vocal captara y explotara insuperablemente la antedicha competencia natural para ordenar secuencialmente el pensamiento y convertirlo a signos exteriores. El movimiento hacia la vocalización semántica podría haberse gestado, entonces, desde un acompañamiento de la significación gestual:

asociaciones de semiosis quiro-fonatorias que consumirían, a su debido tiempo, la emancipación del signo oral.

Esta teoría, por el momento de difícil verificación, recoge sin embargo algunos elementos importantes que reflejan en la filogénesis la afinidad del gesto y la palabra. Muestra una colaboración entre modalidades que se vuelve a hallar dentro del escenario del aprendizaje de toda primera lengua. La yuxtaposición y seriación de unidades semánticas y la composición intermodal podrían haber tenido, en el origen del lenguaje articulado, un papel precursor tan importante como el que se aprecia en cada caso de ontogénesis lingüística. En el capítulo siguiente se despliega el desarrollo ontogenético de las habilidades de lenguaje en el niño pequeño y, de la mano, los debates entre teorías innatistas y funcionalistas respecto de su naturaleza cognitiva.

CAPÍTULO III

EL DESARROLLO DEL LENGUAJE

Existe consenso en que como lenguaje ha de entenderse *no* el mero conocimiento de vocabulario ni la seriación lineal de signos sino el orden con arreglo al que los actos de expresión verbal siguen determinadas reglas según la lengua del caso (Hockett, 1962; Kenneally, 2007). Esta característica es no sólo definitoria en la teoría de Chomsky, en cuyo seno las reglas han sido convertidas en parámetros, sino también para los defensores de que los grandes primates poseen aptitud lingüística (Fouts & Tukul Mills, 1997; Fouts & al., 1982; Savage-Rumbaugh & al., 1998). Sin discutir que la organización gramatical es condición lógicamente suficiente para asegurar que estamos en el territorio del lenguaje, antes de la gramática existe no obstante una utilización solvente del signo lingüístico en la interacción, un habla comunicativa sin morfosintaxis. El habla antes de la gramática es la regla que precede al resto de las reglas. Ese protolenguaje del niño verbal pero insintáctico es una obligada instancia de la marcha ontogenética hacia la gramática y, posiblemente, haya marcado los progresos culturales del género *Homo* en los albores de su especiación (Corballis, 2002; Bickerton, 1995).

El habla prelingüística implica no sólo comprensión de los significados tal y como están instituidos por el código, sino además el manejo de los condicionantes contextuales que hacen al sentido de las comunicaciones. No es el sentido (*Sinn*) de Frege, la forma de *darse* el referente, sino la idea de 'sentido' como equivalente de *significado ocasional*, esto es, como la preferencia *realizada* que, en su calidad de realizada en una situación concreta, reviste matices significativos potencialmente diversos (Benveniste, 1952). La semántica del código no está sujeta a los caprichos de la intencionalidad circunstancial; la significación pragmática, que es anterior al código desde el punto de vista del niño pequeño, *usa* el significado y puede incluso distanciarse muy sensiblemente de él (pese a guardar con él y respetar siempre una relación de anclaje, puesto que el proceso de metaforización requiere de una plataforma desde la que proyectarse a nuevos territorios de significado). La apreciación de 'mucho' corresponde a /mucho/ en ciertos casos, pero en otros se utiliza, respetando ese significado-base, para ironizar e indicar /poco/. La enunciación es portadora, por su calidad *in situ*, de una multiplicidad de sentidos diversos. Sin mencionar que es a la vez posible que determinada acción se eleve a comunicación sin un significado-base convencionalmente establecido y como efecto del marco situacional dentro del cual ha sido ejecutada.

1. TEORÍAS DE LA ADQUISICIÓN LÉXICA

La cuestión de cómo arriba el niño hasta la referencia de los signos del lenguaje (y de la gesticulación) vuelve imperioso detenerse en el apólogo de Quine (1960) sobre el lingüista que debía entender la referencia por detrás de 'gavagai', una palabra que todos los miembros de una tribu altero-cultural usan en vista de un conejo. Pero no hay garantías de que ese término efectivamente denote /conejo/, pues se podría aludir con él a cierta parte del conejo, a la conejidad (la condición de ser conejo) o a un momento/estado del conejo (despierto/ dormido, enfermo/ saludable). Para salir del brete

debería el lingüista respaldarse en otros términos del código desde los cuales despejar su duda, pero no llegaría a aprender aquellos otros términos, ninguno, por otro camino que el que lo ha enfrentado a 'gavagai'. De esta manera, sin un diccionario elemental, la referencia es en definitiva inescrutable. El mutuo apoyo que pueden brindarse la palabra y el gesto ostensivo son insuficientes para eliminar la duda.

La alternativa es apoyar la acción de referencia en un plano exterior al referente abstracto y la palabra: una *lengua de fondo* que no use palabras de la lengua-objeto sino que les atribuya su significado en clave de metalenguaje. De esta manera, las dificultades del ingreso a esa lengua foránea se resuelven por apelación a una segunda lengua. Pero si aquella encrucijada antropológica se adapta a la primera lengua del bebé, lo que entonces requiere explicación no es cómo ocurre el paso de la lengua conocida, lengua del lingüista, a la que debe descifrar, lengua tribal, sino cómo acontece el acceso de los bebés a su lengua materna (sin otro asidero significativo previo). Se hace evidente que el soporte cognitivo necesario a efectos de ingresar en el mundo verbal debe localizarse en una realidad extralingüística, en un plano semiótico apto para elucidar las primeras correspondencias de palabra. En el capítulo anterior se han desplegado aquellos elementos de teoría que abonarían plausiblemente los avances desde una pragmática de significaciones conductuales a la primera semántica de tipo lexical. La relación entre adulto y bebé forja las pautas a partir de las el ejercicio de la referencia al mundo que se va perfilando sobre las necesidades y las emociones.

Por este enfoque, a la palabra y a los signos como tales precede un entendimiento que es prerequisite para que más tarde pueda haber algún proceso de más finas (más complejas) convenciones. Entendimiento como comprensión del universo de las cosas y a la vez entendimiento vinculado a la mutualidad (el *entenderse* con otras personas). Afín a esto, el principio llamado de cooperación (Grice, 1975) destaca que en intercambios conversacionales se impone, de forma natural, la voluntad de interactuar, aspiración que sólo puede consumarse en un espíritu de colaboración. Puede extenderse el límite cooperativo hasta las situaciones de intercambio previas al lenguaje, hasta todo proceso humano donde fluya información intencionadamente de un sujeto a otro. Si la regla fuese mentir y no un principio de cooperación, habría semiosis y habría comunicación, pero el empleo de signos llevaría a destinos que lesionarían el vínculo interpersonal, con riesgo de disolución para la entera red social. Esta cooperación en las interacciones es semiótica a la vez que cognitiva, ya que reposa en el hacer *conjunto* de los sujetos humanos, *hacer* localizado sobre un suelo empático. Sólo hay entendimiento mutuo -cognición social- sobre una base de empatía fundamental: primero *comunión* y luego *comunicación*. La conducta *en común* del ser humano resulta por esta vía la *lingua franca* a la que debe recurrir aquel lingüista en busca de esclarecimientos. Por la parte del niño, esa mutualidad es por supuesto el horizonte de praxis conjuntas (y semiosis) desde donde paulatinamente los enigmas del lenguaje se irán revelando. Como apuntara Wittgenstein (1953/1988: §206), "El modo común de actuar humano es el sistema de referencia por medio del cual interpretamos un lenguaje extraño". Las dificultades del lingüista no son cosa de una lengua ignota sino de todas las lenguas, porque la primera lengua en sí habrá sido extraño alguna vez para el sujeto.

En pro de la *efectiva* determinación del referente por medio de claves contextuales puede respaldarse esto antedicho con información de los casos atípicos. Mientras que en los niños videntes el problema con los usos del pronombre se resuelve simplemente con seguir la vía del gesto o la mirada de los interlocutores, este recurso está vedado para niños ciegos. Suele entenderse que el lenguaje es cosa de audición y oralidad, pero en los casos de ceguera se advierte hasta donde la visión es auxilio esencial para ubicar el objeto de referencia (Karmiloff & Karmiloff-Smith, 2001). La intencionalidad de la expresión del rostro (para conocer si el otro dice la verdad o pretende engañar) es otro aspecto imprescindible para comprender significados que el niño invidente no puede captar (aunque detecte la mentira en el tono de voz, esto no logra compensar por la falta de acceso a la expresión facial). Sin duda alguna el niño ciego se convertirá en hablante cabalmente competente, pero lo conseguirá a partir de apoyos diferentes a los que emplea el niño con visión. Esto se observa en sus primeras expresiones (donde los pronombres personales se adquieren más lentamente y se utilizan, en reemplazo, nombres propios) y en las verbalizaciones que el adulto le dirige, las cuales son espontáneamente evitativas de palabras que exijan constatación visual. Hay, por lo tanto, socorros contextuales que allanan el camino hacia la significación y la correcta captación del referente.

Cuando se consideran todos estos elementos, el lenguaje queda resituado como una *forma de vida* [Wittgenstein, 1953: §23], una de tantas prácticas que recibe en su marco bio-psico-social las reglas y los límites a los que debe someterse. Incluyendo el lenguaje en un contexto comportamental-interactivo se encuentra 'el lenguaje detrás del lenguaje', la lengua de fondo elemental, porque se ha reducido a la atención conjunta y a los intercambios significativos sustentados en la dimensión pragmática. La *lingua franca* es prelingüística. Si hay un lenguaje, es porque hay previamente procesos semióticos, y de ellos una sucesión que pasa por la comunicación gestual, por las composiciones bimodales, por el habla pragmatológica y alcanza hasta la enunciación de ideas complejas ordenadas normativamente.

Luego de haber mostrado que sí puede el niño establecer la referencia (cap. II, en relación con la atención conjunta), el paso subsiguiente consiste en llegar a establecer de qué manera el referente, en sus cambiantes propiedades y estados circunstanciales, se enlaza con nombres en el código de una lengua concreta. Porque este nexo entre significantes y significados no implica motivación, el niño debe hallar cómo orientarse en las correspondencias. Se asiste de las constricciones del ambiente (bio-social), los asideros facilitadores y limitadores para todo lo que pueda comprender. A este tipo de pautas deben agregarse pautas cognitivas. En la psicolingüística del desarrollo se han planteado cuatro hipótesis para la adquisición de los significados léxicos (Karmiloff & Karmiloff-Smith, 2001):

- *Pauta de exclusión mutua*: indica que toda palabra nueva no está referida a los objetos de los que el sujeto ya conoce el nombre. Por ej.: si la madre dice 'rueda' señalando la rueda de un auto y el niño conoce por su parte la palabra 'auto', entonces propenderá a entender que la nueva palabra designa -por exclusión- algo distinto que el objeto-auto: una parte del auto, alguna propiedad, etc. La dificultad más obvia de esta pauta son los casos de recubrimiento o sinonimia ('auto' = 'coche' e incluso 'tu-tú', a nivel del niño).

- *Pauta de correspondencia rápida*: en directa relación con la anterior (implica la exclusión recíproca de dos palabras para un mismo objeto), consiste en que las palabras nuevas se asignan a los objetos que aún no tienen nombre.
- *Pauta de objeto completo*: señala que la palabra nueva se asocia primeramente con objetos y no con sus partes. Revela cierta imprimación desde el sistema perceptivo-conceptual que favorece las formas cerradas, ‘buenas formas’ en los términos de la *Gestalttheorie*³³. Por ejemplo, confrontado el niño con un perro y una ardilla, si conoce el nombre ‘perro’ y escucha decir ‘ardilla’, es improbable que lo asocie con una parte del perro y es probable que lo relacione con el animal desconocido.
- *Pauta de restricción taxonómica*: las asociaciones (y las sub- y sobregeneralizaciones) semánticas están comandadas por un criterio de clases. Si se requiere al niño que muestre “otro auto”, pero en el conjunto de juguetes no existe ninguno más, sino que hay vacas, soldaditos y camiones, tenderá a elegir algún camión, por semejanza con el objeto solicitado, porque en la comparación comparte con el auto ciertos rasgos que no tienen los demás objetos a disposición (ambos son medios de locomoción y entes artificiales).

Las cuatro estrategias no son necesariamente inconciliables. En principio, parecen por el contrario solidarias y ninguna de ellas podría detentar universalidad. La primera conduce hasta la segunda, y la tercera opera siempre que el objeto, como un *todo*, no tenga nombre asignado (esto es, a condición de que no rijan las primeras dos). La cuarta hipótesis, más que ninguna, descansa sobre condicionantes de la inteligencia extraverbal. Las cuatro, en fin, sólo funcionan sobre determinaciones preverbales que hemos definido.

De manera paralela, la conformación de la morfosintaxis no sólo se ampara en los significados de palabra que el niño haya previamente incorporado, sino que aporta claves de tipo distinto para penetrar en la semiosis léxica. En la cadena de habla el niño reconoce regularidades que orientan su comprensión. Sabrá, a su tiempo, que el morfema *-/s/* marca en lengua castellana los plurales, que determinadas desinencias se utilizan para acciones y otras para hablar de cosas o personas, que el par de sufijos ‘-ero’/ ‘or’ se usa para marcar la condición de agente (carpintero, jornalero/ jugador, calefactor) y que por ello están emparejados con hechos de cierto tipo (si es agente humano, entonces tiene manos y le corresponden verbos de acciones manuales: aplaudir, alzar en brazos, señalar; si es artefacto, no se usan verbos de aquella categoría – tal al semántica de la experiencia cotidiana, que restringe por su lado a la pauta sintáctica). Del mismo modo, cuando un niño haya interiorizado la expresión ‘este es _’ y luego escuche *no* un nombre concreto sino una partícula de indefinido (‘un’ o ‘una’), sabrá distinguir que lo que sigue no es un nombre de individuo sino una categoría de objeto (‘este es *un* perro’ = este es *un* individuo del conjunto de los perros) - Hall, Lee & Bélanger, 2001.

³³ Sin consideraciones filosóficas, en la psicología del niño es admisible hablar en términos de realidad *sustancialista* (a la que corresponden las mentadas ‘buenas formas’).

El aprendizaje del significado léxico choca al comienzo con dos formas abusivas, la sub- y la sobregeneralización. La primera atañe al uso de palabras restringido a un espacio semántico menor que el que le corresponde con arreglo al diccionario. El niño emplea un signo lingüístico como si fuera la designación de una subclase en relación con su campo semántico convencional. La segunda es el proceso inverso: se elástica el límite de un término a partir de propias inferencias que pueden anclar en cualidades físicas o funcionales de los referentes (por ejemplo, llamar 'pato' a cualquier animal acuático, 'perro' a todo cuadrúpedo). Las restricciones de vocabulario vuelven hasta cierto punto comprensibles los inconvenientes de este tipo, debido a que el niño ansía comunicarse sobre temas para los que todavía carece de los implementos necesarios. "Se ve, así, obligado a generalizar el uso de las pocas palabras que posee con el fin de ampliar la función de su limitado vocabulario. Por tanto, puede saber que los gatos y los caballos son diferentes de los perros, pero sólo dispone de la palabra 'perro' para aludir a los distintos animales de cuatro patas que haya visto hasta entonces" (Karmiloff & Karmiloff-Smith, 2001, p. 104).

Con el incremento del vocabulario se llega, entre los 2 y los 3 años, a un umbral que oscila entre los 70 y los 200 términos del código lingüístico. Ello provoca un salto en la capacidad de aprendizaje de nuevas palabras, la llamada 'explosión de vocabulario'. Se pasa de una media de aprendizaje de 3 palabras por semana a 10 por día (Karmiloff & Karmiloff-Smith, 2001). Para este fenómeno se han ensayado diversas explicaciones. Primero, la *intuición nominativa*: el niño ha descubierto que *todas* las cosas tienen nombre (en el comienzo acaso no imagina que el lenguaje abarca todo o casi todo). Segundo, el *cambio conceptual*: el niño ha comenzado a ordenar los objetos en categorías, lo que redundaría en la necesidad de forjarse un vocabulario más sofisticado. Tercero, hipótesis de la *masa crítica* (Bates et al., 1994; Marchman & Bates, 1994): los tipos de palabra (sustantivos/ adjetivos-verbos/ funcionales) se incrementan de manera dominante en tres tiempos correlativos y a partir de que el tipo anterior alcanza cierto umbral. El estallido del vocabulario concurre con el comienzo del habla gramatical, lo que permite suponer que el aumento cuantitativo *pide*, para concretar la comunicación de ideas complejas, reglas de articulación. Como escribe López Ornat, "entre los 16 y 30 meses hay coherencia entre el desarrollo léxico y el gramatical; así, hay una fuerte relación no lineal entre el tamaño del vocabulario y la aparición de frases-de-dos-palabras (50-100 palabras), o de oraciones completas (300-600) que se aprecia a través de las variaciones individuales (niños precoces o niños tardíos en conducta lingüística, niños con síndrome de Williams)" (López Ornat, 1999, p. 531). Serra y Sanz-Torrent (2004) ponen de relieve que cuando el léxico alcanza un promedio de 400 palabras-tipo, la incorporación de palabras funcionales (léxico gramatical) experimenta un crecimiento rápido, pero igualmente breve, para retomar después un avance más lento. La aparición de la sintaxis mostraría con ello también dependencia del vocabulario funcional.

A la luz de estos datos, la adquisición léxica y los factores externos que condicionan sus comienzos y ulterior progreso no parecen poder reducirse a un papel secundario en la gramaticalidad. La incorporación de signos de la lengua es un proceso laborioso, cualquier cosa menos simple si la indagación no se detiene en lo superficial de las repeticiones que el niño produce y que son -solamente- la parte visible de un aprendizaje -sistema dinámico- con abundantes pormenores. La investigación empírica parece revelar que si esta etapa no se cumple hasta un determinado punto es imposible alentar esperanzas de que una gramática tenga lugar.

La revalorización del léxico en la marcha hacia los enunciados y la corrección gramatical ha seguido también otro camino. Entre otros lingüistas eminentes, Coseriu ha insistido (1982a, 1982b, 1991) en que las funcionalidades del lenguaje como *sistema* de signos son básicamente dos, nombrar y decir (recuperando la clásica distinción de *légein* y *onomázein*), y que en ellas el lenguaje está justificado como *actividad (enérgeia)*. Coseriu postula que el nombrar es como tal una urbanización del mundo por la que nuestras categorías-palabra tienen el efecto de un primer sistema conceptual. Ese trazado sería más que un primer repertorio de conceptos inconexos y contribuiría con el primer diagrama sistemático de la experiencia vivencial. Los nombres se recortan mutuamente y se dividen un espacio significativo brindando al sujeto, en ello, las categorías fundamentales del pensar. La lexemática ha explorado este primer nivel semántico. Sobre este suelo de semiosis nominal se imprimen luego las reglas gramaticales, responsables del decir, donde el pensar gana en finura y sofisticación, autorizando a un recurrente trabajo ponderativo que, cuando tenga estatura de saber científico, podrá llamar a revisar la adecuación del léxico a la realidad.

2. TEORÍAS DE LA ADQUISICIÓN GRAMATICAL: EL ENFOQUE FORMALISTA *VERSUS* EL FUNCIONALISTA.

A continuación se desarrollan muy sucintamente los conceptos esenciales de la versión formalista y la funcionalista (socio-pragmática) de la adquisición morfosintáctica. Esta sección se justifica en la tajante divergencia que separa a las dos líneas de investigación, muy particularmente en torno a la cuestión del innatismo. Para los formalistas el lenguaje es un dispositivo natural que el hombre trae consigo en su ADN, para los funcionalistas, más atentos al factor *contexto*, es el producto de unas fuerzas constitucionales mucho menos específicas, no modulares, combinadas con el influjo del medio, al cual se asigna una importancia decisiva³⁴.

Poniendo a un costado las discusiones de escuela, la fenomenología de los hechos de la adquisición puede sintetizarse como lo ha efectuado López Ornat (1999):

1. Fase pregramatical → Procesamiento no modular de la información fonoprosódica. Palabras aisladas. Recursos imitativos. Progresiva percepción de regularidades y comienzo de la gramaticalización.

³⁴ Hemos usado de modo genérico hasta aquí la idea -y el término- de 'adquisición' (y 'adquisición-del-lenguaje' como si fuera una fórmula holofrástica) en todas las referencias al proceso con el que el niño pequeño, carente al comienzo de palabra, deviene un sujeto con dominio sobre la estructura de su lengua. Hablar de adquisición puede muy razonablemente sugerir enrolamiento con la postura innatista, porque es en efecto la designación con la que Chomsky resolvía evitar 'aprendizaje', alternativa de connotaciones empiristas. Esta importante salvedad terminológica no debe sin embargo leerse como posicionamiento. 'Adquisición' se emplea de manera *apolítica* y siguiendo la costumbre, sin el perjuicio de que en algún sitio se haya preferido 'aprendizaje', recubriendo exactamente el mismo campo de significado, para destacar el matiz procesual.

2. Fase gramatical defectiva → Adquisición de regularidades. Combinaciones de palabra. Errores de comisión y de omisión. Modularización parcial.
3. Fase gramatical rígida → Estructuración modular del conocimiento lingüístico. Sobreregularización: las reglas adquiridas se emplean sin excepción.
4. Fase gramatical flexible → Distinción entre los casos regulares e irregulares. Conocimiento del sistema de la lengua como tal.

La fase 3 muestra un estancamiento que vuelve el progreso no lineal. A una flexión morfé mica correcta sucede una fase de sobreregularización³⁵. El niño deberá interiorizar que aquellas reglas de la lengua que ahora puede administrar no son reglas de tipo matemático de aplicación universal, sino que están libradas a las veleidades de la usanza colectiva, lo que incluye en viciamientos y deformaciones tanto inflexionales ('caber' → *'cabí'; 'ciempiés' → pl.: *'ciempieses'; saber → *'yo sabo'³⁶) como de sentido ('no se entiende nada' → doble negación que nadie toma como si se hubiera comprendido alguna cosa). En suma, el niño debe discernir que toda lengua es una forma *viva*, presa de degeneraciones en manos de los hablantes. Por lo tanto, su prolijo avance encontrará un detenimiento: de haber generado expresiones correctas, ahora pagará, por *razonar*, con equivocaciones de las que estaba a resguardo con el expediente de ser literal (copiar tal cual lo que escuchaba del adulto). La fase 3 describe, por lo tanto, cómo el niño imprime a las palabras la gimnasia de ciertas flexiones que, perfectamente lógicas, nunca cristalizaron como formas del idioma, o se extraviaron con el curso de los tiempos. Es simplemente un ejercicio de inducción: si un manajo de verbos se parece en ciertas variedades conjugadas *a*, *b* y *c*, probablemente sea verdad que comparten también una conjugación en *d* (partir/ partido, comer/ comido → romper/ rompido). De modo paradójico, cuando el niño comienza a no hablar bien tiene lugar un paso al frente si se observa que, con ello, ha comprendido que la lengua es un *sistema*. El aprendiz deberá entonces, en la fase 4, reconfigurar aquello que ha aprendido y captar que las reglas tienen diferente alcance.

Para esta y cualquier periodización se da el problema de cuándo admitir que una estructura de morfosintaxis se encuentra adquirida. Hay diversos criterios de demarcación: la aparición-debut de una forma particular (Bel, 1998, citado en Serra & al., 2000), el porcentaje de utilización correcta (Brown, 1973), la generalización a diversos contextos (Tomasello, 1992) o el doble criterio de López Ornat (aquí adoptado como guía), que prescribe haber registrado, en el morfema de raíz, al menos dos variantes morfológicas (corr-er: corr-*ió*/ corr-*erá*), en el morfema de tipo desinencial, al menos dos raíces distintas (morfema de género en los sustantivos y los adjetivos -por ejemplo- masculinos → *niñ-o*/ *perr-o*, *alt-o*/ *gord-o*) -cfr. López ornat, 1994. Descriptivamente todos los criterios reconocen que hacia los dos años existe un principio de gramaticalidad que afecta a ciertas

³⁵ No debe confundirse la sobreregularización (sintáctica) con los fenómenos, ya definidos, de sobregeneralización (semántica).

³⁶ El asterisco * indica, como en lingüística, ejemplos de formas mórbidas.

estructuras primerizas, aunque sucede que, mientras perdura el formato de dos palabras, se torna dificultoso precisarlo de manera nítida³⁷.

2.1. EL ENFOQUE FORMALISTA

No es el lugar para perderse en el detalle de las teorías formalistas del lenguaje, de los sucesivos modelos chomskianos y de los modelos generativistas que incorporan la semántica (Fillmore, 1968; Katz & Fodor, 1964; Postal, 1972). Nos interesa apenas discutir si la postulación de un innatismo es la mejor alternativa para explicar el lenguaje en la ontogénesis. La duda ronda las cuestiones de la adquisición y no cuestiona que el modelo formalista, alguno de ellos, sea la mejor descripción de las operaciones cognitivas afectadas al procesamiento del dato lingüístico a nivel sub-personal y para los sujetos que *ya son* hablantes competentes.

Desde la *teoría estándar* (Chomsky, 1965), se ha visto una proliferación de enfoques que desde el hablante ideal han proyectado *para atrás*, sobre la línea de los desarrollos cognitivos, la versión innatista del lenguaje. Cuando la teoría estándar topó con problemas para interpelar los datos de la adquisición (Jacubowicz, 1997; Miranda Alonso, 2005), una siguiente conjetura hizo estratégicos ajustes para permitir, de nuevo, la conversación entre enfoques formales y hechos de lenguaje (teoría de principios y parámetros - Chomsky, 1981). Se eliminaron las reglas sintácticas en favor de pensar las lenguas naturales como “resultado de conferir unos determinados valores a los parámetros que hay en el sistema invariable de principios de la Gramática Universal” (Miranda Alonso, 2005, p. 91).

Si volverse hablante de una lengua supone adaptar principios omnicompartidos por la especie humana, ¿este proceso paramétrico se lleva a cabo de forma instantánea o requiere de tiempo y de maduración? Dentro de la familia de teorías GU (gramática universal) se han distinguido tres respuestas al problema (Jacubowicz, 1997): la exégesis de *continuidad fuerte*, que no admite diferencias entre el momento inicial del desarrollo del lenguaje y el estado adulto de la lengua (por supuesto, hay desarrollo en el nivel de la *actuación*, pero no en el de competencia) [Chomsky, 1965]; la exégesis de *continuidad débil*, que sí admite diferencias de estructura entre las posibilidades cognitivas del niño parlante y el estado adulto de la lengua, contemplando que los niños emplean construcciones que se hallan prohibidas entre los parámetros de su lengua materna [Hyams, 1986]; exégesis de *discontinuidad*, que reconoce estados en la gramaticalización (parametrización) sin observancia de los principios universales de la GU [Radford, 1990]. En el proceso de la adquisición tal como fue descrito, la fase 3, de gramaticalización reglada *por demás*, es irreconciliable con la continuidad fuerte. Al aceptar una instantánea y a la vez inalterable fijación de los parámetros, el hecho de que el niño pueda producir formas correctas y luego deficiarlas no puede entenderse. Las posiciones débil y discontinuista parecen más concordantes con los registros empíricos documentados, pero siempre en la línea de un dispositivo innato y de tenor formal.

³⁷ “En este momento (...) la descripción a nivel sintáctico no permite entrever si se trata de amalgamas, de patrones, de verbos-isla [Tomasello, 1992] o de sintaxis productiva” (Serra et al., 2000, p.315).

La necesidad de contemplar los factores semánticos en la estructuración básica del lenguaje fue el motivo de que Fillmore postulase una *gramática de casos* (Fillmore, 1967). Su planteo se inscribe, sin embargo, en una aspiración de universales del lenguaje, lo que deja dificultades irresueltas (como establecer el número de *casos* o marcas flexivas en el interior de la GU) y redobla la apuesta por el innatismo. También a favor de una semántica esencial, Pinker ha promovido, por su parte, la idea de un *bootstrapping* según el que el niño ha de contar con un vocabulario y otras pistas contextuales para decodificar y utilizar las representaciones de tipo gramatical que *ya conoce* sin aprendizaje (Pinker, 1990). Esta propuesta, sin embargo, añade a los universales de morfosintaxis algunos otros que, como ellos, tampoco serían producto de experiencias (agente, objeto, acción, estado del objeto, etc.).

La solución de Pinker choca, por contraste, con la propuesta de Bruner (1983), quien coloca junto al LAD chomskiano (*Language Acquisition Device*) un LASS (*Language Acquisition Support System*), un marco interactivo que promueve el acceso al lenguaje (exista o no GU). En este esquema las interacciones poseen un protagonismo formador de las categorías semánticas basales. La psicología del niño pregramatical tiene elementos para cuestionar el argumento de la 'pobreza de estímulo' (Chomsky, 1965, 1981). Este argumento afirma que el lenguaje debe poco o nada al medio psicológico y social que rodea al niño. Desde esta perspectiva, el *input* de palabra sería en sí mismo incapaz, por deficiente en corrección y limitado en amplitud, de iluminar la adquisición gramatical y la creatividad ilimitada en el uso lingüístico. Pero sucede que el estímulo verbal contiene en sí las claves que el niño precisa para introyectar todo el sistema fonológico de su lengua materna, la combinatoria fonotáctica, la configuración del signo y aquellos patrones de articulación sintáctica más complicados: basta con admitir que el *input* vaya revelándose en toda su densidad de forma escalonada y progrediente según los recursos conceptuales del niño que aprende. Este supuesto ha sido refrendado tanto por estudios sobre el desarrollo de la destreza lingüística infantil en general (*infra* 6.2.2) como, en particular, por investigaciones con orientación conexionista (Bates & MacWhinney, 1989; Bates & Goodman, 1997).

2.2. EL ENFOQUE FUNCIONALISTA

En la vereda opuesta al formalismo, pero sin regresar a la receta conductista (lo que en tiempos del primer chomskismo parecía la alternativa por *default*), algunos han situado a las funciones comunicativas en el centro mismo de los intereses del lenguaje. La psicología lo hizo primero, en los años sesenta (Brown & Fraser, 1964; Bruner, 1975; Klima & Bellugi, 1966 - entre otros) y la lingüística planteó su propia disidencia con el gramaticalismo dominante (Dik, 1978; Givón, 1979; Halliday, 1978; Li, 1975). Los dos abordajes coincidieron en ver al lenguaje como una herramienta, recobrando antiguos postulados. Surgió más tarde una lingüística de tipo cognitivo-antimodularista (Lakoff & Johnson, 1980), vigilante de los *hechos de lenguaje* y adversaria de las grandes modelizaciones algebraicas. Ya no se trata, en ella, de principios de rigor formal, sino de las variables que, semántico-pragmáticas, hacen jugar a la cultura un rol modelador en la emergencia y la razón de ser del lenguaje.

Si el lenguaje existe fundamentalmente para propiciar la comunicación, como sostienen los funcionalistas, entonces se opera con el formalismo un nuevo frente de ruptura porque, para Chomsky, lo que manifiestamente él considera el núcleo del lenguaje es que, como capacidad, no está en el mundo no para servir a este fin. Pinker y Bloom (1990) han visto en el lenguaje una clara ventaja evolutiva, pero, si es una adaptación, ésta no aconteció para favorecer la interacción entre los individuos. Este debate paleoantropológico descansa, de momento, sobre un plano de argumentaciones antinómicas irresolubles. En este plano, y en el punto de convergencia de muchas y muy distintas investigaciones en psicología, la tesis del lenguaje como facultad seleccionada para estrechar lazos entre semejantes parece apropiadamente conciliable con la condición de ser social, de *zoon politikón*, que es nuestra marca distintiva como especie (de manera no excluyente). Suponer, en cambio, que el lenguaje fuera sólo una potencia cognitiva para seriar símbolos de modo recursivo (Hauser, Chomsky & Fitch, 2002), es -por lo menos- una tesis de defensa más comprometida, por antiintuitiva, que debe que asumir toda la carga de la prueba.

Dentro de la psicología del desarrollo, siguiendo a Bruner, se ha visto con buenos ojos contemplar, junto con los rasgos formales del lenguaje (los aspectos *duros*) su costado *blando* o motivacional. La *motivación* de hablar es presupuesta como la cantera de la que el lenguaje emerge con sus prescripciones y sus proscripciones. Bruner (1975, 1983) indica que en las relaciones interpersonales del niño y su madre, aquél capta formatos del tipo socio-pragmático que ordenan las acciones en categorías desde las que más tarde se interroga la señal del habla.

El lenguaje no 'crece' de un conocimiento previo protofonológico, protosintáctico, protosemántico o protopragmático (...) crece en el proceso de cumplir ciertas funciones generales, no lingüísticas: previendo el medio ambiente, interactuando en forma transaccional, logrando fines con la ayuda de otros, y otras semejantes. Esas funciones se cumplen primero primitivamente, si bien en forma abstracta, por medios de comunicación prelingüísticos (Bruner, 1983/ 1986, p. 32).

El continuismo bruneriano resuena en abordajes que plantean *scripts* o guiones del aprendizaje primero situacional y más tarde lingüístico. Brown (1973) había efectuado un tratamiento interesante de las primeras composiciones de palabra. Reunió las categorías semánticas elementales en una determinada colección de pares funcionales: nominación ('*esto perro*'), recurrencia ('*otro perro*'), inexistencia ('*no perro*', '*no más*'), agente-acción ('*¡yo amm!*'/ '*comer*'), acción-objeto ('*quiero esto*'), agente-objeto ('*yo pelota*'), acción-locativo ('*comer acá*'), demostrativo-entidad ('*ese perro*'), entidad-locativo ('*perro allá*'), entidad-atributivo ('*perro lindo*'), poseído-poseedor ('*esto mío*'). El repertorio de tales binomios supone un conocimiento de fenómenos y de rutinas, de acciones del mundo, del sujeto y los objetos accionados, capaz de mostrar en qué medida las categorías de comprensión del niño son fecundas promotoras de las comunicaciones ulteriores. Entre los pares de Brown se observan las funciones germinales de futuras estructuras de morfosintaxis.

En la misma línea, Nelson (1974, 1996) considera a la semántica y a la pragmática partes del andamiaje con que el niño procesa el entorno y a través del cual va penetrando, por así decir reconstruyendo, internamente, la lengua materna. El niño aprende roles y rutinas y a la vez va categorizando los objetos de su inmediatez en clases *conceptuales*, no conjuntos, aunque falte

todavía el rigor de la conceptualización adulta. Estos conceptos surgen de las experiencias cotidianas en las cuales los objetos se encuentran insertos conforme con propiedades físicas y con valores y usos culturales. Según Nelson, las semejanzas perceptuales pesan menos que la pertenencia del objeto a un patrón de comportamiento definido. “La función del objeto desde el punto de vista del niño (por ej.: hacer rodar una pelota) formaría el núcleo del concepto, y su apariencia perceptual sería agregada como una pista para la identificación de los ejemplares” (Nelson, 1996, p.110). Así, la conceptualización de objetos se produce en el marco más general de la conceptualización de eventos en los que aquellos cumplen un rol. De modo comparable, en el espacio del lenguaje, los niños comprenden situaciones y aventuran cómo emplear en ellas las palabras. Estas no son una etiquetación de cosas o de propiedades, sino más bien una herramienta que alude imprecisamente a todo el hecho dentro del que la palabra tiene pertinencia. “(...) lo que el chico ha llegado a representarse no es simplemente una ecuación entre la palabra ‘baño’ y el hecho del baño [diario], sino una representación de la entera secuencia de hechos que incorpora la palabra tanto como las propiedades y la secuencia de acciones que constituyen el hecho [general del baño diario]” (Nelson, 1996, p.97). Sin embargo, esta primera ambigüedad (tan ajustada a la tesis de Quine) se va puliendo con el roce de las distintas rutinas y el habla constante, hasta que el nombre adquiere su campo de significación convencional. Para Bruner y Nelson, los conceptos previos al habla gramatical son el sustrato sobre el cual puede después cartografiarse la lengua de entorno (Bruner, 1986, 1990; Nelson, 1985, 1986, 1988, 1990).

En concordancia con ello, la perspectiva del *emergentismo* (Bates et al., 1979; Bates & McWhinney, 1989; Elman et al., 1996), postula al lenguaje como una estructura cognitiva novedosa surgida de competencias integradas que el niño ya utilizaba antes por separado. Entre las aptitudes cognitivas que concurren para dar forma al lenguaje podemos citar la imitación, la semiotización (de la que el gesto es la primera forma activa), el desarrollo de la memoria semántica, la identificación del otro como un objeto-con-mente (Rivière, 1991). El emergentismo disiente de los extremos *innatista*, con una gramática asentada en el genoma y un imprescindible gatillaje a cargo del estímulo exterior, y *conductista*, donde la estimulación carga con toda la responsabilidad en los procesos psíquicos. Equidistante por partes iguales, hipotetiza que el lenguaje es un precipitado cognitivo que aprovecha distintas capacidades generales previas, las cuales conducen desde la epigénesis (genes, cuerpo y entorno) a la emergencia de un sistema de procesamiento relativamente modularizado (en absoluto modular desde el comienzo). Según esta concepción, el lenguaje es menos una activación de competencias preconfiguradas que un progreso gestado a partir de concertarse habilidades cognitivas anteriores.

2.3. INNATISMO VERSUS DESARROLLO

Según Chomsky, el innatismo es lo que explica que los niños lleguen tan rápidamente, casi sin esfuerzo, a dominar su lengua (Chomsky, 1965). Pero la apreciación de que el acceso hasta el lenguaje requiera poco trabajo cognitivo puede ser una curiosa percepción del tiempo y del ensayo-error que documentan los registros observacionales; éste es acaso “uno de los mayores malentendidos teóricos que se han producido nunca en este campo” -Aguado, 1995, p.21 (citado en López Ornat, 1999, p. 472). En *The emergence of symbols: cognition and communication in infancy* (Bates & al., 1979), las

autoras preguntaban si, dado que nuestra especie come con las manos, la universalidad del hecho podía iluminarse aduciendo innatismo (obvia alusión a que también todo sujeto humano es capaz de lenguaje, y que ello parece suficiente para postular que no puede aprenderse). No todo universal es obligadamente innato, y el innatismo del lenguaje es un planteo evidentemente escurridizo: siempre puede alegarse que en todo momento hubo debajo de las actuaciones de palabra una gramática latente.

Aun si de a ratos Chomsky es elusivo (“Presumiblemente las capacidades cognitivas, como todas las demás, dependen de la dotación biológica, y la FL [facultad del lenguaje] (si es que existe) es un producto de la expresión genética. Más allá de esto, no conozco ninguna hipótesis innatista” - Chomsky, 1998, p. 258), el innatismo es una pieza clave de su concepción, necesaria desde la presunta pobreza de estímulo lingüístico. Con el transcurrir del tiempo y del estudio *in vivo* del desarrollo temprano, la posición innatista se ha visto debilitada. Según afirma López Ornat,

la presencia de emisiones ‘gramaticalmente’ incorrectas en el lenguaje-dirigido-a-los-niños no está demostrada, más bien al contrario, por ejemplo Newport, Gleitman y Gleitman (1977) calcularon que el 99,93% del habla que-se-dirige-a-los-niños está gramaticalmente bien construida.

Y agrega a pie de página:

El criterio de gramaticalidad supone que son gramaticales las verbalizaciones con elipsis, en las que se omiten unidades morfosintácticas en función de su mención previa y/o en función de su presencia en el contexto de habla. Las construcciones elípticas son gramaticales porque no se forman aleatoriamente sino que las elipsis siguen reglas gramaticales específicas de la lengua o el dialecto (López Ornat, 1992, p.122).

Nadie cuestiona que la dotación genética tenga incidencia sobre la aptitud para la comunicación con símbolos seriados y reglamentados (López Ornat, 1999), pero la aceptación de este elemento de naturaleza en el proceso de la adquisición lingüística no compromete, en paralelo, con la idea de que exista un esquematismo universal bien afinado y listo para usar. La posición de Chomsky puede o no haber sido, en el momento de sus críticas a Skinner (Chomsky, 1964), la mejor opción, pero desde entonces a la fecha han sido postuladas variantes muy atendibles a su explicación (para consideraciones generales: Bates & al., 1996; Karmiloff-Smith, 1992; Nelson, 1996; Tomasello, 2003).

El ‘problema de Platón’ (la explicación según la cual aquello que el sujeto no sabe por instrucción debe encontrarse en él desde el comienzo - Chomsky, 1981) puede acaso desterrarse, en tanto que *problema*, replanteando los hechos concretos. En ellos, actualizados al nivel presente de nuestro conocimiento sobre el desarrollo del lenguaje, la hipótesis del aprendizaje es una alternativa válida en el esclarecimiento de cómo el sujeto *llega a ser* hablante competente. El niño encuentra los universales del lenguaje en los datos de la experiencia, que estaría condicionada *no* por un *a priori* en sí mismo lingüístico, sino por los determinantes de una plataforma cognitiva más fundamental. El enfoque funcionalista o socio-pragmatista, que concede a las funciones de los vínculos adulto-niño una fuerza edificadora decisiva, maridado con la explicación emergentista, señala cómo es posible aprender mucho partiendo de poco. De un modo llano: existe un crecimiento en la capacidad de

asimilar los distintos estímulos, que no es una y definitiva, sino que revela sucesivamente más y más niveles de complejidad cuando los más superficiales ya han sido vencidos. Como plantea Corballis,

“la razón de que los niños aprendan la lengua [*language*] tan fácilmente es que primero procesan la información cruda y luego adquieren gradualmente el detalle. Lejos de ser genios lingüísticos, como ha declarado Steven Pinker, los niños pequeños tienen éxito en esto precisamente porque su aprendizaje es irregular (*ill-formed*). Es como enfocar gradualmente un telescopio; al comienzo sólo son visibles contornos borrosos” (Corballis, 2002, p. 14).

Hasta que el dilema sobre la extensión exacta de la información lingüística albergada entre los genes tenga una resolución definitiva, el principio de parsimonia de la ciencia sugiere adoptar la tesis que *sponga* menos. Al día de hoy, esta es la tesis del emergentismo. El hallazgo del gen FOXP2 (Lai, Fisher, Hurst, Vargha-Kadhem & Monaco, 2001) pudo fugazmente entusiasmar en cuanto a que, por fin, se hubiera dado con la base química de la GU. Lo que en concreto se puede afirmar es de mucha más relativa envergadura. Se trata de un gen regulador que opera jerárquicamente sobre otros distintos genes y que no está ausente en otras formas animales donde cumple un rol dentro de sus recursos comunicativos (Kenneally, 2007). Es nuestro parecer que *la gramática se logra sobre un sesgo cognitivo-perceptivo básico y universal, apuntalado por interacciones que engloban culturalmente los productos del procesamiento elemental, y que se configura sobre las funciones de la comunicación intencionada*. “La gramática universal fue un buen intento, y no fue en efecto tan implausible en el momento en que fue propuesta, pero desde entonces hemos aprendido mucho acerca de muchas lenguas diferentes (...) dado un cúmulo de hechos confiables suficientemente grande, la teoría pierde, y debemos pensar algo nuevo” (Tomasello, 2005, p. 641).

En un par de textos coautorales, Chomsky ha señalado que, al contrario de las colecciones de características que otros habían reunido (Hockett, 1962), el único rasgo que hace del lenguaje humano aquello *que es*, opuesto a códigos de comunicación simbólico-referenciales en los animales, particularmente los primates, consiste en la *recursividad*, la propiedad de incluir sintagma dentro de sintagma indefinidamente (Hauser, Chomsky & Fitch, 2002; Fitch, Hauser & Chomsky, 2005). Considerar la recursividad como el solo factor identificatorio del lenguaje humano ha sido replicado por otros especialistas, por ejemplo Pinker y Jackendoff (2004), quienes defienden que ciertos aspectos como la fonología, la morfología y diversas propiedades específicas de las palabras no son elementos recursivos y deben contarse entre los puntos que hacen del lenguaje un sistema de comunicación distinto de las formas comunicativas del resto de las especies. Aparte de ello, la recursividad ha recibido otro revés desde el terreno antropológico. Se han hecho estudios con lenguas carentes de esta pretendida recursividad universal (Foley, 1986; Dixon, 2002). Everett (2005) ha documentado, luego de más de seis años de convivencia con la comunidad amazónica *pirãha*, que su lengua no contempla la opción de subordinar proposiciones, con lo cual se debilita el universalismo con que sería indefinidamente viable, en todos los idiomas, incluir cláusulas en cláusulas de una forma jerárquica. La lengua *pirãha*, “de ningún modo es ‘primitiva’. [Los *pirãha*] Tienen la morfología verbal más compleja de que esté enterado y un sistema prosódico sorprendentemente complejo” (Everett, 2005, p. 621). Esta comunidad acota su espacio de comunicaciones al medio inmediato, lo

que abona una versión instrumental de la gramática, una asunción reñida con la hipótesis chomskiana de que la gramática no tiene por esencia funciones de comunicación y entendimiento acerca de la realidad (“no suponemos que el lenguaje se use para representar el mundo” - Chomsky, 1998, p. 191).

3. LA PERSPECTIVA DE NUESTRA INVESTIGACIÓN

Las consideraciones precedentes obedecen a que esta investigación aborda el lapso temporal durante el cual las verbalizaciones (compuestas de forma unimodal o bimodal) llevan a las primeras estructuras de morfosintaxis y, por ello, se presta muy convenientemente a examinar qué grado de continuidad cabe al proceso general de adquisición lingüística. Debe quedar en claro que no se discute la teoría chomskiana en calidad de descripción de las operaciones cognitivas necesarias para producir o decodificar la información gramatical en enunciados efectivos, sino tan sólo la aserción de que esta facultad se halla por fuera del curso de los aprendizajes constructivos regulares del niño pequeño. Por este camino podría iluminarse, suponiendo *menos*, la ulterior automatización y especialización de la actuación lingüística.

El abordaje multimodal de esta investigación recupera la idea piagetiana de una función semiótica de vasto espectro. Entiende el lenguaje como un elemento de ella y como un emergente de la colaboración de diferentes competencias y de funciones sociales que alientan al niño a realizar esfuerzos por comunicarse de la mejor forma con sus *partenaires*. La referencia a la función semiótica de cuño piagetiano es sin embargo de carácter laxo, sin aceptar todas sus implicaciones (por ejemplo, que la representación mental sea una variante más de la semiosis). La noción de sistemas dinámicos aporta un complemento necesario. En psicología se entiende que los sistemas dinámicos son estructuras cognitivas (en un sentido muy amplio) con capacidad de desarrollo no lineal y multicausalmente generadas (Guevara Guerrero & Puche -Navarro, 2009). Comprender los diferentes desarrollos del sujeto como *sistemas dinámicos* supone adoptar un modelo tomado de las ciencias duras que, por operar con una idea de tiempo progresivo y a la vez irreversible, permite explorar fenómenos ontogenéticos de una forma más próxima a la temporalidad humana (en reemplazo de una concepción de los hechos mentales de estricto carácter algebraico).

En conclusión, la presente investigación se inscribe en el campo de la psicología del desarrollo y asume como marco teórico general ciertas ideas basales que aquí recapitulamos:

- El contexto de interacciones niño-adulto es a la vez posibilitador y catalizador de la adquisición de capacidades cognitivo-comunicativas, incluyendo -con todas sus peculiaridades- el lenguaje (Bruner, 1983).
- El lenguaje es una herramienta social (Bates, 1976; Bates & al., 1979; Elman & al., 1996; Nelson, 1996).

- Los elementos significantes con que el niño comienza a comunicar están tomados de acciones diversas que son partes de rutinas compartidas (Nelson, 1996; Español, 2001b, 2003).
- Los gestos y las palabras se integran en unidades expresivas de más de un significado, preludiando las composiciones de palabra (Butcher & Goldin-Meadow, 1993).
- El niño se comunica verbalmente de modo satisfactorio con apoyo de rutinas y guiones circunstanciales, antes de que en su expresión sean evidentes las reglas gramaticales (por supuesto, para ideas de alta complejidad el habla necesita una mayor pericia técnica que proporcionará exclusivamente la morfosintaxis).
- Las comunicaciones preverbales y verbales son, de acuerdo con la terminología asentada, multimodales en la recepción e intermodales en la producción, sobre la base de un procesamiento de signos común y previo a la gramática.
- El progreso comunicativo de los niños no ocurre por saltos de parametrización sino de manera gradual y no lineal (el lenguaje en particular está sujeto a cierta contramarcha - etapa de gramática defectiva de López Ornat [1999]- que respalda la noción de adquisición concebida como *proceso*).

SEGUNDA PARTE

CAPÍTULO IV

OBJETIVOS y MÉTODO

1. OBJETIVOS

Pese a que el desarrollo de las relaciones entre el gesto y la palabra en la infancia temprana ha recibido, en los últimos años, creciente interés, las investigaciones suelen comenzar, cuando su enfoque no está limitado a la expresión oral y al proceso de adquisición lingüística entendido según un patrón sesgado y unilateral, en el momento en que aparecen las primeras formas de semiosis bimodal (18 a 20 meses de manera aproximada - Capirci et al., 1996; Butcher & Goldin-Meadow, 2000; Iverson & Goldin-Meadow; Volterra et al, 2005). Al iniciarse esta investigación, otra dos años anterior marcaba que el 71,6 % de los estudios sobre esta temática se detenía al promediar el período de dos palabras (18-27 meses), esto es hacia los 24 meses (Andrén, 2010). Las razones de ello están abiertas a especulación, pero puede pensarse que, habiendo para entonces ya composiciones de palabras, quedaría allanado el curso hacia la gramaticalización (y paralelamente el aporte del gesto, que había permitido las primeras construcciones de dos signos, tendría en adelante escasa relevancia). Ello no obstante, por mucho que la disminución de estudios sobre comunicaciones bimodales a partir de 24 meses respondiera a estos u otros motivos semejantes, es de primera magnitud no soslayar, teniendo en cuenta la cronología de las habilidades cognitivo-comunicativas, que en este período precisamente ocurre una transformación del vínculo entre el gesto y la palabra, transformación en la que analizar el proceso de adquisición lingüística en un punto inflexional. Bajo el supuesto de que constituye un interregno entre la bimodalidad forzada del primer momento y la capacidad de elaborar mensajes puramente orales que le seguirá, reviste máxima importancia para entender el lenguaje y, por lo mismo, la enculturación del niño, vale decir su desarrollo cognitivo-comunicativo en la más amplia escala.

Parece haber, por tanto, justificación sobrada para una investigación de los recursos comunicativos que comience hacia los 19 meses (edad promedio en que se ha establecido el despuntar de la composición unimodal verbal, entre los 18 y 20 meses antes mencionados) y que termine algo después del punto hasta el que suele prolongarse la etapa de dos palabras (para algunos antecedentes, cfr. Andrén, 2010; Zlatev y Andrén, 2009). Nuestro estudio se detuvo en 29 meses, cubriendo el lapso marcado por Andrén (2010) como de mayor escasez en investigaciones sobre el gesto. De esta manera, si el conjunto de nuestras observaciones se extiende por sobre el límite convencionalmente aceptado para este período, ello fue en beneficio de abarcar también los dos meses siguientes, para los que hay asimismo escasa información.

Con la finalidad de incorporar otros aspectos a menudo soslayados en las investigaciones de semiosis pregramatical, y contemplando el rol de precursores/ predictores que ha sido verificado para vocalizaciones no verbales dentro del proceso de adquisición de la lengua (Karousou, 2003; López Ornat & Karousou, 2005), se resolvió no limitar las comunicaciones de modalidad oral a las

palabras, ni acotar el grupo de composiciones bimodales a los casos en que oralidad fuera encarnada, de forma excluyente, por palabras, sino contemplar también las vocalizaciones por fuera del léxico. Ello se muestra a todas luces necesario si el propósito de nuestro estudio es describir todo el elenco de recursos comunicativos gestual o verbal de este período. Pese a que se ha reconocido la importancia de las vocalizaciones no verbales, regularmente han sido objeto de desatención en los estudios sobre el gesto (salvo contadas excepciones, por ej. Leroy, Mathiot & Morgerstern, 2009; Zlatev & Andrén, 2009).

1. 1 OBJETIVO GENERAL

Por lo antedicho, la investigación tuvo como objetivo general describir el uso de recursos comunicativos de gesto y palabra, de modo conjunto o bien independientemente según la modalidad (comunicaciones bimodales/ unimodales), registrando su *forma y función* durante el período entre 19 y 29 meses.

1. 2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Para el cumplimiento de este objetivo general se planteó como requisito necesario elaborar un código de observación de los recursos comunicativos de gesto y de vocalización, atento por igual a las características formales y las funcionales del uso de signos, integrando sistemas categoriales preexistentes, pensados en general por separado para las modalidades gestual y verbal. Luego de la elaboración del código, la descripción del período estudiado (19-29 meses) implicó por su parte dos objetivos específicos de índole cuali-cuantitativa:

- Indagar las relaciones de frecuencia y tipo entre los gestos y las vocalizaciones a lo largo del período estudiado.
- Indagar la evolución de las composiciones de gesto y vocalización a lo largo del período estudiado.

2. MÉTODO

2. 1 TIPO DE ESTUDIO-DISEÑO

La investigación se realizó conforme con un diseño *ex post facto evolutivo longitudinal*. Se trata de un estudio mixto que implicó, en primera instancia, la elaboración de un sistema categorial de observación de gestos, vocalizaciones -verbales y no verbales-, composiciones y funciones comunicativas (comprendiendo las dimensiones formal, semántica y pragmática de los procesos semióticos de la infancia temprana), y una segunda fase de observación, registro, desgrabación y análisis cuanti-cualitativo a lo largo del período estudiado (19 a 29 meses).

2. 2 PARTICIPANTES

Se realizó el seguimiento de un niño (Bruno) argentino de la ciudad de Buenos Aires, nacido en un hogar de clase media, con un hermano 3 años mayor, padres profesionales y familia monolingüe. El niño es el hijo menor del investigador. Este procedimiento podría requerir explicaciones en frentes distintos; de una parte, en lo tocante a la realización de un estudio de caso, una clase metodológica *menor*; de otra, porque el involucramiento de lazos de sangre atentaría contra el rigor y la neutralidad deseados. Sobre el primer aspecto, no cabe duda de que los estudios de caso único no admiten realizar generalizaciones ni ensayar alguna explicación de fondo, pero proveen información de gran detalle y se espera que puedan sugerir hipótesis futuras, tanto como reforzar los abordajes experimentales con datos evolutivos pormenorizados de los que estos suelen carecer (López Ornat, 1994b, p.7). Por supuesto, la evidencia del estudio longitudinal de caso no está exenta del peligro de reflejar menos la normalidad (el desarrollo típico) que un sesgo personal en el niño observado, pero los resultados de un trabajo de este tipo son, en la temática que nos ocupa, “imprescindibles” (López Ornat, 1994b, p. 8), debido a que ofrecen la oportunidad de rellenar lagunas de los estudios muestrales.

Sobre el segundo aspecto, prevaleció la convicción de que la cercanía y la cotidianeidad suministraban el marco adecuado para hacer un seguimiento de la evolución de los recursos comunicativos infantiles, marco contenedor de claves interpretativas que se echan en falta cuando las observaciones se realizan sin intimidad entre las partes. Si el investigador ignora el diccionario compartido entre niño y adulto, el cual sólo coincide de forma parcial con la lengua materna y se encuentra contaminado con protopalabras, palabras a media lengua (con modulación deficitaria) y demás ingredientes, la investigación lamentará perder un caudal importante de elementos sémicos. Hay asimismo destacados precedentes para nuestra decisión metodológica: Piaget (1937), Bates, Bretherton & Snyder (1988), Hernández-Pina (1984), Forrester (2010) y el estudio más completo hasta la fecha sobre la adquisición de la lengua castellana (López Ornat, Mariscal, Fernández & Gallo, 1994), en el que las observaciones fueron efectuadas por un miembro del equipo (Teodoro Herranz) con su propia hija. La doble función de interlocutor cercano e investigador asegura, por una parte, poder registrar con naturalidad, dentro de un clima de conductas espontáneas, las interacciones comunicativas de niño y adulto; por otra, que el agente de recolección de datos, responsable del trabajo, no pierda jamás de vista el objetivo del estudio en curso. Que el interlocutor adulto sea perito en la materia es un aspecto claramente positivo (López Ornat, 1994b), porque, conocedor de estilo y peculiaridades, de los elementos o *mañas* idiolectales del niño en observación, está en posición privilegiada para sopesar la novedad, el retroceso, cualquier modificación que ocurra en el manejo de la lengua y la gestualidad. Ello ofrece la garantía de que el trabajo incluya cualquier elemento comportamental con carga de semiosis.

2.3 INSTRUMENTO Y PROCEDIMIENTOS

El instrumento de recolección de datos fue la observación, “el registro sistemático, válido y confiable de comportamiento y conducta manifiesta” (Hernández Sampieri, Fernández Collado & Baptista

Lucio, 1998, p. 309). Posee las ventajas de no actuar de una forma obstructiva (Hernández Sampieri & al., 1998, p.315), porque no es causal de las conductas que ha de registrar, y de tener potencial para el trabajo con gran cantidad de datos. Su conveniencia para los estudios descriptivos de respuestas conductuales en contextos naturales se encuentra consolidada en la opinión de expertos (León & Montero, 2002) y avalada por estudios de adquisición del lenguaje y procesos semióticos de la infancia temprana (Brown, 1973; Español, 2001b; Hernández Pina, 1984; Karousou, 2003; López Ornat, Mariscal, Fernández & Gallo, 1994).

Dentro del campo de la conducta y, en particular, dentro del área del desarrollo psicológico, la observación de tipo longitudinal es un recurso descriptivo idóneo, dado que evita “los problemas de interpretación que provocan los procedimientos experimentales al cortar, entre dos puntos, el continuum evolutivo” (López Ornat, 1994a, p.XVI). Es, por lo tanto, un aparejo conveniente para el desarrollo del lenguaje y el de otras habilidades comunicativas (Brown, 1973; Hernández Pina, 1984; Serra, 1989; Scollon, 1976; Siguán, 1984). La observación longitudinal “no prueba ninguna hipótesis previa pero sí proporciona (...) la constrictión científica por antonomasia” (López Ornat, 1994a, p.XVI), porque cualquier intento de explicación debe poder dar cuenta de la evidencia en ella recogida. Se trata, pues, de una cantera de inducción (o más bien de abducción) de hipótesis y de una plataforma desde la que proyectar futuras investigaciones experimentales.

Se efectuaron sesiones de registro continuo con videograbaciones de interacción libre niño-adulto de 30 minutos cada 20 días. La edad del niño en la primera sesión, según la convención piagetiana [año; mes (día)], fue: 1;7 (13); en la última sesión: 2;5 (1). El espaciamiento de las tomas quiso ser tan amplio como para posibilitar la consolidación del cambio cognitivo, y a la vez lo suficientemente estrecho como para no perder el rastro a las transformaciones que pudieran producirse. Todas las tomas se efectuaron en el marco de espacios propiciatorios para la acción espontánea del sujeto, respetando localía y rutinas (siempre en el domicilio, con dos excepciones: una en la casa de los abuelos maternos, otra en una localidad de veraneo). Los interlocutores del niño fueron los miembros de su núcleo familiar, madre y padre-investigador, más la niñera, que pasaba y compartía con él alrededor de 25 horas a la semana. Las sesiones se encuadraron siempre en situaciones de rutina, de manera tal que el silencio del niño o su impericia comunicativa nunca respondiera a circunstancias cognitivas nuevas, desestructurantes y/o inhibitorias.

La obvia unidad de análisis, según los objetivos, fue la polaridad (la díada) integrada por niño y adulto en situación de interacciones espontáneas (Crais et al., 2004; Español, 2001a, 2001b; Masur, 1987; McEachern & Haynes, 2004). El adulto solía iniciar los intercambios con propuestas de juegos o actividades, luego liberadas a la voluntad del niño. En tres ocasiones, por espacio de algunos minutos, la presencia de un tercer participante (hermano) alteraba por accidente el formato normal de las interacciones. La condición de adulto preservada para los distintos interlocutores cuidaba la asimetría del vínculo característico en el proceso de adquisición lingüística. Salvo por ciertas excepciones culturales (ausencia de maternés [Schieffelin, 1981]), son los adultos quienes ofrecen al niño el apuntalamiento necesario para el desarrollo de sus competencias (zona de desarrollo próximo - Vygotski, 1931a, 1931b).

Las interacciones se desarrollaron dentro de un ambiente lúdico acorde a la edad del niño (juegos de dar y tomar, lectura de cuentos ilustrados, juegos de armar y de insertar, etc.). Las filmaciones fueron realizadas alternativamente por el padre-investigador o por la madre. En la desgrabación, cada una de las intervenciones del niño fue identificada, transcrita y clasificada conforme con las categorías del Código de Observación. Éste fue elaborado con arreglo al método comparativo constante (Strauss & Corbin, 1998). Se adoptaron, al comienzo, las categorías estándar para la investigación de gesto y habla en la infancia temprana. En segunda etapa, dado el objetivo de explorar y describir toda la variedad de los recursos comunicativos de gesto y palabra en esta edad, se delineó un sistema de categorías de observación *ad hoc* cuyo detalle y configuración es presentado en el capítulo siguiente. En líneas generales, los gestos y vocalizaciones se clasificaron como puros/as cuando se enunciaban de manera aislada (sin la compañía o apoyo de otros signos, gesto o vocalización), o bien como composiciones, cuando eran ejecutados/proferidas junto con otros distintos signos (gesto o vocalización, palabra o no-palabra, en número variable). Se consideró composición toda expresión de signos simultánea (gesto-vocalización o gesto-gesto - esta variante responde a que, de hecho, la cara y las manos pueden sincrónicamente ejecutar conductas significativas) o sucesiva (vocalización-vocalización o gesto-vocalización), respetando que entre la emisión o producción de los signos constituyentes no mediara pausa de más de un segundo y, conjuntamente, que el contexto permitiera comprender su integridad semántica como mensaje (la co-pertenencia de los signos como una unidad de transmisión compuesta). Las composiciones se clasificaron como unimodales si sus unidades corresponden solamente a una modalidad (gestual/ oral) o como bimodales si sus unidades representan a las dos modalidades.

Los sesgos de decodificación, para este estudio de caso único, se controlaron por la vía de interconsultas con otros especialistas y otros interlocutores que usualmente participan de la vida cotidiana del sujeto-niño. El análisis cuantitativo de los datos sólo permitía un tratamiento descriptivo y no inferencial. Para la identificación de correlaciones entre las variables consideradas se ha trabajado, dado el nivel de medición ordinal de las mismas, calculando el coeficiente de asociación de Spearman (Cortada de Kohan, 1994).

2. 4 NOTA SOBRE LAS TRANSCRIPCIONES

En la cita de ejemplos y en las transcripciones literales se indica primeramente el número de la sesión y luego el de intervención del niño (S1-130, sesión 1 intervención 130). Detrás se apunta la correspondiente edad (1;7 [13], léase 1 año, 7 meses, 13 días). La notación *FS* (recogido fuera de sesión) indica que la observación no corresponde a sesiones planificadas sino a distintos registros aleatorios. Los pocos ejemplos de *FS* están fechados entre la primera y la última sesión del período, con una sola excepción (cap. VII, sección 2.4.2.1.2). A continuación de la sigla se agregan datos de edad: *FS* 2;3 (25). Intervenciones de este tipo fueron contempladas dentro del análisis cualitativo, debido a su interés intrínseco y su relación con otros casos semejantes surgidos de las observaciones, pero no fueron contabilizadas en la evaluación cuantitativa.

CAPÍTULO V

CÓDIGO DE OBSERVACIÓN

1. SOBRE LOS PROBLEMAS EN EL ESTABLECIMIENTO DE UN CÓDIGO DE OBSERVACIÓN

1.1 CODIFICACIONES PREVIAS

Los estudios de psicología y semiótica desarrollados en contextos naturales, a saber los que investigan el fenómeno en sus condiciones de ocurrencia, son en buena medida discrepantes en la codificación. La primera moción fue utilizar alguna de las clasificaciones preexistentes y aceptadas. Para los gestos, Bates (1976), Goldin-Meadow (Butcher & Goldin-Meadow, 1993), Capirci & Volterra (2008) proponen clasificaciones que han sido señeras y que, con algunas variaciones, respetan un núcleo de gestos deícticos, representacionales y convencionales (*supra* cap. II). McNeill (1992), de acuerdo con su hipótesis de una estructura comunicativa única para el lenguaje y la gestualidad, traza una distinción más fina de tipos gestuales (*supra* cap. II). Pero con las primeras pruebas de registro, desgrabación y codificación se hizo evidente que cualquiera de las clasificaciones existentes debería nutrirse con nuevos aportes para realmente cubrir todo el espectro de las comunicaciones del período.

El descubrimiento de la colaboración entre gesto y palabra durante la etapa pregramatical aún no se ha visto capitalizado por la confección de un sistema categorial que refleje, con equivalente grado de importancia, el uso libre y combinado de los recursos del gesto y de la oralidad. Ciertos estudios se limitan a clasificar la gesticulación *per se*, otros la consideran junto a los signos verbales, pero sin contemplar las vocalizaciones no verbales (las más de las veces) o sin atender a las funciones comunicativas. En los estudios sobre adquisición verbal, la gesticulación suele asumirse en el rol de soporte del progreso hacia el habla gramatical, sin mayor incidencia sobre el contenido del mensaje, marginándola por ende del registro empírico. A su vez, las clasificaciones siguen sin cuestionamiento los criterios del lenguaje adulto, plenamente desarrollado, y no reflejan el habla de estadios anteriores. En otro orden de cosas, los códigos existentes suelen olvidar las precisiones operacionales que permiten resolver los casos fronterizos (y hacer comparables resultados diferentes en distintas investigaciones). Viendo con cierto cuidado se puede advertir que no todos los verbos que el niño utiliza tienen *calidad* de verbo (poseen los rasgos categoriales de esta clase de palabra): la determinación de qué se considera y clasifica como verbo requiere del máximo de explicitud.

En relación con las funciones comunicativas, la literatura sobre el gesto oscila en general entre las clasificaciones selectivas (donde, por ejemplo, la nominación es desdoblada en los subtipos objeto/ animal -Farkas, 2007-, sin relevar otros distintos actos comunicativos que estarían en el mismo nivel de la nominación: funciones conativa, expresiva, fática, etc.), y la catalogación de intencionalidad

del niño pregramatical según categorías del mundo adulto (Crais et al., 2004), las cuales, con toda su utilidad, extravían ciertas especificidades de la condición de aprendizaje³⁸.

Por otro lado, no es común que los estudios sobre comunicaciones de habla y gesticulación o sobre adquisición lingüística tengan en cuenta en general los resultados de investigaciones sobre el desarrollo de capacidades expresivas en primera infancia (musicalidad temprana, formas de la vitalidad, diversas formas de empatía). Se omite entonces un contexto de nivel precomunicativo que es el ámbito fundamental de la vida del niño antes de convertirse en un ser comunicativo (agente significador intencionado). La actividad semiótica no se produce sino sobre el basamento de los intercambios que preparan la conducta para la expresión de tipo comunicativo. Las vocalizaciones no verbales, en efecto, pueden ser portadoras de significado tanto como las palabras, aun si el significado no está en ellas prefijado por un código de tipo tal o cual, sino que emerge del contexto y sobre el fondo de hábitos, rutinas y significados previos.

Las manifestaciones de tipo gestual a las que en este estudio hemos dado entidad difieren en cuanto a definición (a veces) y exceden en cantidad a las de otros especialistas. No sólo han tenido cabida gestos deícticos (en su abanico de subtipos), representacionales y convencionales, sino gestos afirmativos, negativos, conectivos y expresivos (que no tienen intención denotativa como los primeros, ni cuentan como gestos convencionales, sino que recogen significaciones lógicas o vinculadas a la emocionalidad³⁹. En materia de lenguaje, fueron contempladas todas las variantes de la vocalización, no sólo las que incluían palabras (verbalizaciones). Los gestos, vocalizaciones y palabras no son al principio sino el utillaje para entablar el contacto con el otro, por lo cual un código que descuidara las funciones con las que el niño pequeño verbaliza o gesticula dejaría escapar lo más jugoso de un estudio sobre el desarrollo comunicativo. Finalmente, el interés por la continuidad entre gestualidad y vocalización forzaba a emplear unas categorías de clasificación comunes a las dos modalidades que admitieran la comparación entre ambas sobre el eje longitudinal.

1.2. NUESTRO SISTEMA DE CATEGORÍAS DE OBSERVACIÓN

Con el objetivo de paliar las deficiencias mencionadas, se ideó un código *sui generis* con esta pauta⁴⁰:

1. Se tomaron categorías de investigaciones precedentes.

³⁸ Una excepción de rigor se encuentra en Sarriá Sánchez (1991), que propone una codificación multidimensional prolijamente jerarquizada y con la exhaustividad deseable, pero que cubre simplemente el período preverbal y que, tomando como unidad común de clasificación la categoría natural de 'acto comunicativo intencional', no distingue entre acciones comunicativas (*infra* 6.) y gestos, limitando entonces una discriminación cara a nuestro objetivo.

³⁹ Los gestos de negación han sido ciertamente investigados -por ejemplo, Spitz (1957)- pero no incorporados a las clasificaciones generales de los estudios de gesto y habla de forma discriminada; para las razones de esta distinción propuesta, *infra* sección 3.1.

⁴⁰ Generado desde *método comparativo constante* (Strauss & Corbin, 1998).

2. Se comprobó su eficacia para abarcar el abanico de conductas comunicativas gestuales y orales (vocalizaciones en todas sus formas, verbales y no verbales) en el período estudiado.
3. Se desecharon las categorías que la casuística volvía superfluas a esta edad (gestos metafóricos), se fusionaron otras ('petición' y 'pregunta' -López Ornat & al., 1994- integradas como función conativa), se discriminaron otras nuevas (la función informativa -referencial, asertiva o constatativa, según distintos autores- fue desdoblada como una función declarativa y otra informativa, conforme a las pautas que a su turno se detallarán). Se procedió a una jerarquización, de modo que, a diferencia de otros esquemas categoriales, no se confundieran en un mismo plano las categorías de nivel básico y las de nivel supra- o subordinal (como sucede, por ejemplo, en Farkas, 2007), con la sola excepción de los casos de afirmación y negación verbales, cuya alta frecuencia y versatilidad eran razón sobrada para desprenderlos del grupo de los adverbios sin indexicalidad. Junto con la incorporación de ciertos tipos nuevos de funciones, gestos o palabras, las contribuciones de algunos especialistas quedaron simudas dentro de la esquematización propuesta. Por ejemplo, los gestos protointerrogativos destacados por Cintia Rodríguez (2009) son, de acuerdo con nuestro objetivo y parecer, una de las instanciaciones de la función conativa.
4. Se aplicó al registro de las comunicaciones efectivas este nuevo mapa de categorías, controlando si abarcaba de manera representativa el mayor número de casos.
5. Se procedió a un segundo ajuste, precisando ahora definiciones nominales y operacionales, de manera de dar un alcance exacto a cada clase independiente de gesto, vocalización (verbal y no verbal), composición y función. Estas precisiones conllevaron un nuevo proceso de fusión y desgajamiento.
6. Se realizó un nuevo chequeo y revisión de los videos.

Así quedó confeccionado un sistema categorial multidimensional y bimodal (oral/ gestual). La multidimensionalidad se aprecia en que se han abarcado los planos formal, semántico y pragmático.

- La dimensión formal (así llamada para cubrir el vacío de una sintaxis) habilita a analizar las unidades comunicativas de manera de apreciar cómo cierta estructura subyace *indistintamente* a –por ejemplo- una expresión compuesta de [pronombre personal + pronombre demostrativo: ('yo esto')] y a otra de tipo [pronombre personal + gesto deíctico: 'yo' + *pointing* del 'esto']], o a ver la correlación –segundo ejemplo- de una expresión [sustantivo + verbo: 'auto anda'] y otra [sustantivo + gesto representacional: 'auto' + gesto manual de palma colocada contra el piso y desplazada hacia adelante mimando el andar del auto).

- La dimensión semántica habilita a analizar el *contenido* de las comunicaciones (que a esta edad temprana no es tan obvio y requiere tener en mente otros factores).
- La dimensión pragmática habilita a analizar los objetivos con que se utilizan los recursos comunicativos. 'Agua' es pedido o expresión de reconocimiento para lo que hay en el vaso; análogamente, un *pointing* puede detenerse en un objeto para compartir con otro un interés particular o para realizar una solicitud.

Adaptada al interregno de transformaciones desde las primeras comunicaciones holofrásticas hasta la posterior sistematización morfosintáctica, la clasificación vio necesario incorporar, para la dimensión pragmática, ciertas funciones ignoradas o igualmente confundidas. En los registros obtenidos se encontraron por un lado casos comunicativos inclasificables (reunidos bajo el membrete *función-otro*) como casos que incumben a este momento del proceso adquisitivo de la lengua (función eco). De forma concreta:

- la función informativa (Jakobson, 1960) ha sido desdoblada entre una de intención nominativa (nombrar un objeto; si es un gesto, poner de relieve que se lo ha identificado) y otra de inquietudes *verdaderamente* informativas (decir algo *sobre* el referente: "E_te titito" /este *chiquitito*/, "E_te rrrrr" /esto (un auto) hace rrrrrrr (al andar)/). La distinción estriba en la importancia de cuidar las diferencias entre dos procesos (reconocimiento/atribución) de diferente rango cognitivo.
- se distinguió una función *actitudinal* para las comunicaciones en las que se adopta una postura subjetiva respecto de un contenido exhortativo, una demanda o una solicitud. A la propuesta del adulto de tomar más sopa, el niño niega verbalmente o con un gesto de cabeza. Es una intervención reactiva que indica cierta postura hacia lo que está en juego y, por lo tanto, no posee valor veritativo. En estos casos, negación o asentimiento no se hallan supeditados a confirmación del otro porque no son objetivos⁴¹.
- se distinguió una función *eco*, que contempla aquellas expresiones, fundamentalmente vocalizaciones de tipo verbal, que se repiten sin otro fin aparente que el de dominar sonidos nuevos, pronunciarlos por primera vez, consolidar el nexo entre el significante y el significado. Bajo la iteración a veces puede colegirse, en la mirada vuelta hacia el adulto,

⁴¹ La función actitudinal toma su nombre de las *actitudes proposicionales* que en filosofía de la mente aluden a la disposición de un individuo para con un contenido proposicional (*creo/no creo que p*; *deseo/no deseo que p*). La función actitudinal no está en virtud de un hecho de forma objetiva sino que tan sólo *se refiere a* un hecho y lo hace de manera subjetiva: el hecho como tal es tamizado por el posicionamiento individual. El acto comunicativo de esta clase no debe mezclarse con el de la función expresiva, donde la afectividad se manifiesta independientemente de una sugerencia y desde una pura moción interna.

una interrogación, como si se indagara en el semblante del adulto haber captado bien la forma de su verbalización. Esta pregunta parece quedar suspendida en la mirada, algunas veces subrayada por una cadencia inquisitiva en la reproducción oral. El eco parece ser así entendido por los padres, quienes de manera natural proceden a la corroboración. Como ha escrito Katherine Nelson: “La aceptación y repetición del sonido por los padres provee la *confirmación* de que el niño ha entrado exitosamente en el juego del lenguaje” (Nelson, 1996, p. 114).

No puede saltarse un comentario de carácter general acerca del criterio con el que una acción se ha computado como comunicativa. Compartimos con Sarriá Sánchez (1991) que la mirada dirigida al interlocutor no es baremo suficiente, como sí entienden otros investigadores (Harding & Golinkoff, 1979). El criterio de sola mirada excluye de los hechos comunicativos una variedad de intervenciones en las que el contexto deja comprender que existe una interpelación del niño hacia el adulto. Ubicado en el regazo de su *partenaire*, pero de espaldas, la postura obstaculiza el contacto visual, pero sería descabellado pretender que hubiera impedimento para vincularse comunicativamente. En cada caso es siempre el cuadro de la situación lo que debe evaluarse para decidir si una conducta es dirigida al otro y por lo tanto comunicativa. Anclar en la mirada el factor *intención* implica riesgo de perder información valiosa. Por consiguiente, se consideró que una conducta era una comunicación con un criterio atento a coordenadas contextuales dentro de las cuales las intervenciones o no su intencionalidad de interactuar.

Todas las anteriores consideraciones desnudan los límites más habituales en la forma de abordar las expresiones pregramaticales y el acceso del niño al lenguaje. Nuestra investigación pretende subsanar algunos de estos déficits, con la cabal consciencia de que no propone sino una sistematización categorial para abordar la comunicación antes de la emergencia de gramática. En las secciones subsiguientes detallamos las definiciones nominales y operacionales que se han adoptado. Luego de las definiciones generales, las categorías más específicas reciben el debido tratamiento respetando el orden: gestos, vocalizaciones, composiciones y funciones comunicativas.

2. DEFINICIONES GENERALES ^{42, 43}

α) COMUNICACIÓN

⁴² Las definiciones operacionales se indican en cada caso con DO. Si la categoría está dividida en subcategorías, la DO se ubica en el nivel elemental.

⁴³ ‘Referencia’ se emplea en general, de una manera laxa, para destacar la relación entre significante o bien representamen y su contraparte intensional y/o extensional. En cambio, ‘referente’ alude a la denotación, esto es al ente extensional. Se entiende por significado el contenido intensional de una expresión, la *forma de darse* el referente (siguiendo la tradición de Frege [1892], coincidente en esto con la de Saussure, salvo porque donde aquél piensa en la proposición, éste piensa en conceptos inherentes a la lengua).

Conducta intencional, intencionada, sígnica, individual y social. La conducta, en cualquier caso, es el conjunto de toda acción simple o compleja que despliega un individuo. DO: cualquier acción que implique signos dirigidos a uno o más receptores. Una expresión es comunicación siempre que el interlocutor así lo entienda, o si un observador externo asume que ha existido en la conducta de un agente voluntad, consciente o inconsciente, de alcanzar a un receptor.

Esta prerrogativa del observador externo para sancionar dónde alguna expresión es a la vez un acto comunicativo se desdobra en la investigación en los dos tiempos del registro y del momento posterior de la desgrabación y análisis de datos, dado que aquí el observador, que a la sazón coincide con el investigador, tiene la posibilidad de repetir la vista de la escena cuantas veces sea preciso. En efecto, en la investigación también el investigador sanciona qué expresión es comunicativa. Considerar parejamente válidas una decodificación *in situ* y otra *a posteriori*, la primera por el receptor-destinatario de la comunicación (o por algún observador neutral), la otra por un decodificador que se enfrenta a la escena *en frío*, después de acabada, parte del argumento (Riba, 1990) de que tanto aquél como éste son sujetos receptores del mensaje, uno *actualmente*, el otro de manera diferida. Uno como otro son, al cabo, agentes actualizadores del mensaje remitido *en tanto remitido* a un potencial decodificador o receptor ideal.

β) GESTO

Variante del hecho comunicativo en que el enlace entre emisor y receptor implica un acto significativo partiendo de la motilidad y llegando al canal visual. Puede valerse o no de objetos. Se excluyen las expresiones espontáneas y no comunicativas de gesto autodirigido y de expresión facial o corporal. El gesto autodirigido es, por definición, no comunicativo. La expresión facial es la mueca del rostro que acompaña una emoción o estado emocional y que, por su carácter espontáneo, no puede tomarse como comunicativa (sí semiótica). Hay por supuesto casos de expresión facial *intencionada* en los que la musculatura de la cara es alterada para transmitir deliberadamente una intención, acto en que la semiosis espontánea se transforma en gesto y comunicación facial (casos que han sido computados según su valor semántico - *infra* sección 3.1). Lo mismo ocurre en la expresión del cuerpo: si es espontánea, encarna sólo un estado afectivo y es por ende significativa, pero no comunica. La expresión corporal (sea de postura o movimiento) se distingue, de otra parte, del signo gestual en que este tiene una morfología de tres tiempos concretos: un comienzo o gestación (*onset*), un punto de consumación (perfecta configuración formal) y un regreso al estado originario de reposo (McNeill, 1992); aquélla, en cambio, está dotada de cierta continuidad o extensión temporal, encabalgando diferentes movimientos que dibujan perfiles kinéticos. La diferencia es entre una expresión discreta (el gesto es unitario por definición - Kendon, 2004) y una unidad molar de límites difusos. La manifestación facial o corporal puede tener o no un significado (puede tan sólo sugerir una forma de la vitalidad [Stern, 2010]), pero aún si tiene *contenido* significativo (la postura de parado con hombros hacia adelante y la cabeza gacha es un indicio universal de agotamiento físico), no comunica en cuanto el contenido no sea ejecutado adrede para un receptor. En resumen, las diferencias entre el gesto y la expresión facial son de intención (comunicar vs. significar) y entre el gesto y la expresión del cuerpo son, fuera de la intención, también de tipo morfológico (discreción vs. continuidad). DO: toda acción que cumpla con las

características de la definición de comunicación e implique al cuerpo un movimiento de tres tiempos de realización, (1) *onset*, (2) consumación de una morfología semiótica convencional, (3) retorno al reposo.

γ) VOCALIZACIÓN

Variante comunicativa que va de la oralidad al canal auditivo. Incluye tanto verbalizaciones (palabras, interjecciones de palabra o frase [llamadas impropias]) como fonaciones por fuera del repertorio léxico (interjecciones expresivas, vocalizaciones diversas) toda vez que revistan intención comunicante. DO: cualquier acción que satisfaga la definición de comunicación e implique, de forma exclusiva, a la modalidad oral.

δ) COMPOSICIÓN

Comunicación que involucra dos o más unidades sígnicas contemplando todo tipo de gestualidad y vocalización. Incluye cualquier enlace entre dos signos, sin distinciones de modalidad (gesto-gesto, gesto-vocalización [verbal o no-verbal], vocalización-vocalización) ni de función. Son casos ejemplares de composición: “E_to” /esto/ + gesto de *pointing*, “E_to_ico” /esto rico/, “¡Eh, acá!” y “Yo posh /yo vos/”. La composición excluye las repeticiones

- de un solo elemento léxico (“E_to, e_to, e_to”, “No, no, no”),
- de interjecciones (“Eh, eh, eh” -vocalizaciones sin significado reiteradas al modo de un balbuceo),
- de un mismo gesto reiterado (por ej., secuencia de *pointings* ininterrumpidos).

Sí se computan casos de repetición cuando no impiden la composición del elemento reiterado y otro(s) (composiciones con 3 ó más signos y dos diferentes signos-tipo, sin cuidado de que se repitan signos-caso: “E_to, e_to mío”, “Acá” + 2 *pointings* seguidos). DO: la composición implica acoplamiento uni- o bimodal con al menos dos signos diferentes. En términos de sus constituyentes, se trata de acoplamientos que pueden incluir (a) signo denotativo + signo funcional (ej.: “E_to sí” /esto sí/; *pointing* + “No”); (b) signo denotativo + signo expresivo (ej.: “Eh, posh” /eh, vos/) y (c) 2 signos denotativos (ej.: “E_to -ande” /esto grande/; “Yo pe_” /yo perro/). No comprende los acoplamientos de elementos expresivos o funcionales puros, dado que la estructura composicional está pensada como un relevo anterior de la estructura proposicional..

En su dimensión formal, la composición consiste (mínimamente) en⁴⁴:

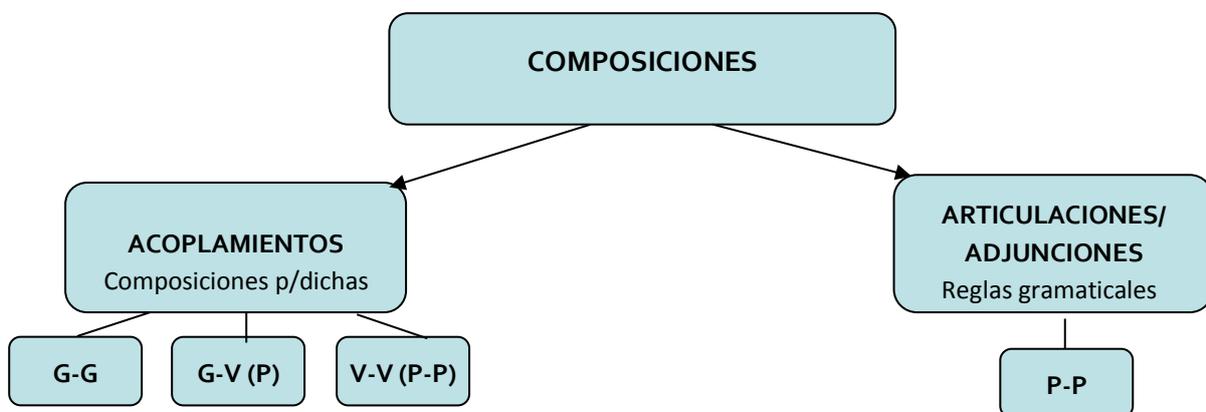
- 2 signos que en canales diferentes (bimodalidad) expresan un mismo y solo contenido de tipo referencial: unirreferencialidad (ej.: ‘esto’ y conjuntamente el *pointing* que indica al objeto; o ‘no’ más gesto de negación).

⁴⁴ En todos los casos, las composiciones puedan ser de más de dos constituyentes.

- 2 signos que en canales diferentes (bimodalidad) expresan distintos contenidos de significado sobre un mismo referente: unirreferencialidad significada de manera diferente (ej.: gesto deíctico + nombre del objeto, ‘mesa’, ‘perro’, ‘lápiz’, que agrega a la localización los rasgos comprendidos categorialmente por la denominación).
- 2 signos que sobre un mismo canal o dos canales diferentes (uni- o bimodalidad) remiten a distintos referentes: ‘zapato mamá’, ‘esto mío’ (en ambos casos, relación de un primer referente objeto con otro segundo en función de sujeto-poseedor), etc.
- 2 signos según la fórmula: signo expresivo + signo denotativo o funcional (ej.: “¡Eh, -ayó!” /Eh, se cayó;/ “¡Ay, no!”).

La denominación de *articulación* se reserva para las composiciones de signos coordinados por reglas morfosintácticas; la denominación de *adjunción*, para composiciones bimodales de gesto y palabra con huella gramatical. Mayormente, los dos tipos caen por fuera del período estudiado. Las distintas formas de composición se ilustran en la Figura 9.

Figura 9
TIPOS de COMUNICACIÓN COMPOSITIVA
Ref.: G/gesto, V/vocalización, P/palabra; p/dichas: propiamente dichas



3. GESTO

3.1 TIPOS DE GESTO

Amén de objetar una limitación del gesto a la acción de las manos y abarcar también el uso general del cuerpo (criterio diverso al de McNeill, 1992), se ha decidido conferir valor de gesto a algunas formas sorprendentemente soslayadas de las catalogaciones con mayor aceptación. Así, se han distinguido y contabilizado gestos expresivos, que acompañan desde siempre la expresión emocional del niño; enfáticos, variante del primero limitada a respaldar vehementemente otra

unidad semántica; de afirmación y negación; y conectivos (ya presentes en McNeill, 1992), de los que cabe señalar, no obstante, que su aparición podría ser posterior a la etapa estudiada.

Se han distinguido cuatro grandes grupos: gestos denotativos, funcionales, expresivos y arbitrarios, más una categoría de gestos-otros para aquellos que no correspondan a ninguna de las clases mencionadas.

α) GESTOS DENOTATIVOS

Remiten ostensivamente a objetos o acontecimientos materiales o mentales. La remisión, si fueran deícticos, ocurre por la localización del referente en el espacio; si representacionales, por la imitación de rasgos perceptivo-funcionales identificables del objeto/ evento al que se alude. Los gestos de este segundo tipo aluden al referente muy diversamente, con el límite de la imaginación y de las aptitudes subjetivas para hacer un uso plástico de la corporeidad, mientras que los gestos deícticos no brindan sino información de la existencia y de la ubicación en tiempo-espacio del ente aludido.

- DEÍCTICOS:

Difieren en la morfología y en determinados casos por su intencionalidad (aunque un gesto de *grasping* raramente cumple una función que no sea de pedido o exigencia, un *pointing* satisface esta misma función y algunas otras – declarativa, informativa, etc.-). Se brindan, de cada uno, las DO respectivas:

1. *pointing*: dedo índice apuntando hacia el objeto o situación de referencia. La definición canónica habla de un dedo extendido y firme, pero existen también formas *suaves* donde el índice se encuentra apenas destacado del resto del puño, y otros casos donde ni siquiera hay puño sino una apertura franca de toda la mano con el índice ubicado en línea recta hacia el objeto. Se incluyen los casos de empleo de utensilios cumpliendo funciones indiciales.
2. *showing*: la mano abierta con talante de mostrar, tanto un objeto que sostiene como uno a distancia. Incluye el gesto no manual, donde exista la voluntad de hacer ver un objeto al interlocutor. Ejemplo (conversación): “¿Vos tenés lengua?” | niño saca la lengua dando a entender /Acá está/.
3. *reaching*: la mano abierta y extendida en actitud de prender un objeto (también el denominado *grasping*: la acción repetida de abrir y cerrar).
4. *request*: la palma abierta en actitud de petición.

En desacuerdo con parte de la bibliografía especializada, no se ha computado como deíctico el denominado *giving* por no ver en él un gesto de pleno derecho. Se asume que está demasiado penetrado de la acción de dar. De esta manera, convidar con algo y anunciarlo (“-tita” /galletita/) no se considera una composición de gesto-vocalización, sino una acción dativa sin un fin

concretamente comunicativo. Entre la acción de dar concreta y el dar detenido antes de consumarse (antes de colocar ante otro o poner en su mano el objeto del caso) falta, muchas veces, un punto preciso de demarcación. La idea de gesto implica acciones cuyo fin sea sugerir *a la interpretación* algo a través de una morfología particular, esto es: significar. No está muy claro que el caso del *giving* revista primeramente un compromiso con la significación. En la categorización de Andrén (2010), el *giving* está aglutinado junto con el *showing* dentro de la clase de *deícticos-otros*.

- REPRESENTACIONALES:

Por su amplitud de formas y su relación con la creatividad e idiosincrasia de los individuos no es posible diseñar una categoría como la detallada para el gesto deíctico. Tal y como puede aludirse a un referente por dos diferentes -o infinitas- expresiones del lenguaje (El Zorro es 'el terrateniente Diego de la Vega' y 'el gran paladín de los desheredados'), también por su parte el gesto puede remitir a un individuo rescatando diferentes rasgos (por ej., una persona calva y de bigote podría designarse pasando la mano abierta por la parte superior de la cabeza o colocando un dedo entre la boca y la nariz). DO: Gesto de referencia a objetos, situaciones, pensamientos o estados emocionales que utiliza la alusión *figurativa* y reproduce, ya sea en todo, ya sea en parte, las características de lo evocado. Ej.: abrir de par en par los brazos para sugerir que algo es muy grande. Se incluyen aquí los gestos que miman objetos/sucesos concretos tanto como aquellos que remiten a conceptos de mucha abstracción (= gestos metafóricos de McNeill - cap. II).

β) GESTOS FUNCIONALES

Gestos que operan *sobre, junto con y a partir de* otros signos. Se dividen en:

- AFIRMATIVOS:

Gesto agenciado para constatar, ratificar o responder de manera asertiva a una pregunta. DO: Gesto ascendente-descendente realizado con cabeza (movimiento vertical). Puede estar precedido por una pregunta; cuando no es respuesta, está ligado a verbalizaciones a las que confiere aceptación o fuerza.

- NEGATIVOS:

Gesto de rechazar, de desmentir o de aportar información contraria a una anterior afirmación. DO: Se reconoce en movimientos giratorios de cabeza sobre el eje horizontal o en movimientos con el índice o la mano desplazándose de un lado a otro, también sobre el eje horizontal, o en ademanes de rechazo que ponen distancia o freno respecto de algún objeto. De estos tres casos, la tercera es claramente una forma de negación/ rechazo motivada, la segunda parece de tono cultural y la primera está sujeta a controversia - *infra* 3.2). El valor funcional-semiótico del /no/, ya fuere informativo o actitudinal (*infra* sección 6), debe discriminarse del *puro* rechazo (el manotazo del bebé para rehusarse a una demanda o el evitativo voltear la cabeza). Si este recurso es espontáneo, resulta por ende ser *para uno mismo*, una acción defensiva o de preservación respecto del estímulo. La negación, y con ella la afirmación, son ejercicios significativos *para* el otro *acerca de* algo. En cuanto *para* el otro, son comunicativos y no acciones nudas. Si incuestionablemente la

acción de rechazo puede dar la pauta *morfológica* del gesto negativo, en tanto gesto el movimiento ha devenido significativo.

- CONECTIVOS:

Gestos que indican la continuidad o la separación entre dos contenidos, planos o aspectos de lo enunciado, ya sea en cuanto a la temporalidad, a jerarquía o a concernencia. No poseen forma definida y son reconocidos por su rol de enlace o de desdoblamiento. Como en los tipos anteriores, se trata de gestos motivados, aunque esta motivación difiera de la del asentimiento o negación (acaso derivados de actitudes corporales hacia los objetos). La motivación del gesto conectivo no implica características de una entidad de referencia (gestos representacionales), sino la forma unitiva o disyuntiva con que se conectan dos o más ideas. Corresponden al gesto cohesivo de McNeill (1992)⁴⁵. DO: Gestos de englobadores o segmentadores que organizan semánticamente el contenido de la comunicación en diferentes planos, tiempos, etc. (ej.: la idea de /esto y luego esto otro/ reflejada en una sucesión de manos, una detrás de otra, convirtiendo la espacialidad en temporalidad; la idea de /esto por un lado, esto por otro/, actuada en movimientos de distribución, a izquierda y a derecha, para marcar la desavenencia entre los contenidos que se verbalizan). Se incluyen en el Código de Observación aun cuando no hay expectativas de verlos aparecer en el período, porque acompañan por lo regular al discurso gramatical.

γ) *GESTOS EXPRESIVOS*

No implican denotación ni operación sobre otros signos, sino cierta coloratura subjetiva, el tono emocional o la afectividad relacionada con un evento determinado. Pese a su relevancia de primera magnitud, dado que exteriorizan variables presentes en la vida anímica del individuo antes de toda comunicación referencial, están ausentes de las clasificaciones conocidas, acaso por ver en ellos una suerte de automatismo de los sentimientos (*infra* sección 6). En cuanto gesto, sin embargo, la expresión sucede no sólo *ante* el otro (reacción incoercible de la manifestación involuntaria) sino *para* el otro, en este caso para sugerirle cómo debe *leer* el contenido comunicativo.

En su morfología no hay configuraciones rigurosas. Proceden de expresiones físicas emocionales espontáneas (por lo menos de raíz, ya que la idiosincrasia del sujeto y la cultura pueden agregarle cuotas de arbitrariedad). La dosis de expresividad puede surgir en forma de énfasis, poniendo de relieve algún aspecto de las vocalizaciones, o revelando cómo el contenido del mensaje afecta cognitiva y emocionalmente al emisor. Se dividen en:

- ENFÁTICOS:

⁴⁵ La motivación figurativa subyacente al gesto funcional podría objetar su clasificación y conducir en cambio a concebirlo como una variante del gesto representacional, pero la diferencia es que, fuera de aquello figurado, éste remite fundamentalmente a un referente empírico *extra-sígnico*, mientras que aquél implica *asociar* signos, de donde su rol es *inter-sígnico* (y encarna un signo de segundo orden).

Gestos de *fuera* que traslucen involucramiento emocional en materia de intensidad. DO: Gestos sin forma predeterminada que se emplean, la mayoría de veces, para acentuación de un elemento de la oralidad (ej.: un puñetazo librado sobre la mesa para subrayar un pensamiento; o cuando Bruno, a vuelta de solicitar en vano una pelota, golpea con las manos, palmas para arriba, sobre las rodillas, gritando “¡Pe-tita!” /pelotita/ en tono de exigencia). Si se producen junto con gestos de negación o afirmación, se diferencian en cuanto que quieren *acentuar* esas funciones de negar o de ratificar. La dicción ‘no’ puede apoyarse en una negación con la cabeza, en cuyo caso se computa como gesto negativo, pero cuando este gesto de negar está dotado de una intensidad particular (innecesaria respecto del contenido), el gesto se computa como enfático.

- **EXPRESIVOS *propriamente dichos*:**

Son gestos que traducen el tono afectivo de alguna expresión (ejemplo: cara de tristeza puesta *para* un receptor) o que *comentan* algún episodio compartido (algo falta a su sitio y Bruno, mirando a su madre sin decir palabra, muestra las dos palmas y se encoge de hombros). DO: Gestos sin forma predeterminada que brindan a un contenido explícito o supuesto una coloración emocional con la que debe interpretarse el acto comunicativo. La variedad de este añadido de tono o de afecto excluye aquellos casos en los que se trata meramente de un acento y pertenecen, por lo tanto, a la categoría del gesto enfático.

δ) *GESTOS ARBITRARIOS*

Gestos donde, como en el lenguaje, no hay motivación entre el significante y el significado. A diferencia de todos los tipos anteriores, para los que había algún tipo de motivación en diferente grado, éstos sólo responden a dictados socio-culturales. En la investigación se consideran solamente aquellos gestos arbitrarios de tenor *asistemático*, no vinculados con reglas estructurales de articulación (como los que conforman el vocabulario en las lenguas de señas). DO: gestos de morfología y significado surgidos de convenciones culturales (ej.: gesto de ‘hola/ chau’ - agitar la mano en señal de llegada o despedida)⁴⁶.

ε) *GESTOS-OTROS*

Gestos que no se encuadran en los tipos previos.

ζ) *GESTOS DUDOSOS*

Gestos a los cuales no sea posible atribuir una categoría específica entre dos o más.

La Figura 10 presenta un diagrama con los distintos tipos y subtipos de gesto detallados hasta aquí.

⁴⁶ La denominación de gestos arbitrarios se ha adoptado como sustituta de la de gestos convencionales, asumiendo que en cualquier forma de comunicación hay convención establecida de manera expresa o tácita, ya sea de tono concesivo (cuando el otro acepta una designación propuesta para un objeto particular), ya sea de tono coercitivo (caso canónico: el sistema de la lengua).

Figura 10
 CLASIFICACIÓN de los TIPOS de GESTO II
 Los colores establecen los niveles de organización de nuestra clasificación
 y sirven para señalar correspondencias con tipos de vocalizaciones (infra Figura 14 sección 4).



3.2. CONSIDERACIONES ESPECIALES

3.2.1. CONSIDERACIONES ESPECIALES EN TORNO AL CRITERIO CLASIFICATORIO

Nuestra clasificación propone una distribución que agrupa las categorías nombradas de forma *sui generis*. Como primera instancia, dividimos el espectro de los gestos entre motivados y arbitrarios. Los gestos motivados se dividen en *denotativos* (deícticos, representacionales), *funcionales* (afirmativos, negativos y conectivos) y *expresivos* (enfáticos y expresivos *propiamente dichos*). Cada uno encarna una forma distinta de motivación. Los deícticos siempre están dirigidos a un objeto que sitúan físicamente en coordenadas témporo-espaciales; los representacionales sugieren aspectualmente el objeto aludido (uno y otro subtipo corresponden, respectivamente, al índice y al ícono peirceanos). Los funcionales están inspirados por aquella operación mental con la que están comprometidos. Los gestos afirmativos permiten alguna duda acerca de su origen motivado, pero la cercanía con los gestos de tipo negativo, en cuanto a funcionalidad, invita a contenerlos en el mismo grupo a falta de opción mejor. Para los gestos negativos, la morfología de negación-rechazo ejecutada con la mano bien puede plantearse como recogida del rechazo comportamental (de forma semejante cabe concebir el gesto negativo cefalógiro de Spitz, 1957). Los gestos conectivos sugieren isomórficamente nociones como inclusión, flujo, secuencia, jerarquización (espacializan la vinculación entre elementos). Por último, en los gestos expresivos la motivación no es presencial-existencial ni morfológica, sino inducida por la vis emocional del cuerpo. El gesto enfático muestra

una fuerza, mientras que el gesto expresivo *propriamente dicho* posee una expresividad más libre, más idiosincrática, sujeta a los vaivenes afectivos del sujeto acerca de lo que está en juego⁴⁷.

Los gestos arbitrarios, por su parte, se dividen entre aquellos que integran sistemas normativos (lenguas de señas) y aquellos asistemáticos, como el gesto de 'chau', o el del pulgar en alto (para señalar que algo está bien).

En relación con la categorización, ya introducida, de McNeill (cap. II), sus gestos metafóricos han sido incluidos en nuestros *representacionales*, dado que, con ser abstractos, conceptuales más que gráficos, no han resignado la figurabilidad. Aunque esta condición la cumplan con menor grado de nitidez, siempre se puede en ellos encontrar algún rasgo de iconografía. Una apertura repentina de ambas manos evoca algo como un estallido, un hecho súbito; un movimiento en simultáneo de ambas manos hacia el frente, como si se colocara ante otro un objeto corpóreo, sugiere un ofrecimiento, un convidar, un pensamiento compartido y materializado por la mediación gestual. La categoría de nuestros gestos funcionales discrimina tipos no especificados en McNeill (afirmativos, negativos, conectivos). Otro tanto ocurre con los gestos expresivos. Para justificar la redistribución que ha sido realizada ha de considerarse que los objetivos de nuestra labor no son los gestos por sí mismos, sino su composición con unidades del lenguaje y su frecuencia, como gestos puros, respecto de la frecuencia de las vocalizaciones. La figura 11 coteja las clasificaciones de McNeill, de Iverson y Thal (1998) y las del Código de Observación de nuestro estudio.

⁴⁷ Si bien los gestos funcionales son en cierto modo lógicos y, por lo tanto, podría parecer que no tienen lugar dentro del grupo de los motivados, no debe olvidarse que son lógicos en cuanto a su significado, pero que intrínsecamente hay una conexión icónica entre sus dos partes componentes. Son lógicos en cuanto no referenciales, pero como expresión, en el orden significante, reflejan figurativamente lo que significan. Si no son, sin más, representacionales, es porque su forma no copia entes ni concretos ni virtuales, sino variedades de enlaces posibles.

Figura 11

COMPARACIÓN de DIFERENTES SISTEMAS de CLASIFICACIÓN de GESTOS

Iverson y Thal (1998), McNeill (1992), clasificación adoptada en la investigación presente

Nota: No se incluye una celda particular para los Gestos-otros, que recogería los remanentes inclasificables.

(1) La distinción entre representacionales concretos y abstractos sólo se incluye a efectos de mostrar la disolución de los metafóricos y los icónicos de McNeill, pero no es tomada en cuenta en el trabajo empírico.

(2) No es posible determinar cuál es el sitio de los gestos afirmativos y negativos en los otros dos esquemas clasificatorios

(*) Gestos inmotivados

		IVERSON & al. (1998)	McNEILL (1992)	ESTA INVESTIGACIÓN		
MOTIVADOS	}	DEÍCTICOS	DEÍCTICOS	DEÍCTICOS	}	
		REPRESENTACIONALES	ICÓNICOS	REPRESENTACIONALES		
			METAFÓRICOS		ABSTRACTOS	
			COHESIVOS	CONECTIVOS		}
				NO CONECTIVOS (Afirmativos./ negat.)		
			BEATS	ENFÁTICOS		}
			EXPRESIVOS PROP". DICHOS		EXPRESIVOS	
(*)	}	CONVENCIONALES	CONVENCIONALES	ARBITRARIOS		ASISTEMÁTICOS
				SISTEMÁTICOS		

Puede objetarse que nuestra categorización, en beneficio de brindar un paisaje exhaustivo del mundo del gesto, se organice con más de un criterio. En efecto, hemos opuesto gestos motivados y arbitrarios según el modo de *relacionarse* el gesto y el objeto, mientras que tanto gestos negativos como afirmativos se distinguen y se reconocen a través de la *función* y la *morfología*. La morfología es también el factor decisivo para separar los gestos deícticos y los representacionales, dejando en segundo plano a la función. El gesto enfático y el expresivo responden se separan de otros solamente en su función (poner de manifiesto el involucramiento subjetivo de tenor emocional). Esta dificultad para clasificar conforme con un único criterio se encuentra también en los antecedentes más reconocidos. En Iverson y Thal (1998), como hemos visto, hay gestos deícticos, representacionales y convencionales (nuestros arbitrarios) y allí el primer tipo se separa del segundo por la forma, mientras que ambos, tomados en bloque, se separan del gesto convencional por la relación entre significados y significantes (respectivamente, la motivación o la arbitrariedad). Para McNeill (1992), la diferencia entre los gestos *beats* y los cohesivos es de corte funcional, o morfo-funcional, pero la discriminación deíctico/ icónico pasa por la morfología; por su parte el gesto icónico y el metafórico son separados por su modo, *más* o *menos* motivado, de referenciar.

La clasificación presente ha requerido decisiones que pueden ser objetables y que es imperioso, en beneficio de la transparencia, explicitar. Puestos ante la opción de renunciar a la exigencia de exhaustividad y que la catalogación no contemplara todas las variantes de gestualidad reconocibles, se prefirió darles cabida a todas dentro de un esquema con criterio múltiple, jerarquizando las distintas pautas clasificatorias (*infra* Figura 12). Primero se ha trazado una bipartición en virtud del carácter motivado o arbitrario de los gestos. En un segundo plano, el grupo de los motivados está dividido en tres siguiendo una pauta semántica (su *oficio*: denotar, ligar o desligar, manifestar una emoción - denotativos, funcionales y expresivos, respectivamente). Dentro de un tercer plano, es la morfología lo que distingue los *sub*-tipos, útil para discriminar entre denotativos/ representacionales, entre afirmativos/ negativos/ conectivos, más discutible entre gestos enfáticos y gestos expresivos *propriamente dichos*.

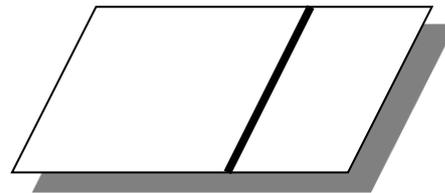
Figura 12

CATEGORIZACIÓN de los GESTOS y DETALLE del CRITERIO CLASIFICATORIO

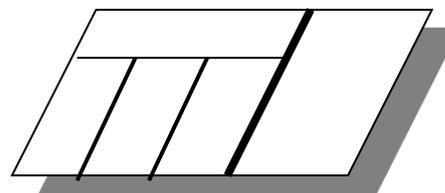
La primera figura ofrece un panorama general de nuestra clasificación sin precisiones sobre los criterios sucesivamente empleados en su confección. Los paralelogramos inferiores muestran el proceso de categorización en sus tres tiempos y en sus tres criterios.

MOTIVADOS							ARBITRARIOS
DENOTATIVOS		FUNCIONALES			EXPRESIVOS		
DEICTICOS	REPRESENTATIVOS	NEGATIVOS	AFIRMATIVOS	CONECTIVOS	ENFATICOS	EXPRESIVOS PROPIAMENTE DICHOS	

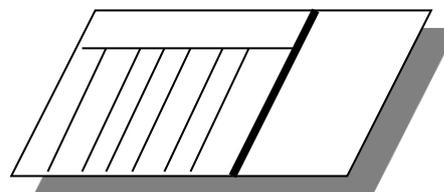
1ª escansión del espectro gestual
Criterio relacional o motivacional
(gestos motivados/ arbitrarios)



2ª escansión del espectro gestual
Criterio semántico



3ª escansión del espectro gestual
Criterio morfológico



3.2.2. OTRAS CONSIDERACIONES ESPECIALES

- ❖ El gesto de *showing* requiere de algunas precisiones específicas. En nuestra concepción, abarca su forma canónica (la mano abierta tendida hacia lo que muestra) como cualquier manifestación semiótica orientada a colocar *ante los ojos* de otro un objeto o hecho concretos. Bruno exhibe

una rica variedad de *showings* en la primera sesión: en S1-329/ 1; 7 (13) procede a mostrar algo que ya tiene en la mano, elevándolo a la vista del adulto; en S1-252/ 1; 7 (13) quiere que el otro repare en su panza y palmea sobre ella sin quitar la vista a las reacciones del adulto (*showing* de contacto); en S1-272/ 1; 7 (13) busca igualmente que el adulto repare en su panza, pero acá el contacto lo realiza mediando un juguete (un dinosaurio) al que utiliza para marcar el lugar dónde mirar (a la manera de un puntero, toca con una herramienta lo que le interesa poner de relieve). Reuniendo todos los ejemplos, tenemos una categoría de *showing* que se extiende más allá del uso de la mano o de la relación que hay entre mano y referente (ya tocando, ya enseñando con la palma), incluso más allá de que pueda no haber uso de mano en absoluto. Esta caracterización puede chocar con el grueso de los estudios sobre gesto, concentrados en la significación manual. Desde un enfoque funcional, *cómo* se muestre importa menos que el *mostrar* en sí.

- ❖ Puede indicarse que, cuando los gestos no están integrados en sistemas comunicativos con reglas determinadas (lenguas de señas), son mayormente, de una u otra forma, motivados, y el margen de gestos arbitrarios muy menor. En contrapeso, los signos lingüísticos son en su mayoría arbitrarios y las excepciones harto reducidas (onomatopeyas, palabras icónicas [simbolismo sonoro]).

4. VOCALIZACIONES

La palabra es la categoría natural e idónea para investigar la adquisición lingüística, por cuanto es la unidad morfosemántica que constituye el léxico de toda lengua y el dominio (el *medium* o elemento) requerido para instrumentar luego reglas gramaticales. Por supuesto, la fonología, la fonotaxis y el nivel de los morfemas son variables de indudable peso en el lenguaje pregramatical, pero es recién con la palabra que el niño puede expresarse con un código lo suficientemente rico sobre su mundo inmediato. *La palabra constituye la unidad semántica central de la estructura de la lengua, vale decir de la herramienta cultural que es pasaporte a lo incondicionado.*

La centralidad de la palabra en la comunicación oral ha redundado sin embargo en el descuido de otras manifestaciones que, sin ser verbales, se encuentran presentes en la oralidad desde las primeras interacciones. Al abordar aquí el período inmediatamente previo a la evidencia de gramática se ha decidido contemplar también este elemento de los intercambios, fracción importante en la expresión del niño y aspecto elicitador de otras habilidades comunicativas más complejas.

En un sentido lato, vocalización es toda comunicación oral. La categoría comprende tanto verbalizaciones (palabras, amalgamas) como cualesquiera fonaciones con valor semánticos ('jah!', 'joh!', 'jay!', 'eh-eh-eh'). Esta definición excluye otras distintas manifestaciones de la oralidad: risas, jadeos, todo el conjunto de los ruidos de la boca (salvo que en cierta situación se empleen para comunicar, como la risa expresamente convidada al semejante para que comprenda, por su medio, que un hecho determinado debe festejarse). Una expresión de auténtico dolor, fruto de un golpe, es

espontánea y, como tal, no califica; sin embargo, puede utilizarse *para* suscitar en otro la idea de dolor. En una oportunidad (FS 1;11 [20]), pasando las hojas de un libro de cuentos, B topó con el dibujo de un perrito y a continuación, mirando al interlocutor, dejó escapar un “¡Ay!”, quitando con brusquedad la mano y sugiriendo que los perros muerden y eso duele. Las interjecciones, se lo ve, son funcionales a la comunicación, no meras expresiones emotivas inintencionales. Por ello la categoría de vocalización abarca los sonidos sin significado léxico preestablecido tanto como, al otro extremo, el enunciado de perfecta corrección gramatical, ergo toda emisión oral con el objeto de comunicar.

Las vocalizaciones se dividen en vocalizaciones verbales, no verbales e ininteligibles. Las primeras incluyen palabras y amalgamas (compuestos verbales que el niño no logra analizar -cfr. *infra* sección 4.1), mientras que las segundas se ubican por fuera de la lengua y las terceras constituyen intentos de verbalización fallidos.

Se ha computado como vocalización verbal o verbalización toda expresión en la que sea reconocible o bien el léxico del castellano o bien cierto idiolecto que el sujeto (niño) use con regularidad y pueda comprenderse semánticamente. Bajo el marchamo de palabra se entiende el signo lingüístico planteado por Saussure, pero abarcando, aquí, modulaciones incorrectas o incompletas (sobre las que el interlocutor adulto hace reposición de los faltantes y aplica las rectificaciones pertinentes - comprende que “Uaua” vale en la modulación del niño por la recta forma ‘agua’; replica a la verbalización “_ayó” con el completamiento del fonema ausente ‘c’: ‘cayó’). Asimismo, se contabilizan tanto las palabras de las que el sujeto posea buen conocimiento como aquellas otras de las que haga un uso inadecuado. Si el niño llamara ‘pato’ a cualquier animal que viera en un entorno acuático, fruto de estar aún en proceso de formarse los conceptos adecuados, o quizás por vicio de extender un nombre a territorios icónicamente vinculados (el fenómeno ya mencionado de sobregeneralización), la palabra es computada haciendo caso omiso de la corrección de empleo (porque no se evalúa la propiedad en el uso del léxico). Se incluyen asimismo en nuestra contabilidad todas las voces con falencias de pronunciación, siempre que sean reconocibles por afinidad fonética y por circunstancia de uso. Sería un severo despropósito si al estudiar la adquisición lingüística en sentido lato se descartaran las palabras con morfología degenerada.

Las vocalizaciones no verbales comprenden interjecciones expresivas (‘oh’, ‘eh’), decodificadas desde la afectividad, y eventualmente algún sonido que, dentro de cierta coyuntura, obtiene semanticidad (tales las vocalizaciones *propiamente dichas*). Puede tratarse tanto de un sonido aislado (‘ipam’!) como de una cierta iteración (‘ipam, pam, pam!’), no pocas veces acoplada al juego (golpear un objeto repetidas veces, por puro placer, o resaltar los pasos de una caminata en el estilo de la marcha militar).

Entre las vocalizaciones no verbales y verbales parece obligado distinguir una categoría para agrupar las que no llegan a entenderse pero que no corresponden, sin embargo, a unos sonidos caprichosos. A estos intentos de palabra que han quedado lejos de su forma idónea los hemos clasificado vocalizaciones *ininteligibles*.

La figura 13 distingue los tipos de vocalización en su nivel fundamental.

Figura 13
CLASIFICACIÓN de los TIPOS de VOCALIZACIÓN I



Para integrar todas las manifestaciones comunicativas de la oralidad, bajo igualdad de condiciones, en el cómputo y análisis de las intervenciones del sujeto, se acuñó el concepto técnico de *unidad fono-comunicativa* (UFC). Ella es nuestra categoría de contabilidad para integrar el léxico y variantes comunicativas ajenas al mismo (para-lexicales). Así, 'mamá', 'pis', 'esto', 'ahí' o '¡pum!' son UFC, y los acoplamientos 'esto mío', 'este malo', 'eh, vos' o 'uaua no' /agua no/ son expresiones de 2 UFC, sin distinción de que se trate de palabras o de no palabras. La UFC tiene cotos precisos (DO): puede quedar delimitada por otra unidad verbal o no verbal siguiente de modo inmediato o bien por una pausa temporal que supere un segundo.

4.1 TIPOS DE VOCALIZACIÓN

Se ofrecen a continuación definiciones nominales y operacionales de aquellas categorías de vocalización antes introducidas. Eventualmente ambas definiciones pueden coincidir, en cuyo caso no se incluye indicación DO.

α) VOCALIZACIONES NO VERBALES

Vocalizaciones sin significado establecido que adquieren sentido según algún código para-verbal. Situadas al borde de nuestra definición de 'comunicativo', corresponden a emisiones de la oralidad interjectiva o a ejercicios lúdicos moduladores. DO: Interjecciones expresivas ('¡eh!', '¡oh!') y demás ejemplos de la oralidad no léxica emitidas *para* un otro en situaciones compartidas.

β) VOCALIZACIONES ININTELIGIBLES

Emisiones en las que se trata de sonidos claros (sílabas, fonemas) sin significado detectable pero que, no obstante, revelan no ser sólo ejercicios de sonidos libres sino tentativas de modulación verbal fallida. La morfología deficitaria no impide captar en ellas la intención-propósito a la que están vinculadas (*infra* sección 5).

γ) VOCALIZACIONES VERBALES

Emisiones de una o más palabras. 'Palabra' incluye no sólo palabras sino interjecciones de palabra (llamadas impropias), onomatopeyas y amalgamas. Se dividen en denotativas (deícticas y representacionales), funcionales (conjunciones coordinantes y subordinantes, adverbios de negación y afirmación), expresivas (interjecciones impropias, palabras interrogativas o exclamativas) y palabras-otras (artículos, preposiciones, amalgamas). Se ha concebido una categoría para casos dudosos.

La distinción entre palabras denotativas, funcionales, expresivas y otras formas de la vocalización verbal no sigue los criterios de las funciones lingüísticas tradicionales ni respeta la tipología de las palabras según la gramática (sustantivo, adjetivo, verbo, adverbio, etc.). Si la función lingüística señala la finalidad con que se emplean tales o cuales formas del lenguaje y la morfología verbal indica lo que nombra cada tipo léxico (objeto, cualidad, acción, modalidad, operaciones lógicas, etc.), nuestras categorías pretenden agrupar los signos en virtud de valencias semánticas de un amplio espectro (si refieren, si conectan, si son expresivas de la subjetividad) y ello a los fines de poder establecer comparaciones entre signos de la oralidad y la gestualidad. Uno o más signos son denotativos más allá de su instrumentación para pedir (función conativa) o poner de relieve un atributo (informativa), y puede serlo en la modalidad gestual (*pointing, request*, etc.) o en la verbal. Las categorías de signos permiten así un cotejo entre gestos/palabras de otro modo impracticable (pues no hay gestos-sustantivos, gestos-adjetivos, sino un uso sustantivo o adjetivo de los gestos). El espíritu de nuestra codificación responde al pensamiento de que, "a la hora de codificar la gramática del habla, las 'teorías gramaticales' son insuficientes" (López Ornat et al., 1994b, p. 10). Definidas ya la condición denotativa, funcional, expresiva de las unidades semánticas para los gestos (*supra* 2.1.), se detallan a continuación los tipos de palabra que les corresponden. Las caracterizaciones coinciden con las DO:

- PALABRAS DENOTATIVAS:

Remiten a un referente y permiten el mutuo entendimiento acerca de él. En este Código de Observación comprenden más que lo habitual, pues hemos concebido así no sólo al sustantivo, al adjetivo, al verbo (palabras de clase abierta) sino, por su condición referencial, también a los deícticos.

1. *Palabras deícticas*: pronombres personales, demostrativos, posesivos; adverbios de tiempo y de lugar.
2. *Palabras representacionales*: sustantivos propios y comunes, adjetivos, verbos, onomatopeyas, adverbios (ni de tiempo ni lugar, incluidos en 'palabras deícticas',

ni afirmativos ni negativos, incluidos en la categoría de ‘funcionales’; se trata en principio de los adverbios en ‘-mente’, que refieren a *modos* de ser, y están formados sobre un adjetivo). Las onomatopeyas, sin ser arbitrarias, son reconocidas en el diccionario RAE como palabras (“vocablo que imita o recrea el sonido de la cosa o de la acción nombrada”). Ser motivadas no las aliena de la lengua, aunque el signo lingüístico se ha definido en general por su arbitrariedad (Saussure ha destacado el rango de excepción de la onomatopeya - 1916/1995, pp.101ss). Precisamente este carácter motivado podría asimilar las onomatopeyas al tipo de interjecciones *expresivas* en las vocalizaciones no verbales (‘jauch!’, ‘joh!’), pero en estas dicciones no hay imitación de los sonidos propios del objeto, inanimado o animado. Por lo demás, interjecciones expresivas y onomatopeyas poseen diferentes extensiones funcionales. Mientras que las primeras sólo *expresan*, limitándose a mostrar una emoción o a acompañar un gesto, las segundas son a veces moduladas como el nombre del objeto (‘guau-guau’ para nombrar al perro) o en un rol predicativo (en S8-120/ 2; 0 [18] Bruno señala a un perro y a la vez enuncia “Pe_o guau guau”, imitando con un movimiento de cabeza la acción de ladrar del animal; esa emisión a media lengua parece marcar que /el perro *hace* guau guau/; en otro ejemplo, FS 22; 4 [10], Bruno ve caer un auto de juguete desde lo alto de un estante y dice: “Auto *pjjjjjjj*”, donde el sonido de explosión remite a aquello sucedido al auto y es, por consiguiente, una predicación).

- PALABRAS FUNCIONALES:

Conjunciones coordinantes (coopulativas, adversativas, disyuntivas y explicativas) y subordinantes (causales, condicionales, concesivas, consecutivas, finales, modales y temporales), adverbios de afirmación y negación. Las palabras funcionales de nuestra categorización no se solapan con las llamadas estructurales o gramaticales, excluyentes respecto de las referenciales e inclusivas de los determinativos y preposiciones. Si bien todas ellas se definen en primer lugar por la carencia de una significación autónoma o de referente (punto en el que coinciden con las palabras llamadas de clase cerrada), nuestras palabras funcionales comprenden tan sólo el grupo que afecta a otras expresiones. Valga para los casos en que una palabra ratifica o invierte el sentido de una expresión-base (afirmación, negación), valga también para los casos en que liga dos palabras o enunciados entre sí. Fueron marginadas palabras gramaticales como cuantificadores y ciertos especificadores (los artículos⁴⁸).

- PALABRAS EXPRESIVAS:

⁴⁸ Los demás especificadores (posesivos y demostrativos) han quedado incorporados, por su calidad permutativa (*shifters*) entre los deícticos, junto con los adverbios de tiempo y lugar y los pronombres personales.

Interjecciones impropias, palabras interrogativas y exclamativas. Distinguir una clase concreta de palabras expresivas podría parecer forzado. De algún modo *toda* verbalización (palabra o enunciado) expresa la perspectiva con que el emisor se posiciona ante el motivo sobre el que se expide. Amén de los factores suprasegmentales, que son los recursos de expresividad más simples, la elección de las palabras por el emisor es en sí mismo algo revelador. Hay, sin embargo, palabras ligadas por sí mismas a lo que el sujeto se propone. Junto con las interjecciones que no son *más que* expresivas (las denominadas propias), existen también interjecciones de palabra cuyo rol es dotar de emoción o cierta fuerza intencional a un contenido significativo (interjecciones de palabra despojadas del significado léxico basal y con una segunda utilidad semántico-pragmática: ‘¡vamos!’, ‘¡por favor!’, ‘vaya, vaya’, ‘¡vale!’, ‘¡hombre!’, ‘¡caramba!’, etc.). Por otra parte, hay pronombres exclamativos e interrogativos que transforman la proposición a la que están ligadas. La exclamación o la interrogación no son aquí expresivas en el sentido corriente (emocional) del individuo, sino porque *modulan* cierto contenido significativo subyacente y le dan fuerza exclamativa o interrogativa⁴⁹.

- PALABRAS-OTRAS:

Este conjunto no obedece a afinidad de tipos de palabra. Está compuesto por artículos, preposiciones y amalgamas. Amalgamas son *fusiones* entre signos que se emplean en bloque, nunca separadas, como si se las utilizara en calidad de una sola palabra aislada u holofrase. El niño ubica con justeza contextual “pa’- _cá” /para acá/ o “que-sí” /que sí/ sin haberse aparentemente percatado de que la emisión es un compuesto. La decisión acerca de las amalgamas rige máxima cautela. Por ejemplo, Bruno dice “pa’- _cá” y dice “-tá _cá” /está acá/, formas muy semejantes pero que se diferencian por el hecho de que usa “pa’- _cá” como un sinónimo de ‘acá’, *monolíticamente*, mientras que desensambla sin dificultad “-tá _cá”, empleando separadamente sus dos partes en la confección de otras distintas expresiones: “no -tá” /no está/, “yo acá”. En cuanto a las preposiciones, si bien contabilizadas dentro de esta clase por corresponder a la categoría más general de las palabras de clase cerrada y por la expectativa de que no tuvieran, en este período, sino una mínima frecuencia, podrían igualmente haber estado contempladas, algunas al

⁴⁹ La interjección impropia o de palabra supone expresión de subjetividad, en su defecto un ejercicio conativo para cuidar el canal. En cuanto a los pronombres de interrogación o exclamación, si por un lado no denotan, y deben articularse sobre un contenido significativo sustancial que constituye su precondition, no son tampoco signos funcionales en cuanto no implican modificación del contenido (por negarlo o anexarlo, por medio de conectivas, a otro contenido), sino una clave subjetiva respecto del mismo (por ejemplo, al preguntar por él). Pese a que estos pronombres suelen ser considerados de clase cerrada, y por lo tanto lógicos o funcionales, hemos juzgado que no pertenecen a *nuestra categoría* de funcionales porque ni ligan dos contenidos ni afirman o niegan la proposición de base sino, simplemente, la presumen bajo la interrogación o exclamación (variantes *psicológicas* antes que *lógicas*). Se trata de aquella fuerza capaz de envolver a la proposición y sobre la que, según Frege (1919), no tiene la lógica incumbencia alguna.

menos, con las palabras denotativas (*ante, bajo, en, hacia, sobre y tras*), ya que establecen relaciones espaciales y no lógicas o funcionales, semánticamente vinculadas con el medio experiencial.

- PALABRAS DUDOSAS

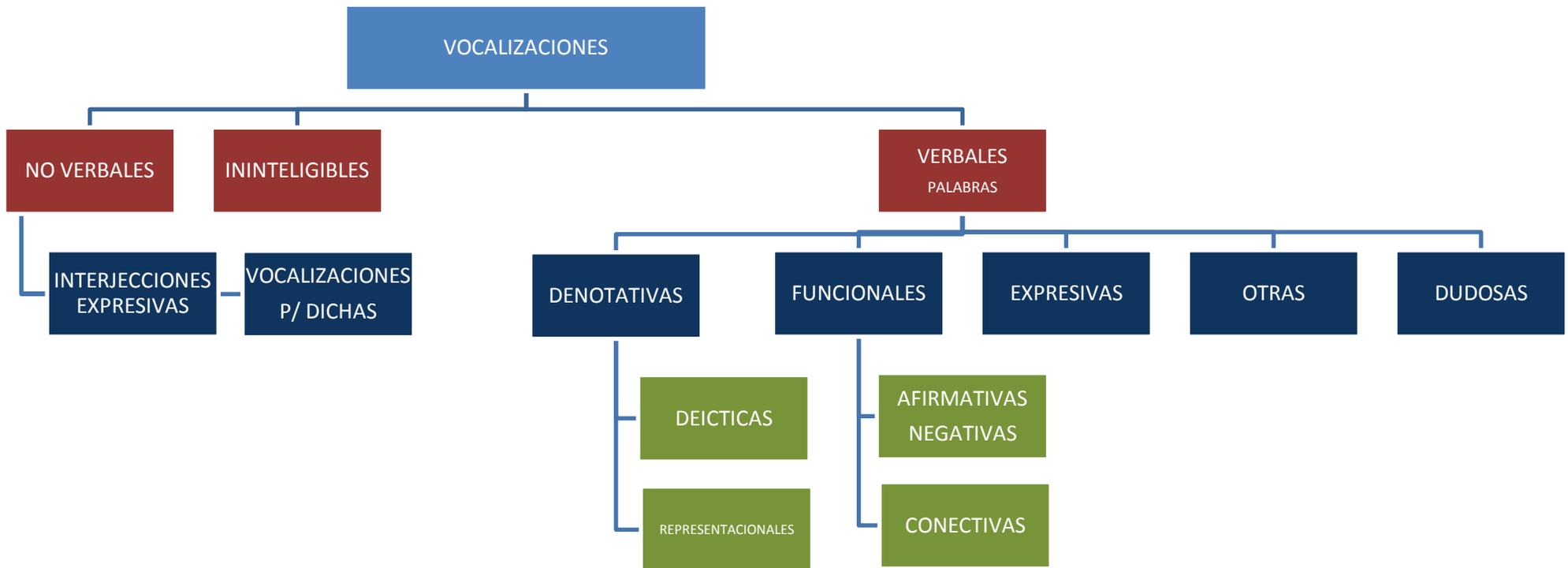
Aquí se incluyen, por un lado:

- (a) casos en que no es posible establecer exactamente qué palabra ha sido proferida (‘e_to’ /esto/ o ‘e_io’ /perro/; si la dicción ‘o_to’ responde a cierta modulación cerrada de ‘auto’, algo común en Bruno, o si se trata en cambio de una forma perturbada de ‘otro’). La interpretación no puede establecerse, pero de cualquier manera en la emisión puede reconocerse un elemento léxico (no es un contorno de sonidos *ininteligibles*). Simplemente, la pronunciación ha sido menos clara que en otros momentos y el contexto no aporta las claves para una completa desambiguación.
- (b) casos a los cuales no puede adscribirse una clase determinada de palabra porque les podría corresponder más de una clase. Como hemos destacado, ‘guau guau’ puede nombrar al perro o ser atribución (lo que *hace* el perro). Esto supone que la misma locución pueda tener función declarativa o bien informativa, según las definiciones que se especifican *infra* (sección 5.1.). Determinar a qué clase verbal hay que adscribir a veces una UFC reconocible y sígnica resulta a veces algo indecible. Es lógico entender que en repetidas ocasiones no pueda determinarse si el niño ha expresado ‘lindo’ nombrando un objeto por una característica o, por el contrario, se encuentra efectivamente adjetivando.

Si la pronunciación deficitaria hace irreconocible la unidad verbal, estamos ante un caso de palabra ambigua (a). Si una emisión posee morfología reconocible, pero no puede identificarse el uso dado por el niño, se trata de una palabra inespecífica (b). la primera opción se relaciona con qué se haya dicho; la segunda con qué clase de palabra (sustantivo, verbo, etc.) ha sido pronunciada.

La Figura 14 presenta sinópticamente todas las categorías de vocalización.

Figura 14
 CLASIFICACIÓN de los TIPOS de VOCALIZACIÓN II
 Los colores respetan los de la Figura 10. Tipos de gesto, para hacer corresponder los signos entre las modalidades.



4.2 CONSIDERACIONES ESPECIALES

- ❖ De acuerdo con lo argumentado sobre la categoría de *palabras dudosas*, la clasificación de sustantivo o adjetivo podría parecer un forzamiento antes de los 2 años. No obstante, la variable *clase de palabra* (sustantivo, adjetivo, verbo, etc.) tiene su justificación en la medida en que los tipos están normalmente bien utilizados: los sustantivos nombran, los adjetivos atribuyen propiedades, los verbos reflejan estados o acciones de las cosas. La asignación de las palabras-ejemplares (*tokens*) a un determinado tipo responde en todos los casos, más allá de lo que indique el diccionario, a las funciones que los niños les endosan.
- ❖ Algunas expresiones están por entero libradas al uso contextual. ‘Ajá’ (que Bruno emplea no pocas veces) se computa, en general, como expresión interjectiva y no como palabra afirmativa (clasificación que es apropiada, sin embargo, en ciertas ocasiones). Bruno la emplea en contextos de descubrimiento y para revelar sorpresa (incluso como función fática, *infra* 6.1). Así también, ‘bueno’, siendo adjetivo, y ‘vale’, verbo, se han interjektivado cuando se usan como aceptación o como función fática.
- ❖ Sobre todo al comienzo fue importante penetrar bajo el significante y pensar en verdad cuál era el uso de cierta expresión. Algunos verbos no fueron marcados como tales ya que, en su contexto, no era decidible si habían sido empleados como verbos o con un valor diverso. Por ejemplo, “_i_á” /mirá/, muy repetido para llamar la atención sobre un objeto del entorno, parecía más bien estar usado como deíctico. Mientras fue utilizado en circunstancia de indicar al interlocutor algo presente, pero como una forma de alertar al otro sobre un punto de interés, pareció razonable categorizar esa expresión como demostrativo (equivalente a ‘esto’). Podría también habérselo tasado como adverbio de lugar, como si el niño estuviera marcando *dónde* hay que mirar: ‘acá’; pero su clasificación como demostrativo es de alcance más vasto que el mero señalamiento de lugar (puede aludir a un sitio o al objeto que ocupa ese sitio). Ante la ambigüedad, en este y otros casos, se decidió otorgar a la palabrea el máximo de latitud semántica.
- ❖ En ocasiones se dio la utilización de un adjetivo (“tititito” /chiquitito/) sustantivizado (/el chiquitito/). Se computó como un caso de UFC *representacional/ sustantivo común* por su valor nominativo antes que atributivo.
- ❖ La expresión “am, am”, muy recurrente en algunas sesiones, se ha computado como una onomatopeya. Corresponde al comer, a la degustación, al sonido nasal de la oclusión en /m/ que tiene lugar al paladear. Que ese sonido pueda estar *caricaturizado* en el ‘am, am’ no le resta valor como onomatopeya (o con igual criterio habría que descontar, por estandarizados, toda reproducción de las sonoridades naturales). Bajo la estandarización subyace siempre un germen de iconicidad, incluso donde las distintas lenguas exhiben más diferencias.

- ❖ Aunque advertidos de la conflictiva consideración que entre los académicos les corresponde a los adverbios (que algunos no consideran una clase léxica mayor, otros reducen a pronombres [Kovacci, 1992] y otros clasifican entre los preverbios [Di Tullio, 1997]), la discusión de su entidad no es de este sitio. Fuera de que la RAE los reconozca como clase de palabra, mantener su categoría y hablar de *adverbios* sirve para homologar nuestro trabajo con el de otras investigaciones sobre las formas tempranas de la comunicación.
- ❖ Las interjecciones expresivas y las vocalizaciones propiamente dichas, subconjuntos de las vocalizaciones no verbales, se distinguen fundamentalmente porque a las primeras corresponde *prima facie* una determinada fuerza emocional, mientras que las segundas parecen más ajustadas a mostrar formas de la vitalidad. Las primeras son mayoritariamente singulares ('¡ha!', '¡ay!', '¡au!'), las segundas constituyen -no exclusivamente- series de repeticiones ("Pe-pe-pe-pe-..."), incluso adoptando alguna interjección como unidad vocal ("Ay-ay-ay-ay-ay..." mientras se agencia un movimiento iterativo).
- ❖ Se han computado exclusivamente como adjectivos a las palabras de este tipo portadoras de alguna determinada propiedad (azul, redondo, largo, etc.). Los casos del tipo '¿qué casa es es más linda?' han sido en principio computados en el tipo de las palabras interrogativas, y entonces como unidades expresivas.

5. COMPOSICIONES

Las composiciones son acoplamientos de gestos y vocalizaciones de manera unimodal o bimodal. Se estudiaron las composiciones en dos dimensiones: según cantidad de componentes y según tipo de acoplamientos entre componentes⁵⁰.

5.1 CLASIFICACIÓN POR CANTIDAD DE COMPONENTES

Las composiciones se consideran según la cantidad de sus constituyentes sígnicos y la modalidad (gestual/ verbal) de los mismos. Se distinguen así composiciones de 2 unidades (gesto-vocalización, 2 gestos, 2 vocalizaciones), 3 unidades (2 gestos-vocalización, 2 vocalizaciones-1 gesto, 3 vocalizaciones, 3 gestos), 4 o más unidades (diversas combinaciones de gesto y vocalización). Estas opciones recubren las formas esperables en este período.

5.2 CLASIFICACIÓN POR EL TIPO DE ACOPLAMIENTO

⁵⁰ En este apartado, como antes en 3.1, las definiciones operacionales coinciden con las nominales.

La tipología de los acoplamientos composicionales parte de las clases mencionadas en el capítulo II, sección 5.1 (equivalente, complementaria y suplementaria), y añade aquí las clases de composición expresiva y la dudosa.

α) EQUIVALENTES

Composiciones en que gesto y vocalización refieren a lo mismo y aportan los mismos contenidos de significado. Por ejemplo: en 'esto' + *pointing* los dos signos indican la misma realidad y lo hacen de la misma forma.

β) COMPLEMENTARIAS

Composiciones en que gesto y vocalización comparten referente pero no significado (= 'sentido' fregueano). El *pointing* dirigido hacia un zapato más el nombre de 'zapato' no equivalen coextensivamente: el primer signo indica un *algo*, quizá un *dónde*, y el segundo es un apelativo que abarca a la clase de objetos 'calzado' con determinadas notas distintivas (por oposición a la categoría de 'zapatilla').

γ) SUPLEMENTARIAS

Composiciones en que gesto y vocalización aportan, uni- o bien bimodalmente, diferentes referencias y significados. Por ejemplo: *pointing* hacia una pelota y nombre de otro referente, "Marco"; vocalización verbal 'así: ...' seguida de gesto de tipo representacional mostrando *cómo*; gesto de *showing* y la interjección, con valor vocativo, 'eh'.

δ) EXPRESIVAS

Composiciones en que el gesto o bien la vocalización aportan contenido de tenor no informativo: un complemento que enfatiza, morigeradora, matiza el significado de la comunicación. Por ejemplo, cuando el niño enuncia el nombre de un juguete con una gestualidad de sorprendido ante su hallazgo. El componente del afecto es el factor diferencial, tomando 'afecto' como el rasgo de emotividad que se conjuga con el aspecto semántico referencial de gesto o vocalización.

ε) DUDOSAS

Composiciones a las que no ha sido posible atribuir una categoría.

Las composiciones equivalentes y complementarias son necesariamente bimodales. Las suplementarias y expresivas pueden ser tanto unimodales como bimodales.

5.3 CONSIDERACIONES ESPECIALES

- ❖ Las primeras tres categorías están tomadas de Volterra et al. (2005), las restantes corresponden a añadidos de nuestra investigación. La categoría de las composiciones expresivas obedece al interés por el uso emotivo de recursos comunicativos. La distinción entre composiciones equivalentes/ complementarias/ suplementarias es adoptada con ligeras modificaciones. La

propuesta de Volterra et al. clasifica casos del tipo compositivo [*'esto' + pointing*] como ejemplos de composición complementaria y no como composición equivalente (aunque el significado de ambos signos parece perfectamente coextensivo), porque en su perspectiva la composición equivalente debe conformarse con dos signos de tipo representacional. Las autoras asumen que en casos como [*'esto' + pointing*], el gesto está allí para desambiguar el pronombre demostrativo (aunque los dos sean portadores de la misma indeterminación categorial de objeto). Menos forzado es ver en este acoplamiento una perfecta convergencia de campos semánticos equivalentes. Esta reclasificación anticipaba que los resultados del análisis cuantitativo pudieran no coincidir con los presentes en Volterra et al. (2005).

- ❖ Ha parecido ser lo más prudente computar las formaciones del tipo [*'mirá' + pointing*] entre los casos de equivalencia, aun si evidentemente, como ya se ha discutido, la palabra corresponde a un verbo conjugado y supondría, por ende, una composición suplementaria conformada por el par acción-objeto, 'ver' + el objeto señalado, cada signo haciendo una contribución distinta al todo bipartito. Sería un contrasentido investigar el desarrollo de la comunicación lingüística y en simultáneo presumir que la utilización de un signo vale *a priori* por la posesión de su concepto. Por consiguiente, antes de haber clara evidencia de que el niño tenga para sí noción de verbo, verbalizaciones del tipo 'mirá' son recogidas como deícticos demostrativos y refuerzos de los gestos indiciales que conducen la atención del otro hasta el objeto. En consecuencia, composiciones similares a [*'mirá' + pointing*] fueron contabilizadas como casos de composición equivalente.
- ❖ La categoría de las composiciones se halla restringida a gesto y vocalización con exclusividad. Las manifestaciones expresivas corporales y faciales que acompañan a las vocalizaciones de diversa clase no se consideran formadoras de composiciones. Como ya se ha indicado, para las primeras no es siempre posible demarcar su 'buena forma', su comienzo y fin, su contenido significativo, porque suelen imbricarse unas con otras en una continuidad difícilmente analizable. Para las segundas el problema es que suele tratarse de respuestas de tipo reflejo que desbordan por lo tanto el horizonte del comportamiento intencionado.
- ❖ Para repeticiones de una misma UFC-palabra ("No, no, no, no, no, no..."), cada unidad se cuenta 1. Cuando la serie implica una composición del tipo [*'esto' + pointing*] con el dedo suspendido hacia el objeto durante toda la iteración, se ha procedido computando una composición de gesto-vocalización y, paralelamente, contando por separado cada UFC.

6. FUNCIONES COMUNICATIVAS

Se trata aquí del rol que cumple toda manifestación del niño pregramatical en situación interactiva con un *partenaire* adulto. Es necesario volver a indicar, pese a que es un lugar común, que hay casi siempre, entre los tipos de función, algún recubrimiento. Ello no impide afirmar ad Jakobson: "La estructura verbal del mensaje depende, primariamente, de la función *predominante*" - Jakobson,

1960/ 1985, p. 353, itálicas añadidas). La cita es pertinente porque en cada caso de la codificación se indica la función predominante; sólo si la resolución entre dos clases de función supone un forzamiento, ambas se toman como principales.

6.1 TIPOS DE FUNCIÓN COMUNICATIVA

Se han distinguido las siguientes clases de función:

α) DECLARATIVA

Consiste en nombrar o en indicar, según se trate de una verbalización o un gesto, sin otra información que aquella que permite destacarlo en el entorno o evocarlo a la memoria de los interlocutores. Está asociada, cognitivamente, al reconocimiento de un objeto o situación, y corresponde, por lo tanto, a la categoría peirceana de índice (cap. II, 1.1). DO: Gesto, vocalización o composición (no-suplementaria) relacionada indicialmente con el referente. Ejemplo: “Auto”; *pointing* del objeto auto.

β) INFORMATIVA

Consiste en la atribución de propiedad. La diferencia respecto de la función declarativa, que algunos autores tomar por ser la misma función (Jakobson, 1960/1985) es que ésta no va más allá de la nominación (el niño significa el objeto identificado), mientras que la función informativa implica una predicación (‘auto mío’ o ‘auto lindo’). Entre nombrar (‘esto’, ‘pelota’) y decir algo sobre el ‘esto’ o la ‘pelota’ hay un indicador sensible de que el niño puede, en su expresión, ligar más de una representación, lo cual es más complejo a nivel del procesamiento cognitivo. Esta mayor complejidad no supone que el niño por sí mismo deba asumir toda la responsabilidad de la expresión atributiva. A una pregunta que requiera datos objetivos (‘¿Esto es chiquito?’), se entiende que la respuesta (‘sí’, ‘no’, otra) desempeña una función informativa aunque no esté compuesta por dos signos, porque invariablemente será el niño quien, después de haber ligado las dos representaciones por su cuenta (‘esto’ -lo que fuere- más la representación de pequeñez), hará el dictamen sobre el vínculo propuesto, juzgando si es verdadero o falso. Aun si la construcción oracional ha sido gestionada por el interlocutor adulto, la información veritativa procede del niño como asentimiento o negación. Esta respuesta es lo que *de hecho* informa, y en esta función se trata de con qué finalidad realiza el niño una determinada comunicación. La distinción permite penetrar en las habilidades cognitivas de la comprensión lingüística, puesto que el niño habrá podido, antes de contestar, unir *in mente* aquellos términos de la pregunta y pronunciarse luego de testarlos con la realidad (‘¿esto es está limpio?’ | ‘no’). Habrá también función informativa cuando la respuesta implique un dato que no contuviera la pregunta: “¿Dónde va esto?” | “Acá”; “¿Qué es eso?” | “Topa” /pelota/. Si una expresión en el estilo de ‘cuac-cuac’, ‘guau-guau’ subsigue a sustantivos como ‘pato’ o ‘perro’, parece atinado suponer que estos son el sujeto oracional y que las onomatopeyas adjuntan un atributo. Incluso cuando la emisión consta de una sola palabra y no responde a una pregunta (por ejemplo, verbalización ‘cuac-cuac’) o es un gesto cualquiera (imitación del vuelo hecha con ambos brazos, *pointing* de un sitio dentro de la habitación), pueden ser casos predicación, como quien indicara qué sonido hacen los patos, cómo agitan las alas o dónde se encuentra un pato de juguete. DO: Gesto o vocalización que atribuya a un objeto o situación (a un sujeto gramatical, ya fuera tácito o expreso) un predicado o propiedad. Ejemplo.: “E_to lindo”; *pointing* de un juguete + “romp_ó” /se rompió/. Esta caracterización implica

ciertas decisiones interpretativas porque, toda vez que no se trate de un mensaje con dos componentes semánticamente diferentes, queda a cuenta del contexto si aquello comunicado vale como una mención o bien como una atribución hecha a un sujeto tácito (porque la atribución en sí no implica necesariamente una composición). Las convenciones con los otros inmediatos y el contexto guían en cada caso la interpretación acerca de si hay una o más nociones en la intencionalidad del niño⁵¹.

γ) CONATIVA

Acción de requerir al interlocutor algo de sí o del medio externo. DO: Gesto, vocalización o composición con que se pide o se demanda alguna acción, palabra, objeto, etc., del interlocutor. Ejemplo: 'dame', o el gesto deíctico *request*.

δ) EXPRESIVA

Corresponde a la utilización emocional de los recursos comunicativos. Si bien el "El estrato puramente emotivo [o expresivo] lo presentan en el lenguaje las interjecciones" (Jakobson, 1960/1985, p. 353), ningún enunciado, simple o complejo, de las lenguas naturales puede prescindir de los matices afectivos con que es emitido. Se trata aquí, por tanto, de las comunicaciones donde la emotividad destaca por sobre el mensaje en materia de contenido. DO: Gesto, vocalización o composición en que el factor emocional tenga el mayor protagonismo en términos de intencionalidad. Ejemplo: "¡Posh malo!" /vos malo/, gritado y con gesto enfático.

ε) FÁTICA

Consiste en el uso de expresiones gestuales/ verbales destinadas a velar por el canal, abrirlo o mantenerlo. La función fática es un tipo comunicativo que provee tan sólo información venial. Es la continuación del formato interaccional de las protoconversaciones infantiles. El dato evolutivo no es menor: aquí como antes (intersubjetividad primaria), el contenido importa menos que el participar del intercambio. Lo fático preexiste al habla y a cualquier forma semántica codificada. DO: Gesto, vocalización o composición de significado irrelevante y al servicio de preservar el canal. Ejemplo: 'Buenos Días, señor X, ¿qué tal el trabajo?' (cortesía retórica sin interés genuino por una contestación).

ζ) ACTITUDINAL

Consiste en asentir o declinar propuestas, sugerencias, órdenes del interlocutor, en manifestaciones donde se revele la disposición del emisor de cara a determinado ofrecimiento. En *FS 2; 4 (12)*, Bruno explicita "Sopa no" /no quiero sopa/, una postura firme ante el deseo del interlocutor. Puede ocurrir, como con la función informativa, que el adulto pronuncie la frase o la interrogación ('¿Querés agua?') y que el niño responda; la diferencia estriba en que en aquélla el 'sí' o el 'no' se miden de acuerdo con hechos constatables (por ende, llegado el caso, la respuesta errónea puede ser rectificada),

⁵¹ Se entiende 'predicació'n en un sentido lato pragmatil: como sinónimo de atribución. En la función informativa siempre *algo* se dice del objeto, pero no siempre es posible distinguir, con los recursos comunicativos de esta edad, si en 'auto lindo', por ejemplo, el niño hace una atribución de predicado, cópula mediante (/el auto es lindo/), o simplemente ha adjetivado el sustantivo al interior de una estructura sintagmática de tipo nominal.

mientras que en la función actitudinal se expresa la disposición coyuntural de un individuo en un momento dado hacia un hecho o propuesta. FS 1;10 (12) “E_to _ande” /Esto grande/ o FS 2;4 (14) “¿Es de noche?” | “Sí” son expresiones con función informativa, pero en la medida en que algún enunciado, o simplemente una respuesta, no pueda ser contrastado con una vara objetiva (FS 2;4 [20] “¿Quieres fruta?” | “No”), no hay más que un rasgo de actitud, la autoridad de 1ª persona. La función actitudinal se distingue también de la expresiva en que no es prioritariamente de orden afectivo y expresa tan sólo acuerdo o desacuerdo sin implicación emocional. DO: Gesto, vocalización o composición en que el sujeto exhiba una postura respecto de un contenido ideacional-semántico determinado. FS 1;10 (15) “Vení ya mismo” | “No”.

η) ECO

Consiste en verbalizaciones que el niño repite de sus interlocutores sin una aparente utilidad. Puede tratarse de ejercicios de repetición de una palabra *conocida*, que ha escuchado en el instante previo al interlocutor, o de palabras *nuevas* que procura modular e incorporar al léxico mental (esto es: de esfuerzos que se orientan al dominio del vocabulario). Para los casos en los que las verbalizaciones-eco están montadas sobre un tono de interrogación, como si el niño preguntara si está repitiendo bien, se ha consignado en paralelo función eco y función conativa. La irrelevancia de los contenidos-eco podría inducir confusión respecto de la función fática, pero donde ésta apunta a mantener ‘limpio’ el canal, el eco implica una repetición de lo dicho por otro. Por otro lado, esta repetición, aunque no sea interrogativa, parece sujeta a la presencia y la supervisión del otro, como si contara con que hará una corrección cuando sea necesaria. La función eco parece sólo tener presencia en el adulto durante el aprendizaje de segundas lenguas. DO: Repetición total o parcial, inmediata, de expresiones de otro; normalmente se recoge la coda de la expresión original. Ejemplo: en S15-131/2;5 (1), el adulto opina: “Me parece que no” y Bruno replica: “–ece que no”.

θ) DUDOSA

Reúne los casos de emisiones comunicativas de función indecible, ya porque la emisión ha sido inextricable, ya porque, comprensible semánticamente, es sin embargo incomprensible en el nivel pragmático. Se excluye con los casos donde hay dos funciones claramente distinguibles y con semejante grado de importancia (casos codificados, como se ha señalado, con ambas funciones por igual).

ι) OTRA

Reúne los gestos, vocalización y composiciones inclasificables entre las funciones anteriores.

La Figura 15 compara las clásicas categorías de Jakobson y las adoptadas en esta investigación.

Figura 15
COMPARACIÓN de las CATEGORÍAS de FUNCIÓN JAKOBSON/ AUSTIN - ESTA INVESTIGACIÓN
Los signos de interrogación indican la incertidumbre de que esas funciones puedan registrarse
entre las comunicaciones de la edad investigada. () indica: Austin (1962).*

Jakobson	Esta investigación
referencial	declarativa
	informativa
conativa	conativa
expresiva	expresiva
	actitudinal
fática	fática
----	eco
----	dudosa
----	otra
metalingüística	?
poética	?
ejecutiva (*)	?

No es esperable que las funciones metalingüística, poética o ejecutiva hagan su aparición a esta temprana edad. En cuanto a la primera, todo lleva a pensar que el niño de escasas palabras no tiene consciencia suficiente del lenguaje como para desdoblarse y pronunciarse sobre el nivel inferior, lenguaje-objeto, desde el superior. En relación con la segunda, el ingrediente de poesía conlleva el uso de estrategias embellecedoras, de un esmero en el manejo de “los dos modos básicos de conformación empleados en la conducta verbal, la *selección* y la *combinación*” (Jakobson, 1960/1985, p. 360). Con un vocabulario limitado, parece difícil asumir que el niño disponga de términos afines suficientes (dormir, dormitar, descabezar un sueño - ejemplos de Jakobson) como para poder escoger entre ellos con alguna libertad, o que posea tanta desenvoltura en la combinación de las palabras como para generar efectos desusados en el receptor. La función ejecutiva, finalmente, implica que determinados verbos sean utilizados en la 1ª persona del presente indicativo; nada en principio puede sugerir que haga su aparición en el período estudiado.

6. 2. CONSIDERACIONES ESPECIALES

- ❖ Ciertas verbalizaciones pueden responder a diferentes funcionalidades según el contexto y la intención. Por ejemplo, ‘Acá’ puede desempeñar función declarativa (si quiere sólo enunciar un ‘dónde’), informativa (si predica dónde está un objeto o cuál es su lugar correspondiente) o conativa (por ejemplo, cuando Bruno en upa pide que lo depositen en determinado sitio).
- ❖ El contacto con el dedo o con la palma puede obedecer a la función declarativa, cuando es para otro, o a una *acción exploratoria* cuando es para sí. Únicamente el primer caso es comunicativo (*pointing* de contacto) y ha sido por ende contabilizado.

- ❖ Una expresión de queja (‘¡uffff!’, ‘¡basta!’, un sustantivo: ‘¡agua!’) puede satisfacer los requisitos de la función expresiva o de la función conativa (esto segundo cuando la protesta busque la reacción y la asistencia de otro). La conatividad o la expresividad pueden acaso depender enteramente de recursos suprasegmentales. Por ejemplo, en S2-198/ 1; 8 (3), Bruno reclama por medio de la *cadencia* con la que pronuncia “Uaua” /agua/, palabra que había venido repitiendo sin ser atendido. La protesta se evidencia allí en la musicalidad de la expresión: sin levantar la voz, modula como si quisiera ser más claro que lo que había sido, y a la vez separa las dos sílabas, “¡Ua-ua!”, como para garantizar su clara enunciación.
- ❖ Los signos afirmativos (gestos, palabras, eventuales subrogados: las interjecciones ‘psé’, ‘ahá’ y un largo etcétera), ni más ni menos que los negativos, despliegan un vasto espectro funcional. El ‘no’ verbal, que abunda en el vocabulario de los niños entre 1 y 2 años (el *corpus* infantil Serra-Solé señala 7523 casos de ‘no’, 11% del total de las palabras de diez niños entre 12 y 23 meses de edad-Serra et al., 2000), puede evidentemente utilizarse como una disposición del ánimo respecto de una oferta estimular (‘no’ a la comida, ‘no’ a una actividad), y por lo tanto en función actitudinal, pero también puede surgir como respuesta (funcionalidad informativa) o como una reacción enfática (“¡No!” como función expresiva).

* * *

En la Figura 16 puede visualizarse la totalidad de las categorías con que ha sido clasificado el material de las observaciones. En la Figura 17 han sido desplegadas todas las categorías de gesto y vocalización de nivel básico (a las que corresponden las definiciones operacionales).

Figura 16
CATEGORÍAS OPERATIVAS del CÓDIGO de OBSERVACIÓN

GESTO	VOCALIZACIÓN	COMPOSICIÓN	COMPOSICIÓN	FUNCIÓN
		(por cant. de componentes)	(por tipo de acoplamiento)	
Deícticos	Denotativa (deícticos)	G + UFC	Equivalente	Declarativa
Representacionales	Denotativa (representacionales)	G + 2UFC	Complementaria	Informativa
Funcionales	Funcional	G + 3UFC	Suplementaria	Conativa
Expresivos	Expresiva	2G	Expresiva	Expresiva
Arbitrario	Interjecciones expresivas	2G + UFC	Dudosa	Actitudinal
Otro	Vocalizaciones prop. dichas	2G + 2UFC	Otra	Fática
Dudoso	Ininteligibles	2UFC		Eco
Otro	Otras	3UFC		Dudosa
Dudoso	Dudosas	4UFC (o más)		Otra
		Otro		

Figura 17
 CATEGORÍAS de NIVEL BÁSICO MENCIONADAS en el CÓDIGO DE OBSERVACIÓN

GESTO	VOCALIZACIÓN
<i>Pointing</i>	Intejección expresiva
<i>Showing</i>	Vocalización prop. dicha
<i>Request</i>	Pronombre Personal
<i>Reaching</i>	Pronombre Posesivo
Representacional	Pronombre Demostr.
Afirmativo	Adv. Tiempo
Negativo	Adv. Lugar
Conectivo	Nombre Propio
Enfático	Sustantivo Común
Expresivo	Adjetivo
Arbitrario	Adverbio-otros
Otro	Verbo
Dudoso	Onomatopeya
	Palabra Negativa
	Palabra Afirmativa
	Palabra Conectiva
	Interjección expresiva
	Interjección impropia
	Vocalización prop, dicha
	Pronombre Interrog.
	Pronombre Exclam.
	Palabra-otros
	Palabra dudosa
	Ininteligible

TERCERA PARTE

CAPÍTULO VI

RESULTADOS I. ANÁLISIS CUANTITATIVO

A continuación se presentan los resultados obtenidos mediante análisis cuantitativos descriptivos, organizados conforme con la secuencia de categorías del Código de Observación, a saber: generalidades, gestos, vocalizaciones (unidades no verbales, ininteligibles y verbales), composiciones y funciones comunicativas, con excepción de un apartado de comparación intermodal de gesto-vocalizaciones (deícticos, representacionales, funcionales, expresivos, otros y dudosos), interpuesto entre el análisis de vocalizaciones y el de composiciones.

1. GENERALIDADES

La Tabla 1 despliega la frecuencia de las intervenciones con gesto y/o vocalización según sean signos puros o en composición, contabilizadas durante el período observado. Se puede apreciar un neto predominio de las intervenciones realizadas sólo con elementos puros (gestos o vocalizaciones aisladas) por encima de las intervenciones con composición. Entre uno y otro tipo de intervención encontramos una diferencia de frecuencias del 56,3 % en la sesión 1, del 25,4 % en la sesión 8 y del 20,6 % en la sesión 15, lo cual revela que, aunque la diferencia se mantenga (diferencia promedio del 33,8 %), la misma se reduce en favor de un aumento de la tasa de composiciones, dato coherente con la expectativa de un aprendizaje normal del lenguaje, dado que éste necesita de composiciones para devenir gramatical. Pese a este incremento, las composiciones (gesto-gesto, gesto-vocalización, vocalización-vocalización) nunca llegan a superar las intervenciones de un solo elemento.

Tabla 1⁵²

FRECUENCIA de INTERVENCIONES con ELEMENTOS PUROS
(GESTOS o VOCALIZACIONES) y COMPOSICIONES según SESIONES

Ref: Interv./ intervenciones; T/totales; EP/ Elementos Puros; C: composiciones

Sesión	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	T
Interv. T	403	238	238	313	339	245	311	421	358	229	350	465	455	432	308	5105
Interv. EP	315	175	137	214	192	163	226	264	241	166	248	308	298	286	185	3420
% Interv. EP	78,1	73,5	57,6	68,3	56,6	66,5	72,7	62,7	67,3	72,5	70,9	66,2	65,5	66,2	60,3	66,9
Interv. C	88	63	101	99	147	82	85	157	117	63	102	157	157	146	123	1687
% Interv. C	21,8	26,5	42,4	31,6	43,4	33,5	27,3	37,3	32,7	27,5	29,1	33,8	34,5	33,8	39,7	33

La Tabla 2 presenta los datos que permiten comparar el comportamiento general de gestos y vocalizaciones por separado, distinguiendo gestos puros y en composición. La frecuencia de vocalizaciones (totales, puras y en composición con gesto o vocalización) es superior a la de gestos

⁵² Aquí y en todas las tablas, los % se redondean hacia arriba cuando el segundo decimal es superior a 0,05.

(totales, puros y en composición con gesto o vocalización) a lo largo de todo el período. Esto señala una preferencia general por la modalidad oral en las intervenciones de cada sesión.

Tabla 2
FRECUENCIA de GESTOS y VOCALIZACIONES PURAS o en COMPOSICIÓN
Ref: T/totales; Voc/ vocalización; Comp./ composición;
(^a) gesto-gesto, gesto-vocalización; (^b) gesto-vocalización, vocalización-vocalización

Sesión	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	T
Gestos T	68	62	99	98	143	57	59	114	81	73	92	125	111	121	87	1390
Gestos Puros	7	8	2	13	14	6	0	12	18	27	18	16	26	21	17	205
Gestos Comp. ^(a)	61	54	97	85	129	51	59	102	63	46	74	109	85	100	70	1185
% Gestos Comp./ T	89,7	87,1	98	86,8	92,3	89,5	100	89,5	77,8	63,1	80,5	87,2	76,6	82,7	90	85,2
Vocalizaciones T	455	245	247	326	367	295	353	491	421	234	380	538	537	527	416	5832
Voc. Puras	308	167	135	201	178	157	226	252	223	139	230	292	272	265	170	3215
Voc. Compos. ^(b)	147	78	112	125	189	138	127	239	198	95	150	246	265	262	246	2617
% Voc. Compos./ T	32,3	31,8	45,3	38,3	51,4	46,8	35,9	48,6	47	40,6	39,5	45,7	49,3	49,7	59,1	44,8

Se identificó una correlación positiva entre los gestos totales y las vocalizaciones totales ($r_s(14) = ,554$; $p < ,05$). Esto permite ver que los comportamientos de las dos modalidades, fuera tanto del predominio de expresión oral como de las alternativas con que el gesto y la palabra se realizan (puros o en composición), ambos tipos de signo guardan cierta proporción en las frecuencias de uso, y que el aumento de signos orales no sucede a expensas de signos gestuales. La comunicatividad oral del niño se comporta de manera acorde con la comunicatividad gestual. Es como si en la predisposición a interactuar utilizara ambos recursos, con una marcada preferencia por la oralidad, pero sin disminución de las opciones que le ofrece la gestualidad.

No se hallaron correlaciones estadísticamente significativas entre las variables puras de gestos y de vocalización, ni tampoco entre las variables composicionales de uno y otro tipo sígnico, lo que señala que en cada sesión las circunstancias determinan aleatoriamente la frecuencia de las posibilidades comunicativas tanto para las intervenciones de un solo elemento como para las intervenciones de elementos combinados.

Los gestos integrados en composiciones constituyen 85,2% del total de gestos. El promedio de frecuencias de los gestos en composición, en las 15 sesiones, es del 62,2% mayor que el promedio de las frecuencias de los gestos puros, dato que ilustra la preferencia por la utilización de gestos integrados en composiciones y que se condice con otros estudios semejantes (Andrén, 2010). Hacia la segunda mitad del período es posible advertir un leve incremento de los gestos puros, que a partir

de la sesión 8 tienen invariablemente una frecuencia superior a los dos dígitos y en tres ocasiones (sesiones 10, 13 y 14) superior a 20.

Con las vocalizaciones sucede lo opuesto. Para ellas se observa (Tabla 2) un neto predominio de las intervenciones puras por sobre las de las vocalizaciones integradas en composiciones. La relación sólo se invierte en la última sesión, donde las vocalizaciones en composición, tras obtener en las sesiones 12, 13 y 14 frecuencias semejantes a las de las vocalizaciones puras, logran ponerse por encima (sesión 15) en proporción de 246 a 170. Este dato se compadece con el curso esperable de la adquisición del lenguaje.

La comparación entre gestos puros y vocalizaciones puras arroja un resultado abrumadoramente superior para la modalidad oral. En las 15 sesiones, el promedio de frecuencia de las vocalizaciones puras supera al promedio de frecuencia de los gestos puros por 200,7 signos producidos (Tabla 2). La comparación de gestos en composición y vocalizaciones en composición revela una diferencia de frecuencias que, en promedio, favorece por de 95,5 signos producidos a las vocalizaciones. Hacia la segunda mitad del período, la diferencia de valores se hace más sensible y las vocalizaciones en composición se ubican por encima de las 100 en casi todas las sesiones (excepción de las sesiones 10 y 11).

La frecuencia superior de las vocalizaciones totales a lo largo de todo el estudio habla de una neta predilección por la modalidad oral, lo que es posible conciliar con el hecho de que ella es la primera opción con la que el niño manifiesta sus estados de emoción y de necesidad. Se puede ver también cómo las vocalizaciones superan incluso a las intervenciones totales (Tabla 1), prueba de que, en promedio, hay por intervención más de una vocalización. La superior frecuencia de las vocalizaciones respecto de las intervenciones por sesión se hace evidente ya en la sesión 1 y va consolidándose a a medida que progresa la investigación, en particular desde la sesión 12.

2. GESTOS

En la Tabla 3 puede apreciarse que los gestos denotativos (deícticos y representacionales) poseen la mayor frecuencia durante de todo el período, de más diferencia en el comienzo, hacia el final (sesiones 12-15) en un grado menor y en las sesiones 12 y 13 con exactamente la misma frecuencia de los gestos funcionales (conectivos, negativos y afirmativos). En el tercer lugar están los gestos expresivos, luego los gestos-otros (expresión facial gesticulada comunicativamente), y por último los gestos dudosos, con frecuencia cero.

Tabla 3
FRECUENCIA de los TIPOS de GESTO según SESIONES
Ref: T/totales

Sesión	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	T
Gestos Denotativos	51	53	81	70	125	50	52	92	54	47	70	46	46	63	44	944
Gestos Funcionales	5	4	14	3	0	0	5	4	22	18	22	46	46	31	34	254
Gestos Expresivos	11	4	3	23	10	7	2	15	5	5	0	31	17	21	3	157
Gestos Arbitrarios	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Gestos - Otros	1	1	1	2	8	0	0	3	0	3	0	2	2	6	6	35
Gestos Dudosos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Se identificó una correlación negativa estadísticamente significativa entre gestos denotativos y funcionales ($r_s(14) = -.544$; $p < .05$). La frecuencia de los primeros decrece cuando aumenta la de los segundos. El paralelo incremento de palabras denotativas (sección 3.2), que pasan de una frecuencia de 165 a casi duplicar este valor, permite pensar que hay un relevo desde la modalidad oral sobre aquellos gestos con la misma valencia semántica. Ello que sugiere que los gestos funcionales creen sobre los denotativos porque la función denotativa comienza a ser explotada, de forma creciente, por signos-palabra.

Asimismo, una correlación de tipo positivo estadísticamente significativa se identificó entre gestos funcionales y palabras denotativas ($r_s(14) = .613$; $p < .05$ - para datos sobre palabras denotativas, cfr. Tabla 8). Dado que los gestos de tipo conectivo contabilizaron 1 en su totalidad, la frecuencia de los gestos funcionales sólo corresponde a los gestos afirmativos y los negativos. La correlación indicaría por tanto que la producción de estos dos tipos crece junto con la de las verbalizaciones para referir. Pese a que Bruno expresa verbalmente tanto afirmaciones como negaciones durante todo el período (cfr. Tabla 11), ya sea para informar, ya sea para aceptar o rechazar -usos informativo y actitudinal-, cabe pensar que el aumento de la frecuencia de signos orales para referir, acompañado normalmente del aumento de palabras-tipo, ha delegado sobre la modalidad gestual las comisiones de afirmar-negar. Esta distribución de utilidades podría despejar recursos cognitivos al progreso de comunicación verbal, la que debe afrontar el reto de ligar dos o más signos y alistarse para el ulterior arribo de las reglas de articulación.

En la tabla 4 pueden apreciarse las frecuencias del gesto denotativo (deícticos y representacionales), según ha sido destacado el grupo de signos gestuales de mayor frecuencia durante todo el período. No se han hallado aquí correlaciones.

Tabla 4
FRECUENCIA de GESTOS DEÍCTICOS y REPRESENTACIONALES según SESIONES
Ref.: T/totales

Sesión	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	T
Gestos Deícticos	38	51	78	64	81	47	45	84	52	36	58	39	19	54	44	790
<i>Pointing</i>	14	41	72	49	69	39	22	56	27	22	39	16	9	36	25	536
<i>Showing</i>	22	2	6	14	11	7	22	26	24	12	19	23	9	18	19	234
<i>Reaching</i>	0	0	0	1	1	0	0	2	0	2	0	0	1	0	0	7
<i>Request</i>	2	8	0	0	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	13
Gestos Represent.	13	2	3	6	44	3	7	8	2	11	12	7	27	9	0	154

En relación con los distintos gestos funcionales, la Tabla 5 informa las frecuencias:

Tabla 5
FRECUENCIA de los GESTOS FUNCIONALES según SESIONES
Ref.: T/totales

Sesión	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	T
Gestos Conectivos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1
Gestos Afirmativos	3	1	2	0	0	0	0	4	20	14	19	21	28	18	13	143
Gestos Negativos	2	3	12	3	0	0	5	0	2	4	3	25	18	12	21	110

Se identificó una correlación negativa estadísticamente significativa entre gestos denotativos y el subtipo de los gestos negativos ($r_s(14) = -0,552$; $p < ,05$), pero ninguna correlación entre gestos denotativos y el subtipo de gestos afirmativos. El resultado parece fortuito, porque nada lleva a suponer un vínculo particular entre el uso de gestos de negar y referir.

La Tabla 6 informa las frecuencias de los diferentes gestos expresivos:

Tabla 6
FRECUENCIA de los GESTOS EXPRESIVOS según SESIONES
Ref.: T/totales; p.d./propiamente dichos

Sesión	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	T
Gestos Enfáticos	7	2	2	11	3	4	0	4	2	1	0	20	8	13	0	77
Gestos Expresivos p.d.	4	2	1	12	7	3	2	11	3	4	0	11	9	8	3	80

Se puede apreciar una distribución aleatoria entre los dos subtipos.

3. VOCALIZACIONES

3.1 VOCALIZACIONES EN GENERAL

Como vocalizaciones fueron contabilizadas las UFC (unidades fonocomunicativas) correspondientes a las vocalizaciones no verbales (interjecciones expresivas y vocalizaciones *propiamente dichas*), las vocalizaciones verbales y los ininteligibles. Como puede observarse en la Tabla 7, la frecuencia de las vocalizaciones no verbales es siempre inferior a la de las verbales, y la diferencia entre ambas se va pronunciando con cada sesión de acuerdo a lo esperable. Las vocalizaciones ininteligibles se mantienen con frecuencia relativamente estable, con un ligero incremento a partir de la sesión 8 y con un pico en la sesión 14. El crecimiento del vocabulario y el de la locuacidad (palabras-tipo y

palabras-caso) no inciden al parecer sobre la tasa de unidades ininteligibles. Razonablemente puede suponerse que, a esta altura, el niño continúa ensayando con grupos fonémicos y fonotácticos que aún no domina. En algún momento de su desarrollo los problemas de modulación, fuente de las dicciones ininteligibles, deben desaparecer.

Tabla 7
FRECUENCIA de las VOCALIZACIONES en general (UFC) según SESIONES
Ref.: T/totales

Sesión	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	T
Voc. no Verbales	121	73	9	83	86	107	98	136	47	38	52	76	109	67	53	1155
Voc. Ininteligibles	19	15	17	29	21	17	27	32	22	36	21	38	31	49	21	395
Voc. Verbales (pals.)	315	157	221	214	260	171	228	323	352	160	307	424	397	411	342	4282

En cuanto a las vocalizaciones no verbales (las interjecciones expresivas y las vocalizaciones *propiaamente dichas*), la Tabla 8 muestra las frecuencias alternantes de cada sesión, mostrando que ninguna de estas dos variables de la oralidad extraverbal prima en la preferencia de uso.

Tabla 8
FRECUENCIA de las VOCALIZACIONES NO VERBALES según SESIONES
Ref.: T/totales; p.d./propiaamente dichas

Sesión	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	T
Interjección expresiva	75	44	6	43	64	38	57	54	18	28	16	22	53	57	53	628
Voc. p. d.	43	26	3	37	19	60	38	76	26	10	33	50	52	8	46	527

3.2 PALABRAS

Los tipos de palabra, conforme con el criterio de las valencias semánticas (cap. V sección 4.1) se exhiben en la Tabla 9 cómo las denotativas (deícticas y representacionales) poseen la mayor frecuencia durante todo el período, secundadas por las funcionales. Las palabras expresivas, en tercer lugar, aumentan su frecuencia a partir de la sesión 11. Las palabras-otras (artículos, preposiciones, amalgamas) son de aparición muy limitada. La categoría de palabras dudosas supera a las dos últimas clases mencionadas.

Tabla 9
 FRECUENCIA de TIPOS de PALABRAS según SESIONES
 Ref.: T/totales

Sesión	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	T
Pal. Denotativas	165	111	161	131	206	112	176	203	211	103	166	236	205	293	221	2700
Pal. Funcionales	121	28	34	49	31	40	33	98	130	57	114	158	139	63	63	1158
Pal. Expresivas	0	0	0	1	0	1	1	0	1	0	15	9	9	1	6	44
Pal.-Otros	0	0	0	1	0	0	2	2	1	0	2	5	4	3	10	30
Pal. Dudosas	29	18	26	32	23	18	16	20	9	0	10	16	40	51	42	350

Ninguna correlación pudo identificarse entre las clases de palabra. Se encontró sin embargo que las palabras denotativas correlacionaron positivamente con las vocalizaciones ininteligibles ($r_s(14) = ,554$; $p < ,05$), lo que sugiere que el uso creciente de signos verbales para referir va de la mano con nuevos fracasos de modulación (presumiblemente, de palabras nuevas). La mayor locuacidad del sujeto se traduce en mayor número de expresiones correctas e incorrectas (al nivel de la incomprendibilidad). Por otro lado, se encontró que las palabras denotativas correlacionaban con el *showing* ($r_s(14) = ,551$; $p < ,05$), ambos tipos semióticos utilizados para referir.

3.2.1 PALABRAS DENOTATIVAS

La Tabla 10 muestra las frecuencias de las palabras denotativas, subdivididas entre palabras deícticas y palabras representacionales, a su vez subdivididas según los subtipos señalados en el Código de Observación:

Tabla 10
 FRECUENCIA de las PALABRAS DENOTATIVAS (DEÍCTICAS y REPRESENTACIONALES) según SESIONES
 Ref.: Pal./ palabra; Pron./ pronombre; Demostr./ demostrativo; Represent./ representacional;
 Sust./ sustantivo; Adv./ adverbio; T/totales; en gris, categorías mayores.

Sesión	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	T
Pal. Deícticas	56	40	89	53	58	45	62	106	93	41	99	82	73	88	89	1074
Pron. Personal	1	0	24	0	1	0	0	28	18	10	5	0	4	18	8	117
Pron. Posesivo	1	0	0	2	0	0	1	5	23	4	3	4	0	2	5	50
Adv. Lugar	40	35	62	23	12	24	27	60	31	8	72	40	47	27	26	534
Pron. Demostr.	14	5	3	28	45	21	34	13	21	19	19	38	22	41	50	373
Pal. Represent.	109	71	72	78	148	67	114	97	118	62	67	154	132	205	132	1626
Nombre Propio	2	2	0	5	1	6	18	4	38	13	6	14	6	42	6	163
Sust. Común	21	47	40	40	54	33	40	52	53	40	38	40	48	63	40	649
Adjetivo	1	2	2	3	1	0	0	7	10	1	2	21	3	4	24	81
Verbo	36	9	25	15	29	12	36	16	10	7	8	52	38	48	45	386
Onomatopeya	44	11	0	10	45	10	15	0	1	0	2	1	17	23	9	188
Adv. -Otros	5	0	5	5	18	6	5	18	6	1	11	26	20	25	8	159

A partir de la sesión 12 se produce un incremento de las palabras representacionales respecto de las deícticas. Dicha tendencia resulta esperable de acuerdo con que el lenguaje va ganando progresivamente independencia de la inmediatez de los objetos y las situaciones señalables (por gesto o palabra) y proyectándose a terrenos contrafácticos a partir de poder nombrar distintas situaciones de tipo virtual. En particular, la mayor frecuencia de palabras nominativas (sustantivos comunes o propios) permite entender que Bruno elige la alusión categorial o el nombre apelativo por encima de la significación deíctica, que utiliza signos de menor especificidad. La independencia respecto de situaciones inmediatas fuerza al niño a hablar de las distintas cosas empleando sus nombres.

Dentro de la categoría de las palabras representacionales, encontramos una distribución evolutiva de las siguientes características: se observa un aumento paulatino (y esperable) en la frecuencia de adjetivos, nombres propios y verbos (para estos últimos, con una merma notable en las sesiones 9-11); hay asimismo una relativa disminución de la frecuencia de onomatopeyas a partir de la sesión 8, con un repunte hacia el final de las sesiones (lo que impide suponer algún reemplazo por palabras léxicas).

Se identificó también una correlación positiva estadísticamente significativa entre verbos y adverbios-otros ($r_s(14)=,653$; $p<,01$), lo cual puede comprenderse porque estos segundos son los modificadores naturales del signo verbal. El uso de verbos (y la creciente disponibilidad de recursos mentales para la tramitación de signos) invita al sujeto a acompañar adverbialmente la expresión lingüística de las acciones.

3.2.2. PALABRAS FUNCIONALES

La frecuencia de las palabras funcionales se presenta en la Tabla 11:

Tabla 11
FRECUENCIA de los TIPOS de PALABRAS FUNCIONALES según SESIONES
Ref.: T/totales

Sesión	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	T
Palabras Negativas	119	28	30	45	27	37	33	62	71	18	57	100	63	30	37	757
Palabras Afirmativas	2	0	4	4	4	2	0	35	59	39	57	56	76	33	26	397
Palabras Conectivas	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	2	0	0	0	4

Si bien las palabras conectivas desempeñan un papel central en el proceso de la gramaticalización, su presencia resultó notoriamente exigua durante todo este estudio (las marcas morfosintácticas en Bruno fueron fundamentalmente ejemplos de flexión, no de unidades coordinantes o subordinantes). Por defecto, son los adverbios de afirmación y negación los que han posicionado esta categoría inmediatamente bajo la de las palabras de tipo denotativo. La frecuencia de las palabras afirmativas se eleva en modo sensible a partir de la sesión 8, superando desde allí, en algunos casos, a la frecuencia de las palabras negativas.

3.2.3 PALABRAS EXPRESIVAS

La Tabla 12 informa la frecuencia de las palabras expresivas ⁵³:

Tabla 12
FRECUENCIA de los TIPOS DE PALABRAS EXPRESIVAS según SESIONES
Ref.: T/totales

Sesión	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	T
Interjecc. de pal./frase	0	0	0	1	0	1	1	0	1	0	15	9	9	1	6	44
Palabras interrogativas	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Palabras exclamativas	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

La frecuencia de palabras expresivas no permite sino señalar que aumentan solamente por el número de las interjecciones impropias (interjecciones de palabra o frase) a partir de la sesión 11, sin incidencia de los determinantes interrogativos o exclamativos.

3.2.4. PALABRAS-OTRAS y PALABRAS DUDOSAS

La frecuencia de las palabras-otras y las palabras dudosas se encuentra en la Tabla 9 *supra*. Las palabras-otras son escasas; las dudosas, al contrario, de frecuencia considerable, lo que habla de imprecisión moduladora (casos [a] del Código de Observación) y de equivocidad pragmática que, en ocasiones, afecta a los términos usados por el niño (casos [b]). Las palabras dudosas aumentan con el avance de las sesiones y de acuerdo con el incremento de las vocalizaciones, permitiendo suponer que la modalidad oral aumenta su frecuencia de manera general tanto en los casos de expresión lograda como en los de una realización fallida.

4. COMPARACIÓN INTERMODAL DE LAS FRECUENCIAS DE USO según VALENCIAS SEMÁNTICAS

Tomando en conjunto ambas modalidades oral y gestual en virtud del prámetero de valencias semióticas (unidades denotativas deícticas y referenciales, funcionales, expresivas y otras), se vuelve posible comparar cómo el sujeto se vale de una y de otra para cada utilidad. Ello podría indicar si en algún caso los progresos comunicativos se encuentran sesgados por alguna relación entre modalidad y valencia semántica.

4.1 SIGNOS DENOTATIVOS

⁵³ No deben confundirse con la totalidad de las UFC expresivas (Tabla 16), categoría que no sólo contempla las palabras expresivas (interjecciones de palabra o frase/ impropias y pronombres interrogativos-exclamativos) sino también las interjecciones expresivas (=propias).

4.1.1 SIGNOS DEÍCTICOS

La Tabla 13 exhibe las frecuencias comparadas intermodalmente para gestos deícticos y palabras deícticas:

Tabla 13
COMPARACIÓN INTERMODAL de las FRECUENCIAS de SIGNOS DEÍCTICOS según SESIONES
Ref.: T/totales

Sesión	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	T
Gestos Deícticos	38	51	78	64	81	47	45	84	52	36	58	39	19	54	34	790
Palabras Deícticas	56	40	89	53	58	45	62	106	93	41	99	82	73	88	89	1074

Puede apreciarse cómo, la mayor parte del tiempo, la palabra deíctica aventaja en su frecuencia al gesto de la misma clase - salvo en las sesiones 2, 4 y 6. La diferencia crece entre las sesiones 8 y 15, confiriendo a la palabra una frecuencia que a veces duplica la del gesto. Los deícticos gestuales son la forma inaugural de la significación extensional, previa a la aparición de los referidores deícticos verbales, pero desde el comienzo del período de dos palabras son, para el niño en cuestión, menos utilizados que las palabras del mismo tipo. La cantidad de deícticos gestuales se reduce a partir de la sesión 8 (en adelante siempre por debajo del valor 60) de forma compensatoria con la consolidación de los deícticos-palabra.

4.1.2 SIGNOS REPRESENTACIONALES

La Tabla 14 exhibe las frecuencias comparadas intermodalmente para gestos y palabras representacionales:

Tabla 14
COMPARACIÓN INTERMODAL de las FRECUENCIAS
de SIGNOS REPRESENTACIONALES según SESIONES
Ref.: T/totales

Sesión	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	T
Gestos Represent.	13	2	3	6	44	3	7	8	2	11	12	7	27	9	0	154
Palabras Represent.	109	71	72	78	148	67	114	97	118	62	67	154	132	205	132	1626

La disparidad entre gesto y palabra de este tipo se mantiene a lo largo de toda la investigación, con neta superioridad de los signos orales. En las sesiones 10 y 11 se da la menor distancia entre las dos modalidades, con una frecuencia superior al 80% de palabras sobre gestos realizados. En la última sesión, la frecuencia de gestos se reduce a 0.

4.2 SIGNOS FUNCIONALES

La Tabla 15 exhibe las frecuencias comparadas intermodalmente para gestos y palabras funcionales:

Tabla 15
COMPARACIÓN INTERMODAL de las FRECUENCIAS
de SIGNOS FUNCIONALES según SESIONES
Ref.: T/totales

Sesión	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	T
Gestos Funcionales	5	4	14	3	0	0	5	4	22	18	22	46	46	31	34	254
Palabras Funcionales	121	28	34	49	31	40	33	98	130	57	114	158	139	63	63	1158

También para gestos funcionales (elementos comunicativos no referenciales ni expresivos) se observa mayor frecuencia en la modalidad oral por sobre la gestual. Bruno suele afirmar/negar con 'sí', 'ahá' y con 'no' en mucha mayor frecuencia que con gestos de cabeza o manos. Si bien en las sesiones 3, 10, 14 y 15 la cantidad de palabras y gestos se aproxima, la diferencia entre unas y otras se mantiene durante el total de la investigación siempre a favor de las primeras.

4.3 SIGNOS EXPRESIVOS

La Tabla 16 exhibe las frecuencias comparadas intermodalmente para gestos expresivos y palabras expresivas:

Tabla 16
COMPARACIÓN INTERMODAL de las FRECUENCIAS
de SIGNOS EXPRESIVOS según SESIONES
Ref.: T/totales

Sesión	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	T
Gestos Expresivos	11	4	3	23	10	7	2	15	5	5	0	31	17	21	3	157
Palabras Expresivas	0	0	0	1	0	1	1	0	1	0	15	9	9	1	6	44
UFC Expresivas	75	44	6	44	64	39	58	54	19	28	31	31	62	58	57	670

Para el comportamiento de elementos inequívocamente emocionales fueron comparados gestos expresivos *no* sólo con las palabras expresivas (según consta en nuestro Código de Observación: interjecciones impropias y determinantes interrogativos y exclamativos - estos dos últimos con frecuencia de 0 - *supra* Tabla 7), sino además con el total de las UFC expresivas, esto es incluyendo interjecciones propias o expresivas. Las unidades expresivas de tipo verbal no dan la verdadera dimensión de la emotividad oral y, con ello, la idea directriz de comparar modalidades sería inconducente. Al proceder de esta manera, se puede observar que la expresividad oral es importante, con frecuencia incluso superior a la del gesto de la misma clase, el que supera por su lado a las meras palabras expresivas.

4.4 SIGNOS–OTROS y DUDOSOS

La Tabla 17 exhibe las frecuencias comparadas intermodalmente para gestos-otros y palabras-otras:

Tabla 17
COMPARACIÓN INTERMODAL de las FRECUENCIAS
DE SIGNOS-OTROS según SESIONES
Ref.: T/totales

Sesión	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	T
Gestos-Otros	1	1	1	2	8	0	0	3	0	3	0	2	2	6	6	35
Palabras-Otras	0	0	0	1	0	0	2	2	1	0	2	5	4	3	10	30

Como unidades semánticas de tipo ‘otro’ se ha considerado, por el lado de las palabras, cualquier unidad verbal de palabra fuera de las clases previamente individualizadas, a saber las amalgamas y demás palabras con presencia todavía minoritaria: artículos, preposiciones, etc.; los gestos otros, como se ha indicado en el Código de Observación, representan los casos de comunicación no oral que caen por fuera de los tipos habituales, comprendiendo sobre todo expresiones faciales realizadas para un interlocutor. La frecuencia total de gestos-otros es superior a la correspondiente de palabras-otras, pero comienzan a imponerse hacia la sesión 11 (excepción: sesión 14).

La Tabla 18 exhibe las frecuencias comparadas intermodalmente para gestos dudosos y palabras dudosas:

Tabla 18
COMPARACIÓN INTERMODAL de las FRECUENCIAS
de SIGNOS DUDOSOS según SESIONES
Ref.: T/totales

Sesión	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	T
Gestos Dudosos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Palabras Dudosas	29	18	26	32	23	18	16	20	9	0	10	16	40	51	42	350

La comparación entre signos dudosos ofrece un panorama diferente al de los signos-otros, más afín al de todos los otros campos de comparación intermodal. Aquí no hubo registro de ninguna gesticulación, mientras que la palabra hizo acto de presencia en todas las sesiones observadas, (reconocible en su rol de palabra aunque sin posibilidad de decidir si era palabra *tal* o *cual*, si empleo sustantivo o adjetivo o algún otro tipo. Este resultado revela que mientras la morfología del gesto goza de elevada precisión, y por lo tanto su frecuencia es aquí 0, la de la palabra, que debe abordar un rico elenco de combinaciones (fonémicas y fonotácticas, por su parte integradas en voces

completas) y que -para hacerlo- necesita una modulación sofisticada, se muestra a la zaga y todavía en proceso de pulido.

De una manera general puede afirmarse, para toda esta sección de comparaciones intermodales, que hay una preferencia neta por la oralidad, con la excepción de la valencia de los signos-otros, donde el gesto supera ajustadamente a las palabras. Por otra parte, si se tiene en cuenta que el tipo de las palabras funcionales conectivas (coordinantes y subordinantes) suma nada más que 4 (Tabla 11) y que las palabras-otras (artículos, preposiciones, etc.) despuntan recién hacia la segunda mitad de las sesiones, se advierte que las palabras con función cohesiva (quitando pronombres) gravitan en esta etapa de forma muy incipiente. En todas las demás categorías se observa el dominio de la oralidad, en un momento en el que el habla aún no ha desarrollado su completo potencial, a saber la articulación gramatical.

5. COMPOSICIONES

5.1. COMPOSICIONES de GESTO y VOCALIZACIÓN por CANTIDAD de COMPONENTES

Se analizan aquí las composiciones por cantidad de componentes de gesto y de vocalización. La Tabla 19 aporta las frecuencias de cada tipo identificado: G-V, gesto-vocalización; G-G, gesto-gesto; 2G-V, dos gestos-una vocalización; 2V, dos vocalizaciones; 2V-G, dos vocalizaciones-un gesto; 2G-2V, dos gestos-dos vocalizaciones; 3V, tres vocalizaciones; 3V-G, 3 vocalizaciones-un gesto; 4V+, cuatro o más vocalizaciones; composiciones otras. La composición G-V posee con mucho la mayor frecuencia, representando el 54% del total, seguida por las composiciones V-V (24%) y de dos vocalizaciones + gesto (11%). Todas las demás frecuencias se ubican por debajo de los dos dígitos.

Tabla 19
FRECUENCIA de COMPOSICIONES de GESTO y VOCALIZACIÓN
por CANTIDAD de COMPONENTES según SESIONES
Ref.: T/totales

Sesión	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	T	%
G-V	44	50	90	77	112	40	47	77	44	35	59	81	69	55	30	910	54
G-G	0	0	1	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	1	4	0,2
2G-V	1	0	0	1	1	0	0	2	0	1	1	2	0	3	1	13	0,8
2V	16	8	3	11	13	18	23	54	47	15	24	40	58	42	35	407	24,1
2V-G	11	2	5	4	13	10	11	18	15	7	11	18	11	17	26	179	10,6
2G-2V	0	1	0	1	0	0	0	0	0	1	1	2	1	3	2	12	0,7
3V	12	2	2	5	6	13	3	3	8	3	6	11	13	8	17	112	6,6
3V-G	4	0	0	0	2	1	1	1	2	0	0	2	3	16	6	38	2,2
4V+	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1	2	2	5	12	0,7
Otras	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
T	88	63	101	99	147	82	85	157	117	63	102	157	157	146	123	1687	100

Las composiciones gesto-vocalización predominan durante todo el período superando a los casos de 2 vocalizaciones, que incluyen como subtipo a las composiciones de dos palabras (Tabla 20) y han dado nombre a este estadio concreto del desarrollo lingüístico. De hecho, las composiciones bimodales en general poseen mayor presencia que las unimodales. El resultado de sumar las frecuencias de todos los tipos de emisiones bimodales (G-V, 2G-V, 2V-G, 2G-2V y 3V-G) supera a la suma del total de casos de composición unimodal (2V, 3V y 4V, o G-G): sobre un total de 1687 composiciones, se obtuvieron 1152 composiciones bimodales (68,3 % de las composiciones totales del sujeto) contra 531 composiciones con solo vocalizaciones (31,5 % del total). El 0,2 % restante corresponde a casos de composición sin vocalización (G-G).

Se han identificado las siguientes correlaciones: (a) unimodal, entre 2V y 3V ($r_s(14) = ,523$; $p < ,05$); y (b) bimodales, entre 2V-G y 3V-G ($r_s(14) = ,729$; $p < ,01$) y entre 3V y 3V-G ($r_s(14) = ,747$; $p < ,01$). Esto marca que el incremento en número de signos expresados en composiciones no sucede a costa de composiciones más sencillas sino que, por el contrario, aumentan de frecuencia de manera paralela. Es como si las comunicaciones formadas por menos signos, para las que tendría el niño mayor experticia -(a) 2V; (b) 2V-G y 3V-, sirvieran de base para los ensayos con más unidades -(a) 3V; (b) 3V-G)-. Por otro lado, el aumento de las frecuencias ocurre no solamente en la modalidad oral sino que las composiciones bimodales, muy lejos de volverse recesivas, acompañan el aumento de las comunicaciones del sujeto.

Las composiciones gesto-gesto apenas suman 4 casos en todo el período, lo que lleva a pensar que la expresión gestual se encuentra especialmente cómoda o en el formato *puro* o en composición con vocalizaciones. Hay, asimismo, intervenciones con más de dos unidades de la oralidad (3V y 3V-G) desde el primer registro. Este dato particular, emparejado con la ausencia de composiciones palabra-

palabra en el comienzo, muestra cómo los signos orales no verbales se integran solventemente con otros verbales para generar intervenciones comunicativas efectivas. Este formato de expresión descubre, en la modalidad oral, un curso desde manifestaciones con semiosis inintencional (durante la intersubjetividad primaria), transitando asociaciones de unidades de palabra y no palabra, hasta la comunicación verbal *stricto sensu* (palabra-palabra), condición para la aparición de reglas de morfosintaxis.

Si se considera, por un lado, las correlaciones entre distintas composiciones uni- y bimodales (2V/3V, 2V-G/3V-G, 3V/3V-G), y, por otro, que desde la sesión 12 se produce un incipiente crecimiento de las composiciones de cuatro elementos (2V-2G, 3V-G y 4V), se ve que el aumento del número de componentes no está atado a constricciones de modalidad. Ello respalda la idea de que el niño se apoya indistintamente en todos los recursos a disposición para comunicar, y que la relativa autonomización de la palabra al interior del sistema gramatical es el producto de una previa colaboración intermodal. Aunque este punto deberá ponerse entre paréntesis por la frecuencia escasa de algunas de estas composiciones (sólo 12 para las variables de cuatro elementos en todo el período estudiado), las intervenciones observadas apuntan a un crecimiento simultáneo de composiciones uni- y bimodales.

Según el Código de Observación, las vocalizaciones abarcan tanto palabras (vocalizaciones verbales) como no palabras (vocalizaciones no verbales) y además los ininteligibles. Ello permite distinguir, en el nivel de las composiciones bimodales, los casos de gesto-vocalización (G-V) y los de gesto-vocalización palabra (G-P); en el nivel de las composiciones de dos o más elementos de modalidad oral se ha distinguido, como subconjunto de todas las posibilidades de esta clase, la categoría de palabra-palabra (P-P), una categoría exclusivamente de palabras, sin cuidar su número, que era importante aislar porque sobre este tipo de composiciones habrán de montarse luego las reglas morfosintácticas. Las frecuencias de estas dos variables G-P y P-P se detallan en la Tabla 20. Conforme al curso esperable de la evolución lingüística del niño, las composiciones palabra-palabra aumentan con el correr del tiempo, desde una frecuencia 0 en las primeras 3 sesiones hasta una frecuencia de 42 en la última sesión (con pico de 47 en sesión 13). Ello tiene lugar sin la disminución de la frecuencia de composiciones bimodales o de unimodales V-V.

Tabla 20

FRECUENCIA de COMPOSICIONES GESTO-PALABRA y PALABRA-PALABRA

Ref.: (a) incluye todas las variantes de composición G-V, a saber G-V, 2G-V, 2V-G, 2G-2V, 3V-G;

(b) incluye todas las variantes de V-V, a saber 2V, 3V y 4V+; T/totales⁵⁴.

⁵⁴ En la Tabla 19 la nomenclatura G-V corresponde *exclusivamente* a composiciones de dos unidades (una por cada una de las modalidades expresivas) y su objetivo es permitir la comparación con el comportamiento de composiciones con más elementos (2V-G, 2V-2G, etc.). En cambio, en la Tabla 20, esa misma nomenclatura G-V comprende *todas* las composiciones gesto-vocalización (tal como está indicado allí en las referencias). Por esto la frecuencia de G-V es mayor aquí que en la tabla anterior.

Sesión	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	T
G-V ^(a)	60	53	95	83	128	51	59	98	61	44	72	105	84	94	65	1152
G-P	51	41	93	69	91	46	50	91	59	34	69	92	63	82	59	990
V-V ^(b)	28	10	5	16	19	31	26	58	55	19	30	52	73	52	57	531
P-P	0	0	0	5	5	4	10	20	38	7	16	32	47	34	42	260

La interpretación de la Tabla 20 revela que durante todo el estudio la palabra ha preferido combinarse con el gesto, rasgo característico del anterior período holofrástico (12 a 18 meses), y no -quizás más esperable- con una segunda unidad de palabra. Así pues, el espacio de las composiciones está dominado por la bimodalidad, y la predominancia de los elementos orales dentro de la totalidad de las intervenciones del niño no se acompaña de un comportamiento igualmente predominante de composiciones exclusivamente orales. La denominación de período de dos palabras no marca una dominancia de este tipo de composición sino la posibilidad de realizarla, lo que en nuestra investigación sucede por primera vez en la sesión 4. Sobre un fondo de vocalizaciones invariablemente dominantes (Tabla 2) y de composiciones bimodales prevalentes, las composiciones de palabra, necesarias a la gramaticalización, crecen como una especialización dentro de la expresión oral. Cabe dejar sentado que no se identificó correlación entre G-P y P-P.

El crecimiento de composiciones exclusivamente de palabra a partir de la mitad del período (Tabla 20) es coherente con el progreso esperable en la adquisición del lenguaje. Este incremento de frecuencia no resiente, sin embargo, la frecuencia de las otras formas de composición ni la de formaciones puras (Tablas 1, 2 y 4). Si las composiciones gesto-vocalización son dominantes durante el período (Tabla 19), la transformación cognitiva encaminada hacia la oralidad gramatical no resulta de una sustitución cuantitativa de los gestos por palabras, sino de la *alternativa* de ocupar los espacios (*slots*) que alguna vez tuviera el gesto con signos palabras (McNeill habla de *language slotted gestures* y de una *mixed syntax* - McNeill, 2007). La incorporación gradual de una unidad verbal *segunda* en los formatos composicionales, sin una concomitante desaparición de formaciones comunicativas previas, revela que el desarrollo de los recursos semióticos del niño corresponde a un *proceso dinámico* que suma sin restar, que añade construcciones nuevas de única modalidad sin descartar las opciones semióticas más primitivas. Por eso el gesto y la palabra serán siempre y mutuamente asistenciales en los intercambios cara a cara, aunque ésta pueda eventualmente prescindir de aquél. La solidaridad entre expresión gestual y oral respalda la idea de que existe un único procesamiento cognitivo para ambas modalidades y con la capacidad de conciliar ambos tipos de signo por sobre sus diferencias, por ende no encapsulado en un tipo particular de representación mental.

Si tomamos en cuenta que el conjunto de composiciones de palabra describe una tendencia ascendente, el progreso general de las habilidades comunicativas del niño observado parece conforme con la expectativa general del desarrollo del lenguaje, el cual supone una ampliación progresiva del vocabulario y de composiciones de única modalidad.

5.2 COMPOSICIONES de GESTO y VOCALIZACIÓN por TIPO DE ACOPLAMIENTO

Se analizan aquí las composiciones comunicativas divididas en equivalentes, complementarias, suplementarias, expresivas, dudosa, otras según Código de Observación. La Tabla 21 aporta las frecuencias de cada uno de los tipos:

Tabla 21

FRECUENCIA de COMPOSICIONES por TIPO de ACOPLAMIENTO según SESIONES

Ref.: CEQ/composición equivalente; CC/composición complementaria; CS/composición suplementaria; CE/composición expresiva; CD/composición dudosa; CO/composición-otros; T/totales.

Sesión	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	T	%
CEQ	48	60	27	61	39	49	49	110	91	49	77	78	74	81	63	956	56,6
CC	8	22	14	41	22	21	15	11	8	6	1	10	30	11	21	241	14,3
CS	9	7	5	20	9	0	6	8	8	0	14	24	22	17	11	160	9,5
CE	20	5	8	9	20	12	6	22	6	1	5	39	17	26	15	211	12,5
CD	2	6	9	16	9	0	9	6	4	7	5	6	14	9	10	112	6,6
CO	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	3	7	0,4
Total	88	101	63	147	99	82	85	157	117	63	102	157	157	146	123	1687	100

Se observó una frecuencia mayor de composiciones equivalentes (casi un 58 %), lo que constituye un dato de interés e inesperado en la medida en que investigaciones precedentes (Volterra et al., 2005) habían observado un creciente reemplazo de esta forma de composición por otras cognitivamente más complejas (complementarias y suplementarias). En paralelo, si bien las composiciones de tipo suplementario se encuentran presentes ya en la primera sesión, no se ve en ellas un aumento progresivo. La frecuencia de composiciones complementarias, por su lado, decrece en la segunda mitad del período. Un resultado de interés lo constituye la alta frecuencia relativa de las composiciones expresivas (12,5 %), consideradas por primera vez en este estudio. Su frecuencia es mayor que la de las composiciones suplementarias (9,56 %) y es apenas menor a la de las composiciones complementarias (14,6 %).

El predominio de las composiciones equivalentes se extiende durante todo nuestro estudio, lo que es un dato de interés porque, como se dijo, en investigaciones previas se ha informado que el número de composiciones de tipo suplementario supera en frecuencia a los tipos equivalente y complementario ya a finales del período holofrástico. Aquellos resultados mostraban una muy razonable progresión de menor a mayor dificultad en el procesamiento cognitivo (expresiones equivalentes → complementarias → suplementarias), pero los datos de nuestras observaciones no pueden brindar una serie tan límpida y prolija.

Las composiciones complementarias decrecen sin haber sobrepasado nunca la frecuencia de las suplementarias, a las cuales deberían más tarde ceder el lugar predominante. Al final de las sesiones

la frecuencia de las composiciones suplementarias es todavía inferior a la de las composiciones equivalentes y no evidencian un aumento de tendencia sostenida. Todo ello desafía la transición gradual entre composiciones equivalentes, complementarias y suplementarias. Desde luego, los resultados obtenidos en un estudio de caso podrían ser producto, simplemente, de un *estilo comunicativo*, pero no hay que descartar que aquella transición merezca todavía una consideración más detallada y nuevas investigaciones.

Las diferencias obtenidas pueden explicarse, en parte, porque nuestra pauta clasificatoria no coincide exactamente con la Volterra et al. (2005), (cap. V, sección 5.3). En efecto, ese trabajo computa composiciones de formato ['esto' + *pointing*] como de tipo complementario, bajo el supuesto de que el gesto sirve en ellas a la desambiguación. Puede juzgarse (a falta de este dato en la investigación de marras) que la presumible alta frecuencia del formato ['esto' + *pointing*] pudo incrementar el número total de las composiciones de tipo complementario. Esta estructura la hemos contabilizado, sin embargo, en la categoría de los equivalentes, priorizando la obvia redundancia entre estos dos signos deícticos.

La frecuencia de composiciones expresivas (12,5 %), consideradas por primera vez, deja pensar que sería conveniente, en adelante, que las investigaciones sobre primeras composiciones de gesto-palabra las incorporasen. Posiblemente la omisión se deba al interés por la palabra desde el mirador lingüístico, que excluye manifestaciones emotivas no referenciales. Si el horizonte es la proposición (sujeto-predicado), no puede extrañar que otros factores, presentes en la semiosis del niño pequeño, hayan quedado marginados.

La persistencia, durante todo el período, de las composiciones expresivas, que involucran siempre un signo de valor emocional (interjección, gesto emotivo), junto con la mayor frecuencia de composiciones de la clase equivalente, hacen pensar que los usos más simples de la oralidad, los más originarios, conviven con el aumento de expresiones que implican un compromiso cognitivo superior (como es la atribución -protopredicación- que se ve en la composición suplementaria). Así, lo primitivo convive con nuevas estrategias (tal como puede constatarse en los adultos, para quienes el dominio del léxico no elimina las interjecciones). Esta perduración de los primeros usos comunicativos junto con los ulteriores, más sofisticados, permite catalogar el enriquecimiento de los recursos semióticos del niño como un proceso dinámico de avance y de conservación, donde la innovación cohabita con lo viejo y ambos se respaldan y se interpenetran (para el caso, el léxico recogerá la comisión de expresar emociones y la enunciación gramatical acogerá en su seno a las interjecciones expresivas).

No se hallaron correlaciones entre tipos de composición.

6. FUNCIONES COMUNICATIVAS

Las frecuencias de las diferentes funciones comunicativas se indican en la Tabla 22:

Tabla 22
FRECUENCIA de las FUNCIONES COMUNICATIVAS según SESIONES⁵⁵
Ref.: F/función

Sesión	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	T
F. Declarativa	32	54	20	28	83	58	68	48	45	35	44	89	71	36	35	746
F. Informativa	45	30	77	74	60	38	62	133	160	69	162	164	141	85	97	1397
F. Conativa	42	38	74	50	27	16	30	61	39	12	33	32	32	78	34	598
F. Expresiva	37	43	9	46	25	30	50	40	21	22	14	37	46	33	29	482
F. Fática	23	15	5	11	6	9	7	3	2	6	5	21	15	21	1	150
F. Actitudinal	41	6	8	2	3	5	16	31	44	27	25	40	33	8	8	297
F. Eco	18	24	11	24	23	21	10	4	14	15	8	17	20	59	34	302
F. Dudosa	64	36	34	49	28	28	46	44	25	35	23	45	49	53	24	583
F.-Otro	101	11	6	29	85	40	22	57	23	16	37	20	48	59	59	613
Total	403	257	244	313	340	245	311	421	373	237	351	465	455	432	321	5168

Algo más de un cuarto de las comunicaciones del niño tuvieron función informativa (27%), con un sensible incremento a partir de la sesión 8. En orden decreciente, siguen la función declarativa (14,4 %), la función-otro (11,8 %) y la función conativa (11,6%). En conjunto, la función dudosa (11,2%) y la función-otro, que conforman el subgrupo de las comunicaciones a las que no fue asignada ninguna función precisa, suman 23% y se ubican como segunda opción detrás de la función informativa. Ello sugiere que, cerca de las intervenciones destinadas a la atribución de propiedades, un nutrido número de intervenciones no ha podido ser catalogado usando las opciones que describen históricamente los actos de comunicación adulta. Esto no puede ser indiferente a que se ha investigado un lapso temporal dentro del que la oralidad es todavía inmadura y el procesamiento de *inputs* cognitivo-comunicativos se materializa en verbalizaciones imprecisas y/o insuficientes respecto del código preestablecido de la lengua.

No se han encontrado correlaciones entre las funciones comunicativas. Sí se identificó una correlación entre función informativa y palabras funcionales ($r_s(14) = ,735; p < ,01$) y otra entre función actitudinal y, una vez más, palabras funcionales ($r_s(14) = ,820; p < ,01$). Estos datos revelan que en buena medida las informaciones, de tenor predicativo, corresponden a respuestas y no a enunciaciones acabadas, dado que las palabras funcionales han sido, en nuestro estudio, adverbios tanto afirmativos como negativos (Tabla 11). Lo mismo con respecto a lo actitudinal, donde 'sí' o 'no' son elementos de la aceptación y del rechazo.

Asimismo, se ha identificado una correlación positiva estadísticamente significativa entre la función informativa y las composiciones equivalentes ($r_s(14) = ,804; p < ,05$). El resultado es en primera

⁵⁵ En ciertas sesiones se puede apreciar que la frecuencia de las funciones comunicativas es superior a la de las intervenciones totales (Tabla 1). Eso se debe a que, como ha sido puntualizado (Código de Observación), en ciertos casos una intervención debió marcarse con doble función (en las sesiones 2, 3, 9, 10, 11 y 15).

instancia llamativo, visto que la función informativa aporta datos nuevos y que la composición equivalente es redundante en términos de información. Pero, como hemos visto, la información puede ser aportada por un adverbio de afirmación (o negación) o en el gesto correspondiente o en composiciones que integren ambos tipos de signo. Por su parte, la función actitudinal correlaciona negativamente con las composiciones complementarias ($r_s(14) = -.617; p < .05$), por cierto un dato de difícil interpretación debido a que, de un lado, la función del caso corresponde a las intervenciones en las que se aceptan o rechazan las proposiciones de un segundo comunicador, y, de otro lado, las composiciones de este tipo están forzadas a ofrecer variantes de significado en las modalidades oral y gestual.

La función expresiva y la función-otro correlacionan con las vocalizaciones no verbales (interjecciones expresivas y vocalizaciones *propriadamente dichas*), respectivamente $r_s(14) = .671; p < .01$ y $r_s(14) = .542; p < .05$, resultados que se compadecen con la condición emocional de esta última variable.

7. CONCLUSIONES GENERALES DEL ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS CUANTITATIVOS

Se ha registrado un claro predominio comunicativo de la oralidad en las intervenciones puras o de único componente, y a la vez un predominio de composiciones bimodales respecto de las unimodales. Si la semiosis comunicativa bimodal es norma durante el período holofrástico, la cual ya había sido verificada, la novedad de nuestro estudio es la prosecución de esta estrategia en la etapa siguiente. La construcción gesto-palabra, base de posteriores yuxtaposiciones de signos verbales, no estaría afectada por el incremento de composiciones exclusivamente de palabra, las cuales se desarrollarían en paralelo como una segunda ruta.

La mayor frecuencia de gestos y de palabras corresponde a los signos denotativos. Dentro de las palabras, los sustantivos comunes son el tipo más utilizado, con una frecuencia que casi duplica la de palabras demostrativas, lo que permite ver que es el nombrar, como designación categorial, la mejor herramienta en la alusión a objetos o acontecimientos (por sobre la significación déictica). La comparación intermodal reveló el mismo predominio oral dentro de cada valencia semántica (denotativa, funcional, expresiva y dudosa), excepto por la clase 'otros'.

En relación con las composiciones, la mayor frecuencia de la bidimensionalidad muestra que el par de gesto-vocalización no es una marca distintiva o excluyente del período holofrástico, sino que guarda su lugar cuando hay acoplamientos de más de dos signos. Dentro de las composiciones bimodales, los pares gesto-palabra conforman las 4/5 partes (cerca del 86%), señalando que el signo verbal se encuentra cómodo en su asociación con gestos y que es preferido a vocalizaciones no verbales. Dado que la frecuencia de composiciones bimodales gesto-vocalización (tanto verbales como no verbales), se mantiene con el paralelo crecimiento de composiciones sólo de palabra, cabe entender que no hay sustitución de un formato por otro, sino aprovechamiento en simultáneo de ambas variedades de expresiones sígnicas.

Esta valoración encuentra algo más tarde aval con el aumento de la cantidad de componentes por composición, cuando el acoplamiento de signos gestuales y verbales trepa al número de 4 sin discriminar entre modalidades. Todo lo cual permite defender, en primer término, la hipótesis de una estructura comunicativa de carácter bimodal que abonaría la tesis de McNeill (1992, 2005, 2007); en segundo término, la hipótesis de que la adquisición lingüística debe inscribirse, en sus primeras fases, dentro de un proceso lento en el que participan diferentes competencias cognitivas (decodificación de signos, intencionalidad de meta, lectura de mente, capacidad de producir distinto tipo de signos con diversas características, etc.), proceso del que el lenguaje se desprende como una particular especialización (si deviene una estructura modularizada, no es estructura encapsulada, por la primera hipótesis); por último, puede asimismo defenderse la idea de que este camino que lleva al lenguaje desde competencias anteriores reviste características de *sistema dinámico* (cap. III), esto es, un desarrollo en tiempo progresivo y a la vez irreversible donde las innovaciones surgen del comportamiento interactivo de los elementos previos.

Sobre las composiciones, evaluadas por la colaboración entre sus componentes, las equivalentes fueron las de una mayor frecuencia. Ya ha sido destacado hasta qué punto ésto diverge de otros resultados procedentes de investigaciones anteriores. Las diferencias pueden proceder de una clasificación distinta para las intervenciones de este tipo, o reflejar un sesgo personal del sujeto observado. Las composiciones de tipo expresivo han alcanzado una frecuencia digna de que se las considere en investigaciones que aborden esta temática y esta etapa particular de la temprana infancia.

En materia de funciones comunicativas, la mayor frecuencia para la función informativa marca que los diálogos entre niño y adulto pasan, durante esta etapa, fundamentalmente por las averiguaciones y respuestas sobre el medio y sobre los mismos agentes de la interacción. Junto con la función informativa cabe destacar la alta frecuencia de la función-otro, de la que se ha efectuado un fino análisis cualitativo en el capítulo siguiente. Nuevos estudios deberán determinar si la desorganización de la secuencia de composiciones equivalentes → complementarias → suplementarias ha sido un hecho idiosincrático o tiene sostén desde otros casos.

El abordaje multimodal de la primera infancia y en particular del desarrollo ontogenético de las habilidades comunicativas de los niños en proceso de adquisición del lenguaje revela que los factores intervinientes son de más amplio espectro que lo que se manifiesta en los enfoques limitados excluyentemente a los signos verbales.

CAPÍTULO VII

RESULTADOS II. ANÁLISIS CUALITATIVO

En este capítulo se presenta y discute la morfología y semántica de las intervenciones que, juzgando desde la perspectiva del desarrollo, poseen cierto interés para la descripción de la semiosis comunicativa en el período estudiado. Analizar cualitativamente las variantes de la producción semiótica del niño completa el análisis de las frecuencias realizado en el capítulo anterior, las cuales invariablemente dicen poco o nada respecto del *cómo*, el *cuándo* y el *por qué* de los signos utilizados.

1. GESTOS

1.1 EL POLIMORFISMO Y LA AMPLITUD SEMÁNTICA DE LOS GESTOS DEÍCTICOS

Como es corriente en investigaciones de esta clase, las categorías inevitablemente redondean los visos y particularidades de los gestos efectivos. Desde el comienzo se encontraron formas que, para el enfoque clásico ajustado a la gestualidad manual, son variedades poco nítidas y hasta degeneradas (en sentido etimológico). Basta evocar que la mirada cumple sin obstáculos con la intención de señalar a un interlocutor un objeto a distancia. ¿Se trata de un *pointing* o de un *showing*? Ambos subtipos se definen y se diferencian exclusivamente por la forma (en lo que toca a la intención, son ejemplos de protoimperativo o de protodeclarativo). Romper el límite de la morfología canónica conlleva ampliar el concepto de la gestualidad y genera a la vez problemas de valoración. Veamos algunos casos no canónicos⁵⁶.

S1-185 /1;7 (13). M ha puesto un muñeco en el hombro de B, de donde se ha precipitado al suelo. Esto divierte a B, quien adelanta el hombro con la clara voluntad de repetir el episodio. La determinación de poner *de ese modo* el hombro, destacándolo del cuerpo en su postura de relajación, no puede sino concebirse como un movimiento por el que se participa al interlocutor de una intención. El hombro y el contexto de los intercambios inmediatos revela al adulto las claves de la interpretación. Poco después, en la misma sesión (S1-258 /1;7 [13]) B da a entender su malestar estomacal *sacando panza* y sin usar las manos: abre los brazos despejando aquello que *hay que ver* y para que se aprecie sin problemas dónde es el dolor. En ambas instantáneas, el mostrar prescinde de las manos, pero el movimiento es agenciado como signo comunicativo.

FS 1;7 (24)⁵⁷. Acostado sobre el cambiador, B escucha en otra habitación la voz de la M. Extiende el dedo en esa dirección y dice: “Mami”. La referencia del gesto de *pointing* se encuentra por fuera del campo visual

⁵⁶ Los casos comentados en este capítulo han sido seleccionados con la asesoría de pares consultores. En la transcripción se emplean estas correspondencias: B/ Bruno, M/madre, P/padre, H/ hermano, R/Raquel (niñera). Si por algún motivo es necesario, se menciona a la persona y se desoye el código (por ej., cuando el nombre forma parte de la intervención o es importante en la interpretación).

⁵⁷ Como se indicó en el cap. IV, se decidió incluir un número de ejemplos que no corresponden al conjunto de las videgrabaciones (*FS: recogido fuera de sesión*), que pudieron sin embargo registrarse, en situaciones cotidianas

y descansa en un rasgo o *aspecto* peirceano. Por vía de la voz, reconocida de manera unimodal, la madre está presente y se convierte en un objeto señalable. Sabemos que, fuera de la multimodalidad (reguladora de los intercambios subjetivos), los bebés identifican también rasgos separados del objeto (las características sonoras de la voz materna, su lengua, su líquido amniótico, etc.). en el ejemplo se puede apreciar cómo el gesto de *pointing* no está atado a la fenomenicidad giestáltica del referente, la suma de las propiedades perceptuales y pragmáticas del objeto o evento, y que el nexos con el objeto puede estar librado a un elemento singular. La emancipación de constricciones inmediatas de *presencia física integral* revela que el formato *pointing*-cosa se mueve a la alternativa *pointing*-(rasgo)-cosa.

S3-47 /1;8 (25). B y M comparten una conversación en el fondo-jardín de los abuelos. A la pregunta de M “¿Quién quiere tita /galletita/?”, B levanta el brazo, con el índice apuntando al cielo, y grita “Yooo”. El gesto, con morfología de *pointing*, no señala nada, falta a los patrones regulares; como respuesta, sin embargo, es una forma de decir ‘éste’, ‘presente’, ‘aquí’, y carga por sí mismo con todo el significado necesario para contestar, sin ninguna necesidad del aporte verbal (que es redundante). Por otro lado, este particular gesto de mano se desvía de lo común, dado que el *pointing* normalmente tiene por delante el objeto indicado. Siempre que B alude a sí mismo, apunta el índice a su cuerpo (coincidencia agente=referente) y suele hacerlo con un *pointing* de contacto. En este caso, en cambio, responde de un modo en el que la herramienta comunicativa está alienada (tanto como para sospechar si es en efecto un *pointing*). El referente no está *al cabo* de la línea del brazo extendido, sino en un sentido opuesto, revertido, bajando del brazo, que señala al cielo, y remontando el índice hacia atrás. Acaso el gesto no hace más que destacar en bulto la figura de quien dice ‘yo’, suerte de *showing* que agranda el objeto, lo expande de un cierto modo para darle visibilidad, para volverlo llamativo al ojo y marcar netamente su presencia. *Showing-pointing*, si pudiera formularse en esta clave, por medio del cual el instrumento-gesto opera allende sus primeras coordenadas morfo-estructurales. Por sobre el mero rasgo morfológico, evocativo de la acción de señalar, el ejemplo puntual ha sido categorizado como *showing*, haciendo valer la situación completa de intercambio y la aparente intencionalidad de destacar.

S6-202 /1;11 (1). Sentados en el piso de la habitación, B y M hojean un libro con ilustraciones. B efectúa un *pointing* de contacto sobre una figura y luego arrastra el dedo por la página hasta detenerse en otra diferente. Funcionalmente ha realizado dos *pointings* distintos, pero sin completar el ciclo *onset*-consumación-reposo. La forma del gesto *como tal* nos llevaría pensar que no hubo más que un único signo comprometido. La discriminación sólo es posible a partir del objeto y más allá de la morfología. Es el nivel semántico lo que revela que, en esta viñeta, el señalar tiene por contenido dos objetos diferentes y una intencionalidad no menos desdoblada. Se hace evidente una particularidad de los gestos deícticos que de ninguna forma puede reencontrarse en la palabra. El emisor que quisiera aludir a dos distintos perros, o a dos diferentes Pedros, estaría forzado con seguridad a repetir el nombre del objeto; mal se podría esperar que el interlocutor captara, por la misma y única expresión verbal, que hay por detrás doble intención y doble referencia. El *pointing*, al contrario, parece no precisar de esta repetición, de replegarse y volver a formarse, cuando quiere llevar la atención del otro hacia dos cosas diferentes. de esta manera el gesto, con su materialidad corpórea ausente en el sonido, aprovecha el espacio tridimensional y aporta, por vía del desplazamiento, posibilidades impensables en la oralidad, ésta invariablemente unidimensional (o, según el principio saussureano, unilineal).

aleatorias. Fueron apuntados confiando intuitivamente en su interés y han encontrado aquí el marco de análisis más conveniente, reunidos con otros casos similares, pero también contrastivos, a los que agregan casuística y particularidades específicas.

S8-96 /2;0 (14). M toca en su boca para señalar a B que la suya está sucia con comida. Pretende que B, de un modo especular, advierta exactamente en qué lugar debe limpiarse. Éste replica con un eco intermodal diciendo “Ahí”, e infla la mejilla aludida haciendo fuerza con la lengua desde adentro de la boca. *Showing* sin manos, en la línea del gesto de sacar panza.

Si estos ejemplos transparentan algunas dificultades clasificatorias relativas a la forma de la gesticulación, otros revelan en el aspecto semántico, paradójicamente un auxiliar valioso para efectuar distinciones pertinentes, una fuente diversa de problemas.

S4-146 /1;9 (17). En la vereda con su madre, reparando bruscamente en una música que suena desde hace algún rato a pocas casas de distancia, B extiende el dedo en movimiento rápido de *pointing* señalando arriba. Hace una escala mínima, esbozada, en torno de la oreja, y se abre de la cara en busca del sonido ambiente, marcando ‘lo que le llega’, lo incorpóreo, aquel objeto no localizable. En realidad, quizás el *pointing* no marca un objeto sino, nada más, la *detección*. O quizás busca señalar un objeto preciso que no se consigue, sin embargo, *precisar*, fijar en el espacio y en la tridimensionalidad como sucede habitualmente. Si por lo regular el *pointing* está atado a cosas que podrían ser identificadas como *buenas formas* (o formas cerradas, bajo la caracterización de la *Gestalttheorie*), a entes concretos señalables, aquí es proyectado por encima de lo material y se encamina hacia significar, en el futuro, entes abstractos. Este detalle es importante porque, modelo del signo indexical, este *pointing* particular no parece marcar sino la condición de alteridad desnuda del *ob-jeto* (que supone, recordemos, lo que yace enfrente, *-ob-*). La presencia *localizada* del objeto se diluye en un espacio físico impreciso. A diferencia de lo comentado para la viñeta previa FS 1;7 (24), donde partiendo de la voz B señalaba en dirección hacia donde el objeto *estaba* (habitación contigua), aquí -cerca de los 2 años- el *pointing* de B está liberándose de la atadura a objetos corporales. El *pointing* de este ejemplo no señala hacia ningún objeto material situado en un punto determinado *x-y-z*, sino a un *medium*, a un canal, al órgano de recepción.

S15-278 /2;5 (1). B juega en la cocina con un *set* de letras que, por un imán en la parte de atrás, adosa a la heladera, pega y despega a su capricho. Señala el dorso de una de las letras y dice “Fa_ta minán” /falta el imán/. Esta composición afirma verbalmente la ausencia del referente, destacando *eso* que falta (imán), y apunta con el gesto al sitio *donde* falta. Se ve cómo la indicación manual no es necesariamente indicación de objeto: que la caracterización del *pointing*, marcador de presencia y localización, no está centrada siempre en entes corporales. En este caso, la palabra alude al objeto faltante por su nombre, el gesto por su parte alude *adverbialmente* hacia el lugar. Al pronunciar “minán” /imán/, B ha descargado al gesto de tener que incluir al referente. Podría alegarse que, sin la palabra, el deíctico gestual carecería de autonomía para indicar inequívocamente que algo *falta* a su lugar (sólo el *lugar* está marcado en la gestualidad), y que por ende el gesto no puede indicar vacancia sino respaldándose en el contenido de la verbalización. Dicho de otra manera, el gesto sólo podría liberarse de la obligación de indicar el objeto si éste es aludido por un signo diferente. Pero el soporte en la composición no inhibe que, con ella, el *pointing* se haya desafectado del objeto. La ausencia del objeto en la gestualidad fue trabajada por Ángel Rivière bajo la denominación de *símbolo enactivo* (tomada de Bruner, pero transformada en su teoría semiótica *por suspensión*). El símbolo enactivo coloca en *suspensio* el marco de una acción y toma de ella un elemento que convierte en signo, de tipo *a la vez* simbólico, porque evoca lo ausente, y motivado, dependiente del contexto. Rivière cita el ejemplo de un chico de un año y medio que sopla una vela, ahora apagada, para conjurar la llama en el lugar donde *había estado*, pero ya no está, y pedir de esta forma que vuelva a ser encendida (Rivière, 1984/2003, p.77). El símbolo enactivo, tomado de la acción de soplar para apagar la llama, es, como gesto, del tipo representacional de nuestra clasificación, pero en concepto vale como ejemplo de que la

gestualidad puede mentar lo ausente. De hecho, la edad de aparición del *pointing* con objeto ausente se ha verificado hacia los 12 meses (Liszkowski & al., 2007; Liszkowski, Schäfer, Carpenter & Tomasello, 2009), lo que confirma que se halla desde el comienzo, desde las primicias de la comunicación, contra el supuesto de que es la palabra el trampolín para la evocación de aquello que no está.

En estas instantáneas se puede apreciar la versatilidad del gesto deíctico, emancipado de la realidad concreta y física. Los dos ejemplos anteriores ponen de relieve la opción de significar, por el señalamiento, algo presente-inmaterial (la música) y algo ausente-concreto (imán), derivaciones del primer nivel indexical donde apreciar dos diferentes tipos de relajación del vínculo con los objetos al alcance de la mano. Quizás en ulteriores estaciones (que quedan por fuera de este estudio) se pueda reconocer cómo los deícticos gestuales siguen expandiéndose hasta poder indicar lo abstracto-conceptual. ¿Puede la gesticulación *mostrar* la nada? ¿Qué hay en el gesto de manos vacías, vuelta para fuera, que responde a la pregunta de '¿qué pasa?' con sentido de 'no sé', 'no pasa nada'? Si hay gestos de este tipo (*showings* metafóricos, como han sido denominados por McNeill), el deíctico gestual no tiene límites de aplicación.

Las consideraciones sobre los aspectos morfológico-semánticos del gesto deíctico topan con otro inconveniente al dejar comprendidos, como posibles significantes o partes significantes, objetos con un papel instrumental en el proceso comunicativo. Tal como ha sido reseñado (*supra* cap. III), se objeta a tales acciones el derecho a ser tomadas como gestos, con el argumento de que llevar a la oreja el tubo del teléfono corresponde, simplemente, una rutina que liga la cosa a la función, sin contemplar que esa rutina y esa asociación pueden servir también al intercambio comunicativo. Esa actitud pierde de vista que las cosas no están restringidas a la acción instrumental sobre ellas, que se hallan integradas al resto de las facetas de la vida intencional y, por añadidura, a la constelación semiótica de la existencia subjetiva. La triangularidad *sujeto-objeto-segundo sujeto* con que da comienzo la intersubjetividad llamada secundaria se caracteriza por la mediación de los objetos en la díada interaccional emisor-receptor. Esto permite hablar de *gesto instrumental*, una categoría que se recubre con las que hemos adoptado: hay gesto instrumental deíctico, representacional, arbitrario, de negación o afirmación. En S1-272 /1;7 (13), B usa el juguete que tiene en la mano, un dinosaurio, como si fuera un puntero. Lo toma de la cabeza y señala apuntando con la cola en dirección al referente. La separación entre medios y fines es la base desde la que el niño, en su creatividad, puede incorporar cosas a propósitos determinados. Desde esta perspectiva, la cosa-puntero no difiere de la cosa-mano, el instrumento gesticulador que adquiere luego, por medio de objetos extra-corporales, un mayor alcance en el espacio (sin modificar, con todo, su esencia de *medio*). Desvincular las cosas de la comunicación implica desvirtuar la ecología de la conducta humana. Hecha la salvedad, la participación de objetos en acciones comunicativas deícticas suma una nueva dimensión de inconvenientes a la clasificación. Veamos algunos casos:

S6-183 (1;11 [1]). B está jugando con un pequeño micrófono con música grabada. Lo acerca al oído del adulto para compartir con él una canción. Comparte la posibilidad de escuchar música de su juguete, como si significara '¿ves?' '¿oís?', *mostrando* el sonido al interlocutor, como se muestra una fragancia cuando se da a oler. Pero cabe la duda de si algo, la música, se está ofreciendo o si se *da* efectivamente, en otros términos si esta conducta debería caratularse como gesto (*showing*) o como una acción de dar (el *giving*,

que hemos exiliado de la gesticulación). Estamos frente a un hecho fronterizo, porque, de una parte, en realidad B no da nada a su interlocutor (lo que se ofrece nunca puede ser tomado/asido por el otro); pero, de otra parte, y justamente por razón de que aquello ofertado es intangible, no podría jamás tomárselo en las manos, de manera tal que aquí apreciar-tomar son una misma cosa, y como consecuencia no sería desacertado preferir la catalogación de *giving*. Esta vacilación abre todo un espacio para casos semejantes en los que los límites de la morfología y de la intención se tornan vagos (Andrén, 2010).

S8-387 /2;0 (14). Una pantufla con el sapo Pepe se ha salido de los pies de B. P le pregunta por lo que ha pasado y B le extiende la pantufla para que vuelva a calzarlo. Dice “E_te” /este/ y toca con un *pointing* el objeto. Agrega enseguida *no* qué le ha pasado, de acuerdo con lo esperable y según la pregunta del adulto, sino cómo debe colocarse la pantufla. Afirma “Ahí”, mete la mano en el calzado y *muestra*, con el gesto, dónde debe acomodarse el pie (composición suplementaria: la palabra indica *dónde*, el gesto *cómo*). La acción de la mano figura lo que hay que hacer, y ello parece un *showing*, pero a la vez es una acción que *representa* la manera en la que el pie, su pie, penetra en el calzado, por lo que es a la vez un gesto de tipo representacional. En la medida en que los *showings*, como deícticos, sólo indican lugar sin cualidades de aquello que muestran (eso es la indexicalidad), y en cuanto este ejemplo introduce la mano en el calzado para visualmente sugerir el *acto mismo de calzarse*, la categoría más conveniente es la de gestualidad representacional. La duda resulta despejada cuando B repite el acto enfatizando, ahora más lentamente, el modo de insertar el pie dentro de la pantufla, mostrando al adulto qué es lo que éste debe realizar.

S8-392ss /2;0 (14). Poco después, B todavía insiste a su padre que vuelva a calzarlo. Enuncia “Poh” /vos/, arrebatada de P el calzado que éste tenía en una mano y se lo pone con vehemencia en la otra mano, para que perciba lo que quiere y satisfaga su requerimiento. Después levanta el pie, lo que podría tal vez ser un gesto de *showing* (/la pantufla aquí/), pero que puede entenderse como ofrecimiento de aquella parte del cuerpo involucrada en la solicitud. B ofrece el pie, lo facilita al otro para que éste cumpla con su parte, lo *da para*, lo pone a disposición. Este facilitar, entre el *showing* y el *giving*, ni *muestra* algo de lejos, a cierta distancia, ni *da* en un sentido estricto algo que pueda darse. Una vez más, un caso de resolución difícil. Tomarlo como un *giving* sería sin embargo acaso más impertinente en razón de que nada *pasa* de uno a otro sujeto.

Estos ejemplos van contra la clasificación por pura pauta morfológica, dado que el *pointing* ofrece variantes alejadas del tipo convencional y por así decir cristalizado: el índice extendido hacia la cosa. Este patrón se desdibuja en formaciones que lindan con otros tipos bajo la fuerza mayor de una semántica pragmática. Y como el *pointing*, también el *showing* puede liberarse de la forma estándar. Recuérdese el ejemplo con el que McNeill presenta la clase de gestos metafóricos (cap. III, sección 4.2): alguien propone un pensamiento y con las manos lo visibiliza, lo lleva adelante, lo *coloca* ante el que escucha como si fuera algo volumétrico⁵⁸. Preñado de forma y de sentido, el *showing* infantil avanza sobre el límite de la gestualidad representacional (*infra* sección 1.2), dotando al referente abstracto de espacialidad, de *masa*, de existencia *perceptual*. En la gestualidad deíctica acontece un relativo (no lineal) ascenso de lo fáctico y concreto a la opción de *concretizar* lo abstracto o lo carente de figura. Ella no sólo rompe con el entorno inmediato sino que también, por el contrario, conduce conceptos, desde su entidad incorpórea, al mundo cotidiano y físico (arte del modelado que imaginiza lo intangible -ver sección 1.2).

⁵⁸ “El gesto [metafórico] presenta una imagen de lo invisible – una imagen de una abstracción” (McNeill, 1992, p.14).

El deíctico nunca desaparece (como en verdad ningún tipo de gesto). Lejos de desaparecer, anexa territorios que al comienzo le estaban vedados: territorio de los entes incorpóreos, las ideas, lo inmaterial. Junto con esta evolución adquiere eventualmente funciones enfáticas: el orador que eleva el tono de la voz y el dedo para conferir un plus de fuerza a su discurso, o para destacar en él algún punto en particular (los *beats*). El deíctico se monta *encima* del lenguaje para poner de relieve algo expresado en la palabra, como si alojara, en el espacio unidimensional de la frase enunciada, el foco del conjunto.

En síntesis, desde un primer momento en que la forma y la función del gesto deíctico son rigurosamente solidarias, ambos aspectos se van insinuando cada vez más libres el uno del otro. En la etapa estudiada el niño puede señalar con otros medios (la sola mirada *funcionando* como una variante -forma- no manual de indexicalidad gestual), y al mismo tiempo, conforme con la función, el deíctico de esta modalidad puede apartarse de la indicación y *traer* al mundo perceptual un ente inteligible. Forma y función harán permutaciones donde lo significativo puede terminar muy alejado de su radio natural de significación.

1.2 EL MUNDO A TRAVÉS DEL CUERPO: GESTOS REPRESENTACIONALES

Si bien el signo deíctico puede marcar la ausencia, y de este modo esta llegar su objeto, ello sucede eventualmente y, por lo regular, este tipo de gesto apunta a una presencia. En los gestos representacionales la morfología mimética parte del hecho de que los objetos o acontecimientos replicados (a) no pueden localizarse aquí-y-ahora por la mera indicación, (b) aún si estuviera al alcance de una indicación, la comunicación quiere marcar cierta característica del referente. Acaso ocurre una expresión mimética *en presencia* del objeto, pero la co-presencia del gesto representacional y el objeto representado son más bien una excepción; en general, se trata de un recurso con el que evocar objetos fuera del presente radio agencial-perceptivo. Ya sea porque tal vez el niño desconoce el nombre del objeto (las palabras de esta edad son limitadas), o porque aún no puede hacer combinaciones que reflejen adecuadamente el contenido *in mente*, o más sencillamente porque haya resuelto *actuar* el referente (volcarse electivamente a la modalidad gestual), el signo de este tipo coloca ante el otro referentes inactuales a través de sus características de forma y de función.

S1-246 /1;7 (13). B se pone en cuatro patas acercándose a un grupo de muñequitos-dinosaurios y les ladra (gesto representacional + onomatopeya). Su 'guau' es juego compartido: B *se expone* al otro, escenifica el referente ante la vista del adulto.

S1-286. B y M están sentados en el piso. En un mal movimiento, M golpea su cabeza con el piso. Es parte de los juegos familiares que, cuando B se tropieza o se golpea, se eche la culpa a los objetos. Con este recuerdo, B lanza un golpe al piso, en represalia, y mirando ahacia M dice algo entre 'mano' y 'malo'. Acto seguido hace la *mímica* del golpe a piso repitiendo 'mano' o 'malo'. Cualquiera fuere la palabra, se adjunta al gesto de forma suplementaria, señalando o bien que el golpe es *con* la mano o bien que es *consecuencia* de que

el piso ha golpeado primero. En ambos casos, se trata de una gestualidad representacional que ejecuta en falso una idea sugerida.

S14-225 /2;4 (10). B y R se encuentran librando una pelea de Bakuganes (pequeñas bolitas imantadas de las cuales, según la serie animada de televisión, surgen criaturas de formas animaloides). B exclama “¡laaa!”. Luego de hacer un gesto de victoria, alzando los dos brazos, exhibe al rival su puño, que concuerda con la tónica del juego, y efectúa una mueca hostil con el ceño fruncido. Toda la comunicación del cuerpo es la de un desafío beligerante y lúdico hacia el oponente.

En la primera viñeta, todo el cuerpo y la actitud convergen en la representación del objeto de referencia. El gesto ha recogido la *forma* del golpe sin llevar a cabo la acción efectiva: el manotón se hace en el aire, con los ojos en la madre y como si se controlara que el acto retaliativo es apropiado a lo que sucedió. En el segundo ejemplo, hacia el final del período estudiado, la gesticulación abarca un movimiento de las manos y a la vez una expresión facial-gestual adoptada *ex profeso*, esto es, dos gestos convergentes representativos de una misma idea. Estos ejemplos poseen un significado iconográfico de *sesgo literal*. Con el correr de las observaciones, sin embargo, los gestos representacionales se van despegando de su referente y aludiéndolo de modo tangencial, precisándolo a través de asociaciones por contigüidad (pauta espacial), por sucesión (temporal) o por causalidad.

S8-223 /2;0 (14). B está bebiendo. Cuando acaba, extiende el vaso a P, que lo rechaza. Para que P entienda por qué se lo daba, B se pone el vaso en la boca y bebe en falso, mostrando en el gesto la idea de /no haber/. P le pregunta “¿Qué?” y él pone el vaso para abajo y lo sacude diciendo a la vez, con tono de interrogación, “¿No má_?” /¿no hay más?/. En el beber sin contenido se puede apreciar una gestualidad representacional en que la acción remite a eso que falta para poder completarse. La idea es marcar con ella *lo que ya no está*. En este punto, es comparable al caso del niño y la vela, un gesto-acción que no se satisface en *lo que actúa* -¿cómo sería posible, cuando no hay ya qué beber?- sino en la carga de significado, a expensas de la acción, por la que adquiere simbolicidad.

S11-305 /2;2 (10). P y B se encuentran boca arriba echados en el suelo. P inquiere, viendo hacia el plafón: “¿Ésa es la luz?”, a lo que B responde con un *pointing* y verbalizando “Sí”. P continúa con la conversación: “¿Y... cómo se apaga?”. B: “Así” (y aprieta los párpados para mostrar lo que es la oscuridad, para ilustrar en qué consiste la luz apagada). Ejemplo sorprendente de gesto representacional (y casi metafórico) para indicar la *consecuencia* de apagar la luz. B no parece haber captado plenamente el sentido de la pregunta, a la que habría debido responder mostrando qué procedimiento se realiza para oscurecer la habitación (podría haber indicado con un *pointing* hacia algún interruptor), pero sí ha comprendido que en lo interrogado se trataba de *luz apagada* y responde exhibiendo en qué consiste la ausencia de luz. Es de hecho una composición suplementaria, porque el gesto y la palabra se componen de una forma en la que cada cual aporta de su cuño un contenido de significado diferente. Mientras que la palabra marca el *cómo*, un *modo* (“Así”, seguido de dos puntos), el gesto ofrece por su parte aquel valor preciso, especificativo, del ‘así’. Las dos unidades de expresión transmiten cosas diferentes que se solicitan para dotar de coherencia a la respuesta.

Estos ejemplos revelan a la gestualidad representacional más apartada de la copia literal. Lo figurado no se corresponde isomórficamente con el pensamiento que se quiere transmitir. Cerrar los ojos no señala aquí dormir o sueño (su uso regular), sino algo que por sí no excluye los ojos abiertos. En el

marco concreto de esta interacción, B ha utilizado ese significante para sugerir otro significado, sólo evidente en ese contexto preciso. Ello descubre hasta qué punto es el manejo (la perfecta comprensión) de *coordinadas prácticas* lo que permite al emisor saber qué signos, separados de las rutinas comunes, pueden *desplazarse* a nuevas situaciones (es el mismo manejo que permite al receptor captar la dirección de ese desplazamiento y el 'significado ocasional'). De una manera semejante, la acción de beber sólo puede apuntar a lo que falta *en cuanto falta* (el líquido). En la pragmática de las interacciones cotidianas se esconden las pistas con que el niño entiende que la significación del signo es *suficientemente estable* como para tomarse la libertad de flexibilizar su aplicación. La matriz del sentido funcional -presignificativo- de las acciones constituye la piedra de toque desde donde el niño avanza en el dominio de las posibilidades semióticas a su alcance, las cuales no se limitan a correlaciones férreas de significantes y significados.

El gesto representacional *expone*, como el *showing*, pero a diferencia de él toma el aspecto del objeto y lo describe. Hay que entender la descripción en sentido fregueano (la forma de *darse* el referente) o teniendo presente la aspectualidad del signo en Peirce (cap. II). El gesto de estas características evoca el referente por medio de *alguna* propiedad, una seña particular de la entidad total (lo que incluye su imagen *sustancial*). De esta manera, el gesto descriptivo convive con cuantas descripciones la imaginación permita, dado que cada rasgo singular de la entidad debe multiplicarse por el número de posibilidades sgnicas con las que pueda ser representado. Como en la descripción verbal, la descripción icónica de los gestos representacionales requiere también una preselección entre el conjunto de características con que podría inspirarse el reconocimiento de las intenciones comunicativas. Ciertas características pueden autoimponerse por saliencia perceptiva, pero en ciertos casos lo determinante es la función (Nelson, 1996). Función a veces *natural* de los objetos, como cuando B modeló con las manos, horizontalmente colocadas, la idea de tambor, una en el rol de parche y la otra palmoteando encima (S13-367 /2;3 [19]); función a veces derivada de rutinas familiares específicas, como cuando elevó a la sien una pistola de juguete (para máximo estupor de los presentes), porque habría captado el parecido con el secador de pelo (FS /1;10 [2]). En cualquier caso, función o saliencia perceptiva, la iconografía gestual supone las tareas de recortar y de emular activamente.

El gesto representacional recoge la forma del objeto haciendo una elección acorde con las posibilidades plásticas de los recursos corporales del sujeto. En paralelo, en cuanto símbolo (signo con la capacidad de evocar en ausencia), satisface esta función de una manera diferente a como lo hace la palabra, ya que emula a su referente en un proceso de dos pasos: detección de un rasgo con aptitud sgnica (rasgo lo suficientemente *representativo*) y posterior moldeado imitativo por medio del cuerpo. Mientras que el símbolo verbal llega al sujeto como parte de un sistema impuesto coercitivamente, el gesto de tipo representacional está obligado a *gestionar* la faz significante. Por otro lado, el gesto de este tipo puede ser copiado de los gestos de otros, pero también ser gestionado de manera original. Si la palabra es arbitraria, y en esta arbitrariedad reside la coerción de utilizar significantes y significados conforme los códigos de una cultura, en la figuración gestual hay para el niño un margen de elección y de creatividad sin correlato en esta etapa de limitación lingüística. Al producir significantes *motivados*, *levantados* de las cosas mismas, el niño transpone la frontera de su mucho o poco léxico y puede

significar dentro del horizonte de sus propias facultades expresivas, sus talentos como imitador o su *elocuencia corporal*.

En la elección de qué y cómo reproducir se opera una asimilación de lo exterior a las potencias expresivas del sujeto. En la literatura filosófica no es infrecuente hallar que el simbolismo humano escapa del contexto témporo-espacial más inmediato por mor del lenguaje; la gesticulación representacional impugna esta exclusividad, porque pone de manifiesto que existe una libertad semiótica anterior que no implica arbitrariedad. La modalidad gestual fuerza al sujeto a asumir un mayor protagonismo: hay que copiar, pero también hay que inventar (la copia incluye la elección de qué copiar, qué aspecto del objeto destacar para hacerlo reconocible a los destinatarios del mensaje y, finalmente, pero no por eso menos importante, qué partes del cuerpo hacer intervenir). En lo verbal, hasta no hallarse el niño en posición de componer palabras, la creatividad es más que nada una promesa; en la modalidad gestual, ella tiene cabida incluso empleando un solo signo (comprimir los párpados para inspirar la idea de oscuridad).

La *simbolicidad creativa* surge con el gesto y con la acción. La palabra, el símbolo lingüístico, preexiste, es de los *otros*, circula por la cultura, pero el símbolo gestual puede acuñar una forma *sui generis* de referir. En cierto modo es posible afirmar que la palabra se aprende pasivamente ('en cierto modo' sirve para protegernos contra la objeción de que no existe aprendizaje sin un compromiso activo), mientras que la gestualidad figurativa implica *ser (hacer) como* aquello representado, y en este complejo hacer el niño está obligado a un involucramiento que exige inventiva. El gesto representacional es pues, junto con la palabra, un signo destinado a la emancipación del entorno inmediato, pero un signo sin más restricciones que las cotas de imaginación y de expresividad individual. Allí donde el signo lingüístico referencial apela al mundo por medio del nombre, los gestos representacionales *incluyen* al mundo entre los signos.

Este contagio mundo → cuerpo en gestos que *imaginarizan* despunta en el niño hacia los 12 meses con las primeras palabras. Ambos formatos expresivos se dan sin antagonismo (oralidad abstracta y corporalidad figurativa); se trata más bien de que determinados símbolos capturan los objetos en códigos arbitrarios y otros símbolos extraen la información *presente* en los objetos (por así decir, unos *dan nombre* a los objetos, otros lo recogen, por vía de la mimesis, de los objetos como tales). Lo que reanima, con ciertas especificaciones, el viejo debate (del *Cratilo*) alrededor del nexo entre la cosa y la palabra, aunque la esencia en discusión haya desembocado en la modalidad gestual y haya debido negociar su condición de esencia). Por otra parte, la imaginarización y la motivación no constituyen patrimonio de los gestos. Las onomatopeyas retienen del referente una característica, el sonido, y como en los gestos de tipo representacional, funden la forma con el contenido: ambos signos *contienen* al objeto en la acción misma de significarlo.

La simbolicidad creativa es una forma *suspensiva* del elenco de características totales del objeto o de la situación, y por lo tanto está relacionada con el símbolo enactivo de Rivière. Sólo que, de una parte, la enacción no es excluyente para el gesto que aquí comentamos, y de otra que Rivière propone al símbolo enactivo como una creación idiosincrática. Sobre el primer atributo, los gestos

representacionales incumben a signos que no son, *sine qua non*, extractos de rutinas o episodios singulares, de acciones concretas realizadas u observadas. Sus ejemplares son icónicos también en un sentido más venial o cartográfico, al copiar *affordances* de los objetos. Sobre el segundo, la iconicidad del gesto puede recogerse de otros individuos. El símbolo propuesto por Rivière cabe dentro del vasto elenco donde se confunde con todas las formas de aludir a un hecho/ objeto ausente desde sus características. La comunicación gestual, en cambio, comprende desde la imitación más lisa y llana hasta los visos metafóricos que distinguió McNeill. Pero ambos tipos pertenecen al tipo común de signos que emprenden la marcha de la libertad o la incondicionalidad semióticas.

Si bien el símbolo enactivo puede ser criticado en relación con que sea la primera manifestación simbólica en la comunicación del niño (porque aparece al año y medio, y la palabra está en boca del niño desde unos 6 meses antes, y en relación con sea un signo idiosincrático en todos los casos (Español, 2007b), la idea de suspensión conserva en cambio toda su frescura y su fecundidad para explicar el desarrollo de la comprensión y el uso de los signos en el niño pregramatical. El arte *para suspender* incluso puede hallarse por fuera del universo humano. ¿No ha suspendido el perro, por su parte, cuando acude con la correa colgando de los dientes y promueve una vuelta manzana, motivo extractado de la secuencia habitual de ir a pasear, o cuando trae en la boca un palo para el juego de arrojar/ir a buscar? La significación creativa en el sentido aislado por Rivière con la noción de símbolo enactivo no es entonces del sujeto humano (aunque en el hombre el mecanismo de creación se eleve a un plano superior). En lo que toca a una psicología comparativa, la suspensión de una secuencia comportamental implica menos diferencias interespecíficas que el hecho de que los niños topen con la opción de *figurar* el mundo con su cuerpo. No es la capacidad de suspender, sino el descubrimiento de las posibilidades del representar, lo que implica un progreso cognitivo en el signo representacional. Y este descubrimiento, la figurabilidad del mundo, se realiza en simultáneo con otro de igual envergadura: el niño advierte que el mundo puede acogerse en la plasticidad del *cuerpo*. Figuración y cuerpo, entonces, con las que el niño ha encontrado a su ser físico una veta novedosa.

En efecto, antes el cuerpo era herramienta de la acción y el movimiento, la morada de las sensaciones, el indicador del límite entre lo exterior y lo interior. El cuerpo era el sí-mismo, las formas rudimentarias de vinculación con otros (las *formas de la vitalidad*), y el instrumento para ejecutar habilidades prácticas y significativas de diversa clase, pero aquí se muestra en una nueva dimensión. Usar el cuerpo para la reproducción del referente es un hallazgo que libera posibilidades comunicativas por encima de las manifestaciones expresivas espontáneas y de la contigüidad de la deixis. Al reflejar el mundo al interlocutor, el cuerpo advierte su capacidad de *ser* el mundo, de cobrar sus formas, y por tanto añade, a las utilidades precedentes, la destreza para proyectar mensajes modulados a través de plasmaciones físicas imaginarizadas. Para que el cuerpo aloje a los objetos hay que convertirlos al idioma corporal - *llevar el mundo al cuerpo*. Mundo corporeizado por medio de la ductilidad para el remedo físico de formas y de movimientos de la realidad. El movimiento mismo se enriquece por sumar al ritmo y a la intensidad, como faceta *incorporada*, la figuración.

En términos de desarrollo psicológico, el gesto representacional acaso sea la más temprana manifestación de esta aptitud del cuerpo para transmitir bajo la pauta imitativa. En tanto que la

imitación precoz, ecocinética, de los neonatos implica una copia sin ninguna pretensión de transmitir, la mimesis gestual supone que las cosas, las personas (no sólo las muecas en el rostro del adulto), virtualmente todo puede ser copiado.

Esta *imaginarización* del mundo recurriendo a la corporeidad abre ante el niño un abanico de escenarios y destrezas con las que expresarse de manera inédita. En ello, por un cruzamiento con las manifestaciones de empatía y de musicalidad temprana, la representación mediante el cuerpo *fertiliza* la aptitud para entonar rítmicamente con los otros (cap. II), permitiendo que las artes temporales puedan disponer, en adelante, de la alternativa de figuración. Vale ésto para el baile, que *incorpora* al ejercicio rítmico infantil la posibilidad y la promesa de abarcar la melodía (llegar hasta las cimas del ballet y ser un cisne, un cascanueces, viento o Don Quijote); vale, también, para la música, cuando *quiere* comunicar un contenido y se hace programática. En síntesis, la representación icónica a través del gesto transfigura aquellas condiciones fenomenológicas fundamentales del ser-en-el-mundo y ser-con-otros (al decir de Heidegger) en ser *como-el-mundo* y a la vez *como-los-otros*.

1.3 LO ACTITUDINAL Y LOS ANUDAMIENTOS SÍGNICOS: LOS GESTOS FUNCIONALES

La categoría de gestos funcionales, como hemos establecido, se encuentra formada por aquellos gestos que (ni indexicales ni representacionales) agregan al contenido de una comunicación un componente no denotativo. Los gestos de este tipo registrados son esencialmente afirmativos/ negativos vinculados a emisiones previas a cargo del niño o bien del interlocutor ('¿quierés?'| gesto de negación con la cabeza); de los gestos conectivos no se registró más que un ejemplo en S14 (*infra*). Esta disparidad entre gestos de afirmación/ negación y gestos conectivos se entiende, entre otras cosas como las necesidades básicas del niño de asentir o rechazar, si se tiene presente que afirmar/ negar son expresiones que requieren simplemente una unidad semántica sobre la que aplicarse (un referente singular o general, una proposición), mientras que el gesto conectivo necesita por lo menos dos entre las que mediar, y de este modo podría suponerse en éste una exigencia cognitiva de más elevado rango.

El gesto negativo y el afirmativo cumplen con dos roles básicos: (a) marcar presencia/ ausencia constatables de objetos o propiedades ("No má_" /no hay más/) y (b) marcar una actitud particular respecto de alguna coyuntura ('no quiero X'). Esta segunda condición podría encimarlos con los gestos expresivos, portadores de una predisposición de tipo personal, pero la diferencia estriba en que si aquellos, funcionales, requieren de ciertos otros contenidos para dejar ver una actitud *-actitudes proposicionales-*, los gestos expresivos, cuando no modulan alguna emoción particular, se acoplan a otros contenidos para revelar *no* una actitud, o *no tan sólo* una actitud, sino un acento, un énfasis, matices de un gradiente, o para subrayar lo dicho por la oralidad.

S3-69 /1;8 (25). M pregunta a B, acucillado en el jardín: "¿Viste bichos?", a lo que este niega con un movimiento de cabeza. Algo más tarde, M propone a B que levante del piso un paquete de galletitas y lo ponga encima de una mesa. M repite este pedido un par de veces. B le responde, hartado, "¡No!", y hace a la vez un gesto enfático de levantar los brazos y dejarlos caer, desganado, hasta golpear sobre las piernas

(sentido de 'no hinchés'). Ambos ejemplos (y otros semejantes con gestos afirmativos), casos de función informativa y expresiva, se hallan a todo lo largo del período, incrementando su frecuencia en S12 /2;2 [29], los primeros, y S8 /2;0 (14), los segundos. Al mismo tiempo, corresponde señalar que el 'no' aparece incluso en otro tipo de contextos y al servicio de otros fines (cfr. *infra* función-otro 4.8).

S14-366ss /2;4 (10). B y R están poniendo letras imantadas sobre la heladera. R forma palabras y las lee en voz para a B: "Acá dice BRU". Una de las letras se vuelca hacia abajo y queda de cabeza. B repite: "BRU, BRU", y luego, señalando hacia la letra que se ha dado vuelta, dice: "Güetita" /vuelta/. R no comprende: "¿Cómo?" | B: "Güetita así" (y gira la cabeza todo lo que puede). Entre el gesto representacional (que copia el movimiento de la letra) y la palabra, B gesticula con la mano para conectar los dos tipos de signo: con un ademán de mano, lleva la atención del interlocutor hacia lo que está por hacer con la cabeza, vinculando entonces la expresión lingüística con la reproducción mimética del movimiento de la letra en la heladera. La mano cohesiona la última palabra, 'así', y el gesto de cabeza imitativo mediante un segundo gesto conectivo.

1.4 LA MANIFESTACIÓN DEL INVOLUCRAMIENTO EMOCIONAL: LOS GESTOS EXPRESIVOS:

A diferencia de los gestos funcionales, básicamente 'lógicos', los gestos expresivos suman a la verbalización, con la que usualmente coinciden, una predisposición emocional. Pueden, por una parte, acompañar una expresión verbal denotativa (nominal o proposicional) y conferirle matiz subjetivo, pueden también, por otra, acompañar el tono de un signo expresivo de modalidad verbal y transmitir el mismo contenido emocional. Cuando algo no le gusta, B alza los brazos, con arte dramático, y los deja caer, inflando de aire los cachetes para resoplar en señal de fastidio. Esta actitud solía darse al comienzo acompañada de palabras: "Ba_ta" /basta/ o "No", que de a poco fueron suprimidas. Ello sugiere que la verbalización ha delegado sobre el gesto la totalidad del contenido semántico previo. En los ejemplos subsiguientes se ve su valor de gesto auténtico y distinto de los otros tipos.

S1-210 /1;7 (13). Sentado, B abre las manos, palmas hacia afuera, y golpea con los dorsos sobre las rodillas a la voz de "¡No!". Es gesto enfático, un correlato del tono vehemente que también destaca la actitud en la modalidad oral. Los afectos, amodales en sí mismos, se expresan de forma intermodal (cap. II sección 1).

S10-30 /2;1 (18). B despliega los brazos, palmas hacia afuera, pronunciando para abajo las dos comisuras de la boca y para arriba las dos cejas, como en una mueca de sorpresa, Pero no es auténtica sorpresa, sino una expresión para mostrar su desconcierto cuando algo carece de sentido (como, por ejemplo, cuando alguna cosa falta a su lugar o está en un sitio equivocado). En ocasiones, los movimientos mencionados se completan con encogimiento de hombros y una prolongación del cuello. Este *complejo* gesticulativo podría parecer más propio de los gestos arbitrarios (adquiridos), pero la morfología surge de *adentro* como una reacción al marco estimular. El mismo gesto se había registrado en B ya antes del año, cuando se enfrentaba a alguna situación con resultado inesperado (algún juguete descompuestos, eventos fuera de rutinas, problemas de encastre, etc.). En el comienzo iba ligado a un 'no' en la mayoría de casos -expresión de no saber, de no entender, de que algo no está bien-, luego borrada y con su contenido desplazado al gesto remanente.

S15-183 /2;5 (1). R insiste a B con que una lapicera no le pertenece. B se resiste a este dictamen y grita "¡No!" abriendo ambas manos, palmas para arriba, como quien dijera /ya no sé cómo decirte no/.

Concentrados fundamentalmente en describir las relaciones del gesto con la palabra, en la investigación hemos desatendido de manera expresa los factores suprasegmentales de la oralidad (con su rol decisivo en la coloración de la expresión verbal) y ello podría inducir una impresión de que los elementos expresivos son escasos durante esta etapa. No obstante el bajo número de gestos expresivos, no debe entenderse que falten alternativas para poner de relieve la postura del sujeto. Por el contrario, el desarrollo ontogenético pone a los signos expresivos en primer lugar. Las marcas de afectividad se hallan presentes en los intercambios niño-adulto antes de toda significación intencional de objetos. Cuando ésta se establece, ya hay expresión emocional. Es como si más tarde el signo del objeto se alojara en un canal interactivo previamente despejado y suficientemente agilizado para este propósito, una estructura o plataforma de empatía fundamental sin la que no podría explicarse que los niños lleguen a concebir al semajenate como un *alter ego*. Así pues, las marcas de subjetividad preceden en la interacción a toda comunicación referencial y son su telón de fondo.

La preferencia del canal oral en la expresión de estados subjetivos de ánimo -según se aprecia en la comparación de la frecuencia de gestos y vocalizaciones de este tipo- no quita, de todos modos, que la gesticulación recoja en parte la expresión de la afectividad. Así como el gesto expresivo propiamente dicho, cuando no está solo, suele cargar de matices la expresión verbal, el gesto enfático coincide redundantemente con los elementos del otro canal, evidenciando tonos y matices de la oralidad en la velocidad, firmeza, parsimonia o suavidad del movimiento ejecutado. Dicho de modo aproximado, este subtipo aporta un material cuantitativo, mientras que el primero aporta un contenido autónomo cualitativo (ostensión de palmas hacia afuera, encogimiento de hombros, etc.).

1.5 EL RESERVORIO DE LOS SIGNOS CULTURALES: LOS GESTOS ARBITRARIOS

Aunque a lo largo del período estudiado no se registraron gestos arbitrarios, B sabía algunos tipos (movimientos de la mano para significar /chau/, etc.). Si hay gestos arbitrarios en el potencial semiótico de B, ¿por qué no se utilizan, siquiera una vez, en las 15 sesiones, cuando en paralelo la palabra avanza en variedad y en cantidad? Si la expresión mediante signos arbitrarios se activa en forma pareja en la modalidad gestual y en la del habla, lo que está acuerdo con la idea de una estructura bimodal de comunicación (con un procesamiento cognitivo en el que, cuando exista algún progreso, abarcará todo tipo de signos por igual sin atender a la modalidad), ¿cómo abordar el hecho de que la arbitrariedad es superior del lado de la verbalización? ¿Cómo explicar esta desproporción entre una y otra forma de significar? Una respuesta es entender que es un rasgo de estilo en B. Otra es tomar en cuenta las características de la palabra y su destino de organización gramatical. Como posibilidad de nombrar los objetos, la palabra rompe con la oralidad inaugural (emocional e inespecífica) y el niño, si quiere valerse del nuevo recurso comunicativo (que permite una más eficaz forma de referirse al mundo), está obligado a transitar en el registro de la significación inmotivada (que compensará el esfuerzo con un beneficio exponencial para su facultad de interactuar y para su progreso intelectual). Esta ruptura entre palabra y vocalizaciones no verbales es forzosa, y la primera acaba por colonizar la oralidad (nunca en modo excluyente). Así, la oralidad debe orientarse hacia el orden gramatical, mientras que

el gesto puede bascular entre los signos motivados y no motivados sin ninguna urgencia destinal. Incluso podría ser que cediera a la verbalización el espacio de la arbitrariedad, un poco a instancias de que la modalidad oral se va haciendo precisamente fuerte en este rubro por el *input* permanente de elementos arbitrarios. La poca bibliografía comparativa de signos verbales y gestuales arbitrarios a esta edad temprana limita estas reflexiones a una mera conjetura.

1.6 GESTOS-OTROS

A lo largo del trabajo de desgrabación aparecieron formas expresivas con ciertas características gestuales (morfología definida, movimiento de 3 tiempos: *onset*, forma plena, posterior relajación), pero que no tenían cabida en las categorías del código preestablecido. Por su frecuencia o su tipicidad, no era posible proponer una categoría adecuada con rasgos identificatorios. Un caso ilustrativo es el de la emisión sonora que no implica vocalización (uso de los sonidos fonológicos del español). Sin que la oralidad cumpla en principio algún papel en la modalidad de gestos, ciertos sonidos implican al cuerpo de una forma diferente. El cuerpo *presta* el tracto fonatorio a una expresión que, por descarte, es corporal, y que cabe considerar un gesto por su forma definida (a diferencia de lo que hemos asumido como expresión corporal). Se trata de 'ruidos significativos' o gestos sonoros, bastarda entre dos modalidades. Los denominados gestos-otros constituyen una perversión del gesto concebido según la visión más consuetudinaria y *folk*.

S9-263ss /2;1 (5).

P: ¿Tenés moco?

B: Sí.

P: ¿Dónde?

B: (vuelca hacia atrás la cabeza queriendo mostrar el interior de la nariz: gesto deíctico de *showing*).

P: ¿Dónde están los mocos?

B: Hi /ahí/.

P: ¿Dónde están?

B: Ahí.

P: ¿Acá? (se toca la oreja).

B: No, acá (realiza un *pointing* sobre la nariz).

P: ¿Cómo se llama eso? (testeadando si B puede responder).

B: (hace un profundo ruido con nariz).

.....

Ante la incompreensión del interlocutor adulto frente al primer gesto (que persigue hacer visible -más visible, poner de relieve- la nariz), B apela al gesto *princeps*, el de señalar, y luego, persistiendo la dificultad y sin poder pasar a la palabra (por faltar el nombre del apéndice nasal), recurre al *uso* para despejar despejar la duda y genera con la nariz una estridencia. Es un comportamiento comunicativo, pero ¿es auténticamente un gesto? B emplea una parte de su cuerpo y *no* el canal vocal, eso está claro; pero la parte interesada carece de movimiento, por lo cual se hace con ella lo que ella permite, esto es: sonido. Gesto *sonoro*. En algún punto podría ser catalogado entre la gesticulación representacional: el *ruido* de nariz está tomado de la acción concreta de sonarse. No obstante, el riesgo de contaminar esa categoría con elementos que la volvieran incomparable en relación con otras investigaciones, decidió a que mantuviéramos esta respuesta en un grupo distinto.

S12-248 /2;2 (29). M había señalado a B que el fideo seco usado en el jardín de infantes para una manualidad no se podía comer: “Así duro, no”, acompañando la oración con un chasquido de la lengua con sentido negativo. B acata el ‘no’ y repite aquello de forma multimodal: afirma “No” y procede gestualmente por partida doble, agita el índice de lado a lado y ejecuta un movimiento negador con la cabeza. Luego toca el fideo y repite el chasquido de la lengua. Busca los ojos de M para cerciorarse de que está usando el sonido de forma correcta. Ese chasquido quedará asociado, en todo el resto de la observación, con el significado de negar. Gesto sonoro, nuevamente, pero de clase distinta al anterior. Más tarde el gesto vuelve a aparecer, en esa misma observación, como soporte de la negación con la cabeza (S12-278). B aprende el gesto siguiendo el mismo camino que cursa el vocabulario: la asociación con un sentido previo y una situación particular.

Los gestos sonoros, como gestos-otros, pueden sustentarse en ejercicios de la oralidad (chasquido de la lengua) o de alguna parte del cuerpo sin capacidad de movimiento en sí (soplido con nariz). Su nota distintiva es el uso del cuerpo. Si involucran algún tipo de sonido, no es sonido de la oralidad *fonémica*. Son casos extravagantes, *borders*, pero indiscutiblemente una fracción de la conducta significativa.

1.7 EXCURSUS: EL LUGAR DEL GESTO COMO DESAMBIGUADOR

Si el gesto funciona muchas veces, en la vida adulta, como un medio para precisar las intenciones comunicativas, ¿cuál no será su utilidad cuando verbalización del niño es todavía inmadura claridad? En caso de necesidad, el habla, con o sin gramática, vuelve sobre sus pasos a buscar entre recursos anteriores, apela al socorro de otras formas comunicativas.

S3-45 /1;8 (25). Luego de haber marcado con el dedo y casi hurgado dentro del paquete de las galletitas repitiendo “Aquí, aquí...”, luego también de que M respondiera con mueca de desconcierto (no quedaba claro si él quería meter la galletita de su mano nuevamente adentro del paquete o si estaba pidiendo una segunda), el esclarecimiento arriba con la ayuda de un gesto representacional: toma el paquete y lo lleva a la boca como si volcara en ella el contenido. Mensaje: quiere comer más.

S5-229ss /1;10 (9). B pide “A_ua... A_ua... A_ua” /agua/. Ante la indiferencia de M toma un cubo (del conjunto de los cubos apilables) y, cuidando que ella observe, lo lleva a la boca con un movimiento símil de beber: lo alza a los labios como si vaciara el interior y lanza el ruido de sorber (gesto representacional). Esta solicitud deviene juego y se reitera muchas veces. Por insolvencia de palabra, B acude la gestualidad, a la figuración, mucho más elocuente en este caso (por icónica) que la holofrase. Este recurso a lo gestual denotativo es una alternativa a la que apelan también los adultos cuando los medios verbales parecen insuficientes. No se precisa de investigaciones para confirmar que en tierras de una lengua ignota el gesto es otra vez el arma comunicativa donde se refugian los hablantes de pronto incapacitados. Gesto y palabra nunca dejan de asistirse.

S11-126 /2;2 (10). En este diálogo se ve cómo el significado va afinándose en el intercambio por arte del gesto y toda vez que el niño, a falta de morfología adecuada, tenga de su lado un interlocutor bien predispuesto:

P: ¿Y el palito?

B: Fue.

P: ¿Fue?

B: Tíló /lo tiré/ (hace el gesto de arrojar) [equivoca la flexión de persona, acierta con el tiempo].

P: ¿Lo tiraste?

B: Sí.

P: ¿Qué hiciste?

B: –rar /tirar/ [usa el infinitivo, que todavía alterna con las formas conjugadas].

P: ¿Qué? Fuerte (porque la anterior intervención había sido apenas audible).

B: (hace solamente el gesto de arrojar, ahora desplegando un movimiento más amplio y enfático, como quien modulara verbalmente con esmero).

.....
B no puede mejorar las vocalizaciones que ya ha realizado y, por lo tanto, decide cambiar a la modalidad gestual, en la que el signo, por lo general, se halla más cerca de su objeto (motivado por la semejanza -gesto representacional- o bien por la contigüidad -gesto deíctico-). Donde fracasa la palabra, B hace la mimesis correspondiente.

Merece también un comentario este otro aspecto de la gesticulación: la simultaneidad con que es posible, usando dos o más partes del cuerpo, ejecutar más de un signo gestual y transmitir información de modo redundante o composicional.

S2-151 /1;8 (3). B niega con la cabeza y con el dedo. Tenemos dos gestos paralelos a los que podría llamarse, haciendo centro en la unidad semántica bajo los dos significantes, gesto doble. Hay sólo un contenido apuntalado en dos significantes recíprocamente reforzados. De un modo diverso, los dos gestos paralelos pueden componerse y formular una opción signica que obtenga claridad sólo de esta correlación. Tal es el caso en S10-30 /2;1 (28), ya mencionado, donde la apertura de los brazos se integra con el encogimiento de hombros y con la expresión facial para que ese conjunto se comprenda como un sentimiento de extrañeza. Cada uno de estos signos, semánticamente vago como tal, recibe del resto la apropiada desambiguación.

El caso del complejo gesticulativo constituye una composición que rompe el molde de las formas de composición verbales, para las que rige el principio de la linealidad (emisión sucesiva de unidades semánticas). Aquí, la modalidad gestual autoriza a que distintos elementos significativos puedan prodigarse en simultáneo tanto para reforzarse como para modelar una unidad semántica de nivel superior, efecto de integrar signos distintos bajo una intención y sentido comunes.

1. 8. GESTO: CONCLUSIONES GENERALES

La primera percepción de toda esta sección lleva a aceptar que los gestos progresan en su versatilidad *de un modo general*, que se van alejando de las condiciones físicas sensibles-contextuales para disponer de su capacidad signicante cada vez más libremente. En esta libertad hay que entender un dominio creciente de las claves para utilizar un gesto recortado de su marco primigenio. Para que el acto de semiosis resigne el apoyo de la realidad más inmediata, hay que pensar que el niño aprende a extraer un elemento del conjunto, retirarlo de las coordenadas de su significación elemental, y

transplantarlo a situaciones diferentes. La economía de signos requiere mayor finura cognitiva. El sujeto debe detectar indicios con los que entender si tal o cual entorno es adecuado para emplear un signo de forma correcta e inclusive (un paso más) de modo metafórico. *Debe identificar distintas configuraciones, esqueletos o armaduras lógico-pragmáticas en que insertar los signos removidos de otras estructuras previas con las mismas coordenadas contextuales.*

Cada uno a su manera, el gesto deíctico y el gesto representacional pondrán entre paréntesis su forma originaria de significar. El deíctico debe desentenderse, relativamente, de su papel de indicar, y desplazarse a usos enfáticos y funcionales (índice *beat* y conectivo). El gesto representacional debe mediar figurativamente entre el destinatario y lo que se le significa, con este beneficio anexo cuya relevancia no es posible exagerar: rédito máximo a nivel del individuo, le descubrirá una veta novedosa de su propio cuerpo, la aptitud para moldear con su materia la forma de los objetos y los hechos que la intencionalidad pretenda transmitir. Ambos tipos de gesto se mueven hacia la posibilidad de *sugerir* o de significar de una manera lateral. La marcha de la evolución semiótica del niño parece orientada en pos de la abstracción. *Esta emancipación respecto de las constricciones inmediatas suele colocarse en el haber de la palabra y del principio de arbitrariedad que le es connatural, pero en lo que antecede se puede corroborar cómo es una tendencia de frente más general, inscripta en la maduración y elicitada por el medio cultural que es responsable, en última medida, del dominio cada vez más rico de los signos.*

El surgimiento más tardío de gestos conectivos permite esbozar un paralelo con el orden de incorporación de símbolos-palabra. Ocurre que los elementos funcionales requieren de otros denotativos (deícticos, representacionales) a los cuales aplicarse. El 'no' y el 'sí' son anteriores a las formas conectivas, presumiblemente porque pueden descargar en el contexto la idea a la que están pegados. Los gestos expresivos, finalmente, se han mostrado por sí mismos significativos, mientras que los enfáticos requieren siempre de otros signos cuyos contenidos subrayar.

2. VOCALIZACIONES

Según nuestro Código de Observación, las vocalizaciones en sentido lato abarcan todos los sonidos comunicativamente proferidos que puedan catalogarse como comunicativos. La categoría comprende verbalizaciones (vocalizaciones de palabra), expresiones no verbales (interjecciones expresivas, vocalizaciones *propriamente dichas*) y elementos ininteligibles. Las unidades no verbales debían computarse en el conteo de las intervenciones comunicativas si las circunstancias específicas de su ocurrencia lo hacían meritorio.

2.1 VOCALIZACIONES NO VERBALES

Las vocalizaciones de este tipo, casos de conducta oral con sonidos fonémicos, se dividen en las emisiones afectivas (interjección expresiva) y las modulaciones libres. Por el lado de las interjecciones (aquí interjecciones *propias*; las impropias constan de palabras), no se contabilizaron expresiones de

emoción genuina sino sólo aquellas realizadas para un interlocutor. Por ejemplo, en FS 1;8 (9), B toma un recipiente, lo abre, lo encuentra vacío y exclama “¡Oh!”. La expresión de sorpresa no es auténtica y se trata más bien de una actuación de la sorpresa. La secuencia entre descubrimiento del objeto ausente y manifestación relacionada fue más tarde reiterada varias veces y lúdicamente, como si la exteriorización de asombro fuera parte del descubrimiento y debiera seguirlo sin defecto. En otros términos, la interjección se hizo parte de un juego de repeticiones para completar una articulación bi-elemental.

La segunda variedad de vocalizaciones no verbales, a saber las vocalizaciones propiamente dichas, corresponde a otro tenor de utilidades, ya sea a emisiones lúdicas, ya sea a la oralidad puesta al servicio de colmar un espacio sonoro (surgido del hábito y que exige *allí* una cuota de sonido ausente, cfr. sección 4.8). En relación con este último tipo, hay que indicar que tanto niños como adultos suelen enlazar acciones y expresiones corporales a ciertos sonidos. Este emparejamiento intermodal puede entenderse como una *restitución* del espesor original de las vivencias, espesor o complejidad que recupera la experiencia senso-perceptiva inaugural del niño. Las distintas aferencias de un estímulo concreto intermodal están informativamente vinculadas e integradas sincrónicamente, por lo que es muy atinada la suposición de que las vocalizaciones surjan espontáneamente de boca del niño para acompañar acciones, percepciones, juegos, como un complemento de sonidos que puedan sentirse *en falta*. Al realizar un movimiento, si este normalmente conlleva un estímulo auditivo, el individuo (niño, adulto) tiende por sí solo a darle completud. Junto con esto, y en virtud del primero de los factores de uso mencionados, las vocalizaciones de esta clase se prestan también a marcar ritmos sobre un plan de acción o movimiento, conformando un escenario musical en la acepción de *musicalidad temprana*. Los niños y los adultos tienden a recomponer la condición multimodal de los fenómenos reales y, por ende, a musicalizarlos.

No todas las vocalizaciones del tipo ejemplificado en las viñetas a continuación han sido computadas en el anterior análisis cuantitativo, dada su manifiesta asemantividad. Sólo se han computado las interjecciones y las vocalizaciones que por circunstancias contextuales adquirirían significado. No obstante, ha parecido relevante destacar también un uso -en general desatendido- del sonido en el niño pequeño, vinculado de forma directa con algunos elementos de teoría que han sido reseñados en el capítulo II (principalmente, musicalidad temprana y formas de la vitalidad). Tales vocalizaciones no son significativas, pero sin ninguna duda contribuyen a la interacción y están por ende en la frontera de los intereses de este estudio.

S4-10 /1;9 (17). B está ante un libro troquelado y comienza a girar una rodela que va haciendo aparecer del lateral unos patitos. Por cada movimiento de rodela, B repite una expresión monosilábica inventada “Dla-dla-dla...”. No son sonidos de onomatopeya. Cualquier vocalización es buena al fin de acompañar bimodalmente la acción en cuestión. La cualidad formal de la emisión (el contenido fónico) no importa, sino su colocación en *tempo*. En la sesión siguiente, S5-8 /1;10 (9), otra vez traccionando sobre el disco de patitos, B dice: “Tai-tai-tai...”; de nuevo, a cada movimiento corresponde una emisión vocal acompañada y *sin sentido*.

S4-69 /1;9 (17). B bailotea, sacude la cabeza para un lado y otro, golpea sobre el piso con el pie derecho y canturrea algo sin sentido (meras sílabas). Las sílabas coinciden con el *tempo* de los movimientos, destacando un pulso que *vuelve coherente* el involucramiento de las diferentes partes corporales. La contribución del cuerpo no es aquí la de una gesticulación, pero el cuerpo y la oralidad se han convocado porque ésta es la norma: el ejercicio de tipo dancístico, primero aquí en aparecer, *llama* al sonido, que subraya por su parte y de manera nítida las inflexiones de la expresión corporal.

S6-12 /1;11 (1). A horcajadas en las piernas de M, B hace la mímica de galopar, acompasando cada movimiento con exclamaciones arbitrarias que escanden la acción (“Ou-ou-ou-ou”). Las vocalizaciones de este juego familiar son normalmente muy distintas (“Ta-ca-tán, ta-ca-tán’ ♪”). B las ha reemplazado por otras que cumplen sin dificultad con el designio de marcar o deslindar unidades dinámicas. Lo relevante es el *concurso* de lo corporal y la modalidad oral sobre la huella de un compás -o medida común- del tiempo de la acción.

En S6-63 /1;11 (1) B usa una de sus variantes fonémicas para ‘perro’ (“peio”) en una situación donde, bajo ningún pretexto, es alusión al animal. Lo repite como muletilla al empujar unas bolitas a lo largo de un eje de alambre (juego de inducción de movimiento). El acompañamiento no consiste sólo en que grupos silábicos sin referente se dispongan junto a alguna actividad determinada (respetando un pulso dado por la acción, como en los casos anteriores), sino también en que las voces de la lengua, deprivadas de significado, se utilicen como mera sonorización. La iteración de “Peio-peio-peio...” no es pulsátil ni esboza una melodía, es nada más sonido-que-acompaña-al-juego.

S9-43 (2;1 [5]). P pregunta a B si la galletita que mastica es rica y B responde con un gesto afirmativo de cabeza y la secuencia “Ia-ia-ia” acoplada a la masticación. En este ejemplo, la respuesta pasa por el gesto de cabeza; la vocalización es sólo un rasgo ornamental, sonido del gusto por aquel bocado en que lo lúdico se suma al intercambio-con-sentido y le aporta unas notas de color innecesarias a los objetivos de la transmisión. Son vocalizaciones expletivas (al pie de la letra: redondean las expresiones comunicativas sin que el sentido se vea afectado cuando ellas no están), pero a la vez ofrecen la medida de la más consustancial forma de percibir el mundo.

En estas viñetas se trata de juego y de completamiento. Las vocalizaciones propiamente dichas aportan a la *vivencia* de la acción un acabado concordante con el movimiento, por así decir en sincronía o, todavía mejor, en *sintonía*, y como prolongación de los *entonamientos* más tempranos, pero en su totalidad incorporados a la conducta del niño (el niño entona *consigo*).

La vocalización resulta entonces el espacio donde, habiendo ya palabras y composiciones, se conservan los sonidos preverbales. A diferencia de las onomatopeyas, que conservan cualidades del sonido real, aquí la regla es la neutralidad de los sonidos. Es arbitrario qué se elija como sonorización con tal que sea ajustado al movimiento. De alguna forma, lo arbitrario en la expresión no hace su aparición con la palabra sino que se ubica entre las veleidades con que el niño elige los sonidos de sus juegos musicales y efectúa una exploración del pulso natural en los fenómenos que lo circundan. Una arbitrariedad antecedente a la arbitrariedad lingüística.

Alexandra Karousou (2003) ha investigado la continuidad entre las vocalizaciones preverbales y la aparición de la palabra, constatando cómo, de la producción de patrones entonativos, fonemas y

sílabas, se van modelando las palabras. Los errores de pronunciación y fonotaxis se van ajustando en un proceso no lineal donde los diferentes componentes (duración, acentuación, ritmo, ilación silábica, etc.) logran avances de manera autónoma, con tiempos propios, para redundar en el aprendizaje de las unidades léxicas. Si toca así a las vocalizaciones preverbales un papel central en el proceso general de adquisición lingüística, papel de precursor *formal* (dicho por la forma de la expresión), por nuestra cuenta sugerimos que ellas son también las manifestaciones más tempranas de sonidos arbitrarios.

2.2 ONOMATOPEYAS

Dentro del repertorio sígnico, las onomatopeyas se ubican entre las emisiones de la oralidad que, si bien pertenecen al conjunto de las vocalizaciones de tipo verbal (porque sirven para significar), son motivadas por características del referente (contra la arbitrariedad que rige en las palabras). Algunas onomatopeyas poseen carta de ciudadanía como palabras integrantes de la lengua (en castellano, 'guau', 'miau', 'mu' se hallan inventariadas en el Diccionario de la RAE), pero teniendo en cuenta que son casos especiales, que sería imposible hacer con ellos una regla (porque el límite de la onomatopeya está en la habilidad para copiar sonidos reales), se ha decidido ocuparnos por separado de ellas y luego del resto de las palabras, las palabras *propriadamente dichas*, que dan forma al código preestablecido del idioma. Aun si algún diccionario se diera al propósito de recoger y de catalogar las onomatopeyas que circulan más habitualmente en una lengua, por definición este tipo de signo es infinito. En nuestros cálculos ha sido incluida dentro de la verbalización representacional, reconociéndole aptitud para indicar con precisión a qué entidad alude.

En ciertos casos la onomatopeya puede entrar en el completamiento de sucesos cotidianos tales como los descriptos en el apartado previo. La precipitación de algún objeto al suelo puede ir asociada con una expresión que sugiera estallido, estrépito, destrozo ('bum', 'pam', 'pow'). En otras oportunidades la onomatopeya por sí sola basta para referir (ya sea nominativa, ya sea predicativamente). En su carácter motivado y a la vez representacional media entre lo arbitrario de las vocalizaciones *propriadamente dichas* (arbitrario-motivado, si se quiere, porque estas responden a las propiedades amodales de ciertos fenómenos elementales vivenciados multimodalmente) y la emergencia de las unidades arbitrarias y representacionales, palabras genuinas, donde lo arbitrario es aprendido. La mediación entre ambas formas expresivas no obedece fundamentalmente a la cronología, sino que responde a un orden conceptual: la vocalización del tipo mencionado es arbitraria y no denotativa, la onomatopeya es motivada y es denotativa, la palabra es arbitraria y a la vez denotativa.

Veamos algunos casos que respaldan las afirmaciones anteriores:

S1-137ss /1;7 (13): El juego es el del 'Am, am' /te como, te como/. B acecha a M con un muñequito-dinosaurio y ruge "¡Aaaam!". M se muestra algo desorientada y B reemplaza esa primera vocalización por una diferente, metonimia de aquella intimidación (el "¡Am!") por el efecto de la herida ("¡Au!"). Con ello aporta al interlocutor más datos para comprender mejor qué le propone. En otra oportunidad (FS 1:11 [24]), también con un libro ilustrado, B señala al fuego y retira la mano repitiendo "¡Au!". Eventualmente esa

expresión verbal, tanto como un ladrido u otras onomatopeyas, se acompañan con un rostro grave que indica agresividad (del dinosaurio) o miedo (del foco de la amenaza).

S5-15ss /1;10 (9). Hojeando el libro mencionado en la sección 2.1, B dice “Cua-cuá” haciendo girar una rodela de la que salen patitos alineados (antes había vocalizado, para esta misma acción, la srie “Tai-tai-tai” (S4-10 /1;9 [17]); la nueva vocalización es prueba de que conocía el sonido de los patos y de que, tratando de marcar un pulso, el *tempo* de la aparición de los patitos, la expresión mimética no era mejor o preferible que otro sonido cualquiera). Lo interesante en este ejemplo es que, por la inseguridad moduladora, produce más tarde una segunda serie de sonidos (tercera en total): “Cau-cau-cau”, donde acontece una metátesis vocálica. Más adelante, de regreso de otras distracciones, volverá a la misma página de los patitos, repitiendo ahora con /p/, “Pua-puá” (S5-31, cuarta variante enunciativa). En principio, y omitiendo la serie silábica arbitaria, todavía parece haber en B cierto nivel de imprecisión en su conocimiento fonológico. No están seguros los fonemas que integran por convención, en español, la onomatopeya para el sonido del pato. Es como si, detrás de las variantes, recordara giestálticamente cómo suena el pato, pero sin lograr determinar los elementos y la ordenación con los que deben pronunciarse.

S6-8 /1;11 (1). Se preguntan a B cómo hace el pato y responde “Pua-puá”. En otros momentos (FS 1;10 [4]), la misma onomatopeya ha sido empleada para *designar* al pato: “¿Qué es eso?” | “Pua-puá”; más adelante, “Un pua-puá”. El mismo significante es apto tanto para nombrar al objeto como para predicar de él una propiedad (cumple funciones de nominación o de predicación sin aparente mezcla conceptual en B).

A partir de S8 /2;0 (14) se aprecia una disminución en la frecuencia de onomatopeyas, las que -con excepción de S1 /1;17 (13)- siempre tuvieron una frecuencia menor a la del sustantivo, y que, desde S12 /2;2 (29), son ampliamente superadas por los verbos. Lo relevante es ver cómo la comunicación del niño emplea palabras, gestos y sonidos motivados para conducir su voluntad de interactuar y hacerlo en distintos contextos, sobre cualesquiera referentes, combinando a este propósito la variedad de sus recursos disponibles. Antes de que el lenguaje impere sobre los demás recursos comunicativos, las onomatopeyas, los gestos motivados y las vocalizaciones arbitrarias de completamiento son las expresiones que sirven al niño tanto para referir como para su actividad de exploración y de creación.

2.3 EXCURSUS: MORFOLOGÍA Y DICCIÓN

2.3.1 LA IMPRECISIÓN FONOMODULATORIA

La salvedad en torno a las dificultades de pronunciación y las formas extravagantes de la sección anterior vuelve oportunas algunas aclaraciones. De manera similar a como B pronuncia “cau-cau” por “cua-cuá”, los problemas de modulación afectan por supuesto a las palabras. Por caso, a lo largo de S5 /1;10 (9) B alterna, para decir ‘perro’, entre estructuras defectuosas diferentes: “pe_o”, “peio”, “pelo”. El siguiente ejemplo ilustra que la ambigüedad fonomoduladora es parte del trabajo que requiere dominar la materialidad sonora del significante cuando, sin embargo, el signo como tal ya está integrado al léxico mental.

S2-97ss /1;8 (3). B reproduce de distinto modo una sola palabra del adulto, colocando en cada caso fonemas correctos con otros equivocados, corrompidos o directamente ausentes. Hay un intento de copiar que choca contra las limitaciones de la producción.

M: ¿Qué hay en tu cuna?

B: Cu_a.

M: ¿Tu cuna?

B: ¿Cuna?

M: ¿Dónde está tu cuna?

B: ¿_u_a?

M: Cu-na. ¿Dónde está tu c...?

B: ¡Ahhhh! (revolea una revista).

M: Cuna. ¿Dónde está tu cuna?

B: Cu_a.

M: Tu cuna. Donde dormís.

B: Cu-ña.

M: ¿Dónde está tu cuna?

B: Cu-da.

Aunque fuera posible corregir alguna de las transcripciones con aparatología sofisticada, es evidente que hay sensibles diferencias de pronunciación en las que, para cada nuevo ensayo, se persigue corregir una dicción deficitaria. Los fonemas correctos de una verbalización se pierden luego en la siguiente, e incluso se pierde la forma adecuada que se ha repetido en el segundo ensayo. Lo que aquí vemos refleja el esfuerzo para dominar una materia (los sonidos de la propia lengua todavía elusiva) de la forma en que más tarde, con la gramaticalización, se verificará un proceso similar para las reglas de articulación, con detenciones, progresos e involuciones.

La imprecisión fonomodulatoria no desaparece toda de una vez. Se avanza con ciertas palabras pero se tropieza con los nuevos elementos léxicos que se van adquiriendo, sobre todo cuando incluyen grupos consonánticos inhabituales o complejos paratácticos de más dificultad. En S9-127ss /2;1 (5), la pronunciación de 'Batman' trae consigo hartas dificultades y una colorida variedad de formas incorrectas: "Ba_ma", "Bamat", "Bamash", "Bamas" (*infra* sección 2.4.2.1.1). Así también, por un vicio de lengua, B genera dicciones con sustituciones sistemáticas. El sonido africado palatal sordo /ch/ es reemplazado por el dental sordo /t/, de donde surgen palabras como "ta_to" /chancho/, "muto" /mucho/, "el Tavo" /el Chavo (del Ocho)/, etc. Las vacilaciones de modulación son todavía sensibles durante las últimas observaciones, en las que la producción de términos complejos y el aumento de la verbalización compositiva es importante. En S13-258ss /2;3 (19), B dice "Mi_á /mirá/", inmediatamente se corrige e incluye el fonema /r/, para luego reiterar la forma defectuosa. Ocurre como si el esfuerzo por ampliar el léxico y cuidar, al mismo tiempo, algunas primeras flexiones insumiera unos recursos cognitivos que deben restarse a la pronunciación correcta o a la recuperación exacta de la forma registrada en la memoria de más largo plazo.

En algunos pasajes de S14 /2;4 (10), B adopta la estrategia enfática de separar en sílabas. En S14-41 dice "Fue-go". La separación secciona la palabra en dos segmentos que propician la modulación correcta. Esta estrategia acaso permite que B ordene mejor las unidades y subunidades léxicas

que debe pronunciar: una manera personal de tramitar dificultades cognitivas, mnémicas, motrices y semióticas. En la misma sesión (S14-72) escande: “Mo-to”, una palabra que conoce y que pronuncia habitualmente bien. De ello podría inferirse que el recurso a la separación silábica se aplica como juego y no para adquirir maestría sobre cadenas de sonidos de pronunciación compleja. Sin embargo, esta variante lúdica no impugnaría el primer supuesto, sino que revelaría que la silabación se emplea *también* en casos donde la pronunciación no es mórbida. En S14-105, B separa: “Au-to”, separando una palabra que a veces pronuncia “oto” y a veces correctamente. En S15 /2;5 (1), cuando R pregunta a B qué hay dentro de una caja, éste responde: “A-cai-mi-ki-maus /Acá hay (un) Mickey Mouse/” (S15-196). En este caso, el énfasis de la silabación estriba en que R le porfiaba lo que había en el interior. Al marcar los segmentos, B no busca tanto ser más claro en la modulación como *dejar en claro* el contenido (los adultos damos fuerza a nuestras comunicaciones a menudo de manera semejante). Aunque se trata de una frase con varias palabras, la separación no atiende al límite de las palabras sino a una escansión silábica, ligando la última vocal de una palabra a la vocal siguiente de una segunda palabra (sinéresis). Enseguida, en el mismo sentido, R dice ‘perfume’ y B separa “Pe_-fume”. No separa en sílabas, sólo separa. ¿Juego o apoyo para el refinar su habilidad, más bien escasa, en la pronunciación, y para incorporar a su vocabulario nuevas unidades léxicas? La alternativa de que la estrategia de las escansiones sea una solución casera a las dificultades de la producción verbal o que sea simplemente juego no ha de resolverse en este estudio. En principio, la escansión parece al mismo tiempo ser silábica, ilocucionaria y lúdica.

2.3.2 LA AMBIGÜEDAD MORFOSEMÁNTICA

En los casos anteriores, la ambigüedad de forma (del significante) era señal de inmadurez en la pronunciación o en la memoria llamada semántica. Pero hay otro problema: el de que *cierta* forma estable de modulación sirva para aludir a más de un referente. Son casos confundibles con los de sobregeneralización, donde el defecto es cognitivo en el nivel categorial (uso de un término con referentes de otro tipo conceptual: denominar a cualquier animal ligado al agua ‘pez’)⁵⁹. La ambigüedad estriba aquí en que la modulación, por imprecisa, obstaculiza la decodificación, de una manera tal que sólo por contexto y por los hábitos de interacción algunos (pocos) interlocutores comprenden la referencia. En los casos de la sección 2.3.1 las falencias de pronunciación, aun si impidieran en algunas oportunidades identificar el objeto o el hecho intencionados, tienen siempre un solo referente, mientras que la imperfección moduladora de los ejemplos siguientes jaquea la decodificación del receptor.

S6-225, 229 y 246 /1;11 (1). La misma exacta serie de sonidos ‘e_te’ se utiliza para el caso del demostrativo masculino singular ‘este’ y para el sustantivo ‘diente’ (con múltiples faltantes: ‘-e_te’). La pobreza en la pronunciación resulta en homonimia, pero los conceptos están claros para el emisor bajo una misma materialidad verbal. Ese mismo significante lacunar se activa para tal o para cual significado con perfecta adecuación pragmática.

⁵⁹ La sobregeneralización es objeto de análisis particular en 2.4.2.1.

S9-113 /2;1 (5). B juega con audífonos y pronuncia "Oto". En rigor, no es posible decidir si dice 'otro' o 'roto', ya que algunos de sus autos están averiados efectivamente. En este caso, por contexto, la primera opción parece la más conveniente, pero en otras oportunidades el contexto puede no ser suficiente. En S9-100, B y P deslizan coches a lo largo de una rampa. Como este lo acusara de haber hecho trampa, se defiende diciendo "No, _ampa". ¿Hay que entender que niega: 'trampa no' /no es trampa/, o que señala simplemente, junto con la negación, que su auto se ha movido por la rampa de forma reglamentaria? Indecidible.

S14-296 /2;4 (10). En la misma sesión, la forma 'Nuno' alterna con la forma 'B_uno' /Bruno/ en distintos pasajes para hablar de sí. "Nuno" a su vez lo usa también para el número 'uno'. Tanto es así que la asimilación permite esta curiosa deriva semántica: hablando de sí mismo dice "Nuno", y luego extiende el índice dando valor numérico al significante pronunciado. Luego dice " _e_p_é_" /después, y exhibe un gesto de dos dedos desplegados, conformando una composición suplementaria (/dos después de uno/). 'Nuno' (/Bruno/) habrá sido asociado, por sonido, con su otra utilización, y el pensamiento se abrió digresivamente del asunto en el que estaba, para convertirse en una básica enumeración.

La configuración fonémica dubitativa del significante no es siempre un obstáculo insalvable, pero en ocasiones puede suceder que la deformidad bloquee cualquier ayuda del contexto.

Las vacilaciones descritas (2.3.1 y 2.3.2) son clara prueba del esfuerzo para dominar una materia *ajena* a la que, sin embargo, el niño está biológica y culturalmente destinado: la palabra. Biológicamente, desde la aptitud con que la especie lo ha dotado para interactuar con signos que transitan normalmente la modalidad oral; en términos de constricciones culturales, porque el acto comunicativo encuentra en la palabra el cauce para devenir sistema (lengua). La apropiación del sistema requiere atención a diferentes componentes que exigen en simultáneo al capital intelectual del niño, lo que convierte a la adquisición en un camino con sinuosidades, errores y rectificaciones, que se aprecian en todos los planos, aquí el léxico-modulatorio.

2.4 PALABRAS

Existen dificultades admitidas para fundar una clasificación de las palabras con categorías a la vez exhaustivas y excluyentes (Di Tullio, 1997; Bosque, 1991). Una misma dicción puede cumplir función de sustantivo o de adjetivo ('un *político* sin cargo', 'un cargo *político*'), de adverbio o de adjetivo ('trabajaron *duro*'/ 'un trabajo *duro*'), de adverbio o de sustantivo ('*sí*, lo dijo'/ 'el *sí* de las niñas'), pronombre interrogativo o adjetivo también interrogativo ('¿*qué* te gusta más?'/ '¿*qué* vestido te gusta más?': dados sus diferentes rasgos flexionales, se trata de dos lexemas diferentes⁶⁰. Si la clasificación verbal en general debe enfrentar estos dilemas, cuánto mayor será en concreto la dificultad para evaluar el habla pregramatical. Las funciones verbales no pueden en la primera infancia recogerse de la verbalización explícita sino de datos contextuales y actitudinales, los que pueden ser, con todo, insuficientes. Una categorización de esta naturaleza podría incluso, a esta temprana edad, ser objeto

⁶⁰ Todos los ejemplos tomados en préstamo a Di Tullio (1997), con excepción del primero. Con respecto al último, Di Tullio se muestra a favor de disolver pronombre y adjetivo en la categoría de las palabras interrogativas, con la sugerencia de que en el segundo caso existiría una clase nula \emptyset .

de impugnación. ¿Cuál es el fin de separar en clases de palabras la expresión del niño pregramatical? En realidad, las clases de palabra están fundadas en el *para qué* de las palabras, y afortunadamente esto puede rastrearse, por supuesto con bemoles, en el habla infantil hecha de voces sueltas y de acoplamientos. La clasificación tiene sentido si entendemos que el lenguaje (y las distintas clases de palabra) se adquiere sobre la base de conceptos preverbales que los niños han de haber elaborado a partir del entorno físico y social. Aun si los niños emplean al comienzo un repertorio de formas verbales fijas *repetidas* del adulto, si repiten de forma correcta (sustantivos para nombrar; adjetivos para realizar valoraciones; verbos para referir a acciones) se puede afirmar que tienen ya un cierto dominio de las clases a nivel semántico (nivel al que más tarde deben agregarse las especificaciones morfológicas de cada caso). Los niños conocen *intuitivamente* para qué se usan los sustantivos o los adjetivos (Karmiloff & Karmiloff-Smith, 2001), porque antes de usarlos y necesitarlos ya poseen nociones generales de la sustantividad y la adjetividad (pueden reconocer y distinguir clases de cosas y asimismo propiedades en las cosas).

Al momento de empezar con las observaciones, B era capaz de utilizar un número acotado de palabras: 'mamá', 'papá' (con variantes: 'ma', 'pa', 'mami', 'papi'), algunos nombres propios (de personas muy cercanas), 'no', 'sí', 'amm' (onomatopeya de comer), 'agua', 'pan', 'más', 'perro', 'éste', 'esto', 'perro', 'pato', 'guau', 'cua-cuá', 'acá', 'aquí', 'tete' /chupete/, 'auto', 'mano', 'jugo', 'hola', 'rico', 'ico' (juego del caballo). Salvo las dos primeras, todas las demás son al comienzo pronunciadas con defecto. En lo que sigue se procede a comentar particularidades observadas para cada tipo de palabra siguiendo la ordenación de las secciones anteriores. Las viñetas intentan mostrar cómo, en conformidad con el supuesto general de esta investigación, las categorías verbales (las distintas clases de palabra con sus accidentes) están emplazadas sobre otras categorías de cognición elemental, nociones funcionales que ordenan el mundo al niño preverbal. En los ejemplos sucesivos puede percibirse un proceso de adquisición serial y conceptualmente estratificado. Se adquiere primero la noción de clase de palabra (montaje sobre pilares conceptuales básicos en el registro de la acción: sustantivos para objetos, adjetivos para cualidades, etc.) y luego se afinan, en el *interior* de cada clase, los rasgos específicos (género, número, persona gramatical, modo y tiempo verbales, etc.). Aunque el niño pueda producir una palabra con algunos de estos rasgos, ello no es entendido como posesión del concepto correspondiente (cfr. *supra*, cap. III).

2.4.1 PALABRAS DEÍCTICAS

Los deícticos son, en inglés, *shifters*, unidades intercambiables o permutables. A diferencia de los nombres, no siguen *rígidamente* a un referente (Kripke, 1980) sino que se emplean para marcar *algo* del referente: localización (más cerca o más lejos -en tiempo o espacio- de la posición del emisor: adverbios y demostrativos), quién es el agente o el objeto proposicional (pronombres personales) y la relación de vínculo o de propiedad con los entes del mundo (posesivos). El aprendizaje de este tipo de palabras se caracteriza por dos rasgos o perfiles antitéticos según los subtipos. Por una parte, ciertos deícticos como el demostrativo 'esto' (o 'este') y el adverbio de lugar 'acá' son polifuncionales y se emplean para denominar cualquier objeto, porque todo es con igual derecho un 'esto', o se dispone en un espacio que siempre es 'acá'. Así, ciertas palabras deícticas suponen una facilitación, ya que son

comodines de aptitud todoterreno (con el eventual apoyo de algún gesto, habrán resuelto presuntos escollos para establecer la referencia). Por otra parte, y al contrario de esta facilitación, existen deícticos como el pronombre personal o el posesivo (determinativo y adjetivo) que suponen relaciones interpersonales y de propiedad (una extensión del individuo sobre los objetos), por lo tanto un escenario con más involucramiento subjetivo y confusión enunciativa. Con el deíctico posicional ('esto', 'acá') todo el problema es ubicar físicamente a qué distancia se halla un cuerpo respecto del yo-emisor, pero para el pronombre personal o el posesivo la dificultad estriba en que bajo las mismas voces (yo-tú-él etc., mío-tuyo-suyo etc.) se entremezclan distintos agentes comunicativos. Los roles de emisor, receptor y objeto del mensaje (3ª persona) se intercambian junto con los signos asociados, generando en el niño pequeño equívocos hasta que logra dominar el mecanismo relativo a sus permutaciones. La complejidad comparativa respecto del 'esto' y del 'acá' surge de que el objeto inerte (el /esto/) nunca dice 'yo' y entra pasivamente al intercambio de dos interlocutores. En cambio el individuo, cada *quien* (sujeto intencional), habla de sí como si él fuera /yo/. La pronominalización se diferencia del acopio de vocabulario en que no desafía la cognición desde el factor cuantitativo (no se trata de sumar constantemente nuevas unidades), sino desde la dificultad de comprensión de cierta lógica pragmática con foco en las interacciones. *Yo* nunca puedo ser *objeto* para el otro que me toma como su interlocutor, sino que solamente puedo ser su 'vos', tanto como él es 'vos' cuando yo le dirijo la palabra. Ello supone un desafío mayor, ya que no ocurre aquí que las palabras correspondan con fijeza a algún objeto o a una clase. Sin afirmar que enriquecer el léxico requiere simplemente adicionar palabras (como si el proceso no exigiera reestructuraciones cognitivas de distinta envergadura - cfr. *infra* 2.4.2.1. *Sobregeneralización*), los pronombres, por ser pocos, requieren procesamientos cognitivos vinculados al uso concreto, *in situ*, y a unas coordenadas en constante movimiento.

Veamos ejemplos de estas dos aristas de los deícticos lingüísticos y los embrollos que se pueden generar hasta que el niño alcance a dominarlos.

Al comienzo de las observaciones, 'este' (sin marcas de género o de número) se utiliza genéricamente como adverbio de lugar, aun en sesiones en que los adverbios de lugar (casi excluyentemente 'acá') tenían mayor presencia que el demostrativo. Ello ocurre también en el sentido inverso, y el adverbio ocupa el sitio del pronombre. En S12-341 /2;2 (29) B extiende a M una hoja de papel, pero en lugar de la esperable vocalización demostrativa dice "Acá". Por lo común usa con corrección tanto el adverbio 'acá' como el demostrativo 'este' (sin ir más lejos, en esta misma sesión S12-368ss), pero sucede eventualmente que los intercambia. La sustitución del 'esto' y del 'acá' reside en que casi indistintamente pueden aludir a cualquier cosa. La delimitación de los campos semánticos de los demostrativos y el adverbio de lugar se va limando en B con lentitud.

El caso particular de los pronombres personales y los posesivos revela el carácter no lineal continuo de la adquisición de las palabras bajo los dictados de la dimensión pragmática.

S1-145 /1;7 (13). M le pide a B un muñeco: "...A mí". B reproduce exactamente "A mí" y entrega aquello que le piden. La acción es prueba de que se ha entendido la solicitud, mientras que la dicción es en sí misma un complemento de la conducta de dar. Como se ve, no están presentes los ajustes de persona. Se accede a lo pedido y se replica, en eco, intacto, lo que el interlocutor había verbalizado. Esa dicción errónea es sin embargo pertinente: incumbe a aquello que está en juego. B se ejercita y entiende que el giro /a mí/ supone

dar-tomar, la acción de requerir y la del responder a lo solicitado, que hay de por medio la función *dativa*. Entiende por contexto en qué consiste ese intercambio y utiliza el dicho como soporte asociado con la acción, pero B no produce, al contestar, esa sustitución que es esperable en el hablante competente (1ª persona por 2ª). Algo muy semejante ocurre (misma inmadurez) cuando se entrega algún objeto a B diciendo 'Para vos': él se hace del objeto y reproduce la expresión sin alterarla.

S1-194 /1;7 (13): B extiende su muñeco-dinosaurio hacia la madre y le repite " –má, –má" /tomá, tomá/. Ella interroga: "¿Yo?" y él cierra con la aclaración: "Sí, ío /yo"". Usa mal el pronombre pero no repite a ciegas (como en las repeticiones que puntuamos función eco - *infra*, 4. *Funciones comunicativas*). Comprende bien que en este caso el uso del pronombre está asociado al intercambio, a que un sujeto se desprenda de algo y lo dé a un interlocutor: sabe que 'yo' es indicativo de persona. Si lo usa mal ('yo' es ella='vos'), la explicación es que todavía piensa el 'yo' sin acabada claridad en cuanto a la naturaleza del pronombre. B sabe usar el 'yo' cuando se le pregunta '¿quién?' y la respuesta lo involucra ("¿Quién quiere tita /galletita?"/ "Yo"), pero se desconcierta cuando debe convertir el 'yo' en un 'vos'. Cuando el pronombre se emplea como el nombre y demás sustantivos, adherido a la persona, no hay dificultad, pero se complejiza cuando corresponde hacer permutaciones respetando la alternancia conversacional.

S6-216 /1;11 (1). R pregunta a B de quién es cierto libro que tiene entre manos, y él responde "A me". En un momento en que ya sabe utilizar 'me', 'mí' y 'a mí', parecería una forma ambigua de marcar la posesión, con un pronombre equivocado junto a la preposición (acusativo por dativo). Este pronombre permite no obstante percibir una estructura lógica (subléxica y preflexional) que aporta a la expresión la persona gramatical correcta. Detrás del enunciado, todavía dubitativo, se advierte coherencia entre lo preguntado y lo que B consigue contestar.

S9-65 /2;1 (5). B tironea con P para quedarse con un adhesivo que estaba escondido en el lado interior de un paquete de galletitas. P quiere hacerlo hablar y dice: "Mirá lo que hay acá. ¿Qué hay?"; B responde: "Mí" /¿mío-para mí?/. B no responde a lo pedido sino siguiendo sus intereses (a saber, quedarse con el adhesivo). Es imposible resolver si su emisión implica un posesivo, un pronombre en dativo sin preposición o acaso un híbrido, pero en cualquiera de estos casos la expresión ha satisfecho la función de remitir el objeto al sujeto (B). La intencionalidad y la función subyacen a la adquisición y se valen del signo de manera *ad hoc* para los fines perseguidos. De esta forma, las imprecisiones en el uso (desde nuestra clasificación adulta en la que la palabra es posesivo o es pronombre personal) son el efecto del acercamiento titubeante a los melindres del vocabulario y de su flexibilidad.

S9-120 /2;1 (5). Un nuevo ensayo con el posesivo, muy poco después:

B: Esa (por una galletita).

P: ¿Esa qué?

B: Mi

P: ¿Mi?

B: Sí (más gesto afirmativo con la cabeza).

P: ¿Para vos? (la señala).

B: _ara mí.

P: Tuya.

B: Mía tuya.

P: ¿Mía o tuya?

B: Mía.

Aquí se ve cómo la noción de dativo sobrevuela, todavía insegura, la expresión verbal. El 'mi' de la segunda intervención se altera cuando P le ofrece una estructura más compleja ('para' + pronombre personal). B la aprovecha y sabe reemplazar el 'vos' que escucha por el 'mi' correspondiente. Luego confunde la utilización de 'mía' y de 'tuya'. Es muy posible que con decir 'tuya' esté aceptando aquella asignación que realizara el padre en su favor. Cuando queda enfrentado con la disyuntiva y puede ver que los dos posesivos se excluyen el uno al otro, B da por fin una respuesta acorde con las intenciones que podemos suponerle ("Mía").

S10-43 /2;1 (28). M: "¿Quién empieza, vos o yo?"; B: "¡Yo!". Si en casos anteriores la opción entre 'vos' o 'yo', 'mía' o 'tuya', desorientaba lingüísticamente a B, aquí se muestra muy seguro. Responde vehemente a una pregunta que era habitualmente fuente de equivocación.

S11-29ss /2;2 (10). P toma de B el meñique izquierdo por la punta y dice: Este dedo, mi dedo.

B: (retira la mano) No, mi _e_o /dedo/.

P: No, mi dedo.

B: No, mi de-do (pronuncia claramente, usando todos los fonemas y marcando las dos sílabas).

P: ¿Y mi dedo, dónde está? (pone la mano a la vista de B).

B: (*pointing*) E_te.

P: ¿Cuál?

B: E_te (toca el pulgar de P)

P: ¿Este?

B: Shí.

P: ¿Y éste? (alza su dedo índice).

B: (se mira *su* índice y dice, como contestándose a sí mismo) _runo.

P: (insiste con *su* índice) ¿Este es mío?

B: Tí (y asiente con la cabeza).

.....
Se aprecia que el adjetivo posesivo circula de una a otra mano sin perder adecuación. B toma del adulto el 'mi' para apropiárselo y usarlo en su respuesta. 'Mi dedo', el del adulto, es a la vez 'mi dedo', este de B, reconocido el posesivo como una unidad de referente intercambiable (B comprende, sin problemas, cuando P interviene nuevamente interrogando acerca de *su* dedo ["¿Y *mi* dedo...?"]). Esto revela cómo la primera réplica de B no puede ya tomarse como una respuesta en eco sino como una reclamación que, usando el mismo deíctico de posesión, sólo cambia el *sentido vectorial* del dicho. En este diálogo B ha comprendido que todo el misterio para usar el posesivo radica en el cambio del sujeto de la *enunciación*.

FS 2;3 (25). P, disgustado porque B ha estado tocando los botones del reproductor de video, le pregunta con tono de reprensión:

P: ¿Quién abrió eso (por la bandeja de DVD)?

B: Mí no.

.....
Aquí tenemos un mal uso del pronombre personal. Sin embargo, el mismo día, cuando el hermano se había defendido de una acusación y remitido a B toda responsabilidad ("Yo no fui. Fue Bruno"), reconoció en perfecta forma "Fui cho /fui yo/", con el pronombre que allí corresponde y la conjugación que cuadra a la 1ª persona del singular.

Si bien los deícticos de persona (pronombres personales y posesivos) son habituales desde mitad de las observaciones (S7/1;11 [23] y S8/2;0 [14]), su presencia no es sinónimo de empleo adecuado. Los

ajustes deberán discriminar cómo el sujeto de la enunciación está implicado en el mensaje transmitido: agente/paciente (con pronombres personales), relación de propiedad (con posesivos). La distinción para usos de pronombres de persona y posesión se ha registrado en B sólo en ejemplos de número singular, en relaciones de *yo-tú*, pero no en todo el abanico de sus posibilidades. Lo que se ve es una secuencia en la que en primer término B usa invariablemente 'yo', 'mí', 'me' (unidos a veces con otras palabras: 'a mí', 'dame') y con valor un de 'yo' y de 'mío', esto es, comprende que en principio hay un conjunto de palabras que sirve al propósito de marcar *su* presencia en una enunciación y *su* lugar en una interacción. Luego sucede cierta percepción de que no todas esas formas son equivalentes. Este paso (discriminación del /yo/ según los roles de sujeto, objeto o bien circunstancial: yo-me-mí-conmigo) se da en forma vacilante. En el inicio B comprende la semántica de lo que es el pronombre sin discriminar sus accidentes flexionales. Logra el concepto (la intensión) sin las variantes de extensión que permitan adjudicarle una acabada competencia en este aspecto de la adquisición gramatical. Al cabo del período estudiado, sólo ha logrado una utilización solvente de la 1ª y 2ª personas del singular.

2.4.2 PALABRAS REPRESENTACIONALES

A riesgo de tornar reiterativas ciertas precisiones, conviene aquí reiterar nuestro criterio distintivo para aquellos elementos llamados representacionales. Si en el gesto lo representacional se funda en la iconicidad, en la palabra pasa por la conexión con los objetos mediante pre-asignaciones correlacionales sin motivación (asignaciones arbitrarias que preexisten al sujeto hablante). A diferencia de los deícticos, las verbalizaciones de este tipo *representan* entidades físicas o conceptuales definidas y no son intercambiables en función de los contextos comunicativos. Las onomatopeyas, en rigor parte de este conjunto, recibieron tratamiento separado (*supra* sección 2.2) como una opción representacional y *motivada*.

El análisis cualitativo de este tipo palabras no quiere ser exhaustivo. Descontando la incorporación constante de nuevos lexemas (*types*) y el crecimiento en la frecuencia de uso de palabras-caso (*tokens*), lo que constituye por sí mismo un tránsito normal que ha sido mencionado en el capítulo de análisis cuantitativo, el foco aquí está puesto sobre dos rasgos puntuales del proceso general de adquisición. Primero, un rasgo cognitivo y comunicativamente singular de los usos referenciales, el fenómeno de la sobregeneralización, la aplicación de las categorías verbales más allá del límite semántico convencional. La mutua adaptación entre conceptos y signos lingüísticos supone para el niño conciliar dos territorios, lo que puede concebir y lo fijado por la lengua. Durante el aprendizaje deberá ajustar las propias intuiciones de significado (la extensión semántica que corresponde a cada uno de los significantes estructuralmente concertados -Coseriu, 1991) a aquellas demarcaciones que la tradición de esa lengua particular ha estipulado y ha legado a su generación. El otro de los rasgos a considerar es la emergencia de flexiones, factor decisivo para hablar de gramaticalización.

2.4.2.1. SOBREGENERALIZACIÓN

Así como al considerar los deícticos se ha visto que “E_te” recubría el significado de /este/, con sus femeninos y plurales, e inclusive era capaz de utilizarse con idea de /acá/, de una manera semejante el niño aplica las palabras de tipo representacional de manera abusiva respecto del diccionario adulto. Incorporar vocabulario es un *proceso* que implica *acomodación* a la lengua de entorno, a las jurisdicciones instituidas para cada signo, y por lo tanto, del lado del niño, un pulimiento para los significados que originalmente había supuesto.

La sobregeneralización no atañe a las palabras insertas en un sintagma o en una oración, sino a las categorías con que una lengua ha decidido reflejar el orden de las cosas. No es ocasión de discutir hasta qué punto esta organización del mundo por medio del léxico se apoya o no sobre condicionantes naturales (respetando propiedades perceptuales, dimensiones, relaciones espaciales, temporales, etc.) o si responde a una elaboración estrictamente cultural (desmintiendo alguna impronta de lo extralingüístico en la confección de los vocabularios), incluso de cuestionar si esta cartografía de las palabras sobre el mundo redundante a su vez en la demarcación del territorio conceptual. En los ejemplos compilados *infra* se quiere ilustrar, atravesando diferentes clases de palabra, el vasto alcance con que este fenómeno expansivo del vocabulario se puede verificar. Hasta podría indicarse que el demostrativo ‘esto’, generosamente diversificado hasta abarcarlo todo, es una forma primordial de la sobregeneralización, y si no ha sido aquí considerado es porque, por lo regular, ésta se estudia de forma exclusiva sobre tipos de palabras que posean *ya* alguna determinación de clase.

2.4.2.1.1 SUSTANTIVOS

En el momento de empezar con las observaciones, la aplicación de términos como ‘mamá’ y ‘papá’ es extrañamente imprecisa y confunde entre los dos progenitores, alcanzando incluso a algún/a abuelo/a. Esta particularidad, que se evanece en corto tiempo, sirve para destacar la magnitud que la sobregeneralización puede alcanzar en el comienzo del empleo de las palabras.

S6-225 /1;11 (1). Hojeando un libro de dibujos, B señala un dinosaurio sobre el agua y lo designa como ‘pato’, porque todo animal en agua pertenece en su organización mental a la categoría de ‘pato’, aun cuando discrimina las características de un dinosaurio de las de un ave palmípeda y eventualmente ha dicho, siempre en eco, algo cercano a ‘dinosaurio’.

S9-221ss /2;1 (5). P le pregunta a B sobre los animales del canasto de juguetes que le va enseñando uno por uno.

P: ¿Este?

B: –a_te” /elefante/.

P: ¿Y éste?

B: –a_te” /elefante/.

P: ¿Otro elefante?

B: Sí.

P: Ah, muy bien... A ver qué más tenemos... ¿Éste es elefante? (por un estegosaurio).

B: No, pe_o /perro/.

P: ¿Perro?

B: No, –a_te”.

B no está convencido de llamarlo 'perro'. Algo en la traza del estegosaurio lo indujo al comienzo a proponer esta categoría (en esta etapa, casi todo cuadrúpedo se llama 'perro' para B, suerte de bolsa conceptual que reúne al género canino con distintos especímenes inconciliables). P repregunta y le siembra la duda. Acaso poco persuadido de que algo tan gordo sea en verdad un perro, B vuelve a la categoría del elefante. Podría quizás haber utilizado la noción de dinosaurio, que conoce, pero ésta la asocia, comúnmente, con la figura en dos patas del tiranosaurio, bastante distinto del pesado y alargado estegosaurio. Llevando la situación a la teoría de *prototipos* (Rosch, 1978), el estegosaurio estaría más emparentado con el elefante (bestia voluminosa desplazada sobre cuatro extremidades) que con la ferocidad erecta del terópodo más conocido.

S9-125ss /2;1 (5). La sobregeneralización no es ajena a los nombres propios, que en determinadas ocasiones se emplean como denominaciones conceptuales. En este caso, el nombre de Batman oscila entre designar al 'Caballero de la noche' y ser marbete de toda la clase de los superhéroes.

B: ¡Oh (descubre entre sus juguetes un muñeco del Hombre Araña), laña /hombre araña/!

P: ¿Quién?

B: (*showing*) laña Ba_mat /Hombre Araña Batman/.

P: ¿El Hombre Araña o Batman?

B: Ba_ma_.

P: ¿Batman?

B: No.

P: ¿Quién?

B: laña.

(Toma otro muñeco, también del Hombre Araña).

P: ¿Este quién es?

B: Ba_ma_.

P: ¿Batman?

B: Sí (más gesto de afirmación con la cabeza).

P: ¿No es igual a éste? (pone este segundo muñeco junto al del primer Hombre Araña) ¿No son iguales?

B: Iguales.

P: Pero, ¿este es el Hombre Araña? (pregunta por el que tiene ahora en la mano).

B: Sí, laña (gesto afirmativo con la cabeza).

P: ¿Y este? (toca el de B).

B: Ba_ma_.

P: ¿No es el Hombre Araña también?

B: Ba_ma_.

P: Batman (se rinde, por un momento –pero vuelve a la carga:) ¿Batman?

B: Sí (con gesto afirmativo de cabeza).

P: ¿Y éste quién es? (toma un muñeco de Superman).

B: Bamat.

P: ¿Bamat? (pronuncia como B para ver si repitiendo exactamente encuentra alguna pista para destrabar la confusión).

B: Sí.

P: Bamat. (Ahora toma un muñeco de Batman y B se queda con el de Superman). ¿Y éste?

B: Bamat (por el que tiene en la mano, Superman, que ofrece a P).

P: ¿Otro más?

B: Sí (más gesto afirmativo con cabeza).

P: ¿Y ese que tenés en la mano? (Superman)... ¿Cómo se llama?

B: Bamash.

P: ¿Batman? ¿Todos son Batman?

B: Sí, todosh (añade algo ininteligible. Luego pregunta, en referencia al muñeco que tiene en su mano:) ¿E_te?

P: ¿Este quién es?

B: Bamash.

P: No, Superman.

B: Sí.

P: ¿Cómo se llama?

B: Bamash.

P: No, Superman.

B: Sí (más gesto afirmativo con cabeza).

P: ¿Cómo se llama?

B: Bamash.

(Risas).

En toda la escena de los superhéroes parece existir una dificultad de catalogación. No está muy claro si Batman funciona como nombre o si es una categoría supra-ordinal (porque B reconoce diferencias físicas de atuendos y demás entre los personajes, y porque percibe cierta incongruencia cuando, tras haber llamado 'Batman' al muñeco de Hombre Araña, es enfrentado con un Batman verdadero). Siendo que en la conversación nunca aparece, en ningún caso, el determinativo indefinido 'un' para otorgar a la palabra un alcance preciso -Batman vs. *un* Batman: nombre propio o ejemplar de una categoría- no puede saberse qué valor exacto tiene el rótulo de 'Batman'. No sería de extrañar que poseyera dos valencias denominativas y que, en este punto, B fuera consciente del problema de la ambigüedad.

S13-374ss /2;3 (19). M: "¿Ésto qué es?" (en relación con un muñeco); B: "Es *un* pin-pín /plin-plín (por el payaso Plin-plín)". (...); M: "¿Quién usa eso?" (por una nariz de payaso en el canasto de juguetes); B: "Pi-pín". Plin-plín es a la vez categoría supra-ordinal para indicar 'payaso' en general y el nombre de un payaso. La polifuncionalidad del mismo signo, su doble valor referencial a partir de otros elementos sígnicos y de las coordenadas contextuales, la utilización de una misma palabra como denominación de clase y de individuo supone la comprensión de las ideas de nombre propio y de categoría.

La sobregeneralización es un defecto que el niño ha de corregir ya sea de forma implícita o explícita en distintos frentes y en distintos plazos, pero que en modo alguno se limita al niño. También los adultos recurren al nombre semánticamente más cercano para referirse a cosas, hechos e imaginaciones si carecen de la denominación correcta, procediendo así como el chico que clasifica a la ballena como pez, sobre la base de ciertas características y descuidando la abismal distancia evolutiva que separa a peces de mamíferos. Si la sobregeneralización supone, por un lado, asignación de un referente a cierta clase conceptual inadecuada, por limitaciones léxicas o cognitivas (respectivamente: por falta del palabra o de un determinado aspecto del objeto que lleva a clasificarlo de manera impropia), y si, por otro lado, existe cierta polisemia en los manejos de las unidades léxicas (*supra* 2.3.2), hay que asumir que allí, bajo la diferencia entre estos dos fenómenos, se descubre a los niños que el lenguaje no es un mero mapa de la realidad extralingüística y que, por lo tanto, las palabras no son etiquetas *pari passu* colocadas sobre los objetos.

2.4.2.1.2 VERBOS

Los verbos también se prestan a usos extensivos por fuera de los recortes de significados que impone la lengua.

S2-226 /1;8 (3). B y M están jugando en el jardín a dar y tomar piedras que acomodan y reubican de acá para allá. B recoge una piedra y dice, describiendo su conducta: “-má” /tomá/. No la da a P para que éste la tome. Aquí, como otras veces, la expresión vale tanto para entregar como para prender él mismo. Esta equívocidad no excluye que utilice simultáneamente el verbo ‘dar’, que conoce asimismo y que instrumenta bien.

S12-70 /2;2 (29). B y M están entretenidos adosando a la heladera las letras magnéticas que ya hemos presentado. En un momento, B aproxima a la heladera una letra sin el correspondiente imán. Observa que no se queda adherida y dice “Anda” con sentido de que en realidad la cosa *no* anda, no funciona. El verbo ‘andar’ es un trasplante desde otros contextos con juguetes electromecánicos (autos, robots, etc.) en donde B lo usa con justeza. El campo semántico de ‘andar’ es aumentado hasta abarcar la propiedad de que algo, cualquier cosa, satisfaga cierta expectativa o cumpla su función (aquí, pegarse a la heladera).

FS 3; 2 (2) (en este único ejemplo vamos más allá de la etapa estudiada). Al ver la imagen de un navío en un libro con dibujos B refiere: “Un barco nadando en el agua”. En castellano los barcos navegan y los entes animados nadan. Es una pauta que distingue dos variantes del desplazamiento en agua: máquinas y agentes vivos. De manera que ‘nadar’ es para B algo más genérico que para los adultos. En su concepto, cualquier cosa que se mueva en agua *nada*. Deberá desdoblar ‘nadar’, en el futuro, entre ‘nadar’ y ‘navegar’. Al indicarse al niño que *decimos* ‘navegar’ para los barcos, objetos del tipo de los autos y los trenes, sacará la conclusión de que para ese verbo, ‘navegar’, hay una aplicación particular en virtud del agente y no de la acción misma, pues /nadar/ y /navegar/ implican ambos un desplazamiento dentro de un medio común. La discriminación se apoyará en categorías del orden cognitivo preexistente (‘navegar’ → vehículos, ‘nadar’ → agentes vivos) y reacomodado en su cartografía mental. No es un ejemplo del llamado cambio conceptual, sino de un movimiento (acotamiento) del campo semántico de una palabra.

Del mismo modo en que la realidad se encuentra perfilada y recortada por la forma con que la abordamos a través del léxico (un aspecto estudiado por la lexemática que propugnó Coseriu), también los estratos fenomenológicos y cognitivos condicionan el uso de las palabras. Nuestros conceptos pre-verbales (Mandler, 2004) y aquellos filtrados por los primeros significantes y sus significaciones influyen en el aprendizaje de nuevas palabras, llevando no pocas veces a intuiciones que, si lógicas en algún punto (llamar ‘pato’ al pez, o viceversa), no respetan la diagramación trazada en los signos lingüísticos de una lengua particular. Semántica de los conceptos bajo la semántica de las palabras⁶¹.

⁶¹ El recorte de exclusión entre signos lingüísticos ha sido elaborado finamente, en sus líneas fundamentales, por Coseriu (1991), con una propuesta diferente, no relativista en términos de onticidad, como fuera la hipótesis de Sapir-Whorf. Desde su perspectiva, la urbanización del mundo perceptual por el significado del signo lingüístico no se condice necesariamente, en el trazado de sus distinciones, con las que establecen por su parte y secundariamente las diversas ciencias. Lo que las cosas *son*, en cada caso, no tiene por qué corresponderse con las distinciones del lenguaje. La organización fundamental del campo de las cosas por la fuerza del lenguaje ejerce a veces un efecto de encandilamiento que ha llevado a suponer en el lenguaje el orden mismo de la realidad. Desavenirse de la institución de las palabras y el modo de usarlas para poder entendernos sobre el mundo es el sentido de la afirmación wittgensteineana acerca de que la filosofía debe marchar contra el encantamiento que el lenguaje opera sobre nuestra inteligencia (Wittgenstein, 1953: §109).

2.4.2.1.3 UNA APOSTILLA EN TORNO DE LA SOBREGENERALIZACIÓN

La sobregeneralización es un fenómeno que atañe esencialmente (no exclusivamente) a los sustantivos y a los verbos. En FS 2;5 (8) B se ha llenado la boca con una descomunal cucharada de arroz. Viendo que se puede atorar, P le ofrece un vaso de bebida. Para su máxima sorpresa se encuentra que B, muy respetuoso del ceremonial (no ha de beberse con la boca llena), objeta airado: “Paráááá. Mi comida *grande*”. ‘Grande’ no se utiliza de esta forma, pero B lo emplea a falta de ‘mucha’ o ‘abundante’ (cuando el adjetivo ‘grande’ se aplica a comida -es una *gran* comida- se antepone al sustantivo sin que aluda fundamentalmente al aspecto cuantitativo); en su defecto se lo aplica a un sustantivo que sólo coincide en parte con ‘comida’ (decimos ‘*bocado grande*’). Por ello, ‘grande’ sustituye a las palabras que de modo regular indican, para una comida, ‘más que lo común’. Esa misma jornada, B utiliza ‘grande’ en un contexto diferente, cuando quiere alcanzar un tarro de juguetes que se halla muy alto y fuera de sus posibilidades. Mira hacia P y dice con frustración “Muy grande” /muy alto/. ‘Grande’ recubre así en buena medida el campo de otras magnitudes (volumen, altura) indicando en todas ellas una proporción sobre la norma. ¿Se trata de un caso de sobregeneralización que extiende ‘grande’ a territorios aledaños? Podría parecerlo, a una primera consideración, pero un análisis más detenido permite observar que, si en ejemplos anteriores de sobregeneralización B ha elastizado un nombre hasta abarcar con él ciertos objetos que la lengua agrupa en diferentes clases nominales (desconoce estas palabras y los recortes semánticos que ellas implican), B utiliza en cambio ‘grande’ con perfecta idea de su significado (=dimensionalmente superior/) y no hace más que proyectarlo sobre otros terrenos por adolecer de los equivalentes apropiados. Dicho de otra manera, él usa ‘grande’ allí donde otras voces deben todavía hacer su relevo en el plano signifiante. La nueva palabra no vendría a alterar la comprensión del concepto de /grande/, y por esta razón puede trazarse una línea demarcatoria entre lo que es una sobregeneralización y lo que no. En la primera hay una comprensión equivocada de la potestad designativa de algún signo, en la segunda faltan nuevos signos con los que enunciar, según usos consolidados, un concepto previo.

2.4.2.2 LA FLEXIONALIZACIÓN

Aun si este estudio no persigue entre sus objetivos relevar con minuciosidad la adquisición de las flexiones, se ofrece a continuación, considerando que ello también forma parte del proceso general de desarrollo de herramientas comunicativas durante la etapa que hemos abordado, un conjunto de ejemplos que permiten abonar el presupuesto básico de esta investigación: que el desarrollo de la semiótica del niño corresponde a un *sistema dinámico* (cap. III). En rigor, la flexionalización es en sí misma un subsistema dinámico, interior al sistema dinámico del desarrollo general de habilidades semiótico-comunicativas. De las flexiones nominales se trata en la sección 3, donde la evolución se aprecia desde y juntamente con las construcciones de dos unidades de palabra (plataforma natural para autocorregir género y número surgida y refinada desde los problemas mismos del trabajo de composición, porque allí una palabra obliga a ajustes flexionales en una segunda).

S4-127 /1;9 (17). B dice “Ca_o” /caigo/ para referirse a algo que se ha precipitado (1ª persona por 3ª del presente indicativo). En S3 /1;8 (25), sin embargo, ya decía “Cayó”. En cualquier caso, se entiende que su

flexión del verbo es todavía inestable. En S4-274ss /1;9 (17), alterna “cae” con “caie”, repitiendo de la madre “Se te cae”, y en S5-134 /1;10 (9) se produce una deformación que elide la inicial: “_ae”. Sabe el significado de ‘caer’, pero su posibilidad de usar el verbo es limitada. La eventual conjugación correcta tropieza no obstante con una omisión en la estructura formal de palabra (aquel fonema /c/). De esta manera, para el niño que aprende la lengua, la flexiones se enciman con la modulación en calidad de doble reto cognitivo.

S4-292 /1;9 (17). Se encendió una luz en el porche de la casa vecina justo cuando B pasaba por allí. M apunta: “¿Viste lo que pasó? ¿Viste?”; B: “Ve”. Responde con el verbo, pero en tercera persona singular y presente de indicativo. Reconoce el verbo y responde con él a la pregunta. Lejos de copiar la forma que escuchó, la ajusta, todavía imprecisamente, a su rol de emisor.

En S5-195ss /1;10 (9) se produce este diálogo:

M: ¿Esto lo guardamos [por: ‘lo escondemos’]?

B: [Asiente] _ua_damo_/guardamos/.

M: ¿Lo guardo?

B: _uar_o_/guardo/ [no debe entenderse como si él guardara; sólo está concediendo jugar a esconder; la 1ª persona singular vale como un infinitivo sin ninguna especificación. Pero enseguida es él quien oculta el objeto dentro de su pantalón].

M: ¿Adónde lo quieres guardar?

B: _uardar

M: Yo lo guardo.

B: _uardo.

M: Bueno.

B: [Lo había colocado en la pierna del pantalón y ahora tiene dificultades en recuperarlo] ¿_uardo?

.....
Se aprecia cómo el verbo en realidad es comodín de todo el juego de esconder y recobrar. El juego tiene un nombre, el lexema verbal, y las flexiones sucesivamente desgranadas son tan sólo un eco sin sentido de las expresiones de M. ‘Guardo’ o ‘guardar’ son los sinónimos que sirven para etiquetar una rutina (quitar de la vista y descubrir), de forma semejante a como ‘perro’ (en todas sus variantes: “pe_o”, “peio”, “pelo”) nombra la clase general de los cuadrúpedos terrestres, y “cua-cuá” nombra a los animales de agua, pato o pez.

S12-93 /2;2 (29). Jugando con las letras imantadas sobre la heladera, una resbala al suelo y B refiere el hecho para su interlocutor: “¡Caer!”. Usa el infinitivo, que emplea en diferentes oportunidades alternando con conjugaciones imperfectas. En S13-89ss /2;3 (19) afirma “poner yo” (infinitivo + pronombre personal), y luego “volar sí” (S13-121), pero a esta altura puede expresar “_uela” /vuela/ sin problemas (FS 2;3 [15]).

S12-347 /2;2 (29) B expresa “Se fe” /se fue/ para manifestar que no hay, en cierta caja, el contenido que esperaba. El pronombre reflexivo aparece por primera vez. La conjugación de ‘ser’ en el pretérito perfecto simple podría sugerir que ha comprendido cómo usar este verbo de tipo reflexivo (aunque la falta de /u/ estaría marcando todavía una cierta inconsistencia), pero algo más tarde enuncia ‘fue’ sin el pronombre, en referencia a aquella misma situación: “Fue –titos” /no están los autitos/. De ello que todavía resulte algo más próximo a una fórmula invariante para señalar la ausencia de un objeto que una pieza del lenguaje sometida a las flexiones que le corresponden.

FS 2;2 (20). P a B, sobre la propiedad de unos juguetes:

P: ¿De quién es el auto?

B: Mío.

P: ¿Y la pelota?

B: Mía.

B distingue claramente entre los géneros del posesivo, poco importa si apoyado en los artículos que ha utilizado el padre o desde las reglas internas que ya hubiera incorporado.

S13-400 /2;3 (19). Revolviendo entre algunos juguetes, B dice "Bu_car /buscar/", una holofrase con valor de 'hay que buscar' o bien 'voy a buscar'. En Buenos Aires es más habitual la fórmula 'ir a + verbo infinitivo' que el futuro imperfecto del indicativo, lo que habilita a esta interpretación. Bajo el aspecto de ser una verbalización elemental, en B el infinitivo es holofrase en la que está abreviado el uso más común de su comunidad lingüística para expresar la idea de intencionalidad propósito.

Es entre S12/ 2;2 (29) y S13/ 2;3 (19) que recién los verbos comienzan a parecer verbos auténticos, flexionados en función de tiempo, número y persona. Entre las dos observaciones registramos el empleo adecuado de "Caí" FS 2;3 (1), "Cachó" /se cayó/" FS 2;3 (7) y "Cae" /se cae/ FS 2;3 (10). Falta el pronombre reflexivo, pero el tiempo es el correcto y está conjugado de manera pertinente en cada situación. Si los verbos son, desde el comienzo, menos numerosos en el léxico mental del niño, será acaso porque el sustantivo, la clase predominante de palabras, posee un correlato físico concreto, estable, señalable, mientras que la acción no es señalable con tanta facilidad. La forma cerrada del objeto, su buena *Gestalt*, lo vuelve un candidato natural del *pointing* o de la nominación. Esta particularidad, que bien parece universal (anclada en nuestra facultad de percibir totalidades macroscópicas y en que, durante la primera infancia, los adultos hablan a los niños suprimiendo las palabras no referenciales), no se ve acompañada por una más rápida flexionalización del sustantivo (comparada a la conjugación del verbo). Aun cuando la flexión del nombre es más sencilla (sólo número y persona) y no afecta la raíz de palabra (como sucede con el verbo irregular), la aparición del accidente es simultánea en ambas clases de palabra. Tal vez la mayor constancia morfológica del sustantivo se compensa con una mayor asiduidad en la audición de *ciertos* verbos en la cotidianeidad. Recién a finales del período se observa en B el ajuste de género y número.

Hacia los 26 meses se registra la inclusión de las partículas sustitutivas en la forma del pronombre neutro singular. Relativo a un libro, B ordena "Gua_da_lo /guardalo/" (FS 2;2 [7]); respecto a un juguete dice: "Papi, _o_ompí /lo rompí/" y "_o maté" (FS 2;3 [10]); para destacar algo que no detecta, informa: "No _o veo" (un color) (FS 2;4 [1]). La anáfora es en todos estos casos de tipo dialógico, porque el objeto ha sido antes nombrado por el interlocutor y él reemplaza adecuadamente el sustantivo por pronombre.

También a esta edad se ve que el modo imperativo está medianamente bien consolidado en la 2° singular, aunque con omisiones y algunos errores. Esto es así tanto para la forma afirmativa ('vení', 'tomá') como para la negativa (FS 2;3 [10]: "No pises"). El presente y el pretérito perfecto simple en 1ª y 3ª singular se observan en ciertos verbos ("Quiero", "Llevo", "Quema"; "Fui", "Pinté", "_omío"); en algunos casos, los verbos son conjugados bien en la 1ª o la 3ª singular de ambos tiempos verbales, pero no en ambas. Las formas que incluyen el pronombre reflexivo presentan dificultades, que son potenciadas cuando B intenta una construcción de dos pronombres (por ejemplo, la flexión del

reflexivo se ve perturbada cuando afirma - FS 2;4 [6]-: “Papá, *me* cayó pan” por /se me cayó el pan/). El ajuste de estos accidentes de conjugación procede de modo desprolijo, construyendo lentamente reglas de articulación.

En FS 2;4 [1] anotamos la primera producción de una proposición subordinada: el adulto pregunta “¿Qué querés? ¿El auto?”, en referencia a un autito particular, y B responde “No, auto *que grrrr...*” (esa onomatopeya de garganta identifica el auto que anda con fricción). Antes de que termine la investigación no habrá otras oraciones con subordinada.

2.4.3 PALABRAS FUNCIONALES

Las palabras negativas y afirmativas, sobre todo las primeras, tienen una presencia permanente a lo largo del período investigado. La negación cubre muy diferentes funciones, razón por la cual recibe un tratamiento pormenorizado en el apartado 4. *Funciones Comunicativas*. De la afirmación cabe decir más simplemente que se inserta en cadenas de signos cada vez mayores, firme en su rol de sumar fuerza a un enunciado (“E_te sí mío sí” - FS 2;4 (28)), responder a una pregunta informativa (“¿Eso estaba roto?” | “Sí”) o definir una postura frente a una interpelación (“Esto así no” | “Sí”).

Las palabras conectivas propiamente dichas son todavía escasas y de suma irregularidad. Hay usos de preposiciones (‘a’, ‘de’) pero son inconstantes y accidentales. En S14-316ss R consulta a B: “¿Adónde lo querés poner? ¿Al lado?”, y B replica: “Al la_o_e (más otro término ininteligible)”. Usa la preposición ‘de’ por sí solo y adecuadamente, pero es un ejemplo excepcional. En relación con ‘a’, suele faltar donde se la requiere para hacer infinitivos (S13-400/ 2;3 [19]: “Bu_car /buscar/” por ‘a buscar’; S14-326/ 2;4 [10]: “Ver” por ‘A ver’).

Los artículos son harto infrecuentes. Las conjunciones todavía no emergen, aunque hay muchas yuxtaposiciones, casi desde el comienzo de las estructuras de composición y hasta las construcciones más sofisticadas (FS 1;9 [10]: “Yo no, posh”; FS 2;3 [3]: “E_te Ma_co no, -uno” /Este no es de Marco, de Bruno/).

2.5 DE LOS INTERCAMBIOS DE PALABRA

Comentamos aquí particularidades de los intercambios de la oralidad en el transcurso del período estudiado. Los intercambios son el foco de nuestro interés y las palabras (o los gestos) sólo importan enmarcados en el ida y vuelta de la comunicación. Desde esta perspectiva, corresponde un comentario acerca de la adecuación y calidad semiótica de las interacciones mediante unidades fonocomunicativas independientes. De las vocalizaciones integradas a composiciones se trata en 3.2 *Composiciones unimodales*.

El intercambio comunicativo se halla normativizado en sus rasgos formales básicos desde el primer trimestre del bebé, cuando sostiene cara a cara, alternativamente con el otro-adulto, turnos

protoconversacionales que son la matriz sobre la que edificará más tarde el diálogo pleno de contenidos. La pre-comprensión del habla del adulto (la intuición de signos decodificados como intencionalidad y pautas interaccionales) es el primer paso que hará del bebé un hablante competente. Toda futura competencia cognitiva de orden superior, en particular la *construcción* del lenguaje, posee un punto de partida eco-ambiental. El *sistema* del lenguaje no es ajeno a esta semántica de praxis, lazos afectivos y emotividad, a las rutinas y el código mutuo de las significaciones desde donde el cual el niño podrá penetrar en el discurso adulto. A partir de la intersubjetividad secundaria (alrededor de los 9 meses), las intervenciones contienen -cada vez más- *expresiones referidoras* (primero bajo el formato de los gestos), convirtiendo el movimiento de vaivén originario en un flujo de información que respeta los turnos participativos. Donde hubo vocalizaciones, hay palabras, y palabras enhebradas con sentido, aunque los intercambios, de escasa verbalidad (pero de muy satisfactoria habilidad semántica), no exhiban marcas de gramaticalidad. Desde el principio de nuestra investigación, las repuestas y las repreguntas de que B es capaz (sin señalar que él puede comenzar el diálogo) son atinadas *en algún respecto* y de manera cada vez más fina. La progresión va desde una atinencia en el comienzo muy global a comprender con precisión, más tarde, constricciones flexionales.

S3-141/ 1;8 (25). M pregunta quién quiere salir a la calle y B responde “Yoooo”. Las respuestas a esta altura son coherentes para ciertas preguntas como ‘¿quién?’ y ‘¿dónde?’, pero inadecuadas para otras como ‘¿por qué?’, ‘¿con qué?’, ‘¿con quién?’ o ‘¿para qué?’. Aunque B, como hemos visto, todavía confunde los pronombres personales en su calidad de *shifters* (su intercambiabilidad), nunca responde a ‘¿quién?’ de manera descaminada, con información acerca de un objeto o del espacio, sino que sabe perfectamente que se ha preguntado acerca del agente de una acción. No vemos, pues, error categorial (‘¿quién?’ → ‘mesa’; ‘¿dónde?’ → ‘vos’), sino que yerra en la elección de las palabras dentro del conjunto de cierta categoría (dice ‘él’ por ‘ella’, o similares). Cuando no entiende, pregunta acertadamente “¿Qué?”, lo que revela su conocimiento para pedir precisiones.

B dice ‘fuego’, “-e_uo”, con ciertas limitaciones (metátesis vocálica evidente y omisión de consonantes). Con todo, en S5-138/ 1;10 (9), mientras hojea un libro con su madre, a la pregunta de ‘¿qué hay?’ (llamas, fuego) responde con “que_a” /quema/. Si se ha usado el verbo como nombre o como un atributo de la cosa (como una predicación: una respuesta desplazada entre ‘qué cosa’ y lo que aquella cosa puede hacer), esto es aquí un asunto indecible. De cualquier modo, la dicción se encuentra íntimamente vinculada con el objeto aludido. Las propiedades físicas y funcionales de los objetos del mundo acuden en auxilio de la comunicación verbal por nexos paradigmáticos (Saussure). El fuego quema: un vínculo inmediato a partir del conocimiento de la entidad fuego en la experiencia cotidiana. A falta del nombre, el atributo acude como subrogante.

FS 1;10 (14) B recibe un cubo de manos de M y exclama “laia” /gracias/. Los intercambios se encuentran ritualizados de manera acorde al modo adulto de la cortesía y las buenas formas: *cada vez* que recibe de otro algún objeto, ya fuere pedido o no, B dice “laia” /gracias/, cumpliendo la fórmula del intercambio comunicativo. La corrección semiótica permite apuntalar la tesis de que hay *habla* (palabra adecuada, pertinente, capaz de ordenar los intercambios significativos por sí sola) previo al arribo del *lenguaje*, definido por la aparición de la gramática.

S8-40/ 2;0 (14). El piso se ensució con un postre volcado. B acude con un papel absorbente para limpiar. P le pregunta: “¿Qué estás haciendo?” y él responde: “Papel”. Más adelante, en la misma sesión, B tose y P pregunta “¿Qué pasó?”; B le contesta “¡Tos!”. Las sendas respuestas se interpretan como /limpio con papel/ y /tengo tos/, /tosí/. B apela al sustantivo del objeto involucrado en la acción que ejecuta. Hay una comprensión de base prelingüística en la que se aprecia cómo la tibieza del lenguaje en ciernes no es bastante obstáculo para que la respuesta esté globalmente orientada.

S9-131/ 2;1 (5). P: “¿Y Batman dónde está?”; B: “_a_co” /Marco/, señalando que lo tiene Marco. Con toda su ambigüedad, esa respuesta es atinada y rinde cuentas, a su modo, de lo que se ha preguntado, sólo que la localización solicitada pasa aquí por quién tiene el objeto. No ha dicho ‘galletita’ ni ‘pelota’, sino remitido hasta alguien que tiene con el muñeco relación de portador-objeto, por lo que la respuesta está en su sitio cognitivo que le corresponde: los objetos ocupan lugares o están siendo utilizados por personas. Un diálogo de estas características se da también en los adultos (‘¿dónde está Juan?’ → ‘con Pedro’: el esperable complemento circunstancial de lugar se ha convertido en una indicación de compañía).

S10-233/ 2;1 (28). M: “¿Quién hizo el gol?”; B: “Nuno” /Bruno/. B responde semánticamente bien: responde con un nombre, pero en 3ª persona y sin aprovechar las posibilidades del pronombre. Otro ejemplo (S11-79 /2;2 [10]): P pregunta quién va armar un juego y B contesta: “-uno” /Bruno/. Aunque se ha comprendido la pregunta, no está todavía madura la contestación correcta, pero ésta contiene la coherencia básica de la que pende toda interacción.

Puede ocurrir, con todo, que B pesque una palabra conocida sin llegar a comprender cómo su significación se ve alterada al interior de la oración. En S14-76ss/ 2;4 (10) R le pregunta: “¿Quién te regaló esto?” (con un *showing* del objeto, que confunde con otro juguete de su hermano). B responde “Nuno” /Bruno/ y busca la mirada de R; luego corrige: “Ah, Marco, Marco, Marco”. R descubre allí su confusión: no es un juguete regalado a Bruno, sino a Marco: “Ah, *de* Marco”. B: “Sí, *de* Marco”. En la pregunta de R, Bruno parece haber advertido el núcleo ‘quién’; pero como el objeto no había sido regalado a nadie supuso que el ‘quién’ estaba referido al dueño, y por lo tanto interpretó ‘¿*de* quién?’. R a su vez captó el desplazamiento y al intervenir repuso la preposición faltante para ajustar la pregunta a aquella fórmula más habitual (‘¿*de* quién es [tal objeto]?’ → ‘Mío [o el nombre del dueño]’). En S15/ 2;5 (1) B sabe responder sin hesitar a las preguntas por ‘quién’, ‘dónde’ e incluso ‘de quién’ (con naturales excepciones en las que se desorienta). Comprender ‘de quién’ como estructura diferente a ‘quién’ supone, por sí mismo, relaciones pragmático-contextuales de sujetos-acciones-objetos (para la primera, relación agente-acción; para la segunda, la de objeto-poseedor). La gramática vendrá a verbalizar este suelo de comprensión antepredicativa.

Los ejemplos anteriores sirven a la ilustración de cómo el intercambio comunicativo está orientado categorialmente, de una parte, por la asociación de referentes y palabras, de otra, por la asociación de ciertos giros interrogativos (‘quién’, ‘qué’, ‘dónde’) con significados producidos en la interacción. La comprensión situacional (orden pragmático) funciona como el punto de palanca desde el que se explica una semántica *de signos*, instancia superadora de la inaugural semántica *de acciones*. Sobre esta semántica de signos se conformará, visto todo el proceso desde el ángulo que aquí adoptamos, la estructura de un *sistema* comunicativo intermodal con mayor sutileza composicional.

Por otro lado, y de la misma forma que hay un gesto desambiguador (ver *supra*, 1.7), hay también elementos suprasegmentales que cumplen con ese mismo rol.

En S6-248 /1;11 (1), B manifiesta, con un *pointing* sobre el referente (dibujo de un perro): “Pe_o guau guau”. ¿Refiere con dos nominativos al objeto (nombre y onomatopeya de valor designativo), o hay que entender allí una construcción de tipo proposicional sujeto-predicado? En este caso, ‘guau guau’ es un ladrido con *afectación imitativa*, no una emisión neutral para denominar. Los elementos suprasegmentales del ladrido ayudan a diferenciar los usos de un mismo elemento que, como significante, es indistinto en el nivel de los fonemas o segmentos mínimos. Aquí B había bajado el cuello y ubicado la garganta para que el sonido fuera algo más grave que lo natural, reproduciendo la ferocidad del perro. Luego del nombre, parece adecuado interpretar que la onomatopeya de este ejemplo oficia de predicación.

S8-385 /2;0 (14). B lleva sus pantuflas con la estampa del ya mencionado sapo Pepe. De hecho, ‘Pepe’ funciona para B como nombre de la pantufla. Cuando una de las dos se escapa de su pie, lo hace saber con cara de lamentación y tono compungido: “Peepee”. El contenido emocional, significado en la cadencia, no es el adecuado para un comentario de tipo declarativo. La palabra expresa una lamentación, y ese compuesto *intramodal* de nombre y entonación triste, más el aporte de la cara, es el equivalente, en el lenguaje adulto, de ilaciones semejantes a ‘¡Qué pena, se me salió Pepe!’ (o ‘Me pasó [tal cosa]’). Esta viñeta muestra que, tal como las modalidades se componen solidariamente en las interacciones comunicativas, eso también sucede al interior de una modalidad, en este caso la modalidad oral, donde el sujeto puede entrecruzar dos elementos significativos en sí independientes (nombre de la cosa y expresión emocional) y puede hacerlo en forma simultánea, sobrepuestos en la temporalidad. Tenemos con ello dos facetas y dos instrumentos comunicativos que responden a una misma y única modalidad (aunque a la vez, el contenido emocional de desazón se vio espejado en la expresión facial). La referencia se canalizó en el nombre, que es oral, y esta modalidad sirvió también a gestionar la nota de emotividad, que por su parte halló en la comunicación del rostro una segunda exteriorización: dos canales, dos contenidos, tres signos distintos.

Los ejemplos anteriores reflejan defectos en la producción lingüística que no implican carencia conceptual. Hablar de sí mismo en tercera persona, usar el nombre donde la lengua prescribe el uso del pronombre (cfr. *supra*, ej. S10-233) es un recurso lógico y semántico admisible; la colocación correcta del pronombre es, hasta cierto punto, un detalle estilístico para evitar repeticiones. En el niño de dos palabras falta la sintaxis, como también falta precisión moduladora, pero el auxilio del contexto y de los interlocutores, el respaldo en las otras modalidades, las contribuciones de otros elementos en una misma modalidad son asideros de los que su producción se afirma para transmitir con efectividad. La expresión lingüística corre a la zaga de la comprensión lingüística, y esta a su vez depende de la consolidación de las respuestas prácticas del niño al intercambio con sus otros, de manera que todo comienza en una cognición corporeizada sobre la que, luego, son montados los correspondientes sÍgnicos por medio de los cuales las primeras representaciones interaccionales se traducen al lenguaje. El idioma común entre bebé y adulto, dialectizado por las circunstancias específicas del medio familiar del caso, es el entendimiento mutuo conceptual-pragmático, guionado por rutinas, llevado por un espíritu cooperativo y contextualizado de manera tal que las valencias significativas de los signos, con el socorro de acciones y ostensiones, se encuentran delimitadas suficientemente bien para la reciprocidad. El fondo de cooperación al que aludimos va por cierto más allá del principio cooperativo descrito por Grice para el lenguaje (1957, 1969). Más comprensivo, más englobador, precede al

lenguaje, le aporta la base para que pueda instalarse, para que proceda a autorizar o desautorizar las formas del primer decir.

Con el correr de las observaciones se va constatando el ensayo de flexionar palabras. En S11-183 /2;2 [10] tiene lugar este vaivén: “¡No toques!” | “Sí toque” /sí toco/”, donde se observa en la respuesta cierta simetría, pero también la ausencia de la ‘s’, de acuerdo con la conjugación en 1ª persona singular; más tarde, “¿Dónde está el palito?” | “Tiló /(lo) tiré/”, contiene un error en la persona, pero es adecuado en la flexión de tiempo. B habla, se puede comunicar con la palabra de forma eficaz, es un hablante competente sin ser todavía un *hablante gramaticalmente competente*. La comprensión y la expresión dependen de la configuración del campo del *sentido general compartido*, compuesto por las variables ya indicadas del contexto, la cooperatividad entre los interlocutores y las rutinas. Ese sentido es *general* en referencia al *pool* de significaciones básicas que hacen al código común con el adulto. Analicemos un ejemplo con mayor detenimiento:

S11-134ss. /2;2 (10):

P: (que ha percibido cierto olor desagradable, pregunta por esta causa a B, buscando que confiese) ¿Alguien se hizo ‘algo’?

B: No.

P: ¿Vos te hiciste?

B: No, Ma_co (por el hermano, allí presente).

P: ¿Marco se hizo?

B: Shi.

P: (buscando constatar que estén hablando de lo mismo) ¿Quién se hizo cacá?

B: Ma_co.

P: ¿Seguro?... ¿No tenés nada en la cola?

B: ¡Ma_co!

P: ¿Marco qué?

B: Caca.

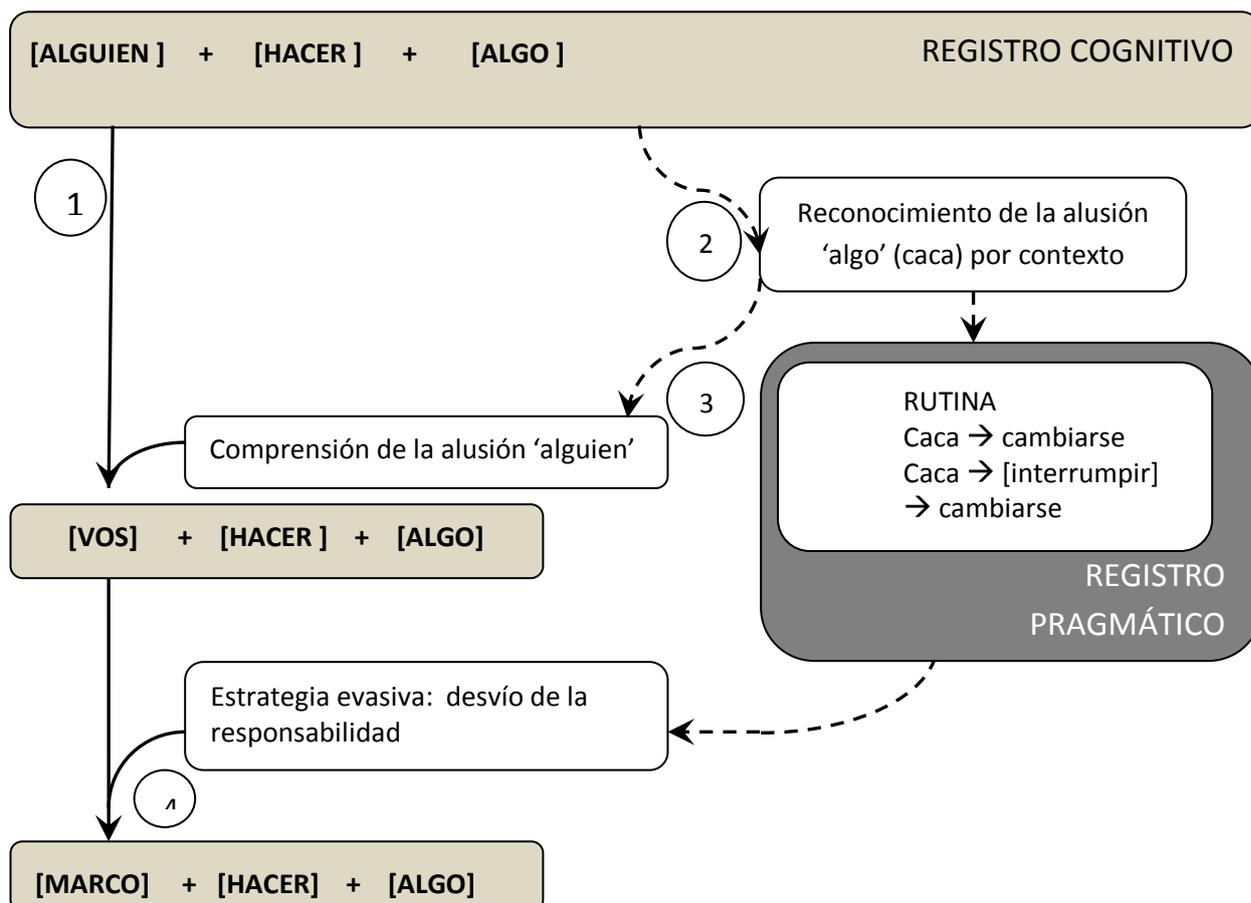
.....

Detrás de emisiones de palabra aislada, el nombre propio indica el agente causal o responsable y transparenta una estructura cognitiva (agente, acción y cosa) inobjetablemente bien vertida a la expresión verbal. El diálogo revela una perfecta comprensión situacional y de los signos que actúan en las veces de los contenidos cognitivos. Existe un cálculo anticipatorio sobre los efectos de reconocer o no una imputación. B sabe que admitir *su* caca implicará cortar el juego para cambiar el pañal, motivo por el cual pone todo su acervo de experiencia para manejar la circunstancia. La figura 18 esquematiza la estructura cognitiva subyacente a este intercambio.

Figura 18

ESQUEMATIZACIÓN de S11-134ss. /2;2 (10)

La secuencia supone la decodificación/ descomposición del input en representaciones (1), la inferencia de lo que 'algo' significa (2), la asociación con la rutina de ensuciarse, que implica interrumpir el juego para cambiar el pañal (3) y la inculpación del hermano bajo el cálculo de consecuencias (4). La línea punteada indica asociaciones del nivel mental y la línea continua conversiones procedimentales hasta el último nivel de representación mental antes del output. Lo verbal, lo pragmático y la cognición representacional se ajustan para la eficacia comunicativa.



La adecuación semiótica de las palabras holofrásticas se aprecia incluso en comentarios protonarrativos. En S8-145ss (2;0 [14]), B va relatando los avatares de una búsqueda de objeto: "Ahí. No. Ah. Ahí". En FS 2;1 (2), intentando insertar una forma en un cubo de encastre, relata ante su padre: "E_te [por una forma determinada que quiere encastrar]. Acá. No [no encaja]. Acá [busca insertarlo en un espacio semejante]. No. E_te [toma otra forma de un costado, la adecuada, que logra insertar]. ¡Ha!". Es un microrrelato que describe su acción sucesiva, un informe en voz alta que, lejos de ser habla privada, están pendientes del adulto. La comunicación es simultáneamente una herramienta ordenadora de los propios pensamientos y una interacción genuina.

2.6 VOCALIZACIONES: CONCLUSIONES GENERALES

Una primera conclusión es que el conjunto de los intercambios comunicativos llega a ser fluido y natural sin la presencia necesaria de marcas gramaticales. Los elementos situacionales, el reconocimiento del contexto y las acciones habituales, más la predisposición a interactuar de los adultos vinculados, actitud que incluye convidar al niño a hacer uso de símbolos, resultan pilares para el arribo de la palabra y su utilización como soporte comunicativo consistente (en el nivel del intercambio cara a cara y en torno a cuestiones de una relativa concreción). No es necesario señalar que para instar al niño a ‘traer la jarra que se encuentra contra la pared donde ayer dibujaste con el marcador prestado’ se requiere mucho más que un *savoir faire* de circunstancias habituales y la buena voluntad de quienes ya manejan la gramática y son interlocutores. *Lo que se afirma es que la comunicación referencial es léxico-pragmática antes de que pueda constatarse, entre las competencias cognitivas del niño pequeño, la presencia de un sistema, siquiera esbozado, de morfosintaxis, cuyo aprendizaje parece llevado por necesidades de expresión más finas que las que permitirían los enunciados holofrásticos (o las composiciones de palabra y de gesto-palabra, que analizaremos en la próxima sección).*

Las vocalizaciones no verbales permanecen incluso con el aumento en la frecuencia de palabras como reducto de la expresividad más espontánea y al servicio de hacer *multimodalmente complejas* distintas actividades, mediante la marcación de pulsos o el fraseo melódico (de esta manera, conservando una tendencia arcaica). La musicalidad comunicativa, el entonamiento parental, el juego musical y las formas de la vitalidad (Español & Schiffres, 2015; Español et al., 2014), propias de la más temprana infancia, se muestran vigentes durante esta etapa (y para siempre), brindando una clave con que interpretar la actividad vocal no léxica del niño, un amplio frente de la oralidad que no queda absorbido por la lengua.

En cuanto a las palabras, tomadas de modo aislado y sin considerar, aún, cómo se puedan combinar, ya con los gestos, ya consigo mismas (el tema del próximo apartado), se advierte muy fácilmente, conforme con lo esperable, que van conquistando cada vez mayor terreno significativo. No sólo crecen el vocabulario y la locuacidad, sino que la semántica bajo los nombres se va *estructurando* al modo de una lexemática de estilo coseriano (cap. III), sucesivamente y tantas veces como corresponda a la incorporación de nuevas unidades léxicas. Todo el análisis de la sobregeneralización que realizamos mostraba que las palabras iban acotando su primer espacio de significado en la medida en que otras nuevas reclamaban, con respaldo en el tesoro de la lengua, la jurisdicción semántica que aquéllas detentaban.

El desarrollo cuantitativo y cualitativo del vocabulario va optimizando el uso del signo lingüístico, cuya arbitrariedad, dejando a un lado el caso de las onomatopeyas, supone un escollo de más problemática superación que los que encierra el gesto, mayormente -y sobre todo en la primera infancia- motivado desde la contigüidad o semejanza con el referente (gestos deícticos y representacionales). El incremento de vocabulario mejora los intercambios comunicativos, confiriéndoles más flexibilidad temática, más desarrollo en extensión (composiciones de más

unidades) y más versatilidad. Esta utilización (en comprensión y producción) de las palabras descansa en la apoyatura del contexto y la disposición del otro a, por un lado, reponer en su interpretación lo que pueda faltar a la expresión del niño, por otro a completar o compensar *conceptualmente* aquello necesario para que éste entienda lo que se le dice. Hay diálogo efectivo, de este modo, cuando en la mutualidad de los actores comunicativos existen rutinas a las que su código puede hacer referencia (un código de códigos que mezcla verbalizaciones, gestos, hábitos, miradas, expresión facial, guiones y cotidianidad - todo esto constituye el código de este primer idioma interactivo y, desde luego, intermodal). Es este código basal lo que queda sobreentendido en la expresión del niño (pero no sólo del niño) y permite a su comunicación saltarse u omitir los signos relativos a determinados elementos cognitivos. Esta es la excusa para la cita de Wittgenstein del capítulo III (“El modo común de actuar humano es el sistema de referencia por medio del cual interpretamos un lenguaje extraño” - Wittgenstein, 1953/ 1988: §206). Este sistema subyace al aprendizaje del primer lenguaje extraño del sujeto, la lengua materna.

De allí que, si la comunicación verbal es eficaz antes de la gramática, pueda entenderse, sin subterfugios, como *habla genuina*. La consecuencia es que *debe pensarse el habla antes de haber lenguaje, antes de disponer del sistema gramatical, total o parcialmente, y que haya hablante competente antes de que derive de ello un hablante gramatical, o gramaticalmente competente*. La alternativa a la secuencia habla → lenguaje es admitir que ya hay lenguaje bien constituido a espaldas de las actuaciones agramaticales del niño holofrástico o capaz de yuxtaposiciones (primeras composiciones de palabra). Lo que aquí vemos es, no obstante, habla autosuficiente -dentro de los límites del mundo circundante (que no corresponde al mundo físico inmediato sino a las rutinas-guiones conceptuales en los que se incluyen componentes del recuerdo y de la fantasía)- en ausencia de reglas gramaticales.

Cuando el niño pretenda abordar materias más sutiles, ideas que requieran de más orfebrada construcción verbal, concentrará el foco de su atención en datos de conjugación, orden de las palabras, flexión nominal, las posibilidades y las proscipciones de su lengua. Con su interés redirigido a los matices y las variaciones de cada palabra, limará los vicios anteriores de expresión. Liberado de aquellos primeros menesteres (segmentación de la cadena, asociaciones de sonido y contenido, etc.), será capaz de retener de la señal del habla otras informaciones más sofisticadas y percibirá el estímulo (ni rico ni pobre - el que ya estaba y sirve para todos los niveles de la adquisición) con pistas para las que estaba previamente ciego⁶². Más que un repetidor-componedor de frases atinentes, pero también menos que un gramático *ex nihilo* (Gopnik & Meltzoff, 1997), el niño adquiere progresivamente su aptitud gramatical.

⁶² Otro contraargumento a la idea de pobreza en el estímulo del habla circundante: si por una parte el niño encuentra en la cadena de habla todo lo que necesita para ir *poco a poco* comprendiendo su lengua materna, el habla *dirigida* al niño está adaptada, como ya hemos puesto de relieve, por la ‘parentalidad intuitiva’ que simplifica el discurso (reteniendo de él, de la intención comunicativa subyacente, los elementos imprescindibles) y acentúa los contornos expresivos de la enunciación efectiva. De esta manera, el desafío resulta siempre y en todo momento contenido en una zona próxima del desarrollo, perfectamente accesible, donde se presenta al niño un tipo de estimulación que nunca es demasiado pobre ni, por el contrario, demasiado complicada para su capacidad mental-semiótica.

La visión saussureana relaciona el habla con la lengua como su reverso individual, como uso y valimiento que hacen los sujetos de los invariantes léxico-ordinales del sistema. De esa manera, el habla es dependiente de la lengua sin la dependencia inversa. Saussure (1916) pensaba en una lengua adulta con todas las piezas en su sitio, pero la exploración del desarrollo del habla infantil nos la muestra anterior a la faz sistemática de la lengua consolidada. La subordinación hacia la lengua es *lógica*, pero hay también una distinta subordinación, de sentido contrario, por la que la lengua no llegará a ser, jamás, para el sujeto individual, sin el antecedente de una comunicación verbal carente de articulación (sin aquel ejercicio continuado por medio del cual los niños puedan develar, en el habla del otro, la gramática). Este camino es asimismo el que conviene imaginar en el plano filogenético, donde cierta gradualidad en la constitución de la lengua-sistema parece la explicación más convincente desde la evidencia paleoantropológica (Corballis, 2002; Lieberman 1998, 2006). Si Saussure entendía el lenguaje como suma de lengua más habla (“la lengua es para nosotros el lenguaje menos el habla”, 1916/1995, p.112,), el generativismo formalista ha soslayado el habla, la actuación, y cargado las tintas en el flanco estructural. El mirador de la psicología del desarrollo descubre a los ojos una realidad muy poco afín al innatismo argumentado *en los papeles*, rechaza todo algoritmo y recupera el habla, la actuación, como un aspecto imprescindible del lenguaje, el cual sería una realidad psicosocial y cultural.

¿Cómo se explica que el habla agramatical posea eficacia comunicativa? Hay que pensar en una inteligencia que progresa en entender qué cosa cabe, en cada intervención, dejar *sin* mencionar. En el comienzo se advierten en B limitaciones de formulación y cierta vaguedad enunciativa: todo es un “E_to” /esto/ (la cosa, el lugar, las propiedades de la cosa o el lugar). Cuando B acopia nuevos elementos léxicos y su conocimiento y su manejo de la situación interactiva se hace más solvente, sabe también qué aspectos de ella, en cuanto a lo que quiera transmitir, deben explicitarse con signos irrenunciables. Ahora es capaz de producir sobreentendidos contextuales, de librar secuencias de signos verbales que suspenden *en el aire* ciertas piezas co-constitutivas del mensaje, aligerando así el proceso cognitivo de la enunciación. La comunicación de cara a cara tiene ciertos privilegios de los que nunca se beneficia la escritura, porque hay cuestiones que en el ida y vuelta conversacional quedan supeditadas al contexto y a la lectura de mentes. Precisamente lo que hace distinta a la escritura respecto de la palabra oral es su confinamiento unimodal: lo tácito o patente en el entorno debe gestionarse con explicitud. El escritor está forzado a reponer lo que para un conversador es obvio dentro de su campo perceptual. El habla, que es un acto y es indefectiblemente *actual*, no está obligada a incluir entre sus signos todo lo que cuenta como información ambiente. *Es la aptitud para esta selección de materiales lo que, por encima de las trabas para forjar enunciados más extensos y ajustados a las reglas de morfosintaxis, permite pensar a la palabra aislada o burdamente combinada como una herramienta comunicativa líquida, solvente y funcional*⁶³.

⁶³ Nadie discute que hilar dos palabras como ‘nene auto’ puede interpretarse muy diversamente (/nene al auto/, /nene en el auto/, /auto para el nene/, /un nene y un auto/, etc.). Lo que se defiende es que la mayoría de las variantes se elimina *desde* las claves circunstanciales de emisión, y que esto proporciona a la expresión verbal una solvencia suficiente para el intercambio conversacional y para transmitir información a un receptor de manera entendible.

3. COMPOSICIONES

De alguna forma, las secciones anteriores, el análisis del gesto y de las vocalizaciones tomados por separado, enmarcan el análisis de signos combinados. Las composiciones bimodales son anteriores en cuanto a su aparición y se consideran primero, las unimodales remiten a la creciente competencia para componer dos unidades del registro oral.

3.1 COMPOSICIONES BIMODALES GESTO-VOCALIZACIÓN

Siguiendo la ordenación del Código de Observación, dividiremos la presentación de las composiciones bimodales según las variantes de composición equivalente (CEQ), complementaria (CC), suplementaria (CS) y expresiva (CE). Las composiciones dudosas, como su nombre indica, no permiten, por su condición vacilante, realizar un análisis con criterio.

3.1.1 COMPOSICIONES EQUIVALENTES

Gestualidad y vocalización convergen en el referente y el significado.

S1-121ss /1;7 (13). B sostiene en la mano un dinosaurio de juguete en dirección al interlocutor, profiere “¡Am, am!” y lo mueve amenazadoramente. La boca se abre para sugerir voracidad y condiciona la interpretación: imita, con gesto representacional, el acecho feroz. Gesto y sonido, se apuntalan de manera equivalente. La boca al límite de su tamaño es correlato del ‘jam, am!’ y del tono más grave que B imprime a su dicción. Un mismo contenido representativo-intencional subyace a las dos expresiones físicas, gestuales, que convergen en tiempo y objeto.

S8-373 /2;0 (14). P le pregunta a B dónde ha arrojado la pelota. B le responde, con la mano abierta alzada: “Aire, ahí” (composición de *showing* + sustantivo + adverbio de lugar: 3 unidades comunicativas y 2 deícticos unirreferenciales en modalidades diferentes). En efecto, había lanzado la pelota para arriba. “¿Al aire?”, insiste P. “Sí... a_re”. La morfología de la palabra es titubeante (la primera dicción es correcta, la segunda no), pero bajo esta imprecisión verbal B ha dicho y ha gesticulado un solo contenido cognitivo.

S13-367 /2;3 (19). M: “¿Y esto?”, B: “Tambor” y aplaude con las palmas colocadas horizontalmente: la de abajo en posición de parche, la de arriba descargando el golpe. Representación por dos: en la palabra y en cuerpo isoformado con arreglo al objeto del caso.

S14-247 /2;4 (10). R y B van a jugar con dos yo-yoes que primero deben repartirse. R: “¿Cuál es el tuyo?”/ B: “E_te e_ mí” (tocándose el pecho con la mano que tiene el yo-yó). Hace perfectamente la transformación del posesivo (2ª persona por 1ª) y a la vez se muestra al interlocutor mediante un *showing* de contacto.

En estos ejemplos se percibe que la utilidad de la composición equivalente está presente para distintas funciones. No es de extrañar, ya que como hemos visto en el capítulo de análisis

cuantitativo, se trata del tipo de composición de más alta frecuencia de todo el período. En el refuerzo mutuo de las dos modalidades se advierte que existen representaciones cognitivas subyacentes a las producciones comunicativas reales, y que poseen múltiples valencias de morfología y de contenido que se activan de manera simultánea como gesto y vocalización.

3.1.2 COMPOSICIONES COMPLEMENTARIAS

Gestualidad y vocalización convergen en el referente pero aportan distinto significado.

FS (1;10 [2]) B lleva una pistola de juguete a la cabeza y la pone en las sienes (ya citado en sección 1.2). Adjunta el sonido eléctrico en el que se reconoce, por complementariedad con el gesto representacional, que ese juguete hace las veces de su secador de pelo. Los dos signos oral y gestual se compenetrán para remitir a la noción que quiere transmitirse. Mientras que en otros ejemplos el gesto y la verbalización (aquí onomatopeya) son cada uno por sí mismo suficientes para llevar la atención del interlocutor a la cosa aludida, en este caso ambos se necesitan. La ostensión del objeto por sí sola, mimando la acción materna de secar el cabello mojado, no hubiera bastado para comprender la escena. El ruido en sí tampoco hubiera remitido a un secador de pelo, porque podría hacerlo, indiferentemente, a otro electrodoméstico cualquiera. Las dos contribuciones en conjunto transparentan la intención y el objeto aludido.

S5-73 /1;10 (9). B palmea en un libro como si hubiera querido aplastar un mosquito (desde hacía rato venía hablando con su madre de mosquitos) y luego dice "Quito". La idea no era matar mosquitos, porque no los hay. La noción de mosquito es evocada por medio del gesto que mima el comportamiento más regularmente vinculado a los mosquitos. Ejecutando el gesto de aplastar sin aplastar, B deja en claro que el propósito es despertar en el otro la idea de mosquito. Allí está, *in absentia*, el objeto de marras, caracterizado por lo que los individuos hacen al mosquito y paralelamente por su nombre (repetido de la madre).

S13-370 /2;3 (19). B y M están armando un rompecabezas y se detienen sobre el dibujo de una pieza en particular. M pregunta "¿Eso qué es?" y B responde "_emera /remera/", tomándose a la vez el chaleco de lana con que está vestido. Lo llamativo en este caso (sustantivo + gesto de *showing*) es que B no hiciera un *pointing* sobre la remera del dibujo, sino que hiciera un rodeo por una prenda diferente. De ningún modo ha confundido remera y chaleco, ropas habituales que puede identificar en el plano representacional y en el de la palabra. Más bien hay que entender que aquí el chaleco oficia como un determinativo o *taxograma* (clasificadores en antiguas escrituras logográficas), esto es: como si se indicara con el gesto la categoría de objeto (remera → una prenda de vestir). Al remitir, por medio del chaleco, la remera a la función 'vestir', a la noción de 'llevar puesto', B está poniendo de relieve que son las remeras o para qué sirven: el objeto nombrado recibe del gesto un añadido aclaratorio. Es como si este signo esclareciera, supraordinalmente, una remera es /ropa/. En esta clase de composición el mensaje efectivo se enriquece por medio de signos que, en lugar de redundar, difieren en la información con la que contribuyen.

La complementariedad muestra que el niño puede pensar el objeto de forma integral y poner de relieve, simultáneamente, más de una característica. En el último ejemplo se ve un uso algo más libre del efecto de complementariedad: la referencia a la remera es semánticamente enriquecida por una

categorización gestual. Estamos ante un caso en el que las modalidades rozan el umbral de la composición suplementaria.

3.1.3 COMPOSICIONES SUPLEMENTARIAS

La suplementariedad compositiva abre un espacio en el que el niño puede transmitir mensajes de ideación protoproposicional, de sujeto y predicación, prelude de futuros enunciados con morfosintaxis. En S14-149, sobre el cierre de la investigación, manipulando un control remoto de televisor que ha sido desechado y convertido en un juguete, B advierte que, en su dorso, el sitio para colocar las pilas se encuentra vacío. Exclama: “¡Pila!” señalando con un *pointing* el lugar en donde deberían estar, de modo que tenemos [sujeto + sitio] denotados respectivamente por [palabra + gesto deíctico], con un sentido que oscila entre /acá (va) la pila/ o /acá (falta) pila/, pero en cualquier caso un sentido que surge de la yuxtaposición de contenidos desde ambas modalidades.

Un tipo de composición suplementaria especialmente interesante es el que anuda elementos contradictorios. Una determinada información [x] y su reverso (no [x]) se hallan repartidas entre ambas modalidades. La contradictoriedad es superada en un nivel integrador de significación.

En S9-239 /2;1 (5) surge un malentendido acerca de la clase a la que pertenece una figura plástica de estegosaurio, que B entiende ser un elefante. Con ese propósito de resolverlo, P pone esta figura junto con un muñequito de mamut, explicitando que al estegosaurio faltan los colmillos, “Este no tiene colmillos”. B responde en eco “_iene”. P sospecha que en la enunciación no se ha manifestado el pensamiento real de B y pregunta si “¿Tiene o no tiene?”. B cierra diciendo “_iene” seguido de un gesto negativo de cabeza. Afirmación verbal + negación gestual con sentido /no tiene/. La figura original, luego de comparada, le vale la apreciación de que no tiene, como una segunda, colmillos como los elefantes: sujeto tácito más predicado bimodal.

S12-243ss /2;2 (29):

B: E_te -tita /esta (es una) galletita/ (+ pointing).

M: No es tita, es un fideo.

B: ¿_ideo?

M: Sí, y no se come.

B: ¿Come? (+ gesto de negación con la cabeza).

M: No, así duro no se come.

B: Así duro (+ gesto de negación con la cabeza + prosodia de interrogación).

.....
Este ejemplo sirve para valorar (junto con la repetición, eco *ejercitativo*, que B lleva a cabo en sus primeras dos intervenciones) la forma en que el *input* de M es convertido a dos canales diferentes siendo, por sí mismo, unimodal. La *entrada* al sistema de procesamiento del mensaje (“No se come”) ha sido desmontada en los diversos elementos componentes, los que, para gestionar la comunicación saliente, han sido derivados a distintos subsistemas, alguno devuelto a la modalidad oral, otro comisionado a la gestualidad: la negación. B podría haber tomado el ‘no’ directamente de los labios de M y haberlo reproducido, acaso la opción que podría parecer más natural y conveniente en el nivel de los recursos cognitivos; sin embargo ha convertido esta unidad semántica a un canal distinto. Cabe la posibilidad de que el procesamiento general del *output*, suponiendo una capacidad todavía limitada

para la expresión de signos, se viera simplificado al repartir en dos canales la reproducción de lo dicho por M., y que el desdoblamiento proveyera cierto alivio al ejercicio comunicativo y al procesamiento de signos verbales de forma particular. (Como una nota a consignar, al decir “no se come” M realiza un leve movimiento de cabeza; aunque fuera un asomo del gesto de negación, B no lo advierte, está mirando hacia otro lado y produce esa conversión palabra → gesto sin apoyatura imitativa). Así, la última línea de este diálogo es analizable como una composición con sus constituyentes repartidos de este modo:

- CANAL ORAL:
 - Registro verbal: una palabra
 - Registro suprasegmental: prosodia de interrogación.
- CANAL GESTUAL:
 - un elemento funcional (negación) *converso desde otro canal*.

La conversión del elemento negativo a la modalidad gestual avala el presupuesto de que una estructura de procesamiento comunicativo intermodal funda la recepción (decodificación) y producción (recodificación) de representaciones cognitivas subyacentes. La Figura 19 refleja el comentario de esta viñeta.

Figura 19
ESQUEMATIZACIÓN de S12-243ss /2;2 (29)

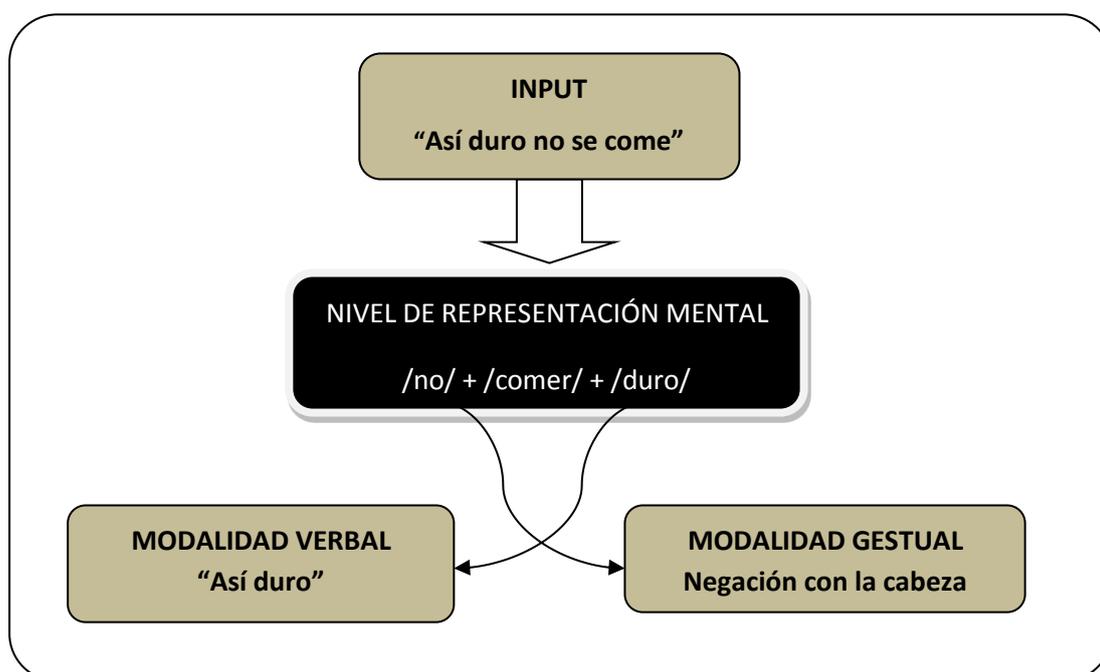


Figura 19. Procesamiento de la comunicación S12-243:
transformación del input unimodal en output bimodal

Un ejemplo similar tiene lugar en S14-161 /2;4 (10). B quiere introducir una pila en un muñequito de Schrek, como ha efectuado en otros casos, pero es advertido: “No va para Schrek esto”. Y B repone:

“_uek esto”, con un gesto negativo realizado con el índice al final de la respuesta. B asiente con ello a la anterior afirmación del interlocutor, pero sin realizar una repetición textual. Parte del enunciado es convertido a la modalidad gestual y desplazado del principio de la frase al término de la respuesta. La solidaridad gesto-palabra se traduce en una adaptación del contenido *por ser enunciado* a los recursos disponibles que B puede administrar. Es posible apreciar cómo aquí B no ha pretendido más que confirmar o conceder la afirmación hecha por el adulto, pero que por algún motivo el sistema afectado al tratamiento de unidades significativas quiso dismantelar y transformar el material semántico del caso, descargando de la oralidad el elemento de la negación y confinándolo al final del parlamento bajo la modalidad gestual. El orden de los elementos de la preferencia se ha visto alterado y los contenidos se han distribuido en dos modalidades. Todo lleva a pensar que el desdoblamiento facilita en B la retención y la expresión de una cadena de palabras de cierta complejidad para ser emitidas (re-emitidas) (por lo demás, hay elementos de la verbalización original que no han sido reproducidos, por así decir sacrificados, como el verbo o la preposición (‘para’, que B sabe no obstante emplear, como cuando más tarde afirma en S14-349: “para_o_schico_/para los chicos/). La construcción: No + va + para + Schrek + esto (negación + verbo + sustantivo + pronombre demostrativo) deviene: Schrek + esto + no (sustantivo + pronombre demostrativo + *gesto* de negación).

Otra tipología de casos concierne a aquellas composiciones donde el elemento de la negación se halla escondido en un doblez del gesto. Esto es, los casos en donde la negación no surge con el propio gesto de negar sino que asoma, connotando, en el soporte que el canal gestual brinda a la verbalización (y sin el cual ésta caería en el sinsentido).

FS 1;9 (2). B sacude ante la vista de su padre un vaso boca abajo, obviamente vacío, y dice “Má_” /más/. No es un pedido (/dame más/): no extiende el vaso a P para que se lo llene. Es una comunicación informativa de la que el sentido surge por mutuo apuntalamiento entre los dos canales, gestual y verbal. /Más/ se convierte en su contrario /no más/ cuando se cruza con el gesto a cargo de expresar /no haber/ poniendo el vaso para abajo. Casi para avalar esta interpretación, B lleva luego el vaso hasta la boca sin dar muestras de querer beber. Esta utilización de /más/ se encuentra en otros casos - por ejemplo en S8-258 /2;9 [14]), B exhibe la mano vacía y declara: “Má_” en esta misma veta de /no hay más/). El sentido global de la expresión es antitético respecto de la verbalización.

En esta etapa del estudio de los procesos semióticos del niño, aquel intérprete que se quedara en registrar sólo la franja de la comunicación oral extraviaría por el camino los significados plenos que los niños pueden *orfebrar* antes de la morfosintaxis (y cabe realmente decir ‘orfebrar’, porque las formas en las que coordinan los recursos de modalidades diferentes lleva cierta marca artesanal e idiosincrática; la posibilidad de novedad que aportará el lenguaje, tanto expresiva como intelectual, hay que pensarla ciertamente como el beneficio que traerá consigo la sistematicidad de la estructura de la lengua, pero en absoluto como si antes de eso la expresión del niño se viera amarrada a usar los símbolos como etiquetas, de manera aislada y sin ningún vuelo imaginativo).

S12-70 /2;2 (29). B intenta colocar una letra imantada en la puerta de la heladera. Su esfuerzo es infructuoso, la letra resbala al suelo. Con cara de fastidio expresa a su interlocutor, su madre, “Anda”. Sólo el contexto permite entender cómo la gesticulación facial invierte lo verbalizado. No hay dudas de que, con la verbalización de una palabra, ‘anda’, y descontando una sobregeneralización en la que el verbo ‘andar’ se emplea en cualquier contexto donde algo ‘funciona’, ‘cuadra’, ‘es adecuado’ (un vicio

propagado de los juguetes mecánicos, autos y trenes), el mensaje en general tiene el sentido de /no anda/.

Instantes más tarde, en S12-87, todavía en su juego con las letras, quiere colocar al dorso de una de ellas, donde corresponde, la pieza de imán que se le ha desprendido. Exclama “Ent_a” /entra/ en el sentido de que *no* entra. Mira al adulto y orienta su acción de modo que este pueda verla. Le convida su experiencia de no conseguir poner la pieza de metal en donde va. Nuevamente encontramos la ausencia de un signo de negación. Ésta se oculta en la intención de mostrar el fracaso: no puede aquello que logra enunciar por la palabra. Es la actitud de poner ante el otro el esfuerzo infecundo lo que brinda a este ejercicio comunicativo toda su complejidad semántica.

Casi inmediatamente, en S12-89, B expresa “aa anda” con un gesto de palmas abiertas *presentando* al otro un hecho consumado (*showing*). B alarga la vocal con que comienza el verbo y realiza una pausa clara antes de usarlo, como si destacara que su comunicación tiene dos elementos y el primero, semánticamente inapropiado, pusiera de manifiesto el lugar al que corresponde el adverbio de negación. Es como si el procesamiento cognitivo hubiera conseguido marcar la necesidad de una segunda pieza al interior del enunciado, pero sin haber hallado a tiempo, en la memoria, la pieza correcta para colocar, o sin haber logrado una modulación correspondiente. Si tenemos en cuenta que B sabe utilizar muy bien el ‘no’ en cualquier contexto, podemos conjeturar una dificultad para integrar dos unidades sígnicas en la modalidad oral, como si la exigencia de una comunicación íntegramente de palabras conformara una demanda de trabajo por encima de sus posibilidades.

Para decir ‘no anda’ se requiere de tres sílabas y dos palabras. B ha dado muestras de poder usar ambas palabras, cada cual por separado y muchas veces en combinación con otras. Ergo no cabe la interpretación de que no pueda hilar dos elementos léxicos coherentemente. Tampoco cabe suponer que la complejidad de poner dos ideas en el modo verbal sea una exigencia por encima de su competencia. Nos queda especular con que el procesamiento cognitivo para ligar dos palabras opera satisfactoriamente algunas veces y otras veces no. Cuando el funcionamiento es imperito, la modalidad gestual aporta siempre un elemento en el que se trasluce el otro contenido de la comunicación (la representación mental suplementaria sin la que la verbalización sería incoherente respecto del marco contextual).

La composición bimodal permite asimismo coordinar ideas contrarias. Se han reseñado casos en los que la negación era expresada en distinta modalidad que el contenido por negar, pero en los que ambos signos funcionaban solidariamente para transmitir una y la misma idea. De una manera diferente, el ‘no’ puede marcar la yuxtaposición de dos distintos pensamientos o intenciones. Lejos de ser una conquista tardía, desde el inicio mismo de nuestra investigación hay cantidad de ejemplos de cómo distintos pensamientos se tramitan disociadamente en los canales gestual y verbal dentro de un único ejercicio comunicativo.

En S1-90 /1;7 (13), B extiende las manos requiriendo la pelota que su madre revolea y juega a ocultarle. En paralelo a la extensión de manos dice “¡No, no!”. Claramente no desdice en las palabras lo que manifiesta con la gesticulación. Por una parte, el gesto va en pos del objeto; por otra, la verbalización se opone, con tono de queja, al juego que el adulto le propone. El ‘no’ está dirigido a que la madre tenga la pelota, el gesto de *request*, en cambio, destaca sus ganas de tenerla. La composición conjuga entonces

elementos no sólo distintos sino opositivos, dentro de un mensaje con sentido único que simultáneamente pone de relieve dos distintos ángulos del hecho, uno por cada personaje, M y B.

S2-187 /1;8 (3): Otro caso de “No” + *request*. B estira la mano hacia una piedra que tiene su hermano. No puede ser un ‘no’ contradictorio con la solicitud. Luego de recibir una primera piedra se percata de que, para lo que quiere, hacer barullo, necesita una segunda con la cual golpear la que le han dado. El “No” indica la insuficiencia de aquella primera piedra en relación con su propósito; la mano, en cambio, pide aquello que le falta. Este tipo de construcción es muy común en B.

S3-22 /1;8 (25). La madre enseña a B, cerrado, un paquete de galletitas. Éste no puede abrirlo con las manos y ensaya morderlo para desgarrar el envoltorio. Expresa “No”, palmeándose en la panza (*showing* de contacto). La interpretación más natural parece sugerir que verbalmente indica lo que no consigue hacer y el gesto, por su parte, la finalidad con la que quiere abrir el paquete de galletitas (tocarse la panza indicaría /comer/) o que él sería el beneficiario de la acción (/yo/ o /a mí/). La composición de ‘no’ + *showing* tendría entonces por significado una de estos dos pares de sentido /no puedo ésto + ésto comer/ o /no puedo ésto + ésto para mí/.

También en S9-254 se pregunta a B dónde prefiere que le apliquen un tatuaje: en la cabeza o en la mano. M: “¿Acá en la mano?”. B estira la cabeza, contestando a la pregunta: “No”. Es claramente una respuesta en *showing* que ofrece la cara, la parte del cuerpo que ha elegido para que le apliquen el tatuaje. La negación, que es simultánea al estirón de la cabeza, se compone con el gesto para conformar un mensaje de dos ideas contrarias /no en la mano + sí en la cabeza/.

Tenemos, en estos ejemplos, dos proposiciones (en la esfera cognitiva del procesamiento) dispuestas por separado en dos modalidades diferentes, formato que se anticipa a la expresión de dos ideas distintas yuxtapuestas en la verbalización. En S8-346 /2;0 (14), M pregunta “¿Quién quiere postre? ¿Vos querés postre?”, y B responde, pausa mediante: “No, po” /no, vos/, que equivale a afirmar /no yo [x], sí vos [x]/. Por otra parte, la *unimodalización* de contenidos antitéticos no va aparejada con la desaparición de estas composiciones en la alternativa bimodal, como se observa en S14-149 /2;4 (10), el primer caso reseñado en esta sección.

3.1.4 COMPOSICIONES EXPRESIVAS

Aquí están agrupadas las composiciones en donde la simultaneidad o sucesividad inmediata de las unidades fono-comunicativas y gestuales, a diferencia de los otros casos, no presenta convergencia de tipo semántico-referencial, esto es, no acopla dos significantes que equivalgan o integren significados/referentes. Se trata en cambio de los casos donde el emisor emplea uno de los signos para dejar entender al interlocutor su compromiso subjetivo con el contenido ideacional del otro signo. Esta composición alberga ejemplarmente al gesto enfático-expresivo, que añade a lo verbal un sesgo muchas veces inclasificable - ¿qué significa volver ambas manos hacia el interlocutor, palmas abiertas y hacia arriba? Este gesto particular ¿sugiere lo mismo cuando, respondiendo a la interrogación ‘¿qué hay?’, ‘¿qué pasa?’, está adjuntado a “Nada”, y cuando brinda apoyo a la dicción exasperada “¡Basta!”?

S1-71 /1;7 (13). B extiende las manos en actitud de solicitar al adulto una pelota que éste, en juego, no quiere cederle. Esto se extiende por un corto tiempo. Ante el fallido intento de obtener lo que desea, B reconcentra toda su fuerza expresiva en una sola comunicación vehemente: deja ese primer gesto y acompaña un “¡No!” vibrante con una expresión facial en que abre, por así decir, toda la cara: se coloca ante del adulto, vocaliza claro, abre los ojos, mira fijo, alza las cejas y queda expectante para ver si el otro ha comprendido. Las manos han renunciado a la pelota y actúan de consuno con la verbalización, palmas abiertas hacia afuera y estallando al mismo tiempo que la queja oral. Hay un solo significado que el gesto *destaca*. La diferencia entre este tipo de composición con ‘no’ y los episodios previamente reseñados de composición suplementaria estriba en que, donde allí se trataba de /no [x]/, x= contenido proposicional, aquí el gesto se emplea para dotar a la palabra o vocalización del espesor o de la gravedad emocional con que el sujeto se involucra en la emisión.

S1-99 /1;7 (13). M pone a B una sandalia, que éste vuelve a quitarse. M pregunta: “¿Qué pasó?”, con un claro sentido de /por qué/, y él le responde, con perfecta claridad moduladora aunque ocupa la boca con chupete, “Nada”, colocando las dos palmas hacia afuera. ¿Es por ventura un gesto explicativo, mostrativo? ¿Qué sería aquello que las manos muestran, qué sostienen, qué ponen delante? ¿Ponen *figurativamente*, en el espíritu del gesto metafórico en McNeill, o se trata más bien de que en su forma el gesto *hace pensar* al interlocutor en la acción de poner, sin ser quizás más que una coincidencia morfológica, sin que en la intencionalidad detrás del gesto haya acción de mostrar sino pasión, cuerpo sintiente y expresivo que se vuelca al exterior? ¿Hay un afán de imaginarizar o de escenificar para que el otro *entienda*, o hay simplemente una efusión?

S3-115ss /1;8 (25). B había expresado a M repetidas veces “No”. Ésta quería que colocara una galletita sobre la mesa. En una suerte de exasperación B exclama, subiendo de tono: “¡No!”, alzando a la vez los brazos y luego precipitándolos sobre las piernas, desganado, hartado, con sentido de /no me hinches más/.

S6-162 /1:11 (1). B y R se encuentran jugando con un cubo de siluetas recortadas para introducir en su interior distintas formas plásticas. Luego de una inserción lograda, R propone a B una nueva forma que éste intenta hacer pasar por la silueta equivocada señalando “Acá”. B mete el dedo a los efectos de verificar que por allí pueden pasar las formas. R sugiere: “A ver, si das vuelta...” (el cubo, para intentar la inserción en otra cara). La frase no termina, pero B ha entendido que hay que voltear *algo*. Girando el cubo, B estará ante la abertura que permite introducir la forma, pero él ha entendido que debe girar la *forma*. Frustrado, B retira la mano con un movimiento cargado de intensidad. Gesticula con la mano libre (palma abierta ante la vista de R) al mismo tiempo que expresa vehementemente “¡No!” (/no entra/). Hay un gesto expresivo realizado con la determinación de que el adulto *vea* y una palabra negativa que remite al fallido propósito de hacer pasar la forma por una silueta. Al cabo, las dos manos se colocan una sobre otra en el regazo *para* R, para que pueda apreciar el desenlace infortunado en el conato de insertar. Este último elemento de la significación cierra el proceso como pauta de que la intención no ha prosperado (/se acabó/, /no hay caso/, /en fin/).

Las composiciones expresivas están presentes desde el comienzo y a lo largo de todo el período. La modalidad oral y la gestual se acompañan exteriorizando subjetividad en su modo más natural, el de las emociones, ligadas en este caso a los afanes comunicativos. La idea significada llega al receptor junto con marcas de la sensibilidad del emisor. Se advierte con ello una función distinta para las composiciones bimodales, regularmente ignorada, que anticipa el rol de los subjetivemas y los

modalizadores en el terreno lingüístico. Como éstos, cuya función indica posicionamiento del enunciador sobre aquello enunciado, los elementos subjetivos en composiciones de esta clase constituyen signos semióticamente destinados a enseñar, de forma explícita, de qué manera el comunicador percibe el contenido de su misma comunicación. Pueden, por ende, concebirse como precursores de las ulteriores variantes verbales todavía por fuera de las competencias infantiles.

3.2. COMPOSICIONES UNIMODALES

Las composiciones unimodales incluyen los casos de gesto-gesto y vocalización-vocalización. En las composiciones vocalización-vocalización puede haber palabras o vocalizaciones propiamente dichas combinadas entre sí, cada una con su tipo, o de forma cruzada. En expresiones del tipo “Ey au” (FS 1;7 [18]), con significación aproximada de /che, duele/, el primer elemento, interjección de vocativo, está ligado a una onomatopeya de dolor (*no* es la expresión genuina y espontánea de dolor), la que tiene no obstante una función informativa. Las composiciones palabra-palabra, por su parte, conforman el canon de la unimodalidad vocal y, con miras al desarrollo pleno del lenguaje, prefiguran el destino de toda expresión verbal. Por último, existen expresiones mixtas, del tipo de “Mamá gnnnn” (FS 1;11 [4]), un enunciado con que B refiere que su madre está enojada (se vale de ese gruñido *provocado* que ésta suele utilizar para hacer ver que algo la ha molestado - *infra* sección 3.2.2 *Composiciones vocalización-vocalización*).

3.2.1. COMPOSICIONES GESTO-GESTO

Durante el estudio se verifica una presencia mínima de composiciones de este tipo (2%), las que en general no suministran contenidos de carácter ideativo (una representación-sujeto más una predicación) sino más bien significados unitarios por vía de dos gestos. Dicho de otra manera, hay en la mayoría de casos un solo significado (composiciones equivalentes) vertido con dos significantes o con la replicación de uno y el mismo utilizando las dos manos (u otra forma gesticulativa) en simultaneidad.

S1-289 /1;7 (13). Bajo la remera puesta y a la altura de la panza B ha ocultado un juguete que ahora no logra sacar. Solicita ayuda de M sacando panza (*showing*), lo que por sí mismo habría bastado para destacarla, y a la vez practica un *pointing* para despejar las dudas. Dos gestos diferentes-convergentes para optimizar la transparencia del mensaje. Esta comunidad de gestos podría designarse como *gesto doble* o bien *gesto compuesto*, según se la piense conformada por dos dos signos de modalidad gestual independientes o por uno solo en el que están comprometidas dos partes del cuerpo con igual función significante. Un ejemplo del mismo tipo ocurre en S15-134 /2;5 (1): las dos manos dicen /yo/ mediante un *pointing* y a la vez un *showing* de contacto (palmearse en el pecho). El gesto doble surge en actos comunicativos especialmente vehementes o para desambiguar alguna indicación. Esta composición responde a la estructura de aquellas composiciones bimodales de tenor equivalente (‘ésto + *pointing* de objeto).

S8-68 /2;0 (14). Como proposición de juego al interlocutor, B alza con una mano la pelota (gesto de *showing*, no mera acción de alzar) y simultáneamente, con la mano libre, la señala (*pointing*). Ambos gestos se recubren semánticamente (redundancia unimodal), pero esgrimen formas distintas.

3.2.2 COMPOSICIONES VOCALIZACIÓN-VOCALIZACIÓN

A este apartado corresponden todas las formas de vocalización compuesta, lo que *comprende en principio* tanto composiciones unimodales equivalentes como complementarias y suplementarias. En tanto las primeras suponen dos signos que digan lo mismo *exactamente* (ya que las repeticiones no son computadas), cabe dudar que existan casos reales de este tipo de composición. Se encontraron casos de complementariedad (“Yo Bruno” [pronombre + nombre]), pero el gran atractivo en las composiciones con dos vocalizaciones, por su rol estratégico en la marcha hacia la gramaticalización, es la composición suplementaria, en la que nos centraremos. La estructura protoproposicional sujeto-predicado, presente también en las composiciones bimodales gesto-vocalización, se manifiesta aquí en su medio idóneo para transformarse lentamente en enunciados proposicionales de hecho. En rigor, desde el punto de vista de los enunciados efectivos, no tenemos todavía proposiciones *sensu stricto* sino formas anticipatorias, pero cuando se aborda el tópico desde la esfera de las representaciones, la existencia de dos elementos composicionales que no expresen un estado subjetivo, no sean fáticos ni conativos, sugiere en sí misma una interpretación de corte protoproposicional. El enunciado FS 1;10 (15) “Auto papá” significa *in mente* /el auto de papá/ o /el auto es de papá/, sintagma nominal o ensayo de predicación. Contexto y características del intercambio comunicativo deciden en cada caso la variante de interpretación más conveniente.

S1-166. /1;7 (13) M pregunta si en un mueble hay escondido un dinosaurio, a lo que B responde, luego de buscar, “No –tá” /no está/. ‘Estar’, con las limitaciones de pronunciación de B, se usa en contextos diferentes: ‘no –tá’, ‘_cá –tá’, ‘Sí, –tá’. Más que entender que en todos estos casos se trata de una amalgama diferente, se puede afirmar que la forma 3ª singular (presente indicativo) de este verbo posee cierta, relativa, autonomía de producción. En consecuencia, hay que asumir que ese /no está/ responde a la estructura proposicional atómica /[x] está/, más la transformación a cargo de la negación.

S5-15 /1;10 (9). Mientras hace aparecer patitos en el libro interactivo que ya mencionamos, B sostiene “E_te cua-cuá”. Tanto si la composición tiene el significado de /éste (es un) cua-cua’/ (cua-cuá= pato, valor predicativo) como el de /éste (hace) cua-cuá/ (valor de objeto: hacer *ésto* o *aquéllo*, o bien valor verbal -verbo ‘cua-cuar’, inexistente-), la onomatopeya cumple la función de adicionar significado y, de cualquier manera, la estructura es una construcción sujeto-predicado.

A diferencia del caso anterior, y superando su problema de interpretación, en S7-117 /1;11 (23), sobre la moto de juguete que tiene en la mano B dice, en alusión al ruido del caño de escape: “E_te ijooonnn!” /éste (hace) ijooonnn!/. Aquí no hay chance de que la onomatopeya usurpe el sitio al sustantivo, porque B llama a este juguete por su nombre, moto, y no por la onomatopeya de su andar. En consecuencia, hay que asumir que aquí el demostrativo es el sujeto y la onomatopeya una predicación. Dos vocalizaciones acopladas para reflejar la unión mental de representaciones.

S7-164 /1;11 (23). “Acá –a_te” /acá (el) elefante/. B alza un muñeco de elefante en actitud de ofrecimiento y luego se lo entrega a P (la acción de dar sucede a un primer gesto *-showing-* para que P entienda cuál es su intención). Es un ejemplo de composición de doble vocalización palabra con aporte de una gesticulación.

Tal como ha sido mencionado en 3.2, tenemos también composiciones que no corresponden a la clase proposicional en el sentido lógico-veritativo. Sobre todo al comienzo, abundan las interjecciones asociadas a pronombres, sustantivos y adverbios de negación o afirmación (“Ay, p-tita” /pelotita/, “¡Ey, yo!”, “Ah, no”), y composiciones con marcas de convenciones en la interacción (“Sí, *iaia*” /gracias/). En S5-167 /1;10 (9), M pregunta, con un gesto deíctico inductor de la respuesta, si un determinado personaje en una ilustración tiene o no tiene medias. B replica: “No me–a” /no medias/. En esta respuesta no está claro si B dice que el dibujo carece de medias (/No tiene medias/) o que la cuestión en torno de las medias le es indiferente (/No me hables de medias/), porque al mismo tiempo de negar optó por sujetar el dedo de M, como quien frenara algo que hubiera sido sugerido. La misma matriz compositiva desempeña diversas funciones según el contexto. En un segundo ejemplo, el par demostrativo-sustantivo (“E_te auto”) se ofrece también a funciones diversas. En determinadas circunstancias parece prestarse al juicio (en un sentido clásico: enunciado verdadero o falso): el primer término es sujeto y el segundo es un predicativo (/Este (es un) auto/). Pero el mismo par responde en otros casos a una construcción de tipo sintagmático (como respuesta a una pregunta: ‘¿Cuál auto querés: éste o éste?’ → “E_te auto”). En general, la variante judicativa se sostiene de una muy ligera pausa o corte entre las dos palabras, como si marcara así una unión copulativa).

Una mención aparte merecen aquellos casos donde, como antes en las composiciones gestovocalización (cfr. *supra* 3.1.3), las palabras afectadas a composiciones portan cada una en sí misma contenidos proposicionales.

S8-346 (2;0 [14]). P le pregunta a B: “¿Vos querés postre?” y este, que no quiere pero ha abierto el pote y sabe que, por ello, deberá comerlo, desvía sobre el interlocutor adulto la ingesta obligada: “No, po_, po_, po_” /vos, vos, vos/. La serie de palabras encierra este par de pensamientos o proposiciones lógicas irreductibles: /no quiero el postre/ + /vos comé el postre/. El ejemplo es trivial, porque no hay nada más común en el niño pequeño que esta fórmula en rebote (/no yo → vos/), pero revela que la yuxtaposición es por sí misma una herramienta suficientemente poderosa para sugerir en paralelo dos proposiciones diferentes. Para decir ‘No, vos’ el niño ha de tener presente *in mente* no un agente sino dos, y un objeto directo (el postre) mencionado por el interlocutor, la rutina o regla de que, abierto el pote, deberá comerse el postre. Con todo ello activo en su decodificación del episodio, B verbaliza un mínimo de signos necesarios, omitiendo la mención de los que el interlocutor puede sobreentender. ‘No’ equivale, en la cogitación, a /no + yo + comer + postre/, y ‘vos’ a /vos + comer + postre/ (he aquí las dos proposiciones cognitivas). En el nivel del signo esta mitigación no es solamente algo que filtra, morigera, alivia procedualmente lo que entra en la comunicación expresa, sino algo que al mismo tiempo implica una estrategia inteligente al realizar la selección de aquellos elementos que son efectivamente pronunciados. Fuera del maternés que se dirige al niño y sienta el precedente de qué puede suprimirse en la expresión oral, hay en la libertad del niño para decidir qué suspender una innegable habilidad, fruto de la experiencia precedente. En la limitación de traducir las representaciones cognitivas a

palabras deberá que escoger los elementos apropiados. En la primera proposición, alcanza con negarla (/NO + yo + comer + postre/); en cuanto a la segunda, es suficiente con seleccionar el sujeto agencial-gramatical y transformarlo (/VOS + comer + postre/).⁷ Las palabras efectivamente pronunciadas no son cualesquiera sino que suponen la perfecta captación de lo que el otro puede comprender sin que sea mencionado y de lo que, en contraste, se requiere explicitar porque ha sido alterado (agente de la acción). De ello resulta que, sin ser una respuesta que exhiba gramaticalidad en el sentido de tener flexiones o reglas precisas, no es sin embargo una mera cadena de palabras: está elaborada *sobre* una gramática fundamental (de *acciones*) desde la que se descuenta que el adulto, por su parte, puede reponer los signos nunca expresados. B entiende perfectamente la intención de la pregunta que le es dirigida y responde con elementos recogidos de ella y colocados sobre el fondo tácito de lo que sabe *consabido*. Hay perfecta coherencia conversacional. Esto es lenguaje vivo, de ida y vuelta: lenguaje sin reglas de palabra pero con una acabada intelección de lo que pasa alrededor.

En situación de diálogo y sobreentendiendo referentes y rutinas, la composición de dos palabras es, en muchos casos, suficiente para brindar expresión a dos proposiciones del fuero mental (o cognitivo). Huelga apuntar cómo, de no mediar la gramaticalización, todo el lenguaje se reduciría a niveles telegráficos como los de estos casos, lo que restringiría la transmisión de pensamientos con mayor complejidad semántica. Pero lo que está en juego en el período estudiado es la eficacia de la comunicación componencial antes del surgimiento de pautas gramaticales, y para ello las composiciones uni- y bimodales se muestran solventes. Su papel de precursores en la adquisición difícilmente podría verse exagerado.

3.3 COMPOSICIONES UNI- Y BIMODALES SUPERIORES A 2 UNIDADES

Las composiciones no están restringidas a 2 unidades sino que, por la cooperación entre ambos tipos de significante (ambas modalidades), a partir del progreso en el vocabulario y con la versatilidad creciente de las expresiones no verbales, aumentan el número de signos componentes.

S4-48 /1;9 (17). M pregunta a B si hay un mosquito dando vueltas (ya han matado uno). B dice “no” y acto seguido palmea las dos manos de una forma en la que no está claro si se trata de un aplauso (fuera de contexto) o si es el gesto de aplastar mosquitos. Luego mira hacia M y manotea en el aire en actitud de matar un insecto volador, para inmediatamente declarar de nuevo “No”, mostrando ambas palmas con idea de /¿ves? – no hay tal/ o de /estos son los hechos/. Tenemos dos gestos (representacional y expresivo) y una verbalización de una palabra (‘no’). El primer gesto (representacional) emula el acto de matar mosquitos (gesto-metonomía que insinúa el objeto por contigüidad con la acción adecuada); luego un segundo gesto se adjunta a la negación: gesto expresivo, como ya hemos visto, que no enlaza, no describe, no marca existencia -deícticos- y sólo sirve a reforzar la idea vertida con palabras (/nada/, /no hay/).

S4-48 /1;9 (17). B indica con un *pointing* hacia un auto de juguete. Acompaña el gesto con la dicción “Auto” y despliega la mano como se ha descrito en la anterior viñeta: gesto de /obvio/, /¿qué más va a ser que un auto?/. De nuevo un deíctico (*pointing*) y un gesto expresivo (más, en este caso, un sustantivo).

A esta altura constatamos la aparición de algunos ejemplos de composición de 4 elementos bajo el patrón 2 gestos + 2 vocalizaciones.

S4-96 /1;9 (17). La madre señala a B un gran pez que hay estampado en su remera (de él) entre un conjunto de otros tres o cuatro. Luego pregunta dónde está el pez chiquitito haciendo un gesto de /pequeño/ con el índice y pulgar de la mano derecha. B dice “¡No tititito! /chiquitito!”. Apoya sus palabras en dos gesticulaciones con las que se dan sendas composiciones: al negar, vuelca hacia fuera el gesto de manos abiertas (expresivo), y al enunciar el adjetivo (‘chiquitito’) imita el gesto de M (representacional). Los dos primeros signos se componen de forma expresiva, los dos segundos integran una composición equivalente. El gesto de palmas cierra, de alguna manera, el sentido cabal de no haber encontrado el pez chiquito (“No tititito” + /no está el chiquitito/).

S5-65 /1;10 (9). B realiza un *pointing* sobre el dibujo de un perro y dice “Pe_o”; sigue un retiro brusco de la mano junto con la interjección “¡Ah!”, como quien advierte un peligro (un perro capaz de morder -parte de un juego familiar-). Son dos composiciones sucesivas: la primera de tipo complementario (*pointing* + sustantivo); la segunda de tipo expresivo, subrayando con la interjección el susto que lleva a alejar del animal la mano. El movimiento de la mano es *para* el interlocutor, una acción lúdica sobre la base de que el perro del dibujo no es una amenaza real. B está *mostrando* haber reconocido un perro y que éste va asociado con morder la mano (así es interpretado por el interlocutor, que enseguida añade, corroborativamente: “Ah, muerde. Cuidado”).

Durante las últimas sesiones observamos un uso más complejo de la bimodalidad:

S14-213 /2;4 (10). B increpa a su competidor diciendo “Yo gané” y haciendo un *showing* del juguete con el que ha prevalecido sobre su rival R (composición suplementaria). El objeto enseñado se acopla a la enunciación verbal como un soporte instrumental (/gané *con esto*/). La sola función del objeto enseñado, que no puede ser sujeto porque se ha enunciado “Yo”, es la de *medio* o utensilio por el que se ha conseguido la victoria. El gesto no está aquí compuesto con un elemento singular, como en los casos vistos, sino con las dos palabras de la frase y añadiendo un complemento de tipo circunstancial.

S15-308 /2;5 (1). B, respecto de un juguete a pilas: “E_te no -iona” /este no funciona/ + *showing* + gesto negativo de cabeza. Se trata de una expresión de 5 componentes con dos composiciones equivalentes (e_te + *showing* y ‘no’ + gesto negativo).

La multimodalidad trasciende los gestos y las palabras y contempla siempre, regresivamente, el movimiento corporal no sígnico, pero sí lúdico, libre de códigos establecidos arbitrariamente:

S12-292 /2;2 (29). B reproduce una canción y una coreografía aprendidas en jardín de infantes para M: “Uoooooooo” + movimientos de baile que incluyen giros de cabeza + “así, así”. Con la verbalización Baclara que es el modo en que esa música se baila junto con la maestra. Aquí se ve cómo palabra, vocalización musical y expresión corporal están coligadas al servicio de una comunicación: la interjección se enuncia acompasadamente con movimiento rítmico de la cabeza para un lado y otro, la oralidad se vuelca al léxico y se emplea para aclarar la significación de lo anterior.

Los ejemplos reseñados patentizan que la comunicación multimodal es rica en posibilidades durante la etapa de composiciones pregramaticales, y que su futura desagregación y disciplinamiento en códigos unimodales constituye una conquista posterior, nacida de este primer almacén.

3.4 DE LA COMPOSICIÓN A LA ARTICULACIÓN

Se han comentado ya algunas cuestiones sobre las palabras que utiliza B en este período (sección 2. *Vocalizaciones*), tanto como de aquellas composiciones que realiza sin presencia de gramática evidente (las secciones anteriores). Aquí efectuamos un relevamiento del modo en que las composiciones de palabra van de a poco recogiendo la flexión y el orden del habla gramatical. Las formas en eco que el niño repite en el comienzo se van revistiendo paulatinamente de un sentido pleno (progresión de la eficacia práctica de las primeras comunicaciones a una comprensión semántica más fina y más correcta) y en esa dinámica del uso de las unidades léxicas las reglas de articulación van aflorando a los ojos del niño, mostrando su utilidad, desde la urgencia por decir *más* y *mejor* lo que pretende. La morfosintaxis se incorpora como atravesando una membrana: de una parte se ubica el habla infantil, de otra aguarda la lengua materna en plenitud. La dicha membrana es aquel código que incluye la prosodia, el léxico, la lectura de mente y las rutinas compartidas con los otros vinculables; el pasaje es una suerte de ósmosis por medio de la cual va *entrando* la gramática en la cognición (lo que significa: se va *construyendo*, mejor todavía *re-construyendo*, en el sistema cognitivo del niño que aprende). Todo el pretexto del símil osmótico radica en suponer que el acceso al lenguaje no es algo inmediato sino procesual, que exige del interesado un laborioso esfuerzo para acomodar el habla a la matriz gramatical⁶⁴.

Desde lo que hemos registrado, el habla se gramaticaliza como por una *adherencia* a lo escuchado, porque ciertas formas se repiten en determinados casos y otras en otros distintos. La cognición avanza en bloque desde lo más general a los detalles de dicción y de formulación correctas (*menos es más*). Lo que observamos son vaivenes, correcciones provisorias de las equivocaciones, atención sobre ciertos aspectos y descuido de otros: un ensayo destemplado para equilibrar los muchos elementos afectados en la construcción de la frase gramatical. Este proceso está motorizado por

⁶⁴ La idea de adquisición sin verdadero esfuerzo ha confundido naturalidad y asequibilidad de la compleja trama de reglas y contra-reglas que anidan en toda lengua. Como ha precisado, cáustica, López Ornat:

El entendimiento casi perfecto entre madre e hijo desde los primeros meses de vida, la eficacia con que ambos aprenden a comunicarse, el éxito del niño en el proceso de la adquisición del lenguaje, el hecho de que ese éxito se obtenga sea cual sea la lengua del entorno y aunque sean varias las lenguas del entorno, han contribuido a difundir un supuesto (de origen lingüístico) según el cual el lenguaje se adquiere rápidamente y sin esfuerzo (...).

Los niños trabajan con intensidad para aprender su/s lengua/s hasta la adolescencia. Aunque ningún niño se atraganta con el lenguaje, ni enrojece cuando intenta encontrar un verbo, ni empieza a decir preposiciones tras un proceso febril, realiza un enorme esfuerzo cognitivo, cerebral, atencional que nadie ha cuantificado (López Ornat, 1999: 472-473).

En cuanto a la rapidez de la adquisición del lenguaje apunta: “un niño tarda cinco o seis años en hablar ‘casi todo’, pero es aún incapaz de construir narraciones coherentes, o discursos” (ibidem).

necesidades de expresión de cada vez mayor complejidad, conforme se complejiza la vida mental del niño en lo ideativo y en lo emocional. El lenguaje gramatical (una expresión que sería para algunos un pleonasma) exhibe una progresión paulatina en que convergen la ‘pasividad’ de las repeticiones inconscientes y la búsqueda de aquellas posibilidades con las que vehicular el pensamiento.

Fuera de nuestro parecer, la discusión entre si hay en la especie humana una gramática de tipo universal e innato o, mucho menos, la aptitud para desarrollarla, en condiciones óptimas medioambientales y sociales (una inteligencia comunicativa que cabría llamar, mejor que *módulo* o que *instinto* (Fodor, Pinker), un recurso *emergente*), ésto no es una discusión que se vaya a saldar en estas páginas. Sin ambiciones sobre este particular, el relato observacional siguiente busca relevar cómo determinadas estructuras de morfosintaxis se van insinuando y asentando en el período estudiado. Lo que interesa es describir ciertas vacilaciones en la palabra del niño, luego intentar sobre ellas alguna especulación desde el punto de vista cognitivo. No ha de esperarse un comentario pormenorizado sobre cada tipo de estructura reseñada.

3.4.1 LA CONCORDANCIA DE GÉNERO Y NÚMERO

Mostrando las manos sucias, B expresa: “-tá chucho /sucio/” (S3-190 /1;8 [25]). El verbo en singular está de acuerdo con el número del adjetivo. La frase es correcta vista desde un enfoque abstracto o sintactista, pero no corresponde con justeza al referente que son las *dos* manos. Aunque la construcción en sí no presenta dificultades de género y número (verbo-adjetivo están bien concertados), la verbalización no respeta el plural ni el género de la cosa en cuestión (*la* mano). Existe pues una disparidad entre enunciado y hecho que se quiere describir. El proceso de aprendizaje de la lengua, sea cual sea, compromete con dos dimensiones diferentes: por un lado, con pautas internas del dispositivo comunicativo (reglas fonológicas y de morfosintaxis); por otro, con correspondencias entre lengua y mundo. El sustantivo de lengua española lleva normalmente desinencia en ‘s’ para el número plural, mientras que en griego antiguo (pero ya en el protoindoeuropeo) existía el número dual, entre el número singular y el número plural, para la referencia de pares de cosas. Para hablar de dos cosas deben respetarse, en una y otra lengua, diferentes claves de uso, lo que pone en evidencia convenciones dirigidas *hacia adentro*, a la concertación de los distintos elementos léxico-gramaticales dentro del sistema lengua, y otras convenciones dirigidas *hacia afuera*, que establecen de qué modo han de nombrarse ciertas propiedades de la realidad. En el ejemplo mencionado, B expresa un enunciado inobjetable en el registro interno, pero mal concertado con la referencia. Por esto es que los estudios sobre adquisición de la primera lengua, como apunta bien López Ornat (1994b), no pueden prescindir del diseño observacional, capaz de contrastar la habilidad lingüística con elementos que, paraverbales, si son descuidados llevarían a reducir todo el lenguaje a la morfosintaxis. Sin la pragmática el lenguaje se detiene; si esto sucede, si pierde su ser dinámico, si éste es sacrificado a los análisis *in vitro*, se habrá desvirtuado su razón de ser, que es ligar dos sujetos respecto del mundo (*hablar*).

S7-300 /1;11 (23). Aparece el morfema de plural. B dice: “P-titas” /pelotitas/. Aparición no es, por supuesto, adquisición. En S9-136 /2;1 (5), B se expide sobre dos objetos señalando: “Iguales”, pero el plural ha sido recogido de una intervención de P: “¿No son iguales?”, motivo de que, en principio, a falta

de más pruebas, corresponde a una repetición. Todavía en S12 /2;2 (29), cuando ya reconoce y participa al interlocutor los parecidos de colores y de formas, repite invariablemente 'iguales' cada vez que encuentra alguna semejanza, como al señalar (S12-179) "E_te iguales", sin emparejar el número del adjetivo y el demostrativo. Dentro de esta sesión sucede haber, con todo, otros ejemplos en los que el ajuste se efectúa espontáneamente y sin copiar del otro (S12-225: "E_ta p_e_ta" /esta puerta/: demostrativo en femenino singular).

S14-30 /2;4 (10). "E_to Pe-yié /Esto Ben 10 (personaje de dibujos animados)"/". El uso del demostrativo todavía no está consolidado. Las formas adecuadas masculina y femenina conviven con la variante neutra, que ocasionalmente las reemplaza.

S15-161 /2;5 1. Para indicar al interlocutor que hay ante sí un conjunto de pinceles dice, sin error: "Acá pinceles". Éste y otros plurales están impecablemente concertados con sus referentes. A diferencia del ejemplo mencionado S3-190 /1;8 (25), los ajustes pragmáticos son adecuados, pero las relaciones de palabra entre los sustantivos, verbos y adjetivos no están todavía consolidadas.

La regularización de la concordancia de género y número es durante todo el período insegura. Las composiciones palabra-palabra van sumando ajustes morfológicos, pero lo hacen de manera titubeante. Un elemento léxico puede haber sido concertado en algún caso bien y en otro mal. La adquisición de los plurales en sintagmas nominales básicos ha sido calculada, para el castellano, sobre el filo de los 27-28 meses (Serra & al., 2000, con datos de Hernández-Pina, 1984a, y Mariscal, 1998), mientras que el manejo apropiado de los géneros, según la misma fuente, rondaría los 20 a 22 meses de edad. Podría parecer que B se encuentra en ambos casos desfasado respecto de la medida estándar, pero la adquisición de una categoría no implica uso perfecto, la ausencia cabal de error, sino que el niño sea capaz de construcciones adecuadas en las cuales, por sobre la corrección (efecto, acaso, de repetición), pueda entreeverse alguna forma de conocimiento. En virtud de lo cual, los errores de B quizás indiquen simplemente adquisiciones inmaduras, contrabalanceadas en el número de casos defectuosos y acertados. De cualquier modo, en este marco es un asunto indecidible. No hemos investigado las adquisiciones como tales, cuándo han sido consumadas, sino el laborioso transitar por medio del que todas ellas, gesto, vocalización y sus composiciones, revelan corresponder a un sistema dinámico de marcha lenta y zigzagueante.

3.4.2 EL PRONOMBRE DE 1ª PERSONA SINGULAR

El pronombre personal de 1ª persona singular está presente, en sus distintas formas ('yo', 'me', 'mí') y de un modo desvariante (ver comentarios en sección 2.4.1 *Palabras deícticas*), desde el comienzo de la investigación, confundido a veces con la idea de propiedad en las variantes que el gramático distingue: el determinante, el adjetivo y la preposición de genitivo 'de' ⁶⁵.

S6-84 /1;11 (1). B y R están jugando con unas bolitas que hacen deslizar por una rampa y que ponen y sacan de distintos recipientes. R señala: "¿Viste? Este tiene más", y B modula "Mí, no ver". Ejemplo de semántica adecuada pero de articulación sintáctica incorrecta. Las unidades ensambladas en esa

⁶⁵ Algunos autores defienden la distinción entre pronombres y adjetivos posesivos que aquí hemos seguido (Di Tullio, 1997), mientras otros incluyen ambos en la clase de los determinativos (García Negroni, 2004).

pequeña enunciación son apropiadas al nivel de lo que debe ser comunicado, vale decir en cuanto al utillaje de conceptos necesario para responder en ese marco contextual (agente + acción + negación), pero el pronombre personal -que es apropiado en cuanto a la persona agente: /yo no veo/- yerra el caso (nominativo reemplazado por dativo) y se acompaña del infinitivo⁶⁶.

S12-321 /2;2 (9). B pide a M, sentada a su lado, la tapa de un frasco que quiere cerrar: "Mía tapa". La posesión se indica con la forma tónica del adjetivo (Di Tullio, 1997), aquí intersecada con la posición que corresponde a la forma pronominal ('mí' antecediendo al sustantivo). En realidad, B ha combinado dos palabras atinadamente pero lo que ha intencionado es algo semejante a 'Dame la tapa', sin verbo y la conjugación de imperativo. En este ejemplo, el posesivo (ya fuere pronombre o adjetivo) sugiere una idea más propia del *dativo* /la tapa, para mí/. La composición de palabra no es, por estas razones, gramatical.

S12-327. M pregunta: "¿Adónde vas?", y B contesta: "Co-r /comedor/. Chiches de Bruno". B va hacia el comedor a recoger sus chiches. A la primera frase falta la preposición correspondiente ('al'= 'a' + 'el'), y falta, en bien de la coherencia, también el enlace entre el destino de ese movimiento y el propósito que lleva allí (ir a buscar sus chiches). La estructura preposicional de la segunda frase es adecuada sintácticamente, pero falla en el nivel pragmático porque no hablamos de nosotros mismos con la 3ª persona singular. B dice 'mío' y 'mi' en distintas ocasiones, pero esta vez utiliza una estructura de preposición con función genitiva hablando de sí mismo como de otro, una infracción de estilo o praxis, ni semántico-referencial ni tampoco sintáctico.

En FS 2;2 (20) (ejemplo ya citado en *sección 2.4.2.2*: ajuste del adjetivo posesivo 'mío' según sea el objeto femenino o masculino), B parece poder manejar con relativa solvencia los géneros del posesivo en concordancia con el sustantivo pertinente. La marcación de relatividad en la solvencia está exigida por lo que hemos repetido varias veces hasta aquí y comparten los especialistas (Karmiloff-Smith & Karmiloff, 2001; López Omat, 1999): la adquisición es un proceso con avance desparejo.

3.4.3 LA CONJUGACIÓN

Si bien en parte ya nos hemos ocupado de los verbos (secciones 2.4.2.1.2 y 2.4.2.2), acá los consideramos desde el mirador más amplio de las producciones composicionales, por ende en la compañía de otras palabras, lo que permite apreciar su efecto en el progreso de las inflexiones. Aquel tratamiento se detiene en S 13, desde donde se reinicia en este punto.

S13-89ss /2;3 (19). Jugando a colocar ciertos vehículos (auto, helicóptero) en lugares que utiliza como unas cocheras, B afirma: "Poner yo". El uso del infinitivo es recurrente para la 1ª singular (aunque también en otras construcciones - S13-121: "volar sí", S13-400 [2.4.2.2]: "bu_car" /hay que buscar/). Sin embargo, el modo verboidal convive con la forma conjugada en muchos verbos a esta altura ("Dame", "tomá", "_uela" /vuela/). A su vez, para determinados verbos sólo se registra la forma del verbo conjugado (casi exclusivamente en 1ª persona singular). Esto muestra que la conjugación en un tiempo

⁶⁶ Es por supuesto aquí controvertido escribir 'mí' y no simplemente 'mi'. La tilde diacrítica parece sin embargo la elección circunstancial más razonable.

verbal determinado no se da en todos los verbos a la vez. ¿Se puede decir, entonces, que el presente indicativo esté adquirido, o deberá decirse que se ha conseguido manejar una persona (la 1ª), o que tenemos la persona *tal* y el tiempo *cual* para un verbo particular? Mientras los errores sean tan numerosos como los aciertos, en tanto y en cuanto la generalización de reglas no sea dominante por sobre los usos con defecto, la prudencia indica no asumir la posesión de una noción gramatical genérica como un tiempo verbal⁶⁷.

S13-163 /2;3 (19). M pregunta a B, viendo que está tratando de encastrar algunos rastis, “¿Podés?”, a lo que B responde “No p_e_o /no puedo/” adjuntando un movimiento negativo de cabeza. El ejemplo permite visualizar cómo se ha convertido la conjugación de la 2ª singular a la 1ª sin dificultad. La viñeta previa corresponde a esta misma sesión, involucrando el mismo verbo que allí está en infinitivo. La conjugación despunta, todavía insegura.

S14-71 /2;4 (10). B exclama “Andar” respecto de un robot que coloca en el piso queriendo mostrar cómo *no* anda (sentido inambiguo, porque falta en el muñeco una de las dos piernas). Como en otras oportunidades (3.1.3), el elemento negativo está omitido, y esta forma de composición suplementaria (palabra + gesto de *mostrar* lo inverso -negación- de lo que el verbo destaca) es un recurso que B emplea desde hace tiempo y no ha dejado, pese a los progresos de emisión y a las primeras articulaciones claras. También se observa aquí cómo el infinitivo perdura en el uso acaso más elemental, aquel en que recoge (como era función en el aoristo griego arcaico) la totalidad de formas temporales. Esta interpretación se apoya en empleos prototípicos de B (acción presente: “Andar” por ‘anda’; acción pasada: “_omper” por ‘se rompió’; o imperativos: “Dar” por ‘dame’).

S15-64. Se le caen a B dos marcadores y ante el hecho exclama: “¡Aya, me caie!” (interjección + pronombre + verbo). El verbo se flexiona de modo impreciso en el presente indicativo y aparentemente combinando la 1ª y la 3ª singular (*cai-go/ ca-e*). B dice habitualmente “caigo” (cuando se ve en riesgo de caer) y sabe pronunciar “caí” cuando ya ha dado por el piso. Cuando lo que se precipita al suelo es un objeto del entorno (3ª persona), afirma “cae” de manera sistemática. En este caso en especial parece que la reflexión de la acción de caer, que afecta al par de marcadores pero que, en definitiva, lo tiene como el interesado principal, suscita una mixtura donde el verbo es puesto en relación tanto con el sujeto real (3ª: ‘cae’, ausente el reflexivo ‘se’) y con el claro efecto de haber sido aquel perjudicado (‘cai-go’). Es como si afirmara ‘[Se] me ca[i]e’, donde la ‘i’ es una inserción de 1ª persona. Esta especulación no puede ser verificada pero, por debajo del velo ensayístico, se puede afirmar sin riesgo de sobreinterpretación que ya hay en B clara conciencia de que el verbo se conjuga y de que ello depende, por un lado, de la realidad del hecho mismo que se quiere describir (si el hecho *fue, es o será*; de quién es el agente; de cómo se da la acción - aspectos); por otro, de los contenidos específicos de cada frase (ajuste de flexión verbal en concordancia con el sujeto gramatical). Nuevamente hay que discriminar, como fue señalado en la sección 3.4.1, la restricción externa o *hacia afuera*, según la que los hablantes se acomodan a la forma en la que cada lengua ha consensuado hablar del mundo, y una restricción interna o del sistema propiamente dicho que, vuelta *hacia adentro*, limita con reglas la articulación de unas palabras y otras. Semántica referencial (la primera semántica) y sintaxis, ambas sostenidas de una práctica social interactiva.

⁶⁷ El criterio para dar por adquirida una estructura de morfosintaxis nos parece que debería ser cualitativo y a la vez cuantitativo. Cualitativo en el sentido de López Ornat, que exige a los morfemas de raíz o desinencia una flexión en al menos dos formas diferentes (cfr. cap. 3 sección 6.2); cuantitativo por las razones alegadas.

Nada va a descubrirse al repetir la cantidad de los factores que intervienen en la producción de un enunciado en regla. Los ejemplos anteriores sirven para mostrar cómo, en el aprendizaje de la lengua, el destinar recursos de memoria y de atención para ciertos aspectos implica restarlos, sin remedio, a otros en donde son igual de necesarios. La inclusión-aprendizaje de estructuras nuevas al acervo cognitivo, por cuestiones de atención y de memoria operativa, puede resentir la producción de una estructura previamente dominada. Si algo salta a la vista al evaluar desprejuiciadamente la expresión del niño pregramatical, ello es el *curso* de la adquisición, que ha de entenderse como un desarrollo sometido a estancamientos, retrocesos, corrección e incorrección en simultáneo. Las producciones titubeantes entre dos formas diversas, la palmaria convivencia de lo normativo y lo intuitivo, la sobrerregularización y más tarde la desregulación de ciertos elementos (fases 3 y 4, rígida y flexible, de la adquisición según modelo de López Ornat - cap. III sección 6.2) son factoriales que hablan de un gradual refinamiento hasta el estado de más acabada competencia (habla gramatical).

3.4.4 LA FRASE

A la vez que el dominio del lenguaje va afirmándose con estructuras específicas, las emisiones comienzan a rebasar las dos palabras, progresión que sirve de apuntalamiento y a la vez de obstáculo para confeccionar mensajes que tengan más unidades componentes respetando los criterios de la corrección formal.

S12-50 /2;2 (29). P le ha preguntado por su barba y B responde, llevando la mano hasta la barba del adulto y sujetándola de manera ostensiva (*showing* de contacto): E_te e ba_ba /Esta es (la) barba/. Es complejo decidir si la 'e' final del demostrativo se ha alargado ligeramente o si se trata de una insinuación verbal, que para este momento ya aparece en diferentes verbalizaciones. La complejidad de una emisión de gesto + 3/4 palabras (ante la duda computada, en nuestro análisis cuantitativo, como 3V-G) puede explicar esa imprecisa producción vocálica intermedia.

S14-95/96 /2;4 (10). Ante dos muñequitos que señala empleando sendos *pointings*, B manifiesta: "E_te e_g_ande. E_te e_ -ito" /Este es grande. Este es chiquito/. Dos frases de sujeto, verbo y atributo. La pronunciación es defectuosa, pero la estructura de tres elementos es completa, sintácticamente inapelable y repetida, con sustitución del atributo. El verbo, del que no hay más dudas, se aloja entre el nombre y la predicación, su más regular emplazamiento en lengua castellana (lengua SVO, sujeto-verbo-objeto/complemento).

En S15 /2;5 (1) hay emisiones correctas que no incluyen claras marcas de gramaticalidad, como no sea tenido en cuenta el orden de palabras que, fuera de la secuencia SVO, en muchos casos puede tolerar variantes sin daño a la significación. Así por ejemplo registramos "Hay mucho acá" (S15-50) y "Acá ot_o más" (S15-57). No son expresiones agramaticales o que vayan *contra* la gramática, pero no son reflejo de elaboración morfosintáctica.

La longitud del enunciado producido, esto es, composiciones superiores a dos unidades léxicas (en nuestro estudio con un máximo de 5), suma una nueva dificultad en relación con los ajustes adquiridos en composiciones de tan sólo dos palabras. En FS 2;5 (4), B toma de la mesa de luz un

mate y con un *showing* dirigido al padre le hace esta consulta: “¿E_te llevar a mamá?”, volviendo a utilizar infinitivo cuando era lo más común, para ese verbo en especial, que usara formas conjugadas. Al mismo tiempo cabe consignar que el enunciado, de 4 cuatro palabras, incluye objeto indirecto con su respectiva pauta preposicional. La exigencia de procesamiento para mayor cantidad de información que debe disponerse sobre una misma cadena de unidades, cada cual con su flexión, podría ser el motivo de que algunos logros anteriores parezcan de nuevo, repentinamente, sujetos a duda o a descuido. Sin embargo, la vacilación no es retroceso. Oraciones imperfectas conviven con otras en las que el procesamiento de conjunto es óptimo. En FS 2;5 (5), R anuncia al abuelo: “Don Floreal, Bruno comió todo el postre”, a lo que él mismo repone: “Sí, comí todo el postre” (5 palabras, sujeto tácito, verbo apropiadamente conjugado, determinativo-adverbio-sustantivo concertados en género y número: muchos ajustes, todos logrados). Quizás la apoyatura en una frase que ha tomado íntegramente de prestado liberó recursos cognitivos para que pudiera concentrarse en efectuar los arreglos debidos.

Para el momento de la finalización de las observaciones, B puede forjar oraciones con marcas gramaticales ostensibles (pero irregulares): “Quiero subir ahí” (construcción de dos verbos), “Me _uele acá” (verbo reflexivo), “¡Te _e_pe_taste! /te despertaste/” (2ª del singular pretérito perfecto simple), “Me _uele mi ojo. Tu ojo no, mi ojo” (manejo del posesivo), “No toques mi pelo”, “E_to –taba acá /esto estaba acá/” (3ª del singular pretérito imperfecto), “Vos sos papá” (‘ser’ en 2ª singular presente indicativo, que es una adquisición tardía respecto de otros verbos en esta misma variante conjugada - Serra *et al.*, 2010). Los progresos son desiguales en cada estructura: como se indicó para los verbos, la corrección puede alcanzarse en un tiempo verbal para determinados verbos y no para otros, la regularidad e irregularidad del verbo pueden confundirse, tal o cual persona se domina antes que tales-cuales para un único tiempo verbal e incluso el mismo verbo. *Ello sugiere que los usos condicionan de forma directa el orden de la adquisición y lo que el niño escucha entrena su capacidad de producción de manera aleatoria y no algorítmica o perfectamente deducible de inputs inmediatos. Las inferencias que organizan la lengua-sistema por supuesto existen y llevan, como se dijo, a la fase de una gramática hiperbólica, excesivamente lógica que luego debe elastizarse (irregularizarse), pero tal y como éstas existen, y son desde luego indispensables, requieren de un tiempo de maduración que parte, en el comienzo, de verificar que aquellos signos recogidos del habla de los adultos se han sabido utilizar eficazmente para interactuar. La pragmática es la esfera decisiva para que la primera semántica devenga sentido de nivel gramatical.*

3.5 COMPOSICIONES: CONCLUSIONES GENERALES

Amén de la asistencia permanente de los recursos extralingüísticos, lo que se observa es una relativa autonomización de la palabra. Hay eficacia en la composición unimodal antes del surgimiento de articulaciones claras, con una interfase en la que no es posible desmarcar éstas de aquélla. Ambas conviven porque, tal y como ha sido destacado, la gramaticalización no se resuelve de una vez.

En FS 2;3 (5) B observa que el hermano monta a caballito de su padre y se le planta enfrente para protestar: “Ico yo”, señalando las espaldas del padre-caballo. Por fuera del cuadro contextual, esa emisión se ahoga en de su propia ambigüedad: sin otras claves no es posible decodificar si B dice que es un caballo, que quiere un caballo o que tiene intención de cabalgar. Más tarde el lenguaje-sistema-de-reglas dotará a la comunicación verbal de independencia, liberándola del entorno inmediato y del soporte de las significaciones no verbales, pero lo conseguirá sin desmentir que antes el habla, sostenida de composiciones, fue posible y eficaz. La articulación avanza lentamente y con tropiezos de los que el mensaje sale indemne sólo *desde y por* el marco colaborativo que aportan los interlocutores y los códigos de comunicación multimodal que el niño y el adulto se han forjado (con asimetría a favor del polo adulto en representación de lo institucionalizado preexistente) ⁶⁸.

El hallazgo de que niños sordomudos jamás instruidos en lengua de señas desarrollan por su cuenta gestos que se estandarizan (*home signs* - Goldin Meadow et al., 1984) y que se componen (conforme con reglas suscitadas espontáneamente con los intercambios) ayuda a pensar que en la naturaleza humana habita una capacidad para desarrollar sistemas comunicativos de complejidad inexistente en las demás especies. El fenómeno del *pidgin* (ver cap. II, 5.2) y el de los famosos niños sordos de Managua (Senghas & Coppola, 2001 - cfr. cap. II *ibidem*) son también ejemplos de la natural tendencia hacia el lenguaje, propensión que se actualiza en apariencia desde las interacciones con los otros vinculares sin necesidad de postular, en un estrato oculto de la cognición, una supuesta competencia de tipo gramatical *vigente* desde el nacimiento. Por supuesto, la asistencia del adulto facilita este proceso, la más decisiva forma de enculturación, al realizar sobre sobre la zona de conocimientos próximos del niño una acción de halar, auténtico *bootstrapping* en el que prosodia, fonología segmental, semántica y pragmática cooperan -y se alternan- brindando las coordenadas de la significación para que el niño se apropie su lengua.

En efecto, las composiciones de palabra avanzan desde una dinámica entre agentes, cosas, propiedades de las cosas y acontecimientos. Primero los niños deben comprender ciertos aspectos del medio inmediato para adicionarle las utilidades de la comunicación verbal. La lengua aportará a la comunicación y al pensamiento alas mayores, pero en el comienzo debe transitar la huella del sentido *básico* y la praxis comunicativa cotidiana.

⁶⁸ La adquisición de un sistema gramatical acaso no sería imposible entre dos niños o un grupo de niños carentes de lengua y puestos en contacto sin la presencia de adultos: ciertos investigadores están convencidos de que ese pequeño grupo acabaría dándose un código. Christine Kenneally (2007) consultó a distintos académicos si, en su opinión, niños librados a su suerte en una isla desierta y que no hubieran sido instruidos en ningún sistema comunicativo podrían por sí mismos forjar un lenguaje. Contra un par de escépticos (Philip Lieberman, Marc Hauser), la gran mayoría (Paul Bloom, Ray Jackendorff, Wolfgang Enard, Tecumseh Fitch, etc.) concordó en suponer que sí serían capaces de desarrollar alguna forma de lenguaje. Algunos, incluso, se atrevieron a hipotetizar qué complejidad de lengua o estructuración lingüística podrían llegar a conseguir: protolenguaje (Heidi Lyn), un sistema estable de correspondencias (Michael Arbib), algo intermedio entre un *creole* y la lengua de señas de los sordomudos nicaragüenses (Steven Pinker). Por supuesto, un sistema de lengua riguroso, comparable con las lenguas naturales conocidas, requiere generaciones, pero hubo consenso en cuanto a que el cachorro humano experimentará tendencia a comunicaciones más que emocionales y podrá confeccionar una base rudimentaria de signos *ad hoc*.

4. FUNCIONES COMUNICATIVAS

Como se ha precisado en nuestro Código de Observación, la investigación ha contemplado las funciones con las que el niño pequeño emplea el conjunto de recursos expresivo-comunicativos que ha desarrollado. Algunas de estas funciones se encuentran en el lenguaje adulto, de donde ha sido tomado el inventario básico para nuestra primera clasificación (cap. V), pero en verdad preexisten al lenguaje y aprenden cómo colonizarlo, en beneficio de servirse de su rico repertorio sígnico y su gran ductilidad. A aquellas funciones propias *del* lenguaje, identificadas en su seno pero en realidad independientes de su condición, se incorporaron asimismo otras reconocidas a partir de observaciones liminares (función actitudinal, desgajamiento de la función expresiva, y función eco, ligada al procesamiento y al aprendizaje de la lengua) antes de dar comienzo al trabajo de campo. Como resultado del análisis de datos surgieron variantes novedosas en el interior de la categoría de función-otro (la categoría donde puntuaban las intervenciones de gesto o de vocalización que no podían clasificarse a los usos comunes), a saber, una función que a falta de mejor membrete y provisionalmente hemos denominado *ratificativa*, una función *completiva* y una función *filo-musical*, cuyas características se indicarán en el transcurso de esta sección.

En todos los casos, las intervenciones categorizadas dentro de estas variedades en la función-otro son interactivas (tanto si emplean gesto o vocalización), aunque no siempre sirvan a un propósito de tono comunicativo (transmisión de información codificada). Su interés, concomitante con el de los objetivos de nuestra investigación (ya que involucran las modalidades oral y gestual en situaciones compartidas y no están exentas de significar, a ojos de interlocutor, al menos un estado de ánimo), ha parecido suficiente justificación para hacerles lugar en este estudio. En particular las funciones *completiva* y *filo-musical* se hallan en línea con las investigaciones de primera infancia y de formas de la vitalidad, motivo de que posean enorme potencial como foco de exploración en la interfaz de la aptitud semiótica en sentido lato y la expresión desvinculada del significado.

De manera general, las funciones comunicativas, que son en principio un aprovechamiento sígnico e intencionado de la relación interactiva preexistente, se encuentran activas antes de que puedan integrarse a la estructura del lenguaje, lo que avala una vez más la idea de que el lenguaje emerge en la ontogénesis con un propósito, comunicar más y mejor que en el estadio prelingüístico, y la de que el proceso ocurre gradualmente desde las habilidades comunicativas precedentes.

4.1. FUNCIÓN DECLARATIVA

La función declarativa se define, según consta en nuestro Código de Observación, como la comunicación gestual y/o verbal por la que el individuo comparte con otro la experiencia de *mentar* (haber *in mente*) o de *identificar* un hecho o un objeto. Es por principio un acto de nominación (aunque al comienzo se reduzca a déicticos gestuales y verbales) destinado a poner de relieve una existencia (un *esto-ahí*). Conforme con ello, se distingue de la funcionalidad informativa (sección 4.2) porque ésta enlaza dos ideas, una *sustancia* independiente (o *independizable* en el nivel de los perceptos o de los conceptos) y un universal que oficia como predicado, cumpliendo un papel

atributivo: *Fx* (*x* es/ hace/ tiene *F*). La distinción es importante porque honra las diferencias entre *nombrar* y *decir* (cap. III sección 1), entre ordenar el mundo en las categorías de la palabra y efectuar predicaciones. La distinción, reivindicada por Coseriu en un momento en el que el siglo XX estaba demasiado concentrado en los aspectos descriptivo-proposicionales del lenguaje, conlleva la crítica hacia la supremacía del elemento informativo, junto con el reconocimiento de las muchas aptitudes del lenguaje (Bühler, 1934; Wittgenstein, 1953). La nominación, rehabilitada como una categoría en sí misma y que, por otra parte, puede realizarse mediante un gesto de *pointing*, abrió simultáneamente la opción de reconducir otras funciones a los intercambios comunicativos previos.

La función declarativa debe suponerse entre las primeras palabras. Por mucho que el concepto de holofrase abogue en interés de que, detrás de un único elemento léxico, los niños persigan expresar algo complejo, lo que nombran *de hecho* es siempre algo concreto, un *esto*, un algo sustantivo o adjetivo, la acción definida por el verbo, y de ello se sigue que, en definitiva, el sentido total de la holofrase descansa en el marco de la enunciación y en el desciframiento de los interlocutores. Al mismo tiempo, no es posible descartar que esta función declarativa use -además de la palabra aislada- la composición intermodal (lo que en verdad no puede sorprender) y la composición unimodal de dos palabras. Ésto último es contraintuitivo, porque podría parecer que a est formato de composición le corresponde una función informativa (“E_te -ande” /este [es] grande/ - S10-73 /2;1 [28]), pero en verdad puede también tener afanes de nombrar/declarar (“E_te auto”- S10-117 /2;1 [28]). Sin añadir que a veces la misma expresión debe entenderse, según el contexto, como si cumpliera una u otra función.

S11-204 /2;2 (10). B amaga retirarse de la habitación y P quiere evitarlo: “Vení acá”. B se rehúsa: “No, pe-tita” /pelotita/”. Rechaza a obedecer, seguido de la declaración de lo que quiere: ir a buscar la pelotita. En este caso la función declarativa está montada sobre una sola palabra, mientras que en otros ejemplos se la ve encarnada en pares de palabras, fundamentalmente yuxtaposiciones con un determinativo (determinante o cuantificador) + un sustantivo: FS 2;3 (22) “E_te pe-tita” y “Dos pe-tita”).

La función declarativa es indudablemente, junto con la función conativa, la actitudinal de afirmación-rechazo y la función eco, uno de los primeros pasos en el acceso al lenguaje. En lo que toca al gesto, los protodeclarativos (deícticos) son los recursos primigenios que convocan la atención del otro sobre un ente, objeto, evento o propiedad. La función declarativa se concreta en ambas formas expresivas sin reparos de modalidad.

4.2 FUNCIÓN INFORMATIVA

La función informativa recoge los usos del lenguaje vinculados a la descripción de hechos y objetos. Su contenido puede examinarse en términos de verdadero o falso. Su valor, tanto en los intercambios habituales como en el conocimiento más sofisticado, la vuelve esencial en el proceso civilizatorio, motivo seguramente de que pudiera eclipsar, durante mucho tiempo, la amplia versatilidad que existe en el lenguaje. Su *ventaja* respecto de la función declarativa radica en que, superando la más nuda referencia, su mensaje cualifica de algún modo, entre muchos posibles, al ente del caso. El ‘esto-

aquí' se nutre de un segundo signo que establece el esto como un 'esto-tal' o un 'esto-cual', o mejor dicho un 'esto-así' o un 'esto-asá' (dado que el 'esto-tal', hablando propiamente, se encuentra determinado en la nominación, que es a la vez categorización). Por supuesto, en la función informativa puede haber enlaces falsos entre los entes-sujeto y los signos de predicado. Lo que hace en rigor esta función es vincular entes de tipo sustancial con cualidades que pueden corresponderles con verdad o falsedad. La atribución de propiedades a un sujeto ('Esto [es] grande'), que pueda evaluarse en términos veritativos, constituye el rasgo diferenciador en este tipo de expresión.

Aunque lo más común en la función informativa es que se manifieste mediante composiciones, no es para nada inhabitual, en esta edad temprana y a su vez en el hablante competente adulto, que toda la información del caso quepa y, por así decir, se satisfaga en un único signo. En efecto, una pregunta puede desplegar todos los contenidos de significado necesarios sin informar nada y la respuesta, en un segundo tiempo, convertir las significaciones en información. Por ejemplo, en FS (2;3 [25]) el adulto pregunta a B "¿De qué color es este lápiz?" y él responde: "Verde". Es el saber del niño lo que, descontando en la interrogación los elementos que precisa, transforma el conjunto en una afirmación: 'este lápiz es verde' (sea verde el lápiz, en definitiva, o no). La operación mental-semiótica está por lo tanto de su lado, pese a que la contribución real, cuantificable en términos de material enunciativo, no sea más que una palabra. En consecuencia, no existe un apareamiento entre función declarativa y expresiones de un único signo y otro que, por otra parte, enlace la función informativa a las composiciones. Tanto sucede haber composiciones que aportan un dato novedoso, junto con la opción de juzgarlo, verdadero o falso, respecto del referente, y otras composiciones limitadas a nombrar, como sucede haber al mismo tiempo construcciones holofrásticas nominativas y, de manera converso, otras capaces de predicación. Dicho esto sin perjuicio de que, cuando no se trata de respuestas, la función informativa se produzca mediante composiciones uni- o bimodales.

4.3 FUNCIÓN CONATIVA

La función conativa envuelve al receptor de una forma particular: lo hace partícipe del hecho comunicativo en todas las variantes de la apelación (pedido, reclamo, orden, etc.). Inevitablemente implica al otro incluso por sobre su negativa a responder o cumplir el papel de receptor. La recursión al otro en su misma estructura de función es el motivo de que se la encuentre ya en los usos sýgnicos primarios del niño pequeño (y en otras especies de primates, por su natural gregario -Gómez, 1996, 2005-). Esto es así porque, en mayor medida que el resto de las funciones, pone en el centro la necesidad del semejante que todo sujeto humano experimenta en el plano de la supervivencia (y a partir de allí, en casi cualquier aspecto de la vida) y expresa tal vez mejor que las demás eso que hemos llamado (cap. II sección 2) *vocación* fundamental del otro (en el doble sentido de una propensión y de un llamado).

Esencial en la comunicación conativa, la expresión vocativa *sensu lato* es anterior a la palabra. Si en el adulto reviste la forma de una interjección ('¡eh!', 'che', nombre propio, etc.) aventurada para lograr la atención del interlocutor, en el infante ocurre en vocalizaciones sin patrones morfológicos predefinidos, por ende sin calidad de signo estándar, que se elevan sin embargo hasta esta condición

y significan *de hecho* por las determinaciones de la coyuntura en que son emitidas. Luego de esta inicial falta de especificidad, la apelación se consolida con el uso de marcas prosódicas (mayor volumen en requerimientos de tenor imperativo, contorno melódico especial en la interrogación) y con apoyo simultáneo de expresividad facial (apelación inquisitoria: elevación de cejas, detención de la mirada en el rostro del otro; apelación conminatoria: gesto adusto o de altivez, mueca de enojo). Para el período estudiado, la gestualidad, las vocalizaciones de tipo verbal y no verbal y las composiciones, contando invariablemente con el decisivo aporte de los elementos suprasegmentales, satisfacen las necesidades conativas:

FS 1;9 (9) pregunta, señalando en dirección a un patito de goma, “¿Pato?”. Al respondersele que sí, vuelve a señalar y afirma con resolución “¡Pato!”, mirando al interlocutor con obvia pretensión de que le sea alcanzado. La primera expresión es una apelación-pregunta, la segunda una exigencia, ambas implican conatividad.

El cuerpo es *medium* de algunas opciones vocativas que no corresponden al gesto tradicional. Cada vez que B pretende la atención del interlocutor y no la obtiene por los medios regulares de la vocalización o la gestualidad, refuerza la estrategia pasando a tocarlo. Recurre a lo mismo cuando está compenetrado en algo y no quiere desconcentrarse: deja al contacto la responsabilidad de convocar al otro hacia sus cosas. Caso paradigmático de acción que, sin las credenciales morfológicas del signo más convencional, debe no obstante acreditarse con valor semiótico: es tacto puro que persigue la reacción del otro, posee la finalidad de *con*-tactar y abrir la comunicación y es, por lo tanto, *tacto conativo*. La capacidad semiótica del cuerpo se ve aquí representada en su variante más rudimentaria. En tanto que las funciones anteriormente tratadas implican alguna forma de iconicidad, contigüidad o incluso simbolicidad para que el signo pueda remitir al referente, estos ejemplos apelan al interlocutor por una mediación más embrionaria, que remite al tacto como precedente del gesto de señalar (Vygotski).

4.4 FUNCIÓN EXPRESIVA

La función expresiva tal vez sea, en términos de interacción temprana, la primera en manifestarse. Ello obedece a que la biología dota al recién nacido de recursos como el llanto o la expresión facial a través de los cuales, de forma imprecisa, permite conocer a los adultos sus necesidades⁶⁹. Cuando amanece la palabra, ésta toma el relevo de las vocalizaciones sólo en ciertas oportunidades; en otras, como sucede también en los adultos, la expresividad puede ser una interjección que, por volumen, tono, prosodia o contexto, transparente sin dificultad si corresponde a una sorpresa, a miedo o a alegría. Si hay contornos melódicos universales (M.Papoušek, 1995 - cap. II sección 3.1), si el bebé los asimila y sabe distinguirlos, si los incorpora a su menú de posibilidades expresivas, con el tiempo la expresividad va recibiendo una modulación sesgada por el medio cultural. Los sesgos de tradiciones diferentes se imprimen sobre las pautas de una emocionalidad que *por sí misma* se abre paso desde las disposiciones de la biología. Estos resortes de expresión fundamental retornan cuando la palabra

⁶⁹ Como ya ha sido apuntado (cap.II), rápidamente se establece un código de llantos entre niño y madre que esboza un primer entendimiento mutuo (llantos de hambre, cólera y dolor -Wolff, 1987-).

no alcanza a los objetivos. Por ejemplo, cuando B desea hacer ver al otro que se halla molesto, emplea primeramente, como si observara un protocolo, un tono de fastidio; acto seguido, si no logra captar al adulto, procede a subir el tono de la voz a niveles de enojo; por último, suma a la voz gritada gesticulaciones de exasperación, cabreo y diversos movimientos de reclamo enfático.

En el nivel lingüístico de B, sin posibilidad de *frases* con una intención exclamativa, las verbalizaciones expresivas léxicas son fundamentalmente palabras enfáticas (“¡Uaua!” /agua/) en las que el contenido cede el rol central a la carga emotiva. Los gestos contribuyen con la función expresiva de un modo espontáneo y natural. La motricidad del período está suficientemente madura como para que la predisposición anímica puede exteriorizarse en diversos recursos corporales.

4.5 FUNCIÓN FÁTICA

La función fática, cuyo comienzo ontogenético debe buscarse en las protoconversaciones que se han registrado a partir del segundo mes de vida, se manifiesta más tarde en comunicaciones donde, si hubiera mensaje, este reviste apenas importancia, postergado detrás de la voluntad fundamental de cuidar el canal de las interacciones y tomar contacto con el interlocutor. Los contenidos semánticos son el pretexto para *compartir*. Aunque al inicio del período B todavía no puede comprender muchas de las preguntas que se le dirigen, su predisposición es óptima y él cumple con los turnos comunicativos que le corresponden.

La función fática se muestra en B a través fórmulas convencionales de la lengua (‘perdón’, ‘por favor’) que emplea con cómoda solvencia. Cuando recibe algo del otro, indefectiblemente dice “Gracias”.

S5-258ss /1,10 (9): M le da un cubo, luego otro, luego otro. B dice en cada caso “laia” /gracias/. Esta palabra es sólo un elemento de la oralidad que debe colocarse a colación de recibir algún objeto de otro. B nunca dice ‘gracias’ si lo ayudan en alguna acción, si es levantado en upa -porque lo pidiera- o en retribución por diferentes prestaciones de las que pudiera ser beneficiario: por el momento sólo es la palabra utilizada a cambio de un objeto. B debe entonces superar esta rutina y liberar toda la variedad de aplicaciones y combinaciones que se halla en esta palabra.

En ciertos casos encontramos expresiones semánticamente inatinentes donde B usa muletillas y parece nada más querer cumplir con su lugar y turno en la conversación. En varias observaciones dice ‘no’, que sabe emplear perfectamente, proscribiendo su significado y en principio para, simplemente, llenar un espacio en el circuito comunicativo. Podría guardar silencio o podría intervenir con alguna coherencia, pero ha decidido restringir su participación a un acto de presencia, desatento, como si jamás hubiera entrado al tema.

En S1 /1;7 (13) hay muchos casos fáticos de ‘no’: es como si se hubiera convertido en latiguillo. Se le pregunta ‘¿Dónde?’, algo que B comprende, y él responde ‘no’. En S2-125ss /1;8 (3), M le había preguntado por su cuna, pretendiendo que indicara dónde estaba y que mostrara que sabía cuál era. B no se da por aludido y contesta su hermano. Entonces M advierte, sin desistir de una conversación con B: “Me parece que ya la encontraron a tu cuna, eh”/ B: “No.”/ M: “¿Dónde está tu cuna?” B: “No”. El

diálogo prosigue con este mismo patrón. M interroga sobre diferentes cosas y B opone un 'no' vaciado de sentido y significación. Algo más tarde, en la misma sesión, S2-152ss, M consulta a B lo que prefiere: "¿Esto o esto?"/ B: "No".

En los ejemplos anteriores, todos muy tempranos en el tiempo de nuestra investigación, el 'no' está colocado ante preguntas que no se responden por 'sí' ni por 'no', y que B entiende. El 'no' impresiona como fático, de la misma manera en que aparecen otras muletillas hechas de palabras sin su significación corriente ("Acá" y distintas onomatopeyas arbitrariamente usadas). Pero la función fática puede tomar también una forma distinta, ajena al uso de las muletillas.

En S13-197 /2;3 (19), M pregunta -retóricamente- a B si tiene puesto un gorro o no. B le responde con una desentendida negación y sin restar al juego en que se encuentra un ápice de su interés. M le pide entonces que se ponga un gorro. A efectos de llevar a B al tema del gorro, y para promover la acción, le solicita uno en particular que él tiene a mano. B le responde, sin dejar lo suyo y sin ser consecuente, "Sí, doy". No hace el menor intento de tomar el gorro que se le ha pedido. Reconoce su turno para decir algo, y dice -en este caso- algo atinente, pero sin haberse involucrado. Tras el pedido de M hubo un silencio en el que B insertó aquella contestación, pero sin que eso dicho, suerte de automatismo, se viera correspondido en su comportamiento.

S15-46 /2;5 (1). Un caso semejante. R y B están comparando los colores de unos marcadores. R: "Ese es igual. No, me parece que no". B: gesto negativo de cabeza. No parece atender a lo que se le dice; sólo ubica su gesto allí donde le toca retrucar. Puede pensarse que ha tomado el 'no' directamente de R (función eco) y que lo ha convertido a otro canal, como ocurriera en el ejemplo de S12-243 /2;2 (29), que hemos analizado en la sección 3.1.3 Figura 19, pero está distraído y nada hace pensar otra cosa más que en un reflejo. Si los motivos de la conversión a una modalidad diversa están abiertos a debate, en cualquier caso este episodio permite apreciar que también la gestualidad se emplea como herramienta fática.

El dispositivo presemántico del intercambio conversacional se manifiesta desde los dos meses y en los posteriores diálogos, habla mediante, se puede apreciar esta estructura arcaica y asimbólica. Incluso cuando la palabra olvida su significado, no renuncia a su lugar en la cadena de ida y vuelta con el *partenaire*, tal y como al principio acontecía exclusivamente por medio de vocalizaciones. La lengua *concorre*, entonces, a una configuración dinámica anterior donde están ya en actividad distintos mecanismos funcionales. En cada oportunidad en la que B dirige un 'gracias' al adulto, esta rutina puede acaso elucidarse como asociación estímulo-respuesta: cuando recibe de otros un objeto o se beneficia de algo, añade sin defecto esa especie de coda comportamental. Del modo que sea, estímulo-respuesta u otra cosa, se trata de una palabra que no es meramente pronunciada sino *utilizada* conforme con los estándares del intercambio comunicativo, aún si el significado se encuentra algo rezagado y el significante, conducta de cierre, espera por su arribo. Este significante no será en rigor significante de un signo convencional hasta que se una a su significado, pero tendrá, como ejercicio oral, significación pragmática.

4.6 FUNCIÓN ACTITUDINAL

Lo actitudinal, según nuestra definición, no es lo expresivo. Su nombre deriva de las actitudes proposicionales, designación que abarca, en el ámbito de la filosofía de la mente, la postura del sujeto en relación con contenidos cognitivos proposicionales. Los verbos mentalistas (creer, pensar, opinar, desear, esperar...) indican cuál es la actitud o predisposición que cierta idea suscita en alguien (creer que X). Las atribuciones mentalistas son el cálculo de lo que el semejante puede pensar o sentir sobre un determinado evento (recogido como una proposición mental). Inspirada en este precedente, la función actitudinal recae sobre el conjunto de aquellas intervenciones en que B se manifiesta en relación con contenidos aportados por el interlocutor, aun cuando aquí no sean esencialmente contenidos proposicionales sino sugerencias o propuestas a las que se debe responder. En principio, podría suponerse que toda emisión con función actitudinal en 1ª persona implica frases de una cierta longitud y con una estructura más compleja que las que a esta altura B es capaz de producir. Sin embargo, lo actitudinal se aprecia en B en intervenciones donde rechaza o acepta por medio de monosílabos ('sí', 'no') una propuesta que recibe de otro. La aceptación-rechazo no es aquí un dato objetivo pasible de corroboración, como sucede en la función informativa, sino un determinado posicionamiento frente a representaciones que libran a su criterio lo que ocurra luego (diferencia con la función expresiva, emisión espontánea nuclearmente vinculada a la afectividad).

S9-89 /2,1 (5). P: "Vení, juguemos a la pelota"; B: "Sí". El elemento afirmativo no da información (descontando que en toda expresión se informa de algún modo, y respetando -contra ese remilgo consabido- la acepción de *informativo* que ya hemos estipulado), sino que revela, en B, su favorable predisposición. El contenido cognitivo que subyace a la interrogación de P ([nosotros] + [jugar] + [pelota]) y que en su conatividad no es de tipo veritativo, deja en manos de B (como también es típico en las comunicaciones conativas) la decisión final.

S9-291 /2,1 (5). P pregunta a B si le cede su turno ("Ahora yo. ¿Puedo yo?") y B responde: "No, yo". B no ha informado más que de su voluntad, de su actitud ante la idea de que el adulto tome su lugar. No es función expresiva, si por tal se entiende la expresión de sentimientos con centro en el emisor. B deja conocer, sencillamente, su postura en relación con lo que P propone.

La actitud o propensión del niño hacia una u otra alternativa convidada por el interlocutor no es confundible con la expresión espontánea de un estado de ánimo (4.4) ni con ningún tipo de demandas hacia el otro (4.3), sino a una actitud *respecto de*. Si la función conativa implica en el sujeto el primer movimiento, sobre el cual el receptor-destinatario tendría, al menos *ex hypothesi*, la decisión de responder o no, de cierta forma la última palabra, en este caso se invierten los roles y descansa en el sujeto la opción de aceptar, modificar o repudiar la sugestión del emisor. En su *propia* emisión, él redondea la célula del intercambio conversacional, le apota un cierre al decidir sobre cierta propuesta venida de fuera. En lo actitudinal, el sujeto responde a una interpelación. Si por supuesto la buena acogida o el rechazo es una forma de respuesta natural, presente desde el nacimiento por medio de la sonrisa, el pataleo o el grito, allí eran todavía reacciones espontáneas sin intencionalidad-propósito ni significación deliberada. La función actitudinal procontinúa estas formas del comportamiento en el plano de las interacciones marcadas por signos.

4.7 FUNCIÓN ECO

La función eco aparece a lo largo de todo el estudio. Se trata de las vocalizaciones donde B reitera lo dicho por el adulto, o parte de ello, sin que esa repetición cumpla algún rol declarativo, informativo, expresivo, conativo, fático, actitudinal. Es simplemente una repetición que nada justificaría en el intercambio con el otro. La diferencia con la función fática descansa en que, bajo la intervención en ambos casos disonante con la orientación del diálogo, lo ecoico, en cuanto especularmente reproducido, no parece independiente de lo dicho por el interlocutor, sino acoplado y muy atento a su reproducción, motivo para descartar afanes de preservar el canal. El eco parece más bien ir en pos de integrar al reservorio léxico del niño un ítem novedoso. De acuerdo con esto, aun cuando las repeticiones se producen en la situación interactiva, se realizan en provecho propio. En muchos casos B imprime a lo repetido un tono de pregunta, pero no espera del otro ninguna respuesta; parece, al contrario, ensimismado en su propia dicción, como si constatará haber podido repetir correctamente, como si desafiara sus habilidades para modular. En ciertas ocasiones, la repetición parece ir de la mano de fijar la *significación* de la nueva conquista (adquisición) moduladora. Este interés no debe confundirse con el del habla autodirigida. Si el ejercicio verbalizador del niño tiene aspecto de eco, de *actuación ecoica*, es porque extrae del otro una dicción y *se prueba* a sí mismo en ella sin perder de vista al interlocutor, sin retirarse mentalmente de la escena compartida, sin replegarse de la interacción, incluso consultando al otro con un tono inquisidor. En cambio, en el habla autodirigida el niño emplea los signos para organizar la comprensión de un evento particular: *se habla* a sí mismo, es emisor y receptor en interés de ligar la palabra a una gimnasia de la inteligencia. En los ejemplos de la función eco no hay sino un entrenamiento de tipo replicativo que, dentro de las interacciones, copia lo escuchado en el instante previo muchas veces sin siquiera haberlo comprendido.

En algún punto, esta función entra en la lógica del tipo de reiteración que en la memoria de trabajo correponde al subsistema del lazo articulatorio o bucle fonológico (Baddeley, 2003), que repite los *inputs* verbales para prolongar la vida efímera de estos estímulos en el registro más operativo de la actividad mental. La diferencia es que la función eco no busca extender el tiempo en el que una palabra se encuentra a disposición de cierta actividad en curso (*on line*), sino que ésta ingrese en el vocabulario permanente. El objetivo de la función eco es, por lo tanto, la memoria de más largo plazo. Hecha la salvedad, parece no obstante que el lazo articulatorio se halla vinculado con la adquisición de signos del lenguaje oral (Baddeley, Gathercole & Papagno, 1998). La utilidad visible de la función eco y el procesamiento mudo que tiene lugar regularmente en la memoria de trabajo pueden verse, entonces, como aliados en el cometido de gestar la lengua en el sujeto.

La tesis de que las intervenciones de esta clase se hallan comandadas por un objetivo de incorporación de léxico y dicciones concuerda en principio con que, en la gran mayoría de los ejemplos, B repite las palabras *nuevas* que detecta en el adulto.

S5-116ss /1;10 (9). Jugando a tocar el fuego en una ilustración, B no puede nombrarlo pese a las preguntas de M (“¿Qué es eso? ¿Cómo se llama?”). En lugar de responder, pone la mano en el dibujo y la retira con la exclamación de “¡Ay!” (como en un caso previo, sección 2.2, S1-137ss /1;7 [13]). M le

pregunta, entonces, “¿Qué hizo el fuego?” y B se queda en la repetición: “Euo /fuego/” (diptongo invertido y omisión de consonantes).

S5-145 /1;10 (9). Comentando el mismo libro, páginas más adelante, M narra para B: “El señor se inventó un helicóptero”, a lo que B replica simplemente: “O-có_te_o” /helicóptero/.

S6-180 /1;11 (1). R y B se hallan entretenidos jugando con un micrófono. R pregunta: “¿Querés que lo apague?”; B replica (*no responde*): “_pa_e”, tratando de hacerlo por sí mismo. Es como si asociara el verbo, recogido de R, a la acción que -supone- corresponde.

S10-215 /2;1 (28). H dice a B, peleando por un muñequito: “¡Mi jugador, Bruno!”, y B repite, sin ánimo de disputar la prenda: “_u_a_or”.

S11-158 /2;2 (10). Entretenidos con un metegol, P advierte que B ha confundido los significantes ‘arco’ y ‘gol’, y acto seguido lo corrige: “No, ‘gol’ no es esto. Esto es el arco”, y B repite: “A_co”. Aun cuando la pronunciación es homofónica con su manera de decir el nombre del hermano, Marco, no existe ninguna ambigüedad y la expresión de B es un eco de lo que el adulto ha formulado. (El desafío será llegar a pronunciar distintamente algo que discrimina sin problemas en el plano de la referencia, proceso que implicará ajustes sutiles para la motricidad moduladora).

S12-181 /2;2 (29). Comparando letras plásticas que B ha tirado al suelo, M propone juntarlas cuando hallen dos piezas del mismo fonema: “Así, juntas”, y B intenta repetir “¡-ntas!”.

La función eco no parece una exclusividad de la palabra. En S4-79 /1;9 (17), B toca en un libro las figuras que su madre también ha tocado en el instante previo. Lo hace con *pointing*, cada vez, y observa al interlocutor. La gesticulación no informa, no es tampoco una expresión, no busca nada de su madre (no hay allí un pedido ni una imposición ni tampoco una búsqueda de compartir el interés por el objeto señalado). Parece, al contrario, algo mecánico e imitativo que B ubica allí para que siga el intercambio, como ocurre con las comunicaciones fáticas, pero que a diferencia de ellas copia el signo que recibe. Esta repetición ecoica de los gestos observados, que en B es muy frecuente, no busca aprender un gesto nuevo sino acaso comprender lo que agencia su madre en la propia conducta de nombrar-tocar.

Con el correr de la investigación B reproduce oraciones más largas y complejas. En S15-131 /2;5 (1), R afirma: “Me parece que no” y él replica: “-ece que no”. En la misma sesión S15-48, R sostiene: “Es del mismo color”, y B, con perfecta modulación, enuncia: “Es del mismo color”. Nuevamente el contexto nos permite descartar la función actitudinal, donde estaría asintiendo a lo dicho por el adulto, y por idéntico motivo la función ratificativa (*infra* sección 4.8.1). Parece más bien que B se halla movilizado por lograr reproducir la frase de su *partenaire*.

4.8 FUNCIÓN-OTRO

En rigor, como función-otro se han catalogado todos los usos de la comunicación que no era posible acomodar, sin forzamiento, en las categorías más habituales. A su vez, en un análisis cualitativo de

los contenidos registrados como función-otro (frecuencia total= 613 - cap. VI, Tabla 22) se han encontrado usos determinados que, sin pretensión de haber desarrollado un elenco exhaustivo de categorías subordinadas, hemos organizado alrededor de tres focos pragmáticos, la función *ratificativa*, la función *completiva* o de completamiento y la función, a falta de otro calificativo, *filo-musical*. Debe dejarse en claro que, con excepción de la primera, las funciones completiva y filo-musical son *usos liminares* de la comunicación, porque si bien son realizados para el otro y con el otro, no son siempre sígnicas en un sentido estricto y revisten la forma de una expresión básica de la experiencia fenomenológica del mundo. En cualquier caso, todos los ejemplos fueron registrados siempre en situación de a dos, por lo que corresponden a variantes expresivas *funcionales a* la comunicación, y en ello estriba el interés de desatacarlos en una investigación como la que efectuamos. La frecuencia total de estos agrupamientos asciende a menos de un quinto de los casos inclasificables e integrados a la función-otro, distribuidos entre función ratificativa (70), función completiva (28) y función filo-musical (16), conformando un total de 114 intervenciones. El restante de ejemplos de función-otro no ha podido interpretarse bajo ninguna otra pauta de utilización.

4.8.1 FUNCIÓN RATIFICATIVA

La función ratificativa se distingue de la informativa, la declarativa e incluso la fática porque no brinda información *per se*, sino que avala un enunciado previo formulado por el interlocutor. El adulto realiza una aseveración que no espera del niño ninguna respuesta y éste, por su cuenta, corrobora el contenido de la verbalización. Lo hace con adverbios de afirmación o negación (pero sin haber sido consultado) o por reiteración del dicho del adulto. A diferencia de lo que acontece con la función eco, las dicciones de este tipo no son actos de mera gimnasia que, como se ha señalado, persigan domar una aviesa modulación o incorporar al léxico cierta palabra. Se trata más bien de un ejercicio de carácter cognitivo por medio del cual el niño, en la repetición, da testimonio de encontrarse en tema, de haber entendido y de avalar aquello que el otro ha afirmado. No avala con ello una propuesta (función actitudinal, luego de una interpelación), sino un determinado contenido descriptivo. No hay, por lo mismo, un eco ciego. El plegamiento a lo manifestado constituye un proceder gratuito que no reviste importancia para lo que se halla en juego. Para marcar nítidamente los contrastes: la función ratificativa es como tal pasiva si se la compara con la función actitudinal (los respectivos nombres han querido destacarlo); por otro lado, si repite, no copia nada más la forma, no atiende a la cuota de significado simplemente vinculada a la nueva dicción, sino que está comprometida con la comprensión del hecho en curso.

S4-164 /1;9 (17). M y B están arrojando fuera de su caja pelotas de plástico de las que se utilizan en los peloteros. Cuando se acaban, M sentencia: "No hay más pelotas". B reproduce "Topa" /pelota/ y mira a M. Aunque es un eco de lo que ha escuchado, B ya conoce esta palabra, que expresa en su forma idiolectal, sabiendo a su vez que es comprendido por los otros. No es un ejemplo de repetición para aprender. Podría parecer también un ejemplo de función fática, pero B atiende a lo que está pasando y su palabra no está instrumentada para guardar el canal sino para indicar, sin poder repetir íntegramente la oración de M, que él ha advertido lo que ella ha verbalizado. Es como si dijera /estoy de acuerdo/, /es en efecto así: no hay más pelotas/.

S13-238ss /2;3 (9). Recordando una rutina de baile del jardín, M y B ensayan distintos movimientos y se hacen observaciones. En cierto momento, B mueve el pie de una manera que escapa de la coreografía. M le dice: “La seño de música no hace así con el pie”; B admite, observando a M y reconociendo su licencia: “No hace”. Nuevamente, no parece un puro eco. Él está atento, sabe muy bien cómo hace la maestra y admite haberse corrido de los movimientos del jardín.

S15-193ss /2;5 (1) R propone a B que elija a qué jugar. Este toma un lata, que esperaba estuviera vacía, y observa que hay algo en su interior. R observa lo mismo y dice: “Algo vino adentro” [R es paraguaya y ‘vino adentro’ es un modismo para ‘cayó adentro’]. B respalda su aseveración: “Sí.” R: “Algo que mamá te compró”. B: “Sí”. R: “¿Qué era?”. R: “Go-gos” (nombre de unos muñequitos). Por dos veces la intervención de B acompaña una afirmación (no una pregunta) del adulto, como si así constatará que lo que el otro ha enunciado corresponde a los hechos concretos.

S15-254ss. R y B están pasando de un juguete a otro sin quedar mucho en ninguno. B toma entonces un yo-yó y dice: “E_te e_ mí” /este es mí/. R establece, porque hay dos en la casa: “Uno es de Marco, el otro es tuyo”. B: “¡Sí!”. R: “¡Cómo se prenden las lucecitas” (del yo-yo); B: “Sí”.

S15-283ss. Poco después, juegan con Bakuganes (pequeñas bolitas imantadas que al contacto con una planchuela de metal se abren y se transforman en animalejos de ficción. Algunas, más viejas y más desgastadas, ya no pueden desplegarse y permanecen como bolas. En tren de separar la que funcionan de aquéllas que no, R distingue: “Ése funciona”. B replica: “Sí, funciona”.

Hacia el final de la investigación las expresiones ratificativas se hacen más completas. Ya no copian literalmente las palabras del adulto y avalan el contenido de sus dichos sin perfecto acoplamiento a sus palabras. Ello no obstante, no se convierten en intervenciones con función informativa, pues no dejan de reproducir el contenido que portan los dichos del adulto, el cual tan sólo convalidan, asumiendo que describe el estado de cosas de forma apropiada. Junto a funciones comunicativas que impresionan por su mayor relevancia (quizás sólo porque la valoración parte de esquemas concentrados en la transmisión de información, indiferentes hacia otras aristas de la vida anímica), un uso comunicativo como el que hemos distinguido podría parecer menor, aunque de cualquier modo parece justificada su segregación. Una vez más, es atinado remitir a la enumeración de Wittgenstein, abierta a continuarse con nuevos incisos para los empleos de la palabra (y demás signos, agregamos). Ratificar es una forma de triangulación sujeto-objeto-segundo sujeto (o situación de referencia) separable de otras igualmente vinculadas a la actividad de convenir, dos interlocutores, de qué están hablando, qué están entendiendo, si están realizando idéntica lectura de los hechos sobre los que están intercambiando signos.

4.8.2 FUNCIÓN COMPLETIVA

Se manifiesta en las intervenciones donde oralidad y gesto se acompañan sin que exista, en ningún caso, una necesidad semántica que lo requiera. El agregado completivo surge de la norma inaugural de percibir el mundo bajo un patrón multimodal (Bahrck & Hollich, 2008; Lewcowikz, 2000; M.Martínez, 2010; Walker-Andrews, 1997) y no, como creyó Piaget, a partir de impresiones

sensoriales inconexas. Así, B reproduce algún sonido para acompañar los movimientos que poseen sonido en situación real y que en su acción de juego o su gestualidad se echan en falta. Un soldado de plástico en plena batalla es alcanzado por la munición del enemigo y su caída se ve reforzada con sonidos de explosión o con interjecciones de dolor (“!Pum!”, “¡Au!”). En FS /1;11 (6), B arrastra un auto hasta que en cierto punto lo eleva del suelo y convierte en avión, acompañando este despegue con el ruido de un motor rugiente. En ambos casos, el juego *le* pide esos sonidos para aproximarse al hecho real. De un modo análogo, cuando dos de sus autos colisionan, reproduce con las manos -de palmas abiertas y súbitamente proyectadas, de forma expansiva, hacia ambos lados- el efecto de una onda de choque.

Ocurre como si la huella de la percepción (multimodal) de los fenómenos concretos acudiera a reponer cierto faltante de la producción artificial del niño. Suerte de compulsión universal (basta con observar las comunicaciones cara a cara de un par de individuos de cualquier edad), el suplemento de sonidos es algo que en esta edad descuelga muy especialmente (acaso por limitaciones de vocabulario). La mayoría de veces se trata de la asistencia que presta el canal oral a gestos y demás usos del cuerpo, al juego improvisado y a cualquier evento del entorno, pero hay casos, como el del último ejemplo, en que las manos se liberan para, con el movimiento, sumar el dato visual que, por sí solos, los sonidos no alcanzan a reflejar. La función completiva se excluye con toda comunicación que use onomatopeyas con valor informativo (“E_te *poing!*” /este se cayó/), dado que allí su rol no es completar la percepción-reproducción de un episodio ficcionado, sino realizar una predicación.

4.8.3 FUNCIÓN FILO-MUSICAL

Se produce aquí un completamiento de orden diferente. Las modalidades oral y gestual se implican, se requieren, pero ya no a la manera de la función completiva, reponiendo con sonido o mimesis del cuerpo lo integral de un hecho que quiere captarse en su totalidad. Esa totalidad tiene lugar cuando en la comunicación la cosa o el fenómeno están multimodalmente figurados: a mayor número de aspectos de su condición que se puedan reproducir, más acabada la figuración. La función filo-musical, en cambio, agrupa las intervenciones en las que el sonido o el uso del cuerpo completan también la otra modalidad, según el caso, pero lo efectúan a inspiración de aquella musicalidad temprana bajo la que el niño experimenta el mundo interactivo, respetando con el interlocutor adulto aquellos pulsos lúdicos de la acción compartida, siguiendo las pautas de la musicalidad temprana, convirtiendo el movimiento en contornos melódicos o viceversa. En el cap. II se ha destacado que las experiencias iniciales de la comunión emocional están marcadas por un compartir que no contiene sino información estimular (no existe allí signo genuino, sino el ida y vuelta niño-adulto, movedido entre modalidades. La esencia dinámica de la vida mental se basa en una péntada de propiedades (movimiento, tiempo, espacio, fuerza y direccionalidad – Stern, 2010) que hace a la recepción de los estímulos en general, a la vivencia del mundo exterior y a una primera concepción de la propia corporeidad, tanto como -a la vez, en otro plano y por este mismo expediente- a la edificación del vínculo social, dimensionando las interacciones con el semejante.

La afectividad y la mente del niño en general están moldeadas en esta matriz con tal pregnancia que el dominio de los signos por parte del niño no podría ocupar su sitio o subvertirla, sino que, con perfecta ignorancia de ello, viene a extender ese patrón originario sobre nuevos territorios cognitivo-comunicativos. Se ve entonces que los niños hacen un uso pulsátil-rítmico de la expresión, una suerte de marcación acompasada entre la oralidad y el gesto. El acompañamiento que estaba presente ya en la función completiva ha devenido musical, en el sentido de aportar a una *armonización* entre los elementos de las dos modalidades. Por medio del movimiento o del sonido se provee de una suplencia rítmico-modulatoria a la conducta de la otra modalidad. La función *filo*-musical presenta pues una profunda *afinidad* con los aspectos más nucleares de la musicalidad temprana, continuándolos en el terreno de la comunicación.

Veamos algunos casos. En S2-85ss /1;8 (3), B vocaliza *al ritmo* con que va pasando una tras otra las hojas de un libro (*ratio* de una expresión vocálica imprecisa e insignificante por cada una de las hojas). Algo más tarde, en S2-162, tiende la mano al interlocutor en un gesto de *grasping* repitiendo un quejido que acompaña juguetonamente (“Ah, ah, ah...”) cada apertura y cierre. En S5-36 /1;10 (9), palmotea en un libro sobre el dibujo de un perro, a cada golpe repitiendo “Pe-pe-pe...”, sin decir nunca ‘perro’ y concentrado en hacer coincidir el golpe con la vocalización. En S15-67ss. /2;5 (1) recoge del piso algunos marcadores y por cada uno que toma, al ritmo que los toma, expresa “¡Tan -tan-...!”, como si los contara (pero no existe allí una operación intelectual, sino emparejamiento 1 x 1 de sonido y movimiento). En la misma sesión, S15-171ss, presiona el botón de una birrome de punta retráctil una y otra vez, a cada vuelta pronunciando “¡Pin!”. En todos estos casos, la vocalización está asociada al pulso de la acción, practica en ella un subrayado con el que hace destacar su ordenamiento métrico particular. La oralidad brinda soporte o valimiento a lo que el cuerpo agencia.

La multimodalidad como experiencia inaugural del mundo actúa también como regulador de ciertos ejercicios comportamentales. De esta manera, los procesos físicos carentes de sonoridad se ven colmados con un suministro de sonido *ad hoc*. No hay otro justificativo para este procedimiento que una propensión latente y compulsiva. De ella reciben las acciones un refuerzo que surge de las entrañas de la musicalidad, un complemento de neto espesor multimodal. Es como si los movimientos pulsatorios, rítmicos, fueran sentidos por el niño en la necesidad de unos sonidos que acentuaran el formato *pausa-ejecución*. La inercia de entender que ésta es la norma lleva a reponer el elemento ausente empleando otra modalidad. Las vocalizaciones, luego las palabras (ver ejemplos *infra*), proporcionan el completamiento de estas experiencias insonoras, devolviéndolas a la matriz gestáltica, global, multimodal que rige, desde los comienzos, en la vida anímica de los sujetos.

En determinadas ocasiones, donde no se trata de acciones o movimientos sino de genuinas comunicaciones, el mismo expediente *filo*-musical está enmarcado dentro de funciones de otro tipo. Las pulsaciones se acoplan allí como el soporte de intenciones expresivas que sacan provecho de su fuerza. Ello revela que en verdad no importa a veces qué sonido se suma a la acción del cuerpo, en estos casos gesticulación, sino que con su auxilio el movimiento, al *resonar*, gane de alguna forma en visibilidad (diríamos, en rigor: perceptibilidad).

S1-151 /1;7 (13). B expresa “No, no, no, no”, al tiempo que la mano efectúa un *grasping* para asir un dinosaurio (una composición suplementaria como las que ya hemos discutido). Por una parte el ‘no’ rezonga sobre la actitud del otro (negarle el muñeco), por otra la mano insiste en alcanzarlo, abriéndose y cerrándose con empecinamiento. El gesto se prolonga, pero el adverbio se convierte en un chasquido de la lengua que acompaña el abrir y cerrar. Como al comienzo el ‘no’, ahora el chasquido es correlato de la comunicación gestual. La carga de significación descansa desde allí sólo en el gesto. La negación ha desaparecido y ha cedido su lugar, dentro de la modalidad oral, a ese sonido que subraya la solicitud del *grasping*.

Curiosamente, hemos documentado casos en los que, al contrario, B utiliza un signo auténtico, un elemento con significado, no un mero chasquido, al que no obstante, empleado como apoyatura rítmica, desprende de su dotación semántica:

S12-312ss /2;2 (29). B guarda piezas de un juego acabado en la caja correspondiente. Hace una vocalización por cada pieza que introduce (“Ti-to-to-to...”). Cuando la madre le pregunta si ha acabado, responde que no. Y cuando guarda la siguiente letra dirá también “No”. El incidente de un pelo en la lengua desvía la conversación y luego, *motu proprio*, B retoma la acción anterior, pero en lugar de acoplar vocalizaciones aleatorias, como hacía hasta allí (“Ti-to-to-to...”), ahora lleva el compás de cada letra metida en el recipiente usando un ‘no’. El ‘no’, muy evidente, falta a su razón de ser, se ha despojado de su significación y se ha afiliado al *juego de meter*. De ello tenemos que indistintamente cualquier elemento se presta a dotar de ritmo a las acciones: vocalización, chasquido o elemento léxico.

Hay que indicar, para la función filo-musical, que puede lo mismo caer del lado de la oralidad como del lado de la acción del cuerpo. En los casos de silabación espontánea de palabras (algunos descritos en 2.7, otros por ejemplo en S14-41/2;4 (10), “Fue-go”, y S14-72, “Mo-to”), B marca las sílabas con un movimiento vertical de la cabeza que coincide con cada una. El movimiento no enfatiza nada, no aporta vehemencia a alguna afirmación o negación, no está al servicio de algún contenido semánticamente independiente. Parece más bien apuntalar la idea de la separación en sílabas: un artificio innecesario que obedece a la fuerza multimodal de la expresividad.

Finalmente, un caso fronterizo:

S9-44ss /2;1 (5). B discute con P acerca de la cuestión de quién recoge un desparramo de juguetes sobre el piso:

P: ¿Quién lo junta?

B: Papá.

P: Papá no, Bruno.

B: No, papá.

P: No, Bruno.

B: Mamá.

.....
A lo largo de este dialoguito y en cada oportunidad donde interviene, B inclina hacia un lado la cabeza, después hacia el otro, emparejando con el movimiento las respuestas que va hilando. Hay regodeo, hay intención de juego, hay acompañamiento rítmico. El apoyo del cuerpo no obedece a una coerción por

completar un suceso multimodal (lo que tendría lugar en la acción completiva), sino por pura inercia musical-multimodal.

A los casos anteriores donde el ritmo es el protagonista, han de sumarse también episodios que involucran contornos melódicos. Éstos esbozan estados anímicos o *entonan* con el movimiento (en duración, intensidad o en el dibujo realizado en el espacio)⁷⁰. Nuevamente, este tipo de vocalización no es portadora de significado, no hace más que emparejar una modalidad con otra (redundancia) cumpliendo con la tendencia a la expresión multimodal.

FS 2;1 (8). B juega con un avioncito que planea en su mano de la cabecera de la cama al suelo. Lo hace caer en picada, lentamente, y escolta el movimiento con un contorno melódico extendido de comienzo a fin: “iiiiiiiiuuuuuuuu (♪)” que describe un pasaje agudo-grave y B supone acorde a un vuelo de esa trayectoria⁷¹.

Eventualmente, la musicalidad puede romper el molde de la asemantividad. En S4-194 (y en otras oportunidades), B aprovecha de manera diferente la opción de la musicalidad. Señala hacia algo que supone sorprenderá al otro y canturrea: “Ta-tánnn (♪)”. La vocalización es a la forma abreviada de ‘ta-tán ta-táááán (♪)’, un pequeño motivo usado con sus padres para inspirar clima de suspenso. B no ha logrado darle el contorno melódico adecuado, pero el contexto permite entender que esas dos sílabas, por lo demás sin otro contenido conceptual, están empleadas para sugerir la idea de susto o sorpresa inminente. En este caso, donde la prosodia carga con lo más fundamental de la semántica, el matiz musical (ausente) es rescatado (deducido) desde otros factores que no son moduladores: la expresión del rostro y un gesto de *pointing* dan el marco general para que aquellas sílabas desencajadas (las primeras dos del paquete de cuatro) sugieran que B está creando un clima de tensión ficticio. El tarareo de esta viñeta no es neutral sino que lleva significación: esa pequeña música es suspenso, evoca una determinada atmósfera y encuadra la manera en la que el receptor debe asumir (poner en perspectiva) el signo déictico del caso.

4.9 FUNCIONES COMUNICATIVAS: CONCLUSIONES GENERALES

Las funciones del lenguaje recogidas por Jakobson en su texto clásico (1960), extendidas en nuestra investigación sobre todo el espectro comunicativo, se encuentran en general dentro del repertorio de usos que B exhibe hacia comienzos del período estudiado, con excepción de las funciones poética, metalingüística y ejecutiva. La primera de las funciones ausentes implica un manejo de recursos que parecería necesitar habilidades superiores. Suponer *poética* alguna composición feliz puede pasar

⁷⁰ Se dice *entonar* en un sentido lato y pensando en el acompañamiento intermodal que el gesto o la expresión oral se brindan mutuamente. En un sentido estricto (cap. II), se ha definido ‘entonamiento’ como el aparejo de conductas con las que el adulto recoge patrones temporales de la vocalización y el movimiento del bebé en una modalidad diversa a la de su expresión.

⁷¹ La motivación o la inmotivación de este paralelismo entre la altura del sonido y la del movimiento ha sido investigada por Español & Shiffres (2015) e I.Martínez (2014).

por alto las contribuciones del azar y exagerar la cuota de creatividad del niño, la cuota de novedad que hemos sabido destacar para el uso del cuerpo pero que no alcanza a la composición de signos de un tipo particular. La función poética está definida con la prescripción de referir a través de estrategias que puedan embellecer la forma estándar del mensaje, esto es: por mecanismos alusivos más que por el nombre o por la descripción corriente⁷².

La segunda función ausente implica, para el emisor, la posibilidad de colocarse por sobre una comunicación (o signo), y usar otros signos tomando a aquélla (o a aquél) por referente (reflexión del acto comunicativo sobre un elemento que en sí mismo es portador de significación). La intuición que nos condujo a suponer que no podía haber comunicaciones de esta clase (sospecha verificada) estriba en que todo metalenguaje supone una base de lenguaje-objeto suficientemente rico, la capacidad de forjar encadenamientos sígnicos mayores, formalmente articulados, y cierta consciencia del lenguaje lo bastante abstracta como para no tan sólo pensar *con* palabras, sino pensar las palabras *como tales*. Respecto de la última función, no hubo registro de verbos realizativos usados en 1ª persona del presente indicativo.

La independencia de las distintas funciones respecto de las modalidades exhibe cómo el destino del habla-lenguaje se concreta a partir de explotar los recursos-canales de la interacción con el adulto. La unimodalidad de las funciones se ha mostrado, con el desarrollo de estudios psicogenéticos, una derivación de la multimodalidad originaria. Al mismo tiempo, la autonomización de la palabra no borra el origen prelingüístico de las funciones de la comunicación y de la *vocación social* que se ubica en el nervio de la especie humana. *La comunicación es por sí misma declarativa, informativa, conativa, expresiva, fática, actitudinal, ecoica, ratificativa, eventualmente completiva y filo-musical, lo que quiere decir que tanto vocalizaciones como gestos preverbales ya habrán explorado todas estas posibilidades para cuando la palabra (las composiciones y luego la frase con morfosintaxis) realice su aparición y conquiste un espacio cada vez más protagónico.*

Sobre las variantes dentro de la función-otro, asumimos como un importante avance haber incorporado las categorías de juego y musicalidad a los empleos de gestos y palabras. La intersección de musicalidad y desarrollo suele concentrarse en las primeras relaciones (presimbólicas) entre adulto y bebé, mientras que el juego se ha enfocado, en amplio espectro de investigaciones, desde el mirador simbólico (una excepción en Español, Bordoni, Martínez & Carretero, 2015). La indagación de cómo continúan la musicalidad temprana y el juego asemántico cuando el niño comienza a utilizar los símbolos llena un vacío importante. Música y juego son actividades en las que el bebé espontáneamente se vincula con los otros, abarca a los otros en primera instancia por reflejo y, luego,

⁷² La creatividad y la poesía se hallan en relación de necesidad y suficiencia, respectivamente, la una de la otra. Si la función poética conlleva voluntad de embellecer la forma del mensaje, debe descontarse en ella una maestría que, por su parte, requiere de mucha familiaridad con los recursos a emplear. La aptitud combinatoria de gesto y palabra en el niño pequeño no puede siquiera aproximarse a una poética, ya que en su comunicación, de repertorio limitado, apenas consigue nombrar los objetos a su alrededor y falta toda selección de signos. En la definición jakobsoniana, "*La función poética proyecta el principio de equivalencia del eje de selección al eje de combinación*" (Jakobson, 1960/1985, p.360, itálicas en el original). Mientras el niño no pueda elegir 'corcel' en lugar de 'caballo' (la sobregeneralización que hemos tratado hablar más bien de grandes restricciones de vocabulario), la mención de una función poética a esta edad parece un despropósito en la línea de quienes pretenden que hay arte pictórico en el uso de pinceles por los chimpancés.

con una intención deliberada de volverlos coprotagonistas de sus experiencias y sus intereses. Si el acto comunicativo se vale de signos como medios para inducir en el otro una determinada representación o estado anímico (ya que el mensaje no precisa ser referencial, versar *sobre* algo, incorporar una terceridad concreta y exterior al par emisor-receptor) y si se satisface como interacción en la medida en que estos signos pueden conformar una acción musical o de jugar *que invita* a coparticipar, parece justificado haber hecho lugar, en el umbral de los fenómenos de comunicación, a las funciones completiva y filo-musical, casos linderos de utilización del gesto y de la oralidad.

5. CONCLUSIONES GENERALES DEL ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS CUALITATIVOS

En este capítulo hemos visto cómo la conversación, variante sígnica de las interacciones, se sostiene en su estructura por sobre malentendidos soportada por lo que hemos designado *vocación social* elemental de los mamíferos humanos. La vocación social crece exponencialmente cuando el niño entiende al otro como agente intencional y como un semejante con quien compartir su mundo de vivencias. A partir de este punto, las interacciones se nutren de signos, generando una nueva manera de relacionarse. En el comienzo del proceso, la interpretación de muchos de estos signos por el niño se verá frustrada, irremediablemente malograda, pero en el afán de interactuar se hace perseverante, siempre asistido por la oferta de parte de los adultos. Esta estimulación del *partenaire* cumple con *inducirlo* a penetrar el juego de los signos, afirmación más moderada que la de pensar la exposición como si fuera el gatillado de una competencia cognitiva inscrita en el genoma.

Las novedades de este análisis cualitativo se deben posiblemente a que otras investigaciones sobre el desarrollo de los recursos semióticos en la infancia temprana han marginado ya las vocalizaciones, ya los gestos, concentrándose exclusivamente en las palabras, o al hecho de que, si en su defecto sí han tomado ambas modalidades expresivas, lo efectuaron centradas en el lenguaje adulto como punto de llegada, con un consecuente sesgo para el código de observación y con una evidente impronta desde la función de referir (falacia descriptiva), que implicó un soslayo de otros usos igualmente relevantes. También fue necesario acomodar las funciones lingüísticas a una semiótica más amplia, dentro de la cual, juzgando por los resultados, los usos de la palabra quedaron más próximos a conformar un inventario abierto, semejante a la enumeración de Wittgenstein en *Investigaciones Filosóficas*, que a los conjuntos propuestos por Bühler o Jakobson. Algunas de las funciones identificadas no podrían jamás haber sido previstas en modelos algorítmicos de comunicación o modelos centrados exclusivamente en la sintaxis. Si con la investigación presente hemos querido valorar un aspecto concreto del lenguaje, es muy precisamente que tiene otras caras que las de la información, que es como un prisma en cuanto receptor de un haz lumínico indiferenciado (intencionalidad) luego escindido y proyectado en tantos ángulos como cabe al espíritu y la condición humana. Pero, en rigor, el prisma no es lenguaje sino comunicación. *Todas las caras o valencias del primer lenguaje se encuentran activas y en sus puestos con los intercambios significativos que el niño ejercita antes de la emancipación de la palabra.*

El relevamiento cualitativo que acabamos de realizar ha permitido un seguimiento de las formas de expresión y la utilización de las distintas variedades gestual y verbal. La mera cuantificación por tipos (cap. VI) había dejado ocultos los vaivenes de este vínculo cooperativo, la dinámica común a la palabra y la gestualidad, el esforzado avance en la conquista de las estructuras de la lengua, la importancia del apoyo contextual para la significación cuando el dominio de los signos todavía está en ciernes. Al adoptar un enfoque más comprensivo del mundo semiótico se redescubre que la marcha hacia al lenguaje es lenta, con progresos y con detenciones paralelas en frentes distintos, guiada por destrezas cognitivas perceptivo-conceptuales y pragmático-relacionales, que operan como pilares y otros tantos contrafuertes de la construcción social llamada comunicación. *La gramaticalidad de emisiones verbales es la meta natural de estos progresos, pero antes de que los niños confieran a su expresión una tan fina ingeniería formal ha de gestarse y de consolidarse, con un incondicional socorro de parte de los adultos y empujando una ida y vuelta de rutinas penetradas de sentido, aquella plataforma bimodal en que la manifestación de intencionalidad, de referencias, de emoción, logra plasmarse con la suficiente claridad.* Esta es la plataforma desde la que el niño da el paso siguiente: la inyección de reglas articulatorias al uso de la composición.

En todos los niveles comunicativos -gesto, vocalización, palabras y composiciones- el signo es primeramente comprendido y después producido. Cuando el niño exprese a través de signos habrá comprendido no sólo el significado sino, al mismo tiempo, que puede significar *para* los otros porque estos son competentes receptores de su acto de comunicación, *otros* con la capacidad de vivenciar sus mismas experiencias si él logra significarlas. Sólo tiene sentido trabajar para significar cuando ya se ha entendido que el significar para otro es una forma idónea de llegar a él, dado que él también *sabe de significados* y, por ende, hay máximo provecho en la interlocución.

Aunque al comienzo B no puede comprender todo aquello que escucha, la conversación con los adultos se sostiene por encima y a pesar de que haya malos entendidos, la actitud persiste colaborativa, se respetan turnos conversacionales y, cuando no hay de su parte algo para decir, o no se ha comprendido al interlocutor, siempre cabe insertar alguna vocalización carente de significado, o dessemantizada, pero pragmáticamente libre de objeción, puesta al servicio de la función fática. La interacción importa y quiere preservarse por sobre los contenidos: es el contacto con el otro lo que motoriza y apuntala el intercambio allí donde el entendimiento mutuo es todavía imperfecto o desfallece. La función fática parece ser al cabo la función más fuerte y más fundamental de las interacciones. En un experimento muy citado, Trevarthen reveló la frustración de los bebés cuando son confrontados con estímulos viso-auditivos mal acompasados con su intervención en las protoconversaciones: a consecuencia de este desajuste entre emisor y receptor surgía el fastidio, el llanto, la angustia de la desconexión (Murray & Trevarthen, 1984). El malestar nacido en la ruptura de la sincronidad no ocurre, por lo menos en el mismo grado, cuando se produce algún *ruido* semántico entre el bebé y el adulto, cuando existe una incompreensión en el mensaje, lo que lleva a pensar que el contenido es hasta cierto punto secundario respecto del *estar con*, del compartir un cierto estado anímico, del encontrarse en una cierta comunión. El *Language Acquisition Support System* (LASS) de Bruner, andamiaje sociocultural para la adquisición/ aprendizaje del lenguaje, se apoya por tanto en intercambios comunicativos y *precomunicativos* (protoconversacionales), en el

ida y vuelta entre tú y yo, que antes de ser un par gramatical es un *existenciario* (si se nos permite una pequeña referencia filosófica, cabe decir -heideggerianamente- que aquí está en su sitio el *Dasein* como *Mitsein*). Desde esta perspectiva, todo mensaje intencionado (relación mediada por los signos) resulta en el fondo un réditio del estado anterior de ser-con-otro de forma *inmediata*. Sólo por mor de una intersubjetividad primaria, sin objetos interpuestos, surge luego una intersubjetividad de envergadura triangular que incluye el mundo en el objeto. Las manifestaciones del bebé se hallan preñadas de una *vocación* del otro que no nace ciertamente de saberlo, en el comienzo, *dador de sentido*. En el momento inaugural, el otro importa *en calidad de* otro, por ser otro, antes que por brindar sentido, gestos o lenguaje.

En el plano del gesto, las observaciones nos permiten apreciar una creciente versatilidad semántica, fruto de la capacidad en desarrollo para proyectar el pensamiento más allá del contexto inmediato. En los décticos, la aplicación de una morfología más o menos precisa va colonizando espacios significativos cada vez más separados del aquí y ahora; en el gesto representacional, en cambio, se trata de la aptitud para prestar el cuerpo a iconizar los referentes: la morfología sólo tiene su techo en la expresividad-plasticidad del individuo y en la determinación de qué rasgos concretos del objeto o del fenómeno seleccionar. Del lado de las vocalizaciones, verbales o no, vimos que hay comunicación fecunda, aunque las precisiones proceden de contextualizar lo dicho. Conforme el avance del período, y en especial desde la segunda mitad, se aprecia un habla suficientemente dúctil sin reglas gramaticales. Las composiciones muestran formas de suplementariedad en las que es imposible no captar la conexión semántica bajo la yuxtaposición, la perfecta coherencia bajo la contradicción. En la composición penetra la fuerza operante de aquella multimodalidad que rige en los comienzos la expresividad, la interacción y más tarde la significación intencionada. En cuanto a las funciones con que se interviene semióticamente en las interacciones, no sólo se han visto *a priori* amplificadas, antes de empezar con este estudio, sumando variantes que tal vez revistan importancia sólo en el proceso de la adquisición lingüística (la función eco, destinada a desaparecer), sino que, como resultado del análisis más detallado *a posteriori*, hemos reconocido empleos en los que sobreviven tendencias arcaicas, presemióticas, del vínculo con otros, que descansa en las características de nuestra senso-percepción multimodal.

En diferentes planos se ha observado la presencia decisiva, en la expresión del niño, del factor corporeidad, de modos muy distintos, ya sea en el gesto como fuera de él. En gestos de categoría representacional vimos al cuerpo acomodarse al referente, de forma aspectual (parcial), tal como ha destacado Peirce que es la manera en la que todo signo opera en relación con el objeto. En los aportes a los intercambios puramente lúdicos y deprivados de una significación, el cuerpo proporciona el acompañamiento filo-musical que permite advertir la persistencia, bajo el símbolo, de la matriz experiencial más primitiva.

El abordaje que hemos practicado, desde un mirador ontogenético de las habilidades comunicativas del niño pequeño y desde las novedades aportadas al concepto del lenguaje por el giro llamado pragmático, ha revelado que en su máxima amplitud esta pragmática engloba en su seno, junto a su costado más lingüístico, otro ligado a la corporeidad. Ésta supone el eje físico del sujeto en el mundo,

el ángulo desde el que aprehende materialmente las cosas, el lugar donde su *ser-de-cuerpo* conoce otros cuerpos, animados o inerciales, y en rebote de esta interacción conoce su sí-mismo como un ser-de-cuerpo. El giro pragmático no acaba de explicar la génesis de la experiencia interhumana a menos que se lo sustraiga del molde lingüístico en el que ha sido formulado y se enriquezca en los aportes del llamado giro corporal (Español, 2011; Sheets-Johnstone, 2009). Este segundo giro ha entrometido el cuerpo en diferentes competencias cognitivas que solían tenerse por enteramente representativo-computacionales. Ahora sabemos que sin esta concepción del cuerpo, el mundo de las representaciones y los símbolos reglados no sería posible al modo en que lo conocemos. *La discusión excede las fronteras de la antítesis mente-cerebro. Cuando decimos 'el cuerpo' no se trata del cerebro sino del lugar de la vivencia, de las condiciones de todo posible vivenciar, de nuestra senso-percepción y de la construcción de la experiencia en toda latitud.*

Los ejemplos presentados en este capítulo revelan una corporeidad involucrada en el proceso de entender y producir significados que cimentarán la base necesaria para la emergencia del lenguaje. La psicología de los procesos cognitivos, en particular cuando se aborda su maduración o gestación, y de modo concreto aquel modo de cognición que es el lenguaje, debe nutrirse con la consideración de otros factores de la vida anímica (una advertencia omnipresente en la teoría, pero sin sitio, muchas veces, en la exploración empírica). El cuerpo y la emoción han sido grandes olvidados en las investigaciones de la adquisición lingüística. El cuerpo, por lo que ya sido desplegado; la emoción, porque suele ser estudiada con un sesgo hacia afectos discretos (las denominadas emociones darwinianas), marginando la organización interna quizá más basal de la experiencia subjetiva, aquella que involucra el movimiento, el cuerpo, el tiempo y la espacialidad, como determinantes primerísimos de la experiencia de ser en el mundo y con los semejantes *de forma localizada*. No hay cognición sin coordenadas de corporeidad: es lo que el estado del arte dice acerca del conocimiento, es lo que la actual cognición rubrica acerca de la cognición.

CAPÍTULO VIII CONCLUSIONES

1. EL EMERGENTISMO COMO PERSPECTIVA DEL ESTUDIO DEL DESARROLLO INFANTIL

Como se recordará, el objetivo era investigar el desarrollo general de las habilidades comunicativas del niño (acciones de significación intencionadamente realizadas *con* y *para* un interlocutor) durante el período de 19 a 29 meses, el cual encierra y prolonga, según periodización estándar en los estudios sobre adquisición del lenguaje, el período denominado de dos palabras o primeras composiciones de palabra, fase inicial de la ilación verbal que ha concitado un interés todavía escaso entre los investigadores y que, sin embargo, representa la unimodalización de los mensajes, integrando por primera vez dos vocalizaciones léxicas y produciendo, de este modo, una transformación que lleva de la bimodalidad originaria hasta el formato de las ulteriores comunicaciones de lengua gramatical. El interés por abarcar todo el espectro de la comunicación gestual y oral, verbal y no verbal, implica de por sí un determinado posicionamiento. El lenguaje, concebido como sistema de comunicación organizado por reglas compositivas, surge en el niño pequeño como resultado de un aprendizaje que involucra distintas capacidades psicológicas (Elman et al., 1996; Español, 2012; Nelson, 1996; Tomasello, 1999, 2003, 2008) y no del activarse una cierta (o incierta) competencia modular innata. El dicho aprendizaje parece comprometer, en el comienzo, todas las variantes de expresión del niño, en todas las modalidades de su percepción y producción (percepción de actos semióticos del interlocutor y producción de su propia conducta comunicativa). Las investigaciones sobre la asistencia que los gestos brindan a las primeras palabras y a las vocalizaciones propiamente dichas (McNeill, 1992; Butcher & Goldin-Meadow, 1993; Volterra et al., 2005), sumadas a recientes trabajos en materia de percepción durante la infancia temprana (Bahrick & Hollich, 2008; Lewcowikz, 2000; Martínez, 2008, 2010; Walker-Andrews, 1997) y de musicalidad expresiva (Bordoni & I. Martínez, 2011; Español, M. Martínez, Bordoni, Camarasa & Carretero, 2011; M. Martínez, Bordoni & Camarasa, 2011) permiten pensar en una relación estrecha entre las primeras formas de la comunicación infantil, independientemente de las propiedades de los canales y las unidades significativas (carácter holístico de la unidad gestual vs. segmentabilidad fonémica y morfé mica de las palabras - sin agregar que las primeras emisiones de palabra pueden consistir en amalgamas, y ser, por lo tanto, holísticas a su manera).

Esta concepción asume entonces que el lenguaje es emergente de capacidades previas (sin objetar que haya una progresiva, siempre relativa, modularización). El emergentismo supone que las capacidades cognitivas nuevas se generan, dentro del curso normal del desarrollo, de otras anteriores que habrán sido, para que algo emerja, novedosamente coordinadas. Una propiedad es emergente toda vez que no pueda explicarse (deducirse) partiendo de los conocimientos *más completos* de otras propiedades preexistentes (Broad, 1925). No es aquí por ende nada más cuestión de aquel crisol de condiciones generales (predisposición biológica, contexto sociocultural, estimulación propiciatoria en tiempo y forma) que tanto subyacen al lenguaje como a otras capacidades también por desarrollarse, sino de concretas competencias cognitivas previas

(experticia en la estructura fonológica y prosódica de los sonidos de la propia lengua, habilidad performativa en la modulación, segmentación de la cadena de habla en porciones semánticas independientes, reconocimiento de los semejantes como entes-sujetos de experiencia, lectura de mente, competencia para emplear sonidos, gestos y expresión facial con un carácter sígnico), las cuales se enlazan sinérgicamente, cuando están maduras, para el surgimiento de un nuevo instrumento de máxima utilidad en las interacciones del sujeto: la gramática.

Dentro de la concepción emergentista del lenguaje (que consiste esencialmente en los aportes de la ciencia cognitiva al pensamiento del construccionismo, incorporando modelizaciones informáticas y el más actual conocimiento del cerebro), cabe distinguir dos afluentes, dos líneas de estudio convergentes a las que hemos dado pariguales dosis de importancia. Por una parte, están las investigaciones relativas a la adquisición lingüística para las que la gramática se funda en el dominio previo de otras cogniciones de tipo acotado. Ya sea utilizando un abordaje clásico de observación y posterior conteo (Karousou, 2003; López Ornat, 2011; López Ornat et al., 1994), ya sea por modelizaciones según el patrón de red neural (Bates & Goodman, 1997; Elman et al., 1996; Howell & Becker, 2001; Marcus, 2003; Mikkulainen, 1993, 1994; Rumelhart & McClelland, 1986), este abordaje respalda la perspectiva emergentista. La observación de casos y la modelización conexionista han trabajado en el nivel del léxico, sugiriendo que éste es por sí mismo suficiente para generar reglas de construcción de cadenas de símbolos (Kenneally, 2007), pero asimismo en el nivel subléxico, bajo la hipótesis de una continuidad entre las vocalizaciones prelingüísticas y la lengua consolidada. Por otra parte, esta visión de saltos cognitivos producidos bajo una acumulación de habilidades previas y predisponentes (concepción donde la diferencia de tipo cualitativo surge del congreso de aspectos cuantitativos), conduce naturalmente más allá del límite de las destrezas del lenguaje como tal. En efecto, ciertas investigaciones han mostrado cómo otros factores, sin ser ellos mismos de índole verbal, están esencialmente asociados al progreso de la comunicación lingüística. Según ha sido varias veces indicado, los estudios sobre la expresión gestual temprana han sugerido una secuencia del tándem con la palabra que conduce hasta el umbral de una inminente configuración gramatical. Estos estudios pueden leerse en consonancia con la tesis de McNeill, que ha sugerido la existencia de un sistema de procesamiento comunicativo mixto de gesto y palabra (McNeill, 1992, 2005, 2007), y de la mano con ensayos especulativos que sostienen, en el plano de la filogenia, precedencia del uso del gesto con respecto a la palabra (Corballis, 2002; Hewes, 1973).

Ambas líneas de investigación (intra- o extralingüística) se han integrado escasamente a la temática de las funciones comunicativas (con algunas excepciones: Crais, Douglas & Campbell, 2004; Sarriá, 1991) y se han mantenido dentro del campo formal (gesto y palabra como variedades del *significante*). Pero la *forma* tiene que integrarse con la *faz intencionada* de la comunicación, so riesgo de que los afanes infantiles por interactuar sean marginados como un elemento contingente en el aprendizaje de la lengua. Las competencias de la comprensión y producción deben nutrirse con un paralelo examen de aquel *motus* subyacente o, de otro modo, sólo servirán para obtener un esquema diseccionado del lenguaje. Este debe entenderse convenientemente como un *todo* competencia-actividad, como un *médium* de semiosis que inunda la vida humana y en la que sucede compartir el mundo emocional.

Así, resulta imprescindible incorporar a la visión emergentista de extracción más dura (modelos de red neural) otros factores de índole social (sobre los cuales, por ejemplo, Bruner llamó la atención al proponer su *Language Acquisition Support System*). Ello condujo a que incluyéramos, en nuestro estudio, las funciones comunicativas como condición *sine qua non* de la semiosis infantil, y a concebir *funcionalmente* las categorías del Código de Observación (lo que implicó algunas recatalogaciones, como por ejemplo conferir al deíctico valor referencial, cuando es común, considerado desde la gramática, contarlo entre los signos de la *clase* funcional). Había por tanto, de una parte, que consustanciar el resultado de las investigaciones de gesto y palabra con los concernientes a las investigaciones sobre la emergencia del lenguaje desde competencias previas de la oralidad; de otra parte, había que articular modalidades y funciones comunicativas; de otra parte, finalmente, había que proponer, para esta integración, categorías semánticas comunes, las que solamente se podían pensar desde la idea de que los niños buscan, con su comunicación, establecer contactos entre su estado mental y el de los semejantes. De esta manera, contemplando dimensiones formales y pragmáticas, todo el *sistema-que-aprende-la-lengua* (feliz designación de López Ornat, 1999) pudo ser abordado con la idea de que se ordena permanentemente hacia los fines de comunicar más y mejor, de interactuar del modo más solvente con los otros.

La tesis de McNeill (acerca de una misma y única estructura cognitiva que abarca en común el habla y la gestualidad - McNeill 1992) se ofrece en este punto como un mirador contrario a la postulación chomskiana de un dispositivo modular innato. Para Chomsky, el lenguaje estriba nuclearmente en la capacidad para componer símbolos conforme con principios y parámetros o, más recientemente, en la capacidad -y sólo en la capacidad- de componerlos de manera recursiva (Hauser et al., 2002). Pero si esta recursividad se asienta en un dispositivo modular para procesar signos de características determinadas, ¿qué ocurre entonces cuando un signo de tipo distinto, como ocurre ser el gesto respecto de la palabra, se utiliza en calidad de *igual* con los signos de aquel dispositivo, generándose, de esta sinergia, una expresión compleja desde la que puede cuestionarse el estatuto modular? Hay que pensar entonces que el dispositivo matricial en el que se elaboran estructuras sígnicas está configurado de manera bimodal, utilizando signos de uno y otro tipo, gestual y verbal, cada uno con rasgos muy diferentes, y que la estructura del lenguaje, así injertada con un elemento de otro fuero, debe por ende resignar aspiraciones de innatismo y modularidad. Visto que la gestualidad accede a aquella misma representación semántica que la palabra y compone con ésta comunicaciones de dos elementos que anticipan el acoplamiento entre signos lingüísticos, el encapsulamiento informativo del módulo fodoriano debe reemplazarse por una pauta permeable que deja ingresar a signos de otro tipo que el signo lingüístico. Por el lado del módulo chomskiano como tal, coincidente pero no perfectamente homólogo con el de Fodor (Fodor, 1998), la especificidad de dominio del lenguaje, criterio excluyente para este filósofo, se desvanece en la medida en que la recursividad, lejos de ser un rasgo distintivo del lenguaje, es compartida con otras distintas competencias cognitivas (como, por ejemplo, la orientación espacial - Hauser et al., 2002; Fitch et al., 2005), con lo que la modularidad lingüística se torna *extralingüística* y, por ello mismo, se abre el juego a otros enfoques, entre ellos la perspectiva del emergentismo, que exploren la opción de un lenguaje emanado desde competencias previas interconectadas (con hipótesis pasibles de contrastación empírica).

Lo que en distintas investigaciones parece corroborarse es que la comunicación labra su curso y se por todos los medios de los que dispone el individuo para alcanzar-afectar a un interlocutor (Brown, 1973; Butcher & Goldin-Meadow, 1993; Capirci & Volterra, 2008; Español, 2001b; Goldin-Meadow & Momeni Sandhofer, 1999; Nelson, 1990, 1996; Volterra et al., 2005). El lenguaje, destinado a convertirse en aquel instrumento relativamente autónomo de la adultez, sólo arriba a esta meta por un laborioso desarrollo intelectual que el niño lleva a cabo hasta la adolescencia y que jamás se aleja suficientemente, en relaciones cara a cara, de esa base de sustentación más amplia comprensiva de la gesticulación. La asistencia mutua del habla y el gesto en el adulto tiene un precedente, en la infancia temprana, que no sólo es precursor y predictor de las destrezas del sujeto con la lengua, sino que subsiste perdurablemente como el andamiaje de toda conversación.

En coherencia con el mirador emergentista, hemos querido recoger en la investigación todas las formas comunicativas de la oralidad, creando y midiendo la categoría de UFC, unidad fonocomunicativa, que ha permitido contabilizar las unidades de expresión oral intencionada tanto verbales como no verbales, comprendiendo entonces no sólo las UFC codificadas como términos de la lengua española, sino todo tipo de expresión oral de afanes comunicativos. La categoría de UFC ha mostrado aspectos soslayados de las investigaciones sobre los recursos comunicativos del período: de modo fundamental, el uso *sostenido* de las vocalizaciones más allá del tiempo en el que el niño todavía no puede componer palabras (período holofrástico).

Asimismo, de la mano de la categoría instrumental de UFC se habilitó la posibilidad de computar otras opciones de composición: expresiva, composición otra y composición dudosa, las dos últimas muy necesarias para ver la evolución del niño en el empleo de sus recursos de modalidad oral. La ausencia de estudios que hicieran lugar a estas composiciones muy probablemente corresponde al interés de perseguir al gesto y la palabra desde la normal adquisición de una gramática y, por ende, concentrando en los signos denotativos y los funcionales la atención mayoritaria. Nuestro objetivo, en cambio, consistía en hacer una exhaustiva indagación del uso de los gestos y las vocalizaciones (incluyendo la palabra) durante el período indicado.

La adopción de la categoría de UFC era consecuencia de inscribir nuestro trabajo en la psicología del desarrollo, lo que implica apostar fuertemente por la idea de que, en el seguimiento longitudinal de los hechos del niño, se evidenciarán los eslabones necesarios para comprender cómo un proceso cognitivo evoluciona desde su estado naciente a su acabado intelectual. La necesidad de un registro completo del empleo de gestos y de vocalizaciones a todo lo largo del período llevaba a su vez a realizar, midiendo los objetivos con las energías y factibilidad de nuestras posibilidades, un estudio de *caso único*. La desventaja es que las conclusiones no van más allá del sujeto estudiado, salvo cuando los resultados se conforman con los de investigaciones previas. Con todo, una investigación de caso es una gran cantera para extraer hipótesis que otros diseños podrían no llegar a formular por el tipo de datos que recaban (López Ornat, 1994; López Ornat et al., 1994). De ello que si las conclusiones de un caso particular no pueden obviamente generalizarse, es igualmente cierto que sólo es posible generalizar por la confirmación de hipótesis, y que para temáticas como las del presente estudio las hipótesis requieren seguimientos que no les ‘pierdan pisada’ a los procesos (procesos de *desarrollo*) que se han de abordar. El sacrificio en cuanto al número de los sujetos

estudiados se paga con la oportunidad de poder atender a las continuidades (y a las discontinuidades, sobre todo) del hecho emergente.

En ese sentido, por ejemplo, la investigación de Bates y colaboradores (Bates et al., 1994), que parece haber clausurado los debates en torno a las diferencias estilísticas individuales en la adquisición verbal (porque el estilo holístico y el estilo referencial quedan subordinados a los tiempos del desarrollo, de suerte que el niño holístico nunca podría saltarse el trámite de segmentar sintagmas y oraciones en los términos del código verbal elemental - ver cap. II, nota 23), permite entender que Bruno, de sesgo referencial entre sus producciones, no es en verdad un tipo de aprendiz particular, sino que su estrategia es una fase por la que atraviesan *todos* los sujetos, pues no existe adquisición del sistema gramatical sin un previo manejo de los elementos de composición que este sistema está llamado justamente a organizar.

En materia metodológica, conviene repetir que se confeccionó una clasificación del gesto multicriterial, pareada con categorías de vocalizaciones verbales y no verbales, lo cual permitió hacer un trabajo de comparación entre los usos y la evolución de ambas modalidades (cap. VII sección 4). Asimismo, se establecieron nuevas definiciones nominales y operacionales para distintas categorías, dentro de las que destacan las de las composiciones (cap. V). En relación con las novedades de contenido del presente estudio, serán motivo de la sección subsiguiente.

Para resumir, el punto de vista del emergentismo considera que en cada momento del proceso de adquisición del lenguaje concurren diversas competencias formales (cognitivo-computacionales o de representación: procesamiento de claves prosódicas en la señal del habla, adquisición de la estructura fonológica de la lengua de entorno, utilización semiótica de los sonidos y los gestos, aprendizaje del vocabulario, composiciones de elementos sémicos individuales uni- o bimodales) y no formales (interacción niño y adulto, musicalidad comunicativa, desarrollo de la intencionalidad de meta, lectura de mente), competencias confluyentes para el surgimiento de una nueva habilidad unimodal de más sofisticada ingeniería, la palabra humana gramaticalmente organizada.

2. CONTEXTUALIZACIÓN DE LOS RESULTADOS

En relación con los distintos recursos comunicativos utilizados por el sujeto-caso, hemos podido observar, en el nivel más general, una clara preferencia por el uso de la modalidad oral. La frecuencia de vocalizaciones supera a la de gestos durante todo el período estudiado, ya de manera aislada (vocalizaciones puras), ya de manera integrada a una composición, lo que sugiere, a la luz del futuro de la comunicación en el sujeto humano, una incoercible tendencia a la oralidad, que es dominante por sobre las otras formas de la interacción.

En las sesiones registradas, el comportamiento de los gestos totales y las vocalizaciones totales (unidades fonocomunitivas en general, verbales y no verbales) se mostró semejante en cuanto a su despliegue evolutivo. Ello viene a indicar que la frecuencia total de unidades comunicativas crece y decrece en armonía para las dos modalidades oral y gestual, con un holgado predominio de las

vocalizaciones. Se observó un aumento en las composiciones y en el número de componentes de las mismas: 2V, 2V-G, 3V, 3V-G, 4V o más, lo que habla en favor de un crecimiento de conjunto en los formatos de composición. Contra lo que podía esperarse, el incremento en las composiciones de constituyentes múltiples no se refleja en una merma del empleo de la modalidad oral con unidades no verbales; antes bien, se registró que, en paralelo con el incremento de esas comunicaciones (2 o más constituyentes), se mantenía el uso de aquellas unidades fonocomunicativas presemióticas.

2.1. GESTO

Se ha registrado una frecuencia superior de los gestos denotativos (=referenciadores), con mayoría de gestos deícticos sobre la variedad de los representacionales (icónicos o imitativos). Aunque el gesto representacional sea de menor frecuencia que el deíctico, se halla presente desde la primera videograbación. Podría esperarse que el gesto representacional, de una modulación más complicada, sucediera en la cronología a los gestos deícticos, de ejecución más simple (dada su morfología invariante y menos inespecífica), pero observamos que a los 19 meses aquél tenía incluso una frecuencia comparable a la del *pointing*, el gesto deíctico más numeroso.

La frecuencia creciente de las palabras deícticas no parece resentir el uso (la frecuencia) estable de los gestos de este mismo tipo. Aunque a partir de la mitad del período se observa un incremento de palabras deícticas sobre gestualidad deíctica, y ambos perfiles nunca vuelven a tocarse, la tasa de gestos de este tipo no se ve afectada por el incremento de aquellas palabras que podrían sustituirlos.

La correlación negativa estadísticamente significativa entre la frecuencia de los gestos denotativos y los gestos funcionales permite pensar que la gestualidad con valor ilativo avanza conforme con la disminución del uso puramente denotativo o referencial de esta modalidad. A su vez, la correlación positiva entre gestos funcionales y palabras denotativas indicaría un vínculo entre la cantidad de signos lingüísticos referidores, deícticos y representacionales, y la aparición de elementos lógicos en la otra modalidad (gestos afirmativos y negativos, a falta de gestos conectivos). El crecimiento de elementos funcionales se condice con la expectativa, según investigaciones relativas al aumento léxico del niño en *types* y *tokens* (tipos y ejemplares). La aparición más tardía de los gestos conectivos permite esbozar un paralelo con el orden de incorporación de símbolos-palabra. Globalmente ocurre que los elementos funcionales requieren de otros denotativos (deícticos, representacionales) a los cuales aplicarse. El 'no' y el 'sí' son anteriores a otras formas conectivas, presumiblemente porque pueden descargar en el contexto la idea-contenido a la que están ligados. Los gestos conectivos que no son en cambio para afirmación o negación ('y', 'o', 'porque', etc.) no pueden tan fácilmente descansar en circunstancias no enunciadas, se encuentran supeditados a que la expresión incluya otros distintos signos a los cuales vincular, y ello supone un ejercicio de emisión multimodal más exigente.

Con ser, el gesto funcional, casi con exclusividad un gesto negador/afirmador y no ilativo o conectivo *sensu stricto*, esta limitación no quita que el empleo de estos subtipos constituya un punto de la

máxima importancia para examinar la marcha hacia la gramaticalización, visto que en roles de aserción o negación de un contenido presupuesto ('¿quieres agua?' | gesto afirmativo; '¿eso está roto?' | gesto negativo) el gesto es cognitiva y comunicativamente una expresión compleja, descontando un *intercambio sígnico* en trasfondo. Este intercambio que involucra afirmación o negación refleja un procesamiento de más densidad que el requerido para ejecutar un gesto de protodeclaración o protoimperación, los que sólo poseen un único vector de intencionalidad (del niño), sin una exigencia previa de decodificación del mensaje del otro. Las expresiones negativo-afirmativas desnudan una elaboración mental que exige más que el mero referir, en la medida en que son siempre una respuesta o, genéricamente, una expresión montada sobre un contenido significativo previo (respecto del cual el sujeto se ubica, al asentir o al disentir - indiferentemente en la función informativa o la actitudinal). Por otro lado, en tanto signos, negación y afirmación no deben confundirse con reacciones comportamentales. La negación no es el rechazo, el manotazo o giro de cabeza que el bebé ya puede realizar desde un tiempo inicial y de modo espontáneo para sustraerse a los estímulos displacenteros. El rechazo se realiza defensivamente y, por así decir, para *uno mismo*. Al contrario, la negación comunicativa es *para otro*, por ende supone una mayor complejidad que la acción espontánea: es un rechazo convertido a signos *para un interlocutor*. Figurativamente, la diferencia entre reacciones conductuales y expresiones comunicativas se podría situar, en términos verbales, postulando que mientras que la primera requiere tan sólo un objeto directo, la segunda también involucra un objeto indirecto hacia el que la emisión va dirigida (el sujeto rechaza un *esto*, pero *niega* un *esto a otro o para un otro*).

El análisis cualitativo reveló que los gestos progresan en el sentido de una emancipación del contexto inmediato. Los gestos representacionales descubren al niño una nueva aptitud de su corporeidad, distinta a la pura agencialidad: es la aptitud para moldear plásticamente la forma de los objetos y los hechos que su intencionalidad pretenda compartir con otros. Como hemos visto, el gesto representacional se vuelve de a poco más capaz de *sugerir*, no de copiar, mediante una iconicidad que remite al objeto/ situación de modo lateral, tomando por significante una parte del referente, *suspendiendo* en el espíritu del planteo riveriano.

La principal transformación de los recursos comunicativos de tipo gestual parecería correr por cuenta del gesto denotativo y proyectarse en pos de una abstracción de *forma*. Es el significante lo que se abre de su referencia allí presente y para emanciparse de esta constricción situacional concreta. Si esta liberación suele ser mérito reconocido a la palabra por su condición semiótica arbitraria, nuestras observaciones reclaman rectificar que éste sea un mérito exclusivo de la verbalización, pues hemos registrado que los gestos motivados se emplean para remitir a un referente ausente o inconcreto. El desasimiento semiótico de los objetos y las situaciones del entorno actual parecen conformar una tendencia de más amplio espectro, dependiente de aspectos madurativo-cognitivos generales y de la acción de los otros, de su uso del signo, de determinadas marcas contextuales y de la pericia del sujeto para valerse de la herramienta con más/menos libertad. La separación de las coordenadas de la inmediatez parece reflejar, en el campo semiótico, cierta exigencia de carácter cognitivo que atraviesa todos los tipos de significación y emerge *pari passu* con la posibilidad del pensamiento contrafáctico en sentido lato, esto es, la posibilidad de

trascender lo actual (coyunturas virtuales, evocación de lo ausente, transposición de lo concreto a un ámbito hipotético y, más tarde, juego de ficción).

2.2. VOCALIZACIONES

2.2.1 VOCALIZACIONES EN GENERAL

Las vocalizaciones, que abarcan en sí todo el espectro de las emisiones comunicativas de modalidad oral y que hemos dividido entre palabras, vocalizaciones *propialemente dichas* e ininteligibles, se han revelado la opción predilecta de la producción de B en todo el período, un resultado que debe ponerse en línea con el hecho de que la modalidad oral es la forma fundante de la interacción que los bebés promueven, desde el llanto, hacia sus madres, y con que esta preferencia continúa más tarde con la lengua oral. En otros términos, la prevalencia de signos orales en esta etapa prosigue y prologa, al mismo tiempo, la cronología que va de los vagidos al habla gramatical, constatación del papel hegemónico que la modalidad oral tiene regularmente la semiosis del sujeto humano.

En el conjunto de las vocalizaciones se ha verificado un predominio neto de palabras, sin perjuicio de que hubiera simultáneamente una frecuencia sostenida de las vocalizaciones no verbales. Las palabras denotativas son mayoritarias, y dentro de esta categoría tienen mayor frecuencia las representacionales, cuyo número se eleva, contando a partir de nuestra sesión 12, de modo sensible por sobre el de las palabras deícticas. Curiosamente, el crecimiento de las palabras denotativas se acompaña de un comportamiento semejante entre las unidades comunicativas ininteligibles. Una interpretación posible es que a medida que aumenta la familiaridad con las palabras (que son mayormente palabras denotativas), también se incrementa el número de ensayos de la oralidad. Lo *aprendido* funciona como la plataforma para lo que aún queda por saber: a más palabras enunciadas de forma correcta, mayores también los ejercicios para dominar sonidos nuevos. Esta interpretación es atendible aun cuando Bruno incurre a veces en murmuración, donde la serie de fonemas no siempre ha podido decodificarse, de modo que tales expresiones tuvieron que en la categoría de lo ininteligible. Si quitamos los casos de murmuración, el permanente ensayo de modulaciones nuevas pero todavía dubitativas podría responder o bien a que las representaciones de palabra no estuvieran, de manera nítida y definitiva, incorporadas a los distintos sistemas de memoria, o bien a que, ya insertas en el léxico mental, chocaran con una impericia del sujeto para convertir el aspecto sonoro a una acertada acción moduladora. En relación con ello, Karousou plantea en el marco de un estudio sobre vocalizaciones preverbales (remitiendo a Ferguson & Macken, 1983) que esto “se debe a la dificultad de procesamiento que supone para el sistema-que-aprende la generación de una rutina articulatoria adecuada, a partir de una representación almacenada, mientras al mismo tiempo el niño intenta comunicar un mensaje específico” (Karousou, 2003, p. 234).

Por otro lado, si bien a esta edad se supone adquirida la estructura fonológica de la lengua materna (en materia de comprensión), no necesariamente debe presumirse que está dominada la (más lenta) habilidad de producción, sin agregar que la maestría en la producción de los fonemas como tales no implica maestría completa sobre todas las variantes fonotácticas.

Para las vocalizaciones *propriadamente dichas* (interjecciones expresivas y demás vocalizaciones no verbales) se identificaron correlaciones con determinadas funciones comunicativas: con la función expresiva y con la función-otro. Ello es coherente con la condición de vocalizaciones '*propriadamente dichas*' en cuanto expresiones comunicativas de tenor emocional, manifestaciones de estados anímicos determinados, acompañamientos de sonido que acentúan el movimiento y le reintegran la multimodalidad de la experiencia perceptiva más fundamental. Hemos podido también observar que el incremento de palabras y composiciones no está correlacionado, en Bruno, con la reducción del uso de las vocalizaciones *propriadamente dichas*. Ello supone que las vocalizaciones no desaparecen, ni siquiera retroceden, frente al crecimiento del uso verbal de la modalidad oral. En Karousou (2003) se verifica un descenso marcado, al año y medio del bebé, para las vocalizaciones no sociales, o -según nuestra designación- no comunicativas. Esta investigación se frena allí precisamente donde comienza la nuestra (en ambos casos se trata de estudios de un solo sujeto) y parece aportar una tendencia diferente, pero sin embargo no cabía esperar una continuidad de resultados, porque aquí sólo consideramos vocalizaciones en interacción (= sociales). Parece aceptable suponer que, por un lado, las vocalizaciones en general se reduzcan cuando las palabras colonizan la modalidad oral; por otro, que aquellas vocalizaciones que no pueden reemplazarse por palabras perduren, en diferente grado, durante toda la vida (por ejemplo, el tarareo de melodías, las interjecciones u onomatopeyas).

2.2.2 PALABRAS

No se ha verificado entre palabras deícticas y representacionales una correlación, sino, al contrario, una separación creciente, desde nuestra sesión 12, favorable a este segundo tipo. Este dato puntual es congruente con el desarrollo regular lingüístico, porque el vocabulario es naturalmente más rico en palabras representacionales que en deícticas (clase cerrada) y porque la comunicación del niño, que gana en independencia de la inmediatez de los objetos y las situaciones señalables (por gesto o palabra), tiene necesidad de nombres, necesidad que marca al mismo tiempo la limitación de los deícticos. Despegarse del aquí y ahora obliga a hablar de los objetos empleando los signos de la convención establecida.

La correlación verbos/ adverbios-otros -no lugar o tiempo- está de acuerdo con los resultados esperables, porque los adverbios son los modificadores naturales del signo verbal, y es comprensible que si hay más palabras que nombran acciones surja la necesidad de poner de relieve los modos *en los que ocurren* las acciones (sin que se pueda afirmar, más que en valor de hipótesis, la causación verbos → adverbios)⁷³.

⁷³ Este sería por cierto un orden lógico de aprendizaje de la lengua, pero, como ha sido discutido en forma reiterada, la lengua no es aprendida como una estructura matemática, donde lo simple y más fundamental inevitablemente debe anteceder a lo complejo. Si bien para armar una proposición subordinada se debe pasar primero por la construcción de las proposiciones simples, y no existe modo de expresar una proposición sin un manejo previo de cierto vocabulario, la adquisición de estos recursos sucede de una manera desprolija y las

Las palabras funcionales correlacionaron positivamente con composiciones palabra-palabra. Si, tal como sucedía con gestos de este mismo tipo, las palabras funcionales se reducen todavía a adverbios de afirmación y negación, el crecimiento de composiciones de modalidad oral no va de la mano con la aparición de signos conectivos, los cuales se asocian finamente con el proceso de gramaticalización. En cuanto al servicio comunicativo de aquellas palabras funcionales que efectivamente fueron registradas, la correlación con casos de función informativa y actitudinal indicaría que el 'sí' y el 'no' sirven a interacciones responsivas como '¿este juguete vuela?' | 'sí' o a casos de rechazo/aceptación del tipo '¿quieres pizza?' | 'no'.

2.3. COMPARACIÓN INTERMODAL

La comparación intermodal muestra, como hemos dicho, que la oralidad aventaja en frecuencia, en todas las valencias (signos denotativos -deícticos y representacionales-, funcionales, expresivos y otros), al uso de gestos. El gesto representacional tiene frecuencia 0 en la última de las sesiones, pero ello no marca el desenlace de una curva descendente, dado que ni existe tal curva ni cabe tampoco suponer que una expresión de este tenor pueda a futuro desaparecer. Por una parte, ya antes ha tenido una frecuencia apenas sobre el cero. Por otra, se cuenta sin excepción entre las comunicaciones del adulto, particularmente cuando a falta de palabras (pero no exclusivamente a falta de palabras) no puede localizarse el referente con un deíctico gestual y se vuelve forzoso ejecutar la mímica de sus características más ostensibles. En paralelo, la baja frecuencia de iconicidad gestual es sin embargo un dato que guarda coherencia con el hecho de que la palabra ofrece, a la semiosis comunicativa, un espacio privilegiado para referir fuera de los contextos inmediatos.

Precisamente el contexto inmediato cumple un rol central en los momentos germinales de la comunicación. En el análisis cualitativo se tornó evidente que los intercambios comunicativos del período llegan a ser fluidos, de ida y vuelta, pese a la inexactitud de codificación y de interpretación del niño, todavía muy lejos del nivel deseado. Sin entender del registro verbal *completamente* cuanto se les dice, los niños suplen el déficit lingüístico con un entendimiento de las circunstancias. Como se ha puesto de relieve con las transcripciones del capítulo VII, aún equivocan las palabras, su función gramatical, y las carencias de modulación siembran el desconcierto en el decodificador de su mensaje. Pero la apoyatura en el contexto satisface el diálogo efectivo. Si en la mutualidad de los actores comunicativos existen rutinas a las que su código común pueda hacer referencia, lo que es por supuesto la norma en todos los casos (código que mezcla gestos y miradas, palabras y no palabras, hábitos, expresiones faciales y una cotidianeidad guionada -*scripts*), la comprensión del habla, limitada del lado del niño, fundada en sobreentendidos, se apuntala en coordenadas prácticas de la experiencia compartida. Hay, pues, habla eficaz antes que habla correcta, y aquella primera es habla en un sentido heterodoxo, habla de signos de extracción diversa, habla gestual y gesticulación verbal, llevada en hombros de una comunicación que aun cabe remitir hasta la

palabras conviven en el comienzo con algunas breves frases, repetidas del ambiente, que revelan por su parte el importante rol que desempeña, en los primeros pasos de las verbalizaciones infantiles, el acto de imitación.

interacción de pautas vivenciales asimétricas entre adulto y bebé, pautas de musicalidad y de formas de la vitalidad que hacen a los primeros lazos de una comunión originaria.

Por consiguiente, si existe un habla eficaz antes de la gramática, lo es porque cuenta con el apoyo expresivo de otras herramientas. La psicología del desarrollo redime aquel nexos imprescindible entre gesto y palabra y a su vez el nexo entre la significación y la presignificación, entre la dimensión en que el contacto con el otro se encuentra mediado por sentido y el conjunto de las condiciones socio-culturales previas con que ello se hace posible.

2.4. COMPOSICIONES

El progreso general de las habilidades comunicativas de Bruno parece conforme con la expectativa general del desarrollo del lenguaje, que supone una ampliación del uso de signos aislados e integrados en composiciones.

Los comportamientos correlacionados entre diferentes tipos de composiciones con diverso número de signos reflejan que las frecuencias de estos tipos aumentan *en masa*, sin discriminación entre modalidad, labrando mensajes tanto unimodales como bimodales. La capacidad para acoplar 2 elementos en una composición, en la medida en que se vuelve una conquista, se convierte en plataforma para otras composiciones de más elementos uni- y bimodales (2, 3 y 4 unidades sígnicas *sin exclusividad modal*). De todo ello cabe extraer dos conclusiones:

- La bimodalidad presente en las comunicaciones del período, lejos de ser incidental, abona la tesis de una estructura cognitivo-comunicativa en línea con McNeill (1992), opuesta a la noción de un módulo exclusivamente consagrado a los signos lingüísticos. Esto no impugna o contradice una modularización lingüística, pero sirve para objetar el hermetismo de un sistema concebido para un único tipo de signos. Habría, por el contrario, un comercio fluido entre los signos de la oralidad y la gestualidad. El encapsulamiento modular sólo conservaría sus fueros si admitiera en sí el ingreso de elementos no verbales. Pero un encapsulamiento de esta clase no sería ya propio del lenguaje sino de una facultad semiótica más amplia. Por su parte, sucede que todo signo tiene en su significado relaciones con otras diversas dependencias de la cognición (la representación de objeto designada con la serie de fonemas 'm-e-s-a' sirve a operaciones de la inteligencia que no necesariamente anclan en la semiosis) y es parte también, por ello, de los subsistemas de la memoria semántica y la perceptual, de manera tal que no parece estar encapsulado en el sistema o módulo lingüístico (ni siquiera en un más amplio módulo semiótico).
- El crecimiento general de las vocalizaciones totales y de las palabras en particular (ver tabla 6) permite postular algún tipo de relación entre el comportamiento de estos elementos y el del número de los constituyentes entre las composiciones. A mayor empleo de vocalizaciones, incluyendo palabras tanto como no palabras, mayor la frecuencia de encadenamientos de unidades semánticas uni- o bimodales.

Estas dos deducciones autorizan, a su vez, a formular la hipótesis de que, junto a la idea de que los niños deben alcanzar cierto volumen de palabras-tipo para que comiencen a apreciarse, en el conjunto de sus producciones, verbalizaciones con gramática, una segunda y hasta una tercera condiciones son no menos necesarias (elicitadoras) para que las reglas de morfosintaxis entren a colonizar, de un modo definitivo, el habla, a saber, por una parte, un crecimiento de palabras-caso, por otra, un crecimiento de composiciones-caso. Se trata de aspectos que podrían testearse de manera conveniente en futuros estudios.

El crecimiento en las composiciones con dos vocalizaciones, irregular pero sostenido, llegó a superar en nuestro estudio a las composiciones gesto-vocalización al final del período, pero sin merma significativa en la frecuencia de éstas, motivo por el que no podría afirmarse un aumento de las composiciones de modalidad oral a expensas de composiciones bimodales. El habla simplemente avanza, porque la modalidad oral es una opción privilegiada en nuestra especie para el intercambio comunicativo, pero el signo gestual y su cooperación con la palabra nunca se están amenazados.

Junto con estos resultados, la mayor frecuencia en la composición equivalente, tanto más sorprendente cuanto se hace más pronunciada en la segunda parte del período, choca contra la expectativa de un reemplazo por otras composiciones cognitivamente más complejas (complementarias y suplementarias). Según investigaciones destacadas en el cap. II, durante el período holofrástico se produce una modificación en la dominancia de los diferentes tipos de composición (secuencia equivalente → complementaria → suplementaria - Iverson et al. 1994; Volterra et al, 2005). Esta tendencia liga las comunicaciones preverbales de composición y las primicias del acoplamiento de palabras gradualmente (descontando que, más tarde, la sintaxis surge de este acoplamiento). Que esta secuencia se hubiera verificado en la etapa holofrástica inducía a pensar que debería partirse, en la etapa inmediatamente posterior, de mayoría de casos de composición suplementaria en el inicio del período de dos palabras. Teniendo presente que ello resultaba de estudios *muestrales*, los datos surgidos en una investigación de caso podrían sugerir que la preponderancia perdurable de composiciones de tenor equivalente constituye una cuestión de estilo comunicativo y sesgo idiosincrático.

No ocurrió simplemente que la frecuencia obtenida para composiciones equivalentes fuera superior, sino también que la de las complementarias nunca sobrepasara a la de las suplementarias, a las que debería más tarde ceder el lugar predominante, y que, a su vez, las composiciones suplementarias, presentes desde el comienzo, no exhibieran crecimiento sostenido e inclusive, en el final de las sesiones, su frecuencia continuara por un amplio margen bajo la de las composiciones equivalentes. Una posible explicación para estas diferencias respecto de los progresos observados en otros estudios es la diferencia en las definiciones nominales y operacionales, en particular en lo que toca a las composiciones de tipo complementario. En efecto, estas se han definido aquí de forma una distinta a como fueran concebidas en Volterra et al. (2005). Este trabajo considera que composiciones del tipo [‘esto’ + *pointing*] son ejemplos de complementariedad, porque la variedad equivalente no puede fundarse sobre sino sobre un par de componentes de tipo representacional. En cambio, en este estudio hemos considerado que el paquete [‘esto’ + *pointing*] se encuentra formado por dos signos que indican exactamente el uno lo mismo que el otro (signo indexical y palabra demostrativa), portadores de la misma indeterminación categorial de objeto. En

consecuencia, los casos de este formato han sido categorizados *no* como composición complementaria sino como equivalente, marcando las diferencias entre [*'esto' + pointing*], ejemplo de una perfecta redundancia informativa, y [*'mesa' + pointing*], donde los dos signos contribuyen con distinta cantidad de información: la palabra aporta la *clase* de objeto como tal y el gesto sólo su contigüidad espacio-temporal. Así, la frecuencia total de composiciones equivalentes resultó en nuestra investigación favorecida para mantenerse como el máximo exponente de composición de todo el período.

En línea con el comentario precedente cabe hacer también una segunda aclaración. Hemos tomados aquellos casos como *pointing/showing*–*'mirá'* como equivalentes, aun si evidentemente la palabra corresponde a un verbo conjugado y esto aporta un emparejamiento acción-objeto (*'ver' + el objeto señalado*). Pero había sido establecido no contar los verbos como tales hasta que no hubiera, entre las comunicaciones del habla del niño, una evidencia neta de que éste entendiera al verbo en su función de nombre de la acción. Por ende, la expresión *'mirá'* no tiene en un comienzo otra función que la de llamar la atención del otro (*deixis*) sobre algo particular. *Deixis verbal-deixis gestual* nos da por resultado una composición equivalente, no complementaria. De esta manera ha resultado que el caudal de la composición equivalente mantenga su más alta frecuencia durante el período. Estas aclaraciones podrían explicar que nuestro estudio midiera distinto a otros muestrales responsables de aquella secuencia evolutiva que tan convenientemente empalma con un pensamiento de corte gradual-dinámico tendiente al lenguaje. Pero la conveniencia teórica no puede convencernos de que las categorías de esos estudios sean correctas o mejores que las que fueron utilizadas en este trabajo.

Por otro lado, las correlaciones observadas entre la composición equivalente y la función informativa, que en principio podría ser paradójal, dado que esta función requiere de dos elementos semánticamente diferentes y, al contrario, la composición equivalente es redundante por definición, se explica por el aumento de composiciones de modalidad oral en general (ya fuere de dos vocalizaciones o de más). De una parte, la composición equivalente se encuentra integrada en expresiones más extensas que no se limitan a proporcionar bimodalmente una determinada redundancia, sino que, junto con ello, por incluir eventualmente algún(os) otro(s) signo(s), puede también funcionar en calidad informativa, brindar un enlace de carácter protoproposicional. De otra parte, la composición equivalente puede estar formada por gesto y palabra afirmativos, mismo negativos, respondiendo una pregunta referida a algún ente del mundo, no a la percepción o voluntad del niño, y comprometerse entonces con un contenido proposicional que la respuesta brinda al asentir o refutar (*'¿Esto está en su lugar?' I 'Sí'*). La impresión de una incompatibilidad entre la composición equivalente y la función informativa estaba equivocada, como se aprecia en el análisis cualitativo de las comunicaciones.

2.5. FUNCIONES COMUNICATIVAS

De las funciones comunicativas puede señalarse, con carácter general, que la función informativa mostró, a partir de la mitad de los registros desgrabados, una clara superioridad de frecuencia sobre

las demás, y que en concreto, desde la sesión 7, nunca desciende por debajo del valor 80, raramente alcanzado por el resto de las funciones. El aumento de la función informativa supone que (1) el acoplamiento de composiciones uni- o bimodales de este tipo, y (2) la aserción y negación, que confirman positiva o negativamente el enlace sujeto-predicado enunciado por un interlocutor (quizá bajo la estructura de alguna interrogación), cobran mayor protagonismo en el caudal total de comunicaciones. Esto implica por ende que las expresiones que enlazan dos representaciones (referente y atributo) crecen y se consolidan antes de que la morfosintaxis ingrese en las verbalizaciones comunicativas. La función declarativa, que cumple el designio de nombrar (discriminada aquí de la función informativa con la que usualmente está integrada), no recede ante el aumento de frecuencia de ésta.

Menos esperable, pero por eso también de mayor interés, es la correlación entre función informativa y el tipo de la composición equivalente, dado que aquélla requiere dos componentes semánticamente diferentes y que éstas emplean dos signos en perfecta redundancia (misma referencia con mismo significado). Como ya hemos destacado, podría ser que una expresión fuera en sí misma informativa sin ser portadora de más que una afirmación o negación, manifestadas simultáneamente con gesto y palabra, o bien que, estando conformada por más elementos, digamos tres componentes, *contuviera* una composición equivalente sin que ésta agotara su caudal de significaciones, o bien que, por fin, ambas variables hubieran incrementado sus valores con independencia.

Las funciones del lenguaje recogidas por Jakobson en su texto clásico (1960), extendidas en nuestra investigación sobre todo el espectro comunicativo, se observaron efectivamente en los casos que habíamos presupuesto, funciones declarativa, informativa, expresiva, conativa y fática, y faltaron en los casos donde también estimamos que, a esta edad, no podrían producirse, funciones poética, metalingüística y ejecutiva. La primera de éstas implica un manejo de recursos que parecería necesitar habilidades superiores de combinación de signos, un mayor vocabulario y genuina articulación. La segunda requiere el desdoblamiento de la cadena del habla (y de su pensamiento) en dos niveles, respectivamente el del lenguaje objeto y el metalenguaje. La tercera necesita no sólo un mayor vocabulario sino uno de tipo más sofisticado que el que ha sido registrado, que incluyera verbos específicos, realizativos. Nuestro cálculo de exclusión de estas funciones resultó acertado.

A falta de estas funciones, que han de aparecer en edades más avanzadas y a vuelta de un más alto manejo de la herramienta verbal, se registraron expresiones para las cuales se hizo preciso crear categorías adicionales, a saber la función eco y la función actitudinal. Además de estos tipos, previstos con anticipación en nuestro sistema categorial, el examen cualitativo de los resultados llevó a aislar un elenco de otras utilidades comunicativas dentro de la función-otro. En efecto, se distinguieron las categorías de:

- Función ratificativa, a media marcha entre la función eco y la actitudinal, pero que se separa de lo ecoico porque no es repetición carente de sentido, y a su vez de lo actitudinal porque, aunque está dirigida al otro, carece de peso sobre lo que este dijere o agenciare (por ser una revalidación de una determinada situación o coyuntura de tono objetivo).

- Función completiva o de completamiento *de alguna expresión con elementos de la otra modalidad*. La percepción intermodal explicaría que el niño repusiera una modalidad ausente y asociada en cualesquiera de sus manifestaciones expresivo-comunicativas.
- Función filo-musical, la ejecución de pautas rítmico-melódicas en las modalidades oral o gestual. Esta categoría subsana las dificultades de clasificar esos sonidos repetidos que acompañan a determinada acción de juego (por ej., ‘tam-tam-tam’). A diferencia de los casos de la función completiva, acá son claramente detectables las características de cierta musicalidad temprana. El ‘tam-tam-tam’ no es expresivo de un estado emocional, no informa, no designa objetos, no pide o reclama nada al interlocutor, no implica un uso fático ni ecoico de los signos. Ese sonido percusivo es resultado de la confluencia, en el procesamiento cognitivo, de formas de la vitalidad y del tono multidimensional con que la realidad se hace presente al niño desde sus primeras experiencias perceptivas y de interacción. La percepción intermodal sería de nuevo responsable (como en la anterior función) de que se emparejaran, *porque sí*, determinada acción repetitiva con una silabación *ritmada* de los movimientos, o bien algún movimiento con una secuencia de emisiones de la oralidad.

La función filo-musical es por supuesto un territorio fértil para el juego, para actividades ludomusicales. Su reconocimiento, haber incorporado a los empleos de gesto y vocalización del niño la categoría de musicalidad, y así la alternativa de una forma de ejercicio placentero soslayada hasta hace poco tiempo en los estudios sobre el desarrollo cognitivo, es importante con miras a un nuevo campo teórico-metodológico donde los signos estén integrados a otras formas de conducta interactiva para-sígnica, campo y espectro, simultáneamente, que dejará apreciar más finamente el apuntalamiento del mundo semiótico infantil en estructuras previas. Música y juego son actividades en las que el bebé se vincula con otros de modo espontáneo antes de usar (poder usar) deliberadamente signos en la interacción. El juego en particular ha sido investigado sobre todo desde el mirador simbólico (con excepciones muy recientes, como los ya mencionados trabajos de Bordoni, 2010; Español et. al, 2011; M. Martínez et al., 2011). La indagación de cómo continúan las relaciones entre musicalidad temprana y juego en el niño pequeño, cuando este se hace capaz de incorporar intencionadamente el signo a las interacciones, constituye todavía un vacío que aguarda exploradores entusiastas.

Puede ponerse entre paréntesis que este tipo de vocalizaciones computadas como función-otro filo-musical tengan cabida bajo al arco de motivos de la comunicación, la cual implica signos y acción de significar, pero en principio la definición de comunicación se satisface con tal que los signos se utilicen en un marco de intercambio. Una acción musical o de jugar que *invita al otro* o se realiza *para el otro*, si emplea para establecer contacto ciertos movimientos o sonidos decodificables por el interlocutor, aun si no hubiera voluntad de conferirles significación, son un segmento de la comunicación en curso porque el movimiento o los sonidos inducen al receptor a comprender el juego *como juego*. De otro modo debería objetarse, en paridad, la consideración de interjecciones, vocativos, la pura expresividad y las funciones conativas que sólo persiguen llamar la atención. Si hay comunicación sin otro contenido que la emocionalidad o que la vocación de estar con otros,

haber incluido en el estudio este particular empleo de la gestualidad y de la oralidad no puede haber sido algo adecuado. Las vocalizaciones y los gestos que cumplen funciones completiva o filo-musical se ubican, respecto de aquellos actos sígnicos de comunicación más claros, en un área de frontera, liminar, o son, de mínima, el soporte material de procesos semióticos precomunicativos, lo cual corrobora su importancia en un trabajo sobre desarrollo.

La función filo-musical revela de qué modo decisivo rige en la expresividad del niño la norma de la multimodalidad. Cuando la vocalización cumple en marcar cierto patrón pulsátil de una acción determinada se observa en el niño un valimiento de la oralidad, relacionado con un ejercicio de soporte o emparejamiento, capaz de acentuar, de manera orquestada (nunca mejor dicho), el instante preciso en el que el cuerpo agencia un movimiento, *cada* movimiento de una serie iterativa. Este fenómeno deja entrever cómo aquella multimodalidad originaria, la forma de percibir el mundo circundante, pervive comportamentalmente en las interacciones de tono semiótico. El bebé adivina-infiere que los movimientos pulsatorios, rítmicos, llevan consigo -las más de las veces- un sonido que acentúa el formato *pausa-ejecución*, y ante su falta en la acción que ejecuta, por la inercia de captar que ello es la norma, repone de su fuero interior, de su memoria de las experiencias efectivas, aquel elemento ausente. Esto permite también encontrar sentido a las actividades en que el niño (y el sujeto adulto) colma(n), con un suministro de sonido *ad hoc*, la realidad de unos procesos físicos carentes -por naturaleza- de sonoridad, vestigio viviente del aquel modo, el más originario, de elaboración multimodal de los estímulos, modo cuya potencia *multimodaliza* incluso lo que podría ser unimodal (función completiva). Las vocalizaciones, movimientos, gestos proporcionan el completamiento que devuelve una acción efectiva a su matriz gstltica, global, pluriestimulativa. Si por *entonamiento* no quedara definido simplemente un ejercicio transmodal entre sujetos, este artificio-función de completamiento (innecesario, que obedece a la fuerza multimodal de la expresividad), permitiría indicar que, en estos casos, el niño ha sintonizado una modalidad con otra como si *entonara*, por así decir, consigo mismo⁷⁴.

El rico menú de las funciones comunicativas est en consonancia con nuestra tendencia a la socialidad, a establecer contacto con los otros y a buscar ese contacto por sí mismo y no, tan sólo, como un medio dirigido hacia otros fines. En la criatura humana esto es tan fuerte que se impone a las necesidades básicas de nutrición y cuidados vitales (el marasmo y el hospitalismo reflejan la prioridad de este contacto por encima de los otros menesteres - Spitz, 1963). La interacción y la mera proximidad son condiciones para el desarrollo cognitivo que responden a estrategias

⁷⁴ Existen por supuesto casos donde el ingrediente musical se emplea con fines de significar. Por ejemplo, en S4-194/ 1; 09 (07), Bruno realiza un *pointing* sealando hacia algo que supone sorprenderá al otro y canturrea: "Ta-tn! ()"'. La vocalización es su forma abreviada de 'ta-tn ta-t ()', un latiguillo usado por los padres para inspirar clima de suspenso. Bruno no ha conseguido dar a la expresión el contorno melódico adecuado, pero la situación permite comprender que esas dos sílabas, por lo demás sin otro contenido conceptual, están empleadas para sugerir la atmósfera de sorpresa inminente. En este caso, el elemento musical es rescatado (deducido) desde otros factores que no son modulatorios: el contexto y la expresión del rostro, unidos por el *pointing*, dan el marco general para que aquellas sílabas desencajadas (las primeras dos del paquete de cuatro) evoquen una tensión ficticia. El tarareo fallido no es soporte de algún movimiento, sino que tiene en sí mismo cierta significación. Esa pequeña música *en* suspenso, escenifica un clima y encuadra la forma en la que el receptor debe asumir (poner en perspectiva) el deíctico gestual del caso.

naturales (o seleccionadas por la evolución) en la vida del cachorro humano. Este contacto primordial aloja luego sin dificultad, casi como desarrollando sus potencias inmaduras, las primeras manifestaciones infantiles, por involuntarias todavía precomunicativas, a saber conductas expresivas, conativas, actitudinales, fáticas, luego multiplicadas con el uso intencionado de signos gestuales y verbales (funciones declarativa, informativa, ratificativa, ecoica) y que más tarde, por el dinamismo y la fecundidad de la matriz lingüística, alcanza a nuevas incorporaciones (funciones poética, metalingüística y ejecutiva). Según esta perspectiva, las funciones completiva y filo-musical, últimas en sumarse al repertorio, remiten al tiempo preverbal. Volvemos a ver la paradoja de que las primeras pautas del comportamiento se consignan con notable posterioridad respecto de aquellas que son madurativa y cognitivamente posteriores, tal y como sucediera, en el campo de los estudios del lenguaje, que el registro inaugural de la actuación verbal, cuna de semiótica y de la morfosintaxis ulterior (desde el punto de vista ontogenético), el registro pragmático, se contemplara como dimensión fundamental sólo a la zaga de las otras dos. En el trabajo de reconstrucción del desarrollo del sujeto, vamos desenterrando los cimientos de un alto edificio cognitivo desde el punto terminal, y esta forma de proceder, inevitable, conlleva haber explicado durante muy largo tiempo el habla desde la gramática ya establecida.

3. CONSIDERACIONES FINALES

El volumen total de comunicaciones se comporta globalmente siguiendo un patrón de crecimiento multidimensional, aumentando el número de expresiones puras y compuestas en las diversas modalidades aquí estudiadas: en el registro oral, en el gestual y en el de la coparticipación de ambos. La continuidad de las composiciones de gesto y habla señala que el formato bimodal de la expresión no es recesivo respecto de los progresos de la oralidad verbal. La bimodalidad expresiva asemántica (funciones completiva y filo-musical) puede ubicarse en línea con la percepción multimodal originaria (Bahrick & Hollich, 2008; Lewkowicz, 2000; Martínez, 2010) en calidad de reflejo eferente de las experiencias aferentes primordiales. En otros términos, la persistencia de la integración gesto-palabra extiende la multimodalidad de las primeras experiencias senso-perceptivas a la esfera de la conducta expresivo-comunicativa.

En su relativa autonomización gramatical, los signos del lenguaje no logran una desafección tan grande ni tan radical como para disimular, en las interacciones cara a cara, que son siempre solidarios respecto de la expresión gestual. La autonomía de la palabra como representación lingüística ordenada por morfosintaxis no prescinde nunca del soporte extralingüístico (la lengua escrita, una variante de expresión estrictamente unimodal, es ante todo una excepción, como evidencian las culturas ágrafas que, cabe resaltarlo, son *culturas*). La unimodalidad lingüística es por ende un emergente psicológico.

La idea de fondo en el concepto de emergencia es que un determinado elenco de capacidades previas se tornan cooperativas y generan 'algo nuevo' ("Efectos dramáticos pueden ser producidos a partir de pequeños cambios" - Elman et al., 1996, p. 362). En la emergencia del lenguaje se concentran aspectos lingüísticos, semióticos (supralingüísticos) y comportamentales. Se ve que d

aquello primeros al tercero se da una suerte de englobamiento. Los elementos estrictamente lingüísticos han sido ya indicados por muchos expertos y coinciden, *grosso modo*, con el corrimiento del centro neural lingüístico de la gramática hacia la pragmática. Conforme con ello, los estudios empíricos del último cuarto de siglo han demostrado, hasta donde este término vale en las ciencias fácticas, que las explicaciones de gramática *ex nihilo*, si se atiende pormenorizadamente al desarrollo, pueden razonablemente postergarse. Estos estudios transparentan que la lengua es tomada del habla del adulto, primero en la forma de repeticiones, luego comprendiendo que esas emisiones responden a pautas de organización interna, finalmente implementando aquellas pautas aprendidas de modo flexible y atento a las excepciones (López Ornat, 1999).

La idea de una masa crítica, establecida a partir de correlaciones (Marchman & Bates, 1994; Serra & Sanz Torrent, 2004; otros) y avalada en modelizaciones algebraicas (Nowak, Plotkin & Jansen, 2000), permite precisamente interpretar que la gramática se hace lugar luego de un cierto umbral cuantitativo de palabras-tipo. El estallido del vocabulario (cap. III), cuando el sujeto maneja en promedio unos 150 términos (con amplio margen de disparidad interindividual, que abarca desde unas 70-100 palabras a 200), por cierto un fenómeno también documentado en casos con desarrollo lingüístico tardío, produce con relativa brusquedad una potenciación en la capacidad de incorporar términos nuevos, cursando de 3 palabras por semana a 10 palabras cada día (Karmiloff & Karmiloff-Smith, 2001), y esta facilidad coincide con el desputnar de las primeras estructuras de morfosintaxis. Bates et al. (1994) pusieron de manifiesto este factor cuantitativo como eje transformador del habla pregramatical mediante tres oleadas reorganizadoras del vocabulario, sucesivamente dominado por un crecimiento de los sustantivos, de los adjetivos y los verbos (palabras 'predicativas') y, cuando el vocabulario es en promedio de unas 400 unidades léxicas, por un aumento de palabras de clase cerrada (correlacionado con un incremento de la corrección gramatical). El resultado es convergente con otros empeños similares (Serra & Sanz-Torrent, 2004). La cantidad de signos sería entonces el disparador de una organización del sistema de la palabra, como si el acoplamiento fuera, a partir de este punto, insuficiente para la expresión de pensamientos de mayor complejidad. Pero junto con el factor del léxico mental del niño es conveniente hacer espacio a la inducción que ejerce sobre el salto a la morfosintaxis (1) la memoria de las frases auditadas del adulto y (2) la locuacidad (palabras-caso). Ésta en particular requiere de atención. La fuerza *en sí misma* que porta el volumen comunicativo del hablante niño, su facundia o su palabrería, es un factor que debe contemplarse en paridad con el de su vocabulario (y estas dos sendas de progreso no siempre se cortan o se funden, tal y como se observa en el hablante adulto, quien puede ser más o menos verborreico, y serlo con un léxico abundante o pobre). La hipótesis cuantitativa de palabras-tipo no es entonces suficiente. Lo cuantitativo *puro*, las palabras-caso que el niño pequeño emplea efectivamente, debe ser igualmente contemplado, porque puede conjeturarse que el aumento de palabras-caso, que ocurre conjuntamente con el de constituyentes afectados a composiciones uni- y bimodales, incida en la marcha a la morfosintaxis. Ello debe estudiarse con detenimiento en futuros trabajos de abordaje empírico; eventualmente podrá hacerse, con los resultados en la mano, otra valoración del aporte cuantitativo al proceso de adquisición.

En nuestro estudio hemos documentado un paralelo aumento del *quantum* de las palabras-caso y las composiciones. Junto con las palabras-tipo, podemos pensar en tres afluentes concertados en

la disyunción denominada en lógica *inclusiva*: las distintas estructuras de gramática pueden ser dominadas a partir de los tres desarrollos comunicativos convergentemente o por alguno(s) en suplencia de los otro(s). Puede sonar antiintuitivo suponer un desarrollo de composiciones de palabra al que faltare un paralelo desarrollo léxico a la altura de las circunstancias (y viceversa), pero los *quanta* de palabras-tipo, de palabras-caso y de composiciones uni- y bimodales deben computarse como factores independientes, porque lo son. Una investigación de hablantes niños con mismo volumen de palabras-tipo y de composiciones, pero con diverso grado de locuacidad, podría establecer si el *uso* del vocabulario (las palabras-caso -ya fuere con gestos en composición, ya de manera unimodal) correlaciona con el desarrollo de reglas gramaticales.

Si las palabras-caso y las palabras-tipo se emplean con solvencia antes de que se aprecien casos de flexión o estructuras sintácticas genuinas, la orientación de los estudios que pretenden echar nueva luz a los misterios del lenguaje debe revertir el vector *lengua* → *habla*, el comenzar por un estado terminal, y acometer desde las fuentes el avance hasta la plena competencia: respetar el camino que lleva de palabras sueltas (sostenidas por otras variantes expresivo-comunicativas y por el encuadre de la interacción con el adulto) a la edificación (reconstrucción ontogenética) del sistema lingüístico, lo que supone respetar un sentido contrario del habla a la lengua, con el concomitante beneficio de evitar excesos lingüizadores de los procesos semióticos antecedentes (abuso que hemos querido denunciar e que hemos intentado parcialmente corregir en nuestro Código de Observación). No hay que decir que este vector evolutivo es a su modo mentiroso, porque la lengua se encuentra en su sitio y esperando, en el adulto, que el niño venga a apropiársela. La asimetría es la condición de posibilidad normal de toda lengua. Pero a los ojos del *infante*, que aún no puede hablar, la lengua como tal no es todavía, al comienzo de los intercambios mediados por signos, un sistema penetrado de legalidad. Las intuiciones de tipo formal que hay en este momento (prosodia, fonemas) no dejan transparecer que bajo los signos puntuales existen las invisibles reglas de la ordenación. Entre los dos extremos media un recorrido *no lineal continuo* (Karousou, 2003). Si el habla inicial está compuesta de unidades significativas proferidas con adecuación de contenido y circunstancia -planos semántico y pragmático-, y si por habla hemos de comprender no sólo verbalización (y ni siquiera verbalización, porque la oralidad es *una* vía posible y el sordo de nacimiento habla con la modalidad cambiada), sino la comunicación en general que mezcla vocalizaciones, gestos y palabras, claves coporales y de musicalidad en las acciones y los movimientos, entonces ya hemos pasado de las condiciones estrictamente lingüísticas a las semióticas.

En la señal del habla percibida el niño encuentra aquello necesario para ir penetrando, a su ritmo particular, en la espesura del lenguaje. Reconocimiento de contornos musicales y asimilación a distintas funciones, establecimiento de sonidos recurrentes (fonemas de la lengua materna), fractura de la cadena de habla en porciones significantes, hallazgo de relaciones invariantes entre fonemas y referentes (constitución del signo lingüístico), detección de las funciones de estos signos en sintagmas u oraciones, comprensión de regularidades para la disposición de signos en secuencia, flexiones y ordenación serial según las reglas de la lengua: todo está allí, sin faltar nada, en los estímulos que el niño debe ir descifrando. Muy evidentemente esta compleja evolución no responde a unos tiempos sucesivos, a algún encadenamiento cronológico, sino que en cada caso un

cierto avance repercute, antes de haberse concluido, en el inicio o en la consolidación de otros segmentos del proceso general (Karmiloff & Karmiloff-Smith, 2001; Seguí & Ferrand, 2000). A ello se suma que la comprensión y la expresión hacen progresos a velocidades diferentes (con una retroalimentación de mutuo beneficio). Por ello, la maduración y el desarrollo involucrados en todo este *set* de competencias llevan hasta un desenlace en que el lenguaje emerge como *nueva* competencia. Y bajo todo este proceso, en apariencia de cuño verbal, el gesto se revela como agente interesado, apoyo, catalizador y pieza significativa de la extensa travesía, con libre acceso a aquellas mismas representaciones psíquicas que la palabra. Las *composiciones bimodales configuran la matriz de nacimiento de la seriación de signos que más tarde será asimilada por reglas gramaticales, y asimismo ilustran, para atrás, que la holofrase de las primeras palabras no es tan holofrástica como se había pensado, sino un ejercicio comunicativo mixto entre modalidades diferentes pero semióticamente concertadas.*

La precedencia temporal del habla y la gestualidad en relación con la estructura del lenguaje no sólo puede fijarse como el curso fenomenológico de los hechos del desarrollo comunicativo, sino también como la más plausible hipótesis sobre la gestación filogenética de la expresión lingüística en la especie (Kendon, 2004; McNeill, 2012). En efecto, se ha postulado en la paeloantropología que que los intercambios comunicativos debieron de germinar en una praxis cotidiana sustentada en las necesidades a las que daban socorro, tal y como verifican los estudios de ontogénesis. La gestualidad y la palabra son para los niños, y habrán sido para alguna rama de nuestra genealogía, íntimos compañeros en los menesteres vitales primarios. Los intercambios nos conducen a la esfera de nuestra esencial socialidad (con lo que así arribamos al espacio de aquellos determinantes comportamentales que llevan a la emergencia del lenguaje desde más atrás que la semiosis).

Afirma Tomasello (1999) que

decir que el lenguaje es una causa evolutiva de la cognición humana equivale a decir que el dinero es una causa evolutiva de la actividad económica humana. No hay duda de que adquirir y usar un lenguaje natural contribuye a la cognición humana, e incluso la transforma, del mismo modo que el dinero transforma la naturaleza de la actividad económica humana (...) Así como el dinero es una institución social simbólicamente encarnada que surgió históricamente de actividades económicas preexistentes, el lenguaje natural es una institución social simbólicamente encarnada que surgió históricamente de actividades social-comunicativas preexistentes (Tomasello, 1999/2007, p.121).

Desde todo ello, el argumento de la pobreza de estímulo (según el cual el habla circundante no podría dar cuenta de cómo los niños logran apropiarse de un conocimiento de tanta complejidad y sofisticación como el lenguaje) parece quedar en un fallido intento de prueba por el absurdo, pues -según se afirma- si algo no puede asumirse como aprendizaje, debe en consecuencia estar ya de antemano en el sujeto. Pero las razones para descartar la opción de aprendizaje no están para nada claras, de modo que el argumento no pasa de ser un ejemplo palmario de falacia *ad ignorantiam*, pretendiendo, por una alegada falta de evidencia de auto-heteroeducación del niño en estas lides, derivar un innatismo igualmente difícil (mucho más difícil) de probar. Sin detenernos en que aquella falta de evidencia en la tesis del aprendizaje sólo podría concederse, con muchos bemoles, de forma

retrospectiva para los años sesenta del pasado siglo (cuando la teoría de Chomsky era *la* alternativa al conductismo), pero que ha sido colmada en el presente con enorme variedad de estudios, hay por encima de toda esta discusión un flagrante malentendido. Chomsky se sirvió del *Menón* para adoptar la idea de que, si alguna habilidad intelectual -razonamiento matemático o computación de símbolos lingüísticos- no está basada en la instrucción, debe encontrarse desde siempre alojada en el alma -o en el ADN-, una estrategia que impugna *ipso facto* la investigación en desarrollo, para invaginar el núcleo del lenguaje en las sinuosidades del cerebro. Pero pierde de vista que aquella carencia de elementos probatorios, si éste fuera el caso, no es sinónimo de inexistencia de elementos probatorios. Sería por principio una carencia *de hecho*, transitoria, y por lo tanto no puede entenderse como si diera respaldo a la visión opuesta, la que por su parte está obligada a colocar sobre la mesa su propia evidencia. La falacia mencionada consiste en la posibilidad de descartar y de convalidar, con el mismo derecho, ambas posturas. Sin embargo, este coyuntural empate se inclina a favor de la opción del aprendizaje. El principio de parsimonia de la ciencia promueve las hipótesis más simples, las explicaciones que suponen menos (salvo aporte de evidencia de sentido opuesto). De ello que las aspiraciones innatistas tengan sobre sus espaldas la llamada carga de la prueba. Sin añadir que, desde nuestro análisis, el argumento de la pobreza de estímulo resulta *formalmente* un caso de mal argumento. Chomsky no prueba la inviabilidad de las explicaciones que apelan al desarrollo; todo cuanto puede decir es nada más que una opinión, sujeta por cierto a la falacia antes marcada. Pero está claro que entre la inviabilidad presunta y el rigor de una demostración hay una gran distancia, y que si desde allí está sostenida la estructura argumental, no hay en definitiva sino un parecer que el acopio de resultados⁷⁵.

En su visita a Argentina en 2015, Chomsky bromó con la audiencia al pedido de “no ser colgado en la hoguera” (!) porque la posición innatista “no es demostrable” (*La Nación*, 13/03/2015), una declaración que, como ha sido destacado, coloca al mismo nivel su perspectiva y la contraria. Pero esta paridad no es tal, porque el emergentismo descansa en los resultados de investigaciones experimentales y de observaciones detalladas sobre el desarrollo psicológico en la infancia, los cuales han revelado costados desconocidos del progreso cognitivo en el niño pequeño, de las múltiples variables que estarían comprometidas en el proceso de adquisición de nuevas aptitudes, de la inteligencia que va paulatinamente transformando la semiosis del sujeto. La psicología del desarrollo hoy está en condiciones de ofrecer sutiles y documentadas descripciones de aquellos primeros años en que el signo hace su aparición en la vida del niño, y asimismo de ensayar versiones teóricas que no requieran de más ingrediente innato que la sola competencia para aprender el lenguaje. Aceptar el habla pregramatical en su funcionamiento solidario junto con el gesto como facilitadores esenciales de la gramaticalización es una alternativa insoslayable para reconsiderar el estatuto del lenguaje y de la comunicación humana en general.

La reivindicación del habla pregramatical obliga a concebir el surgimiento del lenguaje desde la pragmática. La comunicación se consolida en su eficacia. Esta eficacia es como tal el único refuerzo

⁷⁵ Otra reconstrucción del ‘argumento’ de la pobreza de estímulo podría pasar por la matriz del silogismo disyuntivo, donde algo es $p \vee q$, pero negado uno de los disyuntos ($\neg p$), se infiere la afirmación del otro (q). Sólo que en este caso no es posible negar p , tomándolo como la posibilidad de que el lenguaje resulte aprendido del contexto, y por lo tanto no puede afirmarse q (=el lenguaje es innato).

cognitivo que explica la adquisición de una regla morfosintáctica. El habla está emplazada sobre el éxito de su utilización real: las regularidades de tipo morfosintáctico que se van detectando en el niño pequeño son producto de ese mismo agente, el uso, que en última instancia depende del intercambio con los otros, pues de aquí surge el *buen* uso o el *mal* uso.

Si el emergentismo supone un lenguaje surgido de competencias previas, la GU (Gramática Universal) posee redargüir que toda hipótesis emergentista no habla sino de cierta 'actuación' posible, montada sobre una competencia más elemental. Pero no menos invariablemente cabe contraargumentar usando la incontrastabilidad de lo que es asumido como innato. Escribe De Vega:

La distinción competencia-actuación es un dispositivo de inmunización perfecto. No hay forma de falsear este tipo de teorías, cualesquiera que sean los datos obtenidos en las investigaciones. Si los sujetos obtienen pautas de rendimiento predichas, ello se lo atribuye a la competencia. Si obtienen rendimientos inesperados, se defiende la competencia a pesar de todo y se atribuyen los errores a cualquiera de los factores psíquicos que hemos mencionado (...) ¿Cómo es posible que una competencia innata, universal y de uso general esté tan obscurecida por elementos accidentales, hasta el punto de que el sujeto actúe en contra de su propia competencia? (De Vega, 1984, pp. 464-465).

El emergentismo conceptúa el habla y el gesto lados de una habilidad semiótica de tono intermodal. La intermodalidad se manifiesta en la decodificación tanto como en la codificación de los significados. Si en la primera fase el gesto coopera con la palabra en el afán de transmitir un contenido a un interlocutor, apuntalando sin saberlo una segunda fase en que será posible ligar dos distintos signos de única modalidad (modalidad oral), toca por fin a los signos lingüísticos gramaticalizarse, mientras que el gesto por su parte dejará mayoritariamente la acción de nombrar a la palabra, conservando su papel de signo deíctico, cohesivo, enfático. La palabra se habrá revelado más rica y más práctica para la acción nominativa, el gesto en cambio, que se ha conservado holístico, le brindará un completamiento *exogramatical* (visto desde una perspectiva fenomenológica) o, según McNeill, de co-gramaticalidad, ya que si existe una gramática profunda de algún tipo, una estructura cognitivo-comunicativa de rango fundamental, ella parece ser común a ambos tipos de signo y no se agota en la etapa de comunicaciones pregramaticales, sino que sigue regulando la coordinación de ambas modalidades, oral y gestual, durante toda la vida. La bimodalidad comunicativa sería con ello menos una fase transitoria de andamiaje, una preparación de cara a la futura autonomización de la palabra, que una plataforma perdurable.

El camino del habla hasta el lenguaje propiamente dicho permite omitir, de las suposiciones epistémicas, una aptitud latente que estaría ya *virtualmente* en su lugar antes de comenzar. La subordinación del habla al lenguaje gramatical sucede recién cuando éste se ha configurado como sistema de relativa autonomía, organizado por la normativa de una lengua tal o cual, pero sin que a su vez el habla, la conversación, los intercambios de tiempo presente y espacio inmediato, renieguen del gesto como un hermano de sangre irrenunciable. El habla y el gesto han sido injustamente ensombrecidos en el desarrollo del lenguaje, sobre el que el giro lingüístico depositó las máximas expectativas de llegar a elucidar los arcanos del pensamiento y de la realidad diferencial humana, sin advertir que ese lenguaje objeto de su reflexión era el estuario de una trabajosa marcha soportada por la comunicación temprana, montada en ese vector mental y comportamental que hemos llamado *vocación del otro*.

En otro plano, dejando a un costado la gramática, se ha defendido largamente (Coseriu, 1991; Saussure, 1916; enorme etcétera) que la palabra implica una primera ordenación del mundo. En cuanto nombra, distingue cualitativamente los objetos inmediatos según su nominalización, fracturando la experiencia y el *continuum* de los entes, todos *meros* entes, en clases discretas que los incluirán con más o menos arbitrariedad. De esta manera, el repertorio inaugural de voces va ordenando semánticamente el entorno del niño, a la vez plasmando una cartografía reestructurada a cada paso con la introducción de nuevos términos y con las rectificaciones que el conjunto reciba de las vivencias y del uso. La estrechez de ese primer vocabulario deja comprender el vicio universal de sobregeneralizar el uso de palabras por sobre los límites convencionales; un más holgado repertorio obligará después a tener que efectuar constantes revisiones, que irán refinando la herramienta conceptual-nominativa hasta alcanzar un techo, en el adulto, donde será necesario acuñar nuevos términos para las entidades no previstas en la lengua. El ejercicio de nombrar aquello para lo que no hay palabras (previas) coloca en un mismo plano la acción del científico, que acaba de inventar o concebir algo sin precedentes, y la acción del niño que, sin haber alcanzado plenitud lingüística, hace de su indigencia de vocabulario un justificativo para usar *pseudo-palabras* o extender las fronteras de voces genuinas. Si la palabra corta y redibuja el mundo en una red categorial (Coseriu, 1991; para una discusión, F.G.Rodríguez, 2016), una refundición de la palabra y las otras variantes sýgnicas en relación con las primicias de la inteligencia conceptual es una discusión pendiente en la agenda de la semiosis y del desarrollo de los procesos de cognición en general. La multimodalidad no podría razonablemente tener incidencia sobre el campo de la interacción del niño y sus pares referenciales, alterar la forma con la que entendemos los primeros pasos de la significación y de la comunicación, sin penetrar el núcleo de la gestación de los conceptos y del cambio conceptual. Separar, por ende, la semiosis de los procesos de pensamiento más fundamentales sería desde todo punto un despropósito. El trabajo de Jordan Zlatev (2002, 2007a, 2007b, 2008, 2013a, 2013b, 2016), en la huella de una cognición corporeizada, continuando con la exploración de Lakoff y Johnson (1980, 1999), llevando hacia un promisorio cruce con antecedentes fenomenológicos (cfr. también Gallagher, 2006; Gallagher & Zahavi), plantean una posibilidad renovadora para abordar la interfaz lenguaje, pensamiento y cuerpo. Nuestra investigación y perspectiva se hallan alineadas en este mismo sentido.

Desde la idea de la multimodalidad es apremiante revisar los estudios ontogenéticos sobre el lenguaje, pero no simplemente reconsiderar la oralidad y la gestualidad aquí observadas, sino también la proxemia, la expresión facial, el aporte del cuerpo en general y un largo etcétera, rubros que rebasaban nuestros objetivos. Quizás, tras el imperio de los estudios lingüísticos centrados en la lengua, habrá llegado el tiempo para la restitución, precisamente, de la lengua a su marco de coordenadas más completo, a la trama del habla y las demás variantes de semiosis. Esta investigación ha querido mostrar el desarrollo de los procesos semióticos del niño como un sistema dinámico en pleno derecho. Sin dudas, corresponde a la psicología del desarrollo efectuar un aporte decisivo en la reconcepción del hombre como un esencial *ser cuerpo* o *ser de cuerpo*, ser consustanciadamente anímico y corpóreo, dentro de un movimiento a contramano del primer cognitivismo y la metáfora de la computadora. El gesto y su composición con la palabra son acaso un sólido puntal para el recentramiento. Como indicara Thomas Sebeok, de un modo visionario:

“Resumiendo (...), los criterios que debemos perseguir a la hora de trabajar en la línea de una comprensión razonablemente holística de los signos se derivan de estudios tanto de la significación como de la comunicación (*noumena* y *phenomena*) y deben además estar conformes con los hallazgos de las investigaciones de la etología y de la psicología evolutiva” (Sebeok, 1994/1996, p. 55).

ANEXOS

ANEXO I INDICE DE FIGURAS Y TABLAS

1. FIGURAS

1. LAS DERIVACIONES DEL ESTÍMULO-SEÑAL.....	35
2. LOS PROCESOS NATURALES BÁSICOS y LOS PROCESOS de CIRCULACIÓN de INFORMACIÓN	36
3. LOS PROCESOS NATURALES BÁSICOS, de CIRCULACIÓN de INFORMACIÓN y de SIGNIFICACIÓN.....	38
4. LOS PROCESOS NATURALES BÁSICOS, de CIRCULACIÓN de INFORMACIÓN, de SIGNIFICACIÓN y de COMUNICACIÓN	40
5. CLASIFICACIÓN DE LOS TIPOS DE GESTO	60
6. TIPOS DE COMPOSICIÓN GESTO-PALABRA.....	65
7. ONTOGÉNESIS DE LA COMUNICACIÓN ORAL-GESTUAL	67
8. CLASIFICACIÓN DE LAS COMPOSICIONES DE GESTO-PALABRA	67
9. TIPOS de COMUNICACIÓN COMPOSITIVA.	102
10. CLASIFICACIÓN de los TIPOS de GESTO II	107
11. COMPARACIÓN de DIFERENTES SISTEMAS de CLASIFICACIÓN de GESTOS	109
12. CATEGORIZACIÓN de los GESTOS y DETALLE del CRITERIO CLASIFICATORIO	112
13. CLASIFICACIÓN de los TIPOS de VOCALIZACIÓN I.....	115
14. CLASIFICACIÓN DE LOS TIPOS DE VOCALIZACIÓN II	120
15. COMPARACIÓN de las CATEGORÍAS de FUNCIÓN JAKOBSON/ AUSTIN - ESTA INVESTIGACIÓN	127
16. CATEGORÍAS OPERATIVAS del CÓDIGO de OBSERVACIÓN.....	129
17. CATEGORÍAS de NIVEL BÁSICO MENCIONADAS en el CÓDIGO DE OBSERVACIÓN.....	130
18 ESQUEMATIZACIÓN de S11-134ss. /2;2 (10)	196
19. ESQUEMATIZACIÓN de S12-243ss /2;2 (29)	203

2. TABLAS

1. FRECUENCIA de INTERVENCIONES con ELEMENTOS PUROS (GESTOS o VOCALIZACIONES) y COMPOSICIONES según SESIONES	133
--	-----

2. FRECUENCIA de GESTOS y VOCALIZACIONES PURAS o en COMPOSICIÓN	134
3. FRECUENCIA de los TIPOS de GESTO según SESIONES.....	135
4. FRECUENCIA de GESTOS DEÍCTICOS y REPRESENTACIONALES según SESIONES	136
5. FRECUENCIA de los GESTOS FUNCIONALES según SESIONES.....	137
6. FRECUENCIA de los GESTOS EXPRESIVOS según SESIONES.....	137
7. FRECUENCIA de las VOCALIZACIONES (UFC) según SESIONES	138
8. FRECUENCIA de las VOCALIZACIONES NO-VERBALES según SESIONES.....	138
9. FRECUENCIA de TIPOS de PALABRAS según SESIONES	139
10. FRECUENCIA DE LAS PALABRAS DENOTATIVAS (DEÍCTICAS Y REPRESENTACIONALES) SEGÚN SESIONES	139
11. FRECUENCIA DE LOS TIPOS DE PALABRAS FUNCIONALES SEGÚN SESIONES	140
12. FRECUENCIA de los TIPOS DE PALABRAS EXPRESIVAS según SESIONES	141
13. COMPARACIÓN INTERMODAL de las FRECUENCIAS de SIGNOS DEÍCTICOS según SESIONES	142
14. COMPARACIÓN INTERMODAL DE LAS FRECUENCIAS DE SIGNOS REPRESENTACIONALES según SESIONES	142
15. COMPARACIÓN INTERMODAL DE LAS FRECUENCIAS DE SIGNOS FUNCIONALES según SESIONES.....	143
16. COMPARACIÓN INTERMODAL DE LAS FRECUENCIAS DE SIGNOS EXPRESIVAS según SESIONES.....	143
17. COMPARACIÓN INTERMODAL de las FRECUENCIAS DE SIGNOS-OTROS según SESIONES.....	144
18. COMPARACIÓN INTERMODAL de las FRECUENCIAS de SIGNOS DUDOSOS según SESIONES.....	144
19. FRECUENCIA de COMPOSICIONES de GESTO y VOCALIZACIÓN por CANTIDAD de COMPONENTES según SESIONES	146
20. FRECUENCIA de COMPOSICIONES GESTO-PALABRA y PALABRA-PALABRA	148
21. FRECUENCIA de COMPOSICIONES por TIPO de ACOPLAMIENTO según SESIONES.....	149
22. FRECUENCIA de las FUNCIONES COMUNICATIVAS según SESIONES	151

BIBLIOGRAFÍA

- Acredolo, L. P. & Goodwyn, S. (1988). Symbolic gesturing in normal infants. *Child Development*, 59, 4450-4466.
- Aguado, G. (1995). *El desarrollo del lenguaje de 0 a 3 años*. Madrid: Cepe.
- Alibali, M. & Goldin-Meadow, S. (1993). Gesture-speech mismatch and mechanisms of learning: what the hands reveal about a child's state of mind. *Cognitive Psychology*, 25, 468-523.
- Alloway, T., Gathercole, S. & Pickering, S. (2006). Verbal and visuospatial short-term and working memory in children. Are they separable? *Child Development*, 77 (6), 1698-1716.
- Andrén, M. (2010). *Children's Gestures from 18 to 30 Months*. PhD Dissertation. Centre for Languages and Literature, Lund University.
- Armstrong, D. F., Stokoe, W. C., & Wilcox, S.E. (1995). *Gesture and the nature of language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Austin, J.L. (1962). *Cómo hacer cosas con palabras*. Buenos Aires: Paidós (1995).
- Baddeley, A. (2003). Working memory and language: an overview. *Journal of Communicational Disorders*, 36, 189-208.
- Baddeley, A., Gathercole, S., & Papagno, C. (1998). The phonological loop as a language learning device. *Psychological review*, 105 (1), 158.
- Bahrck, L. & Hollich, G. (2008). Intermodal perception. En: M. M. Haith and J.B. Benson, (eds.), *Encyclopedia of Infant and Early Childhood Development* (Vol. 2, pp. 164-176), San Diego: Academic Press.
- Baillargeon, R. & Wang, S. (2002). Event categorization in infancy. *Trends in Cognitive Sciences*, 6, 85-93.
- Barakat, R. A. (1975). *The Cistercian sign language: a study of non-verbal communication*. Cistercian Publications, 11.
- Barbieri, M. (Ed.). (2007). *Introduction to biosemiotics: The new biological synthesis*. Springer Science & Business Media.
- Barbieri, M. (2008). Biosemiotics: a new understanding of life. *Naturwissenschaften*, 95(7), 577-599.
- Bates, E. (1976). *Language and context: the acquisition of pragmatics*. New York: Academic Press.
- Bates, E., Beghini, L., Bretherton, I., Camaioni, L. & Volterra, V. (1979). *The emergence of symbols. Cognition and communication in infancy*. New York: Academic Press.
- Bates, E., Bretherton, I. & Snyder, L. (1988). *From first words to grammar: individual differences and dissociable mechanisms*. New York: CUP.
- Bates, E., Camaioni, I. & Volterra, V. (1975). The acquisition of performatives prior to speech. *Merrill-Palmer Quarterly*, 21, 205-226.
- Bates, E., Camaioni, I. & Volterra, V. (1976). Sensorimotor performatives. En E. Bates, L. Beghini, I. Bretherton, L. Camaioni & V. Volterra, V. (1979). *Language and context: the acquisition of pragmatics*. New York: Academic Press.
- Bates, E. & Goodman, J. (1997). On the inseparability of grammar and the lexicon: evidence from acquisition, aphasia and real-time processing. *Language and Cognitive Processes*, 12 (5/6), 507-584.

- Bates, E. & MacWhinney, B. (1989). Functionalism and the competition model. En: B. MacWhinney & E. Bates (eds.). *The crosslinguistic study of sentence processing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bateson, M. C. (1979). The epigenesis of conversational interaction: a personal account of research development. En: M. Bullowa, (1979). *Before speech: the beginning of interpersonal communication* (pp. 63-78). Londres: Cambridge University Press.
- Beebe, B., Stern, D., & Jaffe, J. (1979). The kinesic rhythm of mother-infant interactions. En: A. W. Sigman & S. Feldstein (eds.) *Of speech and time: temporal speech patterns in interpersonal contexts* (pp. 23-34). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Beebe, B., Jaffe, J., Feldstein, S., Mays, K. & Alson, D. (1985). Interpersonal timing: the application of an adult dialogue model to mother-infant vocal and kinesic interactions. En: T. Field & N. Fox. *Social perception in infants* (pp. 217-247). New Jersey: Ablex.
- Benveniste, E. (1952). Comunicación animal y lenguaje humano. En: E. Benveniste (1966). *Problemas de Lingüística General*, vol. I., (pp. 56-62). México: Siglo XXI (1993).
- Bertoncini, J., Biljeljac-Babic, R., Jusczyk, P. Kennedy, L. & Mehler, J. (1988). An investigation of young infant's perceptual representation of speech sounds. *Journal of Experimental Psychology, General*, 117 (1), 21-33.
- Bickerton, D. (1984). The language bioprogram hypothesis. *Behavioral and Brain Sciences*, 7, 173-221.
- Bickerton, D. (1995). *Language and human behavior*. Washington: University of Washington Press.
- Boesch, C. & Boesch, H. (1990). Tool use and tool making in wild chimpanzees. *Folia Primatologica*, 54, 86-99.
- Bordoni, M. (2010). Imitación mutua y juego musical. En: L- Filotrani & A. Mansilla (eds.). *Actas de la IX Reunión Anual de SACCoM: Tradición y diversidad en los aspectos psicológicos, socioculturales y musicológicos de la formación musical* (pp. 152-161). Bahía Blanca: SACCoM.
- Bordoni, M. & Martínez, I. (2011). Imitación mutua y juego musical. *Psicología del Desarrollo*, 1 (2), 69-78.
- Bosque, I. (1991). *Las categorías gramaticales*. Madrid: Síntesis.
- Brand, R., Baldwin, D. & Ashburn, L. (2002). Evidence for 'motionese': modifications in mothers' infant-directed action. *Developmental Science*, 5 (1), 72-83.
- Brand, R. & Shallcross, W. (2008). Infants prefer motioneses to adult-directed action. *Developmental Science*, 11 (6), 853-861.
- Brand, R., Shallcross, W., Sabatos, M. & Massie, K. (2007). Fine-grained analysis of motionese: eye gaze, object exchanges, and action units in infant- versus adult-directed action. *Infancy*, 11 (2), 203-214.
- Branigan, G. (1979). Some reasons why successive single words are not. *Journal of Child Language*, 6, 411-422.
- Broad, C.D. (1925). *The mind and its place in nature*. London: Kegan Paul, Trench, Trubner & Co.
[en línea]. En:
<<http://www.stafforini.com/broad/Broad%20%20The%20mind%20and%20its%20place%20in%20nature.pdf>>
> [Consulta: 14/08/2014].
- Brown, R. (1973). *A first language. The early stages*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Brown, R. & Fraser, C. (1964). The acquisition of syntax. En: U. Bellugi & R. Brown (eds.). *The acquisition of language. Monographs of the Society for Research in Child Development*, 29 (1), 43-79

- Brown, R. & McNeill, D. (1966). The "tip of the tongue" phenomenon. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 5, 325-337.
- Bruner, I. (1975). From communication to language. A psychological perspective. *Cognition*, 3, 255-287.
- Bruner, J. (1983). *El habla del niño*. Barcelona: Paidós (1986).
- Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bühler, K. (1934). *Teoría del lenguaje*. Madrid: Alianza (1985).
- Bullowa, M. (1979). Introduction. Prelinguistic communication: A field for scientific research. En: M. Bullowa (ed.). *Before speech: the beginning of interpersonal communication* (1-62). Londres: Cambridge University Press.
- Butcher, C. & Goldin-Meadow, S. (1993). *From one spoken word to two: exploring the changing nature of gesture*. S/D.
- Calvin, W. H. & Bickerton, D. (2000). *Lingua ex Machina: reconciling Darwin and Chomsky with the human Brain*. Cambridge, MA: MIT Press, 2000.
- Camaioni, L. (1993). The development of intentional communication: A re-analysis. En: J. Nadel & L. Camaioni (eds.). *New perspectives in early communicative development* (pp. 82-96). London: Routledge.
- Campbell, A. L. & Namy, L. L. (2003). The role of social referential cues in verbal and non-verbal symbol learning. *Child Development*, 74, 549-563.
- Capirci, O., Contaldo, A. Caselli, M. & Volterra, V. (2005). From actions to language through gesture: A longitudinal perspective. *Gesture*, 5, 155-177.
- Capirci, O., Iverson, J., Pizzuto, E. & Volterra, V. (1996). Gestures and words during the transitions to two-word speech. *Journal of Child Language*, 23, 645-673.
- Capirci, O. & Volterra, V. (2008). Gesture and speech. The emergence and development of a strong changing partnership. *Gesture*, 8 (1), 22-44.
- Caselli, M. (1990). Communicative gestures and first words. En: V. Volterra & C. J. Erting (eds.). *From gesture to language in hearing and deaf children* (pp. 56-67). New York: Springer-Verlag.
- Cheney, D.R. & Seyfarth, R.M. (1995). Intention and function in primate communication. En: R. Dunbar, Runciman & J. Maynard-Smith (eds.). *Evolution of primate social systems*. London: Royal Society Meetings
- Chomsky, N. (1959). A review of B.F. Skinner's Verbal Behavior. *Language*, 35 (1), 26-58.
- Chomsky, N. (1965). *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Madrid: Aguilar (1970).
- Chomsky, N. (1979). Human language and other semiotic systems. En: J. Umiker-Sebeok & T. A. Sebeok (1980). *Speaking of apes. A critical anthology of two-way communication with Man*, (pp. 429-440). New York: Plenum Press.
- Chomsky, N. (1980). *El lenguaje y el conocimiento inconsciente. Reglas y representaciones*. México: Fondo de Cultura Económica (1983).
- Chomsky, N. (1981). *Lectures on government and binding*. Dordrecht: Foris.
- Chomsky, N. (1988). *El lenguaje y los problemas del conocimiento*. Madrid: A. Machado.

- Chomsky, N. (1998). *Una aproximación naturalista a la mente y al lenguaje*. Barcelona: Prensa Ibérica.
- Chomsky, N. (2000). *New horizons in the study of language and mind*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cooper, R. P. & Aslin, R. N. (1990). Preference for infant-directed speech in the first month after birth. *Child Development*, 61, 1584-1595.
- Corballis, M. (2002). *From hand to mouth. The origins of language*. New Jersey: Princeton University Press.
- Cortada de Kohan, N. (1994). *Diseño estadístico. (Para investigadores de las ciencias sociales y de la conducta)*. Buenos Aires: Eudeba.
- Coseriu, Eugenio. 1982a. Naturbild und Sprache. En: J. Zimmermann (ed.). *Das Naturbild der Menschen*, pp. 260-284. München: Wilhelm Fink Verlag.
- Coseriu, Eugenio. 1982b. *Teoría del lenguaje y lingüística general*. Madrid: Gredos.
- Coseriu, Eugenio. 1991. *Sprache und Weltbild. Vorlesungen des Sommerseminars 1991*. Universität Tübingen. Inédito.
- Crais, E., Douglas, D. D., & Campbell, C. C. (2004). The intersection of the development of gestures and intentionality. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 47(3), 678.
- Crais, E. R., Watson, L. R. & Baranek, G. T. (2009). Use of gesture development in profiling children's prelinguistic communication skills. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 18, 95-108.
- Dale, P. D. (1980). Is early pragmatic development measurable? *Journal of Psycholinguistic Research*, 7, 1-12.
- De Mauro, T. (1967). *Notes*. En: Saussure, F. (1916). *Cours de linguistique générale*. Publiée par Charles Bailly & Albert Séchehaye avec la collaboration de Albert Riedlinger. Édition critique par Tullio de Mauro. Postface de Louis-Jean Calvet. París: Payot et Rivages (1995).
- De Vega, M. (1984). *Introducción a la psicología cognitiva*. Madrid: Alianza editorial.
- De Vega, M. & Cuetos, F. (1999). *Psicolingüística del español*. Madrid. Trotta.
- De Waal, F. (2006). *Primates y filósofos. La evolución de la moral del simio al hombre*. Barcelona: Paidós (2007).
- DeCasper, A. J. & Fifer, W.P. (1980). Of human bonding: newborns prefer their mother's voices. *Science* 208, 1174-1176.
- Delgado, B., Gómez, J.C. & Sarriá, E. (2006). Has the pointing a private function? Pointing as a possible precursor of private speech. En: I. Montero (ed.). *Current research trends in private speech. Proceedings of the first international symposium on self-regulatory functions of language*, (pp. 125-131). Madrid: Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid.
- Di Tullio, Á. (1997). *Manual de gramática del español*. Buenos Aires: Edicial.
- Dik, S. C. (1978). *Studies in functional grammar*. New York: Academic Press.
- Dissanayake, E. (2000). Antecedents of the temporal arts in early mother-infant interaction. En N. L. Wallin, B. Merker & S. Brown (eds.) *The origins of music* (pp. 389-410). Cambridge MA: The MIT Press.
- Dissanayake, E. (2001). Becoming Homo Aestheticus: source of aesthetic imagination in mother-infant interactions. *Substance*, 94/95, 85-103.
- Dixon, R. M. W. (2002). *Australian languages*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Dornis, M. (1993). *Der kompetente Säugling. Die präverbale Entwicklung des Menschen*. Frankfurt am Main: Fischer Verlag.
- Eco, U. (1973). *Signo*: Barcelona: Labor (1988).
- Eco, U. (1976). *Tratado de semiótica general*. Barcelona: Lumen (2000).
- Eco, U. (1988). On semiotics and immunology. En: E.E. Sercarz, F. Celada, N. Avrion Mitchison & T. Tada (eds.). *The Semiotics of cellular communication in the immune system* (pp.3-15). Berlin-Heidelberg: Springer-Verlag.
- Eco, U. (1990). *Los límites de la interpretación*. Barcelona: Lumen (1992).
- Eder, J. & Rembold, H. (1997). La biosemiótica: un paradigma de la biología. Señalización biológica al borde del caos determinístico. *Elementos*, 25 (4), 13-24.
- Efron, D. (1941). *Gesture and environment*. Morningside Heights, NY: King's Crown Press.
- Ekman, P. & Friesen, W. (1969). The repertoire of nonverbal behavioral categories. Origins, usage, and coding. *Semiotica*, 1, 49-98.
- Elman, J. L., Bates, E., Johnson, M., Karmiloff-Smith, A., Parisi, D. & Plunkett, K. (1996). *Rethinking innateness: a connectionism perspective on development*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Español, S. (2001a). Creación de símbolos y ficción durante el segundo año de vida. *Estudios de Psicología*, 22 (2), 207-226.
- Español, S. (2001b). *Un estudio de semiosis evolutiva. Los primeros gestos comunicativos y simbólicos*. Tesis doctoral inédita. Universidad Autónoma de Madrid.
- Español, S. (2003). La suspensión como mecanismo de creación semiótica. *Estudios de Psicología*, 24 (3), 261-275.
- Español, S. (2004). *Cómo hacer cosas sin palabras*. Madrid: Machado.
- Español, S. (2006). Possible precursors of private speech: deictic, symbolic and aesthetic self-directed gestures. En: I. Montero (ed.). *Current research trends in private speech. Proceedings of the first international symposium on self-regulatory functions of language*, pp 121-124. Madrid. Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid.
- Español, S. (2007a). La elaboración del movimiento entre el bebé y el adulto. En: M. de la P. Jacquier & A. Pereira Ghiena (eds.). *Música y Bienestar Humano. Actas de la VI Reunión de SACCoM*, (pp. 3-12).
- Español, S. (2007b). Time and movement in symbol formation. En: Valsiner & A. Rosa (eds.). *The Cambridge handbook of socio-cultural psychology*, (pp. 238-255). New York: Cambridge University Press.
- Español, S. (2008). La entrada al mundo a través de las artes temporales. *Estudios de Psicología*, 29 (1), 81-101.
- Español, S. (2010a). Interazione precoce. Una prospettiva vigostkijana a partire degli schemi di Piaget, 25 anni dopo. *Metis. Ricerche di Sociologia, Psicologia e Antropologia della comunicazione*. XVII, 1, 67-91.
- Español, S. (2010b). *Performances en la infancia: cuando el habla parece música, danza y poesía*. *Epistemus. Revista de la Sociedad Argentina para las Ciencias Cognitivas de la Música*, 1, 57-95.
- Español, S. (2011). El giro lingüístico y el giro corporal en la psicología del desarrollo. En: *VIII Congresso Brasileiro de Psicologia do Desenvolvimento*. Associação Brasileira de Psicologia do Desenvolvimento.
- Español, S. (2012). Semiosis y desarrollo humano. En: J. Castorina y M. Carretero (comps.). *Desarrollo cognitivo y educación (I)*. Buenos Aires: Paidós.

- Español, S. (2014). La forma repetición-variación. Unna estrategia para la reciprocidad. En S. Español (ed.). *Psicología de la música y del desarrollo. Una exploración interdisciplinaria sobre la musicalidad humana* (pp. 157-192). Buenos Aires: Paidós.
- Español, S. (en prensa). Early infancy: a moving world. Embodied experience and the emergence of thinking. *The Cambridge Handbook of Socio-Cultural Psychology*. Second Edition. New York: Cambridge University Press.
- Español, S., Martínez, M., Bordoni, M., Camarasa, R. & Carretero, S. (2011). El movimiento en el juego musical. *Actas del X Encuentro de Ciencias Cognitivas de la Música*, (pp. 83-95). Buenos Aires: SACCoM.
- Español, S.; Bordoni, M., Martínez, M & Carretero, S. (2015). Forms of vitality play and symbolic play during the third year of life. *Infant Behavior and Development*, 40, 242-252.
- Español, S., Martínez, M., Bordoni, M., Camarasa, R., & Carretero, S. (2014). Forms of vitality play in infancy. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 48(4), 479-502.
- Español, S., Martínez, M. & Pattin, M (2008). La base del movimiento en el habla y en el canto dirigidos a bebés. En: M.de la P. Jacquier & A. Pereira Ghiena (eds.). *Objetividad-subjetividad y música. Actas de la VI.I Reunión de SACCoM*, (pp. 65-72).
- Español, S. & Rivière, A. (2000). Gestos comunicativos y contextos interpersonales: un estudio con niños de 10 a 16 meses. *Estudios de Psicología*, 65-66.
- Español, S. & Shifres, F. (2015). The artistic infant directed performance: A mycroanalysis of the adult movements and sounds. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 49 (3), 371-397.
- Español, S., Shifres, F., Martínez, I., Martínez, M. & Pattin, M. (2008). Estructura y expresión en el habla y en el canto dirigido a bebés. *Memorias de las XV Jornadas de Investigación del Cuarto Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur*.
- Español, S., Shifres, F., Martínez, C. & Videla, S. (2007). Frases de sonido y movimiento en las interacciones tempranas adulto-bebé. *Memorias de las XIV Jornadas de Investigación del Tercer Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur*
- Everett, D. (2005). Cultural constraints on *pirāha* grammar. Another look at the design features of human language. *Current Anthropology*, 46 (4), 621-646].
- Favereau, (2007). The evolutionary history of biosemiotics. En: M. Barbieri (Ed.). *Introduction to biosemiotics: The new biological synthesis*, pp. 1-67. Springer Science & Business Media.
- Farkas, C. (2007). Desarrollo de la comunicación gestual intencionada en bebés: Estudio de un caso. *SUMMA psicologica*, 4 (1), 3-15.
- Ferguson, C. A. & Macken, M. A. (1983). The role of play in phonological development. En: K. Nelson (ed.), *Children's language*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Fernald, A. & Kuhl, P. (1987). Acoustic determinants of infant preference for motherese speech. *Infant Behavior and Development*, 10, 279-293.
- Fernald, A. & Simon, T. (1984). Expanded intonation contours in mother's and father's speech to newborns. *Developmental Psychology*, 20, 104-113.
- Fernald, A.; Taeschner, T.; Dunn, J.; Papoušek, M.; Boysson-Bardies, B. & Fukui, I. (1989). A cross-language study of prosodic modifications in mother's and father's speech to preverbal infants. *Journal of Child Language*, 16, 977-1001.

- Fillmore, Ch. (1968). The case for case. En: E. W. Bach and R. T. Harms (eds.): *Universals in linguistic theory* (pp. 1-88). New York: Holt, Rinehart, and Winston.
- Fitch, W. T, Hauser, M. & Chomsky, N. (2005). The evolution of the language faculty: Clarifications and implications. *Cognition*, 97 (2), 179–210.
- Flavell, J. H. (1963). *La psicología evolutiva de Jean Piaget*. Buenos Aires: Paidós (1973).
- Flom, R. & Bahrick, L. (2007). The development of infant discrimination of affect in multimodal and unimodal stimulation: the role of intersensory redundancy. *Developmental Psychology*, 43, 238-252.
- Fodor, J. (1983). *La modularidad de la mente: un ensayo sobre la psicología de las facultades*. Ediciones Morata (1986).
- Fodor, J. (1998). *In critical condition*. Cambridge (MA): MIT Press.
- Foley, W. (1986). *The papuan languages of New Guinea*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Forrester, M. (2010). Emerging musicality during the preschool years. *Psychology of Music*, 38 (2), 131-158.
- Fouts, R., Hirsch, A. & Fouts, D. (1982). Cultural transmission of a human language in a chimpanzee mother-infant relationship. *Psychobiological Perspectives: Child Nurture Series*, 3, 159-193.
- Fouts, R. S. & Rigby, R. I. (1977). Man-chimpanzee communication. En: J. Umiker-Sebeok & T. A. Sebeok (1980). *Speaking of apes. A critical anthology of two-way communication with man* (pp.261-286). New York: Plenum Press.
- Fouts, R. & Tukul Mills, S. (1997). *Primos hermanos*. Barcelona: Grupo Zeta (1999).
- Frege, G. (1892). Sobre sentido y referencia. En: G. Frege. *Estudios sobre semántica* (pp.51-86). Madrid: Hyspamérica (s/f).
- Frege, G. (1919). Der Gedanke. En: G. Frege, *Logische Untersuchungen*. Herausgegeben und eingeleitet von Günther Patzig. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht (1986).
- Gallagher, S. (2006). *How the body shapes the mind*. New York: Oxford University Press.
- Gallagher, S., & Zahavi, D. (2013). *The phenomenological mind. An introduction to phenomenology of mind and cognitive science*. New York: Routledge.
- Gallese, V.; Fadiga, L.; Fogassi, L. & Rizzolatti, G. (1996). Action recognition in the premotor cortex. *Brain* 119 (2), 593–609.
- Gallo, P. & López Ornat, S. (2004). Acquisition, learning or development of language? Skinner's 'Verbal Behavior' revisited. *Spanish Journal of Psychology*, 7 (2), 161-170.
- García Negroni, M. (2004) (ed.). *El arte de escribir bien en español: Manual de corrección de estilo*. Buenos Aires: Santiago Arcos.
- Gardner, R. A. & Gardner, B. T. (1969). Teaching sign language to a chimpanzee. *Science*, 165, 664-672.
- Gardner, R. A. & Gardner, B. T. (1978). Comparative psychology and language acquisition. En: J. Umiker-Sebeok & T. A. Sebeok (1980). *Speaking of apes. A critical anthology of two-way communication with man* (pp. 287-330). New York: Plenum Press.
- Gerken, L. & Aslin, R. (2005). Thirty years of research on infant speech perception. The legacy of Peter W. Jusczyk. *Language Learning & Development*, 1 (1), 5-21.

- Gerken, L., Jusczyk, P. & Mandel, J. (1994). When prosody fails to cue syntactic structure: 9 month-olds' sensitivity to phonological versus syntactic phrases. *Cognition*, 51 (3), 237-265.
- Gibson, E. (1969). *Principles of perceptual learning and development*. New York: Appleton.
- Givon, T. (1979). *On understanding grammar*. New York: Academic Press.
- Gleitman, L. R., Newport, E.L. & Gleitman, H. (1984). The current status of the motherese hypothesis. *Journal of Child Language*, 11, 43-79.
- Gogate, L., Bahrick, I. & Watson, J. (2000). A study of multimodal motherese: the role of temporal synchrony between verbal labels and gestures. *Child Development*, 71 (4), 878-894.
- Goldin-Meadow, S. (2005). The two faces of gesture. Language and thought. *Gesture*, 5 (1/2), 1-2.
- Goldin-Meadow, S. (2006). Talking and thinking with our hands. *Current Directions in Psychological Science*, 15 (1), 34-39.
- Goldin-Meadow, S., Alibali, M. & Church, R. (1993). Transitions in concept acquisition: using the hand to read the mind. *Psychological Review*, 100 (2), 279-297.
- Goldin-Meadow, S., McNeill, D., & Singleton, J. (1996). Silence is liberating: removing the handcuffs on grammatical expression in the manual modality. *Psychological Review*, 103 (1), 34.
- Goldin-Meadow, S., Mylander, C., de Villiers, J., Bates, E., & Volterra, V. (1984). Gestural communication in deaf children: The effects and noneffects of parental input on early language development. *Monographs of the society for research in child development*, 1-151.
- Goldin-Meadow, S. & Momeni Sandhofer, C. (1999). Gestures convey substantive information about a child's thoughts to ordinary listeners. *Developmental Science*, 2 (1), 67-74.
- Goldin-Meadow, S. & Morford, M (1985). Gesture in early child language: Studies of hearing and deaf children. *Merrill-Palmer Quarterly* 31, 145-176.
- Goldin-Meadow, S. & Morford, M (1990). Gesture in early child language. En: V. Volterra & C. J. Erting (eds.). *From gesture to language in hearing and deaf children* (pp. 249-262). New York: Springer-Verlag.
- Goldin-Meadow, S., Nusbaum, H., Kelly, S. D., & Wagner, S. (2001). Explaining math: gesturing lightens the road. *Psychological Science*, 12(6), 516-522.
- Goldin-Meadow, S., & Wagner, S. M. (2005). How our hands help us learn. *Trends in Cognitive Sciences*, 9 (5), 234-241.
- Goldowsky, B. N. & Newport, E. (1993). Modeling the effects of processing limitations on the acquisition of morphology: the 'Less is More' hypothesis. En J. Mead (ed.), *The Proceedings of the 11th West Coast Conference of Formal Linguistics* (pp. 124-138). CA: CSLI.
- Gómez, J. C. (1996). Etología cognitiva de la comunicación en los primates. En: F. Colmeneros. *Etología, psicología comparada y comportamiento animal* (pp. 297-314). Madrid: Síntesis.
- Gómez, J. C. (2005). Joint attention and the notion of subject: Insights from apes, normal children and children with autism. En: N. Elia, C. Hoerl, T. McCormack & J. Roessler (eds.) *Joint attention: communication and other minds. Issues in the philosophy and psychology*. Oxford: Oxford University Press.
- Gómez, J. C. (2007). *El desarrollo de la mente en los simios, los monos y los niños*. Madrid: Ediciones Morata.
- Gomila, A. (2002). La perspectiva de segunda persona de la atribución mental. *Azafea*, 4, 123-138.
- Gopnik, A. & Meltzoff, A. (1997). *Palabras, pensamientos y teorías*. Madrid: Visor (1999).

- Goodall, J. (1986). *The Chimpanzees of Gombe. Patterns of behavior*. Cambridge (MA): Harvard University Press.
- Goodwyn, S. & Acredolo, L. (1993). Symbolic gesture versus word: is there a modality advantage for the onset of symbol use? *Child Development*, 64, 688-701.
- Gould, S. J. & Lewontin, R. C. (1979). The spandrels of San Marco and the panglossian paradigm: a critique of the adaptationism programme. *Proceedings of the Royal Society of London*, 205, 581-598.
- Gould, S. J. & Vrba, E. S. (1982). Exaptation. A missing term in science of form. *Paleobiology*, 8, 4-15.
- Grice, P. (1975). Lógica y Conversación. En: Valdés (ed.). *La búsqueda del significado*. Madrid: Tecnos (1991).
- Guevara Guerrero, M. & Puche -Navarro, R. (2009). ¿Se desarrolla y cambia la psicología del desarrollo hacia los sistemas dinámicos no lineales? *Avances en Psicología Latinoamericana*, 27 (2), 327-342.
- Gullberg, M., De Boot, K. & Volterra, V. (2008). Gestures and some key issues in the study of language development. *Gesture*, 8 (2), 149-179.
- Haft, W. & Slade, A. (1989). Affect attunement and maternal attachment: a pilot study. *Infant Mental Health Journal*, 10 (3), 157-172.
- Hall, D. G., Lee, S. C. & Bélanger, J. (2001). Young children's use of syntactic cues to learn proper names and count nouns. *Developmental Psychology*, 37, 298-307.
- Halliday, M.A.K. (1975). *Exploraciones sobre las funciones del lenguaje*. Barcelona: Médica y Técnica (1982).
- Halliday, M.A.K. (1978). *Language and social semiotic*. London: Edward Arnold.
- Halliday, M.A.K. (1982). Aprendiendo a conferir significado. En E. H. Lenneberg & E. Lenneberg (eds.) *Fundamentos del desarrollo del lenguaje* (pp. 239-275). Madrid: Alianza.
- Harding, C. G. & Golinkoff, R. M. (1979). The origins of intentional vocalizations in prelinguistic infants. *Child Development*, 33-40.
- Hauser, M., Chomsky, N. & Fitch, W. T. (2002). The faculty of language: what is it, who has it, and how did it evolve? *Science*, 298, 1569-1579.
- Hernández-Pina, F. (1984). *Teorías psicosociolingüísticas y su aplicación a la adquisición del español como lengua materna*. Madrid: Siglo XXI.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (1998). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill.
- Hewes, G. (1973). Primate communication and the gestural origins of language. *Current Anthropology*, 14, 5-24.
- Hirsh-Pasek, K., Kemler Nelson, D. G., Jusczyk, P. W., Cassidy, K. W., Druss, B. & Kennedy, L. (1987). Clauses are perceptual units for young infants. *Cognition*, 26(3), 269-286.
- Hockett, Ch. (1962). *Curso de lingüística moderna*. Buenos Aires: Eudeba. 1964
- Hoffmeyer, J. (2010). A biosemiotic approach to the question of meaning. *Zygon*, 45 (2), 367-390.
- Holle, H., Gunter, T., Ruschenmeyer, S., Hennenlotter A. & Iacoboni, M. (2008). Neural correlates of the processing of co-speech gestures. *Neuroimages*, 34 (4), 2010-2024.
- Howell, S. R. & Becker, S. (2001). Modelling language acquisition: grammar from the Lexicon? *Proceedings of the 23th Annual Conference of the Cognitive Science Society Conference* (pp 429-434).
- Hyams, N. (1986). *Language acquisition and the theory of parameters*. Dordrecht: Reidel.

- Iverson, J. Capirci, O. & Caselli, M. (1994). From communication to language in two modalities. *Cognitive Development*, 9, 23-43.
- Iverson, J., Capirci, O., Longobardi, E., Caselli, M. C. (1999). Gesturing in mother-child interactions. *Cognitive Development*, 14, 57-75.
- Iverson, J. & Thal, D. (1998). Communicative transitions: There's more to the hand than meet the eye. En: A. Wetherby, S. Warren & J. Reichle (eds.). *Transitions in prelinguistic communications*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Jacobowicz, C. (1997). La adquisición del lenguaje: hipótesis y datos. *Signo y Seña*, 8, 59-97.
- Jakobson, R. (1960). Linguistics and poetics. En: R. Jakobson (1985). *Ensayos de lingüística general* (pp. 347-395). Barcelona: Planeta-Agostini.
- James, W. (1884). What is an emotion? *Mind*, 34, 188-205.
- James, W. (1890). *The principles of psychology*. New York: Holt.
- Jespersen, o. (1922). *Language. Its nature, development and origin*. London: George Allen Unwin Ltd. (1934).
- Jonsson, C.-O. & Clinton, D. (2006). What do mothers attune to during interactions with their infants? *Infant and Child Development*, 15, 387-402.
- Jonsson, C.-O., Clinton, D., Fahrman, M., Mazzaglia, G. Novak, S. & Söhrus, K. (2001). How do mothers signal shared feeling-states to their infants? An investigation of affect attunement and imitation during the first year of life. *Scandinavian Journal of Psychology*, 42, 377-381.
- Jusczyk, P. W., & Derrah, C. (1987). Representation of speech sounds by young infants. *Developmental Psychology*, 23 (5), 648.
- Jusczyk, P. W., Hirsh-Pasek, K., Kemler Nelson, D. G., Kennedy, L. J., Woodward, A., & Piwoz, J. (1992). Perception of acoustic correlates of major phrasal units by young infants. *Cognitive Psychology*, 24(2), 252-293.
- Jusczyk, P. W., & Krumhansl, C. L. (1993). Pitch and rhythmic patterns affecting infants' sensitivity to musical phrase structure. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 19 (3), 627.
- Karmiloff, K. & Karmiloff-Smith, A. (2001). *Hacia el lenguaje*. Madrid: Morata (2005).
- Karousou, A. (2003). *Análisis de las vocalizaciones tempranas: su patrón evolutivo y su función determinante en la emergencia de la palabra*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Psicología. Depto. de Psicología Básica II (Procesos Básicos). Servicio de Publicaciones de la Universidad Complutense de Madrid.
- Karousou, A. & López Ornat, S. (2005). *Gestures and vocalizations: ontogenetic precursors of human language*. V Congreso de la Asociación Primatológica Española, 26-29/09/2005, Madrid.
- Katz, J. & Fodor, Jerry A. (1964). The structure of a semantic theory. In J. Fodor & J. Katz (eds.) *The structure of language* (pp. 479-518). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Kaye, K. (1982). *La vida mental y social del bebé*. Barcelona: Paidós (1986).
- Nelson, D. G. K., Hirsh-Pasek, K., Jusczyk, P. W., & Cassidy, K. W. (1989). How the prosodic cues in motherese might assist language learning. *Journal of Child Language*, 16 (01), 55-68.
- Kendon, A. (1988). How gestures can become like words. En: F. Poyatos (ed.). *Cross-cultural perspectives in nonverbal communication*, (pp.131-141). Toronto: Hogrefe.
- Kendon, A. (1997). Gesture. *Annual Review of Anthropology*, 26, 109-128.

- Kendon, A. (2004). *Gesture: Visible action as utterance*. Cambridge University Press.
- Kendon, A. (2007). An agenda for gesture studies. *Semiotic Review of Books*, 7 (3), 8-12.
- Kenneally, C. (2007). *The first word. The search for the origins of language*. London: Penguin Books.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1980). *L'Enonciation: De la subjectivité dans le langage*. Paris: Armand Colin.
- Klima, E. & Bellugi, U. (1966). Syntactic regularities in the speech of children. En: J. Lyons & R. Wales (eds.). *Psycholinguistics Papers* (pp. 183-208). Edinburgh University Press.
- Köhler, W. (1925). *The Mentality of Apes*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Kripke, S. (1980). *Namig and Necessity*. Harvard University Press, Wiley-Blackwell
- Krumhansl, C. & Jusczyk, P. W. (1990). Infants' perception of phrase structure in music. *Psychological Science*, 1 (1), 70-73.
- La Nación (13/03/2015). Noam Chomsky: "El lenguaje es genético y no evolucionó desde que el humano salió de África" [en línea]. En: <<https://www.lanacion.com.ar/sociedad/noam-chomsky-el-lenguaje-es-genetico-y-no-evoluciono-desde-que-el-humano-salio-de-africa-nid1775906> [Consulta: 15/04/2017].
- Lai, C., Fisher, S., Hurst, J., Vargha-Khadem, F. & Monaco, A. (2001). A forkhead-domain gene is mutated in a severe speech and language disorder. *Nature*, 413, 519-523.
- Laban, R. (1984). *El dominio del movimiento*. Caracas: Fundamentos.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (1980). *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Cátedra (2001).
- Legerstee, M., Markova, G. & Fisher, T. (2007). The role of maternal affect attunement in dyadic and triadic communication. *Infant Behavior and Development*, 30, 296-306.
- León, O. & Montero, I. (2002). *Métodos de investigación en psicología y educación*. Madrid: McGraw-Hill.
- Leroy, M., Mathiot, E. & Morgenstern, A. (2009). Pointing gestures, vocalizations and gaze: two case studies. En: J. Zlatev, M. Johansson Falck, C. Lundmark & Mats André. *Studies in Language and Cognition*, pp.261-275. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.
- Lewkowicz, D. (2000). The development of intersensory temporal perception: an epigenetic system/ limitations view. *Psychological Bulletin*, 5 (126), 281-308.
- Li, Ch. (1975). *Word order and world order change*. Austin: University of Texas Press.
- Lieberman, P. (1998). *Eve spoke: human language and human evolution*. New York: Norton.
- Lieberman, P. (2006). *Toward an Evolutionary Biology of Language*. Cambridge MA: Belnap Press of Cambridge University Press.
- Liszkowski, U., Carpenter, M. & Tomasello, M. (2007). Pointing out new news, old news, and absent referents at 12 months of age. *Developmental Science*, 10 (2), 1-7.
- Liszkowski, U., Schäfer, M., Carpenter, M., & Tomasello, M. (2009). Prelinguistic infants, but not chimpanzees, communicate about absent entities. *Psychological Science*, 20(5), 654-660.
- Locke, J (1690). *Ensayo sobre el entendimiento humano*. México: Fondo de Cultura Económica (1987).

- Locke, J. L. (2007). Bimodal signaling in infancy: Motor behavior, reference, and the evolution of spoken language. *Interaction Studies*, 8 (1), 159-175.
- López Ornat, S. (1994a). Presentación. En: S. López Ornat, A. Fernández, P. Gallo & S. Mariscal, *La adquisición de la lengua española* (pp.XV-XIX). Madrid: Siglo XXI.
- López Ornat, S. (1994b). La metodología de la investigación longitudinal. En: S. López Ornat, A. Fernández, P. Gallo & S. Mariscal, *La adquisición de la lengua española* (pp.3-12) Madrid: Siglo XXI.
- López Ornat, S. (1999). La adquisición del lenguaje. Nuevas perspectivas. En F. Cuetos & M. de Vega. *Psicolingüística del Español* (pp. 469-533). Madrid: Trotta.
- López Ornat, S. (2011). La adquisición del lenguaje: un resumen en 2011. *Rev. de Investigación en Logopedia*, 1 (1). 1-11.
- López Ornat, S., Fernández, A. Fernández, Gallo, P. & Mariscal, S. (1994). *La adquisición de la lengua española*. Madrid: Siglo XXI.
- López Ornat, S. & Karousou, A. (2005). Las vocalizaciones tempranas (8-30 meses) y su relación con el vocabulario y la gramática. Su medida en el CDI español. Resultados preliminares. En: M. A. Mayor Cnca, B. Zubiazu de Pedro & E. Díez-Villoria (eds). *Estudios sobre la adquisición del lenguaje*. Aquilafuente: Eds. Universidad de Salamanca.
- López Ornat, S., Mariscal, S., Gallo, P. & Fernández, A. (1994). "Pequeños problemas" y "Grandes problemas" de la codificación. En: S. López Ornat, A. Fernández, P. Gallo & S. Mariscal, *La adquisición de la lengua española* (pp. 13-28). Madrid: Siglo XXI.
- Malloch, S. & Trevarthen, C. (2009). *Communicative musicality: exploring de basis of human companionship*. Oxford: Oxford University Press.
- Mandler, J. (1992). How to build a baby: II. Conceptual primitives. *Psychological Review*, 99 (4), 587-604.
- Mandler, J. (2004). *The Foundations of mind. Origins of conceptual thought*. New York: Oxford University Press.
- Mandler, J. & McDonough, L. (2000). Advancing downward to the basic levels. *Journal of Cognition and Development*, 1 (4), 379-404.
- Marchman, V. & Bates, E. (1994). Continuity in lexical and morphological development: a test of the critical mass hypothesis. *Journal of Child Language*, 21, 339-366.
- Marcus, G. F. (2003). *The algebraic mind: Integrating connectionism and cognitive science*. S/D.: The MIT Press.
- Mareschal, D. & Quinn, P.C. (2001). Categorization in infancy. *Trends in Cognitive Science*, 5, 443-450.
- Martínez, I. (2014). La base corporeizada del significado musical. En: S. Español, *Psicología de la música y del desarrollo. Una exploración interdisciplinaria sobre la musicalidad humana* (pp. 71-110). Buenos Aires: Paidós.
- Martínez, M. (2008). Temporalidad y percepción transmodal en la infancia. En: M.de la P. Jacquier & A. Pereira Ghiena (eds.). *Objetividad-subjetividad y música. Actas de la VII Reunión de SACCoM*, (pp. 53-63).
- Martínez, M. (2010). *De la intersubjetividad primaria a la secundaria: ¿Qué percibe el bebé cuando mira al adulto?* Tesis de Maestría (inédita). Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Universidad Autónoma de Madrid.
- Martínez, M., Bordoni, M. & Camarasa, R. (2011). Manifestaciones del juego musical durante el tercer año de vida. *Psicología del Desarrollo*, 1 (2), 57-68.
- Masur, E. F. (1987). Imitative changes in a social context: Mother-infant matching behavior at the beginning of the second year. *Merrill-Palmer Quaterly*, 33, 453-472.

- Mayberry, R. I., & Jaques, J. (2000). 10 Gesture production during stuttered speech: insights into the nature of gesture-speech integration. *Language and Gesture*, 2, 199.
- McEachern, D. & Haynes, W. (2004). Gesture-speech combinations as a transition to multiword utterances. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 13, 227-235.
- McNeill, D. (1985). So you think gestures are nonverbal? *Psychological Review*, 92 (3), 350-371.
- McNeill, D. (1992). *Hand and mind. What gestures reveal about thought*. Chicago and London: The University of Chicago Press.
- McNeill, D. (2005). *Gesture and Thought*. Chicago & London: University of Chicago Press.
- McNeill, D. (2007). Gesture and Thought. En: A. Esposito, M. Bratanic, E. Keller & M. Marinaro (eds.), *Fundamentals of Verbal and Nonverbal Communication and the Biometric Issue*, pp. 20-33. Amsterdam: IOS Press.
- McNeill, D. (2012). *How language began: Gesture and speech in human evolution*. Cambridge University Press.
- Mehler, J. & Dupoux, E. (1990). *Nacer sabiendo. Introducción al desarrollo cognitivo del hombre*. Madrid: Alianza. 1992
- Meltzoff, A. (2005). Imitación y otras mentes: la hipótesis 'como yo'. En: D. Pérez, S. Español, L. Skidelsky & R. Minervino (eds.). *Conceptos. Debates contemporáneos en filosofía y psicología*. Buenos Aires: Catálogos.
- Meltzoff, A. & Moore, M. (1977). Imitation of facial and manual gestures by human neonates. *Science*, 198 (4312), 75-78.
- Meltzoff, A. & Moore, M. (1983). Newborns imitate adult facial gestures. *Child Development*, 54, 702-709.
- Meltzoff, A. & Moore, M. (1989). Imitation in newborn infants: exploring the range of gestures imitated and the underlying mechanisms. *Developmental Psychology*, 25, 954-962.
- Miikkulainen, R. (1993). *Subsymbolic natural language processing: An integrated model of scripts, lexicon, and memory*. The MIT Press.
- Miikkulainen, R. (1994). Integrated connectionist models: building AI systems on subsymbolic foundations. En: *Tools with Artificial Intelligence, 1994. Proceedings., Sixth International Conference on* (pp. 231-232). IEEE.
- Miranda Alonso, T. (2005). *Arquitectura de la mente según Noam Chomsky*. Madrid: Siglo XXI.
- Mithen, S. (2006). *The singing Neanderthals. The origins of music, language, mind and body*. Harvard University Press.
- Montero, I. (2006) (ed.). *Current Research Trends in Private Speech. Proceedings of the First International Symposium on Self-regulatory Functions of Language*. Madrid: Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid.
- Montero, I. & León, O. (2002). Clasificación y descripción de las metodologías de investigación en psicología. *Revista Internacional de Psicología Clínica y de la Salud*, 2 (3), 503-508.
- Moon, C., Panneton Cooper, R. Fifer, W. P. (1993). Two-day-olds prefer their native language. *Infant Behavior and Development* 16, 495-500.
- Morris, Ch. (1938). *Fundamentos de la teoría de los signos*. Barcelona: Paidós (1985).
- Muller, D. N., de Siqueira, M. L., & Navaux, P. O. A. (2006, July). A connectionist approach to speech understanding. In *Neural Networks, 2006. IJCNN'06. International Joint Conference* (pp. 3790-3797). IEEE.

- Murillo, E., & Belinchón, M. (2013). Patrones comunicativos multimodales en la transición a las primeras palabras: cambios en la coordinación de gestos y vocalizaciones. *Infancia y Aprendizaje*, 36(4), 473-487.
- Murray, L. & Trevarthen, C. (1984). Emotional regulation of interactions between two-month-olds and their mothers. En T. Field y N. Fox (eds.), *Social perception in infants*, pp. 177-97. Norwood, NJ.: Albex.
- Namy, L. L. (2001). What's in a name when it isn't a Word? 17-month-olds' mapping of nonverbal symbols to object categories. *Infancy*, 2 (1), 73-86.
- Namy, L. L., Campbell, A. L. & Tomasello, M. (2004). The changing role of iconicity in non-verbal symbol learning: a U-shaped trajectory in the acquisition of arbitrary gestures. *Journal of Cognition and Development, Special Issue*, 5, 37-53.
- Namy, L. L. & Waxman, S. R. (1998). Words and symbolic gestures: infants' interpretations of different forms of symbolic reference. *Child Development*, 69, 295-308.
- Namy, L. L. & Waxman, S. R. (2000). Naming and exclaiming: infants' sensitivity to naming contexts. *Journal of Cognition and Development*, 1, 405-428.
- Nelson, K. (1973). Structure and strategy in learning to talk. Monographs of the Society for Research in Child Development, 38 (1-2, Serial N° 149).
- Nelson, K. (1974). Concept, word and sentence: interrelations in acquisition and development. *Psychological Review*, 81, 267-285.
- Nelson, K. (1981). Individual differences in language development: implications for development and language. *Developmental Psychology*, 17 (2), 170-187.
- Nelson, K. (1985). *Making sense: The acquisition of shared meaning*. New York: Academic.
- Nelson, E. (1986) (ed.). *Event knowledge: structure and function in development*. Hillsdale, NY: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Nelson, K. (1988). Where do taxonomic categories come from? *Human Development*, 31, 3-10.
- Nelson, K. (1990). Event knowledge and the development of language functions. En: J. Miller (ed.). *Research on Child Language Disorders*. New York: Little, Brown.
- Nelson, K. (1996). *Language in cognitive development: the emergence of the mediated mind*. New York: Cambridge University Press.
- Nelson, K. (2000). Global and functional: Mandler's perceptual and conceptual processes in infancy. *Journal of Cognition and Development* 1.
- Newport, E. (1988). Constraints on learning and their role in language acquisition: studies of the acquisition of American Sign Language. *Language Sciences*, 10, 147-172.
- Newport, E. (1990). Maturation constraints on language acquisition. *Cognitive Sciences*, 14, 11-28.
- Newport, E., Gleitman, H. & Gleitman, L. (1977). Mother, I'd rather do it myself: Some effects and non-effects of maternal speech style. En: C. Snow & C. Ferguson (eds.). *Talking to children* (pp. 109-149). *Language input and acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nöth, W. (2000). *Handbuch der Semiotik*. 2., vollständig neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Stuttgart: Verlag JB Metzler.

- Nowak, M.A., Plotkin, J. B. & Jansen, V.A. (2000). The evolution of syntactic communication. *Nature*, 404, 495-498
- Papoušek, H. (1996). Musicality in infancy research: biological and cultural origins of early musicality. En: I. Deliège & J. Sloboda (eds.). *Musical beginnings. Origins and development of musical competence* (pp. 37-55). Oxford: Oxford University Press.
- Papoušek, M. (1987). *Melodies in motherese in tonal and non-tonal languages: mandarin chinese, caucasian american and german*. ERIC Document ED 292 555 PS 0172229, Resources in Education. Urbana: Clearing House on Early Childhood Education.
- Papoušek, M. (1995). *Vom ersten Schrei zum ersten Wort. Anfänge der Sprachentwicklung in der vorsprachlichen Kommunikation*. Verlag Hans Huber: Bern.
- Papoušek, M. (1996). Intuitive parenting: a hidden source of musical stimulation in infancy. En: I. Deliège & J. Sloboda (eds.). *Musical beginnings. Origins and development of musical competence* (pp. 88-112). Oxford: Oxford University Press.
- Papoušek, M., Papoušek H. & Symmes, D. (1991). The meanings of melodies in motherese in tone and stress languages. *Infant Behavior and Development*, 47, 14-31.
- Patterson, F. (1978). Conversations with a gorilla. *National Geographic*, 154, 438-465.
- Pavlov, I. P. (1927). *Conditioned reflexes: an investigation of the physiological activity of the cerebral cortex*. Translated and Edited by G. V. Anrep. London: Oxford University Press. Available online <<http://psychclassics.yorku.ca/Pavlov/>> fecha de consulta: 01/02/2012.
- Peirce, Ch. S. (1931-1935; 1958). *Collected Papers of Charles Sanders Peirce*. Vols. 1-6. ed. por C. Hartshorne & P-Weiss (1931-1935) y vols. 7-8 ed. por A. W. Burks (1958). Cambridge (MA): Belknap Press.
- Peters, A. (1995). Strategies in the acquisition of syntax. En: P. Flechter & B. MacWhinney (eds.). *The Handbook of Child Language*. Oxford: Blackwell.
- Piaget, J. (1936). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*, Madrid : Aguilar, 1969.
- Piaget, J. (1937). *La construcción de lo real en el niño*. Buenos Aires: Crítica. 1988.
- Piaget, J. (1945). *La formación del símbolo en el niño*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica (1961).
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1969). *Psicología del niño*. Madrid: Morata (1984).
- Pine, J. M. & Lieven, E. V. (1990). Referential style at thirteen months: why age-defined cross-sectional measures are inappropriate for the study of strategy differences in early language development. *Journal of Child Language*, 17, 625-631.
- Pine, K. J., Lufkin, N., & Messer, D. (2004). More gestures than answers: children learning about balance. *Developmental Psychology*, 40 (6), 1059.
- Pinker, S. (1990). *The language instinct*, Londres: Penguin.
- Pinker, S. & Bloom, P. (1990). Natural language and natural selection. *Behavioral and Brain Sciences*, 13, 707-784.
- Pinker, S. & Jackendorff, R. (2004). The faculty of language: what's special about it? *Cognition*, 95, 201-236.
- Postal, P. (1972). The best theory. En: S. Peters (ed.), *Goals of linguistic theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Povinelli, D. J. (1994). Comparative studies of animal mental state attribution: a reply to Heyes. *Animal Behaviour*, 48, 239-241.
- Povinelli, D.J. & Eddy, T. J. (1996a). Chimpanzee: Joint visual attention. *Psychological Science*, 7, 129-135.

- Povinelli, D. J. & Eddy, T. J. (1996b). What young chimpanzees know about seeing. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 61, 3.
- Povinelli, D. J.; Nelson, K. & Boysen, S. (1990). Inferences about guessing and knowing by chimpanzees (*Pan troglodytes*). *Journal of Comparative Psychology* 104, 203-210.
- Premack, D. G. & Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind? *Behavioral and Brain Sciences*, 1, 515-526.
- Putnam, H. (1975). *Mind, language and reality. Philosophical papers*, vol. 2. Cambridge: Cambridge University Press.
- Putnam, H. (1988). *Representación y realidad*. Barcelona: Gedisa (1990).
- Quek, F., McNeill, D., Bryll, R., Duncan, S., Ma, X., Kirbas, C. McCullough, K. & Ansari, R. (2002). Multimodal human discourse: Gesture and Speech. *ACM Transactions on Computer-Human Interactions*, 9 (3), 171-193.
- Quine, W. v. O. (1960). *Palabra y objeto*. Barcelona: Labor (1968).
- Quinn, P. C. (2002). Early categorization: a new synthesis. En U. Goswami (ed.), *Blackwell Handbook of Childhood Cognitive Development* (pp. 84-101). Oxford: Blackwell Publishers.
- Quinn, P. C. (2007). Categorization. En: A. Slater & M. Lewis (eds.), *Introduction to child development*. New York: Oxford University Press.
- Quinn, P. C. & Eimas, P. D. (2000). The emergence of category representation during infancy: are separate perceptual and conceptual processes required. *Journal of Cognition and Development*, 1, 55-61.
- Radford, A. (1990). *Syntactic theory and the acquisition of English syntax: The nature of early child grammars of English*. Oxford: Basil Blackwell.
- Reddy, V. (2008). *How Infants know minds*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Riba, C. (1990). *La comunicación animal: un enfoque zoosemiótico*. Barcelona: Anthropos.
- Rivière, Á. (1984). Acción e interacción en el origen del símbolo. En: M. Belinchón, A. Rosa, M. Sotillo e I. Marichalar (eds.), *Ángel Rivière. Obras Escogidas. Vol. II* (pp. 77-108). Madrid: Panamericana, 2003.
- Rivière, Á. (1986). Interacción precoz. Una perspectiva vygotkiana a partir de los esquemas de Piaget. En: M. Belinchón, A. Rosa, M. Sotillo e I. Marichalar (eds.), *Ángel Rivière. Obras Escogidas. Vol. II* (pp. 109-142). Madrid: Panamericana, 2003.
- Rivière, Á. (1991). *Objetos con mente*. Madrid: Alianza.
- Rivière, Á. (1998). Tratamiento y definición del espectro autista I: relaciones sociales y comunicación. En Á. Rivière & J. Martos (eds.), *El tratamiento del autismo. Nuevas perspectivas* (61-106). Madrid: IMSERSO.
- Rivière, Á. & Español, S. (2003). La suspensión como mecanismo de creación semiótica. *Estudios de Psicología* 23 (4), 261-275.
- Rivière, Á. & Sotillo, M. (1999). Comunicazione, sospensione e semiosi umana: le origini della pratica e della comprensione interpersonali. *Metis. Ricerche di Sociologia e Psicologia della Comunicazione*, 1, 45-76. Versión castellana en M. Belinchón, A. Rosa, M. Sotillo & I. Marichalar (eds.), *Ángel Rivière. Obras Escogidas. Vol III* (pp. 181-201). Madrid: Panamericana, 2003.
- Rochat, P. (2001). *El mundo del bebé*. Madrid: Morata. 2004.

- Rodrigo, M. J., González, A., Ato, M., Rodríguez, G., De Vega, M. & Muñetón, M. (2006). Co-development of child-mother gestures over the second and the third years. *Infant and Child Development*, 15, 1-17.
- Rodríguez, C. (2009). The 'circumstances' of gestures: proto-interrogatives and private gestures. *New Ideas in Psychology*, 27, 288-303.
- Rodríguez, F. G. (2010). Relaciones entre el gesto y la palabra en la comunicación pregramatical. *Actas del II Congreso de Psicología del Desarrollo y Ciclo Vital. Universidad Abierta Interamericana. Buenos Aires*, 25 y 26 de noviembre de 2010.
- Rodríguez, F. G. (2011). Afanes incumplidos del sueño estructuralista. Lenguaje, lógica y formalización en Lévi-Strauss y Lacan. En: F. G. Rodríguez & M. Vallejos. *El Estructuralismo en sus márgenes. Ensayos sobre críticos y disidentes: Althusser, Deleuze, Foucault, Lacan y Ricoeur* (pp. 15-77). Buenos Aires: Ediciones del Signo.
- Rodríguez, F. G. (2012). El hermano menor de la palabra. Panorámica de los estudios sobre el gesto. *Psiencia. Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica*, 4 (1),43-56.
- Rodríguez, F. G. (2016). La filosofía del lenguaje de Eugenio Coseriu a la luz de la investigación psicológica sobre formación de conceptos: acerca del lenguaje como sistema de coordenadas conceptuales básicas. *Lengua y Habla*, 20, 72-95.
- Rosch, E., (1978). Principles of Categorization. En: E. Rosch & B. B Lloyd (eds). *Cognition and Categorization*, (pp. 27–48). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Rumbaugh, D. (1977). Language behavior of apes. En: T. Sebeok & J. Umiker Sebeok (eds.) (1980). *Speaking of apes. A critical anthology of two way communication with man* (pp. 231-259). New York: Plenum Press.
- Rumelhart, D. E., & McClelland, J. L. (1986). *Parallel distributed processing: explorations in the microstructure of cognition. Volume 1. Foundations*. Cambridge MA: MIT Press.
- Sarria Sánchez, E. (1991). Observación de la comunicación intencional preverbal: un sistema de codificación basado en el concepto de categoría natural. *Psicothema*, 3(2), 359-380.
- Saussure, F. (1916). *Cours de linguistique générale*. Publiée par Charles Bailly et Albert Séchehaye avec la collaboration de Albert Riedlinger. Édition critique par Tullio de Mauro. Postface de Louis-Jean Calvet. París: Payot et Rivages (1995).
- Savage-Rumbaugh, S.; Shanker, S. G. & Taylor, T. J. (1998). *Apes, language and the human mind*. New York: Oxford University Press.
- Schaffer, R. H. (1984). Early social development. En: A. Slater & G. Bremner (eds.), *Infant Development* (pp. 189-210). London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Schieffelin, B. B. (1981). A developmental study of pragmatic appropriateness of word order and case in Kaluli. *Behavioral Development Monograph*, s/f.
- Schögler, B. & Trevarthen, C. (2007). To sing and dance together. En: S. Braten (ed.), *On being moved: from mirror neurons to empathy* (pp. 281-301). Amsterdam: John Benjamin (2007),
- Scollon, R. (1976). *Conversations with a one year old*. Honolulu: University Press of Hawaii.
- Searle, J. (1989). Mentes y cerebros sin programas. En: E. Rabossi (comp.) (1995). *Filosofía de la mente y ciencia cognitiva* (pp. 413-443). Buenos Aires. Paidós.
- Sebeok, T. A. (1972). *Perspectives in Zoosemiotics*. The Hague: Mouton.

- Sebeok, T. A. (1977). *Zoosemiotics components of human communication*. En: T. A. Sebeok, *How animals communicate* (pp. 1055-1077). Bloomington: Indiana University Press.
- Sebeok, T. A. (1994). *Signos: Una introducción a la semiótica*. Barcelona: Paidós (1996).
- Seguí, J. & Ferrand, L. (2000). *Leçons de parole*. Paris: Éditions Odile Jakob.
- Senghas, A., Coppola, M. (2001). Children creating language: how Nicaraguan sign language acquired a spatial grammar. *Psychological Science*, 12, 323-328.
- Senghas, A., Kita, S. & Özürek, A. (2004). Children creating core properties of language: evidence from an emerging sign language in Nicaragua. *Science*, 305, 1779-1782.
- Serra, M. & Sanz-Torrent, M. (2004). "Las 400 palabras": datos para una perspectiva constructivista de la interfaz léxico-sintáctica. *Anuario de Psicología*, vol, 35 (2), 235-255.
- Serra, M., Serrat, E., Solé, R., Bel, A. & Aparici, M. (2000). *La adquisición del Lenguaje*. Barcelona: Ariel.
- Shannon, C. E. & Weaver, W. (1949). *The mathematical theory of communication*. Urbana, IL: Illinois University Press.
- Sheets-Johnstone, M. (2009). *The corporeal turn. An interdisciplinary reader*. Exeter: Imprint Academic.
- Siguán, M. (1984). *Estudios sobre psicología del lenguaje infantil*. Madrid: Pirámide.
- Singer, M. A., & Goldin-Meadow, S. (2005). Children learn when their teacher's gestures and speech differ. *Psychological Science*, 16 (2), 85-89.
- Slater, A. & Lewis, L. (2007). *Introduction to infant development*. New York: Oxford University Press
- Snow, C. E. (1986). Conversations with children. *Language Acquisition*, 2, 69-89.
- Spitz, R. (1957). *No y sí. Sobre la génesis de la comunicación*. Buenos Aires: Hormé. 1972
- Spitz, R. (1963). *La première année de la vie de l'enfant*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Stern, D. (1985). *El mundo interpersonal del infante. Una perspectiva desde el psicoanálisis y la psicología evolutiva*. Buenos Aires: Paidós.
- Stern, D. (2010). *Forms of vitality. Exploring dynamic experience in psychology, the arts, psychotherapy and development*. New York: Oxford University Press.
- Stern, D., Hofer, L., Haft, W & Dore, J. (1985). Affect attunement: the sharing of feeling states between mother and infant by means of intermodal fluency. En; T. Field & N. Fox (eds.). *Social Perception in Infants* (pp. 249-268). New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Stevanoni, E. & Salmon, K. (2005). Giving memory a hand: instructing children to gesture enhances their event recall. *Journal of Nonverbal Behavior*, 29 (4), 217-233.
- Stokoe, W. C. (1960). *Sign language structure*. Silver Spring, Md: Linstock Press.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1998). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. (2002). Medellín: Editorial Universidad de Antioquía.
- Thayer, R. E. (1989). *The biopsychology of mood and arousal*. New York: Oxford University Press.
- Tomasello, M. (1992). *First verbs*. Cambridge MA: Cambridge University Press.

- Tomasello, M. (1999). *Los orígenes culturales de la cognición humana*. Buenos Aires: Amorrortu (2007).
- Tomasello, M. (2003). *Constructing a language: a usage-based theory of language acquisition*. Cambridge: Harvard University Press.
- Tomasello, M. (2005). Comments [a Everett, D. (2005). Cultural constraints on *pirāha* grammar. Another look at the design features of human language. *Current Anthropology*, 46 (4), 621-646].
- Tomasello, M. (2008). *Origins of human communication*. Cambridge MA: MIT Press.
- Tomasello, M. & Brooks, P. (1999). Early syntactic development: a construction grammar approach. En: M. Barret (ed.). *The Development of language*. Hove: Psychology Press.
- Tomasello, M. & Call, J. (1997). *Primate cognition*. New York: Oxford University Press.
- Tomikawa, S. A. & Dodd, D. H. (1980). Early Word meanings: perceptually or functionally based? *Child Development*, 51, 1103-1109.
- Trehub, S. (1990). The perception of musical patterns by human infants: the provision of similar patterns by their parents. En: M. A. Berkley & W. C. Stebbins (eds.). *Comparative perception, Vol. 1: Basic Mechanisms* (pp. 429-459). New York: Wiley.
- Trevarthen, C. (1980). The foundations of intersubjectivity: development of interpersonal and cooperative understanding in infants. En: D.R.Olson (ed.): *The social foundation of language and thought*. New York: Norton.
- Trevarthen, C. (1982) Los motivos primordiales para entenderse y para cooperar. En Perinat, A (comp.) (1986) *La comunicación preverbal*. Barcelona: Ediciones Avesta.
- Trevarthen, C. (1998). The concept and foundation of infant intersubjectivity. En: S. Bråten (ed.): *Intersubjective communicatin and emotion in early ontogeny*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Trevarthen, C. (2008). The musical art of infant conversation: narrating in the time of sympathetic experience, without rational interpretation, before words. *Musicae Scientiae, Special Issue: Narrative in Music and Interaction*, 15-46.
- Trevarthen, C. & Hubley, P. (1978). Secondary intersubjectivity: confidence, confiding and acts of meaning in the first year. En A. Lock (ed.), *Action, gesture and symbol: the emergence of language* (pp. 183-229). London: Academic Press.
- Vygotski, L. (1931a). El problema de las funciones psíquicas superiores. En L. Vygostki, *Obras Escogidas*, vol. III (pp. 11-46). Madrid: Visor (1995).
- Vygotski, L. (1931b). Génesis de las funciones psíquicas superiores. En L. Vygostki, *Obras Escogidas*, vol. III (pp. 139-168). Madrid: Visor (1995).
- Volterra, V., Caselli, M.C., Capirci, O. & Pizzuto, E. (2005). Gesture and the emergence and development of language. En: M. Tomasello & D. Slobin (eds.). *Beyond nature-nurture. Essays in honor of Elizabeth Bates* (pp. 3-40). Lawrence Erlbaum: New Jersey.
- Wagner Cook, S. & Goldin-Meadow, S. (2006). The role of gesturing in learning: Do children use their hands to change their minds? *Journal of Cognition and Development*, 7 (2), 211-232.
- Walker-Andrews, A. (1997). Infant's perception of expressive behaviors: differentiation of multimodal information. *Psychological Bulletin*, 3 (121), 437-456.

- Watzlawick, P., Bavelas, J. B. & Jackson, D. (1967). *The pragmatics of communication. A study of interaction patterns, pathologies and paradoxes*. New York: Norton.
- Werner, H., & Kaplan, B. (1963). *Symbol formation: an organismic-developmental approach to language and the expression of thought*. Hillsdale NY: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Willems, R. M. & Hagoort, P. (2007). Neural evidence for the interplay between language, gesture and action: a review. *Brain and Language*, 101, 278-289.
- Wittgenstein, L. (1953). *Investigaciones filosóficas*. Barcelona: Altaya (1988).
- Wolff, P.H. (1987). *The Development of Behavioral States and the Expression of Emotions in Early Infancy: New proposals for investigation*. Chicago: University of Chicago Press.
- Woodward, A. L. & Hoynes, K.L. (1999). Infants' learning about words and sounds in relation to objects. *Child Development*, 70, 65-77.
- Wray, A. (1998). Protolanguage as a holistic system for social interaction. *Language & Communication*, 18, 47-67.
- Wray, A. (2000). Holistic utterances in protolanguage: the link from primates to humans. En: C. Knight, M. Studdert-Kennedy & J. Hurford (eds.), *The Evolutionary emergence of language: social function and the origins of linguistic form* (pp. 285-302). Cambridge: Cambridge University Press.
- Xu, J., Gannon, P. J., Emmorey, K., Smith, J. F., & Braun, A. R. (2009). Symbolic gestures and spoken language are processed by a common neural system. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 106 (49), 20664-20669.
- Zlatev, J. (2007a). Spatial semantics. En: H. Cuyckens & D. Geeraerts (eds.) *The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics* (pp. 318-350). New York: Oxford University Press.
- Zlatev, J. (2007b). Embodiment, language, and mimesis. *Body, language and mind*, 1, 297-337.
- Zlatev, J. (2008). The co-evolution of intersubjectivity and bodily mimesis. En: J. Zlatev, T. Racine, C. Sinha & E. Itkonen (eds.) *The Shared Mind: Perspectives on Intersubjectivity*, (pp. 215-244). Amsterdam: Benjamins.
- Zlatev, J. (2013a). The mimesis hierarchy of semiotic development: Five stages of intersubjectivity in children. *Public Journal of Semiotics*, 4(2), 47-70.
- Zlatev, J. (2013b). Editorial Introduction: the return of sound symbolism. *PJOS: The Public Journal of Semiotics*, 5 (1), 1-2.
- Zlatev, J. (2016). Turning back to experience in Cognitive Linguistics via phenomenology. *Cognitive linguistics*, 27(4), 559-572.
- Zlatev, J., & Andrén, M. (2009). Stages and transitions in children's semiotic development. En: *Studies in language and cognition*. En: J. Zlatev, M. Johansson Falck, C. Lundmark & Mats Andrén. *Studies in Language and Cognition* (pp.380-401). Newcastle: Cambridge Scholars Publishing,

