

CAPÍTULO 8

La comunicación temprana en las interacciones entre bebés y docentes

Camila Aquino

Introducción

El presente capítulo pretende transformarse en una primera revisión bibliográfica que se desprende del proyecto de beca UNLP nominado: “La mediación docente en el desarrollo de la comunicación temprana: análisis de las interacciones adultx-niñx en situaciones de juego en la escolaridad maternal”. En este sentido se realizará en primer lugar un acercamiento a las concepciones clásicas sobre la comunicación temprana y sus posteriores reformulaciones, analizando la importancia que tienen las interacciones adultx-niñxs para el desarrollo cognitivo y lingüístico. Luego se realizará una breve introducción sobre la perspectiva de la pragmática de objeto, para por último abrir algunos interrogantes respecto al papel de la mediación docente en la comunicación temprana a partir de concebir los enfoques triádicos de interacción en el desarrollo.

Diversos estudios han ofrecido evidencia sobre el hecho de que las interacciones entre el adulto y el niño⁹ desempeñan un sitio crucial en el desarrollo lingüístico y cognitivo (Nelson, 2007; Tomasello, 2003; Weizman & Snow, 2001). Estas investigaciones toman como punto de partida la concepción que comprende que comunicación, lenguaje y cognición se despliegan y se coordinan en la interacción social (Bruner, 1986; Nelson, 1994; Rogoff, 1994), generando una representación del mundo (Rosembeg, 2009).

Tal como propone Basilio (2014), son múltiples las investigaciones sobre la primera infancia que recurren a los desarrollos vigostkianos para fundamentar la importancia de la interacción con el adulto en la adquisición del lenguaje y otras habilidades, sin embargo, son escasas aquellas que llevan a cabo un análisis semiótico más allá de los elementos lingüísticos para indagar sobre el origen de los procesos psicológicos en contextos de comunicación.

Más allá de la tradición teórica a la cual adscriban, los diferentes investigadores coinciden en la importancia crucial de la comunicación gestual para la adquisición del lenguaje y las capaci-

⁹ Se decide utilizar el bebé, los bebés, el niño, los niños, el adulto, el cuidador, etc., en un sentido genérico y básicamente para facilitar la lectura, sin implicar por ello, sesgo de género alguno.

dades simbólicas en general. Es decir que durante el desarrollo aparecen producciones simbólicas cada vez más abstractas y arbitrarias, producto de una progresión en la que los procesos de significación se van descontextualizando y despegando de la materialidad. En este sentido la capacidad de comunicarse con otros mediante signos preverbales: gestos, uso de objetos y vocalizaciones, tiene una importancia central en el origen de la comunicación intencional, como de sus primeras etapas de desarrollo (Bruner, 1974; Capirci, Contaldo, Caselli, y Volterra, 2005; Iverson y Goldin-Meadow, 2005; Rodríguez, 2006; Tomasello, 2008).

Comunicación temprana: un recorrido desde las interacciones diádicas a las triádicas

Este capítulo se encuadra en una perspectiva multimodal que sostiene la relevancia de la coordinación y sincronización de componentes vocales y gestuales en el lenguaje y la comunicación (Murillo y Belinchón, 2013). En esta línea, el desarrollo del lenguaje es concebido como una actividad interactiva que involucra diferentes recursos comunicativos, tales como miradas, gestos, vocalizaciones y uso de objetos.

El lenguaje es un artefacto cultural que sirve para diversas funciones canónicas implicadas en una amplia gama de prácticas culturales, incluidas la representación y la narración. Los niños aprenden estas funciones a través de su participación en intercambios sociales con adultos y pares (Estrada y Cárdenas, 2017; Moreno-Núñez et al., 2017), en formatos de interacción que comienzan a desplegarse antes de la aparición del lenguaje.

La investigación psicológica sobre la comunicación prelingüística ha demostrado que los bebés pueden establecer referentes compartidos en interacción con sus cuidadores muy tempranamente, desde la segunda mitad del primer año de vida (Murillo y Belinchón, 2013). El repertorio de recursos comunicativos prelingüísticos (miradas, gestos, vocalizaciones, uso de objetos) que los niños adquieren durante esta etapa se funde en las primeras expresiones verbales a medida que desarrollan estructuras lingüísticas más complejas. Progresivamente, comienzan a realizar signos que se refieren a otros aspectos más allá de los límites del "aquí y ahora", formando una base sólida para el uso posterior de las palabras (Solís et al., 2016).

Los gestos implican acuerdos y convenciones, es decir no se trata de producciones naturales, ni son únicamente producto de la imitación, sino que se aprenden durante la interacción con otros y se trata de comportamientos con significados producidos con una determinada intención comunicativa (Basilio, 2014).

Los modelos clásicos que se encargaron de abordar el desarrollo de la comunicación prelingüística han ofrecido múltiples explicaciones respecto de las transformaciones que permiten, en el transcurso del primer año de vida, el tránsito de la comunicación al lenguaje (Bates et al., 1979; Trevarthen, 2003). Estos, a pesar de sus diferencias, comprenden a la comunicación prelingüística como un proceso en el que ocurre un salto cualitativo desde las interacciones diádicas, preintencionales entre bebé y cuidador hacia las interacciones triádicas, intencionales y en las que se predica acerca de referentes externos.

En la actualidad, investigaciones recientes han reconsiderado la relevancia y centralidad que adquieren las fases más tempranas del desarrollo en la ontogénesis de la comunicación y del desarrollo lingüístico posterior. Éstas parten de considerar desde un inicio el carácter triádico de las primeras interacciones, destacando la continuidad entre estas últimas y aquellas otras, propias de la comunicación intencional. En este escenario, es el adulto quien toma la iniciativa y presenta al niño, ya desde el comienzo, el mundo de los objetos en su dimensión cultural (Basilio, 2014; Moreno-Núñez, Rodríguez y Del Olmo, 2017).

Esto no significa que el niño no responda de manera contingente en la interacción, más allá de que la intencionalidad la otorgue en un primer momento el adulto. El niño presta atención y responde de manera activa a la propuesta que ofrece el adulto de formas cada vez más complejas a medida que avanza en edad (Moreno-Núñez et al., 2017).

En línea con lo que propone Cárdenas y colaboradores (2020), la mediación gradual de otro ayuda a los niños a aprender a usar variados objetos e instrumentos, acercándolos a la comprensión de reglas de uso que no son evidentes, en especial para los bebés. Por ello, el papel de los adultos como mediadores entre el niño y el mundo ha sido ampliamente enfatizado desde la perspectiva de la Pragmática del Objeto (Rodríguez y Moro, 1999), trasladando el discurso vigostkiano a edades más tempranas. Desde esta perspectiva, la mediación de los adultos permite a los niños involucrarse en interacciones triádicas cada vez más complejas (adulto-niño-objeto) mucho antes de que el bebé pueda tomar la iniciativa de compartir significados (Rodríguez et al., 2017).

Estudios recientes (Dimitrova y Moro 2013; Palacios y Rodríguez 2014; Rodríguez et al. 2017) han demostrado la existencia de gestos tempranos (anteriores al gesto de señalar) que permiten al bebé establecer referencias compartidas con otros en situaciones de interacción triádica (Guevara et al., 2020). Asimismo, se ha demostrado que los gestos, particularmente los ostensivos (dar y mostrar), pueden ser utilizados por los bebés para comunicarse con ellos mismos, adquiriendo funciones exploratorias y privadas (Rodríguez, 2009). Los gestos privados parecen jugar un papel importante en el desarrollo de las primeras funciones ejecutivas. Al respecto, algunos autores han aportado evidencia de que los gestos podrían realizar funciones de autorregulación tempranas (Basilio y Rodríguez 2017; Delgado y col. 2010; Moreno-Llanos 2018).

Estas primeras interacciones presentan, una serie de características que las diferencian de las posteriores, al mismo tiempo que posibilitan su emergencia en el futuro. El adulto incluye al niño en intercambios comunicativos donde: por un lado, realiza acciones ostensivas mediante demostraciones del uso de objeto como de gestos ostensivos: dar y mostrar. Por otro lado, las interacciones poseen carácter rítmico, lo que facilita las interacciones de los niños con los adultos y los objetos (Laguens et al., 2021).

En este sentido las interacciones tempranas, mediadas por verbalizaciones/vocalizaciones, gestos y uso de objetos, cobran una significación central en relación con el desarrollo comunicativo y lingüístico infantil, en tanto facilita a los niños construir su relación con el mundo en nichos interactivos e iniciarse en el empleo de diversos sistemas semióticos (como los gestos o las convenciones sobre el uso de objetos) durante sus primeros dos años de vida (Rodríguez et al., 2017).

La pragmática de objeto: nuevos aportes

La perspectiva conocida como Pragmática del Objeto analiza y da cuenta de la emergencia del uso cultural de los objetos, partiendo de sus propiedades materiales hacia sus usos simbólicos (Rodríguez, Basilio, Cárdenas et al., 2018; Rodríguez et al., 2015).

Si bien tradicionalmente los objetos han sido considerados como fuentes de conocimiento físico por ejemplo en la perspectiva Piagetina, o como meros referentes del acto comunicativo, raramente han sido abordados en su doble condición de objetos de aprendizaje cultural e instrumentos de comunicación. Por ello resulta particularmente interesante lo propuesto por la Pragmática del Objeto, en la medida en que implica una tendencia creciente a devolver a dichos objetos su carácter eminentemente cultural, entendiendo que poseen una función análoga a otros sistemas semióticos de aparición más tardía, como el lenguaje, la escritura o las representaciones gráficas (Languens et al., 2021).

En este sentido la perspectiva de la semiótico-pragmática de Rodríguez y Moro (1999), propone como tesis concebir que las dos líneas que Vygotski concibe como separadas (inteligencia práctica y lenguaje), en realidad se desarrollan entrelazadas desde el comienzo, nunca en paralelo (Basilio, 2014). Por lo tanto, la doble formación de las herramientas semióticas de comunicación y pensamiento, podemos inferir que operan a nivel pre verbal con los gestos y los usos que los bebés hacen de los objetos y no hacen referencia al lenguaje únicamente.

Desde esta perspectiva, se construye un paralelo para el análisis de las producciones que realizan los adultos y la de los niños, que permite analizar su génesis social (Rodríguez y Moro, 2008). Por lo tanto, desde la Pragmática del Objeto, la tríada: adulto, niño, objeto; constituye la unidad mínima de observación para comprender el origen de la construcción del conocimiento por parte del niño (Basilio, 2014).

Estudios recientes, mencionan acerca del carácter triádico de las interacciones (Moreno-Núñez et al., 2015; Moreno-Núñez et al., 2017), donde los primeros usos culturales de los objetos se articulan, en cierto modo, a los usos no convencionales de los que los niños ya son capaces de hacer, ubicándose dicha interacción a nivel del desarrollo (Vygotsky, 1978). El niño pone en marcha de manera natural un uso funcional de por ejemplo sonajeros, maracas y otros objetos sonoros, el cual no se diferencia del uso convencional. Si bien dicho aprendizaje nunca se realiza en solitario, es interesante resaltar el hecho de que al mismo tiempo que los niños exploran su entorno, también comienzan a aprender a usar los objetos con una función culturalmente establecida, incrementando su grado de complejidad semiótica a medida que avanza en edad (Languens et al., 2021).

De este modo a medida que avanzan en el desarrollo los niños aprenden a utilizar objetos cada vez más complejos y diversos desde un punto de vista cultural, haciendo un pasaje de usos convencionales emergentes o parcialmente convencionales a un uso plenamente convencional de los objetos (Dimitrova y Moro, 2013).

En este sentido, comparten una base común de conocimiento con el adulto, quien irá realizando ajustes de manera paulatina sobre la complejidad y la cantidad de los gestos, en función del grado de conocimiento que infiere es compartido con el niño.

Resulta particularmente interesante realizar un paralelismo con la noción piagetiana de permanencia del objeto (Piaget, 1950/1985), ya que cuando los niños llegan a usar los objetos en forma canónica esto sugiere que han adquirido un tipo de permanencia que no es física sino funcional, compartida con la comunidad (Rodríguez et al., 2018). Dicha permanencia funcional, podríamos decir, se constituye en una suerte de invariante conceptual que hace posible trascender el aquí y ahora a través de nuevos usos simbólicos y creativos de los objetos (Languens et al., 2021).

La mediación docente en la comunicación temprana

Tal como se fue desarrollando en el presente artículo, en la actualidad existe evidencia acerca de la alta competencia de los bebés, desde edades muy tempranas, para participar en interacciones triádicas con adultos: desde el comienzo, el niño participa de intercambios iniciados por el adulto, quien toma la iniciativa y le presenta el mundo de los objetos en su dimensión cultural (Contín, 2017; Estrada y Cárdenas, 2017; Rossmann et al, 2014). Sin embargo, dichas investigaciones se han centrado sobre todo en contextos hogareños, siendo escasas aquellas que abordan dichas situaciones en contextos escolares de educación temprana, especialmente en el contexto local.

Por tanto, resulta de particular interés caracterizar las interacciones comunicativas docente-niño y analizar el efecto de la mediación del maestro en la producción de signos comunicativos de los bebés, en propuestas lúdicas de contextos escolares maternos.

Es importante resaltar que otro punto de consenso en la literatura sobre el desarrollo de la comunicación intencional es la relevancia del rol de los adultos en este proceso, aunque la caracterización de las actuaciones de los adultos varíe ampliamente entre las diversas tradiciones de investigación (Basilio, 2014).

Uno de los conceptos ampliamente utilizado es el de andamiaje, para describir la forma en la cual un sujeto más experto promueve el aprendizaje de nuevas habilidades o conocimientos en uno más novato. Se ha recurrido al concepto de andamiaje para definir las interacciones entre adultos y niños, como una habilidad de los padres para tomar responsabilidad por aquellos aspectos de una tarea que van más allá del grado de competencia actual que poseen los niños, acompañándolos con ello y permitiéndoles desempeñarse manera independiente en aquellos aspectos donde tienen manejo. (Wood, Bruner y Ross, 1976).

La mediación es un tema que ha atravesado la obra de Lev Vygotski. En su perspectiva resalta un aspecto clave de la conciencia humana que se vincula con su asociación con el uso de herramientas, especialmente lo que denomina: “herramientas psicológicas” o “signos”. Por tanto, los individuos actúan en el mundo de un modo indirecto o mejor dicho mediado por signos. En este

sentido entonces la emergencia de los procesos psicológicos superiores debe estar fundamentados en la noción de mediación. Dicha noción también permite dar cuenta del desarrollo del individuo partiendo de construir un vínculo entre los procesos sociales e históricos, y los procesos mentales propios de cada individuo. En este sentido, se puede afirmar, desde una concepción de sujeto situado, que los individuos internalizan formas de mediación provistas por particulares fuerzas culturales, históricas e institucionales (Erausquin, 2007).

Por tanto, se concebirá a la mediación docente como aquellas instancias en las que se promueven interacciones triádicas con los niños y uno o más objetos, usando varios signos lingüísticos y no lingüísticos (mediación semiótica), pero también algunas estrategias específicas para mediar la situación de aprendizaje compartida (Cárdenas et al., 2020).

En este sentido, se resalta la importancia del docente como mediador, debido a que es él quien orienta al estudiante en la conformación del andamiaje, definido por Bruner (1981) como el puente que se establece entre el estudiante y él; es decir, el docente deberá ser facilitador-mediador, en la construcción del aprendizaje del alumno.

Es el docente quien se constituye en un organizador y mediador en el encuentro del alumno con el conocimiento, orientando y guiando la actividad mental constructiva de sus alumnos, en la medida en que ofrecerá una ayuda pedagógica que se ajuste a las competencias de estos (Díaz y Hernández, 1999).

De ahí surge el interés de estudiar el desarrollo comunicativo a través de las interacciones tempranas entre bebés y docente en situaciones de juego de escolaridad maternal. En esa línea, se desprenden los siguientes interrogantes que orientan la investigación:

¿Qué recursos comunicativos producen los/as bebés entre 6 y 18 meses en situaciones de juego en el aula? ¿Cómo se desarrollan dichos recursos a lo largo de los primeros años de vida? ¿Existen vínculos directos entre la calidad de las primeras interacciones triádicas y la emergencia temprana del lenguaje? ¿Cuáles son los mecanismos utilizados por las/os maestras/os en las interacciones tempranas con las/os bebés para promover el desarrollo comunicativo? ¿Existe relación entre las intervenciones docentes y el desarrollo comunicativo prelingüístico de los bebés?

Referencias

- Basilio Seyler, M. (2014). *Los signos preverbales como herramientas de pensamiento: el origen social de la autorregulación cognitiva en niños de 14 a 18 meses de edad*. [Tesis de doctorado, Universidad Autónoma de Madrid]. Repositorio institucional Universidad Autónoma de Madrid.
- Basilio, M., & Rodríguez, C. (2017). How toddlers think with their hands: social and private gestures as evidence of cognitive self-regulation in guided play with objects. *Early Child Development and Care*. <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1202944>.
- Bates, E., Beningni, L., Bretherton, I., Camaioni, L. y Volterra, V. (1979). *The emergence of symbols: Cognition and communication in infancy*. Academic Press.

- Bruner, J. (1981). *Vygotsky, Una Perspectiva Histórica y Conceptual*. Infancia y Aprendizaje. Madrid: Pablo del Río
- Bruner, J. (1986) *El habla del niño*. Bs As: Paidós
- Bruner, J. S. (1974). From communication to language-----a psychological perspective. *Cognition*, 3(3), 255---287. doi:16/0010---0277(74)90012---2
- Capirci, O., Contaldo, A., Caselli, M. C., & Volterra, V. (2005). From action to language through gesture: A longitudinal perspective. *Gesture*, 5, 155---177. doi:10.1075/gest.5.1.12cap
- Cárdenas, K; Moreno- Nuñez, A & Miranda-Zapata, E.D (en prensa). Shared book reading in early childhood education: Teacher's mediation in children's communicative development. *Frontiers in Psychology*
- Contín, L. (2017). Lecturas en el aula 0-1 en la Escuela Infantil: *¿Por qué es tan atractivo para niños y niñas?* Unpublished Degree Dissertation. Universidad Autónoma de Madrid
- Delgado, B., Gómez, J. C., & Sarriá, E. (2010). Funciones Tempranas del Gesto de Señalar Privado: la Contemplación y la Autorregulación a través del Gesto de Señalar. *Acción Psicológica*, 7(2), 59–70.
- Díaz Barriga, A. y Hernández Rojas, G. (1999) *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo. Una Interpretación Constructivista*. México: Mc Graw Hill
- Dimitrova, N. and Moro, C. (2013). Common ground on object use associates with caregivers' gesturere. *Infant Behavior & Development*, 36, 618–626.
- Erausquien, C (2007) Mediación de James Wertsch. Acta Académica. <https://www.aacademica.org/cristina.erausquin/633>
- Estrada, L. F., and Cárdenas, K. (2017). 'Let's read a book!' *Longitudinal analysis of educational practices in infant school from 1 to 2 years old*, presented at the 47th Annual Meeting of the Jean Piaget Society, San Francisco, 2017.
- Iverson, Jana M., & Goldin---Meadow, S. (2005). Gesture Paves the Way for Language Development. *Psychological Science*, 16(5), 367 ---371. doi:10.1111/j.0956-7976.2005.01542.x
- Laguens, A., Querejeta, M., & Resches, M. (2021). La multimodalidad en el desarrollo comunicativo temprano. *Revista De Psicología*, 087. <https://doi.org/10.24215/2422572Xe087>
- Moreno-Llanos, I. (2018). *Las Primeras Manifestaciones de las Funciones Ejecutivas en la Escuela Infantil*. Unpublished master's degree thesis. Spain: Universidad Autónoma de Madrid.
- Moreno-Núñez, A., Rodríguez, C., y Del Olmo, M. J. (2017). Rhythmic ostensive gestures: How adults facilitate infants' entrance into early triadic interactions. *Infant Behavior and Development*, 49, 168-181. <https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2017.09.003>
- Murillo, E. y Belinchón, M. (2013). Patrones comunicativos multimodales en la transición a las primeras palabras: Cambios en la coordinación de gestos y vocalizaciones. *Infancia y Aprendizaje*, 36, 473–487. <https://doi.org/10.1174/021037013808200258>
- Nelson, K. (2007). *Young minds in social worlds. Experience, meaning and memory*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Nelson, T. O., & Narens, L. (1994). Why investigate metacognition? En J. Metcalfe & A. P. Shimamura (Eds.), *Metacognition: Knowing about knowing* (pp. 1---25). Cambridge, MA, US: The MIT Press.
- Palacios, P., y Rodríguez, C. (2014). The development of symbolic uses of objects in infants in a triadic context: A pragmatic and semiotic perspective. *Infant and Child Development*. <http://dx.doi.org/10.1002/icd.1873>.
- Piaget, J. (1950/1985). *La toma de conciencia*. Ediciones Morata.
- Rodríguez, C. (2006). *Del ritmo al símbolo. Los signos en el nacimiento de la inteligencia*. (Vol.1ra). Barcelona: Horsori.
- Rodríguez, C. (2009). The “circumstances” of gestures: Proto-interrogatives and Private gestures. *New Ideas in Psychology*, 27(2), 288–303.
- Rodríguez, C., & Moro, C. (2008). Coming to Agreement: Object Use by Infants and Adults. En J. Rodríguez, C., and Moro, C. (1999). *El mágico número 3. Cuando los niños aún no hablan*. Barcelona: Paidós.
- Rodríguez, C., and Moro, C. (1999). *El mágico número 3. Cuando los niños aún no hablan*. Barcelona: Paidós.
- Rodríguez, C., Basilio, M., Cárdenas, K., Cavalcante, S., Moreno-Núñez, A., Palacios, P., y Yuste, N. (2018). *Object pragmatics: Culture and communication - the bases for early cognitive development*. In A. Rosa y J. Valsiner (Eds.), *Cambridge handbooks in psychology. The Cambridge handbook of sociocultural psychology* (p. 223–244). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781316662229.013>
- Rodríguez, C., Benassi, J., Estrada, L., and Alessandrini, N. (2017). Early social interactions with people and objects. In A. Slater and G. Bremner (Eds.), *An introduction to developmental psychology* (3rd edn, pp. 213–258). Hoboken/West Sussex: Wiley
- Rodríguez, C., Moreno-Núñez, A., Basilio, M., y Sosa, N. (2015). Ostensive gestures come first: their role in the beginning of shared reference. *Cognitive Development*, 36, 142-149. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2015.09.005>
- Rogoff, B. (1994) *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Bs As: Paidós
- Rosemberg, C. R. & Silva, M. L. (2009). Teacher-children interaction and concept development in kindergarten. *Discourse Processes*, 46, 572-591. doi:10.1080/01638530902959588
- Rossmann, N., Costall, A., Reichelt, A. F. López, B., and Reddy, V. (2014). Jointly structuring triadic spaces of meaning and action: book sharing from 3 months on. *Frontiers in Psychology*,. doi: 10.3389/fpsyg.2014.01390
- Solís, M. C., Suzuki, E., and Baeza, P. (2016). *Enseñar a leer y escribir en educación inicial*. Santiago de Chile: Ediciones UC.
- Tomasello, M. (2003). *Constructing a language: A usage-based theory of language acquisition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Tomasello, M. (2008). *Origins of Human Communication*. The MIT Press.
- Trevarthen, C. (2003). *Conversations with a two-month-old*. Whurr Publishers

- Vygotsky, L. S. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Editorial Crítica.
- Weizman, Z. O. & Snow, C. E. (2001). Lexical input as related to children's vocabulary acquisition: Effects of sophisticated exposure and support for meaning. *Developmental Psychology*, 37, 265-279. doi:10.1037/0012-1649.37.2.265
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976a). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines*, 17(2), 89-100.
- Zlatev (Ed.), *The Shared Mind: Perspectives on Intersubjectivity*. John Benjamins Publishing.