

DESARROLLO PRAGMÁTICO EN EL HABLA INFANTIL

Ximena Acuña
Franklin Sentis

Pontificia Universidad Católica de Chile

Resumen

Esta investigación bibliográfica tiene por finalidad presentar una visión del desarrollo pragmático de la lengua materna. Describe la etapa prelingüística; aborda el enfoque del desarrollo sociofuncional del lenguaje, y caracteriza el desarrollo de la lengua materna desde la perspectiva de la integración sensorial y del desarrollo socio afectivo. Se centra, finalmente, en el desarrollo de las habilidades conversacionales.

Abstract

(This bibliographical research presents a view of the pragmatic development of the mother tongue. It describes the pre-linguistic phase; it tackles on socio-functional language development and it characterizes the development of the mother tongue from the perspective of sensory integration and socio-affective factors. Finally, it focuses on the development of conversational abilities.)

INTRODUCCIÓN

A la pragmática, rama de la lingüística, se la concibe como el estudio del uso del lenguaje en un contexto interaccional real por parte de interlocutores reales (hablantes y oyentes). Así, desde la pragmática se considera que el lenguaje posee una función eminentemente comunicativa, es decir, se usa con la intención de obtener un cambio de comportamiento de los interlocutores, y se correlaciona a su vez con la función de representación sígnica del pensamiento. La lingüística tradicional dio, por mucho tiempo, mayor énfasis a esta última, otorgando relevancia al papel que juega el lenguaje, cuando interviene en la formación de categorías conceptuales, en el establecimiento de la propia imagen del “yo” y del mundo que rodea al hablante.

La concepción teórica actual, en cambio, asume que tanto la función comunicativa como la función de representación cognitiva son dos funciones del lenguaje entre las cuales no existe preeminencia de una sobre la otra, sino que ambas participan en la comunicación humana por medio de las lenguas, es decir, como funciones cognitiva e interactiva simultáneamente. Por lo tanto, la focalización sobre la interacción en el desarrollo pragmático corresponde solo a un énfasis teórico, donde se destaca el hecho de que el lenguaje se usa en contextos esencialmente interactivos e intencionados. Se entiende, entonces, que el proceso de comunicación humana implica disponer de una capacidad para realizar conductas que son intencionadas y son significativas a la vez, permitiendo la interacción entre dos o más sujetos en un contexto situacional determinado.

Desde el punto de vista pragmático, el desarrollo del niño se caracteriza como un proceso en el que se manifiesta una cantidad de actividades eminentemente sociales y comunicativas. En este proceso, se desarrolla el lenguaje como un medio de comunicación complejo, pero a la vez específico, que le permite lograr objetivos funcionales a través de la interacción. Todo esto indica que las capacidades sociales subyacentes emergen precozmente y abren la posibilidad de considerar teóricamente la comunicación prelingüística como un precursor crucial del desarrollo del lenguaje.

Así, se entiende por adquisición de la lengua materna el desarrollo del conocimiento lingüístico, en su condición de conocimiento idiomático, definido al interior de los parámetros teóricos como competencia comunicativa pragmática (Hymes, D. 1962) y como competencia gramatical. El desarrollo de la lengua materna en el niño, entendido como la adquisición de las competencias lingüística y comunicativa pragmática, es un conocimiento que no se aprende ni es algo que se le enseña al niño. Es un tipo de conocimiento que se alcanza durante el proceso de desarrollo humano. Se trata de cogniciones que le permiten al niño comprender y producir las infinitas oraciones o discursos posibles en una lengua determinada, que se usan en situaciones reales con finalidades comunicativas específicas.

El lenguaje es social desde su origen, puesto que se inicia a partir de la interacción con los demás. La comunicación intencional por medio del lenguaje se desarrolla como consecuencia de la interacción social que se fundamenta principalmente en modelos de colaboración proporcionados por la madre o el adulto más cercano al niño.

Este proceso que se da con aparente facilidad por parte del niño se corrobora por el hecho de que, en un espacio de tiempo de poco más de un año, éste suele pasar del balbuceo a la capacidad para rotular objetos que lo rodean, a identificar nombres de personas que

son importantes para él, e incluso a formar oraciones simples. Estos avances tan rápidos se van dando de manera paralela a otros avances, en los cuales los niños se van convirtiendo en participantes cada vez más activos de las tareas cotidianas en el hogar, a medida que van aprendiendo a pedir objetos o servicios o a intervenir en conversaciones simples, entre otras, actividades en las que los padres otorgan paulatinamente mayores responsabilidades sociales a sus niños. Durante este proceso, gradualmente, el lenguaje infantil se va pareciendo cada vez más al lenguaje que ocupan las personas de su comunidad.

A través de este proceso de desarrollo, se entiende que el sujeto cognitivo *construye* su conocimiento a partir de la relación que establece con el medio. Este último no se entiende como un medio físico solamente, sino también como un medio afectivo, cultural, social e histórico. Y, en este caso, un medio que se encarga de proporcionar una lengua históricamente real, a través de una variedad de intercambios sociales. Es por medio de esta lengua como el niño adquiere una visión de mundo, una perspectiva cultural, determinados patrones relacionales como también modos determinados de significar su propia cultura.

Por lo tanto, el lenguaje le sirve al niño para compartir una cultura y los valores que la sustentan. A través del lenguaje es posible reflexionar sobre las experiencias propias y luego expresar simbólicamente estas experiencias a otros. De esta manera, se puede compartir lo que aprendemos a través del lenguaje e ir más allá de nuestra experiencia individual.

EL DESARROLLO PRELINGÜÍSTICO

Las evidencias observacionales del desarrollo temprano de la competencia comunicativa infantil muestran que la adquisición de las habilidades pragmáticas se desarrollan principalmente en la llamada etapa prelingüística, durante el primer año de vida, lo cual está marcado también por el momento en que el niño logra caminar.

Durante este período, los niños se comunican con su mundo, principalmente, por medio de formas no verbales: ellos tiran la ropa de las personas para llamar su atención, apuntan hacia los objetos deseados y hacen adiós con la mano. Sus gestos, aunque básicos, revelan en gran medida la comprensión que ellos tienen con respecto a cómo funciona la comunicación. El desarrollo de estas habilidades se da junto a los avances que van teniendo en la comprensión acerca de cómo las acciones pueden ser usadas como medios para lograr metas deseadas.

Aunque la aparición del lenguaje en el niño conlleva cambios drásticos tanto en su forma como en su complejidad, existen algunas similitudes funcionales importantes en las habilidades de comunicación que se dan en la etapa preverbal con respecto al período verbal del desarrollo. Por lo tanto, estos avances sugieren que la comprensión de la comunicación en los niños es un antecedente que facilita y promueve la adquisición posterior de la semántica, la sintaxis y la fonología de su lengua materna.

Estas habilidades de comunicación, en consecuencia, serán comprendidas de mejor manera si se analizan desde sus inicios, es decir, en la fase prelingüística. Durante esta etapa, los niños son capaces de comunicar deseos, opiniones y actitudes a través de expresiones faciales, gestuales o vocalizaciones, o sea, mediante el comportamiento no verbal en contextos dentro de situaciones específicas. A medida que avanza en su desarrollo, este repertorio de comportamientos no verbales va siendo cada vez más controlado por parte del niño, y se van convirtiendo en medios más complejos y cada vez más efectivos a través de los cuales se puede comunicar y concordar mensajes con un “otro”, que generalmente es un adulto cercano a él.

Estos elementos prelingüísticos llegan a ser muy amplios y muy sofisticados, mucho antes de lo que normalmente se supone; aparecen comportamientos que pueden entenderse como expresiones protoimperativas y protodeclarativas que el niño ocupa como recursos preverbales para dar órdenes o hacer declaraciones. Este repertorio de conductas no-verbales se desarrolla conjuntamente al inicio de una protoestructura conversacional, manifestada por el hecho de que el niño, en la interacción no-verbal con el otro, desarrolla actividades de alternancia que se estructuran a través de turnos, guiado inicialmente por el adulto.

La toma y los cambios de turno, que se manifiestan a través de la conducta no-verbal, constituyen un antecedente importante para el desarrollo del diálogo o la conversación. En los juegos que se dan entre la madre y el niño se desarrollan actividades típicamente estructuradas a través de una toma y cesión de turnos comportamentales, lo que aporta claves importantes para el desarrollo de la conversación a través de esta relación privilegiada entre el adulto y el niño.

DESARROLLO DE LA LENGUA MATERNA Y SENSOPERCEPCIÓN

Desde alrededor de la década del 60, se sabe que los recién nacidos están dotados de una facultad propia de la especie humana, que les

permite, mediante mecanismos perceptivos y cognitivos, participar en el mundo que los rodea. Se ha comprobado que en su primer mes de vida existe una serie de capacidades relativas a la percepción del espacio, entendiéndose por ello que el niño reacciona a la presencia de mayor o menor lejanía de las personas que lo rodean. A los dos meses de vida, se evidencia la formación de imágenes retinianas que son cada vez más específicas y, por ende, más diferenciadas. Antes de los cuatro meses, el niño ya es capaz de segmentar el espectro de colores en categorías similares a las empleadas por el adulto, todo lo cual es una evidencia de que organiza los colores alrededor de ciertos prototipos establecidos de manera natural, mucho antes del desarrollo de los nombres de los colores.

En cuanto a la percepción auditiva, de la misma manera que con los otros sentidos, el oído es funcional desde el nacimiento. Es así como, de acuerdo con lo que se señala en la literatura especializada, el niño responde en el vientre materno al sonido de la voz humana y a determinadas intensidades acústicas. Al poco tiempo de nacer, es capaz de localizar la fuente de sonido de la voz humana; a la tercera semana, ya discrimina sonidos, matices y tonalidades diferentes de la voz, y alrededor de los 8 meses se muestra capaz de discriminar las propiedades físico-acústicas de los fonemas de la lengua en términos de altura, intensidad, duración y timbre, en relación con las emisiones lingüísticas de la madre.

Las características suprasegmentales de los sonidos del habla y las características rítmicas del habla del adulto son discriminadas y manejadas por el niño; antes de producir sus primeras palabras, por medio de ellas manifiesta estados de ánimo como el enojo, el desagrado, el rechazo, la aceptación, la complacencia, etc., mediante un mayor autocontrol del volumen y de las curvas tonales de su propia voz, alrededor del último tercio del primer año de vida.

COORDINACIÓN INTERSENSORIAL

Los órganos de los sentidos actúan simultáneamente y de manera coordinada, lo que, desde el punto de vista de la cognición del sujeto, implica una percepción multimodal. Desde las primeras horas de vida, el niño es capaz de volver la cabeza hacia una fuente de sonido, demostrando a través de este hecho la existencia de una coordinación entre la vista y el oído, conjuntamente con una coordinación con las sensaciones gustativas, olfativas y táctiles.

Un análisis que pretenda aislar la información proporcionada por un solo órgano de los sentidos, teóricamente sería una decisión

cuya efectividad estaría limitada, puesto que el medio que rodea al niño es visual-auditivo-olfativo-táctil-gustativo, en una organización perceptual altamente compleja. El lenguaje representa, por medio de la percepción multimodal, un contexto complejo de variadas sensopercepciones que intervienen en la interacción, por lo que incorpora un entorno físico complejo que debe compartirse con el entorno humano.

COMUNICACIÓN SOCIOAFECTIVA

Diversas conductas que se manifiestan desde muy temprano en los niños recién nacidos son tomadas por sus madres como base para establecer un vínculo afectivo estrecho con él. El hecho más importante de estas acciones llevadas a cabo por el adulto, para el desarrollo de la lengua materna, es que, a través de ellas, el niño percibe, desde muy temprano, que el entorno humano que lo rodea está conformado por seres sociales, es decir, sujetos cognitivos con intenciones, en cuanto sujetos agentes autónomos en la determinación de sus propias conductas.

La relación madre-hijo establece, primeramente, por medio de la interacción no verbal entre ellos, un sistema comunicativo afectivo, a través del cual la madre y el hijo construyen cada vez, de manera conjunta, un repertorio de relaciones afectivas, en las que el niño proporciona una conducta y la madre se comporta respecto de ella; no debe entenderse que esta acción es por sí misma significativa, en el sentido de que representa un valor semántico, sino que es la madre quien le otorga una significación relevante en la comunicación. Para la madre, las acciones del recién nacido son significativas, por cuanto aportan a la interacción. Ella determina que esa conducta sea interpretada de determinada manera, y así los comportamientos del niño van adquiriendo significación para él de manera gradual.

La madre interpreta, desde los primeros momentos, la conducta no verbal infantil, desplegando frente al niño un conjunto de expresiones externas verbales y no verbales, otorgándole efectividad comunicativa y significación social a las manifestaciones comportamentales tempranas del niño. De esta manera, el niño se va dando cuenta de que sus gritos, llantos y comportamientos no verbales, en general, significan y, en virtud de ello, el adulto se comporta de una determinada forma, otorgándole significación a estas protoexpresiones infantiles.

Cuando el niño tiene poco tiempo de nacido, la mayoría de sus acciones son reflejas. Al atribuir sus padres un significado intencional a estas conductas, interactúan con él como si estuvieran frente a un compañero intencional en un intercambio social. Esto introduce a los niños en el *modo de interacción*, lo que les proporciona el contexto para que vayan descubriendo que sus acciones tienen efectos sobre las otras personas y objetos que los rodean. La primera meta de estas interacciones se centra en tratar de atender hacia un referente común. Para lograr esta atención compartida, los padres llaman la atención del niño sobre algo, a través de vocalizaciones, sonidos, tono más agudo de voz, movimientos de cabeza, expresiones faciales exageradas, etc.

Alrededor de los tres meses de edad, comienzan las miradas recíprocas, el compartir una posición, vocalizaciones, etc. Estas acciones conjuntas, también llamadas “co-acción”, aportan al vínculo emocional, estimulando al niño a compartir experiencias. Las co-acciones se van estructurando gradualmente en juegos de rutinas que mantienen la atención mutua. De a poco, el niño va aprendiendo a iniciar, mantener o interrumpir estas acciones conjuntas. Luego, estas co-acciones tenderán a transformarse en acciones alternas, donde inicialmente los padres imitan a los niños asumiendo la responsabilidad de mantener intercambios alternos, tomando el rol del niño, lo que puede resultar en un monólogo con forma de diálogo imaginario. Con el tiempo, los padres van dejando más responsabilidad al niño para que asuma su rol, llegando cada uno a ocupar un turno, lo que va a constituir una base importante para el desarrollo de habilidades conversacionales futuras.

Todo lo anterior se va complejizando, de manera que se desarrollan rutinas entre la madre y el niño a través de las cuales interactúan. A partir de ello, los niños van seleccionando esquemas de acciones anteriores o van intentando descubrir nuevas acciones para lograr sus metas. En esta etapa el niño se introduce en el *modo de demanda*, que se caracteriza porque el niño espera de manera explícita una respuesta determinada del otro; por ejemplo, cuando pide objetos. De esta manera sus actos intencionales se van perfeccionando y se van haciendo cada vez más diferenciados.

Al diferenciar sus acciones de las de los otros, comienzan a emplear a otros para cumplir sus metas, a través de lo cual van experimentando roles diferentes y recíprocos con el adulto que participa en la interacción. Se entiende que esto es fundamental para el funcionamiento posterior de la conversación, sobre la base de la intercambiabilidad y reciprocidad en la alternancia de turnos.

DESARROLLO FUNCIONAL DEL LENGUAJE

La perspectiva teórica propuesta por M.A.K. Halliday (1982) es un enfoque sociosemántico del desarrollo del lenguaje, el que consiste en un proceso de “reducción funcional” que se da a lo largo de tres fases, a las que se les atribuye un carácter universal. Este proceso comprende un listado inicial de funciones básicas del lenguaje en el niño, funciones que se caracterizan por ser discretas, donde cada una posee su propio potencial de significación, para luego llegar a ser sustituidas por un sistema funcional más abstracto en la adquisición del sistema léxico gramatical.

La primera fase del desarrollo consiste en un dominio progresivo del potencial funcional del lenguaje mediante el cual el niño va dominando las funciones básicas. Corresponde al llamado “desarrollo de usos del lenguaje”, en los cuales se propone la existencia de microfunciones de interacción. En esta etapa los niños desarrollan un sistema de actos o acciones, vocalizaciones, gestos, etc., que son interactivamente significativas, según la situación en que se emplean, correspondiendo preferentemente a acciones comunicativas que carecen de una forma lingüística identificable, es decir, son producciones sonoras que no presentan un contorno fónico susceptible de asimilarse a las categorías de la lengua propiamente tal. Son significativas, no obstante, porque son eficaces para influir intencionalmente la conducta de los otros y son consistentes en relación con los fines para los cuales las usan los niños.

Las funciones que caracterizan a esta primera fase son:

- **Uso instrumental:** Los niños emplean las acciones comunicativas no verbales como un medio para satisfacer sus necesidades o deseos. La meta o el efecto proyectado intencionalmente consiste en obtener, de parte de otro, ciertos servicios o algún objeto deseado. La matriz verbal que identifica esta función o uso instrumental corresponde a un: “*yo quiero X*”.
- **Uso regulador:** Los niños realizan acciones en forma de conducta no verbal con la intención de controlar lo que hace el otro; el efecto o la meta proyectada intencionalmente consiste en controlar el comportamiento de alguna persona en particular. La matriz verbal que corresponde al uso regulador es: “*haz lo que te digo*”.
- **Uso interaccional:** Los niños usan acciones comunicativas no verbales como un medio para establecer en conjunto con otra persona un contacto de interacción. Esencialmente tiene por propósito llamar la atención del otro para que interactúe con él. La matriz verbal que corresponde al uso interaccional es: “*haz esto conmigo*”.

- Uso personal: Los niños emplean acciones comunicativas por medio de la conducta no verbal con el propósito de que éstas sean la expresión de sí mismos; de esta manera los niños realizan y ponen de manifiesto sentimientos, actitudes e intereses. La matriz verbal que representa al uso personal es la expresión: “*Aquí estoy yo*”.
- Uso heurístico: Los niños realizan acciones comunicativas no verbales como un medio para explorar y organizar el medio ambiente. Esta microfunción se manifiesta principalmente cuando el niño interactúa con los objetos del medio que lo rodea, con la finalidad de explorarlos y conocerlos. La matriz verbal que representa el uso heurístico es: “*dime qué es*”.
- Uso imaginativo: Los niños emplean la conducta no verbal para la creación de un mundo imaginario propio. La matriz verbal que corresponde a esta microfunción es: “*hagamos como si*”.

La segunda fase de desarrollo, definida según este enfoque como una etapa de transición hacia el modelo gramatical adulto, se caracteriza por una generalización del conjunto de funciones sociales para llegar a formarse una oposición entre “lenguaje como aprendizaje” y “lenguaje como acción”. Esta etapa se da alrededor de los 18 a los 24 meses de edad y consiste en una reinterpretación de las funciones desarrolladas anteriormente, para transformarse en formas más generalizadas. Esta fase coincide con el desarrollo del vocabulario, la estructura y algunos elementos necesarios para el diálogo.

Así, se distingue, por una parte, la función pragmática, que se la entiende como “el lenguaje como acción” y consiste en una generalización de las funciones instrumental y reguladora; por otra, está la función matética, o “lenguaje para aprender”, que se desarrolla como una generalización de las funciones personal y heurística. Se entiende, por lo tanto, que las funciones instrumental y reguladora constituyen un requisito para la formación de la pragmática, con participación del uso interaccional. Así mismo, las funciones personal y heurística son condición necesaria para la formación de la función matética, participando también el uso interaccional.

Por otra parte, hacia el final de esta fase se desarrolla además la función informativa, que se refiere a que el niño ocupa el lenguaje para intercambiar información con los demás. Esta función es una de las más obvias, como uso, para los adultos. Sin embargo, para el niño no lo es del mismo modo. Esta es una función que tarda en aparecer, debido, por una parte, a que el niño mismo tiene que descubrir cuál es la información que su interlocutor desconoce para desear informar verdaderamente. Y, por la otra, es relativamente tardía, debido a que

esta función requiere del dominio de ciertos recursos lingüísticos que antes el niño no había adquirido.

Así, esta fase se identifica como el paso intermedio hacia el dominio cognitivo del sistema lingüístico del adulto, entendido como el Sistema Léxico Gramatical de la lengua materna. La característica fundamental de las emisiones lingüísticas infantiles en este período es que han adquirido multifuncionalidad, en el sentido de que una misma expresión le sirve al niño para comunicar diferentes intenciones.

En esta etapa, los niños participan más activamente de intercambios sociales por medio de la conversación y el diálogo, lo que constituye un aspecto facilitador para el desarrollo sintáctico; la conversación oral es el comportamiento lingüístico que adquiere una relevancia insustituible; cuando el niño conversa con otro miembro de su comunidad, debe adoptar y asignar roles para cada uno de los participantes de la conversación y requiere del empleo de expresiones lingüísticas que sean pragmáticamente funcionales; la conversación, por lo tanto, es una condición necesaria para el desarrollo de las macrofunciones propias del habla adulta.

La tercera fase, por último, consiste en el dominio del sistema adulto propiamente tal. En general, esta fase surge a partir de los 24 meses de edad aproximadamente. Esta fase se caracteriza por una reconceptualización de la noción de función, que en la primera fase se entiende como “uso del lenguaje”, y ahora como componente de la gramática del sistema de la lengua materna. En este sentido, las funciones corresponden a redes integradas de relaciones abstractas que componen al sistema adulto, y constituyen su principio organizador, a través de los componentes ideativo, interpersonal y textual.

La función IDEACIONAL procede de la función matética y se la describe como la función del lenguaje que se emplea para representar cognitivamente el mundo y la estructura de realidad que nos rodea; el lenguaje se utiliza para hablar del mundo real o imaginario, correspondiéndose con la representación referencial y cognitiva a través del lenguaje. El hablante oyente real representa, en consecuencia, el conocimiento que dispone de los fenómenos del mundo real, conocimiento que es compartido por una comunidad lingüística. Desde el punto de vista de esta función, las categorías lingüísticas se relacionan con los hechos de la estructura de realidad que rodea al sujeto; también categorizan las relaciones sociales y los mitos que suponen la dimensión cultural. La función ideacional divide la realidad en categorías de significación y revela, a través de estas categorías, una concepción del mundo, pero estas participan en la interacción y manifiestan intenciones.

La función INTERPERSONAL procede de la función pragmática y se concibe como el empleo del lenguaje para interactuar y actuar sobre los demás, en las dimensiones sociales y culturales que maneja el grupo. El hablante oyente usa la lengua con un sentido interpersonal, es decir, requiere de otro para proyectarse en las situaciones comunicativas e intentar el logro de ciertas metas que le permitan la persuasión de los interlocutores, de tal manera que no discrepe con la situación que le rodea.

La función TEXTUAL se refiere al hecho de que cada vez que ocupamos el lenguaje requerimos codificar un contenido ideativo para establecer una relación interpersonal en una forma convencional a través de nuestra lengua materna. Esta codificación requiere una textualidad, es decir, se crea texto. La función textual, como componente del sistema léxico gramatical del lenguaje, es una función que no se desarrolla de otras anteriores, sino que debe su aparición, más bien, al desarrollo del lenguaje mismo.

DESARROLLO DE LAS HABILIDADES CONVERSACIONALES

Los esfuerzos abocados a las tareas relacionadas con el análisis conversacional han llevado a la formulación de diversos modelos que contribuyen a la comprensión de las estructuras de la acción conversacional y las prácticas de conversación entre los miembros que participan en ella. Mediante estos estudios, se ha demostrado que la habilidad conversacional del adulto presenta una variedad significativa de componentes; algunos son estrictamente lingüísticos y otros son claramente interactivos, por lo que la característica de un intercambio altamente competente, considerado como una conversación hábil, es mucho más compleja de lo que aparenta. Esta competencia, en general, incluye:

1. Tomar el turno rápidamente. Un problema fundamental que enfrentan los participantes es resolver en qué momento deben comenzar a hablar o cuándo dejar de hacerlo, sabiendo que cada turno, normalmente, comienza un microsegundo antes de que el turno previo termine.
2. Evitar el traslapo, las interrupciones y las disfluencias generales a lo largo del discurso conversacional. Se entiende, por regla general, que “un hablante hable cada vez” y que “solo un hablante asuma cada turno”, aunque esto puede variar bajo ciertas circunstancias específicas.

3. Tender a la obligación de contestar. Existen algunos turnos que requieren absolutamente una contestación, mientras que otros solo lo permiten.
4. Desempeñar la condición de oyente, el cual no es un rol pasivo, como se ha tendido a pensar a veces. Este, además de contestar cuando se requiere, se espera que esté atento, que indique si comprende o no, y que le dé al interlocutor tiempo y oportunidad de hablar.
5. Mantener la fluidez del tópico. Puesto que la conversación no presenta una planificación predeterminada, el flujo de ella se va construyendo a través de la participación co-orientada de los interlocutores, donde se entiende que las emisiones deben estar relacionadas a las precedentes desde el punto de vista del tema. El requerimiento de relacionar el tópico conlleva, a su vez, muchas otras características. Por una parte, la disponibilidad de explicitar el cambio de tópico o de estrategias para diversificarlo; para ello se pueden ocupar expresiones tales como: “*a propósito...*”, “*no es por cambiar de tema, pero...*”, “*eso me recuerda...*”, así como también otras fórmulas que sirven para retomarlo o terminarlo.
6. Utilizar estrategias de reparación. Se deben efectuar procedimientos corteses para elicitación de reparaciones, chequear comprensión o asegurar un enfoque común en la interpretación del discurso conversacional.
7. Emplear señales verbales y no verbales para indicar el inicio o la finalización de los roles de “hablante” y de “oyente”;
8. Sostener el contacto visual, efectuar expresiones faciales y posturales que indiquen que se está emitiendo, o bien que se está comprendiendo el enunciado.
9. Dar claridad y cohesión conversacional mediante la mantención del tópico común.

La dificultad para desarrollar habilidades en tantos dominios diversos simultáneamente conlleva diferencias en el nivel de habilidad conversacional no solo en los niños durante su desarrollo, sino también entre los mismos adultos. El hecho de que un adulto sea eficaz en la conversación, es una actividad compleja, debido a que se requiere combinar el control sobre procesos semánticos y sintácticos de planificación, de producción y comprensión de emisiones, con el control de principios pragmáticos y procedimientos para la toma de turnos; mantener y reconocer relevancia del tópico; reparar malos entendidos o comprender quiebres y regular kinésica y proxémicamente la interacción dialógica. Por otra parte, todas estas

reglas y principios conversacionales son altamente dependientes del contexto situacional, lo que hace que deban adaptarse según los roles, el tema de discusión, las características particulares de los participantes, entre otros factores, todo ello enmarcado en situaciones determinadas culturalmente.

Desde el punto de vista pragmático, el desarrollo temprano de la interacción comunicativa muestra que los niños son capaces de orientar sus emisiones directamente hacia acciones que son apropiadas a ciertas situaciones interpersonales particulares; por ejemplo, dicen “*adiós*” cuando se van de alguna parte; responden a elicitaciones de la madre a través de imitaciones; o contestan a rutinas practicadas, cuando la madre dice: “*muestre la nariz*”, o “*¿cómo hace el caballito?*”, etc.

Estos hechos señalan el inicio de la adquisición de las convenciones que sostienen la conversación. Si bien estos comportamientos revelan el desarrollo temprano de capacidades comunicativas e interactivas, ciertamente, estos no corresponden a un intercambio real de información por parte del niño a través del diálogo, pues aún no son capaces de producir aseveraciones durante una discusión o de responder a una petición de clarificación de sus emisiones por parte de un adulto.

A pesar de la convicción de que los actos conversacionales constituyen un dominio precoz en el desarrollo pragmático del niño, este proceso muestra, por un tiempo considerable, varias inadecuaciones conversacionales, entre las que se incluyen una tendencia a no responder apropiadamente a muchos inicios de intercambio conversacional, un fracaso para mantener el tópico, una carencia de recursos para iniciar conversaciones con personas extrañas, ciertas dificultades para acceder al estado de conocimiento del interlocutor y otros obstáculos similares que no le permiten alcanzar una participación completa como conversadores hábiles. La paradoja de la coexistencia que existe en la noción de precocidad e inmadurez en la conversación puede ser explicada por la necesidad de controlar simultáneamente varios subsistemas de habilidades en la conversación (Ninio, A. y Snow, C. 1996). Por esta razón, los modelos que se han empleado para describir el desarrollo de las habilidades conversacionales por parte de los niños tendrán en cuenta las siguientes variables:

- Toma de turno
- Tópico de la conversación
- Comunicación de las referencias
- Adaptación del habla al oyente
- Realización de peticiones

Toma de turnos

La forma más simple desde el punto de vista del desarrollo en la conversación es la mera alternancia de actividades. Esta forma primitiva de toma de turno es adquirida a través de interacciones entre madre y niño.

Desde alrededor de los tres meses de vida, las madres tratan a los niños pequeños como interlocutores conversacionales activos, interpretando sonidos u otros comportamientos producidos por ellos como turnos conversacionales, tratándolos como interlocutores intencionales, generalmente durante sesiones de juego cara a cara o durante la alimentación, por lo tanto, no es sorprendente que, entre los 8 y 9 meses, sean muy eficaces en la toma de turnos conversacionales, al menos en situaciones lúdicas con interactuantes adultos.

Cuando los niños comienzan a producir sus primeras palabras (etapa de una palabra a la vez), ellos pueden, por lo general, sostener frecuentemente alternancias de turnos más prolongadas con sus madres, llamando la atención de su interlocutor por medio de emisiones de una palabra; otras veces, señalando o sosteniendo un objeto frente al adulto, esperando alguna reacción, o bien, estableciendo contacto físico para llamar la atención antes de dirigirse a él. En todos estos casos, el rol del adulto es crucial.

Cercano a los 24 meses (etapa de dos palabras por emisión), se registra un avance importante en la toma de turno; nombran por medio de sus emisiones a la persona a quien se dirigen y esperan una contestación de parte de ella antes de continuar con lo que dicen (Bloom y Lahey, 1978).

A esta edad ya han adquirido un cierto conocimiento semántico y sintáctico; sin embargo, no lo aplican directamente en las conversaciones. Más bien, los niños hacen ciertos comentarios que no necesariamente están relacionados con la emisión previa.

Entre los 25 y 29 meses, aparece cierto tipo de organización conversacional más estructurada. Si está entre pares, espera respuesta a comentarios, preguntas o mandatos simples. Si no hubiese nada que agregar a la emisión previa, el papel del oyente, si se trata de otro niño, consiste, de manera preferente, en manifestar o reconocer que ha oído lo que el otro ha dicho.

Cuando se trata de una conversación con un adulto, este último tiende a cautelar el turno del niño, lo que no ocurre entre pares, lo que demuestra que todavía tienen que aprender a mantener el turno lo suficiente como para poder completarlo.

Esto demuestra que entre pares el patrón de alternancia sólo aparece un año más tarde; alrededor de los tres años, hay evidencia de

que los niños siguen reglas de toma de turnos. Alrededor de los cuatro años, muestran un mayor control en el uso de recursos de toma de turno, por medio de la iniciación de oraciones con el “y” o marcadores de mantención de turno repetitivos como el “y entonces”, que indican que su turno aún no termina, continuando una nueva emisión.

Tópico de la conversación

La construcción dialógica de piezas discursivas coherentes y apropiadas a la interacción conversacional por parte de los adultos requiere hacer contribuciones temáticas vinculadas con las aportaciones respecto de un tópico propuesto por el otro interlocutor (Álvarez, G., 1996). El discurso conversacional es coherente cuando las contribuciones de los participantes están relacionadas con el tópico conversacional. Por ello, constituye una variable de estudio la adquisición de la habilidad pragmática para seleccionar e iniciar, para continuar o mantener y para cambiar el tópico de la conversación.

La selección del tópico

En todas las comunidades lingüísticas hay tópicos más disponibles que otros, en el sentido de que son culturalmente aceptados, mientras que otros están prescritos y, dado que los niños pequeños no conocen las normas sociales relativas a los tópicos, deberán adquirir dicho conocimiento.

Las conversaciones de los niños tienden a desarrollarse alrededor de tópicos dictados por la actividad y la disponibilidad de objetos que constituyen un foco de atención compartido, por juegos formales o rutinas familiares. Los juegos vocales constituyen una solución constructiva mínima que cumple el rol de satisfacer la limitación que tienen para sostener relaciones sociales a través de conversaciones simples. De esta manera, los niños pequeños pueden hacer uso de la intersubjetividad creada por la atención en conjunto y la co-acción para producir interacciones tempranas que son vistas como conversaciones. El adulto asume, desde su condición de oyente, el acto de dar por seleccionado un tópico, al estimar que el comportamiento no verbal infantil involucra una acción social marcada por el contacto visual y por vocalizaciones.

Iniciación de tópico

Alrededor de los once meses, se estima que el comportamiento no verbal del niño pequeño cuando manipula un objeto, tocado por un

adulto, y replica la acción del adulto sobre ese objeto, mientras mantiene contacto visual o vocaliza, estaría señalando, prelingüísticamente, el instante en que comienza a iniciar tópicos por medio del uso de los objetos que lo rodean, lo que corresponde al desarrollo de habilidades sociales por medio del comportamiento no verbal, pues éstas son seguidas por el comportamiento de la madre quien interpreta el hecho como tal, quien a continuación nombra el objeto (*“sí, es una pelota”*) o contesta apropiadamente algo (*“qué lindo, tíramela”*).

El establecimiento de un tópico común para asegurar la conversación se logra en esta etapa por el uso de dos estrategias: una contestación a la iniciación del niño de algún tópico y una emisión diseñada para “dirigir la atención del oyente” hacia algún objeto o evento que puede servir como tópico nuevo. En esta interacción, los primeros pasos están a cargo del adulto para el establecimiento de un tópico común que asegura la conversación.

Continuación del tópico

Cuando el niño está entre los 19 y 23 meses, se ha constatado que comienza a usar estrategias para mantener el tópico una vez que ha sido seleccionado e iniciado. Como no puede basarse en la contestación de preguntas que actúen como “marcos discursivos”, los niños de esta edad se atienen a la forma de la emisión del otro. Si bien el adulto asume un papel preponderante en la continuación del tópico, al estar alerta al comportamiento infantil, los intercambios entre pares presentan una mayor dificultad.

Las estrategias empleadas por los niños corresponden a recursos simples, tales como la repetición de una parte o de toda la emisión que se ha dado previamente, sustituyendo uno o más constituyentes, o simplemente imitándola; estas aparecen como variaciones ritualizadas, de bajo nivel, que toleran los silencios prolongados mientras los niños juegan en forma separada.

Entre los dos y los tres años, los niños muestran un creciente esfuerzo por mantener el tópico, turnándose en la conversación; las interacciones dialógicas, entre pares y en la conversación entre adulto y niño, presentan intervenciones secuenciadas por turnos. Estas aportaciones dialógicas tienden a mantener el tópico del turno precedente, empleando una estrategia semejante, pero esta vez se basa en el enunciado mismo: lo repite total o parcialmente, expandiéndolo de modo que se corresponde con la acción que él lleva a cabo con el juego que realiza, o bien anuncia otras acciones que continuarán al estado actual del juego. Sin embargo, todavía no es posible sostener

que el niño ha adquirido el conocimiento lingüístico necesario para compartir tópicos con otro mediante la interacción dialógica.

Después de los tres años, las intervenciones de los niños se distinguen de las etapas anteriores porque la adyacencia deja de ser imitativa y ellos responden con mayor seguridad, para lograr la continuidad del tópico, utilizando eficazmente las relaciones semánticas.

El desarrollo de los medios lingüísticos más complejos, como algunas conjunciones, expresiones actitudinales y marcadores discursivos, son raros en el uso de los niños de seis años, y a los doce años no han logrado un empleo adecuado de estos expedientes de la lengua en el uso oral como en el uso escrito.

El cambio de tópico

Alrededor de los 27 meses, los niños seleccionan sus propios tópicos conversacionales, usando como estrategia esencial el asumir turnos que no contestan necesariamente al tópico anterior; lo hacen de manera no contingente, enunciando sus propias inquietudes, topicalizándolas.

La capacidad ya adquirida para nombrar tópicos, en forma verbal, es el requisito para seleccionar tópicos sobre objetos ausentes, remotos y, más tarde, abstractos; los niños son capaces, en esta etapa, de discutir y participar más activamente en transacciones dialógicas, lo que representa uno de los logros principales en el desarrollo de la habilidad conversacional. Las discusiones sobre tópicos de atención conjunta, sobre objetos o libros, son las interacciones típicas con los niños más pequeños. Las discusiones de tópicos distantes (por ejemplo, hablar sobre el juguete que no está presente), a partir de otro objeto presente que se vincule con el anterior, se considera como una “discusión en el presente”. Posteriormente, participará en la “discusión de lo no presente”, como, por ejemplo, narrar eventos pasados o planear actividades futuras. El mayor dominio lingüístico del tiempo verbal le permitirá acrecentar la participación en conversaciones descontextualizadas de la situación que lo rodea.

Después de los tres años y cinco meses se adquieren las habilidades pragmáticas de distinguir la relevancia del tópico, de la obligación de contestar o de atenerse a las normas del tiempo dialógico. Conjuntamente se da la clarificación de los contenidos del tópico. Estos dominios hábiles se vinculan con una mayor destreza en el procesamiento del discurso extenso, relacionado con el desarrollo de las intenciones comunicativas. Así, la expresión de intenciones, conectadas a emisiones previas, en cuanto a contenido y en cuanto a forma, emerge cuando

el niño es capaz de relacionar las intenciones de sus enunciados con las enunciaciones precedentes del otro interlocutor.

Comunicación de las referencias

Otro conocimiento conversacional que los niños deben adquirir corresponde a la comunicación de las referencias. Estas muestran, indirectamente, la habilidad de los niños para tomar en cuenta al oyente, en términos de formular su discurso según las necesidades del oyente, atendiendo a su nivel de comprensión.

La comunicación de entidades referidas les permite elaborar sus enunciados de manera que calcen en el contexto situacional, ya que su interlocutor debe reconocer la información representada. Esta información es distinta de la comunicación de ideas, necesidades y emociones del hablante. Son dominios claramente transaccionales que exigen mecanismos de atención conjunta y de compartir conocimientos.

Estas habilidades conversacionales juegan un rol que le otorgan el acceso al niño a la interacción social con sus pares, lo que determina una aceptación mutua. No todos los niños desarrollan estas habilidades con facilidad y de manera automática; sin embargo, estas destrezas son esenciales para asegurar la incorporación social y el contacto normal entre ellos, cualquiera sea la situación en la que estén inmersos.

El desempeño infantil de la comunicación de referencias indica las siguientes etapas:

- I. Antes de los tres años, los niños se muestran muy inexpertos en la comunicación de referencias, lo que revela todavía inmadurez en la consideración del oyente en la perspectiva dialógica.
- II. Después de los tres años, los niños comunican referencialmente bien los objetos que les son familiares, empleando para ello los nombres conocidos. A pesar de este nivel de dominio, la comunicación referencial de objetos no familiares les es difícil, pues usan nombres idiosincrásicos que no facilitan la información adecuada a su interlocutor. Los niños no rotulan los objetos nuevos de manera distintiva, a pesar de querer formar sus enunciados según las necesidades del oyente, pues intentan ajustar las descripciones de objetos conocidos al conocimiento de un interlocutor.
- III. Entre los cuatro y los seis años, los niños exhiben un rico repertorio de construcciones sintácticas, pudiendo elegir entre estas. Al hablar con un adulto, los niños de cuatro años continúan explicando los referentes conocidos por medio de

sustantivos que corresponden a nombres de juguetes y a nombres de personas conocidas. Cuando hablan con diferentes oyentes, igualmente siguen siendo notoriamente inadecuados en la comunicación dialógica de referencias no conocidas. Esto hace que atribuyan una mayor responsabilidad a los oyentes en la comprensión de los enunciados.

- IV. Entre los siete y los doce años, los comportamientos dialógicos de los niños revelan ser muy disímiles; sin embargo, es posible identificar, a lo menos, tres estrategias:
- a) A los siete años, el niño introduce referentes, asumiendo que el interlocutor, aunque no lo vea, lo presupone al igual que él, a pesar de que no lo perciba. Su estrategia principal en la comunicación se orienta a dar a conocer e interpretar los contenidos discursivos. No concibe que una de las funciones dialógicas que debe desempeñar consiste, como participante, en aportar información y responsabilizarse en la construcción de contenidos compartidos. De aquí, entonces, que no solicite a su interlocutor información adicional clarificadora.
 - b) De los diez años en adelante, los niños se muestran más competentes en la comprensión de las tareas dialógicas reseñadas, por lo que demuestran una mayor destreza en tomar el punto de vista del interlocutor. Coordinan y complementan sus perspectivas mediante otras demandas comunicativas y lingüísticas. Las normas sociales de derechos, deberes y de participación social son respetadas de manera frecuente. Los niños de esta edad, que son cognitiva y lingüísticamente capaces de pedir información, comienzan a usar clarificaciones respecto del estado del oyente, solicitando información complementaria.
 - c) Desde los doce años, los preadolescentes emplean asiduamente como estrategia fundamental las corroboraciones y las clarificaciones para “reparar” el continuo, que normalmente es afectado por distintas clases de ruido, tales como: partidas falsas, fracaso en la alternancia, expresiones confusas o poco claras, inferencias de malas intenciones, propósitos descorteses, etc. La estrategia principal corresponde a un permanente control del contenido discursivo, corroborando intenciones y propósitos explícitos o implicados. El empleo de esta estrategia de “reparación” del flujo discursivo señala efectivamente el dominio pragmático del “control del discurso” por parte de los participantes.

Adaptación del habla al otro

La adaptación del discurso al interlocutor, concebido como “comunicación de referencia”, es una habilidad pragmática que los niños desarrollan tardíamente y continúan hasta más allá de la adolescencia, en un momento cuando difícilmente se admitiría desarrollo lingüístico.

Contrariamente, la destreza para adecuar el habla según quien sea el interlocutor, denominada técnicamente “cambio de código”, emerge en el discurso infantil alrededor de los 3 años. Los niños de esta edad se muestran comunicativamente competentes en el “cambio de código” en el momento de conversar con niños más pequeños, aludiendo a que son “menores”. En estos casos, ocupan como estrategia la producción de enunciados más cortos y más simples, realizando una adaptación espontánea mediante el “cambio de código”, lo que no es simplemente una respuesta imitada.

PETICIONES DE CLARIFICACIÓN

La conversación efectiva requiere la coordinación de acción, atención e intención entre dos o más individuos; es casi inevitable que en los procesos conversacionales se originen interferencias o quiebres del flujo interactivo dialógico. Cuando esas rupturas ocurren, se usan procedimientos de reparación, los que deben emplearse para prevenir quiebres en la comunicación y evitar amenazar la relación social. Muchos de estos problemas de comunicación son encubiertos y no son reconocidos por los interlocutores. Sin embargo, los adultos tienen conocimiento de que estas rupturas pueden ser relevantes, ya que podrían hacer imposible continuar el diálogo. La estrategia de los adultos para superar quiebres en la transmisión del contenido dialógico es el uso de petición de clarificación: por ejemplo, el oyente pregunta: “¿Ah?, ¿qué?, ¿qué dijiste?” o hace alguna petición de clarificación más específica. La clarificación es un punto crucial en el desarrollo de la conversación, de la intención comunicativa y del discurso extendido; sin clarificación, la conversación se rompe y la interacción debe suspenderse.

Los niños deben adquirir la habilidad para ocupar procedimientos de clarificación con el fin de contribuir activamente a reparar quiebres conversacionales. Como los conocimientos pragmáticos del niño se adquieren mediante la interacción dialógica materna, se han examinado en detalle los procedimientos de petición de clarificación empleados por las madres en la conversación entre adulto y niño.

La forma de peticiones de clarificación maternas se ajustan a los cambios que el niño experimenta con la edad, sugiriendo que las

madres adecuan sus intentos en las reparaciones de comunicación teniendo en cuenta las habilidades de los niños para procesar información alrededor de los quiebres. Las demandas de clarificación pueden pertenecer a uno de los siete tipos en que varía la información que ellas aportan acerca de la clase de problema que presentan las emisiones de los niños y que causaron el quiebre comunicacional.

Con niños menores de tres años, las peticiones de clarificación de los padres se enfocan típicamente a quiebres comunicativos reales, pero comienzan a usarlas para propósitos derivados de la funcionalidad pragmática.

Estas siete clases de peticiones de clarificación que ocupan las madres se estructuran sintácticamente como preguntas y, como se señaló anteriormente, tienen además una funcionalidad pragmática; estas son:

- Petición de repetición. Aportan solo una indicación general de que una comunicación que no fue oída o entendida. Es una señal de retroalimentación negativa acerca de la producción de la emisión. Por ejemplo, “*¿Qué dijiste?*”.
- Repeticiones completas. Son preguntas sí/no que se fundamentan en repeticiones completas de la emisión original del niño; buscan corroborar lo oído y facilitan la continuación del diálogo; por ejemplo:
Niño: “Llave”
Madre: “¿Llave?, anda a buscar la llave”
- Peticiones de seudoclarificación. Consisten en preguntas que no solicitan información, sino que señalan que las emisiones de los niños son absurdas. Por ejemplo:
Niño: “*Estoy pidiendo el lápiz para pintar*”
Madre: “*¿Estás haciendo qué?*”
- Repeticiones parciales. Corresponden a la forma de preguntas sí/no que reiteran parcialmente el enunciado original del niño; cumplen con demandar confirmación. Por ejemplo:
Niño: “*El niño quiere ver a Heidi*”
Madre: “*¿A Heidi?*”
- Peticiones de clarificación sobre la cortesía. Son preguntas que señalan alguna observación sobre la cortesía, y que ha sido omitida; por ejemplo:

Niño: “*Dame leche*”

Madre: “¿*Qué?*”

Niño: “*Por favor, dame leche*”

- Peticiones de clarificación aparentes. Si bien corresponden a variadas preguntas que intentan remediar quiebres conversacionales, también se ocupan como mecanismos de control que operan como procedimientos de socialización. Por ejemplo:

Niño: “*Mamá, voy a jugar*”

Madre: “¿*Invitaste a tu amigo del lado?*”

- Peticiones de clarificación indirecta. Son preguntas que asumen indirectamente la forma de una petición de información aparente; pueden funcionar como un desafío a la credibilidad o aceptabilidad de la emisión del interlocutor; por ejemplo:

Madre: “¿*Saliste muy tarde de la escuela hoy?*”

Dado que los niños escuchan bastante conversación del adulto que no entienden, la adquisición de las “peticiones de clarificación” ocurre de manera temprana. Los niños comienzan a producir las “peticiones de clarificación” antes de los dos años, mediante la expresión “¿ah?”, y más tarde usan “¿qué?”; empiezan a entender peticiones de clarificación de los adultos apropiadamente, las que escuchan también desde muy temprano como respuesta a sus propias emisiones no interpretables.

No obstante, los niños menores oyen pocas peticiones de clarificación por parte del adulto, aunque la mayoría de las emisiones que ellos producen son ininterpretables si no se encuentran inmersas en los contextos de “transacción madre-niño”. Mediante el empleo de los diversos tipos de peticiones de clarificación, las madres realizan un proceso de “reparación de quiebres conversacionales”, lo que no involucra necesariamente la adquisición de un procedimiento discursivo pragmático por parte del niño. Efectivamente ellas emplean las peticiones de clarificación como un medio de “retroalimentación negativa”.

La funcionalidad pragmática de este procedimiento consiste en indicarle a los niños que deben sustituir los usos de expresiones atípicas en sus enunciados; las madres les señalan el modo de empleo de las formas convencionales para que los niños modifiquen su conocimiento lingüístico concebido como un sistema de reglas (Ninio y Snow, G.E., 1996).

RESUMEN

La dimensión pragmática se caracteriza por el uso del lenguaje con la finalidad de realizar intercambios sociales con otras personas, de tal manera que el hecho de entender y producir oraciones y secuencias de oraciones posea la importante función interaccional que consiste en la intención de lograr una meta caracterizada como un comportamiento de la otra persona, si es que ella permite ser persuadida. De este modo, las personas ejecutan actos lingüísticos intentando obtener conductas particulares reales por parte de los participantes en la interacción conversacional.

El desarrollo de la lengua materna por parte del niño se caracteriza como un proceso en el que se manifiesta una cantidad de actividades eminentemente sociales y de naturaleza comunicativo-pragmática. El surgimiento ontogenético de la lengua materna como una forma de comunicación aparece como un proceso que atraviesa los ejes de la interacción, el contexto situacional, el desarrollo cognitivo, el desarrollo sensorial y el desarrollo socioafectivo.

El uso interpersonal del discurso requiere tipos de conocimientos que no corresponden a las reglas de la gramática de la lengua, sino que se trata de habilidades relacionadas con la conversación, entendiendo a esta última como el modo predominante de interactuar a través de la actividad alternada entre participantes mediante el lenguaje. Estos conocimientos conversacionales involucran la toma de turnos, el compartir tópicos, el tener en cuenta las necesidades del oyente y formular peticiones de una manera apropiada, entre otras cosas. Un componente importante del desarrollo conversacional es contestar teniendo presente el turno anterior; a medida que los niños van creciendo, mejoran en la coherencia del tópico y en lograr cada vez más coherencia. Esta tarea lingüística de lograr coherencia se manifiesta en las narraciones de los niños y en otras producciones extendidas de discurso.

Por último, las peticiones de clarificación que ocupan las madres no las ejecutan de manera consistente con los niños más pequeños, puesto que intuyen que ellos no pueden obtener información gramatical de las expresiones que omiten. En cambio, cuando alcanzan una etapa de mayor desarrollo, las peticiones de clarificación informan explícitamente acerca de la gramaticalidad, lo que ayuda a modelar las formas convencionales a través de la interacción entre el adulto y el niño.

BIBLIOGRAFÍA

- ÁLVAREZ, G. (1996). *Textos y Discursos. Introducción a la Lingüística del Texto*. Universidad de Concepción.
- BERKO, J. y N. Berstein (1999). "Adquisición del lenguaje", pp. 369-426 en *Psicolingüística*. Mac Grau Hill. Barcelona.
- Bloom y Lahey (1978), en Cole, P. (1980). *Language Disorders y Preschool Children*. U.S.A.
- CARROLL, D. (1994). *Psychology of language*. Brooks/Cole Publishing Company. U.S.A.
- CLARK, H. y E. Clark (1977). "Acquisition", pp. 295-407 en *Psychology and Language*. HBJ, publishers. New York.
- FOSTER, S. (1990). *The communicative competence of young children. A modular approach*. Longman. New York.
- FORRESTER, M. (1996). *Psychology of Language*. SAGE Publications. London.
- GOODLUCK, H. (1991). *Language Acquisition*. Blackwell. Oxford.
- GRUNDID, P. (1995). *Doing Pragmatics*. New York. E. Arnold.
- HALLIDAY, M. (1982). *Exploraciones sobre las funciones del lenguaje*. Editorial Médica Técnica, S.A. Barcelona.
- HYMES, D. (1962). "The ethnography of speaking", en J. Fishman, ed., *Readings in the Sociology of Language*. La Haya, Mouton, 1968
- NINIO, A. y C. Snow (1996). *Pragmatic development*. Westview Press. Oxford.
- OSCH, E. y B. Schieffelin (ed.) (1979). *Developmental Pragmatics*. Academia Press. New York.
- SNOW, C. y C. Ferguson (ed.) (1977). *Talking to children*. Cambridge University Press. Cambridge.
- WANNER, E. y L. Gleitman (ed.) (1982). *Language Acquisition*. Cambridge University Press.