

## La pragmática de la comunicación antes del lenguaje

Fernando G. Rodríguez\*

### Resumen

El lenguaje infantil suele ser investigado con prescindencia de otras variantes semióticas que sin embargo los estudios sobre desarrollo han revelado decisivas en el proceso de adquisición lingüística. El presente trabajo refleja una exploración de las relaciones multimodales en los intercambios comunicativos niño-adulto durante un período en que la gestualidad y la expresión oral experimentan una particularmente estrecha colaboración. La investigación incluyó la elaboración de un sistema de categorías de observación atento al proceso de desarrollo de habilidades semióticas en el niño pequeño y reveló la evolución de formas y usos del gesto, de la modalidad oral, de las composiciones entre signos uni y bimodales y de las funciones comunicativas durante el período precedente a las primeras producciones con morfosintaxis (período de dos palabras, 19-29 meses). La presente exposición se concentra en la pragmática de la gestualidad y el habla, destacando resultados que respaldan la hipótesis de una estructura cognitiva compartida de signos verbales y gestuales, por ende una opción no modular-innata del lenguaje.

*Palabras clave:* procesos semióticos, multimodalidad, funciones comunicativas, infancia temprana

\* Doctor (UBA), por la Universidad de Buenos Aires, Fac. de Filosofía y Letras, Ciencias de la Educación (UBA), Profesor Titular Regular de Semiótica y Comunicación Humana, Universidad Abierta Interamericana (UAI). e-mail: fgxyz@gmail.com

## The pragmatics of communication before language

### Abstract

Child language is usually researched without considering other semiotic varieties which nevertheless developmental studies have established as decisive in the language acquisition process. This work resumes an exploration of the multimodal relations in the adult-child communicative interchange during a period when gesture and oral expression experience a particularly tight collaboration. The research included the making of a categorial system for the observation of the semiotic abilities developmental process in little children and revealed the evolution of shape and usage of gestures, oral modality, uni and bimodal sign compositions and communicative functions during the period previous to the first morphosyntactic productions (two-word period, 19-29 months). The exposition focuses on the pragmatics of gesture and speech, offering results that match with the hypothesis of a verbal-gestural cognitive structure, therefore with a non modular-innate perspective of language.

*Keywords:* semiotic processes, multimodality, communicative functions, early childhood

## Introducción<sup>1</sup>

Desde los estudios ontogenéticos que abordan la comunicación preverbal y pregramatical, la psicología de los últimos veinte años ha lanzado un desafío flagrante a la perspectiva predominantemente lingüística que definió al sujeto humano, de manera general, en el siglo pasado. La percepción de que el sujeto lingüístico surge de habilidades psicológico-sociales anteriores ha obligado a replantear el concepto hegemónico de inteligencia, a reevaluar la idea de desarrollo en la infancia temprana y, de la mano, a reconsiderar las líneas directrices de la educación del niño en la más tierna edad. La consideración de otras variantes comunicativas paralelas al lenguaje, tanto para sus usos expresivos como informativos, propone volver a examinar con una nueva luz hasta qué punto la potenciación del desarrollo intelectual del niño, función de la escuela, no se halla descaminada al concentrarse fundamentalmente sobre una modalidad interactiva, descuidando la enorme riqueza de opciones semiósicas que existen (y que deberían aprovecharse al máximo en los jardines de infantes, reparando en lo que el nombre implica: *in-fans*, sin lenguaje). Al mismo tiempo los estudios más tradicionales sobre adquisición lingüística, condicionados por la metodología y los objetivos de tomar sólo al lenguaje como centro, han obstaculizado una más fina comprensión de cómo los procesos de semiosis, en su más variado espectro, determinan las habilidades cognitivas y lingüísticas desde una plataforma previa cuyas coordenadas no han sido abiertamente reconocidas.

La noción de *musicalidad comunicativa* (Forrester, 2010; Malloch & Trevarthen, 2009), de incorporación reciente a los estudios sobre desarrollo, designa el cuerpo de elementos de sonido y movimiento que el niño pequeño aprende a percibir y modular

---

<sup>1</sup> Las barras inclinadas indican el contenido de /significado/ de las expresiones. En los extractos de sesión que se hallan reseñados, la datación se expresa *año; mes (día)*. El guion bajo *x\_ xx* indica fonema omitido (*e\_te /este/*) y el guion medio *x-xx* sílaba omitida (*pe-tita /pelotita/*). Se empleó en la transcripción el código: B/ Bruno, M/madre, P/padre, R/niñera. Corresponde asimismo señalar que se respeta la adjetivación semiósico/semiótico para indicar, de forma respectiva, la actividad de significación como tal y el abordaje teórico (Cfr. Eco, 1968/1989).

conforme con variables que definen decisivamente a las actividades musicales (altura, intensidad, timbre, ritmo y melodía). Esta primera musicalidad se halla en los fundamentos de las relaciones intersubjetivas, moldea los patrones de intercambio, nutre la mutualidad de los participantes (Bordoni & Martínez, 2011; Español, Bordoni, Martínez, Camarasa & Carretero, 2015) y solventa una experticia, en términos vocales, que allana el terreno para el desembarco del lenguaje, esto es, para la semantización de los sonidos y su posterior gramaticalidad. La realidad de este patrón relacional primigenio condiciona la estructura de los intercambios corporales con el otro y a la vez, sobre el andarivel de la multimodalidad sensorio-perceptiva y de las propiedades amodales (aquellas independientes del canal de sensorio-percepción, como la intensidad o el tiempo del estímulo), determina el curso del desarrollo de las habilidades semióticas del niño en su marcha hacia el lenguaje. En ese sentido, las vocalizaciones preverbiales, junto a la capacidad temprana para procesar el habla del adulto (sobre la pista de la melodía presente en su emisión, sus constantes expresivas que han sido exploradas transculturalmente (Papoušek, 1996) y el conjunto de los elementos suprasegmentales de la lengua (Jusczyk & Derrah, 1987) y las *protoconversaciones asemánticas* (Bateson, 1979), responden también a los condicionantes de la musicalidad fundamental.

De una forma pionera, Bruner había destacado que el lenguaje necesita de una base de semántica y pragmática para erigirse en la estructura de reglas formales consabida, desafiando con su idea de *Language Acquisition Support System* (Bruner, 1983) el *Language Acquisition Device*, puramente algebraico, propuesto por Chomsky (1965). La función semiótica piagetiana, de tenor genérico y abarcativa del lenguaje entre distintas opciones de representación, iba a su modo en el mismo sentido: el lenguaje no sería entonces per se, sino que formaría parte de una fuerza cognitivo-emocional que fertilizaría con significación los intercambios presemióticos. Ambos planteos fueron de a poco relegados bajo una tendencia al innatismo y al modularismo en los años 90 del siglo pasado.

Ello no obstante, ciertos estudios del mismo período encontraron que la aparición del gesto en el niño pequeño determina un espacio semiótico de máxima importancia para la emergencia de la comunicación verbal (Butcher & Goldin-Meadow, 1993; Capirci & Volterra, 2008; Capirci, Caselli, Iverson, Pizzuto & Volterra, 2002; Volterra, Caselli, Capirci & Pizzuto, 2005). Entre los 12 y los 18 meses, cuando el habla comienza con unas pocas palabras correctas o aproximadas, se asume que estas portan consigo valor holofrástico (lo que da nombre a este período). Los niños dicen “agua” con sentido volitivo (“quiero agua”) o bien informativo (“ahí hay agua”). Más adelante, los niños componen un par de palabras sobre un mismo objeto, evento o situación. Este período, llamado de *dos palabras*, desemboca en las primeras inflexiones controladas de morfosintaxis.

Pero se halla documentado que durante el período holofrástico, gesto y palabra cooperan en la constitución de un mensaje integral y ambos canales comunicativos se apuntalan recíprocamente (Butcher & Goldin-Meadow, 1993). Si se considera esta particular aportación, el pasaje del gesto puro y la palabra aislada al manejo solvente de la lengua está marcado por una interfase en que las unidades de uno y otro tipo, gestual y verbal, se asisten en la confección de las primeras significaciones de tipo complejo. Se han distinguido tres variantes sucesivas del acoplamiento de gesto y palabra en esta etapa: equivalencia, complementariedad y suplementariedad (Capirci & Volterra, 2008). En la primera, las dos unidades portan un mismo significado sobre un mismo referente (gesto de *pointing* coincidiendo con un deíctico verbal: “esto”). En la segunda, el gesto es asociado con una expresión verbal equi-referencial que sin embargo remite al objeto de manera diferente (señalamiento de un autito y locución “autito”, donde esta categoriza el objeto aludido, interponiendo entre ostensión y referente un elemento de naturaleza conceptual). Por último, el acoplamiento de gesto y palabra está integrado por dos unidades que aluden a dos diversos referentes (la verbalización de los pronombres “yo” o “mí” acoplada al *pointing* de un juguete indicaría alguna vinculación entre las dos ideas /juguete/ y /yo/= /juguete mío, o para mí/).

Durante 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 (Volterra et al., 2005). Todo el gesto de la composición suplementaria opera como un precedente de la ulterior yuxtaposición de signos verbales en el período de dos palabras, y por ende como la primera forma bajo la cual el sujeto humano comunica dos distintas representaciones asociadas.

Esto supone que el período de dos palabras ya no es, como fuera, aquel en que sucede la composición inaugural de signos, y que esta reviste más bien formas bimodales ya presentes durante el período precedente de única palabra (holofrástico). Este hallazgo complejizó la comprensión del fenómeno lingüístico, antes asunto de palabras excluyentemente. Con todo, aun si el período de dos palabras resignó con ello un poco de estelaridad, conservó sin embargo un atractivo indiscutible: ya sin el brillo de ser él también una etapa fundacional en la que principiara algún fenómeno (como antes la palabra, algo más tarde el enunciado), su atractivo recaía precisamente en permitir investigar el paso entre una y otra novedad. Si la psicología del desarrollo está abocada al desenvolvimiento sucesivo-autoformante de las distintas capacidades del sujeto humano, entonces este período conserva todo su interés, ya que sucede en él que la gestualidad pasa de estar en un pie de igualdad con la palabra a acompañarla de manera ajena o exterior (ajenidad que marca, simplemente, que las unidades de palabra se habrán integrado en un sistema de articulación reglada, mientras que por su lado el gesto seguirá aportando significación en formato gesticulativo y no articulado). El curso, modo y temporalidad de esta mudanza aguarda todavía un estudio pormenorizado.

Para cumplir con él, faltaba a su vez un sistema categorial de observación ajustado al período. Los estudios del gesto preverbal no suelen indagar con igual precisión en los tipos de gesticulación y de palabra, ni clasificar conjuntamente ambas modalidades expresivas. Por su parte, los estudios sobre adquisición lingüística en sus primeras etapas suelen omitir la consideración de los aportes de otras variedades sígnicas, limitándose a menciones tangenciales.

Investigaciones de la última década han robustecido la idea de que el gesto no cumple un papel subalterno en la adquisición del lenguaje (Andrén, 2010; Capirci & Volterra, 2008). David McNeill (1992, 2005) ha defendido la existencia de una estructura cognitivo-comunicativa de carácter bimodal gestual-verbal. Esta tesis se sostiene de dos líneas argumentativas principales: (1) la sutil integración del gesto y la expresión verbal en el procesamiento cognitivo (ver también Kendon, 2004) y (2) una gramaticalidad espontánea de la gesticulación en situaciones especiales. En relación con este último punto, se encuentra documentado que los niños sordomudos nunca expuestos a lengua de señas desarrollan por sí solos una gesticulación que incluye propiedades principales del lenguaje hablado (arbitraria relación significado/significante, acotado set de signos básicos recombinables, inflexiones morfológicas, ordenación componencial, enunciados genéricos, la comunicación de contenidos temporalmente desplazados, habla privada y niveles metalingüísticos) (Goldin-Meadow, 2005). Esto habla a favor de una aptitud humana innata para la gramaticalidad (lo cual no debe confundirse con un innatismo ya gramatical) (López Ornat, 1999), y vuelve admisible la postulación de que debe existir una organización común a los formatos de gesto y palabra.

### **Nuestra investigación: objetivo y método**

Los estudios sobre relaciones entre el gesto y la palabra desde el interés del desarrollo ontogenético suelen frenarse hacia los 18/20 meses, al cabo del estadio holofrástico, y más tarde se concentran fundamentalmente en los avances del habla gramatical. Para los casos en los que cabe reconocer un abordaje simultáneo de las dos modalidades gestual y verbal (McNeill, 1992), las categorías utilizadas están concebidas desde el marco de la comunicación adulta, una elección que sólo parcialmente es adecuada para describir un momento de transición en la niñez.

Nuestra investigación se desarrolló con el objetivo de efectuar una doble contribución. Se buscaba proporcionar una descripción detallada de la forma en que se relacionan y se asisten el gesto y el habla durante el período de dos palabras (19 a 27 meses),

momento en el que el niño compone por pares diferentes unidades significativas y es capaz de hacerlo, por primera vez, dentro de la modalidad verbal.<sup>2</sup> La indagación del gesto en los procesos comunicativos cuando la palabra ya es capaz de componerse de manera unimodal consigo misma y puede prescindir del apuntalamiento con signos-soporte de una segunda modalidad perseguía comprender si el gesto cedía su lugar, en las composiciones, a una segunda palabra, o experimentaba algún tipo de modificación en su frecuencia y su contribución semántica. Al mismo tiempo, se quería explorar el campo general de las funciones comunicativas infantiles, entendiendo que ellas son el nervio de los progresos semiósicos del niño (y es particularmente sobre este aspecto pragmático del hecho comunicativo que hemos decidido, por falta de espacio, centrar nuestra comunicación presente). La segunda contribución proyectada consistía en confeccionar un código de observación ajustado al primer objetivo. En el proceso de investigación se utilizaron conceptos de diversa extracción (estudios de gesto, de las vocalizaciones preverbales, de la adquisición del estructuras gramaticales, de las relaciones de gesto y palabra en adultos, de las funciones lingüísticas en general), que en el desarrollo del trabajo debieron ser coordinados y redefinidos según las necesidades del período, tanto en niveles nominales como también operacionales, a los fines de obtener unas categorías intencional y extensionalmente adecuadas a la realidad de la expresión del niño de esta edad.

Se realizó un estudio de caso único con diseño ex post facto evolutivo longitudinal. Se trató de un estudio mixto, con una primera fase de elaboración del sistema categorial, y una segunda fase de mediciones cuanti-cualitativas (cómputo y análisis de contenido). Se observó una díada adulto-niño (niño argentino de ciudad

---

<sup>2</sup> La periodización estándar del período de dos palabras (Serra, Serrat, Solé, Bel, & Aparici, 2000) se vio extendida hasta los 29 meses en razón de que existe también cierta vacancia en los estudios que, relativamente escasos a partir de los 18 meses, recién se incrementan a partir de los 30 meses. Aún si estos datos no son plenamente actuales (Andrén, 2010), reflejaban el estado de situación para el momento en que nuestra investigación daba comienzo.

de Buenos Aires, nacido a término y sin alteraciones del desarrollo, hogar de clase media, padres profesionales, familia monolingüe, hijo menor del investigador). Se registraron 15 sesiones interactivas niño-adulto en el marco de situaciones familiares, realizadas a intervalos de 20 días, de una duración de 30 minutos.

Se investigó bajo el supuesto (no cabría técnicamente aquí decir hipótesis) de que el desarrollo de habilidades semiósicas es un sistema dinámico, entendiéndose por tal un proceso de causalización no-lineal ( $A \Rightarrow B$ ) sino múltiple, no modular (cerrado al procesamiento de un único tipo de unidades cognitivas) y multimodal (donde las modalidades oral-auditiva para la verbalidad y viso-facial para la gesticulación cooperan íntimamente). Un segundo supuesto era que las funciones comunicativas de esta edad podían ser diferentes de las que se hallan en los adultos (dado que serían soportes de la adquisición lingüística y luego desaparecerían).

El estudio de caso único, desde luego, no permite generalizaciones o explicaciones de fondo, pero proporciona información secuencial pormenorizada de donde exhumar hipótesis y la oportunidad de futuros estudios experimentales; "si un fenómeno es lo suficientemente básico, se tendrá que producir de forma similar en el resto de los individuos" (León & Montero, 2002, p.304). El enfoque de caso único posibilita atender a las variaciones intra-sujeto, caras a una concepción dinámica de los procesos psicológicos, y por lo tanto registrar el cambio en una dimensión que escapa a los estudios transversales.

El estudio realizado con el propio hijo del investigador debe asimismo defenderse, aun cuando existen importantes precedentes: Piaget (1937/1988), Bates, Bretherton & Snyder (1988), Forrester (2010) y el estudio de López Ornat, Fernández, Gallo & Mariscal (1994), el más completo sobre adquisición de lengua castellana. La cercanía y la cotidianidad suministran un marco óptimo para seguir de cerca el enriquecimiento del proceso comunicativo con todas las claves interpretativas que suelen sacrificarse en ciertas investigaciones por mor de la máxima objetividad. Que el interlocutor fuera a la vez perito en la materia y conociera justamente aquellas claves de la interacción del niño, su difícil media-lengua,

los rasgos idiolectales, garantizaba un mirador propicio para juzgar tanto el avance como el retroceso y cualquier modificación de lengua en el sujeto-niño. En las sesiones se emplearon distintos juguetes, libros y objetos de uso diario. El adulto interactuante (padre, madre y niñera, alternando las sesiones) proponía una actividad que luego quedaba librada a la espontaneidad del niño.

## **El código de observación**

### **Categorías de signo**

Con el objetivo de hacer una descripción de los recursos comunicativos de habla y gesto durante el período señalado (19-29 meses) se elaboró un código categorial siguiendo el método comparativo constante (Strauss & Corbin, 1998) y contemplando que ninguno de los códigos preexistentes era cabalmente idóneo para las necesidades de nuestra investigación. En lo que se refiere a la adquisición del lenguaje, las categorizaciones suelen estar fundadas muchas veces en aspectos del lenguaje adulto plenamente desarrollado, lo cual no hace justicia al habla del niño pequeño. Por esta razón se contemplaron, junto con las categorías morfo-sintácticas tradicionales, las vocalizaciones no-léxicas, cuyo valor predictivo para futuras habilidades del lenguaje ha sido demostrado (Karousou, 2003).<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup> Por vocalización se entiende aquella comunicación oral que incluye tanto palabras como vocalizaciones sin significado léxico ("jah!", "joh!", "jay!" y cualesquiera fonaciones agenciadas por el niño). Esta definición excluye otras distintas manifestaciones de la oralidad: risas, jadeos y otros sonidos ajenos a la fonología. Una expresión de auténtico dolor, fruto de un golpe, es espontánea y por lo tanto no se considera intencionada/comunicativa; con todo, sin alterar un ápice su complejidad fonética, la forma misma de aquella expresión puede también emplearse para suscitar en otro la noción de esa vivencia. En 1;11 (20), mientras hojeaba un libro con dibujos, Bruno llevó la mano hasta la ilustración de un perro, miró al adulto con quien se encontraba y, quitando la mano con alguna brusquedad, dejó escapar un "¡Ay!", dando a entender que el perro muerde. Las interjecciones son, pues, funcionales a la comunicación, no meras expresiones emotivas privadas de contenido informativo.

Entre las modulaciones no verbales y verbales parece obligado distinguir también una categoría para agrupar las vocalizaciones que no llegan a entenderse pero que tampoco corresponden simplemente a manifestaciones expresivas o a sonidos

En relación con los gestos, las pruebas de registro, desgrabación y codificación revelaron la necesidad de enriquecer las clases habituales para abarcar toda la gestualidad reconocible en esta etapa. No sólo se consideraron gestos deícticos, representacionales (miméticos) y convencionales, sino también otras variantes importantes: se incorporaron los gestos afirmativos y negativos, y también los gestos expresivos (afectivos). El interés por la continuidad entre gesto y palabra implicaba trazar unas categorías de clasificación comunes que nos permitieran seguir el comportamiento longitudinal entre las dos modalidades (la figura 1 presenta gráficamente esta correspondencia gesto-vocalización). Para las composiciones se adoptaron las categorías, ya mencionadas, equivalente, complementaria y suplementaria.

Sucintamente presentadas las categorías de signo para nuestro código de observación, en adelante el texto se verá centrado fundamentalmente en el aspecto menos estudiado y el más caro a nuestra perspectiva sobre el desarrollo ontogenético de las habilidades sígnicas, a saber la pragmática del hecho comunicativo.

### **Funciones comunicativas**

Se trata aquí del rol de toda manifestación del niño en situación de interacción semiósica. Entre los tipos de función existe siempre algún recubrimiento, aunque por cierto “el mensaje depende, primordialmente, de la función predominante” (Jakobson, 1960/1985, p. 353). Precisamente en Jakobson encontramos un esquema general, ya clásico, que discrimina las funciones: referencial (informativa

---

caprichosos sino que, de una manera clara, son intentos por reproducir una palabra que ha quedado lejos de su forma idónea: un espacio intermedio que recoge vocalizaciones ininteligibles. En él se han contabilizado las modulaciones que el adulto, en situación de interacción, o luego el investigador en la desgrabación, no han conseguido decodificar. La distinción entre interlocutor (decodificador in situ) e investigador (decodificador a posteriori) está planteada aquí para indicar que, si ambos roles corresponden a un mismo sujeto (el padre), pudo suceder que una determinada intervención del niño no fuera correctamente interpretada durante la interacción grabada, pero sí más tarde, con la posibilidad de revisar una y mil veces el registro de video. Trabajar off-line da la ventaja de apreciar factores contextuales que ayudan en las asociaciones respecto de lo que el niño podría haber querido modular.

## La pragmática de la comunicación antes del lenguaje

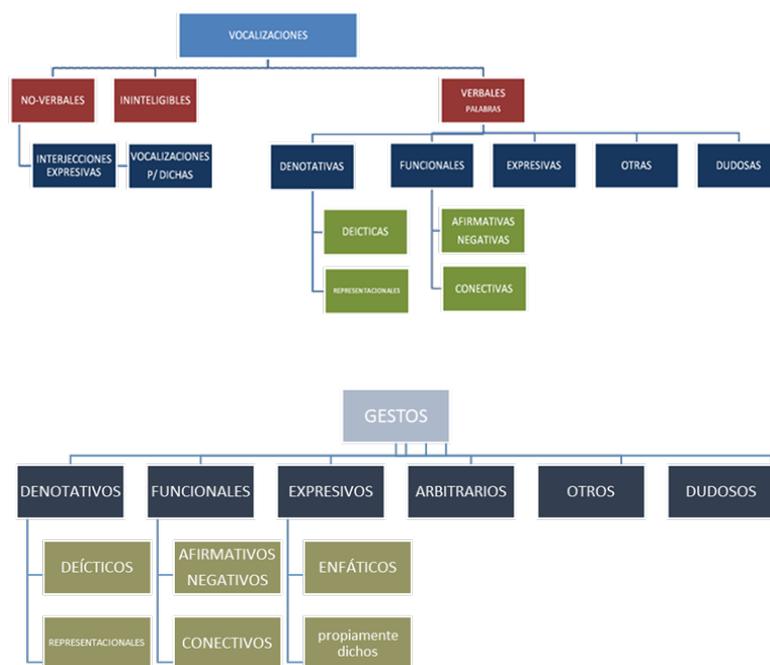


Figura 1. Clasificación de los tipos de gesto y vocalización  
 Los colores establecen los niveles de organización de nuestra clasificación señalando correspondencias entre tipos de gesto y vocalización. El segundo nivel de las categorías de vocalización no tiene correlativo entre los gestos.

o descriptiva), expresiva (concentrada en la espontaneidad del emisor), conativa (para manifestaciones que involucran una apelación), fática (donde el mensaje importa menos que el cuidado del canal de interacción), poética (atenta a las formas de la significación) y metalingüística (donde el desdoblamiento de la comunicación en dos niveles ilustra cómo el lenguaje puede ser motivo o referente de sí mismo). A estas variantes, la bibliografía estandarizada agrega una función ejecutiva (Austin, 1962/1995), destacando que el lenguaje es no tan sólo una herramienta para la expresión de un contenido, sino también claramente un medio

de realización de acciones. Sobre esta base, nuestra clasificación dejó de lado las tres últimas categorías, por entender que no podrían hallarse a esta temprana edad.<sup>4</sup> Al mismo tiempo, se incluyeron funciones aisladas en observaciones previas. En la mayoría de los estudios se omiten definiciones nominales y operacionales, lo que impide saber hasta qué punto es admisible comparar los resultados de dos diferentes investigaciones. A continuación se ofrecen las definiciones nominales y operacionales (DO) de aquellas categorías que constituyen un aporte de nuestra investigación, bien por ser un producto enteramente original, bien porque bajo un rótulo ya conocido han sido aquí redefinidas de forma sensible.

#### ***Función Declarativa***

Bajo la denominación de informativa, descriptiva, referencial o declarativa se suele aceptar una función que abarca demasiado, comprendiendo dos operaciones cognitivas que suponen grados diferentes de complejidad en el procesamiento psicológico (motivo de haber querido deslindarlas por tratarse aquí de una investigación pensada desde el desarrollo ontogenético). De acuerdo con ello, se realizó la distinción entre una función declarativa, con eje en el mencionar o poner de relieve un objeto o evento, y una función informativa, centrada en el acto de predicación. La función declarativa recoge los usos comunicativos de nombrar o de indicar, según se trate de una verbalización o un gesto, remitiendo al referente sin dar otro dato que aquel que permite destacarlo en el entorno o evocarlo a la memoria de los interlocutores. Corresponde, por lo tanto, a la categoría peirceana de *índice*, está asociada con

---

<sup>4</sup> La función poética implica un manejo de recursos que parecería necesitar habilidades superiores a las de esta edad: supone la opción de referir a través de estrategias que puedan embellecer la forma del mensaje usando mecanismos alusivos más que el nombre o que la descripción corriente. La función metalingüística implica a su vez la posibilidad de colocarse por encima de una comunicación (o signo), y usar otros signos que toman a aquella/aquél por referente (reflexión del acto comunicativo sobre un elemento que en sí mismo es portador de significación). La intuición de que no iba poder hallarse este tipo de comunicación anclaba en que todo metalenguaje requiere una base de lenguaje-objeto y una consciencia lingüística lo suficientemente elaborada como para no tan sólo pensar con palabras sino pensar las palabras como tales. La función lingüística fue soslayada bajo esta misma pauta de la inmadurez lingüística.

la identificación de un hecho o de un objeto y responde a un desdoblamiento de la clásica función referencial, dividida entre un afán nominativo (nombrar un objeto o aludirlo por medio del gesto) y uno de inquietudes verdaderamente informativas. DO: Gesto, vocalización o composición relacionada indicialmente con el referente.

### ***Función Informativa***

La disociación de la función declarativa y la función informativa, que –como se ha dicho– algunos autores dan por una y la misma función, supone que donde aquella recoge los usos de nominación, esta implica la atribución de propiedades, decir algo sobre el referente: “E\_te titito” /este chiquitito/, “E\_te rrrrrr” /esto (un auto) hace rrrrrrrr (al andar)/. La distinción estriba en la importancia de mostrar cómo se da el progreso desde la expresión de un reconocimiento a la de una predicación, reivindicando un antiguo distingo entre nombrar y decir, agrupar los objetos por categorías de lengua y efectuar enlaces de sujeto-atribución. La diferencia entre nombrar (“esto”, “pelota”) y decir algo sobre el “esto” o la “pelota” es un indicador sensible de que el niño puede ligar más de un signo y de una representación, lo cual es cognitivamente más complejo que el nombrar o indicar con el dedo. DO: Gesto o vocalización que atribuya a un objeto o situación (a un sujeto gramatical, tácito o expreso) un predicado o propiedad. Ej.: “E\_to malo”; *pointing* de un juguete + “ayó” /se cayó/.

### ***Función Actitudinal***

Consiste en la expresión de una postura frente a un contenido, en asentir o declinar propuestas, sugerencias, órdenes, etc. En 2; 4 (12), sentado a la mesa y con la comida servida, B dejó en claro “Sopa no”, revelando su disposición ante el menú del día. Comunicaciones como “E\_to \_ande” /Esto grande/ (1;10 [12]) o “¿Es de noche?”|“Sí” (2;4 [14]) poseen función informativa, pero en la medida en que las expresiones carezcan de un fondo de objetividad y estén libradas por entero a decisiones del enunciador (“¿Querés

fruta?”|“No” 2;4 [20]), son actitudinales, sólo condicionadas por la propia autoridad de primera persona. Asimismo, se distinguen de la función expresiva en que las comunicaciones de su tipo no son prioritariamente de orden afectivo: la actitud o predisposición de esta función no necesariamente expresa más que la elección entre opciones por sí o por no, querer y no querer, estar de acuerdo o no, sin verdadera implicación emocional. DO: Gestos, vocalizaciones o composiciones en las que el sujeto exhiba una postura respecto de un contenido ideacional-semántico determinado.

### **Función Eco**

Consiste en verbalizaciones que el niño repite de sus interlocutores sin claro provecho y sin una evidente conexión semántica o pragmática con el tema de la conversación. Se trata en general de voces nuevas que el niño se afana en modular correctamente. En tanto ecoica, la repetición del caso implica al otro y por lo tanto es típica de situaciones de intercambio: aunque no sea interrogativa, parece sujeta a la presencia y la supervisión de otro, como si se descontara que, llegado el caso, el interlocutor hará las rectificaciones pertinentes. La función eco parece solo tener presencia en el adulto durante el aprendizaje de segundas lenguas. DO: Repetición total o parcial inmediata de expresiones del interlocutor sin sentido en la interacción semántica. Ej: en 1;10 (9), el adulto expresa: “El señor [personaje de un cuento] se inventó un helicóptero”, y acto seguido B replica: “O-có\_te\_o’ /helicóptero”, palabra nueva en su vocabulario.

## **Principales resultados**

### **Consideraciones generales<sup>5</sup>**

Sobre un total de 5105 intervenciones comunicativas contabilizadas y un total de 7222 signos utilizados, se encontró un predominio

---

<sup>5</sup> El análisis cuantitativo de los datos solo permitía un tratamiento descriptivo y no inferencial. Para la identificación de correlaciones entre las variables consideradas se trabajó, dado el nivel de medición ordinal de las mismas, calculando el coeficiente de asociación de Spearman.

de las expresiones de modalidad oral durante todo el período (1390 gestos y 5832 vocalizaciones), aun cuando una correlación hallada entre estas dos variables ( $r_s(14) = .554$ ;  $p < .05$ ) muestra que los comportamientos de ambas se mantienen semejantes y, por tanto, que el aumento progresivo y esperable en la frecuencia de las vocalizaciones (y el de las palabras en particular) no ocurre a expensas de los gestos, que conservan su lugar durante todo el período estudiado. La comunicación oral gana terreno, porque la oralidad es una opción privilegiada para el intercambio comunicativo del sujeto humano y está destinada a convertirse en lengua, pero la presencia del signo gestual mantiene un importante rol coprotagónico inclusive cuando ya es posible al niño coordinar dos elementos sígnicos de oralidad.

Precisamente en materia de composiciones, pese al dominio general de la modalidad oral, prevalecieron las composiciones entre signos bimodales gesto-vocalización, dominante en el período anterior (holofrástico). Sobre un total de 1687 composiciones, se obtuvieron 1152 composiciones bimodales (68,3 %) contra 531 composiciones unimodales orales (31,5 %) y un 0,2 % de composición unimodales de gesto. Este es por cierto un resultado llamativo, puesto que era esperable, en el período de dos palabras, un reemplazo creciente de las composiciones gesto-vocalización, las más elementales, por las de emergencia posterior, de solo vocalizaciones. La continuidad de la estrategia de composiciones bimodales respalda el papel fundamental del gesto en el camino hacia la autonomización de la palabra y de algún modo acompaña la tesis de McNeill de una estructura comunicativa básica no restringida a un tipo de signo excluyente.<sup>6</sup>

En materia de funciones comunicativas, foco de esta presente comunicación, las frecuencias obtenidas se despliegan en la Tabla 1.

---

<sup>6</sup> Con todo, ha de tenerse en cuenta que la tesis de McNeill defiende que el concepto de estructura de gesto-palabra sólo entra en vigencia cuando ambos tipos de signo han revelado sus profundas diferencias (gestaticidad del gesto, discrecionalidad articular de la palabra).

**Tabla 1. Frecuencia de las funciones comunicativas según sesiones**

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

### **Pragmática del hecho comunicativo en el sujeto pregramatical**

Todas las funciones comunicativas de nuestro sistema de categorías se hallaban activas al momento de empezar con la investigación, lo que sugiere que no son funciones del lenguaje específicamente, sino que el lenguaje las toma de prácticas semióticas que lo preceden. Se observó un predominio de la función informativa (27%). La función eco y la actitudinal, novedades de este estudio, registraron frecuencias del 5,84 y 5,74% respectivamente, lo que les da una presencia suficiente (una frecuencia comparable con la de las funciones restantes) como para que en futuras investigaciones deban ser consideradas.

*La función declarativa*, que se cuenta entre aquellos primeros usos del gesto y de la palabra en el primer semestre del segundo año de vida, no se manifestó solamente por medio del signo aislado, sino también por medio de composiciones bimodales (lo que en verdad no puede sorprender), y por cierto también en el formato oral de las composiciones unimodales, lo que supone, ahora en verdad de manera contraintuitiva, que la expresión de reconocimiento de un objeto se vale de una estructura palabra-palabra que podría en principio concebirse como natural de la función informativa. Así, “E\_te auto” (2;1 [28]) y expresiones semejantes son una forma compleja de nominalización (expresiones reconocedoras), y

no cabe emparejarlas con ejemplos del tipo “E\_to –ande /grande/”, claramente una expresión informativa.

A la inversa, cuando normalmente se asume que la *función informativa* se realiza mediante composiciones (porque implica una proto-proposición sujeto-predicado), nuestra investigación pudo verificar que no es inhabitual ver esta funcionalidad cumplida en comunicaciones de un único signo. En efecto, la función informativa no requiere que el niño en sí mismo asuma la expresión compleja detrás de la atribución. Ante cierta pregunta del adulto que requiera datos objetivos (“¿Esto es chiquito?”), se entiende que la respuesta (“sí”, “no” u otra) desempeña una función informativa, aunque no esté realizada por un conjunto de signos, pues el niño es quien, después de haber ligado por su cuenta, y procesado, las dos representaciones vinculadas en la enunciación del otro (“esto” más la representación de pequeñez) juzga sobre la adecuación sujeto-predicado sugerida. La información veritativa corre entonces por cuenta del niño sin perjuicio de que la elaboración verbal recaiga en el adulto. Habrá entonces que considerar como legítima función informativa el caso en que una respuesta afirme o niegue un predicado, y con mayor razón el caso donde implique un dato que no contuviera la pregunta: “¿De qué color es este lápiz?” “Verde”. Lo mismo en uno y otro caso de respuesta, es la expresión aquello que, habiendo recibido en la interrogación todos los elementos que precisa para contestar, disuelve la incertidumbre con una aserción que sin embargo no involucra sino un solo signo de tipo verbal. La operación mental-semiósica está por lo tanto de su lado, pese a que la contribución cuantificable, en términos de material enunciativo, no sea más que una palabra. Se percibe entonces cómo sería inapropiado separar función declarativa/informativa con la pauta de que a aquella corresponden enunciados de un solo elemento y a esta las composiciones, pues tanto sucede haber composiciones con intencionalidad declarativa como otras contribuciones, fáciles y de una pieza, que son claramente informativas al suministrar un dato novedoso (“verde”) o efectuar un juicio corroborativo (“sí”, es chiquito).

En relación con la *función conativa*, el vocativo sensu lato es anterior a la palabra. En el adulto reviste la forma de una interjección (“¡eh!”, “che”) o del apelativo; en el infante, en cambio, las primeras manifestaciones son inespecíficas: vocalizaciones sin patrones morfológicos predefinidos, por ende sin calidad de signo estándar, que se elevan a esta condición y significan de hecho por las determinaciones de la coyuntura en que son emitidas. Luego de esta indefinición (donde es patente la intención de conseguir un interlocutor para un mensaje), la apelación al otro va afianzándose con gestos y marcas prosódicas (elevación del tono de la voz para la apelación imperativa; contorno melódico particular para interrogaciones, etc.) y por medio de la expresión facial (apelación inquisitoria: elevación de cejas, detención de la mirada en el rostro del otro hasta que ofrezca una respuesta; 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. Por ejemplo, en 1;9 (9) B pregunta, señalando un juguete de goma, “¿Pato?”; al respondersele que sí, vuelve a indicarlo y ahora afirma con resolución “¡Pato!”, mirando con la pretensión de que le sea alcanzado. Los ejemplos de la función conativa comprenden los gestos de indicar (pointing), pedir (*request, grasping-reaching*), pronombres tanto demostrativos como posesivos y nombres de objetos, sin faltar composiciones uni y bimodales.

No obstante los progresos, hay opciones vocativas primitivas que subsisten y que prueban que la sofisticación de la palabra no borra la huella de formas de interacción arcaicas. Cada vez que B buscaba la atención del otro y no la conseguía mediante vocalización o gesto, reforzaba la estrategia pasando a tocarlo. Caso paradigmático de acción que, sin las credenciales morfológicas del signo más convencional, debe no obstante acreditarse con valor semiósico: es tacto puro que persigue la reacción del otro con finalidad de con-tactar-lo y permitir la comunicación. Tacto que el, por lo tanto, *tacto conativo*. Mientras otras funciones implican algún

gradiente de reproducción por iconicidad, contigüidad o incluso simbolicidad, estos ejemplos apelan al interlocutor por la forma de mediación tal vez más embrionaria, que recuerda al tacto como precedente del gesto de señalar (reconocida tesis vygotskiana).

La *función fática*, cuyo remoto origen se halla en las proto-conversaciones que se han registrado a partir del segundo mes de vida, se manifiesta ulteriormente en comunicaciones donde, si son portadoras de mensaje, este reviste apenas importancia, y sólo son pretexto para el intercambio, para compartir. Ello pudo apreciarse en el hecho de que aunque B al comienzo no entendía todas las interrogaciones que le estaban dirigidas, realizaba siempre su contribución a la dinámica del interjuego significativo. La función fática se muestra en él con fórmulas convencionales (“perdón”, “por favor”) que usa con regularidad y con solvencia.

En 1;10 (9) M le da un cubo, luego otro, luego otro. B dice en cada caso “Iaia” /gracias/. Esta palabra parecía a esta altura un elemento de la oralidad que colocaba normalmente luego de haber recibido algún objeto. B nunca decía “gracias” cuando era ayudado, si era alzado en brazos -porque lo pidiera- o para agradecer alguna acción del otro de rango más general: por el momento era tan sólo la palabra utilizada a cambio de un objeto. Como signo verbal debía llegar a superar esa rutina funcional de la que estaba y revelar toda su variedad de aplicaciones.

En otros casos, la intervención de B podía ser semánticamente inatente, pero a la vez inapelable desde el punto de vista de los intercambios. B se valía de muletillas y daba la sensación de que no pretendía con eso sino guardar un lugar y un turno en la conversación: el “no” verbal, que B sabe perfectamente emplear, proscribía en ciertas ocasiones su significado y satisfacía –simplemente– la función de cuidar el canal. No habría habido perjuicio para B si hubiera decidido no emitir palabra, pero parecía querer intervenir, cuidar su espacio de interlocutor y decir cualquier cosa, incluso desatento y como si jamás hubiera entrado al tema.

En 1;7 (13) se registraron muchos casos fáticos de “no”: es como si se hubiera convertido en latiguillo. Se le preguntó “¿Dónde?”, algo que B era ya capaz de comprender, y él sin embargo respondió diciendo “no”, una contestación inadecuada. En 1;8 (3), M, que en el instante previo le

había preguntado por su cuna con la expectativa de que B indicara dónde estaba, volvió a dirigirse a él: "Me parece que ya la encontraron a tu cuna, eh (por el hermano, que se había precipitado a señalarla)"; B: "No." M insistió: "¿Dónde está tu cuna?" B: "No". Algo más tarde, en la misma sesión, M consultó a B qué cosa prefería, "¿Esto o esto?", a lo que B de nuevo contestó con "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 puede comprender, pero la función fática puede tomar una forma distinta.

En 2;3 (19), M preguntó a B si tenía puesto un gorro; sin restar atención al juego en el que se encontraba, B libró a M una desentendida negación. Dispuesta a ponerle el gorro como fuera, M le pidió entonces que le diera el que tenía al alcance. B le respondió: "Sí, doy", pero sin el menor intento de tomar el gorro que le habían pedido. Había reconocido allí su turno para intervenir, pero su intervención no parece comprometida con la situación en tanto existe un desajuste entre la acción, o la inacción, el involucramiento real dentro de la pragmática situacional, y el contenido de significado en su respuesta. En 2;5 (1) se dio un caso semejante R y B están comparando los colores de unos marcadores. R: "Ese es igual. No, me parece que no". Él hizo un gesto negativo de cabeza. No parecía atender a lo que le decían sino sólo llenar con ese gesto su lugar en la conversación. Puede pensarse que había recogido el "no" directamente de R (función fática + función eco) convertido a otro canal. Quizás hubiera sido más sencillo mantener el eco en la misma modalidad: la conversión exige siempre, presumiblemente, un esfuerzo de transducción. Pero si los motivos de la conversión están abiertos a debate, en cualquier caso este episodio, entre otros muchos semejantes, permite apreciar que también la gestualidad se emplea como herramienta fática.

El dispositivo presemántico del intercambio conversacional se ha establecido desde los dos meses, pero determinados diálogos muy posteriores aún permiten entrever esa estructura arcaica de un tiempo asimbólico. Aquí se ve perder a la palabra su significado, pero cumpliendo con el partenaire tal y como lo hacían las vocalizaciones preverbales. Ello sugiere que, cuando el lenguaje se ha desarrollado en el sujeto, lo ha hecho en un lugar prefigurado por la interacción que incluye siempre al semejante como contraparte estructural. Subyacen al lenguaje diferentes mecanismos funcionales que le dan sustento.

La *función actitudinal*, según nuestra definición, no corresponde a 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/ no creer que X). Inspirada en este precedente, la función que bautizamos actitudinal recae sobre el conjunto de aquellas intervenciones donde hay un pronunciamiento sobre contenidos aportados por el interlocutor, sugerencias o propuestas a las que se debe responder. Podría suponerse que la función actitudinal en primera persona entraña la capacidad de emitir frases de una cierta longitud, pero puede documentársela asimismo en las intervenciones de rechazo-aceptación con monosílabos ("sí", "no"). La aceptación-rechazo en estos casos no es per se un dato objetivo pasible de corroboración, como sucede en la función informativa, sino el posicionamiento subjetivo frente a representaciones que libran al criterio del niño lo que ocurra luego.

En 2,1 (5). P: "Vení, juguemos a la pelota"; B: "Sí". La afirmación no informa (en la acepción de informativo antes estipulada), sino que revela en B su 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 la decisión final.

Las comunicaciones actitudinales tampoco parecen reductibles a otras clases de función. La inclinación del niño hacia una u otra alternativas convidadas por el interlocutor no es confundible con la expresión espontánea de un estado de ánimo (función expresiva) ni con las demandas hacia el otro suscitadas en la voluntad del niño (función conativa), pues aquí responde a una interpelación. Si el rechazo-aceptación es por supuesto una respuesta natural presente desde el nacimiento (reacciones inespecíficas de grito o pataleo), ahora están mediadas por una intención concreta y el uso de signos.

La *función eco*, según su definición, consiste en ejercicios de repetición respecto de lo dicho antes por el adulto. En el marco del

intercambio, nada justifica semánticamente, o pragmáticamente, estas intervenciones. B solía reiterar las voces últimas y mayormente nuevas de las emisiones del adulto, lo que lleva a pensar que hay por detrás cierto designio de incorporación de léxico, de práctica moduladora y de repetición para fijar un ítem de significado novedoso. Naturalmente, esta intuición no puede excluir que haya también en juego un elemento lúdico.

En 1;10 (9), pasando las hojas de un libro de cuentos, B reparó en el fuego dibujado en una de las páginas. R le preguntó: "¿Qué es eso? ¿Cómo se llama?", pero B no atinó a contestar. Puso la mano en el dibujo y la quitó con brusquedad mirando al interlocutor y profiriendo una apropiada interjección, "¡Ay!", suerte de metonimia que querría dejar en claro cuál es el efecto del tocar aquello para lo que falta la palabra. M preguntó entonces "¿Qué hizo el fuego?", y B se demoró en el signo que no había acertado a pronunciar: "Euo /fuego/" (diptongo invertido y omisión de consonantes). En 2;2 (29), B se encontraba describiendo a M la manualidad que había llevado a cabo en el jardín de infantes: una masa decorada con distintos ingredientes de cocina. B: "E\_te -tita /esta (es una) galletita/ (+ pointing). M: "No es tita, es un fideo". B: "¿\_ideo?" (sin verdadera intención interrogativa, repetido como por inercia conversacional y desviando la vista, al momento de responder, como si esa rectificación no le importara en lo más mínimo).

La diferencia con la función fática está dada por el hecho de que el elemento ecoico, en apariencia discordante en el plano semántico, no está orientado a cuidar el canal, sino a integrar al reservorio léxico del niño un ítem novedoso. Este interés no debe confundirse con el del habla egocéntrica, porque aquí el niño extrae del otro una dicción y se ejercita en ella sin perder de vista al interlocutor, sin retirarse mentalmente de la escena compartida, sin replegarse de la interacción.

Si tenemos en cuenta que dentro de la memoria de trabajo existe un subsistema destinado a repetir las entradas lingüísticas en el nivel significante-fonológico para extender el tiempo de disponibilidad del signo entre los materiales cognitivos inmediatos (Baddeley, 2003), puede pensarse que lo que el particular dispositivo a cargo de esta retención oficia en el adulto de modo silente existe, en parte al menos, bajo la expresión motriz concreta en el

niño pequeño, por cierto con metas más fundamentales que alargar el tiempo a una palabra. Si la reiteración ecoica parece, por una parte, reflejar el consabido efecto de recencia (destacando la última palabra o el tramo final de una emisión del otro), su objetivo se insinúa más bien, por otra parte, en la incorporación –no retención– de léxico, dado que acoge, en lo que hemos podido registrar, de una manera dominante voces o expresiones nuevas. Sintoniada por lo tanto respecto de la memoria de más largo plazo, la repetición ecoica podría ser en consecuencia un estadio temprano del así llamado *bucle fonológico*, para el cual ya ha sido señalado que cumple en sí mismo un rol en el proceso general de adquisición del sistema de signos del lenguaje oral (Baddeley, Gathercole & Papagno, 1998). En virtud de ello, la utilidad visible de la función eco y el procesamiento mudo que tiene lugar regularmente en la memoria de trabajo pueden verse como aliados en el cometido de gestar la lengua en el sujeto.

Es importante destacar que esta función no es exclusividad de la palabra y se ha manifestado también en los gestos. En 1;9 (17), B iba tocando sobre un libro, con gesto de pointing, las figuras que su madre había tocado en el instante previo. La acción era mecánica e imitativa, interrumpida para dar lugar a que la madre prosiguiera el ejercicio compartido. Esta repetición, que en B era muy frecuente, no buscaba en realidad aprender gestos nuevos (se trataba siempre del gesto de señalar) sino tal vez llegar a comprender lo que el otro agenciaba en su conducta de identificar-tocar.

Como *función-otro* se catalogaron usos de la comunicación que era imposible, sin un forzamiento, acomodar en las categorías predefinidas en el código de observación. Sin embargo, la alta frecuencia registrada para estas intervenciones (N=613) nos condujo hacia el análisis cualitativo de sus contenidos, lo que en definitiva redundó en la detección de clases de función no contempladas en el sistema categorial del que partimos. Se han distinguido tres nuevas funciones, sin pretensión de haber desarrollado un elenco exhaustivo.

*Función ratificativa*: se distingue de la informativa, la declarativa e incluso la fática porque no brinda información per se sino

un respaldo para aquello formulado por el interlocutor. El adulto realiza una aseveración que no espera del niño ninguna respuesta y este, sin embargo, refrenda lo dicho por aquel aunque nadie pidiera su opinión. Se advirtió en ello un ejercicio por medio del cual el niño daba pruebas de encontrarse *en tema*, de entender lo que le dicen, de avalar no una propuesta (función actitudinal) sino un determinado contenido descriptivo. No hay eco ciego ni tampoco réplica actitudinal.

En 1;9 (17), M expresó: "No hay más pelotas" (todas habían sido ya arrojadas lejos). B reprodujo: "Topa" /pelota/ mirando hacia el interlocutor. Aunque su signo repetía aquello escuchado, B conocía perfectamente la palabra, que vocalizaba en este modo idiolectal. No es un ejemplo entonces de repetición para aprender (una repetición gimnástica como en la función eco), sino una muestra, a falta de poder ratificar lo que le dicen repitiendo íntegramente la oración, de que había advertido eso que el interlocutor había querido destacar con su expresión. En 2;5 (1) R dejó en manos de B la decisión de a qué jugar. Éste tomó una lata que esperaba hallar vacía y observó que había no obstante algo alojado en su interior. R observó lo mismo y dijo: "Hay algo adentro". B acompañó esta afirmación: "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 suscribió una afirmación previa, no una pregunta, como si aportara, al otro y a sí mismo, una suerte de corroboración a través de la cual mostrara estar en tema y atento a lo que se le decía.

Hacia el final del período, las expresiones ratificativas se hacen más completas. Junto a funciones comunicativas que impresionan por su mayor relevancia, esta utilización del signo aporta al intercambio comunicativo un diferente tipo de contribución con rasgos distintivos que hablan en favor de separarlo de los usos fáticos.

*Función completiva (o de completamiento):* corresponde a casos en que el gesto brinda a la modalidad oral una suerte de escolta o, por el contrario, recibe de aquella algún tipo aleatorio de sonoridad (sin que haya, a tal efecto, una necesidad semántica que lo requiera). El agregado completivo surge de la norma inaugural de percibir el mundo desde la pauta multimodal (Bahrick & Hollich, 2008; Martínez, 2010) y no, como creyó Piaget, a partir de impresiones sensoriales inconexas. Así, B reproduce algún sonido para acompañar los movimientos que normalmente poseen sonido

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 deceso se *acompaña* con sonidos de explosión o con interjecciones de dolor (“!Pum!”, “¡Au!”). En 1;11 (6), B arrastra un auto que eleva del suelo y convierte en avión, acompañando este despegue con el ruido de un motor rugiente. Su juego pide esos sonidos para aproximarse al hecho real. De un modo semejante, cuando dos autitos colisionan, reproduce con las manos –de palmas abiertas y súbitamente proyectadas, de forma expansiva, hacia ambos lados– el símil de un movimiento de rebote por la onda de choque.

Ocurre como si la huella de la percepción (multimodal) de los fenómenos concretos cotidianos acudiera a reponer cierto faltante de la producción semiótica del niño. La mayoría de veces corresponde a 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 describir con movimientos el dato visual que los sonidos por sí mismos no pueden brindar. Suerte de compulsión universal (basta con observar las comunicaciones cara a cara del adulto), la función completiva se excluye con cualquier otra 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 efectuar una predicación.

*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. La función filo-musical agrupa las intervenciones en las que el sonido o el uso del cuerpo completan también la otra modalidad, según el caso, pero lo realizan siguiendo la inspiración de aquella musicalidad temprana bajo la que el niño experimenta el mundo interactivo con el interlocutor adulto, cuidando los ritmos lúdicos del intercambio o convirtiendo el movimiento en contornos melódicos (y viceversa). Tal y como

fue señalado en nuestra introducción, las experiencias de la comunión emocional temprana con el semejante están marcadas por un compartir fundado en lo que Stern (2010) llamó *formas de la vitalidad*, la esencia dinámica de la vida mental, la péntada dimensional (movimiento, tiempo, espacio, fuerza y dirección) que ordena la recepción-metabolización de los estímulos y conforma nuestras vivencias del mundo exterior y la propia corporeidad, contribuyendo a la edificación del vínculo social, recibiendo de él las coordenadas físicas para la interacción.

La afectividad y la mente del niño están moldeadas sobre esta matriz de musicalidad (ritmos, armonías e intensidades de sonido y movimiento) con tanta pregnancia que el dominio de los signos no podría ocupar su sitio o subvertirla sino, en paralelo con la fertilización del pensamiento, como pretendemos ilustrar, extender en el tiempo su vigencia y ofrecerle nuevos territorios que colonizar. El acompañamiento señalado de la función completiva se vuelve aquí musical, en el sentido de que incluye una armonización entre los elementos de las dos modalidades oral y gestual. El niño efectúa un uso rítmico de la expresión vocal (en realidad, pulsátil), hace una marcación acompasada entre la verbalización y la gestualidad, traza con movimientos el perfil de los sonidos, provee una suplencia a la kinética o a la sonoridad de una cierta conducta. La función filo-musical presenta, pues, una profunda afinidad con los aspectos más nucleares de la musicalidad temprana. Veamos algunos casos:

En 1;8 (3) B se hallaba realizando vocalizaciones con las que emulaba el pulso con que pasaba las hojas de un libro de cuentos (una expresión -interjección- por hoja). En 1;10 (9) palmotea encima de la ilustración de un perro, también en un libro, repitiendo "Pe-pe-pe...", sin decir nunca "perro", de forma que a cada vocalización correspondía un golpe en el dibujo. En 2;5 (1) tomó del piso algunos marcadores a la voz de "¡Tan!-Tan!-Tan!", como si los contara, pero en verdad sólo agenciaba un emparejamiento de sonido y movimiento uno-por-uno. En todos los casos, la vocalización subrayaba en las acciones su patrón pulsátil. Todo conduce a suponer un valimiento de la oralidad relacionado con un ejercicio de soporte o acompañamiento donde se puntúa el instante en el que el cuerpo agencia un movimiento. La vocalización oficia como el aparejo de sonido para la acción lúdica.



## Conclusiones generales

Con los bemoles comprensibles para un estudio de caso, parece justificado aquel primer supuesto de trabajo: que el logro de habilidades comunicativas y el proceso de la adquisición lingüística deben comprenderse en un contexto cognitivo sujeto a avatares y condicionantes de índole diversa y constituyen, como fruto de estos avatares, un sistema dinámico capaz, en cuanto tal, de iluminar las diferencias de tenor interindividual dentro del desarrollo general de la semiosis (contra el planteo de que el lenguaje y la gestualidad son dos sistemas de expresión y cognición solo accesoriamente vinculados). Por supuesto, la evidencia del estudio no está libre del riesgo de reflejar sesgos de estilo personal y la incidencia de variables que no han sido controladas, pero alineando nuestros resultados con los de otras investigaciones sobre las etapas precedente y subsecuente a este período puede trazarse un importante acopio de evidencia en pro de la multimodalidad semiótica como elemento básico de la ontogénesis interactivo-comunicativa. La investigación, de la que se ha hecho aquí un recorte sustancial (marginando los análisis cuantitativos de detalle y enteras secciones dedicadas a la evolución de la gestualidad, las vocalizaciones preverbales, las palabras y proto-oraciones y asimismo las composiciones, todas ellas objeto de un tratamiento similar al que, de forma condensada, hemos brindado aquí en materia de funciones comunicativas), permite avalar la idea de que el lenguaje se va construyendo en el niño pequeño como un corolario de la integración de diversos recursos presentes en las interacciones previas, tanto asemánticas como semánticas. Con el horizonte de alcanzar el lenguaje gramatical el niño parece valerse de un amplio surtido de herramientas a su alcance para compartir su mundo interno emocional y cognitivo.

El segundo supuesto, a saber que existirían usos de signos específicos de esta temprana edad, parece tener respaldo con el reconocimiento de una función eco, la cual en principio tendría afinidad con la incorporación de léxico. Al mismo tiempo, la identificación de otras funciones dentro de la función-otro (reservorio para

usos de signos que no hubiéramos previsto en nuestro código de observación al momento de comenzar con la investigación) revelaron continuar tendencias propias de los intercambios adulto-bebé de épocas presemióticas. Estas funciones, a diferencia de la función eco, no desaparecen luego durante la vida adulta. Aunque las funciones complexiva y filo-musical no prestan servicios al lenguaje como conjunto de reglas, perduran como aspectos ligados a nuestra expresividad más espontánea y visceral, de arte que la pragmática nunca podría desconocer sus múltiples aportaciones a la comunicación. Ambas son organizadores primordiales de los vínculos sociales del infante (de nuevo es propicio recordar que infante significa: sin lenguaje) y como tales continúan luego determinando de forma cualitativa las interacciones del sujeto humano en todos sus registros.

Las funciones clásicas del lenguaje, extendidas en nuestra investigación sobre todo el espectro comunicativo más allá de la palabra, se encuentran dentro del repertorio de usos que B exhibe desde los comienzos del período, con las excepciones antes señaladas (nota 4). La progresiva autonomización de la palabra no borra el origen prelingüístico de las funciones de la comunicación y de la *vocación social* que se aloja en el nervio del sujeto humano. Por ello, los usos declarativo, informativo, conativo, expresivo, fático, actitudinal, ecoico, ratificativo, eventualmente completivo y filo-musical que encarnan vocalizaciones pregramaticales, gestos y composiciones uni- y bimodales se encuentran presentes en el marco interactuante del niño pequeño antes de que el lenguaje consume un espacio nuevo de procesamiento cognitivo y comunicación.

La confección de un código de observación para el seguimiento longitudinal de este período ha permitido efectuar una exploración conforme con los objetivos prefijados, aportando información respaldatoria de que la capacidad lingüística resulta más sencillamente asimilable a las explicaciones de tipo multimodal, dinámicas, que a las que lo pretenden un dispositivo innato y modular. La postulación (McNeill) de un mecanismo de gesto-palabra originario para la decodificación y codificación de signos, convergente

con recientes especulaciones paleoantropológicas que fundan el lenguaje sobre una prehistórica amalgama con los gestos, o en una primera plataforma de semiosis exclusivamente gesticulativa (Corballis, 2002), se vincula aquí con datos de aquellos aspectos que McNeill menos ha elaborado, a saber, el desarrollo en la primera infancia. Para evaluar las aptitudes de nuestro sistema de categorías de observación se encuentra en curso una prolongación muestral de este mismo trabajo.

Las categorías surgidas del examen pormenorizado de la función-otro corresponden, en efecto, a detecciones realizadas a partir de asignar importancia a los aspectos de tenor cualitativo. El reconocimiento de casos de significación e interacción luego catalogados como función complexiva o filo-musical no habría sido posible con la mera contabilidad, y asumimos como un aporte atendible haber podido incorporar, merced a una evaluación semántico-pragmática, los marcos del juego y de la musicalidad a la decodificación 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 un muy amplio espectro de investigaciones, desde el mirador simbólico (una excepción en Español et al., 2015). La indagación de cómo continúan la musicalidad temprana y el juego asemántico cuando el niño comienza a utilizar los símbolos llena por consiguiente aquí un vacío importante. Si estas interacciones se ubican acaso en el umbral del acto comunicativo, que induce en el partenaire una determinada representación o estado anímico, parece justificado haber hecho lugar a estas nuevas funciones. El elemento filo-musical sugiere que las estrategias comunicativas más arcaicas nunca son erradicadas, sino que se continúan, compenetradas con los recursos más nuevos. Esto revela aquel progreso no lineal sino acumulativo y retroactivo que enmarcaba la investigación teóricamente. Las formas de la vitalidad y la expresividad del cuerpo se hallan siempre incorporadas al campo semiótico.

La mera cuantificación por tipos habría mantenido ocultos los vaivenes de este vínculo cooperativo, la dinámica común a la pa-

labra 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. El enfoque cualitativo redescubre, en cambio, que el progreso es lento, sometido a avances de tiempos variados, mejoras y detenciones paralelas en frentes distintos, guiado por destrezas cognitivas perceptivo-conceptuales y pragmático-relacionales que operan como los contrafuertes de la construcción social llamada comunicación. La gramaticalidad de las emisiones verbales del niño es el destino natural de estos progresos, pero previo a dotar a su expresión con las ventajas de tan fina ingeniería formal habrá alcanzado, contando con la asistencia del adulto y practicando un ida y vuelta de rutinas sesgadas por el sentido, cierta plataforma comunicativa bimodal y prelingüística donde 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.

### Referencias

- Andrén, M. (2010). *Children's Gestures from 18 to 30 Months* (PhD Dissertation). Centre for Languages and Literature, Lund University.
- Austin, J. L. (1962/1995). *Cómo hacer cosas con palabras*. Buenos Aires: Paidós.
- 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), 158-173.
- Bahrack, L. & Hollich, G. (2008). Intermodal perception. En M. M. Haith & J.B. Benson, (Eds.), *Encyclopedia of Infant and Early Childhood Development* (vol. 2, pp. 164-176). San Diego: Academic Press
- Bates, E., Bretherton, I. & Snyder, L. (1988). *From first words to grammar: individual differences and dissociable mechanisms*. New York: CUP.
- Bateson, M. C. (1979). The epigenesis of conversational interaction: a personal account of research development. En M. Bullowa, *Before speech: the beginning of interpersonal communication* (pp. 63-78). London: Cambridge University Press.

- Bordoni, M. & Martínez, I. (2011). Imitación mutua y juego musical en la infancia. *Psicología del Desarrollo*, 1(2), 69-77.
- Bruner, J. (1983). *El habla del niño*. Barcelona: Paidós (1986).
- Butcher, C. & Goldin-Meadow, S. (1993). *From one spoken word to two: exploring the changing nature of gesture*. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED356898.pdf>
- Capirci, O. & Volterra, V. (2008). Gesture and speech. The emergence and development of a strong changing partnership. *Gesture*, 8(1), 22-44.
- Capirci, O., Caselli, M. C., Iverson, J. M., Pizzuto, E., & Volterra, V. (2002). Gesture and the nature of language in infancy: The role of gesture as a transitional device en route to two-word speech. En D. F. Armstrong, M. A. Karchmer & J. V. van Cleve (Eds.), *The study of signed languages: Essays in honor of William C. Stokoe* (pp. 213-246). Washington: Gallaudet University Press.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge Mass: MIT Press.
- Corballis, M. (2002). *From hand to mouth*. New Jersey: Princeton University Press.
- Eco, U. (1968/1989). *La estructura ausente*. Barcelona: Lumen.
- Español, S., Bordoni, M., Martínez, M., Camarasa, R. & Carretero, S. (2015). Forms of vitality play and symbolic play during the third year. *Infant Behavior & Development*, 40, 242-251.
- Forrester, M. (2010). Emerging musicality during the preschool years. *Psychology of Music*, 38(2), 131-158.
- Goldin-Meadow, S. (2005). The two faces of gesture. *Language and thought. Gesture*, 5, 241-257.
- Jakobson, R. (1960/1985). Lingüística y poética. En R. Jakobson, *Ensayos de lingüística general* (pp. 347-395). Barcelona: Planeta-Agostini.
- Jusczyk, P. W., & Derrah, C. (1987). Representation of speech sounds by young infants. *Developmental Psychology*, 23(5), 648-654.
- Karousou, A. (2003). *Análisis de las vocalizaciones tempranas: su patrón evolutivo y su función determinante en la emergencia de la palabra* (Tesis doctoral inédita). Universidad Complutense de Madrid.
- Kendon, A. (2004). *Gesture: Visible action as utterance*. CA: Cambridge University Press.
- León, O. & Montero, I. (2002). *Métodos de investigación en psicología y educación*. Madrid: McGraw-Hill.
- López Ornat, S. (1999). La adquisición del lenguaje. Nuevas perspectivas. En F. Cuetos & M. de Vega, *Psicolingüística del Español* (pp. 469-533). Madrid: Trotta.

La pragmática de la comunicación antes del lenguaje

- López Ornat, S., Fernández, A., Gallo, P. & Mariscal, S. (1994). *La adquisición de la lengua española*. Madrid: Siglo XXI.
- Malloch, S. & Trevarthen, C. (2009). *Communicative musicality: exploring the basis of human companionship*. Oxford: Oxford University Press.
- 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.
- McNeill, D. (1992). *Hand and mind: What gestures reveal about thought*. Chicago: University of Chicago Press.
- McNeill, D. (2005). *Gesture and Thought*. Chicago & London: University of Chicago Press.
- 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.
- Piaget, J. (1937/1988). *La construcción de lo real en el niño*. Buenos Aires: Crítica.
- Serra, M., Solé, M. R., Serrat, E., Bel, A., & Aparici, M. (2000). *La adquisición del lenguaje*. Barcelona: Ariel.
- Stern, D. (2010). *Forms of vitality. Exploring dynamic experience in psychology, the arts, psychotherapy and development*. New York: Oxford University Press.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1998). *Bases de la investigación cualitativa*. Medellín: Antioquía.
- Volterra, V., Caselli, M. C., Capirci, O., & Pizzuto, E. (2005). Gesture and the emergence and development of language. En M. Tomasello & D. Slobin, *Beyond nature-nurture: Essays in honor of Elizabeth Bates* (pp. 3-40). New Jersey & London: Lawrence Erlbaum.