

F U N C I O N

NUM. 18

1998

DEPARTAMENTO DE ESTUDIOS EN LENGUAS INDIGENAS

UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA

Palabra y gesto: simbiosis en el habla infantil.
Primeros sondeos.

Rebeca Barriga Villanueva.
El Colegio de México.

FUNCION 18 (1998): 1-20.

Departamento de Estudios en Lenguas Indígenas
Universidad de Guadalajara

Palabra y gesto: simbiosis en el habla infantil.

Primeros sondeos.¹

Rebeca Barriga Villanueva

INDICE

1. Introducción. Del gesto y su importancia en el lenguaje infantil.
 2. La gestualidad en palabras, forma y movimiento. Análisis de los datos.
 3. Algunas consideraciones finales.
- Bibliografía

1. Introducción. Del gesto y su importancia en el lenguaje infantil.

Hasta hace relativamente poco tiempo² se empezó a cobrar conciencia de la importancia y significación del gesto³ dentro del proceso de la adquisición del

¹ Versiones preliminares de este trabajo fueron leídas en el Segundo Congreso de Estudiosos de la Semiótica, Oaxaca 1993, en el Simposio sobre Adquisición del Lenguaje dentro de la IV Reunión Nacional y III Internacional de Pensamiento y Lenguaje, Guadalajara 1996 y en el IV Congreso Internacional de Semiótica 1997. Agradezco a Karla Verónica Cobb, becaria del Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios de El Colegio de México, su invaluable apoyo en la búsqueda y organización del material bibliográfico.

² El gesto ha sido estudiado de tiempo atrás. Ya en el siglo XVIII Diderot y Condilac lo veían como parte de la naturaleza del lenguaje. Sin embargo, el interés iba dirigido principalmente a sistemas codificados de gestos, en especial a lenguajes de signos. Es hacia finales de los principios de los 80 cuando el interés se vuelca en la interrelación entre lenguaje y gestualidad. En este momento se establece también la necesidad de hacer estudios interculturales que permitan establecer universales de la gestualidad (Creider 1986: 161).

³ Definido en términos de "any spontaneous body movement during speech" (Mc Neill, 1986: 107). No obstante la aparente simplicidad de esta definición, la sola clasificación y tipología de gestos habla de su compleja naturaleza imbricada en el desarrollo cognoscitivo y lingüístico del niño. Véase el trabajo clásico de Ekman y Freiser 1969, sintetizado con claridad en Montes 1994: 255-256.

lenguaje⁴ confiriéndole, junto con la palabra, un papel central como copartícipe en la representación integral del significado:

An understanding on it can throw light into the process by which context becomes organized for representation in spoken utterance. (Kendon 1992: 225).

Se postula que gesto y habla son partes de la misma estructura psicológica y que atraviesan etapas muy similares de desarrollo en las que la interacción entre ambos se da permanentemente (Beattie y Aboudan 1994: 241).

La gestualidad hace más transparente la intención comunicativa a un tiempo que la categoría gramatical tiene en lo gestual el soporte de lo dicho y lo no dicho: el gesto suele llenar significativamente huecos léxicos, pausas o silencios que completan los actos de habla. Las funciones lingüísticas, fática, referencial y emotiva se entrecruzan y complementan en el gesto, creando así significados sociales compartidos que enriquecen la comunicación:

It may be impossible to understand the evolution of formal verbal or written language systems, either in personal history of the individual or in the evolutionary history of mankind, without recognizing that shared understandings between people pre-date the emergence of language systems. (Newson 1978: 31)

En diversas etapas de desarrollo lingüístico, gesto y palabra crean una simbiosis, y como tal, "sacan provecho" de su interacción, reforzando el andamiaje de la construcción lingüística, desde la temprana⁵ señalización —

⁴ En algunas lenguas, la investigación sobre estos aspectos es casi inexistente o está en ciernes. Por ejemplo, en los estudios de la adquisición del español —hasta donde nuestras indagaciones llegan— la producción en este campo es muy escasa. En este sentido, el proyecto de Donna Jackson-Maldonado puede considerarse como pionero en los estudios de la gestualidad relacionados con el desarrollo lingüístico de las primeras etapas de adquisición. Véase Jackson-Maldonado *et al* 1997.

⁵ Los estudios de la gestualidad en relación con el lenguaje de las etapas tempranas han centrado su interés en torno a dos aspectos básicos: uno, la forma y función del "señalar" y "alcanzar" como tránsito al lenguaje verbal de una y dos palabras (Masur 1983; Morford y Goldin-Meadow 1992; Capirci *et al* 1997). El otro, gira alrededor de la importancia de la interacción gestual como parte fundamental en la intencionalidad y negociación lingüísticas (Schmidt 1996: 279; Masur 1983). Los resultados de estos estudios convergen en la misma conclusión: "even at this young age, gesture naturally

primitivo sistema comunicativo (Tuite 1993: 101) — que preludia la aparición del lenguaje con la primera palabra, hasta la tardía orquestación cohesiva y coherente del gesto y la palabra en la que se entran los discursos infantiles.⁶ Este trabajo centra su mirada en la gestualidad producida por niños en las llamadas etapas tardías de desarrollo lingüístico (entre los 6 y los 12 años aproximadamente), época fundamental para la consolidación del proceso de adquisición, pues el interactuar en el ámbito escolar supone un enriquecimiento del lenguaje infantil al enfrentar al niño con los retos de la lecto-escritura y con el manejo de nuevas situaciones comunicativas y sociales expresadas en procesos semánticos, sintácticos y pragmáticos de mayor complejidad estructural y conceptual.⁷ Es en esta etapa cuando idealmente se alcanza el equilibrio entre el qué se dice — competencia lingüística — y el cómo, cuándo, con quién, cuánto se dice — competencia comunicativa.

Se trata entonces de explorar en la naturaleza de la simbiosis gesto-palabra en una muestra de 24 niños de 6 y 12 años,⁸ con el objeto de analizar la incidencia de la gestualidad en su habla. Por el momento, sólo busco plantear

forms an integrated system with speech in both production and comprehension (Morford y Goldin Meadow 1992: 559).

⁶ La investigación sobre la gestualidad en las etapas tardías enfocan su interés en las aportaciones del gesto a la cohesión y coherencia en diversos tipos de discurso infantil: "cohesive elements tend to be marked by repetitive gestures that maintain continuity with respect to their location in space, handedness and/or for... There is evidence that gestures tend to occur at points of topic shift such as narrative episodes or new conversational themes" (Mc Neill y Levy 1993: 364-365). También estas investigaciones se abocan al análisis de nuevos valores gestuales que aparecen reflejados en el discurso narrativo como es el caso del gesto metafórico y deíctico (Mc Neill, Cassell y Levy 1993).

⁷ Sobre la importancia de esta etapa en el desarrollo lingüístico infantil, menciono algunos trabajos que considero seminales, pues los analizan desde muy diversas perspectivas: Bowerman 1982; Gombert 1992; Karmiloff-Smith 1986; Ninio y Snow 1996; Romaine 84).

⁸ Esta muestra forma parte de una investigación que tenía como objeto comparar la sintaxis y el discurso narrativo que surgía de las conversaciones grabadas con estos niños (90 minutos en tres sesiones por cada uno) (Barriga Villanueva, 1990). Los límites del trabajo eran estrictamente lingüísticos. Sin embargo, la persistencia de lo gestual en las conversaciones de los niños, me hizo anotar y describir sistemáticamente cada una de sus apariciones, de las que doy cuenta en este trabajo a manera de un primer sondeo en los terrenos de la gestualidad infantil.

preguntas muy generales⁹ que surgen en torno a esta relación: ¿Qué diferencias y semejanzas hay entre los gestos que acompañan al habla de los 6 y los 12 años? ¿Hay transformación, permanencia o desaparición de ellos en esta etapa? ¿En qué elementos del lenguaje se ancla esta gestualidad? ¿Es la gestualidad un índice de desarrollo lingüístico? ¿Hay gestos que apuntan hacia la emergencia de nuevos significados?

2. La gestualidad en palabras, forma y movimiento. Análisis de los datos.

Tomaremos como punto de partida los gestos producidos en dos narraciones¹⁰ completas sobre el "día de las madres" de dos niñas, una de 6 años y otra de 12.

⁹ La naturaleza meramente exploratoria de este trabajo y las características de la muestra (niños pertenecientes todos al mismo nivel sociocultural medio) me impiden detenerme en aspectos socioculturales de la expresión gestual. Sin embargo, señalo la importancia que tienen en la búsqueda de una explicación más global de la adquisición. Al igual que con el lenguaje, se postulan universales de la gestualidad al tiempo que se apoyan las diferencias culturales y sociales:

"there is evidence that certain «primary affects» (happiness, fear, surprise, anger, disgust) are universally associated with particular facial expressions. Cultures differ in the degree to which affect displays are suppressed or exaggerated in given contexts (Tuite 1993: 83-84)

Pero más allá de la defensa de la unidad, variedad e incluso la individualidad, "every individual within his language and culture seems to have his own idiokinolect (Raffler Engel 1986: 131), la tendencia es la búsqueda de una teoría que integre gesto y habla:

To understand human communicative behavior, we need an integrated description of verbal and nonverbal communication. (Wierzbicka 1995: 247)

¹⁰ En las entrevistas, el diálogo se abría siempre con una invitación al niño "a platicar". Para asegurar lo más posible la homogeneidad de la temática y la efectividad de las comparaciones, yo proponía los tópicos y a partir de ellos cada niño construía conmigo su discurso. El diálogo es el contexto idóneo para la adquisición y el desarrollo del lenguaje (Halliday 1977). De hecho, es en él donde se inicia el proceso, con la interacción madre-niño. La situación dialógica le imprime un sello particular a la gestualidad pues en ella también se origina

our ability to emphasize, to imitate and to share emotions with our fellow men, as well as with our ability to learn to speak any particular language" (Newson 1978: 31).

Éstas servirán de marco para el análisis de otros gestos producidos en fragmentos de habla de diversos niños de la muestra. Elijo sólo aquéllos en los que la producción fue más o menos sistemática y común a la mayoría de los niños,¹¹ para tratar de acercarnos a una cierta generalización. Vayamos pues a los datos.

I: "¿Qué hiciste el día de las madres?"

M: "¡Pus bailé de norteña!"

I: "¿Y qué, te vistieron de norteña?"

M: "Una minifaldita y calzón de holanes y este... y me peinaron y una blusa de cuadros y este... y me peinaron... así, con una cola [...] y me pusieron moñitos aquí".

I: "¡Uy, te has de haber visto muy linda! ¿Qué te dijo tu mamá?"

M: "Mmm, pues estaba viendo, pero cuando bailaron los de... los de quinto, se empezó a reir... ¡ah no! ¿ya ves que tiene unas de primero, que llevó una minifaldita hasta aquí, hasta aquí, se le veía casi todo el calzón y se le veía? Mi mamá risa y risa..."

I: "Los de primero bailaron norteño, ¿y luego los demás qué hicieron?"

M: "Los demás bailaron este... hicieron, con unas destas, ¿cómo se llama? ¡Mamá! Hicieron esto y aquello, cada vez que chiflaban le hacían así, y los otros de quinto bailaron... bailaron unas desas que tienen moño aquí".

I: "¿Charlestón?"

M: "Y con una pluma acá y lo... los de quinto bailaron de patines, nada más".

I: "¿Y a ti cuál te gustó más de todos?"

M: "¡Ah! También bailaron los de segundo, bailaron una que tiene "tara ra ra rá, tara ra rá", la que más me gustó es la de... de los patines porque se mecía para aquí, para allá y es más divertido".

(Marian, 6 años.)

M: "Bueno, aquí, fue el festival, nos la pasamos muy contentos porque

¹¹ En el corpus hay una rica variedad de gestos individuales que apoyan la idea de un "idiokinolect" estilos personales de gestualizar (*supra.*, nota 9). Sin embargo, el rasgo más sobresaliente no es la individualidad de gesto ni su generalidad: reitero que es la simbiosis constante entre gesto y palabra. Al respecto, véase el interesante artículo de Beattie y Aboudan donde los autores sintetizan los cinco argumentos de Mc Neill que apoyan la idea de una misma estructura psicológica y un mismo proceso para gesto y habla (1994: 239-272).

a las mamás les gustaron mucho, se fueron todos felices porque todos tratamos de convivir con ellas ese día: yo, ese día fui con mi mamá a comer".

I: "¿Todos bailaron? ¿Cada uno bailó? ¿Cómo fue?"

M: "Bueno, los niños de primero bailaron, se vieron muy graciosos, porque les pusieron unas minifaldas chiquitas de mezclilla y se les veía las... las las pompitas".

I: "¿Ay, que lindos!"

M: "Y luego, los niños de segundo bailaron el "tico, tico", se vistieron de este... como de... de cubanos y bailaron, pus todas las mamás se rieron, porque todos, no bailaron muy bien, pero trataron de hacer lo mejor, y los niños de tercero... can... dijeron... cantaron un bolero, y los de cuarto bailaron Charlestón..."

(Jéssica, 12 años.)

La primera observación general que considero significativa es la congruencia que hay entre la clase de producción lingüística y gestual de cada una de estas niñas.¹² Con los rasgos distintivos propios del habla de su edad, se observa en las dos un apoyo en lo gestual para nutrir y completar los significados del habla y de la comunicación. En la producción gestual de los niños de 6 años de esta muestra, el gesto se orienta más a la interacción, por tanto privilegia los valores sociales de la comunicación; en cambio, en la de los 12, el gesto está más al servicio de la significación lingüística: completa una y otra vez el contenido semántico de lo dicho. Así, los gestos de Marian entran en sintonía con su discurso; ambos se retroalimentan en un diálogo entusiasta de movimientos y entonación. La narración centrada en primera persona va a propiciar gestos que involucran constantemente el espacio físico de Marian. No sucede lo mismo con la narración de Jéssica, centrada en la fiesta: sus gestos apoyan un discurso sobrio y acompasado que sale de la primera persona para centrarse en el escenario espacial circundante. En cuanto a la cohesión y coherencia del discurso, es muy significativo cómo se entreteje con elementos lingüísticos diferentes que conllevan por tanto distintos gestos. En Marian abundan deícticos, interjecciones y elementos que anclan la subjetividad del lenguaje en descripciones más o menos acabadas. En cambio, en el de Jéssica hay más intentos de argumentación trabada en elementos que aportan más objetividad y más concisión en la información.

¹² Cabe señalar que no hubo diferencias relevantes entre la producción de niñas y niños. Las diferencias importantes se dieron por edades y no por sexos.

Marian acompañó siempre su narración con todo tipo de movimientos corporales (brazos, manos o todo el cuerpo), expresiones faciales (risas, miradas), además de una marcada entonación que unía rítmicamente el gesto a la palabra. Al igual que casi todos los niños de su edad en esta muestra, busca con insistencia mi mirada¹³ para establecer una interacción fática continua.¹⁴ El intercambio de miradas, junto con un acercamiento, se propicia como para comprobar que la comunicación se da y para mantener un riguroso control sobre el interés o la indiferencia despertados por el tema narrado. De acuerdo con algunos especialistas, ésta es una estrategia común en la interacción dialógica: el gesto sirve para "atrapar" la atención del interlocutor y es crucial para entender bidireccionalmente el significado de la situación comunicativa (Kendon 1994: 319). Sin embargo, en mis datos esta estrategia no es constante en las narraciones de los niños de 12 años quienes, en general, pueden narrar y describir sin ningún movimiento visible de acercamiento ni con la mirada, que se dirige a diversos puntos del espacio y sólo busca la mía en los momentos graciosos o climáticos de la narración que, a su parecer, merecían ser compartidos. Lo interesante aquí será profundizar en el grado de conciencia que hay en este tipo de producciones, ya que supondría la subordinación de un canal sobre otro: a mayor competencia lingüística menor gestualidad o a mayor necesidad de interacción social mayor gestualidad.¹⁵

El uso abundante de déicticos en la narración de Marian nos da la puerta al análisis de los llamados gestos ilustradores cuya función es diseñar en el espacio

¹³ Estoy consciente de que la mirada no cabe estrictamente en la definición de Mc Neill (*supra* nota 3), sin embargo, hago mención de ellas pues difícilmente se las puede separar de los gestos que atrapan con mayor claridad lo lingüístico. Unas y otros contribuyen a la construcción total del significado:

Gesture in this view is actually part of language –not a subsystem, either distinct or overlapping. It is the analogic, imagistic, global and synthetic part of language that is processed *together* with the familiar hierarchical, linear, segmented and «linguistic part». (Mc Neill y Levy 1993: 364).

¹⁴ La preeminencia de la función fática sobre la referencial es un rasgo distintivo de los 6 años. Véase Barriga Villanueva 1992.

¹⁵ Beattie y Aboudan dicen al respecto:

In terms of the recognition of the social function... gestures are made predominantly by speakers rather than listeners... this speculation is based on the assumption that social context does affect the frequency and location of gesture. (1992: 243-244)

con movimientos, lo que se dice en el habla. Precisamente es por su productividad y su importancia en la construcción de significados, que su clasificación ha pasado por varias cribas.¹⁶ Para efectos de nuestro análisis, nos quedaremos con los dos tipos de gesto más frecuentemente producidos por los niños de esta muestra: los *icónicos*, que representan en el espacio movimientos de figuras evocadoras del contenido semántico del habla y los *deícticos*, que son gestos señalizadores que pueden apuntar a una entidad presente o al espacio vacío.¹⁷

Marian, al igual que la mayoría de los niños de 6 años de esta muestra, hace una compleja mezcla de gestos en su narración cuya esencia es a veces difícil de deslindar con transparencia. En ocasiones, sus gestos deícticos cumplen con una función plena de señalizadores, como en "una minifaldita hasta aquí", "hasta aquí", que tienen moño aquí, "con una pluma acá", donde el dedo índice de la niña apunta a la cabeza o a su pierna para indicar el lugar preciso al que remite el *aquí* o el *acá*, donde el moño, la minifalda o la pluma se sitúan, sirviendo la misma Marian de espacio vivo para ilustrar el gesto.

A veces el elemento gramatical con función deíctica se acompaña con un gesto icónico que remite al significado de la palabra que diseña el movimiento gestual:

A pointing gesture thus is a deictic but also iconic in the sense that it represents the speaker orienting toward some entity in space. (Mc Neill *et al* 1993: 6)

Es el caso de: "Y me peñaron así con una cola". El así encuentra su interpretación en un movimiento de la mano que va de arriba abajo de la cabeza

¹⁶ Para una puntual explicación de las diversas clasificaciones que se han hecho de los gestos ilustradores véanse Beavin Bavelas 1992; Ekman y Freiser 1969; Mc Clave 1994; Mc Neill 1993 y Mc Neill, Cassell y Levy 93; Montes 1992; Mc Neill 1993 y Mc Neill, Cassell y Levy 1993.

¹⁷ Señalar es un complejo mecanismo que consta de tres componentes básicos: un punto de origen, una meta y una línea icónica o trayectoria que los une (Mc Neill, Cassell y Levy 1993: 5). Recuérdese que este tipo de gestos son de aparición muy temprana y cumplen con una función altamente comunicativa en los inicios de la adquisición. La madre, en compañía del niño, reconstruye el significado de lo que se señala al apuntar (Masur 1982; Morford y Goldin Meadow 1992; Newson 1978). En términos de desarrollo, la persistencia de este gesto es notoria y puede decirse que en nuestro caso hay una mayor especialización de la función a medida que el niño crece.

semejando la caída de la cola de un caballo. Lo mismo sucede en: "Cada vez que chiflaban le hacían así", donde eleva el dedo pulgar y el índice y los lleva a la boca, haciendo la figura que se hace al chiflar. El caso más claro de iconicidad en Marian se da en el movimiento que realiza para representar el baile del «tico, tico» cuyo nombre ha olvidado o no sabe, pero cuyo ritmo conoce a la perfección, pues al tiempo que lo tararea rítmicamente hace los movimientos que lo caracterizan con todo su torso, brazos y manos: "...bailaron una que tiene tararará, tararará". Ya sin tararear, Marian repite el movimiento de izquierda a derecha para describir el movimiento del baile en patines: "La que me gustó más me gustó es la de... de los patines que se movía para aquí, para allá y es más divertido".

Jéssica, por su parte, señala con un gesto preciso el lugar donde se llevó a cabo la fiesta. El dedo índice de su mano apunta directamente al suelo, lugar concreto que representa la escuela: "Bueno, aquí fue el festival". Posteriormente dirige el dedo índice en movimiento ascendente significando la lejanía de un día ya pasado: "...tratamos de convivir con ellas más ese día". Después hace un gesto doble: se señala a sí misma con el índice y casi simultáneamente repite el gesto antes descrito, moviéndolo hacia arriba: "ese día fui con mi mamá a comer". A diferencia de Marian, que se esfuerza por representar visualmente el baile que describe, con todo tipo de movimiento y entonación, Jéssica, al tener el soporte de la palabra, lo nombra simplemente: "Los niños de segundo bailaron el «tico, tico»".

Tomemos otros casos de niños de 6 años cuyo gesto icónico encuentra su referente tanto en el movimiento como en la forma:

"Fuimos a ver a Keiko que se andaba nadando y luego que se hacía así y así y así." (Rosalinda, 6 años.)

Las manos de Rosalinda se unen en forma de flecha y empiezan a moverse simétricamente de izquierda a derecha, dibujando en el espacio los movimientos que la ballena hace al avanzar en el agua y que quedan fijos en la palabra, merced al gerundio. Bernardo, por su parte, describe entusiastamente el movimiento de los carritos de la montaña rusa:

I: "A ver, ¿cómo va?"

B: "Da puras vueltas y luego va así... Y luego cuando vas así, ¡fun!
Te bajas." (Bernardo, 6 años.)

En ágiles movimientos, el niño dibuja con su mano círculos en el aire, simulando vueltas para luego hacer un rápido movimiento descendente que indica el impacto de la bajada, reforzándolo con la onomatopeya que hace más expresiva la vertiginosidad de la caída: ¡fun!

En los niños de 12, el gesto icónico es más pleno, pues hay una correspondencia uno a uno entre gesto y significado que se mezcla con la función deíctica para afianzar la representación del significado que se quiere ilustrar. Tomemos este pequeño diálogo:

I: "¿A qué secundaria vas a ir tú?"

M: "A la 72".

I: "¿Dónde está?"

M: Es una que está atrás de Woolworth que está cerca de la 45, pero como a dos o tres cuadras... está atrás de Woolworth.

(Marisela, 12 años.)

Como vemos, Marisela no se apoya en el efecto señalizador de aquí o allá, con su gesto crea en el aire referentes cuyo significado se desentraña gracias a la participación del contexto esclarecedor:

Very often the references to an event-line are distinguished gesturally rather than verbally. Pointing, in particular, has a significance that can be fully understood only if the event-line is taken into account. (McNeill, Casell y Levy 93, 7).

Para orientar la información, apunta con su dedo índice hacia la dirección real donde está la tienda con respecto al espacio físico de la entrevista; y después, moviendo la mano con la palma hacia atrás por encima del hombro, indica la localización de la escuela; termina el movimiento bajando la mano con la palma abierta, indicando la cercanía con la otra escuela.

En la producción de los niños de seis años se encuentra sistemáticamente una estrategia —casi ausente en los doce años— de llenar con un gesto deíctico la representación de muchas palabras cuyo significado, o bien desconoce el niño, o bien no viene a su memoria en el momento del habla. Es el recurso ideal para llenar vacíos semánticos y organizar el discurso mientras llega a la mente la palabra o se improvisa otro gesto que la sustituya y refiera a algún aspecto de su significado, como le sucede a Marian en: "bailaron unas desas que tienen moño aquí", quien primero mueve los brazos hacia adelante en señal de

desconocimiento: bailamos unas "desas" y después se lleva el dedo índice a la cabeza para señalar el lugar donde se pone el moño: "aquí", único indicio que el interlocutor tiene para tratar de llenar el vacío semántico de desas. Algo semejante sucede en: "Los demás" bailaron, este... hicieron con unas destas, ¿cómo se llama? ¡Mamá! Hicieron esto y aquello". Sólo que aquí es más clara la tendencia de llenar huecos léxicos con palabras sin sentido ni referente real, pero que el niño da vida con sus gestos. En este caso, la necesidad de Marian por mantener la comunicación, la lleva a tratar de describir, a como dé lugar, los bailes cuyo nombre desconoce, pero que describe con señalizaciones que reflejan, más un esfuerzo por mantener la comunicación, que encontrar la palabra que. De ahí que se lleve las dos manos a la cabeza primero en señal de ansiedad: "¡Mamá!", para pintar después círculos con la mano en el vacío: "Hicieron esto y aquello". Jéssica, en cambio, da la clave de la palabra buscada con el simple acto de nombrarla: "y los de cuarto bailaron Charlestón".

De nuevo en la iconicidad, detengámonos en una serie de gestos que reflejan con nitidez su función de apoyo a la palabra. En el discurso de 6 años es frecuente el uso de elementos lingüísticos que portan significados vinculados con la subjetividad¹⁸ —interjecciones, adjetivos calificativos, aumentativos, diminutivos, intensificadores— que se ven notablemente reforzados con el gesto:

"...pero luego se casaban [Cenicienta y el príncipe] y estaban ¡dubi! ¡dubi!
(Rosalinda, 6 años.)

Rosalinda sustituye el nombre del verbo que completa su relato por una palabra en movimiento representada por el vaivén del cuerpo entero y con los brazos en forma de círculo, simulando un abrazo: "¡dubi! ¡dubi!". Este "¡dubi! ¡dubi!" roba, pues, sus rasgos semánticos al verbo bailar, no dicho, y le da expresividad y fuerza a la narración.

De igual manera sucede con otro niño de seis años, quien él mismo se vuelve movimiento para escenificar el caos de un simulacro de terremoto:

¹⁸ Catherine Kerbrat-Orecchioni hace un minucioso estudio de los elementos de la subjetividad del lenguaje. Basada en el pensamiento de Benveniste, analiza todas las categorías lingüísticas que anclan la subjetividad (1987). Por mi parte, he estudiado algunos de estos elementos que encuentro como distintivos del habla de los años (Barriga Villanueva 1990 y 1992). Véase también Hewitt 1993.

"...pero eso [formarse juntos en el simulacro] no funciona, eso más bien los perjudica porque se meten todos a la bola y ¡prazz! se caen".

(Christian, 6 años.)

El niño hace una suerte de malabar en el que su cuerpo primero se inclina hacia adelante, como si fuera a caer: "se meten todos a la bola", para volver hacia atrás y terminar con un aplauso imitando el ruido de la caída con una interjección: "¡prazz! se caen".

No podemos dejar de mencionar el papel fundamental que, en los casos del habla de los seis años, juega la entonación,¹⁹ pues, en conjunción con el gesto y la palabra, cierra el ciclo del acto comunicativo. En los siguientes ejemplos tratemos de imaginar el efecto evocador que "la melodía del gesto y la mímica vocal"²⁰ producen en el habla de los niños:

I: "Dónde está Londres?"

B: "Mmm, mucho bien lejos, en donde hablan inglés".

(Bernardo, 6 años.)

I: "Oye, y dónde queda Japón?"

R: Cómo... haz de cuenta que está aquí México, ¿no? y aquí están los demás países, pero Japón y Australia están, ¡uy! lejísimos, lejísimos, lejísimos, lejísimos.

(Rosalinda, 6 años.)

I: "Y de los niños, ¿quién es tu amigo?"

T: "¡Ay, ay, ay! Esto no se lo voy a decir".

I: "A nadie se lo digo."

T: "¡Estoy enamorada!"

(Tatiana, 6 años.)

En estos ejemplos podemos destacar tres puntos principales. El primero, el efecto enfático que produce la repetición de un elemento lingüístico y el uso de intensificadores: "mucho bien lejos"; "lejísimos, lejísimos, lejísimos, lejísimos";

¹⁹ La entonación merecería un capítulo aparte. Por el momento sólo quede subrayada la idea de su importancia para entender cabalmente la tríada de la comunicación habla-gesto-entonación. Sobre este tema pueden consultarse Creider 1986, Newson 1978 y Guañella 1995.

²⁰ Frase del título del interesante artículo de Isabelle Guañella, donde hace un meticuloso análisis sobre la relación entre lo verbal, lo vocal y lo gestual. Para el mismo tema, véase Mc Clave 1994.

"ay, ay, ay". El segundo, el reforzamiento del énfasis que da la profusión de movimientos gestuales. Y el tercero, la consolidación de la expresividad con la fuerza que le imprime la entonación.

Bernardo puntualiza la lejanía de Londres, elevando el brazo y moviendo la mano en semicírculos acelerados; Rosalinda pasa de un gesto a otro, señalando con el dedo índice hacia abajo la posición de México, "aquí", y alejándolo un poco después, para señalar la de los otros países con un nuevo "aquí", luego de detenerse en el espacio con un ¡uy!, empieza a mover brazos y manos en el aire, haciendo semicírculos con las palmas volteadas hacia arriba: "lejísimos, lejísimos, lejísimos, lejísimos, lejísimos."

Además del ritmo que marca la repetición, los niños, al enfatizar, modulan la voz con subidas y bajadas de tono que afirman el "dibujo" de la lejanía, la tristeza o la ironía que se produce en su habla. Cuando Tatiana confiesa "estoy enamorada" baja ostensiblemente el tono de voz, al tiempo que entorna la mirada y deja caer los brazos a lo largo del cuerpo.

La repetición causa otros efectos en los discursos de los niños de doce años. La efusividad pierde terreno, para cederle el paso a la precisión. Veamos los siguientes casos:

I: "¿Qué sucede con las drogas?"

L: "¡Ay!, son muy malas, destruyen, otros se ponen locos, locos".

(Lilia, 12 años.)

I: "¿Y quién es Julieta?"

M: "Una chava rica, rica, ella fue la del tercer lugar en el concurso.

(Miriam, 12 años.)

El valor de la repetición se enriquece con el claro ritmo marcado tanto por las pequeñísimas pausas entre palabras repetidas, que se pronuncian lenta y pausadamente como por el énfasis marcado por el dedo índice señalando una y otra vez hacia abajo.

Para concluir nuestro análisis, nos centraremos en la producción de algunos diminutivos y aumentativos, con el fin de ver qué tipo de gesto los acompañan en el habla de los niños de 6 y los de 12 años:

I: "Oye, ¿y cómo es Acapulco?"

N: "Está bien bonito hay solecito tan calentote, ¡ay!, hasta que no puedes salir". (Nachely, 6 años.)

"Y vemos la torre bien grandota y le digo a mi papá: «Papá, ¿de aquí se aventó el niño héroe?. «Sí», me dijo... y había pedrosotas". (Marian, 6 años)

"Cuando fui y veía cangrejos bien chiquitos, después me fui a la otra playa en barco: la Roqueta es la arena bien lisita". (Bernardo, 6 años.)

"Fuimos a ver a mis abuelitos que la verdad ya están bien, muy viejitos, pero pues mi abuelita está bien chaparrita y bien chiquita.

(Marisela, 12 años.)

Lo interesante de estos ejemplos es que aunque en todos se manejan más o menos los mismos elementos lingüísticos, la gestualidad que los acompaña es diferente. Los niños de 6 años parecen querer abarcar con todo el cuerpo los tamaños. La dimensión se representa con movimientos corporales que se concentran en los brazos y en las manos que esbozan un gran círculo para el "solecito calentote", las manos semirredondeadas y en movimiento para "pedrosotas"; la mano abierta y moviéndose hacia abajo para simular la tersura de la arena "lisita" o la pequeñez de los cangrejos "chiquitos".

En Marisela se percibe una mayor concreción en el gesto y una mayor claridad para delinear la idea que representa. Su cuerpo permanece en reposo, mientras su mano abierta se dirige a la cara para representar las arrugas de la abuelita: "muy viejita", en tanto que con lentitud, baja la mano con la palma hacia abajo y la extiende a la altura de su hombro para indicar la baja estatura: "bien chaparrita" y "bien chiquita".

3. Algunas consideraciones finales.

A la luz de los sondeos que he venido haciendo en este trabajo sobre los gestos producidos por niños de seis y doce años, señalo los aspectos más sobresalientes que se desprenden de ellos. Unos van en dirección del estudio de la gestualidad como tal, y otros se basan en los resultados de este primer sondeo.

Pese a la importancia que hoy en día ha adquirido la dimensión semiótica del lenguaje, es notoria el escasez que hay de estudios teóricos sobre la gestualidad infantil. En el caso del español, el vacío es casi total. En consecuencia, no hay parámetros sólidos para analizar la gestualidad, lo que provoca una fuerte carga interpretativa y subjetiva en los pocos trabajos que se realizan. La naturaleza evanescente que comparten gesto y habla amerita una metodología rigurosa que los atrape y permita estudiar la esencia de su naturaleza. En ese sentido, hay una gran distancia con los trabajos de la lengua oral y escrita para los que ya hay sistemas computarizados *ad hoc* para su transcripción y análisis sistemáticos.²¹ En suma, hay conciencia de la necesidad de investigación sobre la gestualidad para una mejor comprensión del desarrollo, pero no hay aún herramientas consistentes para avanzar en ella.

Con respecto a las posibles respuestas a las preguntas sugeridas por este primer sondeo, encuentro que:

1. Hay una evidente relación simbiótica entre gesto y palabra en el habla infantil de los años escolares, con diferentes manifestaciones en sus edades polares.
2. A los seis años los gestos cumplen notablemente con la función interactiva y social. A los doce años la producción gestual es mucho menor, y su función se orienta al valor representativo.
3. Los gestos icónicos y deícticos aparecen apoyando el habla de ambas edades, pero hay una tendencia mayor a la deixis en los niños de seis años, donde el gesto es todavía capaz de sustituir a la palabra. Los referentes a los seis años son imprecisos, en tanto que a los doce, aun cuando sean abstractos, encuentran su significado en el contexto. Esto apunta a la idea de desarrollo.
4. No hay gestos distintivos para cada edad, un mismo movimiento o movimientos semejantes pueden producirse a los seis o a los doce años, la diferencia está en la cohesión y coherencia lograda en el habla de los niños mayores.

Concluyo que será muy importante seguir arrojando buena luz sobre este campo.

²¹ Para una explicación de estos dos sistemas, véase García Hidalgo 1996.

Bibliografía

- BARRIGA VILLANUEVA, Rebeca 1992 "De las interjecciones, muletillas y repeticiones: su función en el habla infantil". En R. Barriga Villanueva y J. García Fajardo (eds.), *Reflexiones Lingüísticas y Literarias*. T. 1: *Lingüística*, El Colegio de México, México, pp. 99-113.
- BARRIGA VILLANUEVA, Rebeca 1990 "De lo próximo a lo lejano: análisis comparativo de defécticos en el habla infantil". En B. Garza Cuarón y P. Levy (eds.), *Homenaje a Jorge A. Suárez*, El Colegio de México, México, pp. 99-112.
- BARRIGA VILLANUEVA, Rebeca 1990 *Entre lo sintáctico y lo discursivo. Un análisis comparativo del habla infantil*. El Colegio de México, México [tesis doctoral inédita].
- BEATTIE, Geoffrey y Rima ABOUDAN 1994 "Gestures, pauses and speech: an experimental investigation of the effects of changing social context on their precise temporal relationships". *Semiótica* 99: 239-272.
- BEAVIN BAVELAS, Janet, Nicole Chovil, Douglas A. Lawrie y Allan Wade 1992 "Interactive gestures". *Discourse Processes* 15: 469-489.
- BOWERMAN, Melissa 1982 "Reorganizational processes in lexical and syntactic development". En E. Wanner y L.R. Gleitman (eds.) *Language acquisition: the state of the art*, 2ª. ed., Cambridge, pp. 319-346.
- CAPIRCI, Olga, J.M. Iverson, E. Pizzuto y V. Volterra 1996 "Gestures and words during the transition to two-word speech". *Journal of Child Language* 23: 645-673.
- CREIDER, Chet A. 1986 "Interlanguage comparisons in the study of the interactional use of gesture: Progress and prospects". *Semiotica* 62: 147-163.
- EKMAN, P. y W. V. FRIESEN 1969 "The repertoire of non-verbal behavior: categories, origin, usage and coding". *Semiotica* 1: 49-98.
- GARCÍA HIDALGO, Isabel 1996 "El sistema TEXTUS". En E. Ferreiro et al. *Caperucita Roja aprende a escribir. Estudios psicolingüísticos en tres lenguas*. Gedisa, Barcelona.
- GOMBERT, Jean Émile 1992 *Metalinguistic development*. University of Chicago Press, Chicago, 1992. [Ed. Francesa 1990.]
- GUAÍTELLA, Isabelle 1995 "Mélodie du geste, mimique vocale?". *Semiotica* 103: 253-276.
- HALLIDAY, M. A. K. 1985 (1975) "Aprendiendo a conferir significado". En Eric Leneberg y Elizabeth Leneberg (eds.) *Fundamentos del desarrollo del lenguaje*. Trad. de P. Soto y M. E. Sebastián. Alianza, Madrid, 1985, pp. 239-267. (*Alianza Universidad, Textos*, 41.)

- HEWITT, Lynne E. 1994 "Narrative comprehension. The importance of subjectivity". En J. Felson Duchan, L. Hewitt y R. M. Sonnenmeier (eds.) *Pragmatics. From theory to practice*. Prentice Hall, Englewood Cliffs, N. J., pp. 88-104.
- JACKSON-MALDONADO, Donna, Donna Thal y Karen Muzinek 1997 "Gestos, comprensión y producción de palabras: predictores del desarrollo lingüístico". En R. Barriga Villanueva y P. Martín Butragueño (eds.) *Varia lingüística y literaria. 50 años del CELL*. T. 1: *Lingüística*, El Colegio de México, México, pp. 307-325.
- KARMILOFF-SMITH, Anette 1986 "Some fundamental aspects of language development after age 5". En P. Fletcher y M. Garman (eds.) *Language acquisition. studies in first language development*, 2a. ed., Cambridge, pp. 455-474.
- KENDON, Adam 1994 "Faces, gestures, synchrony...". *Semiótica* 102: 311-322.
- KENDON, Adam 1992 "Abstraction in gesture". *Semiótica* 90: 225-250.
- KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine 1987 *La enunciación. De la subjetividad en el lenguaje*. Trad. de G. Anfora y E. Gregores. Hachette, Buenos Aires.
- MASUR, Elsie Frank 1983 "Gestural development, dual direction signaling, and the transition to words". *Journal of Psycholinguistic Research* 2: 93-109.
- MC NEILL, David 1986 "Iconic gestures of children and adults". *Semiótica* 62: 107-128.
- MC NEILL, David y Elena T. Levy 1992 "Speech, gesture and discourse". *Discourse Processes* 15: 277-301.
- MC NEILL, David y Elena T. Levy 1993 "Cohesion and gesture". *Discourse Processes* 16 (1993), 363-386.
- MC NEILL, David, Justine CASSELL y Elena T. LEVY 1993 "Abstract deixis". *Semiótica* 95: 5-19.
- MONTES, Rosa Graciela 1994 "Relaciones entre expresiones verbales y no verbales en la organización del discurso". *Estudios de Lingüística Aplicada*, 19-20: 253-272.
- MORFORD, Marolyn y Susan GOLDIN-MEADOW 1992 "Comprehension and production of gesture in combination with speech in one-word speakers". *Journal of Child Language* 19: 559-580.
- NEWSON, John 1978 "Dialogue and development". En Andrew Lock (ed.) *Action, gesture and symbol. The emergence of language*. Academic Press, London, pp. 31-42.
- NINIO, Anat y Catherine SNOW 1996 *Pragmatic development. Essays in development science*. Westview Press, Boulder, CO.
- RAFFLER ENGEL von, Walburga 1986 "The transfer of gestures". *Semiótica* 62: 129-145.

- SCHMIDT, Chris L. 1996 "Scrutinizing reference: How gesture and speech are coordinated in mother-child interaction". *Journal of Child Language* 23: 279-305.
- TUITE, Kevin 1993 "The production of gesture". *Semiótica* 93: 83-105.
- WIERZBICKA, Anna 1995 "Kisses, handshakes, bows: The semantics of nonverbal communication", *Semiótica* 103: 207-252.