



MÁSTERES de la UAM

Facultad de Psicología
/ 14-15

Psicología
de la Educación



**Del gesto
a la palabra.
La comunicación
Bimodal
como recurso
comunicativo en
la Escuela Infantil**
*Jorge Juan Rico
Cuadrado*

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER



DEL GESTO A LA PALABRA

LA COMUNICACIÓN BIMODAL COMO RECURSO COMUNICATIVO EN LA ESCUELA INFANTIL

Jorge Juan Rico Cuadrado

(Tutora Académica: Cintia Rodríguez)

(Tutora Profesional: Sara Acuña)

Máster de Psicología de la Educación (2013/2015)

Facultad de Psicología

(Julio, 2015)

ÍNDICE DE CONTENIDOS

RESUMEN.....	2
MARCO TEÓRICO.....	3
OBJETIVOS DEL TRABAJO.....	11
METODOLOGÍA.....	11
Participantes.....	11
Procedimiento.....	12
RESULTADOS.....	17
Análisis del Sistema Bimodal.....	17
Análisis los Sistemas Semióticos.....	19
DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.....	24
Sobre los resultado.....	24
Limitaciones y posibles mejoras.....	28
Conclusiones.....	31
REFERENCIAS.....	32
NOTAS A PIE DE PÁGINA.....	35
ANEXOS.....	36

RESUMEN

Este estudio tiene, como principal objetivo, estudiar la implantación integral del sistema bimodal en una escuela infantil. Interesa comprobar el impacto que tiene en el desarrollo comunicativo de los niños de entre 12 y 36 meses la implantación del sistema bimodal y en cómo convive con otros sistemas semióticos como gestos, usos del objeto y enunciaciones. Se realizan grabaciones en tres aulas de edades diferenciadas (uno, dos y tres años) en tres contextos (Asamblea, Actividad de la Mañana y Comedor), grabándose a tres alumnos en cada una. Los resultados muestran que el empleo de la comunicación bimodal en los alumnos es escaso en comparación con otras formas comunicativas, predominando unas sobre otras según su edad, contexto, y a quién van dirigidas.

MARCO TEÓRICO

La Educación Infantil en España se empieza a reconocer con un mayor cariz educativo a partir de la promulgación de la “Ley de Ordenación General del Sistema Educativo” (L.O.G.S.E.) en 1990, tratando de restarle esa identidad exclusivamente asistencial que se asumía (Paniagua y Palacios, 2005). Si bien es cierto que la realidad de la educación infantil, especialmente durante el primer ciclo, consiste en corresponder a la necesidad de asistencia de la cual aún se requiere para posibilitar la conciliación laboral de las familias, el carácter educativo ha de permanecer explícito en el proyecto de centro: no deben contraponerse el uno sobre el otro (ibid.). Dentro de este cariz educativo, la escuela infantil supone, además, un importante factor de protección en la vida de los niños en la medida en la que se promueve un desarrollo integral y ofrece nuevas posibilidades de identificación de señales de alarma lo más tempranamente posible (Andreu, 2005).

A lo largo de los últimos años se han generado muchas discusiones acerca de a lo que nos referimos al de hablar de *calidad* en educación, así como los criterios (Peralta, 2008 y

2012) que la indican en el ámbito de la Educación infantil. Zabalza (1996) identifica como un requisito de calidad, el *uso de un lenguaje enriquecido*, considerándolo como una de las piezas clave de la Educación Infantil a partir de aquellas metodologías que permitan no sólo ejercitarlo, sino *mejorarlo*.

3

Una forma de abordar esta pretensión, consistiría en intervenir en la estimulación del lenguaje de forma *integral* (Norris y Hoffman, 1993; citados por Acosta y Moreno, 1999) a partir del cual, el lenguaje se entiende como un todo que ha de trabajarse en su contexto. Esta metodología debe adaptarse a la diversidad de situaciones que se viven en la escuela, utilizando un medio de comunicación interactivo en el que el maestro ofrece ayudas y ajusta sus pautas de comunicación, preocupándose tanto del uso comunicativo del lenguaje como su utilización como motivo de aprendizaje (íbid.) Acosta y Moreno (1999) también hacen hincapié en el apoyo y la ayuda que ejerce el adulto en estas situaciones comunicativas para facilitar su participación y comprensión.

Sin embargo, no es posible conceptualizar el lenguaje sobre el vacío. En realidad, para comprender la naturaleza del lenguaje, se necesitará ir *más allá* del mismo, entenderlo integrado dentro de otros sistemas semióticos que tendrán su presencia no sólo durante esa fase “preverbal”, sino que también formarán parte del escenario lingüístico una vez el lenguaje se haya desarrollado. De tal modo, no solo hay que cuestionarse sobre “cuántos ingredientes necesitamos además del lenguaje y qué peso tienen” (Rodríguez, 2014., p.3); también es menester conocer sus orígenes en la comunicación.

Actualmente, hay poca discusión en reconocer una continuidad entre las etapas pre-verbales y verbales en el plano del desarrollo lingüístico (Juárez Sánchez y Monfort, 2001; Oleron, 1988). Todo ello cobra una mayor importancia cuando *no se puede dar por hecho* que los niños aprenden a hablar porque les sea dado, sino que hay que prestar atención este

proceso (aparentemente implícito) para intervenir sobre aquellos puntos potenciales donde el/la niño/a pudiera encontrar dificultad.

Desde los años sesenta, se han ideado diferentes métodos orientados a la educación de personas con dificultades en la comunicación y/o el lenguaje. Métodos conocidos como *Sistemas Alternativos y/o Aumentativos de la Comunicación (SAACs)*. Tamarit (1989) los define como:

“un conjunto estructurado de códigos no vocales, necesitados o no de soporte físico, los cuales, mediante procedimientos específicos de instrucción, sirven para llevar a cabo actos de comunicación (funcional, espontánea y generalizable) por sí solos o en conjunción con códigos vocales” (pp.82-83).

Dentro de ellos, Monfort et al. (2006) distinguen entre sistemas *alternativos al lenguaje* (ajenos a la lengua utilizada en su entorno) o *al habla* (que comprende el lenguaje pero utiliza medidas no vocales para expresarse), así como *sistemas aumentativos* para potenciar la eficacia de la enseñanza del lenguaje y la comunicación oral.

Dentro del amplio rango de “S.A.A.C.s”, en este proyecto se pondrá énfasis en la *Comunicación Bimodal*, caracterizada por el uso simultáneo de la lengua oral y de unidades gestuales extraídas, en nuestro caso, de la Lengua de Signos Española (LSE). Se le podrá considerar, en este contexto, como un Sistema Aumentativo orientado a favorecer la comunicación oral, así como para potenciar la eficacia de enseñanza del lenguaje. Monfort et al. (2006), igualmente identifican una serie de ventajas de la comunicación bimodal:

- a) *Sistema Natural*: según estos autores, los gestos forman parte de los primeros intentos comunicativos, y frecuentemente se recurre a ellos o bien para complementar de significado al discurso (como defiende Kendon, 2000) o bien cuando este primero falla. En cualquier caso, la naturalidad idiosincrática de dichos gestos también es discutida por otros autores (como Rodríguez et al., 2015) que aluden más a su cultural.

- b) Mantiene *características con la comunicación oral*: Contacto visual e instantaneidad en la producción-recepción sin ruptura en la cadena comunicativa.
- c) Más *global*: un signo es más simple que una palabra, compuesta por secuencias de fonemas.
- d) Puede utilizarse en cualquier circunstancia y es de rápida ejecución.
- e) Más sencilla que la LSE: ya que tan sólo es necesario el aprendizaje del léxico, permaneciendo la estructura morfo-sintáctica intacta a las características de la lengua oral.

5

Por otro lado, estos autores también presentan una serie de limitaciones en su uso:

- a) Requiere un *cierto grado de habilidad motriz*: se necesita una cierta capacidad de coordinación de una complejidad lo suficientemente significativa como para que algunos individuos requieran de soportes alternativos o complementarios al bimodal en sí. Si bien esto es cierto, también lo es que en la implantación del sistema bimodal, es importantísimo adaptarlo a las características de cada individuo, y que al ser esto lo que predomina frente al formalismo productivo en sí, muchas veces se le identifica como “dialectos” (Monfort, 2006) frente al léxico de la LSE en sí.
- b) Requiere de un *aprendizaje por parte del entorno*: además del individuo, los familiares, profesores, otros profesionales, amigos, conocidos... deben aprender esta tipología de comunicación. Esto cobra más importancia aún si cabe, cuando el individuo va ganando autonomía personal y se abren sus posibilidades de interacción con más gente.
- c) *Connotación negativa*: se puede considerar como insuficiente o como un “sistema comunicativo de segunda categoría”. Además, pese a la supuesta naturalidad que

Monfort et al. atribuyen a los gestos, un uso tan explícito como el presentado en el sistema bimodal choca un poco con el tipo de interacción que de por sí se suele considerar como “normal”.

6

En la literatura, predominan las publicaciones cuyos resultados apoyan el hecho de que los “S.A.A.C.s” favorecen las habilidades comunicativas en personas con dificultades en este ámbito, -especialmente cuanto más jóvenes comiencen- (Brandson y Demchack, 2009) así como en niños de edades tempranas (siempre inferior a 36 meses) independientemente de que pudieran presentar dificultades o no (Vega Llobera y Gràcia García, 2014). Si bien es esto cierto, ambos metaanálisis alertan de la necesidad de seguir ahondando en estudios de esta naturaleza ya que los resultados de muchas de estas publicaciones, metodológicamente hablando, no terminan de ser concluyentes. Lo que se puede ver es que en la práctica mayoría de los casos se dan en contextos de intervención terciaria es decir, una vez que se han conocido evidencias de que la persona en cuestión presentaba dificultades significativas en la comunicación y el lenguaje.

El empleo de una metodología basada en el uso de gestos como apoyo para el lenguaje oral (como resulta la comunicación bimodal en España o el *Baby Sign*ⁱ en zonas anglófonas) es una tendencia que ha ido cogiendo fuerza en los últimos años (Cefaski, 2009). Pese a ello, a día de hoy existe una importante polémica entre aquellas voces que se revelan a favor y aquellas que muestran su disconformidad.

Dentro de los estudios favorables a este uso, aparece que el empleo de gestos con niños que aún no hablan puede favorecer la sintonía emocional entre el niño y el progenitor (Valloton, 2012), que supone un recurso comunicativo que no solo no “compite” en un posterior desarrollo del lenguaje (Valloton, 2009) sino que, además, cumple un papel fundamental en su aprendizaje (Goldin-Meadow, 2009; Pizer et al., 2007). Así mismo, también

se cuentan con resultados que apelan al importante papel que cumplen los gestos no sólo para la comunicación, sino también como medio de autorregulación (Basilio y Rodríguez, 2011; Valloton y Ayoub, 2009) tanto en niños de desarrollo típico como atípico (Rodríguez y Palacios, 2007) antes de que el lenguaje se convierta en la principal herramienta de tales funciones psicológicas, como defendía Vygotski (Montero y de Dios, 2006; Valloton y Ayoub, 2011).

Por otro lado, dentro de las voces más discordantes, se encuentran estudios que apelan a la ausencia de beneficios significativos y duraderos en el desarrollo léxico en aquellos niños a los que se les ha sometido a este tipo de metodología respecto a los que no (Kirk et al., 2013). Además, respecto a aquellos estudios que defienden los beneficios de este tipo de comunicación en el núcleo familiar para favorecer esa sintonía, así como para sentirse más auto-competentes o para reducir el estrés parental (Ayoub et al., 2009; Valloton, 2012), otros defienden que el uso de gestos no reduce dicho estrés y que puede incluso suponer mayor ansiedad en los progenitores en el caso de no verse cumplidas las altas expectativas que puedan generarse (Howlett et al., 2011).

La finalidad básica de toda intervención en "S.A.A.C.s" se centra en que la persona en cuestión logre desarrollar una competencia comunicativa, lo que lleva consigo muchas implicaciones. Light (1988) defiende que para ser competente, la comunicación que pueda expresarse debe ser *funcional* (utilidad dentro de las demandas que se presentan en el día a día) y *adecuada* (en la medida en la que dependiendo del contexto, se utilice los medios comunicativos más afines). Esto lleva a un *conocimiento* y *habilidad* para permitirse integrar las distintas competencias en la conceptualización del código comunicativo, su uso para comunicarse con los demás y utilizarlo de un modo estratégico dependiendo de las circunstancias sociales que se den en ese momento.

Hay un elevado número de estudios en el ámbito escolar que tratan sobre casos particulares de alumnos con dificultades en el área de la comunicación y el lenguaje (ver Férrez, 1984; Juárez Sánchez, 1988; Lorenzo Álvarez, 2013). Otros estudios como el presentado por Trudeau et al. (2003) muestran cómo en actividades estructuradas tales como en la lectura de cuentos, el uso de “S.A.A.C.s” no sólo ofrece unas mayores oportunidades de participación a alumnos con discapacidad, sino también a alumnos de desarrollo típico. Además, al usar estos recursos comunicativos complementarios, se les ayuda a interactuar con aquellos otros alumnos con mayores dificultades (ibid.) lo que entra en consonancia con lo encontrado por Aragón (2014) en la implantación del sistema bimodal.

Para preguntarnos sobre el papel que puede cumplir el sistema bimodal en el desarrollo lingüístico, es fundamental conocer primero lo que acontece a lo largo de la ontogenia del niño en este ámbito. Antes de las primeras palabras, el niño va desarrollando un importante arsenal de recursos con los que interactuar tanto con el otro como consigo mismo. Se encuentra, desde que nace, inmerso en “un océano” de sistemas semióticos en donde poco a poco, por medio del adulto, irá comprendiendo y adueñándose de formas de comunicación más y más complejas (Rodríguez, 2006).

Por otra parte, hablar de los primeros significados implica considerar también la presencia del mundo material. Hay que ir más allá del objeto “evidente” referente por sí mismo y situarlo, en cambio, dentro del plano comunicativo que se ha de construir, lo que se conoce como la *Pragmática del Objeto* (Moro y Rodríguez, 2005). Esto tiene muchas implicaciones: 1) Que el objeto no sea *evidente* enfatiza que la comprensión del mismo se va construyendo de forma paulatina, 2) esa significación del objeto no se alcanza a partir de sus meras propiedades físicas, sino por su *funcionalidad*, fruto de propiedades culturales (Rodríguez, 2002; 2012) y 3) en el conocimiento *progresivo* de estas *propiedades*, el plano de construcción se encuentra en *la interacción triádica* (niño-objeto-otro) desde las primeras

etapas de la vida (Rodríguez y Moro, 1998) en donde esas terceras personas tendrán un papel imprescindible en el desarrollo comunicativo y cognitivo del niño.

Es claro que en esas implicaciones, (conocimiento, funcionalidad e interacción) el *uso del objeto* es un aspecto fundamental, a partir del cual se discriminará entre todo aquello que se *puede* hacer con el objeto y lo que se *debe* hacer (ibid.). Estos *usos convencionales* del objeto supondrán la base de los primeros *usos simbólicos*, aumentando paulatinamente de complejidad y alejándose el significado de estos últimos respecto de los primeros (Palacios y Rodríguez, 2015).

En este plano, una de las variables que se van modificando es el distanciamiento espacial entre el signo y el referente, en donde el gesto evoluciona desde la convergencia en el mismo plano de la ostensión, al distanciamiento progresivo que se va manifestando en lo indicial (Rodríguez et al., 2015) hasta el gesto o el uso simbólico, donde prácticamente pueden abandonar el mismo plano espacial y temporal, liberándose del “aquí y ahora” (Rodríguez, 2006; 2007).

Es muy importante remarcar al gesto simbólico como una expresión corporal que supone un significado tanto por sí mismo como acompañado de otros sistemas (Kendon, 2000). Lo que lo diferencia del uso simbólico es que, este último, posee un significado que implica el uso de un objeto como signo de un referente ausente, mientras que en el gesto simbólico, entran en juego significados culturales alejados del uso de un objeto. Más adelante, al describir las categorías del proyecto, se ahondará más en este asunto.

Al mismo tiempo que el desarrollo comunicativo avanza a través de gestos y usos más complejos, oralmente se van produciendo otros hitos complementarios que irán dirigidos a la producción del habla. En el ámbito fonológico, el bebé pasará de las vocalizaciones reflejas a “emisiones de arrullo” (de 3 a 5 meses), a juegos vocálicos (4 a 7 meses), al balbuceo canónico

(7 a 10 meses), el balbuceo modulado o conversacional (10 a 14 meses) hasta pasar por una etapa de transición entre dicho balbuceo y las primeras palabras (12 a 14 meses) (Aparici Aznar, 2006).

10

En este proceso de desarrollo, las primeras palabras enunciadas tienden a ser monosilábicas (CV) o bien bisilábicas (CVCV); de igual modo, se inicia con una tendencia a suprimir las sílabas átonas (*tá* por *está*), reducción de grupos consonánticos, omisión de consonantes iniciales (*osa* por *cosa*), etc. (*ibid.*). Entre los 18 y 24 meses parece manifestarse un importante incremento léxico que, además, coincide con el paso del habla holofrástica (emplear una sola palabra con función de frase) al habla telegráfica (combinación de dos o tres palabras) en el ámbito morfosintáctico. Entre los dos y tres años, muchos niños lograrán desarrollar una productividad parcial del habla donde aumenta la complejidad en el discurso hasta llegar a una competencia “casi” igual que la de los adultos a partir de los tres años (*ibid.*).

Sin embargo, antes de la producción del habla, se da el desarrollo en su comprensión contextualizada en las distintas interacciones que se producen entre el niño y el adulto, en lo que Bruner definía como *formatos* (1973; citado por Aparici Aznar, 2006 y por Rodríguez, 2006). Entre otras variables, en la segmentación léxica que vaya a desarrollar el niño, influirán las características prosódicas con las que el adulto se dirija (lengua “*maternés*” –op. cit.–) así como la confluencia de los diferentes medios comunicativos complementarios al habla que se ponen en juego en estas interacciones desde el nacimiento.

De tal modo, a lo largo de este complejo proceso de desarrollo comunicativo, la gran cuestión reside en conocer qué lugar puede ocupar la implantación de un sistema aumentativo de comunicación, como lo es el sistema bimodal. ¿Cómo puede dicho sistema favorecer el lenguaje oral? ¿Y por qué se abandona una vez que éste se ha aprendido con la suficiente pericia, como indican los resultados de Aragón (2014)?

Con la implantación del sistema bimodal, como sistema de comunicación, el planteamiento presentado es que puede tener su papel como un recurso “puente” hacia el lenguaje oral no sólo en el alumnado con dificultades significativas en este ámbito, sino para el conjunto de los niños.

OBJETIVOS DEL TRABAJO

General

Estudiar el papel de la **comunicación bimodal como recurso facilitador del desarrollo comunicativo y lingüístico** de todo el alumnado.

Específicos

Identificar la **complejidad de los sistemas semióticos y el predominio de unos sobre otros** por los alumnos en diferentes edades, así como por las maestras, incluyéndolos dentro de la perspectiva de la pragmática del objeto.

MÉTODO

Participantes

Para este estudio, se eligió una línea de cada curso, lo que permitía el acercamiento a los tres niveles de edad: el aula de las “Focas” (12-16 meses); aula de las “Abejas” (20-24 meses) y aula de las “Jirafas” (33-35 meses). En cada clase se eligieron tres alumnos a los que se filmaba secuencialmente cada cinco minutos. De este modo, se buscaba lograr una observación sistemática reduciendo el foco observacional por aula. Dentro de la selección, un criterio marcado era tener en la muestra total un número parejo de niños y niñas, así como en cada aula elegir a alumnos de distintas fecha de nacimiento. La muestra quedó distribuida de este modo:

Aula	Alumnos	Edad inicio	Edad final
FOCAS	1) Gisela	12	15
	2) Miguel	15	18
	3) Nerea	16	19
ABEJAS	4) Ignacio	20	23
	5) Nicolás	23	26
	6) Maite	24	27
JIRAFAS	7) Diana	33	36
	8) Inés	34	37
	9) Aarón	35	38

Tabla 1: Participantes por aula (nombres ficticios) y edades (en meses) al principio y al final del estudio.

Procedimiento

En cada clase, se observaron tres situaciones diferenciadas recogidas del estudio de Aragón (2014) a saber:

- 1) *La Asamblea:* marca el inicio del día. Comienza con la canción de “buenos días” (usualmente, la misma a lo largo del año o con una variación de dos o tres canciones), sigue con el saludo de la mascota del aula, con la anticipación de la comida del día; las canciones de la temática que se está trabajando; así como lectura del cuento, también relacionada con el tema. En “Focas”, se suele marcar el inicio y final de la asamblea con unos cascabeles. En “Abejas” y “Jirafas”, además, se nombra a un “responsable del día” el cual distribuye, apoyado por la maestra, las fotos de los compañeros que han venido o no. También se trabaja en estas dos aulas con dados para cantar canciones y para trabajar diferentes praxias oro-faciales.

- 2) La *Actividad de la Mañana*: además de registrarse la actividad de la mañana propiamente dicha, también se registraban el tiempo intermedio entre la misma y la hora de salir al jardín, donde los niños realizaban juego libre mientras las maestras aprovechaban para asearles uno a uno. En “Focas”, en ese juego libre tenían disponible botellas de agua con figuritas dentro, cochecitos réplica, bandejas de plástico, animales de plástico y andadores entre otros; en Abejas, además de los animales y coches, contaban con accesibilidad a los cuentos; en “Jirafas”, en el tiempo libre tenían accesibilidad a juguetes relacionados con las cocinitas (vasos, cubiertos y cuencos réplica), muñecos con forma de bebé, además de coches y animales de plástico.
- a. “Focas”: En enero, la actividad consistía en colocar unos encajables en sus moldes; en febrero se les facilitó instrumentos de percusión con los que la maestra realizaba demostraciones rítmico-sonoras de uso; en marzo hicieron un recorrido por la escuela para ir a buscar la fruta que más tarde se probaría en el aula; y en abril, salieron al jardín de la escuela a la búsqueda de “Elmer el elefante” (personaje relacionado con el cuento entorno a la que giraba la unidad didáctica del mes.
- b. “Abejas”: en enero, se dedicaron a probar la naranja: se sentaron ante una mesa, cada uno con su plato correspondiente, y se repartió una naranja para que experimentaran su olor, textura y sabor.; en febrero, manipularon papel de periódico para hacer las patas de un personaje del cuento sobre el que se estaba trabajando, haciéndolos bolas para meterlo de relleno en medias; en marzo, colocaron pegatinas en el forro de un papel que iba a suponer el tejado de la “casita” del aula; en abril, realizaron un circuito por toda la escuela para encontrar pistas relacionadas con la historia de un cuento.

c. “Jirafas”: en enero hicieron las partes del cuerpo del muñeco “Aquiles” mediante plastilina; en febrero, vino una dentista la cual además de hacer demostraciones de cómo utilizar el cepillo de dientes de una forma adecuada, enseñaba los instrumentos (con objetos “réplica”) y el procedimiento que se sigue al hacer una consulta ; en marzo hicieron dibujos sobre el propio cuerpo y el de los compañeros con pintura de manos y en abril, colorearon el dibujo de un pájaro representante de uno de los cuentos sobre el que estaban trabajando, colocándole además, las plumas con “plumas” y cola blanca.

3) *El Comedor*: se vuelve a anticipar lo que se va a comer y se reparte a los niños en mesas. En las mesas tienen un plato y una cuchara cada niño. Las maestras sirven de primeras los platos; después los niños (en el caso de Abejas y Jirafas) lo llevan a la bandeja y recogen el segundo plato o el postre.

En el trabajo de Aragón, se observó en ambas clases que el momento de la “Asamblea” era en donde se daba un mayor predominio del uso del bimodal (promedio de 78.22%), seguido en muy menor medida, por el momento de la “Comida” (13.25%) y el momento de la “Actividad” (7.82%). Se esperaba encontrar una distribución semejante, si bien es cierto que al reducir la muestra de observación a tres niños por aula, aun ganando sistematicidad, asimismo también aumenta el riesgo de sesgar aquello que ocurre.

Las grabaciones se realizaron cada tres semanas en las diferentes clases, desde el mes de enero al mes de abril, dando lugar a cuatro sesiones de grabación por aula. El procedimiento seguido para observar los diferentes sistemas semióticos que se dieron, fue a partir de una *observación natural* en la cual el observador no intervendría en el curso de los acontecimientos, dentro del “contexto usual en el que surge el fenómeno de interés para el investigador (...) sin introducir modificaciones” (León y Montero, 2003; pp. 80-81).

Una vez explicitado el “cómo”, el “cuándo” y el “dónde” del contenido de la observación, se presenta en adelante las categorías semióticas que han permitido codificar lo que se quería observar, apoyándose en los cimientos teóricos descritos al principio. El establecimiento de las categorías semióticas se han ordenado (1) diferenciando al *autor del acto semiótico* (si por parte del niño o de la maestra) y su *direccionalidad* (en el caso del niño, si va dirigido a la maestra o bien al igual; o por el contrario, si va a sí mismo) y, (2) partiendo de la *diferenciación semiótica*. En este último caso, dicho establecimiento no debe llevar a engaño: a pesar de la propuesta de colocar las diferentes categorías teniendo en cuenta su complejidad y orden de aparición, éstas no siguen un desarrollo estrictamente lineal, desarrollándose de forma paralela unas con otras (Ver ANEXO 1). Para cada contexto, se utilizaba una tabla distinta.

Las categorías semióticas con las que se cuenta en el estudio son las siguientes: “Gestos”, “Usos del objeto” y “Enunciaciones”. Se entenderá por “gesto” aquel movimiento intencional de las manos u otras partes del cuerpo (con o sin objeto) con el fin de transmitir cierta información. Los “usos del objeto” hacen referencia a la utilización de los mismos. Por último, las “enunciaciones” se entenderán en este trabajo como aquella información que haya sido emitida fonológicamente.

Dentro de los gestos, se diferencia entre los *ostensivos*, *deícticos* y *simbólicos*, en donde el signo y referente se encuentran presentes en el contexto de comunicación (ostensiones y señalizaciones) y los *gestos representacionales*, que son aquellos cuyo referente permanece ausente: *los gestos simbólicos* (Rodríguez et al., 2015).

a) Ostensiones: gestos donde el objeto pasa a ocupar el lugar principal como instrumento de comunicación (Eco, 1976; citado por Rodríguez et al, 2015). Referente y signo coinciden

(ibid.) *Ejemplo: Un niño en la clase de "Abejas" (25 meses) ofrece una foto plastificada a otra compañera durante la asamblea.*

b) Ostensivo-Indicial: primer paso de separación entre el signo y el referente. El gesto sigue manteniendo el contacto con el referente, pero no ocupan el mismo plano exacto.

Ejemplo: Diana (33 meses), del aula de Jirafas, durante la actividad de la mañana señala contactando con la figura de plastilina que está realizando, para llamar la atención de la maestra hacia un apartado de la figura sobre el que la que se le había preguntado.

c) Indicial Distal: el gesto pierde el contacto con el referente si bien se mantiene en el mismo ambiente comunicativo. *Ejemplo: Gisela (12 meses), de la clase de focas, durante la asamblea señala a su izquierda hacia arriba, mientras que intercala la mirada al objeto deseado (la arañita "Winchi") y a la maestra.*

d) Gestos Simbólicos: Son gestos que presentan unos determinados significados sujetos a su contexto cultural. Tales como aplaudir (para presentar un tipo de aprobación acerca de una determinada circunstancia), sacudir horizontalmente la mano (para despedir), alzar el dedo índice (para indicar silencio) o alzar el dedo pulgar verticalmente con el resto del puño cerrado (muestra de aprobación). *Ejemplo: en la asamblea, durante una canción sobre una gallina, Nerea (17 meses) hace el gesto de abrir y cerrar las manos como si fuera el pico de la gallina.*

En los *Usos de los Objetos*, se incluyen dos apartados. La decisión de prescindir de los usos no canónicos y las premisas se debe a una cuestión más práctica que conceptual. No se niega, pues, que tengan su presencia dentro del desarrollo, sin embargo, se le ha dado más importancia a estos dos:

e) Usos Canónicos: implica el uso de los objetos no en tanto *lo que se puede hacer con el objeto* sino lo que "se debe hacer" con el objeto (Rodríguez, 1996; Rodríguez y Moro,

1998). Son usos reconocidos y aceptados dentro de un contexto social. *Ejemplo: Miguel (16 meses) de "Focas" coge el asa de la batuta y se pone a percutir sobre el parche de un pandero con el extremo de la batuta destinado para ello.*

- 17
- f) Usos Simbólicos: son usos del objeto de tal modo que el referente aludido en su uso, parcial o totalmente, está ausente. La complejidad de dichos usos puede oscilar entre el uso funcional del objeto utilizado a la sustitución representacional de un objeto por otro, o representación del objeto en ausencia del mismo. Los usos simbólicos son acciones intencionales que pueden tener funciones varias (además del juego simbólico) como evocar significados ausentes relacionados con objetos y situaciones (Palacios y Rodríguez, 2015). *Ejemplo: Aarón (35 meses), de Jirafas, durante la actividad de la mañana coge una taza del aula, la llena de juguetes, se sienta en una silla y comienza a llevársela a la boca inclinando la taza asemejando a que bebe.*

En las *Enunciaciones*, se distinguen:

- g) Vocalizaciones: se conceptualizan como tal los sonidos monosilábicos propios del balbuceo, sonidos onomatopéyicos y proto-palabras. *Ejemplo: durante la comida de las Abejas, Nicolás (23 meses) hace un ruido monosilábico hacia Maite [iBA!] (24 meses) (ambos sentados en la misma mesa) a la cual Maite responde de igual modo, a lo que responde Nicolás... así sucesivamente.* En el caso de las maestras, esta categoría será más adecuada denominar como *interjecciones* ya que emplearán onomatopeyas y exclamativos para dar énfasis al discurso.
- h) Bimodal: implica la enunciación de la palabra oral acompañada por el gesto instantáneo correspondiente. También puede ser la expresión del gesto bimodal, aunque no vaya acompañado de palabra. *Ejemplo: en Jirafas, durante la asamblea la maestra se dirige a una alumna y le comunica que sus papás están (deja la palabra en suspenso y realiza el*

gesto bimodal de “trabajar”); mientras que, al tiempo, tanto Diana (36 meses), como Inés (37 meses) como Aarón (38 meses) dicen “trabajando” mientras simultáneamente hacen el gesto bimodal de trabajar.

- i) Palabra Oral: implica las enunciaciones reconocidas como palabras, sin acompañamiento del gesto bimodal. *Ejemplo: En el comedor, Nicolás (25 meses) termina el postre, quedándose el plato vacío. Coge el plato, lo muestra al adulto mientras dice “he acabado”.*

Una de las premisas de este estudio es que el desarrollo comunicativo del niño ocurre dentro de interacciones. El adulto se presenta como un agente que, dentro de éstas, promueve niveles más y más complejos en el desarrollo del niño. Por ello, las maestras también deben entrar en el foco de observación. Los modos de interacción serán a partir de *demostraciones inmediatas y distales* (Rodríguez, 1996).

- a) Demostración Inmediata: empleo de la maestra del uso del objeto actuando directamente sobre el niño. Se considera también en otras categorías ya que cabría la posibilidad de que la maestra directamente dirigiese o perfeccionase una acción comunicativa del niño. *Ejemplo: La maestra de jirafas coge de la mano a uno de sus alumnos, al cual insta para que coja la cuchara, y le hace el ritual de llenar la cuchara de comida y dirigírsela a su boca.*
- b) Demostración Distal: Se ha reconocido como mediador que emplea el adulto para comunicarse con el niño acerca del uso del objeto; se presenta a sí mismo como modelo. En este trabajo se ha considerado, además de en este apartado, en el resto de categorías ya que la maestra se presenta a sí misma como un modelo referente al tipo de comunicación empleada. *Ejemplo: la maestra del aula de las focas, coloca frente a dos de*

sus alumnas la esfera de plástico en su molde correspondiente, siguiéndolo de la premisa verbal “a guardar”.

RESULTADOS

19

A continuación, se dividirá la presentación de los resultados en dos partes. En primer lugar, se atenderá al uso del sistema bimodal por parte de los alumnos y de las maestras, en qué contextos y con qué funcionalidad se emplea. En segundo lugar, se amplificará el foco para observar la presencia de los distintos sistemas semióticos tanto en alumnos (atendiendo a la direccionalidad semiótica y contextos) como en las maestras en las tres aulas.

Los resultados se presentarán tanto a nivel de frecuencia como de porcentaje. En este último caso, se busca explicitar coexistencias con otros sistemas semióticos o con el mismo (pudiendo diferir en su direccionalidad o contexto).

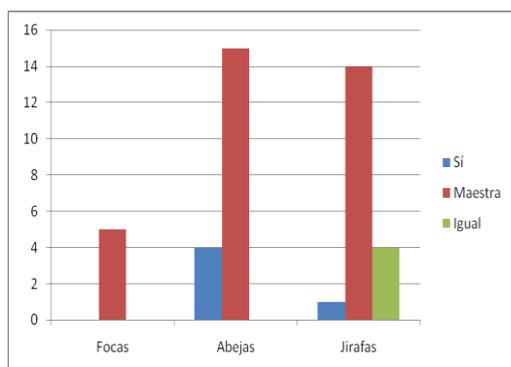
Análisis del Sistema Bimodal

Alumnos

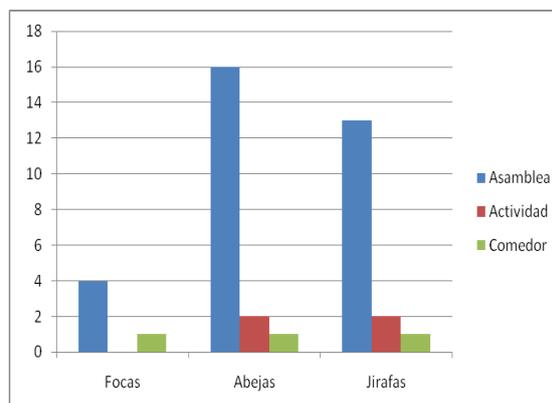
En el conjunto total de usos semióticos, hay una presencia muy escasa del sistema bimodal (En “Focas”, 1.07%; en “Abejas”, 4.79% y en Jirafas, 2.42%). Es decir, aumenta levemente con los niños de 20 a 24 meses y vuelve a disminuir en mayores. Se pueden identificar en su uso, así mismo, dos claras tendencias acerca de su direccionalidad e influencia del contexto educativo.

Respecto a la direccionalidad (Gráfico 1), se observa un predominio de empleo comunicativo del sistema bimodal hacia la maestra, exclusivo en el caso de las “Focas” pero igualmente preponderante en las otras aulas (78.95% en Abejas y 87.5% en Jirafas). En “Abejas”, el resto de gestos se han identificado como gestos dirigidos a sí mismos, mientras que en “Jirafas” se ha manifestado un gesto bimodal para sí y otro para el compañero.

Por otro lado, estos gestos parecen estar significativamente sujetos al contexto (Gráfico 2) de la asamblea (93.33% en “Focas”, 87.5% en “Abejas” y 81.25% en “Jirafas”) y ligadas a situaciones muy pautadas como las canciones y/o rituales de saludo, de anticipación de actividades cotidianas como la comida, etc.



Gráfica 1: Empleo de comunicación bimodal en alumnos atendiendo a su direccionalidad semiótica (frecuencia).



Gráfica 2: Empleo de comunicación bimodal en alumnos atendiendo al contexto comunicativo (frecuencia).

Maestras

Centrándose en el uso que hacen las maestras de la comunicación bimodal (Gráfico 3), también se puede ver a nivel general una clara tendencia sujeta al contexto comunicativo. De este modo, es significativamente mayor el uso de la comunicación bimodal en la asamblea (“Focas”, 47.41%; “Abejas”, 65.7% y “Jirafas” 88.41%) y dándose en menor medida tanto en la actividad de la mañana (27.88%; 19.19% y 6.73% siguiendo el mismo orden de grupos de edades) así como en comedor (24.70%, 15.12% y 4.83%).

Al igual que se percibe esta regresión en las tres aulas, se ve también que la distribución homogénea del uso del bimodal también disminuye cuando aumenta de nivel de edad, siendo en “Focas” donde más repartidos se encuentran los gestos y en Jirafas donde más se nota el énfasis en su uso entre un contexto y otro (Gráfica 2).

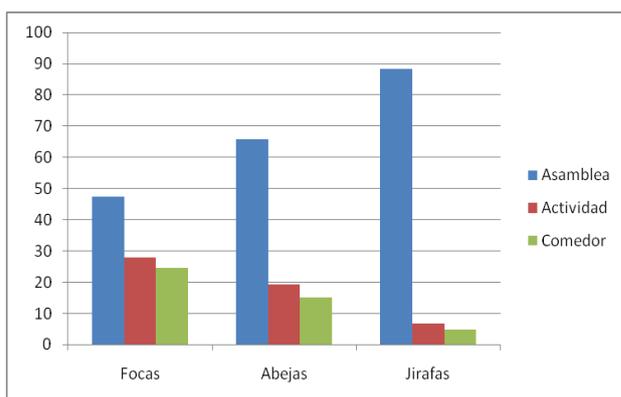


Gráfico 3: Proporción (en porcentaje) del uso de bimodal por parte de las maestras.

Análisis de los Sistemas Semióticos

Alumnos

Direccionalidad Semiótica

La direccionalidad semiótica se dividió en tres apartados: dirigida a sí mismo, dirigido a la maestra y dirigido al igual (ver Gráfico 4). Se realizará un barrido de esta direccionalidad por las tres aulas.

En el aula de las “Focas” (en torno a un año) se comprueba un uso importante de gestos privados (47.10%) seguidos de comunicaciones dirigidas a la maestra (36.05%) y en muy menor medida, para los iguales (16.73%). Semejante es en la clase de las “Abejas” (entorno a los dos años), donde la proporción en gestos “para sí” y para la maestra es bastante pareja (43.44% y 37.28% respectivamente) y bastante inferior para los iguales (19.14%). En el aula de las “Jirafas” (tres años) hay una distribución ligeramente inferior entre los gestos “para sí” y los gestos para la maestra (31.92% y 39.36% respectivamente) así como también en los “gestos hacia los iguales” es donde menor porcentaje hay, aunque en mayor grado respecto a las aulas anteriores (28.71%). En “ANEXO 2” se puede ver la distribución en frecuencias de los sistemas semióticos atendiendo a su direccionalidad.

Para sí: Cabe destacar como factor determinante en el predominio de lo dirigido “para sí” el uso canónico empleado en el comedor con el plato y la cuchara, que se registra en todos los niveles de edad.

22

En “Focas”, además, existe un predominio de los gestos ostensivos (19.17%) y vocalizaciones (8.22%) dirigidos hacia sí, al igual que ocurre en “Abejas” (gestos ostensivos, 25.43% y vocalizaciones 9.83%). En “Jirafas”, siguen predominando los gestos ostensivos dirigidos hacia sí (20.54%) y la palabra oral (4.57%).

Para la maestra: En “Focas” hay un claro predominio de vocalizaciones (26.19%) seguido de gestos indiciales distales (20.83%) así como de gestos simbólicos y ostensivos (20.83 y 17.26% cada uno). En “Abejas” la palabra oral se abre paso frente a las vocalizaciones (37.83% y 9.46%, respectivamente) mientras que predominan los gestos indiciales distales (8.78%) y los simbólicos (14.86%). Por último, en Jirafas la palabra oral ya se afianza como principal recurso semiótico (56.29%) seguido de los gestos simbólicos (15.55%) y en menor medida, gestos ostensivos (6.29%) y ostensivos-indiciales (5.55%).

Para el igual: En “Focas” la frecuencia de conductas comunicativas es muy inferior, siendo también las vocalizaciones el principal recurso comunicativo (33.33%) al igual que ocurre en “Abejas” (36.84%) en el que también son comunes gestos ostensivos (21.05%). En “Jirafas”, la palabra oral también predomina en este ámbito (57.87%) seguido de gestos ostensivos (11.68%) y gestos indiciales-distales y simbólicos (8.12% y 7.12%, respectivamente).

Contextos

En “Focas”, se observa una progresión en el conjunto de la formulación de medios semióticos, siendo un 18.84% en la Asamblea, 30.47% durante la Actividad de la Mañana y un 50.70% en el Comedor. En “Abejas”, la proporción se reparte en 29.81%, 35.77% y 34.42% respectivamente. Por último, en “Jirafas” la proporción se distribuye en tanto en Asamblea

como en Actividad de la Mañana en (26.5%) y en un 46.89% en el Comedor. En “ANEXO 3” se puede observar la distribución en frecuencias de los distintos sistemas semióticos.

Asamblea: Se observa en “Focas” el predominio de las vocalizaciones (25.33%) los gestos simbólicos (32%) y gestos indiciales distales (16%). En “Abejas”, la palabra comienza a cobrar un papel más significativo (22.02%) seguidos de gestos simbólicos (19.26%) acompañados en menor medida de gestos de bimodal (14.67%). El aula de “Jirafas” presenta una igual distribución, aunque acentuándose la diferencia de los gestos simbólicos (18.82%) sobre los de tipo bimodal (7%) mientras que la palabra oral ya establece su hegemonía indiscutible (60.22%).

Actividad de la Mañana: En “Focas” aparece un predominio notable de los gestos ostensivos (32%) seguido de las vocalizaciones (25.33%, en menor medida que en la asamblea) y usos canónicos (15%). Las “Abejas” siguen una tendencia semejante, predominando los gestos ostensivos (32.81%) y la palabra oral (18.75%) frente a las vocalizaciones (12.50%); los usos canónicos cumplen igualmente un papel destacado (18.75%). En “Jirafas”, también predominan las ostensiones (27.23%) seguidos de los usos canónicos (24.88%) y la palabra, aunque en menor medida respecto a sus otros dos contextos (31.92%).

Comedor: Como se ha mencionado antes, el uso canónico de la cuchara y el plato hace que éste sea el factor predominante en este contexto tanto en “Focas”, como en “Abejas y “Jirafas” (38.53%, 29.92% y 58.32%, respectivamente). En “Focas”, además, predomina el uso de vocalizaciones (13.2%) así como en ostensiones (14.68%). También los gestos indiciales (tanto ostensivo como distal: 12.4% y 12% respectivamente) al igual que ocurre en “Abejas” (vocalizaciones: 6.4% y ostensiones 16.26%) con un mayor peso de la palabra oral (13.25%). En Jirafas, vuelve a predominar la palabra oral (33.92%) y los gestos ostensivos (7.77%), seguidos de gestos simbólicos (6.36%).

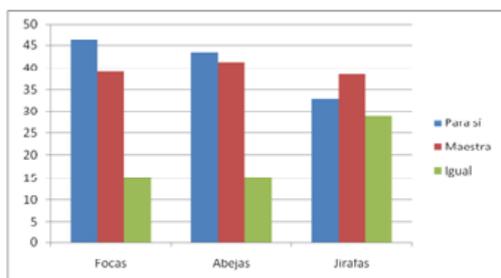


Gráfico 4: Direccionalidad de las formas semióticas (Azul: Para sí; Rojo: para la maestra, verde: para el igual). Porcentaje

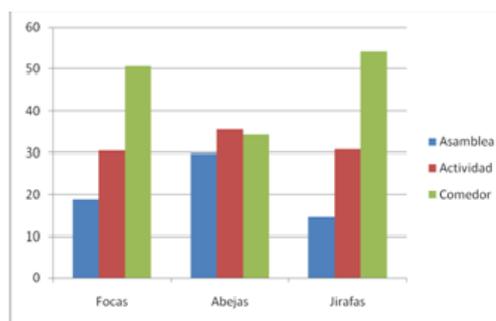


Gráfico 5: Formas comunicativas atendiendo al contexto (azul: asamblea, rojo: actividad y verde: comedor). Porcentaje.

Maestras

En el análisis de los sistemas semióticos que emplean las maestras, se aludirá primero a las diferentes demostraciones (inmediata y distal) para más adelante centrarse en el predominio de unos usos semióticos sobre otros de las diferentes maestras.

En primer lugar, cabe destacar el claro predominio de las demostraciones distales frente a las demostraciones inmediatas, las cuales, debido a su escasa representación, se han excluido de la tabla de categorías. Las demostraciones inmediatas que han tenido lugar se han dado en el uso canónico de objetos, así como en la producción de gestos simbólicos.

Antes de comenzar analizando específicamente los usos semióticos en los tres contextos, cabe destacar que el sistema semiótico clave es el lenguaje, sobre el cual los otros coexisten y se manifiestan. Muchas veces, los otros gestos y usos se manifiestan de forma intercalada con el lenguaje, complementándolo; en otras ocasiones, de forma aislada.

Sin embargo, también es significativo la diferente utilización del lenguaje dependiendo de los distintos contextos: mientras que “Abejas” y “Jirafas” muestran una progresión lineal

25

inversa de los tres contextos (de más a menos: asamblea, actividad y comedor), en “Focas” el contexto de la asamblea es en la que, paradójicamente, menor uso se hace del lenguaje respecto al comedor y la actividad, siendo esta última donde más predomina. No obstante, también se debe tener en cuenta la distinta duración general de los contextos, dedicándose en “Focas” un tiempo mucho mayor en actividad y comedor respecto a la asamblea, mucho más breve en comparación con las clases de mayor nivel (ver “ANEXO 4.”).

Asamblea: Lo que se ve en las tres maestras en este contexto es el predominio de la comunicación bimodal como apoyo del discurso lingüístico (41.68%, 46.24% y 45.54%, respectivamente). Además de ellos, se ve que la maestra de “Focas” emplea un uso importante de interjecciones (20.41%) así como gestos simbólicos (8.92%), ostensivos (3.43%) e indiciales distales (4.80%). La maestra de “Abejas” se apoya de forma notable en los gestos indiciales distales (13.08%) seguido de las interjecciones (6.37%), gestos ostensivos (7.55%) y gestos simbólicos (6.46%). La maestra de “Jirafas” se apoya en los gestos simbólicos (13.69%), ostensivos-indiciales (9.78%) y gestos distales y ostensivos (4% respectivamente).

Actividad de la mañana: En este contexto, los usos canónicos de los objetos tienen una mayor presencia (6.25%, 8.35% y 5.3%) respectivamente, coincidiendo con una presencia mayor de acción directa con objetos. La maestra de “Focas”, además, se apoya frecuentemente en gestos de tipo ostensivo (8.78%), gestos simbólicos (7.45%) e interjecciones (12.5%), al igual que la maestra de “Abejas”, aunque en menor medida (5.01%, 2.71% y 4.59%), siguiendo el mismo orden). La maestra de Jirafas se apoya en los gestos ostensivos (4%), gestos simbólicos (3.40%) e interjecciones (2.84%).

Comedor: Siguen predominando los usos canónicos siendo en este caso el empleo de la cuchara y el plato para dar de comer. Además de esto, también cabe destacar los gestos ostensivos, interpretándose éstos cuando la maestra, con la comida en la cuchara, sosteniéndola, la acerca hacia el rostro del niño, el cual se inclina y abre la boca para realizar el

bocado (14.81%, 12.08% y 10.28%) en los tres grupos de edad, de menor a mayor. En menor medida, también se manifiestan gestos simbólicos (5% en “Focas” y 3.08% en “Jirafas”).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Sobre los resultados

A raíz de los resultados se puede comenzar el abordaje de una de las preguntas formuladas en este proyecto: ¿Ofrece el sistema bimodal un recurso compensatorio de comunicación para los niños de desarrollo típico, así como se ha demostrado que produce en personas con dificultades en la comunicación y el lenguaje? Las conductas comunicativas observadas de los alumnos no dan pie al optimismo, resultando la comunicación bimodal una parte muy escasa del conjunto de los sistemas semióticos estudiados. Atendiendo a la funcionalidad comunicativa, el uso del bimodal se presenta muy contextualizado en la participación de canciones, así como en rituales del día a día (el saludo, “cómo estamos”, etc.).

Este uso escaso del bimodal, en cualquier caso, se ha visto que no es homogéneo, siendo en el aula de “Abejas” (grupo intermedio) donde hay un mayor uso de los gestos de bimodal. Aunque la diferencia no sea muy llamativa, lo cierto es que “dobla” la frecuencia respecto a las otras aulas, Esto puede deberse a una mayor comprensión del uso de la comunicación bimodal respecto a los alumnos de un año, mientras que los alumnos de tres años al poseer una mayor competencia lingüística, hacen un uso menor del bimodal.

Por parte de las maestras, emplean la comunicación bimodal como recurso comunicativo de acompañamiento del lenguaje. Sin embargo, se puede observar que este uso también tiene una mayor presencia en los contextos de Asamblea respecto a los otros dos. Esto se puede deber a dos motivos principales: 1) La asamblea es la rutina del día donde *muy explícitamente* se trabaja el lenguaje (lo que facilita una mayor concienciación de su uso) y 2) es un contexto donde otras variables tienen menos peso, como se justifica a continuación.

En la asamblea, los objetos tienen una presencia escasa, predominando momentos de discurso oral con las manos “libres” (como también se refleja en el trabajo de Aragón, 2014), por lo que se favorece la comunicación manual complementaria (de la que se apoya básicamente el sistema bimodal, así como los gestos simbólicos) mientras que en el contexto de la actividad y el comedor esta circunstancia es mucho menos frecuente, apoyándose más en la comunicación por medio del uso de objetos.

Ampliando el foco de observación, se puede comprobar que son muchos los sistemas semióticos que entran en juego en los marcos contextuales de la escuela. Como hemos visto en el apartado anterior, dependiendo del nivel de edad predominarán más unos sobre otros, pero lo cierto es que hay categorías semióticas que de forma constante destacan sobre el resto. Igualmente, dependiendo del contexto, también se ve cómo predominan una serie de gestos sobre otros.

Los empleos privados, dirigidos “pasa sí” son los que con mayor proporción se presentan en las aulas de “Focas” (1 años) y “Abejas” (2 años). Este predominio de empleos privados tienen especial relevancia en el comedor, un lugar que está pensado para la comida, y cuyas acciones que más se promueven son los usos canónicos de los instrumentos de la comida: la cuchara y el plato. De hecho, también es llamativo cómo las maestras también promueven esos usos canónicos frente a otros de otro tipo como no canónicos (hacer voltear el plato, darle golpes con la cuchara) o simbólicos (ponérselo de sombrero) redirigiendo al cómo *debe ser* utilizado. Además del comedor, en la actividad de la mañana también predominan gestos ostensivos dirigidos a sí mismo, gestos simbólicosⁱⁱ e incluso los más mayores, habla privada para dirigir su actividad, entrando en consonancia con lo visto en gestos privados de Basilio y Rodríguez (2011) y de habla privada (Montero y De Dios, 2006).

Cuando los sistemas semióticos se orientan hacia el otro, se ve que gran parte de la comunicación va dirigida a la maestra, siendo en “Jirafas” donde la interacción con el igual es mucho más frecuente y rica en variedad comunicativa, coincidiendo también con la mayor complejidad semiótica que poseen. Este especial foco hacia la maestra se puede conceptualizar en la medida en la que tanto la asamblea como la actividad de la mañana son actividades donde la maestra tiene una importante influencia en su desarrollo. Además, en el ámbito escolar, si la maestra resulta el adulto de referencia para los alumnos, más aún en estas edades (Arnáiz Sancho, 1993). Es cuando se avanza en el desarrollo cuando el igual va teniendo una presencia mayor, pero no solamente depende la edad de los alumnos: en la medida en la que la maestra tiene una menor presencia directiva de la actividad (como ocurre en el comedor)ⁱⁱⁱ, mayores son las interacciones entre iguales.

Las categorías semióticas juegan un papel fundamental en el marco comunicativo de la Escuela Infantil. Las enunciaciones, que predominan en todos los grupos de edad, van evolucionando desde las vocalizaciones hacia el desarrollo de un lenguaje de bastante complejidad. Sin embargo, el papel que cumple no es el mismo, percibiéndose como un apoyo añadido a esos gestos tanto situacionales (ostensivos y deícticos: mostrar o dar algo, señalar en la proximidad o la distancia, etc.) y representacionales (simbólicos: hacer “no” con la mano-brazo o aplaudir). Sin embargo, cuando el desarrollo va progresando, el balance parece revertirse y son estos gestos y usos los que dan apoyo al lenguaje.

No sólo los gestos y las enunciaciones, sino también los objetos cumplen una función primordial en los contextos comunicativos de la escuela. La presencia de diferentes tipos de objetos en la escuela da lugar a que gran parte de la acción e interacción comunicativa gire en torno a ellos. En sus usos canónicos, como ocurre en el comedor con el uso del plato y la cuchara para comer, o bien con los pinceles o rotuladores para hacer plástica, colocar pegatinas de un determinado modo, etc. Por otro lado, la presencia de los usos simbólicos se

materializan tanto en momentos de juego libre (de tipo cocinitas, etc.), como en uso de objetos réplicas (como en la visita del dentista) o en el uso de la cuchara de llevarlo al plato vacío y llevárselo a la boca en los momentos previos a la comida, o bien ponerse el plato en la cabeza “como si” fuera un sombrero, entre otros ejemplos.

La maestra cumple un papel fundamental para la enseñanza no sólo del lenguaje, sino del resto de los recursos semióticos utilizados, especialmente apoyándose en las demostraciones distales en la amplia mayoría de los casos. Cabe mencionar de las demostraciones inmediatas su presencia, especialmente en situaciones en que se requiere un mayor ajuste de la maestra para interactuar con el alumno. Un caso representativo de esto, se da en la grabación de “Abejas” del mes de Enero:

En el momento de la Asamblea en que se están repartiendo las fotos de los alumnos para que las coloquen en el panel de la escuela, es el turno de “A.”^{iv}; la maestra orienta su actividad mediante el lenguaje y un gesto ostensivo-indicial, señalando el lugar donde tiene que pegar la foto. “A.” se queda parada ante el panel durante unos segundos. La maestra coge su mano con delicadeza y la dirige al velcro donde dirigiendo la mano de “A.”, colocan la foto. La maestra le dice al tiempo que aplaude “¡Bien “A.”, choca! (acerándole la mano). A. se queda parada mirando la mano; la maestra coge la mano de “A.” y la “choca” con su otra mano.

La presencia escasa de este uso de la demostración inmediata puede tener dos explicaciones. En primer lugar, que se dé tan poco puede apelar a que puede ser una intervención muy intrusiva. También se ve que en la medida en la que las maestras se apoyan más en unos tipos de sistemas semióticos sobre otros, se ajustan a las características comprensivas de los niños. Cuando un niño no comprende una forma de comunicación, el adulto no sólo tiene que rebajar su complejidad, sino que le debe guiar de forma más directiva para favorecer su participación.

Limitaciones y Propuestas de Mejora

Cabe destacar aspectos en donde este proyecto no ha conseguido profundizar adecuadamente al haber puesto el foco en otros apartados. En primer lugar, a nivel

metodológico, se tendría que haber acotado la duración de grabación para que se gozase de una misma duración en los contextos de cada aula. Con la realización de las grabaciones con el tiempo total de la duración de cada contexto de cada aula se pretendía registrar de forma exhaustiva todo lo que acontece en los mismos; sin embargo, también se ha provocado que hubiera diferencias de duración de hasta 10 minutos entre la asamblea de “Focas” y la de “Jirafas”.

Por otro lado, la elección de un número reducido de alumnos en cada aula, si bien ha asegurado la sistematicidad de la observación, también ha resaltado una perspectiva sesgada en la medida en la que no se garantiza la representatividad del aula en su conjunto. Es necesario tener en cuenta las diferencias individuales de los niños en cada aula, pues dependiendo de estas características, el predominio de un uso u otro de interacciones podrían tener una presencia ligeramente distinta de la registrada: niños más o menos activos en la participación en los formatos comunicativos, que empleen más o menos gestos del bimodal, etc.

A nivel de análisis, pretender realizar un estudio donde observar los diferentes sistemas semióticos que se dan lugar, tiene que implicar no sólo registrar si se dan y en qué medida, sino *cuándo* se dan y si se dan de forma aislada o acompañados de otros sistemas semióticos; en definitiva, no sólo analizar la comunicación en el vacío, sino las *circunstancias* en las que se dan (Rodríguez, 2009; 2014). En este proyecto, al haberlos analizado por separado, se ha podido observar una perspectiva muy interesante de la realidad de las aulas, pero una perspectiva, al fin y al cabo, incompleta. Reparar en las *estelas*^v comunicativas (Rodríguez, 2007) fomentará un estudio más fiel al análisis de un contexto natural, así como profundizar más en la dinámica de los sistemas semióticos que van apareciendo.

Este proyecto deja muchas sendas abiertas que pueden dar pie a futuras investigaciones. En primer lugar, si bien los diferentes contextos que se han analizado reflejan una visión heterogénea del día a día en la escuela infantil, cabría ampliar el foco en contextos menos estructurados como podría ser en el recreo, en donde podrían observarse distintas perspectivas en el ámbito comunicativo tanto de los alumnos como de las maestras.

Durante el periodo de análisis de las grabaciones se ha podido comprobar la presencia de un tipo de gesto denominado por Clark (2003) como *placing*, que consiste en “dirigir el objeto al foco atencional de la (otra) persona” (p.256, traducción mía). El “*placing*” guarda semejanzas con los gestos ostensivos, en la medida en la que consiste en situar un referente en el mismo contexto comunicativo. En este proyecto se ha visto un uso frecuente de este tipo de comunicación, tanto en el contexto de actividad (cuando la maestra coloca en la mesa los pinceles, la plastilina, la fruta para comer) como de comedor (cuando sitúan el plato sobre la mesa frente al niño). Este tipo de acción ofrece una información tácita al receptor de qué es ese objeto y cuál es la función que cumple en esa situación específica.

Otro gran sistema semiótico “olvidado” en este proyecto son los componentes rítmicos sonoros y melódicos (Moreno-Núñez et al., 2015) los cuales pueden suponer una de las bases “sobre la que la acción del adulto se apoya (a través de los gestos y usos de objetos) con el fin de segmentar y organizar los objetos en el mundo” (ibid., p.3). Esta variable rítmico-sonora puede tener también su presencia en la utilización del bimodal, la cual se apoya en la demarcación silábica de la palabra oral. Demarcación silábica que, al fin y al cabo, representa una dimensión rítmica del lenguaje.

Por otro lado, para estudiar la implantación del Sistema Bimodal y el empleo de otros sistemas semióticos, no sólo debe resultar de interés comparar su utilización en diferentes aulas, con alumnos de diferentes edades. Para tomar una perspectiva más ontogenética, es

imprescindible considerar un seguimiento *longitudinal* en el que se puede ver la evolución de cada uno de los niños. En este estudio no se ha podido declinar por esta opción al haber decidido poner mayor énfasis en la comparativa entre distintas edades. Sin embargo, optar por una sola aula y realizar grabaciones más distanciadas (cada dos meses en vez de cada tres semanas, por ejemplo) ofrecería un punto de vista que en el presente documento no se ha podido contemplar.

También sería necesario para estudiar el impacto de la implantación íntegra del Sistema Bimodal sobre los alumnos, haber realizado una observación paralela en aulas análogas de otra escuela infantil donde no se haya implantado esta metodología. De tal modo, se podrían analizar aquellas dimensiones donde haya coincidencias y donde haya diferencias, observar a qué pueden ser debidas y estudiar el papel que el bimodal puede haber tenido en tales discrepancias.

Por último, para recalcar la importancia de la coherencia lingüística en los distintos contextos para su generalización, es imprescindible estudiar el papel de la familia en la integración de un tipo de comunicación como el “bimodal” (Monfort et al., 2006). Haber realizado un estudio en el que hubiera familias en las que aplicaran este tipo de comunicación de forma acorde a la escuela y familias que no, ofrecería más información sobre si esa continuidad reforzaría el empleo de este tipo de comunicación en comparación de los alumnos cuyos familiares no lo hicieran.

Conclusiones

¿Merece la pena el esfuerzo de emplear la metodología bimodal en las aulas? A tenor de los datos de su empleo en los alumnos, podría parecer que no, ya que son escasas las situaciones registradas de comunicación funcional con la maestra^{vi}. Sin embargo, esos datos poco pueden decir acerca de otras variables que entran en juego.

En la comunicación bimodal, como en el resto de sistema semióticos, hay que sopesar una importantísima concepción a la que ya se ha aludido en este trabajo: a la *funcionalidad comunicativa*. Cabe mencionar que el/la niño/a empleará aquellos medios de comunicación que realice en los contextos donde le estén siendo realmente útil. En el caso del bimodal, esto debería implicar un uso generalizado y pertinente en los distintos contextos referentes del niño, poniendo un importante énfasis en el contexto familiar.

Si bien es cierto que el empleo de la comunicación bimodal por parte de las maestras no parece promover un uso notable de comunicación funcional y espontánea en los alumnos que se han observado, el uso de los gestos de bimodal podrían suponer un recurso de apoyo a la segmentación y comprensión del discurso desde edades tempranas: Más allá de si promueve un desarrollo precoz del lenguaje o de formas más complejas de comunicación previas, se deberá plantear su papel *facilitador* para la comprensión.

En la medida en la que el Sistema Bimodal suponga un recurso de facilitación comprensiva y cuya implantación institucional dé lugar a un empleo lo más homogéneo posible por parte de las maestras, puede suponer, en efecto, una herramienta útil de comunicación proyectada a una mejora en la calidad educativa. Un recurso comunicativo que tampoco debe plantearse como exclusivo en sí mismo y que, al fin y al cabo, debe convivir con otras formas de comunicación.

La proyección de futuros estudios que continúen indagando sobre la implantación del Sistema Bimodal en los términos planteados en este trabajo, dará la posibilidad de ofrecer mayor o menor rigor a lo aquí presentado.

REFERENCIAS

- Acosta, V.M. y Moreno A.M. (1999). *Dificultades del Lenguaje en Ambientes Educativos. Del Retraso al Trastorno del Lenguaje*. Barcelona: Masson.
- Andreu, T. (2005). La dimensión educativa de la Atención Temprana. En M.G. Millá y F. Mulas (Coord.) *Atención Temprana* (pp. 371-396). Valencia: Promolibro.
- Aparici Aznar, M. (2006). L'adquisició del llenguatge. En O. Soler Vilageliu (Coord.). *Psicologia del Llenguatge* (pp. 173-235). Barcelona: UOC.
- Aragón, L. (2014). *Sistema de Comunicación Bimodal: Un facilitador de Inclusión en las Escuelas Infantiles*. Trabajo de Fin de Máster (Documento no publicado). Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Madrid.
- Arnáiz Sancho, V. (1993). El profesor y la seguridad afectiva en la educación infantil. *Aula de Innovación Educativa*, 20, 75-87 Descargado el 12 de mayo de 2015 en <http://www.toninaina.com/pdf/la%20seguretat%20afectiva%20arnaiz%20v.PDF>
- Ayoub, C., O'Connor, E., Rappolt-Schlichtmann, G., Valloton, C., Raikes, H. y Chazan-Cohen, R. (2009). Cognitive skill performance among young children living in poverty: Risk, change and the promotive effect of Early Head Start. *Early Childhood Research Quarterly*, 24, 289-305.
- Basilio, M. y Rodríguez, C. (2011). Usos, gestos y vocalizaciones privadas: De la interacción social a la autorregulación. *Infancia y Aprendizaje*, 34 (2), 181-194.
- Brandson, D. y Demchack, M. (2009). The use of augmentative and alternative communication methods with infants and toddlers with disabilities: A research review. *Augmentative and Alternative Communication*, 25(4), 274-286.
- Cefaski, M.J. (2009). *Baby Sign Language: Hindering or Enhancing Communication in Infants and Toddlers?*. A Research Paper submitted in partial fulfillment of the Requirements for the Master of Science Degree in Education. University of Wisconsin-Stout.
- Clark, H.H. (2003). Pointing and placing. En Kita (Ed.) *Pointing. Where Language, Culture and Cognition Meet*. (pp. 243-268)- Hillsdale NJ: Erlbaum.
- Férez, F. (1984). Experiencia de comunicación no vocal con tres niños afectados de parálisis cerebral. *Rev. Log. Fonoaudiología*, 3 (4) 236-245.
- Goldin-Meadow, S. (2009). Gesture's role in creating and learning language. Conferencia presentada en el Congreso Internacional *Multimodalité de la communication chez l'enfant: gestes, emotions, language et cognition*. Université de Toulouse.
- Howlett, N, Kirk, E. y Pine, K.J. (2011). Does "Wanting the best" create more stress? The link between "Baby Sign" classes and maternal anxiety. *Infant and Child Development*, 20, 437-445.
- Juárez Sánchez, A. (1988). Una experiencia de comunicación bimodal. En M. Monfort (Comp.), *La Intervención Logopédica. II Simposio de Logopedia*. (pp:176-179) Madrid: CEPE.
- Juárez Sánchez, A. y Monfort, M. (2001). *Estimulación del Lenguaje Oral. Un modelo interactivo para niños con necesidades educativas especiales*. Madrid: Entha ediciones.
- Kendon, A. (2000). Language and gesture: Unity or duality? En D. McNeill (Ed.), *Language and Gesture: Window into Thought and Action*. (pp: 47-63) Cambridge: Cambridge University Press.

- Kirk, E., Howlett, N., Pine K.J. y Fletcher, B. (2013). To sign or not to sign? The impact of encouraging infant to gesture on infant language and maternal mind-mindedness. *Child Development*, 84 (2), 574-590.
- León, O. y Montero, I. (2003/1994). *Métodos de Investigación en Psicología y Educación*. Madrid: McGraw Hill.
- Light, J. (1989). Toward a definition of communicative competence for individuals using augmentative and alternative communication systems. *Augmentative and Alternative Communication*, 5 (2), 137-144.
- Lorenzo Álvarez, L. (2013). *Los sistemas Alternativos y/o Aumentativos de la Comunicación: la Comunicación Bimodal como recurso en el Aula de Audición y Lenguaje*. Trabajo de Fin de Grado (no publicado), Facultad de Educación y Trabajo Social, Departamento de Psicología; Universidad de Valladolid.
- Monfort, M. (2006). La comunicación bimodal: una ayuda para el desarrollo del lenguaje y de la comunicación. Descargado el 23/12/2014 de <http://www.down21.org/revista/2006/marzo/articulo.htm>
- Monfort, M; Juárez Sánchez, A. y Monfort Juárez, I. (2006). *La Práctica de la Comunicación Bimodal. Del Signo a la Palabra*. Madrid: Entha
- Montero, I. y de Dios, M. J. (2006). Vygotsky was right: An experimental approach to the relationship between private speech and task performance. *Estudios de Psicología: Studies in Psychology*, 27(2), 175-189.
- Moreno-Núñez, A., Rodríguez, C. y del Olmo, M.J. (2015). The rhythmic, sonorous and melodic components of adult-child-object interactions between 2 and 6 months old. *Integrative Psychological & Behavioral Science*. (The final publication is available at link.springer.com)
- Moro, C. y Rodríguez, C. (2005). *L'objet et la construction de son usage chez le bébé*. Berne-New York: Peter Lang.
- Oleron, P. (1988/ 1983). Continuidad o discontinuidad entre el lenguaje no verbal y el lenguaje verbal. En M. Monfort (Comp.), *La Intervención Logopédica. II Simposio de Logopedia*. (pp. 27-33) Madrid: CEPE.
- Palacios, P. y Rodríguez, C. (2015). The development of symbolic uses of objects in infants in a triadic context: a pragmatic and semiotic perspective. *Infant and Child Development*. 23-43
- Paniagua, G. y Palacios, J. (2005). *Educación Infantil. Respuesta educativa a la diversidad*. Madrid: Alianza Editorial.
- Peralta, M.V. (2008). El derecho de los más pequeños a una pedagogía de las oportunidades en el siglo XXI. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47, 129-134.
- Peralta, M.V. (2012). El bienestar como fin para la construcción de la calidad educativa en la educación de la primera infancia. En M.V. Peralta y L. Hernández (Coords.), *Antología de Experiencias de la Educación Inicial Iberoamericana*. (pp. 9-21). Madrid: Infancia.
- Pizer, G., Walters, K. y Meier, R.P. (2007). Bringing up baby with Baby Signs: Language ideologies and socialitation in hearing families. *Sign Language Studies*, 7 (4), 387-433.
- Rivière, A. y Sotillo, M. (1999). Comunicación, suspensión y semiosis: Los orígenes de la práctica y de la comprensión interpersonal. En M. Belinchón, A. Rosa, M. Sotillo e I. Marichalar (Comp.). *Ángel Rivière, Obras Escogidas. Volumen III: Representación y Semiosis*. (pp.181-202). Madrid: Editorial Panamericana.

- Rodríguez, C. (1996). *Uso de los objetos y mediación semiótica. Perspectiva semiótica y pragmática del desarrollo*. Tesis Doctoral Publicada, Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Madrid.
- Rodríguez, C. (2006). *Del Ritmo al Símbolo. Los signos en el nacimiento de la inteligencia*. Barcelona: Cuadernos de Educación.
- Rodríguez, C. (2007). El ojo de Dios no mira signos. Desarrollo temprano y semiótica. *Infancia y Aprendizaje*, 30 (3), 343-374.
- Rodríguez, C. (2012). The functional permanence of the object: A product of consensus. En E. Martí y C. Rodríguez (ed.). *After Piaget*. (pp. 123-150). New Brunswick & New York: Transaction Publishers.
- Rodríguez, C. y Moro, C. (1998). *El Mágico Número Tres: Cuando los niños aún no hablan*. Barcelona: Paidós.
- Rodríguez, C. y Moro, C. (2002). Objeto, comunicación y símbolo. Una mirada a los primeros usos simbólicos de los objetos. *Estudios de Psicología*, 23(3), 323-338.
- Rodríguez, C. y Palacios, P. (2007). Do private gestures have a self-regulatory function? A case study. *Infant behavior & Development*, 30(2), 180-194
- Rodríguez, C., Moreno-Nuñez, A., Basilio, M. y Sosa, N. (2015.). Ostensive gestures come first: their role in the beginning of shared reference. *Cognitive Development*, (en prensa).
- Tamarit, J. (1989). Uso y abuso de los sistemas alternativos de comunicación. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 1, 81-94.
- Trudeau, N., Cleave, P.L. y Woelk, E.J. (2003). Using augmentative and alternative communication approaches to promote participation of preschoolers during book -reading: a pilot study. *Child Language Teaching and Therapy*, 19 (2), 181-210.
- Valloton, C. (2009). "Is three modes too many? The effects of an infant sign intervention on the communicative behaviours of children in monolingual and bilingual families" Simposio presentado en el Congreso Internacional *Multimodalité de la communication chez l'enfant: gestes, emotions, language et cognition (9-11 Julio 2009)*. Université de Toulouse.
- Valloton, C. (2012). Infant signs as intervention? Promoting symbolic gestures for preverbal children in low-income families supports responsive parents-child relationships. *Early Childhood Research Quarterly*, 27, 401-415.
- Valloton, C. y Ayoub, C. (2009). Symbols build communication and thought: The role of gestures and words in the development of engagement skills and social-emotional concepts during toddlerhood. *Published by Blackwell Publishing, 9600 Garsington Road, Oxford OX4 2DQ, UK and 350 Main Street, Malden, MA 02148, USA*.
- Valloton, C. y Ayoub, C. (2011). Use your words: The role of language in the development of toddler's self-regulation. *Early Childhood Research Quarterly*, 26, 169-181.
- Vega Llobera, F. y Gràcia García, M. (2014). Los signos manuales como sistema de comunicación alternativa y aumentativa. Artículo de revisión. *Revista Española de Discapacidad*, 2 (1,) 131-149.
- Zabalza, M.A. (1996). *Calidad en la Educación Infantil*. Madrid: Narcea.
-

Notas a pie de página:

ⁱ Baby Sign es un método análogo a la comunicación bimodal que se orienta primordialmente a la mejora comunicativa entre el niño que aún no habla y los progenitores. Al igual que la comunicación bimodal se apoya en la LSE, el “Baby Sign” se apoya en la Lengua de Signos Británica (British Sign Language: BSL). [Fuente: <http://www.babysign.co.uk/about.html>]

37

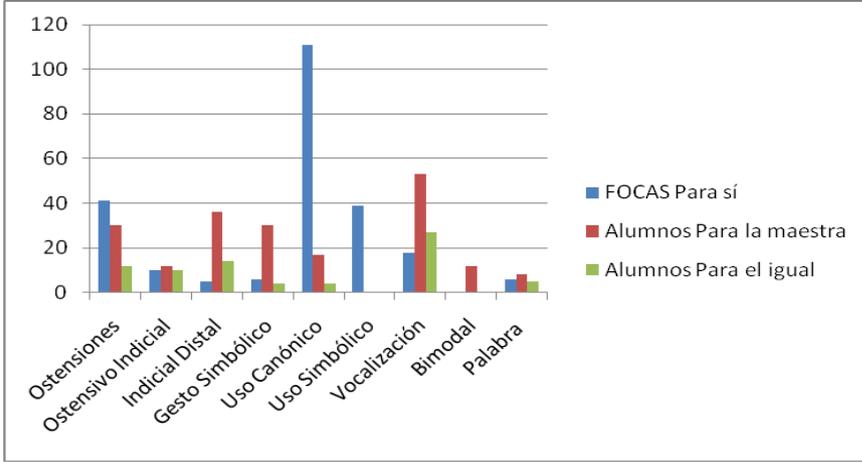
ⁱⁱ Por ejemplo, “Nicolás” (25 meses) de “Abejas”, se aplaude cuando finaliza la actividad de pegar pegatinas en un folio, en el transcurso de la “Actividad de la mañana” de marzo.

ⁱⁱⁱ Esto no quiere decir que las maestras no controlen la situación del comedor y la actividad, sin embargo, las maestras parecen cumplir un papel más de supervisión y tratan de ceder mayor autonomía a los alumnos. Resulta muy significativo el ver que hay un mayor número de intervenciones en el grupo de las “Focas” (de un año) y al otro extremo el grupo de las Jirafas (tres años) que requieren de mucha menos ayuda para comer. También se debe a una influencia clara de las expectativas de cada contexto: el comedor, aunque educativo, está pensado para comer y trabajar otros aspectos que pueden poner más énfasis como la autonomía. Otros contextos, en cambio, estarán más ligados al ámbito comunicativo-lingüístico.

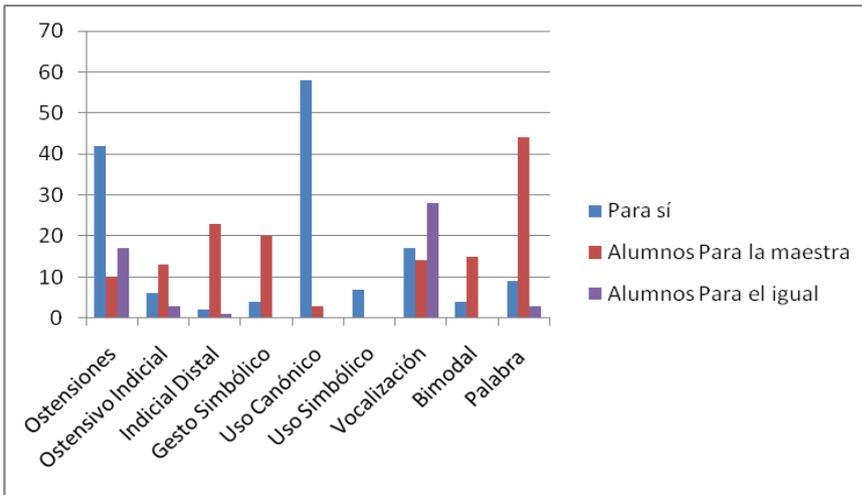
^{iv} Es importante mencionar que “A”, de 24 meses en ese momento (enero), es una alumna a la que se le está haciendo seguimiento debido a que parece presentar alteraciones en un conjunto de componentes de desarrollo. Este caso evidencia cómo la “suspensión” (aludiendo a la suspensión semiótica que referían Rivièrè y Sotillo -1999-) de la acción de dejar la mano en alto no hace “evidente” que sea para chocar, sino que es un signo que el/la niño/a, a partir de continuados formatos de interacción en su ontogénesis, va aprendiendo.

^v Una *estela* es definida por Rodríguez como “esa peculiar mezcla de signos pertenecientes a distintos sistemas” (2007, pp.361). Por ejemplo, un alumno de la clase de “Abejas” que señala una caja pegada a la pared mientras dice “Coco” (la caja representa la casa de “Coco”, el peluche-mascota de la clase).

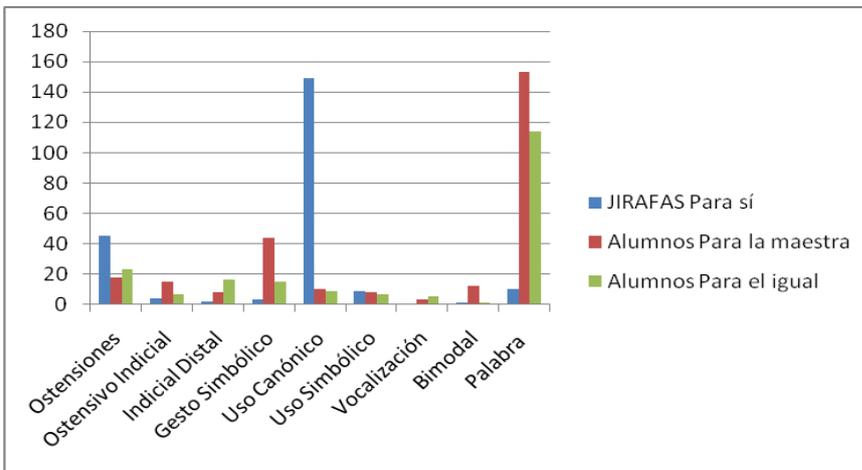
ANEXO 2. Gráficos de direccionalidad semiótica en frecuencias (alumnos).



Focas.

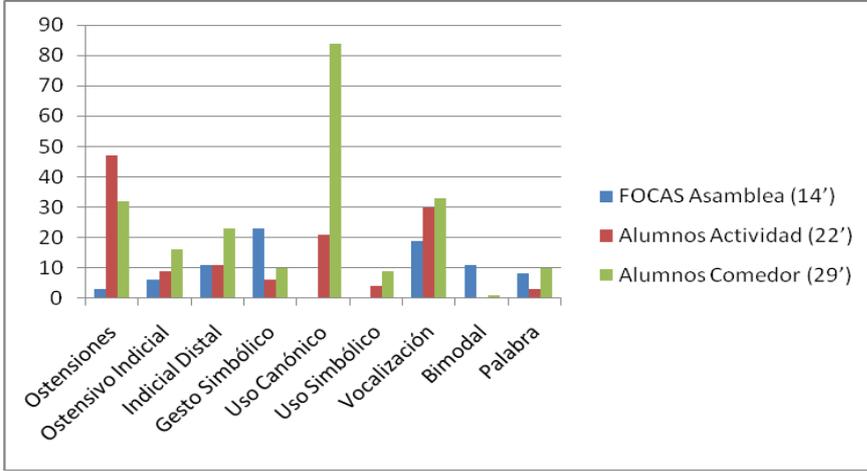


Abejas.

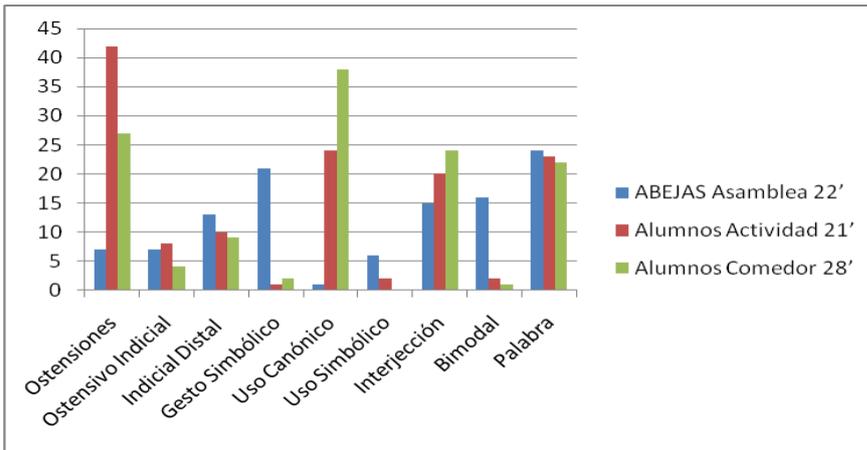


Jirafas.

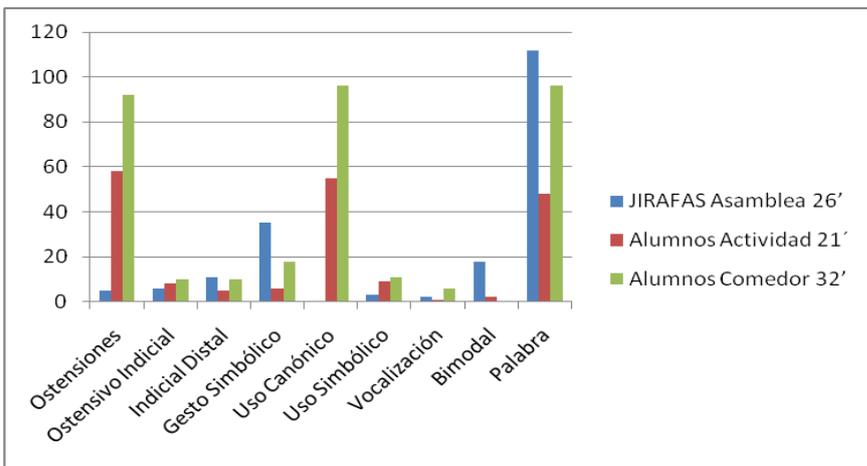
ANEXO 3. Contextos comunicativos en frecuencias (Alumnos).



Focas.

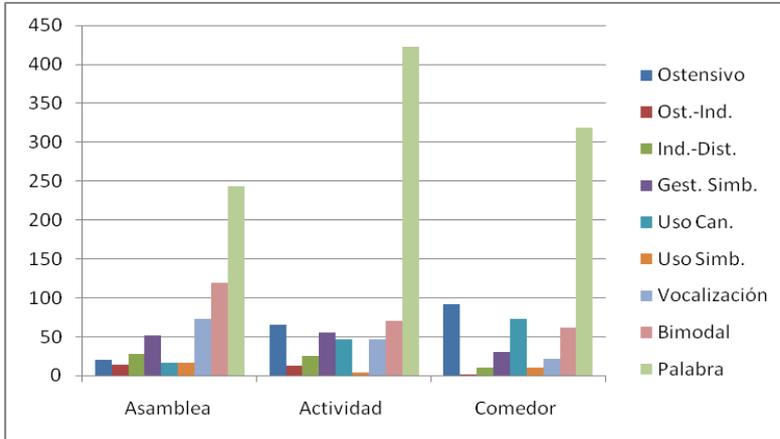


Abejas.

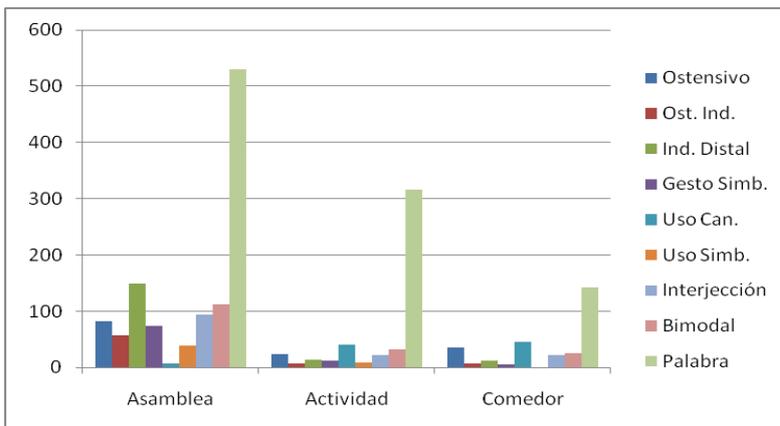


Jirafas.

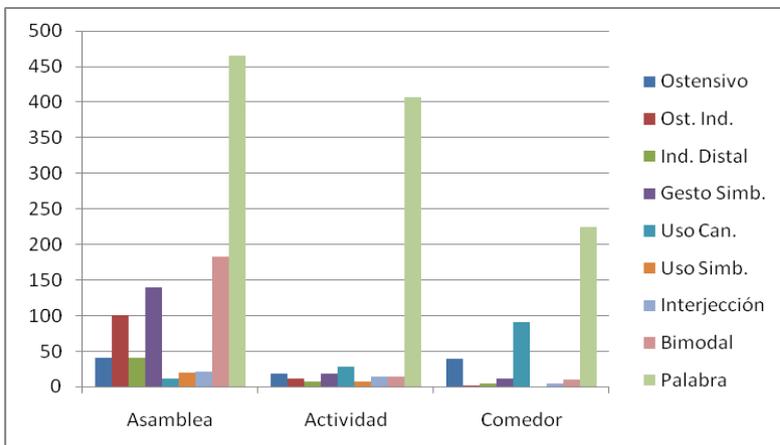
ANEXO 4. Contextos de Comunicación en frecuencias (Maestras).



Focas.



Abejas.



Jirafas.

