



Estudios Pedagógicos

ISSN: 0716-050X

eped@uach.cl

Universidad Austral de Chile  
Chile

Ibáñez Salgado, Nolfi  
LA INTERACCION PRELINGÜISTICA: PRIMERAS COORDINACIONES DE ACCIONES  
CONSENSUALES  
Estudios Pedagógicos, núm. 30, 2004, pp. 61-74  
Universidad Austral de Chile  
Valdivia, Chile

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173514129004>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica  
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal  
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

INVESTIGACIONES

*LA INTERACCION PRELINGÜÍSTICA: PRIMERAS COORDINACIONES  
DE ACCIONES CONSENSUALES*

Prelinguistic interaction: first coordinations of consensus actions

*Nolfa Ibáñez Salgado*

Departamento de Educación Diferencial, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación,  
Av. J. P. Alessandri 774, Ñuñoa, Santiago, Chile. nibanez@umce.cl

**Resumen**

El artículo es parte de una investigación sobre la historia natural del surgimiento del lenguaje en niños de dos culturas: niños de clase media de la ciudad de Santiago y niños mapuches de comunidades rurales del sur de Chile, basada en la teoría del lenguaje de Humberto Maturana. El trabajo entrega una visión general de la línea de investigación, algunos resultados de los análisis comparativos realizados entre la teoría del lenguaje de Maturana y tendencias actuales de la psicolingüística, sociolingüística y psicología, así como la descripción e interpretación de las primeras coordinaciones de acciones consensuales observadas en las interacciones prelingüísticas de siete de los niños estudiados. Nuestro propósito es contribuir a la comprensión de la *diversidad* en la formación de profesores.

*Palabras clave:* lenguaje, realidad, diversidad.

**Abstract**

This paper is part of a research project about the natural history of the emerging language in early childhood, in two different cultures: middle class of Santiago and mapuche rural culture in the south of Chile, based on Humberto Maturana's theory of language. It provides a general overview of the research, includes some results of a comparative study of Humberto Maturana's theory of language with basic ideas of current tendencies in psycholinguistics, sociolinguistics and psychology, and relates some interpretations of the first coordinations of consensual actions or doings which we have observed in the prelinguistic interaction in the child of the study group. Our goal is to contribute toward the enlargement of our perspective and understanding of *diversity* in education

*Key words:* language, reality, diversity.

Este artículo forma parte de una investigación mayor\* basada en la teoría del conocimiento y del lenguaje de Humberto Maturana, cuyo objetivo principal es la descripción del surgimiento del lenguaje en niños de culturas distintas y la comparación de los primeros significados que surgen para ellos en el lenguaje, con el propósito de aportar a la comprensión de la diversidad en educación, especialmente en la formación y perfeccionamiento de profesores de niveles iniciales, y con ello contribuir a cambiar la cultura discriminadora de nuestro sistema escolar. Entendemos la *diversidad* como la consecuencia de modos distintos de construir significados que dan lugar a una visión de mundo diversa en algunos o en muchos sentidos no mejor o peor, sino sólo diferente, que se constituye en el lenguaje según el modo de convivencia propio de cada cultura o subcultura; en nuestro caso, según el modo de convivencia en el que los niños crecen. Focalizarnos en la diversidad no implica relevar lo diferente para clasificarlo o aislarlo como prioritario, sino para comprender cómo llegamos a ser observadores en mundos diversos, pero igualmente legítimos, y cómo esta comprensión nos permite también reconocer y valorar aquello cuyo sentido o significado se comparte.

El presente trabajo constituye un avance de la comparación de la interacción prelingüística o desarrollo de las primeras coordinaciones de acciones consensuales en niños de dos culturas distintas. Contempla una síntesis de la discusión teórica desarrollada y el análisis preliminar de algunos aspectos contextuales en que ocurren las interacciones observadas.

## ANTECEDENTES

En una investigación anterior\*\* comprobamos la correspondencia entre lo postulado por la teoría del lenguaje de H. Maturana y lo que ocurre en el proceso de aprendizaje del lenguaje en niños de clase media de la ciudad de Santiago, estudiados desde el nacimiento hasta los 24-26 meses. En dicha investigación fuimos observadores de la coordinación conductual inicial madre-bebé, del establecimiento de coordinaciones de acciones consensuales entre el bebé y sus padres o familiares más cercanos, y de los inicios del operar recursivo de los niños en coordinaciones de acciones consensuales o lenguaje propiamente tal. Nuestras observaciones de cinco niños y una niña por un período prolongado nos permitieron concluir que la explicación de H. Maturana sobre el lenguaje da cuenta del modo cómo el niño aprende a vivir en el lenguaje. Algunos de nuestros principales hallazgos se refieren a las diferencias de sentido o significado de las entidades y relaciones que son construidos por los niños, según las características de la dinámica relacional de cada familia, aun cuando pertenecen a una misma cultura, y a las cuales hacemos referencia con las mismas palabras. Es decir, los adultos empleamos las mismas palabras para designar o denotar coordinaciones de acciones que tienen sentidos o significados diversos para los niños, porque esos sentidos o significados no corresponden a una entidad independiente, objetiva, sino que designan coordinaciones de acciones

\* Proyecto Fondecyt 1020496. La investigadora responsable es la autora, el coinvestigador es Humberto Maturana; las ayudantes de investigación son las profesoras Tatiana Díaz A., Ana María Figueroa E. y M. Soledad Rodríguez O. Colaboran en la IX Región la profesora Carmen Soto J. y la estudiante de antropología de la UACH. Sofía Druker I.

\*\* Proyecto Fondecyt 100078 del mismo equipo de investigación.

en las que el niño o niña han participado en el seno de su familia desde el nacimiento (Ibáñez 2000, 2000a; Ibáñez y Maturana 2001, 2002; Maturana e Ibáñez 2003). A partir de estas y otras conclusiones, consideramos de especial relevancia investigar las diferencias mayores de sentido o significado que, eventualmente, pudieran existir en el inicio del lenguaje en niños de una cultura distinta a la de los niños ya observados, lo que nos permitiría comprender mejor la diversidad de las visiones del mundo que está siendo construido, ya que entendemos el lenguaje como la clase de acciones que hace posible esa construcción en cada persona. Para ello, seleccionamos cuatro niños mapuches, dos niñas y dos niños, de familias pertenecientes a comunidades rurales de la IX Región del país, cuyo registro está en desarrollo, con el propósito de comparar las descripciones del desarrollo de las coordinaciones de acciones en las que los niños participan hasta la constitución del lenguaje propiamente tal, en ambos grupos.

Es importante establecer que este trabajo no se enmarca en un enfoque sociológico o antropológico particular sobre la cultura o la etnia mapuche. La selección de niños mapuches obedece a nuestro interés por observar niños en un contexto interaccional diferente al de las familias de clase media de la ciudad de Santiago, para lo cual asumimos previamente que esta condición se cumpliría con niños de familias mapuches residentes en comunidades rurales del sur del país.

En la perspectiva de nuestro estudio, el lenguaje es una clase especial de acciones –coordinaciones de acciones consensuales recursivas– cuyo surgimiento es posible a partir de la recurrencia de las interacciones entre el bebé y quienes conforman su entorno familiar más cercano. Las coordinaciones de acciones consensuales son aquellas en las que, para el observador, es evidente que existe un entendimiento práctico que deriva de una historia previa de interacciones recurrentes; cuando esta clase de coordinaciones se hace recursiva, es decir, cuando en el operar del niño o niña nuevas coordinaciones de acciones consensuales combinan las anteriores ya establecidas como resultado de su reaplicación, surge el lenguaje y en él, el mundo inicial del niño o niña. El lenguaje es lo que hace posible el pensamiento y la conciencia; fuera del lenguaje no existe la posibilidad de conocer un mundo, porque éste se construye en el lenguaje. La realidad no es independiente del observador y sólo se es observador en el lenguaje, lo que no implica desconocer que existe una realidad, sino asumir que esta realidad no puede ser conocida con independencia de las condiciones de constitución de quien es observador (Maturana 1995, 1997). Respecto al surgimiento del lenguaje, Maturana piensa que lo que ocurre en los primeros meses de edad de los niños es similar a lo que debió ocurrir en los inicios del lenguaje humano: las interacciones que se repiten gracias a la disposición inicial de aceptación del otro, propia de nuestra biología, permiten la coordinación de las acciones y su recurrencia, el establecimiento de coordinaciones de acciones consensuales y más adelante la recursividad de ellas, lo que constituye el lenguaje propiamente tal, donde surge el observador y lo observado. Hemos analizado las diferencias de este enfoque con otros de relevancia para el ámbito educacional actual que provienen principalmente de la psicología, la psicolingüística y la sociolingüística (Ibáñez 1998, 1999, 2000a, 2003); de los resultados de estos análisis haremos una breve síntesis con el propósito de mostrar el marco general en el que se ha venido realizando la discusión teórica de la investigación que informamos:

Para la perspectiva psicolingüística y la sociolingüística funcional, el lenguaje constituye el instrumento de la comunicación humana que permite a los participantes

en la interacción hacer referencia a la realidad mediante símbolos. La actividad lingüística se funda en supuestos sobre la actividad interna del sujeto, principalmente las intenciones, en relación con su actividad externa o conducta, la que sería resultado de la primera. Ambos enfoques se centran en el estudio de las regularidades del lenguaje o de las primeras emisiones inteligibles de los niños, aceptando que existe una comprensión del lenguaje que es previa. En el caso de la psicolingüística, se sostiene que la intencionalidad sería lo primero que aprende el niño y que la adquisición de la estructura sintáctica, formal, del lenguaje es independiente del conocimiento del mundo o de una interacción social privilegiada con los hablantes de una lengua; el niño aprendiz de hablante sería capaz de reconocer regularidades profundas en la estructura superficial del lenguaje determinado al que está expuesto, gracias a su conocimiento previo de la naturaleza profunda de todos los lenguajes, a partir del supuesto de un conocimiento innato de la estructura profunda de la lengua. Los estudios en este enfoque se interesan, sobre todo, en las regularidades de la actividad verbal “significante”: emisión, expansión de la emisión, significado y desarrollo de la gramática, sin que exista una descripción del mecanismo por el cual el niño alcanzaría las reglas de una lengua (Engelkamp 1981; Brown 1981; Piaget y Chomsky 1983). En el caso de la sociolingüística funcional, el lenguaje implica la codificación de un potencial de conducta en un potencial de significado, cuyo supuesto es la atribución de intenciones, ya que los sistemas de actos vocálicos o gestuales del niño previos a los símbolos son o no considerados significativos según correspondan a la intención del niño de influir en el otro participante en la interacción (Hallyday 1987). En la explicación de Maturana, en cambio, las intenciones pertenecen al comentario que hace el observador, por lo que no pueden surgir sino en el lenguaje, no pueden ser previas. Con relación a las corrientes psicológicas, hemos comparado las explicaciones sobre el surgimiento del lenguaje de Piaget, Vygotski y Mead. Los planteamientos de Piaget y Vygotski, aunque difieren entre sí especialmente en la concepción de lo social como factor principal en la constitución del lenguaje, tienen en común el considerar al lenguaje como instrumento de la comunicación y a su línea de desarrollo ontogenética separada, al inicio, de la línea de desarrollo del pensamiento (Piaget 1982; Vygotski 1988). Para Maturana, en cambio, como se ha dicho antes, el lenguaje posibilita el conocimiento y todo lo que podemos hacer como seres humanos conscientes, por lo que el pensamiento es posible sólo en el lenguaje. Esta concepción del lenguaje como generador de realidad se acerca más a la explicación que hace el psicólogo social George H. Mead, sobre la organización del individuo, incluido el pensamiento, que tendría su origen en la interacción social y que él explica como una adaptación recíproca de las conductas que se inician con lo que llama “conversación por gestos”. Según Mead, cuando el gesto representa la idea que hay detrás de él y provoca esa idea o similar en el otro participante en la interacción, aparece el símbolo significativo y se convierte en lenguaje, representa cierto significado y deja de ser sólo “conversación por gestos”. Aun cuando la idea representacional no tiene cabida en la concepción de Maturana, los dos autores coinciden respecto a considerar que los significados se construyen en la interacción social previa al lenguaje y no confunden la generación del fenómeno lingüístico al inicio con el estudio de las regularidades del lenguaje ya constituido.

## LA INVESTIGACION

Si asumimos con Maturana que el lenguaje es una clase especial de acciones que deriva de una secuencia histórica de interacciones recurrentes entre el bebé y sus padres o quienes cumplen su rol, entonces, para comprender los sentidos o significados que se construyen en esa convivencia, no basta analizar las primeras emisiones o palabras de los niños; antes de que eso ocurra el niño o niña ya opera en el lenguaje, en coordinaciones de acciones consensuales, por lo que debemos observar precisamente esa secuencia histórica, el modo cómo el niño o niña interactúa con los otros y cómo en esa interacción se construye el sentido o significado de los objetos relacionales y físicos (entidades) que surgen en el lenguaje y a los que después él o ella designará con palabras.

El criterio de selección de las familias, en ambos grupos de niños, es el interés de los padres por participar en nuestro trabajo sobre la diversidad y su proyección a la educación, de acuerdo a los objetivos del estudio; interés que hace posible la aceptación de los registros periódicos en sus hogares por un tiempo prolongado y la colaboración y contacto permanente con el equipo de investigación.

Con el propósito ya descrito, hemos observado a dos grupos de niños por períodos que van desde uno hasta 26 meses, el primero de ellos conformado por seis niños entre 0 y 26 meses de edad, de familias de clase media de la ciudad de Santiago, cuyos padres son profesionales o técnicos, de los cuales se consideran aquí los registros de cuatro niños y una niña desde el nacimiento o las primeras semanas hasta los seis meses de edad. El segundo grupo está conformado por dos niñas y dos niños mapuches de familias residentes en comunidades rurales de la IX Región, cuyos padres son pequeños agricultores y estudiantes de pedagogía intercultural. Dos de estos niños han sido registrados desde las primeras semanas y dos a partir de los 6-7 meses de edad. En este avance, se consideran para la comparación las observaciones de una niña y un niño, Meliray y Mankián, desde las primeras semanas hasta que cumplen seis meses de edad.

Los datos de ambos grupos de niños se recogen por medio de grabaciones en videos de las interacciones habituales en sus hogares, al menos una vez por semana durante el primer año de edad de los niños. Estas grabaciones tienen una duración aproximada de 15 minutos, no tienen preparación alguna y su objetivo es registrar las conductas relacionales cotidianas del bebé con su madre o familiares más cercanos, como configuraciones globales de interacción.

Para el análisis y la comparación entre los niños de ambos grupos se consideran las clases de coordinaciones de acciones postuladas por la teoría, el espacio emocional en que se encuentra el bebé, el contexto situacional a que corresponden los momentos relacionales registrados y el contexto interaccional del niño o niña, entendido este último como el estilo del sistema relacional que configura la dinámica propia de ese grupo de personas.

## COORDINACIONES DE ACCIONES CONSENSUALES

El criterio de distinción de esta clase de coordinaciones se establece en función de la historia de interacciones recurrentes en momentos relacionales similares; dicho de otro modo, distinguimos coordinaciones de acciones consensuales madre-bebé cuando es

posible observar una coordinación conductual que claramente deriva de interacciones recurrentes previas en las cuales el bebé no ha tenido el comportamiento que surge ahora para el observador como un entendimiento práctico en el que ambos participantes coordinan sus conductas. Se consideran para el análisis, sin repetirlas, las primeras coordinaciones de acciones consensuales registradas que devienen de una historia de interacciones que es posible observar, en alguna medida, como coordinación conductual recurrente en los registros en videos anteriores al momento relacional en que se distingue la consensualidad por primera vez. Por ejemplo: desde el nacimiento del bebé, la mamá le sonríe y le habla como si él comprendiera y le pudiera responder; el niño o niña, durante las primeras semanas, no la atiende o lo hace fugazmente; este tipo de interacción se repite en el tiempo. Poco después, el niño empieza a atender al rostro de la madre con mayor o menor intensidad, dependiendo de la recurrencia de estos momentos relacionales, mirándola atentamente de modo sostenido y también sonríe, estableciéndose la primera coordinación de acción consensual observada que hemos llamado “mirarse mutuamente”. En un momento relacional similar posterior, la madre le habla, el niño emite sonidos como si respondiera, la madre le habla y parece esperar respuesta, el niño vuelve a emitir sonidos y se establece la coordinación de acción consensual que hemos llamado “juego de conversación”, en el que se observa una suerte de alteridad entre las vocalizaciones de ambos que asemeja una conversación. Si bien las coordinaciones de acciones consensuales de “mirarse mutuamente” y de “juego de conversación” ocurren en la mayoría de los niños estudiados, en algunos de ellos esto se observa antes y/o en forma más intensa y prolongada, lo que se corresponde con la mayor recurrencia y duración de momentos relacionales similares previos. Después del momento relacional en que se observa el surgimiento de estas coordinaciones, ellas se repiten con frecuencia y se complejizan al ampliarse el espacio relacional de los bebés.

El cuadro 1 muestra la edad de los niños en el primer momento relacional en que distinguimos las primeras coordinaciones de acciones consensuales posteriores al “mirarse mutuamente” (sin repetirlas), el contexto situacional en que ocurren, y el espacio emocional en que se observa al bebé y los otros participantes en la interacción. Corresponde a los análisis de los registros hasta que se cumplen los seis meses de edad de cinco niños del primer grupo de la ciudad de Santiago y de dos niños mapuches de la IX Región.

En todos los casos, las nuevas coordinaciones de acciones consensuales se establecen cuando los bebés se observan en espacios emocionales de agrado y existen momentos relacionales similares registrados previamente en forma recurrente, en los que los niños no realizan las acciones que constituyen la consensualidad para el observador, ya sea que el momento relacional lo inicie la madre o el bebé. Hemos llamado “interacción” a los momentos relacionales de ocurrencia habitual que son difíciles de tipificar como, por ejemplo, “la madre muda al bebé, le habla sobre la luz, el niño la mira, la madre va al interruptor de la pared, prende y apaga la luz y continúa mudándolo mientras le sigue hablando de la luz, el niño la atiende por momentos”. La construcción de sentidos o significados que después serán designados con palabras implica lo que tiene presencia en esos momentos relacionales y que puede ser distinto para cada niño. Se describen a continuación los momentos relacionales registrados por primera vez como nuevas coordinaciones de acciones consensuales, posteriores al “mirarse mutuamente”, en los siete niños considerados para este análisis.

*Cuadro 1*

Niños	Edad inicio de registros	Situación / Otro(s) participante	Espacio emocional del bebé	1 <sup>as</sup> Coord. de acciones consensuales posteriores al “mirarse mutuamente”	Edad
1 Macarena	4 <sup>a</sup> semana	-Baño-Interac./padre -Baño-Interac./padre	- Agrado - Agrado	-Juego “a nadar” -Juego “conversación”	-3 m 20 d. -4 m 17 d.
2 Martín	2 <sup>a</sup> semana	-Interacción/madre -Muda-Interac./madre -Interacción/padres	- Agrado - Agrado - Agrado	-Juego “conversación” -“Tome” -“Responder al nombre”	-4 m 25 d. -5 m 1 d. -5 m 10 d.
3 Vicente	3 <sup>a</sup> semana	-Interacción/madre y hermana	- Agrado	- “Tome”	-5 m 13 d.
4 Gonzalo	1 <sup>a</sup> semana	-Interacción/madre -Muda-Interac./madre -Interacción/padre -Juego/madre	- Agrado - Agrado - Agrado - Agrado	-Juego “conversación” -Juego “ejercicios” -Juego “imitación” -Juego “¿bailamos?”	-3 m 1 d. -3 m 22 d. -4 m 5 d. -5 m 3 d.
5 Simón	Desde el nacimiento	-Muda-Convert./madre -Muda-Convert./madre -Juego/madre y hermano -Interacción/madre	- Agrado - Agrado - Agrado - Agrado	-Juego “conversación” -Juego “imitación” -“Tome” -“Venga”	-2 m 6 d. -2 m 20 d. -4 m 22 d. -5 m 3 d.
6 Meliray*	4 <sup>a</sup> semana	- Conversación/madre - Conversación/madre - Interacción/madre - Juego/padre y prima	- Agrado - Agrado - Agrado - Agrado	-Juego “conversación” -Juego “imitación” -“Venga” -“Tome”	-1 m 23 d. -3 m 15 d. -3 m 27 d. -5 m 26 d.
7 Mankián*	3 <sup>a</sup> semana	-Interacción-madre y tía -Conversación /madre, tío y tía. -Interacción/abuela y bis. -Conversación/ bisabuela, abuelo, madre, tía -Interacción/madre y bisabuela -Interacción/abuelo, tío.	-Agrado -Agrado -Agrado -Agrado -Agrado -Agrado	-“Atender al nombre” -Juego “conversación” -“Venga” -“Conversación grupal” -“Tome” -Juego “imitación”	-2 m 2 d. -3 m 1 d. -3 m 2 d. -4 m 5 d. -5 meses -5 m 22 d.

\* Segundo grupo.

1) En Macarena, las primeras coordinaciones de acciones consensuales registradas se distinguen a los 3 meses 20 días, en el contexto situacional de baño con el padre y cuando la niña se observa en un espacio emocional de agrado: la niña, cuando está ingresando al agua, agita sus brazos y piernas y el padre le dice “ya vamos a nadar”, la acomoda, afirma su cabeza y ella agita sus brazos y piernas en el agua. Esto corresponde

a las coordinaciones de acciones recurrentes registradas a partir de los dos meses, cuando la niña agita sus piernas y brazos en el agua por algunos momentos y el padre pone su mano en la cabeza de la niña mientras dice “¡ya, a nadar!” A los cuatro meses y diecisiete días, en el mismo contexto situacional de baño con el padre y en un espacio emocional de agrado, éste le habla a la niña preguntándole si quiere bañarse y toma la actitud de esperar respuesta, la niña emite sonidos como “respondiéndole”. Antes se registran momentos relacionales recurrentes en los que la madre y el padre le hacen preguntas con la misma actitud de esperar respuesta, en los que la niña sólo miraba atentamente el rostro de sus padres. No se observan otras nuevas coordinaciones de acciones de esta clase antes de los seis meses de edad.

Los contextos situacionales registrados corresponden a baño o muda, en espacios acondicionados para la bebé; la niña interactúa la mayor parte del tiempo con uno de sus padres cada vez, aun cuando siempre están los dos en la habitación. No hay objetos manipulables (juguetes) presentes en la dinámica relacional y el lugar donde ocurre la interacción registrada es siempre la misma habitación, donde están el mudador y la tina de baño. En lo temporal, la mayoría de las veces los registros corresponden a momentos previos a los horarios de alimentación de la niña y el ambiente es silencioso. No hay interacción con otras personas.

2) En Martín, las primeras coordinaciones conductuales consensuales en las que el niño participa, posteriores al “mirarse mutuamente”, se distinguen a los cuatro meses veinticinco días y corresponden al “juego de conversación”: la madre le habla y espera, el niño que la mira atentamente emite sonidos como “respondiendo”. A los cinco meses un día, en contexto situacional de muda, el niño estira su brazo hacia el móvil, su madre se lo acerca diciendo “tome su móvil” y el niño lo toma. Esto corresponde a los momentos relacionales similares registrados anteriormente, donde la madre le acerca el móvil preguntándole si lo quiere o diciendo “tome su móvil”, mientras lo muda o viste, y el niño la mira y mira el móvil, pero no orienta el movimiento de su cuerpo hacia el objeto que la madre le acerca. A los cinco meses 10 días, en contexto situacional de juego vocal con la madre, el padre que está a unos metros de distancia en la habitación, a sus espaldas, lo llama por su nombre “Martín”, y el niño lo mira de inmediato, lo llama por otros nombres (Mario, Juan, etc.) y el niño no atiende, vuelve a llamarlo por su nombre y el niño lo mira. Antes, con frecuencia los miembros de la familia lo llaman por su nombre, sin lograr la atención del niño sólo con esa palabra. No se observan otras coordinaciones nuevas de esta clase hasta que cumple los seis meses de edad.

En el caso de Martín, los contextos situacionales registrados en este período corresponden principalmente a amamantamiento, muda y juego de “conversación” de la madre, en distintas dependencias de la casa. Con frecuencia está presente la hermana de 12 años y algunas veces es ella quien interactúa con el bebé. Ocasionalmente están presentes en la interacción registrada el padre y también la nana. Casi siempre hay música y ruido ambiente. La madre le habla constantemente a su bebé y, a partir de los cuatro meses, hay presencia frecuente de objetos manipulables (juguetes) en la interacción madre-bebé, donde la madre juega a pasar y recibir objetos (“toma-dame”), indicando el nombre y el niño se observa en espacios emocionales de agrado. Además de la cuna, está acondicionado para el bebé el espacio de muda.

3) En Vicente, las primeras coordinaciones conductuales consensuales en las que el niño participa, posteriores al “mirarse mutuamente”, se registran a los cinco meses y trece días de edad: estando sobre la cama con la mamá frente a él en situación de juego, llega la hermana con un juguete en la mano y la madre se dirige a ella diciendo “pásaselo”; la niña le acerca el juguete a su hermano y el niño lo toma. Esto se repite unos momentos después con un juguete que le pasa la mamá. Antes, se registra con frecuencia que la madre le muestra los objetos, pero el niño no intenta tomarlos; ella ponía los objetos en la mano del niño, quien los sostenía o los soltaba, indistintamente. No se registran otras coordinaciones de acciones consensuales nuevas a antes de los seis meses. Los padres de Vicente viven con los abuelos paternos en este período, tiene una pequeña hermana de cuatro años. En la gran mayoría de los registros se observa al niño en espacios emocionales de agrado. El ambiente de la casa es sonoro, casi siempre el televisor está encendido. Aun cuando los otros adultos y la hermana están a menudo en la misma habitación que el niño, interactúan muy poco con él. La madre le habla en voz baja o sólo lo mira sonriendo mientras acaricia su cara. La mayoría de los registros es de momentos relacionales sólo de la madre y su bebé, en la misma habitación, en situación de amamantamiento y juego. En ocasiones, hay mucho ruido ambiente. Desde los cuatro meses los objetos manipulables (juguetes) están casi siempre presentes en la interacción madre-hijo; la madre le pasa objetos (“toma”) o los deja al alcance del niño, los cubre y descubre (juego “¿dónde está?/ ahí está”). No se observan espacios acondicionados especialmente para el bebé en esta edad.

4) En Gonzalo, a los tres meses y un día, en contexto situacional de muda, la madre le habla, vocaliza y parece esperar; el niño emite sonidos mientras la mira atentamente y sonríe. A los tres meses y veintidós días, el niño inicia el juego de “ejercicios”: en situación de muda, el niño mira a su mamá y mueve sus piernas; la mamá las toma mientras dice “un, dos, tres”, y el niño sonríe; anteriormente, con frecuencia en situación de muda se observa a la mamá mover las piernas del niño mientras dice “un, dos, tres”. A los cuatro meses cinco días, en contexto situacional de conversación familiar en el living de la casa de la tía, el papá se acerca al niño, le dice “agú” y el niño parece repetir “agú”; antes, con frecuencia distintos miembros de la familia intentan que el niño imite sonidos. A los cinco meses tres días, la mamá lo toma en brazos afirmándolo con una mano y pone su otra mano extendida frente a él, mientras le dice “¿bailamos?”; el niño toma la mano de la mamá y ella se mueve con él mientras tararea, el niño sonríe; previamente se registran con frecuencia momentos relacionales de “baile”, sin que el niño realice esta conducta por sí solo. No se observan nuevas coordinaciones de acciones distintas a las descritas antes de los seis meses.

Gonzalo es primer hijo, los padres en este período viven con los abuelos maternos, las tías, hermanas de la madre y la nana. Todos interactúan con el bebé, hablándole y llamando su atención, desde las primeras semanas. A menudo hay otros familiares o amigos presentes que también se dirigen al niño. El ambiente es siempre sonoro por la presencia de adultos y niños que conversan entre sí, entran y salen de la habitación y con frecuencia se dirigen al bebé en medio de sus conversaciones. Casi siempre hay música o está la televisión encendida. Las situaciones registradas corresponden principalmente a amamantamiento, muda y juego, la mayoría en la misma habitación, sin presencia de juguetes y en las que se observa al niño en espacios emocionales de agrado; las coordinaciones que implican “toma” se refieren principalmente a tomar las manos de otras

personas o del mismo niño. No se observan espacios acondicionados especialmente para el bebé en esta edad.

5) En Simón, a los 2 meses 6 días, en contexto situacional de muda, la madre le habla y parece esperar respuesta, el niño emite sonidos; la madre le habla de nuevo y el niño, que la mira atentamente, emite sonidos como si respondiera. En este caso, la madre habla a su bebé, iniciando lo que después serán “juegos de conversación” en forma más sostenida y recurrente que en la mayoría de los otros niños, desde las primeras semanas. A los 2 meses 20 días, mientras la madre lo cambia, le dice “agú” y el niño emite un sonido similar, la madre dice “agugú” y el niño emite sonidos “agugú”. A los 4 meses 22 días, en contexto situacional de juego, la madre le muestra un cascabel, moviendo el objeto y hablándole al mismo tiempo, el bebé mira el objeto, ella se lo ofrece y el niño estira sus manos y lo toma; antes, con frecuencia la madre le ofrece objetos, pero el niño no intenta tomarlos. A los 5 meses 3 días, en contexto situacional de juego, la madre le muestra ambos dedos índice y dice: “venga para acá, tómese de mis dedos”, el niño mira las manos de la mamá y estira sus brazos y le toma los dedos. En los registros previos, a menudo la madre hace lo mismo sin que el niño oriente el movimiento de su cuerpo para tomarlos. No se observan nuevas coordinaciones distintas a las descritas antes de cumplir los seis meses de edad.

El niño tiene un hermano de cinco años que con frecuencia está presente en los registros e interactúa con el bebé, además de los padres. La mascota de la casa, un perro, también tiene presencia en las interacciones cotidianas. El ambiente es relativamente silencioso y la madre le habla al bebé constantemente. Desde los cuatro meses los juguetes están casi siempre presentes en la interacción madre-bebé, además de pasarlos al niño (“toma”), la madre los nombra y juega con ellos indicando distintas posiciones (arriba, abajo, vuelta, etc.). Los contextos situacionales son, principalmente, rutinas de muda, baño y juego, la mayoría en la misma habitación, y en los que se observa al niño en espacios emocionales de agrado. Además de la cuna, el bebé tiene su mudador, baño y silla-nido.

6) En Meliray, las primeras coordinaciones de acciones consensuales, posteriores al “mirarse mutuamente”, corresponden al “juego de conversación”. Al mes y 23 días, la madre le habla sonriendo y parece esperar respuesta por varios segundos, la niña emite sonidos y sonrío, la madre le habla de nuevo y espera, la niña emite sonidos y sonrío. Previamente, este momento relacional es recurrente y sostenido, sin que la niña parezca “responder”. A los 3 meses y 15 días, la madre inicia el “juego de conversación” y después emite repetidamente un sonido peculiar exagerando el movimiento de su boca “guaaaa”, la niña que la mira atentamente y después de unos segundos hace un sonido similar “guaa”, la madre le dice “no, pues, qué fome” y repite “¡¡guaaa!” y espera, y la niña repite “¡guaaa!” A los 3 meses 27 días, en interacción con la madre, ella le dice “levántate” (en mapudungun), “ven, ven” (en castellano), mostrando y moviendo sus manos con las palmas hacia arriba, sin acercarlas al cuerpo de la niña, la niña intenta levantarse moviendo hacia delante la parte superior de su cuerpo. A los 5 meses 26 días, sentada en el suelo entre cojines, en situación de juego con el padre y una pequeña prima, el padre pone juguetes al alcance de la niña sobre un cojín y ella los toma, luego toma un juguete y se lo ofrece diciendo “toma” en mapudungun y espera; la niña, que tiene ya un juguete en su mano derecha, mira atentamente el que le ofrecen y después de

unos segundos lo toma con su mano izquierda, sin soltar el anterior. No se observan nuevas coordinaciones de acciones consensuales distintas a las descritas antes de los seis meses.

La niña vive hasta aproximadamente los 4 meses con los abuelos maternos, la bisabuela paterna y los cuatro hermanos de la madre, uno de ellos de 8 años. Después de esta edad, los padres se mudan a la casa de los abuelos paternos, distante unos 15 kilómetros, en la misma comunidad rural. En la casa de los abuelos paternos viven también las dos hermanas del padre y la sobrina de dos años. La madre y la bisabuela le hablan y cantan a la niña por largo rato, desde las primeras semanas de edad. Todos los miembros de la familia interactúan con la niña y le hablan indistintamente en mapudungun y castellano. El ambiente es sonoro en ambas casas, principalmente por las conversaciones; el tío de la niña toca guitarra y el padre instrumentos de viento; a menudo está la televisión encendida. No hay espacios implementados especialmente para las rutinas de la niña, ella siempre está con los adultos, en distintas dependencias de las casas según las actividades que ellos realizan. Las situaciones que más se repiten son las de amamantamiento, muda y, especialmente, juegos de conversación con la madre y la bisabuela. Después de los 4 meses empiezan a tener presencia los objetos manipulables (juguetes) en las situaciones de juego con los padres y la prima, quienes nombran los objetos en mapudungun y castellano al pasarlos (“toma”) o dejarlos al alcance de la niña. En la mayoría de los registros se observa a la niña en espacios emocionales de agrado. La dinámica relacional de esta familia se caracteriza por esperar las acciones de la niña, lo que es evidente desde los “juegos de conversación”, en los que la madre espera más tiempo que las madres de los niños del otro grupo la “respuesta” de la niña, hasta el ofrecimiento de objetos para que ella los tome.

7) En Mankián, la primera coordinación conductual consensual posterior al “mirarse mutuamente” corresponde a orientarse hacia el adulto que lo llama: a los 2 meses y 2 días, el bebé está en la casa de una amiga de la madre, la amiga lo tiene acostado de guatita con la cabeza hacia abajo sobre sus piernas, la mamá, quien filma, lo llama por su nombre y empieza a girar para que el bebé la pueda ver mientras lo vuelve a llamar por su nombre “Mankián, hijo”, el bebé levanta su cabeza, la gira un poco, mira hacia donde está su mamá y hace una mueca similar a una sonrisa. A los tres meses y un día se establece el “juego de conversación”: el bebé está acostado en su cuna, a su lado está la madre y un pequeño tío de 8 años a quien el bebé mira; en la habitación están también dos tías y la abuela. La mamá le dice “hola Mankián, hijo”, el bebé la mira y emite sonidos, la madre le hace preguntas: “¿me quiere?, ¿sí o no?, ¿un poquito?”, etc., el niño balbucea como “respondiendo”; una tía se acerca y le dice que va a tener animales, siembra, que va a ser un campesino (en mapudungun y en castellano), el niño la mira atentamente y balbucea, luego la mamá se acerca de nuevo diciéndole “¿qué le dijo?”, el niño la mira y balbucea como “respondiendo”, una de las tías dice “conversa con todos”. Antes, los adultos y niños le hablan por largo rato y el niño sólo los mira y emite sonidos ocasionalmente. A los 3 meses y dos días, el niño está en brazos de un amigo de la familia, que está sentado a la mesa con la abuela y la bisabuela, la abuela estira su mano diciendo “¿biacho? (por brazo), venga”, el niño mueve su brazo y toca con su mano la mano de la abuela, los adultos ríen, como sorprendidos por lo que acaba de hacer el niño. A los 5 meses, el niño, en brazos de su bisabuela, come un cilindro de dulce que sostiene en su mano, se le cae, la mamá lo levanta, se lo muestra sin decir nada

y después de unos segundos el niño lo toma y lo sigue comiendo; antes, en las pocas ocasiones en las que le pasan objetos, el niño no los toma por sí solo. A los 4 meses 5 días surge lo que hemos llamado “conversación grupal”: el bebé está sentado en el sofá de su casa, a su lado está sentada la bisabuela, en la habitación están también los abuelos, una de las tías con la prima de un año en brazos y la madre, quien filma. Tanto la tía como la bisabuela están pendientes de ambos niños, se escucha también la voz de la abuela que le habla al bebé, él atiende a la tía que canta su nombre, la bisabuela también empieza a cantar su nombre y el abuelo habla comentando sobre el niño; el bebé mira en distintas direcciones a las personas que están presentes en la habitación y que le hablan; la bisabuela ha seguido cantando su nombre, el bebé mira hacia la cámara donde está la mamá, abre su boca, mira a la bisabuela y balbucea como dirigiéndose a ella; la bisabuela “le contesta” y se escucha también la voz del abuelo que le habla al bebé como celebrándolo, el niño mira a la bisabuela y vuelve a balbucear, se escuchan más voces que se dirigen al bebé, él gira su cabeza hacia donde provienen las otras voces, una de las tías se acerca y le habla, el bebé la mira y balbucea como dirigiéndose a ella, la tía interpreta esto como un reto del bebé y se aleja; se acerca el abuelo y también le habla, él lo mira y balbucea, la bisabuela también interviene, el bebé la mira a ella y balbucea, se ve que el niño está pendiente de los adultos que le hablan casi simultáneamente y balbucea de manera alternada a las intervenciones de ellos, mirando a uno y otro. Antes, el “juego de conversación” es frecuente, pero con una persona cada vez. Esta “conversación grupal” no ha sido observada en los otros bebés estudiados.

A los 5 meses 22 días, el niño está en brazos de la abuela que está sentada a la mesa, también está el abuelo, el pequeño tío de 8 años y la tía, quien filma; todos se dirigen al bebé, el pequeño tío hace un sonido como si tosiera, el niño lo mira, el abuelo hace un sonido similar y el niño lo imita; todos ríen por lo que ha hecho el bebé. Antes, con frecuencia los adultos hacen sonidos y el niño los mira y balbucea.

En la casi totalidad de los registros se observa al bebé en espacios emocionales de agrado. El niño vive con su madre, sus abuelos maternos, bisabuela y cuatro tíos, uno de ellos de 8 años. Los adultos le hablan en mapudungun y castellano. Las actividades relacionadas con el bebé, como la muda o la alimentación, las realizan distintos integrantes de la familia, en medio de las otras actividades cotidianas del grupo familiar; esto implica que no sólo quien realiza la acción de mudar, alimentar o jugar con el bebé está pendiente de él, sino que las otras personas presentes en la habitación siguen con atención la acción en la que el bebé está involucrado, haciendo comentarios de ello o dirigiéndose directamente al niño. El ambiente es sonoro, principalmente por las conversaciones y cantos de los adultos. El bebé tiene una cuna con ruedas que se ubica donde se encuentran los adultos.

#### ALGUNAS CONCLUSIONES PRELIMINARES

Los resultados del estudio anterior nos mostraron que para niños de una misma cultura objetos relacionales que designamos con las mismas palabras tienen distinto significado. Por ejemplo, “¿dónde está...?” significaba para Gonzalo, al inicio de su operar en el lenguaje, buscar con la mirada a la persona que se nombraba en la pregunta; en cambio, para Vicente, las mismas palabras significaban “destapar” o “descubrir” (algo que está oculto). En el desarrollo de las coordinaciones de acciones consensuales en las que parti-

cipaban estos niños durante los primeros seis meses de edad, relativas a este objeto relacional “¿dónde está...?”, existían diferencias sutiles que se fueron ampliando para configurar el significado que surgió en el lenguaje para cada uno de ellos. En el caso de Gonzalo, no hay registros hasta esa edad, donde estas palabras o gestos con similar sentido estén presentes en la interacción referidos a objetos, pero son recurrentes con referencia a personas presentes en la situación observada. En el caso de Vicente, por el contrario, el “¿dónde está? – ¡ahí está!” es un juego de cubrir y descubrir objetos o al mismo niño, que hace la madre con frecuencia desde los primeros meses de edad del infante.

La descripción de las primeras coordinaciones de acciones consensuales, posteriores al “mirarse mutuamente” de los niños estudiados de ambos grupos, muestra que el sentido de los objetos relacionales que están construyendo en sus interacciones tempranas son similares y que esta clase de coordinaciones surge en edades aproximadas en todos ellos. Si miramos el tipo de coordinaciones y la edad en que se observan, hay mayor parecido entre Simón, Meliray y Mankián, que entre Simón y los niños de su grupo; en estos tres niños, las primeras coordinaciones de acciones consensuales corresponden a interacciones recurrentes previas del mismo tipo. Si observamos el contexto situacional y el número de adultos que interactúan con los bebés, hay más parecido entre Gonzalo, Meliray y Mankián que entre Gonzalo y los niños de su grupo; en los tres casos los niños están en el lugar de la casa donde están los adultos, no hay separación de espacio físico para las rutinas de los bebés y los integrantes de la familia interactúan recurrentemente con ellos en medio de sus actividades cotidianas.

En todos los niños estudiados, las primeras coordinaciones de acciones consensuales surgen cuando el bebé se observa en un espacio emocional de agrado. Es importante destacar que, en la perspectiva de este estudio, el establecimiento de coordinaciones de acciones consensuales es necesariamente previo al surgimiento del lenguaje en el niño, puesto que para aprender a vivir en el lenguaje el niño debe operar en coordinaciones de esta clase, lo que posibilita su recursión; es decir, lo que posibilita que el resultado del operar del niño o niña en coordinaciones de acciones consensuales se reaplique de modo nuevo en una situación similar. Los resultados de este análisis preliminar nos muestran que hay dos aspectos que parecen tener mayor relevancia en el desarrollo de las coordinaciones de acciones consensuales en los niños de ambos grupos: el espacio emocional en que se encuentra el bebé y el contexto interaccional propio de la dinámica relacional en cada familia. En el caso de los niños mapuches, la temporalidad en que ocurren las acciones de los adultos dirigidas a ellos parece ser una característica distintiva de dicho contexto interaccional.

Hemos llamado contexto interaccional al estilo de relación propio de la dinámica de las familias, con independencia de la situación o rutina. El número de personas que interactúa recurrentemente con el niño o niña y el modo en que esa interacción se da, principalmente en lo relativo a la mayor o menor integración en la rutina familiar, parecen ser aspectos relevantes para el desarrollo de las coordinaciones de acciones consensuales en los niños estudiados de ambos grupos. En el único niño, cuyo contexto interaccional es claramente más restringido, se registran menos coordinaciones de acciones consensuales antes de los seis meses y surgen más tardíamente, en comparación con los otros niños.

Al comparar el contexto interaccional de los niños mapuches de la IX Región con el de los niños no mapuches de Santiago, además del número de personas que se relaciona habitualmente con el niño o niña, se observa que los adultos que interactúan con el bebé

mapuche designan en el lenguaje mucho más frecuentemente las acciones que los objetos, a diferencia de los adultos que interactúan habitualmente con los niños de Santiago, que enfatizan el nombre de los objetos presentes en la situación como “enseñando” el nombre al niño. Otra diferencia es el hecho de que a los niños mapuches les hablan indistintamente en dos lenguas, mapudungun y castellano, lo que posiblemente incidirá en la construcción de significados diversos a los de niños no mapuches, dadas las características de la lengua. En esta comparación, el hallazgo que consideramos más importante para los propósitos de nuestro trabajo es haber constatado la distinta temporalidad de las acciones de los adultos mapuches en relación con las acciones de sus bebés: los adultos mapuches esperan más tiempo las acciones de los niños que los adultos no mapuches. El análisis del desarrollo de las coordinaciones conductuales consensuales de Meliray y Mankián en los meses siguientes nos permitirá analizar la eventual importancia de estos aspectos en los significados de las entidades y relaciones que surgirán para ellos en el lenguaje y en el modo en que se relacionarán con otras personas.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BROWN, R. (1981). *Psicolingüística*. México: Trillas.
- ENGELCAMP, J. (1981). *Psicolingüística*. Madrid: Gredos.
- HALLIDAY, M.A.K. (1987). *El lenguaje como semiótica social, la interpretación social del lenguaje y del significado*. México: Fondo de Cultura Económica.
- IBÁÑEZ, N. (1998). Aportes a la psicopedagogía a partir de una nueva concepción del lenguaje. *Revista de Tecnología Educativa* 13.1: 69-81.
- IBÁÑEZ, N. (1999). ¿Cómo surge el lenguaje en el niño? Los planteamientos de Piaget, Vygotski y Maturana. *Revista de Psicología*, Universidad de Chile Vol. VIII N° 1: 41-54.
- IBÁÑEZ, N. (2000). El lenguaje en el niño: una nueva mirada. *Estudios Pedagógicos* 26: 51-67.
- IBÁÑEZ, N. (2000a). El lenguaje como construcción del mundo en el niño. *Revista de Tecnología Educativa* Vol. XIV N°3: 407-432.
- IBÁÑEZ, N. (2003). La construcción del mundo en el lenguaje. *Revista de Psicología*, Universidad de Chile Vol. XII N° 2: 71-84.
- IBÁÑEZ, N., H. MATURANA (2001). The emergence of language in children. *IACEP 8<sup>th</sup> International Conference*. University of Jyväskylä, Finlandia.
- IBÁÑEZ, N., H. MATURANA (2002). El surgimiento del lenguaje en el niño. Informe final Fondecyt.
- IBÁÑEZ, N., H. MATURANA (1992). *El sentido de lo humano*. Santiago: Hachette.
- IBÁÑEZ, N., H. MATURANA (1995). *La realidad: ¿objetiva o construida?* México: Anthropos.
- IBÁÑEZ, N., H. MATURANA (1997). *La objetividad. Un argumento para obligar*. Santiago: Dolmen.
- MATURANA, H. (1988). Reality: The search for objectivity or the quest for a compelling argument. *Irish Journal of Psychology* 9.1: 25-82.
- MATURANA, H., N. IBÁÑEZ (2003). The construction of the world. *IACEP. 9<sup>th</sup> International Conference*. Seattle: University of Washington.
- PIAGET, J. (1982). *La formación del símbolo en el niño*. 7ª edic. México: Fondo de Cultura Económica.
- PIAGET, J., N. CHOMSKY (1983). *Teorías del lenguaje-teorías del aprendizaje. El debate entre J. Piaget y N. Chomsky*. Barcelona: Crítica.
- VYGOTSKI, L.S. (1988). *Pensamiento y Lenguaje. Comentarios críticos de Jean Piaget*. Buenos Aires: La Pléyade.