

EL COLEGIO DE MEXICO

UNA PALABRA:

MULTIPLICIDAD DE INTENCIONES Y FUNCIONES

Donna Jackson

TESIS

PARA OPTAR POR EL GRADO DE

DOCTOR EN LINGUISTICA HISPANICA

CENTRO DE ESTUDIOS LINGUISTICOS Y LITERARIOS

MEXICO, D.F.

1989

a la niñez que yace en todos nosotros,

al deseo de que nos acompañe para siempre

Esta tesis se logró gracias a una variedad de circunstancias evolutivas. La raíz de esas circunstancias surgió con el deseo de explotar todas las avenidas posibles que facilitarían el proceso comunicativo en niños con trastornos de lenguaje. El tallo evolucionó dentro del invernadero que crece al hacer un doctorado en el Colegio de México. Las circunstancias se volvieron botones con el trabajo práctico dentro del mundo de la educación especial. Finalmente, esas circunstancias florecieron con el nacimiento de mi hija.

Muchas personas tuvieron influencia sobre la elaboración de esta tesis. A cada una de ellas le agradezco de manera especial su atención, su compañía, su presencia.

A tres personas agradezco su dedicación especial en el desarrollo de varias fases de este proyecto: a Luis Fernando Lara que tuvo que leer y corregir mis primeros textos caóticos, a Paulette Levy que me brindó la luz necesaria para seguir adelante, a pesar de las piedras en el camino, y a Pat Zukow que me enseñó a hacer trabajo de campo en los hogares de los niños y que posteriormente tuvo la infatigable presencia de ver y analizar los datos conmigo.

A mis amigas y compañeras, Teresa Niño, Laura Campuzano y Regina Salomón, les agradezco las largas horas que pasaron tratando de convencerme de que todo esto tenía una razón de ser. A mis amigos y amigas les doy las gracias por acompañarme en esta prolongada y angustiante aventura.

A Damián, Daniel, Hiliana y Marta Elena les doy las gracias por compartir su infancia y sus primeras palabras conmigo.

Agradezco a mis padres que me hayan dado la inspiración y seguridad inicial para dirigir mi experiencia educativa por el camino correcto.

Finalmente, le agradezco a Ricardo Maldonado la compañía, el apoyo incondicional, la inspiración y la motivación. No ha sido sólo un buen compañero, sino también mi asesor espiritual y mi teórico de cabecera. A Valeria le agradezco infinitamente la oportunidad de entrar a su mundo de la comunicación en el que aprendí el juego de la negociación.

Dedico este trabajo, con mucho amor, al futuro de la educación de los niños, con la esperanza de que puedan aprender a comunicarse con una multiplicidad de intenciones y funciones. Dedico la tesis a la memoria del Dr. Jorge Suárez, quien me hizo lingüista.

I N D I C E

	Página
INTRODUCCION	i
Capítulo I El estudio de la emisión de una palabra	
1.1. Motivación de la investigación	1
1.2. Definición del problema	4
1.3. Propuesta de un modelo para estudiar la emisión de una palabra	12
1.3.1. El contexto de la enunciación y los factores socio-culturales	15
1.3.2. El concepto de intenciones comunicativas como una unidad de análisis	22
1.3.3. El papel de la entonación en la interpretación de las intenciones comunicativas	35
1.3.4. Interpretación y/o respuesta de la madre	38
1.3.5. Taxonomía de intenciones comunicativas	52
1.3.6. Diferentes estilos o diferencias individuales	78
Capítulo II Descripción del estudio	
2.1. La muestra	90
2.2. El procedimiento	93
2.3. Metodología de transcripción y análisis de los datos	100
2.4. Presentación de los datos	108
2.4.1. Proto-imperativo	109
2.4.2. Proto-declarativo	121
2.4.3. Descripción	131

2.4.4.	Respuesta descriptiva	156
2.4.5.	Respuesta si/no	180
2.4.6.	Petición de acción	190
2.4.7.	Petición instrumental	201
2.4.8.	Petición de información	214
2.4.9.	Negación	231
2.4.10.	Imitación	240
2.4.11.	Atención al objeto	256
2.4.12.	Llamado	264
2.4.13.	Protesta	268
2.4.14.	Práctica	273
2.4.15.	Exclamación	277
2.4.16.	Lindes	283
2.4.17.	Reconocimiento	289
2.4.18.	Marcadores de cortesía	295
2.5.	Resumen de los resultados	297
Capítulo III Conclusiones		
3.1.	Alcance del modelo	318
3.2.	Conclusiones generales	322
3.2.1.	El efecto de la situación sobre el lenguaje	323
3.2.2.	Coincidencias entre niños	324
3.2.3.	Diferencias entre los sujetos	328
3.2.4.	Algunas explicaciones de las diferencias individuales: lenguaje materno y estilo	335
3.2.5.	Aspectos evolutivos	345
Bibliografía		355
Apéndice		366

INDICE DE TABLAS

	Página
Tabla 1 Diferencias Individuales	89
Tabla 2 Grabaciones por niño	100
Tabla 3 Frecuencia de intenciones comunicativas Damián	314
Tabla 4 Frecuencia de intenciones comunicativas Daniel	315
Tabla 5 Frecuencia de intenciones comunicativas Hiliana	316
Tabla 6 Frecuencia de intenciones comunicativas Marta Elena	317
Tabla 7 Comparación de descripciones y peticiones	353
Tabla 8 Comparación de proto-intenciones e intenciones con contenido específico	354

INTRODUCCION

La lingüística, en cada parte del mundo y en sus diferentes momentos de la historia, ha presentado modelos importantes de análisis lingüístico. Por lo general los estudios lingüísticos se han dedicado al habla de los adultos o a describir su potencial de lenguaje. Ha abarcado enfoques fonológicos, sintácticos y/o semánticos. Aunque ha sido del interés lingüístico el estudio de la comunicación, no ha sido sino hasta fechas recientes que se ha contado con modelos analíticos que den cuenta de los componentes de la comunicación. La pragmática se constituye como disciplina que pretende dar cuenta de esos componentes. No sólo ha retomado la noción de comunicación como elemento central de análisis, sino que además ha incluido componentes del contexto y unidades de acción como componentes básicos del fenómeno comunicativo.

El estudio del lenguaje desde una perspectiva de la acción en que los elementos no-verbales están incluidos y aún más importante, en que la oración no es la unidad a partir de la cual se fundamenta el análisis, ha estimulado la creación de investigaciones relevantes a la adquisición del lenguaje. Anteriormente se estudiaba el lenguaje infantil cuando ya existían unidades estructurales de tipo oracional y cuando las palabras tenían referentes claros. La pragmática ha propuesto modelos que permiten extender este estudio a momentos de la adquisición del lenguaje en que el niño no produce combinaciones de palabras, en que su sistema fonológico es distinto al del adulto y en que el sistema semántico también contiene relaciones de referencialidad distintas a las del lenguaje del adulto.

El trabajo con modelos conversacionales ha llevado a investigaciones importantes sobre el desarrollo del lenguaje. Desgraciadamente, es difícil extrapolar globalmente las observaciones hechas en una lengua a otras lenguas. Esto reduce la posibilidades de obtener datos sobre la adquisición del español dentro de un parámetro conversacional. Son pocos los trabajos que se han dedicado a la adquisición del español, menos

aún los que se han hecho desde una visión pragmática¹. La escasez de datos sobre la manera en que el niño de habla hispana se inicia en el mundo del lenguaje no sólo afecta lo aportes teóricos, también limita las posibilidades de desarrollo a nivel educativo y terapéutico. Gran parte de los estudios relevantes a la adquisición del lenguaje se han utilizado, en otros países, para la elaboración de programas de enseñanza e instrumentos de evaluación de primera y segunda lenguas así como para la patología del lenguaje. Es de esperarse que se recopilen los datos del español necesarios para promover implementaciones educativas. Este trabajo pretende constituir una aportación en ese sentido.

En estos momentos, prácticamente cualquier investigación que se dedique a la adquisición del español es necesaria. Cada trabajo se puede aplicar a niveles distintos de la enseñanza. En el caso de este estudio, ha sido especialmente pertinente enfocar los principios de la comunicación intencional. Esta inquietud tiene sus orígenes en trabajos prácticos que han mostrado que la mayoría de los programas de rehabilitación de niños con impedimentos en su comunicación (por sordera u otra patología) refuerzan conceptos estructurales para introducir al niño al mundo de la interacción lingüística. La observación de niños normales, así como el examen de estudios sobre fenómenos universales de la adquisición, muestran que otros aspectos de la comunicación más intencionales que formales juegan un papel primordial.

El objetivo de esta investigación es dirigirse al problema de encontrar en qué momento o etapa el niño se empieza a comunicar intencionalmente por medio de gestos y emisiones verbales. Para lograr dicho objetivo se ha hecho una recopilación de datos de la fase del desarrollo en que empiezan a darse las

¹ Nótese sino que en el extenso libro sobre estudios transculturales de Slobin (1987) sólo hay una investigadora que se dedica a lenguas romances como un todo y ningún trabajo sobre el español exclusivamente.

primeras manifestaciones de la comunicación intencional y se ha propuesto un modelo que concuerde con los tipos de emisiones que estos niños producen. Dicho modelo necesariamente contiene componentes que se refieren al contexto de la comunicación, el papel de los interlocutores y una unidad de análisis que responda a lo que el niño realmente expresa dentro del contexto conversacional. El modelo tiene que ser lo suficientemente flexible como para incluir aspectos proposicionales y permitir reflexiones globales a partir de datos específicos. De esta manera se podrán diferenciar estilos de adquisición del lenguaje y caracterizar también la gama de intenciones con que se comunica el niño.

El modelo que se presenta está compuesto de un sistema para describir el contexto comunicativo, una manera de caracterizar el lenguaje materno y una taxonomía de 18 intenciones comunicativas divididas en dos niveles. El primer nivel define intenciones comunicativas que se expresan por medio de gestos o emisiones cuyo significado depende totalmente del contexto y/o la interpretación de la madre. El segundo nivel, dividido a su vez en dos niveles, corresponde a emisiones cuyo contenido es específico. El primer tipo de intenciones está compuesto de emisiones con referentes contextuales, mientras que el segundo contiene emisiones cuyos referentes son específicos. La función de algunas de estas emisiones es principalmente conversacional. Las intenciones comunicativas se describen también con base en criterios proposicionales.

A partir de la caracterización de las intenciones se distinguen dos estilos fundamentales con que el niño realiza la tarea de adquirir el lenguaje. Estos estilos serán recoocidos como el estilo comunicativo y el estilo léxico.

El estudio contempla la recopilación de datos del lenguaje de cuatro niños mexicanos de clase media que han empezado a expresar sus primeras palabras aisladas. Se hicieron visitas a los hogares de los niños mientras llevaban a cabo actividades de su vida diaria. Las observaciones, que se grabaron en video, se

llevaron a cabo en lapsos de seis semanas. Antes de hacer las grabaciones, se hicieron observaciones para dar cuenta del lenguaje del niño, así como de las actividades que llamaban su atención.

Una investigación de esta índole aporta información novedosa sobre el desarrollo del lenguaje en español; propone un modelo a partir de los datos del español; toma en consideración aspectos de otros modos de aproximación y elabora un sistema global que contempla todos los elementos del contexto comunicativo necesarios para dar una imagen total del lenguaje del niño. No se trata de una propuesta de intenciones comunicativas aisladas, sino que las analiza dentro de la conversación y toma en cuenta la reacción de los interlocutores. Por otra parte, este estudio no se limita a describir intenciones comunicativas, también caracteriza dos estilos diferentes para expresar las mismas intenciones.

A partir de los datos de la investigación y la aplicación del modelo se muestra que los niños empiezan a comunicarse con una variedad de intenciones que producen a partir de diferencias individuales. Se sostiene que las primeras palabras no son meras etiquetas, que los padres juegan un papel negociador en el proceso de la comunicación y que es necesario interpretar el lenguaje del niño con base en la información contextual. La fase, aunque contiene características generales que definen su principio y su fin, también tiene algunos elementos evolutivos internos. Estos tienden a relacionarse con criterios conceptuales.

Esta investigación inicia un proceso importante, en cuanto que propone un modelo completo para estudiar el lenguaje de los niños en las primeras fases de su desarrollo y cuanto a que ese modelo se conforma con base en datos del español. La presentación de un modelo como éste posibilita también el mejoramiento de los planteamientos pedagógicos en el campo de la patología del lenguaje y la educación regular. Los datos que se recopilaron en esta investigación pueden utilizarse como punto de referencia

para la elaboración de programas de rehabilitación en estimulación temprana y de adquisición de una primera o segunda lengua. Los resultados demuestran que el niño, antes de usar palabras con referentes específicos, utiliza el lenguaje con distintos fines y por medio de una gran variedad de formas. Se desprende de esta información, que la rehabilitación de niños que aún no tienen un sistema de comunicación debería iniciarse por medio de la expresión de intenciones comunicativas, más que con base en la repetición incesante de palabras específicas.

CAPITULO UNO
EL ESTUDIO DE LA EMISION DE UNA PALABRA

1.1. Motivación de la investigación

La lingüística, en la actualidad, se ha insertado en diversas áreas del estudio del lenguaje infantil. Esta visión, dentro de la ciencia, ha dado respuesta a una interrogante continua: ¿lingüística para qué? A partir del estudio del desarrollo del lenguaje se han elaborado trabajos valiosos que han permitido sistematizar metodológicas educativas particularmente en distintos aspectos de la adquisición de la lengua (materna y segunda lengua) y en la rehabilitación de los niños con impedimentos en la comunicación.

Es este último punto el que ha motivado el presente estudio. Después de muchos años de trabajo en el campo de la educación especial se ha podido constatar que a pesar de los grandes avances en la metodología de enseñanza, tanto el niño con impedimento auditivo como el niño con trastornos en la comunicación, no llegan a ser hablantes competentes. Muchos de estos niños, en especial aquellos con trastornos auditivos, requieren de "intérpretes", no pueden participar en una conversación espontáneamente sin conocer de antemano el tema, su lenguaje es "cortado" y carece de elementos prosódicos que muestren diferentes funciones de comunicación y no saben inferir información no dada en forma explícita. Muchos estudios actuales han propuesto que estas limitaciones tienen causas no sólo en la etiología del problema sino también en los sistemas de enseñanza.

Un esbozo de las distintas metodologías de enseñanza que se usan en México, demostraría que la mayoría de ellas carecen de información sobre el desarrollo del lenguaje o bien refuerzan únicamente componentes de la estructura de la lengua sin ubicar ese sistema dentro de un contexto comunicativo. Unos métodos educan al niño con base en una lista de palabras referidas a la existencia de un objeto o una acción, o se dedican a la

corrección de la articulación y, en algunos casos, a la combinación inicial de palabras con estructuras del tipo artículo + sustantivo. Otros programas introducen la producción de oraciones desde una edad temprana, empezando con oraciones sencillas para aumentar progresivamente su complejidad. Estos métodos tienen una característica común: la falta de información respecto de cómo se desarrolla el lenguaje. Son contados los casos de sistemas que inician el trabajo terapéutico a partir de lo que se sabe sobre los inicios de la comunicación verbal: que el niño expresa su intención por medio de gestos, entonación y emisiones aisladas¹.

Las limitaciones de los métodos de enseñanza muestran con claridad el divorcio que existe entre la educación y la lingüística, en especial la lingüística dedicada al desarrollo del lenguaje. Una investigación sobre la manera en que el niño empieza a comunicarse en español puede alimentar los programas de enseñanza y puede ayudar a que el niño desarrolle su lenguaje, por medio de un proceso normal o casi normal. Si sigue un proceso normal es más posible que llegue a comunicarse más efectivamente.

Los niños que se encuentran en las escuelas y/o clínicas de educación especial se agrupan según una variedad de niveles de lenguaje. La aplicación de las investigaciones lingüísticas y/o psicolingüísticas en busca de métodos de enseñanza para esos niños tiene que responder con su nivel y con su tipo de problema. Independientemente de que ya existan programas que atienden a problemas de sintaxis y pronunciación, existe una población de niños que aún no se ha iniciado en el mundo de la comunicación verbal y por ello requieren de programas que estimulen el inicio de su sistema de lenguaje. Este inicio no necesariamente es gramatical. Se debe adquirir una serie de facultades comunicativas que garanticen la interacción con otros agentes comunicativos.

¹ Descripciones detalladas de estos problemas se pueden consultar en Kretschmer y Kretschmer 1978, McLean y Snyder-McLean 1978, Bloom y Lahey 1978 y Muma 1978.

Esta investigación se dedica a esta última población, la de los niños que se inician en el mundo del lenguaje verbal. Para responder a sus necesidades es pertinente estudiar cómo empieza el uso de las primeras palabras en niños normales. Esto sucede en al final del primer año y principios del segundo año de vida. Existen emisiones verbales anteriores al uso de las primeras palabras por medio de las vocalizaciones y el balbuceo pero en esta fase (o fases) el niño no se comunica necesariamente por medio la vocalización. El niño comunica sus deseos con el llanto (Snow y Ferguson 1977), la mirada (Bruner 1978, Halliday 1975) y los gestos (Carter 1975, Ferrière 1982, Bates 1976, Zukow, Reilly y Greenfield 1982), aunque estas conductas no-verbales se acompañan de balbuceos u otras vocalizaciones. Cuando empieza a usar sus primeras palabras ya es la emisión verbal la que carga con la intencionalidad y la función comunicativa.

El lenguaje del niño en su segundo año de vida difiere del lenguaje adulto en muchos aspectos. No sólo es sobresaliente que emita sólo una palabra sino que no es capaz de usar otro medio para aclarar su emisión ya que carece de un léxico amplio y un sistema sintáctico que facilite la comunicación. Su lenguaje se refiere principalmente a conceptos relacionados al "aquí y ahora". Sus emisiones son sobre personas, objetos, situaciones y relaciones existentes en el presente o en momentos cercanos al presente. Dado que lo que dice no siempre es inteligible o bien, se requiere de información compartida²; todos los datos que se puedan obtener del contexto comunicativo son importantes para la comprensión del mensaje del niño. En realidad, es difícil interpretar las emisiones de los niños en esta etapa sin tomar en cuenta todos los componentes de la situación que rodea al niño en el momento de su interlocución.

Las diferencias que existen frente a un sistema más elaborado hacen que esta etapa sea interesante y, más aún, que

² Es. decir, información respecto de intereses, situaciones anteriores, conocimiento del mundo en el que se desenvuelve el niño, etc.

sea necesario estudiarla a partir de parámetros y criterios distintos.

Dado que el niño no cuenta con un léxico amplio ni estructuras sintácticas que le permitan aclarar conceptos que no se comprenden, es importante que el análisis de su lenguaje se dirija simplemente a observar qué comunica y cómo se entiende su emisión. La mayoría de los trabajos que se han dedicado a esta fase han podido determinar que el niño, al emitir una palabra, hace mucho más que poner una etiqueta a un objeto referencial y que ya es capaz de usar y manifestar un conjunto de intenciones comunicativas por medio su propio sistema lingüístico. Ambos puntos son importantes para la elaboración de programas de trabajo en la rehabilitación de niños con patología de lenguaje porque a partir de ellos se puede reconocer que el lenguaje infantil no se limita a nombrar objetos. A pesar de que un niño pueda usar una misma palabra, su empleo en cada emisión puede responder a finalidades diferentes; por otra parte, es un hecho que no todos los niños tienen los mismos patrones comunicativos, si bien sistemáticos, no deja de tener cada uno características propias.

1.2. Definición del problema

El estudio de la adquisición del lenguaje se ha hecho desde enfoques de diversas disciplinas. Existen investigaciones hechas desde la psicología, la lingüística, la filosofía, la sociología y la neurología. En un principio los objetivos, las metodologías y los sistemas de análisis tenían grandes divergencias y había poca interacción entre los campos de las distintas disciplinas. A pesar de este proceso de parcelamiento, había consciencia de que el trabajo debería hacerse desde un punto de vista interdisciplinario:

"Los psicólogos han reconocido desde hace mucho tiempo que

la mente humana se nutre de símbolos lingüísticos. Los lingüistas han admitido siempre que algún tipo de motor psicosocial debe mover la maquinaria de la gramática y el léxico. Era seguro que llegarían, tarde o temprano, a examinar conscientemente su interacción." (Miller 1964 p. 62)

Había ciertas coincidencias generales en las metas de los estudios, pero los modos de aproximación presentaban divergencias. Anteriormente los estudios se hacían desde transcripciones hechas en forma de "diarios" en los que la mamá o el investigador apuntaba lo que decía el niño en situaciones cotidianas. Por lo general los investigadores eran los mismos padres; esto permitía obtener una buena muestra del lenguaje infantil en situaciones de la vida diaria. Este tipo de investigación posteriormente fue sustituida por el interés en definir modelos gramaticales de amplia generalidad a partir de una visión ideal del lenguaje. La consecuencia inmediata de este cambio de interés fue que la muestra de lenguaje real pasó a ocupar un segundo plano. Actualmente los cambios en la historia de las disciplinas han permitido hacer coincidir las diferencias y producir nuevas propuestas cuyos supuestos no descartan ni la idealidad de la lengua como sistema, ni la función social del lenguaje. Consecuentemente, estos nuevos modos de aproximación utilizan modelos que permiten acercarse a una amplia gama de usos del lenguaje (Golinkoff 1983).

Para poder tener una visión clara de las premisas que se utilizan en los análisis más recientes, es pertinente hacer una revisión breve de la manera como se han ido redefiniendo los estudios sobre la adquisición del lenguaje, prestando atención especial a los estudios relevantes a la etapa de emisión de una palabra.

Los estudios más formales sobre la adquisición del lenguaje tuvieron su principio en un seminario en la Universidad de Cornell en 1951. A partir de esta reunión en que participaron los psicólogos Osgood, Carroll y Miller y los lingüistas Sebeok y Lounsbury, nació oficialmente lo que se conoce ahora como "psicolingüística". Más que el hecho de haber producido

inmediatamente estudios de adquisición lingüística, la importancia de esta reunión radica en que psicólogos y lingüistas decidieron trabajar conjuntamente a partir de marcos teóricos más elaborados. Su objetivo era construir "la descripción de los procesos psicológicos que ocurren cuando la gente utiliza frases" (Miller 1964 p. 63). No sólo se preocuparon por el lenguaje infantil, sino también por los procesos lingüísticos en adultos y animales. Aunque ya existían estudios previos sobre el desarrollo del lenguaje, fue a partir de la reunión de este grupo que se inició un trabajo sistemático e interdisciplinario.

Este enfoque sistemático se vió reflejado años más tarde en los estudios de la emisión de una palabra. Antes de este acuerdo multidisciplinario ya existían estudios sobre las primeras emisiones de los niños. El problema principal fue su falta de sistematicidad. Una visión de estos estudios permite ver cómo se ha llegado a modificar los modos de aproximación. Greenfield y Smith (1976) han resumido estos trabajos de manera completa.

Por mucho tiempo se consideró que las producciones infantiles eran manifestaciones inmaduras del lenguaje adulto. Se desprendía de este enfoque que en las emisiones de los niños faltaban algunos de los elementos o relaciones presentes en el lenguaje adulto. Greenfield y Smith (1976) consideraron el trabajo de Gregoire entre 1930 y 1940 como una de las primeras perspectivas en que se veía el desarrollo del lenguaje como una adquisición progresiva del lenguaje adulto, pero no como un sistema inmaduro. Esta visión permitió alejarse de un punto de vista estricto en que necesariamente se relacionaba toda producción infantil (especialmente la emisión de la palabra aislada) con una oración del lenguaje adulto.

Tanto Guillaume como los Stern en 1927, según citaron Greenfield y Smith, mantuvieron la posición de que la emisión de los niños en su segundo año de vida correspondía a una oración. A Guillaume se le reconoció como el representante de la corriente que analizaba el lenguaje a partir de la noción de mot-phrase u

holófrasis³. Estos estudios partían del supuesto de que "the child's verbal units do not belong to any word class, because they are not words but sentences" (Greenfield y Smith 1976 p. 18).

Aunque existieron otros trabajos que adoptaron posiciones distintas, la noción de la holófrasis se mantuvo hasta años muy recientes. McNeill (1970) dedicó tiempo a presentar evidencias de que el niño organizaba relaciones gramaticales en su mente, a pesar de que emitía una palabra aislada: "aunque el niño se limite a una palabra es capaz de concebir algo que parece una oración completa" (McNeill 1970 p. 20).

El interés no sólo ha sido gramatical. Varios autores intentaron analizar las producciones desde perspectivas semánticas. Greenfield y Smith (1976) señalaron el trabajo de Bloch en 1921 en este sentido. Según este autor, el significado de las palabras del niño tenía un significado más extenso que el del adulto. Fue este el punto de vista que adoptó Clark (1973) cuando propuso la noción de sobregeneralización. Este concepto se refería al hecho de que el niño generalizaba el significado (adulto) de una palabra y lo ampliaba a otros objetos, formas o situaciones.

Otra visión semántica fue presentada por Leopold entre 1939 y 1949. Su interés se dirigió más que a definir el significado, a reconocer el conjunto de funciones que desempeñaba la palabra. Su propuesta consistió en analizar las producciones desde funciones semánticas del tipo acciones, objetos, negaciones, y posesiones.

La mayoría de los trabajos que resumieron Greenfield y Smith en 1976 se dedicaban a puntos de vista enteramente lingüísticos. Posiblemente la influencia de la reunión de Cornell motivó que estudios posteriores empezaran a incluir aspectos cognoscitivos. Werner y Kaplan, dos precursores de esta corriente, afirmaron que "los aspectos pragmáticos se subordinan a las funciones

³ Es decir, que la emisión de una palabra podría implicar la existencia de una oración subyacente.

cognoscitivas" (Werner y Kaplan 1963 p. 14) mientras que muchos otros estaban de acuerdo con Dore en que "cognitive schemas (or similar entities) are prerequisites for word acquisition" (Dore 1973 p. 47).

Otros trabajos, menos cognoscitivos, mantuvieron la posición holofrástica. Los autores que favorecieron este punto de vista explicaron el hecho de que sólo se produce una palabra en lugar de toda una oración posible, a partir de la idea de que había limitaciones mnemónicas o imadurez fisiológica en el niño durante su segundo año de vida. Este tipo de justificación les permitió dar por hecho la existencia de estructuras innatas que explicaban la capacidad de producir oraciones así como el hecho de que el niño puede comprender oraciones que no emite (McNeill 1970, Lenneberg 1967).

La existencia de una estructura oracional abSTRACTA se ha cuestionado a partir de diferentes parámetros. Desde un punto de vista práctico, Bloom (1973) respondió a la argumentación en favor de una estructura innata por medio de la presentación de datos concretos sobre el desarrollo del lenguaje. Según sus observaciones, los niños en la etapa de emisión de una palabra son capaces de encadenar (chain) palabras que de manera independiente contienen un tema y un contorno entonacional, y en un momento no muy posterior, pero también dentro de la misma etapa, son capaces de encadenar un conjunto de palabras que comparten un mismo tema. Otros niños pueden emplear un contorno entonacional con una serie de sonidos que no llegan a conformar una palabra. A partir de esta información se muestra que no existe ni una limitación de memoria ni una incapacidad fisiológica para producir oraciones. Si existiera una capacidad innata el niño tendría que emitir oraciones.

Los argumentos de Bloom no son de base enteramente sintáctica. Visto sólo desde la sintaxis, es difícil discernir si la emisión de una palabra aislada corresponde a una estructura oracional determinada. Por ejemplo, si el niño dice mamá, una visión oracional asignaría una estructura a esa producción: esa

es mi mamá, mi mamá está parada ahí, ven acá, ese zapato es de mi mamá, etc. O bien si se dice leche, se diría que esa palabra se deriva de quiero mi leche, la leche se cayó, esta botella normalmente tiene leche, pero ahora está vacía, etc. Como se puede observar, las posibilidades de inferencia son demasiado amplias. Asignarle un valor sintáctico a la emisión aislada implica aceptar la existencia de una capacidad generadora de oraciones que varios estudios sintácticos han definido como adquisiciones tardías.

Cómo saber, por ejemplo, la morfología verbal de la emisión. Estudios sobre adquisición morfosintáctica española han encontrado que los tiempos compuestos, y más aún con participio son de adquisición posterior a tiempos del indicativo de primera y segunda persona del singular (Beléndez Soltero 1980, González 1983). Cómo saber el tipo de preposición que incluye la emisión si el orden de adquisición de preposiciones depende de factores cognoscitivos y espaciales muy complejos y existe mucha variedad individual. Cómo explicar que los niños descifran receptores de acciones cuando las preposiciones que marcan esa relación en la sintaxis adulta no aparecen temprano en el lenguaje infantil (Peronard 1985, Clark 1985). Cómo justificar que la estructura mental del niño es una oración transitiva con sujeto nominal cuando las primeras oraciones básicas tienden a ser intransitivas o transitivas con sujeto pronominal (Blake 1980, Clark 1985).

La aceptación de estructuras oracionales tempranas no sólo crea el problema de definir estructuras de base cuya especificidad sólo puede ser deducida a partir de las que se han postulado para el lenguaje adulto, sino - que además, la postulación de esas estructuras implica la aplicación de una serie de reglas de elisión que hacen ver el lenguaje infantil como un sistema de estructura más compleja que la del lenguaje adulto.

En vez de seguir argumentando en pro o en contra de las existencia de estructuras sintácticas innatas, muchos trabajos han enfocado el problema desde perspectivas más concretas y sobre

todo, más relevantes respecto del uso cotidiano del lenguaje infantil. Estudios desde diversas disciplinas han tratado de mostrar que efectivamente existe algún componente innato. Una cosa es construir toda una teoría bajo el supuesto de que existe una estructura innata para explicar por qué el niño produce construcciones nunca escuchadas y otra es tratar de delimitar con precisión y exactitud qué compone esa estructura. Piaget (1980), Bates y Snyder (1987) y otros han propuesto que lo importante no es la estructura innata, sino el hecho de que la adquisición sea inevitable. Lo fundamental es reconocer que esas estructuras innatas no son exclusivamente lingüísticas. Existe la posibilidad de mover la lengua, pero dicho movimiento no necesariamente tiene la función original de producir palabras. Varios experimentos han mostrado que los bebés muy pequeños pueden percibir diferencias en los sonidos, pero no han podido mostrar que esa percepción sea relevante posteriormente para la distinción de palabras.

En otra línea, la posición de Slobin (1985) es que efectivamente existe un primer mecanismo generador de lenguaje que es innato. Aclara, aún así, que este mecanismo se modifica cerca de los 18 meses de edad y que los principios de operatividad que los hacen funcionar también cambian. Estas conclusiones implican que existe una estructura inevitable, pero que los procesos por los que pasa son distintos. Bates y Snyder (1982) agregan que no sólo es distinto el proceso, sino que cada sujeto se ajusta a él de manera idiosincrática.

Todo parece indicar que las preguntas innatistas y de estructura mental abstracta han cambiado. Ya no se trata de delimitar si existe o no tal estructura, sino más bien delimitar los procesos por los que se pasa en la adaptación inevitable de ese sistema. Distintas disciplinas han sugerido, además, que el proceso no es sólo sintáctico (Shatz 1987, Maratsos 1988, Kuczaj 1982, Bates y MacWhinney 1987); entran en juego elementos semánticos, pragmáticos, contextuales, cognoscitivos, etc. entre los cuales hay retroalimentación (Shatz 1987).

El trabajo conjunto entre áreas lingüísticas y cognoscitivas

ha cambiado la manera de acercarse al estudio de las primeras emisiones verbales del niño. Se han favorecido enfoques que analizan aspectos semánticos, comunicativos y contextuales a partir de la noción de que el niño es un ser activo en la generación de su lenguaje. Los modelos actuales se concentran en la manera en la que el niño se adapta a su medio para elaborar su sistema lingüístico.

Un modo de aproximación que parte de esta perspectiva también considera que las primeras palabras de los niños no son meras etiquetas. Dado que el niño es capaz de expresar relaciones, deseos y observaciones diversas, la manera de analizar sus emisiones debe contemplar la variedad de su lenguaje.

Desde el principio de los años 70's se empezó a estudiar el lenguaje de los niños en el segundo año de vida desde un enfoque social que contempla los elementos del contexto, la interpretación de la madre, y los componentes no-verbales del uso lingüístico infantil. Se sugirieron distintas unidades de análisis, como por ejemplo, los actos de habla, pero adaptado e interpretado especialmente para esta fase del desarrollo. En general se tomaron en cuenta dos aspectos del lenguaje: la intención y la función semántica (a partir de la gramática de casos de Fillmore 1968). Se iniciaron también trabajos referidos a la toma de turnos (Camaioni 1978) así como unos primeros intentos por describir el uso de la presuposición o informatividad, como lo llamó Greenfield (Greenfield y Zukow 1978). En la actualidad, ha habido mayor interés en analizar estilos de expresión y efectos del lenguaje materno en el lenguaje infantil (Bates et.al. 1988, Cross 1978, Della Corte, Benedict y Klein 1983, Olsen-Fulero 1983).

El interés por las emisiones de las primeras palabras ha llevado a la elaboración de trabajos interesantes, ahora guiados por teorías pragmáticas. Estas investigaciones se han dirigido a descripciones de las intenciones comunicativas, las funciones semánticas, la función del lenguaje materno, etc. Aunque existe

una gran diversidad de estudios, a excepcion del trabajo de Bates (y colaboradores),⁴ practicamente todo el cuerpo de datos con que se cuenta hasta la fecha se refiere a la adquisición del inglés.

El problema actual reside en proponer modelos de descripción lingüística para la fase de la emisión de una palabra que tomen en cuenta los parámetros que la historia ha mostrado pertinentes, pero que respondan a las necesidades de cada lengua y cada cultura que se estudie.

La descripción del lenguaje en la fase de la emisión de una palabra, en esta investigación, es sobre el español, en especial, sobre el español de México. No es una tarea fácil aplicar otros estudios al español. Las diferencias culturales y lingüísticas traen consigo muchas variantes que tienen que tomarse en consideración en una descripción sociolingüística de esta índole. Por otro lado, ninguno de los estudios revisados cubre la totalidad de conceptos que se consideran necesarios para hacer un estudio completo de esta fase. En esta investigación se propone un modelo que da cuenta de los datos mexicanos; es decir, que responde tanto a la cultura como a la lengua, y que cubre los aspectos del contexto comunicativo que se consideran pertinentes para la fase del desarrollo del lenguaje en el segundo año de vida de los niños mexicanos.

1.3. Propuesta de un modelo para estudiar las emisiones de una palabra

En la etapa de la emisión de una palabra es difícil, si no imposible, medir el conocimiento consciente que el niño tiene de su lenguaje. Esto hace que la tarea de análisis lingüístico sea más problemática. A pesar de las limitaciones impuestas por el papel activo del informante, es posible llevar a cabo una descripción a partir de los aspectos sociales que se observan en el comportamiento lingüístico. Dicho trabajo requiere de la

⁴ Las investigaciones de Bates, en este campo, son sobre el italiano.

elaboración de un modelo que contemple varios aspectos de la comunicación y esto, a su vez, exige que el modelo de análisis se adapte a los datos y no que suceda a la inversa.

Halliday (1964) propone acoplar el modelo a los datos o incluir diversos modelos que responden a necesidades comunicativas distintas, y en cambio se pronuncia en contra de restringir el estudio a las limitaciones del modelo analítico. Hymes subraya la misma idea: "One's response to such an indication of the state of linguistic theory might be to ignore fundamental theory and to pick and choose among its products." (Hymes 1972 b. p. 270) Ambos autores comparten un punto de vista similar: no restringir el análisis a las limitaciones del modelo, sino modificar el modelo para hacer una descripción más precisa y más completa. En el caso de los niños cuyo modo de comunicación es la emisión de una palabra aislada, con fuerte dependencia del contexto, y en que la interpretación de la madre es una parte fundamental, es necesario escoger uno o varios modelos que incluyan aspectos socio-contextuales y que no requieran de unidades de análisis superiores a la palabra aislada.

El modelo tiene que responder a la noción de que la adquisición del lenguaje es un proceso social de interacción en el que el niño no es un recipiente pasivo sino contribuyente activo en la negociación de los mensajes (Schieffelin y Ochs 1986). No es un simple aprendiz, es mejor verlo "...as a partner in a two-way communication system with intentions to be expressed and received through whatever means can be managed" (Nelson 1978 p.444). Subyace en este tipo de modelo el punto de vista de que el desarrollo del lenguaje se presenta como un proceso que incluye aspectos cognoscitivos, sociales, culturales y lingüísticos (con matices comunicativos) y exige una unidad de análisis que apoye la integración de esos campos.

La propuesta de un modelo para esta etapa tiene que contemplar dos puntos: que incluya un sistema de análisis de los componentes contextuales y que describa la intención comunicativa del niño por medio de una unidad de análisis basada

en la acción (tanto verbal como no-verbal). Esta unidad tiene que ser lo suficientemente flexible para que permita una interpretación amplia basada en más componentes que los de la forma lingüística en sí. Tiene que incluir información contextual así como dar lugar a la interpretación y reacción de sus interlocutores (particularmente la madre o el padre).

Las investigaciones en relación con el desarrollo del lenguaje, en especial la etapa de una palabra han empleado la noción de intencionalidad como una manifestación del acto verbal. Los trabajos sobre las primeras emisiones lingüísticas de los niños han rescatado de Austin (1962) y Searle (1969) el concepto de que la intención es una parte importante del reconocimiento de la fuerza ilocutiva y han aplicado esta noción para describir las primeras expresiones de los niños. Se hará una definición y descripción de esta unidad más adelante.

La importancia de la información contextual se rescata de los estudios que apoyan la relación intrínseca entre la cultura y la lengua. La noción de Hymes (1972 a y b) de la competencia comunicativa desglosa este concepto. Schieffelin y Ochs (1986) han reforzado que el proceso de adquisición del lenguaje es un proceso social y que el mensaje conlleva un significado social. Este significado está incorporado en una serie de aspectos del lenguaje que Hymes ha llamado componentes del acontecimiento comunicativo (de aquí en adelante componentes); ellos incluyen información sobre los participantes, el lugar de la enunciación, los objetos de la interacción, etc. Por medio de estos componentes es posible construir e interpretar mensajes lingüísticos. La conjunción de los componentes del acontecimiento comunicativo junto con una visión socio-cultural de la intención comunicativa⁵ permite un acercamiento a la descripción del lenguaje de los niños en la fase de la emisión de una palabra.

⁵ Es decir, cuyo análisis contemple el contexto en el que se lleva a cabo la emisión y que tome en cuenta la respuesta o el antecedente de la producción.

1.3.1. El contexto de la enunciación y los factores socio-culturales

El lenguaje es social desde las primeras manifestaciones del niño (Vygotsky 1934, Schieffelin y Ochs 1986). A través del lenguaje el niño se socializa y aprende a interactuar según las normas de su sociedad. "The process of acquiring language is deeply affected by the process of becoming a competent member of society. The process of becoming a competent member of society is realized to a large extent through language..." (Schieffelin y Ochs 1986 p. 7).

Es imaginable, entonces, que la descripción del lenguaje de un niño en la etapa de una palabra exija una visión que permita ver cómo aprende las reglas de uso de su comunidad. La cultura en la que se desenvuelven los niños juega un papel importante en el desarrollo de la habilidad comunicativa porque los valores de cada sociedad determinan patrones de comportamiento respecto de lo que es aceptable en los patrones conversacionales⁶. "From a finite experience of speech acts and their interdependence with sociocultural features, they develop a general theory of the speaking appropriate in their community, which they employ, like other forms of tacit cultural knowledge (competence) in conducting and interpreting social life." (Hymes 1972 b. p. 279) El niño adquiere información cultural y social respecto de la función del lenguaje y aprende lo que es aceptable y necesario para comunicarse con los distintos miembros de la comunidad en sus varios contextos.

Visto desde una perspectiva socio-cultural, el análisis del lenguaje infantil en el segundo año de vida abarca varias direcciones. Estudiar el lenguaje de un niño que está inmerso en la fase de desarrollo en que sólo emite una palabra requiere de

6. Los araucanos en Chile consideran que es un insulto repetir una pregunta mientras que los tzeltales en Chiapas no aceptan preguntas directas (Hymes 1972 b), hay padres que aceptan que sus hijos cometan "errores" como "me voy a sentir" mientras que otros los corrigen.

un modo de aproximación que no sólo dé cuenta de la emisión en sí sino también de los elementos socio-culturales que permiten que se produzcan y comprendan las emisiones que sean apropiadas para cada contexto. Lo que resalta de los principios de la comunicación es que el niño expresa una motivación, un deseo o una intención. Busca comunicarse porque tiene inquietudes, porque necesita ayuda para lograr un objetivo o porque no está a gusto. El mensaje no se aísla de una gama de sucesos y elementos informativos que permite que sea comprendido. El niño, aún a esta temprana edad, mide la información que tiene su interlocutor ya que adecua el uso de estrategias específicas a la persona con quién habla y el contexto en el que se lleva a cabo la conversación. Sabe con quien puede bromear, se vuelve tímido en situaciones nuevas, y se comporta de manera distinta con personas de diferentes edades. En esta etapa del desarrollo interesa no sólo estudiar la palabra que emite, sino la actitud y la motivación que lo lleva a la producción así como el efecto que tiene su lenguaje sobre la vida social (Hymes 1972 a y b, Schieffelin y Ochs 1986).

La creación de un modelo que contempla factores socio-culturales tiene que tener especial cuidado en la consideración de las diferencias culturales y lingüísticas entre los modelos que se adaptan. Algunos estudios que han usado modelos del inglés para estudiar el español han encontrado algunas limitantes. Echeverría (1978) en su adaptación del trabajo de Chomsky (1969) al español, notó que una de las estructuras del inglés, la oración pasiva, no era frecuente en los niños hispanohablantes chilenos. Ello indica que quizás hubiera sido más relevante estudiar estructuras interesantes para el español desde el inicio de la investigación. Si existen estas limitantes en la adaptación de modelos sintácticos es igualmente imperativo tener cuidado cuando se estudia el lenguaje desde una perspectiva socio-cultural. El modelo de esa investigación parte de datos del español y busca contextos que son relevantes para niños mexicanos. Así, se observa al niño desde y dentro de su cultura.

La comunicación, vista así, contiene elementos sociales, determinados por el contexto en el que se lleva a cabo la interacción, y elementos culturales que indican reglas implícitas que rigen el comportamiento. A esta red amplia de conocimiento Hymes lo ha denominado competencia comunicativa. Parafraseando a Hymes, Lyons considera que en ella están incluidos: "a person's knowledge and ability to use all the semiotic system available to him as a member of a given socio-cultural community." (Lyons 1977 p. 573)

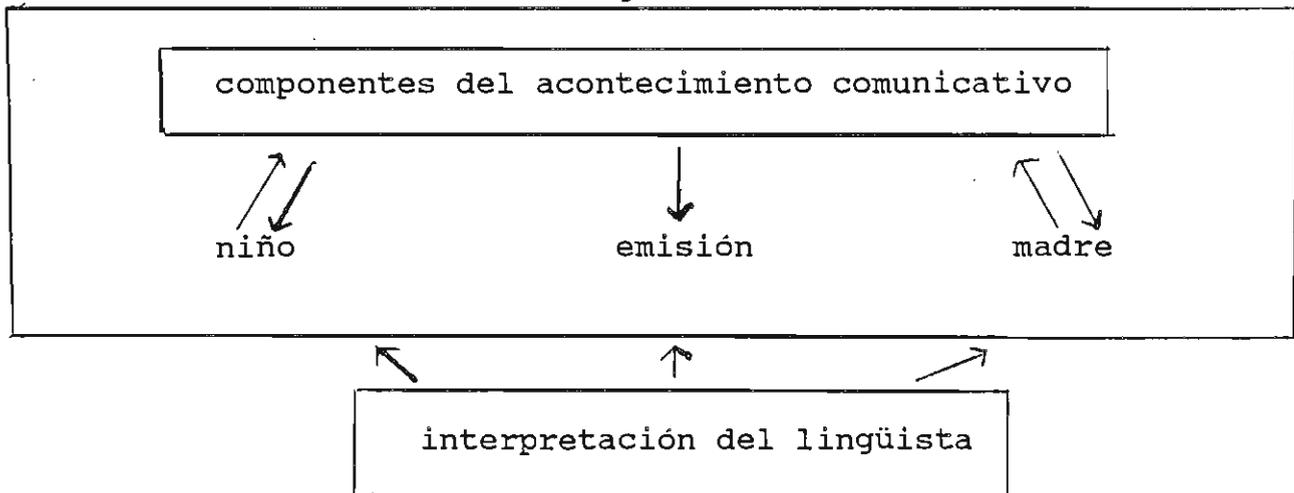
Un modelo visto desde la competencia comunicativa permite un análisis más eficiente y acertado respecto del lenguaje del niño en su segundo año de vida. Los estudios sobre competencia comunicativa han desglosado aspectos del contexto comunicativo y la relación que hay entre ellos. Estas mismas características entran en juego en el proceso comunicativo del niño y, a su vez, a un nivel más operativo, el análisis de esas características ayuda al investigador a tener un instrumento de análisis más completo.

Una propuesta de trabajo a partir del concepto de competencia comunicativa abarca dos niveles operativos. Por un lado, explica la interrelación entre los componentes: el emisor, el receptor y la emisión. Por otro lado, permite al investigador sumergirse no sólo en la emisión en sí, si no interpretar la carga comunicativa de ella a partir de todos los datos del contexto comunicativo. Esto último es especialmente importante en el análisis de las emisiones de una palabra que contienen una dependencia fuerte del contexto. Sin los instrumentos necesarios para dar cuenta de los elementos socio-culturales que entran en juego en cada emisión del niño sería difícil, si no imposible, hacer una investigación adecuada de su lenguaje.

La figura 1 muestra la interrelación entre los aspectos involucrados en los procesos comunicativos en los niños que emiten sólo una palabra así como la información que requiere el investigador para llevar a cabo su tarea lingüística. Si se considera esta red de posibilidades se pueden explicar tres

facetas importantes del análisis: qué necesita el niño para comunicarse (qué extrae de su conocimiento de los componentes), qué requiere la madre para interpretar lo que dice el niño (o para asignarle una intención), qué información requiere el lingüista para llevar a cabo su tarea.

Figura 1



Como se puede observar, el niño extrae información de los componentes del acontecimiento comunicativo para expresar su intención. Mide con quién habla, en qué lugar, y bajo qué circunstancias. A la vez, usa esos mismos componentes que influyen sobre el niño para la construcción de su conocimiento del mundo. La madre, para entender el mensaje del niño, es decir, para "negociarlo", también recurre a los componentes del acontecimiento comunicativo, buscando información compartida y usando su conocimiento del mundo (compuesto de los componentes). Los componentes influyen sobre sus inferencias respecto de lo que el niño quiere comunicar. Los componentes, a su vez, tienen una relación directa con la emisión porque la emisión se manifiesta en un lugar determinado, con participantes específicos, bajo condiciones específicas, etc. El lingüista, como participe externo, observa toda esa red desde afuera, para analizar la emisión a partir de las tres direcciones inmersas en un contexto comunicativo: la del niño, la de la emisión y la de la madre.

La información que tiene todo interlocutor para establecer un significado social, es decir, un mensaje comprensible, depende de esta serie de factores que se han denominado componentes del acontecimiento comunicativo. La descripción de los componentes tiene dos finalidades: la primera es ubicar el mensaje dentro del contexto en el que se lleva a cabo; la segunda es observar qué medio extrae el niño para darse a entender y la tercera es ver qué respuesta obtiene de su interlocutor. A partir de esa observación, el lingüista puede llevar a cabo su análisis. Esta última es una finalidad más operativa.

En este trabajo se estudia la interacción cinco componentes con la emisión y el intercambio entre los dos participantes. Estos componentes surgen del trabajo de Hymes (1972 a y b)⁷, y su función ha sido explicada por Lyons de la siguiente manera:

Some of these contextual variables may be identified, in a preliminary way at least, by asking what kinds of knowledge the participants in a language event must possess, over and above their knowledge of the phonological and grammatical rules of the language-system and the sense and denotation of lexemes, in order to produce and understand contextually appropriate utterances. (Lyons 1977 p. 574)

La finalidad del trabajo con niños cuyo lenguaje difiere considerablemente del lenguaje adulto hace necesario algunos cambios a los componentes originales de Hymes. Los aspectos del contexto que se describen son los siguientes:

- a. antecedentes
- b. situación
- c. objetos
- d. actividad

Antes de describir los componentes, cabe subrayar que Hymes (1972 a y b) presenta la noción de norma como uno de los

⁷ Nótese que la noción de la red de comunicación no es original de Hymes. Bühler (1934) hizo una reinterpretación del organon de Aristóteles respecto de las funciones del lenguaje que se articulan entre el emisor, el receptor y el mensaje. Jakobson (1960), a su vez, reinterpretó esos trabajos anteriores y propuso una serie de relaciones o funciones entre el receptor, el emisor y el mensaje. Agregó los componentes de canal, código y contexto y una serie de funciones que articulan los componentes.

componentes de acontecimiento comunicativo que subyace en todo análisis de la emisión en el contexto. Este componente incluye dos factores esenciales: los aspectos culturales y el papel de la interpretación de la madre.

A. Antecedentes.- Para analizar el lenguaje de un niño en la fase de emisión de una palabra es especialmente importante, contar con información respecto de acontecimientos anteriores que ayudan a descifrar el contenido del mensaje. Estos antecedentes pueden ser físicos (situaciones o hechos anteriores), o culturales. Los antecedentes se desprenden del sistema de creencias de la familia o de la sociedad. Dentro de la información contenida en los antecedentes está incluido el tema de conversación que quizá se estableció antes que la observación del niño y que no se puede entender con base en la situación inmediata, o un objetivo conversacional implícito en el diálogo⁸.

B. Situación.- La situación describe tanto el escenario psicológico y cultural como el escenario físico. Se ha encontrado (della Corte, Benedict y Klein 1983, Barnes et.al. 1983) que el lenguaje del niño puede variar según la situación en el que se encuentre y los objetos con los que interactúa. En el sistema de este trabajo es relevante la descripción de la situación global, tanto espacial como temporal. Se pretende dar a conocer un panorama de la actividad general del niño. Es necesario considerar si está comiendo o jugando con algo nuevo o conocido, si está jugando con un amigo o si su interlocutor es ajeno a su experiencia y las características del lugar. La situación también incluye información temporal cuando ella es relevante⁹.

C. Objetos.- Los objetos son una parte de la situación general, pero se contemplan por separado por razones operativas. En

⁸ Como podría ser la obtención de un objeto, la modificación de una conducta o un juego específico.

⁹ La hora es importante si se notan diferencias en conductas, objetivos, etc. porque el niño pueda tener hambre, sueño o es su hora de una actividad determinada.

estudios sobre informatividad (Greenfield y Zukow 1978 y Snyder 1975), se ha encontrado, que el niño puede expresar palabras distintas según el estatus del objetos con el que está involucrado. Estos autores encontraron que el niño expresa una palabra referida más a la transformación que a la existencia de un objeto. Los niños no se refieren a los elementos conocidos (enfocados o temáticos) a menos de que sean reiterativos; manifiestan, en cambio, el nombre de un objeto cuando es nuevo una situación específica. Una categoría que sólo se refiere a los objetos con los que el niño interactúa, le permite delimitar con precisión el tipo de relación que tiene con el objeto en cada paso de la conversación.

D. Actividad.- La actividad es otro componente que corresponde a la situación en términos globales. Se delimita por separado dentro del estudio de esta fase del desarrollo porque es necesario para descifrar una intención comunicativa es necesario atender a la importancia del gesto (Bates 1976), el manipuleo del objeto (Snyder 1975 y Greenfield y Zukow 1978) y la simultaneidad entre la actividad específica y la emisión verbal. (véase en especial las secciones de atención al objeto, límites y descripción en el capítulo 2).

Otros componentes del acontecimiento comunicativo que propuso Hymes (1972 a y b) quedan contemplados dentro de otros aspectos del análisis. El tono, el género y el instrumento, que en sus términos, se refieren a los aspectos emocionales y el medio o canal de comunicación están implícitos en el análisis de una intención comunicativa que se clasifica como no-verbal (véase la sección de intenciones comunicativas sin referencia específica). Los aspectos prosódicos, implícitos también en el tono, se contemplan en la transcripción de la emisión.

El papel de los participantes dentro del contexto es igualmente importante. En su segundo año de vida, el niño se relaciona principalmente con su familia inmediata¹⁰. A esta edad,

¹⁰ Esto es, a menos de que asista a un tipo de guardería.

conversa más libremente con personas conocidas, que con individuos ajenos a su experiencia cotidiana. El papel de los interlocutores es fundamental en un enfoque socio-cultural del lenguaje. Entra en juego la interpretación del interlocutor dado que gran parte del mensaje del niño es ininteligible sin la información que aporta la madre junto con los componentes del contexto. Como se verá más adelante, el análisis del papel del interlocutor, en este caso la madre o el padre, es una parte fundamental del proceso analítico de esta investigación.

La emisión en sí está inserta en el contexto, pero dado que se puede reconocer en ella características propias, se propone como una unidad de análisis especial. Su consideración por separado es objetivo de la siguiente sección.

1.3.2. El concepto de intenciones comunicativas como unidad de análisis

La unidad de análisis que se aplica al lenguaje de niños en la etapa de una palabra se remite a las características propias de las emisiones. Bloom fue una de los innovadores en este modo de aproximación. "It is inappropriate to think of children learning adult parts of speech in the course of their development before the use of syntax" (Bloom 1973 p. 112). La autora propuso un modelo conceptual que representa la manera en que el niño organiza y percibe su experiencia en el mundo. Otros modelos, muchos inspirados por el trabajo de Bloom, han propuesto la noción de intención comunicativa. Esta noción proviene de modelos filosóficos dedicados al estudio del acto verbal.

Austin (1962), en sus estudios filosóficos, introdujo el concepto de performativo (performative) como respuesta a los estudios lógicos como el de Russell "who claimed that all language could be analyzed into atomic propositions with corresponding truth values." (Bates 1976 p. 14.) Su propuesta respondió a otros criterios, en especial: "should be doing something as opposed to just saying something; and...happy or

unhappy as opposed to true or false." (Austin 1962 p. 132).

El trabajo de Austin, junto con las aportaciones de Searle (1969) han formado el modelo filosófico del acto verbal. Este se ha integrado al campo de la lingüística para diferenciar los campos de la semántica y la pragmática o para extender la visión del lenguaje más allá de los límites de la oración.

"The linguist looks at a communication situation rather selectively. His attention focuses on the grammatical structure of the sentence type that the speaker's utterance exemplifies. He is concerned to explicate this structure in terms of a theory about linguistic competence which the participants in the situation share by virtue of being able to speak the same language. The speech act theorist has a broader viewpoint. He focuses on the speech act that occurs when the speaker utters an appropriate sentence in a appropriate context. Thus, he must take account of not only grammar but also a wide range of other factors that contribute to the performance of the act...." (Katz 1972 p. 156 en Dore 1973).

De la misma manera que los modelos filosóficos se han retomado en el análisis lingüístico, se han hecho adaptaciones importantes de ellos en el campo del lenguaje infantil. Para entender qué aspectos del acto verbal se han rescatado es pertinente desglosar algunos componentes relevantes de la teoría de Austin y Searle.

Austin (1962) especificó que el hecho mismo de decir algo implica la ejecución de una acción. Esa es la idea que subyace en la noción del performativo. La producción del performativo depende de una serie de condiciones que hacen que sea feliz (felicitous), es decir, que sea comprendida y aceptada por el oyente y que logre comunicar su objetivo. Si no se logra su objetivo, se considera que la emisión ha sido infeliz (infelicitous), puesto que no ha cumplido con una serie de condiciones indispensables para que la emisión sea comprendida. Es evidente que la consideración de estas condiciones no es suficiente para garantizar el éxito de la comunicación. En primera instancia, es necesario reconocer que en todo acto comunicativo intervienen por lo menos tres elementos: una

capacidad de sentido y referencia que Austin llamó acto locutivo¹¹, una fuerza convencional y social que el acto en sí expresa, acto ilocutivo, y un efecto que se produce sobre el oyente o público, acto perlocutivo. Es evidente que la locución en sí es incapaz de garantizar que se establezca el fenómeno de la comunicación. Para ello es necesario que exista una fuerza que haga del mensaje un objeto de intercambio social, pero más importante, que manifieste una intención. El mensaje debe tener una consecuencia y/o un efecto que demuestre que la intencionalidad del mensaje se ha aceptado, rechazado o malinterpretado.

El acto ilocutivo muestra la intencionalidad del hablante. La comunicación queda sujeta a la interpretación de la intención del hablante. "I attempt to communicate certain things to my hearer by getting him to recognize my intention to communicate just those things" (Searle 1969 p. 43). A su vez, la intención juega un papel importante en el establecimiento del significado de la emisión dentro de la expresión de acto: "Saying something and meaning it is a matter of intending to perform an illocutionary (act)..." (Searle 1969 p.44). Searle formalizó la relación de la intención como una parte fundamental del acto verbal y como manifestación de la fuerza ilocutiva: "the speaker S intends to produce an illocutionary effect IE in the hearer H by means of getting H to recognize S's intention to produce IE" (Searle 1969 p. 47).

¹¹ Searle no aceptó la distinción entre el acto locutivo e ilocutivo de Austin y propuso el acto proposicional mientras que usó el término ilocutivo con algunas reservas (Searle 1969 p. 23). En sus términos, la proposición es la ejecución de la referencia y predicación. Este tipo de acto no puede ocurrir sólo ya que no se puede referir o predicar sin ejecutar una acción por medio de una fuerza como aseverar, pedir, etc. Su teoría, aparte de modificar la noción de la proposición, extendió a cuatro los tipos de actos en la ejecución de una oración: la emisión de palabras o acto de emisión (utterance act), la referencia y predicación o acto proposicional, la aseveración, protesta, promesa, etc. o ejecución del acto ilocutivo; y la consecuencia o efecto de la emisión o acto perlocutivo.

Aunque todo acto verbal implica una serie de actos, Austin aclaró que la fuerza o illocución ocupa un lugar principal. Levinson (1983) en su interpretación de Austin, notó que el término de acto verbal representa lo mismo que la illocución o fuerza de la emisión. Searle (1969) también le dió un lugar importante a la illocución al considerarla un acto verbal total. Lo que le da la fuerza a la illocución es la intención. Es ésta la noción que se ha rescatado en la aplicación de los modelos filosóficos al campo del lenguaje infantil. A pesar de que la unidad de análisis se ha denominado de varias maneras, en este trabajo se usará el término, adoptado por Chapman (1980), intención comunicativa (Chapman 1980)¹².

La aplicación del concepto intencionalidad trae consigo algunas limitantes cuando se estudia el lenguaje en las fases tempranas de expresión. Una de las interrogantes principales es en qué momento empieza a ser intencional la expresión del niño. Gran parte de las consideraciones al respecto han tomado como

¹² El hecho de que este trabajo considere el aspecto intencional del acto verbal no quiere decir que la parte proposicional del mensaje no sea también importante. Algunos investigadores se han avocado al aspecto proposicional del mensaje. Greenfield y Smith (1976) buscaron una alternativa al estudio de la intención per se por medio de la descripción de las capacidades cognoscitivas que se relacionan con referencias sobre acciones, instrumentos, agentes, etc. Utilizaron como base el modelo de casos de Fillmore (1968), pero lo modificaron para su aplicación al lenguaje infantil. Prefirieron el término de función semántica sobre la noción subyacente de caso para manifestar la relación entre el significado y la palabra dada con la representación cognoscitiva de los acontecimientos en el mundo (Greenfield 1978). "A semantic relationship describes the relationship between 2 elements in an event, for example, the relationship between Agent and Action. Each element plays a role or has a function in the event...The semantic function is the role that is expressed only by one element in the one word stage" (Greenfield y Smith 1976 p. 49). Su análisis permite complementar un estudio únicamente intencional con información sobre el tipo de referencia y predicación que hace el niño por medio de cada expresión. Aunque daría una idea más completa de los usos del lenguaje en esta fase, la inclusión del análisis de las funciones semánticas y las intenciones comunicativas rebasa los objetivos de este trabajo.

punto de partida la discusión sobre la relación con las estructuras cognoscitivas.

En algunos trabajos recientes se considera la posición de Vygotsky (1934) en cuanto que el lenguaje tiene un valor social desde sus primeras manifestaciones. La comunicación del niño antes de su segundo año de vida es "afectiva-conativa". Después de las expresiones afectivas entra en juego un cambio en las curvas de crecimiento: "speech begins to serve intellect, and thoughts begin to be spoken" (Vygotsky 1934 ed. 1962 p. 43). Las primeras expresiones gestuales en las que el niño extiende su mano y pide algo y señala un objeto son manifestaciones intencionales de la fase afectivo-conativa. En este sentido, el niño, como ente social, se expresa intencionalmente y la función del adulto dentro de esa interacción social es la de ayudar al niño a comprender y expresar los contenidos de su mensaje, así como interpretar su intencionalidad.

Un enfoque desde la teoría Piagetiana no permite una conclusión tan clara. Dore (1973) y Bloom (1973) consideraron que algunas características de la sub-etapa 4 de la etapa sensorio-motora dan cuenta de que el lenguaje es intencional. En la sub-etapa 4, según Piaget (1936), el niño aplica contenidos viejos a contextos nuevos y empieza a manifestar su intencionalidad, ya que, dentro de un esquema de acción, puede diferenciar el medio del fin. Antes de tener esta capacidad es difícil distinguir entre la intención del niño y el medio que emplea para obtenerlo. Dado que el niño en esta nueva etapa ya puede separar dos acciones, ahora es capaz de buscar objetos que no están presentes; por ejemplo, el niño puede buscar un objeto que está detrás de una pantalla. A este fenómeno se denomina permanencia del objeto. Estos dos esquemas, la aplicación de contenidos viejos a contextos nuevos y la permanencia del objeto, según Dore y Bloom son condiciones suficientes para la existencia del lenguaje intencional.

Bates (1976, et. al.1979) hizo un estudio más detallado respecto de la relación entre las diferentes sub-etapas y los

comportamientos lingüísticos y previó algunas características que discrepan de la posición de Dore y Bloom. Según sus datos, el niño no manifiesta una intención propia sino hasta "la constitución de nuevos esquemas debido, no sólo a la reproducción, sino a una especie de experimentos o investigaciones" (Piaget 1936 p. 199) y hasta ser capaz de establecer relaciones causales. Según Piaget, estas conductas se establecen en la sub-etapa 5. Bates et. al. (1979) han explicado que ya en la sub-etapa 5, el niño utiliza un instrumento distinto al de la sub-etapa 4: ahora utiliza al adulto como su instrumento en vez de emplear simples objetos o su propia locomoción. Este uso distingue una causalidad directa de una causalidad sobre la cual el niño no tiene un control inmediato. "...then we suggest that stage 5 causal developments are the prerequisites for what we have called the illocutionary stage in communication" (Bates et.al. 1979 p. 124). Bates consideró que era a partir de estas conductas y no las de la sub-etapa 4 que el lenguaje se vuelve intencional.

La discrepancia entre Bloom y Dore por un lado, y Bates por el otro, se refiere más bien a grados de complejidad de la expresión intencional. Es claro, como lo ha expresado Vygotsky, que el niño tiene manifestaciones intencionales desde una edad muy temprana. Lo importante es distinguir la complejidad de esas expresiones ya que varían según la capacidad cognoscitiva (si es capaz de usar un instrumento, si tiene relaciones causa-efecto, etc.), según la forma de expresión (verbal o gestual), según la manera en que se insertan dentro de un contexto comunicativo en la que reciben una respuesta de sus interlocutores, así como es importante también establecer la diferenciación entre expresiones gestuales o verbales, que responden a necesidades internas, expresiones que aportan un valor intencional consciente.

Las discrepancias sobre el principio de intencionalidad no sólo se remiten a la intencionalidad en sí, sino también al sentido referencial del mensaje. Bates (1976) ha considerado que

las emisiones no pueden tener un valor referencial puro a menos de que el niño pueda independizar sus acciones del mundo. En su estudio encontró distintos tipos de emisiones con diferentes valores referenciales. Greenfield y Smith (1976) señalaron también que las primeras manifestaciones de los niños tenían solamente una carga ilocutiva o intencional y carecían de un valor semántico. Según Bates, no es sino hasta que aparece la capacidad simbólica que se puede hablar de una verdadera referencialidad. Sólo entonces la palabra "...is used to depict an object or event in a variety of contexts. Thus, the expressions seem to relate the word to its referent rather than to the subjective activities of the child" (Bates et.al. 1979 p. 126).

En contraste con la posición anterior, Dore propuso la existencia de componentes referenciales primitivos desde las primeras manifestaciones del lenguaje intencional. Notó que la referencialidad primitiva constituía sólo una parte de la proposición. En un principio, la emisión se constituye por la presentación de un concepto que puede referirse a una persona, objeto o acontecimiento o puede ser simplemente expresivo; es decir, su función consiste en ser principalmente un marcador social. Visto en otros términos, el niño usa palabras como mamá para llamar a su mamá o señalarla o bien emplea expresiones como hola o adios, etc con fines netamente sociales.

Cuando el niño empieza a usar palabras de esa manera, Dore considera que el mensaje, desde una perspectiva de la proposición, sólo incluye la parte referencial y no es sino hasta momentos posteriores que la proposición se complementa con una parte que llama predicativa.

El problema radica en elegir entre dos distintas aproximaciones; habrá que decidir si la referencialidad necesariamente implica un valor determinado por la independencia de la palabra en relación con el contexto (el caso de mamá) o si más bien la referencialidad exige únicamente una relación de valor variable entre una palabra y una situación/objeto que puede

o no depender del contexto en el que se emita (el caso de aquí, o en otros casos, emisiones anteriores como e, con tono ascendente, para señalar o pedir algo).

La primera posición exige que las emisiones tengan una carga cognoscitiva más compleja y que sean más similares a las producciones adultas, dado que podrían utilizarse en cualquier contexto independientemente de la existencia o no de la situación/objeto al que se hace referencia. La segunda posición, en cambio, incluye emisiones cuyo valor referencial es variable ya que no exige que los signos y los eventos se presenten independientemente y que en lugar de ello se establezca una relación referencial entre la emisión y la situación/objeto. Ambos tipos de producción tienen referencialidad, pero difieren en el grado de complejidad en ellos.

La posición de este trabajo consiste en reconocer que existe referencialidad desde las emisiones con características más "rudimentarias", dada la relación variable entre la emisión y la situación; sin embargo, se reconoce que la presentación de expresiones con una relación más estrecha entre la emisión y la situación/objeto representan un grado mayor de complejidad referencial. En las primeras expresiones intencionales del niño hay ya referencialidad. La diferencia entre los niveles de referencialidad se percibe a partir de los tipos de intención comunicativa que se puedan identificar en una emisión. La taxonomía de dichas intenciones será presentada posteriormente. Asíumase por el momento que la noción de referencialidad junto con la intención comunicativa permiten un mejor acercamiento al análisis de las emisiones de los niños en su segundo año de vida. Sólo una visión más detallada de la intención comunicativa permitirá un análisis más detallado.

Como se ha mencionado, la noción de la intención comunicativa ha surgido de modelos filosóficos, y se ha aplicado al lenguaje infantil. Algunos de los análisis establecidos con estos modos de aproximación han servido de inspiración para la creación de lo que en este trabajo se define como intención

comunicativa.

En su estudio sobre tres niñas italianas desde sus primeras emisiones, Bates (1976, et al. 1979) pudo discernir el momento en el cual sus emisiones dejaron de ser puramente respuestas a estados internos y se volvieron intencionales. Antes de los diez meses encontró que las niñas no conocían el papel potencial del adulto como agente de sus deseos. "Until the child is aware of and can control the signal value of his behaviors, such behaviors as crying - even if they are effective from the adult's point of view - cannot be classified as performatives, or signals with an illocutionary force." (Bates et. al. 1979 p. 120). La autora describió que en el momento en el que las niñas empezaron a manifestar una fuerza intencional en sus emisiones, se presentaron dos tipos de producciones: gestos con contacto visual y/o vocalizaciones prelingüísticas. A estas producciones las llamó expresiones performativas¹³.

La propuesta de Bates da cuenta de parte del fenómeno de las primeras emisiones del niño. Otros autores plantearon modelos con unidades más específicas que dan cuenta de una variedad de intenciones y que no se limitan sólo a las primeras expresiones intencionales.

Uno de los trabajos más citados y más aplicado a los estudios de adquisición normal del lenguaje así como a los trabajos sobre metodología y evaluación en la patología del lenguaje es el de Dore (1973, 1974, 1975). Sus trabajos constituyen unas de las primeras propuestas en que el modelo del acto verbal fue usado para analizar el lenguaje infantil. Su investigación doctoral dió forma a la teoría en que basó la mayoría de sus trabajos posteriores.

Su objetivo fue explicar "how the child gains knowledge of the abstract linguistic structures in his language and knowledge of how to recruit these structures (in order to understand the

¹³ El sentido de performativo utilizado por Bates no equivale del todo a la noción original de Austin (1952). Rescata la parte intencional del concepto únicamente.

speech of others and express his own notions and intentions in an appropriate way)" (Dore 1973 p.3). Lo que más le interesaba era explicar cómo el niño adquiere información sobre cómo, cuándo, dónde y por qué usar ciertas estructuras, más que explicar cómo adquiere información sintáctica, semántica y fonológica. Para ello consideró necesario proponer una unidad de análisis que respondiera a los componentes del acontecimiento comunicativo y la intención del hablante dentro de un contexto dado. Las teorías de Austin (1962) y Searle (1969) fueron la pauta principal para la elaboración de su teoría.

Dore (1973) especificó que los actos de los niños eran menos complejos que los del adulto. Aunque para el adulto actos como persuadir, insultar, prometer e insinuar son importantes, en el niño pequeño no lo son y por tanto no se presentan. Dore consideró que, en general, la intención, como parte sustancial de la fuerza ilocutiva también tenía características distintas en el niño y en el adulto. Consecuentemente, en su adaptación de las teorías del acto verbal tuvo que hacer modificaciones no sólo para contemplar la teoría dentro de la lingüística sino también para lograr que la teoría permitiera dar cuenta de los fenómenos del lenguaje infantil. Llamó al acto verbal infantil acto verbal primitivo (Primitive Speech Act). "A PSA (Primitive Speech Act) is not merely an elliptical adult speech act, but a qualitatively different entity which possesses only some features similar to full speech acts" (Dore 1975 p. 32) Justificó la creación de un modelo de actos verbales primitivos, dado que el niño expresa intenciones en sus primeras comunicaciones antes de usar palabras convencionales. Por ello su modelo tenía que dar cuenta de la intencionalidad y no de la estructura del lenguaje. La funcionalidad de un modelo como el suyo es que no le asignó un valor adulto a las emisiones infantiles. Más bien describió el valor comunicativo de las expresiones de los niños antes de utilizar formas convencionales adultas. Definió el acto verbal primitivo de la siguiente manera: "a primitive speech act. is defined as an utterance, consisting formally of a single word or

a single prosodic pattern, with functions to convey the child's intention before he acquires sentences" (Dore 1974 p. 345).

El acto verbal primitivo consta de dos partes: una fuerza primitiva y una expresión referencial rudimentaria¹⁴. Así, todo acto tiene una función referencial que consiste en la representación conceptual expresada en la palabra y otra intencional que se refiere al objetivo del hablante (expresada por la fuerza primitiva)¹⁵. En la primera fase del uso de actos verbales, el rudimentario acto proposicional contiene únicamente el aspecto referencial. Dore (1973, 1975) sugirió que en la evolución del acto verbal primitivo al acto verbal adulto la expresión referencial, que es sólo una parte de la proposición, se complementa, con lo que denomina expresión predicativa, un elemento cuya función es dar información respecto del contenido predicativo.

El modelo de Dore se puede aplicar al lenguaje infantil a partir del momento en que el niño empieza a utilizar una representación lingüística que es ya sea una palabra o un patrón prosódico mínimo. Dore sugirió que la palabra se relaciona con el aspecto referencial mientras que la entonación

¹⁴ Es de llamar la atención que no incluye una parte perlocutiva. En su tesis doctoral sólo aborda el planteamiento respecto de la ilocución y la proposición y en ningún momento se preocupa por indicar el efecto de la emisión. Quizás ésto se deba a que ello queda contemplado en la interpretación del interlocutor y eso lo considera desde otra perspectiva o quizá sea una reinterpretación de la ilocución en la que incluye el efecto como parte del hecho mismo de decir algo. Es interesante que su trabajo de 1983 se dedica a tratar de ver el efecto que tiene el papel del adulto en el diálogo sobre la elaboración de la intencionalidad en el niño. Posiblemente eso quiera decir que el efecto de la emisión se revierte en la intencionalidad del adulto y por ello no es necesario considerar la perlocución. En cambio, no es soslayable el hecho de que si el niño no obtiene lo que quiere con su emisión busca otras maneras de darse a entender. Parece claro que un estudio dedicado exclusivamente a los efectos de las emisiones hace falta.

¹⁵ Se recordará que Dore en oposición a Bates consideró que el niño era capaz de expresar una referencialidad aún antes de ceder a la sub-etapa 6 y a la capacidad simbólica.

indica la intención. El autor tuvo cuidado en subrayar que también los aspectos contextuales (descubiertos por medio de modelos similares al de Hymes (1974) en que se atiende a los componentes del acontecimiento comunicativo) dan claves sobre la intención del niño¹⁶. A partir de su concepto del acto verbal primitivo presentó una taxonomía de tipos de actos que se caracterizan ya por la emisión de una palabra, ya por la existencia de un patrón prosódico. Tanto el trabajo de Dore (1973, 1974, 1975) como el de Bates (1976, et.al. 1979) parten de modelos de actos verbales. El contenido de estos trabajos se resume en la sección denominada intención comunicativa¹⁷.

El análisis que describe la intención del niño acarrea problemas específicos. El problema principal es determinar la intención del niño con base en la información dada por la emisión y en la multitud de datos que se pueden obtener a partir del contexto en que se emite el mensaje. El marco de referencia de las expresiones infantiles en este momento de su evolución tiene mayor dependencia del contexto y por lo tanto, su interpretación debe utilizar toda la información de la situación

¹⁶ Cabe decir aquí que Dore se apoyó en la noción de la entonación como determinante de la intención comunicativa sólo para justificar un estatus lingüístico a las emisiones. Consideró que la entonación podía representar un aspecto estructural de la emisión ya que a los componentes contextuales se les niega este estatus. Véase más adelante para mayor información sobre el papel de la entonación en la intención comunicativa.

¹⁷ Otros autores han expresado la misma noción de la intencionalidad o función de los mensajes en modelos similares. Carter (1975, 1978) se interesó por "the nature of processes by which the system of intentional human communication comes to be dominated by conventional linguistic structures" (Carter 1978 p. 310). Este interés lo llevó al planteamiento de tipos de actos que se presentaron en el estudio de un niño en su segundo año de vida. Llamó estos actos esquemas comunicativos sensorio-motores. Halliday (1975) partió de un interés distinto, es decir, los procesos y componentes que llevaban al niño al potencial de significado y describió una serie de funciones que llamó funciones semánticas. Como se verá en la sección de taxonomías de intenciones comunicativas, éstas también tienen elementos en común con las intenciones.

en la que se desenvuelve el acontecimiento comunicativo. Para resolver el problema del análisis, dadas las pocas posibilidades que el niño tiene para explicar lo que quiere decir, y en caso de que su emisión no sea deducible, la mayoría de los modelos que se han discutido han propuesto que toda descripción tome en cuenta datos sobre el acontecimiento comunicativo y sobre la interpretación de la madre. En algunos casos, se ha sugerido también atender a la entonación.

Dore (1974) propuso 4 tipos de evidencia que ayudaban a la caracterización de las intenciones comunicativas: 1. la emisión del niño; 2. los comportamientos no-lingüísticos como gestos, expresiones faciales, movimientos, etc.; 3. la respuesta del adulto (verbal o no-verbal); y 4. los aspectos sobresalientes del contexto comunicativo como los objetos, participantes, el tema, etc. Es de fundamental importancia agregar a estos puntos el sistema de inferencia que empleó Bates (1976). Ella subrayó que se debe considerar no sólo la emisión verbal y los gestos sino todo movimiento que acompaña una emisión así como la información del contexto. A esto agregó la necesidad de estudiar si el niño es persistente en su conducta hasta lograr su objetivo y si hay algún comportamiento del niño que manifieste el logro de su objetivo. Así la carga de la interpretación cae no sólo sobre el contexto y la respuesta del adulto sino también sobre la reacción del niño hacia su misma emisión. Esto mismo es lo que consideró Bloom (1973) cuando indicó que la técnica de rich interpretation¹⁸ sólo es válida como parte de un todo. No es una técnica aislada sino que necesariamente se tiene que acompañar de la información obtenida en todo el corpus del niño y la información del contexto comunicativo.

La descripción de la unidad de la intención comunicativa se hace a partir de una taxonomía de intenciones que se presenta al final de este capítulo. Una parte elemental de la utilización de

¹⁸ Bloom (1973) propuso que las emisiones de los niños no se interpretaran sólo por su valor gramatical sino que se debiera considerar el significado intencional.

un modelo de este tipo es la interpretación y/o reacción de los padres. Se describe este concepto posteriormente. Otro aspecto que a veces sobresale en el análisis es la entonación. A este punto se hará referencia en la siguiente sección.

1.3.3. El papel de la entonación en la interpretación de las intenciones comunicativas

Algunos estudios del lenguaje infantil han tratado de justificar el estatus de lenguaje de las primeras emisiones a partir de la dicotomía de forma/contenido. La forma responde a aspectos suprasegmentales, en especial, a patrones de entonación. Halliday (1975) explicó que lo relevante en fonología infantil es la prosodia, ya que los sonidos en sí no son segmentables ni analizables con la misma precisión que se puede definir un fonema en el lenguaje adulto¹⁹. Su posición concuerda con otros autores que han tratado de resaltar una relación entre

¹⁹ El sistema fonológico de los niños a una edad temprana es muy distinto al sistema adulto. No contiene todos los segmentos del lenguaje adulto, forman oposiciones diferentes entre los rasgos, y pueden variar las formas inconsistentemente. Estas variantes han llevado a varios autores a proponer que el sistema fonológico no se estudie a partir de la adquisición de segmentos específicos sino enfocado hacia las estrategias que usan los niños en la adquisición de su sistema de sonidos. Trabajos como los de Ferguson (1978) y de Villiers y de Villiers (1978 b) han propuesto una serie de procesos por lo que pasa el niño. Señalan que el niño tiende a sustituir elementos. Estos varían de niño a niño e incluso se distinguen en que unos sustituyen más en sílabas libres, otros en sílabas trabadas, etc. Los niños también reduplican elementos. Esto quiere decir que repiten el mismo elemento en la palabra que contiene varias sílabas. Unos niños tienden a elidir el número de sílabas o algunos sonidos mientras que otros mantienen el número correcto. Ferguson afirma que los niños prefieren grupos de sonidos, posiciones, modos de articulación, etc. No todos usan los mismos fonemas ni oponen los mismos rasgos. Otro proceso que describen es el de la asimilación. Encontraron que los niños tienden a agrupar ciertos rasgos y aplicarlos a sus producciones. Estos trabajos proponen un punto de vista nuevo en el sentido de que no sólo estudian la adquisición fonema por fonema. Indican que cada niño elabora su propio sistema, dentro de ciertos parámetros y que tienden a seguir uno, varios o todos los procesos que se citaron.

el contorno entonacional y la intención comunicativa (Dore 1973), la función (Halliday 1975) o la modalidad (Greenfield & Smith 1976).

Es claro que el análisis fonológico segmental sirve como apoyo para describir la conformación de una emisión que, a su vez ayuda para diferenciar la forma de emisiones entre sujetos; sin embargo, la fonología de segmentos no aporta mayor información respecto de los procesos comunicativos. Parece existir mayor relación entre los elementos prosódicos y las funciones lingüísticas, que entre éstas y los elementos segmentales en los primeros años de vida.

El niño expresa y comprende patrones entonacionales desde una edad temprana. Varios estudios han encontrado que desde el balbuceo el niño produce diversos patrones prosódicos. Es capaz de percibir sílabas con diferente acentuación así como notar cambios en tipos de voz, y mensajes cuya emotividad se marca por medio de cierta entonación (Eimas 1974, Menn 1978, Ferguson 1978, Morse 1978, Ferrier 1982).

Aunque el niño pueda comprender y producir patrones entonacionales, no se sabe con exactitud a qué funciones lingüísticas aplica ese conocimiento. Algunos trabajos sugieren que existe una relación entre tonos ascendentes y descendientes y diferentes funciones y/o intenciones comunicativas (Halliday 1975, Bates 1976), pero existen muchas contradicciones a estas observaciones preliminares.

Según varios autores, el niño domina ciertas formas entonacionales, pero no las relaciona biunívocamente con contenidos específicos. "We have to conclude (correctly) that rising contour does not mean 'wanting something' and also tend to conclude (incorrectly) that the child uses rising intonation randomly and meaninglessly" (Menn 1978 p. 135). Hay un uso determinado de patrones prosódicos (en inglés), pero no se ha podido especificar una relación biunívoca entre un patrón entonacional y una intención específica (Dore 1973, 1974, Menn 1978, Ferrier 1982). Según Menn (1978), el niño asocia las

variaciones entonacionales con cambios discursivos y expresivos a pesar de que es posible que todavía no haya establecido una relación uno a uno entre tipos de entonación y tipos de función comunicativa. Entre otros múltiples factores, se sabe que tanto el tipo de situación como el estado anímico del niño influyen sobre los patrones entonacionales.

Ningún estudio ha pretendido descalificar el papel de la entonación. Más bien han sugerido la idiosincracia del sistema. ... "this suggests that children may, in fact, use intonational contrasts to signal different intentions, but individuals may have quite idiosyncratic systems and it could be a serious error for investigators to map adult functional categories onto these intonational devices" (deVilliers & deVilliers 1978 b p. 321).

En una investigación sobre el español, las observaciones sobre la entonación en inglés sirven para definir características del valor expresivo de la entonación. Los aspectos más específicos de la entonación tienen que estudiarse a partir de cada lengua. En el lenguaje infantil temprano, el contorno entonacional final (de palabra) parece ser de los elementos más relevantes tanto en inglés como en español. La mayoría de las emisiones infantiles, ya en español, se caracterizan por una entonación similar: contorno descendiente. El tono ascendente, en cambio, es el elemento marcado ya que ayuda a diferenciar algunos factores inesperados y se aplica a un número menor de emisiones. En el lenguaje infantil (español), el tono ascendente se aplica a interrogaciones y exclamaciones. Esto coincide con descripciones del lenguaje adulto español en el que el tono ascendente es marcador de interrogación (Navarro Tomás 1932)²⁰.

La mayoría de las emisiones de los niños llevan tono descendiente o continuidad de tono. Sin embargo, no se conoce con exactitud el tipo de correlación que pueda existir entre patrones prosódicos e intenciones comunicativas. Dada las

²⁰ Navarro Tomás (1932) notó que la exclamación tiene un contorno variante, no sólo ascendente.

limitaciones de conocimiento sobre este problema, en este trabajo se adopta una posición operativa. No se pretende hacer una descripción de la entonación en su globalidad, sino sólo atender a los patrones ascendentes, ya que existe en ellos una fuerte tendencia a resaltar ciertas funciones comunicativas que rebasan el curso normal de la interacción.

En el lenguaje de los interlocutores del niño sucede un fenómeno similar. La mayoría de las emisiones son de entonación predecible mientras que la interrogación y la exclamación tienden a conformarse de manera más exagerada y marcada. Por ello es preciso anotar la entonación de estas últimas dos formas mientras que las demás no son predecibles.

Aunque no se considera que exista una relación biunívoca entre la entonación y la intención comunicativa, es preciso marcar algunas idiosincrasias del sistema como; tal es el caso de la manifestación de la indagación, del inicio de la petición, del reconocimiento así como de la exclamación. La entonación en sí no aporta suficiente información como para determinar la intencionalidad. Otros aspectos importantes, como la interpretación de la madre, ayudan a descifrar el mensaje.

1.3.4. Interpretación y/o respuesta de la madre

Bretherton (1988) afirmó que todo estudio sobre la intención del hablante (adulto o niño) requiere de una interpretación que vaya más allá del aspecto puramente lingüístico de la emisión. La mayoría de los trabajos pragmático-conversacionales han adoptado la posición de que parte de la comprensión del mensaje se debe a la inferencia y retroalimentación que hace el oyente respecto de lo que dice el hablante. En el proceso comunicativo, el interlocutor observa si su oyente sigue el proceso de comprensión del mensaje y lo modifica según las respuestas que recibe (Van Dijk 1977, Levinson 1983, Brown 1983). En el caso de la etapa de la emisión de una palabra es muy importante la interpretación del oyente (por lo

general la madre o el padre) ya que el niño no puede explicar lo que quiere decir de una manera completa. En el mejor de los casos, puede indicar su intención por medio de otra palabra, con mayor intensidad o acompañando su emisión de algún componente no-verbal. La interpretación de la madre²¹ ayuda a esclarecer la intencionalidad del niño.

Dentro de toda conversación, entonces, entra en juego la inferencia de elementos. El lenguaje infantil en la etapa de una palabra trae consigo interrogantes específicas respecto del sistema de inferencias que se despliega en la interpretación y/o la respuesta de la madre a las emisiones del niño. La primera pregunta se refiere al papel que juega la interpretación de la madre en la formación del sistema de comunicación del niño tanto en la manifestación de su intencionalidad como en el estilo del lenguaje. Qué información tiene el niño independientemente de la madre, qué recibe de las respuestas de la madre y cómo desarrolla su sistema de lenguaje a partir de ambos canales (el propio y la interpretación materna)? Otra interrogante concierne al efecto que tiene el estilo del lenguaje de la madre sobre la evolución lingüística del niño. ¿Sucede que la madre adecua su lenguaje al nivel lingüístico del niño o más bien impone su estilo sobre la manera de hablar del niño? La última pregunta cuestiona si es posible que la manera en que los padres se dirigen al niño afecte el ritmo de adquisición del lenguaje? Para responder a todas esas interrogaciones es necesario, en un principio, definir las características del lenguaje materno. Las características del lenguaje abarcan varios niveles lingüísticos. Es pertinente determinar cuáles de esos niveles son relevantes para responder a las preguntas ya establecidas.

En muchas culturas (principalmente las occidentales) se han encontrado fenómenos similares en la manera de hablar de las

²¹ Su utiliza el término "madre" aunque puede ser el padre, otro adulto, o incluso un niño mayor el que haga la interpretación. En la mayoría de los casos es la madre y por ello se usa esa palabra.

madres. Este estilo se ha denominado "motherese" o estilo materno²². En cuanto a los aspectos fonológicos, la madre tiende a exagerar su entonación y a usar un timbre más alto, así como a enunciar con la mayor claridad posible (de Villiers y de Villiers 1978 y Bates et.al. 1988). En cuanto a los aspectos sintácticos, la madre usa oraciones más cortas y simples y con un mayor porcentaje de expresiones interrogativas (44%) e imperativas (18%) (Newport, Gleitman y Newport 1977). El vocabulario que usa es más reducido y se dirige más al aquí y ahora (de Villiers y de Villiers 1978 a).

Es preocupación reciente en los estudios lingüísticos tratar de definir parámetros que permitan mostrar la manera en que se da una afectación mutua entre el lenguaje de la madre y el del niño. Brown (1973) señaló que no existe una correlación entre la frecuencia de ciertas estructuras morfosintácticas y su aparición en el lenguaje infantil. La mayoría de las investigaciones actuales no encuentran una correlación entre el nivel morfosintáctico del lenguaje materno y las primeras estructuras morfosintácticas infantiles (Newport, Gleitman y Newport 1977, Furrow, Nelson y Benedict 1979, Furrow y Nelson 1986, de Villiers y de Villiers 1978 a, Cross 1978). Philips (1973, citado en Murray y Trevarthen 1986) y Snow (1977) comprobaron que la medida promedio de la emisión (MLU) de la madre no varía con la edad del niño de manera significativa. Esto los llevó a sugerir que el análisis morfológico no era pertinente para la descripción del lenguaje materno. Cross (1978)

²² Es importante señalar que Slobin (1986 - citado en Schieffelin y Ochs 1986) encontró en sus investigaciones que comparan el lenguaje en diferentes culturas, que no todas las madres tienen las mismas creencias de cómo dirigirse a sus hijos. Se ha mostrado que no todas las culturas tienen "motherese" con las características occidentales. Las madres en otras culturas, por ejemplo, no simplifican su manera de hablar al dirigirse a los niños pequeños. Incluso, dentro de los "occidentales" hay variantes importantes. Laosa (1980) encontró que las madres norteamericanas (anglo-sajonas) usaban más interrogaciones mientras que las mexicanas se dirigen a sus hijos con más formas directivas.

indicó que los patrones sintácticos del lenguaje materno no coinciden con los formas sintácticas que el niño adquiere:

"...no parameter designed to assess the complexity or the grammaticality of maternal speech was significantly associated with the higher rate of acquisition" (Cross 1978 p. 207).

Otras investigaciones trataron de mostrar una correlación entre las expansiones y extensiones que hacen las madres de las emisiones de los niños y el ritmo de evolución lingüística infantil (Cazden 1965, en Cross 1978 y Brown, Cazden y Bellugi 1969). Aunque los primeros trabajos (Cazden 1965 y Brown et.al. 1969) dedujeron que la expansión que hacían los padres no era determinante para la adquisición del lenguaje, trabajos posteriores, como el de Cross (1978) redefinieron el concepto de expansión para darle una visión más temática que sintáctica. Fue a partir de este nuevo concepto que pudieron encontrar correlaciones importantes. En especial, Cross (1978) encontró que las madres que hacen expansiones y extensiones con una relación semántica a partir de la emisión del niño o que repiten parte o toda la emisión, tienen hijos cuyo ritmo de adquisición es más acelerado. La expansión del niño tiene que corresponder con su contenido semántico y con su intención. "It is unlikely that expansions of child utterances could facilitate acquisition unless they were simple enough for the child to recognize them as expressions of his own semantic intention" (Cross 1978 p.205). En los últimos quince años se ha llegado a conclusiones importantes en el campo del lenguaje materno. En especial, se han abandonado muchos intentos por definir el efecto del lenguaje materno desde parámetros morfosintácticos ya que los resultados no han mostrado correlaciones de importancia. En su lugar, los estudios de lenguaje materno se han concentrado en analizar los aspectos discursivos del lenguaje. Tanto Cross (1978) como Newport et.al.(1977) mostraron que las respuestas a niveles pragmáticos son las que tienen mayor efecto sobre la adquisición lingüística del niño.

El aspecto pragmático se analiza desde diversas

perspectivas. Cross (1978) analizó las expansiones, extensiones y repeticiones a partir de la intención semántica del niño. Subrayó que estas partes del lenguaje materno afectaban el ritmo de adquisición del lenguaje. Otros trabajos de corte discursivo (della Corte et.al. 1983, McDonald y Pien 1982, Olsen-Fulero 1982) han descrito el lenguaje materno no sólo como una respuesta a la emisión del niño, sino también respecto de sí mismo. Para llegar a describir los elementos discursivos, ha sido necesario plantear un sistema de delimitación de las partes del lenguaje materno. Este sistema tiene que corresponder con el tipo de análisis que se haga de las emisiones infantiles. A su vez, tiene que permitir la observación de los efectos del lenguaje materno respecto del ritmo de adquisición, el estilo de hablar y la correlación entre la intencionalidad materna y la del niño.

El modelo de McDonald y Pien y Olsen-Fulero es especialmente relevante para esta investigación porque parte de la fuerza ilocutiva de la emisión; en especial, del tipo de análisis de la fuerza ilocutiva que hace Dore (1973, 1978). A partir de la descripción de su modelo se plantean varios aspectos en relación con los efectos del lenguaje materno sobre la evolución lingüística del niño.

El sistema de McDonald y Pien (1982) está compuesto de un grupo de categorías que describen la emisión de la madre al mismo tiempo que dan cuenta del tipo de reacción que tiene la madre frente a la emisión del niño. Contiene los siguientes tipos²³:

²³ Esta clasificación no corresponde del todo con las categorías de McDonald y Pien (1982). Si hicieron varias modificaciones tanto en la taxonomía como en las definiciones de los tipos de intenciones. Nótese también que no se pretende crear un modelo para la descripción del lenguaje materno en esta investigación. La presentación de esta taxonomía sólo sirve para caracterizar el lenguaje materno de manera global para así permitir hacer comparaciones necesarias y determinar correlaciones con el lenguaje infantil. El objetivo de este trabajo es la descripción del lenguaje del niño, no la descripción del lenguaje materno. La descripción del lenguaje materno es sólo un vehículo para entender las emisiones infantiles y tratar de delimitar aspectos que afectan su

1. Directivos
2. Preguntas
 - a. aclaraciones
 - b. didácticas
 - c. reales
 - d. de reflexión
 1. sobre la emisión verbal
 1. sobre una acción
3. Instigadores
4. Peticiones de atención
5. Reacciones
 - a. respuestas a preguntas
 - b. respuestas negativas a acciones
 - c. correcciones
 - d. desciframientos (expansiones y extensiones)
 - e. evaluaciones
6. Descripciones
7. Repeticiones
8. Rutinas Sociales
9. Respuestas a sí mismo

1. Directivos - La noción del directivo se retoma de la definición original de Searle (1975) en que la emisión elicitada o restringe la actividad del receptor. Son tipos de órdenes que pueden hacerse de manera directa (canónica) o indirecta (no-canónica). Las formas canónicas son del tipo: ponlo ahí, busca la pelota, etc. Las no-canónicas son directivos con otras formas gramaticales, en especial preguntas o descripciones como despacito, luego la tiras en vez de no la tires o pónlo así, me das? en vez de dame o directivos con partes elididas como ahora el otro en vez de ahora pon el otro.

2. Preguntas - Esta categoría cubre una variedad de tipos. La variedad se debe, en principio, a que las interrogaciones forman un alto porcentaje del tipo de emisiones que se le dirigen al niño. La cantidad de tipos refleja el hecho de que no es un grupo homogéneo. Las preguntas tienen una diversidad de funciones,

desarrollo. Para caracterizar coherentemente el estilo de la madre con el objetivo de profundizar sobre ese lenguaje sería necesario hacer un análisis más amplio que incluyera una descripción detallada de los tipos de expansiones y extensiones, cambios de tema, etc. Para los objetivos que se persiguen es suficiente describir el lenguaje materno a partir de un modelo ya establecido (como el de McDonald y Pien 1982).

restricciones y objetivos.

a. Aclaraciones - Unas preguntas sirven para aclarar o reparar la emisión del niño. Son un sistema de revisión como para pedirle al niño que sea más específico. Estas preguntas son del tipo qué dijiste?, mande?, etc.

b. Didácticas - Por medio de estas preguntas, la madre le pide al niño que demuestre su conocimiento. Este tipo de pregunta no es "real" porque solicita una información que se conoce de antemano. En este grupo se incluyen las preguntas típicas de de qué color es?, quién es?, etc.

c. Reales - Este tipo de preguntas se llaman reales porque son las que realmente atienden a la intención de la pregunta; es decir, piden información que no se conoce. La madre pregunta sobre lo que el niño hace, sobre su volición, etc. Se incluyen en esta categoría preguntas como: quieres tu leche?, dónde pongo el coche?, etc.

d. De Reflexión - Estas son preguntas de poca exigencia que se refieren a una emisión o acción previa. Por lo general, no agregan información nueva.

i. verbal - El objetivo de estas preguntas es pedir que se repita o que se parafrasee una emisión anterior. En oposición a las preguntas, las reflexiones verbales reconocen el contenido de la emisión del niño, no piden información nueva y sirven más bien para pedirle al interlocutor que siga con su turno. Por ejemplo, el niño dice: pan, y la madre responde: pan, quieres pan?. El niño responde: jijio 'forma que usa un niño para señalar' y señaló su boca, a lo que la madre responde: en la boca?

ii. sobre la acción - Estas son parecidas al grupo anterior sólo que responden a una acción y no a una emisión. No piden información sino que describen la acción del niño en forma de pregunta y ceden el turno al interlocutor. Por ejemplo, ¿ya se va a dormir? (cuando la niña acuesta a su muñeca).

3. Instigadores - El instigador es como el complemento de una emisión anterior del mismo hablante que tiene la finalidad de

provocar al niño a responder. Son formas como: ¿si?, ¿quieres?, ¿eh? que se agregan a una elicitación anterior, del tipo ¿Quieres t muñeca?. Otro tipo de instigador que es especialmente interesante en español es el uso de expresiones como a ver, ándale, órale.

4. Peticiones de atención - En oposición a los directivos que piden la ejecución de una acción, la petición de atención dirige la atención hacia algo específico. Por lo general usan la forma mira.

5. Reacciones - Esta categoría es amplia porque agrupa una variedad de maneras en las que la madre responde a la emisión o a la acción del niño. La mayoría de las categorías anteriores (a excepción de las preguntas de reflexión) inician la interlocución, la reacción, en cambio, ocupa el turno contrario. En vez de iniciar, prosigue.

a. Respuestas a preguntas - Estas incluyen todo tipos de respuestas a preguntas o directivos de los niños. Las respuestas de sí o no son como: el niño pregunta ki? (aquí) y la mamá responde si. Las más descriptivas son del tipo: el niño señala un objeto descompuesto y dice e? y la mamá responde ya se descompuso.

b. Reacción negativa a una acción o una emisión - Estas reacciones pueden ser directivos negativos o rechazos de conductas. Lo importante es que responden a la acción del niño. Por ejemplo: la mamá quiere que se duerma la niña y se lo dice en forma juguetona, pero la niña le pide un juguete, abi. La mamá le responde abi, mangos, ¡duérmete!.

c. Correcciones - La descripción de las correcciones que hace la mamá no distingue correcciones fonológicas de semánticas, morfosintácticas o pragmáticas. Sólo interesa la función de su emisión en el sentido de que no acepta la producción del niño y explicita la forma correcta. Por ejemplo, el niño dice awa cuando ve a su mamá tomar leche y ella lo corrige: awa no, es leche.

d. Desciframientos - El desciframiento es la manera más clara de observar cómo los padres interpretan la intención del

niño. En esta categoría se encuentran las expansiones y extensiones que hace la madre de la producción del niño. Esta expansión o extensión descifra la emisión del niño según el sistema del interlocutor. La expansión puede consistir en una palabra, una frase, puede completar un tema, etc. Por ejemplo, la niña señala una manzana y dice: ¿tita? y la mamá contesta: ajá, frutita. O bien, el niño le extiende una naranja que tiene cáscara a su papá y le dice: bi, bi. La mamá le dice: abrir, bi es abrir, ahorita te la abro.

e. Evaluación - Este tipo de reacción consiste en una respuesta que no sólo acepta o rechaza la emisión sino que emite un tipo de juicio. Le indica el niño si ha hecho bien o mal, si está bonito o feo, etc. Por ejemplo, una mamá juega con su hijo a aventarle el tren. El niño lo avienta y dice: do, te. Lo mamá lo recibe y dice: eso es.

6. Descripciones - Las descripciones son tipos de producciones declarativas o aseverativas. Describen lo que el niño u otro interlocutor hace o ve. Este tipo de emisión no responde a una emisión anterior del niño. Estas emisiones son comunes al leer un libro en que los padres le señalan las láminas: mira qué bonito perro, aquí está tu abuelita, etc. También describen la acción del niño: estas limpiando la mesa, etc.

7. Repeticiones - Esta categoría incluye sólo aquellas emisiones cuyo único objetivo es repetir la emisión del niño o de la madre misma sin una intención clara. No incluye repeticiones que son expansiones o extensiones en las que la intención es descifrar el contenido. Si el niño dice: ¿no? al jugar con algo prohibido, se ríe, y la mamá se ríe con el niño y simplemente lo imita: ¿no?, es una repetición.

8. Rutinas Sociales - Estas producciones son parte de las reglas sociales como dar las gracias, decir: adiós o con permiso, etc.

9. Respuestas a sí misma - Esta es una categoría curiosa, pero necesaria en el lenguaje infantil temprano. Es muy común encontrar que los padres le hagan preguntas a los niños que saben que no pueden contestar, o bien, las usan como instrumentos de

enseñanza y le dan la respuesta. La mamá le puede preguntar al niño: ¿quién te lo dió?, cuando juega con un juguete nuevo y ella misma, sin esperar la respuesta le dice: tu Tía Chelo.

La taxonomía de intenciones de la madre da un panorama de la manera en la que la madre se dirige al niño tanto de manera espontánea así como en respuesta a emisiones o acciones del niño. Un grupo de categorías del lenguaje materno junto con otro grupo de categorías del lenguaje del niño vistos independientemente no son significativos. La literatura sobre lenguaje infantil ha enfatizado que existe una correlación entre ambos estilos. Se ha preguntado si el niño influye sobre la madre para que tenga un estilo peculiar de hablar o si la madre influye sobre el niño para que adapte su sistema de lenguaje al estilo o la actitud materna.

La mayoría de los trabajos que se refieren al lenguaje materno en la actualidad concuerdan en que existe un sistema bidireccional de efectos. Bates et.al. (1988) se refiere al efecto del lenguaje materno sobre el estilo de hablar del niño de la siguiente manera:

"Is the referential child created by an object oriented mother? Or is the mother simply responding to her child's inherent preference? Who's in charge?...In other words, bidirectional effects are quite likely. Parents are not entirely responsible for individual differences, but they can play some role (however indirect) in the establishment and/or the enhancement of a particular language style." (Bates et.al. 1988 p. 34)

La reflexión sobre estos efectos parte de una hipótesis a priori que surge de las investigaciones de Vygotsky (1934). El dejó claro que el niño es un ente social que se expresa intencionalmente desde sus primeras expresiones gestuales. Su intencionalidad está presente en actos tan simples como aquellos en que el niño extiende su mano, pide algo y señala un objeto²⁴.

²⁴ Algunos autores discrepan en cuanto que el niño tiene la posibilidad de expresarse intencionalmente desde los primeros meses de vida. Presentan sus argumentos a partir de modelos piagetianos del desarrollo cognoscitivo. Bates (1976, et,al.

La función del adulto dentro del proceso es la de ayudar al niño dentro de esa interacción social a comprender y expresar los contenidos de su mensaje e interpretar su intencionalidad.²⁵

Los padres negocian con el niño para establecer la intencionalidad de tal manera que sea coherente con el significado, el contexto y la forma usada dentro de la cultura en la que se desenvuelve el niño. Cuando el niño balbucea o vocaliza, los padres reinterpretan su emisión como si estuviera conversando con ellos. La primera consecuencia de esto es que los padres responden a la emisión infantil bajo el supuesto de que dicha emisión tiene una intención comunicativa del tipo de una pregunta, una aseveración, etc. La segunda consecuencia es que los padres interpretan la emisión como un intercambio conversacional, a la cual ellos se incorporan por medio de una respuesta aseverativa, una pregunta, una exclamación, etc. Entonces, la primera intención del niño es interpretada por los

1979) considerò que en un principio el adulto responde a los comportamientos procovocados por los estados internos de los niños. Los niños lloran por hambre, por cansancio, se ríen de alegría o porque les hacen cosquillas, etc. Esto crea, según Bates, una relación circular en la que el niño manifiesta algo por medio de su llanto, el adulto responde como si su expresión fuera intencional y esto crea un efecto intencional por parte del niño aunque éste aún no sea capaz de conductas intencionales (más o menos a los 4 o 5 meses de edad). Nótese que en trabajos posteriores, (Bates et.al. 1988) Bates cuestiona el papel determinante de la palabra en la formación de la intencionalidad del niño.

Griffiths (1979) tomó una posición radical al asignarle la primera manifestación intencional a los padres y no al niño. "Parents treat them (the child's expressions) as requests and that is the only basis young children have for discovering the force of what they are able to utter" (Griffiths 1979 p. 109).

²⁵ Dore (1983) propuso que el adulto adapta la emisión del niño a una serie de condiciones de "contabilidad" (accountability) que le permiten al niño formar una noción de su intencionalidad, de medir el conocimiento compartido, de ubicar su mensaje dentro de la situación, de llevarlo a las dimensiones del significado y de comprender que su expresión depende de un sistema pre-establecido. Su modelo pretende integrar los trabajos como el de Vygotsky con modelos afectivos como el de Stern (1967 en Dore 1983).

padres. Se negocia en ella el contenido y quizás la forma.

Cuando el niño ya es capaz de emitir palabras, las personas a su alrededor responden de diversas maneras. Si no han comprendido, el niño busca una manera de dar a entender lo que quiere, ya sea repitiendo la emisión, aumentando el énfasis o usando otra palabra. Estas correcciones o repeticiones son una demostración de su intencionalidad. Los padres pueden interpretar lo que el niño quiere, pueden nombrar y asignarle un valor a la emisión. El niño, a su vez, encuentra una manera de aceptar o rechazar esa interpretación. Este patrón muestra que los niños manifiestan su intencionalidad, pero que pueden adaptarla según los patrones que reciben de sus interlocutores. Lo interesante, en los estudios actuales, es deslindar qué partes de la conversación se inician con la intención del niño y hasta qué punto existe un control de esa intención por parte de los padres.

Los estudios citados han mostrado aspectos importantes de esta sintonía. Ninguno ha descartado que haya bidireccionalidad entre la respuesta de la madre a la intencionalidad del niño, por una parte, y la creación de la intencionalidad del niño a partir de la respuesta de la madre, por la otra. Si se parte de criterios pragmáticos, se concluye que hay algunos aspectos de la conversación que son propios del niño, otros en los que la madre responde al estilo del niño y aún otros que son estrategias propias de la madre (Smolak y Weinraub 1983). Lo importante es que la madre reacciona al nivel semántico e intencional del niño así como a su estilo de hablar (Snow 1977, Newport, Gleitman y Newport 1977, Smolak y Weinraub 1983, della Corte, Benedict y Klein 1983, Lieven 1978).

Una pregunta interesante que se desprende de el interés por ver la interacción entre el lenguaje materno y el del niño es si los estilos de hablar tienen alguna influencia sobre el estilo del niño. Para contestar esta pregunta es necesario caracterizar el lenguaje del niño a partir de criterios similares a aquellos con los que se caracterizó el lenguaje materno. Olsen-Fulero (1982) no extiende su análisis al lenguaje de los niños. En la

presente investigación se propone una serie de observaciones basadas en la presentación y aplicación de una taxonomía de intenciones comunicativas del lenguaje infantil (véase sección 1.3.5), con que fue analizado el lenguaje del grupo de niños que conforma el objeto de estudio de este trabajo.

Es ampliamente conocido que la actitud y el estilo de la madre pueden cambiar según se modifica el lenguaje del niño. Parece haber una sincronía entre ambos. Lo que ha sido difícil de determinar es qué aspectos de los objetivos y la actitud de la madre, conjugados en un estilo de hablar, afectan el ritmo de cambio en el lenguaje del niño.

Existen discrepancias en cuanto a aceptar que el tipo de lenguaje materno facilite o inhiba el desarrollo del lenguaje infantil. Sin embargo se ha llegado a reconocer que hay elementos facilitadores o inhibidores del desarrollo lingüístico. Varios estudios (Olsen-Fulero 1982, Furrow et.al. 1979) han señalado que una alta frecuencia de directivos, afecta negativamente el desarrollo. En cambio, Barnes et.al.(1983), mostró que los directivos tenían un efecto positivo ya que ellos exigen poco procesamiento cognoscitivo en el niño. Este efecto es especialmente importante en el segundo año de vida.

También existe discrepancia en cuanto al papel de las preguntas sobre el desarrollo del lenguaje. Primeramente, la mayoría de los autores separan las preguntas de tipo sí/no de otros tipos de preguntas²⁶. Indican que las preguntas de reflexión verbal, que son de sí/no, facilitan el desarrollo (Smolak y Weinraub 1983, Olsen-Fulero 1982, Barnes et.al. 1983). Aunque Olsen-Fulero (1982) también muestra que otros tipos de

²⁶ Esto se hace porque en inglés hay muchos factores de énfasis como el auxiliar colocado al principio de la frase que le da una señal clara al niño de la intención. Este dato es poco pertinente para el español. Barnes et.al. (1983) también señala que las preguntas de reflexión verbal (que por lo general son de sí/no) también facilitan el desarrollo porque repiten o extienden la información temática. Este dato podría tomarse en consideración para otras lenguas.

preguntas, como las reales, pueden tener un efecto positivo. Barnes et.al. (1983) especificó el proceso de manera más detallada. Según sus estudios, las preguntas tienen un efecto más positivo después de los dos años y medio de edad.

El tipo de emisión no es lo único que tiene un efecto. Según los investigadores, la cantidad de palabras, la complejidad de los turnos y la inteligibilidad pueden afectar el ritmo del desarrollo. Olsen-Fulero (1982) y Cross (1978) encontraron que las madres que se dirigían a los niños por medio de turnos cortos, pero frecuentes²⁷, y tenían pocas frases inteligibles producían un efecto negativo sobre la evolución del lenguaje de sus hijos.

Demetras, et.al. (1986) aportaron una visión un poco distinta. Diferenciaron el tipo de respuesta de las madres dependiendo de que las emisiones de sus hijos estuvieran bien o mal formadas, y mostraron que si la madre respondía a una emisión bien formada como si no la entendiera (hacia preguntas, repetía, etc.) podía confundir al niño y tener un efecto negativo sobre su evolución lingüística.

El papel de la interpretación de la madre, su reacción al lenguaje del niño y el efecto que tiene su lenguaje sobre la evolución lingüística es funcional no sólo como una descripción de la interrelación de los conceptos sino también como un instrumento a la disposición del investigador que estudia el lenguaje infantil. "...The technique of rich interpretation of gestures in conjunction with one-word utterances needs no further justification. Instead, we can concentrate our investigative efforts on discovering how the infant's linguistic symbol-system is built up through process of reciprocal communications that rely heavily on gesture and other contextual clues." (Bretherton 1988 p. 5).

Como instrumento de análisis, la interpretación y/o reacción

²⁷ Es decir, usan mayor número de palabras pero divididas en mayor número de turnos. Una mamá que usa muchas palabras en pocos turnos tiene más un estilo de monólogo, que no es igual.

de la madre cumple un papel importante en la descripción de las intenciones comunicativas de los niños en esta investigación. La reacción de la madre sirve como un parámetro para determinar la intencionalidad del niño cuando ésta no se entiende a partir de la emisión y la información del contexto. En consecuencia, los criterios analíticos rigen el presente estudio. Se analiza cómo la madre responde al niño: si corrige, si hace una expansión, una evaluación, una pregunta, una repetición, etc.. A la vez, se observa si el niño acepta o rechaza la reacción de la madre y así se verifica su intencionalidad. El estatus de muchas emisiones ininteligibles también depende de la reacción de la madre. Si reacciona cómo si tuviera un contenido específico y una intencionalidad no aparente, entonces la emisión se analiza dentro de la intenciones de contenido específico. Si sólo acepta la emisión como parte de una comunicación, pero sin un referente determinado, se analiza dentro de las categorías de referente no específico. Si los padres descartan o no hacen caso de las emisiones ininteligibles del niño, éstas no se consideran en el análisis.

Siempre que una madre reaccione ante una emisión con una acción, dicha emisión se analiza como una orden o, si responde con una respuesta, la emisión se analiza como una pregunta. Ninguna interpretación y/o reacción de la madre se puede concebir independientemente del contexto comunicativo en el que se lleva a cabo. La emisión de niño, el contexto y la interpretación de los padres, considerados como un conjunto, conforman el instrumento básico para llegar al análisis de la intención comunicativa del niño en su segundo año de vida.

1.3.5. Taxonomía de intenciones comunicativas

Hasta ahora se ha delimitado una unidad de análisis: la intención comunicativa. Una manera adecuada de interpretar esa intención es atendiendo a la emisión en sí, a la información del contexto, a los antecedentes, a la interpretación de la madre, y,

cuando es relevante, a la entonación. Ahora resta describir los tipos de intenciones que dan cuenta de lo que el niño mexicano comunica en la etapa de emisión de una palabra. La taxonomía que se propondrá en esta sección responde a lo que el niño expresa en su segundo año de vida. Aunque la introducción de las intenciones comunicativas se hace con base en varios estudios hechos en inglés e italiano, la taxonomía en sí surgió de los datos de esta investigación a partir de la producción lingüística de un grupo de niños mexicanos. Los sistemas taxonómicos de las otras lenguas se adaptaron y modificaron con tres fines: justificar los tipos de intención que se encontraron en los niños, hacer uso de una nomenclatura sin tener que proponer nuevos términos y elaborar más profundamente el concepto de cada intención comunicativa.

En principio la taxonomía que propuso Dore (1973, 1974) cubrió la mayoría de las intenciones comunicativas que manifiesta el niño. A pesar de ello existen algunas categorías poco funcionales y otras que requieren de mayor especificidad. En algunos casos, las categorías en la taxonomía de Dore no explicaban todas las emisiones de los niños. Los trabajos de Bates (1976, et.al. 1979), Carter (1975, 1978) y Halliday (1975) han dado pautas importantes para hacer las modificaciones necesarias a la taxonomía de Dore y así llegar a un modelo que da cuenta de las emisiones de los niños en este estudio.

A partir de las observaciones directas en los niños mexicanos y con las pautas de los trabajos de los autores citados, fue necesario postular un grupo de intenciones que pudiera incluir tanto las manifestaciones intencionales que eran claras, dada su similitud con el lenguaje adulto, así como un grupo que contenía características idiosincráticas de lenguaje infantil. Las intenciones se describen en dos niveles:

1. El primero consta de intenciones comunicativas expresadas verbalmente y/o no-verbalmente y cuyo contenido tiene mayor dependencia del contexto. En este nivel se presentan emisiones o gestos que son difíciles de comprender fuera del tiempo y el espacio en que fueron usadas. Se trata de expresiones cuya

conformación fonológica difiere del sistema adulto; expresiones que no contrastan con otras emisiones y podrían llamarse cuasi-palabras. Lo importante es que se consideran intencionales porque el adulto puede reconocer en ellas la intencionalidad manifiesta en la expresión infantil.

2. El segundo tipo está constituido por emisiones cuya conformación fonológica es similar a alguna palabra adulta y su referencialidad²⁸ es más específica. Las palabras que usa el niño no tienen que pertenecer al léxico adulto ya que el niño puede "inventar" una palabra que hace referencia a conceptos específicos y lograr que el adulto entienda a qué se refiere. Por otro lado, cuando se parece a una palabra adulta, no necesariamente tendrá las mismas relaciones referenciales. Así, "pelota" puede ser el objeto en sí, el acto de aventar la pelota, todo objeto redondo, todo juguete, etc.

Cuando el niño se expresa con emisiones del primer nivel, su intención queda sujeta al contexto en el que se lleva a cabo. Cuando utiliza expresiones del segundo tipo de intencionalidad, tiene una referencialidad definida en relación a ciertos objetos/acciones/situaciones; expresa una amplia gama de funciones y su dependencia del contexto es menor. Esta distinción entre niveles de referencialidad ha sido explicada por Cummins desde otro punto de vista para explicar los niveles por los que

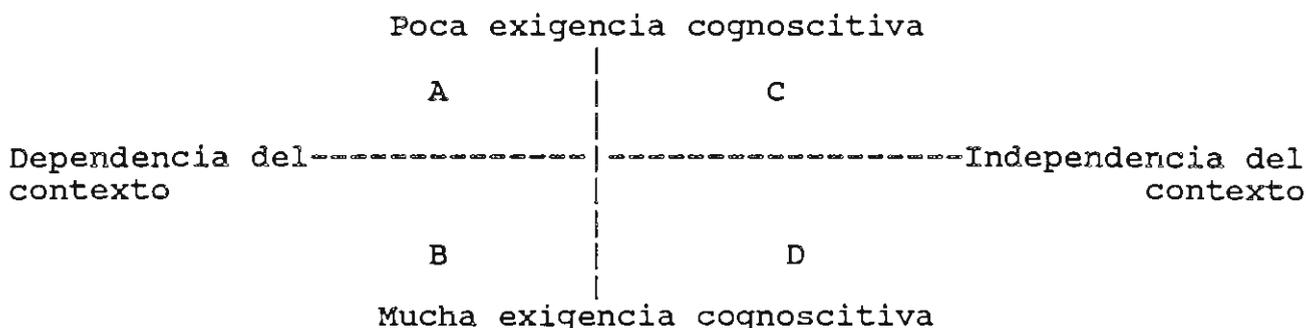
²⁸ En este trabajo el concepto de referencialidad no equivale al concepto amplio dentro de la teoría semántica. El término sólo se refiere a la representación de una palabra por una entidad o por un acontecimiento en el mundo (real o imaginario). Se toman en cuenta dos tipos de referencialidad: uno contextual en el que la palabra tiene significado sólo cuando existe en el contexto en el que se utiliza y se refiere a una amplia gama de posibilidades no-específicas y otro específico, cuando la palabra tiene relación con algún elemento definido del mundo que no necesariamente corresponde a la relación del adulto y que puede entenderse fuera del contexto en el que se presenta.

se pasa hacia el dominio de una lengua (1979)²⁹.

Primer nivel: Intenciones comunicativas con significado contextual o cuasi-palabras.

El primer nivel de intenciones comunicativas representa una variedad similar de intenciones que se describen en el segundo nivel pero difieren principalmente en su forma y en el grado de dependencia del contexto de la emisión. Aunque en principio la intencionalidad es la misma es necesario diferenciar las

²⁹ Cummins (1979) definió los grados de evolución hacia el dominio del lenguaje (language proficiency) con base en cuatro planos que pasaban de emisiones con fuerte dependencia del contexto y poca exigencia cognoscitiva (A) hasta lograr comunicarse con mucha exigencia cognoscitiva y con una dependencia del contexto reducida (D). Poca exigencia cognoscitiva quiere decir que "linguistic tools are largely automatized (mastered) and thus require little cognitive involvement for appropriate performance" (Cummins 1984 p. 139) Mientras que los intercambios lingüísticos como lo es argumentar una hipótesis requieren de mayor apoyo cognoscitivo. El siguiente diagrama ilustra la relación entre los cuadrantes hacia el dominio lingüístico:



La manifestación de intenciones con contenido contextual corresponde al cuadrante A mientras que el principio de uso de palabras que manifiestan intenciones con contenidos específicos corresponde al cuadrante C. Cabe notarse que a partir del momento en que el lenguaje se vuelve más elaborado el niño hace uso del lenguaje desde funciones como el cuadrante B y C.

emisiones que podrían llamarse indexicas³⁰ de aquellas cuyo significado se puede entender independientemente del contexto en que se expresan. Así, los tipos que se describen en esta sección se distinguen por su forma y contenido más que por su intencionalidad. Cabe notar que no hay una relación de uno a uno entre los tipos que se describen en el primer nivel y los del segundo nivel. En el primer nivel se agrupan varias intenciones bajo un mismo rubro porque es difícil diferenciar claramente los márgenes de intencionalidad y porque ningún tipo es productivo aisladamente. La nomenclatura que se propone es representativa de una forma que contiene varias intenciones.

Dore distinguió las emisiones transitorias, cuyo fin es lograr una meta física, de las intenciones cuya intención es dar a entender un contenido. A las emisiones transitorias las denominó expresiones indéxicas³¹ y las caracterizó de la siguiente manera:

³⁰ Esta propuesta surge de una corriente de estudios filosóficos (Peirce 1932, Bar-Hillel 1954) y etnometodológicos (Garfinkel 1967) que analizan las diferencias entre oraciones y/o diálogos indéxicos y no-indéxicos como elementos esenciales de la comunicación.

³¹ Bühler (1934) había hecho una distinción similar entre lo que llamó frases emprácticas y las acciones verbales. Aunque la noción en sí es similar en cuanto las formas de las emisiones, su propuesta surge de la descripción de expresiones elípticas que se apoyan en lo que sucede a su alrededor. El hecho de partir de la elipsis necesariamente implica que el niño tiene la capacidad de producir la frase completa. Bühler sugiere que el niño usa frases emprácticas antes de poder usar frases de varias palabras y que ello muestra que este tipo de frase es "ontogenéticamente más antigua". Las "expresiones" son por medio de gestos así como palabras aisladas. La limitación de su propuesta se debe, sin embargo, al hecho de que parte de la noción de elipsis que implica de alguna manera una capacidad para decir una frase completa. Las investigaciones en las que se apoya el trabajo de intenciones comunicativas parten del supuesto de que el niño tiene la capacidad de decir sólo lo que dice; esto es, es importante usar un modelo que no contraste con formas adultas. De ahí que, aunque la propuesta de Bühler se refiere a un fenómeno similar al que se presenta en las expresiones indéxicas, su modelo no se dirige al lenguaje del niño per se y por ello impone nociones adultas sobre el lenguaje infantil.

Unlike babbling, "indexicals" have a well delimited shape, bounded by pause and often directed at objects. They include expressions of affect as well as syllable-like sequences, often combining phoneme-like sounds with marked affect. They occur repeatedly, though in variable phonetic form...Nor are they displaced, in the sense that words are, in time and place from their momento of articulation...they are not organized into contrastive sets in semantic domains the way first words are. (Dore 1983 p. 173)

Dore describió dos tipos de expresiones indécicas. El primero, llamado índice afectivo, surge de expresiones como el llanto pero que se manifiesta en expresiones faciales, gestos y tonos. El segundo, llamado índice formal, tiene menos relación con los aspectos afectivos y se aproxima más a las formas del lenguaje adulto. Este grupo se compone de emisiones con formas más constantes. Este tipo de estudio aporta información sobre las diferencias de forma y modo, pero no atiende a la intencionalidad de la emisión.

Bates (1976) hizo una distinción que sí atiende al problema de la intencionalidad. Es esta categorización la que se considera para el análisis de las primeras emisiones en este trabajo. La caracterización de la forma, que aporta Dore, es también pertinente en cuanto que delimita la forma de la emisión. A partir de la terminología de Bates (1976), los dos tipos de intenciones con significado contextual se llaman proto-imperativos (PROTOI) y proto-declarativos (PROTOD). Estas expresiones intencionales se manifiestan por medio de gestos y vocalizaciones que son previas al uso de palabras. El proto-imperativo representa la expresión intencional del niño de usar al adulto para obtener algo o para obtener su atención. Por medio del proto-declarativo, el niño señala, da o enseña algún objeto o situación para que el adulto lo vea. La relación se establece ahora en relación con el objeto. (Bates et. al. 1979 p. 114). Ambas intenciones se manifiestan por medio de formas similares³². A las intenciones que describe Bates habría que

³² Aunque en algunos casos las intenciones se diferencian por la entonación o por el gesto.

agregar el hecho de que los niños no sólo aseveran y piden sino que también responden a preguntas por medio de formas con dependencia contextual (Halliday 1975).

El gesto juega un papel claro en las expresiones indécicas tanto proto-imperativas como proto-declarativas. Bates et.al (1987, 1988) y Carter (1975, 1978) mostraron la relación que existe entre los primeros gestos y la comunicación intencional. Encontraron que algunos gestos, con un valor intencional, se transfieren posteriormente en formas verbales intencionales. Por ello, los primeros signos gestuales se consideran como muestras intencionales del proto-imperativo y del proto-declarativo.

El gesto es visto entonces como la expresión de una intención, dada su relación instrínseca con futuras expresiones verbales. No se le puede asignar el mismo estatus a toda manifestación del niño. Las emisiones ininteligibles, la risa, el llanto, las quejas o gruñidos, y los gritos no tienen el mismo valor intencional. Por lo general, este tipo de sonidos responde a una expresión fisiológica o estado interno, no intencional. Dore (1973), basado en Lewis, indicó que el llanto no tiene el mismo nivel instrumental que las tienen las intenciones comunicativas: "it is not a conventional utterance, it contains no referential forms, and the crier presumably does not anticipate his effect...it is symptomatic of the vital need.." (Lewis 1963 p. 197 en Dore 1973)³³.

Algunas emisiones que no tienen conformación de palabra adulta pueden confundirse con este nivel de intención

³³ Lo que distingue las emisiones verbales y los tipos de gestos de otras expresiones como el llanto y el grito es que los primeros manifiestan una intención con un valor instrumental y consciente. Por instrumental se entiende que usan su emisión o gesto para lograr un fin de manera consciente. En cambio, los primeros llantos y gritos tienden a ser reacciones a estados internos que no son "simbólicos" en el sentido de que no representan una intención, sino que son la intención. El gesto o la emisión verbal con contenido contextual también manifiestan una intención pero usan un instrumento para hacerlo que no es en sí el estado interno.

comunicativa. Para determinar a qué nivel corresponde es necesario tomar en cuenta la respuesta adulta así como el resto del contexto conversacional. Tal consideración permitirá determinar si esa forma se ha insertado en el léxico infantil con un contenido específico. De ser así, no es ni un proto-imperativo ni un proto-declarativo. Las palabras que el niño "inventa" no corresponden a las proto-intenciones sino que se clasifican en los otros tipos de intención comunicativa según la fuerza que manifiestan³⁴. Otra clase de emisiones que podría confundirse son las onomatopeyas. La onomatopeya tiene un contenido específico y por lo tanto no debe clasificarse como parte de ninguna de las proto-intenciones.

Segundo nivel: Intenciones comunicativas con significado y valor conversacional específico.

En el segundo tipo de intención comunicativa se puede delimitar un contenido específico o una relación constante con entidades y/o acontecimientos en el mundo. Sus expresiones se parecen a palabras del léxico adulto o son palabras "inventadas" que siguen las reglas del sistema fonológico adulto y que llegan a comprenderse por el uso que el niño hace de ellas. Dentro de este tipo de intención hay distintas funciones. Se diferencian las emisiones en las cuales es claro que su función es comunicar un contenido de aquellas cuya función es principalmente

³⁴ Es importante distinguir dos formas que el niño "inventa" pero que se clasifican en categorías distintas. Uno de los niños de esta investigación empleó con frecuencia la forma eji, ejiiaa, y variantes similares para expresar prácticamente todas las intenciones comunicativas. Lo decía para responder a una pregunta, para señalar, para pedir, etc. No parece haber ninguna relación constante con un referentes sino más bien sólo expresa intencionalidad en general. Por esta razón las emisiones de ese tipo se consideran proto-declarativas o proto-imperativas. En cambio, formas como tutú, empleadas por otra niña para referirse a una mosca tienen una clara referencia con un objeto y a pesar de no tener una relación con una palabra adulta se clasifica según la intención que manifiesta.

conversacional o fática³⁵.

Dentro del primer grupo hay un tipo de emisiones que tiene características distintas. Se diferencian porque expresan un estado emocional, más que un contenido específico, por medio de formas denominadas clásicamente exclamaciones.

A partir de los datos de los niños mexicanos se llegó a una clasificación de 16 tipos de intenciones comunicativas (son 18 si se incluyen los 2 del primer nivel). La descripción de esos 16 tipos se basó en terminología y conceptos elaborados en trabajos anteriores como los son las intenciones comunicativas o actos comunicativos de Dore (1973, 1974, 1978), las funciones semánticas de Halliday (1975) y los esquemas cognoscitivos sensorio-motores de Carter (1975, 1978). La visión de los datos de los niños mexicanos junto con las propuestas de los citados autores llevó a la construcción de un modelo que permite dar cuenta de los problemas que se plantean a partir de las intenciones comunicativas. Así, se logra una interpretación teórica a partir de datos empíricos. Con esto en mente, se describen 16 tipos de intenciones comunicativas con significado específico. En el primer grupo de intenciones que claramente expresan un contenido se presentan los siguientes tipos:

- | | |
|----------------------------|------------------------|
| 1. Descripción | 8. Imitación |
| 2. Respuesta descriptiva | 9. Atenci[on al objeto |
| 3. Respuesta si/no | 10. Llamado |
| 4. Petición de acción | 11. Protesta |
| 5. Petición instrumental | 12. Práctica |
| 6. Petición de información | 13. Exclamación |
| 7. Negación | |

Cada intención se interpreta según los siguientes parámetros y se representa con el código que aparece junto al tipo de intención:

³⁵ Este último término proviene de Jakobson (1960) en su presentación de las funciones de la actividad lingüística. La función fática se centra en el canal de comunicación. Es la manera de mantener el contacto entre el emisor y el receptor como lo es usar expresiones como si o mm para mantener la fluidez de una conversación o asegurar que el receptor todavía está escuchando el mensaje.

1. Descripción (DESC)

Esta intención proviene de los primeros señalamientos de los niños. Es una categoría que abarca tres nociones expuestas por Dore: la noción de etiqueta (Dore 1973, 1974), en que el niño usa una palabra mientras ve un objeto o evento pero no se dirige al adulto, y la de descripción (Dore 1978), en que el niño (en este caso preescolar) describe eventos, acciones, procesos, propiedades y lugares y la de aseveración (Dore 1978), en que el niño comenta sobre estados internos, atributos y reglas, o expresa actitudes y juicios. Concuerda de cierta manera con la intencionalidad del proto-declarativo, sólo que ahora con una referencialidad específica. Comparte con el proto-declarativo el gesto de señalamiento.

La producción verbal de la descripción no siempre es igual a la palabra adulta. Por lo general el niño recupera alguna sílaba o sílabas de la palabra adulta (con algunas modificaciones impuestas por su propio sistema fonológico) y aplica la palabra a un significado más general. Lo importante es que la expresión del niño designa la presencia de algún objeto o persona, de alguna acción, estado, lugar o atributo. Esto puede incluir secuencias en que el niño señala un dibujo en un libro, un juguete o una persona y dice su nombre; en que manifiesta que su papá acaba de salir; en que describe el lugar donde encuentra la pelota o apela al hecho de que está sucio su vestido.

Cabe notar dos distinciones importantes respecto de esta categoría: 1. se diferencia del proto-declarativo en ser un uso más maduro, dado que depende menos del contexto para su desciframiento. Aquí ya se distingue una referencialidad constante que se manifiesta por medio de una palabra que puede o no parecerse a alguna palabra adulta. El niño puede "inventar" su propia expresión siempre y cuando muestre la intención que tiene de manera constante; y 2. contrasta con otro tipo de descripción, la respuesta a una pregunta, ya que su lugar dentro del discurso le concede un matiz distinto.

2. Respuesta descriptiva (RESPD)

Este tipo de emisión, aunque descriptiva se distingue por su lugar dentro del discurso. Pocos estudios han hecho la distinción entre tipos de respuestas, mucho menos en relación al tipo de preguntas que le anteceden. Sólo se puede analizar una respuesta respecto de una emisión anterior que debe tener la intención de interrogar. La descripción del lenguaje materno incluyó una variedad de preguntas que se dirigen al niño. Muchas de estas inducen respuestas descriptivas. En especial habría que citar las preguntas reparativas, las de prueba y las reales. Cabe notar también, que no siempre que el interlocutor le dirige una pregunta al niño recibe una respuesta.

Hay varios aspectos de la respuesta descriptiva que son interesantes. Por un lado es preciso delimitar si el niño sabe responder a una pregunta; es decir, si entiende esta función discursiva. Por otro, conviene saber a qué tipos de preguntas sabe responder y si la complejidad semántica o sintáctica de la pregunta produce algún tipo de diferencia. Por último, se observa si la respuesta se relaciona apropiadamente con el contenido de la pregunta o si simplemente muestra la capacidad conversacional del niño.

3. Respuesta sí/no (RESPS/N)

Se establece una diferenciación entre este tipo de respuesta y la respuesta descriptiva aunque en principio sus funciones discursivas son las mismas. Aunque Dore (1973, 1974) no hace este tipo de distinción, otros estudios han citado diferencias en las respuestas a preguntas de sí/no frente a otros tipos de preguntas (McDonald y Pien 1982, Olsen-Fulero 1982, Smolak y Weinrub 1983, Cross 1978). Por un lado, las respuestas de sí/no tienen menos exigencia cognoscitiva (McDonald y Pien 1982) y por otro, responden a distintas intenciones. La respuesta descriptiva tiene una relación estrecha con la descripción mientras que la respuesta sí/no se refiere a estados volitivos más que descriptivos o son tipos de reflexión o reafirmación de

información. Dado que este modelo atiende al problema de las intenciones comunicativas tiene que tomar en cuenta tanto la función dentro del discurso cuanto la referencialidad y la intención. La separación de dos tipos de respuesta permite diferenciar una intencionalidad descriptiva de una volitiva; es decir, reconocer aquella cuya función es más instrumental.

Aunque muchas de las respuestas de sí/no son volitivas, las de reflexión o reafirmación incluyen información descriptiva. Pueden ser respuestas a preguntas formadas pronominalmente o cuya forma interrogativa es sólo entonacional.

4. Petición de acción (PETACC)

La petición de acción, al igual que algunas manifestaciones proto-imperativas tiene una función principalmente imperativa³⁶. En algunos casos, es difícil diferenciar la petición de acción de la petición instrumental. Por ello, dentro de la presentación de la petición instrumental se hará una distinción más profunda entre los dos tipos de petición.

Dore (1973, 1974) llamó petición de acción a las palabras o vocalizaciones que se acompañan de gestos y que piden o señalan algo con el fin de llevar la atención del adulto hacia un objeto o situación en espera de respuesta. El niño busca la ejecución de alguna acción por parte del oyente. En caso de no obtenerla, por lo general, el niño intenta reforzar su intención ya sea repitiendo su emisión o recurriendo a otros mecanismos: movimientos más bruscos, jalones, o gritos.

Carter (1975) notó un comportamiento similar dentro de los esquemas comunicativos que él estudió. Uno de los esquemas más

³⁶ Nótese que también las respuestas de sí/no, la petición instrumental y algunos tipos de negación son expresiones similares al proto-imperativo. La petición de información aunque tiene cierta derivación del proto-imperativo en cuanto su modalidad de pedir vs. aseverar se mantiene en la frontera entre las dos proto-intenciones porque a la vez que pide (información), su intención no es la de controlar el comportamiento de otros sino la de obtener un tipo de información más bien aseverativa (nombres de cosas, lugares, consentimientos, etc.)

frecuentes fue la petición del objeto. En este esquema, el niño utiliza un gesto para alcanzar el objeto y vocaliza principalmente con el sonido /m/¹. Esta clase es parte de lo que Dore llamaría petición de acción, pero se refiere sólo al deseo de un objeto, y no al deseo de la ejecución de otros tipos de acción.

5. Petición instrumental (PETINS)

La petición instrumental es similar a la petición de acción pero difiere en cuanto a su modalidad. Mientras que en la petición de acción el niño busca una respuesta del oyente en forma de una acción, en la petición instrumental manifiesta un deseo, un "yo quiero" que en algunos casos se refiere al intercambio de objetos. Halliday (1975) diferenció muy bien los dos tipos de petición en su modelo de funciones semánticas. Propuso siete funciones, de las cuales, la instrumental y la regulatoria fueron las primeras en presentarse en el estudio de su hijo Nigel. Estas dos son pertinentes para la distinción entre los tipos de petición. Cuando el niño se expresa con la función regulatoria su lenguaje sirve para controlar el comportamiento de los demás y tiene la modalidad de ordenar, lo cual correspondería más bien a una petición de acción. La función regulatoria se distingue de la instrumental en que la primera tiene matiz de "yo ordeno" mientras que la segunda tiene matiz de "yo quiero" y el lenguaje sirve para manifestar un deseo o la obtención de un objeto. "The instrumental function is object or service oriented, the regulatory is specific-person oriented" (Gutiérrez 1974 p. 21). La petición instrumental se deriva de la noción de la función instrumental de Halliday, pero dado que se aplica a un modelo de intenciones comunicativas y no de funciones semánticas es pertinente cambiar la terminología. De ahí que en vez de función instrumental se hable de petición instrumental.

¹ Es de llamar la atención que en todos los esquemas de Carter encuentra una correspondencia entre el tipo de esquema y la expresión constante de un sonido.

En algunos casos es difícil distinguir entre los dos tipos de petición, pero algunas notas aclaratorias pueden facilitar el análisis. El principio básico de la petición de acción es obtener la ejecución de un acto. Dore (1975) da un ejemplo en que el niño no puede meter una clavija y se dirige a su madre diciendo uh, uh, uh. Claramente le pide a su madre que haga algo. Halliday (1975) muestra ejemplos similares de la función regulatoria como cuando Nigel dice da cuando pide que cierren las cortinas.

La petición instrumental también contiene el deseo de la ejecución de una acción, pero sólo un tipo: el intercambio de objetos. Cuando un niño extiende su mano y pide algo no es la solicitud de una acción sino un de objeto (cuya presencia requiere de una acción de dar). Por ello Gutiérrez (1974) determinó que la función instrumental se orientara hacia el objeto o el servicio más que hacia la acción en sí. Halliday (1975) ejemplificó la función instrumental cuando Nigel pedía objetos específicos: cake cuando quería pastel, more cuando quería más de algo, na cuando quería que le dieran algo. Carter (1975) mencionó que el gesto de extensión de mano acompañaba a emisiones de h inicial cuando se trataba de obtener o dar algo. Todos estos ejemplos tienen un matiz de "dame", el cual se refiere más al deseo del objeto que a la petición de una acción específica y, por lo tanto, se consideran como peticiones instrumentales.

La categoría de petición instrumental incorpora la noción de intercambio mencionada en Carter (1975) y la modalidad de "yo quiero" expresada en Halliday (1975). Se opone a la petición de acción en que esta última manifiesta una orden y espera una respuesta activa, una acción. En términos cotidianos, es más imperativa y se descifra como "haz esto". En cambio, la petición instrumental se relaciona con la volición y el intercambio y se desglosa como "yo quiero", "dame" y "toma".

6. Petición de información (PETINF)

La petición de información no es un tipo de imperativo como

las otras peticiones. Este tipo de petición no exige acciones sino que pide información. En el lenguaje del niño pequeño, la petición de información toma un matiz especial. Por lo general, no es una interrogación real. Searle (1969) y Grice (1975) dirían que la petición de información es un tipo de acto en el cual el hablante pide información respecto de algo que desconoce. En ese sentido, la petición de información en el niño no es un acto "sincero". Rara vez pregunta sobre algo que desconoce; más bien reafirma información compartida o pide permiso.

La mayoría de los estudios que se han planteado no cuentan con una categoría que indique que el niño pide información o una respuesta verbal. Incluso el estudio sobre funciones semánticas de Greenfield y Smith (1976) hizo evidente la baja frecuencia de funciones interrogativas. En cambio, Dore (1973, 1974) encontró una categoría llamada petición de respuesta, en que, como se puede predecir por el nombre, el niño se dirige al adulto en demanda de una respuesta. Por lo general hace algún gesto en relación al objeto en cuestión. Este tipo de emisión contrasta con otras intenciones en que generalmente va acompañada de un contorno entonacional ascendente (Dore 1973). Parece ser que los ejemplos que se citan respecto de esta intención más que buscar información desconocida se refieren a la confirmación de algún concepto o nombre. En la etapa de emisión de una palabra la petición de información es más bien un tipo de petición de reconocimiento o confirmación.

Dado que la intencionalidad es recibir una respuesta por parte del oyente, una de las mejores maneras de determinar la existencia de la petición de información es por medio de la observación de la reacción de la madre o de otro interlocutor. Si su interlocutor reacciona como si le estuvieran preguntando algo y da una respuesta, entonces la emisión se analiza como una petición de información.

7. Negación (NEG)

La categoría de negación se presenta en oposición a las

intenciones afirmativas tanto descriptivas como de petición. Es necesario señalar que la negación no es equivalente a su contraparte afirmativa en que "they do not inform the listener about a situation in the same way as affirmative sentences do" (Volterra y Antinucci 1979 p. 282). Su relación lógica también es diferente en que su alcance (scope) puede afectar distintos elementos de la proposición; la palabra negativa no necesariamente niega la parte de la oración que antecede inmediatamente, sino que puede negar una parte más lejana: en la oración no quiero ir se puede negar tanto el hecho de ir cuanto el de querer. De ahí que se puedan plantear dos preguntas respecto de esa emisión: ¿por qué no quieres? o ¿por qué no vas? A la vez la negación puede afectar a toda la proposición o sólo algunos de sus elementos.

Esta variedad de negaciones hace difícil la tarea de determinar qué tipos de negación se presentan en los datos de los niños. La negación no tiene una correspondencia exacta con la afirmación e incluso el hecho de negar algo en algunos casos borra los límites que diferencian una intención de otra. Por ello no se hace una correspondencia de cada intención afirmativa con una negativa.

La negación se puede determinar, en primer término, por lo que parece ser un elemento negativo². Tal fue el criterio básico que empleó Bloom (1973) en su ya clásica obra sobre emisiones de una palabra. No es de sorprender que varios estudios dedicados a manifestaciones negativas hayan encontrado tipos de negación similares a los de niños en sus primeros años de vida. Estas distinciones, aunque semánticas, se consideran en la descripción de la intención negativa.

Bloom (1973), Brown (1973) y Volterra y Antinucci (1979) describieron fenómenos similares de negación. Bloom presentó el

² No todo uso de una palabra negativa lleva consigo la noción de negación. En especial, en los niños pequeños es frecuente el uso de la palabra no para manifestar el deseo de obtener algo.

caso de su hija, quien empezó por expresar negaciones cuando algo dejaba de estar dentro de su campo visual y también cuando algo que esperaba que estuviera presente, no lo estaba. A estos conceptos los llamó desaparición e inexistencia respectivamente.

Volterra y Antinucci (1979) y Carter (1975) también encontraron el fenómeno del rechazo a una acción o a una situación. Carter llamó estos tipos de negación disgusto y rechazo. Ambos difieren en la intensidad y la dirección de la acción.

Los datos de los niños mexicanos mostraron diversos tipos de negación. Fue frecuente el uso de la inexistencia pero también hubo casos en que los niños pedían que no se hiciera algo y otros en que expresaban la negación de una acción que no podían llevar a cabo. Los últimos dos casos son claramente negaciones pero la inexistencia trae consigo algunos problemas de análisis.

En este trabajo se distingue la negación como un tipo de intención comunicativa aunque en principio la inexistencia es una afirmación con un valor semántico negativo. En términos funcionales es más claro separar intenciones que tienen un matiz de negación de aquellas que son puramente afirmativas. A pesar de que el modelo de este trabajo es de intenciones comunicativas, en esta categoría se establece la distinción con el afán de distinguir estas dos funciones semánticas de primordial importancia. De la misma manera, se hacen distinciones de tipos de descripciones, de respuestas, de peticiones en cada grupo pero esos tipos no contenían un valor diferencial fuerte, ni fueron los suficientemente productivos como para abrir una nueva clase. En cambio, la inexistencia tiene un matiz distinto de especial importancia: modifica la afirmación de una emisión. Los niños presuponen una información y luego indican que su presuposición estuvo errada y la niegan.

Aunque la distinción de los tres tipos de negación es importante en un nivel semántico, la categoría de negación que se propone en este estudio distingue los tipos a un nivel cualitativo más profundo. Dado que este estudio se concentra en

el problemas e las intenciones, no se presentan diferentes categorías de negación, sólo se explican los tipos de negación dentro de la descripción de las emisiones.

8. Imitación (IMIT)

La imitación es un fenómeno complejo y por ello merece atención especial. Snow (1981) resumió varios puntos de vista respecto de la imitación y su efecto sobre el desarrollo del lenguaje a partir de un conjunto de investigaciones de diversos autores. Pudo distinguir tres criterios: 1. que la imitación no contribuye al desarrollo, 2. que su efecto más importante se da en la adquisición del vocabulario y, 3. que contribuye mínimamente a la adquisición de la morfología y la sintaxis. La diferencia en los criterios, según Snow nota, puede deberse a que los investigadores han usado definiciones distintas de lo que es la imitación.

Para evitar contradicciones, en este trabajo se hace una definición de la imitación que responde a los objetivos específicos de la investigación; es decir, que se inserte en el marco de intenciones comunicativas. Una revisión somera de algunos trabajos referentes a la imitación permitirá entender cómo se ha llegado a la definición de la imitación que se usa en el análisis de las emisiones en este trabajo.

Varios autores han notado que la imitación cumple una diversidad de funciones. El concepto de imitación no se limita a la repetición exacta de la producción anterior sino que también incluye emisiones que cambian la intencionalidad. Así, la repetición puede servir para hacer una pregunta, para confirmar cierta información e incluso para revisar si hay conocimiento compartido. A la vez, la repetición de una misma forma puede incluir modificación del significado y convertirse en una llamada de atención, en la aclaración de una idea o en una manera de mantener el turno cuando el niño no tiene otro recurso conversacional para hacerlo (Stine y Bohannon 1983, Keenan-Ochs 1977). El estudio de Keenan-Ochs (1977) subrayó que no toda

repetición es una imitación y de ahí que "repetition is probably one of the most misunderstood phenomena in psycholinguistics" (Keenan-Ochs 1977 p. 132). Esta falta de comprensión se debe, una vez más, a la falta de sistematicidad en la definición de lo que es la imitación.

Los criterios respecto de la imitación se diferencian no sólo por su efecto sobre el desarrollo del lenguaje y sus funciones sino también en el sentido de que el niño expresa distintas formas de repetición. Mientras que unos niños imitan la forma exacta, otros sustituyen elementos, hacen expansiones o eliden partes de la emisión anterior (Snow 1981). Las modificaciones que se presentan en sus producciones por lo general muestran su estrategia general en emisiones espontáneas. Así un niño que tiende a reduplicar, hará lo mismo cuando imite.

No todos los niños imitan de la misma manera. En la siguiente sección de este capítulo se presentaran las hipótesis respecto de los diferentes estilos que manifiestan los niños en la adquisición del lenguaje. Los dos grandes grupos que se denominan expresivo/referencial, nominal/pronominal, prosódico/léxico o intencional/léxico (c.c.f. 1.3.6.) se caracterizan porque el niño se enfrenta a diferentes tareas lingüísticas de manera distinta. Una de esas distinciones corresponde con los tipos de imitación (Bates et.al. 1987, 1988, Bloom et.al. 1974 y Nelson 1973). Mientras que unos niños repiten elementos que no están dentro de su sistema o su léxico en ese momento, otros sólo imitan aquellas palabras que saben producir espontáneamente³.

³ A estas distinciones se podría agregar que unos niños imitan con frecuencia mientras que otros imitan sólo marginalmente. Esta noción se ha podido sostener en las observaciones de niños que se hicieron al margen de esta investigación en las cuales fue aparente que unos niños imitaban todo tipo de palabra con frecuencia mientras que en otros era rara la imitación. Otras observaciones han notado también una relación entre el grado de imitación y la cantidad de palabras que utiliza el niño. En especial, en esta investigación se notó que el niño con imitaciones menos frecuentes fue el que tenía el léxico más reducido.

La imitación, por definición, se tiene que presentar respecto de una emisión anterior; tiene que reproducir todo o parte de una secuencia que ocurrió antes. Esta dependencia de una emisión anterior hace necesario que la imitación se analice sólo en relación con otra emisión. Tratar de definirla sin esta relación es inadecuado. La imitación puede ser inducida o no inducida. En muchas ocasiones los niños reproducen emisiones anteriores, suyas o de otra persona, sin que se les pida que lo hagan. Pueden oír algo que les llama la atención e imitarlo o bien repetir algo porque se relaciona con su sistema de sonidos o porque les guste imitar. Ese tipo de imitación es no inducida. En cambio, los adultos, con frecuencia, le piden al niño que imite. Hay varias maneras de lograrlo: se puede acentuar mucho la palabra, separarla por sílabas, decirla con entonación exagerada o en casos extremos, decirle directamente al niño que reproduzca la emisión. Tanto en la imitación inducida y como en la no inducida, es importante señalar cuál es la relación entre la emisión imitada del niño y aquella que reproduce.

Los estudios sobre la imitación se han dedicado a diferentes áreas y han var[ian en sus metodologías y en su definición de lo que es la imitación. La mayoría de esos trabajos se han dedicado exclusivamente al problema de la imitación porque han tratado de determinar el papel que juega en la adquisición del lenguaje. Los objetivos de la investigación que se presenta en este trabajo son distintos. No se pretende enfocar sólo el uso de la imitación sino más bien retomar la imitación como parte de las intenciones comunicativas que usa el niño. En ese sentido, la definición de la imitación tiene que responder al modelo que se emplea y por lo tanto difícilmente se puede plantear el concepto de imitación que usan los trabajos que pretenden describir todos los tipos de imitación.

La taxonomía de esta investigación distingue repeticiones que mantienen de aquellas que cambian las intencionalidad. Las que mantienen la intencionalidad se llaman imitaciones. Las que producen un cambio se analizan de acuerdo con la intención que

producen y obviamente no son vistas como imitaciones.

En la categoría de imitación se incluyen sólo aquellas emisiones que reproducen todo o parte de una emisión anterior (propia o de otra persona) sin cambiar la intencionalidad original. Las emisiones que llaman la atención, aclaran información, etc. con la misma forma pero con una modificación de la intencionalidad de la emisión anterior no son imitaciones según los criterios de este trabajo⁴.

En la mayoría de los casos, el niño modifica la forma de la emisión anterior porque la adapta a su sistema de sonidos. Esto no modifica el estatus de la imitación. Puede reducir el número de sílabas: papo por zapato, cambiar fonemas por fonemas similares: ba por más, reduplicar sílabas: tete por leche, etc. ya que aplica la emisión anterior a su propio sistema fonológico. Lo importante es que no cambie la intencionalidad. Dado que la imitación se debe considerar respecto de la emisión anterior también se debe notar si fue inducida o no inducida bajo los parámetros que se mencionaron anteriormente.

A pesar de las controversias respecto de esta categoría se consideró que no sólo era necesario distinguir entre los tipos de repetición, sino incluir esta clase por su relevancia para la patología del lenguaje. Muchos sistemas de enseñanza han utilizado la imitación como un método de entrenamiento y por lo tanto existe en los niños mayor frecuencia de emisiones imitativas que de producciones espontáneas. El hecho de incluir una categoría como la imitación posibilita la distinción entre el lenguaje espontáneo (en todas sus modalidades) del lenguaje imitativo, lo que lleva a una mejor caracterización del lenguaje del niño.

9. Atención al objeto (ATENC)

- En español se utiliza la expresión mira con mucha frecuencia

⁴ Esas emisiones se clasifican en la intención comunicativa correspondiente.

cuando se habla con los niños. Aunque Dore (1973) no presentó casos de este tipo de emisión, Carter (1975) dedicó tiempo al fenómeno de llamar la atención sobre un objeto. Tanto es así que presentó un trabajo dirigido específicamente a la comunicación que dirige la atención (Carter 1978) e hizo notar en él la existencia de otras investigaciones que atendieron este problema. Es probable que el uso de "see", "look", "this", "that", "there" que son las derivaciones de los primeros gestos y vocalizaciones de atención al objeto sea distinto al uso de mira en español. Mira tiene además otras funciones discursivas; por ejemplo, introduce conversaciones: "oye, mira, te quería platicar de....", "mira, quieres ir conmigo a...", etc. a la vez que expresa un llamado de atención: "mira qué bonito vestido", etc o mira en su sentido canónico hace de dirigir la vista hacia algo.

Las manifestaciones de mira con el fin de llamar la atención hacia algo, corresponden a esta categoría. Las demás se analizan de manera diferente en otras secciones (en especial en los linderos).

10. Llamado (LLAM)

El llamado es un tipo de vocativo. Su intención es buscar la atención del oyente. Por lo general el niño dice el nombre (o variante del nombre) del sujeto al que se dirige con mayor intensidad. Esta categoría fue presentada por Carter (1975) bajo el nombre de atención a sí mismo y por Dore (1973, 1974) como llamado. Una vez más, es necesario observar el uso de la emisión, ya que el niño puede expresar el nombre de la madre u otro oyente con varios fines. Se considera llamado únicamente cuando pide la atención de alguien para sí.

11. Protesta (PROT)

Esta categoría se relaciona con la negación pero implica un grado mayor de exigencia. Aunque la taxonomía pretende basarse en la función de las emisiones, en algunos casos es difícil separar la forma de la función. La protesta es una de las intenciones en

la cual es difícil hacer tal distinción. Quizá por ello Carter (1975) no la distinguió de la negación. Se opone a la negación principalmente en la modalidad, ya que se expresa con mayor intensidad, por medio del gesto (que manifiesta desesperación) y, en algunos casos, también por medio de palabras. Los gritos que sólo son gritos (aia!aia!...) no se consideran dentro de esta intención, pero cuando la emisión de una palabra se expresa con una intensidad fuerte, entonces es una protesta. Dore (1973, 1974) incluyó en esta categoría los casos en que el niño se resiste a hacer algo o rechaza una acción del adulto.

12. Práctica (PRAC)

La última categoría, la práctica es también más funcional que intencional. Se caracteriza justamente por no dirigirse al oyente y no esperar una respuesta. Es posible que varios autores que se han dedicado al estudio de la etapa de una palabra no hayan contemplado la práctica por carecer de una función comunicativa; en cambio Dore (1973, 1974) aunque reconoció que no aporta mucha información para la comunicación la consideró dentro de su taxonomía de actos verbales primitivos.

Aunque el estatus comunicativo de la práctica es controversial, el hecho es que el niño expresa emisiones que parecen ser "prácticas", simples ejercicios de producción en la elaboración de su sistema comunicativo. Por otro lado es especialmente pertinente la categoría de la práctica por su relación al campo de la educación. Muchos niños con patología de lenguaje tienen manifestaciones de práctica.

La práctica es una categoría que podría fácilmente convertirse en el cajón de sastre de todas las emisiones que parecen decir algo pero que realmente no son inteligibles. Esta categoría no es un recipiente de formas generalmente conocidas como jerga, ni de otras emisiones ininteligibles. Sólo son práctica aquellas emisiones en que el niño está "jugando" con los sonidos sin una dirección comunicativa.

Es importante notar que la práctica es una intención que no

necesariamente comunica algo a alguien sino que es parte del proceso que conduce hacia la comunicación: el niño experimenta con los sonidos y palabras que usa en las interacciones cotidianas.

13. Exclamación (EXCL)

La exclamación es una intención comunicativa de referencia específica aunque su estatus es un poco distinto. Tiene una referencia emocional y su forma puede ser más variable que otros tipos de palabras. Las expresiones de sorpresa, alegría, placer, esfuerzo, etc. por medio de interjecciones son muy comunes en niños pequeños. Es evidente que los niños expresan sus sentimientos por medio de formas verbales que no son sólo la risa. A pesar de su frecuencia, Dore no incluye una categoría de exclamación sino hasta su estudio sobre niños preescolares (Dore 1978), y aunque Carter (1975) lo citó dentro de sus esquemas comunicativos como placer, sorpresa, reconocimiento, ninguno de los trabajos citados entra a fondo en la cuestión de los tipos de exclamación. Todos se limitan a afirmar que expresan una actitud o sentimiento ejemplificado por medio de una interjección.

Esta categoría no debe confundirse con las dos proto-intenciones. Aunque la exclamación se expresa por medio de formas como ai, ooo, etc., éstas son de referencia específica. En cambio las formas de expresión de las proto-intenciones son variables.

El segundo grupo de intenciones comunicativas específicas está constituido por emisiones cuya función es principalmente conversacional o fática. Se distingue este grupo de las intenciones comunicativas con significado contextual porque tienen un valor específico y tienen una relación constante con un contexto determinado. No son expresiones variables sino que se insertan en situaciones de manera constante de igual manera que las otras emisiones de contenido específico. El grupo

conversacional contiene tres tipos⁵:

14. Lindes
15. Reconocimiento
16. Marcadores de Cortesía

14. Lindes (LIND)

Esta intención, igual que el reconocimiento, da apoyo a la fluidez de la conversación y carece de valor proposicional específico. Es más funcional. En el lenguaje de los adultos, Sachs, Schegloff y Jefferson (1974) describieron un fenómeno en la toma de turnos en el que el hablante usaba una especie de muletilla para introducir o finalizar su turno. Dore (1978) citó una categoría similar en los niños prescolares que llamó expresivo sin valor proposicional del tipo de acompañamiento. Su fin era mantener el contacto entre interlocutores sin agregar información redundante sobre algún aspecto del contexto. Dió como ejemplos formas como "here you are, there you go". En el caso de los adultos y los niños prescolares la emisión introduce un tema o una acción futura o bien indica que ha terminado de hablar.

En los datos de los niños mexicanos de este estudio se encontró un fenómeno similar que se pudo relacionar claramente con el estilo de hablar de las mamás. Los niños emplearon expresiones a manera de una introducción o una llamada de atención hacia lo que iban a decir. Esto mismo se observó en el lenguaje de los adultos en emisiones como órale, ándale o a ver que introducían o concluían un tema o en casos especiales cuando anunciaban la ejecución de una acción futura con la expresión uno-dos-tres.

Estas emisiones marcan un límite, anuncian el principio o el final de un tema. Por tal razón se les denominó lindes. La emisión en sí no lleva información proposicional sino que anuncia que se va a dar información o se va a concluir una emisión. El caso más común que se presentó fue el uso de la expresión a ver,

⁵ La numeración que se emplea sigue de las intenciones comunicativas anteriores porque pertenecen al mismo grupo general.

aunque algunos niños también generalizaron otras expresiones a este uso del lenguaje.

15. Reconocimiento (RECON)

El reconocimiento es una función con un matiz meramente conversacional. Las teorías sobre análisis del discurso, particularmente en lo referente a turnos han planteado este tipo de emisiones como marcadores de atención conjunta que permiten que el hablante mantenga su turno y que el oyente entienda de lo que se habla y sólo exprese su consentimiento para que continúe la conversación. En el lenguaje adulto esto se marca con expresiones como: si, mmm (con tono ascendente), gestos no-verbales de la cabeza, etc. La única presentación sobre este tipo de emisiones en la etapa de una palabra se presentó en Carter (1975) aunque no queda claro si se refiere a este fenómeno. Dentro del esquema llamado placer, sorpresa, reconocimiento citó ejemplos como hi, ah, oh, pero principalmente para expresar sentimientos, no tanto como marcadores conversacionales. Parece ser que el ejemplo más cercano está en Dore (1978). En su trabajo sobre el lenguaje de niños prescolares define dos tipos de respuesta llamadas acuerdo y reconocimiento. En éstas, existe ya el consentimiento, ya el reconocimiento de un acto anterior con formas como oh, yeah, no, I don't think you're right, etc. En este trabajo el reconocimiento se presenta como una reacción a una emisión anterior con el fin de marcar la presencia dentro de la conversación pero sin pretender cambiar el turno, ni agregar un comentario adicional. Por lo general se presenta como mmm, ee (con tono ascendente) y a veces como no. Es importante señalar que no es una categoría muy productiva.

16. Marcadores de cortesía (CORT)

Esta intención contiene expresiones que marcan límites de turno, saludos, despedidas y elementos de cortesía en general. Se diferencia de lindes y reconocimientos en que tiene una función de formalidad social. Más que tener una intención tiene una

función conversacional de iniciar o terminar un acontecimiento comunicativo. En español, es común la presencia de elementos de cortesía como gracias y por favor. Estos también se consideran dentro de esta intención comunicativa.

Este grupo de 18 intenciones (junto con las dos proto-intenciones) se ha basado en la reflexión sobre los datos de los niños mexicanos que contempla este estudio pero ha surgido con base en la interpretación teórica de varios estudios anteriores sobre emisiones de una palabra. Sólo la conjunción de los datos empíricos y los trabajos teóricos ha permitido llegar a una presentación de intenciones comunicativas que puedan extenderse al análisis de las emisiones de los niños mexicanos. Se ha tomado en cuenta un punto de partida esencial: que el modelo debe adaptarse a los datos y no al contrario (Halliday 1964).

La presentación de una taxonomía de intenciones comunicativas resuelve el problema de describir lo que el niño logra a través de sus emisiones, pero no permite distinguir las diferencias que existen entre los niños ni arroja información respecto de la posibilidad de que la etapa de una palabra no sea una fase homogénea. Aunque la etapa se caracteriza por la emisión de una palabra existen variantes en la complejidad del uso según el crecimiento y la madurez del niño. A continuación se mostrará la manera en que la cosidreación de diferentes estilos en la adquisición puede complementar la descripción de las intenciones comunicativas.

1.3.6. Diferentes estilos o diferencias individuales

La caracterización del lenguaje infantil a partir de una taxonomía de intenciones comunicativas muestra la homogeneidad de una etapa en el desarrollo del niño. Refuerza, a la vez, que las primeras manifestaciones de los niños se insertan en diferentes tipos de conversación. A pesar de que expresan varias intenciones, una visión cercana de los niños vislumbra un dato

contradictorio. Aunque existe una variedad de intenciones comunicativas en todos los niños, la frecuencia, la función y la preferencia por ciertas intenciones sobre otras en cada niño es diferente. Es como si los niños tuvieran estrategias distintas para conversar y para enfrentarse a la tarea de adquirir el lenguaje.

Muchos estudios han notado este fenómeno y han sugerido que hay dos estilos diferentes en la adquisición del lenguaje. Estos estilos se dependen de la consideración de aspectos del vocabulario, de la gramática, de la fonología y de la pragmática. Abarcan áreas como la comprensión del lenguaje, los tipos de imitación y la manera en que la madre se dirige al niño. Las causas de esas diferencias, según se ha tratado de mostrar, pueden deberse a variables demográficas, neurológicas y sociales, a la influencia de estrategias innatas, a la manera en que reaccionan los niños a las experiencias lingüísticas que tienen, etc. (Bates et.al. 1987, Dore 1973, Smolak y Weinraub 1983, Nelson 1981) Gran parte de la literatura actual refuerza el hecho de que aunque existen elementos en común en todo proceso de desarrollo, es necesario señalar las enormes discrepancias que se presentan debido a diferencias individuales.

Este trabajo no pretende proponer una explicación del fenómeno de la variabilidad de estilos, pero no puede soslayar las variables que presentan los niños. Es posible que las estrategias distintas tengan un efecto sobre su desarrollo y sobre la manera en que interactúan con sus interlocutores. Los datos del estudio muestran diferencias, que aunque idiosincráticas, pueden agruparse según estilos específicos.

Esta visión de agrupar las diferencias individuales por grupos que manifiestan estilos en común no es un rasgo de originalidad de esta investigación. Uno de los primeros trabajos que planteó que el desarrollo variaba según el niño fue el estudio de Nelson (1973) sobre la evolución del vocabulario. Aunque subrayó que los niños inician su lenguaje por medio de la designación de objetos, hizo notar que unos niños, a los que

llamó referenciales, tenían un alto porcentaje de palabras nominales y atributivas, mientras que otros, que denominó expresivos, se caracterizaba por un uso mayor de palabras de varias clases gramaticales, como preposiciones y adverbios. Lo que más caracterizaba a este segundo grupo era su uso de fórmulas sociales y rutinas que hacía difícil determinar con exactitud cuál era su vocabulario. Su lenguaje más que referirse a objetos y personas tenía fines sociales como saludar, pedir y llamar.

Estudios más recientes han ampliado el panorama de las diferencias individuales y han propuesto discrepancias, que se caracterizan en dos grupos en prácticamente todos los aspectos lingüísticos y no-lingüísticos. Hay niños que usan más sustantivos que otros tipos de palabras (Nelson 1973, Horgan 1981); unos que ponen atención a los segmentos y otros a los suprasegmentos (Dore 1973); unos que inician sus producciones sintácticas poniendo atención al orden de las palabras y otros a se concentran en el uso de morfemas (Bloom, Lightbown y Hood 1975), etc. Otros trabajos han buscado una correlación entre el estilo de hablar del niño y el lenguaje de la madre (Smolak y Weinraub 1983, Della Corte et. al. 1983).

Aunque la mayoría de las investigaciones ha encontrado dos direcciones o estilos diferentes frente a cada tarea lingüística, todos están de acuerdo en que la distinción nunca es clara. Es posible que un niño tenga una preferencia por un estilo, pero que en otro momento de su evolución utilice el otro estilo. Por otra parte, hay niños que nunca muestran preferencia por un estilo u otro. Otros trabajos han sugerido que la preferencia por las características de un estilo depende del contexto en el que se lleva a cabo la conversación (Nelson 1981). Independientemente de la preferencia por un estilo u otro, lo que es claro es que no se debe hacer una distinción tajante, si no más bien funcional. "We are using individual variation to discover something useful about the mechanisms that underline language learning; we are not interested in developing a typology of children, nor do we think it would be useful to do so" (Bates et.al. 1988 p. 38).

La comparación de datos sobre diferencias individuales ha llevado a propuestas interesantes en cuanto patrones de adquisición. Se ha encontrado que lo mismo que caracteriza a un niño en su adquisición del vocabulario se correlaciona con su estilo de adquisición en cuanto funciones comunicativas, la adquisición de la sintaxis, etc.. Bates et.al. (1987, 1988) propusieron dos directrices (strands) y compararon las investigaciones en diferentes áreas del lenguaje. Estas directrices son representativas, en parte, de dos grupos que habían denominado referencial/nominal y expresivo/pronominal⁶. Sus directrices no son rígidas. Hay niños que tienen características de ambos bandos. Las directrices son funcionales en cuanto que muestran tendencias más que conductas fijas de los niños.

En la Tabla 1 se puede ver cómo los estilos se representan por características en diversos aspectos lingüísticos así como algunas implicaciones no-lingüísticas. Los niños de la directriz 1 o referencial/nominales, emplean más sustantivos (o nombres de objetos), su articulación es mejor y posteriormente sus estructuras sintácticas constan de frases sustantivas y adjetivas

⁶ Estos términos surgen de la primera distinción de Nelson (1973) aunada a una variedad de estudios que mostraron que los niños referenciales tienen más sustantivos en su léxico mientras que los referenciales presentan un grupo heterogéneo de palabras dentro del cual hay una alta frecuencia de formas pronominales. Es curioso que Bates et. al. y otros hayan escogido una terminología tan gramatical cuando su postura frente a las primeras emisiones de los niños es que el niño no tiene aún un sistema gramatical. Ese punto de vista implica que el análisis del lenguaje es esos niños no se debe hacer desde una perspectiva gramatical. En cambio, su propia clasificación de los estilos de adquisición lleva terminología gramatical. Esta posición se entiende por un lado, porque no sólo toman en consideración los niños en la fase de una palabra sino que llevan su investigación a niños mayores que ya usan oraciones. Lo que no se entiende es que describan las primeras palabras de los niños en términos gramaticales como "nominal" y "pronominal" cuando su descripción del lenguaje se hace con base funcional, semántico y pragmático. En ese caso hubiera sido más acertado emplear la primera división de Nelson de referencial y expresivo o tantas otras terminologías descritas en los trabajos de Nelson (1981) y Bates et.al. (1988).

que enfocan más el orden de las palabras que la elaboración de estructuras morfológicas. Dore (1973) subrayó que los niños de esta directriz tienen estrategias semánticas y no fonológicas: "there are 'intonation' babies and there are 'word' babies" (Dore 1973 p. 125).

Los niños de la directriz 2 o expresivo-pronominales, corresponden a los bebés prosódicos de Dore. Además de usar estrategias suprasegmentales y tener una pronunciación menos inteligible que el otro grupo, usan una variedad de tipos de palabras, incluyendo un uso preferencial de formas pronominales y palabras de función gramatical⁷. Su lenguaje incluye más formas sociales compuestas de expresiones completas que difícilmente pueden separarse en palabras aisladas⁸. Este tipo de niños pone

⁷ Los niños expresivo/pronominales no sólo usan formas pronominales sino también palabras que relacionan las clases sustantivas. Aunque hay pocos datos en la literatura, se supone que los niños de esta directriz usan más verbos, aunque éstos son poco frecuentes respecto de las demás palabras. Por lo general se refieren a palabras como a gone, uhoh, o stop. Cabe notar que esta clase de palabras no es "funcional" como podrían ser expresiones como more o there pero se clasifican en un mismo grupo. Es importante recordar que aunque el verbo es una parte central de análisis gramatical en el adulto, es posible que no sea tan importante en el lenguaje infantil de esta etapa. Greenfield y Smith (1976) encontraron que la funciones semánticas de acción o estado del agente o el objeto se introducían hasta la segunda fase de la etapa de la emisión de una palabra. Los pocos estudios que describen el uso de "verbos" en cuanto diferencias individuales, lo encuentran como una característica marginal de los niños no-referenciales. También hay que considerar que la función, la estructura y los tipos de construcción del verbo son muy diferentes en inglés que en español. Es posible que un estudio que sólo enfocara la adquisición léxica o gramatical del español tendría que partir de hipótesis muy distintos respecto del verbo y que los estudios y criterios citados serían poco relevantes.

⁸ Nelson (1981) notó que hay mayor número de palabras funcionales en los niños de la directriz 2 porque ocurren dentro de las fórmulas sociales. Estas fórmulas son expresiones globales y Nelson consideró que no se deberían asilar las palabras dentro de cada expresión. Por ello sugirió que no se les podía asignar un valor gramatical. Esta aclaración haría pensar que en realidad

mayor atención a la estructura morfológica cuando empiezan a usar expresiones sintácticas.

Bates et.al. (1988) analizaron muchos trabajos que presentan diferencias individuales. Dentro de éstos, pocos aportaron información respecto de las tendencias en el aprendizaje desde un punto de vista pragmático. Dore (1973) consideró que los niños con tendencia prosódica (a los que Bates et.al. llama expresivo/pronominales) son más comunicativos que "lingüísticos" porque sus emisiones afectan o involucran a los demás en su conversación. Los niños con preferencia léxica o los lingüísticos (referencial/nominal en términos de Bates et.al) atienden más a la forma "convencional"⁹ de su emisión y ponen mayor atención en los objetos.

Ha sido difícil establecer una correlación entre la orientación de las emisiones y funciones o intenciones comunicativas. Por un lado, los datos de Dore (1973) mostraron que el niño prosódico se manifiesta más con protestas, respuestas, llamados, saludos y aprobaciones. Según los criterios de esta investigación las proto-intenciones, que son más prosódicas que léxicas también son más características de este tipo de niño¹⁰. El niño léxico, se refirió más al mundo que a los fines comunicativos. Sus expresiones fueron de práctica, de imitación (según los criterios de Dore 1973), y de descripción. Dore (1973) también mostró que los niños con preferencia léxica emplean menos tipos de intención comunicativa que los niños

los niños de la directriz 2 no usan más palabras funcionales sino que usan más expresiones globales sin interesar el tipo de palabras que las componen.

⁹ Por convencional quiere decir que tiene una forma parecida a la norma adulta. No consideró que las emisiones constantes del niño, aunque distintas a la norma adulta, fueran convencionales.

¹⁰ Nótese que Dore (1973) no tiene una clasificación como la de las proto-intenciones en su modelo.

prosódicos¹¹.

En oposición a Dore, Nelson (1981) no pudo encontrar diferencias significativas entre los dos estilos de adquisición y las funciones de lenguaje. Sólo descubrió una preferencia por las funciones personal e interaccional¹² en el grupo expresivo/pronominal mientras que concluyó que el grupo referencial/nominal no emplea un tipo de función con mayor frecuencia. Pudo deducir que la falta de la distinción quizás se debía al tipo de situación de observación que condujo a los niños a emplear el lenguaje con un fin específico. Por ello sugirió que lo importante es observar para qué usan el lenguaje y para qué lo necesitan.

No existe evidencia conclusiva que muestre una correlación entre funciones o intenciones comunicativas y estilos de adquisición del lenguaje. Al igual que Nelson (1981), los datos de esta investigación tampoco apoyaron una distinción por tipos de intenciones comunicativas y diferencias individuales. En cambio, sí existieron variables pragmáticas de otra índole. A partir de esas variables se llega a una caracterización de estilos que, aunque en parte es similar a la extensa definición de Bates et.al.(1987 y 1988) y de Dore (1973), surge también de los criterios propios del modelo de esta investigación, y especialmente de los datos que se presentan.

La caracterización de las diferencias individuales en los niños mexicanos tiene que surgir de los mismos datos de los sujetos y no de las clasificaciones hechas para otras lenguas. Este hecho se debe a una serie de puntos de fundamental

¹¹ Nótese que ninguno de los estudios incluye los tipos de petición dentro de la caracterización de los estilos. Según los parámetros de Bates (et.al. 1988), podría pensarse que el lenguaje que tiene fines de regulación social contiene más intenciones de volición y exigencia o petición. De ser así, dentro de las intenciones que más ocuparía un niño expresivo se incluirían la petición de acción y la petición instrumental.

¹² Esta terminología es la que introdujo Halliday (1975) de las funciones semánticas.

importancia. Las descripciones de diferencias individuales hasta ahora reportadas se han hecho, en su gran mayoría, con criterios semánticos y sintácticos. Las diferencias en cuanto la división de palabras en sustantivos y verbos, nombres y pronombres o los criterios que definen el orden de palabras o el uso de morfemas son muy distintos en diferentes lenguas. Una distinción a partir del inglés, que es una lengua con poca morfología, con alta dependencia sobre el orden de palabras y con un sistema pronominal muy simple es poco aplicable a una lengua como el español con una morfología y un sistema pronominal ricos y con baja dependencia en el orden de las palabras. Por otra parte, la distinción entre un niño expresivo y uno referencial también tiene que ver con el uso de expresiones que funcionan como fórmulas sociales. Estas fórmulas difieren de lengua a lengua y cultura a cultura. Además, la separación en dos grandes grupos tiene pocos datos pragmáticos y los que hay son contradictorios (véase las diferencias entre Dore y Nelson más arriba). Es poco viable usar una distinción basada en criterios semánticos y sintácticos (y algunos fonológicos) para un estudio cuya base es pragmática.

La propuesta para definir los estilos de los niños mexicanos se hace con base en criterios pragmáticos y desde el punto de vista del español de México. La definición de estilos se hace con base en la gama de intenciones comunicativas que se han expuesto con anterioridad, pero además se toma en cuenta el contraste entre la ocurrencia de emisiones con contenido específico y las de contenido no-específico; este contraste se ve reflejado en la forma de la emisión, dado que en los de contenido específico, la forma se acerca más a la producción adulta, mientras que la no-específica es de forma variable. Esta interrelación entre el nivel de intencionalidad y la codeterminación entre forma y contenido es característica de lenguaje en esta etapa del desarrollo lingüístico. Como dijo Nelson, "at the beginning of language learning, form and function interact in mutually influential ways." (Nelson 1981 p. 178)

En este estudio se han encontrado dos grupos estilísticos. El primero, que en este estudio se denomina léxico, produce preferencialmente emisiones con referentes específicos. Dichas emisiones se parecen a las palabras de la norma adulta y son comprensibles, por lo general, fuera del contexto. El segundo grupo, llamado comunicativo, tiene menos interés por la perfección de la forma y su meta parece ser primeramente comunicativa. Sus emisiones son más prosódicas que léxicas, es decir, hay más atención los suprasegmentos y menos a las palabras. La producción depende en mayor grado del contexto, la interpretación de la madre y la información general del corpus del niño para ser comprendida. En términos de la taxonomía de intenciones comunicativas que se expuso en la sección 1.3.5., los niños comunicativos se manifiestan más con proto-intenciones, o aquellas de contenido con dependencia del contexto, mientras que los léxicos expresan más intenciones con referentes específicos. Esta clasificación no coincide con la de Dore (1973) y la de Bates et. al. (1987). Los niños léxicos (Dore), así como los nominales (Bates et.al. 1987) se caracterizan por tener mayor frecuencia de intenciones comunicativas que representan objetos (descripción, repetición); mientras que los niños prosódicos (Dore), o pronominales (Bates), tienen una frecuencia alta de intenciones que marcan la interacción comunicativa (petición de acción, petición instrumental, etc.). Los datos del presente estudio muestran que no hay una correlación biunívoca entre tipos de intención comunicativa y estilos. Se trata más bien de un contraste entre tendencias léxicas y tendencias comunicativas en las cuales puede ocurrir una multiplicidad de intenciones indistintamente.

Las estrategias o estilos distintos son significativos no sólo como parte de la definición de cómo el niño se comunica sino también referidos al resto de su proceso de adquisición del lenguaje y la forma en que su manera de comunicarse afecta a sus interlocutores. Bates et.al. (1987 y 1988) indicaron que los niños referencial/nominales (que corresponden en cierta manera a

los léxicos) tienen un desarrollo más acelerado del lenguaje, mientras que los expresivo/pronominales (o comunicativos en los términos de este trabajo) siguen un paso más lento¹³. Este punto es polémico y por lo tanto, no se puede llegar a una aseveración tan tajante. Lo único que se puede decir es que tienen maneras distintas de enfrentarse a las tareas de la evolución.

El problema de las diferencias individuales no sólo tiene implicaciones respecto de la evolución del niño, sino también en cuanto al efecto que produce su manera de hablar en sus interlocutores. Varios trabajos han tratado de determinar si el estilo es el efecto de la influencia del lenguaje materno. Della Corte et.al. (1983) mostraron características similares en varios aspectos del discurso de las madres de niños referenciales que se distinguían del discurso de las madres de niños expresivos. En cambio, Smolak y Weinraub (1983) encontraron pocas diferencias en la manera en que las madres se dirigen a niños precoces y no-precoces.

Muchos estudios han marcado que las diferencias pueden deberse a factores más profundos que las características superficiales del discurso. Nelson, por ejemplo, lo relacionó con cuestiones de reflexión lingüística ... "children adopt different strategies and styles because they have different hypothesis about what language is used for " (Nelson 1981 p. 181). Hay más acuerdo en señalar como determinantes la finalidad de su

¹³ El problema con una afirmación de este tipo es que no explicita en qué términos se determina un desarrollo más o menos acelerado. Horgan (1981) notó que determinar un desarrollo precoz de lenguaje con base en criterios de vocabulario representa un prejuicio a favor de que el vocabulario amplio es indicio de un desarrollo intelectual más avanzado. Especificó que este criterio es cultural y puede ser un reflejo de prejuicios más que de realidades. Si su punto de vista es adecuado no se puede sostener que un niño referencial sea más precoz en su desarrollo del lenguaje. Al mismo tiempo, si el desarrollo se mide con base en una medida de morfemas se encuentra que los niños expresivo/pronominales son más acelerados. No se dan suficientes detalles respecto a la manera de medir el ritmo de desarrollo (sea por número de palabras, medida de morfemas, uso de intenciones comunicativas u otra medida).

interacción, la actitud hacia el lenguaje o cómo y por qué usan el lenguaje. Otro factor que puede ser decisivo es el tipo de situación en el que se lleva a cabo la comunicación, el tipo de actividad en el que se desenvuelve la acción y las expectativas comunicativas por parte de la madre. (Nelson 1973, 1981., Bloom et.al. 1975, Dore 1973, Freedle y Lewis 1977, Smolak y Weinraub 1983).

Una taxonomía de intenciones comunicativas da parte del panorama de la fase temprana de adquisición lingüística. La descripción de las intenciones, vistas aisladamente, implica que todos los niños se enfrentan a la tarea de adquirir lenguaje de la misma manera. Esto es una falacia. Aunque existen patrones similares, no se puede agrupar a todos los niños dentro de un mismo sistema. Sólo una perspectiva que dé cuenta de las diferencias individuales muestra que cada niño, que se expresa con intenciones comunicativas similares, tiene su propia manera de interpretar al mundo.

TABLA 1

DIFERENCIAS INDIVIDUALES

Directriz 1
referencial/nominal

Directriz 2
expresivo/pronominal

Semántica

-usa un alto porcentaje de sustantivos y adjetivos
-imita según su sistema de reglas
-aumenta rápidamente su vocabulario
-usa las palabras de manera más flexible

-usa un bajo porcentaje de sustantivos y adjetivos, pero emplea adverbios y palabras funcionales así como más fórmulas sociales y rutinas
-imita lo que está fuera de su sistema
-aumenta lentamente su vocabulario
-tiene mayor rigidez contextual en su uso de palabras

Gramática

-utiliza un estilo telegráfico con omisión de palabras funcionales
-se refiere a sí mismo y a los demás con frases nominales
-emplea combinaciones de palabras novedosas
-usa sólo elementos significativos
-imita emisiones que no tengan mayor complejidad gramatical que su habla espontánea
-pone mayor atención al orden de las palabras

-utiliza inflexión morfológica, palabras funcionales y estructura tipo pivote
-se refiere a sí mismo y a los demás con formas pronominales
-emplea formas rígidas en sus combinaciones de palabras
-usa algunas palabras de relleno
-imita emisiones con mayor complejidad gramatical que su habla espontánea
-pone menor atención al orden de las palabras

Pragmática

-utiliza etiquetas y señalamientos de objetos
-existe menor variedad en los tipos de actos verbales

-utiliza la regulación interpersonal a través del lenguaje
-existe mayor variedad en los tipos de actos verbales

Fonología

-emplea una mejor articulación y su lenguaje es más inteligible
-utiliza más consonantes en sus vocalizaciones

-tiene menos habilidad articuladora y su lenguaje es menos inteligible
-utiliza más variación de sonidos en sus vocalizaciones
-emplea patrones prosódicos

(tomado y modificado de Bates, Bretherton y Snyder 1988)

CAPITULO DOS
DESCRIPCION DEL ESTUDIO

2.1. La Muestra

La descripción del lenguaje de niños mexicanos en la etapa de emisión de una palabra se llevó a cabo con la participación de cuatro niños¹ y sus familiares. Fueron observados en sus hogares al llevar a cabo sus actividades cotidianas. Ninguna de las familias tenía relación con la encuestadora o su ayudante antes del estudio.

Los niños se escogieron al azar, a condición de que cumplieran con ciertos requisitos: 1) accesibilidad por zona geográfica, 2) deseo de participación de la madre², 3) nivel de lenguaje del niño, 4) división equitativa entre niños y niñas. Todos los niños eran normales pero no era requisito que su lenguaje fuera inteligible, ni que se caracterizara por una alta frecuencia de palabras. Más bien, se quería obtener una muestra con distintas variantes de expresión dentro de la fase de emisión de una palabra para poder entablar una visión más real de las producciones comunicativas en esta fase del desarrollo. En otros estudios sobre el lenguaje infantil se utilizaron niños "buenos"; es decir, niños, como los del estudio de Brown (1973), que hablaban con mucha claridad; tal tipo de selección podría afectar los resultados de la investigación. Se podría sugerir la falsa inferencia de que un niño que no hablara con claridad o que no

¹ Además, se llevó a cabo una observación piloto con 4 niños sólo para determinar si era necesario controlar las situaciones en las que se involucraba el niño. Estos datos no se contemplan en la presentación de este trabajo. También se hicieron observaciones al margen de la investigación en las que se siguió a la hija de la investigadora y a algunas de sus amigas. En algunos casos, se hace referencia a esos datos.

² Este punto era importante ya que se le pedía a la mamá que no sólo llevara un diario, sino que permitiera el acceso libre a su hogar.

produjera emisiones tipo "palabra", sería anormal. En este estudio se incluyeron niños que hablaban con claridad, así como niños cuyas producciones no eran inteligibles para obtener una muestra que presentara las variantes de uso en la etapa de emisión de una palabra.

Los sujetos de la investigación son de familias de clase media³, con padres de educación universitaria; sólo en un caso, la madre había completado dichos estudios. Todas las familias del estudio hablan el español como lengua materna y son nativas de México, aunque no todos nacieron en el Distrito Federal. Fueron cuatro los niños que participaron: 2 niños y 2 niñas. Todos se encontraban ya en la etapa de emisión de una palabra⁴. En el inicio de la recolección de datos, sus edades fluctuaban entre un año un mes y un año ocho meses. Las edades por niño fueron las siguientes: Hiliana 1;1, Marta Elena 1;6, Daniel 1;7 y Damián 1;8.

³ Se escogieron niños de clase media por una razón. Originalmente el estudio se concibió para compararse con niños con patología de lenguaje en clínicas particulares de audición y lenguaje. La mayoría de las personas que acuden a estos centros son de clase media. Era difícil determinar qué se quería decir por "clase media" ya que en México consiste en una gama amplia de la población. Lo que más interesaba era el tipo de interacción, no el estatus económico. Se partió de un supuesto más sociológico que económico en la distinción de las familias y ésta se basó en el libro de Careaga, Gabriel (1974) que describe rutinas familiares y zonas geográficas del D.F. de México.

⁴ En un principio, este estudio incluyó un experimento que requería que los niños se expresaran con palabras de contenido específico. Aunque posteriormente se canceló esa parte del proyecto, se siguieron usando los mismo datos de los niños. Desgraciadamente, no se contó con información del desarrollo anterior a la producción de palabras con contenido específico. Se determinó el nivel del lenguaje del niño con base en una observación inicial y una entrevista con la madre. Era preciso que el niño se manifestara con algunas palabras aunque éstas no incluyeran la mayoría de sus producciones. No todos los niños tenían la misma edad porque el criterio de selección no fue la edad sino en el nivel de lenguaje del niño. La diferencia de edad no afecta los resultados, como lo han comprobado una variedad de estudios dedicados a la misma fase (Greenfield y Smith 1976, Dore 1973, Bates 1976), con tal de que se mantenga constante el nivel del lenguaje.

La estructura familiar de cada niño era diferente aunque todos los niños fueron primogénitos. Hilitiana, aunque hija única vivía en una situación de familia extendida y estaba en contacto continuo con dos primos mayores. Marta Elena era primogénita, pero tenía un hermano menor. Daniel era hijo único, aunque tenía un medio hermano que no vivía con la familia. Damián tenía una hermana menor y aunque era el primogénito vivía con su familia un primo mayor que él.

Damián era un niño muy sociable, francamente simpático y, en ocasiones, hasta payaso. La interacción lingüística con su madre consistía en patrones "didácticos" en que la madre continuamente le hacía preguntas sobre todo lo que hacía y veía. Daniel, en cambio, era tímido y retraído. Dormía más que los demás niños y era calmado. Sus padres enfatizaron que no le hablaban como a un niño, sino que empleaban oraciones complejas y lo incluían en sus conversaciones cotidianas. El papá incluso elidía partes de palabras y bajaba mucho la voz al final de las frases, dejando caer a veces sílabas enteras. Hilitiana era una niña tímida, pero siempre rodeada de primos y otros familiares que la estimulaban. A pesar de ser la más pequeña del estudio, fue la que presentó mayor número de palabras desde las primeras observaciones. Marta Elena fue la veloz, la "bala" extrovertida del grupo. Sus movimientos eran bruscos y rápidos y todo le llamaba la atención. De la misma manera, fue veloz en su desarrollo del lenguaje, ya que pasó rápidamente por la fase de emisión de una palabra.

A pesar de que no había habido ninguna relación entre la investigadora y las familias antes del estudio, se estableció un grado de familiaridad que permitió el acceso libre a los hogares, así como una interacción natural con los niños. La ayudante de la investigación también se relacionó con los niños, si bien de manera menos frecuente, no menos familiar. La cercanía de la relación permitió obtener una mejor muestra de lenguaje ya que el niño conocía el medio y a las personas involucradas aunque la investigadora y su ayudante sólo participaban con el niño cuando

nacía de él la invitación para interactuar⁵.

2.2. El procedimiento

Los primeros datos sobre los niños se recopilaron por medio de una entrevista inicial con la madre en la que también se observó al niño. Dicha entrevista tuvo como objetivo obtener información sobre su desarrollo motor, cognoscitivo y lingüístico, para determinar si el niño presentaba conductas similares a la mayoría de los niños de la misma edad. En este primer encuentro se le explicó a la madre lo que se requería de ella y así se aseguró su deseo de participar en el estudio⁶. Se

⁵ Es importante subrayar el tipo de interacción que se logró con el niño y su familia ya que es distinto al tipo de relación que se ha descrito en los estudios citados en otros países. La tradición cultural en México invita a establecer relaciones cercanas aún en situaciones de trabajo. Esta tradición se vió marcada en esta investigación ya que se crearon situaciones naturales y familiares al hacer las observaciones y la investigadora logró sumergirse en la rutina familiar. Se considera que esta cercanía ayuda a la obtención de datos y a la vez muestra una parte fundamental de la realidad social en la que se desenvuelve el niño. Dado que el tipo de análisis lingüístico que se hace tiene una base social es importante que la manera en que se recolecten los datos también se inserte en la realidad social que estudia. La relación de la investigadora con las familias que participaron en este estudio fue lo suficientemente cercana como para representar una parte de la vida social de los niños y de ahí, mostrar su potencial comunicativo en ese contexto social.

⁶ Se le pedía a la madre el acceso a la casa en horas pre-establecidas y que permitiera que la investigadora se trasladara libremente dentro del hogar. También se solicitó que llevara un diario en el que apuntara las palabras que empleaba el niño y los contextos en los que las usaba. Desgraciadamente ninguna mamá cumplió con este último requisito. Quizás esto marque una diferencia cultural; en los estudios norteamericanos la mayoría de las mamás llevaban un diario mientras que en este estudio mexicano se notó que las mamás abiertamente podían hablar del niño, permitir el acceso a su hogar pero no tenían interés (o quizás tiempo) para escribir sobre lo que hacía su hijo. Una vez más, esta distinción cultural es importante porque modifica la metodología de trabajo y exige que la obtención de datos siga

anotaron las expresiones más frecuentes y las distintas maneras en que hacía uso de ellas. Se dio especial relevancia a la recopilación de datos tomando en cuenta información importante sobre los intereses, gustos, actividades favoritas, horas de sueño y comida, así como cualquier otra actividad sobresaliente en el niño. La consideración de esta serie de circunstancias fue especialmente importante para lograr que las observaciones representaran los intereses y actividades del niño; esto en lugar de que se siguiera un conjunto de actividades preestablecido por la investigadora, de manera tal que los datos obtenidos fueran manipulados hacia patrones predefinidos por los requisitos de la investigación.

Después de la entrevista se establecieron horas de observación en las que la investigadora acudió sola a la casa y siguió al niño en sus actividades cotidianas por aproximadamente una hora. No se estableció ninguna actividad de antemano. En estas observaciones se anotaron, con el mayor detalle posible, las emisiones verbales y no-verbales junto con el contexto en el que se llevaban a cabo. No se grabó la sesión ya que su finalidad era únicamente establecer los intereses y actividades del niño en ese momento y con base en esas observaciones se planeó una sesión de grabación en video que siguiera las características que presentaba el niño. Obviamente, las sesiones de observación sin video eran más flexibles porque no había que cargar el equipo de grabación y el niño se podía mover por todas las partes de la casa.

Las grabaciones en video y audio se llevaron a cabo después de tres observaciones y duraron media hora aproximadamente⁷. Cada

otras directrices. Antes de cada observación la investigadora platicaba con la mamá sobre los cambios del niño en vez de pedirle que ella tuviera el material ya preparado.

⁷ El tiempo de grabación fue aproximado dado que en varias ocasiones se presentaron fallas en el equipo de video o bajas de electricidad. Cuando esto sucedía se tenía que suspender la grabación. Por lo tanto, en la tercera grabación de Damian

grupo de observaciones con grabación se hizo con un intervalo de seis semanas⁸. Se escogió este lapso a partir de una revisión de los estudios sobre la etapa de emisión de una palabra. Esos estudios incluían datos recopilados en una sola sesión (Greenfield y Zukow 1978), varias sesiones consecutivas en un lapso de diez días (Snyder 1975), intervalos de dos semanas (Dore 1973), intervalos de cuatro semanas (Greenfield y Smith 1976 y Bates 1976). Halliday, aunque pudo hacer observaciones más frecuentes porque el sujeto de su análisis era su hijo, sólo hizo una descripción de su lenguaje en periodos de seis semanas. Notó que en este lapso podía ver el avance del 'niño ya que con secuencias de menos tiempo "one would be too much at the mercy of random non-occurrences in the data" (Halliday 1975 p. 39).

A sugerencia de Patricia Zukow, una de las autoras de los estudios citados anteriormente, se determinó el lapso de seis semanas (para la grabación en video, cuatro semanas para las observaciones informales). Este tiempo responde a los criterios que se mencionan en diversos estudios, así como una razón más práctica que es evitar el riesgo de transcribir un exceso de material que produciría una recopilación más frecuente.

Fue difícil llegar a un tipo de situación que fuera lo suficientemente natural, aunque no demasiado libre, para obtener los mejores datos posibles. Sólo una situación natural podía mostrar el potencial real del niño; sin embargo, la creación de los contextos adecuados para grabación en video tiene ciertas limitantes. Esas limitantes han motivado que muchos estudios se lleven a cabo en situaciones de laboratorio o que se utilicen instrumentos preestablecidos para elicitar cierto tipo de emisiones. Desgraciadamente la observación de laboratorio tiene

faltaron 10.54 minutos de grabación y en la primera de Daniel faltaron 8.83 minutos. El número total de emisiones en esas sesiones fue más bajo.

⁸ No siempre fue posible hacer la grabación en el intervalo pre-establecido porque se presentaron enfermedades, complicaciones en la situación familiar y viajes de la familia.

aún más limitantes. "La mayoría de las investigaciones respecto de la interacción madre-niño se ha llevado a cabo en situaciones de laboratorio o a través de entrevistas con los padres. A pesar del hecho de que los infantes y niños pequeños pasan la mayor parte de su tiempo en la situación natural de su hogar, el estudio observacional del niño en este ambiente es particularmente raro...lo que se necesita en el estudio de la comunicación madre-hijo es un enfoque que dependa de la observación directa dentro de la situación del hogar y que aclare la interacción que ocurre." (Ziajka 1981 p. 1-2, la traducción es mía) Aunque lo ideal es sacar una muestra a partir de observaciones completamente espontáneas, es difícil anotar todos los componentes del acontecimiento comunicativo así como las conductas verbales y no-verbales. Por ello el uso de la grabación permite un acercamiento eficaz a la situación real del niño.

A pesar de la necesidad de utilizar situaciones "naturales" las grabaciones en video no pueden responder en su totalidad a la espontaneidad del niño. Si se pretende obtener una buena muestra del lenguaje del niño en cada fase de su desarrollo y sólo se cuenta con media hora de video para hacerlo es pertinente controlar ciertos aspectos de sus actividades para lograr una muestra representativa⁹. En este estudio se siguió un procedimiento que logró integrar los aspectos cotidianos y espontáneos del niño y la situación controlada. Gracias a las tres observaciones iniciales (sin video, ni audio), se pudo obtener una muestra de los intereses del niño, las actividades en las que se comunicaba más y las conductas generales en ese

⁹ El número de emisiones por sesión no es equivalente a la producción real del niño, pero equivale a una muestra representativa. Vihman y Miller (1988) contemplan la relación entre producciones por sesión grabada con producciones que reportan las madres de sus hijos. Encontraron que un niño que produce 4 palabras en media hora de grabación realmente tiene un vocabulario de ocho o nueve palabras. De ahí que se considere que la grabación es representativa del universo lingüístico del niño.

momento de su evolución. Basado en esas observaciones (y sólo en ellas) se creó un tipo de guión o guía que estableció los objetos y actividades que se podían incluir en la grabación. No se le pedía a la madre que siguiera las instrucciones al pie de la letra e incluso se estimuló la espontaneidad que surgiera por parte del niño aunque variara de la guía original. A partir de la combinación de las observaciones espontáneas y la "situación controlada" de la grabación se obtuvo una muestra representativa del lenguaje del niño.

Podría parecer innecesario el cambio de las observaciones directas al uso del video, pero este respondió a aspectos metodológicos importantes. El análisis de las emisiones desde un punto de vista del uso del lenguaje en un contexto dado requiere información detallada de la situación en la que se lleva a cabo el intercambio comunicativo. En una observación directa en la que se apunta tanto la emisión como el contexto en el que ella se desenvuelve no se puede obtener toda la información simultáneamente. Es posible que se no se pueda anotar qué dijo el niño, qué entonación usó, hacia donde estaba dirigida su mirada, qué objeto tenía en qué mano, que otras actividades físicas estaba llevando a cabo, que otras cosas sucedían a su alrededor, cuál fue la reacción física/gestual de su interlocutor, qué actividades fueron completamente simultáneas y qué otras fueron consecutivas. Sin toda esa información no se puede hacer un análisis consecuente de las intenciones comunicativas (u otro parámetro conversacional). Sólo el uso del video, que permite observar y oír la situación repetidas veces, puede dar suficiente información contextual para hacer el análisis.

El sistema de grabación que se usó en la investigación, que integra la observación con un guión, fue muy productivo. La observación de otros niños que no participaron en este estudio indicó que en la mayoría de los casos se obtienen pocas emisiones comunicativas en un lapso de 30 minutos. Por ello es importante tratar de integrar una situación real (basado en las

observaciones espontáneas), sin límite de tiempo en una situación de grabación que necesariamente cuenta con límites de tiempo y espacio. No es real el intento de reunir una muestra totalmente espontánea si se quiere asegurar la obtención de una muestra que refleje el potencial comunicativo del niño, al tiempo que el número de datos obtenido no rebase las posibilidades naturales del investigador para hacer un análisis coherente. Labov (1972) ha hecho énfasis sobre la naturalidad de la metodología. Indicó que una situación de observación "natural" siempre tiene que tener cierto control. En este trabajo se elaboró un guión, pero siempre se siguieron los intereses del niño por encima del guión pre-establecido.

El hecho de no controlar ciertas variables como lo son actividades, situaciones y objetos, hace difícil comparar los resultados y establecer curvas de desarrollo de cada niño¹⁰. En cambio, se gana la posibilidad de describir las producciones reales del niño en el mundo en el que se desenvuelve en cada momento de su evolución. Si se mantuvieran constantes algunas

¹⁰ Se tomó en cuenta el hecho de que la diversidad en las situaciones podía producir variabilidad en el lenguaje. Algunos estudios han mostrado que el contexto de la recolección de datos puede influir sobre el lenguaje que usan los padres. Por ejemplo, en un estudio se encontró que en los contextos de juego libre, lectura de un libro y alimentación, los padres usaron diferentes estructuras morfosintácticas. O'Brien y Nagle (1987) también encontraron diferencias en los patrones del lenguaje en los padres según el tipo de juguete con el que interactuaban con el hijo o hija. En unos casos son más directivos, en otros refuerzan la manipulación. La mayoría de las diferencias se refieren a estructuras sintácticas, pero también mencionan cambios en cuanto al tipo de preguntas y uso de directivos. Lo que se ha reportado respecto de los cambios de situación, sólo es relevante si se pretende hacer un estudio comparativo y que quizás tenga mayor relación a tipos morfosintácticos. Las comparaciones que se hacen en este estudio no se vieron afectadas por la diversidad de situaciones. A pesar de que un niño interactuaba más con juguetes y el otro se vio más en situaciones de alimentación, se encontraron patrones similares en su lenguaje respecto del estilo conversacional. Aunque hubo una variedad de situaciones, todos los niños expresaron una misma intención comunicativa, la descripción, preferencialmente.

actividades es muy posible que no fuera representativo de la situación real del niño. Este estudio apoya más la noción de seguir las pautas del niño para obtener una buena muestra del lenguaje, en vez de forzar la situación para poder utilizar los datos a favor de los intereses del investigador.

A pesar de que no se buscaron actividades preestablecidas para la observación, los niños en su segundo año de vida llevan a cabo juegos similares y tienen intereses parecidos. Se encontró que los niños, por lo general, jugaban con un número limitado de juguetes a la vez y preferían ciertas partes de su casa para entretenerse.

El número de grabaciones por niño varió. La investigación únicamente tenía como objetivo el estudio de las producciones dentro de la fase de la emisión de una palabra. Dentro de las producciones se contemplaban aquellas que fueran de patrones prosódicos aunque simulaban más de una palabra y los encadenamientos de palabras siempre y cuando dichos encadenamientos no fueran sino una secuencia de palabras aisladas. En el momento en que el niño producía un mayor porcentaje de encadenamientos de palabras frente a palabras o patrones prosódicos aislados, se consideró que había entrado a la siguiente fase de desarrollo y se daba por terminado su seguimiento. Se encontró que había gran divergencia en el tiempo en que se encontraban los niños en la etapa de una palabra. Ese hecho determina que exista un número diferente de grabaciones por niño. En el caso de Marta Elena, sólo se contó con dos grabaciones mientras que con Damián se obtuvieron cinco. La Tabla 2 presenta el número de grabaciones, las edades y las fechas de las grabaciones.

TABLA 2
GRABACIONES POR NIÑO

Grabación	I	II	III	IV	V
Nombre					
Marta Elena	13/XII 1;7	20/I 1;8-7			
Hiliana	29/XI 1;3-26	26/I 1;5-23	8/IV 1;8-25		
Daniel	1/X 1;8-13	13/XII 1;10-25	9/II 2;0-21	24/III 2;2-6	
Damián	30/IX 1;8-16	22/XI 1;10-8	19/I 2;0-5	16/III 2;2-2	19/V 2;4-5

2.3. Metodología de transcripción y análisis de los datos

La transcripción de los videos se hizo con base en los criterios que dicta el modelo teórico del trabajo. Es, en sí, una parte central del análisis ya que es una reproducción escrita de los acontecimientos que se experimentan en las observaciones y en las grabaciones. A partir de la transcripción, se lleva a cabo el análisis de los datos y por ello es vital que se obtenga una información global, detallada y precisa de los sucesos. Tiene que incluir información contextual así como una descripción del intercambio conversacional. Por ello, la transcripción de los datos incluyó componentes del acontecimiento comunicativo, como se mencionaron en el capítulo anterior, todas las emisiones del niño y todas las de sus interlocutores¹¹. A partir de un formato

¹¹ Se hace esta aclaración porque muchos estudios sólo transcriben las emisiones de los niños y parafrasean las emisiones de los interlocutores. Otros más ni siquiera describen el contexto físico y psicológico del intercambio verbal. El análisis según los

que dé cuenta de todos los datos se puede llegar a una interpretación de manera sistemática.

La anotación de los datos se hizo en un formato especial que incluye los componentes antes citados, a partir del criterio de que sólo por medio de la información que se obtiene del contexto físico, psicológico y verbal se logra una comunicación exitosa. El sistema de transcripción y análisis que se emplea en esta investigación toma en cuenta varios de los componentes descritos por Hymes (1974) y toma en consideración los resultados de estudios referidos a la etapa de emisión de una palabra o la adquisición temprana del lenguaje.

El formato (véase el apéndice) contiene varias secciones que se dividen en: antecedentes, situación, lugar, objetos, actividad, participantes, y emisión. En la sección de antecedentes se anotan contenidos anteriores a las observaciones que pueden ayudar a esclarecer la intención de la emisión. Aquí se incluye información respecto de todos los componentes del acontecimiento comunicativo. Esta información, por lo general, se refiere a experiencias pasadas a las que alude el niño en su emisión. En muchas ocasiones, la madre da el contenido de los antecedentes.

En la sección de situación se da una visión general de los acontecimientos; es decir, el tipo de situación en que está involucrado el niño. Puede referirse al tipo de juego que está haciendo, al hecho de que está escuchando música, o bien que le están cambiando el pañal. También se anota, en esta sección, aspectos del contexto psicológico; es decir, si el niño está contento, enojado, frustrado, emocionado, se acaba de despertar, tiene hambre, etc.¹². También dentro de la situación se delimita

parámetros de esta investigación hubiera sido imposible sin los detalles contextuales y verbales.

¹² Si la situación psicológica se refiere a un estado anímico debido a un evento anterior: está triste porque lo regañaron, tiene sueño porque no durmió bien, está enfermo, está contento por un regalo que le hicieron, etc., se deberá anotar en

el lugar en el que se lleva a cabo la acción. El lugar, en el tipo de observaciones que se hicieron en este estudio, no es muy variable. Lo más común es que en un mismo lugar se lleven a cabo varias actividades. La actividad específica y los objetos involucrados se anotan en otra sección.

La interacción con los objetos es importante en esta fase del desarrollo. El niño construye su realidad, en parte, basado en esta interacción. Por ello, se describen los objetos en una sección separada de la actividad general. Se anotan los objetos con los que está directamente involucrado el niño, así como aquellos que están fuera de su alcance o de su campo visual.

La sección de actividad incluye los movimientos específicos del niño dentro de una situación. Se describe todo tipo de movimientos relevantes: si corre, brinca, empuja, patalea, etc.; se anotan también las expresiones faciales y los gestos. La información de los gestos debe incluir su direccionalidad y contacto con los objetos o personas involucradas. Es importante anotar la simultaneidad entre actividades y emisiones porque ayudan a determinar aspectos evolutivos del lenguaje.

La información general sobre los participantes se debe obtener de antemano. Se establece la relación entre todos los interlocutores y se toman en cuenta las normas sociales que rigen su contexto de interacción. En la transcripción sólo se anotan quiénes son los participantes y la información específica sobre ellos está implícita ya en el análisis. Gran parte de esa información se obtiene en entrevistas iniciales y observaciones periódicas.

La anotación de la emisión en sí merece atención especial. El sistema de transcripción tiene que incluir suficiente información como para diferenciar las emisiones según el modelo teórico que se emplea. Para el análisis de intenciones comunicativas es necesario contemplar la emisión del niño respecto de emisiones anteriores y posteriores. En muchas

la sección de antecedentes.

ocasiones, la determinación de la intención depende de lo que haya dicho el interlocutor anteriormente o de la manera en que un interlocutor responde al niño. Por ello, es pertinente hacer una transcripción completa de la emisión del niño y de los interlocutores. Sólo las emisiones que son ininteligibles y cuyo valor fonético no afecta los resultados del análisis pueden no transcribirse¹³.

Aunque la transcripción de las emisiones podría hacerse fonéticamente, ese tipo de transcripción no aporta información necesaria para el análisis de intenciones comunicativas y resulta demasiado tediosa y larga. En este trabajo se hacen dos tipos de transcripción. Las producciones de los adultos se anotan ortográficamente¹⁴. Las emisiones de los niños se transcriben por medio de un sistema de anotación que podría llamarse transcripción fonética gruesa. Se apunta la manera de hablar del niño sin hacer una transcripción fonética fina. Cuando la emisión del niño incluye sonidos que no son parte del sistema adulto, se usan símbolos fonéticos¹⁵.

Hay varios aspectos prosódicos que son relevantes en la determinación de la intención comunicativa y en algunos casos, el contenido del mensaje. Existe un tipo de entonación que no es predecible ya que distingue la petición de información y algunos

¹³ No por ello se deja de anotar que son emisiones ininteligibles. Aunque esas emisiones puedan ser útiles para otro tipo de investigación, no tienen relevancia para este tipo de análisis y por ello no se busca el detalle en su transcripción.

¹⁴ Como la investigación se dirige al lenguaje del niño, no es preciso dar mayor detalle del lenguaje del adulto más que lo necesario para analizar los pasos conversacionales y la interpretación. Sólo en casos extremos, en que el adulto imite la manera de hablar del niño, se hace una transcripción fonética gruesa de su producción. La entonación adulta también se marca con signos ortográficos. Cuando hacen una pregunta se usa la interrogación ? y una exclamación se marca con !.

¹⁵ Un ejemplo clásico de esto son los golpes glóticos como en la negación: ?m?m o a?a, o la aspiración en la afirmación como: mhm.

tipos de proto-imperativo de otras intenciones. Esta marca corresponde al contorno entonacional final ascendente. Como se mencionó, en el capítulo anterior, este contorno corresponde a la manera estándar de expresar la interrogación. Los niños de este estudio sólo usaron esa manera estándar. El contorno ascendente se encuentra en dos niveles de las intenciones comunicativas con un matiz similar: la petición o reconfirmación de información y el proto-imperativo. En la transcripción sólo se marca lo impredecible, lo que diferencia una intención de las demás. Por lo tanto, se marca el contorno final ascendente por medio de una \pm después de la emisión. En usos predecibles el contorno entonacional no se marca.

Ocurre un fenómeno entonacional similar en emisiones exclamativas. Ocurren con un tono final ascendente. Dada su similitud de contorno así como el hecho de ser impredecibles, las exclamaciones también se marcan con la \pm que representa un contorno entonacional final ascendente.

Otro aspecto prosódico que es relevante para el estudio es el acento, entendido como el énfasis o aumento de intensidad impuesto sobre una sílaba. El acento es importante en casos muy limitados e impredecibles. La mayoría de los casos se refieren a palabras no adultas cuyo acento no se puede determinar a partir de una regla. Tal es el caso de palabras inventadas como tutú 'mosca'. Sin la marca del acento podría ser tútu que no corresponden a la emisión del niño. En otros casos, el acento sirve para enfatizar una sílaba. Puede ser que el niño quiere que su interlocutor ponga especial atención a parte de la palabra y enfatiza por medio de un cambio de intensidad dentro de la palabra. En ese caso también es relevante marcar el cambio. En estos dos casos (las palabras inventadas y el énfasis dentro de una palabra), se usa el signo del acento ortográfico. Una vez más, sólo se marca lo impredecible. Las palabras que se acentúan ortográficamente no se acentúan en la transcripción fonética gruesa de este estudio.

Un último tipo prosódico que se toma en cuenta es el cambio

de intensidad de toda una palabra. Este tipo de cambio, por lo general, corresponde a tipos de protesta o a llamadas de atención. Se marca este cambio, que también es impredecible, por medio de mayúsculas. Otras marcas prosódicas que también se emplean son las siguientes: para indicar una pausa entre emisiones se señala con dos barras inclinadas //; se anota la prolongación de una sílaba con dos series de dos puntos ::; y, una secuencia larga de silencio entre una emisión y otra se marca con una flecha vertical doble \\. .

Otros aspectos de la emisión que también se marcan con símbolos especiales se refieren a relaciones conversacionales entre emisiones o entre la emisión y una actividad. La simultaneidad de los turnos se indica con un corchete [que une las emisiones que aparecen al mismo tiempo y una flecha horizontal -> muestra la simultaneidad de una actividad y una emisión. Finalmente, cuando se quiere aclarar el significado de la palabra que emite el niño se coloca la palabra adulta correspondiente entre paréntesis después de la producción del niño. Si el niño dice titi, se pone (Mickey), a ta correspondería a (ahí está), etc. Si la emisión se acompaña de una expresión extralingüística como la risa, la queja, el llanto, etc. también se apunta después de la emisión, en un paréntesis. Cuando una emisión no se entiende, aún con la información del contexto y la interpretación de la madre se señala como ininteligible por medio del símbolo (?). Las expresiones no-verbales, que se entienden por la sección de actividad, también se anotan en la parte de la emisión entre paréntesis: (no-verbal).

Estos detalles completan el cuadro de la transcripción de los datos. Sin una descripción detallada de todo el contexto no se puede llegar a un análisis cuidadoso de las emisiones de los niños.

La información que se obtiene a través de una transcripción detallada como la que se propone es sólo un paso dentro del análisis de las emisiones desde una teoría de intenciones comunicativas. Una emisión nunca se puede analizar

independientemente del resto de las conductas y emisiones del niño en cada momento de su evolución. Este tipo de estudio requiere de mucha interpretación que va más allá de las emisiones concretas. Aludiendo a Bloom (1973), se debe hacer una interpretación "rica" más no excesiva y esta interpretación es sólo parte de un análisis global. Hay una serie de pasos, no continuos, que se deben seguir para llegar a una interpretación fideidigna y un análisis confiable.

Primero se debe observar la emisión dentro del contexto físico y psicológico. Se nota el efecto de los comportamientos no-lingüísticos como los gestos, las expresiones faciales, los movimientos, la situación y los antecedentes. Esa información ubica la emisión en un contexto global. Dentro de ese contexto se considera la interpretación y/o reacción de la madre. Se siguen los parámetros descritos en el capítulo anterior. Se observa si corrige al niño, hace una expansión o una evaluación, si pregunta, si repite, etc.. Luego se ven las reacciones del niño a la interpretación de la madre. Es decir, acepta o rechaza la reacción de la madre. Según la interpretación de la madre y la aceptación o rechazo (o la negociación) se verifica, en parte, la intencionalidad. Si la madre reacciona a una emisión ininteligible como si fuera intencional, se sigue el criterio de la madre para determinar la intencionalidad. Si descarta la emisión, no se clasifica y si asigna un valor de significado específico a una emisión sin contenido específico se analiza según los criterios de la madre. La reacción del niño siempre da la última pauta. Se observa su negociación de la intencionalidad, en especial, sus conductas persistentes hasta lograr su objetivo.

Aunque se acepte la interpretación de los adultos como un parámetro para el análisis de la emisiones de una palabra, también es importante determinar la eficacia de esa interpretación. Un sistema que se ha adoptado en muchos estudios psicolingüísticos se basa en criterios estadísticos de

confiabilidad¹⁶. Dado que siempre existe una interpretación, este sistema pretende asegurar que el análisis de varios intérpretes sea el mismo. Para ello, el lingüista (o investigador) junto con otro juez (o jueces) analizan los datos con base en la información contextual. Siempre que se pueda, también se le pide a la madre que interprete las emisiones de los niños¹⁷. Basándose en el trabajo de los investigadores se determina el grado de acuerdo. Un coeficiente de confiabilidad es alto entre el 80 y el 90 por ciento. Esto demuestra que aunque entra en juego un aspecto subjetivo, la interpretación es válida.

La reunión de los datos con base en los criterios establecidos permite el análisis desde un punto de vista de intenciones comunicativas. Este análisis es cualitativo, no cuantitativo. Esto quiere decir que todos los tipos de intención son importantes aunque su frecuencia sea baja o no productiva. El hecho de que no se ponga especial interés en la frecuencia de las emisiones no quiere decir que no sea importante. La frecuencia, mostrada en porcentajes tiene el fin de determinar preferencias por un tipo o tipos de intención o estados dentro de la evolución. Aunque se emplean las frecuencias, la preocupación es sobre cómo se manifiesta con la intención y no cuántas veces la emplea en ciertos contextos. En algunas ocasiones se observará que la suma de porcentajes de frecuencias no equivale a un 100%. Esto se debe a que algunas emisiones se clasifican en más de un tipo de intención.

El análisis de los datos que se expone a continuación responde a los criterios que se han establecido. Se notará que la exposición de los ejemplos de cada tipo de intención no corresponde al formato de transcripción que se presentó. Esto se

¹⁶ Es decir, la consistencia de la calificaciones obtenidas por medio de una re-examinación de los datos (Anastasi 1969).

¹⁷ En el presente estudio no fue posible utilizar el análisis de la madre ya que no se contó con el equipo de video necesario para llevar a cabo el trabajo de confiabilidad con ella en el momento indicado.

debe a una razón práctica. Aunque se necesita toda la información del contexto para hacer el análisis, no es necesario exponer todos los detalles para ejemplificar un caso. Esto no quiere decir que el formato no sea operativo, sino que no se usa para ahorrar espacio y así no abusar así de la paciencia del lector. En el apéndice aparecen ejemplos de secuencias largas de cada niño que se exponen con el formato completo de transcripción.

Los tipos de intención comunicativa expuestos en la sección 1.3.5. y el procedimiento que se acaba de desglosar permiten hacer análisis pertinente al español que empiezan a usar los cuatro niños de esta investigación. La presentación de los resultados que se presenta a continuación muestra la funcionalidad del modelo y las conclusiones permiten resumir algunas generalidades respecto del lenguaje de estos sujetos.

2.4. Presentación de los datos

Antes de entrar a la presentación de los datos del presente estudio es hay que aclarar algunas indicaciones de la transcripción. Cada uno de los participantes en cada grabación está indicado en la transcripción por medio de abreviaturas. El significado de cada una de ellas está dado en nota a pie de página en la sección de proto-imperativo correspondiente a cada niño. Al iniciar cada secuencia de ejemplos se pone el nombre del niño y un número. El número se refiere al número de grabación según se estipuló en la tabla 2. Se puede recurrir a dicha tabla para referirse a la edad del niño en el momento de la grabación. La numeración en el margen izquierdo se refiere al número del ejemplo. Sólo aparecen enumerados los ejemplos de la intención que se presenta en cada sección. Las demás emisiones que ocurren como partes de las secuencias y que no llevan numeración tienen una clasificación entre paréntesis (DESC, RECON, etc.). Las siglas de esa clasificación corresponden a la taxonomía de intenciones comunicativas presentada en la sección 1.3.4.

2.4.1. Proto-imperativo

En la sección 1.3.5. se distinguieron dos niveles de intenciones comunicativas. El primer nivel consta de dos intenciones comunicativas, que, aunque manifiesten intenciones del segundo nivel difieren de ellos en que su forma, su dependencia del contexto, su relación entre la palabra y las entidades es mayor. De ahí que el proto-imperativo y el proto-declarativo (que se expone en la sección 2.4.2.) no manifiesten intenciones distintas a las demás intenciones que se describen, sino que difieren de ellos en otros aspectos. Uno de esos niveles es su forma. Hay expresiones no-verbales, como lo son los gestos, y emisiones verbales (excluyendo las ininteligibles) que no tienen una relación constante con los objetos / personas / acontecimientos que representan. Aunque también ocurrieron expresiones peculiares de cada niño, en este estudio se encontraron algunas formas constantes que emplearon todos los niños. Estas fueron: e+, m+, y a+.

Muchas de las emisiones del proto-imperativo se parecen al proto-declarativo en cuanto su forma. Se diferencian en que el proto-imperativo expresa volición y en algunos casos tienen contorno entonacional ascendente mientras que el proto-declarativo asevera y rara vez tiene ese contorno entonacional. También se distinguen por el tipo de respuesta que motivan en sus interlocutores. El análisis de estas intenciones, obviamente, es más difícil porque no hay una manera referencial de determinar la intención. Lo que hay es una enorme dependencia de la interpretación de la madre y del contexto para identificar la intención del niño. Esta dificultad no es una barrera para el análisis pero sí un indicio de que la tarea es mucho más complicada.

Ni el proto-imperativo ni el proto-declarativo son en sí una intención. Más bien son formas de un nivel más contextual para manifestar las intenciones comunicativas. El hecho de no tener una relación constante con entidades o situaciones hace difícil

diferenciar que intención manifiestan en cada caso. Por ello se agrupan las intenciones de este nivel en dos grandes grupos: uno imperativo-volitivo y otro declarativo. Así, cuando se habla de la intención proto-imperativa se quiere decir, la forma proto-imperativa de manifestar una variedad de intenciones comunicativas.

La función del proto-imperativo consiste en pedir, ordenar, manifestar volición, negar y también responder a preguntas volitivas pero con las formas cuyo contenido es contextual y difícilmente comprensible fuera de la situación en la que se emite. Es importante notar que no sólo manifiesta órdenes, como haría pensar el concepto "imperativo" sino que el término proto-imperativo cubre también intenciones volitivas, de intercambio, de llamar la atención y de responder.

Las emisiones ininteligibles no corresponden al proto-imperativo o el proto-declarativo; simplemente se descartan del análisis. En estas dos categorías sólo se clasifican emisiones con formas constantes y comprensibles.

DAMIAN

La preferencia por el proto-imperativo y proto-declarativo es notoria en la primera fase de Damián (véase la tabla 3). El uso de formas con significado contextual sugiere que aún no domina suficientes lexías para darse a entender por medio de ellas. Cuando expresa el proto-imperativo lo hace principalmente con las formas verbales m+ y e+¹ que en algunas ocasiones se acompaña de un gesto.

En Damián se observan manifestaciones proto-imperativas con varios fines: para intercambiar un objeto, para manifestar su volición, para pedir atención, para reafirmar cierta información y para responder a preguntas. Algunas de las emisiones verbales se acompañan de la muletilla mamá. Al decir mamá no llama a su

¹ El uso de la entonación ascendente no fue constante y por lo tanto no es criterio suficiente para diferenciar el proto-imperativo del proto-declarativo.

mamá sino que es una señal fática que establece un punto de contacto; en consecuencia se analiza como un linde (véase la sección 2.4.16.). En esos casos se hace un doble análisis: mamá es un linde y e+ es un proto-imperativo.

Aunque Damián frecuentemente se manifiesta por medio del proto-imperativo (y también del proto-declarativo) en la primera fase de su observación, es característica la manera en que posteriormente disminuye este tipo de expresiones. Es de llamar la atención que en la tercera grabación de Damián hay una alta frecuencia de proto-imperativos, pero la mayoría de los ejemplos son de peticiones de reconocimiento de información. Es como si estuviera a punto de dar un paso hacia el uso de formas con significado específico pero quisiera reasegurarse de que su mensaje ha sido captado. Su lenguaje ya contiene manifestaciones descriptivas y respuestas descriptivas con una ocurrencia alta, pero a pesar de contar con intenciones con contenido específico se remite al proto-imperativo con frecuencia para solicitar un apoyo a su información. Después de esta tercera grabación no se presenta ni el proto-imperativo, ni el proto-declarativo de manera significativa y en cambio, aumenta considerablemente su dominio de la descripción.

A continuación se exponen algunos ejemplos en los que Damián intercambia un objeto (ejemplo 2), pide atención (ejemplos 1 y 3) y expresa su volición (ejemplos 4 y 5).

ACTIVIDAD	PART.	EMISION
<u>Damián-1</u> ²		
(hay una caja con varios objetos, D y M juegan a sacar las cosas)		
1. D saca un biberón de la caja y se lo enseña a su M	D	m+
	M	qué es?

² En el caso de Damián los sujetos se denominan con las siguientes iniciales: D-Damián, M- mamá, H-Hania (la hermanita), N-Nino (el primo que vive con ellos), asist.-asistente, invest.-investigadora.

D ve el biberón y hace
"no" con la cabeza

D m (PROTOD)
M no tiene? sí tiene,
qué es?
D mm tata (PROTOD,
RESPD)
M qué es?
D tete (RESPD)
M coca
de quién es?

la M le trata de quitar
el biberón, D lo abraza

mía?
D na (RESPS/N)
m

2. D le da el biberón

Damián-2

(D está aventando los juguetes,
ahora le enseña un casco de
futbol a su mamá y lo avienta sobre
la cama)

3. D le enseña el casco a su M

D e+
M tú quieres aventar cosas
precioso, luego le pegas
a la gorda³

D avienta el casco, va por él
a la cama
no alcanza el casco, voltea hacia

no, ya no avientes cosas

4. su M

D a+
M no, lero, lero

5. no se puede subir a su cama

D e+

Estos mismos tipos de proto-imperativo también se presentaron con
la muletilla mamá. El siguiente ejemplo muestra una ocurrencia de
este fenómeno:

Damián-3

(D y su M juegan a aventarse unos
cochecitos)

³ En esta secuencia las tres emisiones se analizan como
proto-imperativas porque manifiestan volición. En el primer
ejemplo, aunque le enseña el casco a su M, ella interpreta que D
quiere aventar algo. En el segundo, su M interpreta que D quiere
algo porque le contesta que no se lo va a dar y en el tercer,
manifiesta que no puede hacer algo y parece pedir ayuda.

- | | | |
|---|---|---------------------------|
| 6. los dos avientan los coches
al mismo tiempo | D | [m+ |
| | M | [ahí va |
| chocan | D | (risa) |
| 7. la M toma un coche, D lo
pide | D | mamá e+ (LIND) |
| | M | de quién son esos coches? |

Otros ejemplos son instancias en que Damián expresa el proto-imperativo como una forma de reafirmar información conocida:

Damián-3

- | | | |
|---|---|------------------------------|
| 9 (la M y D ven un album de fotos)
ven un caballo | M | mira precioso,
qué es? |
| | D | ya (caballo) (RESPD) |
| voltea a ver a su M | D | ya (DESC) |
| | M | caballo |
| 8. la M voltea la hoja, D ve
otro caballo | D | mamá ee+ (LIND) ⁴ |
| | M | qué hijito? |
| | D | ya (DESC) |
| | M | caballo |
| 9. voltean la hoja, ven una
foto de D | D | mamá e+ o?o (LIND) (DESC) |
| | M | quién es? |
| | D | yo (RESPD) |

Los pocos casos de respuestas a preguntas volitivas se presentaron de manera no-verbal. La siguiente secuencia muestra este hecho:

Damián-5

- | | | |
|--|-------|---|
| (D está sobre su triciclo en su cuarto,
no está su M y D interactúa con la asistente) | | |
| la asist. coge el triciclo | asist | ven, ven, quieres jugar
con tu triciclo? |
| D la ve | D | xi (RESPS/N) |
| | asist | si? no quieres
otro juguete? |

⁴ En estos dos ejemplos D expresa la intención de pedir información. Eso se entiende porque la M hace una expansión de su segunda emisión como una interpretación de lo que ella cree que quiere decir. Esta petición de información es similar a la que se desglosa en la sección 2.4.8. en la que pide que se reafirme en nombre de algo, sólo que aquí es proto-imperativa, por la forma.

En Damián, el proto-imperativo disminuye conforme él va creciendo. Mientras que al principio de la investigación hay una alta frecuencia del proto-imperativo que incluye una variedad de usos, al final ocurre principalmente para reafirmar información. Conforme adquiere nuevas formas para expresarse disminuye el uso de estas expresiones que son más dependientes del contexto. Puede pensarse que el proto-imperativo es su manera segura de comunicarse cuando no tiene una forma más específica para darse a entender.

DANIEL

En las primeras observaciones de Daniel, sus manifestaciones son más declarativas que imperativas; de ahí que haya mayor frecuencia del proto-declarativo que del proto-imperativo (véase la tabla 4). En sus primeras manifestaciones proto-imperativas tiene varias intenciones con formas similares a las que se encontraron en Damián como m+, e+, a+ aunque también utiliza secuencias de sonidos que son características de su propio sistema fonológico como eja, ubix, aye⁵. Los gestos que emplea rara vez se dan independientemente de la emisión verbal. Las emisiones de Daniel también se caracterizaron por muchas secuencias de sonidos que son ininteligibles y que no fueron consideradas en este estudio.

El proto-imperativo en Daniel es similar a Damián: manifiesta su volición, pide que se lleve a cabo una acción, pide atención, intercambia objetos y responde a preguntas volitivas. Todo esto lo hace con las formas que se describieron anteriormente.

Aunque la frecuencia del proto-imperativo fue alta en la segunda y tercera grabación, disminuyó significativamente en la

⁵ La mayoría de estas formas ocurrieron en el proto-declarativo.

última fase de observación. Es característico de esta última grabación el uso de formas que si bien tiene una intención clara, no así una referencia a un objeto o situación. Por no tener un contenido específico, se clasifican como proto-imperativas.

En la muestra de Daniel es especialmente importante notar la interpretación de los padres porque dan una pauta necesaria para distinguir la intención del niño. Es en el corpus de este niño donde se nota con mayor claridad cómo la reacción de los padres ayuda a determinar la intención del niño (véase en especial los ejemplos 11, 16).

Los siguientes ejemplos muestran la variedad de intenciones proto-imperativas. Daniel manifiesta el proto-imperativo con matiz volitivo (ejemplo 11), para intercambiar un objeto (ejemplo 12 y 14), para pedir que se lleve a cabo una acción (ejemplos 13 y 15) y como una respuesta a una pregunta volitiva (ejemplo 16). Nótese cómo la respuesta de los padres ayuda a decifrar la intención del niño, aunque en algunos casos tratan de inferir más allá de sus posibilidades lingüísticas⁶:

ACTIVIDAD	PART.	EMISION
<u>Daniel-2</u>		
(la familia come en la cocina)		
11. Da está comiendo en su silla, se trata de salir	Da	e+
	M	no ⁷

(Da juega en la sala con su P)		
12. Da toma unas llaves y extiende su brazo hacia su P	Da	e+
	P	cuélgalas
Da va hacia el tocadiscos, extiende sus brazos pone las llaves junto a los		tú cuélgalas

⁶ Las iniciales que se utilizan representan los siguientes sujetos: Da-Daniel, M-mamá, P-papá

⁷ En este caso la mamá respondió no como si Daniel a través de e+ le estuviera diciendo que quería hacer algo y ella le indica que no lo puede hacer.

- discos
 el P le da un disco P esto ponlo en su lugar
13. Da lo lleva al tocadiscos
 voltea a ver a su P Da u uuuli
 P cuál?
14. regresa con el P, le extiende el disco
 Da ejieji
 P no te oigo, cuál?
15. Da va a los discos, le señala al P donde ponerlo
 Da ejieji::a
 P si?, aquí lo quieres poner?
- P va y pone disco, Da se voltea y se va a otro lado
-
- (la familia come en la cocina, Da termina lo que está en su plato y lo empuja hacia su M)
 Da tiene comida en su boca,
 su M le señala la boca M acábate eso, qué quieres?
 Da señala algo en la mesa Da mm yaya (RESPD)
 M agua? mm? qué quieres?
 Da ve su plato Da ruiditos
 M que quieres?
 16. Da señala algo en la mesa Da mieya eya eji
 Da sonríe M más plátano? si? si?⁸

⁸ Este ejemplo es interesante en lo que respecta la interpretación de los padres. Aquí se ve con claridad que los padres quieren buscar el significado de la emisión de Daniel aunque su forma sea la misma que utiliza para expresar muchas intenciones y conceptos. En la mayoría de los casos se acepta la interpretación de los padres como una pauta para decifrar el mensaje del niño. En este caso no se sigue este criterio porque los padres infieren más allá de las posibilidades lingüísticas del niño. Interpreten que eya eji (que es una variante de eja) quiera decir un plátano; pero también interpretan esa misma emisión de muchas maneras conforme la situación en la que están. Un panorama de todas las interacciones de Daniel en sus primeras fases demuestra que eja es una forma que emplea para todo, pero no tiene una articulación propia. La respuesta de los padres ante las emisiones de esta forma sólo indica que quieren entender lo que Daniel dice pero en realidad él no tiene la referencialidad que ellos quieren interpretar. Sería demasiado aventurado y quizás rebuscado clasificar las emisiones de eja sólo con el criterio de la interpretación de los padres en el caso de Daniel. Si se siguiera su interpretación los datos indicarían que Daniel cuenta con un gran número de intenciones y formas convencionales que son falsos.

En Daniel hay un alto grado de manifestaciones del proto-imperativo en su segunda y tercera grabaciones; expresa peticiones de objetos, de acciones, de intercambio de objetos así como respuestas a preguntas volitivas. No se limita a un tipo definido de formas sino que prefiere utilizar una variedad de sonidos. Sus padres han aprendido a responder a su sistema de comunicación e interpretan sus sonidos con cierta intencionalidad: le dan el objeto deseado o ejecutan la acción que el pide. Esta interpretación ayuda a determinar la diferencia entre una forma ininteligible y un proto-imperativo o declarativo pero no aporta suficiente información como para clasificar la emisión en una de las intenciones con significado específico.

El proto-imperativo disminuye en la cuarta grabación quizás porque Daniel empieza a usar palabras que dependen menos del contexto. En su última grabación aumenta la frecuencia de la petición instrumental y la petición de acción pero ya con formas con significado específico.

HILIANA

Hiliana tiene una preferencia por las intenciones comunicativas con contenido específico. La frecuencia del proto-imperativo y el proto-declarativo es muy baja (véase la tabla 5). Cuando ocurren las intenciones "proto" por lo general son en forma no-verbal. Dado que la mamá de Hiliana hace muy pocas preguntas hace que también haya pocas respuestas en el proto-imperativo.

Los tipos de proto-imperativo que Hiliana expresa son, por lo general, peticiones de intercambio (ejemplo 17 y 19) aunque hubo ocurrencias de la petición de acción (ejemplo 21), de respuestas volitivas (ejemplo 18) y de la petición de atención (ejemplo 20) en pocos casos.

En Hiliana es clara la evolución hacia expresiones con significado específico. Aunque desde el inicio de sus observaciones se notó una frecuencia alta de peticiones y

descripciones con formas específicas, la evolución es más clara cuando en la tercera grabación desaparecen los dos tipos de proto y aumentan las intenciones con contenido específico. El aumento del proto-imperativo en la segunda grabación puede deberse al hecho de que Hiliana está a punto de entrar a la siguiente fase, la construcción de dos palabras, y por ello se remite a formas más seguras en este periodo de desequilibrio.

A continuación se exponen algunos ejemplos del proto-imperativo. Entre estos ejemplos se presenta la única ocurrencia de un proto-imperativo verbal. Las demás ocurrencias fueron no-verbales⁹:

ACTIVIDAD	PART.	EMISION
<u>Hiliana-1</u>		
(la M está desayunando, H la acompaña)		
17. la M está comiendo, H le ofrece pan	H M	a+ convidale pan (a los invest.)
(siguen comiendo pan y la M toma leche)		
H ve a M	H	awa (DESC)
la M señala el vaso	M	no es agua, es leche
H se echa para atrás, como tímida	H	awa (DESC)
la M la sienta bien	M	ay, qué pena quieres leche?
18. gesto de "no"	H M	(no-verbal) no? que bueno
la M come otro pedazo de pan, H ve por la ventana al comer su pan	M	convidale pan, dile, no gustas?
19. H extiende su mano hacia la invest.	H	(no verbal)
<u>Hiliana-2</u>		
(H dibuja con su M)		
20. H deja de dibujar y ve para arriba y señala la		

⁹ Las iniciales que se emplean en las transcripciones de Hiliana son las siguientes: Hiliana-H, M-mamá, P-primo, A-prima.

luz	H	(no-verbal)
la M mira para arriba	M	mira

(H juega con su M a darle de comer a la muñeca)

21. H deja de jugar y voltea hacia la cámara, hace un gesto de "ven"	H	(no-verbal)
	M	ven, dile

Aunque los ejemplos son escasos muestran la manera en que Hiliana se manifiesta por medio del proto-imperativo. El hecho de que sus expresiones son por medio de palabras con significado específico desde sus primeras observaciones puede explicar por qué tiene tan poca frecuencia del proto-imperativo. En todo caso, cuando no tiene una manera verbal/específica para pedir lo que quiere se remite a formas no-verbales. En otras instancias usa una forma no-verbal como un reforzador de lo que ya dijo verbalmente.

MARTA ELENA

En Marta Elena se observa una relación bastante equitativa entre los usos de petición del nivel de palabras con significado específico y de formas proto-imperativas (véase la tabla 6), mientras que sus usos descriptivos del lenguaje son principalmente con emisiones de contenido específico.

En la primera grabación de Marta Elena hay una alta frecuencia del proto-imperativo, aunque su uso de los otros tipos de petición no es insignificante. Se recordará que esta niña es muy activa y exigente y esto se manifiesta en su uso del lenguaje. A través del proto-imperativo expresa principalmente el deseo de intercambiar un objeto (ejemplos 25, 26, 27 y 28), aunque también busca atención (ejemplo 22) y expresa su volición o desesperación al no poder hacer algo (ejemplos 23 y 24). En la primera fase de su observación emplea las mismas formas que se registraron en Damián y Daniel: e+, a+, m+, y como en todos los niños también se remite a las manifestaciones no-verbales. A

través de los siguientes ejemplos se pueden observar los usos del proto-imperativo en esta niña¹⁰:

ACTIVIDAD	PART.	EMISION
<u>Marta Elena-1</u>		
22. E toma una muñeca, se la enseña a la asist.	E	e+
	asist	ay, qué lindo
(E estaba aventando unos juguetes, su M le cambia la actividad) la M saca una botella de crema y le pone en la cara	M	te pongo crema, pero poquita, ponte así en la cara, ya
23. E coge la crema	E	e::+
	M	en las manos, ponte
24. E trata de tomar más	E	e::+
<u>Marta Elena-2</u>		
(E juega con su papá con unas muñecas orientales que se arman) el P le indica dónde ponerlas	P	órale, ponlos, éste es uno
25. E se para y va hacia M y la invest., extiende la mano	E	(no-verbal)
	invest.	ya no tengo
(siguen con las muñecas, ahora el P les puso moneditas adentro) E ve a su P	P	para qué es el dinero?
	E	ishe (RESPD)
26. E le extiende la mano al P con unas monedas	E	(no-verbal)
	P	gracias
27. E le pide monedas al P con extensión de la mano	E	(no-verbal)
	P	no, dámelo tu, se acabó
E le da todas las monedas		
28. y extiende su mano hacia él	E	e+

¹⁰ En la transcripción de Marta Elena se utilizan las siguientes iniciales: E-Marta Elena, M-mamá, P-papá

La mayoría de los casos de proto-imperativo en Marta Elena son para pedir o dar un objeto. Esto lo hace con una variedad de formas: a+, e+, m+, combinaciones de sonidos, manifestaciones no-verbales e incluso diferencias en el contorno entonacional. Aparte de ese uso también ocurre el proto-imperativo cuando no puede hacer algo y simplemente utiliza las formas ya mencionadas en vez de expresarse de manera más compleja. Marta Elena parece saber lo que quiere y lo manifiesta constantemente. Quizás por esa razón se mantiene constante la frecuencia del proto-imperativo en su última grabación a pesar de ya contar con mecanismos más específicos para expresar sus intenciones. Hace uso de todos los medios para obtener sus fines.

El proto-imperativo ocurre en todos los niños en su primera fase de observación, aunque varía la frecuencia de uso en cada uno de ellos. El nivel proto-imperativo incluye manifestaciones de diferentes intenciones. Los niños expresaron su deseo de intercambiar objetos, llamaron la atención, manifestaron su volición, pidieron que se llevaran a cabo acciones y dieron respuestas a preguntas volitivas. En varios casos usaron entonación final ascendente para marcar los tipos de imperativo, pero esta estrategia no fue constante; por ello no se puede hablar de una correspondencia exacta entre la entonación y este tipo de intención comunicativa.

2.4.2. Proto-declarativo

El proto-imperativo y el proto-declarativo se diferencian en que el primero expresa peticiones, llama la atención y responde a situaciones de volición mientras que el segundo expresa la existencia de objetos o situaciones, describe objetos/situaciones y responde a preguntas de existencia. Gran parte de las manifestaciones proto-declarativas se llevan a cabo con emisiones verbales que son similares en su forma a las proto-imperativas y

que igualmente se acompañan de gestos. Mientras que en el proto-imperativo se encuentran extensiones de mano para pedir algo, en el proto-declarativo el niño usa principalmente señalamientos o extensiones de mano para enseñar algo.

La entonación es mucho menos constante en el proto-declarativo que en el proto-imperativo. Algunas de las emisiones del proto-imperativo se acompañaron de entonación final ascendente mientras que la entonación del proto-declarativo es variable.

DAMIAN

Damián expresa intenciones por medio del proto-declarativo con una frecuencia cercana a la del proto-imperativo en las primeras dos observaciones (véase la tabla 3). Después de la segunda grabación empieza a disminuir su uso de manera notoria. Las formas que emplea son las mismas que en el proto-imperativo: m, e y gestos. Los gestos incluyen expresiones de no y si, pero también otros tipos de gestos como manifestaciones no verbales: no hay, no sé y no tiene. Sobresale la poca frecuencia de señalamientos que por lo general caracterizan al proto-declarativo. Casi todas las ocurrencias de este fenómeno se dieron en el mismo contexto: Damián veía un libro con su mamá.

Las expresiones del proto-declarativo son variadas. Damián describe una acción que está llevando a cabo, enseña un objeto, expresa la inexistencia de algo y responde a una variedad de preguntas descriptivas. A excepción de las manifestaciones sobre inexistencia hubo ocurrencias tanto verbales como no-verbales en las primeras grabaciones. Cuando había más palabras en su léxico, en las últimas grabaciones, este patrón cambió y se presentaron más formas no-verbales que verbales.

La siguiente secuencia muestra cómo puede utilizar una forma verbal con o sin un señalamiento para indicar la presencia de un objeto:

ACTIVIDAD

PART. EMISION

Damian-1

(D estaba comiendo plátano y tomando leche de su biberón, ahora camina entre los juguetes, la M pone el plátano en la cuna, D toma su biberón)

- | | | |
|--|---|-----------------|
| 29. D se voltea hacia la cámara y camina | D | m: |
| 30. señala el plátano | D | m:+11 |
| | M | qué es? |
| 31. D toma el plátano | D | m:12 |
| le da el plátano a su M | D | m: m:+ (PROTOI) |

En otras secuencias se notó el uso del proto-declarativo para describir una acción que llevaba a cabo:

Damián-1

(D juega con varios objetos con su M)
la M saca un perro con cuerdas, lo jala

- | | | |
|------------------------|---|------------------------------------|
| | M | mira Damián, ponlo en la cuna, si? |
| 32. D coge el perro | D | m:+ |
| 33. lo empieza a jalar | D | m: |

Damián también responde a preguntas con el proto-declarativo. Estas por lo general son de existencia (qué es, quién es), pero también responde a preguntas sobre acciones. A las preguntas de existencia responde verbalmente (ejemplos 34, 35, 36, 37) pero a las de acciones por lo general responde de manera no-verbal (ejemplos 38 y 39):

Damián-3

(D ve un album de fotos con su M)

- | | | |
|-------------------------------|---|--------------|
| D señala un grupo de personas | M | quienes son? |
| 34. | D | m:+ |

11 Esta emisión no se considera una petición porque la mamá no lo interpreta como tal; más bien responde cómo si pidiera o dijera el nombre del objeto.

12 Esta emisión no es una respuesta porque el niño no voltea a la madre para responder, la mamá no toma la emisión como una respuesta a su pregunta y el niño sigue con otra actividad propia (darle el plátano a la mamá)

señala otra foto y voltea a ver a su mamá	M	quién es?
35.	D	e:+
	M	quién?
36. señala la foto	D	m: m:+
	M	quién?
37. señala la foto	D	m:+
	M	el papá de Kiko

Damián-2

(D toma el teléfono y hace como que habla con alguien)

D tiene la bocina en la mano	M	quién es hijito?
	D	papá (RESPD)
	M	papá? y qué te dice?
38. hace como que está comiendo	D	(no-verbal) ¹³
	M	que qué comiste?
39. hace el gesto de "si"	D	(no-verbal)

Damián también manifiesta la inexistencia de algo por medio del proto-declarativo. Las ocurrencias que se presentaron fueron no-verbales:

Damián-2

(D estaba jugando a la pelota con la M)

40. D esconde la pelota y hace un gesto de "no está"	D	(no-verbal)
	M	no está?
41. D hace gesto de "no" ahora toma un casco de futbol en el que venden helado, está vacío	D	(no-verbal)
hace un gesto de "no"	D	dadá (?)
	M	Nino
D se lo enseña a la asist. y le muestra que está vacío,		
42. hace un gesto de "no"	D	(no-verbal)
	M	se acabó, me das?
43. hace gesto de "no"	D	(no-verbal)

En Damián es característico su uso de las formas m: y ei: para expresarse tanto con el proto-imperativo como con el proto-

¹³ Nótese que esta respuesta se clasifica como una intención comunicativa porque la mamá interpretó que la acción de Damián tenía un mensaje.

declarativo. Sobresale su uso de las manifestaciones no-verbales en su segunda y tercera grabación. Un alto porcentaje de las ocurrencias del proto-declarativo fue de respuestas. Esto es de esperarse porque la mamá hace muchas preguntas. Damián utiliza el proto-declarativo también con otros fines: señala objetos, indica acciones y nota la inexistencia de algunas cosas. Aunque las formas que empleó en esta etapa podrían ser ambiguas, la interpretación de la madre ayudó a esclarecer la intención del niño. Por lo general hacía expansiones de lo que creía que quería decir el niño.

El hecho de que hayan disminuído considerablemente las expresiones proto-declarativas en las últimas grabaciones hace pensar que hubo una evolución hacia formas más específicas para manifestar su intención comunicativa.

DANIEL

En Daniel es característica la adopción de una forma sui generis. Aunque el proto-declarativo se expresa con muchas secuencias de vocalizaciones que se han denominado "jerga" también se presenta, como en el caso de Daniel, una conformación fonológica más o menos constante: eliia, ejijia, jigoji, ejia y otras aproximaciones. Aunque la forma es constante y casi siempre manifiesta intenciones del proto-declarativo, no se considera una forma específica. Para ser del segundo nivel, tendría que tener una clara referencia a algo, pero en Daniel ejia expresa todo. Con esta emisión señala, contesta, comenta, practica, etc. En realidad, es un tipo de "jerga" sólo que con un uso constante de sonidos. Esta forma no es como una "palabra" inventada por un niño porque es una emisión sin un referente específico.

A parte de sus emisiones verbales tanto de "jerga" como de las conformaciones de ejia, Daniel emplea manifestaciones no-verbales. Estas no son frecuentes, como tampoco lo fueron en el proto-imperativo. En realidad su uso es más significativo dentro de la primera fase de su observación y sólo hay una ocurrencia no-verbal en Daniel-3. Esta baja frecuencia no indica que no

utilice gestos, sino que no los usa aisladamente. Muchas de las emisiones verbales se acompañan de señalamientos, mientras que otros gestos acompañan la acción en la que está involucrado.

Daniel expresa intenciones con forma del proto-declarativo con tres fines: para describir una acción, para señalar un objeto y para responder a una pregunta (de existencia, de lugar o para escoger entre una serie de objetos).

Existen algunos factores evolutivos claros. En su primera grabación se expresa por medio de "jerga" y a partir de la segunda grabación casi siempre usa formas de ejia o m: o ei. El cambio en la frecuencia de uso también da pautas sobre la evolución del lenguaje de Daniel. Mientras que su frecuencia es alta en las primeras dos grabaciones, baja significativamente en la tercera grabación con un aumento simultáneo de descripciones (véase la tabla 4). Las expresiones proto-declarativas en la última grabación son mínimas.

Los siguientes ejemplos muestran el uso de sonidos o "jerga" que serían ininteligibles si los padres no respondieran. Más adelante se presentarán ejemplos con las formas de ejia. Con "jerga", Daniel se expresa sobre acciones (ejemplo 44, 49 y 50), señala objetos (ejemplos 45, 46 y 48) y responde a preguntas (ejemplo 47):

ACTIVIDAD	PART.	EMISION
<u>Daniel-1</u>		
(Da está en su corral en la sala con muchos juguetes y come pasitas de un vaso, los papás están en la cocina)		
44. Da se levanta	Da	(jerga)
45. señala un objeto en el corral	Da	(jerga)
el P le habla desde la cocina	P	ya acabaste Daniel tus pasitas?
46. Da voltea hacia la cocina	Da	(jerga)
se para y ve la cocina, ve su vasito	P	ya acabaste tus pasitas?
	M	están buenas, verdad?
47. señala la cocina	Da	(JERGA)
	M	mande?

48. se recarga en la orilla del corral y señala algo en la cocina
- Da (jerga)
M lo que tú dices, ya [sabes, al revés
P [quieres otras, quieres más, mm?¹⁴
- el P le pone una pasita en el vaso
- P una pasita
49. Da se sienta, come, ve la cámara y empieza a patear los juguetes
- Da (jerga)
50. levanta el vaso, se recarga en el corral
- Da (jerga)

El uso de la conformación propia de Daniel, ejia, se observa principalmente en su segunda grabación, pero también hay ocurrencias en Daniel-3. Los intenciones que expresa son las mismas que las que se vieron con "jerga" pero varía la forma. Una vez más señala objetos (ejemplo 51), acompaña sus acciones (ejemplo 57) y responde a preguntas (ejemplos 52, 53, 54, 55 y 56):

Daniel-2

(Da está en la sala con su P viendo los discos, la M está en la cocina)

- Da coge un disco y camina hacia la cocina
- M enséñales que tienes unos Pitufos de disco
51. va hacia el P, le da un disco, señala unos dibujos el P coge el disco, D señala unos dibujos
- Da iyi agae
- P si? cuál es éste?
52. Da señala el disco el P señala
- Da agaii
P cuál es éste?

¹⁴ Nótese en este caso que ambos padres interpretan la jerga como si Daniel quisiera decir algo. La mamá simplemente interpreta que está diciendo algo pero no trata de inferir el significado de los sonidos, mientras que el papá infiere que está pidiendo más pasas. Si se toma en cuenta la interpretación de la mamá, la emisión es un proto-declarativo, si se considera la interpretación del papá, es un proto-imperativo (manifiesta volición). En este caso, lo más acertado sería clasificar la emisión en ambas categorías.

- | | | |
|---|---------|--|
| 53. Da señala
el P señala | Da
P | eja
este es un Pitufo, y
éste? |
| 54. Da señala
el P señala | Da
P | [eji::a
[Pitufo también, y
este? |
| 55. Da señala
el P voltea el disco, señala | Da
P | eji::a
Pitufos, y estos de
aquí? |
| 56. Da señala | Da | eji::a |

(Da juega con un carro que se arma
con tornillos)

el P le avienta un tornillo,
Da voltea, va por él, deja lo
que tiene en la mano

P mira, este es de tu
carrito chaparro,
qué anda haciendo
aquí? véselo a poner
este es carrito, mira,
toma

57. Da señala su carro, va
por él

Da jigoji

Daniel usa proto-declarativo con tres intenciones generales: para señalar, para acompañar una acción y para responder a una pregunta. Prefiere expresarse verbalmente ya que las manifestaciones no-verbales que no van acompañadas de una emisión verbal son poco frecuentes. Lo interesante es cómo crea una forma propia para expresar el proto-declarativo. En las últimas dos fases de su observación empieza a utilizar más formas específicas y disminuyen sus manifestaciones proto-declarativas.

HILIANA

El proto-declarativo sigue un patrón muy similar al proto-imperativo en Hiliana; sus manifestaciones son no-verbales y poco frecuentes en comparación con sus intenciones del segundo nivel (véase la tabla 5). En la primera fase de su observación no hubo ocurrencias del proto-declarativo y sólo son significativas en Hiliana-2. El poco uso de las intenciones "proto" apoya la noción de que tiene preferencia por producciones de contenido específico.

Cuando Hiliana se expresa con el proto-declarativo lo hace para manifestar inexistencia (ejemplo 58), para describir acciones (ejemplo 59) y para responder a preguntas de si o no (ejemplo 60). Todas sus ocurrencias son no-verbales. Los siguientes ejemplos muestran la mayoría de sus manifestaciones:

ACTIVIDAD	PART.	EMISION
<u>Hiliana-2</u>		
(H juega a la muñeca con su M) la M le da sopa a la muñeca	M	a ver, dale sopa a la niña
58. H hace como que le da sopa, hace gesto de que ya no hay sopa -----	H	(no-verbal)
(H come una galleta y juega con su osito Poo)	M	si, a Poo, duérmelo
H quita una cobija, la M le quita a Poo y hace como que lo duerme, H se para, la M se acuesta en el sofá	M	yo lo voy a dormir, mira, sh, yo me voy a dormir, ve niña, ya me dormí, mira
59. H hace un gesto de que se durmió	H M	(no-verbal) a ver tú, tú duérmete
<u>Hiliana-3</u>		
(H juega con el juego de onomatopeyas con sus primos) le jalan a diferentes animales	P	éste?
60. H hace gesto de "sí"	H	(no-verbal)

En Hiliana es notoria la ausencia de las formas verbales en el uso del proto-declarativo. La mayoría de las ocurrencias son no-verbales. Lo que parece claro es que, a pesar de que es la niña más pequeña de la muestra, tuvo preferencia por el uso de palabras para expresar sus intenciones.

MARTA ELENA

En Marta Elena, al igual que en Hiliana, se observa una

frecuencia baja del proto-declarativo (véase la tabla 6). De manera también similar a Hiliana, la mayoría de sus manifestaciones son no-verbales. Cuando utiliza una emisión verbal corresponde a una secuencia de sonidos que de no ser por el contexto y la interpretación de la madre se considerarían ininteligibles. Estas secuencias manifiestan dos intenciones: señalar algo y responder a preguntas.

Los siguientes ejemplos, que son casi la totalidad de las ocurrencias, corresponden a los dos tipos de proto-declarativo. En los ejemplos 61 y 62 señala un objeto y acompaña su gesto de una emisión verbal y en el ejemplo 63 responde a una pregunta de manera no-verbal:

ACTIVIDAD	PART.	EMISION
<u>Marta Elena-1</u>		
(E está viendo ropa con su M)		
61. E voltea hacia la ventana y señala algo	E	e: pita ¹⁵
M ve la ventana	M	e?
62. E ve la cámara, juega con un collar, no ve nada en especial	E	pita mm eepita wowo pita
la M no le hace caso, le enseña una bolsa	M	oye, este de quién es Marta Elena?
<u>Marta Elena-2</u>		
(E juega con una muñeca con su M)		
ve un muñeco con su M	M	cuál es el ombligo?
63. E señala algo en la muñeca	E	(no-verbal)

¹⁵ Esta ocurrencia se incluye en el proto-declarativo porque no existía una palabra similar en su léxico y su mamá tampoco sabía a qué se refería.

Marta Elena manifiesta intenciones con el proto-declarativo con poca frecuencia y variedad. De la misma manera que se notó en Hiliana. Se distingue de ella en que emite frecuentemente manifestaciones no-verbales. En Marta Elena, las funciones descriptivas quedan cubiertas por intenciones comunicativas en las que se expresa por medio palabras con una referencia clara.

El proto-imperativo y el proto-declarativo corresponden a intenciones comunicativas que se presentan con formas más dependientes del contexto y cuya referencialidad no corresponde a un concepto específico. Estas formas muestran cómo el niño quiere comunicarse pero aún no tiene instrumentos elaborados y complejos para hacerlo. Un niño que manifiesta con frecuencia este tipo de intenciones podría llamarse "comunicativo" mas no "lingüístico".

Los datos que se han presentado hasta ahora han mostrado que tanto Damián como Daniel expresan frecuentemente su intencionalidad por medio de formas "proto" con frecuencia mientras que Hiliana y Marta Elena se dirigen más a intenciones con formas más específicas.

Es difícil determinar con exactitud a qué intenciones comunicativas corresponde el proto-imperativo y el proto-declarativo cuando el niño se expresa con palabras con referencia específica, ya que no existe una correspondencia de uno a uno entre las intenciones con formas "proto" y las demás intenciones comunicativas. Lo que se pudo observar fue que conforme disminuía el uso del proto-imperativo y el proto-declarativo aumentaba el uso de las demás intenciones comunicativas. Lo que no se puede discernir es en qué intención específica evoluciona cada tipo de emisión.

2.4.3. Descripción

La descripción es una de las intenciones más polifacéticas que hay. Anteriormente se pensaba que las primeras emisiones lingüísticas de los niños consistían en etiquetar objetos, pero

un análisis de su lenguaje desde un punto de vista pragmático demuestra que ese nombramiento de objetos no es una etiqueta; el niño no sólo pone etiquetas sino también se refiere a acciones, relaciones entre objetos, hace generalizaciones, y muestra una gama de posibles descripciones a varios niveles. En todos los niños de este estudio se notó un alto porcentaje de expresiones de la descripción, pero sólo una revisión detallada de los datos permite señalar que los niños describen una variedad de objetos, acciones y relaciones y que lo hacen por medio de distintas formas.

DAMIAN

La descripción es de las pocas intenciones que se manifiesta de manera constante en Damián. Tiene un alto porcentaje de ocurrencias en todas sus observaciones y aumentan paulatinamente. Lo interesante es que el niño describe una variedad de situaciones y objetos y lo hace con diversas formas. Las producciones de Damián nunca son muy inteligibles ya que por lo general sólo se pueden interpretar dentro del contexto en que se producen o a través de la respuesta de la mamá¹⁶. Sus "palabras" por lo general son reducciones de sílabas de la palabra adulta (bo por globo) o reduplicaciones (bibi por 'David' o tata por 'aquí está') ambas con filtros de su propio sistema fonológico y con cierta variabilidad de una emisión a otra. También emplea algunas onomatopeyas (bu por perro) pero éstas también tienen una conformación variable¹⁷. Tiene una estrategia general en la conformación de sus emisiones que consta en decir

¹⁶ Se podría pensar que esta dependencia del contexto exigiría un análisis como proto-declarativos, pero dado que las formas son constantes, tienen una referencialidad determinada y tienen una relación con la palabra adulta. Son descripciones del nivel de emisiones con contenido específico.

¹⁷ Nótese que aunque se describa la emisión desde el punto de vista fonológico según el sistema de Ferguson (c.c.f. 1.3.3.), no se pretende extenderse sobre este tema. Simplemente sirve para distinguir la forma de la emisión.

sólo una o dos sílabas de cada palabra. En algunas ocasiones llega a encadenar tres palabras, pero de una sílaba cada una: ma//te//ki por mamá éste aquí.

Aunque la forma de sus expresiones es prácticamente inteligible, su lenguaje es rico en la calidad de sus descripciones; siempre y cuando se interprete según la inferencia de la madre y el contexto. Señala objetos, a la vez que reconoce la relación entre ellos, describe una acción y nota la ubicación de uno o más objetos. En otras ocasiones usa la repetición de una emisión anterior para lograr sus propios fines. Dentro de las manifestaciones descriptivas del lenguaje de Damián se observa características evolutivas. Mientras que en un principio sólo hace mención de los objetos o situaciones presentes en grabaciones posteriores nota relaciones de posesión, de ubicación y generaliza situaciones que sucedieron en el pasado con objetos o situaciones del presente¹⁸.

Se ha subrayado la importancia del lenguaje materno y la interpretación de la madre en el capítulo anterior. La mamá de Damián le dice frecuentemente el nombre de las cosas y de quién son. A la vez expresa preguntas sobre estos mismos conceptos. Es curioso que Damián sigue patrones similares en su lenguaje descriptivo.

A continuación se muestran algunos ejemplos de la variedad de expresiones de descripción que se presentaron en Damián. En primer término se notan unas ocurrencias en que Damián utiliza la estrategia de la repetición para dar a entender su propia intención y no para imitar únicamente lo que dijo su mamá. Se recordará, de la presentación del capítulo anterior, que hay una diferencia entre repetir con el fin de imitar y repetir para utilizar la conformación de la emisión anterior para sus propios

¹⁸ Un modelo de intenciones comunicativas por lo general no contiene elementos para discernir entre las funciones semánticas a las que se refiere la emisión. Aquí se hace notar que las palabras que utiliza el niño para expresar cada intención tienen diversas funciones semánticas para subrayar la riqueza del uso del lenguaje.

fines. El primer tipo de repetición se clasifica en la sección de imitación y el segundo tipo se considera dentro de la intención que manifiesta el niño (véase las secciones de imitación, respuesta descriptiva, petición de acción y petición instrumental).

Aquí se presentan algunos ejemplos de una repetición con el fin de describir. La primera secuencia (ejemplos 64 y 65) muestra una descripción con relación de posesión mientras que la segunda secuencia (ejemplo 66) es algo más elaborada. Primero se observa que Damián responde a las preguntas de su mamá y dice wowá (estas emisiones son respuestas). La mamá busca la producción de perro por medio de la imitación. Cuando Damián dice las sílabas son imitación, pero la última emisión no es una imitación porque se ve con claridad que el niño emplea su propio sistema: dice wowá cuando supuestamente está imitando la palabra perro. Porque no imita sino que somete la producción a su propio sistema se considera una descripción.

ACTIVIDAD	PART	EMISION
<u>Damián-1</u>		
(D y M juegan con un rehilete)		
la M se coloca el rehilete		
al pecho	M	mío
64.D lo toma	D	mya ¹⁹
	M	mío
65.	D	niá
<u>Damián-2</u>		
(D y M juegan con un perro que se jala)		
D se lo mete a la boca	M	no, boca no, quién es él? cómo se llama?
	D	wowá (RESPD)
	M	y de quién es el guaguá?
	D	wowá (IMIT)
	M	de quién es el guaguá?
	D	wowá (IMIT)
	M	a ver, dí pe

¹⁹ Esta emisión implica una descripción no sólo señala un objeto sino que establece una relación de posesión.

	D	pe (IMIT)
	M	rro
	D	ro (IMIT)
	M	perro
66.	D	a wowá

Las descripciones no inducidas en Damián se presentan cuando señala o ve un objeto que puede estar involucrado en una acción; en esos casos, nombra el objeto:

Damián-1

(D juega con un perro, lo avienta, luego va por una pelota)

	M	va a llorar el perro no lo avientes, mira, la pelota sí se avienta, mira Damián
67.la M bota la pelota	D	ba
68.D va por el perro, va con su M por la pelota	D	ba, ba, ba, ba
D avienta el perro, coge la pelota, la bota, se acuesta en ella, la M se la quita y la esconde	M	ba, el perro, no, la pelota, a mi, dónde está la pelota de Damián? dónde está la pelota?
D busca la pelota	D	ba+ m:+ (PETINF)
la encuentra y la toma	M	dónde está?
	D	a+ (EXCL)
	M	de quién es la pelota?
69.D encuentra un globo	D	bo
70.la M toma el globo, D encuentra la pelota, la señala	D	ba
D no la alcanza	D	ba (PETINS)
71.la M se la da	D	ba

De Damián-2 en adelante se encuentra mayor diversidad de actividades en las que manifiesta la descripción. Ahora no sólo comenta sobre el objeto que está involucrado en una acción sino que también hace referencia a la acción:

Damián-2

(D jugaba con su M, ahora ella cambia la actividad)

72. la M saca una mochila,
D hace "si" con la cabeza
coge la mochila, y señala
la puerta

D ba ba ba
M adonde vas?

En las últimas fases del seguimiento de Damián también empieza a usar deícticos para referirse a los objetos ²⁰. Damián emplea con frecuencia los pronombres ésta y éste, claro está, con reducción de sílabas. Nótese que en Damián-5 las producciones de los deícticos son parte de una cadena de palabras:

Damián-4

(D juega con unos cubos a los que le coloca una figura adentro)

73. le enseña un cubo a su M D mamá ta (ésta)

Damián-5

(D ve un libro con su M)

74. D regresa una página
cierra el libro y hace
"no" con la cabeza D te no

M este no?

75. D hace un esfuerzo por tomar
otro libro D ta te

76. toma dos libros D ta te i

77. quita un libro D te no

Hubo también otra forma interesante en la descripción de acción. Surge de una forma que Damián expresa como un linde pero ahora también manifiesta la descripción de una acción. Esta forma es uno dos tres que comúnmente expresa la preparación de una acción: "uno dos tres, ahí te va" o "uno dos tres, arrancan", etc. Damián dice do te con el fin de introducir una acción (que es un linde), pero también generaliza esta forma para describir la acción en la que está involucrado. En una misma secuencia se puede observar como la usa para manifestar que va a hacer algo, o

²⁰ También utiliza deícticos de lugar pero éstos se presentarán más adelante.

sea, es un linde, y a la vez describe lo que está haciendo. Como muestra de que Damián tiene la estrategia de hacer este tipo de generalizaciones ocurre un fenómeno similar con una rima que su mamá dice con frecuencia: juegan mucho a "chin chun papás" y luego a ejecutar alguna acción. Damián toma esta expresión y también se la aplica a la descripción de sus acciones en vez de manifestarla como un linde. Las siguientes secuencias ejemplifican estas manifestaciones:

Damián-3

(D y M juegan a aventar unos coches)

la M va a aventar un coche,

D la ve

la M lo avienta

D dos te:s (LIND)

M tre::s

(siguen aventando el coche y platicando)

la M coge los dos coches

M de quién son esos coches?

D mamian (RESPD)

M no, no son de Damián

78.D avienta un coche

D do::te

79.toma otro, lo avienta

D unodote

(más tarde regresan a los cochecitos pero la M quiere que jueguen con la pelota)

la M le enseña una pelota

M con cuál quieres jugar? con ésta?

D na (RESPS/N)

la M toma un coche

M con estos?

chin chun chan

D papas (LIND)

la M lo avienta

D señala otro coche

D mamá (PETINS)

la M avienta otro

80.D tiene los dos coches

y los avienta

D e papas

juega con los coches en un túnel

M qué haces?

D e+ (PROTOD)

M dónde están tus coches?

81.los avienta

D e: papas

Con el fin de ilustrar que una misma forma no siempre tiene el mismo referente o no se deriva de la misma intención se

presenta otro ejemplo del uso de los números uno dos tres pero ahora como una descripción de un objeto y no de una acción. En el siguiente ejemplo Damián ha generalizado el concepto de contar a un tipo de nombramiento de objetos. Para señalar los objetos en cuestión usa los números. En este caso no se derivan del introductor uno dos tres si no de los números 1,2,3:

Damián-5

(D está viendo un libro de animales con su M)

la mamá le enseña un dibujo	M	estos se llaman ratones
82.D no le hace caso, como que cuenta los dibujos	D	dos+
	M	esos no los conoces
83.sigue contando	D	tes+
84.	D	les+ les+
la M le enseña otro dibujo	M	qué son?
85.D señala dos cosas	D	tesí tesí
	M	conejos
	D	tos (IMIT)

Los ejemplos anteriores sobre el uso de "dos, tres" y "chín chun chan" muestran como Damián hace generalizaciones a diferentes intenciones a partir de palabras que originalmente tenían otra función. Este proceso de generalización se nota en otros tipos de relaciones también. Damián, desde su primera grabación establece relaciones entre objetos/situaciones o personas. En las últimas grabaciones también empieza a relacionar los objetos con lugares. Aquí se muestran, en primer término, algunos ejemplos de la relación que establece entre los objetos y sus poseedores:

Damián-2

(D y M juegan con una caja con ropa)

la M saca una bota del papá,		
D se acerca y levanta el pie	D	mamá (LLAM)
	M	mande
	D	e+ e+ (PROTOI)

D coge la bota y se lo quiere poner, la M lo ayuda	M	mira nada más, traes botas?
86.D ve la bota la M saca una camisa de D	D	papá
87.D la ve, la toca	D	mamian
	M	Damián, es de Damián, muy bien

También expresa la interacción entre un objeto y una persona, sin establecer una relación de posesión:

Damián-2

(D juega con el teléfono)		
D se pone el teléfono a la oreja	M	quién es hijito
	D	papá (RESPD)
	M	papá? y que te dice?
hace como que come	D	(no-verbal) (PROTOD)
	M	que qué comiste?
hace "si" con la cabeza	M	si? y qué comiste
88.se pone otra vez el teléfono a la oreja	D	papá
	M	si es tu papá, y qué comiste?
cuelga el teléfono	D	pápa (RESPD)
	M	sopa
89.juega con el teléfono	D	papá
	M	tu papá ²¹

A partir de la cuarta observación de Damián empieza a manifestar la relación entre objetos y lugares. Damián señala los lugares por medio de deícticos:

Damián-5

(D está metiendo unos juguetes a una bolsa)		
mete un juguete a la bolsa	M	qué estas haciendo?

²¹ Nótese en esta secuencia la importancia de la interpretación de la madre, las acciones del niño y la entonación para determinar la intención de cada emisión. La mamá interpretó "papá" cuando Damián jugó con el teléfono a pesar de que ella le había preguntado sobre lo que había comido. Cuando Damián cambió el acento, pápa, la mamá lo interpretó como una respuesta a su pregunta. Una vez más, Damián juega con el teléfono y ella interpretó su emisión como papá.

90.	D	ti
	M	allí?
	D	i (RESPS/N)
91.mete otra cosa	D	ta ti
	M	este ahí
92.mete otra cosa	D	ta ti
93.mete otra cosa	D	ta ti
	M	Damián ahí?
	D	i (RESPS/N)
	M	o, no cabe
94.	D	i be

La generalización de conceptos y experiencias se manifiesta en un caso interesante. Damián tuvo una experiencia unos días antes de la quinta grabación en que encontró un animalito en el baño. Por alguna razón, de todo lo que oyó o dijo se quedó con una expresión: a no. Esta expresión posteriormente la relacionó a otras situaciones y objetos, como se puede ver en la siguiente secuencia:

Damián-5

(D está viendo un libro con su M)

95.D ve un perro en la portada del libro	D	bu
96.toca el perro	D	bu
la M lo asusta, le ladra	M	BUBUBU A risa
97.D ve otro perro, lo señala	D	bu, a no a no
	M	son animalitos?
	D	itos (IMIT)
98.hace como que se asusta	D	a no, a no
	M	ay no, oye Damián
	D	e+ (RECON)
la M le señala el baño	M	ayer que te salió el animalito allá, qué hiciste?
	D	MAMA// a no
		ii (RESPD)
99.ve un perro	D	bu// ta (ahí está), a no ²²

²² El análisis de esta secuencia muestra con claridad la importancia de la interpretación de la madre y el conocimiento del contexto presente y pasado. La mamá poco a poco va entendiendo porque Damián dice a no hasta que ella misma explicita el hecho que lo llevó a esa expresión. Después se nota

La expresión de la descripción en Damián es ilustrativo de cómo con pocas palabras, muchas de ellas ininteligibles o simples reducciones de sílabas, se pueden manifestar tantas funciones. Damián señala y describe acciones y relaciona objetos, personas y lugares. Conceptualmente se ve la complejidad de sus emisiones ya que generaliza experiencias y aplica las expresiones de una situación a un acontecimiento posterior. El uso de formas también es diverso. Se observan palabras con referentes específico así como aquellas que varían de contexto a contexto (deícticos). Los ejemplos de descripción en Damián también subrayan la importancia de analizar una emisión sólo si se toman en cuenta todos los elementos del contexto así como la interpretación o respuesta de la madre.

En Damián hay una alta ocurrencia de descripciones en todas sus grabaciones a pesar de su poca variedad léxica. Esto muestra que la cantidad de léxico no determina la variedad de funciones que se le da a la intención. El hecho de tener un alto porcentaje de intenciones "proto" en sus primeras observaciones tampoco afectó sus manifestaciones de contenido específico. Prueba de ello es que simultáneamente se expresa con el proto-declarativo y la descripción.

DANIEL

En Daniel se observa una preferencia por expresiones descriptivas. En las primeras fases de su evolución hay una frecuencia alta del proto-declarativo al igual que intenciones descriptivas del tipo de referencia específica (véase la tabla 4). Existe una discrepancia ya que en Daniel-2 se nota una baja significativa de la descripción. Esto se debe al uso de la forma eja que se documentó en el proto-declarativo y que parece sobreponerse a todas sus emisiones. Aunque Daniel tiene el léxico

como Damián sigue usando la expresión para referirse a animales, en especial la relación entre el susto y los animales (su mamá lo asustó cuando primero vió al perro en esta secuencia también).

suficiente para expresar la descripción, casi todas sus emisiones tienen la forma de ejia (y sus variantes) en vez de utilizar el léxico que ya había establecido. Esto no es poco común ya que en muchos casos los niños se remiten a una forma "segura" cuando están en un período de transición.

Las formas que emplea Daniel son limitadas. Un recuento de lexías muestra una alta frecuencia de la palabra gol²³ para expresar no sólo descripciones sino también otras intenciones. A parte de esa palabra tiene un número bastante limitado de lexías en comparación con los otros niños del estudio (en especial las dos niñas). A través de sus pocas palabras, manifiesta algunos tipos de descripciones. La mayoría de estas expresiones son señalamientos, pero también expresa acciones y personas y en las últimas dos fases, lugares. Es notoria la ausencia de relaciones entre objetos y personas que se habían observado en Damián. Daniel por lo general manifiesta la descripción sólo para hablar de lo presente y lo observable.

En primer término se exponen algunos ejemplos de los tipos de señalamientos de existencia en que nombra el objeto (ejemplo 105) y descripciones de acciones (ejemplos 100 a 104) que hace Daniel. Aunque los ejemplos no pueden mostrar la totalidad de su corpus, cabe notar que con el tiempo cambia más la variedad léxica que el tipo de descripciones:

ACTIVIDAD	PART.	EMISION
<u>Daniel-1</u> (Da acaba de comer y come una pasitas en la sala, se encuentra con una pelota) Da patear unos juguetes, no le hace caso a su P	P	a ver, chame la pelota Daniel, la pelota
100. Da se agacha y toma una pelota	Da	gol

²³ Las grabaciones de Daniel se hicieron en la época del Mundial de Fútbol y Daniel vió mucho fútbol con su papá. De ahí sacó la palabra gol que se refería a la acción de jugar con una pelota, a la pelota en sí y a objetos y/o acciones similares.

101.le echa una a su P	Da	gu:l
102.el P avienta una pelota al corral, Da toma otra	Da	uul
103.voltea a ver donde pegó la pelota que aventó su P	Da	eul
104.va por la pelota	Da	gol
105.señala la pelota que está afuera del corral	Da	uugoo

Las expresiones de la descripción a partir de Daniel-2 incluyen el desciframiento del objeto o de la acción, del agente cuando es él mismo (ejemplo 115) u de otras personas (ejemplos 106 y 108). También empieza a hablar no sólo del objeto que está involucrado en la acción sino de la acción en sí (ejemplos 107, 109, 112, 113 y 114):

Daniel-3

(la familia come en el comedor)

106.el P se para de la mesa y se va a trabajar, se oyen las campanitas de la puerta cuando sale	Da	papá
107.hace un gesto de "se fué"	Da	ayayai
	M	se fué, verda?
108.mira hacia la ventana,se oye el ruido del motor del coche	Da	papá
	M	es papá, verda?

(D está comiendo con su M)		
109.mete su mano a la gelatina	Da	ya
	M	no, te voy a traer una cucharita
sale la M		
110.Da señala algo en el mantel	Da	yax
111.señala el vaso	Da	ya chion uwa
112.señala el piso	Da	iya
regresa la M	M	ya, nada

(Da le va a poner unas pilas a un juguete, su M fue por ellas)		
113.llega su M con las pilas	Da	ya
	M	a ver si éstas sí
114.Da saca las pilas que no sirven	Da	ya kiki
	M	sí, quítale eso
no puede	Da	aayi (PROTOI)
	M	qué pasa?

pide la pila	Da	e+ (PROTOI)
	M	pónsela
115.Da pone la pila	Da	ya (yo)
	M	a ver, tú
la M mete su mano	Da	YO YO (PETINS)
		YA (PROT)

Daniel también manifiesta locativos en la descripción. Esto se empieza a observar a partir de Daniel-3 por medio de deícticos, de la misma manera que se presentó en Damián:

Daniel-3

(Da y su M van a ponerle las pilas a su juguete)

116.Da tiene la pila, la pone sobre las otras pilas viejas	Da	gi gi gi
	M	ahí ahí, sácalo
117.Da vuelve a poner las pilas encimadas	Da	aki, ki gi gi gi
	M	si
118.le da la tapa a su M y señala las pilas	Da	gi gi
	M	sí, la tapa si, ahora tápala
119.la M pone la tapa	Da	ya, ya ya
	M	ya?, ahora préndelo

Daniel expresa pocos tipos de descripción con pocas palabras, aunque la descripción es una intención que expresa con frecuencia. Cuando Daniel describe, lo hace con el fin de señalar algo, referirse a la acción que desempeña y a los agentes que lo llevan a cabo. En la última fase de sus observaciones también muestra lugares. Aunque su léxico es reducido la mayoría de sus emisiones son inteligibles ya que rescata gran parte de la palabra adulta y la expresa en un contexto en que su comprensión se facilita por la presencia de los objetos o acciones. La evolución dentro de la descripción se da principalmente en que aumenta el número de lexías. También aparecen locativos, que incluyen aspectos de mayor complejidad al final de la fase.

HILIANA

Hiliana es una niña con una marcada preferencia por la

comunicación por medio de formas con contenido específico. Esas formas expresan descripciones aunque hubo también manifestaciones de petición de acción y atención al objeto (véase la tabla 5). Sus descripciones van más allá de una mera etiqueta y presenta mayor variedad de léxico que los dos niños. Se nota cierta evolución dentro de esta categoría. En un principio, sus descripciones se refieren a los objetos que ve (aunque hay algunos casos de desciframiento de acciones) y posteriormente se atiene a descifrar diferentes tipos de acciones (presentes, pasadas y futuras) en las que manifiesta el objeto y la acción. En su última grabación también nota el lugar de los objetos.

Los tipos de descripción que más sobresalieron en las observaciones de Hiliana se refieren a objetos que ve, toca o involucra en una acción. Estas descripciones sobre la existencia de los objetos componen la mayoría de sus emisiones en la primera grabación, pero también ocurren a lo largo de sus observaciones:

ACTIVIDAD	PART.	EMISION
<u>Hiliana-1</u>		
(la M desayuna mientras H juega a su alrededor)		
120. la mamá toma leche, H se acerca y toca el pan	H	pan
la M le enseña el paquete	M	pan, mira
121. H toca el pan	H	pan+
	M	pan, más pan?
122. H juega con el pan	H	pa
	M	mira el pan
123. voltea a ver a su M	H	agua
la M señala el vaso de leche	M	no es agua, es leche
124. H ve el vaso	H	awa ²⁴
	M	no, leche
125. ahora H ve el Gerber que está sobre la mesa	H	bibi
la M señala la imagen del bebé que está en el frasco	M	aquí está el bebé

²⁴ Esta emisión no se considera una imitación porque la madre lo interpreta como que Hiliana está nombrando lo que está en el vaso y luego lo reafirma. También se debe notar que Hiliana vuelve a ver el vaso y parece ser que vuelve a nombrar lo que ve en vez de simplemente repetir su primera emisión.

Hay algunos otros ejemplos similares de descripciones de objetos, pero también interesa cómo la descripción manifiesta acciones. Hiliana habla de acciones presentes, pasadas y futuras lo cual no es muy característico en los demás niños del estudio. En algunos casos descifra la acción y en otras el objeto que se involucró en la acción. La mayoría de las ocurrencias sobre acciones son a partir de la segunda grabación y son más frecuentes que las descripciones de la existencia de los objetos tan característica de la primera observación. Los primeros ejemplos muestran la descripción de los diferentes tipos de acción en los que descifra el objeto; primero avisa que va a escribir algo (acción futura, ejemplo 126) y luego dice que acaban de jalar la cuerda de la rueda de onomatopeyas y que oyó un animal (acción pasada, ejemplo 127):

Hiliana-2

(juega con sus dos primos,
A saca un pizarrón)

A le enseña el pizarrón	A	ven nena, mira aa
126.H camina hacia el pizarrón	H	a?a ²⁵

(H jala las cuerdas del juego de
onomatopeyas con sus primos, la
M también está presente)

127.H oye el sonido de un animal, voltea a ver a su M	H	aguaguá
--	---	---------

Los demás ejemplos sobre acciones tienen un elemento en común: Hiliana utiliza con frecuencia la palabra ya. Esta forma puede manifestar inexistencia (que es un tipo de negación), una acción terminada o la descripción de una acción en proceso. También descifra la acción por medio de otras palabras, pero ya es la más frecuente:

²⁵ Esta emisión no se considera como una imitación porque Hiliana toma la emisión de su prima y con ella describe su propia acción: camina hacia el pizarrón y empieza a pintar.

Hiliana-3

(la M tiró agua en una mesita, le pidió a H que la ayudara a limpiarla, pero H le dió el trapo a A y a P, ahora H tiene el trapo)

- 128.H empieza a mover el trapo, ve el agua M límpiale la fuchi
H ya// awa
M ya se cayó el agua
129.A y la asist. limpian el agua H e bobo o awa
M ya se cayó el agua
asist. límpiale, fuchi, mira
H le enseña el trapo a la asist., lo sacude, le pega H ñau (?)
M fuchi, límpiale, límpiale la fuchi, ya limpiaste bien?
130.H se trata de quitar el babero H ya
M le quita el babero M ya? a ver
131.H ve el trapo H awa
la M le enseña otro trapo M con ese límpiale, con ese
H se pone el trapo sucio sobre el vestido uii, no te mojes, mira fuchi
132.H vuelvè á limpiar, hace una bola con el trapo, se lo da a A H ya
M ya? bueno, dámelo
ya, dámelo
H ya (IMIT)
H va por otro trapo al sillón, se lo enseña a su M H ma+ ma+ (PETINF)
ella limpia con el sucio M con éste? yo limpio
con éste? bueno
ve a su M limpiar H ix (?)
133.las dos limpian H yay
M ya
la M deja de limpiar M ya está limpio
134.H sacude el trapo H yau

Hasta ahora se ha visto como Hiliana manifiesta descripciones de objetos y acciones sin establecer relaciones conceptuales más complejas. Aunque no son frecuentes las descripciones de objetos o acciones relacionadas con otros

objetos/situaciones hay dos casos interesantes que merecen atención. El primero es la relación entre una acción y un receptor de la acción y el segundo es una relación entre el objeto y el lugar. En los demás niños se había visto que en algunas ocasiones expresaban el agente de una acción, pero hasta ahora no se había presentado que descifrarán el receptor. Hiliana expresa a quién le va a dar una galleta, como se nota en el siguiente ejemplo:

Hiliana-2

(H come galletas con su M)
la M le da una galleta

135.

M dale una galleta
a Nina
H pu (Poo)
M a Poo? dale una a Poo,
traelo para que le des
galletas

va a la caja donde está su
osito Poo

El segundo ejemplo es de un objeto en relación al lugar en el que está. Esta asociación se presentó en todos los niños, pero curiosamente no fue muy frecuente en Hiliana. En realidad, sólo se presenta en una secuencia (aunque se había observado en las sesiones anteriores que no se grabaron):

Hiliana-3

136. la M pone una rana fuera de
su alcance
va por la rana, se sube
al sofá

137.

H kakana
H nya kana (ATENC)
H aita kana

Uno de los tipos de descripción más interesante y quizás más complejos que tuvo Hiliana fue por medio de la forma nya (mira). Como se mencionó anteriormente, la mayoría de los casos en los que utiliza la forma nya para expresar su intención es una atención al objeto, pero las diferentes conformaciones prosódicas que acompañaron esta forma dieron la pauta de que pudiera existir más de un tipo de intención. Cuando Hiliana dice nya y lo

acompaña de un señalamiento está pidiendo atención a una situación u objeto, pero cuando dice nya seguido de unā pausa y después da el nombre de un objeto o expresa una acción, existe una combinación de intenciones. Por una lado pide atención (por medio de nya) y luego expresa algo sobre el objeto o acción sobre el cual pidió la atención: dice el nombre del objeto, dice lo que va a hacer, etc. La primera palabra de la secuencia es una atención al objeto mientras que la segunda por lo general expresa una descripción. En los ejemplos de nya es muy importante la forma; no tanto la conformación segmental sino la existencia o no de una pausa entre las dos palabras de la cadena. La ausencia de la pausa indica si toda la cadena manifiesta un tema, y de ahí, una intención, mientras que la existencia de una pausa es un indicio de que la emisión contiene dos intenciones distintas; la primera es una atención al objeto y la segunda, por lo general, una descripción. Las cadenas sin pausa se presentan desde la primera observación de Hiliana, mientras que las cadenas con pausa, que parecen expresar dos intenciones, aparecen en la última grabación. Los siguientes ejemplos contrastan los dos tipos de análisis. Primero dice nia totón y nya aisladamente. Esas dos emisiones son de atención al objeto porque hay ausencia de pausa o aparece "mira" aisladamente. En cambio, en los ejemplos 138 y 139 Hiliana combina nya con una pausa y luego descifra el objeto al que hace referencia. Esos ejemplos constan de una doble interpretación: nya es atención al objeto y la segunda palabra es una descripción:

Hiliana-3

(H está dibujando con sus primos)

H dibuja, se asombra voltea a ver a A	P	te hago un ratón
	H	nia totón (ATENC)
	P	el tatón
H dibuja, voltea a ver a A	H	nya (ATENC)
138.señala otro dibujo	H	nya//cuacua (ATENC)
	P	mira qué bonito,

un pato²⁶

139.P le da vuelta a la hoja
ven un dibujo nuevo

H nya//guagua (ATENCIÓN)
P mira guagua, te hago
un ratón?

En la sección sobre atención al objeto se hará mayor incapié sobre el uso de la forma nya, pero es importante señalar que en la tercera grabación de Hiliana ya hace encadenamientos con dos temas. Estos se caracterizan, por ser una atención al objeto y una descripción.

Hiliana es una niña con una franca dependencia léxica frente a las expresiones con significado contextual que fueron tan frecuentes en Daniel y Damián. Esta preferencia se puede observar en la descripción. Tiene mayor riqueza léxica, pero no necesariamente más variedad de tipos de descripción. Primeramente describe los objetos que están involucrados en una acción. Posteriormente empieza a descifrar no sólo el objeto, sino también la acción y hace referencia a acciones presentes, pasadas y futuras. Los tipos de relaciones que expresa, aunque no tan variados como Damián, cubren un aspecto que no se había observado anteriormente: el desciframiento del receptor de una acción. Otros tipos de relación que hace se refieren a los lugares, que es un fenómeno que se observó también en los otros dos niños. Es de notarse que las descripciones tienen una función social en Hiliana; van más allá de una simple etiqueta. Es raro observar que Hiliana sólo nombre un objeto. Por lo general tiene que estar involucrada en una acción y busca la mirada de su interlocutor para comunicarle algo sobre el objeto. Este hecho se subraya con el hecho de que acompaña sus descripciones de una petición de atención - nya.

MARTA ELENA

Marta Elena es la niña con mayor riqueza léxica de los

²⁶ Nótese que el primo, al hacer una expansión de la emisión de Hiliana nota dos temas: "mira qué bonito" y "un pato".

cuatro niños del estudio. Esta riqueza se manifiesta, por un lado en la escasez de proto-intenciones²⁷, y en su preferencia por los tipos de descripción por el otro. Tiene más ocurrencias de descripciones como un conjunto que de la suma de tipos de peticiones. También tiene un uso variado de tipos de descripciones. Desde la primera grabación se observan relaciones entre objetos y personas así como expresiones sobre atributos y lugares. Casi la totalidad de las descripciones se presentan cuando el objeto está involucrado en una acción. Se podría decir que Marta Elena habla de prácticamente todo lo que está haciendo. La descripción no se limita a los objetos; como en los demás niños, se encuentra que habla de acciones presentes, pasadas y futuras. En estos sucesos, tiende a descifrar más el objeto que la acción. aunque no siempre descifra la acción.

Las generalizaciones que Marta Elena establece son parecidas en la complejidad a Damián. Ella toma el léxico de una situación y la aplica a un contexto similar, pero le da su propio significado. Esto es notorio es su uso de uno, dos, tres aunque la generalización que hace a partir de esta secuencia de números es muy distinta a la de Damián. Este ejemplo se explicará más adelante.

Los primeros ejemplos muestran los tipos de descripciones de objetos involucrados en una acción:

ACTIVIDAD	PART.	EMISION
<u>Marta Elena-1</u>		
(la M sacó una muñeca, E la tira, ve la bolsa de dónde antes sacaron un lápiz)		
E ve la bolsa	E	un lápiz (PETINS)
140.la asist. saca un lápiz de su bolsa, E lo toma	E	a:: lápiz
141.dibuja en el aire con el lápiz	E	em: dapis

²⁷ Aunque tiene un porcentaje similar de proto-imperativo frente a la descripción en Marta Elena-1, la suma de los dos tipos de descripción (descripción y respuesta-descripción) es más que el doble que el proto-imperativo (véase la tabla 6).

La mayoría de las descripciones de objetos que están involucrados en una acción contienen también algún tipo de relación, ya sea con la función del objeto (ejemplo 145), con otras personas (ejemplo 144) o con un atributo (ejemplo 143). Así, cuando prenden la televisión no sólo puede decir tele sino también pufo (Pitufo) o al ver unas monedas dice ishi (chicles) porque usa las monedas para comprar chicles. Los siguientes ejemplos muestran algunas relaciones que hace Marta Elena:

Marta Elena-1

(hay una caja llena de objetos en el piso y un vaso con agua)

142. la M pone el agua en el piso	E	agua
		mm api (?)
coge el agua	M	qué quieres?
toma agua	M	cómo se llama?
143. toce, se le atora el agua	E	ápido

(ve ropa de la familia con su M)		
144. ve la chamarra de su P, la señala y la toma	E	papá

Marta Elena-2

(E juega a poner unas monedas en una fila con su P, a un lado están unos chicles)

145. coge las monedas	E	ishi
	P	qué vas a comprar con esto, para qué es ésto?
	E	ishi (RESPD)
	P	para comprar chicles

Aparte de estas relaciones entre objetos, personas y sus atributos, Marta Elena también se refiere a los lugares. Para ello emplea la misma forma que los demás niños: aí ta (ahí está):

Marta Elena-2

(E juega con su M a que ella esconde un lápiz y E lo tiene que encontrar)

la M esconde el lápiz debajo del tapete, E lo busca	M	dónde está el lápiz?
146. E ve el lápiz	E	a biabi

147.destapa el lápiz y lo
toma

E aíta

Es especialmente interesante cómo Marta Elena describe las acciones. Desde su primera grabación se nota que habla de acciones futuras. En la segunda grabación empieza a descifrar la acción en vez del objeto. La forma que emplea para manifestar la acción, como ocurrió en los demás niños, es ya. Esta forma se refiere a la terminación de una actividad (ejemplo 148), pero también expresa la inexistencia (véase la secuencia que sigue). Marta Elena también usa otra forma de manera interesante. Aunque comúnmente los niños emplean la palabra más para pedir algo, ella expresa una acción futura (ejemplo 149):

Marta Elena-2

(E juega con su P a poner unas monedas en las muñecas desarmables)

su P le avienta unas monedas	P	una, dos
E las mete en la muñeca y busca más	E	ya (NEG)
	P	ya no hay más
siguen metiendo monedas	P	a! falta uno
148.E coge otra moneda	E	ya
	P	tres

(E había jugado con el equipo de grabación, tiró el micrófono, jaló cables, etc. Ahora juega con una muñeca pero la deja y se vuelve a acercarse al equipo)

149.E corre hacia el micrófono	E	mash
tira unos cojines	M	más

La siguiente secuencia muestra un buen ejemplo de cómo Marta Elena juega y generaliza a partir de una expresión. En este caso, lo hace con la expresión uno, dos, tres. El papá de Marta Elena había contado una monedas y unas muñecas orientales de distintos tamaños. Parece ser que de ahí, Marta Elena también cuenta al colocar los objetos en una fila. Después de jugar así, en otra secuencia muestra una gama de intenciones al pasar de un conteo

hasta llegar a describir su acción:

Marta Elena-2

(E juega con su P a colocar las muñecas en orden por su tamaño)

- el P mete una muñeca en la fila P no, aquí ponlo, uno
150. el P coloca las muñecas E tes
E ve lo que hace el P P dos
151. E tes
P dos, y este?
E do (RESPD)
- el P desarma las muñecas
para colocarlas una adentro
de otra P ahora, mételos ahí
adentro, uno, dos
152. E las va metiendo E tiesh
153. E toto
154. mete otra E toto
el P las vuelve a armar
y las pone en fila P cuéntalos, uno, dos
155. E las ve paraditas, se para E tes, dos
el P va por unas monedas y
unos chicles, los avienta
al piso P mira, mira
156. E ve las monedas en el
piso, las toma E tes
P cuatro
E ishiz+ (PETINF)
P qué vas a comprar con
esto, para qué es esto?
E ishi (RESPD)
P para comprar chicles
157. E empieza a jugar con las
monedas y las pone en una
canasta E tes//tes
P no, no lo echas ahí,
Marta Elena

El léxico descriptivo de Marta Elena es variado. Es versátil en el sentido de que descifra diferentes tipos de contenidos. Describe objetos que están involucrados en una acción, habla de acciones presentes, pasadas y futuras, hablando del objeto o de la acción (por lo general con ya), hace relaciones entre objetos y personas, atributos y lugares y generaliza palabras de un contexto a otro. En todos esos aspectos, su lenguaje es parecido a los demás niños. Difiere en cuanto que empleó más relaciones en una fase más temprana que los demás niños y además hizo

referencia a atributos. Sólo Hiliana y Marta Elena tuvieran ocurrencias de atributos en sus descripciones. Lo que sobresale en Marta Elena es su eminente preferencia por la descripción (y respuesta descriptiva) además de su paso acelerado por la fase de una palabra.

La descripción es el tipo de intención comunicativa más versátil y frecuente en el corpus de datos de todos los niños. Más que una etiqueta, la descripción tiene una función social. A la vez, se refiere a objetos y también a acciones. Las acciones cubren diferentes lapsos ya sea presentes, pasadas o futuras. Los objetos que describen los niños pueden estar presentes o bien contener una relación entre objetos y personas, lugares o situaciones. En algunos casos, los niños también describen atributos, funciones y lugares.

Es interesante que aunque la descripción fue frecuente en todos los niños, la forma y las expresiones fueron muy variadas. Los dos niños presentaron un vocabulario reducido; Daniel sólo tuvo once palabras en sus descripciones en su última grabación. Damián y Marta Elena expresaron relaciones conceptuales más complejas desde su primera observación mientras que Hiliana en realidad manifestó pocas relaciones en la descripción. Daniel y Damián usaron formas poco inteligibles de no haber sido por la información del contexto, mientras que las palabras de Hiliana y Marta Elena se comprendían aún fuera del contexto. Hiliana usó la forma nya con frecuencia como parte de sus descripciones mientras que este fenómeno no se presentó de manera similar en los demás niños. Damián generalizó palabras de un contexto a situaciones nuevas mientras que esto rara vez ocurrió en Marta Elena y no se presentó en Daniel e Hiliana.

La discrepancia entre las manifestaciones de una misma intención sólo muestra que todos los niños tienen maneras propias de expresarse. Cada niño adoptó su sistema, sus intereses y su mundo a la descripción.

2.4.4. Respuesta descriptiva

La categoría de respuesta no se pueden analizar aisladamente. Aunque todas las intenciones comunicativas se consideran dentro del discurso, la respuesta tiene mayor dependencia del turno conversacional anterior. Sólo se considera que una emisión sea una respuesta si antes se expresa una petición (generalmente de información).

Al estudiar la respuesta en el lenguaje infantil, también se tiene que analizar el tipo de preguntas que le anteceden. Esta tipología se describió en la sección de interpretación y/o reacción de la madre. Se siguen los lineamientos de los tipos de preguntas de esa sección en la presentación de la respuesta descriptiva y la respuesta de sí/no. Existen diferentes tipos de preguntas que inducen respuestas descriptivas: las preguntas reales, didáctica y aclaratorias son frecuentes. Estas preguntas difieren en cuanto su nivel de exigencia cognoscitiva a la vez que se expresan con variantes en la complejidad gramatical. Ambos factores pueden influir sobre las respuestas de los niños.

Dado que el análisis de la respuesta se hace respecto de un modelo conversacional, en primer término se tiene que observar si el niño entiende la estrategia funcional de la pregunta y la respuesta, y en segundo lugar, si entiende el contenido de la pregunta. Es importante marcar esta distinción porque es común que el niño, en las fases tempranas de la adquisición del lenguaje, comprenda que se le hace una pregunta pero su respuesta no necesariamente es relevante a lo que se le pregunta. Estas respuestas "irrelevantes" pueden ser de tres tipos: 1. Aquellas en que la forma de la emisión del niño no permita inferir acertadamente si responde o no a la información que se pide. Tal es el caso de las respuestas en las proto-intenciones. Este tipo de respuesta muestra una estrategia conversacional apropiada al discurso, pero una falta de léxico; 2. Aquellas en que se responde con una palabras de contenido específico que es irrelevante al contexto o manifiesta una incomprensión de la pregunta y; 3.

Aquellos casos en los que el niño simplemente no responde. También puede suceder que no dé una respuesta²⁸.

La intención de la respuesta descriptiva incluye sólo las expresiones con significado específico pero toma en cuenta tanto las respuestas correctas como las incorrectas.

La relación entre la emisión anterior, la pregunta, y la respuesta descriptiva es interesante. Aunque en todas las conversaciones se puede observar la manera en que los padres adaptan su lenguaje al sistema del niño y cómo reacciona el niño de manera global, a través de la respuesta descriptiva se ven las estrategias descriptivas específicas de los padres. Crean un sistema de prueba preciso respecto del conocimiento que creen que debe tener su hijo. Están induciendo al niño a mostrar lo que sabe y no sabe.

DAMIAN

En Damián sobresale la manera en que la mamá conversa con su hijo. Da la impresión de ser maestra o terapeuta de lenguaje porque su diálogo consiste en muchas preguntas a través de las cuales pretende enseñarle algo al niño o hacerle repetir información que ella sabe que conoce. Hay una alta frecuencia de preguntas didácticas en el lenguaje materno. Las preguntas de la madre, y las respuestas descriptivas de Damián son un tipo constante de discurso a partir de la segunda grabación. A partir de ese momento la respuesta descriptiva mantiene un alto porcentaje de ocurrencias (véase la tabla 3)²⁹.

Los tipos de preguntas a los que Damián responde son variados, incluso desde su primera grabación. En todas las etapas siempre hay preguntas de existencia como, qué es y quién es, pero se nota una evolución en la complejidad de otros tipos de

²⁸ Si este es el caso, el sistema de análisis no da cuenta de este hecho. Sólo una revisión completa de los datos del lenguaje materno podrían señalar la ausencia de respuestas.

²⁹ Nótese que la respuesta de sí/no no es de una frecuencia tan alta.

preguntas a lo largo de sus observaciones. Cuando se presentan preguntas de mayor complejidad, en varias ocasiones se nota que Damián entiende que debe responder a una pregunta pero no lo hace correctamente. En esos casos se puede decir que su respuesta muestra su competencia comunicativa mas no su competencia lingüística.

Los preguntas aclaratorias son más frecuentes y se refieren a la existencia o el nombramiento de objetos y personas. Llama la atención que la madre no sigue la condición de "sinceridad" de la interrogación. No es que quiera que el niño aporte información nueva, que ella desconoce, sino que muestre su capacidad comunicativa y que haga producciones correctas (según el criterio materno). La madre hace preguntas con las formas qué es o quién es aunque también aparece la pregunta cómo se llama. En la primera grabación de Damián la mayoría de las respuestas a este tipo de preguntas son proto-declarativas y en otros casos responde con palabras de contenido específico pero sin poder diferenciar qué de quién.

En los siguientes ejemplos se muestra como en un principio Damián confunde qué con quién y la madre cambia su pregunta para adecuar su lenguaje al de Damián:

ACTIVIDAD	PART.	EMISION
<u>Damián=1</u>		
(D juega con unos soldaditos, su M saca el biberón de Hania)		
D toma el biberón	M	mira hijo, qué es?
la M toma el biberón	D	mmm (PROTOD)
158.	M	qué es?
	D	yayo
	M	no, de quién es? ³⁰
159.	D	yaya (Hania)

³⁰ En este caso la mamá modificó su pregunta para que la respuesta de Damián fuera la adecuada. El respondió a la pregunta de qué es como si le hubiera preguntado quién es. Luego la mamá repitió la pregunta y, una vez más, Damián dió la misma respuesta, pero ahora con una variante fonética.

Algunas secuencias muestran cómo la mamá induce al niño a seguir el proceso comunicativo de pregunta/respuesta de manera apropiada al contenido de la pregunta. En un principio le dice lo que quiere que diga y luego el niño lo hace espontáneamente:

Damián-2

(la M pinta unos muñecos)		
la M pinta un muñeco	M	a ver, vamos a pintar, ésta es tu abuela, si?
D hace gesto de "si"	D	i (RESPTS/N)
	M	quién es?
160.	D	laila (abuela)
	M	tu abuela
	D	la (IMIT)
la M pinta otro	M	y éste es Luis
	D	li (IMIT)
	M	quién es?
161.	D	lis ³¹

A partir de la segunda grabación se presentan preguntas y respuestas con referentes específicos y en las que las respuestas son apropiadas a la pregunta. Es de notarse que la frecuencia de las preguntas didácticas sobre la existencia es mayor que los demás tipos de preguntas dado que la madre involucra a Damián en actividades en las que éste es el tipo de estrategia discursiva. Desde la segunda grabación hay respuestas a preguntas de quién es, qué es, y cómo se llama. A partir de esa grabación el lenguaje de Damián evoluciona principalmente en el léxico que emplea. Este léxico contiene su característica de forma propia ya que produce sólo una sílaba de cada palabra. A continuación se expone un ejemplo de sus respuestas a preguntas de qué, quién y una de cómo

³¹ En esta secuencia las respuestas podrían confundirse con imitaciones porque la mamá da la palabra y luego pregunta. A la vez la secuencia muestra con claridad cuándo es una imitación y cuando es una respuesta. Si el niño sólo imita la emisión de la mamá; por ejemplo cuando dice li después de que la madre dijo Luis, y no le añade su propia intención, es una imitación. En cambio en el ejemplo 161 la mamá ya le "enseñó" quien era Luis y ahora quiere asegurar que Damián haya comprendido; por lo tanto, la mamá le pregunta quién es sin dar el nombre y Damián responde correctamente. El ejemplo 161 no es una imitación sino que es una respuesta.

se llama (en las que ya sabe diferenciar que de quién). Los demás ejemplos varían principalmente en el vocabulario³².

Damián-2

(D juega en su cuarto, H está sobre su cama y hace ruiditos)

D oye a H y la ve en la cama

M oye hijito, te habla Hania, oye quien llora, quién es?
D yaya

162.

Damián-3

(D ve un album de fotos con la M) ve al P en un caballo, la M lo señala, D ve

163.

D señala unos niños

164.

M mira preshosho, qué es?
D ya
M caballo
M a quién ves hijito?
D eyí
M a quién?
D a bebe// eyi
M Eric

165.

Damián-4

(D juega con unos cubos que tienen la imagen de la figura que va adentro)

la M le enseña el cubo, D coge una figura igual

M mira, cómo se llama?
D te
M jirafa

D guarda las figuras en una bolsa

166.

M quién lo está guardando?
D mí
M mi no
D yo (DESC)
M yo, y tu cómo te llamas?
D mamian (Damián) no (Alejandro)

167.

La mamá no se limita sólo a hacer preguntas didácticas sobre

³² Algunas de las palabras que utilizaba en sus respuestas fueron: wawa-agua, papá, mamá, mamián-Damián, do-dormido, hos-cubos, te-éste (y muchos objetos en general), po-perro, no te-cámara, da-Coca, etc.

los nombres de las cosas y las personas. En varias ocasiones, a lo largo de todas las observaciones de Damián hace preguntas, muchas de las cuales son reales, sobre las acciones de los objetos o personas. Este tipos de preguntas aparecen desde la primera grabación, aunque son pocos los ejemplos en ese momento. En las primeras grabaciones también sucede que Damián interpreta la pregunta como si se refiriera a la persona (quién es) y no su acción (qué hace). A partir de la segunda grabación se presenta una variedad de preguntas sobre diversas acciones. En esta presentación no se pueden desglosar todos los tipos de acciones sino sólo señalar los tipos de respuestas a preguntas de qué + acción:

Damián-1

(D se mojó el pantalón)		
D juega con unos soldados,		
se para, levanta su pantalón,		
mira a sus lados	M	qué pasó ahí?
168.	D	papa (pipí)
la M le empieza a cambiar		
el pañal	M	qué te hiciste?
	D	mm (PROTOD)
	M	en el pañal Damián?
169.	D	ma pupu
	M	pupú, por qué te hiciste?
	D	e+ (PROTOD) ³³

Damián-2

(D juega con el teléfono)		
se pone el teléfono a la		
oreja	M	quién es hijito?
170.	D	papá
	M	papá? y que te dice?
hace como que come	D	(no-verbal) (PROTOD)

³³ Esta secuencia muestra con claridad como vacila entre los proto-declarativos y las respuestas convencionales. Puede responder a la misma pregunta de las dos maneras. Puede ser que la mamá observa (quizás inconscientemente) que con preguntar varias veces el niño da la respuesta correcta y por esa razón emplea la estrategia de preguntar repetitivamente para lograr que Damián emplee la forma convencional. A la vez es claro cómo al cambiar la complejidad de la pregunta a un concepto de causa, Damián se remite a una forma proto-declarativa.

hace "si" con la cabeza	M	que qué comiste?
	D	(no-verbal) (PROTOD)
se pone otra vez el teléfono a la oreja	M	si? y qué comiste?
	D	papá (DECL)
	M	si es tu papá, y qué comiste?
171.cuelga el teléfono	D	papa
	M	sopa

También contesta preguntas de acciones con quién:

Damián-1

(N le quitó la pelota)		
N avienta la pelota a la cuna	D	ba (queja) (PROT)
D la quiere tomar	M	qué hijito?
172.	D	ba
	M	quién te la quitó?
173.	D	ba ³⁴

Damián-4

(D y M dibujan en un cuaderno en lo que platican de un viaje que él hizo a Monterrey con su familia)		
D señala un dibujo	D	tu mamá
	M	a, mamá, mamá fué
hace gesto de "si"	D	ti
	M	quién más fué?
174.D hace una rayitas, las señala	D	papá
	M	papá, quién más fué?
175.hace rayitas y las señala	D	pa tito (Nino)

La mamá modifica sus preguntas didácticas para incluir diferentes grados de complejidad. Hace preguntas sobre la posesión. Hay que señalar que, a pesar de la complejidad implicada en la posesión, Damián entiende la pregunta y responde de manera apropiada desde la segunda grabación. Las preguntas, por lo general, son del tipo de de quién es, pero en un caso también comprende la pregunta a casa de quién vamos a ir que implica tanto una posesión como una acción. A continuación se exponen algunos

³⁴ Nótese que confunde qué por quién.

ejemplos de preguntas y respuestas sobre la posesión de los objetos. No se incluyen muchos ejemplos para cada fase porque la mayoría de los ejemplos son similares: la mamá pregunta de quien es algo y Damián responde el nombre del dueño o un pronombre (yo). Con los siguientes ejemplos se puede ver cómo pasa de respuestas en las que no diferencia quién de de quién (ejemplo 176) hasta ejemplos en que su respuesta muestra que comprende la pregunta:

Damián-2

(D juega con un perro de cuerda)
 se lo mete a la boca

176.

	M	no, boca no, quién es él, cómo se llama?
	D	wowa
	M	y de quién es el guaguá?
	D	wowa ³⁵ (IMIT)
	M	de quién es el guaguá?
	D	wowa (IMIT)

(D y M juegan con la pelota)
 la M le quita la pelota

177.

	M	de quién es?
	D	mamia (Damián)

(la M pinta y platica de lo que van a hacer más tarde)
 la M pinta unos muñequitos

178.

	M	a casa de quién vamos a ir?
	D	eiyi (Gaby)
	M	de quién?
179.	D	eibi
	M	de Gaby?
	D	axa (RESPS/N)

El siguiente ejemplo muestra no sólo las respuestas sobre la posesión de los objetos sino también cómo Damián puede vacilar en una misma secuencia entre formas proto-imperativas hasta respuestas complejas como los son las de posesivo. También es claro en esta secuencia cómo la estrategia de la mamá es hacer que el niño hable aunque sus mismas preguntas sean irrelevantes.

³⁵ La segunda emisión de wowa podría ser una imitación o una respuesta que no responde al contenido de la pregunta. Dado que en otras ocasiones ha respondido a preguntas de "de quién es" es probable que la segunda y tercera producción de wowa sean imitaciones que son ya como rutinas.

Cuando están sumergidos en juego sobre qué juguete va encima de la pelota ella pregunta sobre el poseedor de la muñeca. Esa pregunta parece no tener relación con la actividad en la que están involucrados.

Damián-5

(D juega con su M a colocar una muñeca sobre la pelota y hacer que se caiga)

la M pone la muñeca sobre la pelota	M	ah, yo aquí
D ve la muñeca y la pelota	D	no no e+ e+ (NEG, PROTOI)
	M	qué es eso de e+ e+ ³⁶
D señala la pelota	D	e+ (PROTOI)
D pateo la pelota, la M la vuelve a poner, D se queja	D	na (NEG)
la M pone un oso sobre la pelota, D la rechaza	D	na (NEG)
D señala la muñeca	D	yeya (PETINS)
	M	de quién es la muñeca?
180.	D	ya (yo)

En las últimas tres grabaciones de Damián se nota mayor diversidad de preguntas. Esto puede deberse al hecho de que la mamá responde a la madurez lingüística de Damián. Cuando considera que el niño es capaz de entender y producir conceptos más complejos ella también empieza a producir estructuras o conceptos más complejos. A partir de la tercera grabación es más común que la mamá pregunte sobre atributos, causas y lugares. Las preguntas que hace la madre por lo general son reales, pero también restringe las respuestas por medio de preguntas didácticas. Al mismo tiempo introduce preguntas con estructuras más complejas como en qué y con quien.

Las siguientes secuencias muestran las respuestas a preguntas más complejas como lo son las que se refieren a lugares:

Damián-3

(D ve un album de fotos con su M)

³⁶ Nótese que contrario a Damián-1 o 2 la mamá ya no acepta que Damián emplee las formas proto-imperativas.

188. D no bu (coche)
M por qué no?
189. D no bu
M no quiere coche?
D no (RESPS/N)
M pobre Nino, préstale uno
- D cierra la bolsa con los coches D no, bu no (NEG)
M lápiz?
- D busca un lápiz en la bolsa D i pis (RESPS/N)
M qué le prestas a Nino?
190. D pis

Cuando Damián se enfrenta con preguntas que incluyen preposiciones (por ejemplo: en qué, con quién) entiende que se refieren a las personas y no a objetos³⁸:

Damián-4

(D y M platican del viaje a Monterrey mientras pintan)

- la M pinta M oye, tú fuiste a Monterrey?
D i xe (RESPS/N)
M con quién te fuiste?
191. D papá
M con tu papá? en qué te fuiste?
D e+ (RECON)³⁹
M en qué te fuiste?
192. D apá
M te fuiste con tu papá?⁴⁰

Damián también responde a preguntas no-canónicas. En las grabaciones hay dos ejemplos claros en los que Damián entiende la pregunta a pesar de que ésta no incluye toda la estructura

³⁸ Se deberá recordar que Damián tenía la confusión de qué y quién desde su primera grabación.

³⁹ Esta emisión se considera un reconocimiento porque la mamá no la interpretó como una respuesta. Véase la sección de reconocimiento.

⁴⁰ La mamá interpretó la respuesta como papá, o sea como respuesta a con quien fuiste y no a en qué fuiste. En cualquier caso se analiza como una respuesta/descripción.

sintáctica ni la información de la pregunta:

Damián-5

(la M no estaba cuando empezó la grabación, D juega con la investigadora y su asistente, a esta última no la conocía antes)

D se sale del cuarto	inves.	vas a buscar a mamá?
	D	i (RESPS/N)
D regresa al cuarto	D	no ta (DESC)
	inves.	e?
	D	no ta (IMIT)
	inves.	no está? dónde se fue Nino? y mamá?
193.D hace un gesto de "no está"	D	a//ta
	inves.	no está mamá, pues vamos a jugar entonces Damián

Lo último que hay que notar en las respuestas de Damián es un fenómeno que también se presentó en la sección de descripción. Damián generaliza o relaciona situaciones. Toma expresiones y las relaciona con experiencias anteriores. En sus respuestas se observa este fenómeno:

Damián-5

(D ve un libro de animales con su M)

D señala unos pecesitos	D	te te te te (DESC)
	M	[cómo se llama?
194.hace cómo que pica a su M	D	[upo ⁴¹
	M	ay! te va a picar, ay!
		te va a picar, mira
	D	m+ (RECON)
la M actúa y grita porque D la picó	M	ta! quién gritó?
195.	D	yo
	M	por qué gritaste?
D señala el cuarto dónde le salió un animalito el día anterior	D	mamá, te, a+ (DESC)
	M	un animal
	D	a+ (EXCL)

⁴¹ Es posible que esta emisión no sea una respuesta a la pregunta de la mamá si no una descripción de la acción de picar. Es difícil distinguir cuál de los dos es porque la emisión de la mamá y de Damián se dan simultáneamente.

196.

M y qué hiciste?
D mamá a! (grito)

Las ocurrencias de respuestas descriptivas en Damián muestran los mismos hechos que aparecieron en sus descripciones: con pocas palabras logra comunicar diferentes funciones y conceptos. Es particularmente interesante notar cómo la mamá, aún sabiendo que Damián tiene un léxico reducido hace preguntas que implican relaciones de posesión y lugar así como generalizaciones a situaciones anteriores. Tampoco adapta su manera de hablar al nivel del niño dado que sus preguntas contienen estructuras gramaticales complejas.

Es claro, en esta intención comunicativa, que la madre restringe las emisiones del niño y le da patrones erróneos respecto de la función de la pregunta. La mayoría de sus preguntas son didácticas. Estas se refieren a información que la madre quiere que repita el niño pero no lo inducen a compartir algún concepto desconocido; es decir, no son sinceras en el sentido de las teorías de actos verbales. A la vez, la estrategia de la madre es lograr una interacción comunicativa con el niño más que reforzar los contenidos.

Damián modifica su manera de responder al interrogatorio didáctico de su madre. Evoluciona de respuestas más sencillas a aquellas que implican relaciones conceptuales más complejas. La madre también modifica sus preguntas en este sentido. Aunque existe este cambio, la mayoría de las respuestas son a preguntas didácticas sobre existencia o el nombramiento de los objetos. Se nota también que en un principio confunde el contenido de las preguntas aunque comprende su función discursiva. Responde a preguntas de quién como si fueran de con preguntas de qué, etc. y que paulatinamente empieza a dominar la distinción entre el objeto y la persona.

DANIEL

Los padres de Daniel tienen una estrategia conversacional clara. Ponen más atención a su participación en el discurso que al

contenido del mensaje. Responden a todo tipo de emisión con tal de seguir una "conversación". La falta de atención al contenido también se muestra en el hecho de que no adecuan la complejidad de sus mensajes al nivel del niño. La relación entre las preguntas y las respuestas ejemplifica esta situación.

En el corpus del lenguaje materno/paterno hay una alta frecuencia de preguntas reales. Estas preguntas no sólo son de mayor exigencia cognoscitiva sino que su estructura es más compleja. Desde las primeras observaciones hay ocurrencias de preguntas como cuál es y dónde está. La falta de adecuación es clara porque Daniel tiende a responder con el proto-declarativo o no dar respuesta alguna a este tipo de elicitación. No es sino hasta la última grabación que Daniel logra responder al nivel de sus padres y dar respuestas descriptivas (no proto-declarativas) a la mayoría de la preguntas reales.

La mayoría de las preguntas que se le hacen a Daniel desde su primera grabación son reales y de reflexión verbal y se refieren a lugares (ejemplo 197) y de volición (ejemplo 198):

ACTIVIDAD	PART.	EMISION
<u>Daniel-2</u>		
(Da está en la sala con su P)		
Da ve un disco, lo recoge, se lo al P	Da	aboo (PETINS)
Da señala donde están los los discos	P	dónde?
camina hacia otros discos, los señala	Da	ejia (PROTOD)
	P	dónde?
el P toma unos discos, D se los quita, los trata de guardar	Da	eji::a (PROTOD)
	P	dónde?
197. Da pone los discos unos encima de otros	Da	ayá
	P	ayá? bueno, muy bien

(la familia come en la cocina, Da termina lo que está en su plato y lo empuja hacia su M)		
Da tiene comida en su boca, su M le señala la boca	M	acábate eso, qué quieres?

198. Da señala algo en la mesa	Da	mm yaya
	M	agua? mm? qué quieres?
Da ve su plato	Da	ruiditos
	M	que quieres?
señala algo en la mesa	Da	mieya eya eji (PROTOI) ⁴²
Da sonríe	M	más plátano? si? si?

Las tablas de frecuencia muestran que Daniel empieza a dar más respuestas descriptivas a partir de su cuarta grabación. Este dato tiene que considerarse a la luz de una secuencia larga en que el papá repite preguntas didácticas al ver un album de fotos. Es decir, la frecuencia alta es artificial. En realidad, se mantienen los tipos de preguntas por parte de los padres, muchas reales y de reflexión verbal, a excepción de la secuencia citada en la que se presentan preguntas didácticas (quién es) que dependen de una situación específica. La mayoría de las preguntas de los papás, a excepción de la citada secuencia, son volitiva/locativas (ejemplos 199 al 204)⁴³ y/o volitivas (ejemplos 199, 204, 207 y 208). La secuencia de preguntas didácticas se presentan en los ejemplos 209 a 214. La mayoría de éstas son sobre existencia y algunas se presentan con formas más complejas. En una ocasión el papá en vez de preguntar qué es dijo cómo le decías a... (ejemplo 209).

Daniel-4

(la familia come en la cocina)

Da señala algo en la mesa	Da	nnña ma (PROTOI)
	M	carnita?
	P	carnita? qué quieres?

⁴² Véase el ejemplo 16 para la explicación de esta emisión.

⁴³ Sus respuestas fueron una combinación de volición con locación. Respondía con el lugar a una pregunta volitiva.

199. señala su plato	Da	ti ⁴⁴
	M	carnita?
200.	Da	ti
P le enseña la comida	P	aquí? aquí te pongo tu carne? dónde está, ahí?
201. D señala su plato	Da	titi (Mickey) ⁴⁵
su M le sirve comida	M	ahí, arriba de Mickey? de Mickey? o arriba del plato? dónde quieres?
202. Da señala su plato	Da	aki
	P	aquí? o quieres papas?
203. Da señala su plato	Da	ki KI
el P no le da, se voltea	P	aquí, ahí voy
(siguen comiendo)		
Da señala algo	Da	wawa//ke wawa (PETINS)
P le da el vaso sin agua	P	ahorita, ahorita, agua solita o jugo, qué quieres?
204. Da ve el vaso	Da	e wawa
(siguen comiendo, ahora el P le enseña una naranja)		
Da extiende su mano	P	quieres de esto?
	Da	mhm(RESPS/N)
	P	si? qué es esto?
205. Da extiende su mano	Da	(quejido), a+ ñaña
	M	la mandarina, no la mandarina
el P se la pone en la mano y luego se la quita	P	qué es esto?
	Da	a:xa (queja) (PROT)
	M	es pan?
206. Da la toma	Da	a ñaña ⁴⁶
se lo regresa a M	M	te lo abro? te lo parto?

⁴⁴ Esta emisión podría interpretarse como una imitación de "carnita" o una respuesta de si/no (o sea, que quiere decir "sí") a una pregunta descriptiva. La respuesta, vista desde la perspectiva de toda la secuencia muestra que el contenido es distinto. La mamá primero lo interpreta como "sí" pero Daniel insiste en su propio contenido. Señala su plato, dándoles otra pista, y de ahí, el papá sugiere que lo que quiere decir es "aquí" y no "sí". En ese momento Daniel acepta la interpretación.

⁴⁵ El plato tiene dibujos de Mickey Mouse.

⁴⁶ La pregunta que se le hizo es de de si/no, pero Daniel responde con una respuesta descriptiva. No hace caso de la pregunta y sigue con su patrón descriptivo de las emisiones anteriores.

	Da	i (RESPS/N)
	M	si? no?
	Da	ji (RESPS/N)
la M parte la naranja, Da señala la canasta de frutas		
207. el P señala la canasta	P	qué quieres?
	Da	ñañaña
	P	esa?
Da está algo irritado	Da	xua (RESPS/N)
208. (D ve unas fotos de una fiesta en el álbum con su P) ven la foto de una piñata	P	cuál?
	Da	xua (llanto)
209. Da ve a su P	P	cómo le decías a la piñata?
	Da	ye yau gigi
	P	cómo? así cómo?
210.	Da	a wowo
	P	así, cómo le pegabas? acuérdate
211. ven otra foto	Da	ee yeye
	P	quién es?
212. Da ve la foto ven otra foto	Da	nena
	P	a ver, vamos a ver aquí, quién es ésta?
213. Da señala otra foto	Da	e ki buixi
	P	Daniel, sí, y esto?
	Da	queja
voltean la hoja	P	no te gustó? ésta quién es, Kaune, mira y aquí?
214.	Da	titi
	P	titi, tu abuelito Chikero

Los ejemplos de la respuesta descriptiva demuestran que Daniel ha rescatado la estrategia conversacional de sus padres aún con su léxico limitado. Sus padres hacen preguntas reales complejas en las que le piden que tome una decisión y también le exigen mayor control de la información al hacerle preguntas no-canónicas. A pesar de la complejidad que involucra una pregunta de este tipo, Daniel entiende la estrategia conversacional de contestar cuando se le hace una pregunta. Su respuesta se caracteriza por un léxico limitado y una producción con ciertos

sonidos que corresponden a su propio sistema. A la vez, los padres lo interpretan como si entendieran lo que quiere decir.

Daniel no usa siempre las mismas estrategias para contestar preguntas. Hay variación con la madurez. Los padres hacen muchas preguntas reales y de reflexión verbal desde las primeras observaciones pero Daniel contestaba con el proto-declarativo. En la última grabación aumenta considerablemente su capacidad de responder a las preguntas descriptivas con respuestas descriptivas de muchos tipos.

HILIANA

No hubo ocurrencias de la respuesta descriptiva en Hiliana. Es importante analizar este hecho a la luz del lenguaje materno. Esta ausencia no se debe a que la madre no haga preguntas. Comparada con las demás mamás, el índice de preguntas es muy bajo, pero no inexistente. Lo que sucede es que aunque la madre pregunte, Hiliana no responde descriptivamente. El hecho de que no conteste, quizás muestra que la madre no tiene expectativas de interacción a este nivel con su hija. No le pide que participe en todo tipo de discurso porque acepta el silencio de Hiliana cuando le hace preguntas.

MARTA ELENA

A través de las respuestas de Marta Elena se puede ver con claridad cómo una mamá adecua su lenguaje a lo que cree que sabe su hija. Existe mucha similitud entre los tipos de

objetos/situaciones y personas que Marta Elena describe espontáneamente y aquellas emisiones que responden a las preguntas de la mamá o el papá (véase la sección 2.4.3. y la tabla 6). Desde la primera grabación de Marta Elena hay descripciones y respuestas que involucran relaciones entre objetos, acciones y personas. Mientras que en un principio los padres hacen muchas preguntas didácticas sobre estos temas, en su segunda grabación hay más preguntas reales. En esta segunda fase aumenta la complejidad conceptual ya que los padres le preguntan sobre la ubicación de las cosas, su función y sobre la cantidad de objetos.

Marta Elena responde a preguntas didácticas sencillas sobre la existencia o el nombre de las cosas. Los padres también, agregan preguntas aclaratorias y de instigación para pedir mayor explicitación (ejemplos 218, 220):

ACTIVIDAD	PART.	EMISION
<u>Marta Elena-1</u>		
(la M le está enseñando ropa que pertenece a la familia, la saca de una caja)		
215. la M. saca un zapatito	M	mira Marta Elena, qué es?
	E	popo popo
E se lo pone en el pie a la asist.	asist.	axa
	M	qué son esos Marta Elena?
216. juega con el zapato de la asist.	E	popo pipí te
E toma un monito	M	cómo se llaman esos Marta Elena?
217.	E	pipite ⁴⁷

⁴⁷ Esta secuencia es llamativa porque Marta Elena utiliza la forma pipí te después de decir popo (zapato) en el turno anterior. Cuando le preguntan por el nombre del mono vuelve a usar la misma forma, pero sin pausa: pipite. Es posible que esto

218. M cómo se llaman, eh?
 E pipite
 asist. mira los pelitos, verdad?

(E se pone crema con su M)
 su M le enseña el tapón de
 la botella de crema

219. M cómo se llama esto?
 E opa
 M m+
 220. E tón
 M tapón?
 E pon (IMIT)

Marta Elena responde a una variedad de preguntas, que principalmente son reales. Estas contemplan diferentes niveles de complejidad. La correspondencia entre preguntas y respuestas ocurre desde la primera grabación. Contesta preguntas sobre acciones (ejemplos 221, 225), volición (ejemplo 222), atributos (ejemplos 223 y 224), y en un caso hasta incluyó un chiste en su respuesta (ejemplos 226 y 227):

Marta Elena-1

(hay una caja de juguetes en el piso, Marta Elena está sentada en el sofá y la M está en el piso con un vaso con agua)

221. M qué haces Marta Elena?
 E papis (lápiz)
 E va detrás del agua de su M m+ m+ (PROTOI)
 M qué quieres?
 222. E agua
 E pone algo en el piso mm api (DESC)
 E coge el agua y toma M qué quieres?
 223. toma muy rápido el agua cómo se llama?

sea una repetición de parte de la emisión anterior o bien que se refiera a los "pelitos" como posteriormente interpretó la asistente. La segunda posibilidad ubicaría la emisión de Marta Elena como una respuesta descriptiva, la primera como una imitación. Se ha optado por la clasificación como respuesta.

y toce -----	E	ápido
(E juega a la comidita con su M, tienen unos platitos) la M hace como que está comiendo	M	no quieres comer, Marta Elena, mmmm, come tú
E toma comida le da comida a su M	E	mmm (EXCL)
	M	dame, dame, mmm, ahora yo te doy a ti, cómo está?
224.	E	mbe mien
	M	bien?
<u>Marta Elena-2</u> (E está dibujando animalitos con su P) el P hace un dibujo	P	ahora, cómo hacen los pollos, cómo hacen?
225.E ve la hoja	E	pita
	P	pío pío
	E	pía pía (IMIT)
(siguen dibujando, hacen un gatito) el P le da el lápiz	P	tú dibuja un ombligo al gato, órale
E coge el lápiz, hace una rayita	E	táto (DESC) da (ya) (DESC)
	P	dibuja un, dibuja un, dibuja a mamá, dibuja a mamá, cómo es mamá?
226.E dibuja	E	guaguó ⁴⁸
	P	no, aparte (risa) no, aparte, cómo es mamá? (risa)
227.	E	guaguó
el P dibuja	P	no, dibuja un gato, así, este quién es, es tu tío Alfredo con sus pelos chinos

A pesar de la variedad de tipos de preguntas y respuestas, el tipo de respuestas más frecuente fue sobre la posesión. Los ejemplos suceden en situaciones similares: al ver el objeto que le

⁴⁸ Aquí parece que el papá interpretó "cabrón". Esto se infiere porque el papá se sonroja y ambos se ríen. A parte, no es poco común en este hogar utilizar este tipo de lenguaje.

pertenece a alguien, se le pregunta por el poseedor. Sólo varía el léxico. En un principio, las respuestas expresan el objeto y no el poseedor. Cuando su mamá le pregunta de quién es la muñeca, responde bebé, cuando le enseña el zapato de la mamá, dice papas, etc. Cuando la mamá le insiste sobre el poseedor, entonces da la respuesta correcta, pero también tiende a caer en un patrón repetitivo y no responder a la pregunta. La siguiente secuencia muestra esta confusión:

Marta Elena-1

(la M tiene varios objetos en una caja, se los enseña a E)

la M. le enseña un sueco de ella (la M)	M	Marta Elena, de quién son estos zapatos?
E se pone un collar	E	papas (IMIT)
228.	M	de quién son?
	E	papá
	M	de quién?
	E	papa
E ve el zapato, se pone el collar	M	de quién son?
229.	E	mamá
	M	de quién es?
230.	E	puapa
	M	zapato, de quién es?
ve la chamarra del P	E	papa, papá

El grupo de preguntas y respuestas que se presentaron anteriormente caracterizaron las dos grabaciones de Marta Elena. Existen otras respuestas que muestran el aspecto evolutivo en ella. En la segunda grabación se presentaron preguntas que podrían llamarse más complejas conceptualmente, aunque en muchas ocasiones son didácticas y no reales. Una vez más, parece ser que los padres reaccionan a lo que creen que puede saber y decir la niña. Le

hacen preguntas sobre la ubicación de las cosas (ejemplo 231), su función (ejemplo 232 y 233) y sobre la cantidad (ejemplos 234 y 235):

Marta Elena-2

(E está jugando con varios juguetes, había jugado con el lápiz, deja de jugar y empieza a aventar las cosas)

busca en la canasta, hace gesto de "no está" la M esconde el lápiz debajo del tapete	invest.	y el lápiz, dónde está?
	E	(no-verbal) (PROTOD)
E lo busca, lo ve 231.lo destapa y lo toma	invest. M E M	dónde está el lápiz? dónde está el lápiz? a biabi (el lápiz) (DESC) aíta ahí está

(E juega con su P con una monedas y unos chicles)

E ve las monedas en el piso, las toma	E	tes
	P	cuatro
E coge un chicle	E	ishi+ (PETINF)
	P	qué vas a comprar con esto, para qué es esto?
232.	E	ishi
	P	para comprar chicles para qué es el dinero?
233.E lo ve	E	ishe
E mete las monedas en una de las muñecas termina de meterlas	P E P	una, dos ya (DESC) ya no hay más, cuántas hay?
	E	ai (IMIT)
E saca las monedas	P	cuántos son?
234.	E	tes
	P	tres, cuántos quintos tienes, eh?
235.mete una moneda	E	tes

Marta Elena desde su primera grabación responde a una variedad de preguntas que incluyen tanto aquellas referidas a la existencia o el nombre de las cosas como preguntas sobre acciones,

características y posesión. A pesar de la complejidad conceptual de las interrogaciones no se presentaron preguntas no-canónicas como en los demás niños. Los padres de Marta Elena usan más la estrategia de aumentar la complejidad conceptual sin exigirle también que infiera información ausente. La exigencia conceptual se presenta más en preguntas didácticas que en preguntas reales.

Los padres usan una estrategia similar a la mamá de Damián: repiten la pregunta para inducir la respuesta correcta. Esto se observó especialmente en las preguntas sobre la posesión. Primero Marta Elena sólo repite sin fijarse en el objeto. La madre repite la pregunta y, por fin, da la respuesta correcta.

Marta Elena evolucionó en su capacidad de responder a preguntas más complejas. En la segunda grabación respondió sobre la función de las cosas, la cantidad y la ubicación. Cabe subrayar que la manifestación de las respuestas tiene una alta correlación con las expresiones descriptivas no-inducidas. Existen relaciones y conceptos similares y se nota que Marta Elena se expresa mediante un léxico similar en la descripción y la respuesta descriptiva.

Hubo diversidad en los tipos de respuestas entre los niños. Estas respuestas se relacionan con el tipo de preguntas de los padres. Mientras que todos los niños respondieron a preguntas pedagógicas, el índice fue mucho mayor en Damián. En Marta Elena, las preguntas didácticas se presentaron respecto de contenidos más complejos mientras que los contenidos más sencillos se mostraron

como respuestas a preguntas reales.

El objetivo de los padres al hacer preguntas es distinto. Mientras que los padres de Daniel mostraron mayor interés en su capacidad conversacional y menos al contenido, la mamá de Hilaria puso poca atención al hecho de que la niña no respondiera a sus preguntas. Para la mamá de Damián, el discurso que consiste en pregunta y respuesta es una parte esencial de su conversación.

Damián, Daniel y Marta Elena entienden el valor conversacional de una variedad de tipos de preguntas. Con la edad se modifica su capacidad de responder correctamente y cambia la complejidad conceptual de las preguntas que instigan la respuesta. Los datos de Hilaria muestran que aunque no responda a preguntas, no se ve afectado su ritmo de adquisición del lenguaje.

2.4.5. Respuesta sí/no

La respuesta descriptiva y la respuesta sí/no tienen la misma intención respecto del turno que lo antecede pero se refieren a distintas funciones. Mientras que el primer tipo de respuesta describe, nombra o da detalles el segundo reafirma esos detalles (por medio de preguntas de reflexión verbal o didácticas) o tiene un matiz volitivo, de aceptación o de rechazo (por medio de preguntas reales). Aunque ambos tipos de respuestas pueden referirse a conceptos similares, el grado de exigencia que implica la respuesta descriptiva es mayor. Una respuesta de sí/no tiene más restricciones porque sólo existen dos opciones para responder (sí o no). Algunos estudios han sugerido que el mayor grado de preguntas sí/no puede tener un efecto sobre la adquisición del lenguaje del (Newport, Gleitman y Gleitman 1977, Gleitman, Newport y Gleitman -1984) o sobre su

estilo de adquisición (Bates et. al 1988)⁴⁹.

En la presente investigación hubo una diferencia significativa entre la manifestación de ambos tipos de preguntas lo cual ameritó que se hiciera la distinción para dar cuenta de los datos de manera más efectiva. También hubo diferencias en cuanto la evolución de los tipos de preguntas. Mientras que en las respuestas descriptivas se distinguieron algunas diferencias claras en cuanto la complejidad conceptual de una fase a las siguientes, no es tan obvia la evolución en las respuestas de sí/no.

La caracterización del tipo de intenciones que responde a preguntas del tipo de sí/no, depende del contenido de la pregunta y de lo acertado de la respuesta. Las preguntas oscilan entre reconocimientos o preguntas de reflexión verbal, preguntas reales en las que se le pide al niño que tome una decisión o expresa su volición y preguntas didácticas en las que se pide la reafirmación de un nombre o un concepto.

DAMIAN

Damián sabe contestar a preguntas de sí/no desde su primera grabación aunque la mayoría de las respuestas son no-verbales o proto-imperativas (véase la tabla 3). Es notorio cómo aumenta la frecuencia de respuestas de sí/no con la edad (y madurez lingüística) pero no llegan a ser tan significativas como las respuestas descriptivas.

Damián utiliza polimorfismos tanto de sí como de no. Para decir "sí" usa: ix, io, a, xo, ya y di. La negación la manifiesta con na o no. También expresa su afirmación por medio de la repetición de la palabra que es el objeto que desea. Las respuestas de ese tipo se dan respecto de una variedad de preguntas. Aunque sería difícil describir todos los tipos de preguntas se pueden marcar algunas generalidades. La mayoría de

⁴⁹ Véase la sección 1.3.5. en la parte sobre respuestas de si/no.

preguntas son reales que se refieren a la acción, la volición y el nombre pero también hay respuestas a preguntas instigadoras o aclaratorias que piden una reafirmación. Es común que las respuestas de sí/no sean motivadas por preguntas no-canónicas⁵⁰.

Las respuestas de sí/no se dan respecto de preguntas volitivas básicas que exigen poco procesamiento cognoscitivo. Estas preguntas son reales y tanto canónicas: quieres plátano? como no-canónicas: no quieres plátano? o más?, en la que se elide la información temática. Las no-canónicas incluso son más frecuentes que las canónicas. Los siguientes ejemplos muestran ambos tipos de preguntas con sus respectivas respuestas:

ACTIVIDAD	PART.	EMISION
<u>Damián-1</u>		
(D está comiendo un plátano, ve un biberón en la cuna, lo saca y lo tira al suelo, luego le da el plátano a su M)		
la M toma el plátano y le da su biberón	M	ten, ya no quieres nana, ya no quieres nana, ya no quieres?
236. hace gesto de "no"	D	nana ⁵¹
237.	M	ya no quieres, no o sí?
D voltea hacia su M	D	na
	D	ma (PETINS)
	M	más?
238. hace gesto de "sí"	D	ma

(la M entra el cuarto con una caja de chocolates)		

⁵⁰ El sentido de no-canónico en este contexto se refiere a las preguntas negativas con sentido afirmativo o en las que se elide la mayor parte de la información. Por ejemplo: preguntar no quieres? cuando se quiere indagar si quiere algo, más? para preguntar quieres más?.

⁵¹ Aunque Damián haya contestado nana que pudiera ser una imitación de la emisión de su mamá, el hecho de que también hace el gesto de "no" con su cabeza hace que se analice como una respuesta de sí/no. Nótese que la mamá luego le pide que aclare si nana quiere decir que sí quiere o que no quiere. A la vez se debe recordar que esta mamá siempre repite sus preguntas aunque el niño ya haya dado su respuesta.

D trata de abrir la caja	D	mm+ (PROTOI
239.	M	quieres uno?
	D	ya

Muchas respuestas también son sobre acciones que va a desempeñar o que había desempeñado:

Damián-2

(D juega con unos aros y unos soldaditos, H está jugando en la cama, D mira a su M a través de un aro)

D se sienta junto a su M, la M recoge un soldadito	M	siéntate aquí, sí? vamos a jugar, oye mijito, el soldadito quiere que cantes Pin Pon sí?
240. se recarga en su M y no hace caso	D	a
	M	sí, Pin Pon, qué te pasa? canta, mira Hania te está viendo, cántale Pin Pon, le cantas Pin Pon?
241.	D	a

Damián-5

(D juega con la cámara con su M) la M se coloca para una foto

242.	M	me tomas una foto
	D	xi

A veces la mamá (y en otro caso su primo Nino) le agrega mayor complejidad a la acción y le pide a Damián que escoja entre distintas posibilidades:

Damián-3

(D juega a aventar unos coches con su M)

la M avienta un coche	M	a ver, vamos a jugar con cuál jugamos? con el coche?
243. lo recibe	D	i
la M le avienta un avión	M	o con el avión?
244. D lo recibe	D	i
la M saca otro juguete	M	con cuál jugamos? con

245. D éste?
na

Damián-4

(D juega con la rueda de las onomatopéyas con N, éste jala la cuerda y D le dice cuál quiere oír)

D deja la pelota que tenía y va con N

N ay!, ya la encontraste, vamos a jugar, vamos a jugar con esto

D se sienta con N, trata de jalar la cuerda

D ya ya (yo) (PETINS)

N jala la cuerda

N cuál, el cerdito?

246.

D tí

N oi como dice el cerdito

En algunas ocasiones responde sobre una acción locativa y reafirma lo que pregunta su mamá:

Damián-2

(la M abre un cuaderno y saca unos lápices)

M vamos a ver, dónde vamos a pintar? aquí?

247.

D axa

(siguen pintando y la M pinta unos muñecos y pregunta quiénes son)

M ésta es tu abuela, si?

248.

D i

En otras ocurrencias le piden la reafirmación o corrección del nombre de las cosas:

Damián-5

(D y su M juegan con la cámara)

la M le enseña el botón de la cámara

M qué es?

D e+ (PROTOD)

M qué es? un gato?

249. hace gesto de "no"

D no

Como se puede ver no hay gran variedad en el tipo de preguntas que exigen respuestas de sí/no. Piden reafirmaciones por medio de preguntas didácticas y de reflexión verbal o información sobre la volición por medio de preguntas reales. Las

preguntas comúnmente son negativas con sentido positivo o aquellas en las que se elide gran parte de la información temática. Los aspectos evolutivos más aparentes son el cambio de respuestas puramente no-verbales a formas verbales.

DANIEL

Las respuestas de sí/no siguen estrategias similares a las respuestas descriptivas en la primera grabación de Daniel: responde a la mayoría de las preguntas por medio de la forma eja y sus variantes. Esto explica la baja frecuencia de respuestas sí/no en las primeras grabaciones porque la mayoría son proto-declarativas.

La presencia de respuestas de sí/no a partir de la tercera grabación obedece a dos tipos de preguntas en general: preguntas sobre la acción y sobre la volición. Las volitivas son más frecuentes. Estas respuestas son el resultado de preguntas reales, de instigación y de reflexión verbal que le hacen los padres. Muchas de esas preguntas son no-canónicas en las que eliden la información temática; en vez de decir, por ejemplo quieres carne? simplemente dicen carne?.

Daniel tiene distintas formas para afirmar. Aunque puede decir sí es más común que emplee alguna variante como: i, xi, e, yi, ai, axa y mhm. Para decir no utiliza la palabra no o na pero también repite una palabra de la pregunta acompañada de un gesto de "no" con la cabeza.

A continuación se presentan algunos ejemplos de preguntas canónicas sobre acciones (ejemplo 251) y volición (ejemplo 250):

ACTIVIDAD	PART.	EMISION
<u>Daniel-4</u> (la familia come, el P le enseña una naranja)		
250. Da extiende su mano	P	quieres de esto?
	Da	mhm
	P	sí? qué es esto?
Da extiende su mano	Da	quejido, a+ ñaña (RESPD)
	M	la mandarina, no la mandarina

el P se la pone en la mano y luego se la quita	P	qué es esto?
	Da	a:xa (queja) (PROT)
	M	es pan?
Da la toma	Da	a ñaña (RESPD)
se lo regresa a M	M	te lo abro? te lo parto?
251.	Da	i
	M	sí? no?
252.	Da	ji

La siguiente secuencia muestra cómo responde a preguntas canónicas y no-canónicas de volición con diferente formato:

Daniel-3

(la familia come en el comedor)		
el P le ofrece carne	P	carne chaparro?
253.	Da	na
Da se para, se va, regresa	M	Daniel, quieres gelatina?
	Da	e+ e+ (PROTOI)
la M va por comida	M	quieres yoghurt?
254.	Da	e+ e+ (PROTOI)
		i
	M	sí, te apetece yoghurt?
el P le ofrece comida en el tenedor, hace "no"		
255. con la cabeza	Da	ña ña
	M	no?
256.	Da	no
	M	sí?
	P	gelatina sí y yoghurt también?
257.	Da	eee
(siguen comiendo)		
el P se acaba el yoghurt	Da	yigixu papá (DESC)
	M	sí, papá sí se lo acabó, a ver, arrocito Daniel, puro arrocito?
258.	Da	ña
	M	no
	Da	no (IMIT)

La mayoría de las ocurrencias de respuestas de sí/no son similares. Los papás le preguntan si quiere algo (con o sin toda la información temática) y Daniel responde con una multiplicidad de formas sobre su volición. Las preguntas, por lo general, son reales y de reflexión verbal. Las respuestas sobre acciones son

más escasas, pero también son similares al ejemplo 251. Lo característico en Daniel es la manera en la que evoluciona de responder con formas de ejia a respuestas de palabras con contenido específico que, a veces, se acompañan de un gesto. Al igual que en las demás intenciones, se nota con claridad que la expectativa lingüística de los padres es alta; se expresan mediante formas interrogativas complejas (en las que eliden información) e incluso un léxico más complejo. Aún así, el tipo de preguntas es similar al que usan los padres de los demás niños.

HILIANA

Las respuestas de sí/no son más frecuentes que las descriptivas (véase la tabla 5), pero manifiestan el mismo problema: tiende a no responder a preguntas. Cuando decide contestar, lo hace correctamente. La única ocurrencia de la respuesta sí/no, que responde a una pregunta real o de reflexión de acción, se presenta a continuación:

Hiliana-2

(H juega con una muñeca con su
M a que le da de comer, le da agua
y la duerme)

H come una galleta, la M está
sentada con las muñecas, H
va hacia las muñecas y toma
una

259.

M meme niña?
H no
M meme, a ver, duerme
 a tu niña, sh

Las categorías de respuesta descriptiva y de respuesta sí/no muestran que Hiliana tiene poco interés en responder a preguntas. Prefiere describir. La ausencia de respuestas no afecta su desarrollo, simplemente manifiesta un estilo de hablar.

MARTA ELENA

En oposición a la alta frecuencia de respuestas descriptivas, las respuestas de sí/no son poco usuales en Marta

Elena (véase la tabla 6). La mayoría de las respuestas son a preguntas reales y de reflexión verbal sobre acciones y volición, como en Damían y Daniel. Aunque los padres principalmente preguntan con formas canónicas también ocurren preguntas no-canónicas de negación con sentido de afirmación. Marta Elena no siempre utiliza formas afirmativas o negativas para contestar. Reafirma la pregunta por medio de la repetición de una palabra, de la misma manera que se vió en los dos niños. Así en vez de decir si dice tele cuando le preguntan si quiere ver tele.

El primer ejemplo que se expone muestra los tipos de respuestas a preguntas canónicas sobre acciones mientras que el segundo también se refiere a acciones pero responde a una pregunta no-canónica:

Marta Elena-1

(la M le está enseñando objetos que pertenecen a los miembros de la familia)

la M le enseña un Cricket	M	mira, y éste de quién es, e?
	E	papá (RESPD)
	M	de papá? se lo guardamos a papá?
260.	E	no
	M	no?
261. E va a coger las cosas	E	no

(la M tiene unos juguetes de E y quiere llamarle la atención, ella está desinteresada)

la M le enseña una sonaja, E ve la cámara, se voltea cuando su M le habla	M	mira, de quién es esto?
	E	bebé (RESPD)
	M	del bebé, ven, no quieres jugar con él?
262. se voltea hacia la cámara y se recuesta en el sofá	E	na

E saca una cosa de su bolsa, la vuelve a meter, se acerca a su M	M	no traes chicles ahí adentro, no hay?
263.	E	no no

Los demás ejemplos son específicamente de volición que incluyen tanto preguntas canónicas como las negativas con sentido afirmativo:

Marta Elena-2

(E estaba jugando, pero la M ahora la trata de calmar)

- 264.
- trata de prender la tele,
no puede
- 265.
- E pone unas monedas sobre
el sofá
- entra el P
- 266.
- M oye Marta Elena, no
quieres ver la tele?
- E ti
- M sí? gritale a tu papá
- E TELE (PETACC)
- M pero, gritale a papá
- E tele (PETACC)
- M a papá Marta Elena
- E tele (PETACC)
- E no (NEG)
- M dile, papá, ven, correle,
prende la tele
- E ti (PETACC)
- M gritale a papá, fuerte,
que te oiga, ándale Marta
Elena, no quieres ver la
tele e? quieres ver los
Pitufos?
- E te
- M bueno, gritale a papá,
gritale a papá, dile
ven, ven, a prender la
tele, correle, hija
- E PAPA//VEN//TELE (fuerte)
(LLAM) (PETACC)
- M ves, ahí viene tu papá a
prender la tele
- P qué quieres?
- E tele (RESPD)
- P qué, no te oigo
- E tek (quedito)
- P quieres ver la tele?
- E a tele

Las respuestas de Marta Elena son muy claras. Utiliza formas negativas como no y na y afirma, por lo general, por medio de la repetición del objeto deseado. Estas respuestas corresponden a

preguntas sobre acciones y volición y son tanto reales como de reflexión verbal. Los papás usan formas negativas con sentido afirmativo y Marta Elena lo comprende sin problema. Aunque esta intención no haya sido frecuente, muestra que Marta Elena sabe responder a preguntas que piden una afirmación o una negación.

La mayoría de las respuestas de sí/no corresponden a preguntas volitivas y de acción con un sentido real. En algunos casos, principalmente en Daniel, los padres hicieron preguntas de reflexión verbal como un sistema de reafirmación de conceptos.

Los niños usaron polimorfismos de "sí" y "no". En varias ocasiones usaron la repetición de parte de la pregunta para mostrar su afirmación.

Las preguntas de sí/no exigen poco del niño. Le presentan sólo dos opciones. En estos datos se presentaron como un sistema de revisión de información o quizás como una práctica conversacional más que un medio para intercambiar conceptos. Sólo las preguntas reales sobre la volición sinceramente piden información desconocida.

2.4.6. Petición de acción

La petición de acción debe diferenciarse claramente de la petición instrumental. Ambos tienen características similares porque son tipos de petición pero difieren porque la petición de acción se refiere a todo tipo de acción que no sea de intercambio y la petición instrumental incluye acciones de intercambio y manifestaciones de volición. La petición instrumental se podría descifrar como una forma de "toma", "dame" y "quiero" mientras que la petición de acción es un tipo de orden⁵².

DAMIAN

⁵² Para la justificación completa de esta diferenciación véase la sección 1.3.5..

Las frecuencias de la petición de acción siempre son bajas en comparación con los tipos de descripción (véase la tabla 3) en Damián. Es difícil hablar de características evolutivas de la petición de acción porque en todas las fases se notaron variantes. Lo más sobresaliente fue que en la última grabación Damián empezó a encadenar palabras. En varias ocasiones estas combinaciones expresaron peticiones de acción.

Damián empleó una variedad de palabras para expresar este tipo de petición. Estas palabras expresan los tres elementos que se pueden descifrar en un contexto de petición de acción: la acción que el niño quiere que se lleve a cabo, el agente que lo debe hacer o el receptor (persona u objeto) de la acción. Damián manifestó las tres posibilidades por medio de una variedad de formas aunque la más frecuente fue más, para pedir la repetición de una acción.

En primera instancia se presentan algunos ejemplos del desciframiento de la acción. Se notará que en Damián-5 encadena palabras aisladas para expresar la acción que quiere que se desempeñe:

ACTIVIDAD

PART. EMISION

Damián-2

(la M estaba dibujando muñecos y le preguntaba sobre ellos, la M había dejado de dibujar)

267. la M vuelve a coger el lápiz
la M dibuja otro muñeco

D ve el dibujo

D ma
M Fito
D to (IMIT)
M oye, a casa de quién vas a a ir?
D do (RESPD)
M Fito

268. D ve la hoja y luego a su M

D hace gesto de "si"

D ma
M más?
D ma (RESPS/N)

(D y su M habían jugado con unos soldados y los contaban - 1,2,3 - ahora avientan unos aros y unos soldaditos,

la M esconde los aros, D tiene otros y también ven a H que está sobre la cama)

269. D le da un aro a su M D do⁵³
 M dos

(D juega a hablar por teléfono con su M)

270. D le da la bocina a su M D mamá no (bueno)
 M bueno? a ver, dile bueno
 yo no

Damián-5

(D, su M y las invest. van a tomar Coca, ya pusieron unos hielos en los vasos y ahora D va por el refresco)

271. D le da el refresco a su M D ta ixi (esta abrir)
 M no se puede abrir
 D no ta ixi (NEG)
 D le da el destapador a su M M a aquí está el abre Cocas

El siguiente ejemplo muestra como para pedir que se haga algo expresa el agente y no la acción:

Damián-4

(N le dió un tren de cuerda, juega con su M y N a poner un perro encima del tren y hacer que den vueltas)

272. se le acaba la cuerda al tren,
 se cae el perro, D le da
 el tren a su M D tu
 M yo?
 D ti (RESPS/N)

En otras ocurrencias expresa el objeto que recibe la acción:

Damián-1

(mientras D jugaba y comía chocolate

⁵³ Este ejemplo sólo se puede entender con base en el contexto anterior en que aventaban unos soldaditos y decían uno, dos, tres. En la sección de descripción se vió cómo Damián generalizó de un contexto a otro. Todo parece indicar que esta emisión responde a criterios similares. Como antes usó la emisión de uno, dos, tres para aventar los soldados ahora lo usa con los aros; la única diferencia es que ahora pide que le avienten los aros en vez de describir la acción de aventar.

se oía la música de Parchis desde la sala, D había jugado con el cassette antes de ponerlo)	
se empieza a oír la música	M quien es hijo?
	D (risa)
se deja de oír la música	D m+ (PROTOI)
273. señala la sala	D tote titi (Parchis)

Damián-5

(la M pone una muñeca encima de la pelota y hace que se caiga)	
la M pone la muñeca y se cae	M a ver
	D (risa)
D toma la muñeca	D ma//do (DESC)
274. le da la muñeca a la M	
indicándole qué hacer	D te+//i+ (éste ahí)
	M yo, éste ahí?
	D i (RESPS/N)

Las peticiones de acción en Damián no son muy frecuentes. Cuando manifiesta esta intención es para pedir la repetición de una acción, ya sea por medio de la forma má (más) o por medio del desciframiento del objeto. En algunas ocasiones también expresa la persona que debe llevar a cabo la orden. Es notorio que en la última grabación Damián utiliza el encadenamiento de palabras para expresar este tipo de petición y descifra la acción y/o el objeto o agente. Podría decirse que este último fenómeno del encadenamiento es lo que más caracteriza la evolución de la petición de acción ya que no se nota gran cambio en otros aspectos de la petición dentro de las demás fases de su desarrollo.

DANIEL

La petición de acción no es una categoría productiva en las tres primeras grabaciones de Daniel. No es si no hasta la cuarta grabación que hay ocurrencias y aún así no llegan a ser muy frecuentes (véase la tabla 4). Cuando Daniel manifiesta una petición, por lo general lo hace con matiz volitivo, es decir, la petición instrumental (véase la sección 2.4.7.). Daniel manifestó su preferencia volitiva también en la respuesta sí/no. Se recordará que respondía a preguntas sobre la volición y en pocos

casos sobre acciones. Entonces, tanto en sus respuestas (y lo que los padres infieren sobre el lenguaje del niño) como en sus peticiones hay una expresión predominante del matiz volitivo sobre el de la acción.

Cuando ocurre la petición de acción Daniel, descifra la acción o el agente que quiere que lleve a cabo esa acción. De la misma manera que se encontró en Damián, cuando empieza a encadenar palabras una de las intenciones que manifiesta es la petición de acción. Cuando se presenta una secuencia en que una palabra expresa la acción, la otra es el agente o el objeto.

Los tres siguientes ejemplos muestran cómo puede pedir que se lleve a cabo una acción por medio del desciframiento de sólo la acción (ejemplo 275), la acción y el agente (ejemplo 276) y la acción y el objeto (ejemplo 277):

ACTIVIDAD	PART.	EMISION
<u>Daniel-4</u>		
(la familia come en la cocina, antes de esta secuencia Da pidió una naranja de la canasta de frutas)		
el P le da una naranja cuando Da extiende la mano	Da	ya wo (PETINS)
275. Da le vuelve a dar la naranja	Da M	bi+bi+ (abrir) abrir, bi es abrir, ahorita te la abro
la M se lleva la naranja	Da	yi+ axa (abrir naranja)
276. D señala el plato de M	P	ahorita te la va a abrir mamá
toma una mandarina del plato de la M, trata de partirla no puede	P	ándale, tú solo oye Daniel, sabes qué? yo quiero una galleta
	M	ay Cua, cómo eres, no va a comer quieres naranja Daniel?
277. no la puede abrir, se la da a su P	Da	ki (RESPS/N)
	Da	mm papá

Aunque haya pocas ocurrencias de la petición de acción, éstos ejemplos muestran con claridad el potencial de manifestaciones que tiene Daniel. Con su léxico reducido pudo manifestar la acción que quiere que se lleve a cabo ya sea porque descifra la acción en sí, el agente o el objeto.

HILIANA

Las emisiones de Hiliana muestran un dato interesante. Es una niña con una preferencia notoria por intenciones con contenido específico. En términos de diferencias individuales, es una niña más referencial/nominal que expresiva/pronominal. Lo curioso es que aunque es más referencial, no se expresa principalmente con intenciones descriptivas, sino que expresa peticiones y otros tipos de intenciones de manera variada. El caso de la petición de acción muestra sus manifestaciones expresivas.

En la petición de acción se notan aspectos evolutivos. Hay cambio en las palabras que emplea para expresar la petición así como en la manera en que encadena las palabras. En la primera grabación casi todas las ocurrencias son con la palabra más. También combina la palabra más en cadenas. En este nivel el encadenamiento se caracteriza por un contorno entonacional completo en cada palabra que se separan entre sí con una leve pausa. Cuando existe una pausa entre las dos palabras cada una denota una intención distinta: más es una petición de acción y la segunda palabra, por lo general, denota una descripción (ejemplos 279 y 280). Posteriormente el encadenamiento se modifica porque deja de existir una pausa entre las palabras y el contorno entonacional corresponde a toda la emisión. En este último caso, toda la emisión se clasifica como una petición de acción (ejemplo 280). Además, en la última grabación cambia el orden de los elementos.

El siguiente ejemplo muestra cómo utiliza la palabra más para dar una orden en la primera grabación:

ACTIVIDAD	PART.	EMISION
<u>Hiliana-1</u>		
(H juega a empujar unos coches sobre la mesa)		
un coche se cae	H	ai+ (EXCL)
	M	aish
278. la M empuja un coche,		
H lo coge, lo empuja,	H	ma+
se lo regresa a su M	M	más, este no es de cuerda hija

Los demás ejemplos demuestran las diferentes maneras que tiene para encadenar palabras y expresar la petición de acción. En primera instancia se nota el encadenamiento con pausa y cambio de entonación mientras que los ejemplos 281 y 282 muestran el encadenamiento sin pausa y cambio de entonación. Nótese que en el ejemplo 281 expresa primero la acción y después el objeto mientras que en el ejemplo 282 primero dice el objeto y después la acción:

<u>Hiliana-1</u>		
(H dibuja unos perros con su M y a veces se distrae y ve el árbol de Navidad)		
H ve el árbol, luego regresa al dibujo	H	ee guagua (DESC)
la M dibuja	M	mira
279. H hace rayitas, levanta el lápiz, se voltea y le da el lápiz a su M		
	H	ma+//guagua//guagua+ (DESC)
	M	más? a ver
H se enoja porque la M dibuja en una hoja sucia		
280. la M dibuja en una hoja limpia, deja de dibujar, H voltea hacia su M y le da el lápiz	H	(quejido)
la M dibuja	H	ma// guaguá+ (DESC)
	M	a ver, más

Hiliana-3
(H está con su M y sus primos con varios objetos)
H toma un cuaderno para

dibujar	M	ésta niña?
H se sienta en el sofá con	H	nya ami (ATENC)
P	P	mira Bambi
281. H le da un lápiz a P	H	ma guaguá
	P	más guaguá, te hago un guaguá?

(H juega con una rana de cuerda que salta cuando le dan cuerda, la pone en la mesa para que se caiga cuando salta)

la M pone la rana en el piso	M	a ver, no, solita, que se caiga aquí, mira
H se enoja	H	NO (PROT)
la M le da cuerda, brinca, se cae	M	oy tu, mira, eh, mira Hiliana
282. H recoge la rana, se la da a su M	H	owo ma+
	M	más? a ver

Aunque la mayoría de las ocurrencias son con más, Hiliana también expresa otras acciones como lo muestra el siguiente ejemplo:

Hiliana-3

(H está sentada en un sillón con un trapo sucio)

su M le enseña otro trapo	M	Hiliana, Hiliana, mira, mira
283. ve a su M desde el sillón	H	men
	M	ven
	H	ben (IMIT)
	M	ven
284. corre hacia su M	H	BEN

El último ejemplo es interesante porque Hiliana generaliza un concepto para pedir una acción. En varias ocasiones dice la palabra papa (guapa) para describir un broche en su pelo o cuando ve un broche. En este ejemplo se nota cómo utiliza la misma palabra para pedir que se le ponga un broche:

Hiliana-1

(H juega a la muñeca con su M, la duermen y le ponen un broche)

la M arruya a la muñeca
285.H voltea a ver a su M,
tiene un broche en la mano,
se lo trata de poner y mira
a su M

M mira el bebé

H papa
M guapa, te lo pongo?

Hiliana expresa la petición de acción principalmente para pedir la repetición de una acción. Es lo suficientemente frecuente como para hacer que la petición de acción sea un tipo de intención importante en sus datos. Aunque emplea principalmente la palabra más no se limita a esta forma. También descifra el objeto y manifiesta otras acciones para pedir que se haga lo que quiere. Lo sobresaliente es cómo pasa de encadenamientos con pausa y diferente contorno entonacional en cada palabra a secuencias de palabras en que mantiene el contorno entonacional e incluso puede modificar el orden de los elementos. A pesar de estas modificaciones en la forma, la expresión de la intención se mantiene bastante constante: pide la repetición de una acción.

MARTA ELENA

La petición de acción no es productiva en la primera grabación de Marta Elena y aunque tiene una frecuencia más significativa en la segunda grabación casi todas las emisiones se dan respecto de la misma situación: al ver la televisión (véase la tabla 6). Esta limitada expresión de la petición está presente también en las ocurrencias de la petición instrumental. Sus manifestaciones imperativas se presentan principalmente en formas con significado contextual como lo marcan las frecuencias del proto-imperativo (véase la sección 2.4.1.) Estos datos se oponen a los resultados de Hiliana. Hiliana manifiesta la petición de acción (e instrumental) frecuentemente mientras que en Marta

Elena este tipo de intenciones no son muy productivas.

Es difícil delimitar los tipos de expresión y las formas de la petición de acción en Marta Elena porque sólo hay una ocurrencia en Marta Elena-1 y en Marta Elena-2 casi todas se dan dentro de la misma situación. La emisión en la primera grabación, aunque repite la producción de la mamá, contiene una forma distinta de petición: utiliza lo que dijo la mamá para decirse a sí misma lo que debe hacer y luego agrega un elemento de cortesía, po fabo (por favor):

ACTIVIDAD	PART.	EMISION
<u>Marta Elena-1</u> (M y E están con unos juguetes en el piso y con una canasta al lado) la M empieza a guardar juguetes	M	ven, vamos a recoger tus juguetes, ven, ándale, ayúdame, mételos aquí todos
286. E empieza a guardarlos	E	toyos po fabo (CORT)
	M	todos
	E	toyos (IMIT)
	M	mhm

En la segunda grabación la mayoría de las producciones descifran el objeto que recibe la acción, aunque en un caso se presenta un encadenamiento en el que manifiestan tanto la acción como el receptor. El ejemplo 287 muestra este encadenamiento mientras que los ejemplos 288 y 289 (que son parte de la secuencia en la que se presentan la mayoría de la ocurrencias de la petición de acción) descifran en el primer caso el receptor y en el segundo la acción y después el receptor:

Marta Elena-2
(la M tiene un lápiz y un papel, se sienta y empieza a dibujar mientras

que E está parada)
 la M dibuja

287. E le da un lápiz a la M

(E estaba jugando con unas muñecas,
 la M le trata de cambiar la actividad)

288.

289.

M pero siéntate, pero
 siéntate, a gusto,
 haz un gatito ahí

E pi a guaguá

M qué? que le pinte un
 perro

M oye Marta Elena, no
 quieres ver la tele?

E ti (RESPTS/N)

M si? gritale a tu papá,
 gritale a tu papá

E TELE

M bueno, gritale a papá,
 gritale a papá, Marta
 Elena, gritale a papá,
 dile ven, ven a prender
 la tele, córrele hija

E PAPA//VEN//TELE (LLAM)⁵⁴

Los ejemplos de petición de acción en Marta Elena son escasos y poco variados. Con una frecuencia tan baja es difícil caracterizar una evolución dentro de esta categoría, si es que la hay. Lo que se puede observar en los datos es que la mayoría de las ocurrencias descifran la acción (pi o ven) o el objeto receptor (guagua o tele). A pesar de esas expresiones constantes Marta Elena siempre trae sorpresas. El ejemplo de la primera grabación muestra un fenómeno que no se presentó en los demás niños: se ordena a sí misma lo que debe hacer y le agrega un elemento de cortesía. La preferencia descriptiva en Marta Elena es obvia, pero cuando expresa la petición lo hace creativamente.

La petición de acción en los cuatro niños tuvo algunos elementos en común. Hubo tres posibilidades de desciframiento

⁵⁴ Esta emisión podría confundirse con una imitación porque la mamá trata de inducir a la niña a decir exactamente lo que ella quiere pero el hecho de que Marta Elena lo repite y cambia el volumen (incluso va de menos a más fuerte) hacen pensar que Marta Elena aplicó la emisión de la mamá a su propia intención.

para expresar la acción que querían que se llevara a cabo: expresar la acción, el agente o el objeto receptor de la acción. Aunque casi todos los niños manifestaron las tres opciones hubo también algunas variantes como Hiliana que generalizó el concepto de "guapa" a un objeto y luego a una acción y Marta Elena que se ordenó a sí misma que hiciera algo. Se notó también que cuando las emisiones consistían en cadenas de palabras era común que se refiriera a la petición de una acción y que variara por la presencia o ausencia de la pausa entre palabras y la aplicación del contorno entonacional.

Aunque no se puede determinar una correlación entre una forma y esta intención, cabe notar que el uso de la palabra más fue frecuente para pedir que se llevara a cabo una acción o que se repitiera. A la vez, muchas emisiones se expresan con contorno final ascendente.

2.4.7. Petición instrumental

La petición instrumental tiene dos matices: la volición y el intercambio. Se considera que una emisión es una petición instrumental si el niño manifiesta que quiere algo (trata de alcanzar un objeto, lo pide cuando alguien se lo quita o bien no puede hacer algo y pide ayuda para lograrlo) o cuando está involucrado en una actividad de intercambio y expresa el hecho de dar o recibir. En algunas ocasiones la petición instrumental se acompaña de un gesto de extensión de la mano hacia el objeto y/o persona deseada.

DAMIAN

Los contextos en los que Damián manifiesta la petición instrumental son muy similares a los del proto-imperativo: sus emisiones expresan su deseo por o el intercambio de un objeto. En sus primeras observaciones no hay oposición entre el proto-imperativo y la petición instrumental ya que ambos tienen ocurrencias similares. Mientras que la frecuencia del proto-

imperativo es alta en Damián 1 y Damián 3, también lo es en la petición instrumental⁵⁵. El cambio del proto-imperativo a favor de la petición instrumental se empieza a observar en las dos últimas grabaciones en las que disminuye la frecuencia del proto-imperativo y se mantiene constante (pero baja) la petición instrumental (véase la tabla 3). Estos datos indican que cuando se presentan situaciones en las que Damián quiere o debe expresar una petición instrumental, en las primeras tres fases de su evolución, puede optar por una forma con contenido contextual o con contenido específico (aunque su preferencia es contextual) No hay una clara oposición (llámase distribución complementaria) entre las dos intenciones. En cambio cuando está por ceder a manifestaciones más elaboradas del lenguaje tiene preferencia por las intenciones con significado específico. La distinción entre los dos niveles de intención comunicativa en lo que respecta los aspectos volitivos y de intercambio también se caracteriza por el uso de gestos. Mientras que el proto-imperativo se acompaña de gestos (principalmente señalamientos) o se presenta sólo con formas no-verbales, en la petición instrumental es raro que acompañe la emisión verbal de algún gesto⁵⁶.

Cuando Damián expresa su volición por algo o explícitamente solicita el intercambio de algún objeto lo hace por medio del

⁵⁵ Es difícil afirmar que el uso de la petición instrumental es muy frecuente en Damián-1 dado que la mayoría de las ocurrencias se dan respecto de una misma situación en la que repite la misma emisión. Nino le quitó la pelota y Damián pide que se la regrese.

⁵⁶ Carter (1975) y Bates (1976) habían notado que existía una evolución de la comunicación gestual hacia la comunicación lingüística. En especial Carter determinó el paso de lo gestual, a la expresión verbal acompañada de lo gestual hasta lograr una comunicación verbal sin la necesidad de los gestos. Las observaciones de la petición instrumental y el proto-imperativo en Damián no apoyan una evolución tan clara. Aunque en un principio utiliza gestos no se ve con claridad el paso en el que el gesto acompaña a la emisión verbal. Tampoco se sostiene que la forma no-convencional evolucione hacia la forma convencional porque Damián emplea ambas en tres momentos de su desarrollo.

desciframiento de distintos elementos del contexto: puede decir el objeto que quiere, pedir una repetición de la acción (por lo general de intercambio), manifestar el agente que quiere que lleve a cabo su petición o decir el lugar en el que quiere recibir el objeto deseado. A continuación se exponen algunos ejemplos en los que descifra el objeto deseado. Gran parte de las ocurrencias en la primera grabación se refieren a la misma situación en la que Nino le quita la pelota o busca un globo (ambos son ba). En las siguientes grabaciones lo que varía es el léxico⁵⁷ que emplea así como el hecho que empieza a encadenar las palabras. Los siguientes ejemplos muestran algunos casos en los que habla del objeto que se involucra en la petición:

ACTIVIDAD	PART.	EMISION
<u>Damián-1</u>		
(D toma una pelota para jugar, entra N al cuarto y se sienta a verlo)		
D le da la pelota a N	D	e+ (PROTOI)
N toma la pelota y se sale del cuarto	N	me la das? voy a jugar
290. D lo sigue	D	ba//ba
N entra y avienta la pelota a la cuna	D	ba (llora) (PROT)
D trata de coger la pelota	M	qué hijito?
	D	ba
<u>Damián-5</u>		
(D juega con una muñeca y toma Coca) de repente se toca el pantalón		
	M	a donde quieres ir? oye, escúchame
291. se limpia su pantalón	D	lo (queja) lo (queja)
	M	tu pantalón, sí
	D	e+ (PROTOI)
	M	tú quieres ir al baño
292. la M le empieza a desabrochar		

⁵⁷ Se deberá recordar que aunque el léxico de Damián aumente, la forma de sus palabras se limita por lo general a la producción de una sola sílaba de ellas. Así ba es pelota, ta es Coca, to es vaso, etc.

Los siguientes ejemplos muestran cómo Damián descifra el agente. En el primer caso él quiere hacer algo y en el segundo quiere que su mamá le dé algo. En la segunda secuencia no sólo descifra el agente (mamá) si no que también generaliza para hacer notar su volición. La mamá dijo la rima chin chun papas para aventar algo; después expresó el linde uno, dos, tres. Damián rescata la rima del contexto de aventar y lo aplica a su volición; dice tes papas para pedir los coches:

Damián-3

(ve un album de fotos con su M)

ven la foto de un bebé	M	mm, qué bonito, le damos la vuelta?
293. la M empieza a voltear la hoja	D	do (yo)
294. ven la foto, voltean otra hoja	D	do

(D juega con su M a aventarse unos cochecitos)		
D avienta los coches	M	chin chun chan tortillas
la M los coge		papas
295. la M le va a aventar uno	D	mamá+
avientan los coches	M,D	(risa)
D le avienta un coche	M	dos
le avienta otro	D	tes (DESC)
296. D le trata de quitar los coches a su M	D	tes papas
297. la M guarda los coches y saca una pelota, D va por los coches	D	e+// mamá// e+ (PROTOI)
la M toma un coche y D se va a su lugar para recibirlo	M	a ver, vete para allá, con cuál jugamos?
le enseña la pelota	D	no (NEG)
	M	no?

⁵⁸ Esta secuencia es interesante porque demuestra cómo Damián puede pasar de un proto-imperativo a una petición instrumental para manifestar lo mismo con formas distintas. Lo curioso es que esta secuencia se presenta en la última grabación de Damián cuando inclusive tiene secuencias de tres palabras y algunas construcciones de dos palabras y a pesar de esa madurez lingüística todavía se remite a las formas proto-imperativas.

ve la muñeca	D	ma+ (LLAM)
	M	mande ⁶⁰
303. la M no le da la muñeca		
y se la jalonean	D	ta//ti
	M	en dónde?
D se la quita	D	ti (RESPD)

Damián expresa la petición instrumental tanto para manifestar el deseo de un objeto como para pedir el intercambio de algo. Aunque hay un alto porcentaje de ocurrencias en la primera grabación, éstas se dan respecto de una misma situación y por lo tanto el dato es un tanto artificial. Si se toma en cuenta esta falacia se puede notar cómo aumenta la frecuencia de esta intención en las últimas tres grabaciones, pero más importante, empieza a ver mayor diversidad en sus manifestaciones. Se refiere a la acción, el agente y el objeto y también generaliza la petición a partir de acciones anteriores. En la última grabación también se observa que modifica la forma de su emisión, en especial la combinación de palabras para acentuar y reafirmar el intercambio que desea.

DANIEL

La evolución de petición instrumental es muy obvia en Daniel. Mientras que en la primera grabación no hay ocurrencias éstas aumentan progresivamente hasta llegar a ser muy frecuentes en la última observación (véase la tabla 4). Aunque esta frecuencia alta se debe principalmente a dos contextos no se limita a ellos y sus datos muestran que Daniel es capaz de manifestarse verbalmente por medio de palabras con significado específico para pedir lo que quiere. En oposición a Damián, en Daniel se puede observar con claridad cómo pasa del gesto a la emisión verbal acompañada de un gesto. Sus producciones dentro del proto-imperativo comúnmente se acompañaban de señalamientos.

⁶⁰ La emisión de ma podría confundirse con una petición instrumental en que pide "más" pero la mamá responde como si la estuviera llamando y por eso se clasifica como un llamado.

Las emisiones de la petición instrumental también ocurren acompañadas de señalamientos frecuentemente.

Daniel descifra tres partes del contexto de la petición: el agente, el objeto deseado o el lugar en el que quiere que se coloque el objeto. En oposición a Damián (y los demás niños) no manifiesta la repetición de un intercambio. Dado que la mayoría de las grabaciones y observaciones que se hicieron de Daniel fueron a la hora de la comida es lógico que los objetos que a los que se refiere son de comida. A continuación se exponen algunos ejemplos de las secuencias en las que expresa la comida que quiere obtener⁶¹:

ACTIVIDAD	PART.	EMISION
<u>Daniel-4</u>		
(la familia come, D come un pan, el P se para y va hacia donde están los Fruti Lupis, le da uno, se lo come)		
304. Da extiende su mano	Da	pis//bis
	M	m?
305. Da extiende su mano	Da	pis
	P	quiere pis
306. vuelve a extender su mano	Da	bi bis
vuelve a comer de su plato	P	carne mejor
307. Da extiende su mano	Da	bis
	P	quieres galleta?
el P le da Fruti Lupis	M	no, Cuauhtemoc
	P	bueno, pss
	M	espérate a que termine
308. Da extiende la mano	Da	mm biba
	P	qué quieres?
el P le da otro	Da	bis (RESPD)
	P	otro pis, toma otro pis

Daniel también manifiesta su volición al afirmar que él quiere hacer algo y descifra el agente en vez del objeto o dice el lugar en el que quiere hacer algo:

Daniel-3
(Da y M van a ponerle las pilas a una computadora de juguete con la que quiere

⁶¹ Cabe aclarar que también hubo ocurrencias en que pedía otros objetos no alimenticios (guoqué-perro, ol - pelota, etc.)

jugar, Da trata de sacarlas, no puede)
hace el esfuerzo de sacar las
pilas
la M le ayuda

Da a+ (EXCL)
M no puedes? a ver, vamos
a poner éstas, a ver si
con éstas sirve, a ver,
vamos a sacarlo de la
caja

309. ve lo que hace su M
la M pone las pilas

Da yo yo yo yo
M tú?, ya son todas, a ver,
vamos a ver si funciona
no, todavía no

la M apachurra los botones
la M saca las pilas, Da pone
una pila

pon otra al revés, al
revés, así

310. la M mete la mano
Da toma otra pila
Da voltea el juguete, se
caen las pilas

Da ya
M tú?, órale

311. trata de meter las pilas
(siguen tratando de meter las
pilas)

Da akii (DESC)
a+//ki (EXCL)

312. Da tiene una pila, la M
mete otras

Da gi//gi//gi
M ahí, ahí, sácalo

313. la M hace todo, Da trata
de meter la suya
empieza a funcionar

Da yi//yi//yi
M oi, oi, a ver, ahora
pásame la tapa, está ahí
en el piso

Da va por la tapa, regresa
con una pila, la pone sobre
las otras

Da aki (DESC)
Da ki//gi//gi//gi
M sí

314. se la da a su M

En la última grabación de Daniel introduce construcciones de dos palabras en las que descifra el objeto deseado así como el agente:

Daniel-4

(Da estaba comiendo naranja, sus M y P platican sobre galletas sin dirigirle la palabra)

315. Da extiende su mano
el P se sale de la cocina
con una galleta

Da m teta//ya// papá

316.

P adiós Daniel
Da YETA PAPA
yeta papá
P pero estás comiendo
naranja, tú no quieres

		naranja?
	Da	deta (RESPS/N)
317. Da extiende su mano	Da	ñeña
318. señala la lata de galletas	Da	ñe da+ 62

La mayoría de las ocurrencias de la petición instrumental se dieron en dos contextos: al pedir comida (en distintas grabaciones) y en una actividad en que quiere participar para ponerle las pilas a su juguete. A pesar de los contextos limitados, manifestó esta intención de manera creativa. Cuando él quiere hacer algo descifra el agente, cuando quiere obtener un objeto extiende la mano y dice el objeto, y en algunas ocasiones también manifiesta el lugar en el que quiere colocar algo. La evolución de esta intención se observa principalmente en el aumento de frecuencia, pero este aumento también incluye diferentes tipos de referentes así como un léxico más variado. Las primeras combinaciones de palabras también incluyen expresiones de esta intención.

HILIANA

Hiliana presenta una frecuencia no muy significativa de emisiones de la petición instrumental, pero a pesar de ello las ocurrencias que hay son variadas. Desde la primera observación ocurren cadenas de palabras con referencia tanto a la acción como al objeto deseado y más interesante aún generaliza la expresión "a ver" a la volición o petición de intercambio⁶³.

Dado que los tipos de petición instrumental que se refieren

⁶² Es posible que da quiera decir "dame" en cuyo caso descifraría la acción, pero no hay ningún dato en el resto del corpus que justifique esa referencia. Por ello se considera que Daniel pide la galleta por medio de la referencia al objeto y no a la acción.

⁶³ Se planteó en el capítulo anterior en lo referente a la intención de lindes que esta expresión por lo general se refería a la introducción o aviso de una acción que se iba a desempeñar. Hiliana utilizó la emisión de a be como linde (véase la sección 2.4.12.), pero también la generalizó para expresar su volición.

a la acción son tan distintas, se exponen ejemplos de cada forma que expresó. En un principio se presentan algunos ejemplos de a be para presentar cómo pasa de una volición abstracta (ejemplos 319 y 320) a una petición de intercambio más determinado (ejemplo 321):

ACTIVIDAD	PART.	EMISION
<u>Hiliana-1</u>		
(H acompaña a su M a desayunar, come pan y toma leche)		
H le enseña el pan a su M	H	ía (ATENC)
	M	mira
319. H ve la cámara, hace caras raras, se para, se sienta en la silla, está inquieta	H	a be
	M	a ver, qué quieres? ⁶⁴
(siguen desayunando, H ve una botella de Gerber)		
H ve la botella	H	bibi (DESC)
	M	aquí está el bebé
320. H se empieza a mover, no puede salirse de la silla	H	a be
	M	qué?
H se trata de mover	H	(quejido)
	M	a ver, pos, a ver
H se trata de bajar		
<u>Hiliana-2</u>		
(H juega con su M a dormir al muñeco)		
la M se acuesta y hace como que se duerme	M	yo me voy a dormir, ve niña, ya me dormí, mira
H hace gesto de dormir	H	no verbal (PROTOD)
	M	a ver tú, tú duérmete
321. H le quita a Poo, la M se lo quita a H	H	a bi+
	M	abi mangos, duérmete, a ver

En otro ejemplo descifró la acción y no el objeto o la volición:

Hiliana-3

⁶⁴ En este caso la interpretación de la madre indica que la expresión de Hiliana es indicio de que quiere algo.

A jala la cuerda

P ésta? bueno
H naña (DESC)

La petición instrumental no es una intención frecuente en el lenguaje de Hiliana pero es constante y las referencias que hace son diversas. En oposición a los dos niños, no manifiesta el agente sino que sus desciframientos son del objeto y de la acción. Cuando expresa el objeto lo hace por medio de su nombre y también introduce un tipo de palabra que no se había visto en los demás niños: el deíctico. También es interesante como generaliza la expresión "a ver" como un intercambio o el deseo de un objeto.

MARTA ELENA

La petición instrumental ocurre con mayor frecuencia que la petición de acción en la primera grabación de Marta Elena (véase la tabla 6). Aún así, no es una de las intenciones más usuales en ella. Cuando Marta Elena quiere algún objeto, por lo general no visible, descifra el objeto deseado y en otras ocasiones expresa el agente de la volición o el intercambio. En oposición a los demás niños (a excepción de Daniel) no manifiesta la acción. No se puede hablar de una franca evolución ya que las ocurrencias en las dos grabaciones son similares; sólo difieren en cuanto al léxico que se presenta por las situaciones distintas.

Marta Elena expresa el objeto que desea aunque no esté dentro de su campo visual. Casi todas las ocurrencias de este tipo de petición instrumental se presentan cuando la mamá o el papá esconde o le quita algún objeto con el cual estaban interactuando. En pocas instancias acompaña su petición de una extensión de la mano. Los siguientes ejemplos son algunas muestras de la petición instrumental referida al objeto:

ACTIVIDAD

PART. EMISION

Marta Elena-1

(E juega con su M a ver lo que está adentro de una bolsita, la M le enseña el dibujo de una araña)

la M le señala el dibujo	M	araña, cómo se llama eso?
	E	nana (IMIT)
la M toma la bolsa	M	araña
	E	(grito)
327. E extiende su mano hacia la M	E	nana nana
	M	no yo no tengo nada, ya se me acabó mi bolsita

Marta Elena-2

(E había jugado con un lápiz con su M, ella lo escondió y empezaron a jugar a darle de comer a un osito)

E le da la taza al osito	M	está rico? dale de comer a tu osito, ay, pobre osito, y el lápiz Marta Elena, dónde está, dónde está el lápiz?
tira las cosas		

328. E tira la taza, va a buscar al suéter de su M (dónde lo había escondido en otra ocasión)

	E	papis
	M	no, yo no lo tengo, mira ahí no está, no está ahí
	E	no xa (IMIT)
	M	dónde está?
	E	papis

329. E busca el lápiz

Los demás ejemplos contienen referencias al agente. Hay tres tipos: cuando ella quiere hacer algo y dice yo, cuando no quiere que su mamá haga algo y dice mamá o cuando quiere que su mamá le dé algo y dice mamá:

Marta Elena 1

(E tiene un paquete de cigarros de su P, la M se los trata de quitar)

la M le trata de quitar los cigarros	E	na na (NEG)
330. se los quita	E	mamá

(la M entra con un vaso con agua)

331. E trata de tomar el vaso	E	mm mamá
la M no la deja	M	qué quieres?
332.	E	mamá

Marta Elena-2

(su M le está enseñando como cerrar

las muñequitas orientales)

la M le da una muñeca	M	mira ésta
E la avienta		
la M cierra una muñeca	M	mira, ésta con ésta
333. E toma las piezas	E	yo yo

Marta Elena expresa la petición instrumental por medio del objeto o algún agentes. Aunque hay ocurrencias de peticiones en las que pide un intercambio, la mayoría son manifestaciones de volición. Cabe notarse que dentro de los datos de Marta Elena no se observaron desciframientos de la acción ni de la repetición de una acción como se había notado en Damián e Hiliana. No se presentó una fuerte correlación entre cierto tipo de actividad y la manifestación de la petición instrumental ya que hubo ocurrencias en una variedad de situaciones. La petición instrumental no, fue una de las intenciones más frecuentes, como tampoco lo fue la petición de acción; ésta baja frecuencia marca la preferencia de Marta Elena por las intenciones descriptivas.

La petición instrumental se presentó con el desciframiento de diferentes aspectos del contexto: el agente, el objeto o la acción que querían que se llevara a cabo (de intercambio o la repetición de una acción). No hubo concordancia entre los niños en cuanto la relación entre este tipo de petición y el uso de gestos; mientras que en Daniel fue clara la evolución del gesto a la ausencia del gesto no fue así en los demás niños.

2.4.8. Petición de información

Esta categoría es una petición cuyo fin pedir o reconfirmar el nombre u otra información de algo. Se contrapone a los otros tipos de petición en que involucra la ejecución de una acción. En la etapa de una palabra, la mayoría de las ocurrencias de la petición de información tienen la finalidad reafirmar o reconocer algún concepto o actividad y pedir permiso más que pedir información nueva o desconocida.

En oposición a la mayoría de las intenciones, en ésta se encuentra una correlación casi constante entre el patrón entonacional y la emisión. Los niños aplican un contorno final ascendente a sus emisiones⁶⁶. Muchas veces sólo la entonación da suficiente información para distinguir este tipo de intención. Aún así, sólo la descripción detallada, que incluye tanto el contexto como la reacción de los interlocutores permite un análisis preciso.

De la misma manera en que los dos tipos de respuesta se analizaron respecto del turno que les antecede (una pregunta), la petición de información necesariamente se tiene que observar en relación al turno que le sigue. Resulta que, en el caso de los adultos interlocutores, su reacción da pautas importantes para justificar el análisis. Estas reacciones constan en respuestas a la petición de información y/o expansiones de la emisión del niño. El hecho de que los interlocutores le respondan al niño indica que interpretan su emisión como una petición de información ya que siguen las reglas conversacionales y aportan información cuando se le pide. Cuando hacen una expansión de la emisión del niño, ésta aclara el contenido y la intención del niño y por medio de ese desciframiento se entiende mejor qué quiso decir el niño. Si, por ejemplo, dice, gol+, al buscar su pelota y el papá responde, gol, dónde está?, entonces se puede decir que el papá interpretó la emisión del niño como una petición de información en la que quería saber dónde estaba la pelota.. La expansión no contiene necesariamente los elementos de la emisión del niño. El interlocutor puede inferir lo que quería decir el niño y dar la forma adulta (a veces gramatical) correspondiente a la emisión infantil.

En los datos de estos cuatro niños no se encontró una correspondencia de uno a uno entre los tipos de petición de información y los tipos de respuestas de los adultos. Así los

⁶⁶ En el capítulo anterior se expuso el razonamiento de que el contorno final ascendente representa la entonación de la pregunta.

padres podían hacer una expansión o responder directamente a la petición de información del niño.

DAMIAN

Damián no expresa la petición de información de manera constante. En las primeras grabaciones su frecuencia es baja o inexistente, después hay un pequeño aumento, pero disminuye en la última grabación (véase la tabla 3). Más interesante que su frecuencia son los diferentes expresiones de esta intención: pide el nombre de las cosas, como pregunta didáctica (por lo general por medio de la forma ta+ o te+ - ésta? o éste?), reafirma un concepto compartido, pide aceptación para llevar a cabo una acción e indaga sobre la ubicación o la desaparición de un juguete. En todos los casos la mamá (u otro interlocutor) tiene varias estrategias para mostrar que entienden su emisión como una petición de información. Hacen expansiones de la petición de Damián⁶⁷ o le responden.

Como en las demás intenciones, Damián se expresa mediante secuencias de sílabas que representan palabras. Todas estas emisiones se acompañan de entonación final ascendente. Cuando son cadenas, cada palabra contiene la entonación ascendente.

A continuación se exponen algunos ejemplos de la petición de información. No se observa ninguna correlación entre los tipos de pregunta o reafirmación y los tipos de respuesta de los interlocutores. Por tal razón se presentan ejemplos de los diferentes tipos de petición de información con variantes en las reacciones de los interlocutores cuando éstas existen. En primer término se muestran ejemplos de las peticiones referidas a la acción. Damián reafirma o indaga sobre una acción que sucedió anteriormente. Nótese que existe una variedad de respuestas por

⁶⁷ Muchas de las expansiones son a partir del contenido temático de la emisión del niño aunque no contienen los mismos elementos gramaticales. Si, por ejemplo, Damián dice ta+ (que es una pregunta elíptica) para pedir el nombre de un juguete la mamá le responde qué es?, (que es la forma gramatical completa).

parte de la mamá. La mayoría de sus reacciones son respuestas directas, o sea responde a la pregunta (véase el ejemplo 336) pero también responde con una acción (ejemplo 337), con una respuesta con forma de pregunta (ejemplo 338), con expansiones que son parte de la respuesta (ejemplo 335) o que hacen una expansión de la pregunta (ejemplos 334 y 339):

ACTIVIDAD	PART.	EMISION
<u>Damián-4</u>		
(D juega con su M a colocar unas figuras en unos cubos, los cubos tienen una silueta de la figura)		
la M le enseña un cubo	M	mira
D ve la silueta, hace un gesto de algo que se mueve en el agua	D	wawa (DESC)
	M	el que va en el agua, es el barco
334. D busca algo entre las figuras	D	ta+
D toma una figura	M	dónde está el barco?
D coloca la figura junto al cubo	M	es igual?
D señala la silueta	D	wawa (DESC)
	M	en el agua, barco
D mete la figura al cubo	D	to (IMIT)
335.		wawa+
	M	muy bien, en el agua va el barco ⁶⁸
la M le enseña el cubo con una foca		a ver, dónde está, aquí no está, mira la foca, busca la foca
D coge una figura	D	ta ta (DESC)
	M	aquí está, a ver, es igual?
D compara la figura con el cubo	D	ta (DESC)
336.		ti+ ta+
	M	muy bien

⁶⁸ Este ejemplo sirve para mostrar cómo la interpretación de la madre indica que la emisión fue una petición de información dado que ella responde indicándole que lo hizo correctamente. A la vez muestra cómo hace una expansión después de contestar para reafirmar la emisión del niño.

(D juega con un trenecito de cuerda con N y su M, le dan cuerda y da vueltas, luego le colocan un perro encima)

D le da el tren a su M	D	tu (PETACC)
	M	yo?
	D	ti (RESPS/N)
337. D le enseña el perro a su M	D	bu+
le da vueltas al tren		ta+
quiere darle cuerda al tren		ta+ tu+ 69
la M le da cuerda y el tren		
da vueltas		

Damián-5

(D ha estado sirviendo y tomando Coca, jugando con la corcholata y con los hielos, ya no tiene Coca en su vaso)

D ve a su M, le enseña su vaso	D	ta (PETINS)
338.		i+ ia+//i+ a+ ma+
	M	y qué me das? ⁷⁰
le da su vaso a su M	D	te (RESPD)

(D mete unos juguetes a una bolsa con su M)

D mete un objeto	D	ta ti (DESC)
	M	Damián ahí
339. D se le queda viendo		
con curiosidad	D	dí+
	M	cabe Damián? ⁷¹

Otros tipos de petición de información se refieren al nombre de

⁶⁹ Nótese que la madre responde dándole cuerda al tren

⁷⁰ Este ejemplo amerita mayor explicación. Anteriormente la mamá le pidió un beso cuando le dió Coca. Ahora Damián le pide más Coca (ta) y luego cambia el matiz de su intención y pregunta si puede tener más (i+ ia+ - si? más?). La mamá en vez de responderle canónicamente si le contesta de manera que le exige mucha inferencia a Damián. Es como si le dijera: "si te doy Coca tú que me das a mi". Es claro que Damián no entendió toda esta inferencia porque entendió "dame tu vaso", es decir sólo decifró la palabra "das" de la emisión de su mamá.

⁷¹ La mamá hace una expansión del dí (si o ahí) de Damián para hacer que su mensaje sea más comprensible: ella indica lo que falta de la emisión, o sea: (si o ahí) cabe Damián? o en otras palabras "Damián cabe ahí?"

las cosas. Cuando Damián pide la reafirmación del nombre de unos objetos la mamá da una respuesta directa (ejemplo 340) o hace una expansión de la pregunta (ejemplo 341):

Damián-5

(D ve un libro de animales con su M)
 ven unas tortugas M así, así, ella se llama tortuga
 D ta (IMIT)
 D ve dibujos, parece que cuenta D ya//ya//dos//dos (DESC)
 340. señala unos peces, ve a su M D ta+//ta+
 M pecesitos

(D juega con una cámara de juguete)
 341. le enseña un botón a su M D mamá ta+
 M y esto qué es?

Damián también pide información respecto del lugar en que deben ir las cosas. La mamá tiene ambas estrategias para responder a la emisión de Damián: hace una expansión (ejemplo 342) y da una respuesta directa (ejemplo 343):

Damián-1

(D juega a aventar un perro y una pelota con su M)
 la M le quita la pelota a D
 y la esconde M dónde está la pelota
 Damián, dónde está la pelota?
 342. D busca la pelota D ba+ mm+ ba+⁷²
 M dónde está?

Damián-4

(D juega a los cubos con figuras, ahora los colocan uno encima de otro)
 D tiene una figura D buu (DESC)
 M buu, a, coche, muy bien
 ponlo, ponlo abajito
 343. D coloca el cubo encima de otro D te+
 M ahí está bien

⁷² Esta emisión no es una imitación porque la aplica a su acto de buscar.

Los últimos ejemplos de la petición de información se refieren a la existencia o inexistencia de los objetos. La mamá responde por medio de dos estrategias: da la respuesta (ejemplos 344 y 345) o hace una expansión de su pregunta (ejemplos 346 y 347). Es en esta fase, de Damián-5, que se observa una petición de información real con más claridad. Empieza a pedir información nueva (véase el ejemplo 344):

Damián-5

(D sirve hielos y Coca en unos vasos)

la M le pone otro vaso para
344. los hielos

D mamá más+
M si mijito, por favor,
ya ya, este vaso es
chiquito, aquí uno y ya
D si sí ta (DESC)
M ya
D ya po+
M no
D no ubo (NEG)
M no se acabó

D pone hielo en su vaso
la M le quita los hielos
345. D hace gesto de "no"

Damián 3

(D ve un album de fotos con su M)

ven una foto
D señala una foto

346.

347. se acaba el libro

M dónde está tu papá?
D ta (RESPD)
papá (DESC)
papá+
te+
M se acabaron? ya no hay

La mayoría de las ocurrencias de la petición de información son de reafirmaciones de información. Estas confirmaciones se refieren a acciones pasadas, al nombre de los objetos y al lugar en el que se encuentran. No es sino hasta la última grabación que se puede hablar claramente de una petición de información desconocida para ambos interlocutores.

Aunque las manifestaciones de Damián en muchos casos constan de sílabas aisladas, se comprende su intención por la entonación final ascendente. La mamá comprende que Damián le está pidiendo o reconfirmando información y responde con una expansión de la

emisión o bien da una respuesta directa.

DANIEL

El caso de Daniel es muy distinto al de Damián en la petición de información. Hubo mayor frecuencia de esta intención en la primera grabación y posteriormente la frecuencia es constante (véase la tabla 4). Es el único niño en el que no se observa la entonación final ascendente de manera constante. Los tipos de petición de información fueron menos variados que en Damián. La mayoría de las indagaciones son sobre la ubicación de un objeto aunque también pide la reafirmación del nombre de los objetos y pregunta sobre acciones. Lo más sobresaliente es que muchas de sus peticiones de información son reales y no meras reafirmaciones.

Las estrategias discursivas de los padres para responder a Daniel principalmente son de contestar la pregunta. Sólo hubo una ocurrencia de una expansión y ésta se presentó justamente en la primera grabación cuando quizás los padres consideraban que el lenguaje de Daniel aún necesitaba mayor explicitación. Esto concuerda con la posición explícita de los padres de hablar con Daniel sin cambiar su estilo de lenguaje. Al responder a sus peticiones en vez de hacer expansiones o correcciones le hacen saber que entienden lo que quiere decir. Esto subraya, una vez más, que la estrategia de los padres es más conversacional que de contenido.

Los primeros ejemplos se refieren a la ubicación de sus juguetes. Nótese que desde la primera grabación hace peticiones que verdaderamente piden información. En este grupo se presenta el único caso de la expansión de la emisión (ejemplo 348):

ACTIVIDAD

PART. EMISION

Daniel-1

(Da está jugando en la sala en lo que sus padres terminan de comer, entra su papá y juegan con unas llaves mientras Da come pasitas, Da luego pateo una pelota y se sale del cuarto)

	P	chaparrín
348. Da regresa y se asoma al corral	Da	gol ⁷³
el P señala la pelota que está en el suelo	P	gol, onde está? ahí está, mira

(Da está en el sofá con su P viendo un libro, señala los dibujos y hace ruidos ininteligibles)

Da cierra el libro, el P saca otro pero Da vuelve al anterior	P	con cuidadito, no lo maltrates
trata de quitar a su P	Da	(queja)
el P le enseña su libro	P	mira, este wuwú
349. Da cierra el libro, lo vuelve a abrir y busca algo	Da	wu+ o wuwú+
	P	wuwú, lo busco, aquí están

Los demás ejemplos se refieren a la reafirmación del nombre de una persona (ejemplos 350 y 351) y preguntas sobre acciones que se llevan a cabo en el momento o se van a llevar a cabo:

Daniel-3

(Da ve un album de fotos con su P, el P le pregunta que quién son)

Da señala una foto	P	y éste?
señalan una foto	Da	pepe//mamá (RESPD)
	P	mamá también, y éste?
	Da	egigi (RESPD)
	P	abuelito Chikero
350. señalan otra foto	Da	eñi+
	P	mhm
351. señalan otra foto	Da	chiki+
	P	mira, aquí está la bicicleta en otra hoja

(Da está con su M y le tratan de poner las pilas a una computadora, ya lograron ponerle las pilas y empieza a funcionar pero falta la tapa)

73. Esta emisión no se acompaña de contorno final ascendente, pero se interpreta como una petición de información porque el papá lo interpreta así. Cabe notar que es justamente en este caso en que está ausente la entonación correspondiente que el papá aclara la emisión y hace una expansión. Esto muestra que la entonación es un factor importante, y que cuando no se presenta, el papá lo tiene que explicitar por medio de su expansión.

352. Da busca la tapa	M	ai, a ver, tápalo
	Da	yi+
353. Da sigue buscando	M	si, tápale
la M vuelve a cambiar las pilas	Da	yi+
	M	a ver si son esas no, ésta, ésta, saca ésta

Esta muestra, aunque pequeña, ejemplifica bien los tipos de petición de información en Daniel. Reafirma el nombre de las cosas, pide permiso para llevar a cabo una acción o pide información sobre la ubicación de los juguetes. Desde su primera grabación manifiesta el contenido real de esta intención, es decir, pide información nueva.

Es especialmente interesante observar las reacciones de sus padres. Por lo general responden como si comprendieran todo el contenido de su mensaje y por ello es raro que hagan expansiones de sus emisiones. Cuando el contenido es muy ambiguo, como el caso de la emisión sin contorno entonacional impredecible, aclaran lo que quiere decir.

La petición de información no fue una intención muy frecuente y no se puede hablar con determinación de ninguna evolución dada la baja frecuencia de ocurrencias y de ahí, la escasez de tipos en cada etapa.

HILIANA

Hiliana pide información aunque no le guste dar respuestas. Esto quiere decir que aunque no participe en el intercambio conversacional de pregunta/respuesta, cuando el otro interlocutor lo empieza, participa en este tipo de discurso cuando ella lo empieza.

Las reacciones de la madre (y otros interlocutores) difieren en un aspecto de los demás niños: mientras que los otros interlocutores hacen expansiones o contestan las preguntas, la mamá de Hiliana también la corrige. Esto ocurre principalmente cuando Hiliana expresa la petición de información como una reafirmación del nombre de un objeto.

Los tipos de petición de información en Hiliana son muy variados. Son reales y de reafirmación de conceptos: rectifica el nombre de algo o reafirma una acción, pide información nueva referidas a la volición y la acción e indaga sobre la ubicación de las cosas. Los tipos de respuestas de la mamá no tienen una correlación con los tipos de petición pero incluyen los tres tipos antes citados: expansión, respuesta directa y corrección.

En primera instancia se presentan algunos ejemplos en los que Hiliana reafirma o pide el nombre de un objeto. Es en este grupo que se presentó la respuesta de la madre en que corrige la emisión de Hiliana:

ACTIVIDAD	PART.	EMISION
<u>Hiliana-2</u>		
(H y su M dibujan en un pizarrón, la M le hace un payaso y una luna)		
la M hace una luna	M	mira
H la ve y la toca	H	tu chi (DESC)
354. señala el payaso	H	ñe+
	M	ñe, niña, no es ñe, es niña, niño

La petición de información de Hiliana también tiene matiz volitivo. Hiliana pregunta si el interlocutor quiere hacer o recibir algo. El primer ejemplo (ejemplo 355) muestra una petición de información volitiva en la que la mamá da una respuesta directa a la vez que repite la emisión de Hiliana. El segundo ejemplo (ejemplo 356) es interesante porque Hiliana hace una petición de información no-canónica o negativa con carácter positivo. En vez de preguntar (de alguna manera) "quieres?" dice no+ que se descifra como "no quieres?". La mamá responde con una expansión.

<u>Hiliana-2</u>		
(H está sentada en el piso con su M, tienen una canasta con galletas, agua y Gerber, las dos han comido galletas)		
355. H va hacia su M y le da una galleta	H	ma+
	M	más, gracias
(ahora H va por Poo que está en		

una caja, lo sienta con ellas)		
la M toma a Poo	M	dale galleta, a ver
H le da galleta y coge		
el Gerber	M	a ver, dale del bebé
356. H coge el Gerber, hace		
como que le da a Poo	H	no+
	M	no quieres?

Otro tipo de petición de información se refiere a la acción. Hiliana pide la reafirmación de una acción (ejemplo 357) y la mamá responde con una expansión. También pregunta si se puede llevar a cabo una acción (ejemplo 358) con el objeto indicado y la mamá responde indirectamente con una pregunta:

Hiliana-2

(esto sigue de la secuencia anterior, ya le dieron galleta y Gerber a Poo, ahora lo van a dormir)

la M le da a Poo	M	duerme a Poo, niña duerme a Poo
357. H lo toma y lo levanta	H	pu+
	M	sí a Poo, duérmelo, duérmelo

Hiliana-3

(H ha estado limpiando el agua que se cayó con sus primos y su M)

la M extiende su mano para que		
H le dé un trapo	M	yo limpio, a ver, aquí, sí, a ver dámelo para que yo limpie
358. H va por otro trapo al sillón		
se lo enseña a su M y se		
lo da	H	ma+ ma+
	M	con éste? yo limpio, con éste? bueno

Hiliana también hace indagaciones sobre los lugares en los que debe colocar sus juguetes. El siguiente ejemplo muestra cómo la mamá interpretó que Hiliana estaba buscando algo a pesar de que su producción no se parecía a ninguna forma adulta. En ese caso la mamá hizo una expansión para aclarar lo que Hiliana quería decir y luego le contestó:

Hiliana-3

(H está sentada en un sillón
con un trapo sucio)

su M le enseña otro trapo	M	Hiliana, Hiliana, mira, mira
ve a su M desde el sillón	H	men (PETACC)
	M	ven
	H	ben (IMIT)
	M	ven
corre hacia su M	H	BEN (PETACC)
359. busca un pañal,		
va hacia el sofá	H	upen+
	M	dónde está? allá está

La petición de información en Hiliana es variada. Hace peticiones en las que realmente pide información nueva respecto del lugar de las cosas, las acciones y, a diferencia de los demás niños, sobre la volición de sus interlocutores. Sus reafirmaciones son más escasas que las peticiones reales.

Las respuestas de su madre (u otros interlocutores) incluyen los tipos que se habían citado en los demás niños: contestan la preguntan o hacen una expansión y en algunos casos contestan por medio de una pregunta. En el caso de Hiliana se agrega un tipo que no se había presentado: la mamá la corrige cuando dice la palabra incorrecta o ésta es ininteligible para el contexto.

El hecho de que Hiliana exprese peticiones de información y que sus ocurrencias hayan aumentado con la edad implica que aunque no participa en una conversación iniciada con una pregunta, ella sí inicia el discurso con esta estrategia. Es importante también que sus manifestaciones son "sinceras" en el sentido de que pide información nueva más que reafirmaciones de conocimiento compartido.

MARTA ELENA

Los datos de petición de información en Marta Elena son muy distintos entre sí. En primer lugar cabe subrayar que sólo se presenta en la segunda grabación (véase la tabla 6). En algunas ocasiones expresa la petición de información de manera similar a los demás niños, o sea para reafirmar una acción. Es raro que

indague sobre el nombre o la ubicación de las cosas. Difiere de los demás niños en otros aspectos. Por un lado manifiesta la petición de información con una función meramente conversacional, sin un valor referencial. Es decir, su emisión simula una conversación y parece que Marta Elena "juega" a conversar pero en realidad no comunica ninguna información. Por otro lado se presentan emisiones también con un valor conversacional cuya función parece ser la de mantener la conversación (los turnos) más que aportar información. Este es el caso de la palabra qué.

En primera instancia se presentan unos ejemplos en los que Marta Elena reafirma una acción. Nótese que en el primer ejemplo ella misma se contesta y en el segundo el papá le responde con una expansión. El interpreta que ishit quiere decir "las monedas son para comprar chicles?" y le contesta con una expansión. Marta Elena luego responde a la expansión del papá como si él hubiera hecho la pregunta inicial y no ella; es decir, se contesta a sí misma, indirectamente. La segunda secuencia se presenta con el fin de observar una respuesta por parte de la madre en la que contesta la pregunta de la niña y hace una expansión:

ACTIVIDAD

PART. EMISION

Marta Elena-2

(E juega con su papá a colocar las muñecas desarmables en orden por tamaños)

<p>el P desarma las muñecas para colocarlas una adentro de otra</p>	<p>P ahora, mételos ahí adentro, uno, dos</p>
<p>E las va metiendo</p>	<p>E tiesh (DESC)</p>
<p>360.no las puede acomodar mete otra muñeca</p>	<p>E toto+</p>
<p>el P las vuelve a armar y las pone en fila</p>	<p>E toto (DESC)</p>
<p>E las ve paraditas, se para</p>	<p>P cuéntalos, uno, dos</p>
<p>el P va por unas monedas y unos chicles, los avienta al piso</p>	<p>E tes// dos (DESC)</p>
<p>E ve las monedas en el</p>	<p>P mira, mira</p>

piso, las toma	E	tes (DESC)
361. E toma un chicle	P	cuatro
esto, para qué	E	ishi+
	P	qué vas a comprar con
		es esto?
	E	ishi (RESPD)
	P	para comprar chicles

(la M tiene un platito y una muñeca)

 E como la M le da de comer a la muñeca

M mira Marta Elena, vamos a jugar, yo le voy a dar de comer a tu bebé

 E coge la muñeca, le da de comer
362.

M tu dale, dale su frutita
E tita+
M aja, frutita

Los otros ejemplos tienen un matiz distinto a lo que normalmente se considera una petición de información. En el ejemplo 364 se puede observar cómo simula una conversación con la asistente de investigación pero, por el tono de voz, las expresiones faciales y corporales se puede notar que juega a ser otra persona. Parece que imita como hablan los adultos⁷⁴. No espera ninguna respuesta ni se refiere a ningún objeto o acción en particular. Sólo parece tomar aspectos de conversaciones (que quizás a oído o observado) y jugar con la entonación y otros sonidos para simular que está "platicando". Esta emisión se clasificaría también como role playing por el hecho de que está jugando a ser otra persona⁷⁵:

⁷⁴ La información sobre las expresiones sólo es perceptible en la imagen del video y difícilmente se puede transcribir en esta descripción.

⁷⁵ Se notó un fenómeno similar de "jugar a conversar" en la niña cuyos datos no son parte de esta investigación pero que sirvieron para completar o corroborar algunos puntos. V (la niña) se encontraba jugando con L (ambas tenían 18 meses). L señaló algo en el espacio y le dijo adaba+ y V le respondió no no no, luego L le señaló otra vez y le dijo baga ati+ y V le contestó no no no. Así siguió la conversación por unos minutos. Este ejemplo muestra cómo las niñas "practicaban" su conversación pero no estaban pidiendo información per se. No había un componente "referencial" pero sí uno "conversacional" que señalaba la

Marta Elena 2

(la M trata de distraer a E con un juguete de canastas pero ella prefiere tomar la grabadora de la investigación y jugar con la cámara)

E camina hacia la cámara	E	tai tai tai (PRAC) ⁷⁶
	invest.	cai, tú te vas a caer
	M	ahí no Marta Elena, ven,
		ahí no toques

363. E va hacia la asist., hace como que platica con ella y mueve su cabeza

	E	chi+ chi+ chi+
--	---	----------------

El último ejemplo caracteriza otro tipo de petición de información. Marta Elena responde cuando su mamá la llama. Su mamá que le ponga atención y Marta Elena le contesta con un tipo de petición con una función conversacional. Es como si dijera "¿qué quieres?". Esta emisión está en la frontera entre una petición de información y un reconocimiento porque su función es tanto conversacional como referencial. Podría ser que contesta al llamado de su madre por medio de una pregunta o bien que simplemente reconoce la emisión de su mamá. Se analiza aquí como petición de información por su modalidad y por su forma. Véase el siguiente ejemplo:

Marta Elena-2

(E juega con las muñecas que se desarmen, entra su M al cuarto y se va el P, ella trae unos cigarros)

E voltea a ver a su M cuando entra	M	mira Marta Elena
364. E ve a su M	E	qué+
la M le enseña los cigarros	M	qué es? mm?

Las peticiones de información en Marta Elena son poco frecuentes y en cierta manera conflictivas. Los primeros

intención de pedir información.

⁷⁶ Véase la sección de práctica para la explicación de este ejemplo.

ejemplos son similares a los demás niños en que pide la reafirmación de una acción. Los demás ejemplos son como ejercicios conversacionales, pero carecen de un valor de petición de información real. Son más conversacionales que de contenido. El énfasis conversacional se nota en el ejemplo en que Marta Elena simula ser otra persona y dice qué. Se ha tratado de mostrar que aunque carezcan de una clara referencia, lo que Marta Elena pretende hacer con sus emisiones es ejercer la intención de pedir información ya sea como parte de un "juego" o como parte de una secuencia comunicativa en la que ejerce las reglas conversacionales de la toma de turnos.

Las respuestas de los padres siguen los mismos patrones que se observaron en los demás niños sólo que en el caso de Marta Elena no se nota que siempre respondan a sus emisiones. En varios casos ella misma se responde y en otros los papás siguen la conversación sin responder a su intención. Las expansiones de los papás son de dos tipos: hacen una expansión de la pregunta de Marta Elena o incluyen la pregunta dentro de su respuesta.

La petición de información en esta fase del desarrollo funciona más para reafirmar la información existente respecto de los nombres de las cosas o acciones que se han desempeñado, que para pedir información desconocida. La manifestación de esta intención con el fin de indagar sobre información nueva no ocurre en todos los niños de la misma manera. Mientras que Daniel hace peticiones reales desde su primera grabación, Hiliana lo hace desde su segunda e incluye peticiones respecto de la volición. Damián presenta este tipo de petición de información-hasta sus últimas grabaciones y en Marta Elena nunca ocurren. Sus peticiones de información son más de práctica conversacional que de contenido.

La petición de información tiene cierta dependencia respecto de otro turno. Mientras que en la respuesta descriptiva y la respuesta de si/no era necesaria la relación con el turno anterior para su definición, en la petición de información es

importante observar la reacción de los interlocutores a la emisión del niño. En el caso de los cuatro niños se presentaron varios tipos de respuesta. La más común fue que los padres hicieran una expansión de lo que ellos inferían que quería decir el niño. Esta expansión podía repetir la emisión del niño o podía incluirse dentro de la respuesta de los padres. En algunos casos los padres respondían a las preguntas de manera directa (daban la respuesta) aunque también respondieron por medio de una pregunta o correcciones de la producción del niño.

2.4.9. Negación

La intención de la negación responde a la contraparte de varias intenciones afirmativas sin que exista una correspondencia uno a uno entre ellas. La negación actúa de manera distinta a las intenciones afirmativas y por ello borra algunas de las diferencias que existen entre las categorías. De esta manera, la negación no hace la distinción entre la petición de acción y petición instrumental sino que rescata sólo el aspecto de orden o petición en un mismo tipo de negación: el rechazo. A la vez hay otros tipos de negación que no responden a ninguna intención afirmativa específica. La inexistencia manifiesta el hecho de que un objeto o situación no está donde el niño espera que debe estar⁷⁷ y la negación de acción expresa una acción que el niño no puede llevar a cabo. Aunque varios autores (c.c.f. sección 1.3.5.) citaron otros tipos de negación, en los datos de esta investigación se encontraron sólo tres tipos: de rechazo, de inexistencia y de acción.

DAMIAN

A lo largo del desarrollo de Damián se presentan todos los tipos de negación pero expresa preferencialmente unos sobre otros.

⁷⁷ Como se presentó en la sección 1.3.5., la inexistencia se considera una negación porque el niño niega su creencia de que algo debe estar presente.

en cada etapa. No es si no hasta su última grabación cuando se presentan todos los tipos con ocurrencias similares. Es de notarse que no hay ninguna ocurrencia de la negación en su tercera grabación. Este dato no tiene ninguna explicación.

Damián expresa variantes de la palabra no para manifestar la negación y en la quinta grabación empieza a encadenar su expresión de no con otras palabras.

En la primera grabación hay pocas negaciones. La mayoría de ellas son de rechazo. Rechaza cuando no quiere que su mamá (u otra persona) haga algo, cuando quiere que dejen de hacer algo o cuando él no quiere hacer algo:

ACTIVIDAD	PART.	EMISION
<u>Damián-1</u>		
la M le enseña un biberón		
D lo toma	M	de quién es?
la M se lo trata de quitar		mía
365. D lo abraza, no se deja	D	na
<u>Damián-5</u>		
(D juega con su M a colocar una muñeca sobre la pelota y hacer que se caiga)		
la M pone la muñeca sobre la pelota	M	ah, yo aquí
366. D ve la muñeca y la pelota	D	no no e+ e+ (PROTOI)
	M	qué es eso de e+ e+?
	D	e+ (PROTOI)
D señala la pelota		
D pateo la pelota, la M la		
367. vuelve a poner, D se queja	D	na
la M pone un oso sobre la		
368. pelota, D la rechaza	D	na
D señala la muñeca	D	yeya (PETINS)
	M	de quién es la muñeca?
	D	ya (yo) (RESPD)
<u>Damián-4</u>		
(D juega con su M a poner cosas sobre un avión y hacer que vuelen)		
D ve los objetos que puede subir al avión	M	súbelo al avión, dónde está el avión?
	D	e+ (RECON)
	M	súbelo al avión para

llevarlo a pasear al
caballo

D le da el caballo, M hace
volar al avión
369. D trata de parar a su M
M bzzz
D na
M no?

No es si no hasta la quinta grabación cuando se presentan todos los tipos de negación. Aquí Damián expresa la inexistencia. Estos ejemplos principalmente son con cadenas de palabras. Es discutible si la emisión de "no está": no ta es en realidad dos palabras o si más bien es un grupo indivisible en que no ta equivale a un sólo concepto. La inexistencia no sólo manifiesta que "no está" algo sino que también incluye instancias de "se acabó" (ejemplo 370) y "no hay más" (ejemplo 372). Véase la siguiente secuencia:

Damián-5

(D sirve hielos y Coca en unos
vasos)

la M le pone otro vaso para
los hielos
D pone hielo en su vaso
la M le quita los hielos
D hace gesto de "no"
370.
D mamá más+(PETINF)
M si mijito, por favor,
ya ya, este vaso es
chiquito, aquí uno y ya
si si ta (DESC)
M ya
D ya po+ (PETINF)
M no
D no ubo
M no se acabó

(siguen tomando refresco, vuelven
a servir, la M esconde la botella,
D la encuentra y juegan así a tomar
Coca, buscar la botella, servir otra
vez, etc., ahora D vuelve a buscar la
botella y pedir más)

D mete su dedo al vaso
371. D busca la botella, no la
encuentra
D ma axata (DESC)
M ahí tienes, si
D nta
no ta
no
M dónde?
D encuentra la corcholata,
se la enseña a la M
372. sigue buscando la Coca
D ama ata (DESC)
M ahí está la corcholata
D no//ta//ma ta// no ma ta

En esta última grabación también se presentan casos en que niega una acción. Estos ejemplos también tienden a ser cadenas de palabras:

Damián-5

(D trata de meter un oso grande en una bolsa)

trata de meter el oso	D	ti+ be+ o+ (PETINF)
no puede		m+ (PROTOI)
373.	D	no be
logra meterlo	D	i be (DESC)
374.lo trata de sacar, no		
puede	D	no be
	M	no cabe

La negación en Damián incluye los tres tipos que se describieron. En sus primeras grabaciones únicamente niega en términos de rechazo, es decir, con aspecto volitivo y no es sino hasta la última grabación en que se presentan los otros dos tipos. La inexistencia o y la negación de una acción se expresan, por lo general, con cadenas de palabras. En realidad sólo dice no aisladamente si antes manifestó su intención por medio de una cadena de palabras. Es claro en Damián cómo evoluciona su manifestación de la negación de un rechazo con un no aislado a una variedad de negaciones que se presentan con cadenas de palabras.

DANIEL

Aunque existen diversos tipos de negación, en Daniel sólo se presenta el rechazo, o sea la negación con matiz volitivo. Este tipo de negación se presenta únicamente en la dos últimas grabaciones. El hecho de que emplee sólo este tipo de negación es consecuente con el resto de sus datos. Tuvo una preferencia por la peticiones con matiz volitivo (la petición instrumental) y las respuestas de sí/no con matiz volitivo, que igualmente tuvieron fueron más frecuentes en las dos últimas grabaciones (véase la tabla 4). Es curioso que aunque la mayoría de la literatura sobre la adquisición de la negación encuentra que los niños dicen no

desde una fase muy temprana, Daniel no lo expresa ni como respuesta a una pregunta ni de manera espontánea si no hasta la terminación de la etapa de la emisión de una palabra.

La ocurrencia de la negación puede describirse por fases según su relación con el gesto de la cabeza. En Daniel-3 siempre hay un gesto no-verbal, mientras que en Daniel-4 puede o no ocurrir el aspecto no-verbal. La mayoría de los casos aparecen en situaciones en que Daniel rechaza algo que no quiere hacer:

ACTIVIDAD	PART.	EMISION
<u>Daniel-3</u>		
(la familia come en el comedor)		
el P le pone comida en su boca		
375. Da hace "no" con la cabeza	Da	ña ña ña ña
P le vuelve a dar comida	P	aquí lo pongo, mira abre la boca, abre la boca
Da hace gesto de "no"	Da	m (PROTOI)
376. Da le pega a la mano del P	P	a ver, abre la boca
	Da	na

<u>Daniel-4</u>		
(Da oye un disco con su P, luego el P lo cambia)		
	P	éste es el disco de los Pitufos, éste es, préndelo
377. el P lo prende, Da se enoja	Da	ña//ña
	P	no
378. Da le pega al disco, señala otro	Da	na
		iya (PETINS)

La mayoría de los ejemplos de Daniel son similares a éstos. Gran parte se presentan en las secuencias de comida en las que indica que no quiere comer un alimento. La diferencia principal radica en que en la tercera grabación casi todas las ocurrencias van acompañadas de un gesto negativo de cabeza y en la cuarta grabación esto es mucho menos frecuente.

HILIANA

Hiliana niega poco. Tiene dos tipos de negación: de acción o de rechazo (véase la tabla 5). Cuando Hiliana quiere manifestar su descontento, lo hace con intenciones más fuertes, como la protesta.

Las ocurrencias de la negación de acción se refieren a hechos en que Hiliana expresa lo que no se debe hacer. En algunas ocasiones ella misma se dice que su acción fue incorrecta. Los siguientes ejemplos muestran la negación de acción en ambas grabaciones:

ACTIVIDAD	PART	EMISION
<u>Hiliana-1</u>		
(la M desayuna, H la acompaña)		
la M come pan y le da un pedacito a H, la M le pide un pedazo	M	sí, dame, yo quiero pan
379.	H	uwa uwa ñaña
	M	niña, no niña ⁷⁸
 <u>Hiliana-3</u>		
(H está limpiando el agua que se cayó con sus primos)		
ve el agua, limpia	M	limpiale la fuchi
	H	ya//awa (DESC)
380. ve a A, toca el agua	M	ya se cayó el agua
	H	no//wa ⁷⁹
(termina de limpiar el agua y hace una bola con el trapo)		
le pega a P y a A en la cabeza con el trapo	M	no, dámelo
381. H se va caminando con el trapo y hace "no" con la cabeza	H	no//awe (LIND)

⁷⁸ La mamá usa frecuentemente la expresión "no niña" para indicarle a Hiliana lo que no debe hacer.

⁷⁹ Parece ser que este no se refiere a que la prima no debe tocar el agua porque en una secuencia anterior ella no quería que su prima metiera las manos.

El rechazo es menos frecuente que la negación de acción y sólo hay ocurrencias en la primera grabación. Se presenta en situaciones en las que no quiere hacer algo que le propone la mamá:

Hiliana-1

(la M le enseña varias muñecas y les pone broches)

H le trata de poner un broche a la muñeca	M	mira, mira, no, guapa, no, cuando te dije guapa no quisiste, a ver
la M le pone el broche		
382.H le quita la muñeca	H	mm ña
la M arrulla a la muñeca	M	mira, mira el bebé mira el bebé mira el bebé
H trata de ponerle el broche	H	papa + (PETINF)
H se enoja	M	guapa, te lo pongo
	H	NO ÑA (PROT)
	M	no?
la M le enseña otra muñeca		mira
383.H se voltea hacia otro lado	H	ño//ña

Las ocurrencias de la negación fueron poco frecuentes en Hiliana y se distinguen de los ejemplos en los otros niños por el hecho de que principalmente expresa negaciones de acción. Manifiesta el rechazo con menos frecuencia.

MARTA ELENA

La negación y la protesta están al margen del grito, llanto y berrinche en Marta Elena. Ya que en la metodología de esta investigación no se toman en cuenta el llanto y el berrinche quedan pocas emisiones de negación para analizarse. Aún así, la frecuencia de negación en la primera grabación es significativa e incluye los tres tipos de negación. Es interesante también que las formas que emplea no sólo son variantes de la palabra no sino que también utiliza la palabra nada para referirse tanto a la inexistencia como al rechazo.

La negación volitiva o el rechazo sólo se presenta en la primera grabación. Se recordará que el mismo fenómeno ocurrió con Hiliana, mientras que los dos niños presentaron negaciones de rechazo con constancia (en Daniel fué el único tipo de negación que ocurrió). Marta Elena expresa el rechazo por medio de naya o nada así como con variantes de no:

ACTIVIDAD	PART.	EMISION
<u>Marta Elena-1</u>		
(E se sigue metiendo una canica a la boca, la M le dice que no haga eso y la trata de distraer con otros juguetes)		
la M le quita la canica	M	no, en la boca, no
la M le pone otros juguetes	E	(llanto y golpes)
384.E avienta los juguetes	E	naya
	M	qué grosera eres

(E juega con una bolsa con juguetes, los mete y los saca)		
E trata de meter un mono de la bolsa	E	ai+ (EXCL)
la asist. la trata de ayudar	asist.	ai, se le sale la mano
385.le quita las manos	E	no

La negación de la acción se presenta tanto como una expresión de algo que no puede hacer como para manifestar que no va a intercambiar un juguete:

<u>Marta Elena-1</u>		
(E juega con su M a guardar unos juguetes en una bolsa, la M le da el juguete y E lo guarda)		
E se entretiene guardando los juguetes	M	toma éste es tuyo, ahora enséñame, dame tú uno a mí, dámelo, dame uno, dame un juguetito tuyo de la bolsa, dame un juguetito tuyo de la bolsa, dame un juguetito tuyo de la bolsa
386. E levanta la vista	E	mhm (no)

Marta Elena-2

(E estaba jugando, pero la M ahora la trata de calmar)

	M	oye Marta Elena, no quieres ver la tele?
	E	ti (RESPS/N)
	M	sí? gritale a tu papá
	E	TELE (PETACC)
	M	pero, gritale a papá
	E	tele (PETACC)
	M	a papá Marta Elena
	E	tele (PETACC)
trata de prender la tele, 387.no puede	E	no
	M	dile, papá, ven, correle, prende la tele
	E	ti (PETINS)

La negación también es de inexistencia. Esto se presenta desde la primera grabación y con una variedad de formas. En Marta Elena-1 se encuentra la manifestación de la inexistencia por medio de una variante de "nada": ana:

Marta Elena 1

(E estaba jugando con una bolsa a que metía y sacaba juguetes)

E pone su mano para que la M le cuelgue la bolsa	M	póntela aquí, te la pongo aquí colgadita
388.E mete su mano a la bolsa	E	(queja)// ano ano
389.se voltea hacia su M, busca algo en la bolsa	E	e+ e+ ana (PROTOI)
la M le da un moñito	M	ya no hay nada
390.E vuelve a tomar la bolsa vacía	M	moñito, moñito
	E	NADA NADA

A pesar de que las frecuencias de la negación no son muy altas en Marta Elena expresa los tres tipos que se encontraron en los demás niños. Utiliza una forma que no se habían observado: expresa inexistencia y rechazo por medio de la palabra "nada" que ella produce como naya, ana o nada. No se puede hablar claramente de una evolución de esta categoría porque lo que sucede es que en su última grabación baja tanto la frecuencia como la variedad.

Sólo expresa la inexistencia y la negación de acción. Esto no quiere decir que haya perdido el rechazo ya que puede ser que ninguna situación ameritó que lo manifestara. Debe recordarse también que en muchas ocasiones Marta Elena se remitió a los gritos, quejas y llantos en vez de expresarse por medio de formas verbales con significado específico.

La negación es una categoría con varios matices. En el corpus de estos cuatro niños se encontraron tres tipos de negación: el rechazo, la inexistencia y la negación de acción. No se encontraron los tres tipos en todos los niños aunque el rechazo fue expresado por todos. Se observó una preferencia por ciertos tipos en cada niño; por ejemplo Daniel sólo expresó el rechazo. No se puede hablar de características evolutivas determinantes en ninguno de los niños. Mientras que en los dos niños hubo mayor frecuencia en su última grabación (pero no necesariamente mayor variedad) en las dos niñas sucedió a la inversa. Un aspecto evolutivo que se observó fue que la negación se incluyó en las primeras combinaciones de palabras. Hubo también variantes en las formas. Por lo general emplearon variantes de la palabra no aunque Marta Elena introdujo la palabra nada para expresar inexistencia y rechazo⁸⁰.

2.4.10. Imitación

La imitación se distingue de otros tipos de repetición que contienen su propia intencionalidad. Sólo es una imitación una emisión que repite la forma, la información y la intención de la

⁸⁰ Es importante señalar que no siempre que el niño produzca una forma de no quiere indicar una negación. En esta etapa del desarrollo es muy posible que el niño indique su voluntad afirmativa por medio de no en vez de sí. Es un tipo de sobregeneralización que caracteriza esta fase de la evolución. Por ejemplo, a una niña que le gusta bañarse, cuando se le pregunta si quiere ir al agua dice no y se empieza a quitar la ropa e ir a la tina. Cuando se le pregunta si quiere una galleta dice no y extiende la mano, etc.

emisión que la antecede. La forma puede variar según el sistema fonológico del niño por medio de sustituciones de sonidos, elisiones de sílabas, etc. Dentro de estos márgenes hay ciertos tipos de imitación: aquellas que siguen la emisión del interlocutor, aquellas que repiten la emisión que el mismo niño dijo y aquellas en que la madre pide al niño que corrija su emisión o repita lo que ella dice (estas son parecidas al primer tipo sólo que son inducidas por la madre). La imitación puede ser inducida o no inducida. Es inducida cuando el interlocutor estimula al niño para que imite la emisión y no inducida cuando el niño imita por cuenta propia.

Se indicó en la taxonomía de intenciones comunicativas que el tipo de imitación podía explicar el tipo de estrategia o estilo de adquisición que tiene cada niño. Desgraciadamente la manera de analizar los datos en esta investigación no permite hacer este tipo de distinción porque hay emisiones que son repeticiones (formas, no intenciones) que están clasificadas en la emisión a la que corresponden. Una reordenación de los datos podría dar información sobre la relación entre los tipos de repeticiones y los estilos de adquisición en un estudio futuro. Por ahora, como el objetivo del trabajo es desglosar las intenciones y no hacer un estudio a fondo sobre la repetición y la imitación, se pospone ese análisis. En este trabajo se hace la presentación de la imitación respecto de su espontaneidad (si son imitaciones inducidas o no-inducidas), de la relación con las emisiones anteriores y según las modificaciones que sufre la palabra según el sistema fonológico de cada niño⁸¹.

DAMIAN

Algunos niños imitan porque es una estrategia propia, otros niños imitan porque las madres los inducen a hacerlo (y ellos ceden). Damián es del segundo tipo. La mamá de Damián emplea

⁸¹ La revisión del efecto de la imitación sobre el desarrollo del lenguaje también es un tema relevante para un estudio como el presente, pero no se considera en esta investigación.

varias estrategias para hacer que Damián repita. Por un lado repite varias veces la misma pregunta ya sea porque busca la respuesta correcta o porque quiere que corrija su articulación de la palabra. Por otro lado silabea y acentúa sus emisiones como un mecanismo para que Damián trate de imitar lo que dijo. El hecho de que utilice con frecuencia la repetición de sus preguntas o que le pida a Damián que imite sílaba por sílaba una palabra hacen que la frecuencia de emisiones aumente considerablemente. El alto número de emisiones es un tanto artificial si se compara con otras intenciones porque muchas de las imitaciones son producto de secuencias largas repetitivas dentro de una misma situación. En algunos casos hay hasta cinco imitaciones de una misma palabra. Este índice es especialmente notorio en Damián 2 y 3. En ambas grabaciones hay largas secuencias en las que la madre repite la misma pregunta o solicita que repita palabras sílaba por sílaba. Sería más representativo del estilo de Damián si se tomara en cuenta sus producciones en la primera, cuarta y quinta grabación en las que estas secuencias repetitivas no son tan constantes. Los datos de esas tres grabaciones indicarían que Damián imita pero no es una de las intenciones principales que manifiesta (véase la tabla 3).

Damián tiene un estilo constante en sus imitaciones: casi siempre reduce el número de sílabas de la emisión que reproduce y lo aplica a su propio sistema de sonidos. Así "cubos" se vuelve bos pero "foca" lo produce como ta y "jirafa" es ba porque es raro que emplee los sonidos [k], [x], [r] o [f].

Las imitaciones que hace Damián se dan en tres contextos diferentes: 1. cuando la mamá repite una pregunta que él ya había contestado⁸² y la vuelve a contestar de la misma manera, 2. cuando la mamá le dice una palabra sílaba por sílaba y con acentuación exagerada y le pide de esa manera que la imite y 3.

⁸² Muchas veces la mamá le pide que corrija su emisión o aclare el contenido por medio de la repetición de la pregunta. El hecho es que Damián sólo repite su misma emisión sin cambiarla y por ello su respuesta es una imitación.

cuando Damián imita sin que exista un estímulo explícito.

Cuando Damián repite la misma respuesta que había dado a la primera pregunta de la mamá es una imitación: La primera respuesta que da es una respuesta descriptiva pero las subsiguientes son imitaciones (véase los ejemplos 391 y 392). En el segundo tipo de imitaciones, la mamá de Damián le pide que imita la respuesta correcta. El niño imita muy bien cuando se trata de cada sílaba (ejemplos 393 y 394) pero cuando la mamá le pide que diga la palabra completa Damián se remite a su sistema y ya no imita. Por ello la última emisión es una descripción y no una imitación:

ACTIVIDAD	PART.	EMISION
<u>Damián-2</u> (D juega con un perro de cuerda) se lo mete a la boca	M	no, boca no, quién es él, cómo se llama?
	D	wowa (RESPD)
	M	y de quién es el guaguá?
391.	D	wowa
	M	de quién es el guagua?
392.	D	wowa
	M	a ver, di pe
393.	D	pe
	M	rro
394.	D	ro
	M	perro
	D	a wowa (DESC)

El último tipo de imitaciones se da espontáneamente. La mamá no trata de inducirlo a que repita sino que Damián imita por su cuenta. Es interesante en el primer ejemplo (ejemplo 395) que Damián imita sin que su mamá lo induzca a hacerlo. La segunda emisión de la misma palabra ya no es una imitación porque responde a una pregunta, no imita por imitar.

Damián-2
(la M estaba dibujando muñecos
y le preguntaba sobre ellos, la M
había dejado de dibujar)
la M vuelve a coger el
lápiz

D ma (PETACC)

la M dibuja otro muñeco	M	Fito
395. D ve el dibujo	D	to
	M	oye, a casa de quién vas a ir
	D	do (RESPD)
	M	Fito
D ve la hoja y luego a su M	D	ma (PETACC)
	M	más?
D hace gesto de "sí"	D	ma (RESPS/N) ⁸³

Otro caso de imitación no inducida se presenta cuando Damián imita dos emisiones consecuentes. La mamá repitió lo que él había dicho y después él imitó la repetición de su mamá:

Damián-4

(D está pintando con su M)

la M toma el cuaderno	M	estás pintando? me prestas el lápiz? qué pintas?
D señala su dibujo	D	akí (RESPD)
	M	aquí pintas
396.	D	akí

Las demás ocurrencias de la imitación siguen los mismos patrones: son parte de una secuencia en la que la madre le hace al niño la misma pregunta varias veces, son producciones inducidas por la madre porque le pide que repita una palabra o una serie de sílabas o son emisiones en que Damián imita espontáneamente. El hecho de que exista una frecuencia alta de secuencias en las que la madre le repite varias veces la misma pregunta y le pide que repita una palabra sílaba por sílaba hace que el porcentaje de ocurrencias de la imitación sea alto. Esto sucede especialmente en la segunda y tercera grabación y hace que la frecuencia alta sea un tanto artificial.

El único fenómeno evolutivo claro fue la disminución de

⁸³ Nótese que esta segunda producción de ma no es una imitación porque cambia la intencionalidad. Primero pidió que la mamá dibujara más, la mamá le pidió la reafirmación de su petición y Damián reafirmó su petición al contestar la pregunta de la mamá.

preguntas repetitivas por parte de la madre. Con esa reducción, Damián empieza a imitar sin que la madre lo induzca explícitamente. En la quinta grabación la mayoría de las ocurrencias se dan cuando la mamá nombra un objeto y Damián imita el nombre sin que ella le pida directamente que lo haga. Posiblemente este cambio a la imitación implícita sea la manifestación de la evolución en su lenguaje.

Un fenómeno interesante de la imitación es que aunque Damián reproduzca las palabras que oye sin variar la intención aplica su producción a su propio sistema; es decir, reduce el número de sílabas y utiliza los sonidos preferenciales de su sistema fonológico.

DANIEL

Las imitaciones de Daniel difieren de las de Damián en que no son inducidas explícitamente por el adulto. En realidad es él quien empieza los ciclos de imitación. Por lo general Daniel dice algo, sus papás (u otro adulto) hacen una expansión o repiten su emisión para confirmar su contenido y después Daniel vuelve a decir su emisión original. Este tipo de ciclo se da en la mayoría de las ocurrencias de la imitación. El segundo tipo de imitación que se presenta tampoco es inducido. Es una imitación espontánea que repite parte de la emisión del turno anterior. Ese turno puede constituirse por una pregunta o una aseveración pero lo característico es que Daniel sólo imita parte de ella y no agrega su propia intencionalidad.

Aunque Daniel expresa dos tipos de imitación, la frecuencia de ambos tipos es baja. La imitación no es una parte importante en el proceso de adquisición de lenguaje en este niño.

A continuación se exponen ejemplos representativos de los ciclos en los que el adulto repite la emisión de Daniel, luego él imita esa emisión. Así, imita indirectamente su propia emisión:

ACTIVIDAD	PART.	EMISION
<u>Daniel 1</u>		
(Da ve un libro con su P)		
Da señala algo en el libro	P	mira es un (ininteli- gible)
señala otra cosa	Da	ia wo (PROTOD)
	P	halcón peregrino, mira, cómo hace éste
señala otra cosa	Da	wudi go (PROTOD)
	P	un gorrito?
397.	Da	a wudigo
	P	éste, un caballito?
398.	Da	dio ⁸⁴

<u>Daniel 3</u>		
(la familia come en el comedor)		
el P se acaba el yoghurt	Da	yigixu papá (DESC)
	M	sí, papá sí se lo acabó, a ver, arrocito Daniel, puro arrocito?
	Da	ña (RESPS/N)
	M	no
399.	Da	no

El segundo tipo de imitación se presenta cuando Daniel retoma parte de la emisión anterior y la repite sin agregarle su propia intención. Aplica la emisión a su propio sistema de reglas fonológicas. En especial se presenta un ejemplo en el que imita la emisión de "ojitos" como jiji. Se recordará una de las formas más comunes en sus intenciones con contenido contextual fue eja. En este ejemplo se nota la conformación de sonidos parecida a eja pero también parecida a "ojitos". Lo interesante es que cuando su papá le sigue señalando otras partes de su cara Daniel imita la primera forma que dijo.

La mayoría de las imitaciones que rescatan parte de la emisión anterior son parte de un turno en el que el adulto le hace una pregunta. La emisión de Daniel no se considera una respuesta porque no mira al adulto, el adulto no lo acepta como

⁸⁴ Este emisión también es una repetición, pero es del segundo tipo; es decir, imita la producción anterior a la suya (sin que él haya empezado el ciclo).

una respuesta y/o sigue con la actividad en la que está involucrado:

Daniel 2

(Da coge un monito del árbol de Navidad, ve y señala partes de su cara)

	Da señala parte de la cara	P	qué estás viendo? los ojitos?
400.		Da	jiji
		P	o la nariz?
401.		Da	jijio
		P	la boca?
		Da	jijia

En el siguiente ejemplo rescata parte de la emisión anterior, pero en este caso no es una pregunta:

Daniel 4

(Da ve un album de fotos con su P)

	Da señala una foto	P	ahí está el guaguá
402.		Da	a guoguo
		P	mm
403.		Da	guoguo

Daniel no expresa la imitación con frecuencia. Sus padres no lo inducen a que imita y él no lo hace espontáneamente salvo en pocas ocasiones. Cuando lo hace es parte de un ciclo que se inicia con su propia emisión; luego los padres repiten su emisión como para para reafirmar el contenido que suponen que Daniel quería expresar. Posteriormente él imita su propia emisión así como la de sus padres. En otras ocasiones rescata parte del turno anterior y lo aplica a su propio sistema de reglas. Es raro que reduzca el número de sílabas y sus variantes principalmente son de vocales.

HILIANA

Hiliana es una niña que no sólo imita el lenguaje si no que también imita gestos y acciones de los demás. A pesar de su gusto por la imitación, la ocurrencia es poco constante y no tan frecuente (véase la tabla 5); aún así hubo mayor frecuencia que en los dos niños.

Hiliana tiene distintos patrones de imitación que son tanto inducidos como no inducidos. Su mamá, al igual que la de Damián, corrige sus emisiones y le pide explícitamente que imite la forma correcta. En otros casos Hiliana imita sin que alguien le pida que lo haga. Estas imitaciones por lo general se presentan en ciclos en los que Hiliana introduce el tema, la mamá responde (con una expansión, repetición o corrección de la producción de Hiliana) y luego Hiliana vuelve a decir la palabra con la que empezó el ciclo. Otro tipo de imitación no inducida se presenta cuando la mamá (u otro interlocutor) introduce el tema ya sea por medio de una pregunta o una aseveración, e Hiliana imita parte de esa emisión. En todos los tipos de emisión se nota cómo aplica la producción a su propio sistema de reglas fonológicas.

Uno de los tipos de imitación en el que Hiliana imita su propia emisión se presenta en ciclos en los que la mamá participa con una producción que expande, corrige o repite la de Hiliana. Posteriormente ella imita los turnos anteriores. Véase los siguientes ejemplos de ese fenómeno:

ACTIVIDAD	PART.	EMISION
<u>Hiliana-1</u>		
(H acompaña a su M que está desayunando pan y leche)		
H juega con el pan	M	mira el pan
voltea a ver a su M	H	awa (DESC)
la M señala el vaso de leche	M	no es agua, es leche
404.H ve el vaso	H	agua
	M	no, leche
405.	H	awa

En esta misma grabación se presenta una secuencia similar en que Hiliana imita su primera emisión sólo que en este segundo caso adopta su imitación a la producción de su mamá. En los ejemplos 404 y 405 mantuvo su producción a pesar de la corrección de su mamá. En el ejemplo 406 imita la producción de su mamá que a su vez se deriva de la primera emisión de Hiliana:

Hiliana-1

(H tiene una muñeca y su M un broche, han estado jugando a ponerle los broches a las muñecas)

M juega con la muñeca	M	éste, a ver, te lo pongo, mira, mira, ai el bebé, mira
406.H mete sus manos	H	abe abe
	M	ai, el bebé
407.	H	abe ai

La tercera secuencia referida a las imitaciones de sí misma muestra cómo al final toma su propia imitación y la aplica a otra intencionalidad:

Hiliana-3

(H está sentada en un sillón con un trapo sucio)

su M le enseña otro trapo	M	Hiliana, Hiliana, mira, mira
ve a su M desde el sillón	H	men (PETACC)
	M	ven
408.	H	ben
	M	ven
corre hacia su M	H	BEN (PETACC)

En el segundo tipo de imitaciones, Hiliana repite parte del turno anterior que puede ser una pregunta (ejemplo 409) o una aseveración (ejemplo 410):

Hiliana-3

(H juega con sus primos a la rueda de las onomatopeyas)

A señala la rana	A	cuál nena? a ver, cuál? la rana, la rana, sí?
409.	H	dana
señala la rana		eta.(PETINS)
A jala la cuerda	P	ésta? bueno
	H	naña (DESC)

(dibuja con sus primos)

P hace un dibujo	P	mira, guagua, te hago un raton?
H dibuja	H	ininteligible
	P	mm, ratón
410.	H	ton

El último tipo de imitaciones responden a una corrección, sólo que en este caso (en oposición a los ejemplos 404 y 405) Hiliana

imita la forma correcta en vez de imitarse a sí misma:

Hiliana 2

(H está jugando con unas ollitas cuando de repente ve se zapato)

H ve su zapato, la M lo señala	M	za pa to
411.	H	a papa to
la M jala el zapato	M	apapto no, za pa to
412.	H	sapato
la M señala el zapato	M	za pa to, éste

Las imitaciones de Hiliana son de tres tipos: cuando se imita a sí misma (dentro de un ciclo de turnos), cuando imita parte de la emisión anterior (y aplica su propias reglas) y cuando la mamá la induce al pedirle que diga la forma correcta. Al igual que en los demás niños, es común sus imitaciones pasen por su propio sistema de reglas fonológicas y por ello no necesariamente produce imitaciones exactas. Es difícil hablar de una evolución de este tipo de imitaciones. Aunque la frecuencia de producciones es baja, se mantienen los mismos tipos de imitación en todas las grabaciones. Parece ser, más bien, que la imitación siempre ocurre en algunas situaciones a lo largo de la evolución de Hiliana.

MARTA ELENA

De los cuatro niños, Marta Elena es la más constante en sus imitaciones. La frecuencia de imitaciones es alta y consta de varios tipos de (véase la tabla 6). Al igual que en los demás niños, sus imitaciones siempre obedecen las reglas de su propio sistema fonológico. En Marta Elena se encuentran imitaciones inducidas y no inducidas por sus interlocutores. Hay dos tipos de imitaciones inducidas: cuando la mamá repite varias veces la misma pregunta y ella responde igual y cuando le piden directamente que diga algo. Las imitaciones no inducidas son también de dos tipos: cuando repiten parte de un turno anterior (que puede ser una pregunta, una orden o una aseveración) y cuando son parte de un ciclo en el que ella empieza el tema y entonces se repite a sí misma.

A continuación se exponen algunos ejemplos de imitaciones inducidas. En primer término se puede observar un tipo de imitación que no se había presentado en los demás niños; el papá le pide que diga cierta palabra:

Marta Elena-2

(E estaba dibujando con su P pero empieza a hacer payasadas y mueve su cabeza cómo haciéndose la bonita)

		P	qué bonito
	mueve su cabeza	E	ininteligible
		P	e?
413.		E	ei+
	E ve a la asistente	P	dile hola
414.		E	hola

El segundo tipos de imitaciones inducidas se presenta cuando la mamá repite varias veces la misma pregunta como si tratara de que su pregunta motivara a la niña a decir la respuesta correcta. El hecho de que cada respuesta es igual hace que se clasifiquen como imitaciones. Estas son imitaciones de sí misma, pero inducidas por la madre:

Marta Elena-1

(la M tiene varios objetos en una caja, se los enseña a E)

la M. le enseña un sueco de ella (la M)

		M	Marta Elena, de quién son estos zapatos?
415.	E se pone un collar	E	papas ⁸⁵
		M	de quién son?
		E	papá (RESPD)
		M	de quién?
416.		E	papá

Las imitaciones no inducidas pueden rescatar parte del turno anterior. Marta Elena imita cuando el turno es una pregunta (ejemplo 417), una aseveración (ejemplo 416) o una orden (ejemplo 418). En todos los casos aplica la palabra que imita a su propio

⁸⁵ Esta imitación no es inducida si no que ella sola imita parte de la emisión anterior.

sistema de reglas:

Marta Elena-2

(E había jugado con un lápiz con su M, ella lo escondió y empezaron a jugar a darle de comer a un osito)

E le da la taza al osito

M está rico? dale de comer a tu osito, ay, pobre osito, y el lápiz Marta Elena? dónde está? dónde está el lápiz?

tira las cosas

E tira la taza, va a buscar al suéter de su M (dónde lo había escondido en otra ocasión)

E papis (RESPD)
M no, yo no lo tengo, mira ahí no está, no está ahí

417.

E busca el lápiz

E no xa
M dónde está?
E papis (RESPD)

E mete las monedas en una de las muñecas termina de meterlas

P una, dos
E ya (DESC)
P ya no hay más, cuántas hay?

418.

E saca las monedas

E ai
P cuántos son?
E tes (RESPD)

Marta Elena-1

(la M y E están con unos juguetes en el piso y con una canasta al lado)

la M empieza a guardar juguetes

M ven, vamos a recoger tus juguetes, ven, ándale, ayúdame, mételos aquí todos

E empieza a guardarlos

E toyo po fabo (PETACC) (CORT)

419.

M todos
E toyo
M mhm

El segundo tipo de imitaciones no inducidas pertenecen a parte de un ciclo que Marta Elena inicia. Después de que ella introduce el tema, los papás responden a su emisión (con una reafirmación o una pregunta) y ella posteriormente repite su emisión original.

Este mismo tipo de ciclo se presentó en los demás niños.

Marta Elena-2

(E está dibujando animalitos con su P)

el P hace un dibujo	P	ahora, cómo hacen los pollos, cómo hacen?
E ve la hoja	E	pita (RESPD)
420.	P	pío pío
	E	pía pía ⁸⁶

Aunque las imitaciones de Marta Elena son más frecuentes y constantes que en los demás niños sus manifestaciones son similares: son inducidas por preguntas repetitivas por parte de los padres o espontáneas en que rescata parte de la emisión de un turno anterior. Hay un tipo de imitación inducida que no se había presentado anteriormente: los papás le piden que diga una palabra. Las mamás de Damián e Hiliana había hecho eso indirectamente cuando silabeaban pero no habían dicho di X. No se encontró ningún fenómeno que pudiera marcar el aspecto evolutivo de esta intención. Los tipos de imitación y su frecuencia se mantuvieron constantes.

La imitación es un fenómeno muy complejo y variado. Se ha estudiado desde diversas perspectivas, pero en esta investigación se rescató únicamente la imitación sin cambio de intencionalidad dentro de esta categoría. Por ello las imitaciones que se describieron no incluyen todas las instancias en las que el niño repite parte de la emisión (o emisiones) anterior. Dentro del grupo que se estudió se encontró una variedad de tipos. En general había dos especificaciones: las imitaciones inducidas y las imitaciones espontáneas. En el primer grupo se incluyeron las imitaciones que fueron solicitadas por los interlocutores (porque repetían sus preguntas, porque silabeaban o porque directamente le pedían al niño que repitiera) y en el segundo grupo los niños

⁸⁶ Nótese cómo aplica su propio sistema de reglas a la emisión del papá. Ella originalmente dijo pita, luego el papá dijo pío pío. Ella rescató la vocal de su emisión y la reduplicación de su papá.

rescataban parte de la emisión anterior (ya sea que fuera del interlocutor o de sí mismo) y la repetían. En todas las imitaciones se observó que el niño aplicaba la palabra a su propio sistema de reglas fonológicas y por lo tanto reducía el número de sílabas y/o sustituía elementos.

Mientras que en las demás intenciones comunicativas se ha podido discernir algunas características evolutivas, ésto ha sido difícil de hacer respecto de la imitación. Aunque en algunos casos se notaron diferencias en las frecuencias, los aspectos cualitativos no se modificaron a lo largo de la evolución de los niños. Los datos sobre frecuencias tampoco indican si la evolución consiste en el mayor o menor grado de la imitación ya que en algunos niños aumentó, en otros disminuyó en y en otros se mantuvo constante.

Lo interesante de la imitación es que no todos los niños imitan de la misma manera e incluso hay niños para los que no es una estrategia conversacional importante. Esta distinción contradice, en parte, las hipótesis anteriores que daban un lugar singular a la imitación como determinante en la adquisición del sistema léxico y morfosintáctico (Snow 1981). Si no es frecuente la imitación en todos los niños no se puede explicar cómo es que todos acceden a nuevas estructuras lingüísticas. Los datos de esta investigación no dieron ninguna pauta que mostrara la relación entre la adquisición del lenguaje y la imitación en estos cuatro niños. Quizá sea sintomático de las grandes discrepancias que existen actualmente en los estudios sobre la imitación en grupos más grandes de niños.

De los cuatro niños del estudio, tres imitaron con frecuencia: Damián, Hiliana y Marta Elena; en cambio Daniel imitó poco y fue casi inexistente la inducción a que imitara. Tanto Damián como Daniel tuvieron un desarrollo más lento hacia sus primeras combinaciones de palabras. Si la imitación fuera la determinante de este paso hacia la construcción de palabras no habría explicación de porqué un niño que imita con frecuencia y que continuamente lo inducen a hacerlo no accede tempranamente a

la morfosintaxis. La falta de imitación sólo explicaría porqué Daniel no tuvo una evolución más acelerada pero los datos de Damián contradicen la explicación de Daniel ya que Damián fue el que más tardó en usar estructuras sintácticas e imitó con frecuencia.

La única distinción clara que se pudo observar a partir de los tipos de imitación y su efecto sobre otros aspectos del desarrollo del lenguaje fue respecto del vocabulario. Los tres niños que tuvieron mayor frecuencia de imitaciones también tuvieron un alto porcentaje de imitaciones inducidas; los padres de Daniel rara vez lo indujeron a repetir lo que oía. Una visión global del vocabulario de los niños⁸⁷ mostró que en la fase más productiva de palabras (cuando estaban por ceder a las construcciones de palabras) el niño que contó con menos número de lexías fue Daniel⁸⁸. Mientras que Damián, en su cuarta grabación, empleó veintiun palabras en sus descripciones, Daniel sólo usó once. Aunque el análisis del vocabulario en estos términos no puede ser conclusivo, sí es ilustrativo de un fenómeno interesante. Los datos de los cuatro niños llevan a la conclusión de que los padres en este estudio que inducen a sus hijos a imitar tienen hijos con un vocabulario más extenso⁸⁹. No es

⁸⁷ Esta investigación no se dirigió al problema de la cantidad de palabras que usaban los niños porque no fue relevante para las hipótesis del trabajo. Aún así, la recopilación de datos contiene información como para hacer un recuento palabras en caso de así desearlo. Este recuento no puede ser representativo del corpus total de palabras que emplea el niño porque los sistemas de observación no pretendieron inducir al niño a producir la mayor cantidad de palabras posibles. Las conclusiones que se citan en esta sección sólo responden a un grupo reducido de emisiones.

⁸⁸ Este conteo se hizo sólo en la intención comunicativa de descripción que fue la más frecuente en todos los niños en todas sus fases de desarrollo.

⁸⁹ A este respecto hay que hacer dos aclaraciones. En primer lugar, el hecho de que Daniel haya tenido un vocabulario más reducido y sus padres no hayan usado una estrategia de inducir imitaciones no quiere decir que en todo niño sucedería lo mismo. Conclusiones tajantes a ese respecto requieren de investigaciones

prudente, por la cantidad de niños y la falta de controles adecuados, concluir esto respecto de todo niño en esta fase del desarrollo.

2.4.11. Atención al objeto

Hay dos intenciones comunicativas que piden la atención del interlocutor. Una pide atención hacia un objeto específico y la otra sólo llama al interlocutor. La primera categoría se llama atención al objeto y la segunda es el llamado. Ambas categorías son tipos de petición porque piden algo, pero no contienen la misma información referencial que la petición de acción y la petición instrumental. En esta sección se desglosarán elementos de la atención al objeto y en la siguiente se analizará el llamado.

Aunque es difícil hacer una correlación entre una forma y una intención comunicativa existió cierta constancia de una forma con la atención al objeto: la palabra mira. Cabe notarse que no siempre que el niño diga mira (o una de sus variantes) es una atención al objeto. Hubo instancias de mira como linde y como manifestación de otras intenciones. A la vez, la forma abe (de "a ver") expresó esta intención.

La palabra mira apareció en contornos distintos. En algunos casos ocurrió la palabra aislada, en otros como parte de una

con variables controladas y mayor número de niños. La segunda aclaración proviene de las observaciones de los niños que se vieron al margen de esta investigación. En ellos se notó que había padres que inducían a sus hijos a imitar por medio de la entonación exagerada y solicitudes explícitas. Los niños de estos padres fueron los que, por consenso de los padres del grupo de juego, "hablaban más". Lo claro es que tenían mayor número de palabras en su vocabulario que expresaban con menos intenciones comunicativas y que también accedieron al uso de la sintaxis antes que los otros niños que imitaban menos. Los datos de la investigación así como las observaciones no sistemáticas del grupo de juego de la hija de la investigadora señalan que puede haber una relación entre la imitación inducida y el vocabulario. Esas observaciones pueden motivar estudios futuros en el campo de la imitación.

cadena sin pausas entre las palabras y una tercera ocurrencia consistió en cadenas de palabras con pausas entre ellas. Los dos primeros casos, la palabra aislada y la cadena sin pausa, se clasificaron como bloques dentro de la categoría de atención al objeto. En cambio, se consideró que la cadena con pausas entre palabras componía dos temas distintos y por ello fue necesario clasificar cada palabra de la cadena según la intención que comunicaba. De esta manera, si el niño decía nya//quaguá se analizó la primera emisión, nya, como una atención al objeto y la segunda, quaguá, como una descripción (véase la sección 2.4.3.). En cambio si el niño decía nya quaguá (sin pausa) toda la emisión pertenece a la intención de atención al objeto (véase en especial los datos de Hiliana para los ejemplos de este fenómeno). La atención al objeto también se acompañó frecuentemente de señalamiento.

DAMIAN

Los datos de la petición de acción y la petición instrumental demuestran que Damián expresa poco las intenciones con matiz de demanda. La atención al objeto muestra el mismo fenómeno, ya que la frecuencia es muy baja (véase la tabla 3). Sus emisiones se acompañan de un señalamiento salvo cuando hay una atención conjunta (por medio de la mirada) al objeto en cuestión.

A continuación se exponen dos ejemplos. El primero (ejemplo 421) muestra como el gesto acompaña una variante de "mira" mientras que el segundo (ejemplo 422) ejemplifica el uso de otra forma. En ese caso retoma la palabra mamá que es un llamado o como muletilla y la combina con te (esté) que expresa una descripción; por medio de la combinación de estas dos palabras le señala un objeto a la mamá que estaba distraída haciendo otra cosa. Se clasifica como atención al objeto porque no sólo quiere la atención de la mamá sino que quiere su atención a algo específico (su dibujo). Si Damián sólo buscara la atención de su mamá sin enseñarle un objeto se hubiera clasificado como un

llamado o si sólo le enseñara un dibujo sin llamarle la atención sería una descripción. Dado que se combinan los dos factores es una atención al objeto:

ACTIVIDAD	PART.	EMISION
<u>Damián-4</u>		
(D juega con N con un camión al que empujan y se le caen las figuras que trae encima, también le dan vueltas a un tren)		
N jala el tren	D	na (NEG)
N trata de coger el camión que tiene D	N	mira, ve el trenecito
421.D hace que el tren empuje al camión, se lo señala a N	D	iya

<u>Damián-5</u>		
(D ve un libro de animalitos con su M, lo terminan de ver, lo cierran y D lo vuelve a abrir, la M ve otra cosa)		
422.D abre el libro y señala un dibujo	D	mamá te ma te mamá te
la M ve el dibujo	M	esto es una tortuga

Estos dos ejemplos muestran los tipos de atención al objeto que se presentaron en Damián. La única variante que se encuentra es que en la última grabación Damián empieza a combinar palabras para llamar la atención. Por un lado se puede observar ésto en el ejemplo de mamá te y en otro caso combina ña do para señalar la presencia de la investigadora (Donna). Contrario a otras intenciones comunicativas en Damián, ésta es poco frecuente y poco versátil.

DANIEL

Esta intención comunicativa tampoco es muy frecuente ni muy variado en Daniel. Sólo en la tercera grabación se notan ocurrencias significativas (véase la tabla 4). Cuando quiere llamar la atención a algo lo señala o busca una atención

conjunta⁹⁰ y dice alguna variante de "mira": ía, ñya o iya. Sólo en una ocasión emplea otra forma, pero el papá lo interpreta como "mira" y por ello se clasifica como una atención al objeto.

Los siguientes ejemplos muestran como señala o ve un objeto y llama la atención hacia él al decir mira:

ACTIVIDAD	PART.	EMISION
<u>Daniel 3</u> (la familia come en el comedor)		
423. Da voltea hacia la cámara	Da	nya
	invest.	qué comiste Daniel?
Da señala su yoghurt	Da	eki

<u>Daniel-1</u> (el P le da una caja de llaves)		
424. Da se sienta, levanta la las llaves	P	toma
	Da	ía// ía// ía

En un ejemplo, Daniel dijo una forma que parecía ininteligible pero dado que el papá lo interpretó como "mira", se clasificó en este grupo. Véase el siguiente ejemplo:

<u>Daniel-2</u> (D ve el árbol de Navidad con su P)		
Da se agacha y recoge unos hilitos del piso	Da	(?)
425. recoge un hilo	Da	ojijiachi
	P	sí, mira, ya está todo en el suelo, mira éste de aquí

Las ocurrencias de la atención al objeto en Damián son poco frecuentes (excepto en la tercera grabación) y muy similares. Por lo general, busca la atención conjunta respecto de algún objeto. En él fue menos frecuente el señalamiento que en los demás niños.

⁹⁰ En Daniel fue más común que buscara la atención conjunta o que enseñara el objeto en vez de señalarlo.

HILIANA

La atención al objeto es un de las intenciones comunicativas favoritas de Hiliana. En su tercera grabación le sigue a la descripción en frecuencia de ocurrencias y le lleva la ventaja por un gran margen a las demás intenciones (véase la tabla 5). La atención al objeto persigue siempre fines similares: llama la atención a un objeto por medio de un señalamiento o busca la atención conjunta, o combina las formas de diversas maneras. Produce variantes de "mira" (iya, nya, nda, ía, miya) aisladamente, en combinación con otras palabras sin pausa entre las palabras y en cadenas con pausa entre las palabras. Cuando la emisión se produce como un todo (sin pausa o la palabra aislada) se clasifica como atención al objeto pero cuando ocurre con pausas entre las palabras sólo la parte que pide la atención se clasifica en ese grupo.

En varias ocasiones se ha mencionado que puede haber una relación entre el lenguaje materno y el lenguaje infantil. En Hiliana, el caso de la atención al objeto, en especial con la expresión mira muestra una clara relación entre el lenguaje que recibe y el que produce. La mamá de Hiliana dice "mira" como atención al objeto y como linde. Hiliana hace lo mismo. El porcentaje de estas producciones es mayor tanto en la mamá de Hiliana, frente a las otras mamás y en Hiliana, frente a los demás niños⁹¹. Hiliana rescata parte de estilo del lenguaje materno que se refiere a una estrategia discursiva específica.

A continuación se exponen algunos ejemplos en los que Hiliana llama la atención al objeto por medio de la palabra aislada (ejemplos 426 y 430), las cadenas de palabras sin pausa (ejemplos 427, 428 y 429) y las cadenas de palabras con pausa intermedia (ejemplo 431 y 432). Algunos de estos ejemplos se habían presentado en la sección 2.4.3. en que mira es parte de una combinación de palabras que contiene también una descripción.

⁹¹ Solo la mamá de Damián, y Damián tienen ocurrencias significativas de este tipo de discurso, pero nunca con tanta frecuencia como en la diada de Hiliana y su mamá.

Es importante notar que aunque en otros niños haya sido común el señalamiento, éste aparece sólo en la tercera grabación de Hiliana. Al principio cuando manifiesta la atención al objeto subraya el objeto en cuestión por medio de la atención conjunta o lo extiende hacia el interlocutor.

ACTIVIDAD	PART.	EMISION
<u>Hiliana-1</u>		
(H acompaña a su M a desayunar, come pan y toma leche)		
426.H le enseña el pan a su M	H	ía
	M	mira
 <u>Hiliana-1</u>		
427.H se asoma por la ventana y ve su perro	H	ía guaguá
 <u>Hiliana-3</u>		
(H está con su M y sus primos con varios objetos)		
H coge un cuaderno para dibujar	M	ésta niña?
H se sienta en el sofá con		
428.su P	H	nya ami
	P	mira Bambi
 <u>Hiliana-3</u>		
(H está dibujando con sus primos)		
429.H dibuja, se asombra	P	te hago un ratón
voltea a ver a A	H	nia totón
	P	el tatón
430.H dibuja, voltea a ver a A	H	nya
431.señala otro dibujo	H	nya//cuacúa (DESC)
	P	mira qué bonito, un pato ⁹²

⁹² En este ejemplo la respuesta de su primo es importante porque indica que no sólo le está enseñando un dibujo sino que también le dice algo sobre él. En cambio en el siguiente ejemplo el primo no hace esta distinción. A pesar de que la respuesta del primo no indica la doble interpretación, el criterio de la pausa se mantiene.

432.P le da vuelta a la hoja
ven un dibujo nuevo

H nya//guaguá (DESC)...
P mira guaguá, te hago
un ratón?

La atención al objeto no es una intención muy versátil porque se refiere a situaciones muy específicas. Cuando se produce, puede o no acompañarse de un señalamiento. Hiliana busca la atención conjunta con la mirada, o bien muestra el objeto en vez de señalarlo. La expresión de la atención al objeto difiere también en aspectos temáticos. Hiliana da un tema por medio de la palabra aislada en unas ocasiones, mientras que en otras expresa la atención al objeto dentro de una cadena de palabras sin pausa entre ellas. La atención al objeto también es parte de una cadena que manifiesta intenciones distintas. En ese caso, Hiliana dice una secuencia de palabras con pausas intermedias; la emisión que acompaña la producción de mira por lo general es una descripción.

Uno de los aspectos más sobresalientes de esta intención es la comparación con la estrategia discursiva materna. Es muy frecuente que tanto madre como hija se expresen con esta intención comunicativa. Es especialmente característico del lenguaje materno si se compara con las demás madres. Hiliana rescató más que una intención, un estilo de hablar.

MARTA ELENA

En Hiliana la atención al objeto es una intención importante. Sucede todo lo contrario en Marta Elena. Sólo aparece en su primera grabación y de manera poco frecuente (véase la tabla 6). Cuando ocurre la atención al objeto también es por medio de variantes de mira y no se acompaña de un señalamiento. Acompaña el intercambio de un objeto o una atención conjunta. En Marta Elena se presenta el mismo fenómeno de la cadena de palabras con pausa que se había descrito en Hiliana. Se hace el mismo tipo de análisis que se marcó anteriormente.

A continuación se exponen los únicos ejemplos de atención al objeto que aparecieron en el corpus de Marta Elena. En el ejemplo

434 se nota la emisión aislada y en el ejemplo 433 existe la cadena de palabras con pausa.

ACTIVIDAD	PART.	EMISION
<u>Marta Elena-1</u> (E saca unos juguetes de una bolsa con su M)		
E saca cosas sin fijarse	M	a ver, saca la bolsita, a ver, vamos a ver que
hay		ahí, a ver
433.le da un chicle a la M	E	mira // chichis (DESC)
la M señala la bolsa	M	no, busca ahí, a ver vamos a ver que hay ahí adentro
<u>Marta Elena-2</u> (E estaba jugando a las monedas con su P, ahora empieza a ver la tele)		
434.E ve la televisión, voltea, ve unas monedas en el piso, vuelve a ver la tele	E	ira ayá//ayá

Es poco lo que se puede concluir de sólo dos emisiones que además ocurren en distintas grabaciones. Lo único claro es que utiliza la misma forma que los demás niños, mira, para llamar la atención y que parte de su estilo discursivo más frecuente.

La atención al objeto, en oposición a la mayoría de las intenciones comunicativas mantiene una cierta relación con una forma específica: mira. Aunque no todas las ocurrencias de mira son atención al objeto ni todas las ocurrencias de esta intención necesariamente se producen por medio de esa forma es lo suficientemente constante como para establecer una correlación entre la forma y la intención. Todos los niños expresaron la atención al objeto en un momento dado pero sólo hubo una franca preferencia por este tipo de comunicación en Hiliana. Todas las mamás manifiestan la atención al objeto pero sólo la mamá de Hiliana tiene un estilo discursivo caracterizado por una alta frecuencia de atenciones y lindes. Es difícil determinar porqué

Hiliana retomó precisamente este aspecto del discurso materno. De la misma manera se pregunta porqué otro niño rescata otro aspecto del estilo de hablar de su madre y porqué todos los niños no repiten los mismo patrones.

2.4.12. Llamado

La categoría de llamado sólo es productiva en Damián y aún así no ocurre en todas sus grabaciones. Este fenómeno es raro porque toda mamá puede citar la cantidad de veces que le llaman sus hijos⁹³. Lo interesante es que un hijo no va a llamar a una persona presente, salvo que no estuviera pendiente de sus actividades. El contexto de las observaciones y grabaciones de estos cuatro niños no dió lugar al hecho de que la mamá no estuviera presente en el cuarto y como quería interactuar con su hijo para mostrar su capacidad también era raro que no estuviera pendiente de sus actividades. Quizás esta información contextual explica la poca frecuencia de esta intención que en la vida diaria (particularmente cuando el niño se despierta, llega a la casa, etc.) ocurre muy a menudo.

Las pocas ocurrencias que se observaron eran producciones de formas similares: el nombre de la mamá o del papá.

DAMIAN

Damián expresa el llamado de manera inconstante. Mientras que se presenta con una frecuencia baja, en algunas grabaciones, en otras está ausente (véase la tabla 3). Lo interesante es que Damián utiliza una forma que parece un llamado, pero que en realidad es como una muletilla. Al empezar alguna emisión primero dice mamá o ma y luego expresa su intención. En los casos en los que no está llamando directamente a su mamá con un objetivo específico, sino que sólo dice mamá como una muletilla, es un

⁹³ Los datos sobre las observaciones que se hicieron de los otros niños al margen de la investigación muestran una alta frecuencia de llamados en contextos de observación cotidiana.

linde (véase la sección 2.4.16). Esto ocurre con frecuencia en sus primeras grabaciones en las que aún había más frecuencia del proto-imperativo y proto-declarativo.

Sería difícil exponer todos los contextos en los que aparece el llamado pero con notar las generalidades es suficiente para entender la mayoría de los ejemplos que se presentaron. Los casos en que la palabra mamá claramente es un llamado tienen características específicas: la mamá está haciendo otra cosa, está en otro cuarto o Damián quiere que voltee a ver lo que está haciendo; no es un marcador conversacional. Se nota el efecto de su intención porque la mamá responde como si la llamaran: voltea a ver lo que Damián hace, dice qué o mande, etc. Los siguientes ejemplos muestran algunas de las ocurrencias:

ACTIVIDAD	PART.	EMISION
<u>Damián-2</u>		
(D estaba jugando a aventar unos aros sobre unos soldados, le dió un aro a su M y ella volteó a ver a H que estaba en la cama)		
435.D ve a su M a través de un aro, ella está viendo a H	D	mamá
la M lo ve	M	mm, siéntate aquí...
<u>Damián-4</u>		
(D juega con unos cubos a los que le mete unas figuritas)		
436.D coloca uno cubo sobre otro, luego abre un cubo y encuentra un tren	D	ma
	M	mande
	D	e ta pupu ch (DESC)
	M	el trenecito, así hace?
<u>Damián-5</u>		
(D juega en su cuarto, su M no estaba al empezar la grabación)		
entra la M a la casa, se para en la puerta del cuarto	D	ña do (ATENC)
	M	quién es?
D señala a la invest.	D	da (RESPD)
437.le indica que entre	D	ma

En este último ejemplo se nota el contraste entre un llamado (ejemplo 438) y la emisión de la palabra mamá como un linde (la segunda emisión de la secuencia):

Damián-4

(esta secuencia sigue de el ejemplo 16 con el juego de los cubos)

438.D toma un cubo, busca su		
figura correspondiente mientras		
que la M saca otros cubos de		
la bolsa	D	ma
le enseña el cubo a su M		mamá ta (LIND) (DESC)
	M	mira el kanguro

La mayoría de las ocurrencias son similares a estos ejemplos. Cuando está jugando pide la atención de su mamá para que vea algo que está haciendo. No pide su atención al objeto sino que la llama para que le haga caso. Esta es la distinción entre la atención al objeto y el llamado. El primero pide atención a una cosa el segundo pide atención en general o a sí mismo.

DANIEL

En Daniel sólo hubo dos ocurrencias de llamado en su cuarta grabación (véase la tabla 4). Ambas fueron iguales: Daniel está involucrado en una acción y llama la atención de su papá para que vea algo nuevo de la situación. Llama con la forma papá.

ACTIVIDAD	PART.	EMISION
-----------	-------	---------

Daniel-4

(Da juega a poner los Pitufos en su agua a la hora de la comida)

	M	eso no, eso no es para nada, mira
el P le quita los Pitufos	Da	PAPA
439.	P	qué?
Da señala los Pitufos	Da	ufus (DESC)

Es poco lo que se puede concluir de dos emisiones. Lo que se pudo notar es que Daniel expresa el llamado cuando cambia una situación y aplica un aumento de volumen lograr su finalidad.

HILIANA

No hubo ocurrencias de llamado en los datos de Hiliana.

MARTA ELENA

Esta categoría también es poco significativa en Marta Elena. Sólo hubo una ocurrencia (véase la Tabla 6) en la que dice papá para hablarle a su papá y pedirle que le prenda la televisión. La emisión ocurre dentro de una cadena en la que también manifiesta una petición de acción (ven y tele). Es interesante que, al igual que Daniel, aumenta el volumen de su voz para pedir atención. Véase el siguiente ejemplo:

ACTIVIDAD	PART.	EMISION
<u>Marta Elena-2</u>		
(E estaba jugando con unas muñecas, la M le trata de cambiar la actividad)		
	M	oye Marta Elena, no quieres ver la tele?
	E	tí (RESPS/N)
	M	si? grítale a tu papá, grítale a tu papá
	E	TELE (PETACC)
	M	bueno, grítale a papá, grítale a papá, Marta Elena, grítale a papá, dile ven, ven a prender la tele, córrele hija
440.	E	PAPA//VEN//TELE (PETACC)

Marta Elena pide atención y aumenta el volumen de su voz en las situaciones que lo ameritan. Al igual que los demás niños expresa una palabra que denota la persona a la que quiere llamar.

El llamado es una intención poco frecuente en todos los niños. Es característico del llamado que exista una la relación

estrecha entre la forma y la intención. En todos los casos la forma que expresaba el llamado era el nombre de la persona cuya atención era requerida. En Daniel y Marta Elena también hubo aumento de volumen. Se hubiera requerido de más contextos conducentes al llamado para aumentar la frecuencia de esta intención comunicativa.

2.4.13. Protesta

La diferencia entre la protesta y la negación es la intensidad, la expresión corporal y en algunas casos la repetición. La protesta va acompañada de un aumento en el volumen, gestos de desesperación o fuerza y a veces es la consecuencia de varias ocurrencias de negación que no tuvieron efecto. Los casos de llanto o grito sin una vocalización similar a una palabra no se clasifican en el grupo de protesta (c.c.f. sección 1.3.5.)

Las ocurrencias de la protesta fueron muy distintas en todos los niños. En ningún caso fueron muy significativas a lo largo de la evolución del niño y sólo en algunos hubo frecuencias altas en grabaciones aisladas.

DAMIAN

Las ocurrencias de la negación no fueron muy frecuentes ni constantes en los datos de Damián. La protesta es aún menos significativa. La frecuencia más alta ocurrió en su primera grabación y de ahí en adelante son prácticamente inexistentes los casos en los que se presentó (véase la tabla 3). Los únicos ejemplos ocurren cuando la mamá (u otra persona) le quita un objeto deseado y Damián se manifiesta por medio de una exclamación o palabra a la que le agrega un aumento en el volumen o entonación de queja o llanto. El siguiente ejemplo demuestra los tipos de protesta que se presentaron en sus datos:

ACTIVIDAD	PART.	EMISION
<u>Damián-1</u>		
(N le quitó la pelota)		
441.N avienta la pelota a la cuna	D	ba (queja)
D la quiere tomar	M	qué hijito?
	D	ba (RESPD)
	M	quién te la quitó?
	D	ba (RESPD)

Los demás ejemplos de la protesta son similares: alguien le quita un objeto y protesta por medio de una palabra a la que le agrega cierto tono de queja o llanto. Las pocas frecuencias de esta intención muestran que el nivel de tolerancia de Damián es bastante alto. Por lo general, la negación es una manifestación de su insatisfacción y no tiene que remitirse a emisiones más agresivas.

DANIEL

Daniel frecuentemente expresa su descontento por medio de sonidos ininteligibles con matiz de queja. Este tipo de emisión no se clasifica en este estudio y por esa razón es poco frecuente la protesta en los datos de Daniel. Las protestas que se expresan con palabras son menos frecuentes (véase la tabla 4) aunque Daniel es el niño que más manifiesta esta intención (principalmente en la segunda grabación). Las ocurrencias de la protesta suceden cuando Daniel no quiere que sus padres lleven a cabo una acción o quiere algo que no le dan. La forma que emplea por lo general va acompañada de un tono de queja y en algunos casos golpes u otros gestos de la mano y gritos. Por lo general dice la palabra no (con sus variantes) para notar su descontento aunque también hubo ocurrencias de a+, __ya+ y otras formas similares.

Los siguientes ejemplos muestran algunas secuencias de protesta que pretenden ser ilustrativas de la mayoría de las ocurrencias de esta intención comunicativa:

ACTIVIDAD

PART. EMISION

Daniel-4

(la familia come, el P le enseña una naranja)

Da extiende su mano	P	quieres de esto?
	Da	mhm (RESPS/N)
	P	si? qué es esto?
Da extiende su mano	Da	quejido, a+ ñaña (RESPD)
	M	la mandarina, no la mandarina
el P se la pone en la mano y luego se la quita	P	qué es esto?
442.	Da	a:xa (queja)

Daniel-3

(Da y su M están en su recámara, Da se metió en su cuna y encontró su chupón y su cobija pero la M lo trata de distraer para que los deje y juegue con otra cosa)

la M trata de enseñarle el juego de onomatopeyas, Da no hace caso, así que lo guarda

	M	si? no, pero con chupón no, a ver, deja el chupón ahí y te saco, deja el chupón ahí y te saco
Da ve los juegos que están en su cuarto	M	y dame los Pitufos Daniel, dame los Pitufos ándale
443. la M le quita el chupón Da va hacia ella y señala el chupón	D	na+ (gritos y llanto)

Los ejemplos de protesta en Daniel casi siempre van acompañados de gritos, llanto y gestos de demanda junto con el aumento de volumen o la queja. Ocurren cuando no recibe lo que quiere o quiere que se padres cesen alguna actividad. Aunque la frecuencia de protestas no es notoria se puede decir que expresa protesta con constancia (a excepción de su primera grabación). Es el único niño en el que se observó este fenómeno.

HILIANA

Hiliana expresa protestas de manera constante pero poco frecuente cuando quiere un objeto que está en manos de otra persona. Manifiesta su descontento por medio de la forma ña, que se acompaña de un tono de queja o aumento de volumen.

El siguiente ejemplo es ilustrativo de las ocurrencias de esta intención en que se queja por no obtener lo que quiere. Este ejemplo es interesante porque demuestra la diferencia entre la negación (las primeras emisiones de ña) y la protesta (cuando ya insiste sobre su deseo por el tono que le agrega a ña):

ACTIVIDAD	PART.	EMISION
<u>Hiliana-1</u>		
(la M le enseña varias muñecas y les pone broches)		
H le trata de poner un broche a la muñeca	M	mira, mira, no, guapa, no, cuando te dije guapa no quisiste, a ver
la M le pone el broche		
H le quita la muñeca	H	mm ña (NEG)
la M arrulla a la muñeca	M	mira, mira el bebé mira el bebé mira el bebé
H trata de ponerle el broche	H	papa+ (PETINF)
444.H se enoja	M	guapa, te lo pongo?
	H	NO ÑA
	M	no?
la M le enseña otra muñeca		mira
H se voltea hacia otro lado	H	ño//ña (NEG)

Hiliana sabe manifestar sus deseos de manera más agresiva. Cuando no obtiene lo que quiere aumenta el volumen de su emisión, cambia el tono y de esa manera, protesta. Aunque la frecuencia no fue alta, Hiliana manifiesta protesta de manera constante y con las mismas formas.

MARTA ELENA

Marta Elena tendría mayor frecuencia de protestas si se tomaran en cuenta el llanto y el berrinche. Ella por lo general

pasa de una negación a un grito y berrinche. Marta Elena es muy decisiva en lo que quiere y lo manifiesta constantemente, pero muchas veces con acciones sin lenguaje. Sus manifestaciones verbales se acompañan de un aumento de volumen (marcado) y en ocasiones avienta cosas y golpea. Las ocurrencias se presentan en situaciones en que Marta Elena quiere un objeto que está en las manos de otra persona, cuando quiere que cese una acción o cuando no quiere que le quiten un objeto que ella tiene.

Los siguientes ejemplos muestran algunas de las situaciones en las que Marta Elena expresa su descontento:

ACTIVIDAD	PART.	EMISION
<u>Marta Elena-1</u>		
(E trata de meter una canica a su boca)		
se mete la canica a la boca	M	no Marta Elena
445.la M se la quita	E	ba te abe BAM
	M	no te la metas a la boca
	E	m+ (RECON)
	M	no

(E juega con su M a sacar unos juguetes de una bolsa)		
la M mete su mano en la bolsa	M	ándale, dame, a ver qué tienes aquí, a ver, a ver
446.E le arrebatata la bolsa	E	no NO NO NO

Marta Elena emplea una variedad de formas o palabras para manifestar la protesta. Estas van acompañadas de gestos (arrebatar juguetes, pegar, etc.) y aumento de volumen. En esta sección sólo se registraron las ocurrencias en las que hay una forma con matiz de palabra. De no ser así hubiera habido un alto índice de protestas porque Marta Elena es muy clara en lo que quiere y no quiere.

La protesta es una intención comunicativa que no fue muy frecuente en los niños y sólo en Daniel e Hiliana fue constante. Por lo general se expresó para exigir un objeto que estaba en la posesión de otra persona o para pedir que cesara una actividad no deseada. Aunque variaron los grados de explicitéz, los niños

acompañaron sus emisiones lingüísticas de quejas, llantos y gritos y en algunos casos de berrinche, golpes o jalones.

2.4.14. Práctica

La práctica no es un cajón de sastre en que se colocan todas las emisiones ininteligibles; las emisiones cuya intención comunicativa no se comprende, se descartan. El niño expresa la práctica cuando experimenta con un sonido ya sea con fines fonológicos o semánticos. El niño repite una secuencia de sonidos una y otra vez con el fin de jugar con el sonido ya sea para variar el sonido o buscar una palabra. Puede suceder que el niño utilice el mismo sonido para acompañar una variedad de actividades o bien que sólo lo repita sin estar involucrado en una acción. Es difícil determinar qué emisiones son práctica sin tomar en cuenta todos los datos de la grabación (y también, de ser posible, de las observaciones no grabadas). Cuando se presentan secuencias de práctica se nota que a lo largo de la observación del niño hay ciertos sonidos que repite con el fin de repetirlos y que además tiene preferencia por un grupo específico de sonidos en un momento determinado. No todos los niños juegan con los mismos sonidos y un mismo niño puede jugar con distintos sonidos en distintas observaciones.

Se encontraron pocas instancias de práctica en los datos de los cuatro niños. Sólo Damián y Marta Elena tuvieron ocurrencias y éstas fueron un número reducido. Es posible que no todo niño utilice esta estrategia conversacional o que sea algo que principalmente hacen cuando no están involucrados con otras personas. (Vygotsky 1934, Weir 1962, Garvey 1986) Si es un elemento discursivo privado se puede explicar la poca frecuencia que se encontró en este estudio. Si se debe a distintos estilos en la adquisición del lenguaje quizás se requiera de otros estudios que enfoquen este fenómeno para determinar las distintas características de este tipo de lenguaje.

DAMIAN

Damián sólo presentó ocurrencias de práctica en su última grabación (véase la tabla 3). La determinación del análisis de las emisiones sólo se pudo llevar a cabo por una observación minuciosa de toda la grabación junto con datos obtenidos por sus observaciones no grabadas. A lo largo de esta fase de su evolución empezó a jugar con la palabra ésta. Esta palabra también ocurre como una descripción, una respuesta y en algunas otras intenciones. En ocasiones repite los sonidos que en otra ocasión tuvieron otra intención comunicativa, pero ahora sólo los dice con el fin de emitirlos; no se dirige a nadie, no acompaña ninguna actividad y en la imagen se puede ver que se entretiene con sólo decir la secuencia de sonidos. Las únicas ocurrencias de práctica se dieron en ese contexto de la expresión de ta (ésta). El siguiente ejemplo demuestra ese fenómeno:

ACTIVIDAD	PART.	EMISION
<u>Damián-5</u> (D juega con la asistente ya que su mamá no está, la asist. le enseña un avión, pero no se interesa en lo que ve) la asist. le enseña el avión	asist.	mira, mira, cómo está haciendo, eh?
447.D ve la cámara y se sale del cuarto	D	ta+//to+//te+

Los otros ejemplos son muy similares tanto en los sonidos que emite como en el contexto en el que se da: no se dirige a nadie y sólo repite los sonidos que él mismo empezó a expresar.

DANIEL E HILIANA

No hubo ocurrencias de práctica en los datos de Daniel e Hiliana.

MARTA ELENA

La práctica no es una intención comunicativa constante en Marta Elena. Sólo aparece frecuentemente en su última grabación cuando está por ceder a la construcción de dos palabras. Esto hace suponer que está experimentando con el lenguaje de diversas maneras entre ellas, la práctica de sonidos. La mayoría de las ocurrencias de práctica en la segunda grabación se dan respecto de una misma secuencia de sonidos. La mamá había reportado que llevaba dos días repitiendo la misma "palabra", pero ella no entendía que quería decir. Marta Elena rescató los sonidos de una experiencia en que algo se cayó y oyó "cae". Ella tomó esa palabra y empezó a repetir tai. Lo curioso es que no aplicó su emisión a nada en específico sino que más bien jugó con los sonidos sin atribuirles ningún factor comunicativo. En muchas ocasiones miraba el techo o iba caminando repitiendo tai, tai, tai⁹⁴. También usó esta secuencia de sonidos en algunas ocasiones con otra intención: dijo tai como una protesta y también como una descripción. Estos ejemplos son de tai como práctica:

ACTIVIDAD	PART.	EMISION
<u>Marta Elena-2</u>		
(la M trata de distraer a E con un juguete de canastas pero ella prefiere tomar la grabadora de la investigación y jugar con la cámara)		
448.E camina hacia la cámara	E	tai tai tai
	invest.	cai, tú te vas a caer ⁹⁵
	M	ahí no Marta Elena, ven, ahí no toques
E va hacia la asist., hace como que platica con ella y mueve su cabeza	E	chi+ chi+ chi+ (PETINF)

⁹⁴ La repetición de estas secuencias parecidas elevó la frecuencia de usos. En realidad la alta frecuencia de práctica se debe al mismo tipo de emisión en el mismo tipo de contexto.

⁹⁵ Aquí la investigadora interpretó la emisión como "cae" porque conocía el antecedente del uso de tai que se describió anteriormente. Lo claro es que Marta Elena no se está refiriendo a nada que se haya caído ni ninguna acción específica; más bien sólo juega con el sonido.

(la M de E quiere enseñarle unos objetos que están en una canasta, E hace lo que quiere)

E saca un lápiz de la canasta	E	atai (PETINS) ⁹⁶
	M	na, ahorita no vas a escribir
la M le enseña un perrito, E no la ve	M	mira Marta Elena, mira el perrito Marta Elena
449. E da vueltas por el cuarto	E	tai tai
	M	ven Marta Elena, para allá, no, ven, vamos a jugar con tus...
450. sigue dando vueltas	E	tai tai tai tai
	M	quieres papel, te voy a dar papel Marta Elena
451. sigue dando vueltas	E	tai ixi tai tai

Como se pueda observar, las emisiones de Marta Elena (después de la primera, que es una petición) no se dirigen a nadie ni parecen tener ningún fin. Todo parece indicar que a partir de su primera emisión tomó la secuencia de sonidos y empezó a repetirlos por el gusto de repetirlos. Los demás ejemplos de la segunda grabación se expresan mediante esa secuencia de sonidos (con algunas variantes) y en otra ocasión retoma la emisión de su mamá y empieza a jugar con los sonidos de la palabra. En la primera grabación, el contexto de la emisión es similar, sólo varían los sonidos.

La práctica es una intención comunicativa que puede ser importante para el desarrollo del lenguaje. Actualmente, su función específica es motivo de una polémica dentro de las investigaciones sobre adquisición del lenguaje (Garvey 1986). La mejor manera de observar la práctica es cuando no hay interacción con otras personas porque son emisiones que el niño se dice a sí mismo. En ese sentido, es un tipo distinto de interacción porque

⁹⁶ Esta emisión se interpreta como una petición instrumental por la interpretación de la madre: ella cree que Marta Elena quiere escribir.

no incluye a otras personas. Vygotsky (1934) habló de este fenómeno como el "lenguaje para sí". Desgraciadamente los tipos de observación que se hicieron no incluyeron momentos en que el niño estaba sólo lo suficiente como para captar una mejor muestra de la práctica. No por ello se debe pensar que necesariamente es poco importante.

2.4.15. Exclamación

La exclamación rara vez se da independientemente de la acción. Se relaciona principalmente con acciones dinámicas o agresivas como aventar, pisar, hacer esfuerzo, caerse o tener susto o para manifestar sorpresa, alago o la cualidad de algún objeto. No se encuentra la manifestación de exclamaciones, por ejemplo, al voltear las hojas de una revista, al colocar un objeto o al contestar una pregunta. Dada su dependencia de la acción, la exclamación requiere de ciertas situaciones para que se presente; si no hay una acción sorpresiva, repentina o exagerada lo más probable es que no habrá ocurrencias de la exclamación. Esta dependencia puede explicar, en parte, la inconstancia de los datos en los niños. En especial las frecuencias vacilan mucho en los dos niños. Sería difícil determinar patrones evolutivos basados en las frecuencias ya que en el lenguaje adulto siempre existen ocurrencias de exclamaciones.

Sin pretender hacer conclusiones sexistas se observaron algunas preferencias por tipos de exclamaciones entre las niñas y los niños. Mientras que los niños exclaman sobre acciones dinámicas, las niñas también exclaman para expresar sorpresa y cualidades.

DAMIAN

La expresión de exclamaciones en Damián es inconstante (véase la tabla 3). Esta inconstancia puede deberse a las situaciones en las que se ve involucrado, más que a su capacidad

comunicativa; posiblemente en la segunda grabación no hubo situaciones en las que se ameritara este tipo de expresión. No parece haber ningún patrón evolutivo, ya que el tipo de exclamaciones que expresa son básicamente los mismos y las frecuencias fluctúan. Casi todos los ejemplos de este tipo de intención se presentan en situaciones en que la emisión acompaña una acción repentina: se cae un juguete, encuentra algo, quita un objeto de su paso, avienta un coche, tren, etc.

La forma que expresa varía según el contenido, pero hubo mayor frecuencia de la forma ai+. También manifestó emisiones como: ufuf+, uuu+ y a+ al acompañar acciones como pegarle a un objeto, hacerse el dormido o meterse a una caja.

Sería difícil enumerar todos los tipos de situaciones en los que ocurre la exclamación, pero los siguientes ejemplos pueden dar una idea de los tipos de acciones que se acompañan de una exclamación:

ACTIVIDAD	PART.	EMISION
<u>Damián-4</u>		
(D juega con N con un camión al que le ponen figuras y lo avientan)		
N le avienta el camión	N	ahí van
D empuja el camión	D	dos (DESC)
coloca unas figuras en el camión	D	dos tes (DESC)
empuja el camión,	D	ba::s (DESC)
452.se caen las figuras	D	ai+
	N	ahí va
N le avienta el camión	D	bas (DESC)
<u>Damián-1</u>		
(D ha estado jugando con su M a aventar un globo, aventó el globo a la cuna y ahora lo trata de alcanzar)		
D trata de alcanzar el globo en la cuna	D	ba ba (PETINS)
su M le ayuda y le levanta los pies para que se pueda meter a la cuna	M	upa
D coge el globo	D	(?)
453.se sale de la cuna, sonriente se cae, avienta el globo	D	a+

Los demás ejemplos de la exclamación son parecidos. Emite algún tipo de exclamación cuando ejecuta una acción repentina como caerse, empujar algo, encontrar un objeto, etc. Es notoria la ausencia de exclamaciones para expresar estados anímicos y manifestar cualidades de los objetos.

DANIEL

En los datos de Daniel se presenta el mismo fenómeno que se encontró en Damián: expresa la exclamación para acompañar acciones repentinas como pegarle a algo, caerse, aventar un objeto y además, no poder hacer algo. El hecho de que no haya exclamaciones en la última grabación no es indicio de evolución (véase la tabla 4); más bien representa la ausencia de contextos apropiados al tipo de emisión.

Las formas que Daniel emplea son más variadas que las que se presentaron en Damián. Daniel se expresa sobre los estados repentinos con emisiones como: atch+, uff+, ait, aut y et.

Los siguientes ejemplos muestran algunos casos en que la exclamación se relaciona a acciones repentinas:

ACTIVIDAD	PART.	EMISION
<u>Daniel-1</u>		
(Da estaba en su corral, su P lo sacó, pero ahora juegan a que sacan juguetes de la cuna, el P lo sostiene mientras Da se agacha por lo objetos)		
el P le enseña el corral y lo tiene sostiene de la cintura	P	la (?), aqui? ándale, chame tu pelota, órale, ándale, sácala
454. Da se sostiene de su P al agacharse	Da	et et et

Daniel-2
(Da se pasea por la sala en su cochecito)
455. Da va hacia el tocadiscos

en su cochecito, le da la vuelta y choca contra su P pone un disco sobre otro	Da au+
	Da ejia (PROTOD)
	P cuál quieres poner? el azul o el verde?
Da trata de poner los discos	Da eliaa (PROTOD)
	P el azul, ponlo, saca el otro primero Daniel, con cuidado
456.quita el disco, lo tira al piso, se va	Da eju+
	P ponlo, ponlo chaparro
457.se atora al dar la vuelta en su cochecito porque hay una raqueta en el camino	Da ou+

Las exclamaciones que Daniel manifiesta, por lo general, son de acciones repentinas, pero en algunos casos también son suspiros que expresan frustración al no poder hacer algo. Al igual que en Damián no se presentaron ocurrencias de estados emocionales o una cualidades.

HILIANA

Hiliana expresa la exclamación de manera constante (véase la tabla 5). Difiere de Daniel y Damián en que además de referirse a acciones repentinas también suspira y expresa emociones y cualidades. Dice que la sopa está rica, se emociona cuando ve las payasadas de su primo y expresa su satisfacción al ejecutar una acción.

Las formas con las que expresa exclamación son similares a los dos niños: ai+, mm+ y et y otros sonidos. En los siguiente ejemplos se pueden observar algunos de los casos en los que la exclamación manifiesta situaciones repentinas (ejemplo 458), una cualidad (ejemplo 459) y una emoción (ejemplo 460):

ACTIVIDAD

PART. EMISION

Hiliana-3

(H juega con unos juguetes
de cuerda sobre una mesita, su
M les da cuerda y se caen de la
mesa)

la M le da cuerda a la rana,

ésta brinca y se cae de la mesa, H la recoge y se la da a su M	H	owo//ma+ (PETACC)
	M	más, a ver
la M le da cuerda, se vuelve 458.a caer	H	ai+ risa

Hiliana-1

(la M toma leche y come pan, H juega con el papel) 459.ve a la M que come pan	H	mmm+
	M	mm!

Hiliana-3

(los primos imitan los movimientos de diferentes animales, H los ve)		
P brinca como una rana	H	risa
A brinca como una rana	A	vámonos nena
	H	nya (ATENC)
460.H los ve, pone cara de sorpresa, brinca y corre	H	wa+

Los ejemplos de exclamación en Hiliana son más variados que en los dos niños. Acompaña acciones repentinas de una exclamación, al igual que los niños, pero también expresa cualidades y sorpresa. Su manifestación de la exclamación es constante a lo largo de sus grabaciones.

MARTA ELENA

La exclamación en Marta Elena es muy parecida a Hiliana: se expresa respecto de actividades repentinas, de estados emocionales y sobre cualidades. La frecuencia también es constante (véase la tabla 6).

Las formas para expresar exclamación son variadas, pero también similares a los demás niños. Dice: ai+, pero también mm+, uuu+, pum+ y ax+.

Las situaciones en las que aparecen las exclamaciones son similares a los demás niños: cuando se cae un objeto, cuando avienta algo o cuando lo encuentra, al emocionarse por una acción o porque ve algo llamativo. Los siguientes ejemplos muestran

algunas de esas situaciones. En primera instancia se presenta una secuencia en que se pueden ver ejemplos de acciones repentinas (ejemplos 464 y 465) y cualidades (ejemplos 461, 462, y 463). La segunda secuencia muestra el caso de una exclamación emocional (ejemplo 466):

ACTIVIDAD	PART.	EMISION
<u>Marta Elena-1</u>		
(E juega a la "comidita" con su M)		
E y M hace como que están comiendo	M	...ahora vamos a comer en él, cómo comes? así? mm!
461.E come	E	mm+
	M	mm!
la M guarda su plato, E se	E	mm+
462.lo quita, E come	M	dame, dame
463.E le da	E	mm+
	M	cómo está?
	E	bien (RESPD)
	M	bien
la M pone un osito en la caja, se cae		mira el osito Marta Elena, pum, ven, mira ven Marta Elena
la M vuelve a poner el	E	ai+
464.osito, se vuelve a caer		urra+
465.lo recoge, lo pone en la caja, se cae		
<u>Marta Elena-2</u>		
(la M escondió una pelota en su suéter, E lo está buscando)		
	M	ayúdame a buscarla, dónde está, dónde está?
E va detrás de su M y encuentra la pelota	E	ai ta (DESC)
la saca		tata (DESC)
466.se sorprende		ai yaa+
	M	risa

Estos ejemplos muestran la espontaneidad del lenguaje de

Marta Elena. La exclamación manifiesta acciones repentinas, cualidades de los objetos y expresa estados anímicos. Las formas que emplea son diversas y la frecuencia es constante.

2.4.16. Lindes

La categoría de lindes se presentó como un grupo original a esta investigación ya que fue poco documentada en otros estudios relativos a la etapa de emisión de una palabra. Es una categoría que es más conversacional que intencional, ya que no tiene contenido proposicional; más bien marca que se va a iniciar o concluir una emisión. Por tal razón, corresponde al grupo de intenciones fáticas que se encontraron dentro del nivel de intenciones con significado específico. Estos marcadores se han estudiado en el lenguaje adulto (Sacks, Schegloff y Jefferson 1973) pero han sido poco documentados en el lenguaje infantil de la etapa a la que esa referencia este trabajo. En esta investigación se notó, en especial, que la mamás empleaban frecuentemente marcadores como mira o a ver para introducir un tema. Lo curioso es la manera en que los niños aplicaron esas rutinas conversacionales a su propio lenguaje. Estos marcadores fueron frecuentes en el lenguaje de la mamá de Hiliana e Hiliana, que a su vez, aplicó este estilo conversacional a su propio lenguaje. Damián no sólo manifestó esta rutina conversacional que oyó de su mamá, sino que tomó otras formas que originalmente tenían otro contenido e intención, y los usó como lindes. A pesar de que estos dos niños rescataron estos marcadores conversacionales, Marta Elena tiene muy pocas ocurrencias del linde y en Daniel no ocurre. Este es el mismo fenómeno que se observó en la atención al objeto.

DAMIAN

Damián no expresa lindes en la mayoría de sus grabaciones. En realidad es muy inconstante. Fluctúa entre la ausencia y un porcentaje alto de ocurrencias (véase la tabla 3). Lo interesante

es que rescata el linde de la función comunicativa del lenguaje materno. Tiene dos tipos de lindes. El primero ocurre en las primeras grabaciones y es como una muletilla. El segundo es más claramente una función conversacional que adaptó del lenguaje materno.

El primer tipo de linde se expresa por medio de la forma mamá. El linde se encadena con el proto-imperativo. Antes de manifestar su petición, Damián pide un punto de contacto por medio de la emisión mamá. Tiene una función fática:

Damián-3

(D y su M juegan a aventarse unos cochecitos)

los dos avientan los coches
al mismo tiempo

D [m+ (PROTOI)

M [ahí va

chocan

D (risa)

467. la M toma un coche, D lo pide

D mamá e+ (PROTOI)

M de quién son esos coches?

El segundo tipo de linde es más consecuente con el lenguaje materno. La mamá tiene ocurrencias de rutinas conversacional con la expresión de uno dos tres para anunciar un evento posterior o para contar y chin chun papas como una rima. Damián rescata ambas formas como lindes que otrora también fueron descripciones de acciones (véase la sección 2.4.3.). Como un linde, estas expresiones anuncian que va a hacer algo. El uso de uno dos tres en este sentido es coherente porque antes de empezar una carrera, cuando va a empezar una tarea que exige una delimitación de tiempo, etc. se dice uno, dos, tres. Damián hace lo mismo. A la vez generaliza la rima de chin chun papas con el mismo fin de avisar que va a empezar una actividad.

Es difícil la distinción entre la forma do te que funciona como una descripción y aquella que es sólo un linde. Se siguió el siguiente criterio: si la emisión antecede la acción, como un marcador de que iba a hacer algo, se consideraba un linde; en cambio, si la emisión acompañaba la acción o se producía después

de ella (como aseveración de la acción, no como término de la emisión) era una descripción. En los siguientes ejemplos se pueden observar muestras de do te como un linde y como una descripción de acción. Sólo el linde lleva la numeración del ejemplo y cuando aparece como una descripción se delimita como tal en el paréntesis que sigue a la emisión:

Damián-3

(D juega a aventar unos coches con su mamá)

la M va a aventar un coche,
468.D la ve

D dos te:s⁹⁷
M tre::s

la M lo avienta
(siguen aventando el coche y platicando)

la M toma los dos coches

M de quién son esos coches?
D mamían (RESPD)
M no, no son de Damián
D do::te (DESC)⁹⁸
D unodote (DESC)

D avienta un coche
toma otro, lo avienta

El segundo ejemplo de lindes muestra la generalización de una forma cuyo fin conversacional no era originalmente el de un linde. Antes de la secuencia que aquí se expone la mamá jugó con la rima chin chun papás (y Damián también expresó la descripción de acción con esa rima). En esta secuencia Damián utiliza esa rima para avisar de la ejecución de una acción futura:

Damián-3

(D juega a aventar los cochecitos, ahora la M le enseña una pelota)

la M le enseña la pelota

M con cuál quieres jugar, con ésta?
N na (RESPS/N)

⁹⁷ En este ejemplo nadie ha aventado el carro, se están preparando para hacerlo y por ello la emisión anuncia que algo va a pasar o se va a decir posteriormente.

⁹⁸ En este ejemplo y el siguiente la emisión acompaña la acción de aventar y por lo tanto describe esa acción y no es un linde.

la M toma los coches se pone en posición para aventarlos	M	con éstos,
469. la M avienta los coches D señala otro coche	D	chin chun chan PAPAS ⁹⁹
470. D pone los coches para aventarlos avienta los coches D mete los coches en un túnel	D	mamá (PETINS)
	D	e+ papas a+ (EXCL)
	M	qué haces?
	D	e+(PROTOD)
	M	dónde están tus coches?
D avienta los coches	D	eee+ papás (DESC) ¹⁰⁰ a+ (EXCL)

La mayoría de los ejemplos de lindes se presentan en situaciones similares: cuando van a aventar un juguete. Aunque no es una intención comunicativa muy frecuente es interesante cómo Damián rescata esta función del lenguaje de la mamá y utiliza varias formas (una generalizada).

DANIEL

No hubo ocurrencias de esta intención comunicativa en el corpus de Daniel.

HILIANA

El linde es una categoría productiva en la primera grabación de Hiliana. En las grabaciones subsiguientes no hubo ocurrencias (véase la tabla 5). De los datos de la primera grabación sobresale el hecho de que la mamá expresa con mucha frecuencia el linde a ver en su lenguaje. Antes de presentar un juguete, de pedirle algo o de hacer algo primero decía a ver y luego expresaba el tema. Parece ser que Hiliana rescató ese estilo e

⁹⁹ Nótese en estos ejemplos que Damián primero dice papas y después le avientan o avienta el coche. La emisión está en un renglón y la acción está en el renglón siguiente para mostrar esta secuencia.

¹⁰⁰ Este ejemplo describe la acción de aventar porque es simultáneo.

incluso usó la misma forma. Es curioso que no mantuvo ese estilo conversacional en las siguientes fases de su desarrollo.

En esta sección, con el perdón del lector, se presentan varias secuencias largas porque en ellas se puede se ejemplifica la forma a be (en Hiliana) con distintas intenciones, así como una muestra de a ver en lenguaje materno:

ACTIVIDAD	PART.	EMISION
<u>Hiliana-3</u>		
(H termina de limpiar el agua y hace una bola con el trapo)		
le pega a P y a A		
en la cabeza con el trapo	M	no, dámelo
471.H se va caminando con el trapo y hace "no" con la cabeza	H	no//awe (NEG) ¹⁰¹
la M le extiende la mano	M	yo limpio, a ver, aquí sí, a ver, dámelo para que yo limpie
<u>Hiliana-1</u>		
(H hace un dibujo con su M)		
H le quita la mano a su M, ven el dibujo, M lo señala	H	a be (PETACC)
le dan la vuelta a la hoja	M	mira, qué es?
H trata de regresar la hoja	H	mira el guaguá (quejidos)
la M voltea la hoja	M	no no, a ver, a ver
H dibuja, la M señala algo		mira
H se aleja	H	(quejidos)

¹⁰¹ Es difícil analizar este ejemplo como linde porque la mayoría de los ejemplos que se han visto hasta ahora introducen un tema, y en este caso, lo finaliza o anuncia lo que acaba de decir. Es interesante que la mamá utiliza a ver de la misma manera. En algunas ocasiones empieza su emisión con a ver, y luego dice el contenido de su mensaje. En otras indica el contenido de su mensaje y termina con a ver, como una indicación de lo que puede suceder después de su enunciado. El siguiente ejemplo, que es parte de una secuencia más larga muestra este uso final en el lenguaje materno:

<u>Hiliana-1</u>		
(la M le enseña varias muñecas y les pone broches)		
H le trata de poner un broche a la muñeca	M	mira, mira, no, guapa, no, cuando te dije guapa no quisiste, a ver

la M le da el lápiz, H	M	tú, a ver, tú
472. empieza a voltear las hojas (siguen dibujando, hay diálogo entre estas dos secuencias)	H	abe abe
la M dibuja con ella	M	pinto el guagua?
H mueve sus manitas, ve el dibujo	H	(risa)
473. le da la vuelta a la mesa y ve el dibujo desde otro ángulo	H	abi
	M	a ver
empieza a dibujar otra vez	H	ai+ (EXCL)

Hiliana expresa el linde de manera distinta a Damián. Mientras que en él se podía ver con claridad que avisaba de una acción futura o que su emisión era más como una muletilla que antecede el contenido de su expresión, en Hiliana sólo tiene esta última función y además prosigue a una acción u otra emisión. La respuesta de la madre así como su propio lenguaje ayudan a determinar el análisis de sus producciones. En varias ocasiones cuando Hiliana dice abe la mamá responde, a ver, y luego sigue el diálogo o la acción. A la vez, en los ejemplos que se expusieron así como en el corpus entero se puede ver cómo en repetidas ocasiones la mamá tiene funciones discursivas con a ver. Parece ser que Hiliana ha adoptado ese estilo materno, por lo menos en su primera grabación. Es posible que con el aumento de su léxico y la elaboración de sus intenciones comunicativas abandonó este patrón conversacional a favor de otros estilo de hablar.

MARTA ELENA

En Marta Elena sólo hay dos ocurrencias del linde y se dan dentro de un mismo turno. Esta poca frecuencia obviamente no permite una generalización respecto de esta intención comunicativa. Lo interesante es que aparece junto a un proto-imperativo, similar a los primeros lindes de Damián. De hecho, parece un linde con matiz más de muletilla que de marcador conversacional. Véase la siguiente secuencia:

Marta Elena-2

(E juega con unas muñecas orientales, trata de cerrarlas)

474.E no puede cerrar la muñeca, le da la base de una a su M

E mamá+ ax+ (PROTOI)

475.se le caen las piezas, va hacia su M con ellas

E mamá ax+ ax+ (PROTOI)

la M toma la pieza correcta

M pero ésta no es, es la otra, la grande, mira ésta, mira

Marta Elena sólo tiene expresiones con lindes en esta secuencia. Como suele suceder en ella, cuando se presenta una situación repentina en la que requiere de ayuda o atención inmediata, se remite a formas sencillas como el proto-imperativo. En este caso, dirige su emisión directamente a su mamá por medio de un linde.

El linde es una categoría con más matiz conversacional que referencial. Ocurre con poca frecuencia en algunos de los sujetos y está ausente en otros. Los ejemplos son distintos en Damián e Hiliana. Mientras que en el primero la emisión anuncia una acción futura y sirve para iniciar su emisión, en Hiliana introduce y concluye una emisión. En ambos casos se nota una repetición de un patrón conversacional de sus interlocutores pero es más marcado este estilo de hablar en la mamá de Hiliana que en la de Damián. Es curioso que los padres de Daniel y Marta Elena también manifiestan esta función conversacional pero no se presentó en el corpus de sus hijos. El hecho de que todos los padres tienen ese patrón, pero no todos los niños lo rescatan habla a favor de la hipótesis de que los niños no siempre adoptan el estilo del lenguaje adulto.

2.4.17. Reconocimiento

El reconocimiento es otro marcador conversacional que no contiene un valor referencial y que pertenece al segundo tipo de intenciones con significado específico. Podría confundirse el

reconocimiento a esta edad con algunas formas del proto-imperativo y el proto-declarativo porque en ocasiones aparece con la forma m+ o e+ que también son frecuentes en esas dos intenciones. A pesar de la similitud su lugar dentro de la conversación determina un estatus distinto. El reconocimiento no es una respuesta ni un señalamiento ni una petición; sólo marca la estancia dentro de una secuencia comunicativa y el reconocimiento de la información del turno anterior sin la necesidad de agregarle ningún elemento nuevo. Es un estilo conversacional que también ocurre en el adulto. El hecho de que el niño emplea la misma forma con la que manifiesta el proto-imperativo o el proto-declarativo no es de llamar la atención. Las dos formas, e+ y m+ son las que usa el adulto con la misma función.

DAMIAN

La frecuencia del reconocimiento en los datos de Damián es inconstante. Las frecuencias fluctúan de una grabación a otra (véase la tabla 3) pero en todas las observaciones responde a contextos conversacionales similares. Se recordará que la mamá de Damián hace muchas preguntas. En varias ocasiones Damián, en vez de responder, simplemente hace de cuenta que ha oído que se le dirige la palabra pero su emisión no es una respuesta; no ve a su mamá cuando habla y la mamá no reacciona como si la emisión de Damián respondiera a su intención. Por lo general este tipo de reconocimiento se presenta después de que la mamá ha repetido varias veces la misma pregunta. Es lógico que Damián, que no tiene la posibilidad de modificar su respuesta original, simplemente le dice a su mamá que sabe que se le hace una pregunta, pero no responde.

Otros tipos de reconocimiento ocurren cuando la mamá le pide que haga algo y reconoce que se le dirige la palabra pero no lleva a cabo la acción deseada. El último tipo de reconocimiento consiste en aceptar la aseveración anterior sin agregarle información nueva.

A continuación se exponen ejemplos de los tres tipos de reconocimiento. En primera instancia se muestra el reconocimiento de una pregunta a la que no responde (ejemplo 476); en la segunda secuencia (ejemplos 477 y 478) se observa que reconoce una orden, pero no la lleva a cabo, y en el tercer ejemplo acepta la emisión anterior con el fin de continuar la secuencia (ejemplo 479):

ACTIVIDAD	PART. EMISION
<u>Damián-4</u>	
(D y M platican del viaje a Monterrey mientras pintan)	
la M pinta	M oye, tu fuiste a Monterrey?
	D i xe (RESPS/N)
	M con quién te fuiste?
	D papá (RESPD)
	M con tu papá? en qué te fuiste?
476.	D e+
	M en qué te fuiste?
	D apá (RESPD)
	N te fuiste con tu papá

El ejemplo en el que Damián sólo reconoce la orden de su mamá, pero no la ejecuta muestra como una misma forma se puede interpretar como dos intenciones distintas. Al principio de la secuencia, cuando la mamá le pide que busque un soldado, Damián no hace lo que se le pide; sólo dice m̄t̄. Al final, Damián saca un objeto y se lo enseña a su mamá y dice m̄t̄. En ese caso, y en la siguiente emisión, la mamá interpreta esa expresión como algo referencial y responde a lo que ella cree que quiere decir. Véase la siguiente secuencia:

<u>Damián-1</u>	
(D juega con un carrito al que le coloca unos soldados, ya pusieron varios soldados, pero faltan algunos por colocarse)	
D se para a buscar soldados	M busca dónde hay más, busca dónde hay más mira, otro?
la M encuentra uno	dónde hay más, busca más, atrás hay más, abajo
D lo toma y lo pone	

controladas y por ello las frecuencias no fueron constantes.

DANIEL E HILIANA

No hubo ocurrencias de reconocimiento en los datos de Daniel e Hiliana.

MARTA ELENA

Marta Elena no expresa el reconocimiento con mucha frecuencia (véase la tabla 6) pero cuando lo hace le da un matiz distinto al que se describió en Damián. Mientras que los dos en ocasiones responden a una orden sólo con un reconocimiento (y no una ejecución de la acción), Marta Elena también manifiesta reconocimiento para finalizar su emisión. Este tipo de emisión ha sido estudiado por Sachs, Schegloff y Jefferson (1973) (véase también Coulthard 1977). Marta Elena reconoce por medio de la forma no+, al final de su emisión, como también se ha presentado en el lenguaje adulto. El expresión de no? al finalizar la emisión tiene como finalidad asegurar que el interlocutor se haya mantenido en la conversación y lo haya comprendido. Quizás en Marta Elena no es tan complejo, pero el hecho es que ha rescatado la forma al final de una emisión y trata de aplicarla a su contexto comunicativo.

A continuación se expone, el primer tipo de reconocimiento, parecido al de Damián, en que sólo reconoce una orden pero no la ejecuta:

ACTIVIDAD	PART.	EMISION
<u>Marta Elena-1</u>		
(E trata de meter una canica a su boca)		
se mete la canica a la boca	M	no Marta Elena
la M se la quita	E	ba te abe BAM (PROT)
	M	no te la metas a la boca
480.	E	m+
	M	no

El siguiente ejemplo es de la forma no+ para finalizar su emisión

y ceder el turno:

Marta Elena-2

(M está dibujando pero tiene más interés en coger el micrófono, su M y la invest. tratan de distraerla hacia su dibujo)

	invest	a ver, pinta un guaguá, a ver cómo pintas un guaguá
481.E está con el micrófono	E	(?), mio, (?) a ta a guaguá, no+ (IMIT)
	invest	a ver en la hoja, un guaguá, pintame los números, pero allá en tu papel
E le lleva el lápiz a la		
invest		que te pasó?
E da vueltas por el cuarto con el lápiz y se sale del cuarto	E	(risa), e guaguá, e guaguá (DESC)
entra con su P y toma una hoja	P	vamos a dibujar, vamos a dibujar, órale, vente, haz un gato, yo hago otro, mira
482.	E	(quejidos), no+
los dos dibujan	P	haz un gato....

Los demás casos del reconocimiento se presentan en situaciones similares: no obedece una orden y sólo la reconoce o termina una emisión con la forma no+. La forma de su emisión no siempre es la misma. La forma de no+ finaliza una emisión pero los demás reconocimientos vacilan entre formas de m+, e+ e incluso ti+ (sí). Aunque sus emisiones no son frecuentes son interesantes porque rescatan elementos conversacionales complejos como la finalización de un turno. Esto muestra que no sólo tiene capacidad referencial (por su corpus léxico) sino también fática.

Sólo Damián y Marta Elena presentaron ocurrencias del reconocimiento en las que reconocen que se les dirige la palabra pero no responden a lo que se les pide y expresan marcadores conversacionales complejos como lo son mecanismos para que el interlocutor continúe con su turno o para finalizar su propio

turno. El hecho de que el recononocimiento, cuyo valor radica principalmente en los aspectos conversacionales (no referenciales) haya sido tan frecuente en Damián apoya la noción de que su estrategia comunicativa se dirige más a los elementos conversacionales; esta conclusión se agrega a los otros datos que han mostrado su preferencia por palabras con significado contextual.

2.4.18. Cortesía

La cortesía tiene relación directa con ciertos tipos de situaciones o conductas y tipo de expresión que pertenece a las intenciones fáticas. Existen ciertos contextos comunicativos en los que las normas sociales dictan que deben existir emisiones de cortesía (al saludar, recibir un objeto, pedir un objeto, etc.). Para que se presentaran casos de cortesía hubiera sido necesario regular las grabaciones de manera no-natural. Dado que la técnica de investigación exigía la mayor espontaneidad posible no se regularon factores de las grabaciones que indujeran a los niños a producir elementos de cortesía. Quizás por esta razón hubo tan poca frecuencia de este tipo de intención comunicativa en los datos.

Cabe notar que aunque la frecuencia fue muy baja en todos los niños, este tipo de discurso se presentó en todas las mamás. Es bastante obvio que los elementos de discurso referidos a normas sociales, como lo es la cortesía, son aprendidos en la interacción y se rigen por normas socio-culturales. Es lógico, por lo tanto, que las madres se expresen con estas funciones discursivas y que los niños aún no se manifiesten de esta manera con frecuencia.

DAMIAN, DANIEL E HILIANA

No hubo ocurrencias de la cortesía en los datos de Damián, Daniel e Hiliana.

MARTA ELENA

Se ha mencionado que la frecuencia de esta intención fue tan baja en los niños porque las situaciones no se exigían este tipo de expresión. En Marta Elena, en oposición a los demás, se presentó en varias ocasiones. En ella se encuentran ocurrencias de tata (gracias) y po fabo (por favor). Existe también una producción de hola, pero se dió por imitación. Los siguientes ejemplos muestran un caso de gracias y uno de por favor:

ACTIVIDAD	PART.	EMISION
<u>Marta Elena-1</u>		
(M y E están con unos juguetes en el piso y con una canasta al lado)		
la M empieza a guardar juguetes	M	ven, vamos a recoger tus juguetes, ven, ándale ayúdame, mételos aquí todos
483.E empieza a guardarlos	E	toyos po fabo (PETACC)
	M	todos
	E	toyos (IMIT)
	M	mhm
 <u>Marta Elena-2</u>		
(la M quiere que E juegue con unos juguetes pero E quiere una hoja de papel para dibujar, va dando vueltas por el cuarto haciendo sonidos, pero no obedece a su M)		
la M la sienta	M	ven, sientate, ven siéntate, ven siéntate, te voy a traer papel
la M le da papel, escribe, no mira lo que hace	E	te etete (DESC)
	E	atai, a toto, ta ta (PRACT)
484.la invest. le da un papel	E	táta
invest.		de nada

Es difícil concluir algo específico con tan pocos datos, tanto de Marta Elena como de los demás niños. Lo aparente es que en niños de esta edad sí se presentan elementos de cortesía pero tiene que existir un contexto muy claro y con mucha exigencia para que el niño los utilice. Es sorprendente que las únicas

ocurrencias se hayan presentado en Marta Elena que es una niña que se caracteriza por conductas repentinas y "agresivas" pero se ve que domina reglas sociales importantes a pesar de su impulsividad.

Este grupo de 18 intenciones comunicativas cubre el análisis de los datos de los cuatro niños mexicanos que estaban en la etapa de emisión de una palabra cuando se les observó. A través de esas intenciones se pudo describir todas las producciones de los niños con dos criterios distintos: las emisiones con un valor comunicativo pero con menos estabilidad referencial (el proto-imperativo y el proto-declarativo) y las emisiones por medio de formas con significado específico (incluyendo las fáticas). El análisis que se acaba de presentar únicamente describe cómo manifestaron las intenciones y cuáles fueron más frecuentes. Hasta ahora no se ha presentado el panorama general de cada niño ni se han esclarecido patrones de estilos que pudieran tener en común. Se piensa que una visión individual sólo permite entender qué intenciones comunicativas pueden existir en niños en el segundo año de vida pero no permite entender características generales de la etapa que son fundamentales para la comprensión del desarrollo del lenguaje en el niño. En la siguiente sección se presenta un resumen general de los niños y en el siguiente capítulo se enfatizan las observaciones generales y así como las conclusiones respecto de los estilos de adquisición del lenguaje que se desprenden del análisis de los datos.

2.5. Resumen de los resultados

Independientemente de los detalles idiosincráticos que pueda haber en las estrategias de cada uno de los niños considerados en este estudio, es de especial importancia identificar los rasgos más generales de su comportamiento lingüístico. Esta parte de las conclusiones se dedicará a señalar los rasgos generales que caracterizan el sistema comunicativo de los cuatro niños, sin

atender a detalles mínimos de cada sujeto respecto de cada intención comunicativa; estos datos han sido ya contemplados en las secciones correspondientes a cada intención. La observación genérica que ahora se presenta permite reconocer no sólo las estrategias comunes, sino también el conjunto de rasgos que diferencian el habla de los cuatro niños aquí analizados.

DAMIAN

Damián manifiesta prácticamente todas las intenciones comunicativas (a excepción de la de cortesía). Su duración en la etapa de una palabra fue mayor que en los demás niños de este estudio; su seguimiento fue de prácticamente un año. Sus producciones fueron bastante constantes durante el tiempo en que se le vió; en un principio hubo una alta frecuencia de proto-imperativos y proto-declarativos y posteriormente aparecieron intenciones de significado específico que fueron preferencialmente descriptivas con algunas ocurrencias de peticiones.

Damián generaliza palabras de un contexto a otro contexto y manifiesta una nueva intención comunicativa. Se pueden observar varios ejemplos de este fenómeno: la expresión uno dos tres, que originalmente es un linde, se convierte en una petición de acción y en una descripción; la rima (como chin chun papas) posteriormente es una descripción; y las exclamaciones respecto de un contexto (por ejemplo a no) se convierten posteriormente en descripciones en un contexto distinto. Esto muestra su capacidad generadora de lenguaje y habla en favor de que el niño no sólo imita sino que es capaz de aplicar formas similares a contextos distintos.

Damián no tiene oposición entre intenciones con significado específico e intenciones con significado contextual. En un principio se presentaron ambos tipos, aunque debe reconocerse que el proto-imperativo y el proto-declarativo fueron más frecuentes. Damián expresa volición, intercambio y llama la atención con el proto-imperativo. En algunas ocasiones combina la emisión de et

con la palabra mamá, que en su caso funciona como muletilla. El proto-declarativo también responde a una variedad de intenciones. Damián señala la existencia de las cosas, responde a preguntas descriptivas y manifiesta la inexistencia de un objeto. En la observación de las proto-intenciones se puede ver una evolución notoria. Mientras que en las primeras tres grabaciones las proto-intenciones son frecuentes, su ocurrencia disminuye en las últimas dos grabaciones; esto sucede en el momento en el que aumenta su léxico.

A pesar de la alta ocurrencia del proto-imperativo y el proto-declarativo en las primeras grabaciones, Damián tiene preferencia descriptiva a nivel de palabra con contenido específico. La descripción y la respuesta descriptiva siempre son frecuentes. La descripción sirve a varios fines que se extienden más allá de una mera etiqueta. Damián describe objetos y acciones, los señala, y en las últimas fases, generaliza de un contexto a otro, hace relaciones y habla del lugar de las cosas. Aunque las formas son de contenido específico, se caracterizan por la reducción de sílabas que a veces las hacen ininteligibles. Las palabras que usa son de referentes específicos, así como deícticos referidos a lugares y a objetos.

La respuesta descriptiva se presenta siempre respecto de la pregunta anterior. Aunque se le hacen preguntas con diferentes grados de complejidad, en las primeras grabaciones ocurren con más frecuencia aquellas que se refieren a la existencia de los objetos y las personas. Damián tiende a confundir objetos con personas en las primeras fases: ante preguntas del tipo ¿quién es? o ¿qué es? responde indistintamente refiriéndose a animados o a inanimados. Cuando se le presentan preguntas más complejas muestra su capacidad comunicativa, ya que reacciona con una respuesta aunque ésta no sea la correcta. En las últimas fases de su seguimiento la mamá le hace preguntas más complejas como lo son aquellas que implican causalidad, atributo de las cosas. Aumenta también la complejidad sintáctica: las preguntas incluyen ahora frases preposicionales. A pesar de ese cambio en

la complejidad, no varía el tipo de preguntas en cuanto su exigencia cognoscitiva; por ejemplo, lo común es que incluya preposiciones en preguntas diácticas, no así en preguntas reales. Lo interesante en todas las fases es que Damián muestra su competencia comunicativa: entiende que cuando alguien le pregunta algo debe responder, a pesar de que no siempre dé la respuesta correcta. La mamá también adapta su lenguaje al nivel del niño dado que aumenta la complejidad de sus preguntas conforme el niño madura.

La respuesta de sí/no no tiene en Damián una frecuencia tan importante como la descriptiva. Como en la mayoría de los casos, su matiz responde más a términos volitivos que descriptivos. Cuando las respuestas son descriptivas, lo son con respecto de acciones o reafirmaciones de un nombre. Hay más respuestas a preguntas no-canónicas en este tipo de respuestas que en las anteriores.

Damián tiene mayor ocurrencia de peticiones instrumentales. Los contextos en que se presentan son muy parecidos a los del proto-imperativo: la expresión de un deseo o el intercambio de un objeto. Mientras que en el proto-imperativo su emisión verbal se acompaña de un gesto, en la mayoría de los casos en la petición instrumental se presenta sólo verbalmente. En este tipo de petición descifra tres elementos del contexto: el objeto, el agente o el lugar. Los aspectos evolutivos que se notan se refieren a la diversidad de tipos: mientras que al principio la petición instrumental determina un objeto deseado, en las últimas grabaciones dicta quién quiere que lleve a cabo su volición y en qué lugar.

La petición de acción es menos importante en el lenguaje de Damián. Por lo general pide la repetición de una acción. Al pedir la ejecución de una acción descifra el agente, la acción o el receptor. No se nota ningún elemento de evolución en cuanto a la complejidad del mensaje pero cabe señalar que cuando empieza a encadenar palabras, sus construcciones expresan frecuentemente esta intención comunicativa.

El último tipo de petición, la petición de información, tampoco tiene ocurrencias importantes. Aunque la mamá produce un número alto de preguntas, Damián no adopta esta estrategia conversacional en su lenguaje con la misma frecuencia. En esta intención se nota una relación constante entre el contenido y la forma, en lo que se refiere a la entonación. Damián (así como los demás niños) aplica una entonación ascendente al final de su emisión que, de alguna manera, deja saber a su interlocutor que la intención de su producción es obtener una respuesta. En varios casos la mamá responde con una expansión que clarifica el contenido de la emisión del niño, y en otros, responde directamente a su pregunta. Las emisiones de Damián, como en los demás niños, principalmente son reafirmaciones de conocimiento compartido. Al final de la etapa empezó a manifestar peticiones de información en las que solicitaba información nueva.

La imitación ocurre también de manera significativa. Sus imitaciones también son de varios tipos: repite su propia emisión o la de su mamá; unas imitaciones son elicitadas por la mamá y otras se producen espontáneamente. En todas sus imitaciones se nota que su producción siempre pasa por su propio sistema de reglas lingüísticas, ya que reduce el número de sílabas o sustituye un sonido; así, las imitaciones son similares en su forma a las emisiones espontáneas. Las imitaciones disminuyen en las últimas grabaciones y empiezan a ser menos inducidas.

La manifestación de los lindes es especialmente interesante en Damián. Aunque su frecuencia no fue muy alta, sobresale la aplicación de un estilo de lenguaje materno a su propio sistema. Damián rescata el uso de rimas y avisos de acciones del lenguaje de su mamá y lo aplica a su sistema. Retoma las expresiones uno dos tres y chin chun papas para anunciar la acción que va a llevar a cabo.

El reconocimiento no se presenta en ningún niño como en Damián; incluso, en los demás niños no llega a ser una emisión productiva. Es una estrategia conversacional que Damián utiliza cuando se le repite varias veces la misma pregunta; o es también

una pauta para indicar que está participando en la conversación sin agregar información nueva alguna. Puede ser que Damián haya adoptado esta estrategia conversacional como un mecanismo para responder a las múltiples preguntas didácticas de su mamá. Es como si no quisiera repetir información que sabe que la mamá conoce y prefiere reconocer su turno conversacional, pero no agregarle contenido alguno.

Sería superfluo subrayar las manifestaciones de todas las intenciones. Lo interesante es que Damián se expresa mediante casi todos los tipos de intención comunicativa aunque siempre tiene preferencia por algunas manifestaciones que aquí se describieron.

La descripción del lenguaje de un niño a partir de las intenciones comunicativas que expresa sólo muestra una parte del potencial conversacional y no explica diferencias sutiles e importantes respecto de los demás niños. El estilo del lenguaje materno así como las estrategias que emplea el niño permiten entender de manera más completa cómo adquiere su sistema de comunicación. El estilo de hablar de la mamá de Damián tiene características sobresalientes; tiene una manera didáctica de dirigirse a él: hace muchas preguntas, pide que Damián corrija su producción o que repita una emisión. El efecto preciso de este estilo sobre la evolución del lenguaje en Damián se caracteriza sólo respecto de un niño y, por lo tanto, no se puede llegar a una generalización sobre la adquisición del lenguaje en general. Las observaciones que se hacen sólo muestran las tendencias lingüísticas de un niño.

Damián no manifiesta el tipo de intención comunicativa que más oye, ya que la frecuencia de petición de información es baja; más bien parece haber rescatado un estilo. Lo que parece haber logrado la mamá, con su estilo conversacional, es reforzar la descripción y el uso de expresiones que no aportan información nueva. Damián es un niño más referencial que expresivo, tiene preferencia por las intenciones cuyo matiz es descriptivo (la descripción y la respuesta descriptiva). A la vez tiene patrones

discursivos claros en los que sólo reafirma información conocida (la petición de información) o sólo participa en la conversación sin aportar información alguna (el reconocimiento).

El estilo de hablar de la madre tuvo un efecto contrario. Mientras que pedía producciones "correctas" o que mostraran su capacidad de lenguaje¹⁰², el niño se expresó con proto-intenciones, por mucho tiempo, y sus palabras eran casi ininteligibles¹⁰³. A la vez, fue el niño que se mantuvo más tiempo en la fase de la emisión de una palabra. A pesar de esa lentitud y de esa frecuencia de emisiones poco inteligibles, fue el niño que manifestó mayor número de intenciones comunicativas, entre las cuales se encontraron muchas que dirigen la conversación (reconocimiento, lindes, marcadores conversacionales).

Lo que más caracteriza el lenguaje de Damián es la oposición clara entre el proto-imperativo y el proto-declarativo frente a las intenciones con contenido específico. Utiliza indiscriminadamente formas con significado específico o contextual para los mismos objetivos, hasta que su lenguaje madura y cuenta con mayor número de lexías para darse a entender. Es un niño más comunicativo que léxico en cuanto que expresa una variedad de intenciones comunicativas por medio de un léxico limitado. Su léxico consta de emisiones más prosódicas que segmentyales, cuya forma fónica es más difícil de entender, dada la reducción silábica con que ocurren. Es un niño con estilo

102 La mamá de Damián le hacía preguntas didácticas constantemente, le pedía que repitiera palabras sílaba por sílaba y lo corregía.

103 "palabras", por lo general, conservaron una sílaba de la palabra adulta, que pasaba por su filtro de reglas fonológicas; por ejemplo decía to por zapato y ya por caballo. También produjo emisiones bi o trisilábicas con reduplicación: nana (plátano), yaya (Hania), tata (aquí está). Cuando empezó a combinar palabras, en cadenas, mantuvo este patrón. Decía mamá no te (mamá éste no), ma ti te (mamá aquí éste) que serían muy difíciles de comprender si no se supiera el sistema de Damián y el contexto.

comunicativo con preferencia referencial¹⁰⁴; es decir, usa formas con contenido contextual y prefiere intenciones descriptivas.

DANIEL

Hay menos diversidad en los tipos de intenciones comunicativas en Daniel. Tiene preferencia por un grupo reducido de intenciones que principalmente son descriptivas. En Daniel, las peticiones son poco frecuentes. Se ven patrones evolutivos claros de las intenciones del proto-imperativo y el proto-declarativo a aquellas con contenido específico.

En las primeras grabaciones, la preferencia por las intenciones proto-imperativa y proto-declarativa es evidente. En la primera grabación Daniel es francamente descriptivo¹⁰⁵ y en grabaciones posteriores se expresa también volitivamente por medio del proto-imperativo, pero con una frecuencia mucho menor. Daniel describe acciones, objetos y responde a preguntas descriptivas por medio de una variedad de formas similares a eja. El proto-imperativo expresa su volición por medio de formas similares.

Daniel tiene una manera propia de combinar las secuencias de sonidos. Agrega una conformación que suena como eja, con algunas variantes, y además emplea secuencias de sonidos ininteligibles que acompañan sus acciones. En el caso de Daniel, se tuvo que seguir un criterio estricto para descartar las emisiones verdaderamente ininteligibles de aquellas cuyo significado era comprensible por el contexto o descodificable a partir de la

¹⁰⁴ Se distingue lo referencial de los expresivo, a nivel pragmático, según los parámetros expuestos en la sección 1.3.6.. Bates et.al. (1988) sugirieron que los niño referenciales usan más etiquetas de las cosas mientras que el lenguaje de los expresivos es más de regulación social.

¹⁰⁵ Cabe señalar un dato un cuanto contradictorio. En primera instancia, las cifras muestran que Daniel tiene una preferencia de carácter descriptivo. Sin embargo, es principalmente proto-declarativo. Nótese que a pesar de que las cifras de descripción son altas, ellas representan la mitad de las emisiones proto-declarativas.

reacción de los padres.

Aunque en la primera grabación Daniel expresa simultáneamente el proto-declarativo y la descripción, se ven aspectos evolutivos claros de las proto-intenciones a las intenciones de contenido específico. Después de la segunda grabación expresa la descripción con intenciones de referencia específica en una gran mayoría de las ocurrencias. La intención volitiva del proto-imperativo, que nunca es frecuente, tiende a desaparecer en la última grabación, a la vez que aumenta considerablemente la petición instrumental¹⁰⁶.

Cuando Daniel se expresa con intenciones de contenido específico, prefiere describir. Dentro de la descripción en sí no se notan elementos evolutivos. Contrario al lenguaje de Damián, Daniel no descifra relaciones ni generaliza conceptos en sus descripciones. Su lenguaje se refiere más al "aquí y ahora" pero su forma de expresarlo es inteligible. Sobresale también su léxico reducido en el área descriptiva. Las respuestas descriptivas son menos ricas y frecuentes que las de Damián. Esto puede deberse al hecho de que los padres no simplifican su lenguaje al dirigirse al niño¹⁰⁷. La mayoría de sus respuestas, que son proto-declarativas, sólo muestran su participación conversacional, pero no responden al contenido de la pregunta.

Las peticiones sólo llegan a ocupar un lugar significativo hasta las últimas grabaciones. La petición de acción nunca llega a ser funcional para Daniel. En cambio, la petición instrumental, que es una petición con matiz volitivo es frecuente en las últimas grabaciones. Esta preferencia volitiva se vió también en el proto-imperativo y se vuelve a observar en los tipos de

¹⁰⁶ Este tipo de petición, al igual que la mayoría de las ocurrencias del proto-imperativo en Daniel, tiene un matiz volitivo.

¹⁰⁷ Desde las primeras grabaciones los padres hacían preguntas sobre conceptos difíciles como el lugar o la selección de opciones. Las preguntas tenían estructuras sintácticas complejas también. El niño no tenía un léxico que le permitiera responder a ese tipo de preguntas.

respuesta de sí/no que, por lo general, son respecto de preguntas volitivas.

La negación presenta un fenómeno interesante. A parte de que la mayoría de las respuestas de sí/no son afirmativas, también la ocurrencia de la negación, hasta las últimas dos grabaciones es inexistente. Esto es interesante porque es bien sabido que la palabra no es de las primeras que dice el niño. Daniel en eso es diferente. No es sino hasta la tercera grabación que empieza a aparecer la negación que expresa volición. En los demás niños se encontraron más tipos de negación y aparecieron desde las primeras observaciones.

La expresión de la imitación en Daniel muestra claramente la actitud de los padres hacia el lenguaje. Mientras que en los demás niños se observó que en algunas circunstancias los padres inducían al niño a imitar una emisión, ésto no ocurre en Daniel. Sus imitaciones son espontáneas y por lo general son imitaciones de su misma emisión. A la vez, Daniel es el niño con menos frecuencia de imitaciones.

Se ha reforzado que una visión del lenguaje que se limita a los tipos de intención comunicativa no permite dar un panorama general de cómo se expresa un niño. El estilo de hablar de los padres así como su actitud hacia su comunicación con el niño son interesantes en Daniel. Los padres expresaron que ellos suponían que Daniel podía entender lo que decían y por lo tanto no simplificaron su manera de hablar. Esto tuvo varios efectos sobre Daniel. Por un lado, parece haberle dado la hipótesis de que debería conversar a como diera lugar sin importarle la forma. Es frecuente encontrar a Daniel haciendo series de sonidos bajo cualquier circunstancia y obtener una respuesta de sus padres. De la misma manera, cuando le hacen una pregunta, aceptan cualquier emisión de sonidos como una respuesta. El hecho de que Daniel haya producido tantas secuencias largas que fueron ininteligibles también puede ser una muestra de lo que él entendió del lenguaje de sus padres. Adquirió una estrategia más conversacional que de contenido.

Es difícil determinar si Daniel muestra un estilo más comunicativo que léxico debido a la estrategia de los padres. Lo importante es que el lenguaje que más escuchó tuvo características similares al estilo de lenguaje que él tuvo en sus primeras emisiones. En sus primeras grabaciones Daniel manifiesta intenciones cuyos contenidos no son específicos y cuyas formas son secuencias de sonidos ininteligibles sin el contexto. Cuando las intenciones tienen significado específico, hay un número reducido de palabras. Daniel es un niño comunicativo, no léxico en términos de este trabajo y su preferencia es por intenciones referenciales.

En general, de Daniel se puede decir que es un niño diferente. Es diferente en cuanto al lenguaje adulto que escucha, en que no expresa la negación desde un principio, en que su lenguaje es volitivo cuando no es descriptivo y en cuanto al vocabulario reducido que emplea. A pesar de esas diferencias es parecido a Damián en que ambos tienen estilos comunicativos con preferencia referencial y en que tiene las características principales de un niño en la etapa de una palabra: la expresión de una palabra aislada con múltiples intenciones.

HILIANA

El caso de Hiliana refuerza la posición de que los modelos de descripción deben responder a la cultura y la lengua que se estudia. Ningún modelo del inglés ni del italiano habían mostrado elementos puramente conversacionales de manera importante. Ni siquiera se había contemplado, en esos estudios, el valor del linde. En cambio, en Hiliana, el estilo conversacional, manifestado por los lindes y la atención al objeto son una parte característica de su modo de hablar.

El estilo de expresarse de Hiliana, a primera vista, es muy referencial, ya que hay en su lenguaje un alto porcentaje de descripciones. Una visión más detallada de sus datos contradice la primera impresión. A la vez que la mayoría de sus emisiones tiene que ver con factores descriptivos, también expresa la

petición de acción y la petición instrumental, aunque en menor grado, e introduce elementos que son meramente conversacionales como lo son los lindes y la atención al objeto. Así, el lenguaje de Hiliana es principalmente descriptivo, pero presenta un especial interés por el uso de marcadores conversacionales. La presencia de esos marcadores motivó la creación de nuevas clases en la taxonomía de intenciones comunicativas y cuestionó la delimitación de estilos de adquisición del lenguaje propuestos en estudios anteriores.

La frecuencia de la descripción en Hiliana es sobresaliente. Manifiesta la descripción para señalar objetos y, en sus últimas grabaciones, para hablar de acciones presentes y futuras, lugares y receptores. Sus primeros encadenamientos de palabras también ocurren con la descripción, combinada con la atención al objeto. Hiliana usa la forma nya para llamar la atención a algo y luego señala el objeto. Cuando ocurre una pausa entre las dos palabras: nya//cuacuá, por ejemplo, la segunda emisión corresponde a una descripción. Aunque la frecuencia de la descripción es alta y combina la descripción en sus primeras cadenas de palabras, no es una intención que Hiliana exprese de manera tan variada como Damián. Tan es así que manifiesta pocas relaciones conceptuales y de acciones.

Llama la atención la ausencia de respuestas tanto descriptivas como de sí/no. La madre hace todo tipo de preguntas, pero Hiliana no responde. A pesar de ello, en algunos casos, Hiliana sí pide información tanto para reafirmar un concepto como para solicitar información nueva respecto de la volición o de una acción.

La alta frecuencia de la descripción haría pensar que Hiliana es una niña completamente referencial. Aunque la frecuencia de la petición de acción y la petición instrumental no fueron tan altas como la descripción, son intenciones que expresa de una manera constante a lo largo de su seguimiento. La petición de acción fue más frecuente. La mayoría de las ocurrencias de la petición de acción se refieren a una repetición de una acción por

medio de la palabra ma (más).

La atención al objeto es una de las intenciones más interesantes en el corpus de Hiliana. Desde sus primeras observaciones pide la atención hacia un objeto por medio de la extensión de la mano y la expresión nya (con sus variantes). Posteriormente combina esta forma con palabras descriptivas con diferentes estructuras. Ocurre con o sin una pausa intermedia y expresa una o dos intenciones distintas. La atención al objeto no fue tan frecuente ni variada en el corpus de los demás niños y en Hiliana quizás refleja el estilo de lenguaje materno. Este estilo discursivo es muy frecuente en su mamá.

La presencia de los linderos en el discurso señala la estrategia conversacional de Hiliana. A pesar de tener una fuerte orientación hacia lo descriptivo también adopta características del discurso que tienen relación con la fluidez de la conversación. Su presencia en Hiliana (y también en Damián) afirma que desde esta edad los niños agregan elementos conversacionales a sus expresiones de palabras aisladas y esto no se limita a niños que tienen estrategias comunicativas sino que también es un patrón de niños léxicos.

Hiliana imita de manera constante en las tres etapas aunque la frecuencia fue más alta la primera observación. Hiliana es muy mímica y por lo tanto imita no sólo lo que dicen los demás sino también sus gestos, expresiones y movimientos. Por esta capacidad mímica se puede explicar que Hiliana retome muchas emisiones que escucha y las aplique a su propia intencionalidad. Hiliana imita cuando su mamá la induce a hacerlo, le pide que corrija su producción o, en otros casos, Hiliana imita espontáneamente.

El léxico de Hiliana es más variado que el de Damián y el de Daniel aunque similar a la cantidad de palabras que utilizó Marta Elena. Quizás esta capacidad léxica explique la poca frecuencia de las proto-intenciones aún desde las primeras observaciones. A pesar de esa variedad de palabras, hay intenciones comunicativas que no aparecen en su corpus y otros que tienen frecuencias muy bajas. Hiliana prefiere ciertas intenciones mientras que las

demás no son parte de sus producciones. En especial se observa una alta frecuencia de descripciones, de peticiones de acción y de atenciones al objeto. En menor grado, manifiesta la petición instrumental, la imitación y la exclamación. Los lindes le sirven para dar patrones discursivos o para practicar un estilo de hablar.

La descripción de las intenciones comunicativas más usuales e interesantes en Hiliana muestra que es una niña que se expresa mediante palabras con significado específico para señalar objetos, pero también para pedir que se lleve a cabo una acción, llamar la atención a los objetos y formar su discurso con marcadores conversacionales. El análisis del lenguaje de la mamá muestra la influencia de su estilo sobre el lenguaje de la niña. Tiene una alta frecuencia de expresiones de mira así como de lindes que introducen y concluyen sus turnos por medio de la forma a ver. A la vez, estos elementos discursivos se presentan en el lenguaje de Hiliana de manera significativa. Es bastante evidente que la niña rescató este patrón del lenguaje de su madre.

Aunque es claro el papel del lenguaje materno en el establecimiento de un patrón conversacional, no se explica porque Hiliana es preferencialmente descriptiva. La mamá, además de tener un estilo con una alta frecuencia de marcadores conversacionales, es más directiva que descriptiva. Hiliana hace más descripciones que peticiones. Esto sólo indica que Hiliana retoma un estilo de hablar más no que copia una serie de intenciones comunicativas.

El estilo de hablar de Hiliana es distinto al de los dos niños en un aspecto importante: su preferencia por intenciones con contenido específico. Casi todas sus emisiones son de lexías que se comprenden fuera del contexto. Hiliana tiene un estilo léxico, en términos de este trabajo, pero es tanto referencial como expresiva. Aunque manifiesta más descripciones, las peticiones son comunes en su lenguaje y, aún más importante, rescata patrones conversacionales como los lindes.

MARTA ELENA

Marta Elena muestra algunos patrones que difieren de los de los demás niños. Es la niña que está en la fase de una palabra por menos tiempo y la expresión de los tipos de intención comunicativa¹⁰⁸ no fue sobresaliente en ningún tipo. Es curioso que sea la única, entre los cuatro niños, que se expresa mediante role playing y que tenga varias ocurrencias de formas de cortesía. El carácter de Marta Elena se refleja en su lenguaje. Es una niña de naturaleza enérgica y activa y de movimientos rápidos y bruscos. Mientras que en la mayoría de sus intenciones comunicativas tiene estrategias léxicas, al emitir mandatos puede expresarse con una variedad de formas. No hay una evolución clara del proto-imperativo a los tipos de petición del segundo nivel de significado específico. La mayoría de las ocurrencias imperativas se dan con formas que no tienen referentes específicos. Este fenómeno no se observa en los matices descriptivos. Cuando habla de objetos, personas o acciones lo hace principalmente con palabras con contenido específico.

Marta Elena, al igual que Hiliana, utiliza más palabras que se entienden fuera de su contexto. Esto se nota especialmente en la frecuencia de descripción frente al proto-declarativo. Prefiere usar algún tipo de palabra que un contorno entonacional o un gesto para describir o señalar un objeto o una acción. Si se combina la frecuencia de descripciones y de respuestas descriptivas se nota que forman una parte importante de sus emisiones mientras que el proto-declarativo ni siquiera es significativo. La descripción, desde un inicio abarca conceptos más elaborados que meros señalamientos; habla de relaciones entre objetos y seres animados, lugares y atributos. La descripción dada por medio de la respuesta incluye reacciones a preguntas complejas sobre atributos, acciones, lugares, cantidades y causalidad. Aunque Marta Elena e Hiliana se expresaron con

¹⁰⁸ El linde fue la única intención que no apareció en sus grabaciones.

palabras claras, Marta Elena manifiesta mayor variedad de tipos de descripción y se refiere a conceptos más elaborados.

A pesar de la naturaleza enérgica de Marta Elena, su lenguaje es preferiblemente descriptivo. Al agrupar todos los tipos de petición, la suma no es comparable con la frecuencia de la descripción. No opone el proto-imperativo con otros tipos de mandato o volición y muchas de sus emisiones verbales son gritos y berrinches que no se clasifican en este modelo. Cuando expresa peticiones, prefiere la petición instrumental y en ella manifiesta su volición al tratar de obtener algún objeto. La mayoría de las ocurrencias de peticiones instrumentales se dan respecto de situaciones similares: cuando le quitan un objeto y lo busca. La poca variedad de peticiones tanto de mandato como de volición muestran una diferencia importante entre Hiliana y Marta Elena. Ambas tuvieron más formas con contenido específico para expresarse y ambas tienen frecuencias altas de descripciones. Se diferencian en que Hiliana expresa la petición de acción y la petición instrumental de manera variada mientras que Marta Elena tiene pocas ocurrencias de mandato o volición en todas sus modalidades.

En la intención de práctica se presenta un fenómeno interesante. Aunque su frecuencia es insignificante en la primera grabación, tiene una ocurrencia importante en la segunda. Los ejemplos de esta intención son de repetición de un mismo sonido que le llama la atención. Esto es interesante porque muestra cómo un niño puede rescatar los sonidos de una palabra y empezar a jugar con ellos formando así su propio sistema lingüístico. El objetivo de su práctica y sus logros son desconocidos, sin embargo, constituyen una parte de la adquisición del lenguaje que difícilmente se logra obtener en situaciones de investigación. Los niños por lo general ejercen esta función lingüística cuando se encuentran en juegos aislados en que no interactúan con otras personas (Vygotsky 1934). Marta Elena manifiesta la práctica justamente cuando está por ceder a una nueva fase en su evolución y quizás este juego está

preparando el terreno para el futuro.

La imitación se presenta de manera constante y frecuente en el lenguaje de Marta Elena. Repite sus mismas emisiones, partes de emisiones de otros hablantes y, en otros casos, imita porque se le pide que lo haga.

En Marta Elena se encuentran tipos de petición de información que no se observan en los demás niños. Aunque pide la reafirmación de un concepto también expresa la petición de información con una función conversacional: emplea qué+ para hacer una pregunta a la vez que reconoce la intención de su mamá y le pide que siga con su turno. Lo interesante es que Marta Elena muestra otros ejemplos en los que empieza a manifestar la petición de información con una función que rebasa la reafirmación y empieza a introducir temas nuevos a través de la pregunta.

El lenguaje materno/paterno de Damián, Daniel e Hilaria tuvo características predominantes en varios aspectos. El lenguaje de los papás de Marta Elena no tiene elementos sobresalientes. A veces le ordenan, otras veces le preguntan y también ocurren situaciones en que le dirigen la atención hacia algún elemento de interés. Hay una división bastante equitativa entre respuestas descriptivas y respuestas de sí/no, lo cual marca también un equilibrio en cuanto al tipo de información que le piden a Marta Elena. Aunque la mamá en muchas ocasiones usa lenguaje para controlar a Marta Elena, éste se refería más a sus acciones (porque era una niña muy activa) que a su expectativa lingüística. La variedad de intenciones por parte de sus padres quizás se reflejó en la expresión de muchas intenciones comunicativas en Marta Elena; ella rescató de las formas de interacción de su medio lo que concordaba con su manera de ser.

TABLA 3
 FRECUENCIA DE INTENCIONES COMUNICATIVAS
 (porcentajes)
 DAMIAN

I.C.	I	II	III	IV	V
PROTOI	27.32	9.28	21.13	.52	1.59
PROTOD	20.49	11.47	7.31	0	.53
DESC	13.04	20.76	12.19	37.17	33.24
RESPD	5.59	19.67	21.13	10.99	16.48
RESPS/N	2.48	8.74	4.00	8.37	10.10
PETACC	3.10	4.91	0	2.09	2.12
PETINS	11.18	0	4.06	2.09	5.31
PETINF	1.86	0	1.62	9.94	6.38
NEG	3.10	4.37	0	4.71	11.17
IMIT	2.48	15.30	12.19	6.28	5.58
ATENC	0	0	0	1.04	1.06
LLAM	0	3.82	0	3.14	3.45
LIND	0	.54	12.19	0	0
RECON	3.72	.54	3.25	6.28	1.59
EXCL	6.83	0	2.43	7.32	1.59
PROT	3.10	.54	0	0	0
CORT	0	0	0	0	0
PRACT	0	0	0	0	.53
# TOTAL	161	183	123	191	376

TABLA 4
 FRECUENCIA DE INTENCIONES COMUNICATIVAS
 (porcentajes)
 DANIEL

I.C.	I	II	III	IV
PROTOI	5.66	26.78	19.56	2.55
PROTOD	47.16	32.14	7.60	1.53
DESC	20.75	3.57	18.47	28.57
RESPD	1.88	3.57	2.17	16.32
RESPS/N	0	1.78	10.86	7.14
PETACC	0	0	0	1.53
PETINS	0	1.78	7.60	21.42
PETINF	3.77	1.78	2.17	1.53
NEG	0	0	14.13	6.63
IMIT	5.66	5.35	4.34	5.10
ATENC	3.77	3.57	6.52	1.53
LLAM	0	0	0	1.02
LIND	0	0	0	0
RECON	0	0	0	.51
EXCL	11.32	10.71	3.26	0
PROT	0	8.92	3.26	4.59
CORT	0	0	0	0
PRACT	0	0	0	0
# TOTAL	53	56	92	196

TABLA 5
 FRECUENCIA DE INTENCIONES COMUNICATIVAS
 (porcentajes)
 HILIANA

I.C.	I	II	III
PROTOI	4.76	9.61	0
PROTOD	0	9.61	1.05
DESC	30.15	44.23	32.63
RESPD	0	0	0
RESPS/N	0	1.92	0
PETACC	14.28	1.92	11.57
PETINS	4.76	5.76	5.26
PETINF	0	7.69	7.36
NEG	7.93	0	2.10
IMIT	11.11	3.84	7.36
ATENC	11.11	3.84	24.21
LLAM	0	0	0
LIND	6.34	0	1.05
RECON	0	0	0
EXCL	7.93	9.61	5.26
PROT	1.58	1.92	3.15
CORT	0	0	0
PRACT	0	0	0
# TOTAL	63	52	95

TABLA 6
 FRECUENCIA DE INTENCIONES COMUNICATIVAS
 (porcentajes)
 MARTA ELENA

I.C.	I	II
PROTOI	17.53	5.63
PROTD	.64	.70
DESC	19.48	26.05
RESPD	18.83	13.38
RESPS/N	2.59	2.81
PETACC	.64	4.92
PETINS	5.84	5.63
PETINF	0	3.52
NEG	6.48	2.11
IMIT	11.03	9.85
ATENC	.64	.70
LLAM	0	.70
LIND	0	1.40
RECON	.64	3.52
EXCL	9.09	8.45
PROT	5.19	1.40
CORT	.64	1.40
PRACT	.64	7.04
 # TOTAL	 154	 142

CAPITULO TRES

CONCLUSIONES

3.1. Alcance del modelo

La presentación de los datos de los cuatro niños mexicanos en la fase de emisión de una palabra ha mostrado que la adquisición de las primeras palabras no es mecánica y no corresponde a definiciones que se puedan registrar como entradas de diccionario. La expresión y la comprensión de las emisiones varía de un contexto a otro, depende del conocimiento compartido en cada situación, exige una interpretación profunda por parte de los interlocutores (especialmente cuando la producción articulatoria aún es inmadura), pero principalmente se caracteriza por su capacidad generadora y creativa, la cual responde a una variedad de necesidades comunicativas. El niño no produce etiquetas para sí mismo sino que produce emisiones que manifiestan su intención respecto de una variedad de temas y situaciones. El niño comunica una variedad de intenciones con recursos léxicos reducidos y un sistema fonológico con pocas restricciones.

Las emisiones del niño se analizan a partir de la emisión en sí, sin identificar una estructura abstracta subyacente. Como se observó en la sección 1.2., un modelo que postule una estructura oracional a partir de una palabra aislada no es adecuado porque no se han podido demostrar qué parámetros están implícitos en un modelo sintáctico para el lenguaje temprano. No se ha comprobado la existencia de un sistema inmaduro. Se ha demostrado que no existe una correspondencia entre la representación sintáctica que el lingüista postula respecto de las emisiones aisladas y los patrones sintácticos reales que en etapas posteriores adquiere el niño, es claro que las estructuras oracionales propuestas por el lingüista en la emisión de una palabra son más complejas que las de las oraciones que el niño llega a emitir. Existen propuestas que consideran que más que ver el componente

sintáctico en forma aislada, lo importante es la interacción entre el nivel fonológico, el sintáctico, el semántico y el pragmático; en especial, se ha enfocado el problema a partir de la noción de que lo innato es inevitable y que lo interesante es el proceso por el que pasa el niño en su evolución hacia la producción real de estructuras sintácticas.

Parte de ese proceso es el principio de la expresión de la intencionalidad. En este trabajo, la intención comunicativa se estudia dentro de su contexto socio-cultural y conversacional. Además, considera una descripción del contenido dentro de la categorización de las intenciones. A la vez, el estudio rebasa una mera taxonomía de intenciones comunicativas ya que toma en cuenta la reacción de los interlocutores como factor importante en la interpretación y creación del sistema de comunicación. La descripción de las intenciones comunicativas muestra que no todos los niños adquieren el lenguaje con las mismas estrategias y que cada uno tiene estilos idiosincráticos para enfrentar la tarea comunicativa. Las intenciones que manifiestan tampoco son homogéneas dentro de cada grupo, ya que cada niño expresa diferentes relaciones conceptuales o semánticas. La visión global y comparativa de las expresiones de los niños muestra que cada niño tiene preferencia por ciertos tipos de intenciones comunicativas.

La propuesta de esta investigación y los resultados que se obtuvieron se hacen a partir de un análisis cualitativo. Es bien sabido que los estudios de caso no permiten hacer generalizaciones amplias ni llegar a conclusiones determinantes respecto de La adquisición del lenguaje. A pesar de esa limitante, también es cierto que una gran variedad de estudios de caso han propuesto conclusiones importantes para la estructuración de modelos de adquisición del lenguaje y han aportado datos que han servido para la generación de nuevos trabajos. La mayoría de esos trabajos han mostrado resultados similares que, a su vez, han permitido llegar a generalizaciones respecto de la adquisición del lenguaje de la lengua en cuestión.

Así, la suma de investigaciones de caso, que estudian pocos sujetos, dan resultados conclusivos.

La ventaja de hacer estudios de caso, frente a la presentación de datos cuantificables, es que se logra obtener mayor cantidad de datos en situaciones naturales. Si bien es cierto que cada niño se estudia de manera particular y esto limita la posibilidad de hacer comparaciones entre sujetos, también es cierto que la descripción detallada de cada niño muestra datos más globales que se aproximan al contexto real y al modo cotidiano de interacción del niño.

En esta investigación se hace un análisis cualitativo y los contextos que se observan difieren de niño a niño. Esto hace que la comparación decisiva entre niños sea difícil, pero se logra una descripción de las "tendencias" que muestran. Estas tendencias se comparan entre sujetos, siempre con la consideración de que la diferencia situaciones puede tener un efecto sobre los resultados. No sólo se considera esta comparación entre los sujetos del estudio, sino que se toman en cuenta conclusiones de otras investigaciones que puedan ser aplicables siempre y cuando se le de su justa medida a las diferencias culturales y de estructura lingüística. A partir de esa visión más global de las conclusiones, se hacen generalizaciones de los resultados obtenidos.

Un estudio cualitativo también necesita datos cuantitativos para apoyar las observaciones. En el caso de esta investigación, la cuantificación, vista en porcentajes crudos, muestra dos aspectos importantes: por un lado, vislumbra las tendencias de estilo entre niños comunicativos y niños léxicos. Por otro, señala la preferencia por intenciones comunicativas y la distancia que ocurre entre intenciones que son más frecuentes en una conversación y aquellas que ocupan un lugar secundario. Este estudio cuantitativo no incorpora análisis estadísticos de mayor complejidad.

Este estudio del lenguaje de los niños en la fase de emisión de una palabra en español es en sí novedosa. No sólo son

limitadas las investigaciones sobre la adquisición del lenguaje en español sino que las mayoría de las que se han publicado son sobre la sintaxis. Visto desde el estudio del español, esta investigación hace propuestas importantes en cuanto que aporta un modo de aproximación a un nivel de lenguaje al que se ha dedicado poco espacio. Visto desde el punto de vista de las investigaciones sobre adquisición del lenguaje en general, también presenta un modelo completo para enfocar el lenguaje desde un punto de vista pragmático.

Este modelo reúne varios aspectos de la comunicación temprana que se habían tratado aisladamente en otros estudios. Se ha hecho una reinterpretación del trabajo de Hymes (1972 a y b, 1974) para proponer un modelo funcional que describa los componenetes del acontecimiento comunicativo, pero visto desde la perspectiva el lenguaje infantil. Se ha recreado un modelo de análisis a partir de varios estudios dedicados al estudio de la emisión de una palabra. Más que corresponder a un modelo previo, en este modelo analítico se han adaptado categorías de los modelos de Dore (1973,1974,1975), de Bates (1976, et.al. 1979), de Halliday (1975) y de Carter (1975,1978) con el fin de hacer un análisis más completo de le etapa de emisión de una plabra. Dicho modelo de intenciones comunicativas se ha visto enriquecido con descripciones del contenido del mensaje hechas en este trabajo a partir de una reinterpretación de funciones semánticas propuestas por Greenfield y Smith (1976).

Se ha hecho además una propuesta para describir el sistema de reacción e interpretación de los interlocutores a partir de una variedad de trabajos sobre lenguaje materno (Cross 1978, Smolak y Weinraua 1983, della Corte et.al 1983, McDonald y Pien 1982, Olsen-Fulero 1982). Estos se han adecuado a las necesidades del modelo pragmático de esta investigación.

Finalmente, con base en una reinterpretación de los trabajos de Dore (1973), Nelson (1973) y Bates et.al (1988), se ha elaborado un modelo para delimitar idiosincracias individuales.

El modelo de esta investigación abarca la descripción de las

necesidades comunicativas de los niños en su segundo año de vida. El análisis no se limita a la taxonomía de actos que surgen a partir de los criterios anteriores. Se proponen consecuencias de este tipo de análisis, se señalan diferencias individuales o estilos de adquisición y, se muestran algunos datos evolutivos que permiten determinar el principio y el final de la etapa. A la vez, se proponen algunas tendencias que explican el ritmo de adquisición de cada niño de este estudio con base en el estilo del lenguaje materno.

3.2. Conclusiones generales

Existen muchos aspectos que caracterizan, de manera global, el lenguaje de los niños de este estudio. Hay varios factores en los que el lenguaje de los niños coincide y muchos más en los que se encuentran fuertes discrepancias. Se puede llegar a proponer conclusiones tentativas respecto de los cuatro niños que quizás se puedan generalizar con base en la comparación con otros estudios relevantes. A pesar de todas las variables hay un factor que unifica la etapa que se estudia. Este factor proviene justamente del nombre que se le ha dado: la fase de la emisión de una palabra. El único problema con la definición de este aspecto unificador es el criterio de definición de "palabra". Quizás sería más prudente usar una nomenclatura referida más a la intencionalidad simbólica que la relación entre forma y contenido. Lo importante es que esta fase se define por una expresión (verbal o gestual) que manifiesta una intención comunicativa. La expresión verbal es de lexías aisladas o cuasi-palabras. El encadenamiento de lexías siempre lleva pausas intermedias. Cuando no existe esta pausa quiere decir que ya es una combinación de palabras. El niño, en esta fase, usa combinaciones de palabras pero éstas nunca llegan a ser más frecuentes que las palabras aisladas. Cuando las combinaciones rebasan la expresiones aisladas quiere decir que el niño ha entrado en la siguiente fase del desarrollo.

3.2.1. El efecto de la situación sobre el lenguaje

Los cuatro niños de este estudio fueron observados en situaciones limitadas a la alimentación, el juego con algún objeto y la lectura de libros¹. No se controlaron las situaciones por niño ya que se optó por la observación natural, sin tener pretensiones de hacer comparaciones fuertes entre individuos. A pesar de esa falta de control, no se notaron diferencias importantes que se pudieran atribuir al efecto de las situaciones sobre el estilo discursivo entre los niños. Daniel y Damián coincidieron en varios aspectos de su discurso, aunque las situaciones en las que se observaron fueron distintas. Muchas grabaciones de Daniel fueron a la hora de la comida mientras que Damián siempre interactuó con sus juguetes.

Podría pensarse que la situación tiene un efecto sobre la variedad de intenciones comunicativas. Todas las grabaciones de Daniel incluyeron segmentos largos a la hora de la comida. A la vez, Daniel no manifiesta una gama tan amplia de intenciones como Damián y Marta Elena. Lo contradictorio es que Hiliana también expresa menos intenciones comunicativas y sus grabaciones contienen actividades diversas con pocas secuencias de alimentación. Otro dato contradictorio tiene que ver con el hecho de que las secuencias de alimentación supuestamente inducen al niño a comunicarse (O'Brien y Nagle 1987)². En el caso de Daniel no sucedió así.

¹ En un caso, se grabó el cambio de pañal.

² Estos autores señalaron que según algunos padres, los niños hablaban más a la hora de la comida. Se presenta la oportunidad no sólo de referirse a los objetos, sino también de intercambiar información a otros niveles, como solicitar actividades específicas. También es interesante que la mayoría de los estudios que buscan los efectos de la situación sobre el lenguaje, diferencian tres tipos de actividad: juego libre, lectura de libros y alimentación (McLaughlin, White, McDevitt y Raskin 1983) porque consideran que la estructura discursiva de estos contextos es diferente.

En cambio, el contexto de lectura de libros frente a otros tipos de actividad, tuvo un efecto sobre el discurso. En todos los niños, el discurso más común en este tipo de contexto fue de pregunta didáctica con respuesta descriptiva o descripción (o proto-declarativo en algunos casos). Este factor se tomó en consideración en el análisis de las intenciones comunicativas. Se señaló que el porcentaje alto de preguntas didácticas de ciertos niños en grabaciones específicas se debió a la lectura de libros. No se pudo controlar el factor de la descripción porque ésta, como se verá más adelante, es frecuente en toda situación.

Lo que indican los datos de este estudio es que la capacidad comunicativa no sólo es un reflejo de las actividades en las que se desenvuelve el niño, sino que también se debe a una competencia inherente del niño. Esta es una conclusión tentativa que requiere de un estudio con más sujetos para llegar a conclusiones globales.

3.2.2. Coincidencias entre niños

A partir de la consideración de las diferencias situacionales, se encontraron coincidencias importantes en los datos de los cuatro niños mexicanos. La más sobresaliente es que todos los niños, sin importar el tipo de situación, el tipo de lenguaje que escuchan o la edad, se expresan preferencialmente con la descripción. Esta preferencia es clara aún en los casos en que existe una alta frecuencia de proto-intenciones³. Tanto

³ Hay dos datos excepcionales en este sentido. Daniel, en su segunda grabación, bajó considerablemente en sus expresiones descriptivas. Este fenómeno no tiene explicación. El otro dato es más global. Existe un contraste entre la descripción y el proto-imperativo. En Damián, Daniel y Marta Elena hay ocurrencias altas del proto-imperativo periódicamente. En algunos casos llega a ser casi tan frecuente como la descripción. Lo interesante es que esta manifestación no es constante mientras que la descripción sí lo es. Podría haber una explicación para este fenómeno. Muchas veces el proto-imperativo expresa una necesidad inmediata, volitiva o desesperada. En estos casos, en que lo primero que

Daniel como Damián, que tienen ocurrencias frecuentes de proto-imperativos y proto-declarativos, también expresan descripciones con igual o mayor frecuencia desde sus primeras grabaciones.

Como se señaló en la sección de descripción (2.4.1), esta intención no responde a una etiqueta que el niño le pone a los objetos. Representa una variedad de componentes referenciales, como agentes, acciones, lugares, relaciones, etc. Es en esta capacidad referencial que se encuentran las divergencias entre los sujetos. Dada la magnitud de la descripción, se entrará más a fondo a su elaboración posteriormente.

Los tipos de petición también tienen variantes. Si se agrupan todos los tipos de petición, siempre hay ocurrencias importantes de intenciones imperativas y volitivas aunque nunca llegan a ser tan significativas como la descripción ni aisladamente, ni como grupo⁴. Las peticiones siguen varias modalidades. Descifran diferentes aspectos del contexto. En unos casos se refieren a la repetición de una acción o a un acto volitivo, en otros a los agentes o receptores de la acción. Es común el uso de la palabra más en varios contextos y para expresar diferentes tipos de petición. En algunos casos, la petición instrumental se acompaña de una señal en que se extiende la mano.

Es bien sabido que las madres le hacen preguntas a sus hijos como una manera constante de comunicarse con ellos. Los datos del estudio muestran que los niños interactúan cuando se presenta este tipo de discurso tanto con respuestas descriptivas como con

quiere el niño es que se le ponga atención a su exigencia, usa cualquier medio, preferiblemente de poca exigencia cognoscitiva, sin importar el contenido; se expresa con el proto-imperativo. Cuando, ya lograda la atención, quiere especificar su volición, se remite a una forma más comprensible; como podría ser una petición de acción o una petición instrumental o en algunos casos una respuesta descriptiva. La mamá responde a su proto-imperativo, e+, con qué quieres?, y luego, el niño responde, pan.

⁴ Este agrupamiento incluye el proto-imperativo, la petición de acción y la petición instrumental. Aún incluyendo la atención al objeto, la comparación no es equitativa.

afirmaciones y negaciones. Son más frecuentes y, obviamente, más variadas las respuestas descriptivas. Casi todos los niños responden a preguntas sobre objetos, lugares, agentes, acciones referidas a distintos momentos y relaciones entre objetos. En muchos casos las preguntas son no-canónicas. A pesar de la constancia en las respuestas entre tres de los niños del estudio, Hiliana muestra una discrepancia fuerte en este tipo de discurso. La ocurrencia de respuestas, en ella, es prácticamente nula. También hay variedad en cuanto al tipo específico de preguntas que cada madre le hace a su hijo en distintos momentos de su evolución. Tanto el caso de Hiliana, y los tipos de preguntas, se considerarán más adelante.

Anteriormente, algunos estudios trataron de mostrar que había contraste entre niños que imitan y no imitan. Posteriormente, una posición más conservadora, y quizás más acertada, señaló que unos imitaban lo que correspondía a su sistema mientras que otros imitaban todo tipo de emisión. En algunos casos, se trató de mostrar que la diferencia entre niños se debía al estilo de adquisición del lenguaje (Bates et.al. 1988). En esta investigación sólo consideraron las imitaciones que repiten, sin modificar la intencionalidad. Esta caracterización no permite llegar a conclusiones respecto de todos los tipos de repetición. A pesar de esta limitación, funcional más no teórica, se encontró que todos los niños imitan de manera constante, sin modificación de intencionalidad.

El porcentaje de imitaciones frente a intenciones varía, pero la tendencia a imitar es bastante constante. El número de imitaciones de Daniel es constante, sin embargo es poco significativo en comparación con la frecuencia de sus intenciones comunicativas más usuales. Hiliana varía de un porcentaje alto de imitaciones a uno bajo. Damián siempre imita, pero además en su segunda y tercera grabaciones la frecuencia de imitaciones es especialmente alta. Marta Elena imita frecuentemente siempre. Es sobresaliente que Damián mantenga la imitación a pesar de que la madre deja de inducirlo a repetir explícitamente en las últimas

grabaciones. Es posible que la frecuencia disminuya en esta fase de su desarrollo debido a que la madre deja de inducirlo a repetir.

El hecho de que todos los niños imiten explica por qué, en los estudios sobre adquisición del lenguaje, se ha dado tanta importancia a la imitación. El error de los análisis anteriores sobre la imitación ha sido tratar de proponer que la imitación es la razón de ser del lenguaje. Una posición menos radical, y más aceptable, sugiere que la imitación es una parte importante del desarrollo en todos sus matices (cognoscitivos, motores, perceptuales, etc.), pero no es la raíz del crecimiento. Es una de tantas pautas que tiene el niño para aprender del mundo que lo rodea.

Los cuatro niños coincidieron en un aspecto más de su lenguaje. Todos manifestaron algún estado emotivo o sorpresivo en casi todas sus grabaciones. Hubo variedad de frecuencia entre niños y en cada niño, pero la exclamación siempre ocupa un lugar, comparativamente alto respecto de otras expresiones. Esto no es de llamar la atención, dado que se trata de manifestaciones espontáneas que se relacionan directamente con eventos repentinos o inesperados. Este tipo de situación es frecuente en la vida de un niño, especialmente cuando se le quiere llamar la atención o inducirlo a mostrar toda su capacidad comunicativa.

La síntesis de las intenciones comunicativas que tienen en común los cuatro niños de este estudio parece indicar que hay más discrepancias que coincidencias. Esto es una tautología y una contradicción al mismo tiempo. Tiene que haber puntos de acuerdo porque de otra manera no se podría describir una "fase" en el desarrollo de los niños. Lo que subraya este estudio de manera tajante es que lo homogéneo no equivale a un estereotipo sino a un prototipo. Es decir, hay algunas características en común, pero cada niño tiene una variedad de detalles individuales que varían del estereotipo pero no del prototipo. El estereotipo es que el niño en la fase de emisión de una palabra se expresa con palabras que etiquetan objetos. La definición del estereotipo es

sólo una parte del prototipo. El prototipo de la palabra debe ser visto como la existencia de un elemento que encierra una intención descriptiva y/o imperativo-volitiva.

Entonces, ¿qué define la etapa de emisión de una palabra como una fase homogénea? Cada niño expresa una variedad de intenciones comunicativas, por medio de una palabra o cuasi-palabra y/o de un gesto. Dentro de la variedad de intenciones aquí descritas, la descripción suele ser la más frecuente. Esa descripción es de objetos, y acciones que varían en cuanto su tiempo de ejecución, de lugar, de agentes, de receptores y de relaciones conceptuales. En otras palabras, la descripción no es una etiqueta, sino un elemento interaccional con múltiples contenidos, lo cual hace del lenguaje del niño un discurso complejo.

3.2.3. Diferencias entre sujetos

El prototipo que se acaba de señalar es característico del niño en la etapa de la emisión de una palabra. Las variantes, a partir de ese prototipo, contemplan varios aspectos del lenguaje. Hay diversidad en cuanto a la frecuencia de los tipos de intención. Las formas que expresan las intenciones también son variables. Unos niños tienen más palabras en su léxico, otros sólo emiten segmentos de cada palabra y/o emisiones que son más dependientes del contexto. También hay diferencia en cuanto lo que rescatan del lenguaje que escuchan y lo que crean por su cuenta. Todas estas diferencias son importantes para tener una idea de las variables que engloban esta fase. A partir de su descripción se observa que cada niño tiene su propia manera de enfrentarse a la tarea de adquirir el lenguaje.

El análisis del lenguaje de los cuatro niños de este estudio se hizo con base en una taxonomía de intenciones comunicativas. El hecho de poder usar una misma taxonomía para cada niño es señal de que existen similitudes en sus expresiones. Lo sobresaliente es que es que cada niño puso los mismos

instrumentos comunicativos a su servicio de manera distinta. Algunos aspectos de la situación explican las discrepancias, pero, incluso considerando esas variables hay preferencias claras. Estas preferencias se presentaron en el resumen de los datos al final del capítulo anterior. En él se señaló que Damián tiene una gama amplia de intenciones en su lenguaje, mientras que Daniel tiene un número más limitado de intenciones (muchas sólo se presentan en una grabación y no son cuantitativamente significativas). Hiliana es muy descriptiva, pero tiene muchas manifestaciones imperativas, que manifiesta por medio de la petición de acción, mientras que Marta Elena, que también es descriptiva, tiene menos ocurrencias de intenciones de volición y demanda. Hiliana y Damián rescatan muchos marcadores conversacionales, como lindes y reconocimientos, mientras que Marta Elena y Daniel lo hacen en un grado mínimo. Daniel e Hiliana llaman la atención a los objetos de manera frecuente, mientras que Damián y Marta Elena usan menos este recurso discursivo.

Las discrepancias fuertes no se encuentran sólo en la descripción general de la intención comunicativa, sino en el tipo de referencialidad que ella implica. La categoría más común, la descripción, ejemplifica muy bien este hecho. Todos los niños describen objetos desde sus primeras observaciones; sin embargo, sólo Marta Elena hace referencia a relaciones entre objetos, lugares y atributos desde la primera observación. Damián empieza a generalizar y relacionar conceptos en sus últimas grabaciones, pero Daniel se limita al "aquí y ahora" a lo largo de todo su seguimiento. Hiliana agrega un elemento de descripción de acciones presentes y futuras y habla de receptores.

En las demás intenciones no es tan clara la referencialidad como en la descripción. En la petición de acción y la petición instrumental existen menos posibilidades de desciframiento. El niño puede indicar el objeto, el agente/paciente, el lugar, la acción o la volición. Damián descifra casi todos los elementos del contexto en la petición de acción, mientras que Hiliana se

refiere más a la repetición de la acción que a otras intenciones. Las pocas ocurrencias de petición de acción y petición instrumental en Marta Elena y Daniel cubren tanto la acción como el objeto y el agente. Daniel expresa más el matiz volitivo dentro de las peticiones. En la petición instrumental descifra el objeto deseado, el agente, el lugar y la volición en sí. Por su parte, Damián hace peticiones para referirse también al objeto deseado. Hiliana agrega referencias por medio de deícticos y extiende la expresión a ver para manifestar este tipo de intención. Marta Elena no expresa la volición o la acción, por medio de ningún tipo de petición.

Estas pequeñas muestras de multiplicidad de intenciones señalan las diferentes estrategias referenciales de los niños. Ni la descripción en sí de las intenciones, ni la definición de la referencialidad da una idea completa del lenguaje de los niños. La articulación entre forma, contenido y función da una idea más completa de este complejo fenómeno. En la taxonomía de intenciones comunicativas se planteó la distinción entre intenciones con significado contextual e intenciones con significado específico. Aunque ambos grupos comparten matices de intencionalidad, se diferencian por el grado de dependencia que la forma (gestual o verbal) tiene respecto del contexto para interpretar su significado. Se podría pensar en los dos niveles de intencionalidad como secuenciales, pero los datos de esta investigación muestran una relación más compleja.

Las proto-intenciones, que son emisiones de significado contextual, se expresan con grupos de sonidos o con sonidos aislados que no se parecen a las palabras adultas. La misma forma puede manifestar una variedad de intenciones. Es difícil distinguir una emisión que pudiera llamarse "palabra" en sentido estricto. Dado el tipo de forma que usan los niños sería fácil afirmar que estas emisiones son anteriores a las emisiones verbales que se asemejan más a palabras adultas. El caso es que ambas formas de expresión ocurren simultáneamente. En los dos niños del estudio, Damián y Daniel, hay proto-intenciones en un

alto grado por un período considerable y , al mismo tiempo, hay una alta frecuencia de expresiones con significado específico, en especial, de descripciones. A la vez, Hiliana, que es el sujeto de menor edad (un año tres meses) al inicio del estudio, en las primeras grabaciones tiene un porcentaje muy bajo de proto-intenciones, mientras que son más frecuentes las emisiones de referente específico, pero además, el número de proto-intenciones aumenta (aunque no muy significativamente) posteriormente. El lector podría pensar que Hiliana podía haber tenido mayor ocurrencia de proto-intenciones antes de se iniciara el estudio, pero la mamá reportó que empezó a usar palabras inteligibles desde el año. En Marta Elena se observa un fenómeno distinto: aunque la frecuencia del proto-declarativo es insignificante, en su primera grabación hay una alta ocurrencia del proto-imperativo. El proto-imperativo expresa una intencionalidad similar a la petición de acción, a la petición instrumental y a la negación. Parece haber una oposición entre las intenciones de significado específico y el proto-imperativo. Mientras ocurre el proto-imperativo hay pocas intenciones imperativas y volitivas de significado específico y cuando baja la ocurrencia del proto-imperativo, aumentan las otras intenciones.

El análisis de los datos lleva a tres conclusiones distintas respecto de las proto-intenciones: 1.- Hay niños que prefieren comunicarse con este tipo de intenciones hasta llegar a dominar de manera más completa un sistema más parecido al adulto; sin embargo, ello no impide que vayan adquiriendo intenciones de contenido específico y 2.- Hay niños que rara vez se expresan con proto-intenciones y 3.- Hay niños en los que se observa una clara evolución de expresión de proto-intenciones a manifestación de intenciones con significado específico. El grupo que prefiere las proto-intenciones también presenta factores evolutivos hacia la intención con contenido específico; debe de tomarse en cuenta que en las primeras fases de su evolución no la adquisición de un tipo de intención no excluye la del otro.

El criterio de distinción entre niños que prefieren proto-

intenciones y niños que se expresan con palabras inteligibles con poco contexto fue un descubrimiento importante en el análisis de los cuatro niños. A primera vista, y observado sólo desde la intencionalidad, todos los niños parecían tener un lenguaje similar: expresaban una variedad de intenciones. Sólo atendiendo al modo de articulación entre forma, contenido y función se puede señalar tendencias esenciales de lenguaje de los sujetos de este estudio: mientras que los niños son comunicativos, las niñas son léxicas. Es decir, los niños, Damián y Daniel, prefieren el proto-imperativo y el proto-declarativo para expresarse, en cambio las niñas, Hiliana y Marta Elena, favorecen el uso de léxias comprensibles que manifiestan intenciones con contenido específico.

Esta diferencia caracteriza dos estilos de enfrentar la adquisición del lenguaje. Como se mencionó en el capítulo dos, los estilos que se describen en este estudio tienen criterios muy distintos a otras investigaciones. Esto se debe a dos factores principales: 1.- Los otros trabajos no siguen criterios pragmáticos y 2.- Los otros trabajos no son del español. De manera experimental, se quiso corroborar que los otros modos de aproximación no eran funcionales para este estudio. Se partió sólo de los pocos aspectos pragmáticos que se habían citado en obras anteriores (Dore 1973, Bates et.al. 1988). En dicho experimento no se pudo encontrar ningún elemento de intención comunicativa que distinguiera grupos de niños. Todos los niños de esta investigación expresaron intenciones descriptivas con mayor frecuencia y diversidad que cualquier otra intención (véase la tabla 8). Lo que se pudo corroborar, es que unos niños eran más comunicativos, es decir, preferían patrones de sonido, mientras que otros eran más léxicos. Dentro de estos dos grupos no se pueden establecer diferencias a partir de intenciones comunicativas. La distinción entre proto-intenciones e intenciones de significado específico muestra con claridad la oposición entre niños comunicativos y niños léxicos (véase la tabla 9).

El hecho de dividir a los niños en comunicativos y léxicos no descarta la posibilidad de también mostrar su preferencia por ciertas intenciones. Mientras que Marta Elena e Hiliana son léxicas, la primera es francamente descriptiva, mientras que la segunda manifiesta frecuentemente diferentes tipos de petición. Cabe señalar que Hiliana expresa la atención al objeto de manera importante, y que el lenguaje de Damián e Hiliana está compuesto de intenciones que funcionan como marcadores conversacionales de manera más frecuente que el de Daniel y Marta Elena. A pesar de esas distinciones en las intenciones comunicativas, se mantiene una preferencia léxica en las niñas y una tendencia comunicativa en los niños.

La descripción de las diferencias individuales se hace atendiendo a la interacción entre forma, contenido y función. Los dos grandes grupos, el comunicativo y el léxico, se oponen en estas tres áreas. Una de las partes que más resalta es la forma. Las proto-intenciones, por lo general, ocurren con un conjunto estable de formas: et, a+, y m+⁵. Esto es cierto tanto para Damián y Daniel, que son preferencialmente comunicativos, como para Marta Elena e Hiliana, cuyas emisiones son principalmente léxicas. En cambio, las producciones de emisiones con significado específico presentan variables interesantes. Todas las emisiones pasan por el sistema de reglas fonológicas propias de cada niño. Esto quiere decir que unos niños reduplican sonidos y producen varias sílabas, mientras que otros eliden sílabas; unos prefieren fonemas anteriores y otros producen fonemas posteriores, etc. El resultado es que unas palabras son más comprensibles que otras. En ese sentido hay discrepancia entre Damián y Daniel, ambos

⁵ Como se recordará (c.c.f.1.3.3.), en este trabajo no se hace un estudio fonológico de las emisiones. Aún así, es importante tomar en cuenta algunas consideraciones fonológicas que permiten caracterizar las distinciones de manera más clara. Es difícil e inoportuno separar por completo la forma, el contenido y el uso del lenguaje en una edad temprana (Halliday 1975). El hecho de tener que recurrir a descripciones fonológicas de procesos pragmáticas comprueba este hecho.

comunicativos, pero con grandes diferencias en cuanto su producción de lexías con significado específico.

Damián produce secuencias de emisiones monosilábicas, cada una de las cuales corresponde a una palabra. Es raro encontrar emisiones de más de una sílaba. Las emisiones polisilábicas son generalmente reduplicaciones. Algunas producciones de Damián ejemplifican este fenómeno. En sus descripciones dice⁶: ma//te//ki por mamá//éste//aquí, ba por pelota, etc. Sus emisiones multisilábicas son como: pápa por sopa, yaya por Hania, etc.

Daniel es distinto a Damián. Sus emisiones principalmente son multisilábicas y parecen frases. En muchas ocasiones, los padres infieren el significado de sus emisiones a partir del contexto. Dice: ayayai por se fué, ya chino uwa por ya, nada, e ki buixi por quizás, aquí, Daniel, etc. También usa formas más inteligibles y éstas se parecen a las palabras del lenguaje adulto. Tiende a reduplicar, pero también ocurren palabras con fonemas alternados: yeta es galleta, gol es pelota, ñaña es naranja, etc.

Marta Elena e Hiliana también reduplican, pero hay mayor variabilidad en la combinación de fonemas. Hiliana dice: yeye por naranja y tutú por mosca, pero también dice pan por pan, kakana por la rana, nya cuacua por mira el pato. Marta Elena dice: uy akita por aquí está, dapis por lápiz, y ápido por rápido.

La distinción de los estilos no sólo es aparente en estos aspectos formales relacionados directamente con la combinación de sonidos, sino también con la construcción de su corpus léxico. El vocabulario de Marta Elena e Hiliana es más extenso que el de Damián y Daniel. Esto no tiene ninguna correlación con la función del lenguaje ya que Damián, con su vocabulario reducido, expresa una gran gama de intenciones comunicativas, incluso más amplia

⁶ Véase la sección de descripción para el contexto completo de estas emisiones. Aquí sólo se quiere ejemplificar las diferencias en cuanto la forma y, por lo tanto, no amerita la ubicación en el contexto.

que la de Marta Elena, que cuenta con un vocabulario extenso. Entonces, la capacidad comunicativa puede relacionarse ya con un vocabulario extenso, ya con una amplia gama de intenciones comunicativas. Ambos enfoques permiten el acceso a la sintaxis y al dominio de todos los matices comunicativos de la lengua.

3.2.4. Algunas explicaciones de las diferencias individuales: lenguaje materno y estilo

Se ha propuesto que una descripción aislada de intenciones comunicativas no es suficiente para dar una idea global de la fase de la emisión de una palabra. Esta descripción se complementa con elementos de referencialidad y con la caracterización de dos estilos diferentes para enfrentar la tarea de adquirir el lenguaje. A partir de una visión extensa de la etapa surge la duda del efecto que ha tenido el lenguaje que el niño escucha sobre sus propias producciones. ¿Cuánto copian y cuánto crean por su cuenta? Qué explicación hay para dar cuenta de las diferencias entre niños? Este es un punto de gran polémica. Como se mencionó en el primer capítulo, ha sido difícil determinar un elemento singular del lenguaje de los adultos que explique el proceso de adquisición del lenguaje en el niño (Nelson 1978, Snow 1977, Smolak y Weinraub 1983, Gleitman, Newport y Gleitman 1984, Snyder, Bates y Bretherton 1981, Bates et.al. 1987). Aún así existen muchas sugerencias respecto de posibles aspectos que influyen sobre el proceso. Estas propuestas se toman en cuenta en el análisis de los datos de esta investigación. El número reducido de sujetos así como la falta de control de las situaciones no permite llevar a conclusiones decisivas. Sólo se pueden proponer conclusiones preliminares que se generalizan a partir de otros estudios. En especial, se encuentran correlaciones idiosincráticas que explican fenómenos en el lenguaje de cada niño.

A través de una visión global del lenguaje de los padres se proponen algunas de estas conclusiones preliminares. El análisis

de un pequeña muestra (el 20% del total de los datos) del lenguaje de los padres de los niños lleva a preguntarse respecto de posibles influencias negativas y/o positivas sobre el lenguaje del niño. El lenguaje de los padres se caracteriza con base en los tipos de intencionalidad que propusieron McDonald y Pier (1983) y Olsen-Fulero (1983)⁷ y que se expuso en el primer capítulo. A grandes razgos, y enfatizando los aspectos más pertinentes, se presentan fenómenos interesantes.

El lenguaje de la mamá de Damián se compone, en un alto grado, de preguntas didácticas. Su frecuencia aumenta con la edad del niño. Sólo ocupan un lugar igualmente importante los directivos e instigadores, esto es cierto sólo en las primeras grabaciones. También tiende a corregirlo, llamarle la atención sobre algo y responder a sus emisiones (en la última grabación). La emisión declarativa se presenta de manera constante, pero nunca tan frecuentemente como las ya mencionadas. Se podría decir que su estrategia principal es la de dirigir y pedir información redundante, por medio de las preguntas didácticas. Hay que recordar que lo característico de este tipo de preguntas es que en cierta manera rompen con patrones conversacionales al dar información contradictoria. Indagan sobre conceptos que el hablante ya sabe. Le exigen al oyente que haga una inferencia falsa, que, a la vez, implica mayor exigencia cognoscitiva y esto puede tener un efecto negativo sobre el niño (Barnes et.al 1983).

⁷ Este análisis sólo enfoca aspectos intencionales del lenguaje. Otros trabajos (Cross 1978, Smolak y Weinraub 1983, Barnes et.al. 1983) han mostrado que la reacción de los padres, en términos de sus expansiones y extensiones del tema también tiene un efecto sobre el desarrollo del lenguaje. En especial, como nota Barnes et.al. (1983), este tipo de reacción muestra un esfuerzo de negociación o cooperación que es importante en el proceso de adquisición del lenguaje. Un análisis distinto de los datos de esta investigación podría extender la visión del efecto del lenguaje materno si incluyera aspectos de la expansión. Para los objetivos inmediatos del trabajo no fue necesario hacer ese tipo de análisis, pero, a futuro, podría ayudar a sostener algunas de las conclusiones preliminares que aquí se exponen.

Damián es un niño preferencialmente descriptivo, pero con un estilo comunicativo. La mayor frecuencia de intenciones comunicativas, a excepción de las proto-intenciones, son descriptivas. A la vez es un niño que produce la mayor variedad de intenciones. Es el niño que más tiempo tardó en entrar a la fase de construcción de palabras. Es curioso que el interés de la madre fue hacer que Damián produjera información concreta (por medio de preguntas didácticas descriptivas) y con una pronunciación "correcta". Damián no desarrolla un sistema acorde a la actitud de la madre. Su estilo comunicativo es una señal de que su interés no reside en la producción de palabras con atención en los segmentos, sino en la manifestación de una variedad de intenciones cuya forma es más prosódica que segmental. La cantidad de lexías que usa es muy reducido (en comparación con las niñas del estudio). Parece ser que el bombardeo de preguntas con información contradictoria y el exceso de correcciones pudo haber afectado su evolución lingüística⁸.

⁸ Demetras (et.al 1986) notó que las madres que reaccionan erróneamente a las emisiones de los niños pueden confundirlos. Así, pedirle a un niño que aclare una emisión bien formada puede tener un efecto negativo sobre su lenguaje. Es decir, una reacción negativa respecto de una emisión bien formada puede constituir guías erróneas que obstaculizan el desarrollo lingüístico del niño. En este caso, la constante demanda de repetición de información compartida y las correcciones hechas por la madre pueden tener el mismo efecto negativo. El niño da por sentado que él y su madre comparten cierta información, pero si su interlocutor pregunta insistentemente sobre el contenido de esa información, la estrategia de la pregunta pierde su valor conversacional y deja de estimular la capacidad conversacional del niño. No sólo es relevante que la madre aporte información errónea, sino también que el exceso de preguntas (y más aún irrelevantes) tampoco se correlaciona con el desarrollo del lenguaje (Barnes et.al. 1983).

Los padres de Daniel⁹ tenían una actitud explícita hacia la manera de comunicarse con su hijo. Ellos decían que había que conversar con su hijo como con un adulto y seguir el hilo del diálogo. Por ello seguían la conversación independientemente de la forma que emitiera Daniel. El lenguaje de los padres (principalmente el del papá) no contiene patrones comunes de la manera en que se le habla a los niños. No simplifican sus estructuras sintácticas, no tienen una acentuación exagerada y hablan tan rápido que a veces sus producciones son ininteligibles. En un principio, usan muchos directivos y preguntas reales. También ocurren otros tipos de preguntas como las aclaraciones y las de reflexión verbal. Lo interesante es que usan pocas preguntas didácticas. Siempre hay declaraciones, pero su ocurrencia no es tan significativa como la de los directivos, las preguntas y la petición de atención. Los padres no le piden que corrija sus emisiones, como fue el caso de los demás niños, y tampoco lo inducen a imitar.

El lenguaje de Daniel comparte una característica curiosa del lenguaje paterno/materno que difícilmente se rescata en un modelo que sólo enfatiza la intención comunicativa. Emite largas secuencias que son ininteligibles y que no se dirigen a nadie ni a nada en específico. Estas emisiones se parecen de cierta manera a las producciones largas, complejas y poco acentuadas de sus padres. Quizás el estilo de hablar de los padres de Daniel haya influido sus emisiones en cuanto que favoreció la producción de intenciones sin importarle su forma. Este dato es importante porque contradice otros descubrimientos ya reportados en cuanto a que ciertos elementos del discurso de los padres tendrían que

⁹ Algunos estudios (McLaughlin et.al. 1983) han mostrado diferencias entre la manera en que la madre y el padre se dirigen al niño. En esta investigación no se intentó separar el patrón de lenguaje del papá de Daniel del de la mamá principalmente porque el estudio del lenguaje de los interlocutores es sólo marginal al resto de la investigación. Sólo se buscaron patrones globales. Para llegar a conclusiones definitivas se tendrían que separar los datos de la mamá de los datos del papá.

haber favorecido el desarrollo de lenguaje del niño. Barnes (et.al 1983) notó que los directivos estimulan la evolución lingüística y McDonald y Pien (1983) sugirieron que las preguntas tienen un efecto similar (c.c.f. 1.3.4). Los padres de Daniel tienen un alto porcentaje de directivos y de preguntas reales y de reflexión verbal. Daniel es el único de los sujetos que muestra un aumento en sus respuestas de sí/no que parece corresponder con el aumento en las preguntas reales y de reflexión verbal que le hacen sus padres. Esto haría pensar que Daniel debería tener un desarrollo más acelerado; sin embargo, sucede lo contrario. La única explicación que se puede dar es que, como dijo Cross (1978), las emisiones ininteligibles, excesivamente largas por turno y de mucha complejidad sintáctica tienen un efecto negativo sobre la evolución lingüística. Estas características dominaron las pautas favorables que podían haber producido el tipo de preguntas que le hacían y la frecuencia de directivos en el lenguaje de los padres. Los padres tendrían que haber no sólo reforzado ciertas funciones comunicativas del lenguaje, sino también debían haber hablado con formas claras y concisas.

La mamá de Hilitana es muy callada. Habla en voz baja y su lenguaje se caracteriza por la alta frecuencia de la expresión mira para llamar la atención sobre algún objeto, así como para marcar lindes conversacionales que inician y terminan sus emisiones. Su lenguaje tiene muchos directivos y preguntas instigadoras. Comparada con las demás mamás, el índice de preguntas (a excepción de las instigadoras) es muy bajo. Sólo hay un número importante de preguntas reales pero no se comparan en frecuencia con otros tipos de emisiones. Las emisiones declarativas, como en todos los demás, son constantes y significativas.

El lenguaje de Hilitana se caracteriza por un índice importante de lindes y atención al objeto con generalizaciones interesantes respecto de las formas que usa en esas dos intenciones. Su estilo es claramente léxico con una alta

frecuencia de descripciones y con ocurrencias importantes de peticiones, incluyendo también peticiones de información. Es una niña que empezó a usar palabras a una edad muy temprana sin tener manifestaciones significativas de proto-intenciones. Su evolución tiene un ritmo mucho más acelerado que Damián y Daniel. Según la propuesta de Barnes et.al. (1983), las madres que usan muchos directivos para comunicarse con sus hijos pequeños, facilitan el desarrollo del lenguaje. Tanto el ejemplo de Hiliana como el de Marta Elena confirman esta hipótesis. En el caso de Marta Elena, el lenguaje de su mamá consta de una alta frecuencia de directivos si se compara con otros tipos de lenguaje, en especial con la ocurrencia de preguntas.

Además de tener un lenguaje claramente descriptivo y un rápido ritmo de desarrollo, lo interesante en Hiliana es la manera en que recupera funciones o patrones conversacionales de la madre. El porcentaje de emisiones de atención en la madre es muy alto, tanto respecto de otras emisiones, como comparada con las demás madres. Hiliana también tiene ese estilo de hablar. Aunque la atención al objeto y los lindes no son las intenciones con mayor frecuencia, sí son significativas, en especial si se observa el comportamiento de los otros niños en este respecto¹⁰. El enfoque de este estilo es aún más claro si se toma en cuenta que Hiliana luego retoma la forma en sí (por lo general mira o a ver) y la aplica a otros fines comunicativos.

Los papás de Marta Elena, de manera similar a la mamá de Hiliana, tienen un alto porcentaje de directivos. Mientras que incluso en la última grabación los papás de Marta Elena controlan su conducta por medio de directivos, en la última grabación de Hiliana la frecuencia de dichos directivos baja considerablemente. Esto refleja, en cierta manera, tanto la naturaleza activa de Marta Elena como la necesidad de sus padres

¹⁰ Sólo Damián tuvo ocurrencias altas de lindes, pero únicamente en una grabación. En las demás no se presentó. Por lo tanto, no se puede decir que los lindes representen su estilo conversacional.

de mantenerla bajo control. Aunque los directivos tienen una frecuencia alta en el lenguaje de sus padres, ellos también se dirigen a la niña con preguntas reales y emisiones declarativas. En oposición a los demás papás del estudio, estos tres tipos de emisión contemplan casi la totalidad de su discurso.

El lenguaje de Marta Elena adopta algunos aspectos del lenguaje de su medio pero, en su caso, es difícil encontrar correlaciones exactas. De los cuatro niños ella es la que tiene el léxico más variado y la que accede a la sintaxis de manera acelerada. Es una niña que imita mucho, tiene un alto porcentaje de descripciones y sus manifestaciones volitivas son protoimperativas por excelencia. Su desarrollo precoz podría explicarse a partir del alto porcentaje de directivos en el lenguaje materno. Hay dos veces más directivos que preguntas reales. Aún así, las preguntas reales, comparadas con otros tipos de emisiones, son muy frecuentes. Mientras que en los demás niños se percibe la influencia del lenguaje adulto, en Marta Elena no se encuentran huellas de ello con tanta claridad. Quizás la combinación de un lenguaje que controla, combinado con preguntas reales que dan pautas conversacionales no-contradictorias haya motivado su capacidad lingüística. A la vez, la naturaleza inquieta inherente de la niña puede ser una explicación igualmente válida de por qué tuvo una evolución precoz.

La revisión de los efectos del lenguaje adulto sobre el estilo de adquisición del lenguaje en los niños ha llevado a puntos de vista contradictorios. Todos los niños muestran preferencias referenciales o descriptivas que quizás rescatan del lenguaje de los adultos que los rodean. Todos los padres tienen ocurrencias declarativas constantes y frecuentes. A parte de ese factor descriptivo que es casi de sentido común, es difícil encontrar correlaciones entre los tipos de intención comunicativa de los niños y los de sus interlocutores. Los niños no repiten las mismas intenciones que escuchan. Más bien, cada uno rescata aspectos distintos y, más importante, crea intenciones a partir de lo que repite. Los niños extienden

palabras usadas con una finalidad a contextos e intenciones nuevas. Así, en Hiliana a ver es tanto un linde como una descripción. Lo que se puede afirmar sin reservas es que los niños no copian las intenciones comunicativas que escuchan. Repiten algunas y crean otras. Esto puede ser representativo de que las necesidades comunicativas de los niños obviamente son distintas a las de los adultos.

Entonces, ¿cuál es el efecto del lenguaje materno? Los resultados de esta investigación apoyan las conclusiones de la mayoría de los estudios que se han citado. Mientras que se descarta que la estructura sintáctica del lenguaje materno tenga un efecto directo en la adquisición de lenguaje (Barnes et.al. 1983, Gleitman, Newport y Gleitman 1984, Furrow y Nelson 1986), la relación que existe entre factores pragmáticos y el ritmo del desarrollo es aún contradictoria. Dos aspectos que se habían citado como inhibidores del desarrollo, el lenguaje ininteligible con turnos largos y complejos (Smolak y Weinraub 1983, Olsen-Fulero 1982, Barnes et.al 1983) y el uso de pautas falsas sobre aspectos conversacionales, se corroboraron en este estudio; sin embargo dichos aspectos no produjeron efectos en todos los niños. Los turnos largos afectaron a Daniel, mientras que las pautas falsas afectaron a Damian. Se podría decir que Daniel tarda en la fase de la emisión de una palabra porque escucha frases muy largas e ininteligibles. Estos dos factores del lenguaje se sobreponen a la frecuencia de directivos y preguntas que podrían afectar positivamente al desarrollo. Incluso, dado que las preguntas didácticas que se le dirigen a Damián tienen un sentido contradictorio tienden a afectar negativamente su desarrollo. Estas observaciones son de carácter preliminar y no resuelven la totalidad de los casos. La comparación con estudios similares les da más fuerza, pero sólo un estudio a partir de más sujetos puede llevar a conclusiones definitivas. No se puede decir que todo niño bajo estas condiciones tendrá los mismos efectos.

La corrección y las preguntas en sí no tienen efectos negativos sobre el desarrollo. Tampoco se puede decir que

induzcan la evolución lingüística (Barnes et.al. 1983). Lo que se muestra en este estudio, y es un dato que no se ha planteado en otros trabajos: la información contradictoria, que puede suscitarse en contextos de corrección o preguntas didácticas repetitivas, inhibe el desarrollo del lenguaje porque da pistas falsas.

De los datos de lenguaje materno es difícil demostrar efectos precisos respecto de todos los sujetos. No hay una correlación de uno a uno entre intenciones comunicativas y no siempre existen los mismos factores que inducen o inhiben el desarrollo lingüístico. Un dato que se puede rescatar, una vez más, respecto de sólo dos sujetos es el estilo conversacional. Tanto Damián como Hiliana usaron patrones no tanto referidos al contenido del discurso sino a la manera de conectar los turnos dentro del discurso. Mientras que Damián le muestra a su madre que se mantiene en la conversación con el reconocimiento, Hiliana inserta linderos en sus turnos para dar pautas en cuanto al principio y al final de su emisión y también expresa la atención al objeto con fines similares.

Existe un proceso de negociación entre madre/padre e hijo. Algunos aspectos del lenguaje del niño tienen una relación causal respecto del lenguaje de los padres y, al mismo tiempo, el lenguaje de los adultos se adecua al nivel del lenguaje del niño. Los niños rescatan estilos conversacionales (Damián e Hiliana), sacan provecho de lenguaje claro y directivo (Hiliana y Marta Elena) o son limitados por pautas lingüísticas ininteligibles y contradictorias (Damián y Daniel). La relación inversa, esto es el efecto del lenguaje infantil sobre el de los padres también existe. Los padres aumentan la complejidad de sus preguntas de acuerdo con la madurez del niño y disminuyen el uso de directivos en concordancia con la transformación de los patrones conversacionales del niño.

Los planteamientos que han tratado de explicar las diferencias individuales en el lenguaje de los niños se dirigieron principalmente al hecho de que unos niños prefieren

más un estilo comunicativo y otros un estilo léxico. Los niños comunicativos tuvieron un ritmo de evolución más lento que los léxicos. Las diferencias en el ritmo y en la preferencia por la emisión de intenciones comunicativas se trató de explicar a partir de conceptos relacionados con el lenguaje materno. Hubo algunas tendencias que se notaron, pero en general, los resultados fueron un reflejo del estado de la ciencia. Aún no existe certidumbre en cuanto al efecto preciso del lenguaje materno sobre el lenguaje infantil. De lo que no se ha hecho mención específica, pero siempre aparece en los datos como una masa nebulosa es la diferencia entre sexos. En este estudio se escogieron dos niños y dos niñas y, aunque son pocos sujetos para concluir decisivamente sobre diferencias en cuanto al sexo, sí hubo algunos puntos que coinciden con los resultados de otras investigaciones.

El primer punto tiene que ver con la discrepancia más aparente. Daniel y Damián tuvieron un estilo comunicativo y Marta Elena e Hiliana tuvieron un estilo léxico. Respecto sólo de los pocos sujetos de esta investigación se encuentra que los niños prefieren emisiones con contenido contextual, es decir ponen más atención a la intencionalidad que a la forma y las niñas componen sus emisiones de palabras con referentes específicos. Dore (1973) encontró el mismo fenómeno en cuanto a diferencia entre sexos. El niño de su estudio tuvo un estilo "prosódico" y la niña tuvo preferencia "léxica". De seis niños sólo se puede hablar de tendencias que incluso pueden ser resultado del azar.

Lo interesante es que la diferencia por sexos se ha notado en otros aspectos de la adquisición. Los niños comúnmente son menos precoces, los niños tienden más a problemas de lenguaje y de aprendizaje, y, más de acuerdo con esta investigación, puede existir una diferencia de estilos basado en el sexo: las niñas tienen tendencias referenciales y los niños expresivos (Bates et. al. 1987). Freedle y Lewis (1977) también sugirieron que las diferencias en el ritmo de adquisición del lenguaje y el uso de turnos conversacionales podía deberse a diferencias en el sexo.

Encontraron que las mamás se dirigían a los niños y a las niñas de manera distinta. Cherry y Lewis (1977) notaron que las diferencias por sexo se deben a la manera en que las madres se dirigen a los niños y no a diferencias entre niños. El contexto de interacción varía entre niños y niñas así como el tipo de actividad que se lleva a cabo con ellos. Si fuera cierto que la situación afecta el tipo de lenguaje, entonces se deberían encontrar diferencias debidas a la situación y no al sujeto.

Es prematuro llegar a conclusiones globales respecto de variables en el discurso debido a diferencias por sexo. Faltan estudios con mayor número de sujetos en las que se controlen las situaciones. Mientras tanto sólo se puede concluir que "the hint of a sex difference could also be due to social/environmental factors, but the biological versus social origins of sex differences are so controversial that we shall consider this point unsanswerable for now." (Bates et.al. 1987 p. 34).

3.2.5. Aspectos evolutivos

Los resultados de esta investigación han mostrado la eficacia de un modelo que no sólo ha descrito las intenciones comunicativas de un grupo de niños sino que ha llevado a la descripción de dos tendencias en el estilo de adquirir lenguaje. También se han expuesto algunas posibles explicaciones de los fenómenos que se observaron.

El principio y el final de cada fase en el desarrollo nunca es tajante. Siempre existen factores que restan de fases anteriores y momentos transitorios que no tienen definiciones específicas. La fase de la emisión de una palabra no rompe esa regla. Hay diversas maneras, más bien vagas, de definir el inicio de las producciones por medio de palabras y el momento de transición hacia las primeras combinaciones sintácticas. Con el fin de no hacer una investigación infinita se siguieron parámetros específicos que permitieran definir el principio y el final de la fase que se estudió. Estos parámetros podrían

ampliarse en ambas direcciones según los objetivos de cada investigación. Se consideró que el niño empezaba la fase cuando usaba gestos y emisiones verbales (aunque fueran ininteligibles) para expresar su intencionalidad y que terminaba cuando había mayor número de construcciones de palabras que de palabras aisladas.

El hecho de que se defina una fase con tanta claridad, no implica que dentro de la etapa no existan variables evolutivas. Se podría pensar que un efecto necesario del desarrollo sería la evolución hacia el uso de más palabras y del perfeccionamiento de los segmentos. Estos hechos no se pueden negar. Lo que no muestran los datos es que exista un proceso evolutivo continuo que empiece con gestos y emisiones de contenido contextual característicos de las proto-intenciones y que continúe con el uso de palabras con referencia específica y con una variedad de intenciones.

No se niega que en Daniel y Damián, con un estilo comunicativo al principio, disminuyeron considerablemente la frecuencia del proto-imperativo y el proto-declarativo¹¹. En cambio, lo que no se puede decir es que el proceso evolutivo siempre vaya de proto-intenciones hacia intenciones de contenido específico. Por un lado, conviven las proto-intenciones con las otras intenciones en varias fases del desarrollo. En ciertos momentos parece que las proto-intenciones sirven como una forma segura y rápida de comunicarse. Por otro lado, Hiliana y Marta Elena no tuvieron ocurrencias frecuentes de proto-intenciones. La explicación del proto-imperativo en Marta Elena es que funciona como una forma rápida y segura de conseguir sus objetivos. A excepción de ese manejo del proto-imperativo, las dos niñas tienen con un estilo francamente léxico. Dentro de la fase de la emisión de una palabra tampoco se puede hablar de un paso de emisiones poco inteligibles hacia construcciones más

¹¹ Uno de los pocos aspectos claros de la evolución gestual fue que Daniel dejó de usar gestos de negación en favor de la palabra no en sus últimas grabaciones.

comprensibles en todos los casos. El hecho más palpable es que las primeras combinaciones de palabras de Damián fueron cadenas de emisiones monosilábicas ininteligibles.

Aunque no existe una evolución definitiva que vaya de las proto-intenciones hacia las intenciones de contenido específico, sí existen algunas tendencias. No hay una correspondencia total de un nivel a otro, pero en ciertos casos se notó una evolución de las proto-intenciones, particularmente del proto-imperativo, hacia peticiones de contenido específico. Por las razones que se expusieron antes, no se trata de una evolución definitiva; recuérdese que ambos tipos de intenciones pueden ocurrir simultáneamente o en distribución complementaria. En algunos casos los niños emiten proto-intenciones como una forma "segura" de expresión y en una misma secuencia pueden pasar de una proto-intención a una de referencia específica. Parece ser que la situación repentina o de mucha exigencia induce la producción de las proto-intenciones.

Las características evolutivas más importantes no son respecto de un tipo de intención comunicativa específico, sino de la complejidad de contenido implícita en la emisión. Esto es particularmente evidente en la descripción, las respuestas descriptivas, y en algunos casos, en la petición de acción y en la petición instrumental. Dentro de la descripción, los niños primero describen objetos o acciones presentes y tangibles y posteriormente hacen aseveraciones sobre acontecimientos no presentes, así como sobre la relación existente entre diversos aspectos de la situación comunicativa. Mientras que en un principio los niños señalan la existencia de las cosas o las acciones, en las fases posteriores empiezan a hablar sobre la posesión, los lugares, las relaciones entre los objetos y también generalizan el uso de una palabra a un nuevo contexto, con lo cual esta forma lingüística toma nuevo significado e intención comunicativa. Hay algunas variantes individuales en este sentido, ya que Daniel se caracteriza por la ausencia de este tipo de relaciones y Marta Elena las empieza tempranamente.

En las respuestas descriptivas los niños tienen una evolución en dos niveles: primero sólo muestran su capacidad conversacional. Sus respuestas son proto-declarativas o respetan la intención comunicativa pero no el contenido de la pregunta. Damián y Daniel, en sus primeras grabaciones, tienen mayor ocurrencia de respuestas proto-declarativas y posteriormente cambian en favor de emisiones con referentes específicos. En un segundo nivel, las respuestas de Damián, Daniel y Marta Elena¹² no sólo muestran su capacidad conversacional sino que también empiezan a responder correctamente en términos de contenido y éste aumenta en complejidad. En un principio hay confusión ante preguntas de qué es? y quién es?, por ejemplo, y posteriormente responden con objetos al primer tipo de pregunta y con agentes al segundo tipo.

En cuanto a la complejidad de la pregunta, hay aspectos evolutivos que coinciden con la actitud de los padres hacia el lenguaje. La mamá de Damián incrementa la complejidad de sus preguntas según se hacen más complejas las emisiones espontáneas de Damián¹³. Los papás de Marta Elena responden a su nivel de lenguaje, que desde el principio contiene relaciones conceptuales cuya complejidad aumenta con la edad, y en la última fase hacen preguntas respecto de la función de los objetos y la cantidad. La excepción son los papás de Daniel, que expresan preguntas no-canónicas sobre la volición y los atributos desde las primeras grabaciones mientras que el niño generalmente produce sólo proto-intenciones.

Las respuestas de sí/no contienen información distinta y su exigencia cognoscitiva difiere de otro tipo de preguntas. Es claro que el tipo de pregunta determina el modo de ser de la respuesta. La mayoría de las preguntas de esta etapa son sobre

¹² A excepción de Hiliana, que, cómo se notó en la sección 2.3.4., no hubo ocurrencias de la respuesta descriptiva.

¹³ La mamá empieza con preguntas de qué/quién y paulatinamente agrega preguntas con preposiciones respecto de la posesión, la causalidad y el lugar.

volición; se trata de preguntas reales y de reflexión verbal que retoman el tema de la emisión de niño con la finalidad de inducir una respuesta en él. En los niños se ve poco aumento de uso y poco cambio en las respuestas de sí/no. Aunque mucho espacio se ha dedicado al efecto de las preguntas de sí/no sobre el desarrollo del lenguaje (véase 1.3.4. y en esta misma sección), en este estudio no fue un factor que demostrara nada, ni en cuanto al efecto sobre el desarrollo, ni en relación con su papel dentro de la conversación como inductor de un tipo de respuesta.

En las características del lenguaje materno se observa un detalle sobresaliente. En todos los niños (excepto Marta Elena, que era más activa) disminuyeron los directivos. Quizás esto es indicio de lo que mencionaron Barnes et.al (1983) en el sentido de que los directivos dejaban de jugar un papel importante en la evolución ya entrados al tercer año de vida. El niño empieza a necesitar otro tipo de pistas lingüísticas.

Dentro de la etapa de una palabra, aunque parezca contradictorio, aparecen las primeras combinaciones de palabras. Su frecuencia aumenta con la madurez del niño y cuando empiezan a ser más frecuentes que las emisiones aisladas, se considera que el niño a pasado a la siguiente fase del desarrollo. Es interesante, que los niños empiecen a encadenar palabras con ciertas intenciones. Damián e Hiliana hacen cadenas de palabras con la petición de acción, o con la negación, principalmente combinando la palabra más con otra palabra. En el caso de Hiliana, hay características evolutivas importantes respecto de la atención al objeto. Mientras que las primeras cadenas con mira se presentan con pausa entre las palabras, en las últimas grabaciones hace combinaciones de palabras sin una pausa intermedia (c.c.f. 2.3.11). Aunque difícilmente se podría determinar de antemano qué estructuras de dos palabras van a usar los niños cuando empiezan a combinar palabras, en los datos de este estudio se nota una preferencia por combinar las intenciones de petición de acción, negación y atención al objeto

con otras intenciones para formar las primeras estructuras de dos palabras con un mismo tema.

Las combinaciones de palabras, paulatinamente se apoderan de las emisiones de los niños y pronto surge un diálogo compuesto de estructuras morfosintácticas tan complejas que difícilmente se puede creer que un infante las pueda decir. El niño ha dejado de emitir una palabra aislada y ahora podrá complementar la variedad de intenciones con estructuras elaboradas.

La descripción del lenguaje de los cuatro niños mexicanos en la etapa de emisión de una palabra se hizo desde una perspectiva de intenciones comunicativas. Se presentaron 18 tipos de intención que cubrían la totalidad de las emisiones de los niños. A raíz de esa descripción se pudo identificar dos grandes corrientes en el uso del lenguaje que se diferencian por la preferencia comunicativa o léxica. Dentro de cada categoría de intenciones se identificaron diferentes manifestaciones del lenguaje que eran producto del contenido proposicional del lenguaje. Así, una emisión no sólo describe sino que se refiere a objetos, acciones, lugares o relaciones entre ellos, pide una acción y descifra diferentes elementos de la situación comunicativa, como el agente, la acción o el objeto involucrado en la acción, etc. El análisis detallado de cada intención comunicativa ha sido enriquecido además, en este análisis, con la inclusión del contenido proposicional de cada emisión.

El modo de aproximación de esta investigación ha podido mostrar que el niño, desde sus primeros gestos y expresiones verbales muestra una variedad de intenciones que rebasan una simple etiqueta. Este modelo ha permitido el análisis del lenguaje del niño desde las características propias de sus emisiones y no desde concepciones abstractas de lo que podría ser. Ha considerado cada emisión dentro del contexto en el que se desenvuelve, factor que es fundamental para comprender su significado. Ha tomado en cuenta la reacción de los interlocutores y ha observado el papel que juega su lenguaje en

la evolución lingüística del niño. A partir de las consideraciones de las intenciones comunicativas ha mostrado dos grandes líneas o estilos que siguen los niños en su aproximación al lenguaje. Esto ha subrayado el hecho de que cada niño tiene sus propios intereses y sus necesidades idiosincráticas. Cada uno se expresa respecto de lo que lo rodea porque acopla información que recibe de su mundo a su sistema individual.

La información que aporta esta investigación es sobre el desarrollo normal del niño. Estos datos se pueden tomar en cuenta en la creación de métodos terapéuticos y modos de análisis del lenguaje de niños con trastornos en su sistema de comunicación. En especial, se ha mostrado que el niño normal comunica una variedad de intenciones y funciones con gestos y emisiones que son difíciles de comprender fuera del contexto conversacional. Estos datos sugieren que se deberían explotar todos los recursos discursivos de los niños a pesar de sus limitaciones en otros componentes de su lenguaje. En los primeros sonidos y gestos de los niños con trastornos lingüísticos se puede recuperar un valor intencional que sirva como base para reforzar las habilidades comunicativas del niño.

Los estudios del lenguaje normal que parten de parámetros pragmáticos se han llevado a campos de la lingüística aplicada en inglés, italiano y otras lenguas. En especial, se han elaborado propuestas terapéuticas y pruebas de lenguaje. No hay motivo para pensar que en el español tal objetivo no es también alcanzable.

Esta investigación ha mostrado que el niño se inicia en el proceso comunicativo por medio de negociaciones de su intencionalidad. Los interlocutores interpretan las primeras emisiones y gestos como elementos con valor comunicativo. Si esto ocurre en el niño normal, se puede esperar que en el niño que carece de un medio eficaz para adquirir el lenguaje también se exploten esas manifestaciones y a partir de ellas se inicie su proceso hacia la adquisición del lenguaje. El patrón de lenguaje del niño normal en su segundo año de vida puede servir como guía para la elaboración de programas educativos que permitan que el

niño con trastornos de lenguaje llegue a ser un hablante competente. Esta investigación puede ser una pauta para la creación de dichos programas.

TABLA 7

COMPARACION DE DESCRIPCIONES Y PETICIONES
(en porcentajes)

NIÑO	ETAPA	DESC.	PET.
DAMIAN	I	18.63	14.29
	II	40.43	4.91
	III	33.32	4.06
	IV	48.18	4.18
	V	49.72	7.56

DANIEL	I	22.63	0
	II	7.14	1.78
	III	20.64	7.60
	IV	44.89	22.95

HILIANA	I	30.15	19.04
	II	44.23	7.68
	III	32.63	16.83

MARTA	I	38.31	6.48
ELENA	II	39.99	10.71

TABLA 8

COMPARACION DE PROTO-INTENCIONES E INTENCIONES CON
CONTENIDO ESPECIFICO
(en porcentajès)

NIÑO	ETAPA	PROTO	CONV.
DAMIAN	I	47.81	32.92
	II	20.74	47.91
	III	28.44	37.38
	IV	.52	52.36
	V	2.12	57.28

DANIEL	I	52.82	22.63
	II	58.92	8.92
	III	27.16	28.24
	IV	4.08	67.84

HILIANA	I	4.76	49.19
	II	19.22	51.91
	III	1.05	49.46

MARTA	I	18.17	44.79
ELENA	II	6.42	50.70

BIBLIOGRAFIA

- Anastasi, Anne. 1954. Psychological Testing. Macmillan, New York
- Austin, J.L. 1962. How to do Things with Words. Harvard University Press, Massachusetts
- Bar-Hillel, Yehoshua. "Indexical expresiones" Mind 1954 p. 359-379
- Barnes, S., Gutfreund, M., Satterly, D. y Wells, G., 1983. "Characteristics of adult speech which predict children's language development" Journal of Child Language 10: 65-84
- Bates, Elizabeth. 1976. Language and Context Academic Press, New York
- Bates, E., Camaioni, L., y Volterra V. 1979. "The acquisition of performatives prior to speech" en Ochs, E. y Schieffelin, B. (eds.) Developmental Pragmatics. Academic Press, New York p. 111-129
- Bates, E., y Snyder, L. 1987. "The cognitive hypothesis in language development" en Uzgiris, I. y Hunt, J. McV. (eds.) Research with Scales of Psychological Development in Infancy. University of Illinois Press, Illinois p. 168-204
- Bates, E., Bretherton, I., Snyder, L., 1988 From First Words to Grammar. Cambridge University Press, Cambridge (las citas son del documento original)
- Bates, E., O'Connell, B., Shore, C., 1987. "Language and communication in infancy" en Osofsky, J., (ed.) Handbook of Infant Development Wiley, New York p. 1-81 (las citas son del documento original)
- Bates, E. y MacWhinney, B. 1987. "Competition, variation, and language learning" en MacWhinney, B. (ed.) Mechanisms of Language Acquisition. Lawrence Erlbaum, New Jersey p. 157-194
- Beléndez-Soltero, P. 1980. Repetitions and the acquisition of Spanish verb system. Tesis doctoral inédita. Harvard University

- Blake, R. 1980. The acquisition of mood selection among Spanish speaking children ages 4 to 12. Tesis doctoral inédita. University of Texas, Austin
- Bloom, Lois. 1970. Language Development: Form and Function. M.I.T. Press, Massachusetts
- Bloom, Lois. 1973. One Word at a Time. Mouton, The Hague
- Bloom, L., Hood, L., y Lightbown, P. 1974 "Imitation in language development: if, when and why" Cognitive Psychology 6: 380-420
- Bloom, L., Lightbown, P., y Hood, L. 1975. "Structure and variation in child language" Monograph of the Society for Research in Child Development 40 (serie 160)
- Bloom, L. y Lahey, M. 1978. Language Development and Language Disorders. Wiley, New York
- Bretherton, I. 1988. "How to do things with one word" en Smith, M. y Locke, J. (eds.) The Emergent Lexicon Academic Press, New York (las citas son del documento original)
- Brown, Roger. 1973. A First Language. Harvard University Press, Massachusetts
- Brown, R., Cazden, C. y Bellugi, U. 1969. "The child's grammar from I to III" en Hills, J.P. (ed.) Minnesota Symposia on Child Psychology 2. University of Minnesota Press, Minneapolis
- Bruner, Jerome. 1975. "The ontogenesis of speech acts" Journal of Child Language 2: 1-19
- Bruner, Jerome. 1978. "From communication to language: a psychological perspective" en Markova, I. (ed.) Social Context of Language Wiley, New York p. 17-48
- Bühler, Karl. 1934. Teoría del Lenguaje. Alianza Universidad, Madrid (edición en español de 1979)
- Camaioni, Luigia. 1979 "Child-adult and child-child conversations: an interactional approach" en Ochs, E., y Schieffelin, B., (eds.) Developmental Pragmatics Academic Press, New York p.325-338
- Careaga, Gabriel. 1974. Mitos y Fantasías de la Clase Media en México. Joaquín Mortiz, México

- Carter, A.L. 1975. "The transformation of sensori-motor morphemes into words: a case study of the development of more and mine" Journal of Child Language 2: 233-250
- Carter, A.L. 1978. "The development of systematic vocalizations prior to words: a case study" en Waterson, N. y Snow, C. (eds.) The Development of Communication. Wiley, New York p. 127-138
- Clark, H., y Clark, E. 1977. Psychology and Language Harcourt, Brace, Jovanovich, New York
- Clark, E. 1973. "What's in a word" en Moore, T.E. (ed.) Cognitive Development and the Acquisition of Language. Academic Press, New York p. 65-110
- Clark, E. 1985. "The acquisition of Romance, with special reference to French" en Slobin, D.I. (ed.) The Crosslinguistic Study of Language Acquisition Volume I. Lawrence Erlbaum Assoc, New Jersey p. 687-782
- Cummins, J. 1979. "Cognitive/academic language proficiency, interdependence, the optimum as age question and some other matters" Working Papers on Bilingualism 19: 121-129
- Cummins, J. 1984. Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy. College Hill Press, San Diego
- Chapman, D. 1980. "Exploring children's communicative intents" en Miller, J. (ed.) Assessing Language Production in Children. University Park Press, Baltimore p. 111-136
- Cherry, L and Lewis, M. 1978 "Differential socialization of girls and boys: implications for sex differences in language development" en Waterson, N. and Snow, C. The Development of Communication John Wiley, New York p. 189-197
- Chomsky, Carol. 1969. The Acquisition of Syntax in Children 5 to 10. M.I.T. Press, Massachusetts
- Chomsky, Noam. 1965. Aspects of the Theory of Syntax. M.I.T. Press, Massachusetts
- Cross, T.G. 1978. "Mother's speech and its association with rate of linguistic development in young children" en Waterson, N. y Snow, C. op.cit. p 199-216

- della Corte, M., Benedict, H. and Klein, D. 1983. "The relationship of pragmatic dimensions of mother's speech to the referential-expressive distinction" Journal of Child Language 10: 35-43
- Demetras, M.J., Post, K. N. and Snow, C. 1986. "Feedback to first language learners: the role of repetitions and clarification questions" Journal of Child Language 2: 275-292
- de Villiers, J.B. y de Villiers, P.A. 1978 a. "Semantics and syntax in the first two years: the output of form and function and the form and function of the input" en Minifie, F. y Lloyd, L. (eds.) Communicative and Cognitive Abilities: Early Behavioral Assessment University Park Press, Baltimore p. 309-348
- de Villiers, J.B. y de Villiers, P.A. 1978 b. Language Acquisition. Harvard University Press, Massachusetts
- Dore, John. 1973. The Development of Speech Acts. Tesis Doctoral City University of New York
- Dore, John. 1974. "A pragmatic description of early language development" Journal of Psycholinguistic Research 4: 343-350
- Dore, John. 1975. "Holophrases, speech acts and language universals" Journal of Child Language 2: 21-40
- Dore, John. 1978. "Conditions for the acquisition of speech acts" en Markova, I. (ed) The Social Context of Language. Wiley, New York p. 87-109
- Dore, John. 1983. "Feeling, form and intention in the baby's transition to language" en Golinkoff, R.M. (ed.) The Transition from Prelinguistic to Linguistic Communication. Lawrence Erlbaum Assoc., New Jersey p. 167-190
- Dore, J., Franklin, M., Miller, R., y Ramer, A. 1976. "A transitional phenomena in early language acquisition" Journal of Child Language 3: 13-28
- Echeverría, Max. 1978. Desarrollo de la Comprensión Infantil de la Sintaxis. Universidad de Concepción, Chile

- Eimas, P. 1974. "Linguistic processing of speech by young infants" en Schiefelbusch, R. y Lloyd, L. (eds.) Language Perspectives, Acquisition, Retardation and Intervention. University Park Press, Baltimore p. 55-74
- Ferguson, Charles. 1978. "Learning to pronounce: the earliest stages of phonological development" en Minifie, F. y Lloyd, L. (eds.) Communicative and Cognitive Abilities: Early Behavioral Assessment University Park Press, Baltimore p. 273-298
- Ferrier, L. 1982. "Intonation in discourse: talk between 12 month old children and their mothers" Trabajo presentado en Stanford Child Language Research Forum
- Fillmore, Charles. 1968. "The Case for case" en Bach, E., y Harms, P. (eds.) Universals in Linguistic Theory Holt Reinhart and Winston, New York p. 1-88
- Fonagy, I. 1972. "A propos de la genese de la phrase enfantine" Lingua 30: 30-71
- Freedle, R. y Lewis, M. 1977. "Prelinguistic conversation" en Lewis, M., y Rosenblum, L. (eds.) Interaction, Conversation and the Development of Language. Wiley, New York p. 157-185
- Furrow, D., Nelson, K and Benedict, H. 1979. "Mother's speech to children and syntactic development: some simple relationships" Journal of Child Language 6: 423-442
- Furrow, D. y Nelson, K. 1986. "A further look at the motherese hypothesis: a reply to Gleitman, Newport and Gleitman" Journal of Child Language 13: 163-176
- Garvey, Catherine. 1986. reseña de Kuczaj, S.A. en Journal of Child Language 13: 439-440
- Garfinkel, H. 1967. Studies in Ethnomethodology. Prentice-Hall, New Jersey
- Gleitman, L., Newport E., y Gleitman, H. 1984. "The current status of the motherese hypothesis" Journal of Child Language 11: 43-79
- Golinkoff, Roberta, M. 1983. "In the beginning was the word: a history of the study of language acquisition" en Golinkoff, R.M. (ed.) The Transition from Prelinguistic to Linguistic Communication. Lawrence Erlbaum Assoc., New Jersey p. 1-26

- González, G. 1983. "Expressing time through verb tenses and temporal expressions in Spanish: age 2.0- 4.6" NABE Journal 7, 2:69-81
- Greenfield, Patricia y Zukow, Patricia. 1978. "Why do children say what they say when they say it?: an experimental approach to the psychogenesis of presupposition" en Nelson, K., (ed.) Children's Language Vol. 1. Gardner Press, Inc. New York p. 287-336
- Greenfield, Patricia y Smith, Joshua. 1976. The Structure of Communication in Early Language Development. Academic Press, New York
- Grice, H.P. 1975. "Logic and Conversation" en Cole, P. y Morgan, J. Syntax and Semantics Vol. 3. Academic Press, New York p. 41-58
- Griffiths, P. 1979. "Speech acts and early sentences" en Fletcher, P. y Garman, M. (eds.) Language Acquisition Cambridge University Press, Cambridge p. 105-120
- Gutiérrez, Lucy Hale. 1974. A Study of the Applicability of Halliday's Functional Theory of Language Development to Two Spanish Speaking Children at the Pre-syntactic Stage. Tesis Doctoral University of New Mexico
- Halliday, M.A.K. 1964. "Syntax and the consumer" en C.I.J.M., Stuart (ed.) Report of the Fifteenth Annual (First International) Round Table Meeting on Linguistics and Language Study. Georgetown University Press, Washington, D.C. p. 11-24
- Halliday, M.A.K. 1975. Learning how to Mean Elsevier-North Holland, New York
- Halliday, M.A.K. 1978. Language as Social Semiotic University Park Press, Baltimore
- Horgan, Dianne. 1981. "Rate of language acquisition and noun emphasis" Journal of Psycholinguistic Research 6: 629-640
- Hymes, Dell. 1972 a. "Toward ethnographies of communication: the analysis of communicative events" en Giglioli, P. (ed.) Language and Social Context. Penguin Books, Middlesex p.21-44

- Hymes, Dell. 1972 b. "On Communicative Competence" en Pride, J.B., y Holmes, J. (eds.) Sociolinguistics Penguin Books, Middlesex p. 269-285
- Hymes, Dell. 1974. Foundations in Sociolinguistics University of Pennsylvania Press, Philadelphia
- Jakobson, Roman. 1960. "Lingüística y poética" en Jakobson, R. Ensayos de Lingüística General. Seix Barral, Barcelona
- Keenan-Ochs, E. 1977. "Making it last: repetition in children's discourse" en Ervin-Tripp, S., y Mitchell-Kernan, C. (eds.) Child Discourse. Academic Press, New York p. 125-138
- Kretschmer, R.R. y Kretschmer, L.W. 1978. Language Development Intervention with the Hearing Impaired University Park Press, Baltimore
- Kuczaj, S.A. 1982. "On the nature of syntactic development" en Kuczaj, S.A. (ed.) Language Development Vol. I Lawrence Erlbaum Assoc., New Jersey p. 37-72
- Labov, W. 1972. Language in the Inner City. University of Pennsylvania Press, Philadelphia
- Laosa, L.M. 1980. "Maternal teaching strategies in Chicano and Anglo-American families: the influence of culture and education on maternal behavior" Child Development 51: 759-765
- Lenneberg, E. 1967. Biological Foundations of Language Wiley, New York
- Lepschy, Giulio. 1966. La Lingüística Estructural. Edit. Anagrama, Barcelona
- Levinson, Stephen. 1983. Pragmatics. Cambridge University Press, Cambridge
- Lewis, M.M. 1936. Infant Speech: a study of the beginnings of language. Harcourt, Brace, Jovanovich, New York (citado en Dore, J. 1973)
- Lieven, E.V.M. 1978. "Conversations between mothers and young children: individual differences and their possible implications for the study of language learning" en Waterson, N. and Snow, C. The Development of Communication John Wiley, New York p. 173-187

- Lyons, John. 1977. Semantics Vol. 1. Cambridge University Press, Cambridge
- Maratsos, M. "Crosslinguistic analysis, universals and language acquisition" en Kessel, F. (ed.) The Development of Language and Language Researchers. Lawrence Erlbaum Assoc., New Jersey p. 121-152
- McDonald, L. and Pien, D. 1982. "Mother conversational behaviour as a function of interactional intent" Journal of Child Language 9: 337-358
- McLaughlin, B., White, D., McDevitt, T., y Raskin, R. 1983. "Mother's and father's speech to their young children: similar or different". Journal of Child Language 10: 245-252
- McLean, J.E. y Snyder-McLean, L.K. 1978. A Transactional Approach to Early Language Training. Charles E. Merrill Publishing Co., Columbus
- McNeill, David. 1970. The Acquisition of Language. Harper and Row, New York
- Menn, Lynn. 1978. Pattern, Control and Contrast in Beginning Speech. Indiana University Linguistic Club, Indiana
- Miller, George. 1964. "Los psicolingüistas" en Miller, George Psicología de la Comunicación p. 62-84
- Morehead, D. y Morehead, A. 1974. "From signal to sign: A Piagetian view of thoughts and language during the first two years" en Schiefelbusch, R.L. y Lloyd, L (eds.) Language Perspectives, Acquisition, Retardation and Intervention. University Park Press, Baltimore p. 153-190
- Morse, P. 1978. "Infant speech perception: origins, processes and alpha centauri" en Minifie, F. y Lloyd, L. (eds.) Communicative and Cognitive Abilities: Early Behavioral Assesment. University Park Press, Baltimore p. 195-228
- Muma, John. 1978. Language Handbook. Prentice Hall, New Jersey
- Murray, L. y Trevarthen, C. 1986. "The infant's role in mother-infant communications" Journal of Child Language 13: 15-30

- Navarro Tomás, Tomás. 1932. Manual de Pronunciación Española. Publicaciones de la Revista de Filología Española, Madrid
- Nelson, Katherine. 1973. "Structure and strategy in learning to talk" Monographs of the Society for Research in Child Development p.38-149
- Nelson, Katherine. 1978. "Early Speech in its Communicative Context" en Minifie, F. y Lloyd, L. (eds.) Communicative and Cognitive Abilities: Early Behavioral Assesment. University Park Press, Baltimore p. 443-473
- Nelson, Katherine. 1981. "Individual differences in language development: implications for development and language" Developmental Psychology 2: 170-187
- Newport, E., Gleitman, H. y Gleitman, L. 1977. "Mother, I'd rather do it myself: some non-effects of maternal speech style" en Snow, C. y Ferguson, C. (eds.) Talking to Children: language input and acquisition. Cambridge University Press, Cambridge p. 109-150
- O'Brien, M y Nagle, K.J. 1987. "Parents' speech to toddlers: the effect of play context" Journal of Child Language 14: 269-280
- Olsen-Fulero, L. 1982. "Style and stability in mother conversational behaviour: a study of individual differences" Journal of Child Language 9: 543-564
- Parisi, D. y Antinucci, F. 1976. Essentials of Grammar. Academic Press, New York
- Peirce, C. 1932. Collected Papers. Hartshorne, C. y Weiss, P. (eds.) Harvard University Press, Massachussetts.
- Peronard, M. 1985. "Spanish prepositions introducing adverbial constructions" Journal of Child Language 12:95-108
- Piaget, Jean. 1936. The Origins of Intelligence Routledge and Kegan Paul, London
- Piaget, Jean. 1980. "About the fixed nucleus and its innateness" en Piattelli-Palmarini, M. (ed.) Language and Learning: the debate between Jean Piaget and Noam Chomsky. Harvard University Press, Cambridge p. 55-67

- Sachs, H., Schegloff, E.A., y Jefferson, G. 1974. "A simplest systematics for the organization of turn taking for conversation" Language 4:696-735
- Schieffelin, B. and Ochs, E., 1986. "Language socialization" Annual Review of Anthropology Vol 15
- Schlesinger, I. 1971. "Production of utterances and language acquisition" en Slobin, D.I., (ed.) The Ontogenesis of Grammar Academic Press, New York p. 63-101
- Searle, John. 1969. Speech Acts. Cambridge University Press, Cambridge
- Searle, John. 1975. "Indirect speech acts" en Cole, P. y Morgan, J.L. (eds.) Syntax and Semantics 3: Speech Acts Academic Press, New York p.59-82
- Shatz, M. 1987. "Bootstrapping operations in child language" en Nelson, K. (ed.) Children's Language Vol. 6. Lawrence Erlbaum Assoc. New Jersey p. 1-22
- Slobin, D.I. The Cross-Linguistic Study of Language Acquisition. Erlbaum, New Jersey 1985
- Smolak, L. y Weinraub, M. 1983. "Maternal speech: strategy or response" Journal of Child Language 10: 369-380
- Smolak, L. 1987 "Child characteristics and maternal speech" Journal of Child Language 14: 481-492
- Snow Catherine y Ferguson, Charles. (eds.) 1977. Talking to Children: Language Input and Acquisition. Cambridge University Press, Cambridge
- Snow, Catherine. 1977. "Mother's speech research: from input to interaction" en Snow, C., y Ferguson, C. (eds.) op.cit. p. 31-50
- Snow, Catherine.. 1981 "The uses of imitation" Journal of Child Language 8:205-212
- Snyder, Lynn. 1975. Pragmatics in Language Disabled Children: their prelinguistic and early verbal performatives and presuppositions. Tesis Doctoral University of Colorado
- Snyder, L., Bates, E. y Bretherton, I. 1981. "Content and context in early lexical development" Journal of Child Language 8: 565-582

- Smolak, Linda y Weinraub, Marsha. 1983. "Maternal speech: strategy or response?" Journal of Child Language 10: 369-380
- Stine, E.L. y Bohannon J.N. 1983. "Imitations, interactions and language acquisition" Journal of Child Language 10: 589-603
- Volterra, V. y Antinucci, F. 1979 "Negation in child language: a pragmatic study" en Ochs, E. y Schieffelin, B. (eds.) Developmental Pragmatics Academic Press, New York p. 281-304
- Van Dijk, Teun. 1977. Texto y Contexto Cátedra, Madrid (edición en español 1980)
- Vihman, M.M. y Miller, D. 1988. "Words and babble at the threshold of language acquisition" en Locke, J.L. (ed.) The Emergent Lexicon. Academic Press, New York p. 151-183
- Vygotsky, L.S. 1934. Language and Thought. M.I.T. Press, Cambridge
- Werner, H. y Kaplan, B. 1963. Symbol Formation Wiley, New York
- Zukow, Patricia. (en prensa) "An intraethnic comparison of the transition from non-verbal to verbal communication: two case studies in Central Mexico" en Ochs, E. y Schieffelin, B. (eds.) Socialization and Language Acquisition. Cambridge University Press, Cambridge
- Zukow, P., Reilly, J., y Greenfield, P. 1982. "Making the absent present" en Nelson, K. (ed.) Child Language volume 3. Gardner, New York p. 1-84
- Ziajka, A. 1981 Prelinguistic Communication in Infancy Praeger, New York

Niño: Damián

Fecha: 19 de mayo

Edad: 2;4-5

Slt/lug	Objt	Activ	Part	Emisión	Interp
D pidió Coca, M trae de la cocina, están en la recámara	vasos, cubeta de hielo, Coca cuchara	entra la M con la Coca, D con vaso D pone el hielo al vaso con la cu- chara	M	primero a ella	
		D no puede sacar un hielo, lo toma, lo pone en otro vaso D ve lo que está haciendo	M M D M D	wo Damián qué haces yo+ te ayudo? i	PETINF RESPS/N
		se le cae un hielo se dirige a M, pide un vaso, tiene un hielo en la cuchara pone otro hielo en el vaso D ve lo que hace la M pone otro vaso	M D M D M	a ver, yo bo to (vaso) muy bien, aquí uno y ya mo yo mamá mas+	PETINST DESC PETINF
		D pone hielo en su vaso	M	si mijito, por favor, ya, ya este vaso es chiquito, aquí uno y ya	
		D toma su vaso la M le quita los hielos y hace un gesto de "no"	D M D M D M	si/si/ta (ésta) ya ya pot+ no no ubo no se acabó a?a (no)	DESC PETINF NEG NEG PETACC
		D va por la botella	M D	ta ixi (abrir) no se pueda abrir no//ta//ixi	NEG PETACC NEG
		D ve el destapador, se lo da a su M la M simula abrir la botella D hace gesto de "si", mueve su vaso hacia ella	M D M D M	ah, aquí está el abre Cocas quieres, no? xi, xi mamá...	RESPS/N DESC
		D parece contar los vasos	D M D M D	tu ta tute//to te (dos tres) y Donna? nai y Diana?	DESC NEG NEG
		la M destapa la botella D pone su vaso	M D M	ina a quién le damos? ixi (abrir) primero a quién?	PETACC
		D señala el vaso la M le sirve poca Coca	D M D	na//do bueno, así o más? mas	RESPD RESPD DESC
		la M termina de servir D ve el vaso	M D M	ya ya se acabó no ba no se acabo?	NEG
		la M sirve mas Coca, D señala	D	mamá mas mamá mas da	LIND PETINS LIND PETINS
		D pone su vaso	M	ma dada mamá mas	PETINS LIND PETINS
		la M le sirve y termina de ser-			

virle	M	ya	
D pone su vaso	D	mas	PETINS
	M	y me das un beso?	
D le da besos	D	i	RESPS/N
	M	ay, no me gustó, ay no me gustó	
D le da otro	D	i+	PETINF
	M	con abrazo	
D le da un abrazo			
M le sirve mas Coca, D ve su vaso	D	mamá mas da	PETINS
la M le sirve mas, brindan	MyD	(risa)	
vuelven a brindar	M	como le dices a mama?	
	D	ma	RESPD
toman Coca, la M esconde la botella, D la ve	D	no	NEG
	M	no qué?	
D señala la botella escondida	D	te	RESPD
la M ve su vaso	M	a ver, me das?	
	D	i	RESPS/N
la M toma de su vaso	M	mucho? toda? me la acabo toda?	
	D	no ba	RESPS/N
D va a tocar el hielo	D	bayo	DESC
	M	hielo, quién te lo dió?	
D ve a su M	D	tu	RESPD
D toma Coca	M	yo? y cómo tehas portado?	
D hace un gesto de "chulito"	D	ben	RESPD
	M	y Hania?	
D hace gesto de "no"	D	nan	RESPD
	M	mal?	
	D	i	RESPS/N
	M	qué hizo?	
	D	to ta	RESPD
	M	qué tiró? qué tiro?	
	D	ta	RESPD
D señala la Coca		mam ma ta+	PETINS
	M	a si	
	D	ta	PETINS
D busca la botella detrás de su M	M	dónde está? ya se acabó?	
	D	ma+	PETINS O
			LLAM
D busca la Coca		ta not	PETINF
	M	no mas Coca	
D mete su dedo al vaso	D	ma axata	DESC
	M	ahí tienes, si	
D sigue buscando la Coca, no la encuentra	D	nta	NEG
		no ta	NEG
		no	NEG
	M	dónde?	
corcholata			
D encuentra una corcholata, se la enseña a su M	D	ama ata	DESC
	M	ahí está la corcholata	
D se va a buscar la Coca	D	no//ta//ma ta//no ma ta	NEG, DESC, PETINS, NEG
	M	más Coca?	
	D	xi	RESPS/N
	M	ya se acabó	
	D	ya	DESC
	M	dónde hay?	
D ve a su M, le enseña el vaso	D	ta	PETINS
		i+ ia+//i+ at ma+	PETINF,
			PETINF
	M	y qué me das?	

D le da su vaso

se le cae el hielo a la M

D trata de tomar el hielo

D te

M no, no, no, uy, ya no tiene,
mira, éste ya no sirve

D ta i+

M vamos a tirarlo

D no

M ahorita te damos uno nuevo

RESPD

PETINS

NEG

Niño: Daniel

Fecha: 24 de abril

Edad: 2;2-6

Sit/lug	Objt	Activ	Part	Emisión	Interp
la familia come en la cocina, Da juega simultáneamente con unos juguetes	platos, carne, Pitufos	Da come, el P se para y Da lo sigue con la mirada Da sigue comiendo y jugando con el Pitufo	P M	te voy a dar espérate a que coma carne, es importante espérate a que él los pida	
		el P trae algo a la mesa Da señala lo que trajo su P lo trata de alcanzar	Da	gi ubix bu+	DESC PROTOI PETINF
		Da sigue comiendo Da señala algo	P Da P Da	quieres? u ke awa qué quieres, dime, mira wawa (queja) KE WAWA	PETINS PETINS PETINS
		el P le da un vaso sin agua Da ve el vaso	P Da P	ahorita, ahorita, agua solita o jugo? qué quieres? e wawa agua	PETINS
		el P se para, trae agua, Da le da el vaso, el P le sirve, le enseña la jarra, Da la ve el P le da el vaso, Da toma el P le da sopa		de éste quieres, si? toma sopa, ora Daniel, cómete la sopa está muy rica	
		Da hace un gesto de "no" el P le acerca la cuchara	Da P Da	ña ñu sí no	NEG NEG NEG
		Da empuja la cuchara	Da	na	
		Da la rechaza, la empuja	P	por qué m? cómetela (queja)	
		P simula que se le está comiendo	Da P Da P	me la como yo? (queja) me la como yo, si?	PROT
		el P come su comida, Da también, el P le toca su brazo, come muy rápido	P	despacito, despacito, luego la tiras	
		Da ve el piso, el P le enseña un pan que está fuera de su alcance	Da	mira mam+ m mam	PETINS PETINS
		Da extiende su mano, le señala, lo ve	P	pan, quieres pan?	
		el P le da pan, Da se lo come	Da P	ii ma pa pama pama, qué es eso? (risa) pan, toma	RESPS/N
		Da extiende su mano	Da P	no quieres un Fruti Lupis? mm sí?	PROTOI
		Da extiende su mano	Da	ñaka (queja)	PROTOI

el P pone el pan fuera de su alcance	P	aquí te lo voy a poner, eh?	
Da se voltea y come su pan, ve al piso	Da	ata+ (queja) a:: (llanto)	PROT
	M	como eres	
	P	ya Daniel?	
D señala los Fruti Lupis	P	wis+ wis+ wis+ (queja, llanto)	PETINS
	P	Fruti Lupis, di, a ver, pis, pis	
el P le da uno	M	pero con la boca llena, pis, pis	
Da mastica el pan, toma un Fruti Lupis.	P	no se habla con la boca llena Daniel	
Da come			
Da extiende su mano	P	pis//bis	PETINS
	M	m?	
Da extiende su mano	Da	bis	PETINS
	P	quiere pis	
Da ve su plato, extiende su mano	Da	bis bis	PETINS
Da vuelve a comer de su plato	P	carne mejor	
Da extiende su mano	Da	bis	PETINS
	P	quieres galleta?	
	M	no, Cuauhtemoc, (risa)	
el P le da un Fruti Lupis	P	bueno, pss	
	M	espérate a que termine	
Da extiende su mano	Da	mm biba	PETINS
	P	qué quieres?	
	Da	bis	RESPD
	P	otro pis, toma otro pis	
el P le da otro, se lo come, ve al vacío	Da	a uka (?)	
	P	m?	
Da toma un Pitufo	Da	buxu	DESC
otro Pit.			
el P levanta otro Pitufo del piso	P	qué mas quieres?	
Da el Pitufo en el piso	Da	a::keo xeo	RESPD
	P	Pitufo?	
Da ve el vaso, pone el Pitufo encima	Da	sí ñeoñeo (risa)	RESPS/N DESC
empieza a poner el Pitufo en el agua		xeo wawau	DESC
	M	no, eh, no, eh, eso no, eso no es para nadar, ponlo aquí, mira	
el P se lo quita	Da	a ha	NEG
	M	en la tina	
	Da	PAPA	LLAM
	P	qué?	
Da señala los Pitufos	Da	ufus	DESC
	P	ufus, sí, mira, éste qué tiene aquí? qué es eso? tu pasta de dientes chaparro	
Da señala la pasta que tiene el Pitufo	Da	ia	ATENC
Da hace como si se comiera la pasta, señala el Pitufo, lo toca	P	a comer, ándale, rápido	
	Da	IA YI FIA	ATENC
el P le llena la boca de comida, Da señala los Pitufos y los Fruti Lupis	Da	ufus ufus pis	DESC
	P	m?	
toma los Fruti Lupis	Da	bis	PETINS

Da se ala los Fruti Lupis el P se lo da, Da se lo mete a la boca, extiende su mano	P no mas hay dos, cuál quieres? éste o éste? Da bis::BIS	PETINS
	bis	PETINS
Da pone las dos manos el P le da otro Da se ala la alacena	P no mas queda éste, te los vas a acabar? Da bis	PETINS
	bi bis papa//bis	PETINS, PETINS
Da señala la alacena y jala al P.	P bis? mas bis? ya se acabaron, ya no hay Da BIS, papá papá (llanto)	PETINS LLAM
el P le da carne, Da hace gesto de "no"	Da ña	NEG
le pega al P	P no Da ña	NEG
Da señala su plato P le pone carne, se la corta, Da se la come Da come, su P va por una naranja Da señala la naranja	P no, qué más quieres, a ver? Da u bis// bis bis	RESPD
	P te gustó?	
	Da uxu M (risa), sí, te doy, sí te voy a dar	PETINS
el P le lleva la naranja Da extiende su mano	P quieres de esto? Da mhm	RESPS/N
Da extiende su mano	P sí? qué es esto? Da (queja) a+//a+ ñaña	PROTOI, PETINS
	M la mandarina, no la mandarina	
el P le pone la naranja en le mano se la retira	P qué es esto? Da a+	PROTOI PROT
Da la toma	M es pan? Da a ñaña	RESPD
Da se la da a su M	M qué es? cómo se llama? te lo abro? Da (queja) a::	PROT
	M te la parto Daniel? Da i	RESPS/N
Da señala la naranja	M sí? no? Da ji	RESPS/N PROT
Da señala algo en el piso, P le da lo del piso	M ma,(queja) ñaña (queja) M qué quieres? Da (llanto) (llanto)	
Da señala la canasta de fruta P señala la canasta	P qué quieres? Da (queja) ñaña	RESP
	P esa? Da xua	RESPS/N
	P cuál? Da xua (llanto)	RESPD
	M aquí está P esta? Da xua	RESPS/N
Da extiende su mano hacia la naranja el P le da naranja Da le regresa la naranja	M o mandarina? Da ya wo bi+bi+	PETINS PETACC
	M abrir, bi es abrir, zhorita te la abro	

	la M se lleva la naranja para abrirla	Da	yí+ axa	PETACC
	Da se ala el plato de la M	P	ahorita te la va a abrir mama	
		M	quieres que te la abra?	
	Da señala el plato de la M	Da	yí axa a (queja)	RESPD PROT
	Da toma la mandarina del plato de su M	P	ésta?	
	Da hace gesto de "no"	Da	xua ñaña	RESPS/N
		P	nero, la puedes abrir?	
	el P le da la mandarina	Da	ñaña	DESC
	Da la trata de abrir, no pueda	P	ándale, tú solo	
		P	oye Daniel, sabes qué? yo quiero una galleta	
	Da parte la mandarina, come	M	ay Cua, como eres, no va a comer	
		M	quieres naranja Daniel?	
	Da no puede partir la mandarina, se la da a su P	Da	ki	RESPS/N
	Da come mandarina		mm papa	PETACC
		M,P, Inv.	(platica, sin dirigirse al niño), sobre galletas)	
	Da extiende su mano	Da	m teta// ya // papá	PETINS (3)
galleta	P toma una galleta y se sale	P	adiós Daniel	
		Da	YETA PAPA yeta papa	PETINS PETINS
	(fuera del cuarto)	P	pero estás comiendo naranja, tú no quieres naranjas?	
	P regresa a la cocina, va hacia las galletas	Da	deta	RESPS/N
		P	cuál quieres? de cuál quieres? de ésta?	
	Da extiende su mano hacia su P	Da	(risa)	
	Da señala la lata de galletas	Da	ñaña (queja)	PETINS
	el P le lleva la lata, Da ve las galletas, hace gesto de "no"		ña da+	PETINS
	el P le enseña otras galletas	Da	no	NEG
		P	no? ésta no? de estas?	
		Da	(risa) xí	RESPS/N
		P	ándale pues, toma	
	Da toma una	Da	eye deda	DESC

Niño: Hiliana

Fecha: 26 de enero

Edad: 1;5-23

Sit/lug	Objt	Activ	Part	Emisión	Interp
H está con su M en en la sala junto a una mesita en la que está una canasta con objetos	canasta, galletas agua, Gerber	la M esta sentada en el piso, H se le acerca, ve la canasta, la M pone la canasta a su lado, H va por ella, la M la cambia de lugar	M	(risa)	
		H la encuentra, M la pone debajo de sus piernas, M saca una galleta, se la enseña, H trata de tomarla, la M no se la da, H la persigue	M	mm! mira, no	
		la M la mueve y saca otra	H	(llanto)	
		H la ve, la toma	M	mira otra	
		H tiene la galleta en la mano		mm! cómo se llama?	
		la M saca otra, H la ve, la toma, sonríe, se voltea, la M saca otra, H la ve		ga-lle-ta	
		toma las galletas, las pone en el sofa	M	mira niña, mm!	
		la M saca un Gerber de la canasta	M	mm!	
		H voltea hacia su M, extiende su mano		mira, mira niña	
		H regresa a las galletas		(risa)	
		H no le pone atención, va a buscar otra cosa, extiende su mano con algo hacia su M		mira	
		H quita su mano, no le da lo que tiene	H	(no-verbal)	PROTOI
		H patatea, va a darle galleta a su M, no le da	M	me das? dame, dame	
		va hacia otro lado, voltea a ver a su M, le da galleta	H	(gritos)	
		H le da otra galleta	H	ma+	PETINF
		H simula darle otra, quita su mano	M	más, gracias	
		M levanta el Gerber	H	gracias	
		H ve la botella, señala el bebe	H	(gritos de alegría)	
		H va por su galleta, M señala la botella, H voltea, no pone atención, come	M	dame galleta, me das?	
		H se acerca a su M	H	mira	DESC
		H va por una galleta, extiende su mano hacia su M	M	ebebe	
		H va junto a su M con una galleta	M	ay, bebe	
		H le enseña la galleta	M	del bebé? es del bebé? éste? quieres de éste? te doy?	
		H come	H	(no-verbal)	PROTOI
		la M le enseña el Gerber, no pone atención	M	dame, dime, pídemme galleta	
		la M le da una galleta a H	M	mm!, me das?	
		la M le da otra galleta, camina con sus galletas	H	dame galleta	
	inves.	quieras de éste?			
	M	dale una a Nina			
	H	dale una galleta a Nina	DESC		
		pu (Poo)			
	M	a Poo? dale una a Poo, a ver el Poo, traelo para que le des galletas			

Poo	ve hacia la caja en la que está Poo, le quita la cobija H saca a Poo, lo pone sobre el sofá cerca de su M y del Gerber la M lo toma H le da galleta M toma el Gerber H toma la botella, le da a Poo, sonrfe, le quita el Gerber	M	el Poo	
			dale galleta, a ver	
			a ver, dale del bebé	
		H	no+	PETINF
		M	no quieres?	
agua	H simula darle galletas, se las retira la M toma un vaso de agua se lo ense a a H, H no pone atención, se recuesta en su M H va por el Gerber, la M le da galleta la M se ale a Nina H va a otro sillón H regrasa al sofá donde están las galletas	H	(risa)	
		M	agua?	
			ay, qué amor	
			dale galleta a ella, dale galleta a ella, mira	
			dame	
		M	a la niña dale	
		M	hay dame	
			gracias	
			gracias	
muñecas	le da una galleta a su M le da otra H se come la suya H va hacia su M, toma el Gerber, le da H sigue con su galleta, ahora la M trajo unas muñecas, la esta sentada en el sofá y pone las muñecas detrás de ella	M	me das bebé, dame, al Poo	
		M	meme niña?	
		H	no	RESPS/N
		M	mama, a ver, duerme a tu niña	
			shsh	
			a ver, duérmela, shsh	
			tápala	
	H toma una muñeca M arrulla a la muñeca la M le da la muñeca, H la arrulla H pone la muñeca en el sillón la M le da una cobija, cuando se la va a poner, suena el teléfono H se queda parada, inmóvil la M le enseña otra muñeca H sigue comiendo vuelve a sonar el teléfono, la M se para la M habla por teléfono la asist. juega con H a dormir a la muñeca H se va por otra muñeca la asist. le da una H no quiere H extiende su mano H pone a la muñeca en el sillón con la otra, regresa la M H camina hacia el sofá la M toma una muñeca chica H ve debajo del sofá H ve la muñeca H va por la muñeca H la duerme la M le da una cobija H recuesta a la muñeca en el sofá, tapan a la muñeca H ve a su mama H destapa a la muñeca, la vuelve a tapar, la toma, la M saca a Poo H toma la cobija	M	mira la niña, duérmela	
		H	ai+	EXCL
		asist.	mira, duerme a la niña, shsh	
			ahora tú	
		H	ten Hiliana, ten	PROTOI
			(no-verbal)	
		M	duerme a la niña, duérmela	
		M	mira	
			mira	
			mi:ra shsh, ven	
			duérmela, duérmela, ay, qué bonita	
			tápala, tápala, para que se duerma	
			ya? ya se va a dormir? ya se durmió	
			tú, tú duérmela	
			a ver, duerme a Poo	
		H	etu a meme	DESC

		duerme a Poo	M	a ver, mema	
		H se va con su galleta		aish, a ver, ven	
		H ve debajo del sofá, se sienta en el piso	M	a ver, vas a hacer mema con el Poo, a ver mema	
		la M le pasa la cobija		a ver, duerme con el Poo	
		H sigue comiendo		duerme con el Poo	
		H juega con la galleta	M	a ver, te la cambio	
		H no pone atención			
		la M le quita la galleta sucia			
		H patalea	M	duerme a Poo	
		la M le da otra galleta, le da a Poo, H sólo ve la galleta		niña, duerme al Poo	
		H toma a Poo, lo levanta	H	pu+	PETINF
			M	si a Poo, duérmelo, duérmelo	
		H quita la cobija, la pone atrás	M	yo lo voy a dormir, mira, shsh	
		la M le quita a Poo, lo duerme		yo me voy a dormir, ve	
		H se para, M se acuesta en el sofá		niña, ya me dormí, mira	
		H ve a su M, :	H	(no-verbal)	PROTOD
		H hace gesto de dormir	M	a ver, tú, tú duérmate	
		H le quita el Poo a su M, la M se lo quita a H	H	abi	PETINS
			M	abi, mangos, duérmate, duérmate a ver	
		la M le da la cobija			
		H mueve su cabeza, como que platica	H	m+m+ a mema	DESC
		M duerme a Poo	M	a ver, duerme a Poo	
		H se va a la mesita, ve algo, lo coge	H	mm tu a tomí	(?)
la M sube al cuarto por un animal	perro	H camina hacia las escaleras, va detrás de su M, ve a su M	H	m guaguá a guaguá	DESC
		la M baja la escalera con el perro en manos	M	quieres guaguá? a ver	
		la M le enseña el perro		mira, mira	
	rueda de onomatopayas	H toma la rueda, va al sofá, ve a los animales de la rueda	H	mm guaguá	DESC
		la M señala otros animales	M	un guaguá, mira guaguá, muu	
	caja con juguetes	la M se sienta en el sofá con el perro a su lado, la caja al otro			
		H le quita el perro, se pelean	H	ax+	EXCL
	muñeca	la M saca una muñeca de la caja	M	mira la niña	
		H va a la rueda, ve los animales	H	guaguá+	DESC
				muu	DESC
		la M ve la rueda	M	muu	
	pato	la M saca un pato, lo mueve	M	mira	
	coche	la M le enseña un coche	H	mm bebé	DESC
				bebé	DESC

Niño: Marta Elena
 Fecha: 20 de enero
 Edad: 1;8-7

Sit/lug	Objt	Activ	Part	Emisión	Interp
E esta en el cuarto de la tele con su M, han estado jugando con varios juguetes y objetos que son de su M y P	muñeca oriental de piezas	E trata de cerrar la muñeca, no puede, le extiende la base a su M	E	mamá ax+	LIND PROTOI
		se le caen las piezas a E, va con su M		mamá ax+ ax+	LIND PROTOI
		la M toma la pieza correcta	M	pero ésta no es, es la otra grande, mira, ésta mira	DESC
		la M le pide otra pieza	M	toto ahora pásame la otra, aquella, mira	DESC
			E	taya	IMIT
			M	mande?	RESPD
			E	taya	RESPD
			M	aquella, sí	RESPD
		E le pone la parte superior a la muñeca	E	taya	DESC
		la M desbarata las muñecas, E se enoja	M	ves, ahora tú solita	DESC
			E	e+e+e+	PROTOI
			M	no, no empiecas ahora tú dámela	PROTOI
			E	(llanto)	PROTOI
		la M le da una muñeca, E se avienta al piso y avienta las piezas M cierra las muñecas, E se calma E ve y toma las piezas	M	mira ésta	
			M	mira, ésta con ésta	
			E	yo yo	PETINS
			M	oye Marta Elena, no quieres ver la tele?	PETINS
			E	tí	RESPS/N
			M	sí? grítale a tu papá, grítale a tu papa	RESPS/N
		E ve las muñecas	E	TELE	PETACC
	M	pero grítale a papá	PETACC		
	E	TELE	PETACC		
	M	a papá Marta Elena	PETACC		
	E	tele	IMIT		
esta entretenida con las muñecas, no las puede cerrar	E	no	NEG		
	M	dile papa, ven, prende la tele, córrele	NEG		
	E	tí	PETACC		
la M se agacha para ver a E, E sigue con las muñecas	M	grítale a papa, fuerte, que te oiga, ándale Marta Elena, no quieres ver la tele, e? quieres	PETACC		

			ver los Pitufos?	
	E		te	RESPS/N
E sigue viendo las muñecas	M		bueno, grítale a papá, grítale a papa	
(se oye al papa, otro cuarto)				
		M	Marta Elena, grítale a papá, dile ven, ven a prender la tele, córrele hija	
E ve las muñecas	E		PAPA//VEN//TELE	LLAM PETACC
monedas	E		toma unas monedas, va al sofá	
	M		ves, ahí viene tu papá a prender la tele	
entra el P	P		qué quieres?	
E juega con las monedas, no ve a su P.	E		tele	RESPD
	P		qué? no te oigo	
	E		tele (bajito)	RESPD
	P		quieres ver la tele?	
	E		a tele	RESPS/N
ve a su P			shoxí	PETINS
ve sus monedas			no	NEG
su P prende la tele, E la ve			pufo	DESC
ve la tele			me e+	EXCL
	P		oye eso	
P se sienta en el piso			ve por tu almohada, ve por tu almohada	
			para que te acuestes aquí, grítale a tu mamá que dónde está tu almohada	
P se ala el piso	E		mana	IMIT
E ve la tele	P		mira, Pitufina, quién es? Pitufina a ver, dime cuál es Pitufina	
E ve el sofa				
E ve la tele				
E juega con las monedas				
P cambia el canal, E voltea hacia la tele, ve las monedas y otra vez la tele	E		ufo	PETINS
se oye música, E ve la tele, ve a su P, ve la tele	P		baila, baila, no quieres bailar? baila con las manos arriba	
			baila, ay, como le mates!	
el P vuelve a cambiar el canal, E ve la tele, luego a su P				
E empieza a bailar, luego regresa a sus monedas, P vuelve a poner los Pitufos, E voltea a la tele			qué está haciendo el Pitufu? está durmiendo, a ver, duérmete como el Pitufu, duérmete como el Pitufu	
E ve sus monedas, se oyen los Pitufos	E		xixi fufo	DESC
vuelve a ver la tele			ira	ATENC
E señala algo en la tele			wow//aya//aya	DESC DESC
	P		allá qué?	
E le da monedas a su P	E		e+ e+ exixe	PROTOI
	P		dámelos, dámelos para guardarlos	
la M entra al cuarto	M		Marta Elena mira	
E voltea hacia su M	P		mira, mira lo que te trae mamá	
almohada				
leche				
la M le da leche, tiene la almohada en su otra mano	M		mira	
E toma la leche, va por la almohada	E		mana mana	PETINS
toma la almohada, va con su P	P		tírala, tírate al suelo, órale	
E se tira al piso, pone su cabeza en la almohada, toma lecha, ve tele				
el P le quita la leche	E		hijos, eres una fodonga	
			teche// TECHE	PETINS

E señala la leche, el P se la
regresa
el P señala al Pitufo que está
nadando

el P le saca el biberon de la boca,
le señala la tele

E ve al Pitufo

P ten, ten, ten, acelerina

qué mira? dónde está? en el agua
verda? dónde está él?

qué es eso? qué es eso? qué está
haciendo?

E awa

PROT

RESPD