

Lo que el aprendizaje del lenguaje revela sobre el lenguaje (y sobre la cognición social)

Carolina Scotto

“¿Estoy haciendo psicología infantil?
 –Tan sólo trato de poner en relación
 el concepto de enseñar y el concepto
 de significado”.
 Wittgenstein, *Zettel*, #412

Tres motivaciones diferentes confluyen en este trabajo. Por una parte, el estado de la abundante discusión generada en torno a la “lectura de mentes” (“mindreading”), tanto en la filosofía como en las ciencias cognitivas: un escenario poblado de teorías alternativas para un problema cuya adecuada identificación es todavía materia de disputas (Overgaard y Michael, 2015). Los filósofos, a partir de Descartes, lo enfocaron como un problema primariamente epistémico, el del conocimiento de las otras mentes, y tuvieron serias dificultades para escapar a una respuesta escéptica. Sin embargo, fueron paradójicamente los etólogos cognitivos (Premack y Woodruff, 1978) quienes lo hicieron reingresar al centro de la escena, primero a la psicología cognitiva del desarrollo y luego a la filosofía de la mente, como la cuestión acerca de si también los grandes simios o si sólo los homínidos, en qué etapa de su desarrollo y mediante qué mecanismos, son capaces de adquirir una “teoría de la mente”.¹ La confrontación entre las perspectivas de primera y de tercera persona fue desafiada más recientemente por la propuesta de una tercera vía, de segunda persona, que identifica fenómenos más básicos de la cognición social, los que desde las otras perspectivas eran carac-

1 La primera especificación de la noción se encuentra en el texto citado: “Al decir que un individuo tiene una teoría de la mente, queremos decir que el individuo imputa estados mentales a sí mismo o a otros (tanto a co-específicos como a otras especies)” (Premack y Woodruff, 1978: 515).

terizados como reacciones meramente instintivas o sólo respuestas comportamentales a estímulos.

Una segunda motivación está relacionada con la convicción de que la corriente principal de la mejor filosofía del lenguaje contemporánea, desde sus inicios con Frege y Russell, restringió sus herramientas conceptuales (y metodológicas) y sus modelos teóricos para explicar el significado lingüístico (tomando la noción en su más amplio sentido).² Aunque la historia de las reflexiones filosóficas sobre el lenguaje pasó por otros giros (como el pragmático) y desarrollos (como los enfoques naturalistas) que abrieron las compuertas de la filosofía del lenguaje hacia distintas perspectivas y disciplinas filosóficas y no filosóficas, todavía hay un gran volumen de investigación empírica (lingüística, psicológica, biológica, neurocientífica) que no tiene lugar en las reconstrucciones que muchos filósofos continúan haciendo del significado lingüístico y de su papel en la comunicación humana. Señalo aquí dos fuentes de reflexión de enorme desarrollo reciente y de gran impacto en la lingüística cognitiva: los estudios sobre la evolución filogenética del lenguaje y los estudios cognitivos sobre el desarrollo ontogenético y sobre el aprendizaje cultural de las lenguas. En este trabajo, sólo recurriré a estos últimos, pero es importante tener presente que en muchos casos las hipótesis y las explicaciones filogenéticas y ontogenéticas confluyen o armonizan en grados diversos.

2 Podría objetarse que lo que aquí considero una restricción e incluso un sesgo fue parte de una decisión teórica, al definir un *explanandum* de las teorías del significado especialmente acotado a ciertos propósitos (de fundamentación de la lógica, de las matemáticas, de las ciencias naturales, etc.). Sin embargo, en cada caso se daban por supuestas o se asumían ciertas caracterizaciones más amplias acerca de la naturaleza del lenguaje, la mente, el conocimiento, etc., en las que se apoyaban teorías específicas acerca del nombrar, la predicación, los índices, el significado oracional, el contenido proposicional, las condiciones de verdad, etc. Este punto de vista está claramente desarrollado por Korta. Véase, por ejemplo: “Es un hecho incontestable que la Filosofía del Lenguaje que surge a finales del XIX y comienzos del XX no lo hace de la mano de ningún filósofo con especial interés en el lenguaje natural ni de ningún lingüista con preocupaciones filosóficas. La Filosofía del Lenguaje o, si se prefiere, la Semántica filosófica nace del esfuerzo de dos grandes lógicos, involucrados en la fundamentación lógica de la Matemática” (Korta, 2002: 346).

Finalmente, considero que es un hecho notable que la última filosofía del lenguaje de Wittgenstein, al apoyar la reconstrucción del significado lingüístico en la reconstrucción del aprendizaje del lenguaje en los niños, aportó una perspectiva radicalmente diferente a aquella ofrecida por la tradición filosófica mencionada, tanto para lidiar con el “problema de las otras mentes” como para entender distintas dimensiones del lenguaje. En ese contexto, destacó el papel básico de las reacciones espontáneas y los gestos, de la percepción directa de emociones y de otros estados intencionales, así como la inserción del lenguaje en un entramado de prácticas humanas compartidas, y más allá, de reacciones primitivas o naturales. En este trabajo deseo sugerir que las observaciones de Wittgenstein sobre el aprendizaje del lenguaje y el significado lingüístico y sobre cómo entender (y cómo no entender) a la comprensión intencional, se ven fortalecidas por algunos logros empíricos de la psicología del desarrollo primero y de la lingüística cognitiva después. Este es un hecho curioso, porque Wittgenstein tenía escaso interés en la psicología como ciencia (excepto críticamente), ni los psicólogos y lingüistas contemporáneos han tomado inspiración de los textos de Wittgenstein,³ confirmando que se trata de historias paralelas,⁴ como lo han sido en general las de la filosofía del lenguaje, por un lado, y de la lingüística y la psicología cognitivas contemporáneas, por el otro. No se trata, por lo tanto, de influencias sino de confluencias entre una sofisticada “fenomenología” conceptual (la de Wittgenstein) y una fascinante investigación empírica.

Procederé de la siguiente forma. Señalaré primero, sumariamente, cuáles son los rasgos distintivos que, al mismo tiempo, son las ventajas de la perspectiva de segunda persona para dar explicaciones satisfactorias de las primeras etapas del desarrollo de la “teoría de la mente” o la cognición social en los niños, en contraste con las teorías tradicionales basadas en la primera y/o tercera persona. En segundo lugar, presentaré un cuadro muy

3 Una excepción es la obra más reciente de Tomasello (2003, 2008), a la que recurriremos en muchas ocasiones en este trabajo.

4 Cf. Korta (2002), pp. 346 y ss.

general de dos modelos alternativos en lingüística teórica y cognitiva, que se han denominado sintáctico-céntrico (o formal) y cognitivo-funcional,⁵ mostrando de qué modo sólo el segundo, afín con el enfoque de Wittgenstein sobre el aprendizaje lingüístico y el significado, es compatible con la perspectiva de segunda persona. En tercer lugar, lo que constituirá el núcleo de este trabajo, mostraré de qué modo algunos aspectos del proceso de aprendizaje del lenguaje en los niños, desde las tempranas vocalizaciones y expresiones gestuales hasta el aprendizaje de las primeras palabras y reglas gramaticales y sintácticas, apoyan la propuesta de una reconfiguración parcial aunque significativa de los rasgos distintivos del lenguaje humano (no sólo ya de su aprendizaje), que llevan a caracterizarlo como un sistema no homogéneo: ni puramente simbólico, ni enteramente arbitrario, ni dependiente de una única modalidad sensorial y, lo que es especialmente importante para nuestros propósitos, tampoco explicable independientemente de las competencias comunicativas pre-lingüísticas de las que depende su desarrollo y aprendizaje y de su papel en la interacción humana. Sobre estas bases, sostendré que la perspectiva de segunda persona debería incorporar al cuadro general de sus logros explicativos el hecho de que esta capacidad unánimemente considerada crítica en dotar a la mente humana de los rasgos que la hacen única sólo puede explicarse satisfactoriamente si su aprendizaje es reconstruido en los contextos interactivos en los que se desarrollan las distintas capacidades para la cognición social. Dicho más precisamente, sostendré que la competencia lingüística, examinada desde la perspectiva ontogenética, siendo una de las capacidades críticas que integran la cognición social específicamente humana, sólo puede ser explicada gradualmente a partir de estadios comunicativos pre-lingüísticos, proto-lingüísticos y lingüísticos tempranos, con el mismo enfoque interactivo con el que se explica la gradual capacidad para la “lectura de mentes” en general. De ese modo, la ontogénesis del lenguaje no sólo revela cuáles son los

⁵ Tomasello (2003) desarrolla el contraste entre estos dos enfoques en lingüística, especialmente en el cap. 1.

rasgos constitutivos del lenguaje humano desplazados del paradigma clásico, sino que también fortalece un enfoque interactivo o de segunda persona de la cognición social específicamente humana. Un objetivo subsidiario, digamos “en paralelo”, será poner en relación este enfoque de segunda persona del significado lingüístico y la comprensión intencional con algunas observaciones wittgensteineanas contenidas en sus últimos escritos, las que de otro modo podrían pasar desapercibidas o plantear problemas de consistencia hermenéutica a los intérpretes. Sin embargo, me limitaré aquí sólo a sugerir esta lectura, cuyos detalles y análisis textual quedarán reservados para otro trabajo.

1. El debate sobre la primacía de las perspectivas para el estudio de la cognición social

“Tanto en la evolución del pensamiento en la historia de la humanidad como en la evolución del pensamiento de un individuo, hay un estadio en el cual no hay pensamiento y que está seguido de un estadio en el que sí lo hay. Describir la aparición del pensamiento sería describir el proceso que conduce del primero al segundo de estos estadios. [...] Doy gracias de no estar en el campo de la psicología del desarrollo”. (Davidson, 2001: 181-182)

“Los filósofos que están tratando de lograr una teoría de la cognición social claramente tienen que prestar atención a los psicólogos del desarrollo, y tienen hacia ellos una gran deuda por la riqueza de datos empíricos que les han aportado”. (Gallagher, 2009: 295)

En el texto citado, Davidson advierte que la compleja tarea de “describir la emergencia del pensamiento”, además de las elaboraciones conceptuales del filósofo (que en su caso condujeron a la tesis de la interdependencia de pensamiento y lenguaje o a la afirmación de que niños y animales no lingüísticos no piensan, etc.) requiere de la labor empírica de los psicólogos del desarrollo. Sugiere, además, que la labor conceptual es más sencilla

que la empírica. Gallagher, por su parte, ofrece una respuesta filosófica positiva a esta preocupación, al señalar acertadamente que los psicólogos del desarrollo están proporcionando en abundancia los datos empíricos que permiten comprender mejor la “emergencia del pensamiento”.

El debate acerca de cómo conocemos o interpretamos los estados mentales de otras personas, lo que genéricamente se ha denominado “teoría de la mente” (ToM), ha estado dominado por dos teorías alternativas: la “teoría de la teoría” (TT) y la “teoría de la simulación” (TS). Según la primera, “leer mentes” es tanto como usar una teoría, explícita o implícita, innatamente especificada o adquirida mediante la experiencia, para inferir estados como creencias, deseos e intenciones de otras personas y de ese modo comprender o explicar su comportamiento. De acuerdo a la segunda, entender a otros requiere proyectar estados intencionales que simulamos o imaginamos en nosotros usándonos como un modelo. Como se ha señalado correctamente, ambos enfoques asumen que no tenemos acceso directo a los estados mentales de otros y que, por esa razón, estos procesos de teorización o simulación (y no otros más básicos) son los que nos permiten acceder a ellos (Gallagher, 2009). Este supuesto descansa a su vez en el supuesto individualista de que estamos esencialmente separados y de que cada uno se halla “en la frontera restringida de la piel humana” (Bruner, 1966, citado por Zlatev *et al.*, 2008), que nos relacionamos con otras personas adoptando hacia ellas una actitud de tercera persona⁶ y que, por lo tanto, se trata de representarnos en nuestra mente las mentes que están afuera. Ambos enfoques reflejan el modo como las ciencias de la mente y del cerebro “nos miran como cabezas individuales que procesan información, la almacenan en la memoria para reproducirla y transferirla simbólicamente. Incluso cuando se admite un cuerpo en movimiento, es un robot que lucha por conocer otras mentes mediante el esfuerzo desesperado de ‘teorización’

6 Aunque en el caso de la TS, nuestro acceso a esas terceras personas está basado en un acceso previo a nuestra mente, de primera persona, que nos sirve de modelo para simular la de otros.

o ‘simulación’. Esas entidades tan poco empáticas son de ciencia ficción” (Trevvarthen, 2008a: vii).

Como sostuve en otro trabajo (Scotto, 2002), estas teorías caracterizan a la comprensión intencional como un problema primariamente epistémico, por lo que se proponen dar cuenta de los objetivos de explicar y predecir el comportamiento de otros antes que comprender las interacciones con ellos e intentan hacerlo, además, de un modo característicamente intelectualista, suponiendo habilidades meta-representacionales, inferencias, razones y dominio del lenguaje. Dicho de otra forma, para estas teorías, el problema de la cognición social descansa en el supuesto de que las “otras mentes” son inaccesibles para nosotros, por lo que resolverlo requiere encontrar una manera en la que lograríamos ese acceso. Una perspectiva diferente se puede resumir así: “la solución al problema real es mostrar que no hay un problema definido en términos del acceso a la mente de otros” (Gallagher, 2013: 48).⁷ Un grupo de teorías alternativas desarrollaron una manera diferente de entender el problema, señalando que tanto la TT como la TS descuidan la interacción social, originando lo que se ha denominado “el giro interactivo en la investigación en cognición social” (De Jaegher, Di Paolo y Gallagher, 2010). Este giro no sólo cuestiona el supuesto de inaccesibilidad sino también su complementario: la actitud observacional-teórica para enfrentarlo. Y admite, además, que distintas capacidades y mecanismos pueden ser necesarios en distintas etapas del desarrollo cognitivo y en distintos contextos o situaciones,⁸ lo cual depende

7 Esta es una respuesta a una de las maneras de entender las críticas que las perspectivas de segunda persona han hecho a las teorías estándar, esto es, como una crítica al *explanandum* de esas teorías (Cfr. Overgaard y Michael, 2015: 2).

8 Cfr. Scotto (2002): “[...] la atribución intencional debe ser explicada como un conjunto de capacidades que se poseen, desarrollan y aprenden con el concurso de las tres perspectivas (en algunas de sus versiones), cada una permitiendo formas diferenciadas de comprensión según los fenómenos de que se trate y los rasgos propios de quien utilice dichas capacidades” (p. 150). Gallagher (2013): “[...] cuando se trata de entender a otros podemos tener recursos muy diferentes a nuestra disposición, podemos hacerlo de maneras diferentes en diferentes situaciones. En la visión pluralista, la

de asumir una perspectiva diacrónica que caracteriza a la cognición social como un fenómeno que se adquiere gradualmente, tanto filogenética como ontogenéticamente,⁹ y de adoptar una perspectiva pluralista, que integre los mecanismos y las fuentes de información que pueden provenir de las otras perspectivas en la comprensión intencional adulta. Los enfoques interactivos son de segunda persona en el sentido de que consideran que la interacción es constitutiva de la capacidad para tener y comprender intenciones (Di Jaegher, Di Paolo y Gallagher, 2010: 443 y ss.), se desarrolla desde el nacimiento, depende fuertemente de la percepción y se implementa en contextos prácticos, es decir, se trata de una “capacidad pragmática” que no presupone ni requiere “la capacidad para verbalizar razones”.¹⁰ Todos estos rasgos muestran la relevancia de la psicología del desarrollo para comprender el fenómeno de la cognición social.

Se define a la interacción como “un acoplamiento mutuamente co-regulado entre al menos dos agentes autónomos, donde la co-regulación y el acoplamiento afectan mutuamente a cada uno, constituyendo una organización auto-sostenible en el dominio de una dinámica relacional” (Di Jaegher, Di Paolo y Gallagher, 2010:

lectura de mentes sería una capacidad especializada que nos permite atribuir estados mentales a otros en circunstancias específicas donde necesitamos explicar su comportamiento, por ejemplo, cuando estamos confundidos por su comportamiento o cuando tratamos de justificar (dar razones para) su comportamiento. Los teóricos de la teoría y los teóricos de la simulación [...] niegan la idea que la lectura de mentes sea una capacidad especializada” (p. 50).

- 9 Las versiones cognitivas de la TT introdujeron la perspectiva ontogenética al proponer sucesivas versiones del test de la falsa creencia para medir la aparición de una cierta manera de entender la capacidad para “leer mentes”. Los estudios posteriores fueron mostrando, sin embargo, la necesidad de incorporar otras capacidades desarrolladas más tempranamente y con ello abrieron las compuertas para un enfoque interactivo de la cognición social.
- 10 Vygotsky (1978) sostenía que el desarrollo cultural en los niños tiene dos etapas, siendo la primera a nivel social, “inter-psicológica”, y la segunda a nivel individual, “intra-psicológica”, y que todas las funciones superiores se originan en las relaciones sociales primarias entre individuos. También advirtió que el lenguaje debía verse como una herramienta semiótico-social, además de otros artefactos y los gestos. (Zlatev *et al.*, 2008: 4).

442).¹¹ Los estudios sobre el desarrollo ontogenético infantil, antes de los 4 años de edad (es decir, antes de que pueda ser aplicable la hipótesis de la TT), han revelado etapas bien definidas por el tipo de habilidades cognitivas involucradas, todas las cuales suponen una dinámica interactiva, aunque con un tipo particular de asimetría en las etapas tempranas. Esas etapas, en la terminología conocida de Trevarthen (1979), son las siguientes: la *intersubjetividad primaria*, desde el nacimiento hasta los nueve meses de vida, caracterizada por distintas interacciones diádicas sensorio-motoras que involucran movimientos corporales, expresiones gestuales, vocalizaciones y diversas modulaciones temporales y variaciones rítmicas o sincronizaciones, codificadas en un sistema sensorio-motor trans-modal acoplado a las acciones y los gestos del otro (cfr. Gallagher, 2013); es la forma de intersubjetividad máximamente corporeizada porque el movimiento corporal es también su significado (Sinha y Rodríguez, 2008); la *intersubjetividad secundaria* (Trevarthen y Hubley, 1978), que se inicia a partir de los 9 meses hasta el primer año, cuando se amplía la relación diádica para incluir la situación o el entorno mediante la atención conjunta (entre los 9 y los 14 meses), lo que le permite al niño compartir intenciones y actividades con otros, que ya son percibidos como agentes. En esta etapa los niños serían capaces de una intencionalidad vinculada con la acción, de segundo orden. Al año comienza el aprendizaje de las primeras palabras, y desde los 18 meses los niños comprenden lo que otro intenta hacer, pueden colaborar completando una actividad en una interacción triádica y son capaces de monitorear y dirigir la atención de otros, por lo que inician un grado más de comunicación intencional. Por último, un nivel de la *intersubjetividad terciaria*, que involucra referencia simbólica, reflexión, meta-representaciones y también habla na-

11 Esta definición busca excluir los casos de relaciones coercitivas o de mera presencia del otro sin mutualidad, aunque admite relaciones no del todo simétricas o inestables. Trevarthen y Aitken (2001) se refieren a “funciones intersubjetivas de regulación social”, innatas en la mente de los niños, y que lo orientan a través de la mimesis corporal en una interacción dialógica de narrativas emotivas y referenciales hacia el aprendizaje del lenguaje y la cultura.

rrativa (Bråten y Trevarthen, 2007) o etapa narrativa (Gallagher y Hutto, 2008),¹² entre los 2 y los 4 años, aproximadamente, cuando los niños incorporan un grado de competencia lingüística que les permite participar en conversaciones y representarse las interacciones con otros (también mediante el juego de roles) en términos de intenciones y razones, reconociendo diferentes perspectivas. En todas estas etapas los niños interactúan con otros agentes, es decir, no son meros observadores pasivos ni meros sistemas de respuesta refleja o automática, pero tampoco adoptan una actitud intencional, de tercera persona hacia los demás excepto en la tercera etapa y de manera gradual. Para todas estas etapas, la perspectiva de la segunda persona y los fenómenos cognitivos que incluye puede ser caracterizada “como una forma primitiva de comunicación intencional (inmediata, involuntaria, dinámica y situada), que se realiza tanto con medios lingüísticos como, básicamente, con recursos expresivos corporales (faciales, visuales y posturales) y comportamientos acordes con ciertas reacciones emocionales básicas” (Scotto, 2002: 140).

Aunque los especialistas han establecido relaciones entre cada uno de estos estadios y diversas formas de comunicación pre-lingüística y lingüística, han puesto el foco en la capacidad para entender los estados mentales de otros sin integrar plenamente el papel de las diversas herramientas comunicativas en cada una de estas etapas de su desarrollo. Por esta razón no se ha destacado suficientemente de qué modo no sólo acompañan sino que forman parte de las competencias para la cognición social que se intentan explicar y de qué modo contribuyen, además, a hacer posible el desarrollo de otras capacidades cognitivas más sofisticadas, incluida la competencia lingüística adulta.¹³ Además, y este es el punto que

12 Sigo sólo en parte a Gallagher y Hutto (2008), quienes hacen referencia a la etapa de las “competencias comunicativas y narrativas”, porque, como veremos, la comunicación empieza mucho antes que la práctica narrativa y no depende de la competencia lingüística.

13 Esta perspectiva interactiva fortalece un enfoque funcional o instrumental del lenguaje, a partir del cual es posible identificar una variedad de funciones cognitivas específicas que el lenguaje satisface como “herramienta para la interacción mental”, por ejemplo, ampliar el espacio de interacción respecto del contexto inmediato, estructurar la navegación por el espacio atencional

me interesa subrayar aquí, no han prestado adecuada atención teórica a cada uno de los diversos estadios y características propias de la comunicación pre-lingüística que los niños despliegan desde el nacimiento, todas las cuales son constitutivamente interactivas, en tanto permiten explicar cómo es posible el aprendizaje posterior de gestos y signos convencionalizados y finalmente de símbolos arbitrarios y reglas para combinarlos. Dicho de otra forma, la comunicación y la intersubjetividad comienzan antes que el lenguaje y lo hacen posible. En todos estos temas, esperamos mostrar de qué modo se puede obtener provecho teórico de la ontogenia como método (Tomasello, 2008).¹⁴

2. ¿Qué está primero: el lenguaje o la comunicación?

Lingüistas y psicólogos cognitivos han señalado en los últimos años algunos sesgos o “lentes estrechas” que vienen afectando la caracterización del objeto de la lingüística tradicional (muchos de los cuales son compartidos con la filosofía del lenguaje en la tradición analítica). Por ejemplo, tomar como muestra del objeto de estudio algún lenguaje indo-europeo, especialmente el inglés (Vigliocco et al., 2014), o los lenguajes indo-europeos pero en su forma escrita y no hablada, pasando por alto las importantes diferencias entre ambas modalidades. En este aspecto, el estudio comparado de muchas lenguas en las últimas décadas amplió notablemente el foco teórico de la lingüística. Del mismo modo, parece obvio que se debe otorgar una prioridad explicativa al lenguaje hablado antes que a su modalidad escrita, un hecho que tanto lingüistas como filósofos han descuidado en sus aproximaciones teóricas y que permite poner de relieve la relación entre el lenguaje verbal y otros elementos que lo integran.

conjunto, facilitar el compromiso en planes y acciones conjunto, e incluso influir sobre la cognición no lingüística (Cfr. Tylén et al., 2010).

¹⁴No nos referimos solamente a la conocida (y muy debatida) tesis de que la ontogenia “recapitula” la filogenia (Pinker, 1994: 290), sino a la idea wittgensteineana de que el significado lingüístico puede explicarse enteramente reconstruyendo los procesos interactivos mediante los cuales los niños lo aprenden.

Otros aspectos del habla han sido iluminados más recientemente por el estudio del lenguaje de signos, dado que su única modalidad de uso en la interacción cara-a-cara permite observar mejor el papel de los rasgos interactivos comunes a cualquier lengua. Otro sesgo, complementario, ha consistido en la caracterización del objeto de estudio como un sistema simbólico homogéneo o como una estructura abstracta (Elias y Gallagher, 2014;¹⁵ Tomasello, 2003), compuesta por reglas y símbolos enteramente arbitrarios. Esta caracterización fue la que adoptó la gramática generativa chomskiana, el paradigma dominante en lingüística desde mediados del siglo pasado, surgida del interés por los lenguajes formales y reflejada en la tesis de la autonomía de la sintaxis (el “sintaxi-centrismo”), de acuerdo con la cual el estudio del significado se añade a la teoría gramatical mientras que el estudio de la acción lingüística y de la comunicación, así como de los idiomas o las lenguas naturales, se considera en la periferia (o fuera del objeto de la disciplina).¹⁶ Los desarrollos de la fonología

15 Elias y Gallagher (2014) proponen una sugerente hipótesis (y un experimento mental para ilustrarla) acerca de la resistencia a incorporar al estudio del lenguaje las perspectivas corporeizadas, afín a nuestra propuesta: “Los fenómenos de superficie del lenguaje [...] pueden conducir engañosamente a una concepción abstracta del lenguaje, a una concepción del lenguaje como fundamentalmente abstracto: dada la liviandad física y la no permanencia de las instancias de lenguaje, parece que las entidades establemente existentes deberían ser tipos abstractos, que existen aparte del mundo concreto, ocultas en el dominio de lo mental. Esta puede ser una razón por la cual, a pesar de recientes enfoques corporeizados [...] el lenguaje parece permanecer, en ciertos aspectos, recalitrante a la corporeidad, resistiendo la fácil asimilación a nuestro repertorio de capacidades corporeizadas [...]” (p. 374). La idea es reconocer la materialidad del lenguaje viéndolo como un artefacto, “[...] donde nuestros cuerpos habilitados [...] sirven como medios de producción” (p. 373).

16 Existe amplio consenso en afirmar que la gramática generativa marca un punto de viraje dramático respecto a los enfoques conductistas y estructuralistas hasta entonces predominantes en lingüística, no sólo por favorecer el formalismo aplicado a la sintaxis (entendido como un conjunto finito de reglas que puede generar un conjunto potencialmente infinito de oraciones), sino además por su enfoque cognitivista (al postular mecanismos y capacidades mentales innatas para explicar la competencia lingüística). Menos central y más tardía ha sido la admisión de que la lingüística debe encontrar una explicación biológica de esta “facultad” para el lenguaje, aunque esa explicación debería preservar, para muchos de sus defensores,

y la semántica en la lingüística actual han puesto en cuestión distintos rasgos de ese paradigma dominante.¹⁷ Finalmente, es también importante para nuestros propósitos señalar que teorías filosóficas y lingüísticas muy diferentes entre sí en distintos aspectos comparten una perspectiva de tercera persona y un enfoque teórico del aprendizaje lingüístico. Paradigmáticamente Chomsky (1975) desarrolló una versión específica de “Teoría de la teoría” del aprendizaje lingüístico¹⁸ al caracterizar a las representaciones que una teoría lingüística atribuye a los hablantes el carácter de “juicios cognitivos” y a la competencia lingüística como aquello que el hablante conoce: reglas o representaciones que son las verdades de una teoría, que el hablante maduro cree “tácitamente” y que el niño debe llegar a creer para ser capaz de emplear su lenguaje.¹⁹ Un mismo cuerpo de representaciones lin-

el hecho de que se trata de una capacidad única, y por lo tanto, no sería compatible con el pensamiento gradualista ni con el adaptacionismo (cfr. Hauser, Chomsky y Fitch, 2002). Las teorías que discuten este paradigma se reconocen como cognitivo-funcionales o funcionalistas (Tomaseello, 2003).

17 Sigo a Korta (2002) en esta valoración de los desencuentros entre la lingüística y la filosofía del lenguaje contemporáneas.

18 Bar-On (2004) desarrolla esta idea, atribuyendo a Chomsky y Fodor, tanto como a Quine y Davidson, un enfoque de “teoría de la teoría”: “[...] entender lo que otros hablantes dicen o quieren decir, tanto en nuestro entorno como extraños, puede verse como el resultado de la construcción de una teoría, incluso tácita. Nuestro acceso al habla de otros –incluso como completos novatos lingüísticos– está provisto por la observación de su comportamiento; el comportamiento sirve como los datos o la evidencia sobre la base de la cual, con la ayuda de variadas hipótesis, inferimos lo que otros significan, piensan, etc. Hemos logrado comprender lo que quieren decir cuando hemos emparejado los sonidos que salen de sus bocas con la interpretación dictada por nuestra teoría. Nuestro acceso a los significados de las emisiones lingüísticas de otros está así mediado por una teoría implícitamente sostenida acerca de la estructura de su comportamiento lingüístico, público o no; son los frutos de esta teoría las que nos permiten asignar contenido semántico a su habla” (p. 163). Igualmente el conductismo skinneriano, en las antípodas del enfoque chomskiano, es tributario de una perspectiva de “teoría-de-la teoría” del aprendizaje lingüístico.

19 Bar-On (2004: 190). Como señala Bar-On, Chomsky modificó parcialmente los detalles de su teoría de la adquisición de la competencia lingüística en los niños, más específicamente el papel relativo que la “gramática universal” innata desempeña frente al *input* que recibe el niño, haciendo que su esfuerzo

güísticas abstractas son compartidas por los niños y los adultos (Tomasello, 2003).²⁰ Como veremos, lingüistas y psicólogos del desarrollo, situados en una perspectiva diferente, han propuesto una manera alternativa de caracterizar el aprendizaje del lenguaje recurriendo al desarrollo de capacidades comunicativas e interactivas más tempranas obtenidas sin el recurso de teoría alguna.

Podemos distinguir entonces, esquemáticamente, dos diferentes maneras de caracterizar el objeto de la lingüística:²¹ o bien se ocupa del lenguaje entendido como un sistema abstracto, estructurado y auto-contenido, examinado en una “dimensión estática”, o bien se ocupa del lenguaje en cuanto usado,²² es decir, del habla inserta en la comunicación, en una “dimensión dinámica”²³ que incluye, además del uso de signos lingüísticos, el empleo de otras modalidades o canales de información, como

epistémico inductivo sea menor que el que inicialmente había supuesto. No obstante ello, el vínculo que se establece entre la mente del niño y la evidencia empírica de su propia lengua nativa, sigue siendo de carácter teórico.

- 20 Este supuesto de “continuidad” habría paralizado la investigación sobre la ontogenia del lenguaje en la gramática generativa, porque asimila erróneamente la estructura y las representaciones cognitivas de niños y adultos (cfr. Tomasello, 2003, cap. 9).
- 21 Por cierto, hay más de una manera de reflejar los desacuerdos de los lingüistas sobre las cuestiones que debe abordar la disciplina y la trayectoria que siguieron esos desacuerdos, antes y después de la aparición de la gramática chomskiana a comienzos de los años sesenta (cfr. Fitch, 2010: cap. 3, pp. 76 y ss.)
- 22 Tomasello define a su enfoque “basado en el uso” del siguiente modo: “esta perspectiva entraña un compromiso con la proposición que la estructura del lenguaje emerge del uso del lenguaje, tanto histórica como ontogenéticamente. En la ontogenia, la hipótesis es que un niño escucha y almacena emisiones concretas y luego encuentra patrones en estas emisiones almacenadas” (2003: 327). O más simplemente, es la conjunción de dos tesis: el significado es el uso y la estructura emerge del uso (Tomasello, 2000, 2003).
- 23 McNeill (2005) apunta estas dos dimensiones señalando que ambas son necesarias para el estudio del lenguaje, pero que la perspectiva estática ha sido la dominante en lingüística y psicolingüística. (Ver también Levy, Duncan y Casell, 2007). Bar-On (2013) distingue entre una perspectiva sincrónica, que puede poner el énfasis en los rasgos únicos del lenguaje humano, y una perspectiva diacrónica que explora la historia evolutiva del lenguaje en relación con otros sistemas de comunicación animal. Como señala Bar-On, se puede sostener la discontinuidad sincrónica y al mismo tiempo defender la continuidad diacrónica. Ver también Hauser, Chomsky y Fitch (2002).

los gestos y la prosodia (Vigliocco et al., 2014; Tomasello, 2003, 2008).²⁴ Complementariamente, o bien se explica el vínculo de los signos con los conceptos o significados de manera mayormente arbitraria (la visión ortodoxa),²⁵ o bien se reconoce un papel no marginal a otros vínculos entre ellos y a otros elementos no verbales con los que están imbrincados.²⁶

Ahora bien, entre las críticas al enfoque tradicional nos interesa aquí señalar dos, de carácter general: (a) no puede explicar lo que

24 Por supuesto, parte de la discusión es si se trata de la misma estructura considerada de dos maneras diferentes o si se trata de dos objetos diferentes (aunque relacionados). Cfr. Bickerton (2004) para una defensa de la distinción entre el habla como una modalidad y el lenguaje como un sistema de expresión. La tesis de Bickerton es que para explicar el origen del lenguaje se requiere explicar cómo se desarrollaron las capacidades simbólicas para referir y para componer expresiones complejas a partir de otras más simples y que ninguna característica del habla, y menos del habla maternal, puede explicar el origen del lenguaje.

25 No hay un significado estable del concepto de “símbolo”, que abarque todos los rasgos que se consideran distintivos de los signos lingüísticos, pero una definición mínima y necesaria en el contexto de las discusiones sobre el origen de los símbolos lingüísticos debe ser capaz de distinguir entre signos icónicos y simbólicos, siendo estos últimos *pairings* convencionales de signos con contenidos o significados. Los símbolos lingüísticos surgen de convenciones sociales que les permiten a los individuos dirigirse a otros para referirse a toda clase de objetos o eventos (Tomasello, 2003). No obstante, también se puede encontrar en la literatura la noción de “símbolo icónico”, por ejemplo, para referir a los signos icónicos convencionalizados. En este caso, un “símbolo” depende del uso o, si se prefiere, de la relación cognitiva del usuario con el objeto que es empleado como un “símbolo”. A su vez, dada esta definición, la independencia del referente no necesariamente conlleva un vínculo arbitrario, por lo que la noción de “símbolo arbitrario” no sería redundante. En el contexto de estas discusiones, se puede distinguir a un símbolo como un signo independiente del estímulo y que puede significar en cualquier momento y lugar, mientras un signo icónico es aquel que co-varía con su referente por algún vínculo de semejanza o asociación (Irvine, 2016). Por último, un símbolo lingüístico, explicado en el marco de una perspectiva interactiva, es, en un sentido más general, “un dispositivo comunicativo entendido intersubjetivamente por ambos lados de la interacción” (Tomasello, 2003: 27).

26 Tomasello (2003) resume los rasgos del lenguaje humano, desde la perspectiva cognitivo-funcional, como un sistema de símbolos socialmente aprendidos, intersubjetivamente comprendidos, empleados triádicamente, y que pueden usarse para propósitos declarativos y de un modo perspectivístico (p. 12).

presupone,²⁷ a saber, la existencia de algún medio de comunicación preexistente que permita entender el código que se intenta explicar, y (b) descuida el papel de los múltiples canales que convergen en la comunicación cara-a-cara, que es su manifestación primaria, es decir, “el contexto comunicativo en el cual el lenguaje ha evolucionado, en el cual es aprendido por los niños y en el cual es más a menudo utilizado” (Vigliocco et al., 2014: 2). Dicho de otra forma, para comprender el lenguaje parece imprescindible comenzar por la comunicación no convencionalizada. Este cambio de paradigma supone reconocer también el papel que desempeñan los gestos en el procesamiento y en la adquisición de vocabulario, en el desarrollo conceptual y en la comprensión de las intenciones comunicativas. Como veremos, son muchos los resultados empíricos que indicarían que gestos y lenguaje deben ser considerados partes de un mismo sistema integrado, lo que se ha denominado “enfoque multimodal del lenguaje” (Vigliocco et al., 2014)²⁸ y que a su vez la comunicación debe comprenderse como el efecto de una “maquinaria de interacción” o de intencionalidad colectiva de naturaleza

27 Como señala acertadamente Tomasello, “la comunicación humana no pudo haber surgido de ningún código pues esta afirmación presupone lo que intenta explicar (como lo hacen todas las teorías de un contrato social) [...] la instauración de un código explícito exige alguna forma de comunicación preexistente que sea por lo menos tan rica como ese código” (2008: 52). Las hipótesis innatistas de un lenguaje de pensamiento han sido objetadas con el mismo argumento. Por otra parte, Tomasello también señala que Wittgenstein vio acertadamente el problema, al suponer que el lenguaje puede ser aprendido por los niños porque ya disponen de un modo de comunicarse no-lingüístico, el de los gestos.

28 “Si hubiéramos estudiado el lenguaje desde el inicio como un sistema que integra la iconicidad y que transmite el significado mediante múltiples canales de expresión –rasgos del lenguaje que son inmediatamente obvios en el lenguaje de señas– nuestras teorías dominantes del lenguaje se podrían haber desarrollado con trayectorias muy diferentes” (Vigliocco et al., 2014: 3). Dicho de otra forma, haber advertido estos dos rasgos habría permitido desarrollar la concepción del lenguaje como un fenómeno multi-modal (gestual/visual y vocal/auditivo) donde el significado deriva de una multiplicidad de canales o fuentes de información en contextos comunicativos y una concepción de la relación entre signos y significados como no enteramente arbitraria, reconociendo que la iconicidad es un rasgo también esencial del lenguaje articulado (Perniss et al., 2010; Levinson y Holler, 2014).

cooperativa (Tomasello, 2008). Esta “maquinaria de interacción” sería específicamente humana, y además precede al lenguaje y lo hace posible (Levinson y Holler, 2014).²⁹ Esta es la tesis de Tomasello, entre otros: “[...] la comunicación lingüística descansa en un grado mucho mayor que el aparente sobre la comunicación no codificada y otras formas de sintonía mental [...] El código lingüístico se apoya en una infraestructura de comprensión intencional y en un terreno conceptual común que es, de hecho, primaria desde el punto de vista lógico (Wittgenstein, 1953)”.³⁰ Hoy sabemos que los niños desarrollan, desde su nacimiento, diversas capacidades³¹ que les permiten orientarse en el mundo intencional y verbal en el que nacen, sin depender de la asociación y la inducción, como pretendía Skinner, ni tampoco apoyados en una gramática universal que les ayudaría a lidiar con el escaso *input* lingüístico que experimentan, como propuso Chomsky (Tomasello, 2003).³²

- 29 Los enfoques individualistas dominantes en la lingüística y la psicología han impedido ver la importancia del carácter constitutivamente social del aprendizaje del lenguaje y de la intersubjetividad. Como afirma Bavelas (2007): “Tanto el lenguaje como la interacción social han sido predominantemente atribuidos a procesos mentales, no sólo en los dominios más generales de la lingüística y la psicología, sino incluso en aquellos que uno podría esperar que estuvieran especialmente interesados en el diálogo cara-a-cara, tales como la psicolingüística y la psicología social” (p. 140).
- 30 Tomasello, 2008, p. 52. El autor apoya cada capítulo de su libro sobre la comunicación humana con referencias wittgensteineanas sobre sus últimos escritos, que ponen el acento en la comunicación, en los gestos, en los elementos icónicos e indécicos presentes en el lenguaje y en la comunicación, en el papel del aprendizaje del lenguaje como clave para entender el significado lingüístico, y en un enfoque globalmente naturalista que sitúa el origen del lenguaje en su conexión con reacciones primitivas y comportamientos naturales y con las intenciones compartidas o “formas de vida”.
- 31 Una interesante discusión relacionada con la cuestión del aprendizaje del lenguaje es si los mecanismos y capacidades que lo hacen posible son específicos para el lenguaje o son compartidos con otras capacidades, como el juego y el empleo de herramientas, pero no podemos discutir ese punto aquí.
- 32 “Las implicaciones de esta nueva manera de ver el lenguaje para las teorías de la adquisición del lenguaje son verdaderamente revolucionarias” (Tomasello, 2003: 6). Esa es la idea central de este trabajo, aunque reformulada del siguiente modo: las implicaciones de la nueva manera de ver la adquisición del lenguaje son revolucionarias respecto de la manera como lingüistas y filósofos han explicado el significado lingüístico y el lenguaje en general.

En este como en otros tópicos, muchos estudiosos han afirmado que las etapas filogenéticas en el desarrollo de las capacidades comunicativas humanas están mapeadas en las distintas etapas en el desarrollo de las competencias lingüísticas en los niños (Pinker, 1994). Aunque nuestro interés en este trabajo se orienta a identificar el papel de ciertos rasgos hoy mejor conocidos sobre la ontogénesis del lenguaje y el modo como contribuyen a delinear una imagen diferente del lenguaje, en más de una ocasión será posible establecer inferencias importantes respecto de la cuestión más compleja y conjetural acerca de la evolución del lenguaje,³³ más precisamente, acerca de las etapas filogenéticas en el desarrollo de las capacidades comunicativas homínidas y en el modo como estas fueron diferenciándose de la comunicación primate, un ámbito que ha resurgido notablemente pero donde las hipótesis y las perspectivas divergentes todavía son muy grandes.³⁴ Finalmente, es notable que en buena parte de la mejor literatura sobre el aprendizaje del lenguaje en los niños, se haya prestado una atención secundaria al estudio de los precursores cognitivos y comunicativos y a los logros graduales, proto o cuasi-lingüísticos³⁵ a la hora de explicar cómo los niños

33 Como señala McNeill (2012), el tópico ha recuperado centralidad, porque ha recuperado “respetabilidad” teórica, después de mucho tiempo de exclusión en los ámbitos académicos en distintas ciencias, como efecto de avances teóricos y empíricos en distintos campos, como la lingüística, la primatología y las neurociencias. Sobre los recaudos metodológicos a tener en cuenta para hacer inferencias desde la ontogenia hacia la filogenia del lenguaje, ver Irvine (2016).

34 Estas divergencias incluyen la especificación de cuál es el objetivo explicativo de la teoría evolutiva en cuestión: si se trata de un mecanismo cognitivo o de una forma de comportamiento cooperativo, dos alternativas que dividen, del mismo modo que señalábamos arriba respecto de la lingüística, los enfoques sobre los fundamentos evolutivos del lenguaje (cfr. Sterelny, 2012). Para una interesante evaluación de modelos alternativos para la explicación de la evolución de los sistemas de comunicación humanos, el individualista (basado en el aprendizaje y la transmisión vertical y unidireccional, de descendencia vertical y biológicamente inspirado) y el colaborativo o interactivo (apoyado en el papel de la interacción horizontal y bi-direccional, propio de la evolución cultural, según el cual los sistemas de comunicación evolucionan como el resultado de las interacciones sociales dinámicas de los agentes), puede verse Fay et al., 2010.

35 El propio Tomasello, que apoya un enfoque gradualista y que sostiene que el lenguaje se asienta en la comunicación y no al revés, no es una excepción.

aprenden palabras, tipos léxicos y gramaticales, reglas sintácticas, etc. Por esta razón, vamos a enfocarnos en la reconstrucción de los escenarios y los requisitos cognitivos y sociales que hacen posible que los niños aprendan un lenguaje convencional y que hacen explicable para nosotros cómo lo logran. Las razones que justifican el interés por los fenómenos precursores del lenguaje es que son componentes naturales de la cognición social temprana en los niños, y en esa medida complementan y fortalecen las teorías interactivas frente a otras alternativas teóricas. En segundo lugar, porque la mayor parte de estas habilidades siguen acompañando nuestras interacciones lingüísticas maduras, un hecho que se verifica también para otras capacidades de segunda persona. En tercer lugar, porque contribuyen a comprender cómo es posible el gradual aprendizaje del lenguaje de símbolos (sin suponer una teoría gramatical innata uniformemente distribuida ni un modelo teórico anti-gradualista incapaz de explicar el “gap” entre un niño pre-lingüístico y un hablante competente). Y por último, porque pueden enriquecer la perspectiva de los filósofos sensibles al problema del aprendizaje lingüístico y su relación con la teoría del significado.

3. “La melodía es el mensaje”³⁶: el “maternés”, el balbuceo, las proto-conversaciones

Se denomina “maternés” (*“motherese”*), “lengua adaptada a los niños” (LAN o IDS, en inglés) o “habla dirigida a los niños” o

36 Esta feliz expresión pertenece a Fernald (1989), una de las más destacadas estudiosas del maternés, y obviamente en ella resuena la expresión “El medio es el mensaje” de Marshall McLuhan (1964). “[...] esta investigación sobre la relación de la forma prosódica con la percepción de intención comunicativa sugiere que los patrones de entonación prominentes del habla dirigida a los niños pequeños son tanto más distintivos como más significativos que aquellos del habla dirigida a los adultos y pueden proveer al niño pre-verbal de claves prosódicas salientes respecto de la intención del hablante [...]. Es a través de ‘estas cualidades musicales y afectivas’ que el habla se convierte primero en significativa para el niño pequeño [...] la hipótesis [es] que *las melodías del habla de las madres proveen las primeras correspondencias regulares sonido-significado apreciadas por el niño pre-verbal*” (pp. 1508-1509, el subrayado es mío).

“habla maternal” a la lengua específicamente adaptada por las madres (y por otros adultos o niños, aunque con pequeñas variaciones) para hablar a los niños pre-lingüísticos. Se sabe que posee ciertos rasgos distintivos y universales: un tono de voz más alto que el habitual, hiper-articulación –es decir, exageraciones melódicas y rítmicas, sobre todo en la pronunciación de las vocales y en las pausas, para acentuar la expresividad de las intenciones, emociones e intereses del hablante– y la emisión de frases breves, con un vocabulario restringido y muchas repeticiones, todo lo cual tiende a crear “ciclos narrativos de emoción” (Trevarthen y Aitken, 2001). La combinación de tonalidad, ritmo y pausas con una narrativa, en la que los tres elementos deben sintonizar y son imprescindibles, componen una “musicalidad comunicativa” pre-verbal específica (o “diálogo musical”), que caracteriza a las primeras interacciones cooperativas del niño con la madre (Malloch, 1999). Estos rasgos musicales han sido observados por todos los estudiosos.³⁷ Por otra parte, el tono y la estructura rítmica son dos dimensiones que el habla maternal comparte con el canto y la música (Dissanayake, 2000). Este tipo de vocalizaciones están acompañadas de gestos, especialmente faciales, por lo que integran una forma de habla multi-modal y ritualizada³⁸ (Dissanayake, 2000, 2004).

Se ha comprobado que el impulso para usar un lenguaje específicamente adaptado a los niños está presente en todas las culturas, y que tiene rasgos rítmicos y prosódicos universales, con sólo algunas diferencias propias de los tipos de lenguas de que se trata (Fernald et al., 1989; Mithen, 2005).³⁹ Su empleo generali-

37 Trainor et al. (2000) la denominan “habla musical” (“*musical speech*”) y afirman que estos rasgos deberían relacionarse con la fuerte expresividad emocional que sería su contenido principal.

38 Una conducta se considera ritualizada cuando es alterada de algún modo: simplificada, estereotipada, repetida o elaborada, adoptando un nuevo significado en un contexto diferente. Dissanayake considera que la interacción madre-niño (incluido el uso del maternés), es un tipo de interacción ritualizada.

39 Del mismo modo que respecto de otros fenómenos precursores del lenguaje o que acompañan el aprendizaje lingüístico, el carácter universal del maternés ha motivado su examen desde una perspectiva evolutiva, porque podría

zado se inicia en las 4 semanas de vida, se intensifica entre los 3 y los 5 meses y persiste hasta los 3 años aproximadamente.⁴⁰ Es explicado por la percepción de que los niños muestran sensibilidad y una diversidad de respuestas positivas a los ritmos, tonos y melodías del habla maternal (Fernald, 1985), independientemente de su comprensión de los significados.⁴¹ En realidad, no se trata sólo de respuestas emocionales sino de ciertos intercambios proto-conversacionales, inicialmente diádicos, que realiza el niño en respuesta a la madre, mediante balbuceos o vocalizaciones y una diversidad de gestos que establecen una “doble vía” y una “temporalidad coordinada” (Dissanayake, 2004). Estos se realizan con la secuencia de turnos propia de la interacción comunicativa de cada participante, lo que muestra que esta habilidad es anterior al aprendizaje de las primeras palabras (Snow, 1977). Veremos este punto enseguida.

El “maternés”, en tanto fenómeno espontáneo y universalmente expandido, ha sido estudiado con mucho interés porque revelaría distintos procesos cognitivos, en especial socio-emocionales. Algunos estudios empíricos apuntan a una diversidad de funciones que cumpliría esta forma de habla, desde las más

contribuir a comprender los fundamentos pre-lingüísticos de un proto-lenguaje (cfr. Falk, 2004). La conexión más evidente es que “[...] el uso de la prosodia en el habla maternal humana es similar al uso de señales vocales por parte de algunos primates no humanos” (Fernald, 1991: 64). Las madres homínidas habrían desarrollado una forma de comunicación vocal para alentar o recompensar a sus bebés.

40 Se observan diferentes etapas del desarrollo: pre-léxica (5-8 meses), léxica temprana (9-17 meses) y léxica avanzada (21-30 meses), respecto al grado de sincronización visual-táctil-auditiva, que es mayor en el maternés cuando es dirigido a niños con menor desarrollo cognitivo (Gogate et al., 2000). También se ha constatado que gradualmente aumentan los significados intencionales o instrumentales por sobre los significados emocionales, que predominan con bebés más pequeños y que a su vez los niños acompañan, de manera cada vez más frecuente, gestos intencionales con vocalizaciones, para pedir objetos, por ejemplo, en la etapa previa al aprendizaje de palabras (Messinger y Fogel, 1998).

41 Se ha comprobado que se trata de un medio de comunicación mucho más eficaz que el lenguaje de adultos para los propios adultos: los adultos identifican mejor la fuerza ilocucionaria de las emisiones, privadas de su contenido léxico, cuando se trata de la LAN (Fernald, 1991).

simples en bebés más pequeños hasta las más sofisticadas: atraer y mantener la atención, modular emociones y motivaciones, comunicar intenciones y sentimientos del adulto al niño y finalmente, es cooptado para la función didáctica de realzar palabras para facilitar su adquisición (Fernald, 1991). En efecto, se ha comprobado que el “maternés” estimula y favorece el aprendizaje del lenguaje (tanto del léxico como de la sintaxis, ayudando también a distinguir palabras y oraciones mediante tonos y pausas).⁴² Otra conclusión muy interesante, en palabras de Fer-

42 Fernald y Mezzie (1991) han mostrado cómo el habla dirigida a los niños facilita el aprendizaje de palabras, mientras que Nelson et al. (1989) mostraron cómo contribuye a la comprensión de la sintaxis. Falk (2004) señala que las características del maternés facilitarían la comprensión de categorías sintácticas en los niños, agrupando *token* en *types*, mediante un acoplamiento entre claves prosódicas y distinciones sintácticas, como frases o palabras (una capacidad que tienen los bebés, para palabras familiares, como sus propios nombres, a los 6 meses) (Bortfeld, 2004), y luego entre sonidos y claves semánticas (Pinker, 1994). Una objeción respecto de su importancia en el aprendizaje lingüístico es que no está claro cuáles rasgos de esa forma de habla influyen: si lo que permite a los niños identificar “la misma palabra otra vez” es la entonación o es la asociación basada en la similaridad acústica (Bortfeld, 2004). En nuestra opinión es la combinación de ambos rasgos. Por una parte, la saliencia ayudaría a detectar la similaridad. Por otra parte, el ritmo y las pausas mayores, así como la repetición de palabras, se ha mostrado que contribuyen al reconocimiento de palabras en la cadena sonora continua del habla. Por otra parte, los hitos que deben confluír para explicar la competencia lingüística en los niños incluyen al maternés, pero no es el único, teniendo en cuenta que el *input* lingüístico incluye otras formas de habla (Soderstrom, 2007). Otro rasgo que se ha observado, y que pondría en cuestión el rol didáctico del maternés, es el papel de las imitaciones adultas mediante la incorporación al maternés de sonidos que simulan los balbuceos infantiles (“*babywords*”), algo que los niños pequeños disfrutaban mucho y para lo cual no hay explicaciones cognitivas claras. Una hipótesis razonable sería que la madre intenta simpatizar con su bebé para fortalecer el vínculo emocional. Por su parte, quienes son escépticos acerca del papel del maternés en proporcionar una hipótesis adaptativa plausible para explicar el origen evolutivo del lenguaje objetan varios puntos: el maternés presupone de parte de quien lo emplea un lenguaje ya desarrollado, por lo que no sería una forma primaria de lenguaje, o bien presupondría un proto-maternés. Considero que esta no es una objeción acertada, puesto que hay conjeturas razonables respecto de los escenarios evolutivos que podrían explicar estas tempranas vocalizaciones y que no presuponen lenguaje (Falk, 2004). Por último, la así llamada “hipótesis del maternés”, según la cual en

nald (1989), es la siguiente: “La melodía transporta el mensaje en el lenguaje dirigido a los niños en mucho mayor grado que en el lenguaje dirigido a los adultos”.⁴³ El mensaje transportado por el maternés no es información simbólicamente codificada sino mutua sintonía y coordinación socio-emocional.⁴⁴ Por esta razón, “es intersubjetivo a un nivel fundamental” (Trevarthen y Aitken, 2001).

Distintos estudios han mostrado la temprana sensibilidad de los niños al canto materno y en general a la música por sobre el habla, así como su impacto positivo en la calidad del vínculo afectivo madre-hijo y en otras condiciones relacionadas con su bienestar y aprendizajes. Las canciones de cuna (“*lullabies*”), a las que recurren universalmente las madres, tienen rasgos acústicos similares al maternés (Falk, 2004). Trevarthen (1999, 2005b) ha estudiado el papel de la música en la temprana interacción madre-hijo, mostrando que los bebés tienen una capacidad innata para captar tonos y pausas, ritmos y melodías, los que además acompañan con gestos de piernas y brazos, todo lo cual es una clave importante para explicar el papel de la comunicación no

la “díada-madre-niño” se encuentra la clave para explicar el origen evolutivo del lenguaje mismo (Falk, 2004) enfrenta la objeción respecto del carácter mono-causal de la explicación, y puede objetarse frente a otras hipótesis que pueden ser complementarias y no contradictorias con esta. En síntesis, tanto el maternés, como los aspectos multimodales de la comunicación primate, podrían ser buenas hipótesis frente a la alternativa de las vocalizaciones primates (que no parecen desempeñar las mismas funciones comunicativas) o de una “mutación” sin explicación adaptativa (que no resulta una hipótesis satisfactoria para dar cuenta de las presiones selectivas que perpetuaron el uso de esta herramienta entre los homínidos).

43 Se ha comprobado que quienes usan sólo claves prosódicas pueden identificar la intención comunicativa de un hablante con una precisión mucho mayor en el habla dirigida a los niños que en el habla dirigida al adulto, por lo que “[...] la relación de la forma prosódica con la función comunicativa se hace saliente sólo en las melodías del habla de las madres a los niños y [...] estas melodías características son potencialmente accesibles e informativas para los niños pre-verbales” (Fernald, 1989: 1505).

44 Se ha estudiado también el valor comunicativo de los patrones de acentuación (*stress patterns*). Por ejemplo, el contorno ascendente y luego descendente de la entonación indica aprobación; el contorno sólo ascendente, atención; tonos suaves y graves continuados, consuelo, etc. (Pinker, 1994).

verbal en el desarrollo de la comunicación verbal⁴⁵ y sugiere un probable origen evolutivo común entre el lenguaje y la música (Mithen, 2005; Dissanayake, 2000). Se observa que es también muy frecuente el empleo de símbolos onomatopéyicos, sobre todo con niños más pequeños y de “simbolismo sonoro”, todo el tiempo, en el habla dirigida a los niños (Imai y Kita, 2014), lo que, como veremos más abajo, forma parte de un mismo tipo de rasgo presente en las etapas iniciales del aprendizaje del lenguaje. Especial interés evolutivo tiene la risa: se sabe que los niños comienzan a reír a partir de las 14 a 16 semanas y que es una forma de comportamiento que contribuye a fortalecer los vínculos sociales y también que acompaña habitualmente a la LAN. Se especula, por esa razón, que dado su carácter contagioso es más bien una forma de señalización social primitiva, lo que apuntala la interpretación que otorga un importante papel a los sonidos en causar comportamientos sociales positivos. Interesantes paralelos se han observado con el llanto, que los niños aprenden tempranamente a modular y a utilizar para satisfacer diversas necesidades. Junto al balbuceo, se interpreta que es también un precursor del uso de palabras (Small, 1998).

Desde la década del setenta se admite que las interacciones de la madre con sus bebés reflejan una tendencia social natural, una “motivación comunicativa” innata y específica a los seres humanos (Fitch, 2010; Legerstee, Haley y Bornstein, 2013), y que en la temprana infancia esa interacción es máxima. En efecto, los niños ocupan la mayor parte de su tiempo en mantener relaciones sociales, una de cuyas manifestaciones más importantes son las llamadas “proto-conversaciones”. Entre los 3 y los 5 meses, los niños comienzan a interesarse por aspectos del entorno humano y muestran reciprocidad y una sintonía con las reacciones de otros, lo que explica las reacciones negativas de los bebés a la

45 Es interesante el caso de otra lengua adaptada, la que se emplea con las mascotas (LAM, o PDS en inglés), porque revela rasgos comunes con el maternés, como el tono y el ritmo pero también con algunas diferencias prosódicas, como la menor exageración en la pronunciación de los sonidos vocales, lo que se ha interpretado como efecto de una adaptación a una audiencia que no puede aprender a hablar (Burnham et al., 2002).

inexpresividad, depresión o indiferencia de la madre (Legerstee, 2013).⁴⁶ Una abundante literatura experimental prueba que estos intercambios siguen pautas rítmicas y secuencias de turnos, y son auto-reguladas y sensibles a las contingencias, todos rasgos estructuralmente similares a las conversaciones adultas (Trevvarthen y Aitken, 2001). Las primeras conversaciones de los bebés hacia los adultos son obviamente no-verbales, y consisten en juegos rítmicos o “musicales”, gestos o señales multimodales, expresiones faciales y emisiones vocales, con una forma de sincronía interactiva o un reflejar simpático (“*sympathetic mirroring*”), que responde a similares expresiones adultas (Trevvarthen, 2002). En ellas existe una rudimentaria comunicación de intenciones (Dis-sanayake, 2000; Gratier y Trevvarthen, 2008; Malloch, 1999; Trevvarthen, 1999, 2005a; Trevvarthen y Aitken, 2001). Bateson (1979) describió primero estas “proto-conversaciones” en bebés de dos meses, e identificó algunos de los rasgos centrales señalados: intercambio de turnos, con la mirada y la atención compartidas. Mientras los adultos intervienen con expresiones motoras, táctiles, gestuales y verbales para provocar o estimular estos intercambios, los niños responden con arrullos, balbuceos, movimientos, risas y otras vocalizaciones, incluyendo la prosodia de ritmos, tonos y pausas. Estas interacciones son obviamente más unilaterales en la temprana infancia (Karmiloff y Karmiloff Smith, 2001), pero adquieren luego más simetría, complejidad y precisión. Hacia los 9 ó 10 meses toman la forma de una intersubjetividad cooperativa o “simpática”, que es la etapa del balbuceo, también muy estudiado en la lingüística cognitiva. Se trata de la producción de sonidos en bebés entre los 6 meses y los 10 meses, que consiste en la repetición de sílabas (como “ba-ba” o “ta-ta”), comunes a todas las lenguas, las que pocos meses después comienzan a diferenciarse de conformidad con la lengua de sus padres. Para muchos especialistas no se trataría de una actividad

46 Se evaluó, por ejemplo, el comportamiento de los bebés frente a diversas perturbaciones en la secuencia conversacional o después de su interrupción repentina por parte de la madre, así como los efectos emocionales en los niños cuando se ve afectada la comunicación con sus madres por una depresión post-parto (cfr. Trevvarthen y Aitken, 2001).

meramente motora (que podría tener la función de poner a punto el tracto vocal) sino de una actividad pre-lingüística (Petito et al., 2004), que se integra a una “sintaxis social” más amplia (Falk, 2004), acompañando el desarrollo de las habilidades cognitivas que también permiten el juego de simulación (Orr y Geva, 2015). Cerca del año, los niños producen una jerga pseudo-lingüística, con un repertorio silábico mayor, que en parte simula una producción lingüística, un parloteo que se prolonga y convive con el aprendizaje gradual de palabras que se inicia en esa etapa, y en el que los niños realizan distintos actos de habla, aunque valiéndose de una mezcla de palabras y pseudo-palabras. Finalmente, el niño logra compartir la atención sobre objetos del entorno generando una interacción triádica, a los 18 meses. Esta es la etapa así denominada de “la única palabra”. Cuando los niños comienzan a aprender sus primeras palabras, también aprenden los patrones de entonación de las declaraciones, los pedidos y las preguntas, como actos de habla bien diferenciados. En rigor, sus primeras emisiones lingüísticas serían “paquetes semántico-pragmáticos” u holofrases.⁴⁷ Un estudio de las holofrases de los

47 Distintos autores coinciden en señalar algunos rasgos que habrían tenido las primeras formas de vocalización simbólica, en función de los escenarios evolutivos y el desarrollo cognitivo de los ancestros del hombre moderno (entre seis y dos millones de años atrás) (Mithen, 2005). Entre ellas, la más aceptada quizás sea la tesis sobre el carácter holofrástico de las estructuras vocales portadoras de significado, portadoras de “mensajes” más que de palabras. Mithen denomina a este proto-lenguaje la lengua “Hmmm”, un acrónimo que incluye los conceptos de holofrástico (no composicional), manipulador (como opuesto a referencial), multimodal, musical y mimético, todos rasgos que están presentes en las formas de comunicación gestual y vocal primate, pero que en este caso se integran y diversifican mucho más. Estos tres últimos rasgos incorporan los rasgos icónicos de la gestualidad y los movimientos corporales así como el empleo de distintas claves perceptuales integradas. Varios de esos rasgos tienen que ver con la transformación radical que supuso este tipo de sistema de comunicación respecto de los propios de la vida primate, asociados con la mayor complejidad de las demandas de la vida social, que sería “la principal presión selectiva causante de la evolución de la comunicación vocal en los antiguos homínidos” (Mithen, 2005: 215). A esta forma de lenguaje, limitada en sus poderes expresivos, le habrían sucedido nuevas formas lingüísticas surgidas de procesos de segmentación de las frases, que fueron adquiriendo significados comunes a partir de

niños, más allá de su contenido idiosincrático, apunta a cierto tipo de actos de habla o intenciones comunicativas realizadas mediante ellos, tales como: hacer algunas preguntas básicas, pedir o describir un objeto, evento o acción, atribuir una propiedad a un objeto, usar performativos para ciertos eventos (saludar, agradecer, negar) (Tomasello, 2003). Los niños no sólo aprenden palabras de los adultos que luego usan como holofrases (ciertos adverbios, verbos o nombres) sino también expresiones completas que usan como “frases congeladas” o frases hechas (“*frozen phrases*”). El proceso que sigue, según algunas hipótesis constructivistas, consistiría en lograr segmentar palabras identificando su función referencial y su tipo gramatical para luego usarlas en otras emisiones para diferentes propósitos comunicativos.

Como sabemos, el lenguaje requiere ser aprendido, por lo que un individuo que no está expuesto adecuadamente a *input* lingüístico no desarrolla espontáneamente un lenguaje, y esa exposición debe ocurrir en un período sensible, por lo que más allá de sus fundamentos innatos y universales, requiere de un apropiado entorno social y comunicativo (Fitch, 2010).⁴⁸ Hoy sabemos que los niños pequeños reconocen desde el nacimiento y responden positivamente a la voz de su madre,⁴⁹ y distinguen muy tempranamente su lenguaje nativo de otros lenguajes no familiares (Mehler et al., 1988), pero necesitan aprender diversos aspectos del lenguaje (el vocabulario, la comprensión de oraciones nuevas, las reglas para construir nuevas oraciones), por lo que es razonable

sonidos comunes, incluso mediante vínculos arbitrarios con sus referentes. Es aquí donde las onomatopeyas, el simbolismo sonoro y los rasgos icónicos o la imitación vocal, así como los aspectos sonoro-musicales (tono, ritmo, pausas) habrían contribuido a la diferenciación de palabras, identificando asociaciones no arbitrarias de sonidos y entidades referidas por ellos. De forma gradual los elementos fraccionados habrían complementado el lenguaje holofrástico, pero sus ventajas comparativas para transmitir información más precisa habrían estimulado su expansión hasta convertirse en los elementos predominantes.

48 Ese rasgo no sirve para distinguir al lenguaje humano de otros sistemas de comunicación animal, porque también otros mamíferos y pájaros requieren una experiencia adecuada para desarrollarse (Fitch, 2010: 75).

49 La percepción vocal rítmica del habla materna comenzaría antes del nacimiento, en el útero (Trevarthen y Aitken, 2011).

conjeturar que lo hacen a partir de este tipo de “actividad auto-generada”, como el balbuceo, la imitación, la gesticulación, las proto-conversaciones, acompañados de la estimulación y la corrección permanente de los adultos.

Cuando el niño logra construir una secuencia narrativa más o menos fluida (o una pseudo-narrativa compuesta de medias palabras, pseudo-palabras y/o palabras de su primera lengua) tanto por medio de intercambios conversacionales con turnos y roles, muchos de ellos en el contexto del juego simbólico, como por medio de esa clase de conversaciones infantiles que son monólogos orientados a un determinado auditorio atento y receptivo a la secuencia narrativa (Gallagher y Hutto, 2008), despliega cada vez más sofisticadas atribuciones de intenciones y propósitos, de agentes reales o fingidos, asumiendo roles que acompaña también con narrativas, gestos y comportamientos que teatralizan “caracteres” y “dramas”. No se trata de narrativas basadas en la psicología *folk*, puesto que incluyen menos y más que estados mentales para explicar comportamientos (Gallagher y Hutto, 2008: 33). Esta práctica de contar historias está usualmente muy estimulada por los relatos y cuentos infantiles que los adultos comparten con los niños y que los niños piden escuchar repetidas veces, antes de aprender a leer, integrando la percepción sonora de palabras con las imágenes visuales (en la lectura o en las imágenes filmadas, en *cartoons* y películas, etc.), la entonación, el ritmo y las pausas en la lectura. Pero, además, la atención del niño está acompañada de un comportamiento participativo de preguntas, reacciones emocionales, reflexiones, imaginación, etc. Esta práctica narrativa, y la habilidad para desarrollarla en los niños, incrementa la capacidad para desarrollar la ToM, y no al revés (Gallagher y Hutto, 2008). El contenido de esas narrativas, secuencias de eventos relacionados con agentes y otros objetos o entidades está impregnado de pautas y normas culturales, expectativas y justificaciones, intenciones y acciones, que además no todas están basadas en o incluyen elementos de la psicología popular.

4. El papel de los gestos en la comunicación y en el aprendizaje lingüístico

“Eso que llamamos significado debe vincularse con el primitivo lenguaje de los gestos [...]. Es parte de la naturaleza humana comprender el acto de señalar de esta manera. Por ende, el lenguaje humano de los gestos es primario en un sentido psicológico”. (Wittgenstein, *The Big Typescript*)

El estudio de los rasgos semióticos de la gestualidad y de su conexión con el habla ha recibido creciente atención en los últimos años, tanto en relación con el aprendizaje del lenguaje como desde una perspectiva evolutiva. El hecho de que la comunicación verbal adulta está acompañada regularmente de gesticulaciones espontáneas (aproximadamente en el 90% de las emisiones lingüísticas) ha llamado la atención sobre la enorme importancia comunicativa del “lenguaje corporal”. Mientras utilizamos el lenguaje verbal de manera intermitente, “usamos” el lenguaje corporal todo el tiempo (Mithen, 2005). Su importancia se ve fortalecida por el hecho de que incluso los niños ciegos gesticulan cuando conversan (Iverson y Goldin-Meadow, 1998).

Desde el punto de vista cognitivo funcional se pueden reconocer dos grandes tipos de gestos: los deícticos (mostrar y señalar), que son empleados para guiar la atención del receptor, y los icónicos, que sirven para orientar la imaginación del receptor hacia algo externo, incluso ausente⁵⁰ (Tomasello, 2003, 2008). Ambos tipos de gestos tienen importancia en el aprendizaje del lenguaje en los niños. Por otra parte, se ha propuesto que hay un “*Continuum Gestual*” (McNeill, 2005), según el grado de interrelación con el habla y el grado en que comparten las propiedades de los signos lingüísticos. Este espectro incluye las *gesticulaciones* (gestos involuntarios, sincrónicos y continuos con el habla, que no son redundantes respecto al significado lingüístico); los

50 Son los análogos humanos de los gestos simios para llamar la atención y los “movimientos de intención”, que son formas abreviadas de acciones reales, aunque con importantes diferencias cognitivas.

emblemáticas (gestos con significados culturalmente establecidos, y que pueden ocurrir con o sin habla); la *pantomima* (una acción o simulación no acompañada por el habla, que no integra un código, y cuando ocurre con el habla, no tiene conexión orgánica con ella); los *lenguajes de signos* (sistemas de gestos icónicos convencionalizados o una selección estandarizada de rasgos icónicos propios de cada sistema de signos) y los *gestos incrustados en el lenguaje* (“*language-slotted gestures*”), que son gesticulaciones sucesivas (no sincronizadas) con formas lingüísticas a las que reemplazan.⁵¹ Mientras algunos son espontáneos y naturales, otros son de tipo convencional y de uso voluntario. Mientras los primeros son universales y complementan el significado de las emisiones (Beattie, 2003; McNeill, 2000), los segundos varían con las comunidades o grupos sociales. Tanto desde el punto de vista ontogénico como filogenético, son más importantes los gestos que constituyen actos comunicativos en sí mismos, porque podrían explicar mejor cómo pudieron dar origen al aprendizaje y a la evolución del lenguaje, respectivamente (Tomasello, 2008). No obstante ello, es importante advertir que su diversidad y uso continuado en todas las etapas de la vida humana hacen evidente la necesidad de incorporar la gestualidad en una completa teoría de la comunicación humana.

La gestualidad ha sido mucho más estudiada en niños prelingüísticos que en adultos (Tomasello, 2008). En el lenguaje dirigido a los niños, los gestos adultos tienen la función de destacar ciertas emisiones o atraer la atención hacia determinados objetos, por lo que más que agregar información, sirven para reforzar el mensaje sonoro y su propósito social (Falk, 2004). Se sabe que los bebés, a partir de los tres meses, señalan objetos y recurren a gestos icónicos antes de aprender un lenguaje (Tomasello, 2003, 2008). Respecto de los primeros, los actos de señalar, tanto con móviles imperativos como declarativos en los niños

51 Como es obvio, estas modalidades pueden presentarse combinadas en un mismo acto de habla, por ejemplo, gesticulaciones con emblemas (algo que varía con las culturas).

pre-lingüísticos,⁵² parecerían satisfacer tres objetivos sociales: compartir, informar (declarativos) y pedir (imperativos), identificándose un cambio sustantivo entre los 11 y los 14 meses, cuando los niños son capaces de triangular identificando un referente con sus gestos (Tomasello, 2008). Como ya vimos, es el momento en que los bebés pueden compartir con otros la atención (“*joint attention*”) y pueden empezar a plantearse metas compartidas, y por lo tanto, serían capaces de captar una “versión primigenia de las intenciones comunicativas” griceanas (Tomasello, 2008). Es por esta razón que los primeros portadores de intenciones comunicativas serían los gestos, no las vocalizaciones ni los balbuceos (Tomasello, 2003).

Por su parte, el papel de los gestos icónicos parece diferente: mediante la simulación de una acción, relación u objeto, se busca “orientar la imaginación de un receptor hacia algo que, por lo general, no está en el entorno perceptual inmediato”, para solicitar algo, para indicar que se hará algo, para informar acerca de algo (Tomasello, 2008: 54). Trevarthen y Aitken (2001) enumeran un amplio catálogo de gestos imitativos de los bebés asociados a una diversidad de emisiones vocales, que muestran atención prolongada y esfuerzo, ritmos y mejoramientos paulatinos. Luego los niños también aprenden gestos icónicos convencionalizados al mismo tiempo que aprenden palabras, por lo que su presencia suele disminuir a medida que aumenta la de las palabras hasta los 3 años, a partir de entonces sí acompañan al comportamien-

52 Tomasello (2008) señala que no se sabe cuál es el origen de estos gestos, si son innatos y cuál pudo ser su origen evolutivo o si son aprendidos por imitación. Por otra parte, es interesante el hecho de que los bebés comienzan a tener comportamientos de señalamiento muy tempranamente, aunque no parecen tener la función comunicativa que adquieren cerca del año de vida. Los llantos cumplen esos roles y gradualmente los “lloriqueos”, comportamientos ritualizados similares a los llantos, que los niños aprenden a utilizar para la acción de pedir. A su vez, la función de informar es más compleja que las otras, puesto que requiere reconocer las metas de otras personas y, como sabemos, recién a partir de los 9 meses empiezan a comprender gradualmente que los otros son agentes intencionales y al año de vida tienen capacidad para la intencionalidad compartida.

to de habla.⁵³ Su comprensión y aprendizaje requiere de habilidades complejas para la imitación y la representación simbólica. Se sabe, asimismo, que en la etapa de aprendizaje de las primeras palabras, los niños comprenden gestos que acompañan a las palabras, tanto agregando significado como simplemente acompañando las emisiones de palabras. Así como el maternés y el simbolismo sonoro facilitan el desarrollo léxico, también lo hacen las relaciones forma-significado en el caso de los gestos (que son muy importantes en las proto-conversaciones infantiles y en el maternés adulto (Iverson et al., 1999) así como en el lenguaje de signos (Imai y Kita, 2014).

Los gestos son versátiles, tanto en su forma como en su contenido, por lo que pueden desempeñar papeles diferentes dependiendo de si están o no asociados con el habla (Goldin-Meadow, 2007).⁵⁴ Cuando lo están, adquieren rasgos semióticos opuestos a los que poseen los signos lingüísticos: tienen una significación holística, es decir, no poseen una “gramática” como las palabras (Mithen, 2005; McNeill, 2005), por lo tanto son vehículos globales (el significado de una parte está determinado por el significado de todo el gesto, es decir, carece de significación independiente), son sintéticos (concentran distintos significados), instantáneos y no convencionalizados. Las expresiones lingüísticas, en cambio, son analíticas o segmentadas, combinatorias, lineales o secuenciales y definidas por convenciones o reglas sociales. Teniendo en cuenta esta “disparidad semiótica” y la “dialéctica” de su interacción (McNeill, 2005), la comunicación (y la cognición) tiene que hacer lugar a una concepción “dual”,⁵⁵ es-

53 Se ha comprobado que a medida que crece el número de palabras que los niños aprenden a partir del año de vida, el uso de gestos decrece proporcionalmente. Una hipótesis que podría explicar este hecho sería que el lenguaje compite con la gestualización icónica, y que esta se reserva para el juego simbólico, que aparece en la misma etapa del desarrollo (Tomasello, 1999, 2008).

54 En los lenguajes de signos, se observan muchos de los rasgos de los símbolos lingüísticos, tanto a nivel de palabras como de oraciones y de actos de habla (cfr. Goldin-Meadow, 2007).

55 Esta cualidad ya habría sido admitida por Saussure, a pesar de haber privilegiado en todo momento una visión estática del lenguaje (cfr. McNeill, 2005).

quemáticamente, a entender que la gestualidad y el habla están interconectados y se complementan entre sí, desde la temprana infancia (Iverson, 2010).⁵⁶ Ahora bien, si una imagen gestual es un símbolo cuya forma está determinada por su significado,⁵⁷ dicho de otra manera, si los gestos no representan una imagen sino que son una imagen u objeto visuo-espacial, en ellos también se verifica la tesis de que “el medio es el mensaje” o, si se prefiere, que el significado no es independiente de su vehículo material. Este punto es importante, además, porque si los gestos no son representaciones sino elementos constitutivos de la acción comunicativa, es decir, si un gesto es una acción social dotada de significado, su empleo sólo tiene sentido en contextos interactivos o práctico-sociales. Finalmente, el papel comunicativo de los gestos puede rastrearse desde sus manifestaciones más naturales, pasando por sus modalidades más convencionalizadas, hasta convertirse, en muchos casos, en signos completamente arbitrarios, tanto filogenética como ontogenéticamente.⁵⁸ En esa línea, es plausible la conjetura según la cual los demostrativos son herederos convencionales de los gestos de señalamiento y las “palabras referenciales”, como verbos y sustantivos y sus derivados, son herederas convencionales de los gestos icónicos (Tomasello, 2008).

Se conjetura que la capacidad para comprender y usar mapeos trans-modales no arbitrarios, presente en nuestros lenguajes modernos, y presente tempranamente en los niños pre-lingüísticos a través de la coordinación vocal-motora, que prefigura la coordinación entre habla y gestualidad (Iverson, 2010), podría explicar cómo se originó un sistema de comunicación que com-

56 Una idea que también habría sido prefigurada por Vigotsky (1934), *Thought and Language* (citado por McNeill, 2005).

57 Esta es la definición de McNeill (2005), quien emplea la noción de imagen (“*imaginery*”), para lo que otros autores denominan “iconos”.

58 Tomasello (2008) desarrolla esta hipótesis gradualista, o del “desplazamiento hacia lo arbitrario”, en diversos lugares, por ejemplo: “[...] las formas más arbitrarias de comunicación convencional –entre ellas la comunicación lingüística en su modalidad vocal– no pudieron surgir de la nada: tuvieron que haber evolucionado a partir de convenciones gestuales naturalmente más expresivas o haberse superpuesto con ellas” (p. 160).

binó gestos icónicos con expresiones simbólico-sonoras (Imai y Kita, 2014).⁵⁹ Veamos entonces qué son estos símbolos sonoros.

5. La iconicidad del lenguaje y el simbolismo sonoro

Como es sabido, existen en todas las lenguas conocidas un tipo especial de palabras que se caracterizan por tener rasgos similares a los gestos u otras formas icónicas de comunicación. Entre ellas, se destacan, en primer lugar, las palabras onomatopéyicas, que son enteramente icónicas en tanto sus expresiones sonoras imitan los sonidos característicos de la entidad nombrada, por ejemplo, el sonido que emiten ciertos animales. Sin embargo, muchas otras palabras poseen rasgos icónicos, en diverso grado y de diverso tipo. Jespersen (1921), quien primero las identificó, las denominaba “palabras que hacen ecos” (“*echoic words*”) (cfr. Berlin, 1994: 81).⁶⁰ Se debe a Sapir y a Kohler, ambos en 1929, haber comprobado experimentalmente correspondencias entre sonidos lingüísticos y significados.⁶¹

Para referirse a este tipo de símbolos se ha propuesto en la literatura una variedad de denominaciones, las que en parte

59 Como señalan estos investigadores, entre otros, la hipótesis del origen gestual del lenguaje humano debería revisarse para hacer lugar a una versión más amplia, que incluya la conexión entre los gestos icónicos y las vocalizaciones miméticas.

60 “La palabra que hace eco designa al ser que produce el sonido” (Jespersen, 1921, citado por Berlin, 1994: 81).

61 En el caso de Kohler, se trata del conocido “efecto” *Bouba/Kiki*, que consiste en la mayor frecuencia comprobada de la asociación entre formas redondeadas y angulares con cada uno de ambos términos (pseudo-palabras), respectivamente, caracterizados por la presencia predominante de consonantes y vocales diferentes en cada uno de ellos. Este efecto sería evidencia de una fuerte asociación entre la forma de un objeto y el sonido con el que nos referimos a ella. El experimento de Kohler ha sido replicado exitosamente con muchas variantes y para diferentes grupos poblacionales, incluyendo niños pequeños. Sapir, por su parte, identificó, mediante experimentos similares, la asociación regular entre pseudo-palabras que contienen ciertas vocales, /a/ e /i/, con objetos de tamaño grande y pequeño, respectivamente (cfr. Ohala, 1994).

identifican distintas dimensiones o sub-tipos de este fenómeno semiótico. La denominación “simbolismo sonoro” (debidamente a Jespersen) o “fonético” (a Sapir)⁶² son las más frecuentes, pero la noción de “símbolo” empleada aquí no debe confundirse con la noción peirceana de símbolo. Tampoco se corresponde nítidamente con los signos icónicos peirceanos, puesto que estos incluyen signos no lingüísticos.⁶³ Se ha propuesto también la noción de “femema” (LeCron Foster, 1978) o “fonestema” (Bolinger, 1950) para referirse a los fonemas que expresan significados, y que están situados entre la fonología, que estudia los sonidos sin atender a los aspectos semánticos, y la morfología, que estudia el aporte “fuerte y estable” de los morfemas al significado. Los fonestemas, por su parte, serían específicos de cada lengua (por ejemplo, familias de palabras que comienzan con ciertos fonemas que tienen significados afines) y esta es una buena razón para reservar la denominación de “simbolismo sonoro” para el fenómeno general y universal, independientemente de las modalidades o características que adquiere en cada lengua. El simbolismo sonoro es el fenómeno semiótico por el cual ciertos signos lingüísticos tienen una relación no arbitraria o sistemática con su significado. Se entiende, en general, que el simbolismo sonoro es una forma de iconicidad en tanto refleja “una semejanza entre las propiedades de una forma lingüística y las propiedades sensorio-motoras o afectivas de los referentes” (Perniss y Viglioc-

62 Distintos autores emplean diferentes términos técnicos con aproximadamente el mismo significado: “fonosimbolismo”, “psicomorfos”, “submorfos” o “submorfemas”, “morfemas afectivos”, “palabras-sonido”. Al fenómeno general se lo ha denominado también “iconicidad fonológica” (Fisher, 1999) distinguiéndolo de las palabras que lo expresan, a las que se denomina “expresivos” o “ideófonos” (palabras que expresan la cualidad de una experiencia sensorial, ligando sistemáticamente sonidos con significados e incluso relaciones “de analogía estructural”, como en la reduplicación) (Levinson y Holler, 2014). Tomasello (2008) llama a las onomatopéyas, “íconos vocales”.

63 No podemos abordar aquí la discusión compleja acerca de la noción de iconicidad peirceana, pero sin dudas se debe a Peirce, hacia fines del siglo XIX y principios del XX, no sólo haber comprendido la importancia de los signos icónicos en el lenguaje, sino también haber identificado distintos tipos de iconicidad en un *continuum*.

co, 2014). Sin embargo, no todos los vínculos sistemáticos entre sonidos y significados que se encuentran en el lenguaje son icónicos (Monaghan et al., 2012), o no lo son en el mismo grado ni del mismo tipo,⁶⁴ o no es claro que lo sean, como veremos enseguida. En cualquier caso, se trata de una propiedad que distingue claramente a estos ítems léxicos de los signos puramente arbitrarios, porque para ellos los sonidos no sólo representan el significado sino que “son” el significado.

Las correspondencias o asociaciones entre sonidos y significados son de tipos muy diferentes además porque involucran distintos tipos de signos: palabras, tipos de palabras o categorías gramaticales (nombres propios, nombres comunes, verbos), morfemas, fonemas, alternancias entre fonemas y letras, vocales y consonantes y sus combinaciones. Algunas comprometen la relación entre el sonido o la forma sonora y el significado, de allí su denominación, asociando entre sí sensaciones o datos sensoriales, los del habla y los de las entidades referidas, de diferente modalidad, tales como rasgos visuales: tamaño, forma, color, cualidades espaciales o táctiles, como movimiento o textura, y emociones o estados de ánimo e incluso personalidades o propiedades morales (Sidhu y Pexman, 2015). Sin embargo, también están presentes, aunque en menor medida, en el lenguaje escrito. Entre estas asociaciones, por ejemplo, se han identificado con mayor frecuencia en distintas lenguas las que se dan entre vocales y colores, o vocales y consonantes o el número de sílabas y la categoría gramatical de la palabra, o entre las palabras y el género (cfr. Cassidy et al., 1999) o entre grupos de consonantes, al comienzo o al final de las palabras, que se corresponden con familias de palabras que los contienen con un significado emparentado. En algunos casos es fácilmente identificable, tanto por parte de los hablantes nativos como de quienes no hablan

64 Varios estudiosos han intentado clasificar los distintos tipos de “iconicidad”, por ejemplo, Fisher (1999) propuso distinguir entre la iconicidad auditiva, evidente en las onomatopeyas, la articulatoria, que apunta a las correspondencias entre los significados y la gestualidad que se utiliza para pronunciar los sonidos y la asociativa, en las que la iconicidad es más abstracta o poco clara.

ese lenguaje. Pero también está presente en palabras convencionalizadas, en las que no resulta tan sencillo reconocer su origen icónico (nombres de pájaros, por ejemplo, de forma angular, que tienen ciertas consonantes predominantes (/t/ o /k/), o de forma redondeada y que son designados con palabras que contienen consonantes nasales, que connotan redondez, lentitud, suavidad, gordura, en diecisiete lenguas en América del Sur (Berlin, 1994). Se han comprobado también casos de simbolismo sonoro que las personas no detectan conscientemente, pero que están registrados en el léxico y son bastante sistemáticos (Monaghan et al., 2014; Tsur, 2005). Los grados en que las palabras son icónicas son variables, advirtiéndose alguna gradación que va de una mayor iconocidad respecto de los sonidos que respecto de los movimientos o de propiedades de los objetos, y en menor medida, respecto a emociones o estados mentales (cfr. Akita, 2009). Incluso algunas palabras tendrían un significado que está en parte modificado por alguna asociación secundaria, no mimética, con fonemas. Se conjetura que la presencia de rasgos icónicos en las palabras disminuye cuando se requiere realizar distinciones más finas entre conceptos similares. Por otra parte, aunque el fenómeno usualmente está referido a las propiedades fonológicas de las palabras o de elementos que la componen, también ciertos usos de la entonación forman parte del mismo fenómeno, como es el caso, por ejemplo, de los tonos asertivos y los tonos interrogativos, que expresan distintos estados emocionales y son comunes a distintas lenguas no emparentadas entre sí (Ohala, 1994). También se ha estudiado el papel de la repetición o “reduplicación” (como en “bla-bla-bla”) y de las claves prosódicas en general para la comprensión semántica (Nygaard et al., 2009a). El desafío sigue siendo encontrar una teoría unificada de estas distintas modalidades del fenómeno, así como de sus características comunes o diferenciadas, en todas las lenguas.

Se han recopilado muestras de este tipo de expresiones en más de doscientas lenguas (Ciccotosto, 1991, citado por Parault y Schwanenflugel, 2006: 331). Actualmente tiene gran aceptación la tesis de que se trata un fenómeno transcultural y lo que está aún en discusión es si hay rasgos universales, como sería el

caso del simbolismo sonoro entre vocales y consonantes y los tamaños de los objetos referidos (Ohala, 1994; Ramachandran y Hubbard, 2001; Bergen, 2004) o si son específicos de cada una de ellas (todos o la mayoría),⁶⁵ siendo incluso necesario distinguir cuáles aspectos, si los fonéticos o los semánticos, son más o menos universales o relativos a las lenguas y qué relación guardan ambos con rasgos biológicos innatos, perceptuales o motores o con aspectos relativos a la experiencia cultural (Chen et al., 2016). Algunos estudios comparados, en distintas lenguas, parecen comenzar a revelar patrones comunes para tipos de consonantes o grupos de consonantes y familias de significados (por ejemplo, palabras que comienzan *sn*, *gl*, *str*, en inglés, y sugieren significados relacionados con la nariz, la luz o las colisiones, respectivamente) o que corresponden a distintas categorías semánticas, por ejemplo, todas las palabras monosilábicas en inglés (que son el 70% del léxico de esa lengua), o ciertos componentes de las palabras (grupos fonéticos iniciales o finales, como aquellos que indican la diferencia entre un verbo y un nombre –en inglés *ed* y *er*, respectivamente), con lo que es también posible comparar y establecer el grado en que el simbolismo sonoro está presente en distintos estadios del aprendizaje del lenguaje (Monaghan, 2014), y el modo como se combinan en las palabras información específica de la palabra individual e información categorial sobre su tipo gramatical (Monaghan et al., 2012), indicado por la forma sonora que una palabra comparte con palabras de la misma categoría.

Como es natural, un área de investigación sobre el tema, con un reciente desarrollo, ha sido el estudio empírico sobre el pa-

65 Algunos autores discuten que exista una relación natural, icónica o real entre sonidos y significados, argumentando que si la hubiera quien no conociera un lenguaje podría adivinar la palabra conociendo el significado o adivinar el significado si escuchara la palabra, algo que casi nunca sucede (cfr. Bolinger, 1968). A partir de allí, sólo cabría reconocer la presencia de este tipo de asociaciones como específicas de cada lengua y surgidas y consolidadas azarosamente. No obstante, se acepta que tanto su presencia en todas las lenguas conocidas como ciertos tipos de asociaciones sonoro-simbólicas comunes, exigen una interpretación más compleja (véase, por ejemplo, Parault y Swanenflugel, 2006).

pel que este fenómeno tiene en la facilitación del aprendizaje de nuevas palabras, entre otros (Perniss y Vigliocco, 2014), que es el aspecto que nos interesa subrayar aquí. Por ejemplo, se ha probado que los niños pre-verbales de 11 meses logran asociar formas con sonidos (Asano et al., 2011; Asano et al., 2015), pero también los bebés de entre 3 y 4 meses asocian formas, colores y sonidos de manera regular, con lo que estas capacidades para detectar correlaciones precederían al aprendizaje del lenguaje y lo harían posible (Walker et al., 2010; Peña et al., 2011; Ozturk et al., 2013; Asano et al., 2015). Del mismo modo, se ha comprobado que los niños pueden aprender más fácilmente nuevos verbos cuando son sonoro-simbólicos (Imai et al., 2008).⁶⁶ Estos estudios han sido complementados con los realizados en hablantes adultos enfrentados a un test con palabras de un lenguaje desconocido, quienes en ausencia de información contextual (Parault y Schwanenflugel, 2006) y generalmente asociadas a palabras conocidas (en general antónimos) de su lengua, reconocen los antónimos correspondientes a otra lengua no conocida, guiados sólo por los rasgos fonológicos de las palabras (Nygaard et al., 2009b). Las relaciones icónicas sistemáticas entre ciertas palabras serían aquellas que primero aprenderían los niños (Monaghan et al., 2014), lo que mostraría que los rasgos icónicos de ese primer léxico ayudarían mucho a conectar sonidos con elementos objetivos (objetos o propiedades de objetos). Por otra parte, mientras menor es el número de palabras aprendidas, menor es la presión a favor de la arbitrariedad (Monaghan et al., 2014;⁶⁷ Imai y Kita, 2014). Lo mismo se ha demostrado para el aprendizaje del lenguaje de signos en niños sordos, aunque en este caso con algunas diferencias específicas en los modos propios de la

66 Se ha detectado que los verbos sonoro-simbólicos, a diferencia de los nombres, pueden ser aprendidos más fácil y tempranamente por los niños, puesto que realizan distinciones menos finas que los nombres, y son, además, característicamente menos en número que estos, por lo que pueden confundirse menos entre sí (Imai y Kita, 2014).

67 Se han detectado, para el inglés, los rasgos sistemáticos del primer léxico, hasta los 3 años de edad y después de los 3 años, y a partir de los 13 años, evidenciándose un creciente grado de arbitrariedad en las etapas posteriores del aprendizaje de la lengua, respecto de los estadios iniciales.

iconicidad en cada caso (Thompson et al., 2012). Dicho de otra forma, la arbitrariedad desde el inicio parecería ser muy costosa desde el punto de vista del aprendizaje. Esta es una cuestión interesante en psicología del aprendizaje y lingüística cognitiva y ha generado estudios experimentales que mostrarían, por otra parte, que la arbitrariedad podría ser ventajosa relativamente a la iconicidad, cuando quien aprende una nueva palabra lo hace ayudado por alguna clave contextual lingüística, es decir, a partir de otras palabras previas ya aprendidas (Monaghan et al., 2014) o cuando se desea hablar de entidades abstractas o referencias distantes espacio-temporalmente (Monaghan et al., 2012). En efecto, un lenguaje enteramente icónico que distinguiera por su forma categorías y subcategorías de palabras sería una empresa muy difícil de lograr y de aprender y podría generar interferencias entre palabras, disminuyendo la posibilidad de hacer distinciones conceptuales más finas y perturbando la comunicación, mientras que la arbitrariedad contribuye a aprovechar mejor la información contextual y a refinar la capacidad de los signos para significar diferentes cosas. No obstante todo ello, parece cada vez más claro que, desde la perspectiva de la psicología del desarrollo y de la lingüística cognitiva, no sería posible prescindir del papel que tienen los elementos icónicos y sistemáticos en el lenguaje en la facilitación del aprendizaje de palabras en los niños. También parece razonable afirmar además que el lenguaje contiene una variedad de signos no-arbitrarios, signos que tienen correspondencias con sus significados.

6. Wittgenstein: segunda persona, atribución intencional y significado lingüístico

Como señalé más arriba, una de las motivaciones de este trabajo fueron algunas ideas desarrolladas por el último Wittgenstein (1953, 1969, 1980), que marcan una notable distancia con la corriente principal de la filosofía del lenguaje en la tradición analítica. Entre ellas, el papel otorgado a la reconstrucción del aprendizaje del lenguaje en los niños en su explicación del

significado lingüístico, en clave no epistémica, no intelectualista y no individualista. A ello se agrega el reconocimiento de la función de otras formas expresivas no lingüísticas, naturales o primitivas, especialmente la gestualidad corporal y la expresión facial, tanto para dar cuenta de la comprensión semántica como de la atribución psicológica en general. Por las mismas razones, la perspectiva más básica para la dilucidación de diversos aspectos relacionados con la atribución y comprensión de contenidos semánticos e intencionales en general es, para Wittgenstein, la que actualmente se conoce como la perspectiva interactiva o de segunda persona, los encuentros cara-a-cara, perspectiva desde la cual es posible reconstruir el aprendizaje infantil, incluido el aprendizaje gradual de su lengua. Pero a estas y otras ideas bien conocidas, asentadas sobre un “giro pragmático” que otorga primacía a la interacción comunicativa y ve al lenguaje como una herramienta, y que por lo tanto se aparta explícitamente de cualquier caracterización abstracta o formal del lenguaje (como la que el propio Wittgenstein había propuesto en su *Tractatus*), se agregan otras observaciones, más dispersas, apenas elaboradas e incluso extrañas o aparentemente paradójicas, que no tienen una evidente coherencia con aquellas. En nuestra interpretación, sin embargo, estas apreciaciones derivan de no prestar adecuada atención al hecho de que, para Wittgenstein, el lenguaje no constituía un sistema homogéneo, y por lo tanto, tampoco era posible explicar su empleo de una manera unitaria. Me refiero a fenómenos como “la experiencia del significado”, “la ceguera para el significado”, la percepción directa de significados y ciertos estados psicológicos, como las emociones, la noción de “significado secundario”, “el carácter”, “la atmósfera” o los rasgos gestuales de algunas palabras (tales como los nombres propios), la percepción trans-modal o sinestésica relacionada con el lenguaje oral o escrito (por ejemplo, el color de las vocales o la figura o aspecto visual de los días de la semana), el apego por nuestras palabras, y otras similares. Aunque no desarrollaré ninguno de estos tópicos aquí, sostengo que hay una línea coherente entre estos fenómenos y la perspectiva general señalada más arriba, puesto que en conjunto favorecen una visión más compleja del lenguaje, esto

es, de la relación entre sus propiedades fonológicas, semánticas y pragmáticas y su empleo para diferentes propósitos, así como una manera más rica de integrar esos aspectos con un enfoque interactivo, que incorpora elementos gestuales y corporales y distintas modalidades sensoriales (en la producción y comprensión del lenguaje hablado) y del aprendizaje del lenguaje en los niños. La “lectura de mentes” y la “lectura de significados”, según este enfoque, se adquieren gradualmente en el desarrollo ontogenético y dependen de modalidades más primitivas o naturales de interacción recíproca que las hacen posibles, y no de teorías implícitas o reglas y símbolos abstractos en un medio de representación innato y esencialmente diferente a cualquier otro medio de comunicación natural. Desarrollo *in extenso* esta interpretación de las nociones wittgensteineanas mencionadas en otro trabajo,⁶⁸ no obstante la menciono aquí para mostrar de qué modo confluyen las investigaciones conceptuales de Wittgenstein con los resultados empíricos más recientes de la lingüística y la psicología cognitiva del desarrollo infantil.

Algunas conclusiones

Aunque no hemos intentado demostrar aquí ninguna tesis específica, ni sobre la cognición social ni sobre el aprendizaje del lenguaje, ni menos aún sobre el lenguaje mismo (su naturaleza y/o funciones), a partir de los fundamentos empíricos recogidos en este trabajo, tanto de la psicología del desarrollo infantil como de la lingüística cognitiva, surgen algunas conclusiones generales, negativas y positivas, sobre esos tópicos y sobre cómo entender su interdependencia mutua.

En primer lugar, el aprendizaje del lenguaje requiere una interacción comunicativa previa, basada en intenciones compartidas, que consiste en el empleo de gestos, vocalizaciones y proto-conversaciones, en el contexto de relaciones diádicas, cara-a-cara

68 “Wittgenstein, la iconicidad del lenguaje y la experiencia del significado” (2017), en prensa.

o de segunda persona. El empleo espontáneo y generalizado del “maternés”, en el que “la melodía es el mensaje” así como las respuestas que origina en los bebés, integran una forma de interacción multimodal ritualizada o “proto-conversaciones”, que busca la coordinación socio-emocional y también facilita el aprendizaje de palabras. Tanto el “maternés” como las proto-conversaciones que estimula van adquiriendo en distintas etapas del desarrollo cognitivo una creciente simetría y complejidad. El uso del “maternés” fortalece la tesis de una forma de intersubjetividad primaria desde el nacimiento, que marca el inicio de sucesivas etapas en el desarrollo de la comunicación intencional y de formas cada vez más complejas de atribución mental o psicológica (intersubjetividad secundaria y terciaria), todo lo cual hace posible e incluso estimula el aprendizaje gradual de símbolos y reglas lingüísticos. El simbolismo sonoro (la correspondencia entre sonidos y significados) y la prosodia (entonación, ritmo, pausas, acentos, melodías que acompañan al habla) facilitan el aprendizaje del lenguaje y continúan expresando significados e intenciones comunicativas en el lenguaje oral adulto. Los rasgos prosódicos y las correspondencias sistemáticas entre sonidos y significados son parte del mismo fenómeno semiótico, que vincula al “medio” (signo) con el “mensaje” (significado).

Al mismo tiempo, los niños aprenden a señalar décticamente y a representar icónicamente, primero mediante gestos más o menos universales, que después se convencionalizan, y luego mediante símbolos holofrásticos (“paquetes semántico-pragmáticos”), en el marco de diversos propósitos socio-comunicativos básicos: pedir, informar y compartir. Esta secuencia muestra que la comunicación gestual es previa y que no depende de la comprensión lingüística. Ahora bien, dado que la comunicación gestual sobrevive al aprendizaje del lenguaje y lo complementa o acompaña, conforma con este un sistema semiótico dual o multi-modal integrado. Aunque hay mucho por explorar todavía, no hay dudas acerca de la importancia de la vocalización, la prosodia y el simbolismo sonoro así como de la modalidad gestual-visual en el desarrollo de las habilidades comunicativas tempranas de los niños. Del mismo modo, comienza a advertir-

se más claramente su presencia y función en el uso del lenguaje adulto, en todas las lenguas y culturas, con diferencias que gradualmente se conocen mejor.

En consecuencia, se puede afirmar que el pasaje hacia la comprensión y uso del lenguaje supone un gradual desplazamiento de lo natural hacia lo convencional y luego hacia lo arbitrario, por lo que la adquisición de símbolos lingüísticos puede ser explicada como un sub-producto de la interacción socio-comunicativa de los niños con los adultos, más que como el despliegue de una estructura cognitiva previa, específica al lenguaje y no aprendida. Dicho de otra forma, los niños no apoyan su aprendizaje de palabras asociando sonidos arbitrarios con significados, de manera individual y atomística, palabra por palabra, sobre la base de un conocimiento previo de reglas o una teoría gramatical innata mediante la cual infieren significados a partir de los sonidos que escuchan. Al contrario, esta nueva manera de entender el lenguaje como un sistema multi-modal apoya la visión de que el lenguaje humano no es un sistema de signos enteramente simbólicos y arbitrarios, haciendo lugar no sólo a la existencia de signos icónicos e indécicos, sino admitiendo, además, que otras formas comunicativas no lingüísticas pueden tener carácter simbólico. Por su parte, esta manera gradualista y “naturalista” de reconstruir la ontogénesis del lenguaje sugiere un sinnúmero de conjeturas acerca de los orígenes filogenéticos del lenguaje específicamente humano, bajo un enfoque adaptacionista.

En síntesis, hemos intentado mostrar que la perspectiva interactiva puede dar cuenta de todos los niveles que componen la estructura compleja de la comunicación humana en general y del sistema lingüístico en particular, desde el nivel fonológico al pragmático. Las capacidades comunicativas, esto es, las interacciones multi-modales diádicas y luego triádicas, son las precondiciones del aprendizaje de un lenguaje. El lenguaje a su vez es aprendido por medio de procesos graduales para los cuales algunos patrones fonológicos y visuales sirven de claves al proveer las primeras correlaciones sonido-significado, del mismo modo que otros vehículos corporales de significado tales como los gestos, proveen el puente que conecta íconos e índices ges-

tuales con símbolos lingüísticos, en un sistema multi-modal que incluye también símbolos icónicos e indéxicos. Todo esto es posible cuando los niños desarrollan la capacidad socio-cognitiva crítica para compartir intenciones con otros y comprometerse en interacciones comunicativas. Entonces, cuando llega el lenguaje, aquellas capacidades cognitivo-sociales adquieren la complejidad que nos distingue nítidamente de otras criaturas.

Mientras algunas de estas conclusiones tienen un alcance muy general y requerirán, por lo tanto, nuevos estudios experimentales, análisis comparativos e hipótesis complementarias, otras tienen un grado mayor de especificidad, cuentan con un respaldo probatorio mayor o, simplemente, explican mejor los hechos conocidos. Sin embargo, cuando se trata de modificar enfoques y perspectivas consolidadas en las distintas disciplinas, suele ser necesario algo más que hipótesis, evidencias, pruebas o contrastaciones. Ese algo más puede aportarlo la reflexión filosófica, científicamente informada, pero también atenta a la gravitación de los sistemas de pensamiento o paradigmas heredados sobre nuestras maneras de abordar y de intentar entender fenómenos tan complejos y que nos importan tanto, como son la mente y el lenguaje humanos. Esperamos con estas reflexiones haber contribuido a revisar algunos de esos paradigmas.

Bibliografía

- Akita, K. (2009), *A Grammar of Sound-Symbolic Words in Japanese: Theoretical Approaches to Iconic and Lexical Properties of Mimetics*, PH. D. dissertation, Kobe University.
- Asano, et al. (2011), "Preverbal infants's sensitivity to sound symbolism: An EEG study", *Neuroscience Research*, 71S e108-e415.
- . (2015), "Sound symbolism scaffolds language development in preverbal infants", *Cortex*, 63, pp. 196-205.
- Bar-On, D. (2004), "Semantic Eliminativism and the 'Theory'-Theory of linguistic understanding", en: Ezcurdia, M. et al., *New Essays in Philosophy of Language and Mind, Canadian Journal of Philosophy*, Calgary: Univ. of Calgary Press, pp. 159-200.
- . (2013), "Origins of Meaning: Must We 'Go Gricean'?", *Mind & Language*, 28, 3, pp. 342-375.
- Bateson, M. C. (1979), "The epigenesis of conversational interaction: A personal account of research development", en: Bullowa, M. (ed.), *Before speech: The beginning of human communication*, London: Cambridge University Press, pp. 63-77.
- Bavelas, J. (2007), "Face-to-face Dialogue as a Micro-social Context", en: Levy, E., S. Duncan y J. Casell, *Gesture and the dynamical dimension of language, Essays in honor of David McNeill*, Amsterdam: John Benjamin Publishing Co., pp. 127-146.
- Beattie, G. (2003), *Visible Thought: The New Language or Body Language*, Londres: Routledge.
- Bergen, B. K. (2004), "The psychological reality of phonaesthemes", *Language*, 80: 290-311.
- Berlin, B. (1994), "Evidence for pervasive synesthetic sound symbolism in ethnozoological nomenclature", en: Hinton, L., J. Nichols y J. Ohala (eds.), *Sound Symbolism*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 76-93.
- Bickerton, D. (2004), "Mothering plus vocalization doesn't equal language", *Behavioral and Brain Sciences*, 27, 4, pp. 504-505.
- Bolinger, D. R. (1950), "Assonance and Morpheme Analysis", *Word*, 23, pp. 117-134.

- Bortfeld, H. (2004), "Which came first: Infants learning language or motherese?", *Behavioral and Brain Sciences*, 27, 4, pp. 505-506.
- Bouissac, P. (2004), "How plausible is the motherese hypothesis?", *Behavioral and Brain Sciences*, 27, 4, pp. 506-507.
- Bråten, S. y C. Trevarthen (2007), "From infant intersubjectivity and participant movements to simulation and conversation in cultural common sense", en: Bråten, S. (ed.), *On Being Moved. From Mirror Neurons to Empathy*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamin Publishing Company, pp. 21-34.
- Burnham, D., Ch. Kitamura y U. Vollmer-Conna (2002), "What's new, Pussycat? On Talking to Babies and Animals", *Science*, 296 (5572), p. 1435.
- Cassidy, K. W., M. H. Kelly y L. J. Sharoni (1999), "Inferring gender from name phonology", *J Exp Psychol Gen*, 128, pp. 362-381.
- Chen, Y-C. et al. (2016), "When 'Bouba' equals 'Kiki': Cultural commonalities and cultural differences in sound-shape correspondences", *Scientific Reports*, 6 26681.
- Chomsky, N. (1975), *Reflexiones sobre el lenguaje*, Barcelona: Ariel.
- Davidson, D. (2001), "La aparición del pensamiento", en: Davidson, D., *Subjetivo, Intersubjetivo, Objetivo*, Madrid: Cátedra, pp. 176-190.
- De Jaegher, H., E. Di Paolo y S. Gallagher (2010), "Can social interaction constitute social cognition?", *Trends in Cognitive Science*, 14, 10, pp. 441-447.
- Dissanayake, E. (2000), "Antecedents of the temporal arts in early mother-infant interaction", en: Wallin, N. L., B. Merker y S. Brown (eds.), *The Origins of Music*, Cambridge: MIT Press, pp. 389-410.
- (2004), "Motherese is but one part of a ritualized, multimodal, temporally organized, affiliative interaction", *Behavioral and Brain Sciences*, 27, 4, pp. 512-513.
- Elias, J. Z. y S. Gallagher (2014), "Word as Object: A View of Language at Hand", *Journal of Cognition and Culture*, 14, pp. 373-384.
- Falk, D. (2004), "Pre-linguistic evolution in early hominins: Whence Motherese?", *Behavioral and Brain Sciences*, 27, 4, pp. 491-541.
- Fay, N., S. Garrod, L. Roberts y N. Swoboda (2010), "The Interactive Evolution of Human Communication Systems", *Cognitive Science*, 34, 3, pp. 351-386.

- Fernald, A. (1985), "Four-months-old infants prefer to listen to motherese", *Infant Behavior and Development*, Vol. 8, 2, pp. 181-195.
- (1989), "Intonation and communicative intent in mother's speech to infants: is the melody the message?", *Child Development*, 60, pp. 1497-1510.
- (1991), "Prosody in speech to children: Prelinguistic and Linguistic Functions", *Annals of Child Development*, 8, pp. 43-80.
- Fernald, A. et al. (1989), "A cross-language study of prosodic modifications in mothers and fathers's speech to preverbal infants", *J. Child Lang.*, 16, pp. 477-501.
- Fernald, A. y C. Mazzie (1991), "Prosody and focus in speech to infants and adults", *Developmental Psychology*, 27, 2, pp. 209-221.
- Fisher, A. (1999), "What, if anything, is phonological iconicity?", en: Nänny, M. y O. Fisher (eds.), *Form Miming Meaning: Iconicity in Language and Literature*, Philadelphia: John Benjamins Publishing, pp. 123-133.
- Fitch, T. (2010), *The Evolution of Language*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Gallagher, S. (2009), "Two Problems of Intersubjectivity", *Journal of Consciousness Studies*, 16, 6-8, pp. 289-308.
- (2013), "When the problem of inter-subjectivity becomes the solution", en: Legerstee, M., D. Haley y M. H. Bornstein, *The Infant Mind, Origins of the Social Brain*, New York, London: The Guildford Press, pp. 48-74.
- Gallagher, S. y D. Hutto (2008), "Understanding others through primary interaction and narrative practice", en: Zlatev, J. J., et al. (eds.), *The Shared Mind: Perspectives on Intersubjectivity*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, pp. 17-38.
- Gogate, L. J., L. E. Bahrick y J. D. Watson (2000), "A study of multimodal motherese: The role of temporal synchrony between verbal labels and gestures", *Child Development*, 71, 4, pp. 878-894.
- Goldin-Meadow, S. (2007), "Pointing sets the stage for learning language – and creating language", *Child Development*, 78, 3, pp. 741-745.
- Gratier, M. y C. Trevarthen (2008), "Musical Narrative and Motives for Culture in Mother-Infant Vocal Interaction", *Journal of Consciousness Studies*, 15, 10-11, pp. 122-158.

- Hauser, M. D., N. Chomsky y T. Fitch (2002), "The Faculty of Language: What Is It, Who Has It, and How Did It Evolve?", *Science*, 298, pp. 1569-1579.
- Imai, M. et al. (2008), "Sound symbolism facilitates early verb learning", *Cognition*, 109, 1, pp. 54-65.
- Imai, M. y S. Kita (2014), "The sound symbolism bootstrapping hypothesis for language acquisition and language evolution", *Phil. Trans. R. Soc. B*, 369: 20130298.
- Irvine, E. (2016), "Method and Evidence: Gesture and Iconicity in the Evolution of Language", *Mind & Language*, 31, 2, pp. 221-247.
- Iverson, J. M. (2010), "Multimodality in infancy: vocal-motor and speech-gesture coordinations in typical and atypical development", *Enfance*, 3, pp. 257-274.
- Iverson, J. M. y S. Goldin-Meadow (1998), "Why people gesture when they speak?", *Nature*, 396, p. 228.
- Iverson, J. M. et al. (1999), "Gesturing in Mother-Infant Interactions", *Cognitive Development*, 14, 1, pp. 57-75.
- Jespersen, O. (1921), *Language: Its Nature, Development, and Origin*, London: Allen and Unwin.
- Karmiloff, K. y A. Karmiloff Smith (2001), *Pathways to language: From Fetus to Adolescent*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Kohler, W. (1929), *Gestalt Psychology*, New York: Liverlight Pub. Corporation.
- Korta, K. (2002), "Hacer Filosofía del Lenguaje", *Revista de Filosofía*, 27, 2, pp. 337-359.
- Le Cron Forster, M. (1978), "The symbolic structure of primordial language", en: Washburn, Sherwood L. y Elizabeth R. McCown (eds.), *Human Evolution: Biosocial Perspectives*, Menlo Park, CA: Benjamin/Cummings, pp. 77-121.
- Legerstee, M. (1990), "Infant use of multimodal information to imitate speech sounds", *Infant Behavior and Development*, 13, 3, pp. 343-354.
- Legerstee, M., D. Haley y M. H. Bornstein (2013), *The Infant Mind. Origins of the Social Brain*, New York, London: The Guildford Press.

- Levinson, S. C. y J. Holler (2014), "The origin of human multi-modal communication", *Phil. Trans. R. Soc. B* 369, 20130302. (doi:10.1098/rstb.2013.0302).
- Levy, E., S. Duncan y J. Casell (2007), "The dynamical dimension of language", en: Levy, E., S. Duncan y J. Casell, *Gesture and the dynamical dimension of language, Essays in honor of David McNeill*, Amsterdam: John Benjamin Publishing Co., pp. 3-12.
- Malloch, S. N. (1999), "Mothers and infants and communicative musicality", *Musicae Scientiae, 1999-2000, Special Issue: Rhythm, musical narrative, and the origins of human communication*, pp. 29-57.
- McLuhan, M. (1964), *Comprender los medios de comunicación. Las extensiones del ser humano*, Barcelona: Paidós.
- McNeill, D. (2000), *Language and Gesture*, Cambridge: Cambridge University Press.
— (2005), *Gesture and Thought*, Chicago: University of Chicago Press.
— (2012), *How Language Began: Gesture and Speech in Human Evolution*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Mehler, J. et al. (1988), "A precursor of language acquisition in young infants", *Cognition*, 29, 2, pp. 143-178.
- Messinger, D. S. y A. Fogel (1998), "Give and take: The development of conventional infant gestures", *Merrill-Palmer Quarterly*, 44, 4, pp. 566-590.
- Mithen, S. (2005), *Los neandertales cantaban rap. Los orígenes de la música y el lenguaje*, Barcelona: Crítica.
- Monaghan, P. et al. (2014), "How arbitrary is language?", *Phil. Trans. R. Soc. B* 369: 20130299.
- Monaghan P., K. Mattock y P. Walker (2012), "The role of sound symbolism in word learning", *J. Exp. Psychol. Learn. Mem. Cogn.*, 38, 5, pp. 1152-1164. (doi:10.1037/a0027747)
- Nelson, D. G. K. et al. (1989), "How the prosodic cues in motherese might assist in language learning", *Journal of Child Language*, 16, 1, pp. 55-68.
- Nygaard, L. C. et al. (2009a), "The semantics of prosody: acoustic and perceptual evidence of prosodic correlates to word meaning", *Cog. Sci.*, 33, 1, pp. 127-146.
— (2009b), "Sound to meaning correspondences facilitate word learning", *Cognition*, 112, 1, pp. 181-186.

- Ohala, J. J. (1994), "The frequency code underlies the sound-symbolic use of voice pitch", en: Hinton, L., J. Nichols y J. J. Ohala (eds.), *Sound Symbolism*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 325-347.
- Orr, E. y R. Geva (2015), "Symbolic play and language development", *Infant Behavior and Development*, 38, pp. 147-161.
- Overgaard, S. y J. Michael (2015), "The Interactive Turn in Social Cognition Research: A Critique", *Philosophical Psychology*, 28, 2, pp. 160-183.
- Ozturk, O., M. Krehm y A. Vouloumanos (2013), "Sound symbolism in infancy: evidence for sound-shape cross-modal correspondences in 4-month-olds", *J. Exp. Child Psychol.*, 114, pp. 173-186.
- Parault, S. J. y P. J. Schwanenflugel (2006), "Sound Symbolism: A piece in a puzzle of word learning", *Journal of Psycholinguistic Research*, 35, 4, pp. 329-351.
- Peña, M., J. Mehler y M. Nespor (2011), "The Role of Audiovisual Processing in Early Conceptual Development", *Psychol. Sci.*, 2, 11, pp. 1419-1421.
- Perniss P., R. L. Thompson y G. Vigliocco (2010), "Iconicity as a general property of language: evidence from spoken and signed languages", *Front. Psychology* 1, 227. doi: 10.3389/fpsyg.2010.00227.
- Perniss, P. y G. Vigliocco (2014), "The bridge of iconicity: from the world of experience to the experience of language", *Philos. Tran. R. Soc. Lond. B Biol.*, 369(1654):20140179.
- Petito, L. A. et al. (2004), "Baby hands that move to the rhythm of language: hearing babies acquiring sign languages babble silently on the hands", *Cognition*, 93, 1, pp. 43-73.
- Pinker, S. (1994), *El instinto del lenguaje*, Madrid: Alianza.
- Premack, D. y G. Woodruff (1978), "Does the chimpanzee have a theory of mind?", *Behavioral and Brain Sciences*, 4, pp. 515-526.
- Ramachandran, V. S. y E. M. Hubbard (2001), "Synaesthesia - A Window Into Perception, Thought and Language", *Journal of Consciousness Studies*, 8, 12, pp. 3-34.
- Sapir, E. (1929), "A study in phonetic symbolism", *Journal of Experimental Psychology*, 12, pp. 225-239.
- Saussure, F. (1916), *Curso de Lingüística General*, Buenos Aires: Losada, 1945.
- Scotto, C. (2002), "Intreracción y atribución mental: la perspectiva de la segunda persona", *Análisis Filosófico*, 22, 2, pp. 135-152.

- Sidhu, D. M. y P. M. Pexman (2015), "What's in a Name? Sound Symbolism and Gender in First Names", *PLoS ONE*, 10(5): e0126809, doi: 10.1371/journal.pone.0126809.
- Sinha, C. y C. Rodríguez (2008), "Language and the signifying object: From convention to imagination", en: Zlatev et al. (eds.), *The Shared Mind: Perspectives on intersubjectivity*, John Benjamins Publishing Co., pp. 357-378.
- Small, M. F. (1998), *Our Babies, Ourselves: How Biology and Culture Shape the Way We Parent*, New York: Anchor Books.
- Snow, C. E. (1977), "The development of the conversation between mothers and babies", *J. Child Lang.*, 4, pp. 1-22.
- Soderstrom, M. (2007), "Beyond babytalk: Re-evaluating the nature and content of speech input to preverbal infants", *Developmental Review*, 27, pp. 501-532.
- Sterelny, K. (2012), *The Evolved Apprentice: How Evolution Made Humans Unique*, Cambridge, MA: MIT Press.
- Thompson, R. L. et al. (2012), "The Road to Language Learning is Iconic: Evidence from British Sign Language", *Psychological Science*, 23, 12, pp. 1-6.
- Tomasello, M. (2000), "A usage-based approach to child language acquisition", en Bavin, E. L. (ed.), *The Cambridge Handbook of Child Language*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 69-87.
— (2003), *Constructing a Language: A Usage-based Theory of Language Acquisition*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
— (2008), *La evolución de la comunicación humana*, Buenos Aires: Katz, 2013.
- Trainor, L. J., C. M. Austin y R. N. Desjardins (2000), "Is infant-directed speech prosody a result of the vocal expression of emotion?", *Psychological Science*, 11, pp. 188-195.
- Trevarthen, C. (1974), "Conversations with a two-month-old", *New Scientist*, 2 May, pp. 230-235.
— (1979), "Communication and cooperation in early infancy: A description of primary intersubjectivity", en: Bullowa, M. (ed.), *Before speech*, Cambridge, UK: Cambridge University Press, pp. 321-348.
— (1999), "Musicality and the intrinsic motive pulse: Evidence from human psychobiology and infant communication", *Musicae Scientiae*, 1999-2000, pp. 155-215.

- . (2002), “Making sense of infants making sense”, *Intellectica*, 1, 34, pp. 161-188.
- . (2005a), “Action and emotion in development of the human self, its sociability and cultural intelligence: Why infants have feelings like ours”, en: Nadel, J. y D. Muir (eds.), *Emotional development*, Oxford, UK: Oxford University Press, pp. 61-91.
- . (2005b), “First things first: infants make good use of the sympathetic rhythm of imitation, without reason or language”, *Journal of Child Psychotherapy*, 31, 1, pp. 91-113.
- . (2008a), “Shared minds and the science of fiction. Why theories will differ”, en: Zlatev, J. et al. (eds.), *The Shared Mind: Perspectives on Intersubjectivity*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- . (2008b), “The musical art of infant conversation: Narrating in the time of sympathetic experience, without rational interpretation, before words”, en: Imberty, M. y M. Gratier (eds.), *Musicae Scientiae, Special Issue: “Narrative in music and interaction”*, pp. 15-46.
- Trevarthen, C. y J. Delafield-Butt, (2013), “Biology of Shared Experience and Language Development: Regulations for the Intersubjective Life of Narratives”, en: Legerstee, M., D. W. Haley y M. H. Bornstein (eds.), *The infant mind: origins of the social brain*, New York, London: The Guilford Press, pp. 167-199.
- Trevarthen, C. y K. J. Aitken (2001), “Infant Intersubjectivity: Research, Theory, and Clinical Applications”, *J. Child Psychol. Psychiat.*, 42, 1, pp. 3-48.
- Trevarthen, C. y P. Hubley (1978), “Secondary intersubjectivity: Confidence, confiding and acts of meaning in the first year”, en: Lock, A. (ed.), *Action, gesture and symbol: The emergence of language*, London: Academic Press, pp. 183-229.
- Tsur, R. (2005), “Size-sound symbolism revisited”, *Journal of Pragmatics*, 38, pp. 905-924.
- Tylén, K. et al. (2010), “Language as a Tool for Interacting Minds”, *Mind & Language*, 25, 1, pp. 3-29.
- Vigliocco, G., P. Perniss y D. Vinson (2014), “Language as a multimodal phenomenon: implications for language learning, processing and evolution”, *Phil. Trans. R. Soc. B* 369: 20130292. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1098/rstb.2013.0292> [19/05/2017].
- Vygotsky, L. (1978), *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*, Cambridge, MA: Harvard University Press.

Walker, P. et al. (2010), "Preverbal Infants' Sensitivity to Synaesthetic Cross-Modality Correspondences", *Psychol. Sci.*, 21, pp. 21-25.

Wittgenstein, L. (1953), *Investigaciones Filosóficas*, México: UNAM.

— (1967), *Zettel*, México: UNAM, 1985.

— (1969), *Sobre la certeza*, Caracas: Tiempo Nuevo.

— (1980), *Observaciones sobre la filosofía de la psicología*, Vols. I y II, UNAM: México.

Zlatev, J. (2008), "The co-evolution of intersubjectivity and bodily mimesis", en: Zlatev et al. (eds.), *The Shared Mind: Perspectives on intersubjectivity*, John Benjamins Publishing Co., pp. 215-44.

Zlatev, J. et al. (2008), "Intersubjectivity: What makes us human?", en: Zlatev et al. (eds.), *The Shared Mind: Perspectives on intersubjectivity*, John Benjamins Publishing Co., pp. 1-14.