



ESCUELA DE DOCTORADO  
INTERNACIONAL DE LA USC

Carlos  
Álvarez Escobar

Tesis doctoral

Desarrollo comunicativo-  
lingüístico en niños  
prematuros: uso de marcadores  
lingüísticos de deíxis personal

Santiago de Compostela, 2024

**Programa de doctorado en Lingüística**



TESIS DOCTORAL

**DESARROLLO COMUNICATIVO-  
LINGÜÍSTICO EN NIÑOS  
PREMATUROS: USO DE  
MARCADORES LINGÜÍSTICOS  
DE DEÍXIS PERSONAL**

Autor

Carlos Álvarez Escobar

Directora: Milagros Fernández Pérez

Tutora: Milagros Fernández Pérez

**PROGRAMA DE DOCTORADO EN LINGÜÍSTICA**  
SANTIAGO DE COMPOSTELA

## AGRADECIMIENTOS

Deseo expresar mis más sincero amor y agradecimiento a mi esposa Elsa y a mi hijo Julián por haberme acompañado y apoyado en el vertiginoso camino de realizar estudios de doctorado. Luego de largas jornadas de trabajo de campo tomando muestras de lenguaje o de trabajo en la biblioteca, siempre me esperaron con cariño, paciencia y deliciosa comida. A veces, yo los sorprendía: pasaba a comprar una pizza o una torta. Elsa y Julián tienen un doctorado en amor de familia. Sin ellos, esta investigación doctoral no hubiese sido posible.

Mis agradecimientos también van para Milagros Fernández Pérez, mi tutora de tesis. Desde el primer correo electrónico que le envié, me brindó su apoyo y compartió generosamente conmigo sus conocimientos y experiencia para poder llevar adelante la investigación. Nunca olvidaré su mensaje en el que me comunicaba lo siguiente: “no hay datos naturales previos de niños prematuros en las bases de datos que revisé. Por tanto, hay que elaborar un corpus”. Desde ese momento, una pequeña cámara de video de alta calidad de imagen y audio me acompaña a todos lados. Atrás quedó la lingüística de escritorio.

Deseo agradecer también a mi amigo Jorge Catalán Martínez, médico neonatólogo del Hospital Clínico de la Universidad de Chile. Por años, hemos compartido todas las semanas en el programa de seguimiento a niños prematuros que él tiene a su cargo en el hospital. De manera cordial, me permitió trabajar con él en este programa que busca brindar un apoyo clínico a los grandes desafíos que enfrentan los niños prematuros y sus familias. Sus enseñanzas acerca de la pediatría tienen un valor incalculable. Es, sin lugar a duda, un doctorísimo.

A todos los niños prematuros y sus familias que me recibían mensualmente en sus hogares para tomar las muestras de lenguaje. Son familias de guerreros de los cuales todos deberíamos aprender.



# DESARROLLO COMUNICATIVO-LINGÜÍSTICO EN NIÑOS PREMATUROS: USO DE MARCADORES LINGÜÍSTICOS DE DEÍXIS PERSONAL

## RESUMEN

Como resultado de una avanzada actividad cognitiva humana, las lenguas disponen de un amplio número de recursos gramaticales que hacen posible señalar las coordenadas espaciales, temporales y personales de un acto comunicativo. Conforme avanza la maduración cognitiva de un niño, los elementos deícticos comienzan a estar presentes en sus enunciados. Observar el uso de estos elementos es ser testigo de un fenómeno que pone en evidencia el funcionamiento integrado de las capacidades neurocognitivas y sociocognitivas de un hablante. A nuestro mejor entender, no existen perfiles descriptivos del uso de marcadores lingüísticos de deíxis personal por parte de niños prematuros. En consideración a esta inexistencia, al aumento sostenido de los nacimientos prematuros en el mundo y al crecimiento de las tasas de sobrevivencia de estos niños que constituyen una población de riesgo neurológico, el presente estudio tuvo como propósito describir el uso de recursos lingüísticos de deíxis personal en un acto comunicativo por parte de niños prematuros entre los 24 y 36 meses de edad y de niños de término del mismo rango etario. En atención a la naturaleza heterogénea del parto prematuro, la amplia diversidad de comorbilidades asociadas, las particularidades de los estudios previos acerca del desarrollo de la comunicación y el lenguaje en esta población de riesgo y el dinamismo propio del proceso de construcción del lenguaje infantil, el propósito de este estudio fue abordado mediante la adopción del marco de diseño de estudio de caso. Tres niños prematuros y tres niños de término participaron en el estudio. Para la descripción del uso de recursos deícticos de persona, se elaboró un corpus de comunicación y lenguaje a partir de muestras conversacionales que fueron recogidas mensualmente en situaciones de juego espontáneo en la residencia de cada niño participante. La transcripción de las muestras de lenguaje se realizó mediante las herramientas que ofrece el sistema CHILDES. Los resultados muestran que las rutas de desarrollo de este fenómeno delineadas por la prematuridad son similares a las rutas por las que transitan los niños de término. Sin embargo, ciertos marcadores deícticos de persona comienzan a ser producidos por los niños prematuros meses después de que estos fueron hallados en los enunciados de los niños de término. Incluso, en algunos casos, ciertos marcadores no fueron emitidos. Del mismo modo, los resultados revelan que los niños prematuros no se comportan de manera homogénea en relación con el uso de estos elementos deícticos. Es posible que los resultados obtenidos por cada niño prematuro estén relacionados con la baja edad gestacional, patologías asociadas a la prematuridad como la displasia broncopulmonar, condiciones fetales como la restricción de crecimiento intrauterino, estadías prolongadas en las unidades de cuidados intensivos neonatales y alteraciones neurocognitivas. Se concluye que los niños prematuros son una población propensa a presentar dificultades en el uso de elementos deícticos para identificar a los participantes en el acto comunicativo. Los hallazgos de esta investigación sugieren que la deíxis, fenómeno de naturaleza cognitiva y lingüística, debe ser incorporada en los procesos de evaluación y en los planes terapéuticos orientados a brindar apoyo en el proceso de conformación de la lengua por parte de niños prematuros.

**Palabras clave:** deíxis; prematuridad; comunicación; Lingüística clínica

# DESENVOLVEMENTO COMUNICATIVO-LINGÜÍSTICO EN NENOS PREMATUROS: USO DE MARCADORES LINGÜÍSTICOS DE DEÍXIS PERSOAL

## RESUMO

Como resultado dunha avanzada actividade cognitiva humana, as linguas dispoñen dun amplo número de recursos gramaticais que fan posible sinalar as coordenadas espaciais, temporais e persoais dun acto comunicativo. Conforme avanza a maduración cognitiva dun neno, os elementos deícticos comezan a estar presentes nos seus enunciados. Observar o uso destes elementos é ser testemuña dun fenómeno que pon en evidencia o funcionamento integrado das capacidades neurocognitivas e sociocognitivas dun falante. Ao noso mellor entender, non existen perfís descritivos do uso de marcadores lingüísticos de deíxis persoal por parte de nenos prematuros. En consideración a esta inexistencia, ao aumento sostido dos nacementos prematuros no mundo e ao crecemento das taxas de sobrevivencia destes nenos que constitúen unha poboación de risco neurolóxico, o presente estudo tivo como propósito describir o uso de recursos lingüísticos de deíxis persoal nun acto comunicativo por parte de nenos prematuros entre os 24 e 36 meses de idade e de nenos de termo do mesmo rango etario. En atención á natureza heteroxénea do parto prematuro, a ampla diversidade de comorbilidades asociadas, as particularidades dos estudos previos achega do desenvolvemento da comunicación e a linguaxe nesta poboación de risco e o dinamismo propio do proceso de construción da linguaxe infantil, o propósito deste estudo foi abordado mediante a adopción do marco de deseño de estudo de caso. Tres nenos prematuros e tres nenos de termo participaron no estudo. Para a descrición do uso de recursos deícticos de persoa, elaborouse un corpus de comunicación e linguaxe a partir de mostras conversacionais que foron recollidas mensualmente en situacións de xogo espontáneo na residencia de cada neno participante. A transcripción das mostras de linguaxe realizouse mediante as ferramentas que ofrece o sistema CHILDES. Os resultados mostran que os roteiros de desenvolvemento deste fenómeno delineadas pola prematuridade son similares aos roteiros polas que transitan os nenos de termo. Con todo, certos marcadores deícticos de persoa comezan a ser producidos polos nenos prematuros meses despois de que estes foron achados nos enunciados dos nenos de termo. Mesmo, nalgúns casos, certos marcadores non foron emitidos. Do mesmo xeito, os resultados revelan que os nenos prematuros non se comportan de maneira homoxénea en relación co uso destes elementos deícticos. É posible que os resultados obtidos por cada neno prematuro estean relacionados coa baixa idade gestacional, patoloxías asociadas á prematuridade como a displasia broncopulmonar, condicións fetales como a restrición de crecemento intrauterino, estadias prolongadas nas unidades de coidados intensivos neonatales e alteracións neurocognitivas. Conclúese que os nenos prematuros son unha poboación propensa a presentar dificultades no uso de elementos deícticos para identificar os participantes no acto comunicativo. Os achados desta investigación suxiren que a deíxis, fenómeno de natureza cognitiva e lingüística, debe ser incorporada nos procesos de avaliación e nos plans terapéuticos orientados a brindar apoio no proceso de conformación da lingua por parte de nenos prematuros.

**Palabras chave:** deíxis; prematuridade; comunicación; Lingüística clínica

## **COMMUNICATION AND LINGUISTIC DEVELOPMENT IN PRETERM CHILDREN: THE USE OF LINGUISTIC MARKERS OF PERSONAL DEIXIS.**

### **ABSTRACT**

As a result of advanced human cognitive activity, languages have a large number of grammatical resources that make it possible to indicate the spatial, temporal and personal coordinates of a communicative act. As a child's cognitive maturation progresses, deictic elements begin to be present in their utterances. Observing the use of these elements is to witness a phenomenon that highlights the integrated functioning of a speaker's neurocognitive and sociocognitive capacities. To the best of our knowledge, there are no descriptive profiles of the use of linguistic markers of personal deixis by preterm children. Considering this gap, the sustained increase in preterm births worldwide and the growth in the survival rates of these children who constitute a population at neurological risk, the purpose of this study was to describe the use of linguistic resources of personal deixis in a communicative act by preterm children between 24 and 36 months of age and full-term children of the same age range. Given the heterogeneous nature of preterm birth, the wide variety of associated comorbidities, the particularities of previous studies on the development of communication and language in this at-risk population, and the dynamism of the process of constructing children's language, the purpose of this study was addressed by adopting the case study design framework. Three preterm children and three full-term children participated in the study. To describe the use of person deictic resources, a language corpus was created from conversational samples that were collected monthly in spontaneous play situations at the residence of each child. The transcription of the language samples was carried out using the tools offered by the CHILDES system. The results show that the developmental paths of this phenomenon outlined by prematurity are similar to the paths followed by full-term children. However, certain deictic markers for person begin to be produced by premature children months after they were found in the utterances of full-term children. In some cases, certain markers were not even emitted. Similarly, the results reveal that premature children do not behave in a homogeneous manner in relation to the use of these deictic elements. It is possible that the results obtained by each premature child are related to low gestational age, pathologies associated with prematurity such as bronchopulmonary dysplasia, fetal conditions such as intrauterine growth restriction, prolonged stays in neonatal intensive care units and neurocognitive disorders. It is concluded that premature children are a population prone to present difficulties in the use of deictic elements to identify the participants in the communicative act. The findings of this research suggest that deixis, a phenomenon of cognitive and linguistic nature, should be incorporated into the evaluation processes and therapeutic plans aimed at providing support in the process of language formation by premature children.

**Key words:** deixis; prematurity, communication; Clinical Linguistics

## ABREVIATURAS

adv	Adverbio
ALPAR	Alimentación parental
APGAR	Aspecto, Pulso, Irritabilidad (del inglés Grimace), Actividad y Respiración
BPD	Bronchopulmonary dysplasia (Displasia broncopulmonar)
BT	Bilirrubina Total
cm	Centímetro
cm <sup>3</sup>	Centímetro cúbico
dem	Demostrativo
f	Femenino
FIO <sub>2</sub>	Fracción inspirada de oxígeno
gr	Gramo
IUGR	Intrauterine Growth Restriction (Restricción en el crecimiento intrauterino)
kg	Kilogramo
m	Masculino
mg/dL	Miligramos por decilitro
n	Neutro
nCPAP	Presión positiva nasal continua en las vías respiratorias
O <sub>2</sub>	Oxígeno
P	Perímetro
PEATC	Potenciales evocados auditivos tronco cerebral
pers	Persona
person	Personal
pron	Pronombre
RCIU	Restricción del crecimiento intrauterino
ROP	Retinopathy of prematurity (Retinopatía de la prematuridad)
Rx	Rayos x

# ÍNDICE

INTRODUCCIÓN .....	1
<b>1. FUNDAMENTOS TEÓRICOS DEL ESTUDIO .....</b>	<b>8</b>
<b>1.1 GENERALIDADES DEL DESARROLLO DE LA COMUNICACIÓN Y EL LENGUAJE .....</b>	<b>8</b>
<b>1.2 EVIDENCIA INICIAL ACERCA DE LA CONFORMACIÓN DE LA LENGUA MATERNA .....</b>	<b>11</b>
<b>1.3 CONFORMACIÓN DE LA LENGUA MATERNA: PRINCIPALES CORRIENTES TEÓRICAS .....</b>	<b>15</b>
<b>1.3.1 Escuela innatista: fundamentos teóricos generales acerca del lenguaje infantil .....</b>	<b>16</b>
<b>1.3.2 Escuela basada en el uso: fundamentos teóricos generales acerca del lenguaje infantil .....</b>	<b>18</b>
<b>1.4 La Lingüística de corpus como método de exploración de la comunicación y lenguaje infantil .....</b>	<b>20</b>
<b>1.5 La Lingüística clínica en el panorama de los estudios de la comunicación y lenguaje .....</b>	<b>25</b>
<b>1.6 La deixis o mostración en la lengua .....</b>	<b>29</b>
<b>1.6.1 “No soy de aquí, ni soy de allá”: la deixis locativa .....</b>	<b>32</b>
<b>1.6.2 “Hoy no se fía, mañana sí”: la deixis temporal .....</b>	<b>33</b>
<b>1.6.3 “No. Yo soy tu padre”: la deixis personal .....</b>	<b>34</b>
<b>1.6.4 La deixis en la comunicación y el lenguaje infantil .....</b>	<b>36</b>
<b>1.7 EL NACIMIENTO PREMATURO .....</b>	<b>37</b>
<b>1.7.1 Prevalencia de la prematuridad .....</b>	<b>39</b>
<b>1.7.2 Etiología y factores de riesgo del nacimiento prematuro .....</b>	<b>40</b>
<b>1.7.3 Complicaciones asociadas al nacimiento prematuro .....</b>	<b>42</b>
<b>1.7.4 Comunicación y lenguaje en niños prematuros .....</b>	<b>43</b>
<b>2. METODOLOGÍA .....</b>	<b>49</b>
<b>2.1 PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN .....</b>	<b>50</b>
<b>2.2 MARCO DE DISEÑO DE ESTUDIO DE CASO .....</b>	<b>50</b>
<b>2.2.1 Sujetos del estudio .....</b>	<b>52</b>
2.2.1.1 Criterios de selección de los sujetos participantes .....	53
2.2.1.1.1 Criterios de selección de los niños prematuros .....	53
2.2.1.1.2 Criterios de selección de los niños de término .....	53
2.2.1.2 Antecedentes clínicos y sociales de los niños participantes .....	54
2.2.1.2.1 Pedro, niño prematuro .....	54
2.2.1.2.2 Patricia, niña prematura .....	55
2.2.1.2.3 Pablo, niño prematuro .....	55
2.2.1.2.4 Tamara, niña de término .....	56
2.2.1.2.5 Tomás, niño de término .....	56
2.2.1.2.6 Teodoro, niño de término .....	56
<b>2.2.2 Objeto de estudio .....</b>	<b>57</b>
<b>2.2.3 Propósito del estudio .....</b>	<b>57</b>
<b>2.2.4 Aproximación del estudio .....</b>	<b>58</b>
<b>2.2.5 Proceso del estudio .....</b>	<b>58</b>
<b>2.3 PROCEDIMIENTO DE RECOGIDA DE MUESTRAS DE LENGUAJE ESPONTÁNEO .....</b>	<b>59</b>
<b>2.3.1 Elaboración del corpus PICHIKECHE .....</b>	<b>59</b>
<b>2.3.2 Procedimiento de análisis de datos .....</b>	<b>60</b>
<b>2.4 PANORAMA GENERAL DE LAS CARACTERÍSTICAS METODOLÓGICAS DEL ESTUDIO .....</b>	<b>61</b>
<b>3. RESULTADOS .....</b>	<b>62</b>
<b>3.1 RESULTADOS INDIVIDUALES .....</b>	<b>62</b>
<b>3.1.1 Pedro, niño prematuro .....</b>	<b>62</b>
3.1.1.1 Panorama general: presencia de recursos lingüísticos para la identificación deíctica de personas en enunciados por parte de Pedro .....	81
3.1.1.2 Panorama general: recursos lingüísticos para la identificación deíctica de personas por parte de Pedro .....	82

<b>3.1.2 Pablo, niño prematuro</b> .....	83
3.1.2.1 Panorama general: presencia de recursos lingüísticos para la identificación déictica de personas en enunciados por parte de Pablo .....	102
3.1.2.2 Panorama general: recursos lingüísticos para la identificación déictica de personas por parte de Pablo .....	103
<b>3.1.3 Patricia, niña prematura</b> .....	104
3.1.3.1 Panorama general: presencia de recursos lingüísticos para la identificación déictica de personas en enunciados por parte de Patricia .....	126
3.1.3.2 Panorama general: recursos lingüísticos para la identificación déictica de personas por parte de Patricia .....	127
<b>3.1.4 Tamara, niña de término</b> .....	128
3.1.4.1 Panorama general: presencia de recursos lingüísticos para la identificación déictica de personas en enunciados por parte de Tamara .....	152
3.1.4.2 Panorama general: recursos lingüísticos para la identificación déictica de personas por parte de Tamara .....	153
<b>3.1.5 Tomás, niño de término</b> .....	154
3.1.5.1 Panorama general: presencia de recursos lingüísticos para la identificación déictica de personas en enunciados por parte de Tomás .....	173
3.1.5.2 Panorama general: recursos lingüísticos para la identificación déictica de personas por parte de Tomás .....	174
<b>3.1.6 Teodoro, niño de término</b> .....	175
3.1.6.1 Panorama general: presencia de recursos lingüísticos para la identificación déictica de personas en enunciados por parte de Teodoro .....	192
3.1.6.2 Panorama general: recursos lingüísticos para la identificación déictica de personas por parte de Teodoro .....	193
<b>3.2 RESULTADOS COMPARADOS</b> .....	194
<b>4. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS</b> .....	201
<b>4.1 PREMATURIDAD E IDENTIFICACIÓN DÉICTICA DE PERSONAS MEDIANTE ELEMENTOS LINGÜÍSTICOS. EL CASO DE PEDRO</b> .....	202
<b>4.2 PREMATURIDAD E IDENTIFICACIÓN DÉICTICA DE PERSONAS MEDIANTE ELEMENTOS LINGÜÍSTICOS. EL CASO DE PABLO</b> .....	205
<b>4.3 PREMATURIDAD E IDENTIFICACIÓN DÉICTICA DE PERSONAS MEDIANTE ELEMENTOS LINGÜÍSTICOS. EL CASO DE PATRICIA</b> .....	206
<b>4.4 TODOS LOS CAMINOS CONDUCEN AL SISTEMA NERVIOSO CENTRAL</b> .....	207
<b>5. CONCLUSIÓN</b> .....	212
<b>BIBLIOGRAFÍA</b> .....	216
<b>ANEXOS</b> .....	250

## MIENTRAS TANTO EN ARGENTINA ...

*Un papá y su hija de 3 años 5 meses se encuentran jugando con un rompecabezas de las provincias de Argentina. La mamá los observa y también colabora en tratar de solucionar el embrollo familiar de origen deíctico.*

Papá: y éste, amor.

Papá: ¿se llama?

Niña: es mi cumán.

Papá: ese se llama Tucumán.

Niña: no.

Niña: porque es mi cumán.

Papá: no es tu cuman.

Papá: se llama Tucumán.

Niña: mamá.

Mamá: ¿qué?

Niña: ¿por qué es mi cumán?

Papá: no es *tu* de tuyo.

Papá: es parte del nombre.

Papá: Tucumán.

Papá: todo junto.

Niña: mamá.

Mamá: ¿qué mi amor?

Niña: ¿por qué es mi cumán?

Mamá: se llama.

Mamá: se llama todo junto.

Mamá: se llama Tucumán.

Mamá: no es tuyo.

Mamá: se llama Tucumán.

Mamá: como turrón.

Niña: ¿por qué parece un turrón?

Mamá: no es que parece un turrón.

Mamá: se llama Tucumán.

Mamá: ¿cómo se llama?

Niña: es mi cuman.

Papá: no.

Papá: no es tu cumán.

Papá: Tucumán.

Papá: se llama.

Papá: como el tío Tuco.

Papá: esto se llama.

Papá: esta provincia se llama Tucumán.

Papá: pero no es que sea tuyo.

Papá: ¿me entendés?

Papá: ¿y cómo se llama?

Papá: Tucumán.

Niña: es mi cuman.

Papá: Tucumán.

Papá: a ver.

Papá: repetí conmigo.

Papá: Tucumán



## INTRODUCCIÓN

Like many other species, we are minded creatures: we store representations of the world around us, and of our internal bodily states. But unlike other species, we also have language: an unheralded means of packaging these representations – our thoughts – and rendering them public (Evans, 2015, p.3)

El lenguaje es un rasgo fundamental que distingue al ser humano de otras especies animales. Ciertos autores se han aventurado a establecer que el lenguaje, además de ser un rasgo distintivo, es parte esencial de lo que define a un ser humano (Bickerton, 2009; Echeverría, 2006; Gee, 2014; Mariño, 2020; Shepherd, 1994). Otros, han planteado que el lenguaje es el último hogar del ser humano, es decir, que este último “lives within language, has to live within language and lives in formulaic speech events” (Qian, 2021). La vida del intelecto humano se origina en la capacidad lenguaje, establece el filósofo francés Étienne Bonnot de Condillac en sus palabras: “No pensamos sino con el socorro de las palabras, y esto basta para hacer comprender que el arte de razonar ha comenzado con las lenguas: que no ha podido hacer progresos sino en cuanto ellas lo han hecho” (de Condillac, 1784, p.117). El ser humano se constituye como especie y como entidad social mediante el lenguaje.

Como organismos biológicos, los seres humanos están en constante proceso de adaptación a las condiciones impuestas por el medio para subsistir. De hecho, todos los animales se ven enfrentados a este proceso. Sin embargo, el ser humano mediante el lenguaje ha establecido una red de cooperación social basada en relaciones interpersonales que le ha permitido afrontar con excepcional éxito, por aproximadamente cincuenta mil años, los cambios e inclemencias propias de los espacios naturales que ha habitado. Sin el surgimiento del lenguaje, difícilmente el ser humano podría estar hoy comprando frutas y verduras en el mercado de abastos, oyendo por radio las canciones de Oasis luego del anuncio de su reencuentro o comentando en un bar la medalla de plata que Yusuf Dikec obtuvo en los Juegos Olímpicos de París 2024 con su mano en el bolsillo. Se ha establecido que el lenguaje “allows quick and effective expression, and provides a well-developed means of encoding and transmitting complex and subtle ideas” (Evans y Green, 2006, p. 6). En efecto, el ser humano se ha construido como especie y ha edificado su entorno mediante el lenguaje.

El lenguaje humano, producto de una infraestructura neurobiológica y sociocognitiva que se origina aproximadamente hace doscientos mil años (Tomasello, 2003a, 2008, 2011), permite la ejecución de eventos comunicativos entre los miembros de una comunidad con un nivel de cooperación y dinamismo no evidenciado en otros seres vivos. Las características de los sistemas que un número importante de seres vivos no humanos utilizan en la transmisión de información en relaciones intraespecíficas e interespecíficas han despertado amplio asombro y han concitado la atención de investigadores de diversas áreas del conocimiento. Las caracterizaciones logradas respecto de estos sistemas son abundantes y han permitido observar las similitudes y diferencias entre los procesos comunicativos que sustentan la vida en comunidad de diversas especies. Entre los

múltiples hallazgos que han ofrecido las investigaciones en este campo, se encuentra aquel que establece que las vocalizaciones que producen ciertas especies animales como las llamadas de alerta que emiten los monos Vervet de África oriental cuando advierten una situación de peligro emergen de manera espontánea (Pearce, 2008; Struhsaker, 1967). A diferencia de lo observado en esta especie, el lenguaje no emerge de manera espontánea en otros mamíferos como los elefantes, cetáceos y murciélagos. En el ser humano tampoco.

La emergencia del lenguaje en un niño es percibida por un público lego en la materia como un acto espontáneo cuya ocurrencia es el resultado de un proceso automático y natural. No obstante, la conformación de este sistema simbólico y gramatical (Noble y Davison, 1996; Tomasello, 2003b) es resultado de un complejo proceso de aprendizaje que precisa de un constante apoyo social. En este sentido, el aprendizaje de una lengua es un proceso de transmisión cultural (Hockett, 1958; Tamariz y Kirby, 2016; Tomasello, 2003a). “La lengua no es instintiva sino aprendida” (Benítez y Garcés, 1993, p. 11), por consiguiente, la exposición al lenguaje en uso es un requisito esencial e ineludible. Casos como el de Genie Wiley, quien fue encerrada por sus padres en una pequeña habitación durante aproximadamente sus primeros 13 años de vida o el del niño conocido como Vicente “Caucu”, quien fue encontrado por lugareños de una pequeña localidad del sur de Chile tras haber convivido durante 9 años con pumas que habitaban los frondosos bosques de dicho lugar, ponen al descubierto las consecuencias adversas que tiene la privación de estímulos sensoriales en la conformación del lenguaje en etapas tempranas del desarrollo. Si bien es cierto que la privación extrema de estímulo sensorial no ocurre con frecuencia, en 1959, un estudio informó acerca de los efectos desfavorables que provoca en el desarrollo del lenguaje la privación de estímulo sensorial a causa de una hospitalización prolongada. A partir de las observaciones emanadas de investigaciones previas acerca del bienestar emocional de niños institucionalizados, el estudio realizado por Arthur D. Haggerty del St. John’s Episcopal Hospital, Brooklyn, concluyó que el lenguaje de los niños que tuvieron una estadía hospitalaria prolongada presentaba características alejadas de lo esperable para su edad y que éste posee rasgos similares al lenguaje de pacientes diagnosticados con esquizofrenia (Haggerty, 1959). En años recientes, un número importante de estudios ha corroborado los efectos adversos que el déficit de estímulo de comunicación y lenguaje tiene en el desarrollo integral de los recién nacidos debido a las condiciones ambientales hospitalarias en las que habitan por prolongados períodos de tiempo (Blackburn, 1998; Chaudhari, 2011; Gennattasio, Carter, Maffei, Turner, Weinberger y Boyar, 2024; Soleimani, Azari, Ghiasvand, Shahrokhi, Rahmani y Fatollahierad, 2020). “The human infant is a social being from birth” (Carpenter, Nagel y Tomasello, 1998, p. 2), por tanto, es esencial brindar las condiciones ambientales que promuevan la socialización desde temprana edad.

Desde el nacimiento, el ser humano no solo presencia actos comunicativos en su entorno, sino que, además, participa en éstos empleando los recursos gestuales y lingüísticos de lo que dispone. La experiencia humana en relación con los actos comunicativos comienza incluso durante el período intrauterino: diversos estudios han evidenciado que desde la semana 24 de gestación, aproximadamente, el sistema auditivo del feto le permite percibir aspectos del sistema sonoro de una lengua como segmentos vocálicos y patrones prosódicos (Gervain y Mehler, 2010; Karmiloff y Karmiloff-Smith, 2001; Moon, Lagercrantz, y Kuhl, 2013). En efecto, la *nutrición lingüística* (Zauche, Thul, Mahoney y Stapel-Wax, 2016) que ofrece la sociedad durante la vida intrauterina y los eventos comunicativos en los que participan los seres humanos en la cotidianidad desempeñan

un rol esencial en el proceso de construcción del lenguaje durante el ciclo vital. La nutrición que ofrece el ambiente comunicativo conforma un amplio y detallado muestrario de las características de uso y estructurales que posee la lengua en proceso de construcción. La conformación del lenguaje requiere de un complejo proceso de exploración y análisis del muestrario lingüístico ambiental. Posibilitan este proceso un sustrato neural en condiciones normotípicas y un conjunto de habilidades cognitivas y sociocognitivas de dominio general no determinadas de manera innata o específica para el desarrollo del lenguaje (D'Souza, D'Souza y Karmiloff-Smith, 2017; Tomasello, 2003a). En específico, estas habilidades precursoras del lenguaje son la *lectura de intenciones* (intention-reading), relacionada con la dimensión funcional o simbólica del lenguaje y la *identificación de patrones* (pattern-finding), relacionada con la dimensión estructural del lenguaje (Tomasello, 2003a, 2011, 2015).

Así, en condiciones sociales y neurocognitivas normales, el progresivo proceso de desarrollo de representaciones lingüísticas complejas y abstractas presenta hitos similares en la mayoría de los seres humanos. No obstante, al igual que en otros ámbitos del desarrollo humano, la conformación del lenguaje presenta variaciones, tal como fue evidenciado en 1970 por Lois Bloom en su libro *Language Development*. Este autor observó variación en el ámbito gramatical, otros han evidenciado diferencias respecto del inicio de la producción y comprensión del lenguaje: en términos productivos, se ha determinado que la emergencia del lenguaje ocurre frecuentemente entre los 10 y 18 meses de edad (Clark, 2017; Tomasello, 2000; Lieven, 2006b), en tanto que el inicio de la comprensión ocurre entre los 8 y 10 meses (Clark, 2017).

El muestrario de lenguaje en uso se origina en actos comunicativos que forman parte de complejas y dinámicas escenas sociales cotidianas. Estas escenas se configuran según las relaciones que ahí se establecen entre las entidades participantes. Los seres humanos no solo forman parte de estas escenas sociales, sino que, además, predicen acerca de éstas mediante el lenguaje. Como resultado de una avanzada actividad cognitiva humana, las lenguas naturales disponen de un amplio número de recursos léxicos y gramaticales que permiten señalar las coordenadas espaciales y temporales en las que ocurre un acto comunicativo en una escena. Estos recursos permiten, a su vez, señalar los roles conversacionales de hablante y destinatario y los roles semánticos que diversas entidades cumplen en una acción o un estado que se enuncia en un acto comunicativo.

El proceso de conceptualización y gramaticalización ocurre de manera silente en los primeros meses de vida. No obstante, mientras este proceso se encuentra en configuración, la conceptualización de los participantes de un acto comunicativo se manifiesta mediante un recurso gestual que ha sido identificado como una manifestación comunicativa universal y que emerge en el último tramo del primer año de vida: señalar con el dedo índice (Nicoladis y Barbosa, 2024; Paulus, Kammermeier y Melzel, 2023; Tomasello, Carpenter y Liszkowski, 2007). Este acto de naturaleza deíctica tiene como propósito singularizar a un referente en el espacio físico próximo para generar un espacio de atención compartida entre el niño señante y su interlocutor. En este espacio de atención compartida se devela el propósito social del niño: si él señala un juguete que no está a su alcance, posiblemente, su propósito social es solicitar a su hermano mayor que se lo entregue o informar a éste que el juguete tiene colores muy atractivos. Para tales propósitos, el señalamiento con el dedo índice es una herramienta versátil y efectiva para el logro de los fines sociales primarios de un niño. Sin embargo, esta herramienta gestual presenta ciertas limitaciones: no es posible para un niño singularizar referentes distantes espacialmente e informar acerca de la participación de éstos en una escena social

almacenada en su memoria. Traspasar deícticamente las barreras físicas espaciales y perceptuales que impone el entorno para la singularización de referentes participantes en actos comunicativos requiere del uso de elementos simbólicos convencionalmente diseñados para tal fin. Estos elementos se encuentran disponibles en el lenguaje ambiental que percibe el niño y se adquieren progresivamente conforme a su maduración cognitiva. En el acto de señalar mediante unidades simbólicas, convergen aspectos cognitivos, comunicativos y lingüísticos. Por tanto, observar los recursos lingüísticos que un niño moviliza con fines deícticos en un acto comunicativo es ser testigo de un fenómeno que pone en evidencia el funcionamiento integrado de las capacidades neurocognitivas y sociocognitivas propias del ser humano y del sistema simbólico y gramatical que deriva de éstas. La ruta principal de acceso a comprender el uso del lenguaje y su desarrollo es el fenómeno de la deíxis.

En ocasiones, la predisposición neurocognitiva general del ser humano para el desarrollo de la comunicación y el lenguaje puede verse afectada por alteraciones de etiología diversa. Esta situación genera un curso de desarrollo de la comunicación y el lenguaje con características diferentes a las trayectos que recorren los niños sin trastornos o síndromes que afectan esta predisposición (Clark, 2017). Amplia evidencia muestra que trastornos como el síndrome de Down, síndrome de Landau-Kleffner, trastorno del espectro autista, síndrome del cromosoma X frágil, trastorno específico del lenguaje, entre otros, afectan, desfavorablemente, el desarrollo de diferentes aspectos del lenguaje (Cummings, 2014). De igual manera, en años recientes, se ha constatado que el nacimiento prematuro y la morbilidad asociada a la baja edad gestacional también pueden afectar este desarrollo (Cusson, 2003; Fasolo, D'Odorico, Constantini y Cassiba, 2010; Foster-Cohen, Edgin, Champion y Woodward, 2007; Ionio et al., 2016; Luyster, Seery, Talbott y Targer-Flusberg, 2013; Nazzi, Nishibayashi, Berdasco-Munoz, Baud, Biran y Gonzalez-Gomez, 2015; Rushe, 2010; Sansavini, Guarini y Savini, 2011; Sansavini y Guarini, 2014; Sansavini, Bello, Guarini, Savini, Alessandroni, Faldella y Caselli, 2015; Vohr, 2014).

El nacimiento prematuro se define como aquel que ocurre antes de las 37 semanas de gestación o antes de 259 días de gestación, desde el primer día del último periodo menstrual (Organización Mundial de la Salud, 2023). La prematuridad es la principal causa de mortalidad y morbilidad neonatal en los países desarrollados (Goldenberg, Culhane, Iams, Romero, 2008; Organización Mundial de la Salud, 2024). Cada año, se estima que el 11,1% de los nacimientos vivos en el mundo, equivalente a 14,9 millones, ocurre de manera prematura (Blencowe, Cousens, Chou, Oestergaard, Say, Moller, Kinney, Lawn, y Born Too Soon Preterm Birth Action Group, 2013). Si bien no existe consenso acerca de las causas que provocan un parto prematuro, se han identificado los siguientes factores de riesgo: nutrición deficiente de la madre, adicción de la madre al alcohol, tabaco o drogas, complicaciones obstétricas, embarazo múltiple, talla materna, infecciones bacterianas, entre otros (Aguilar, 2003; Ceriani Cernadas, 2019; Rellan Rodríguez, García de Ribera y Aragón García, 2008).

El número de nacimientos prematuros va en aumento y las tasas de sobrevivencia de estos niños ha mejorado de manera considerable en los últimos años. Esto constituye un importante problema de salud pública y un desafío de grandes magnitudes para las familias de niños prematuros debido a que éstos constituyen una población de riesgo propensa al desarrollo de complicaciones de corto, mediano y largo plazo que requieren atención oportuna y efectiva. A este respecto, se ha establecido que “although most organs are immature, the brain and lung are especially susceptible to the consequences of preterm

birth, which leads to high rates of long-term neurological and health problems” (Saigal y Doyle, 2008, p. 261). Tanto el daño cerebral como un desarrollo anormal del sistema nervioso central pueden condicionar el desarrollo de la comunicación y lenguaje infantil. Por tanto, es imprescindible conocer las características del desarrollo de la comunicación y lenguaje en esta población de riesgo con el propósito de elaborar e implementar planes terapéuticos que apoyen este desarrollo.

Actualmente, se dispone de perfiles de comunicación y lenguaje de niños prematuros que han sido elaborados a partir de información cuantitativa proveniente de pruebas estandarizadas que ofrecen un panorama parcial de los ámbitos evaluados y que permiten, más que nada, establecer si el desarrollo de fenómenos de comunicación y lenguaje de un niño corresponden o no al esperado para su edad (Klatte, van Heugten, Zwitterlood y Gerrits, 2022). De hecho, examinar el uso de ciertos ámbitos de comunicación y lenguaje a través de instrumentos estandarizados es difícil e incluso imposible (Ebert y Scott, 2014). Es posible que ésta sea la razón por la cual los estudios previos no han indagado acerca del uso de marcadores deícticos de persona en niños prematuros. Por tanto, la elaboración de perfiles de desarrollo de la comunicación y lenguaje a partir de datos provenientes de interacciones naturales es considerado ideal o *gold standard* (Heilmann, Miller, Nockerts y Dunaway, 2010; Heilmann, Nockerts y Miller, 2010; Overton y Wren, 2014). La siguiente cita respalda lo anterior:

Focusing on language learning in naturalistic contexts also reveals that children have, in many cases, productive and receptive abilities exceeding those demonstrated in experimental contexts. Often, children’s most revealing and sophisticated uses of language emerge in the course of naturalistic play (Sanchez, Meylan, Braginsky, MacDonald, Yurovsky y Frank, 2019, p. 1928).

La validez altamente ecológica de un perfil que emana del análisis de datos de interacciones naturales permite, en términos terapéuticos, expandir de manera más efectiva los aspectos funcionales del lenguaje que pueden verse afectados en un niño prematuro.

A nuestro mejor entender, perfiles del uso de marcadores lingüísticos de deíxis personal en niños prematuros basados en el análisis de muestras conversacionales naturales no han sido aún elaborados. En atención a esta inexistencia y la necesidad de contar con perfiles ecológicos de este ámbito del lenguaje en uso, el presente estudio tuvo como propósito describir el uso de recursos lingüísticos para la identificación deíctica de los participantes en un acto comunicativo por parte de niños prematuros entre los 24 y 36 meses de edad y de niños de término del mismo rango etario.

El presente informe se organiza en cinco capítulos. El primero, *Fundamentos teóricos del estudio*, brinda una descripción de los pilares teóricos que sustentaron la formulación y realización de la investigación. Esta sección aborda temáticas como las principales escuelas de pensamiento lingüístico interesadas en la dinámica de conformación de la lengua materna, la presencia de la Lingüística clínica y de la Lingüística de corpus en los estudios de la actividad verbal infantil, la deíxis como fenómeno cognitivo y lingüístico y la prematuridad como entidad clínica de alto impacto sanitario. El segundo capítulo, *Metodología*, ofrece una descripción en detalle de las características metodológicas del estudio. Al inicio del capítulo, se presentan las preguntas de investigación que guiaron el estudio. Posteriormente, se presenta una descripción del marco de diseño adoptado: estudio de caso. Finalmente, se describe el proceso de elaboración de toma de muestras de

lenguaje que permitieron conformar el corpus de lenguaje infantil PICHKECHE. Se presentan aquí, además, los procedimientos de análisis de los datos que componen este corpus. El tercer capítulo, *Resultados*, exhibe los elementos deícticos de persona que cada niño movilizó en su participación en actos comunicativos. Por tratarse de un estudio de caso, se presentan, primero, los resultados de cada niño organizados en tablas. Además, se ofrece una descripción detallada de lo observado mensualmente en cada niño. Luego, se presenta una comparación entre los resultados de los niños prematuros y los niños de término. Por su parte, el cuarto capítulo, *Discusión de los resultados*, ofrece un análisis de los resultados de los niños prematuros a la vista de los antecedentes clínicos de cada uno de ellos y de la evidencia proveniente de estudios previos que han caracterizado a esta población de riesgo. Finalmente, el capítulo *Conclusión* entrega una reflexión sustentada en los principales hallazgos que surgen de las respuestas a las preguntas que guiaron este estudio acerca del uso de marcadores lingüísticos de deíxis personal en niños prematuros y de término.



# 1. FUNDAMENTOS TEÓRICOS DEL ESTUDIO

La investigación científica se define como una búsqueda de conocimiento a partir del estudio sistemático, crítico y analítico de fenómenos de la naturaleza. La investigación científica involucra una aproximación sistemática y planificada a los procesos de recolección, observación, interpretación y evaluación de los datos que se obtienen del fenómeno de interés. En estas tareas, el conocimiento previo acerca del fenómeno de estudio juega un papel preponderante. Este conocimiento orienta las decisiones propias de cada etapa del proceso de investigación y crea las bases teóricas sobre las que se construye nuevo conocimiento. Se ha establecido que

ningún hecho o fenómeno de la realidad pueden abordarse sin una adecuada conceptualización; es evidente que dicha tarea sólo puede ir desarrollándose a medida que penetramos en la naturaleza del propio objeto estudiado, pero también resulta obvio que, ante cada problema de investigación, ya se poseen algunos referentes teóricos y conceptuales, algunas ideas e informaciones, por más que éstas tengan todavía una índole difusa y asistemática” (Sabino, 1988, p. 31).

Por tal motivo, el presente capítulo tiene como propósito exponer los fundamentos teóricos y conceptuales que orientaron este estudio que tuvo como propósito describir el uso de recursos lingüísticos para la identificación deíctica de los participantes en un acto comunicativo por parte de niños prematuros entre los 24 y 36 meses de edad y de niños de término del mismo rango etario.

## 1.1 GENERALIDADES DEL DESARROLLO DE LA COMUNICACIÓN Y EL LENGUAJE

La comunicación y el lenguaje están presente en las actividades cotidianas del ser humano y su uso parece realizarse sin mayor esfuerzo. Con una rapidez y eficacia sorprendente, el ser humano informa acerca de situaciones que percibe en su entorno, solicita ayuda ante una dificultad que afecta su bienestar o manifiesta su opinión acerca de la calidad de un artículo que ha adquirido. A partir del término del primer año de vida, aproximadamente, la capacidad de comunicar mediante el lenguaje siempre ha estado a disposición inmediata y un adulto no posee recuerdos respecto de la manera en que ocurrió la conformación de este rasgo distintivo ni de los diversos efectos personales y sociales que derivados de su uso. En general, esta situación lleva a pensar que el desarrollo de la comunicación y el lenguaje es un proceso sencillo para todo niño. Es innegable que este desarrollo ocurre, sin distinción, en la amplia diversidad de contextos culturales y sin la necesidad de instrucción formal acerca de las características específicas de la lengua que el niño está edificando: sucede como “función del desarrollo y la experiencia”

(Karmiloff y Karmiloff-Smith, 2001, p. 9). Incluso, con frecuencia, un gran número de niños desarrolla más de una lengua de manera simultánea.

Ahora bien, las características distintivas del lenguaje humano, considerado esencialmente como una herramienta social de naturaleza simbólica, gramatical y convencionalmente organizada (Evans, 2014; Noble y Davidson, 1996; Tomasello, 2003a), permiten comprender que este sistema es un rasgo no evidenciado en otras especies animales y que su conformación ocurre a partir de una compleja interacción entre determinantes de origen tanto endógenos como exógenos (Lieven, 2006a). El aprendizaje de una lengua es un proceso de transmisión cultural (Hockett, 1958; Tamariz y Kirby, 2016; Tomasello, 2003a) que precisa de un sustrato neurobiológico con capacidades dispuestas para el procesamiento de la información que proviene de un entorno comunicativo social. En este sentido, la integración de factores como la cantidad y calidad de nutrición lingüística que provee una comunidad de hablantes a un niño y las características neurocognitivas que este último posee configuran una ruta de edificación de la lengua que se caracteriza por orientar un desplazamiento que va de lo simple a lo complejo y de lo concreto a lo abstracto (Tomasello, 2003a).

En relación con los determinantes de origen endógeno para el desarrollo del lenguaje, la arquitectura neurocognitiva propia del ser humano, resultado de un proceso evolutivo de carácter biológico (Aboitis, 2017), ocupa un lugar central en este proceso. La evidencia inicial acerca del sustrato neurobiológico que requiere el lenguaje para su conformación y funcionamiento proviene de las descripciones formuladas por el cirujano y anatomista francés Paul Broca en 1861 y el neuropsiquiatra alemán Carl Wernicke en 1874. Las aportaciones realizadas por Broca y Wernicke se fundan en el examen clínico y el posterior estudio detallado de las piezas anatómicas cerebrales provenientes de pacientes que presentaban lesiones en el hemisferio izquierdo y dificultades en el lenguaje. Los dos pacientes observados por Broca presentaban extensas lesiones en el tercio posterior de la circunvolución frontal inferior y éstas afectaban drásticamente su capacidad de producir lenguaje oral (Broca, 1861). Por su parte, las lesiones cerebrales observadas por Wernicke, ubicadas en la región posterior de la circunvolución temporal superior y región adyacente de la circunvolución temporal media, provocaban en los pacientes alteraciones en la capacidad comprender el lenguaje oral y escrito. Las descripciones formuladas por Broca y Wernicke dieron origen a dos principios que por décadas fueron considerados rectores en el proceso de búsqueda del sustrato cerebral del lenguaje: a) dominancia del hemisferio izquierdo para el lenguaje; b) diferentes patrones de afectación del lenguaje dependiendo del área dañada en el hemisferio izquierdo (Swinney, 1999).

En relación con la dominancia hemisférica para el lenguaje, técnicas modernas de neuroimagen han permitido corroborar que el 90% de individuos adultos tanto diestros como zurdos tiene su capacidad lingüística representada en el hemisferio izquierdo (Gazzaniga y Hutsler, 1999). Pese a la contundencia numérica que representa esta cifra, se ha determinado que la capacidad del lenguaje yace en una vasta red de áreas localizadas no solo en el hemisferio izquierdo, sino que, además, en el hemisferio derecho (Campbell, 2006; Joannette et al., 2008; Ocklenburg y Güntürkün, 2018; Tompkins y Fassbinder, 1999) y estructuras subcorticales como ganglios basales, tálamo, cerebelo y mesencéfalo (Tremblay y Dick, 2016). Del mismo modo, cumplen una función fundamental en esta red una serie de tractos nerviosos que establecen la conectividad del sistema: fascículo longitudinal superior, fascículo uncinado, fascículo longitudinal inferior y fascículo fronto-occipital inferior (González y Hornauer-Hughes, 2014). Respecto de los diferentes patrones de afectación del lenguaje dependiendo del área focal dañada en el hemisferio

izquierdo, diversos tipos de afasia y sus características han sido descritos en las últimas décadas. Según la fluencia que presenta una persona posterior a un daño cerebral, las afasias se clasifican, por un lado, en Afasias Fluentes, sean estas afasia de Wernicke, afasia de Conducción y afasia Sensorial Transcortical y, por otro, en afasias no Fluentes, sean estas, afasia de Broca, afasia Transcortical Motora y afasia Global (Hallowell y Chapey, 2008). Es preciso señalar que, en un número limitado de casos, una lesión en el hemisferio derecho puede ocasionar afasia tanto en personas diestras como zurdas (Damasio, 2008). Sin embargo, se ha establecido que una lesión en el hemisferio derecho puede afectar aspectos extralingüísticos y pragmáticos asociados a la capacidad comunicativa de una persona (Myers y Lehman Blake, 2008).

En condiciones normotípicas, el sistema nervioso permite la construcción de representaciones lingüísticas desde temprana edad. Esta construcción es un proceso dinámico que en la mayoría de los seres humanos presenta estadios con características similares. En términos temporales, por ejemplo, se ha establecido que la comprensión del lenguaje comienza entre los 8 y 10 meses (Clark, 2017), en tanto que la producción de las primeras unidades lingüísticas ocurre entre los 10 y 18 meses (Clark, 2017; Tomasello, 2000; Lieven, 2006b). Un requisito esencial para la creación de nuevas representaciones lingüísticas a partir de la información proveniente del entorno social y la complejización de las representaciones previamente establecidas es el proceso de maduración del sistema nervioso (Alemi, Batouli, Behzad, Ebrahimipoor y Oghabian, 2018; Friederici, 2009; Kornilov, 2014; Sakai, 2005). El sistema nervioso de un niño difiere estructural y funcionalmente del sistema de un adulto (Friederici, Brauer, y Lohmann, 2011). Esta diferencia, que se origina a partir de un proceso de maduración biológica, explica las características propias en términos de complejidad abstracción que presenta el lenguaje infantil y el lenguaje adulto.

De igual importancia para la edificación del lenguaje es la facultad humana de pensamiento simbólico (Deacon, 1997). De hecho, una de las características que distingue al lenguaje humano de otros sistemas de comunicación animal es su naturaleza simbólica. Asertivamente, se ha establecido que “hasta donde sabemos, estamos solos en el universo de los símbolos, pero al menos podemos contarlo” (Mariño, 2020, p. 10). La capacidad de pensamiento simbólico emerge aproximadamente a los 2 años de edad (Piaget, 1929, 1950) y ésta provee al niño de una flexibilidad de pensamiento que le permite comenzar a conceptualizar entidades de diversa naturaleza mediante palabras o imágenes. Cuando un niño habita en una casa, las paredes usualmente contienen vestigios de la emergencia de esta capacidad: llamativos dibujos de animales u objetos de su interés. Otros procesos y mecanismos neurocognitivos que posibilitan el desarrollo del lenguaje son la capacidad de muestreo (compilación de información), el aprendizaje (extracción de estructura e integración de información) y la atención (selección de información) (D’Souza, D’Souza y Karmiloff-Smith, 2017). Este sustrato juega un rol fundamental en el procesamiento de la experiencia comunicativa a la que el niño está expuesto desde el nacimiento (Clark, 2017; Hoff, 2006). Cabe destacar que el sustrato neurocognitivo incluso procesa ciertas características del lenguaje ambiental durante el período en el cual el niño se encuentra en gestación (Moon, Lagercrantz y Kuhl, 2013).

Entre la semana 22 y 25 de gestación, la cóclea se encuentra en funcionamiento. Las conexiones nerviosas entre esta estructura en forma de caracol y el tallo encefálico permiten que el feto perciba un ambiente rico en patrones sonoros. Del ambiente inmediato, el feto percibe los latidos del corazón de la madre, la respiración y los sonidos provenientes del sistema gástrico, en tanto que, del ambiente externo, el feto recibe

algunos rasgos de la lengua que produce su madre y su entorno social (Kisilevsky et al., 2003). Esta experiencia lingüística intrauterina permite que un recién nacido pueda identificar la voz de su madre, muestre preferencia por la lengua a la que estuvo previamente expuesto (mediante la identificación de patrones entonacionales y acentuales) (Karmiloff y Karmiloff-Smith, 2001) y pueda discriminar sonidos vocálicos (Moon, Lagercrantz y Kuhl, 2013).

La relevancia que posee el estímulo de comunicación y lenguaje proveniente del ambiente social en las primeras etapas del ciclo vital tuvo un lugar central en la hipótesis acerca de la existencia de un período crítico para el desarrollo del lenguaje (Lenneberg, 1967). Del mismo modo en que ocurre en otros organismos biológicos, ciertos desarrollos en el ser humano solo pueden ocurrir en un período de tiempo específico. Según esta hipótesis, la capacidad cerebral para adquirir una lengua se encuentra en un estado óptimo en el período que va desde los 2 a los 12 años. Luego de los 12 años, a causa del cese del proceso de lateralización, el cerebro ya no cuenta con la plasticidad necesaria para llevar a cabo el proceso de adquisición de una lengua. Por tanto, si un niño no recibe la suficiente nutrición lingüística en esta ventana de tiempo, su lengua materna tendrá características anormales permanentes (Penfield y Robert, 1959; Lenneberg, 1967). La hipótesis del período crítico nació a partir de evidencia clínica proveniente de procesos de adquisición de una lengua en presencia de hipoacusia, déficit intelectual o daño cerebral. En años posteriores, la hipótesis encontró un nuevo respaldo: las graves secuelas en diversos ámbitos del desarrollo que evidenciaba la niña Genie Wiley, quien fue mantenida en condiciones de privación social, perceptual y sensorial extrema desde la edad aproximada de 1 año 8 meses hasta los 13 años 9 meses (Fromkin, Krashen, Curtiss, Rigler y Rigler, 1974). Durante este período, Genie no tuvo acceso a estímulo lingüístico ambiental: su padre y su hermano se dirigían a ella imitando los ladridos de un perro. Su madre, por su parte, no interactuaba con ella debido a que el padre de Genie se lo prohibía. Además, Genie no contaba en su habitación con aparatos electrónicos como televisor o radio, por tanto, la privación social, perceptual y sensorial fue absoluta (Curtiss, 1977; Fromkin, Krashen, Curtiss, Rigler y Rigler, 1974). Pese a los esfuerzos terapéuticos de apoyo, nunca logró conformar su lengua materna de manera típica.

Indudablemente, el desarrollo del lenguaje requiere de un sustrato neuronal y cognitivo en condiciones normotípicas y de un permanente estímulo lingüístico ambiental incluso desde el período intrauterino. En términos generales, la causa principal de trayectorias atípicas de desarrollo de una lengua son los síndromes, trastornos o patologías que afectan el neurodesarrollo. Evidencia proveniente de estudios con sujetos con síndrome de Down, síndrome de Williams, síndrome X-Frágil, trastorno del espectro autista, entre otros, corrobora la incidencia de factores endógenos como el sistema nervioso central en la conformación de la lengua (Cummings, 2014; Zukowski, 2016). En definitiva, el dominio de una lengua materna es el punto de encuentro entre la biología y la sociedad.

## **1.2 EVIDENCIA INICIAL ACERCA DE LA CONFORMACIÓN DE LA LENGUA MATERNA**

El estudio sistemático del desarrollo del lenguaje infantil comenzó, a mediados del siglo XVI, como parte de un creciente interés por comprender el desarrollo general del ser humano. De este período, emanaron los primeros indicios de considerar la infancia como una etapa del ciclo vital con características propias y, por tanto, diferentes a las que se

observan en la etapa de la adultez (Crain, 2005). En este sentido, se estableció la ingente necesidad de indagar, en profundidad, acerca de las propiedades de dicha etapa. Precursores en el estudio de las características distintivas del período de la infancia fueron los filósofos John Locke (1632-1704) y Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) (Ray Hiner, 1992). Por un lado, Locke estableció que, en el momento del nacimiento, la mente humana posee características estructurales establecidas de manera innata, es decir, es una *tabula rasa*. Por consiguiente, Locke argumentó que es el *ambiente* el que crea la mente y el que determina la naturaleza del individuo (Ludlow y Gutiérrez, 2016). Por otro lado, Rosseau concibió a un niño como un individuo cuyo crecimiento natural se sustenta en componentes hereditarios que se manifiestan desde el nacimiento (Ludlow y Gutiérrez, 2016). La manifestación de éstos ocurre durante el tránsito del individuo por diferentes etapas que van desde la infancia hasta la adultez joven (Thompson, Hogan y Clark, 2012). Los planteamientos diametralmente opuestos de estos filósofos aún son ampliamente discutidos y sustentan variadas propuestas teóricas modernas de diferentes disciplinas. A este respecto, la dicotomía *ambiente* y *herencia* ocupa un lugar preponderante en la discusión teórica sobre el desarrollo de lenguaje en el período infantil: ambiente y herencia constituyen los fundamentos principales de las teorías conductistas e innatistas del desarrollo del lenguaje, respectivamente (King, 2006).

Hacia fines del siglo XIX, los trabajos pioneros por su contribución al conocimiento acerca del desarrollo infantil, en general, y del lenguaje, en particular, fueron los realizados por el filósofo francés Hippolyte Taine en el año 1876 (Ingram, 1989; Parodi, 2010), por el psicólogo francés Bernard Perez en el año 1878 (Campbell, 2006), por el biólogo alemán Wilhelm Preyer en el año 1882 (Campbell y Wales, 1970; Gillen, 2003; Ingram, 1989; Woody y Viney, 2017) y por el psicólogo británico James Sully en el año 1895 (Levelt, 2013). En términos metodológicos, las contribuciones de estos investigadores emanaron de la elaboración y detallada revisión de registros escritos de aspectos relevantes de diferentes ámbitos del desarrollo infantil. En relación con el desarrollo del lenguaje, estas bitácoras se posicionaron como una fuente valiosa de información debido a que las observaciones y anotaciones fueron realizadas por psicólogos, lingüistas u otros científicos en base a las producciones de sus propios hijos en situaciones de la vida diaria (Parodi, 2010). Así mismo, cabe destacar que el uso de bitácoras parentales para la caracterización del lenguaje de niños con desarrollo típico tuvo un fuerte auge entre los años 1879 y 1926, siendo este período considerado como el primero en el desarrollo histórico de los estudios del lenguaje en las primeras etapas del ciclo vital (Ingram, 1989).

Hippolyte Taine, en 1876<sup>1</sup>, publicó una detallada descripción de diversos ámbitos del desarrollo de su hija durante los tres primeros años de vida. En ésta, el desarrollo de la comunicación y el lenguaje recibió especial atención. A partir de estas observaciones, Taine estableció que el lenguaje del ambiente tenía un rol fundamental en el desarrollo del significado de los elementos léxicos que un niño comienza a producir hacia el final del primer año de vida. Previo a esta edad, Taine argumentó que los niños no atribuyen significado a las palabras que oyen en su entorno. En efecto, a pesar de haber observado que, a los 11 meses, su hija miraba a su madre cada vez que le preguntaban *Where is mama?*, Taine determinó que esto solo representaba el proceso de asociación directa entre una secuencia de sonidos y la forma de un referente en particular, en este caso, el rostro de su madre. Posterior a este estadio del desarrollo léxico-semántico, Taine propuso que un niño está capacitado para establecer relaciones de carácter más general entre el objeto

---

<sup>1</sup> Publicado en inglés en el año 1877

denotado y una secuencia de sonidos asociada. Para Taine, este proceso de extensión denotativa era la “esencia del lenguaje” (p. 355), por tanto, lo que nos distingue de otros animales.

Una contribución que vio la luz posterior al trabajo de Taine fue la que realizó Bernard Perez, quien, evidentemente influenciado por la perspectiva evolutiva de Darwin, dio cuenta de las características que presenta el desarrollo de los niños entre los 3 y 6 años. Basado en la revisión de descripciones previas, principalmente, de niños en proceso de desarrollo del francés como primera lengua (Levelt, 2013), Perez comunicó sus observaciones de este desarrollo en un extenso capítulo. En él, estableció que el lenguaje es “solo una aplicación superior de la facultad expresiva que poseen todos los animales”<sup>2</sup> y que “el aprendizaje del lenguaje parece obedecer, en general, la regla del menor esfuerzo; este es influenciado por el temperamento y el entorno”<sup>3</sup> (Schmidt, 1879, p. 597). Cuatro años posterior a la publicación de Perez, el biólogo alemán Wilhelm Preyer dio cuenta del desarrollo del lenguaje en el segundo volumen de su libro *The mind of the child*, publicado en el año 1881 (Campbell, 2006; Levelt, 2013). Su descripción no solo se basó en la revisión de trabajos previos como el realizado por Taine, sino que presentó sus observaciones del proceso de conformación de la lengua de su hijo Alex (Ballard, 2016). Preyer evidenció que los significados que expresan los niños en las primeras etapas del desarrollo mediante secuencias de sonidos eran difíciles de determinar con claridad. De esta forma, propuso que son los adultos los que atribuyen un significado específico a las primeras emisiones de un niño. Ejemplo de esto era considerar que el uso reduplicado de la sílaba *ma* o *pa* por parte del niño tenía el propósito de nominar a su madre o padre. Con una perspectiva basada en sus conocimientos de fisiología y teniendo en cuenta información existente acerca de patologías de habla (Levelt, 2013), otro aporte de Preyer fue la incorporación de un centro conceptual encargado de establecer la relación entre las palabras y los conceptos al modelo de Wernicke. A este centro lo denominó *diction center* (Levelt, 2013).

Por su parte, en 1895, James Sully dedicó dos capítulos de su libro titulado *Studies of childhood* a la descripción de variados aspectos del desarrollo del lenguaje en niños. Entre estos, se encontraban la etapa del balbuceo, la emergencia de los gestos, el desarrollo fonológico y la construcción de oraciones (Levelt, 2013). Sully, quien realizó su descripción a partir de la revisión de bitácoras parentales elaboradas por otros investigadores en años previos, enfatizó la importancia de la capacidad auditiva en la etapa del balbuceo, el rol del gesto de apuntar cuando emerge el uso simbólico del lenguaje y la puesta en marcha de mecanismos de asociación, analogía y generalización en el desarrollo léxico (Levelt, 2013).

Previo a la realización de estudios sistemáticos, diversos fueron los intentos y motivaciones, desde tiempos antiguos, por comprender en profundidad el origen y la evolución del lenguaje en la especie humana. Reyes y emperadores, en diferentes períodos de la historia, mostraron especial interés por conocer la lengua original del ser humano. La indagatoria que éstos realizaron estuvo influenciada por las siguientes dos creencias: el lenguaje es innato en el ser humano (Levine Gera, 2003) y el lenguaje es entregado al ser humano de manera divina (Hutchinson, 2000).

Considerando estas dos creencias, predominaba la idea de que la observación de la emergencia de la lengua original debía realizarse en niños que no hubiesen estado en

---

<sup>2</sup> “only a superior application of the faculty of expression possessed by all animals”.

<sup>3</sup> “the learning of language seems in general to obey the law of least effort; it is influenced by temperament and by surroundings”.

contacto con la lengua hablada en su entorno. Esto involucraba, por tanto, la necesidad de aislar a niños de todo contacto lingüístico desde el momento de su nacimiento. Este método de indagación deja entrever una tercera creencia: la lengua innata entregada de manera divina al ser humano puede ser sustituida por la lengua que el recién nacido percibe en su entorno social. Cuatro son los casos frecuentemente referidos en la literatura en los cuales se privó a niños de todo contacto social con objeto de poder observar la emergencia de la lengua original. En el presente, este experimento es conocido como *experimento prohibido* (Abbott y Burkitt, 2015).

El primer caso de aislamiento lingüístico habría ocurrido en Egipto por parte del faraón Psammetichus I (664-610 bc), según establece el historiador Heródoto (484-425 ac) en su libro las *Historias* (429 ac) (Colman, 2015). Con un propósito de carácter más etnográfico que lingüístico (Cohen, 2013), Psammetichus I privó de todo estímulo lingüístico a dos niños desde su nacimiento. Luego de dos años de privación, Psammetichus I determinó, basado en la primera palabra que produjeron los niños, que la capacidad del lenguaje es innata en los seres humanos y que la lengua frigia era su lengua natural (Colman, 2015). Con esta evidencia lingüística, Psammetichus I, además, concluyó que Frigia es el pueblo más antiguo de la humanidad. Éste era, incluso, más antiguo que Egipto, su propio pueblo.

En el siglo XIII, el emperador romano Frederick II de Hohenstaufen (1194-1250), quien con frecuencia realizaba experimentos con seres humanos (Cohen, 2013), replicó el experimento realizado por Psammetichus I. Su objetivo era determinar si la lengua natural del ser humano era hebreo, griego, latín, árabe, o la lengua materna de los progenitores (Stevens, 2016). Tras privar de todo estímulo a un grupo de recién nacidos, el emperador romano no pudo concretar su objetivo debido a que los recién nacidos fallecieron sin producir lenguaje.

Aproximadamente dos siglos más tarde, en 1493, James IV de Escocia (1473-1513) ordenó que dos niños fueran criados por una mujer sordomuda en la isla Inchkeith. De manera similar a lo observado por Psammetichus I, James IV de Escocia determinó que hubo emergencia del lenguaje en los niños, pese al aislamiento lingüístico. En este caso, James IV evidenció que los niños pudieron desarrollar un buen nivel de hebreo (Stevens, 2016). Con esto, James IV pudo comprobar su creencia de que el hebreo es la lengua hablada en el edén (Yule, 2010) y la lengua heredada por los seres humanos.

Posteriormente, el emperador de India, Jalal-ud-Din Muhammad Akbar (1542-1605), decidió aislar de estímulo lingüístico a un grupo de niños en un palacio especialmente construido para dicho propósito (Crystal, 1987). Del mismo modo que Frederick II de Hohenstaufen no pudo determinar la lengua natural del ser humano, el emperador Jalal-ud-Din Muhammad Akbar evidenció que, luego de cuatro años de aislamiento, los niños no produjeron lenguaje de manera espontánea. De esta manera, el emperador concluyó que el lenguaje no es natural en el ser humano y que éste se aprende mediante la interacción con otros hablantes (Cohen, 2013).

Históricamente, estas observaciones han sido consideradas evidencia inicial acerca del interés que despierta en el ser humano el conocer la naturaleza de una de las herramientas esenciales de desarrollo personal y cooperación social. Sin embargo, a su vez, el aislamiento social al que fueron sometidos los niños por parte de reyes y emperadores ha sido ampliamente criticado por infringir principios bioéticos a los que toda indagatoria experimental debe adherir.

La realización de un estudio que involucre el aislamiento social de un ser humano es éticamente inviable en la actualidad. Sin embargo, en décadas recientes, aún se han

reportado casos de personas que han sido privadas de todo contacto social. Aunque estos aislamientos no se han realizado con fines experimentales, los casos reportados dan cuenta de los devastadores efectos en el desarrollo que causa la privación social en el ser humano.

Se entiende por período crítico a un marco temporal de maduración biológica en el cual un organismo presenta mayor sensibilidad a los estímulos ambientales necesarios para el desarrollo de una habilidad (Morgan, 2014). Según la hipótesis del período crítico, el marco temporal de maduración biológica cerebral en el ser humano para el desarrollo del lenguaje de manera típica contempla una fase que comprende entre la edad de 2 años y la pubertad (Lenneberg, 1967). Aunque la duración de este marco temporal ha sido ampliamente discutida, la exposición a estímulo lingüístico ambiental resulta ser de crucial importancia en las primeras etapas del ciclo vital. De no haber estímulo lingüístico durante el período crítico, el desarrollo del lenguaje se ve seriamente afectado, en particular, el aspecto sintáctico (Friedmann y Rusou, 2015).

### **1.3 CONFORMACIÓN DE LA LENGUA MATERNA: PRINCIPALES CORRIENTES TEÓRICAS**

La compleja labor de describir las características del lenguaje humano y explicar el funcionamiento de los mecanismos que posibilitan su conformación a temprana edad ha sido abordada por diferentes disciplinas científicas. Responder a este propósito no ha sido una tarea sencilla. Se trata, pues, de un fenómeno polifacético con dimensiones sociales, biológicas, culturales, psicológicas, entre otras. Preguntas acerca del lenguaje aún abundan. No obstante, los avances logrados en las últimas décadas mediante esfuerzos interdisciplinarios han arrojado luz sobre este fenómeno que define y materializa al ser humano. En esta tarea, la Lingüística ha jugado un papel preponderante. En efecto, conocer las características de los sustratos que posibilitan el desarrollo del lenguaje en la infancia, identificar los estadios por lo que transita un niño en el proceso de conformación de su lengua materna y caracterizar el conocimiento de una lengua que posee un hablante nativo son algunos de los propósitos que las escuelas de pensamiento lingüístico decidieron abordar a partir de mediados del siglo XX. El efecto que tuvo el interés por el lenguaje infantil en la lingüística es innegable. Sirva de ejemplo la profunda influencia que tuvo en el desarrollo de la lingüística sistémico-funcional la descripción en detalle que el lingüista británico Michael Halliday realizó acerca del desarrollo del lenguaje de su hijo Nigel a partir de los 9 meses de edad.

Un debate central en el estudio de la adquisición del lenguaje infantil es la manera en que los niños están biológicamente preparados para enfrentar este proceso (Tomasello, 2011). Existe consenso respecto de que los niños disponen de capacidades neurológicas y cognitivas que posibilitan la conformación de una lengua. Sin embargo, el debate entre las escuelas de pensamiento se agudiza en el momento en que se discute la naturaleza de estas capacidades y el nivel de incidencia que estas tienen en dicha conformación. Así se establece en la siguiente cita: “Humans have developed language and it has a biological basis. Yet, precisely what this basis is (or, more likely, bases are) still needs a great deal of precise specification” (Lieven, 2006b, p. 388).

El estudio del lenguaje infantil ha sido abordado desde dos aproximaciones teóricas. Por tratarse de un fenómeno de notable complejidad, cada una de estas escuelas de pensamiento reúne a investigadores de diversas disciplinas académicas. La primera de

estas se denomina escuela innatista, generativista, Gramática Universal, la segunda, escuela basada en el uso, constructivista, emergentista, sociopragmática, funcionalista (Ambridge y Lieven, 2011; Diessel, 2013). Como es posible apreciar, los nombres que reúne cada aproximación permiten entrever el sistema de ideas que orientan y organizan su quehacer investigativo en relación con el lenguaje infantil. Las ideas rectoras son opuestas y esto ha generado un debate de larga data. Así, se ha establecido que “child language acquisition has been one of the main battlefields in which generative linguists and usage-based linguists have fought each other, so to speak, over which theory would be more likely to be right one” (Divjak y Milin, 2023, p. 32). La evidencia proveniente de cada núcleo teórico es basta. Sin embargo, la conformación y funcionamiento del lenguaje infantil es aún un debate abierto. Éste está lejos de finalizar.

A continuación, se presenta una descripción de los principios y supuestos básicos que orientan el estudio del lenguaje infantil en cada uno de estos núcleos. Para efectos de la descripción y siguiendo la terminología utilizada en la cita anterior, el primer núcleo se identifica con el nombre *escuela innatista*, en tanto que, el segundo con el nombre *escuela basada en el uso*.

### **1.3.1 Escuela innatista: fundamentos teóricos generales acerca del lenguaje infantil**

El establecimiento de la escuela innatista a partir de una teoría propuesta por el lingüista norteamericano Noam Chomsky hacia finales de la década de los cincuenta revolucionó el campo de la lingüística. Hasta dicho momento, prevalecían en los estudios del lenguaje los fundamentos teóricos y metodológicos del estructuralismo norteamericano cuyo origen se asienta en las obras de Leonard Bloomfield a partir de 1933 y las teorías provenientes del conductismo, escuela imperante en psicología a partir de la última parte de la década de los cincuenta. Tanto las bases antimentalistas y la orientación descriptivista y taxonómica del estructuralismo como la premisa central del conductismo que reduce la conducta humana, en general, y el lenguaje, en particular, a conjuntos de interacciones aprendidas entre estímulos y respuestas fueron profusamente cuestionadas por Chomsky. Los argumentos que sustentaban la crítica cimentaron las bases de una teoría cuyos presupuestos epistemológicos y metodológicos reorientaron el quehacer de la lingüística como ciencia. Nace una nueva perspectiva sobre el lenguaje.

El postulado principal de la escuela innatista establece que la facultad del lenguaje es un sistema cognitivo que forma parte de la estructura mental del ser humano (Chomsky, 1965). La mente humana, por su parte, tendría una organización modular, siendo la facultad del lenguaje uno de los módulos. Este módulo está compuesto por tres unidades independientes: sintaxis, semántica y fonología (Chomsky, 1965). Por tratarse de módulos independientes, la sintaxis es considerada por Chomsky independiente del significado. Del mismo modo, se propone que la facultad mental del lenguaje es una propiedad específica de la especie y que corresponde a un mecanismo innato de conocimiento (Chomsky, 1965). En este sentido, el lenguaje es un atributo esencial del ser humano y este es parte de su dotación biológica. Corresponde a la lingüística, por tanto, elaborar una teoría del lenguaje y una teoría de su adquisición. El primero de estos propósitos consiste en determinar los rasgos definitorios de las lenguas naturales mediante el estudio de las características del conocimiento tácito que un hablante-oyente posee acerca de su lengua materna (Chomsky, 1965).

Acceder al conocimiento tácito de un hablante implica explorar la competencia gramatical que él adquirió, un sistema lingüístico internalizado que lo provee de una capacidad creativa que expande los límites que establece la experiencia lingüística previa. Debido a este sistema, un hablante puede producir y comprender un número ilimitado de enunciados novedosos en su lengua. A este conocimiento Chomsky lo llamó *competencia* o *I-language* (Chomsky, 1965; Chomsky, 1986). Un concepto que se aleja de la esfera mentalista es *actuación* o *E-language* (Chomsky, 1965; Chomsky, 1986). La actuación de un hablante es la ejecución efectiva del conocimiento gramatical implícito en una situación concreta. Es el uso del lenguaje por parte del hablante (Chomsky, 1965). Por tratarse de una ejecución efectiva del conocimiento gramatical, la actuación pareciera ser un medio efectivo para acceder a la competencia de un hablante. Sin embargo, para Chomsky, la actuación es un reflejo imperfecto de la competencia debido a que en el uso del lenguaje intervienen una serie de factores ambientales, psicológicos y físicos que no pertenecen a la competencia de un hablante. De ahí que la actuación es irrelevante para la lingüística como medio de verificación. Las siguientes citas así lo corroboran:

A record of natural speech will show numerous false starts, deviations from rules, changes of plan in mid-course, and so on. The problem for the linguist, as well as for the child learning the language, is to determine from the data of performance the underlying system of rules that has been mastered by the speaker-hearer and that he puts to use in actual performance (Chomsky, 1965, p. 4).

E-language, if it exists at all, is derivative, remote from mechanisms, and of no particular empirical significance, perhaps not at all (Chomsky, 1991, p. 10).

El acto de enunciación por parte de un hablante y el conjunto de datos lingüísticos allí expuestos son fenómenos que fueron relegados a las sombras por la escuela de pensamiento generativa. Por tratarse de una propuesta teórica mentalista, surge el proceso de introspección como un método que posibilita acceder a la competencia de un hablante y conocer sus características estructurales. El análisis de un corpus de lenguaje natural no tiene validez empírica para Chomsky, por tanto, desde su punto de vista, la lingüística de corpus “no existe” (Aarts, 2000, p. 5).

Conocer el sistema lingüístico internalizado de un hablante no solo implica conocer su estructura y organización, sino que, además, los mecanismos involucrados en su adquisición. Acerca de estos mecanismos, la escuela de pensamiento innatista sostiene que los seres humanos están biológicamente equipados con un dispositivo que conforma de manera progresiva la gramática de una lengua. Este dispositivo, de naturaleza innata y modular, tiene la capacidad de crear una lengua a partir de una *Gramática Universal*, la cual se compone de un conjunto de principios que comparten todas las lenguas naturales (Chomsky, 1986). El principal argumento esgrimido por Chomsky para proponer la existencia de un dispositivo biológicamente predeterminado para la adquisición del lenguaje es *la pobreza del estímulo*. De acuerdo con esta hipótesis, no es posible que un niño deduzca las complejidades estructurales de una lengua a partir del análisis del lenguaje ambiental que percibe debido a que este es impreciso, incompleto, simple y, en ocasiones, ambiguo. Únicamente es posible que un niño adquiera una lengua mediante la labor que realiza el dispositivo de adquisición del lenguaje y la Gramática Universal. La actuación de los hablantes como forma de lenguaje ambiental que percibe un niño cumple

una función tangencial. Solo se requiere de un mínimo estímulo para que el dispositivo de adquisición del lenguaje y la Gramática Universal inicien su funcionamiento. En este sentido, “Chomsky’s child does not construct his grammar; it is given to him” (Karmiloff y Karmiloff-Smith, 2001, p. 131).

La propuesta plenamente innatista de Chomsky centrada en el análisis formal de las estructuras que configuran la competencia de un hablante y en los mecanismos involucrados en la conformación de dicha competencia relegó el fenómeno del lenguaje en uso a las sombras. La actuación, como espacio opaco, fue un centro de acopio de todos los elementos que dan forma a la infraestructura comunicativa, social, histórica y cultural del lenguaje. La actuación pasó a ser un *wastebasket* de todo aquello que era descartado de los análisis formales propuestos por Chomsky (Bar-Hillel, 1971; Kendon, 1982; Lakoff, 1974; Yule, 1996). No obstante, sólidas e influyentes propuestas teóricas provenientes de la antropología lingüística como la *Etnografía de la comunicación* (Gumperz y Hymes, 1964; Hymes, 1962) y la *Competencia comunicativa* (Hymes, 1972) y de la Filosofía como la *Teoría de actos de habla* (Austin, 1962; Searle, 1969) y el *Principio de cooperación* (Grice, 1975) remecieron los pilares fundacionales de la escuela innatista demostrando que el lenguaje es un fenómeno cultural que ocurre en contextos sociales a raíz de diversas motivaciones que tienen los hablantes.

Es evidente que la deixis no es un fenómeno de interés para la escuela innatista. De ahí que Stephen Levinson declara que “for those who treat language as a generative system for objectively describing the world, deixis is a big black fly in the ointment. Deixis introduces subjective, attentional, intentional and, of course, context-dependent properties into natural languages” (Levinson, 2004, p. 97). En efecto, la deixis es un fenómeno que puede ser explorado, únicamente, mediante la observación de datos provenientes de los usos verbales en contextos comunicativos. Lejos de ser un *wastebasket*, la actuación es la fuente ineludible en la tarea de comprender la esencia del lenguaje.

### **1.3.2 Escuela basada en el uso: fundamentos teóricos generales acerca del lenguaje infantil**

“Children learn language from their language experiences -there is no other way” (Lieven y Tomasello, 2008, p. 168). Con esta declaración se inicia un capítulo que trata sobre el proceso de construcción del lenguaje desde una perspectiva basada en el uso. En ella, se establece con claridad el rol preponderante que juega el entorno social de un niño en la conformación de su lengua. La importancia del ambiente social en la construcción del lenguaje fue planteada inicialmente por Lev Vygotsky, quien propone que el lenguaje es adquirido como resultado de las interacciones sociales de un niño con sus pares y adultos que ya disponen de una lengua conformada (Vygotsky, 1978) y por Jerome Bruner, quien enfatiza la esfera comunicativa del lenguaje argumentando que un niño no aprende el lenguaje en sí mismo, sino que aprende a usarlo (Bruner, 1983). Las raíces de la escuela basada en el uso también se encuentran en los trabajos de orientación funcionalista realizados a principios de los años setenta. En ellos, se enfatizaba la importancia de estudiar el lenguaje en contextos de uso y en su espacio discursivo. Sirvan de ejemplo el trabajo de Wallace Chafe, quien estableció que

it is clear that many semantic constraints exert their influence across the boundaries of sentences. No adequate theory of semantic structure can ignore such constraints, and it is certain that the structure of “paragraphs” or “discourses” is of basic importance (Chafe, 1970, p. 347)

o el trabajo de Michael Halliday y Ruqaiya Hasan, quienes aseveraron que “a text is a unit of language use” (Halliday and Hasan, 1976, p. 1). Confluyen en la escuela basada en el uso ideas, visiones y teorías provenientes de la lingüística funcional, lingüística cognitiva, lingüística de corpus, gramática de construcciones y ciencias cognitivas (Diessel, 2019). De esta manera, la rica información que provee el lenguaje en uso derriba las barreras impuestas por la lingüística estructural y lingüística generativa y da paso a considerar la actuación, en contraposición a lo planteado por Chomsky, el lugar idóneo para examinar la naturaleza sistémica, dinámica, adaptativa y cognitiva del lenguaje humano.

El proceso de minería de datos que un niño ejerce desde temprana edad requiere de una fuente de extracción o abastecimiento. Para él, el lenguaje proveniente de la actuación de los hablantes en su entorno social conforma un muestrario que brinda la materia prima para la creación de un sistema de construcciones simbólicas que se origina del proceso de ensambladura entre una forma y un significado (Diessel, 2013; Evans y Green, 2006; Goldberg, 2006). La unidad básica de análisis y del proceso de construcción del lenguaje por parte de un niño es el enunciado. Este se define como una unidad lingüística cultural y contextualmente situada mediante la cual un hablante intenta lograr un propósito comunicativo (Evans y Green, 2006; Tomasello, 2000).

El análisis de estas unidades por parte de un niño se realiza mediante un conjunto de habilidades cognitivas y sociocognitivas que dan paso a la construcción del lenguaje (Divjak y Milin, 2023; Lieven, 2016; Lieven y Stoll, 2010; Tomasello, 2003a). En este sentido, la conformación de una lengua no depende de las operaciones innatas que un dispositivo específico para dicho propósito ejecuta según las directrices que determina una gramática universal. Por el contrario, la escuela basada en el uso establece que el lenguaje es un sistema adaptativo cuya evolución responde a procesos de comunicación social cooperativa entre los miembros de una comunidad. Del mismo modo, esta escuela manifiesta que “language, or better linguistic communication, is thus not any kind of object, formal or otherwise; rather it is form of social acción constituted by social conventions for achieving social ends” (Tomasello, 2008, p. 343).

Si bien se considera que el lenguaje nos distingue de otras especies animales, es posible que el auténtico rasgo distintivo del ser humano sea la fuente que propulsó la evolución de la infraestructura cognitiva humana y el lenguaje: la intencionalidad compartida (Tomasello, 2003a). En efecto, se ha establecido que el lenguaje es una intencionalidad compartida (Moreno Fernández, 2018). Esta capacidad sociocognitiva ha sido definida como una habilidad “to participate with others in collaborative activities with shared goals and intentions” (Tomasello, Carpenter, Call, Behne y Moll, 2005, p. 675). En estas actividades, los marcos de atención conjunta entre los participantes son una manifestación del funcionamiento de esta capacidad específica de la especie humana.

La atención conjunta corresponde a un cúmulo de situaciones comunicativas en las cuales dos personas comparten estados atencionales y psicológicos en el proceso de adopción de correferencia hacia entidades u objetos en el entorno (Bruner, 1975; Mariscal y Giménez-Dasí, 2017). Esta es una habilidad sociocognitiva que emerge entre los 9 y 12 meses y se ha establecido que ella constituye “the child’s initial window into intersubjectivity, shared

world, which kicks off the developmental processes that enables an ever-more complex understanding of both social and physical reality” (Koren, 2021, p. 147). La atención conjunta y su relación con la conformación del lenguaje cobra especial relevancia a partir de las observaciones realizadas por Jerome Bruner en 1975 y por el mismo autor en colaboración con Virginia Sherwood en 1983 en las que se propone que esta habilidad pone de manifiesto un conjunto de habilidades cognitivas preverbales primordiales para la conformación del lenguaje.

Otra capacidad sociocognitiva y sociopragmática, específica de la especie humana, que cumple un papel fundamental en la construcción del lenguaje y que está estrechamente vinculada a la intencionalidad compartida es la lectura de intenciones (Tomasello, 2003a). Los enunciados que conforman el muestrario de lenguaje en uso que los actos comunicativos ofrecen a un niño provienen de hablantes intencionales. La capacidad de lectura de intenciones permite a un niño, en un marco de atención conjunta, identificar el propósito social o intención de un hablante manifestado en sus enunciados (Tomasello, 2009). El propósito básico que un niño reconoce es el deseo del hablante de dirigir su atención hacia un evento o entidad de interés. Sin esta capacidad, los enunciados de un hablante serían percibidos como una secuencia de sonidos sin sentido alguno (Lee, Mikesell, Joaquin, Mates y Schumann, 2009).

Una habilidad esencial en el proceso de minería de datos lingüísticos ambientales por parte de un niño es la búsqueda de patrones (Tomasello, 2003a). La habilidad de búsqueda de patrones permite a un niño conformar unidades simbólicas de diverso nivel de abstracción y complejidad a partir del muestrario de enunciados al que el niño está expuesto. La búsqueda de patrones comprende las habilidades de crear analogías, realizar análisis distribucional y conformar categorías (Tomasello, 2003a). A diferencia de la capacidad de lectura de intenciones, la búsqueda de patrones no es una habilidad propia del ser humano, sino que esta también estaría presente en algunos primates no humanos (Evans y Green, 2006).

#### **1.4 LA LINGÜÍSTICA DE CORPUS COMO MÉTODO DE EXPLORACIÓN DE LA COMUNICACIÓN Y LENGUAJE INFANTIL**

The history of science is as much a history of discoveries as it is a history of the tools that make discoveries possible (Slobin, 2014, p. 1)

Las complejidades propias de un sistema simbólico como el lenguaje han exigido que su estudio sea abordado mediante la adopción de diferentes orientaciones metodológicas. El complejo entramado biológico, cognitivo y social que sustenta este rasgo distintivo hace que su estudio constituya un auténtico desafío. El interés por sus características nace hace más de dos mil años. Prueba de esto son las descripciones gramaticales del sánscrito y del griego por parte de Panini y Aristóteles, respectivamente. No obstante, a inicios del siglo XIX, a partir de los trabajos realizados por Rasmus Rask, Jacob Grimm, Franz Bopp y Wilhelm von Humboldt, este desafío se aborda mediante la implementación de procedimientos con orientación científica, en específico, mediante la adopción de conceptos y métodos provenientes de la biología evolucionista (Bernárdez, 1995; Clark, 2006). Esta aproximación al estudio del lenguaje observada en dicho período fue reafirmada, posteriormente, por las contribuciones de Ferdinand de Saussure, Leonard

Bloomfield y Noam Chomsky (Clark, 2006; Crystal, 2015). Desde entonces, la lingüística moderna, como disciplina científica, ha guiado su quehacer investigativo mediante la aplicación, principalmente, del método experimental y el método observacional (Anula Rebollo, 2002; Biber, Conrad, y Reppen, 1998; Blume y Lust, 2017).

Acerca del método experimental, este se caracteriza por ser una situación artificial de observación mediante la cual se busca verificar o refutar una hipótesis relacionada con el desempeño que posee un hablante en las áreas comúnmente abordadas en el estudio de la adquisición de la lengua materna: producción de lenguaje, percepción del habla y comprensión de lenguaje (Karmiloff y Karmiloff-Smith, 2001). Estas áreas son examinadas mediante la aplicación de instrumentos o la realización de tareas especialmente diseñados para dicho propósito (Biber, Conrad, y Reppen, 1998; Kidd, 2006). Por tanto, el examen del fenómeno de interés se realiza en condiciones controladas (Blume y Lust, 2017). La adopción de este método de indagación requiere transitar por las siguientes ocho etapas: formulación de hipótesis, desarrollo de diseño experimental, construcción de técnica de incitación, selección de sujetos, corroboración de hipótesis, recolección de datos, análisis de datos e interpretación de datos (Blume y Lust, 2017, p. 15). Esta aproximación se instaura a partir de los años cincuenta como una manera de complementar la forma en que frecuentemente se observaba y registraba, hasta dicho entonces, el desarrollo temprano del lenguaje: registros parentales elaborados a partir de la observación de actividades verbales en diversos contextos de la vida cotidiana (Eisenbeiss, 2010).

En relación con el método observacional, este tiene por objeto evidenciar la producción y comprensión del lenguaje mediante el análisis de datos que emanan de interacciones verbales naturales entre personas. El método observacional no contempla el uso de estímulos instrumentales previamente planificados (Blume y Lust, 2017; Stilwell Peccei, 2006). Este método requiere la búsqueda de fuentes que representen, de la manera más auténtica, las características del lenguaje en uso en su forma oral o escrita en la cotidianidad de los hablantes. Una de las principales fortalezas de este método es la alta validación ecológica que poseen los datos que se están observando debido a que ocurren de manera natural (Eisenbeiss, 2010; Nippold, 2014). Los eventos conversacionales entre personas son la principal fuente de información. Allí, la actividad verbal nace a partir de las motivaciones personales y sociales de los hablantes. La dinamicidad que poseen las interacciones lingüísticas impone la necesidad de crear un registro físico del evento comunicativo. A fines de la década de los cincuenta e inicios de los sesenta, el lingüista Charles Hockett estableció que, debido al carácter acústico del lenguaje, las señales emitidas se desvanecen rápidamente (Hockett, 1958, 1960, 1963). El código oral no perdura en el espacio físico. *Las palabras se las lleva el viento*, dicta la sabiduría popular. La fugacidad de las palabras debió haber sido lo que motivó a los sumerios a imprimir signos en forma de cuña en pequeñas tablillas de arcilla hace 5000 años, aproximadamente, o lo que inspiró a Titus Caius Silius Italicus a enunciar *verba volant, scripta manent* ante el senado romano. En la tarea lingüística observacional, no es posible depender únicamente de la capacidad que brinda la memoria (Chafe, 1994). Por tanto, la elaboración de un corpus de lenguaje es una tarea prácticamente ineludible en la observación de la actividad verbal.

Un corpus de lenguaje se define como una colección sistemática y representativa de textos, en su forma oral o escrita, que permite la realización de diferentes tipos de análisis que permiten conocer las características de una lengua en contexto de uso natural (Cheng, 2012; Rojo, 2021; Sampson y McCarthy, 2004; Onnis, 2014; Zulaica Hernández, 2016).

Realizar un análisis y descripción empírica de fenómenos de naturaleza lingüística mediante la exploración de una colección de datos de lenguaje provenientes de contextos de uso natural constituye el principal objetivo de la *Lingüística de corpus* (Cheng, 2012; McCarthy y O’Keeffe, 2010). Múltiples son las áreas que abordan sus objetos de estudio mediante el uso de los recursos teórico-prácticos que ofrece la lingüística de corpus. Así, por ejemplo, la pragmática, la lexicografía, la lingüística forense, la lingüística clínica, el análisis del discurso, entre otros, han encontrado en la lingüística de corpus un medio que permite la exploración del lenguaje en uso con niveles de efectividad y confiabilidad no observados previamente.

La Lingüística de corpus ha reconfigurado el panorama de la Lingüística. La escuela de pensamiento generativa, desde sus inicios, estableció que el análisis de datos lingüísticos recabados de la actividad verbal de un hablante no es un método que permite acceder y conocer su competencia lingüística como fenómeno mental (Chomsky, 1965). Así mismo, esta escuela de pensamiento consideraba que la compilación de datos provenientes de la actuación de hablantes no era un método adecuado para el estudio de la competencia debido a que las compilaciones no logran representar la creatividad y la infinitud que caracterizan al lenguaje (Chomsky, 1965). El nacimiento de esta escuela de pensamiento trajo consigo el reconocimiento de la introspección como método exploratorio de la competencia de un hablante. De cierta forma, la introspección se incorporó de manera explícita al panorama de la Lingüística. La profunda influencia de la escuela de pensamiento generativa en los estudios del lenguaje dificultaron el debut de la Lingüística de corpus como método exploratorio. No obstante, el surgimiento de la escuela de pensamiento funcionalista por parte de Michael Halliday y de propuestas teóricas como la *Competencia comunicativa* (Hymes, 1972) y la *Teoría de actos de habla* (Austin, 1962; Searle, 1969) otorga a los datos provenientes de la actividad comunicativa de un hablante un lugar central en la disciplina. Las siguientes citas así lo confirma:

Corpus linguistics is firmly rooted in empirical, inductive forms of analysis, relying on real-world instances of language use in order to derive rules or explore trends about the ways in which people actually produce language (as opposed to models of language that rely on made-up examples or introspection) (Baker, 2010, p. 94).

El rápido despegue de las compilaciones de materiales comunicativos grabados y posteriormente transcritos y tratados en soportes informáticos ha tenido un arraigo tan marcado en Lingüística que, en la actualidad, “ser lingüista” significa cultivar Lingüística de corpus. En muchos sentidos, esta Lingüística de nuevo cuño ha supuesto cierto revulsivo cargado de oxígeno y nuevos aires en cuestiones relativas al lenguaje y las lenguas (Fernández Pérez, 2014, p. 20).

En el ámbito del lenguaje infantil, la crítica de la escuela de pensamiento generativa a la Lingüística de corpus no tuvo mayores repercusiones. El análisis de datos naturales emanados de interacciones verbales se mantuvo como el método exploratorio y descriptivo preponderante. Las bitácoras parentales continuaron siendo la manera más eficaz de conocer el lenguaje infantil. En las primeras etapas del desarrollo infantil, un niño no tiene la capacidad de realizar un proceso de introspección y emitir juicios de gramaticalidad debido a que “introspective judgements can only become available to us when our metalinguistic awareness has developed” (McEnery y Wilson, 2001).

El estudio de la actividad verbal mediante la examinación de una colección de datos parece ser una tendencia reciente asociada al desarrollo tecnológico evidenciado en las últimas décadas. No obstante, la adopción de este recurso metodológico tendría sus orígenes en décadas previas a la revolución computacional. Sirvan de ejemplos los corpus de lenguaje elaborados por Franz Boas para el estudio de lenguas amerindias (Boas, 1940) o los confeccionados por Leonard Bloomfield para llevar adelante las tareas descriptivas propias de la escuela estructuralista (Bloomfield, 1933). Estos corpus de datos se denominan *preelectrónicos* (Meyer, 2008). En específico, estos registros fueron confeccionados realizando anotaciones directamente en hojas de papel.

En relación con el uso registros preelectrónicos para el estudio del lenguaje infantil, se ha propuesto que esta metodología fue adoptada en indagatorias que realizaron siglos atrás. Uno de los primeros cuerpos de datos fue elaborado en el siglo XVI, período en el cual Jean Héroard (1551-1628) elaboró por veintiséis años un registro escrito del desarrollo corporal y mental de Dauphin, hijo del rey Henri IV (Levelt, 2013). Acerca del desarrollo del lenguaje, los apuntes dan cuenta de las características de este desarrollo entre los 3 y 9 años de Dauphin (Ayres-Bennett, 2014). Infunde enorme valor a este registro el hecho de que Héroard realizó transcripciones casi fonéticas de las emisiones de Dauphin (Ayres-Bennett, 1996), lo que ha permitido apreciar, en detalle, los rasgos sonoros del lenguaje en las primeras etapas del ciclo vital. Registros escritos como aquellos elaborados por el filósofo francés Hippolyte Taine en el año 1876 (Ingram, 1989; Parodi, 2010), por el psicólogo francés Bernard Perez en el año 1878 (Campbell, 2006), por el biólogo alemán Wilhelm Preyer en el año 1882 (Campbell y Wales, 1970; Gillen, 2003; Ingram, 1989; Woody y Viney, 2017) y por el psicólogo británico James Sully en el año 1895 (Levelt, 2013), entre otros, conforman un período histórico en el estudio del lenguaje infantil que se denomina *the period of diary studies* (Ingram, 1989).

Hacia fines de 1950, las bitácoras se caracterizaron por dar cuenta de aspectos más específicos del desarrollo infantil y por fundamentar dichas descripciones en un número mayor observaciones (Wright, 1960). Un avance tecnológico que permitió elaborar registros más robustos de actos comunicativos fue la creación de las grabadoras de audio. Es probable que la llegada de estos aparatos electrónicos constituya un hito incluso más importante que la invención del computador. El siguiente testimonio de Michael Halliday así lo corrobora:

I have always had greater interest in the spoken language, because that in my view is the mainspring of semogenesis: Where, prototypically, meaning is made and the frontiers of meaning potential are extended. But until the coming of the tape recorder we had no means of capturing spoken language and pinning it down. Since my own career as a language teacher began before tape recorders were invented (or at least before the record companies could no longer stop them being produced), I worked hard to train myself in storing and writing down conversation as it occurred; but there are obviously severe limits on the size of corpus you can compile like that. Of course, to accumulate enough spoken language in a form in which it could be managed in very large quantities, we needed a second great technical innovation, the computer; but in celebrating the computerized corpus we should not forget that it was the tape recorder that broke through the sound barrier (the barrier to arresting Speech sound, that is) and made the Enterprise of spoken language research posible (Halliday, 2004, p. 11).

Las grabadoras de audio impulsaron el inicio de una nueva etapa en la elaboración de repertorios de lenguaje infantil. Estos nuevos dispositivos electrónicos permitían capturar por un tiempo más prolongado las emisiones de los niños en contextos naturales de uso. Del mismo modo, en las interacciones verbales de interés, era posible que participara un mayor número de niños. Las grabadoras de audio, además de ser transportables, pese a su peso aproximado de 8 kg (Slobin, 2014), permitían revisar los registros de audio en reiteradas ocasiones, lo que daba como resultado descripciones con un elevado nivel de precisión. Los investigadores no dejaron de lado sus libretas de apuntes. Estas continuaron siendo una fuente indispensable de registro escrito. Sin embargo, la atención de los investigadores estaba puesta en anotar otros aspectos relevantes del acto comunicativo como las características del espacio físico, la disposición de los participantes en dicho lugar, entre otros. Como herramienta, el impacto que tuvo la grabadora de audio en los estudios del lenguaje a principios de los años 60 es comparable a la exploración que permite realizar una placa de rayos X (Slobin, 2014).

Los estudios de lenguaje infantil sustentados en grandes repertorios de producción oral entraron definitivamente en escena. Un trabajo pionero en este ámbito fue el realizado por Roger Brown, quien junto a Colin Fraser, iniciaron un estudio que tenía como propósito evaluar propuestas teóricas acerca de la gramática en las etapas iniciales del desarrollo infantil mediante el análisis de interacciones entre niños y adultos (Brown, 1973). Para dicho propósito, Roger Brown y su equipo registraron entre 1962 y 1966 las interacciones de Eve, Sarah y Adam con sus padres en sus respectivas residencias familiares. Las interacciones de los niños fueron grabadas semanalmente, lo que permitió conformar un corpus robusto de producciones orales espontáneas que por décadas ha suministrado evidencia empírica acerca de las propiedades, especialmente gramaticales, del lenguaje infantil.

Los corpus robustos como el elaborado por Roger Brown y su equipo trajeron consigo dos importantes desafíos: gestión los grandes volúmenes de transcripciones que se generan a partir de las interacciones grabadas y mecanismos de análisis de las transcripciones. Lápices, máquinas de escribir y papeles aún eran herramientas indispensables en las tareas propias de la elaboración de un corpus de actividad verbal. No obstante, la disponibilidad de un nuevo aparato tecnológico en los campus universitarios, el computador, y la creación de una base de datos computarizada de lenguaje infantil a inicios de los años ochenta por parte de Brian MacWhinney y Catherine Snow posicionó a los corpus de lenguaje como una fuente de conocimiento empírico que podía dar respuesta a múltiples interrogantes relacionadas con diversos aspectos de la comunicación y el lenguaje en niños. La base de datos CHILDES (Child Language Data Exchange System) (MacWhinney y Snow, 1985) fue creada con el propósito de ser un espacio virtual de libre acceso que permite almacenar, gestionar y compartir interacciones verbales infantiles recopiladas en contextos comunicativos naturales.

Los primeros datos que nutrieron este espacio virtual fueron las interacciones de Eve, Sarah y Adam, los niños cuyo desarrollo verbal había sido documentado previamente por Roger Brown y su equipo. Luego de esta contribución, la base de datos CHILDES ha recibido aportaciones de interacciones de niños de diferentes lenguas maternas, contextos sociales y edades. En 2019, CHILDES contaba con transcripciones de lenguaje infantil en 42 lenguas de niños hasta los 6 años (MacWhinney, 2019). Sin embargo, desde entonces, se han realizado nuevas contribuciones a la base de datos. Por ejemplo, en 2020, Susan Gelman otorgó el permiso de distribución de un corpus llamado *The Gelman Quechua corpus*, que está compuesto por transcripciones con audio de 38 diálogos entre

niños y sus madres quechuahablantes en el contexto de una actividad de descripción de un libro de dibujos (Gelman, Mannheim, Escalante y Sanchez Tapia, 2015). El banco de datos CHILDES alberga un número importante de interacciones de niños hispanohablantes. Las contribuciones provienen de proyectos de investigación en lenguaje infantil realizados en diversas universidades de América y Europa. Un banco de datos de gran relevancia disponible en CHILDES es el *Corpus Koiné de Habla Infantil* ([http://www.usc.es/koine/adquisic\\_corpus-es.html](http://www.usc.es/koine/adquisic_corpus-es.html)) (Fernández Pérez, 2011). El corpus Koiné es fruto de un trabajo de campo que comenzó en 1996 bajo la dirección de Milagros Fernández Pérez de la Universidad de Santiago de Compostela. De los corpus disponibles en CHILDES, el corpus Koiné es uno de los que ofrece la mayor cantidad de interacciones espontáneas de niños de edades que van desde los 18 hasta los 53 meses. La garantía que ofrece el corpus Koiné para realizar estudios longitudinales y transversales sobre el habla infantil mediante los datos que lo conforman se sustenta en los siguientes tres aspectos:

En primer lugar, sobresalen las propiedades cuantitativas y configuracionales que hacen del del banco Koiné una fuente única que provee características genuinas del proceso de adquisición del español en las etapas más tempranas. En segundo lugar hay que subrayar la riqueza cualitativa de los datos contenidos en el corpus sobre todo en características pragmáticas. Y en tercer lugar son constatables de manera rotunda las posibilidades de explotación y de aplicación práctica de las tendencias evolutivas halladas en los datos con objeto de valorar casos concretos de desarrollo (Fernández Pérez, 2011, p. 25).

El número de corpus de lenguaje de niños hispanohablantes es reducido debido a que la elaboración de una base de datos impone importantes desafíos al investigador responsable de llevar a cabo esta tarea. Pese a esto, además del corpus *Koiné*, otro conjunto de materiales lingüísticos orales proveniente de niños hispanohablantes se encuentra en el *corpus CHIEDE* (Garrote Salazar y Guirao Miras, 2008), que cuenta con registros de entrevistas y conversaciones con 59 niños de entre 3 y 6 años y el *corpus de habla infantil CSIC-UNED*, que ofrece un repertorio longitudinal de 3 niños entre las edades de 1;8 y 8 años.

El conocimiento empírico disponible acerca del proceso de conformación de la capacidad lingüística infantil proviene, principalmente, de estudios observacionales que han examinado

colecciones de datos procedentes de interacciones naturales. Aun cuando las evidencias aportadas por la psicolingüística experimental han contribuido a la comprensión de este fenómeno, han sido los repertorios electrónicos de habla espontánea los que han permitido examinar con detención y en detalle la naturaleza evolutiva y procedural de la construcción de una lengua en etapas tempranas de la infancia.

## **1.5 LA LINGÜÍSTICA CLÍNICA EN EL PANORAMA DE LOS ESTUDIOS DE LA COMUNICACIÓN Y LENGUAJE**

El interés por conocer las causas que explican un deterioro en la actividad verbal de un hablante no se limita a las últimas décadas. Las observaciones realizadas por médicos greco-romanos entre los años 400 b.c.e y 135 c.e acerca de la inhabilidad articularia y

la pérdida del lenguaje como consecuencia de traumas o enfermedades cerebrales (Arbib, Caplan y Marshall, 1982), las descripciones realizadas por Paul Broca y Carl Wernicke a mediados del siglo XIX que posibilitaron identificar al hemisferio cerebral izquierdo como un centro esencial para el funcionamiento de diversos aspectos del lenguaje o la publicación del libro *Kindersprache, Aphasie und allgemeine lautgesetze*<sup>4</sup> por parte de Roman Jakobson en 1941 impulsaron la construcción de un cuerpo de conocimiento de gran magnitud acerca de la etiología de un número importante de déficit verbales. Diversas disciplinas han contribuido en la conformación de este cuerpo de conocimiento. No obstante, la Lingüística ha desempeñado una función preponderante en esta tarea, especialmente, posterior a la publicación del libro titulado *Clinical Linguistics* por parte del lingüista británico David Crystal en 1981. Esta publicación constituye el inicio de una disciplina cuyo quehacer de naturaleza práctica y resolutoria se nutre del campo teórico y metodológico que por décadas ha cultivado la Lingüística.

En la portada su libro, David Crystal presentó el nombre de esta aplicación de la Lingüística; en la primera página, su definición: “Clinical linguistics is the application of linguistic science to the study of communication disability, as encountered in clinical situations” (Crystal, 1981, p. 1). Por tratarse de una disciplina relativamente nueva y por la compleja naturaleza de su objeto de estudio, en años posteriores, David Crystal ha ofrecido versiones renovadas de esta definición. Una de estas se encuentra en el libro titulado *Linguistic encounters with language handicap* de 1984. En él, David Crystal define esta disciplina como “the application of the theories, methods and findings of linguistics (including phonetics) to the study of those situations where language handicaps are diagnosed and treated” (Crystal, 1984, p. 31). Posteriormente, en 2003, David Crystal señala que esta disciplina de la Lingüística aplicada se define como “the application of the linguistic sciences to the study of language disability in all its forms. The label “disability” should not be too narrowly interpreted. It relates to anyone whose ability to use language is sufficiently undeveloped or impaired as to require special treatment or teaching – whether or not they attend a “clinic” in a surgery or hospital” (Crystal, 2003, p. 673). Resulta interesante observar cómo cada definición contribuye a precisar algunos aspectos respecto del propósito de la Lingüística clínica. A modo de ejemplo, la segunda definición especifica que el concepto “the application of linguistic science”, mencionado en 1981, o “the application of the linguistic sciences”, aludido en 2003, se refiere a la aplicación de teorías, métodos y hallazgos provenientes de la lingüística y del campo fónico. Del mismo modo, la definición formulada en 2003 esclarece la posible interpretación restrictiva que el vocablo “clínica” puede provocar. A este respecto, David Crystal establece que el campo de acción de la Lingüística clínica no está acotado a recintos sanitarios, sino que actúa en todos los contextos sociales en los que se desenvuelve una persona que presenta dificultades del lenguaje. Entre estos contextos se encuentran recintos escolares, residencias para personas mayores y residencia infantiles. De ahí que la disciplina se nutre de la experiencia académica y profesional de lingüistas, terapeutas educacionales, fonoaudiólogos, profesores, psicólogos, neurólogos, entre otros.

Ciertamente, otras definiciones de Lingüística clínica han sido planteadas en años recientes. Estas indudablemente dialogan con las propuestas por David Crystal, como se muestra a continuación: “Clinical linguistics is the study of the numerous ways in which the unique human capacity for language can be disordered” (Cummings, 2008, p. 1), “Clinical linguistics involves the study of how language and communication may be

<sup>4</sup> Publicado en inglés en 1968 con el título *Child language, aphasia and phonological universals*.

impaired” (Perkins y Howard, 2011, p. 111), “Clinical linguistics, a branch of applied linguistics, is the use of linguistics to describe, analyze, and treat language disability” (Perkins, 2011, p. 213) y “Clinical linguistics can be defined as the application of linguistic science to the study of language disability with an ultimate goal of providing effective interventions to those suffering from linguistic disability” (Tommerdahl, 2019, p. 160)

Desde las definiciones iniciales de la Lingüística clínica hasta las más recientes se ha enfatizado el carácter aplicado de esta disciplina. Si en términos generales la Lingüística aplicada se define como “a broad interdisciplinary field of study concerned with solutions to problems or the improvement of situations involving language and its users and uses” (Berns y Matsuda, 2006, p. 394), la Lingüística clínica, definitivamente, se inscribe en este campo.

El hecho de que la Lingüística clínica sea considerada un área de la Lingüística aplicada traza preliminarmente una relación de provisión unidireccional con la Lingüística. En este sentido, la Lingüística es la fuente que provee, de forma potestativa, los constructos teóricos y metodológicos para el logro de los propósitos formulados en las disciplinas aplicadas (Berns y Matsuda, 2006). No obstante, esta unidireccionalidad ha sido objetada argumentando que las disciplinas aplicadas ofrecen un cuerpo de conocimiento que permite examinar críticamente, expandir o incluso reformular el conjunto de saberes de las disciplinas teóricas como es el caso de la Lingüística (Ball, Perkins, Müller y Howard, 2008; Fernández Pérez, 2014; Garayzabal-Heinze, 2009; Hernández Sacristán y Serra Alegre, 2002; Perkins, 2011; Perkins y Howard, 2011). Incluso, se ha propuesto que los grandes avances observados en la Lingüística clínica en las últimas décadas se deben, en parte, a la relación bidireccional que esta tiene con la Lingüística (Perkins y Howard, 2011).

La lingüística clínica reúne los saberes teóricos y prácticos de varias disciplinas. Si bien esta confluencia de conocimientos ha contribuido a su desarrollo, han surgido algunas voces críticas respecto de las dificultades que implica la tarea de integrar y organizar dichos saberes. A este respecto, se ha establecido lo siguiente:

Estudiar las patologías que afectan al habla, a la lengua y a la comunicación es una tarea que encierra cierta complejidad debido a su naturaleza interdisciplinar. Las patologías del lenguaje son diversas y cambiantes, pues pueden reconocerse en la ausencia del lenguaje, en el retraso o en la alteración del desarrollo lingüístico, en la pérdida del lenguaje y en el deterioro lingüístico. Son estudiadas desde diferentes marcos teóricos y distintas áreas de conocimiento, desde la logopedia hasta la ingeniería pasando por la neurología, la psicología y la lingüística, y son abordadas con objetivos variados: realización de la evaluación, obtención del diagnóstico, seguimiento y monitorización del problema, entre otros. Como consecuencia, lejos de ayudar a la mejor comprensión de estas patologías, esta diversidad entorpece enormemente la tarea de descripción. Existen, por mencionar solo algunos ejemplos, varias etiquetas diagnósticas para una misma alteración, más de una forma de evaluar ciertas destrezas lingüísticas, diferentes criterios de interpretación de una prueba, etc. Por ello, debido al carácter multi e interdisciplinar del estudio del lenguaje patológico, el lingüista clínico parte de una situación que es, por naturaleza, compleja y problemática” (Hidalgo de la Guía, 2024, sección Lingüística clínica).

De hecho, en el contexto de las patologías que afectan la actividad verbal de un hablante, se ha establecido que la Lingüística y la Lingüística clínica deben asumir un papel preponderante en la organización de la terminología debido a que esta refleja la organización conceptual de una disciplina y es el medio que permite la comunicación entre especialistas del área y también, en este caso, con los pacientes. Del mismo modo, se ha propuesto que esta disciplina debe contribuir en los procedimientos de análisis y descripción de la actividad lingüística afectada por trastornos, síndromes o patologías de diverso origen etiológico (Crystal, 2003; Fernández Pérez, 2014). Los perfiles que emanan de dicha labor son un insumo fundamental en las respectivas acciones terapéuticas y educativas que los profesionales de la lengua deben realizar. En este sentido, se ha determinado que “los nuevos procedimientos en la consideración descriptiva y estimativa del habla disfuncional han de repercutir, sin duda, en las prácticas profesionales de logopedas y educadores” (Fernández Pérez, 2014, p. 14). Del mismo modo, se ha establecido que la Lingüística clínica “debe suponer un soporte básico y un referente para todos aquellos especialistas que trabajen con personas con problemas de lenguaje” (Garayzábal Heinze, 2016, p. 198). La toma de decisiones diagnósticas y terapéuticas debe estar sustentada en el conocimiento detallado de los rasgos de comunicación y lenguaje de diferentes poblaciones clínicas. Estos rasgos constituyen uno de los faros que guía el necesario razonamiento lingüístico con fines resolutivos.

La Lingüística clínica también está llamada a cumplir un papel preponderante en los procedimientos de evaluación, diagnóstico e intervención en poblaciones con dificultades de lenguaje. En el proceso de evaluación, el lingüista clínico pone a disposición de dicha tarea sus conocimientos teóricos y prácticos que le permiten gestionar y observar “singularidades reiteradas y rasgos sistemáticos” (Fernández Pérez, 2014, p. 19) en muestras de lenguaje provenientes de interacciones naturales. El lingüista clínico ofrece un perfil que se construye a partir de los logros comunicativos de un paciente en interacciones naturales. En esta labor, las herramientas que ofrece la Lingüística de corpus juegan un papel fundamental. Así, se ha propuesto que “la presencia de la llamada Lingüística de corpus se vuelve, pues, inevitable cuando se acometen tareas analíticas y valorativas del habla anómala real y genuina” (Fernández Pérez, 2014, p. 13).

Es frecuente que la Lingüística clínica opere tras bambalinas. El hábitat habitual de un lingüista clínico no es un centro sanitario. Aunque hospitales y clínicas sí debiesen ser los lugares en los que realiza su labor, su centro de operaciones se encuentra, principalmente, en departamentos universitarios o centros de investigación. Pese a que el lingüista clínico no interviene de manera directa en la rehabilitación de un paciente, debido a que labor corresponde al terapeuta del lenguaje (Garayzábal Heinze, 2016), su presencia parece tener buenos resultados.

Si bien todos los ámbitos de la comunicación y el lenguaje que pueden estar afectados son de interés para la Lingüística clínica, se ha constatado que la atención de esta disciplina ha estado centrada en el campo fónico (Crystal, 2013). El amplio interés en esta área dio paso a la conformación de la *Clinical Phonetics*, cuyo propósito es el estudio y descripción de los fenómenos relacionados con la fonética articulatoria, fonética acústica y fonética perceptiva en personas que presentan trastornos del habla (Ball y Lowry, 2001; Moreland, 2022).

Una revisión de los trabajos publicados en la revista *Clinical Linguistics & Phonetics* realizada por David Crystal en 2002 arrojó que aproximadamente el 70% de los trabajos abordaban temáticas referentes a fonética y fonología, en tanto que cerca del 10% trataban temáticas sintácticas y un mínimo porcentaje se ocupaba de temáticas de semántica y

pragmática (Crystal, 2013). Resulta interesante ver la posición que ocupa la pragmática en esta revisión debido a que Michael Perkins, en una editorial titulada *Clinical pragmatics: An emergentist perspective* publicada en 2005 en la misma revista, establece que

Clinical pragmatics has been a major growth area in clinical linguistics and speech and language pathology over the past two decades. Its scope is vast: if we define pragmatics in broad terms, there are no communicative disorders which do not involve pragmatic impairment at least to some degree (Perkins, 2005, p. 363).

Otra opinión relevante a este respecto es la que brinda Louise Cummings en su trabajo titulado *Clinical pragmatics: A field in search of phenomena?* en 2007. En él, ella expresa con claridad que

numerous studies have claimed to reveal significant pragmatic deficits in a range of child and adult clinical populations. However, upon closer scrutiny of these studies, it is clear that a sizeable number fail to accurately characterise the so-called pragmatic phenomena that are at the centre of these investigations. Errors in identification range from describing as pragmatic, behaviours that are not pragmatic on any reasonable interpretation of this term to a failure to capture the essential pragmatic character of behaviours that are genuinely pragmatic in nature (Cummings, 2007, p. 398).

En las últimas décadas, indudablemente, la pragmática clínica ha experimentado un importante crecimiento. No obstante, es probable que, por un lado, este provenga de investigaciones realizadas por lingüistas clínicos y, por otro, que los marcos teóricos y metodológicos ahí adoptados, al igual que los resultados obtenidos, no han permeado el quehacer profesional de los terapeutas del lenguaje. Las observaciones de Louise Cummings son una clara evidencia de la falta de claridad en la práctica clínica respecto de qué es la pragmática y qué fenómenos de esta naturaleza pueden verse afectados en presencia de ciertos síndromes, trastornos o patologías. Al parecer, el *wastebasket* descrito por Yehoshua Bar-Hillel en 1971 aún está presente en el ámbito clínico de los trastornos de la comunicación y el lenguaje. Es tarea de la Lingüística clínica, por tanto, poner de relieve en los respectivos círculos terapéuticos la relevancia que tienen los fenómenos comunicativos y pragmáticos que fueron descartados por el modelo formalista de Noam Chomsky. La deíxis, fenómeno pragmático que juega un papel crucial en el aprendizaje de una lengua (Levinson, 1983, 2004), es uno de ellos.

## 1.6 LA DEIXIS O MOSTRACIÓN EN LA LENGUA

Desde temprana edad, los niños observan y participan en actos de comunicación lingüística de diversa naturaleza y variada complejidad. La observación de estos actos involucra examinar la ejecución de una actividad cooperativa entre personas en un contexto físico y espacio temporal determinado. Del mismo modo, involucra analizar los procesos de sintonía mental y de construcción de un marco atencional común entre un emisor y un destinatario que resultan indispensables para el éxito comunicativo (Clark,

1996; Escandell, 2013). En estos actos, los niños evidencian manifestaciones referenciales que exhiben la relación indisoluble entre el lenguaje, el contexto de uso y el conocimiento compartido entre los hablantes. En efecto, los niños advierten que el proceso de interpretación de un número importante de construcciones lingüísticas depende en gran medida de la información proveniente del contexto psicosocial de uso y no únicamente de condiciones semánticas. Así, por ejemplo, para comprender el significado del enunciado *ayer ellos lo botaron ahí* se requiere información adicional a la que brindan las definiciones lexicográficas de todos sus elementos constituyentes. Las definiciones de *ellos*, *lo* y *ahí* se presentan a continuación:

ellos, llas. 1. pron. person. 3.<sup>a</sup> pers. m., f. y n. *Forma que, en nominativo o precedida de preposición, designa a la persona, el animal o la cosa de los que se habla, por oposición a quien enuncia el mensaje y a su destinatario.*

lo, la. 1. pron. person. 3.<sup>a</sup> pers. m., f. y n. *Forma que, en acusativo, designa a alguien o algo mencionado en el discurso, distinto de quien lo enuncia y del destinatario.*

ahí. 1. adv. dem. *En ese lugar.*

Si bien las definiciones lexicográficas de estos elementos extraídas del Diccionario esencial de la lengua española (2006) proveen información esencial para la identificación de los referentes, esta no es suficiente debido a que en *ayer ellos lo botaron ahí* no es posible determinar, por ejemplo, si el emisor está haciendo referencia a un grupo de personas o de animales que ejecutaron la acción de botar. Del mismo modo, la definición lexicográfica de *lo* no permite identificar el referente afectado por esta acción. Finalmente, resulta imposible determinar con precisión el lugar al que se refiere el emisor únicamente mediante la definición de *ahí*. La dificultad en la identificación se debe a que los referentes de estos elementos lingüísticos son ilimitados y presentan una constante variación (Eguren, 1999). Un enunciado con características similares fue presentado en 1983 por Stephen Levinson en su libro titulado *Pragmatics*. En él, el autor insta al lector a imaginar la situación de encontrar en el mar una botella con el siguiente mensaje en un trozo de papel en su interior: “meet me here a week from now with a stick about this big” (Levinson, 1983, p. 55). Ciertamente, interpretar este enunciado, al igual que el anterior, requiere de la integración de información lingüística y aquella que proviene del contexto de uso para identificar con éxito los referentes ahí enunciados. Este proceso de integración conforma el campo de la déixis.

La déixis es un fenómeno lingüístico que se define como el proceso de codificación o gramaticalización de las entidades básicas y relevantes en un acto comunicativo (Calsamiglia y Tusón, 2018; Eguren, 1999; Ferrari y Kaller, 2018; Huang, 2014; Levinson, 1983; Lyons, 1969). El espacio físico y temporal en que ocurren los eventos discursivos, además de las personas u objetos involucrados en ellos, son las unidades básicas gramaticalizadas que orientan el funcionamiento de la comunicación entre los hablantes. Este proceso de gramaticalización se sustenta en el concepto de contextualidad, el cual establece que la interpretación de un enunciado depende de la integración de su estructura lingüística, de las características contextuales que perciben los hablantes y del conocimiento que ellos comparten (Weissenborn y Klein, 1982). Por tal motivo, la déixis también ha sido definida como un fenómeno de naturaleza psicolingüística (Galbraith, 1995). La déixis pone de manifiesto la “interfaz entre el sistema y el uso” (Payrató, 2018, p. 76). En consecuencia, se trata de un fenómeno de naturaleza pragmática, semántica y

gramatical) que ha concitado la atención de diversas disciplinas (Jaszczolt, 2002; Payrató, 2018).

Todas las lenguas poseen amplios repertorios de elementos lingüísticos que cumplen una función deíctica, por tanto, la deíxis es un fenómeno universal. La deíxis no es privativa de una clase de palabras (Muñoz Romero, 1996-7). Los elementos que conforman estos repertorios tienen una naturaleza híbrida debido a que estos son símbolos e índices a la vez (Eguren, 1999).

En la lingüística, una de las observaciones iniciales acerca de este fenómeno se encuentran en los tratados de los gramáticos griegos Dionysius Thrax y Apollonius Dyscolus (Lyons, 1977). De hecho, la distinción entre deíxis y anáfora, herencia que emana del trabajo de estos gramáticos, fue abordada a mediados del siglo XX por Karl Bühler como parte de su teoría del lenguaje, la cual constituye un hito de significativa relevancia en el desarrollo de los estudios del lenguaje, en general, y de la deíxis, en particular. En 1934, Karl Bühler fue uno de los primeros en tratar el tema de la deíxis en la Lingüística y el primero en elaborar una teoría sistemática acerca de este fenómeno. Teniendo en consideración la premisa de que el lenguaje es una herramienta que permite comunicar a otro algo acerca de las cosas y que las unidades lingüísticas poseen significados que derivan de un contexto o campo, Karl Bühler establece que las unidades lingüísticas se organizan en dos campos: el simbólico y el mostrativo.

Los elementos lingüísticos como las palabras de contenido pertenecen al campo simbólico debido a que poseen un significado relativamente estable. Elementos como *edificio*, *silla* o *bosque* operan como símbolos de significado, en tanto que unidades lingüísticas como *ellos*, *ahí* o *mañana* poseen significados que dependen principalmente de factores extralingüísticos (Bühler, 1934). El campo deíctico del lenguaje se organiza en torno a un punto central de orientación denominado *origo*. Este punto de referencia establece las coordenadas espaciales, temporales y personales que organizan la estructura de un enunciado. En este sentido, el punto cero es yo-aquí-ahora (Eguren 1999; Levinson 2004). La importancia de estas coordenadas está en el hecho de que el enunciado solo puede ser interpretado en referencia al origo, el cual siempre se encuentra en el hablante (Bühler, 1934).

La presencia de la deíxis en el panorama de la lingüística ha remecido los cimientos de escuelas de pensamiento cuya relevancia en la disciplina es indiscutible. A este respecto, la reflexión que se presenta a continuación da cuenta de la posición central que ocupa la deíxis en esta ciencia:

The facts of deixis should act as a constant reminder to theoretical linguists of the simple but immensely important fact that natural languages are primarily designed, so to speak, for use in face-to-face interaction, and thus there are limits to the extent to which they can be analysed without taking this into account (Levinson, 1983, p. 54).

Estas palabras son claras directrices teóricas acerca de la naturaleza de este fenómeno y precisas orientaciones metodológicas que enfatizan la importancia del contexto de uso en los estudios del lenguaje. La deíxis evidencia el vínculo indivisible entre las unidades estructurales de las lenguas, su origen, función y evolución y la realidad física, temporal, emocional y cognitiva que dan vida al acto comunicativo.

Las lenguas naturales disponen de diversos recursos que gramaticalizan el espacio físico, temporal y los participantes en la comunicación (Hanks, 2005; Weissenborn y Klein, 1982). Estos recursos constituyen un conjunto de elementos denominados *expresiones*

*deícticas* (Levinson, 2004). De estos recursos, los elementos que frecuentemente se asocian al fenómeno de la deíxis son los pronombres. De hecho, esta asociación se mantuvo hasta finales de la época renacentista (Muñoz Romero, 1996). En la actualidad, se considera que son los demostrativos los elementos más característicos de este fenómeno (Real Academia Española, 2010). En el caso del español, el campo de mostración está conformado por elementos como los pronombres personales, pronombres y determinantes demostrativos, posesivos, adverbios de lugar, adverbios de tiempo, adverbios de manera, morfemas verbales de tiempo, morfemas verbales de persona y ciertos verbos de movimiento (Eguren, 1999; Real Academia Española, 2019). En todas las lenguas, este campo está conformado por “una clase relativamente cerrada de unidades o expresiones lingüísticas que permiten hacer referencia a un número ilimitado de entidades del mundo” (Eguren, 1999, p. 931). Según el tipo de entidad gramaticalizada, las expresiones deícticas se organizan en diferentes categorías. En términos históricos, las principales categorías son la deíxis personal, deíxis locativa, deíxis temporal (Ferrari y Kaller, 2018; Huang, 2014; Jaszczolt, 2002; Levinson, 1983). Esta clasificación se le atribuye a Fillmore (1966) y Lyons (1969). A estas categorías, consideradas clásicas, se agregan la deíxis social y deíxis discursiva (Eguren 1999; Fillmore, 1971, 1975; Levinson 1983; Lyons, 1977). A continuación, se presenta una descripción de cada una de estas categorías de deíxis. Debido a que el presente estudio aborda el fenómeno de la deíxis personal, esta categoría se presenta en extenso luego de dar cuenta de las otras categorías.

### 1.6.1 “No soy de aquí, ni soy de allá”: la deíxis locativa

La deíxis locativa o espacial señala el espacio en el que se sitúan los interlocutores de un evento comunicativo. El rasgo espacial del contexto de enunciación se organiza en torno al centro deíctico denominado *origo* (Bühler, 1934), *centro deíctico* (Fillmore, 1975) o *punto cero* (Lyons, 1977). Este punto se determina a partir de la ubicación del sujeto de enunciación. Así, en la construcción *voy a comprar los tomates aquí y las papas allá*, las piezas lingüísticas *aquí* y *allá* gramaticalizan coordenadas espaciales que solo pueden ser determinadas a partir de la ubicación del hablante en el momento en que produce el enunciado. En particular, *aquí* establece una coordenada espacial cercana al hablante, en tanto que el elemento *allá* establece una coordenada espacial alejada de aquel centro deíctico. La capacidad mostrativa de estos elementos permite la identificación en el espacio de los lugares en que el hablante, en este caso, realizará la acción de comprar tomates y papas.

El español dispone de un importante número de recursos morfosintácticos que permiten el necesario anclaje espacial de un evento comunicativo. De estos recursos, los adverbios de lugar y los demostrativos ocupan un lugar preponderante en establecer la coordenadas locativas de la comunicación para la comprensión de un enunciado. Según un parámetro de distancia o inmediatez espacial, esta orientación se organiza en tres grados: el demostrativo *este(a)* y los adverbios *aquí* / *acá* señalan un grado próximo entre el centro deíctico y otro referente, en tanto que el demostrativo *ese(a)* y el adverbio *ahí* señalan un grado mediano de distancia y, finalmente, el demostrativo *aquel(la)* y los adverbios *allí* / *allá* un grado distal (Hualde, Olarrea, Escobar, Travis y Sanz, 2021; Huang, 2014). Otros recursos en español son las frases preposicionales locativas y ciertos verbos de movimiento (Eguren, 1999).

Por tratarse de un fenómeno perceptual y, por tanto, subjetivo, las coordenadas espaciales que brindan estos elementos presentan un grado de precisión relativo. La configuración del sistema de coordenadas se elabora a partir de *marcos de referencia espacial* basados en la relación entre una entidad y su ubicación en una escena (Huang, 2014). En términos lingüísticos, esta relación se organiza en tres marcos de referencia: marco de referencia absoluta, marco de referencia relativo y marco de referencia intrínseco (Levinson, 2003). En un *marco de referencia absoluta*, la ubicación de un objeto se determina a partir de un sistema de coordenadas ambientales o geográficas estables. Sirva de ejemplo la construcción *la Facultad de Medicina está al norte del río Mapocho*, en la cual se menciona el punto cardinal *norte* como coordenada para la ubicación de la Facultad de Medicina, o *la viña indómita está camino a la costa*, en la cual se menciona un área geográfica como *la costa* para orientar la ubicación de la viña. En un *marco de referencia intrínseco*, la ubicación de un objeto se determina a partir de un objeto de referencia. Tal es el caso de la construcción *el registro civil está detrás de la heladería*. Finalmente, en un *marco de referencia relativo*, la ubicación de un objeto se determina a partir de las coordenadas corporales de un observador. En el caso de *la farmacia está a tu derecha*, el observador puede identificar la ubicación de la farmacia a partir del reconocimiento de la coordenada de orientación espacial *derecha* considerando su propio punto de vista. “No soy de aquí, ni soy de allá” declara el cantautor argentino Facundo Cabral acompañado de su guitarra. El desarraigo es el primer paso para ir en búsqueda de todo aquello que provee felicidad. Cada lugar es un aquí y es allá y la alegría, transmite Facundo Cabral, está en todos ellos.

### 1.6.2 “Hoy no se fía, mañana sí”: la deixis temporal

Es probable que una gran mayoría de personas haya enfrentado la necesidad de tener que solicitar, por variadas razones, un abarrote fiado al almacenero del barrio. Esta solicitud se sustenta en una relación social de confianza entre el cliente y el almacenero. La confianza se ha construido paulatinamente a partir de la preferencia por parte del cliente por dicho establecimiento y de la frecuencia con que el adquiere ahí los abarrotes. La libreta del fiado constata de manera concreta la deuda que asume un cliente. Si este cumple con pagar su deuda, la relación social de confianza se seguirá consolidando. Si, por el contrario, este no cumple, la relación de confianza se quiebra y el almacenero tendrá motivos suficientes para colgar en la entrada de su almacén un letrero que reza “hoy no fía, mañana sí”.

El mensaje posee un nivel de efectividad y afabilidad sin parangón: por un lado, no hay nuevos nombres inscritos en la libreta del fiado debido a que el almacenero comienza a recibir al instante el dinero correspondiente por cada abarrote solicitado. Por otro, los clientes, luego de leer el mensaje, mantienen la esperanza de poder solicitar un abarrote fiado al día siguiente. Quien recibe el mensaje ingresa de manera ineludible a una sala de espera de la cual es posible escapar únicamente desterrando el deseo de solicitar un producto fiado. Los elementos déicticos temporales *hoy* y *mañana*, en compañía de los adverbios *no* y *sí*, respectivamente, se han transformado en aliados del almacenero. La deixis temporal ha evitado la quiebra de un nuevo almacén de barrio.

La deixis temporal se define como el proceso de gramaticalización de coordenadas temporales en relación con el hito de tiempo establecido en el momento que un hablante produce un enunciado (Huang, 2014). Se define, del mismo modo, como la identificación

del tiempo de los eventos presentados en los enunciados con referencia al momento en que ocurre el acto comunicativo (González-Romero, 2005). En la deixis temporal no solo es importante el hito que se establece al momento de que un emisor enuncia, sino que también aquel que se genera cuando el destinatario recibe el enunciado (Félix-Brasdefer, 2019; Fillmore, 1971). Estos dos hitos se denominan tiempo de emisión y tiempo de recepción, respectivamente (Fillmore, 1971). En la comunicación oral entre dos hablantes, el tiempo de emisión y el tiempo de recepción es prácticamente el mismo. Por tal motivo, el punto de referencia temporal para comprender un enunciado es *ahora*, el momento de emisión de un enunciado por parte de un hablante. En caso de la comunicación por escrito, por su parte, el tiempo de emisión y el tiempo de recepción es distante temporalmente, por lo que los enunciados plasmados en papel deben ser interpretados por el interlocutor haciendo los ajustes temporales correspondientes considerando como *ahora* el momento en que fueron escritos los enunciados.

La deixis temporal aborda las diversas formas, determinadas culturalmente, de conceptualizar y medir el tiempo (Marmaridou, 2000). En términos generales, las culturas occidentales se caracterizan por conceptualizar el tiempo de manera secuencial, lineal y unidireccional (Marmaridou, 2000). Los elementos deícticos de tiempo adquieren su significado mediante información proveniente del contexto y la orientación del hablante en el acto comunicativo. Estos elementos revelan al interlocutor la perspectiva temporal del hablante en relación con el presente, el pasado y el futuro.

Por tratarse de un fenómeno universal, todas las lenguas disponen de diversos recursos para la expresión de la noción temporal. En el caso particular del español, los hablantes disponen de elementos como los morfemas inflexionales de tiempo, los adverbios de tiempo y sintagmas nominales con función adverbial, entre otros (González-Romero, 2005; Grundy, 2000; Marmaridou, 2010).

### 1.6.3 “No. Yo soy tu padre”: la deixis personal

“No. Yo soy tu padre” es, ciertamente, una frase legendaria que aún ronda en la cabeza de toda una generación que acudió al cine a ver *Star Wars: Episode V - The Empire Strikes Back*. La frase, producida por Lord Sith Darth Vader tras derrotar en un duelo con sables de luz a Luke Skywalker, fue elegida, en 2009, mediante votación popular como la frase más memorable de la historia del cine. Desde el momento en que Lord Sith Darth Vader produce el deíctico “yo”, todo cambia en la vida de Luke.

La deixis personal corresponde a la identificación de los participantes en un acto comunicativo mediante elementos gramaticalizados para cumplir dicho propósito. Así mismo, la deixis personal ha sido definida como “la relación entre los participantes en el discurso (el hablante y el oyente) y otras personas de quien se habla” (Hualde, Olarrea, Escobar, Travis y Sanz, 2021, p. 370). Debido a que la situación de enunciación canónica es egocéntrica, la deixis personal se organiza en torno al hablante, quien es el centro deíctico y asume el papel de *yo*.

Los elementos gramaticalizados para señalar a las personas del discurso conforman la categoría lingüística *persona*, la cual establece que la primera persona corresponde al emisor o emisores, la segunda al destinatario o destinatarios y la tercera a quien no es ni primera ni segunda persona en el discurso, es decir, de la entidad de la que se habla en el evento comunicativo, el registro delocutivo (Löbner, 2013; Real Academia Española, 2019). En este sentido, “for first person, speaker inclusión (+S); for second person,

addressee inclusión (+A); and for third person, speaker and addressee exclusión (-S, -A)” (Levinson, 1983, p. 69). La tercera persona también fue definida por Emile Benveniste como una unidad lingüística que no forma parte del juego dialógico en el que la primera y la segunda persona se constituyen (Benveniste, 1976). Considerando el concepto *personalidad*, el cual se define como la capacidad de una persona de posicionarse como participante en un evento comunicativo en el rol de emisor o destinatario y el concepto *subjetividad*, definido como la capacidad del emisor de posicionarse como sujeto, Emile Benveniste establece que únicamente la primera persona, emisor, y la segunda persona, destinatario, pueden posicionarse como actores en la comunicación. A partir de esta capacidad de posicionarse en el acto comunicativo, Emile Benveniste plantea que la primera persona y la segunda persona se oponen dinámicamente en su posición subjetiva: la primera persona siempre es subjetiva, la segunda es el no-yo, por tanto, siempre es no subjetiva. En este escenario, para Emile Benveniste, la tercera persona es una no-persona (Benveniste, 1976), una entidad que está ausente, según la tradición gramatical árabe. La gramaticalización de estos roles discursivos presenta una amplia variación entre las lenguas. En el caso particular del español, los elementos deícticos de persona conforman un grupo de elementos léxicos de clase cerrada. Estos elementos son los pronombres personales y posesivos. Del mismo modo, se ha establecido que “many languages grammaticalize the category of person by inflecting the main verb” (Lyons, 1977, p. 639). El español es una de ellas debido a que cuenta con un rico repertorio de morfemas flexivos verbales que señalan los participantes en la interacción (Calsamiglia y Tusón, 2018). Los pronombres se encuentran entre los recursos gramaticales de los que disponen las lenguas que posibilitan la acción de “referent tracking” (Givón, 2009, p. 209). A estos recursos habría que agregar los morfemas flexivos de persona debido a que estos, al igual que los pronombres, orientan la búsqueda de los referentes participantes de la comunicación. Por tratarse de recursos deícticos, la búsqueda de los referentes debe realizarse en el contexto extralingüístico.

we make statements about circumstances, we ask questions about the world, and we issue commands and requests for states of affairs to be brought about. This is achieved by reference, a conventional relation between words and the world. The most basic way in which words are used to refer to things is deictic reference (deixis). [...] Every language has a small set of pointing words, with little or no descriptive content beyond what can be found in the immediate situation of utterance (Hurford, 2012, p. 378).

El paradigma del pronombre personal en español se organiza en torno a la tonicidad o cliticidad, persona gramatical y papel sintáctico (Ranson, 2023). Estos elementos pronominales identifican deícticamente a entidades animadas o inanimadas participantes en un evento comunicativo. Atendiendo a la persona a la que identifican, los pronombres del español se organizan en las siguientes tres categorías:

Pronombres primera persona (emisor):	<i>yo, mí, me, conmigo, nosotros, nosotras, nos.</i>
Pronombres segunda persona (destinatario):	<i>tú, vos, ti, te, contigo, vosotros, vosotras, os, usted, ustedes.</i>
Pronombres tercera persona (de que o quien se habla):	<i>él, ellos, ella, ellas, ello, le, les, la, las, lo, los, se, sí, consigo.</i>

Los pronombres posesivos, por su parte, son unidades que expresan, como su nombre lo indica, posesión o pertenencia. Este grupo de elementos comparte con los pronombres personales el rasgo referencial de persona. Los posesivos se organizan según la posición que ocupan en el grupo nominal, la persona designada, el género, el número y el número de poseedores (Real Academia Española, 2010). Acerca de las personas que designan, los pronombres posesivos se clasifican de la siguiente manera:

Pronombres primera persona (emisor):	<i>mi, mis, mío, mía, míos, mías, nuestro, nuestra, nuestros, nuestras.</i>
Pronombres segunda persona (destinatario):	<i>tu, tus, tuyo, tuya, tuyos, tuyas, vuestro, vuestra, vuestros, vuestras.</i>
Pronombres tercera persona (de que o quien se habla):	<i>su, sus, suyo, suya, suyos, suyas, cuyo, cuya, cuyos, cuyas.</i>

Tal como fue mencionado previamente, otro elemento gramaticalizado para señalar a los tres posibles participantes de una situación de enunciación son los morfemas flexivos verbales. La morfología del verbo del latín se ha conservado en el verbo del español, por lo que los morfemas flexivos de persona comparten el territorio verbal con elementos que establecen modo, tiempo aspecto y número (Moreno-Fernández, Penadés-Martínez y Ureña-Tormo, 2020; Real Academia Española, 2010). El verbo en español es un conglomerado informativo único en la lengua debido a que no hay otro elemento que reúna tal número de nociones. Así, el verbo es considerado como una de las unidades más complejas del español (Moreno-Fernández, Penadés-Martínez y Ureña-Tormo, 2020). Debido a la riqueza informativa que se encuentra en el verbo, en lenguas como el español y el italiano es posible omitir la construcción que cumple la función de sujeto (Alarcos Llorach, 1999; Gómez Torrego, 2011). En dicho caso, la función deíctica de persona recae en el morfema flexivo de persona presente en el verbo. En la mayoría de los casos, la motivación de un hablante para producir u omitir el sujeto dependen “del contexto en que se desarrolla la conversación o de matices estilísticos tales como la necesidad de enfatizar o subrayar un constituyente o de desambiguar la oración” (Hualde, Olarrea, Escobar, Travis y Sanz, 2021).

#### **1.6.4 La deixis en la comunicación y el lenguaje infantil**

En los actos comunicativos, tanto el emisor como el destinatario tienen diversos propósitos que desean llevar a término. El éxito o el fracaso de estos propósitos depende, en gran medida, de la capacidad humana de dirigir la atención de un interlocutor hacia aquellas entidades que son relevantes y están directamente relacionadas con el objetivo que se pretende conseguir. Los intentos de dirigir la atención de un interlocutor, mediante recursos físicos y lingüísticos, se observan desde temprana edad. Por cierto, los gestos deícticos, entre los que se encuentra el gesto de señalamiento, impulsan los procesos de atención conjunta que sustentan el desarrollo del lenguaje (Tomasello, 2008). En estos intentos tempranos, los recursos deícticos desempeñan un papel especialmente relevante en los actos comunicativos que los niños observan y actos en los cuales participan. En ambos casos, los niños se enfrentan a conceptualizar significados que son altamente dependientes del contexto de uso. Así, lograr gramaticalizar a los interlocutores de un

acto comunicativo mediante el uso de elementos deícticos requiere un período considerable de observación y participación en eventos comunicativos de diversa naturaleza y variada complejidad. Se ha determinado que este proceso de gramaticalización podría extenderse, incluso, hasta la edad de nueve años, aproximadamente (Clark 1978; Clark y Sengul 1978).

Diversas investigaciones han documentado el desarrollo de la deixis en las primeras etapas del desarrollo. Los principales hallazgos que estas investigaciones ofrecen son los siguientes:

- a. Desde temprana edad, los niños producen un número importante de elementos deícticos. Se ha determinado que, a la edad de dos años, los niños hablantes de español y hablantes de inglés ya utilizan elementos deícticos (Muñetón Ayala, Ramírez Santana y Rodrigo López 2005; Nelson, 1973; Rodrigo, González, De Vega, Muñetón-Ayala y Rodríguez 2004; Shum, Conde y Díaz 1989).
- b. Los pronombres personales son los primeros elementos deícticos que emergen. A ese respecto, primero emergen los pronombres personales de primera y segunda persona. Posteriormente, emerge el pronombre de tercera persona (Shum, Conde y Díaz 1989).
- c. Al aumentar el número de elementos deícticos en las construcciones, estas últimas aumentan su longitud y su complejidad (Muñetón Ayala, Ramírez Santana y Rodrigo López 2005).

El número de estudios acerca del fenómeno de la deixis en etapa infantil es escaso en comparación con el de aquellos que abordan otros fenómenos de la comunicación y lenguaje. Por tal motivo, el presente estudio busca contribuir al conocimiento previo acerca del desarrollo de la deixis en niños mediante una descripción longitudinal y cualitativa de los marcadores tempranos de deixis personal. Es posible presumir que los estudios antes mencionados observaron estos marcadores en niños de término, es decir, que al momento de nacer habían logrado una edad gestacional superior a treinta y siete semanas.

## **1.7 EL NACIMIENTO PREMATURO**

El nacimiento prematuro es un síndrome que constituye una de las principales complicaciones obstétricas y neonatales en la actualidad. Las altas tasas de mortalidad y morbilidad asociadas a este nacimiento suponen un importante desafío para la medicina perinatal, en particular, y los sistemas sanitarios, en general (Organización Mundial de la Salud, 2023; Rellan Rodríguez, García de Ribera y Aragón García, 2008). El nacimiento prematuro constituye un reto en salud pública debido al impacto económico que genera en los países. Así mismo, es un reto social debido a los efectos adversos de índole físico, financiero y emocional que enfrentan los individuos y las familias a causa de las secuelas asociadas a esta condición. Se ha establecido que “the consequences of preterm birth affect the entire family and have long-standing impacts on the child born preterm, the caregiver, and the caregiver-child relationship” (Shah, Browne y Poehlmann-Tynan, 2019, p.203). El nacimiento prematuro es la principal causa de muerte en menores de 5

años. En efecto, la mortalidad atribuible a la prematuridad alcanzó aproximadamente a 1 millón de niños en 2015 (OECD/The World Bank, 2020). El nacimiento prematuro, del mismo modo, puede ocasionar alteraciones patológicas de origen y severidad variable debido a la inmadurez de los sistemas biológicos con los que el recién nacido enfrenta la vida extrauterina. Las secuelas asociadas a este nacimiento pueden llegar a ser permanentes.

De las categorías de nacimientos según la edad gestacional, el nacimiento prematuro corresponde a la segunda ellas: le antecede la categoría *aborto* y le siguen *término* y *posttérmino* (Sameshima, 2020). En este sentido, el nacimiento prematuro se define como la culminación del período de embarazo antes del cumplimiento de 37<sup>+0</sup> semanas completas de gestación o previo al cumplimiento de 259 días desde último período menstrual de la mujer gestante (Casanova, Beckmann, Chuang, Ling, Goepfert, Herbert, Hueppchen, Laube, Weiss y Smith 2019; OMS, 2023). Ciertas definiciones no solo mencionan el límite entre un nacimiento prematuro y un nacimiento de término, sino que, además, entre un nacimiento prematuro y un aborto. Pese a que la viabilidad fetal en términos de edad gestacional ha variado considerablemente en las últimas décadas, en general se considera que el límite de viabilidad fetal es 22<sup>+6</sup> semanas de gestación (Medforth, Ball, Walker, Battersby y Stables, 2017; Pignotti y Donzelli, 2008). No obstante, no hay consenso respecto del límite debido a que, en años recientes, hay autores que han establecido que un nacimiento prematuro es aquel que ocurre entre las 20<sup>+0</sup> y 37<sup>+0</sup> semanas de gestación (Burpo, Cockerham y Sing, 2024; Suman y Luther, 2023). La variación respecto de la viabilidad fetal está asociada al desarrollo médico y tecnológico con el que cuentan los sistemas sanitarios de los países. Esta variabilidad afecta la posibilidad de comparar las cifras de mortalidad perinatal de diferentes países. Así, por ejemplo, en Noruega todos los nacimientos, ya sean vivos o mortinatos, se registran desde las 16<sup>+0</sup> semanas de gestación en adelante, en Chile desde las 22<sup>+0</sup> semanas, en Reino Unido desde las 24<sup>+0</sup> semanas, en España desde las 26 semanas y en Nigeria desde las 28<sup>+0</sup> semanas (Bensouilah, 2011; Ojule y Ogu, 2019; Pons, Sepúlveda, Leiva, Rencoret y Germain, 2014; Skjærven, Gjessing y Bakketeig, 2000). Países como Chile, Reino Unido, España y Nigeria coinciden con la propuesta de la Organización Mundial de la Salud: la viabilidad fetal se inicia a las 22<sup>+0</sup> semanas completas de gestación, por tanto, es a partir de dichas semanas en que comienza el período perinatal (OMS, 2023). Ante este escenario, el nacimiento prematuro se define como aquel que ocurre entre el límite de la viabilidad fetal y las 37<sup>+0</sup> semanas completas de gestación (Buhimschi, Mesiano, Muglia, 2019).

Los nacimientos prematuros se clasifican según el número de semanas de gestación del recién nacido. Así mismo, estos nacimientos pueden clasificarse según la causa que los origina (Chawla y Agarwal, 2022). En consideración a las semanas de gestación, la Organización Mundial de la Salud categoriza estos nacimientos en tres grupos:

- Prematuro: <37 semanas.
- Prematuro entre moderado y tardío: de 32 a 37 semanas.
- Muy prematuro: de 28 a 32 semanas.
- Extremadamente prematuro: <28 semanas.

Los Centros para el Control y Prevención de Enfermedades de los Estados Unidos (CDC por su sigla en inglés) y el Colegio Estadounidense de Obstetras y Ginecólogos proponen las siguientes categorías de nacimientos prematuros según la edad gestacional:

- Prematuro: <37 semanas.
- Prematuro tardío: de 34<sup>+0</sup> a 36<sup>+6</sup> semanas.
- Prematuro temprano: <34<sup>+0</sup> semanas.

La determinación de la edad gestacional permite al equipo de salud evaluar las medidas más efectivas para brindar bienestar del recién nacido. En décadas pasadas, la edad gestacional del recién nacido se determinaba según el peso de nacimiento. Con este criterio, todo recién nacido con peso menor a 2500 g era considerado prematuro (Tamez y Silva, 2008). En la actualidad, la estimación de la edad gestacional se realiza, por un lado, a través de la exploración ecográfica realizada en el primer trimestre del embarazo y, por otro, mediante la evaluación clínica utilizando los sistemas de Ballard, de Dubowitz o de Capurro (Lee y Cloherty, 1999; Tamez y Silva, 2008). Las semanas de gestación y el peso al nacer son factores pronósticos enlazados, por tanto, es frecuente que los niños prematuros suelen tener un bajo peso al nacer. Por tal motivo, el peso de nacimiento también es un antecedente relevante en el proceso de evaluación del recién nacido. Según el peso de nacimiento, los recién nacidos se categorizan según los siguientes criterios (Ramírez Fernández, 2002, p. 38):

- Recién nacido macrosómico: peso >4000 g.
- Recién nacido de bajo peso nacimiento: peso <2500 g.
- Recién nacido de muy bajo peso nacimiento: peso <1500 g.
- Recién nacido de peso extremadamente bajo o diminuto: peso <1000 g.
- Recién nacido micronato o neonato fetal: peso >500 g y <750 g.

La edad gestacional y el peso de nacimiento de un niño prematuro son factores que tienen una incidencia directa en las tasas de mortalidad y morbilidad neonatal registradas mundialmente en las últimas décadas. En las siguientes secciones, se presenta información acerca de la epidemiología de la prematuridad, la etiología de estos nacimientos y sus comorbilidades.

### 1.7.1 Prevalencia de la prematuridad

La prevalencia exacta de los nacimientos prematuros es desconocida. Sin embargo, se ha estimado que cada año aproximadamente 15 millones de nacimientos ocurren de manera prematura a nivel mundial (Blencowe, Cousens, Chou, Oestergaard, Say, Moller, Kinney, Lawn, y Born Too Soon Preterm Birth Action Group, 2013; Howson, Kinney, McDougall, Lawn y Born Too Soon Preterm Birth Action Group, 2013; Walani, 2020). Esta cifra equivale, en promedio, al 11% de los nacimientos vivos registrados por los sistemas de salud en diversos países (Torchin, Ancel, Jarreau, y Goffinet, 2015; Walani, 2020). Es importante tener en consideración la amplia variabilidad en la incidencia de los nacimientos prematuros que existe entre países. Así, por ejemplo, en 2010, el porcentaje de nacimientos prematuros en países del norte de Europa era 5%, en tanto que en países de África como Malawi era 18% (Blencowe, Cousens, Oestergaard, Chou, Moller, Narwal, Adler, Vera Garcia, Rohde, Say y Lawn, 2012). Del mismo modo, en 2010, se estableció que un grupo de 10 países concentraba el 60% de los nacimientos prematuros

que ocurren a nivel mundial (Blencowe, Cousens, Chou, Oestergaard, Say, Moller, Kinney, Lawn, y Born Too Soon Preterm Birth Action Group, 2013).

En Chile, entre los años 2000 y 2016, de 4.111.489 nacimientos vivos, 294.970 ocurrieron de manera prematura, equivalente al 7.1% de los nacimientos (Departamento de Estadísticas e Información en Salud, 2022). En España, el porcentaje de nacimientos prematuros es similar al de Chile: en 2016, el 7.5% de los nacimientos fueron prematuros (Instituto Nacional de Estadística, 2016), en tanto que en Galicia, en el mismo año, estos nacimientos corresponden al 7.9% (Vila Farinas, Mourino Castro, Varela Lema, Santiago Pérez, Malvar Pintos, Rey Brandariz, Candal Pedreira, Pérez Ríos, 2022).

La variabilidad en la incidencia de los nacimientos prematuros que existe entre países se asocia a un complejo entramado de determinantes de salud que afectan desfavorablemente el proceso de gestación. Por décadas, equipos multidisciplinarios de distintos continentes han identificado algunos de los factores sociales, personales y ambientales vinculados al nacimiento prematuro. Sin embargo, estos equipos también han establecido que el nacimiento prematuro es un síndrome que se origina por mecanismos desconocidos o multifactoriales (Goldenberg y McLure, 2010; Huertas Tacchino, 2018). A continuación, se presenta información acerca de la etiología y factores de riesgo del nacimiento prematuro.

### **1.7.2 Etiología y factores de riesgo del nacimiento prematuro**

La prematuridad es uno de los principales desafíos sanitarios en la actualidad. Una de las dificultades que plantea enfrentar este desafío es el escaso conocimiento con el que se cuenta acerca de su etiología (Anto, Ofori Boadu, Opoku, Senu, Tamakloe, Tawiah, Ankobea, Acheampong, Anto, Appiah, Wiafe, Annani-Akollor, Obirikorang y Addai-Mensah, 2022; Frey y Klebanoff, 2016; Khandre, Potdar y Keerti, 2022; Prats Coll, Cortés Albaladejo, Fernández Bardón y Jané Checa, 2006). Desde el punto de vista clínico, los nacimientos prematuros se clasifican en tres fenotipos etiológicos: a. nacimiento prematuro por parto espontáneo con membranas intactas, b. nacimiento prematuro por rotura de membranas y c. nacimiento prematuro por indicación médica debido a riesgo materno o fetal (Goldenberg, Culhane, Iams y Romero, 2008; Lao y Barton Rogers, 2022; Wallenstein, Carmichael y Stevenson, 2019).

El primer fenotipo etiológico, nacimientos prematuros espontáneos con membranas intactas, representa el 40% - 50% de estos nacimientos (Beckmann, Ling, Barzansky, Herbert, Laube y Smith, 2010). Entre los determinantes de salud implicados en el parto prematuro espontáneo se encuentran la edad de la madre, gestación multifetal, antecedente de parto prematuro previo, periodo intergenésico corto, índice de masa corporal bajo, patologías infecciosas en la madre, tabaquismo, consumo de alcohol en exceso, enfermedad periodontal, anomalías congénitas y etnicidad (Aguilar 2013; Bambini, 2021; Ye, Chen, Wang, Zhang, Qin y Chen, 2021). Recientemente, diversos estudios han indagado acerca de la posible incidencia de la contaminación ambiental en los nacimientos prematuros. A este respecto, un estudio realizado en la ciudad de Nueva York concluyó que ni las partículas ambientales finas (PM2.5) ni el Dióxido de Nitrógeno están asociadas positivamente a los nacimientos prematuros espontáneos en esta ciudad (Johnson, Bobb, Ito, Savitz, Elston, Shmool, Dominici, Ross, Clougherty y Matte, 2016). No obstante, estudios realizados en China han obtenido resultados diferentes: una investigación realizada en la ciudad de Shanghai, China, concluyó que la exposición al

Dióxido de Nitrógeno, en especial durante el tercer trimestre de gestación, puede incrementar el riesgo de nacimiento prematuro (Ji, Meng, Liu, Chen, Ge, Kan, Fu, Li, Tse y Kan, 2019), en tanto que un estudio realizado en otra ciudad de China, Guangdong, concluyó que la contaminación ambiental está asociada a los nacimientos prematuros y al bajo peso al nacer (Liu, Xu, Chen, Sun y Ma, 2019). Finalmente, un estudio realizado en la ciudad de Xi'an evidenció que la exposición materna a aire contaminado, especialmente en la temporada de bajas temperaturas, aumenta el riesgo de un nacimiento prematuro (Yang, Xie, Yang, Wang, Zhang, Xu, Sun, Xu, Xiang, Cui, Luo y Chung, 2023). Cabe destacar que la contaminación ambiental sería un factor de riesgo asociado no solo al nacimiento prematuro, sino que, además, al bajo peso al nacer, trastornos del neurodesarrollo, cáncer pediátrico, pérdida de capacidad intelectual y riesgo de sufrir enfermedades crónicas en edad adulta (Brumberg, Karr y Council on Environmental Health, 2021).

El segundo fenotipo etiológico, nacimiento prematuro por rotura de membranas, representa el 30% - 50% de los nacimientos prematuros (Menon y Richardson, 2017; Merenstein y Weisman, 1996). La principal causa de la rotura de membranas es la infección de la cavidad amniótica o corioamnionitis (Abehsera Davó, Alcedo Olea, Vegas García de Yébenes, Sancha Naranjo, Magdaleno Dans y González González, 2014). Los factores de riesgo asociados a la rotura de membranas antes de las 37 semanas de gestación son eventos previos de rotura de membranas, sangrado vaginal durante el embarazo, bajo índice de masa corporal, estatus socioeconómico bajo, consumo de tabaco o drogas, entre otros (Dayal y Hong, 2022).

Respecto del tercer fenotipo etiológico, nacimiento prematuro por indicación médica debido a riesgo materno o fetal, se ha establecido que entre el 20% y 30% de los nacimientos prematuros corresponde a este fenotipo y que las causas principales son la preeclampsia o la RCIU (Beckmann, Ling, Barzansky, Herbert, Laube y Smith, 2010; Romero y Lockwood, 2009). La preeclampsia se define como un trastorno hipertensivo asociado a deficiencias en el proceso de adaptación del sistema cardiovascular materno al embarazo (Doherty, McLaughlin y Kingdom, 2020; Vargas, Acosta y Moreno, 2012). La manifestación clínica de este trastorno ocurre a partir de la semana 20 de gestación, durante el proceso de parto o durante las dos primeras semanas posteriores a este (Velumani, Durán Cárdenas y Hernández Gutiérrez, 2021). Su origen estaría asociado a una disfunción de la placenta (Bhardwaj y Deb, 2013; Dimitriadis, Rolnik, Zhou, Estrada-Gutierrez, Koga, Francisco, Whitehead, Hyett, da Silva Costa, Nicolaides y Menkhorst, 2023), sin embargo, esta asociación aún se considera una hipótesis debido a que “not all women with preeclampsia exhibit abnormal placentation and not all cases of abnormal placentation result in preeclampsia” (Arias, Daftary y Bhide, 2008, p. 412). Por su parte, la RCIU ha sido definido como un cuadro de origen multifactorial que afecta la capacidad de feto de expresar su potencial genético de crecimiento (Pimiento Infante y Beltrán Avendaño, 2015; Sepúlveda, Crispi, Pons y Gratacos, 2014). Las causas de la RCIU pueden tener un origen materno, fetal o placentario: entre las causas maternas se encuentran la hipertensión, preeclampsia, deficiencia nutricional e infecciones crónicas, en tanto que la causa fetal se asocia a la gestación múltiple, anomalías cromosómicas, infecciones fetales, entre otras (Krishna y Bhalerao, 2011; Malhotra, Allison, Castillo-Melendez, Jenkin, Polglase y Miller, 2019). Acerca del origen placentario, se ha establecido que esta es la causa principal de la RCIU debido a que la disfunción de este órgano efímero afecta el adecuado suministro de oxígeno y nutrientes al feto (Krishna y Bhalerao, 2011; Zur, Kingdom, Parks y Hobson, 2020).

### 1.7.3 Complicaciones asociadas al nacimiento prematuro

El nacimiento prematuro y sus complicaciones asociadas son la principal causa de muerte en niños de menores de 5 años (Moxon, Sadoo y Lissauer, 2019; Perin, Mulick, Yeung, Villavicencio, Lopez, Strong, Prieto-Merino, Cousens, Black y Liu, 2022). En décadas recientes, los avances del conocimiento en la medicina perinatal y el desarrollo tecnológico han permitido un aumento sostenido en la sobrevivencia de esta población de riesgo. El uso de glucocorticoides prenatales, terapia de surfactante y la ventilación mecánica son solo algunas de las estrategias médicas que han contribuido en este aumento (Lewandowski, Levy, Bates, McNamara, Nuyt y Goss, 2020; Lopriore, Te Pas, Steggerda y Van klink, 2020). No obstante, las condiciones de prematuridad y bajo peso al nacer alteran el proceso de maduración de diversos sistemas orgánicos del cuerpo humano. En este sentido, la esencia del concepto prematuridad emerge de la condición de inmadurez biológica con la que los niños nacidos antes de las 37 semanas de gestación enfrentan la vida extrauterina. Así, la inmadurez de los sistemas orgánicos al nacer conlleva una serie de complicaciones de diversa gravedad a corto y largo plazo. Las complicaciones asociadas al nacimiento prematuro varían según la edad gestacional y peso del recién nacido. En efecto, la gravedad de las secuelas aumenta según descende el número de semanas de gestación o peso de nacimiento (Ophelders, Gussenhoven, Klein, Jellema, Westerlaken, Hütten, Vermeulen, Wassink, Gunn y Wolfs, 2020; Platt, 2014). La prematuridad afecta principalmente los sistemas respiratorio, visual, cardiovascular y nervioso (Goldenberg, Culhane, Iams y Romero, 2008; Westrupp, Howard y Anderson, 2012).

En relación con el sistema respiratorio, se ha establecido que la displasia broncopulmonar es la principal complicación de los recién nacidos prematuros (Jensen y Schmidt, 2014; Schmidt y Ramamoorthy, 2022). Esta enfermedad puede ocasionar otras complicaciones a largo plazo, entre estas, asma, enfermedad pulmonar obstructiva crónica e hipertensión pulmonar (Schmidt y Ramamoorthy, 2022). Acerca del sistema visual, una enfermedad que presenta una alta prevalencia entre los niños prematuros es la retinopatía del prematuro, la cual se define como una entidad de origen multifactorial que produce la proliferación de vasos sanguíneos anómalos en la retina inmadura (Leung, Thompson, Black, Dai y Alsweller, 2018; O'Connor, Wilson y Fielder, 2007). Este proceso anómalo de proliferación causa diversos grados de daño visual. De hecho, la retinopatía del prematuro es la causa principal de ceguera infantil a nivel mundial (Kim, Port, Swan, Campbell, Chan y Chiang, 2018; Repka, 2002).

Con respecto al sistema cardiovascular, se ha constatado que los niños prematuros presentan malformaciones cardiovasculares en una proporción mayor a la observada en niños de término (Tanner, Sabine y Wren, 2005). Así mismo, los niños prematuros presentan un ritmo cardíaco más elevado y presión arterial menor en comparación a los parámetros registrados en niños de término (Fyfe, Yiallourou, Wong y Horne, 2014). Los efectos adversos de la prematuridad en el sistema cardiovascular se han observado, incluso, en etapas posteriores a la primera infancia: en la adolescencia y adultez el antecedente de prematuridad ha sido asociado a un mayor riesgo de sufrir episodios de insuficiencia cardíaca (Carr, Cnatingius, Granath, Ludvigsson y Edstedt Bonamy, 2017; Crump, Groves, Sundquist y Sundquist, 2021). En la embriogénesis, el desarrollo del corazón y del cerebro, órganos principales de los sistemas cardiovascular y neurológico,

respectivamente, ocurren de manera simultánea e interconectada, por lo que el desarrollo anormal de uno de estos órganos puede provocar el mismo efecto negativo en el otro (Désubry, Kanthasam y Nebigi, 2020; Gano y McQuillen, 2021; McQuillen y Miller, 2010). Por tanto, una disfunción del sistema cardiovascular es un factor de riesgo para el desarrollo normal del sistema nervioso debido a la deficiente oxigenación que este último sistema recibe (Lingwood, Eiby, Bjorkman, Miller y Wright, 2019). Respecto de las complicaciones asociadas a este último sistema, diversas investigaciones han evidenciado alteraciones del desarrollo de habilidades motoras finas y gruesas, parálisis cerebral, déficits cognitivos y desarrollo atípico del lenguaje (Brósch-Fohraheim, Fuiko, Marschik y Resch, 2019; Zambrana, Vollrath, Jacobsson, Sengpiel y Ystrom, 2020).

#### **1.7.4 Comunicación y lenguaje en niños prematuros**

En las últimas décadas, un número importante de estudios han abordado la incidencia de la prematuridad en el desarrollo del lenguaje. En estos han participado niños prematuros de diferentes lenguas maternas, en diversas etapas del ciclo vital, de diversos contextos socioculturales y de variadas edades gestacionales y peso de nacimiento. Los hallazgos anunciados han sido una voz de alerta acerca de la necesidad de diseñar procesos sanitarios que permitan la detección temprana y posterior intervención terapéutica orientada a mitigar los efectos adversos que la prematuridad puede ocasionar en la actividad verbal de esta población infantil. Ahora bien, la misma diversidad observada en las características de los participantes en estos estudios no se evidencia en los métodos adoptados para el levantamiento de datos. A este respecto, la mayoría de los estudios en esta población han evaluado las habilidades de comunicación y lenguaje mediante instrumentos estandarizados como el *Inventario de desarrollo comunicativo MacArthur* (Fenson, Marchman, Thal, Dale, Reznick y Bates, 2007), las *Escalas de evaluación de desarrollo infantil de Bayley III* (Bayley, 2005) y el *Test de vocabulario en imágenes Peabody* (Dunn y Dunn, 1997). Esto, indudablemente, tiene la ventaja de permitir la comparación entre los resultados obtenidos en diferentes estudios. Otra posible ventaja tiene que ver con los procesos de aplicación de estos instrumentos: por un lado, el levantamiento de datos requiere de un tiempo considerablemente menor al que exigen otros métodos; por otro, instrumentos como el Inventario de desarrollo comunicativo MacArthur están diseñados para que padres o cuidadores los cumplimenten de manera autónoma y sin requerimientos de espacios físicos especiales o de recursos tecnológicos particulares. Son, sin duda, atractivas ventajas. No obstante, los datos de lenguaje que estos instrumentos permiten recabar carecen de la riqueza contextual que explica, motiva e incide en la movilización de recursos lingüísticos en eventos comunicativos cotidianos. En otras palabras, ofrecen una caracterización parcial y descontextualizada. Esta situación invita a observar y valorar las características de la comunicación y el lenguaje en niños prematuros en entornos naturales de uso mediante herramientas que permitan caracterizar las particularidades propias de los actos de enunciación. En este sentido, resulta evidente el papel preponderante que juega la lingüística de corpus en la elaboración de perfiles que permiten observar con inusual nitidez dichas características. Se trata, pues, de una herramienta necesaria y, ciertamente, ineludible.

Si bien los estudios acerca de las habilidades de comunicación y lenguaje en niños prematuros son homogéneos en relación con los instrumentos adoptados para el levantamiento de datos, estos estudios son, a la vez, ampliamente heterogéneos en cuanto

a las características de los niños prematuros participantes en ellos. La heterogeneidad en esta población se explica por el hecho de que el parto prematuro es un síndrome asociado a múltiples procesos patogénicos (Phillips, Abbot y Rokas 2015; Romero, Dey y Fisher, 2014) que pueden ocasionar, en conjunto con la inmadurez biológica asociada al nacimiento antes de las 37 semanas cumplidas de gestación, un número importante de secuelas, principalmente, neurológicas y respiratorias. Del mismo modo, factores socioambientales como el estímulo de comunicación y lenguaje entregado al recién nacido prematuro durante su estadía en la unidad de cuidados intensivos neonatales también contribuyen a esta heterogeneidad. La siguiente cita es clara en establecer que la amplia diversidad de características de origen biológico y social que presentan los niños prematuros tienen incidencia en la conformación de sus habilidades de comunicación y lenguaje:

Language delay often does not occur independently and may be associated with additional neurodevelopmental and neurosensory morbidities, particularly permanent hearing loss, cerebral palsy, and behavior disorders including autism. A nurturing language environment and appropriate access to aural or visual language are critical for the development of language. In turn, proficient language skills are critical for the development of appropriate communication, literacy, joint attention, and social interactions (Vohr, 2016, p. 1).

Los estudios de comunicación y lenguaje en niños prematuros se han centrado en evaluación de las habilidades léxicas y gramaticales, en tanto que el campo fónico, el discurso y la pragmática ha recibido una menor atención (Sansavini y Guarini, 2014). Respecto de los resultados de los estudios acerca de la comunicación y el lenguaje en niños prematuros, es posible establecer que existe cierto consenso respecto de que esta población de riesgo presenta dificultades en el desarrollo de los ámbitos léxico, gramatical y fonológico (Bosch, Ramon-Casas, Solé, Nacar y Iriondo, 2011; Brósch-Fohraheim, Fuiko, Marschik y Resch, 2019; Vohr, 2014, 2016). Es importante destacar que estas dificultades no solo se observan en las primeras etapas del desarrollo, sino que también en años posteriores. Mediante una revisión sistemática y un metaanálisis un grupo de investigadores se propuso determinar el desarrollo del lenguaje en niños prematuros entre los 3 y 12 años (Van Noort-van der Spek, Franken y Weisglas-Kuperus, 2012). Para tal propósito, siguiendo criterios de inclusión, los autores seleccionaron artículos que hayan sido publicados entre enero de 1995 y marzo de 2011 disponibles en las bases de datos Embase, PubMed, Web of Knowledge y PsycInfo. Uno de los criterios de inclusión era que los estudios debían haber evaluado a los niños participantes mediante los instrumentos Peabody Picture Vocabulary Test o *Clinical Evaluation of Language Fundamentals*. La revisión de los artículos seleccionados mostró que los niños prematuros tenían un desempeño significativamente menor al evidenciado en los niños de término. Este menor desempeño se observó entre los 3 y 12 años tanto en la función simple del lenguaje, que incluye el aprendizaje léxico y el desarrollo de cláusulas principales, como en la función compleja, que incluye el significado de elementos complejos como verbos, oraciones compuestas por una cláusula principal y una subordinada, entre otros.

Las dificultades en la comunicación y el lenguaje en poblaciones de riesgo como los niños prematuros requieren apoyo sanitario y educativo de manera oportuna y permanente. Este apoyo puede contribuir a reducir considerablemente los efectos negativos en los ámbitos

sociales y emocionales que las dificultades de comunicación y lenguaje pueden provocar en estas poblaciones en distintas etapas del ciclo vital (Forrest, Gibson, Halligan y St Clair, 2018; St Clair, Forrest, Yew y Gibson, 2019; Willinger, Brunner, Diendorfer-Radner, Sams, Sirsch y Eisenwort, 2003). A continuación se describen algunos estudios que dan cuenta de las dificultades léxicas y gramaticales en esta población de riesgo.

Acerca de las dificultades léxicas, un estudio comparó en tamaño del vocabulario, proporción de uso de diferentes categorías de palabras y el promedio de longitud del enunciado entre un grupo de 40 niños prematuros de edad corregida de entre 16 y 25 meses y un grupo de niños de término (Schults, Tulviste y Haan, 2013). El grupo de niños prematuros tenía, en promedio, 30.6 semanas de gestación. Los niños de ambos grupos eran hablantes nativos de estonio. La evaluación de los ámbitos antes mencionados se realizó mediante la adaptación al estonio del Inventario de desarrollo comunicativo MacArthur: palabras y oraciones. Los resultados mostraron que los niños prematuros presentan un patrón de desarrollo léxico similar al que muestran los niños de término. Sin embargo, los niños prematuros presentan un tamaño menor de vocabulario. Se observó que los niños prematuros utilizaban menos predicados y menos palabras funcionales en comparación con sus pares de término. Del mismo modo, los niños prematuros obtuvieron un promedio de longitud del enunciado menor al obtenido por los niños de término.

Con el propósito de determinar el efecto de la prematuridad en el vocabulario expresivo y teniendo en la premisa de que el tamaño del vocabulario es un predictor de las habilidades gramaticales de un niño, un estudio comparó el vocabulario expresivo de un grupo de 27 niños prematuros con el de un grupo de niños de término (Brósch-Fohraheim, Fuiko, Marschik y Resch, 2019). Al momento del estudio, los niños tenían entre 36 y 41 meses de edad. Los niños prematuros tenían, en promedio, una edad gestacional de 29 semanas y los niños de término de 39.5. Todos los niños eran hablantes nativos de alemán austríaco. Para evaluar el vocabulario expresivo, los autores utilizaron dos instrumentos: *Expressive Vocabulary Test* (AWST-R) y *Bayley Scales of Infant and Toddler Development III* (Bayley-III). La información obtenida de las evaluaciones mostró que los niños prematuros tenían un tamaño de vocabulario expresivo menor al que tenían los niños de término. Las evaluaciones mostraron, así mismo, que los niños prematuros tienen un desarrollo cognitivo y un vocabulario comprensivo similar a los niños de término.

En un estudio similar, se comparó la producción y la comprensión de palabras entre un grupo de 12 niños prematuros y un grupo de 59 niños de término (Cattani, Bonifacio, Fertz, Iverson, Zocconi y Caselli, 2010). Los niños prematuros tenían en promedio 31.8 semanas de gestación y registraron un peso promedio de nacimiento de 1845.8 g. Los niños participantes eran hablantes nativos de italiano. La producción y la comprensión de palabras fue evaluada mediante la versión italiana del Inventario de desarrollo comunicativo MacArthur denominado *Primo Vocabolario del Bambino* (PVB). Los niños participantes fueron evaluados en los meses 12, 15, 18, 21 y 24. Los resultados del estudio evidenciaron que los niños prematuros presentan un retraso global en términos léxicos hasta los 24 meses. A esta edad, se observó que los niños prematuros tenían un desempeño similar a los niños de término. A partir de este hallazgo, los autores concluyeron que tal vez a los 24 meses los niños prematuros comenzaron a recuperarse del retraso evidenciado en meses previos.

Otro estudio longitudinal tuvo por objeto indagar el tamaño del vocabulario expresivo en un grupo de 30 niños prematuros nacidos en la unidad de neonatología del Hospital Materno-Infantil Sant Joan de Déu de Barcelona (Bosch, Ramon-Casas, Solé, Nàcar y

Iriondo, 2011). Los niños prematuros tenían en promedio de 28,6 semanas de gestación y un peso promedio de nacimiento de 1.039 g. Se conformaron 3 grupos de niños de término: 60 niños de 12 meses, 46 niños de 18 meses y 2 niños de 24 meses. Ambos grupos de niños fueron evaluados a los 12, 18 y 24 meses con el instrumento Inventario de desarrollo comunicativo MacArthur. Los resultados del estudio indicaron que, a los 12 meses, los niños prematuros tenían un vocabulario expresivo similar al del grupo de niños de término. No obstante, a los 18 y 24 meses, los niños prematuros presentaron diferencias significativas con el grupo de niños de término. Cabe destacar que las diferencias que se observaron a los 24 meses no fueron mayores a las observadas a los 18 meses. Por tanto, los autores destacaron el hecho de que el crecimiento léxico en los niños prematuros continuaba avanzando y que aquello constituía un indicio de cierta recuperación.

Un estudio que obtuvo resultados similares respecto del vocabulario de niños prematuros a los 24 meses de edad fue el realizado en Francia con un grupo de 323 niños prematuros y 166 niños de término (Gayraud y Kern, 2007). Todos los niños del estudio tenían entre 24 y 26 meses de edad. Los niños prematuros fueron divididos en 3 grupos de acuerdo con su edad gestacional: el primer grupo estaba compuesto por niños con edad gestacional <28 semanas (prematuros extremos), el segundo grupo por niños con edad gestacional de entre 28 y 32 semanas (muy prematuros) y el tercero por niños con edad gestacional de entre 33 y 36 semanas (prematuros moderados). Del mismo modo que en los estudios antes mencionados, los niños participantes fueron evaluados mediante la adaptación al francés del Inventario de desarrollo comunicativo MacArthur. Los resultados obtenidos indicaron que los niños prematuros moderados tuvieron un desempeño similar al de los niños de término, en tanto que los niños prematuros extremos y, en menor medida, los muy prematuros, obtuvieron puntajes más bajos que los niños de término. En términos generales, los autores señalaron que los niños prematuros, excluyendo a los niños prematuros extremos, no difieren de los niños de término entre los 24 y 26 meses.

En relación con las dificultades gramaticales, un estudio evaluó las habilidades morfosintácticas de 43 niños prematuros y 43 niños de término hablantes nativos de persa (Faraji, Ebrahimipour y Jalilevand, 2019). Los niños prematuros tenían una edad gestacional <37 semanas y todos nacieron en el hospital Firoozgar en Iran. Los niños de ambos grupos tenían una edad de entre 4 y 5 años. Para el análisis de las habilidades morfosintácticas de los niños participantes, se analizaron 100 enunciados provenientes de una tarea de descripción de fotografías que mostraban situaciones cotidianas como una fiesta de cumpleaños, actividades familiares, un parque, entre otros. Las descripciones fueron analizadas mediante el protocolo *The Persian Developmental Sentence Scoring* que evalúa categorías gramaticales: pronombres, palabras de preguntas, preposiciones, conjunciones, morfología verbal, morfemas gramaticales, estructura y tipo de oración. Los resultados del estudio evidenciaron un desempeño diferente en todos los ámbitos morfosintácticos evaluados entre los niños prematuros y los niños de término.

Otro estudio analizó el desempeño de 27 niños prematuros y 49 niños de término en los ámbitos semántico, morfosintáctico y fonológico (Marques y Emília Santos, 2022). Se conformaron 3 grupos de niños prematuros según la edad gestacional ellos. El primer grupo estaba compuesto por niños con edad gestacional <28 semanas (prematuros extremos), el segundo grupo por niños con edad gestacional de entre 28 y 32 semanas (muy prematuros) y el tercero por niños con edad gestacional de entre 33 y 36 semanas (prematuros moderados). Los niños prematuros tenían, en promedio, una edad gestacional de 33,7 semanas. Todos los niños prematuros tuvieron un peso de nacimiento menor a 1500 g. Al momento del estudio, el promedio de edad de los niños prematuro era 9,1 años,

en tanto que el de los niños de término era 8.8 años. Las habilidades morfosintácticas fueron evaluadas mediante el instrumento *Grelha de Observação da Linguagem – idade escolar*. En específico, las habilidades evaluadas fueron reconocimiento de oraciones agramaticales, orden de palabras, derivación de palabras y oraciones coordinadas y subordinadas. Los resultados del estudio indicaron que los niños prematuros tienen dificultades morfosintácticas que no se evidenciaron en los niños de término. Los autores enfatizaron el hecho de que el 52% de los niños prematuros obtuvieron resultados deficientes en todas los ámbitos morfosintácticos evaluados, lo que mostró que esta es una población vulnerable en términos lingüísticos.

Evidencia adicional ofrece un estudio que incluyó 90 niños prematuros de dos años de edad corregida y un promedio de semanas de gestación y peso de nacimiento de 28 y 1050 gr, respectivamente. Los resultados mostraron que los niños prematuros usaron un número menor de morfemas ligados y formas irregulares. Además, este grupo de niños producía un menor número de palabras combinadas (Foster-Cohen, Edgin, Champion y Woodward, 2007).



## 2. METODOLOGÍA

La deíxis es un fenómeno universal que se origina en el proceso de conceptualización de las coordenadas de espacio, tiempo y persona que organizan todo acto comunicativo. Como resultado de una avanzada actividad cognitiva en el ser humano, las lenguas disponen de un amplio repertorio de recursos que permiten señalar de manera eficaz estas coordenadas organizativas de la comunicación. La manifestación de la deíxis ocurre a temprana edad. De hecho, su manifestación primigenia no ocurre mediante símbolos lingüísticos, sino que mediante gestos que un niño realiza, principalmente, con su mano. La deíxis gestual es considerada un hito de significativa relevancia en el desarrollo infantil debido a que su emergencia, a partir de la segunda mitad del primer año, evidencia la capacidad y deseo de establecer marcos de atención conjunta con un interlocutor en relación con una tercera entidad (Adamson, 2014; Bruner, 1983; Clark, 2009; Tomasello, 1995; Tomasello y Farrar, 1986). Se ha establecido, así mismo, que el señalamiento con el dedo índice es la primera manifestación de comunicación intencional y “the royal road to language for babies” (Butterworth, 2003, p. 9). El tránsito desde la deíxis gestual a la deíxis lingüística es fluido y también se manifiesta tempranamente en el desarrollo (Clark, 1978). De hecho, los primeros enunciados de uno o dos elementos que produce un niño comúnmente contienen un elemento deíctico (Clark y Sengul, 1978). No obstante, estos no siempre forman parte del repertorio de elementos lingüísticos que produce un niño a temprana edad, tal como lo establece la siguiente observación:

For some children, however, the tasks of deictic nature remain problematic, particularly those involving reference to persons. These children, especially the autistic, appear to find it difficult to have a clear view of themselves, are disoriented or cannot grasp the linguistic means of indication (Smith, 2013, p. 218).

Subyace al uso de elementos de naturaleza deíctica un desarrollo cognitivo que permite comprender, principalmente, que un emisor y un destinatario tienen diferentes roles y perspectivas respecto de las coordenadas estructurales de la comunicación. Esta comprensión permite a un niño, por ejemplo, comprender que según su rol en una conversación, él puede identificarse como *yo* y su interlocutor lo puede identificar como *tú*. Debido a que el uso de unidades deícticas pone de manifiesto el funcionamiento del sustrato cognitivo de la comunicación y el lenguaje, estos elementos han sido evaluados también en grupos clínicos de personas con diagnóstico de enfermedad de Alzheimer, trastorno del desarrollo del lenguaje, esquizofrenia, afasia y trastornos del aprendizaje (Cummings, 2009; Smith, 2013). Por tratarse de un “recurso lingüístico básico para el desarrollo de la comunicación” (Shum, Conde y Diaz, 1989), la deíxis es un fenómeno que debe ser examinado con detención en toda población infantil en riesgo de presentar dificultades en el desarrollo de la comunicación y lenguaje. Una población propensa a enfrentar estas dificultades debido al riesgo aumentado de morbilidad neonatal que provoca inmadurez fisiológica al nacer son los niños prematuros. El uso de elementos deícticos en interacciones naturales no ha sido previamente estudiado en estos niños, por tanto, el presente estudio tuvo como propósito describir el uso de recursos lingüísticos

para la identificación deíctica de los participantes en un acto comunicativo por parte de niños prematuros entre los 24 y 36 meses de edad y de niños de término del mismo rango etario.

## 2.1 PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Las preguntas de investigación que guiaron la realización de este estudio fueron las siguientes:

- a. ¿Cómo se manifiesta en los enunciados la movilización de recursos lingüísticos para identificar deícticamente a los participantes de un acto comunicativo por parte de los niños prematuros entre los 24 y 36 meses de edad y los niños de término del mismo rango etario?
- b. ¿A qué edad se inicia la producción de cada tipo de enunciado según la manifestación de marcación deíctica que estos presentan?
- c. ¿Qué tipos de recursos lingüísticos movilizan los niños prematuros entre los 24 y 36 meses de edad y los niños de término del mismo rango etario para identificar deícticamente a los participantes de un acto comunicativo?
- d. ¿A qué edad los niños prematuros y los niños de término comienzan a movilizar cada tipo de recurso lingüístico para identificar deícticamente a los participantes de un acto comunicativo?
- e. ¿Qué diferencias existen entre los niños prematuros entre los 24 y 36 meses de edad y los niños de término del mismo rango etario en la identificación deíctica, mediante recursos lingüísticos, de los participantes de un acto comunicativo?

## 2.2 MARCO DE DISEÑO DE ESTUDIO DE CASO

Multiple factors including degree of prematurity, neonatal morbidities, illness severity, hearing status, gender, language environment in the neonatal intensive care unit and in the home, maternal education level, social and environmental status of the family, and access to early intervention all contribute to the language outcomes of extremely preterm infants with and without hearing loss (Vohr, 2016, p. 1).

En consideración a la naturaleza heterogénea del parto prematuro, la amplia diversidad de comorbilidades asociadas, las particularidades de los estudios previos acerca del desarrollo del lenguaje en esta población de riesgo y el dinamismo propio del proceso de construcción del lenguaje infantil, se decidió abordar el propósito de este estudio

mediante la adopción del marco de diseño de estudio de caso (Alpi y Evans, 2019; Creswell y Poth, 2018; Flyvbjerg, 2006; Priya, 2021; Simons, 2009; Stake, 2005; Thomas, 2011). El marco de diseño de estudio de caso ha sido ampliamente adoptado en disciplinas de las ciencias sociales y ciencias médicas. En la Lingüística, en general, y la Lingüística Aplicada, en particular, las investigaciones realizadas mediante las orientaciones que ofrece este marco de diseño se encuentran en disciplinas como la Psicolingüística Evolutiva y la Lingüística Clínica. Obras como *Learning to mean: explorations in the development of language* de Michael Halliday, *Genie: A psycholinguistic study of a modern-day "wild child"* de Susan Curtiss y *First verbs: a case study of early grammatical development* de Michael Tomasello ilustran la sustancial contribución de los estudios de caso al conocimiento acerca del proceso de construcción del lenguaje en los primeros años de vida y los determinantes biológicos y sociales que lo posibilitan. En Lingüística Clínica, en tanto, la adopción del marco de diseño de estudio de caso ya se observaba en los influyentes estudios realizados por el cirujano y anatomista francés Paul Broca en 1861 y por el neuropsiquiatra alemán Carl Wernicke en 1874 que mostraron como una lesión en ciertas áreas cerebrales afecta la capacidad lingüística de un individuo. En décadas recientes, obras como *Case Studies in Clinical Linguistics* de los editores Michael Perkins y Sara Howard, *Case Studies in Communication Disorders* de Louise Cummings, *The communication Disorders casebook* de Shelly Chabon, Ellen Cohn y Dorian Lee-Wilkerson, *Language development and Disorders: a case study approach* de Carol Angell, entre otros, revelan que el marco de diseño de estudio de caso aún orienta un número importante de investigaciones cuyo propósito principal es elaborar descripciones pormenorizadas de los diversos aspectos de la comunicación y lenguaje en presencia de afecciones o enfermedades. En definitiva, "case studies have had a strong presence in the study of communication disorders throughout its history. And they continue to do so" (Felson Duchan, 2014, p. 3).

El marco de diseño de estudio de caso se define como aquel que permite la exploración en profundidad de eventos o fenómenos complejos multifacéticos en sus contextos naturales de ocurrencia (Crowe et al., 2011; Lim, 2011; Simons, 2009; Yin, 2009). Del mismo modo, se ha establecido que este marco de diseño permite la exploración holística y detallada de la condición, creencias y las actividades de uno o más sujetos y la relación de estas con el foco de estudio (Portney, 2020; Tight, 2017). En un estudio de caso, el análisis de los datos recogidos mediante diferentes procedimientos principalmente provenientes de un trabajo de campo se caracteriza por ser realizado de manera cualitativa (Creswell, 2014). Estos estudios no tienen como finalidad la generalización de los resultados obtenidos a una población más amplia, sino más bien pretenden "entender cómo y por qué algo pudo haber sucedido o por qué este puede ser el caso" (Thomas, 2011, p. 4). Respecto de la secuencia temporal, los estudios de caso se caracterizan por ser longitudinales, lo que permite la observación de cambios relevantes que contribuyen a la comprensión detallada de la naturaleza de los eventos o fenómenos de interés (Bernal, 2010; Bryman, 2008). Cabe destacar que la secuencia temporal longitudinal no goza de gran popularidad en los círculos científicos debido a los elevados costos en recursos asociados a los períodos extensos de exploración y a los procedimientos necesarios para el manejo del alto volumen de la información recopilada. Sin embargo, este tipo de secuencia temporal es la recomendada cuando se busca identificar o describir la evolución de un fenómeno o evento considerando los determinantes que inciden en esta. De hecho, estudios de indudable influencia en el campo de las ciencias humanas como los realizados por Jean Piaget acerca del desarrollo de la inteligencia infantil o por Roger Brown acerca

del desarrollo del lenguaje en niños fueron realizados mediante el registro de información obtenida de manera continua durante período extenso de tiempo. En definitiva, solo es posible obtener una detallada fotografía evolutiva de fenómenos de alto dinamismo en la etapa infantil como es el desarrollo psicológico o el desarrollo de la comunicación y el lenguaje mediante el registro de las unidades de interés por un período prolongado de tiempo, es decir, mediante la realización de un estudio longitudinal.

Para dar cumplimiento al objetivo planteado y brindar respuestas a las preguntas de investigación formuladas, el presente estudio adoptó una tipología de estudio de caso que organiza la articulación de las piezas metodológicas que conforman este marco de diseño. La siguiente definición presenta algunas de estas piezas que, posteriormente, serán descritas en detalle.

Case studies are analyses of persons, events, decisions, periods, projects, policies, institutions, or other systems that are studied holistically by one or more methods. The case that is the subject of the inquiry will be an instance of a class of phenomena that provides an analytical frame -an object-within which the study is conducted and which the case illuminates and explicates (Thomas, 2011, p. 513).

En esta definición se establece con claridad que el sujeto y el objeto son los componentes principales de este tipo de estudios. Por tal motivo, la tipología adoptada, que se muestra a continuación, presenta estos dos componentes al inicio de la secuencia que organiza la planificación y ejecución de un estudio de caso.

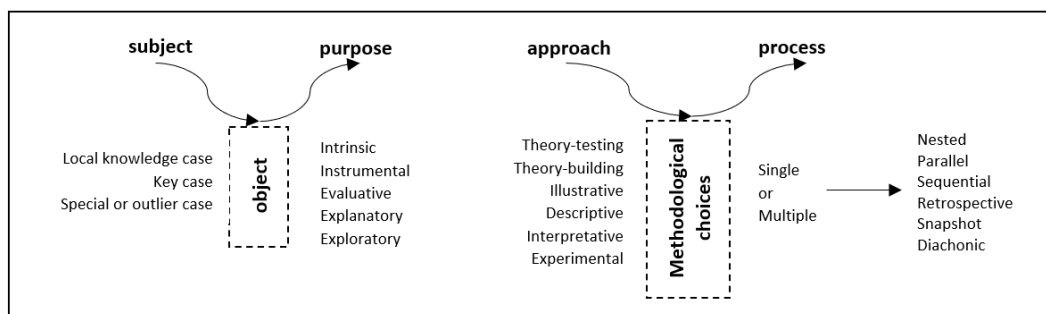


Figura 1. Tipología de estudios de caso (Thomas, 2011, 2021)

Considerando esta tipología (Thomas, 2011, 2021), a continuación, se describen las características metodológicas del presente estudio. La descripción de las características se organiza según las categorías y subcategorías que componen esta tipología, sean estas sujeto, objeto, propósito, aproximación y proceso.

### 2.2.1 Sujetos del estudio

La tipología de estudio de caso antes presentada establece que *sujeto* es “un ejemplo interesante o inusual mediante el cual los lineamientos del objeto pueden ser refractados” (Thomas, 2011, p. 514). Del mismo modo, el *sujeto* se define como “a vehicle you are using [...] to explicate the object” (Thomas, 2017). A la luz de estas definiciones, el estudio consideró la participación de 3 niños prematuros y 3 niños de término. En el caso

de los niños prematuros, estos fueron seleccionados como sujetos de estudio debido a que son considerados casos atípicos, es decir, el estudio corresponde a un estudio de caso del tipo *outlier case* (Thomas, 2011). Este tipo de caso corresponde a un ejemplo que reviste interés debido a su diferencia con la norma o caso típico (Thomas, 2011, 2021; Thomas y Myers, 2015). En este sentido, los niños prematuros participantes en el estudio representan, en términos obstétricos, casos atípicos debido a que son niños que nacieron antes de las 37 semanas completas de gestación y registraron un peso de nacimiento menor a 1500 g. Cabe recordar que la cifra promedio de nacimientos prematuros en diversos países corresponde al 11% de los nacimientos vivos registrados (Torchin, Ancel, Jarreau, y Goffinet, 2015; Walani, 2020). Como se mencionó anteriormente, el estudio consideró además la participación de 3 niños de término. La participación de estos niños pretende establecer un marco de referencia con características típicas que permita la comparación entre las rasgos del fenómeno de interés obtenido del grupo de niños prematuros y aquellos que proporciona el grupo de niños de término. En este sentido, comparar el desempeño de sujetos pertenecientes a una población de riesgo de déficit de lenguaje con el desempeño de sujetos con desarrollo de comunicación y lenguaje con características típicas permite entender con mayor claridad la naturaleza de los trastornos del lenguaje (McGregor, 2012). Así mismo, es importante considerar que

son los usos verbales de los niños los que dan las pautas para discriminar lo canónico, habitual y propio de lo anómalo, disfuncional o deficitario. El referente es el habla de iguales, no la lengua adulta y menos en su forma escrita (Fernández Pérez, 2006, p. 3).

#### 2.2.1.1 Criterios de selección de los sujetos participantes

Para la realización del estudio, se utilizó un procedimiento de muestreo no probabilístico por conveniencia (Walliman, 2011) considerando criterios de inclusión y exclusión. Los criterios que se presentan a continuación fueron determinados de acuerdo con factores psicológicos, biológicos y sociales asociados a la prematuridad que pueden incidir en el desarrollo de la comunicación y lenguaje en niños (Fasolo, D'Odorico, Constantini y Cassiba, 2010; Luinge, 2016).

##### 2.2.1.1.1 *Criterios de selección de los niños prematuros*

- a. Nacimiento ocurrido entre 30 y 35 semanas de gestación.
- b. Tener 24 meses de edad corregida en el inicio del estudio.
- c. Madre y padre con 12 o más años de escolaridad.
- d. No presentar malformaciones congénitas mayores.
- e. Contar con capacidad auditiva en rangos normales.
- f. Contar con exámenes neurológicos normales.



##### 2.2.1.1.2 *Criterios de selección de los niños de término*

- a. Nacimiento ocurrido después de 37 semanas cumplidas de gestación.

- b. Tener 24 meses de edad en el inicio del estudio
- c. Madre y padre con 12 o más años de escolaridad
- d. No presentar malformaciones congénitas mayores
- e. Contar con capacidad auditiva en rangos normales
- f. Contar con exámenes neurológicos normales

Para la participación de los niños seleccionados, se solicitó la autorización de sus padres o cuidadores responsables mediante la firma del Consentimiento Informado para padres o cuidadores (ver Anexo 1).

#### 2.2.1.2. Antecedentes clínicos y sociales de los niños participantes

A continuación, se presentan los antecedentes clínicos y sociales de los niños participantes en el estudio. Los antecedentes clínicos se obtuvieron de la ficha clínica de cada niño. Este documento, facilitado por sus padres, compila evidencia clínica objetiva, concerniente a su salud y a las atenciones recibidas. Los antecedentes sociales, en tanto, se obtuvieron a partir de una entrevista que se realizó a los padres.

##### 2.2.1.2.1 *Pedro, niño prematuro*

Niño de nombre Pedro<sup>5</sup>, hijo de padres sanos no consanguíneos, que nace por cesárea a las 30 semanas de gestación debido al antecedente de rotura prematura de membranas de 45 horas por parte de su madre por corioamnionitis. Pedro nace con peso de 1770 gr, talla de 43 cm, perímetro cefálico de 30 cm y puntaje APGAR de 7 al primer minuto y 8 a los cinco minutos. Nace hipotónico con esfuerzo respiratorio irregular, por lo que recibe ventilación con presión positiva. Se traslada a la unidad de cuidados especiales neonatales para manejo. Se instala presión positiva continua en la vía aérea nasal y se retira a las 15 horas de vida. Evoluciona con síndrome de dificultad respiratoria neonatal y desarrolla displasia broncopulmonar moderada. El día 12 se inicia tratamiento antibiótico por hemocultivo positivo para *Staphylococcus* coagulasa negativos. Ecografías cerebrales realizadas al día 5 y 30 sin hallazgos patológicos. Del mismo modo, examen de PEATC muestra patrones normales. Tras 51 de hospitalización, Pedro recibe el alta con peso de 3150 gr, talla de 49 cm y perímetro cefálico de 35 cm. Recibe oxigenoterapia domiciliaria hasta la edad de 3 meses y 15 días. Pedro comienza a caminar de forma independiente a los 13 meses de edad. Pedro egresa de la Unidad de Neonatología en día 50 de vida. Pedro es el hijo menor de una familia hispanohablante compuesta por cuatro miembros. Su hermana es tres años mayor que él. Sus padres poseen estudios universitarios completos y ejercen profesionalmente en el ámbito de la educación escolar. Respecto de su escolarización, Pedro ha asistido de manera ininterrumpida a un centro educativo desde la edad de 12 meses.

---

<sup>5</sup> Con el propósito de resguardar la identidad de los niños prematuros participantes, se decidió asignar a cada niño un nombre que comienza con la letra *p*, al igual que la palabra *prematuro*. Esta elección, sin duda, facilita la identificación de los niños participantes y su condición de nacimiento en el texto que se presenta en las siguientes secciones.

#### 2.2.1.2.2 *Patricia, niña prematura*

Niña de nombre Patricia, hija de padres sanos no consanguíneos, que nace a las 31 semanas de gestación debido a insuficiencia cervical con dos episodios de amenaza de parto prematuro. En el segundo episodio, la madre no responde a tocolisis, por lo que se decide realizar cesaria. Patricia nace con peso de 1745 gr, talla de 41 cm y perímetro cefálico de 28,5 cm. Nace con buen esfuerzo respiratorio. Durante el primer día de vida, se mantiene estable con apoyo de nCPAP con FIO<sub>2</sub> máxima de 40%. Rx de tórax compatible síndrome de dificultad respiratoria neonatal leve. Posterior a descenso progresivo, se retira FIO<sub>2</sub> al cuarto día con buena tolerancia. Al tercer día de vida presenta apnea que se trata con una carga de aminofilina. No presenta nuevos episodios. Por sospecha de infección, se inicia tratamiento antibiótico desde el nacimiento hasta las 48 horas de vida. Se suspende tratamiento debido a hemocultivos negativos y parámetros inflamatorios en rango normal. Patricia se mantiene en régimen cero hasta el segundo día. Posteriormente, se inicia estímulo enteral y apoyo con aminoácidos. Logra volumen enteral completo en el décimo día. Al tercer día se realiza prueba de bilirrubina por ictericia de tronco: BT 11 mg/dL, por lo que se indica fototerapia. Al sexto día, se evidencia BT 9 mg/dL, por lo que se suspende fototerapia. Ecografías cerebrales realizadas al día 2 y 21 sin hallazgos patológicos. Examen de PEATC arroja patrones normales. El día 22 de vida, Patricia egresa de la Unidad de Neonatología. Patricia es la segunda de tres hermanas de una familia hispanohablante. Su padres poseen estudios secundarios completos. Ambos trabajan en como vendedores de productos en establecimientos comerciales. Desde los 18 meses, Patricia asiste con regularidad a una guardería.

#### 2.2.1.2.3 *Pablo, niño prematuro*

Niño de nombre Pablo, hijo de padres sanos no consanguíneos, que nace a las 34 semanas de gestación por cesaria de urgencia debido a RCIU severo, P<3, y alteración doppler, rotura de membranas intraoperatoria presentación cefálica. Pablo nace con peso de 1495 gr, talla de 41cm y perímetro cefálico de 28,5 cm. Presenta depresión neonatal, por lo que se realizan maniobras de reanimación, se suministra O<sub>2</sub> a presión positiva y se realiza masaje cardíaco. Se registra APGAR de 2 al primer minuto y 9 a los 5 minutos. Ante buenas condiciones, se retira nCPAP al ingreso a la Unidad de Neonatología. A los 4 días de nacido, se realiza prueba de bilirrubina: BT 19,5 mg/dL. Se indica fototerapia. Esta se suspende a los 3 días debido a resultado de prueba de bilirrubina: BT 9,6 mg/dL. Se realizan ecografías cerebrales al día 3 y 10, las cuales resultan normales, sin calcificaciones. Se mantiene en régimen cero durante 3 días con apoyo de ALPAR durante 12 días logrando aporte enteral completo a las 17 días. Luego de 25 días, Pablo egresa de la Unidad de Neonatología.

La familia de Pablo, hispanohablantes, está compuesta por cinco miembros. Pablo es el menor de tres hermanos. Su madre, quien posee estudios universitarios completos, es dueña de casa. Por su parte, su padre posee estudios universitarios completos y se desempeña en el ámbito de la ingeniería. A la edad de 48 meses, Pablo se integra a un centro educativo.

#### 2.2.1.2.4. *Tamara, niña de término*

Niña de nombre Tamara<sup>6</sup>, hija de padres sanos no consanguíneos, nace a las 41 semanas de gestación por cesaria con un peso de 3500 gr, talla de 50 cm y perímetro cefálico de 33 cm. Tamara obtiene puntaje APGAR de 8 al primer minuto y 10 a los 5 minutos. Tras cumplir 72 horas de hospitalización, Tamara egresa de la Unidad de Neonatología. Tamara es la hija menor de una familia compuesta por cuatro miembros. Su madre posee estudios secundarios completos y es dueña de casa. Su padre posee estudios universitarios completos y se desempeña en el ámbito empresarial relacionado con la venta de productos. Tamara inicia su comienzo a asistir a escuela infantil a la edad de 5 años.

#### 2.2.1.2.5 *Tomás, niño de término*

Niño de nombre Tomás, hijo de padres sanos no consanguíneos, que nace por cesárea a las 40 semanas de gestación. Tomás nace con peso de 3250 gr, talla de 51 cm, perímetro cefálico de 35 cm y puntaje APGAR de 9 al primer minuto y 10 a los 5 minutos. Egresa de la Unidad de Neonatología luego de 72 horas de hospitalización. Tomás es el hijo único de una familia hispanohablante de tres miembros. Sus padres completaron sus estudios universitarios y se desempeñan en el ámbito de la economía. Tomás inició su proceso de escolarización a los 24 meses de edad.

#### 2.2.1.2.6 *Teodoro, niño de término*

Niño de nombre Teodoro, hijo de padres sanos no consanguíneos, que nace a las 41 semanas de gestación por parto vaginal. Teodoro nace con peso de 3184 gr, talla de 50 cm, perímetro cefálico de 34 cm. Obtiene puntaje APGAR de 9 y 10 al primer minuto y a los 5 minutos, respectivamente. Cumplidas 72 horas de vida, Teodoro egresa de la Unidad de Neonatología. La familia de Teodoro está compuesta por tres miembros. Él es hijo único. Sus padres poseen estudios universitarios completos y se desempeñan en el ámbito de la salud. A la edad de 3 años, Teodoro inicia su etapa escolar. A continuación, las Tablas 1 y 2 presentan un resumen de los principales antecedentes clínicos y sociales de los sujetos participantes en el estudio.

---

<sup>6</sup> Con el propósito de resguardar la identidad de los niños de término participantes, se decidió asignar a cada niño un nombre que comienza con la letra *t*, al igual que la palabra *término*. Esta elección, sin duda, facilita la identificación de los niños participantes y su condición de nacimiento en el texto que se presenta en las siguientes secciones.

Nombre	Género	Semanas de gestación	Peso nacimiento (g)	Circunferencia craneal (cm)	Apgar		Peso alta (g)	Días hospitalización
					1'	5'		
PED	m	30	1770	30	7	8	3150	50
PAB	m	34	1495	28,5	2	9	2010	25
PAT	f	31	1745	28,5	9	10	2060	22
TAM	f	41	3500	33	8	10	3447	3
TOM	m	40	3250	35	9	10	3198	3
TEO	m	41	3140	34	9	10	3103	3

Tabla 1. Resumen antecedentes clínicos de los niños participantes

Nombre	Comuna de residencia	Hermanos	Años escolaridad madre	Años escolaridad padre
PED	La Granja, Santiago de Chile	1	17	17
PAB	Renca, Santiago de Chile	2	15	18
PAT	Lo Prado, Santiago de Chile	2	15	15
TAM	Recoleta, Santiago de Chile	1	12	18
TOM	La Florida, Santiago de Chile	0	15	17
TEO	La Florida, Santiago de Chile	0	22	23

Tabla 2. Resumen antecedentes sociales de los niños participantes

### 2.2.2 Objeto de estudio

En un estudio de caso, el objeto se define como el tópico analítico de interés del investigador dentro del cual “el sujeto ejemplifica e ilumina” (Thomas, 2011, p. 515). A partir de esta definición, el objeto del presente estudio es el uso de marcadores lingüísticos de deíxis personal por parte de los sujetos participantes entre las edades de 24 meses y 36 meses. En las últimas décadas, un número importante de estudios han abordado la incidencia de la prematuridad en el desarrollo del lenguaje. En estos han participado niños prematuros de diferentes lenguas maternas, en diversas etapas del ciclo vital, de diversos contextos socioculturales y de variadas edades gestacionales y peso de nacimiento. Respecto de los resultados que arrojan algunos estudios respecto del desarrollo del lenguaje en niños prematuros, se ha establecido que esta población presenta un desarrollo atípico, especialmente, en los ámbitos léxico, gramatical y fonológico (Brósch-Fohraheim, Fuiko, Marschik y Resch 2019). Si bien estos hallazgos han permitido conocer la incidencia adversa de la prematuridad en el desarrollo del lenguaje, resulta de vital importancia continuar examinando fenómenos que no han sido previamente explorados en niños prematuros. Uno de estos fenómenos es la realización lingüística de la deíxis personal. Cabe recordar que la deíxis es un fenómeno de naturaleza cognitiva, comunicativa y lingüística, por tanto, observar su uso en una población de riesgo neurológico como los niños prematuros es una oportunidad para observar el funcionamiento del sustrato neurocognitivo que propulsa toda actividad verbal.

### 2.2.3 Propósito del estudio

El estudio aquí expuesto tiene dos propósitos: el primero de estos es exploratorio debido a que, si bien los estudios previos han abordado el desarrollo del lenguaje en niños prematuros, estos no han caracterizado el ámbito de la deíxis personal en esta población de riesgo. Por tanto, el inexistente conocimiento acerca de este fenómeno en los niños

prematuras establece la necesidad de realizar una exploración detallada de este fenómeno entre las edades de 24 y 36 meses. El segundo propósito del estudio es descriptivo-explicativo. Este es el propósito más común de un estudio de caso debido a que la profundidad con que se aborda el objeto de estudio permite establecer explicaciones, aunque tentativas y limitadas a las circunstancias del caso, que esbozan una relación entre el sujeto y el objeto del estudio (Thomas, 2021).

#### 2.2.4 Aproximación del estudio

El estudio asume complementariamente las aproximaciones ilustrativa-descriptiva e interpretativa, según la tipología de estudios de caso aquí adoptada (Thomas, 2011, 2021). Es importante mencionar que las aproximaciones no son excluyentes, por lo que es posible la adopción de más de una en un estudio. En efecto, se ha establecido que la mayoría de los estudios de caso requieren en las etapas iniciales una descripción detallada del objeto de estudio a pesar de que estos no se definan como estudios de caso descriptivos (Lim, 2011). Por tal motivo, este estudio adopta en su etapa inicial una aproximación ilustrativa-descriptiva. Esta aproximación provee información detallada del objeto de estudio en su contexto natural observado mediante el sujeto seleccionado (Merriam, 1998; Thomas, 2021; Yin, 2003). La descripción detallada del objeto de estudio complementa la aproximación interpretativa también adoptada en este estudio. Un estudio de caso interpretativo, también llamado *etnográfico* (Thomas, 2021), se define como “a form of inquiry that employs a particular approach to answering questions -an approach that assumes an in-depth understanding and deep immersion in the environment of the subject” (Thomas, 2021). Cabe destacar que la aproximación etnográfica es una de las principales metodologías en la investigación cualitativa de diversas disciplinas, entre estas, la lingüística aplicada (Mehdi Riazi, 2016; Perry, 2011).

#### 2.2.5 Proceso del estudio

Una de las primeras decisiones del proceso operacional de un estudio de caso es determinar si la evidencia acerca del objeto de estudio emanará de la información obtenida de un sujeto o de la comparación de la información proveniente de varios sujetos (Thomas, 2011). En este sentido, se debe decidir entre la realización de un estudio de caso único o múltiple (Thomas, 2011, 2021). El presente estudio se trata de un estudio de caso *múltiple*, es decir, cuenta con más de un sujeto de estudio, tal como se describe en el punto 2.1.1. En términos temporales, el estudio se define como diacrónico (Thomas, 2011, 2021) debido a que el objeto de estudio fue observado y registrado entre las edades de 24 y 36 meses de los sujetos participantes. Los diseños diacrónicos o longitudinales se caracterizan por entregar información acerca de la evolución de un fenómeno observado en dos o más momentos en un período de seguimiento (Hernández-Sampieri y Mendoza Torres, 2018; Delgado Rodríguez y Llorca Díaz, 2004). Cabe destacar que el estudio se define como estudio diacrónico con diseño de panel (Hernández-Sampieri y Mendoza Torres, 2018) debido a que el seguimiento se realiza a los mismos sujetos participantes.

## **2.3 PROCEDIMIENTO DE RECOGIDA DE MUESTRAS DE LENGUAJE ESPONTÁNEO**

En consideración a los principios que sustentan la teoría constructivista sociopragmática del desarrollo del lenguaje (Bruner 1983; Nelson 1996; Tomasello 2003a), en particular, los supuestos del modelo basado en el uso (Tomasello 2000, 2003a, 2009), los datos de comunicación y lenguaje natural fueron recogidos a partir de interacciones comunicativas orales entre el investigador y cada uno de los niños participantes en situaciones de juego espontáneo. El proceso de toma de muestras de comunicación y lenguaje se realizó entre los 22 y 36 meses de edad corregida de los niños prematuros y en el mismo rango etario de los niños de término. Con el propósito de asegurar un nivel óptimo de espontaneidad en las producciones orales de los sujetos participantes, el proceso de recogida de datos de lenguaje se inició dos meses previos al cumplimiento de los 24 de edad corregida de los niños prematuros y 24 meses de los niños de término. El inicio anticipado tuvo los siguientes propósitos:

- a. Que el investigador no fuera una persona desconocida para los niños en el hito inicial del período observado.
- b. Que el investigador, además de obtener información de parte de los padres de los niños acerca de sus juguetes favoritos y preferencias de juego, pudiera conocer el espacio físico y observar directamente sus rutinas de esparcimiento.

Los registros de las interacciones se realizaron en las residencias familiares de los niños. El juego espontáneo se efectuó en espacios como el jardín, patio o sala de estar de las residencias y se desarrolló haciendo uso de los propios juguetes de los niños. Es importante mencionar que la dinámica de juego espontáneo fue dirigida por los niños según sus propios intereses, por tanto, los temas de las interacciones fueron establecidos principalmente por ellos. Adicionalmente, algunos registros se realizaron en el centro educativo al que algunos niños de término asistían regularmente. Cada mes, se registraron 50 minutos de grabación con alta calidad de imagen y alta fidelidad de sonido.

### **2.3.1 Elaboración del corpus PICHKECHE<sup>7</sup>**

El corpus PICHKECHE fue elaborado a partir de las muestras de comunicación y lenguaje recogidas en situaciones de juego espontáneo con los sujetos participantes en el estudio. La transcripción de las muestras de lenguaje fue realizada por el investigador siguiendo las directrices de la metodología de registro, transcripción y análisis RETHAME (Diez-Itza, Snow y MacWhinney 1999) y las herramientas que ofrece el sistema CHILDES (MacWhinney y Snow 1985). El proceso de transcripción se realizó con la colaboración de las madres y padres de los sujetos participantes. Esta colaboración consistió, primero, en ayudar a comprender aquellos enunciados considerados

---

<sup>7</sup> Voz proveniente del mapuzungun, lengua de guerreros jamás vencidos, que significa “personas pequeñas” (Cayuqueo 2021), “gente pequeña” (Moyano 2016), “los niños o niñas en general” (Mora Penrose 2016).

ininteligibles por el autor y, segundo, en revisar aleatoriamente la precisión de algunas transcripciones de los diálogos entre sus respectivos hijos y el investigador. Con el propósito de homogenizar las muestras de lenguaje, se transcribió 35 minutos de diálogos por cada sujeto.

### 2.3.2. Procedimiento de análisis de datos

El análisis de las muestras de comunicación y lenguaje que conforman el corpus PICHIKECHE se realizó según las etapas que se presentan a continuación:

- a. Identificación de los enunciados producidos por los sujetos participantes que presentan elementos lingüísticos para identificar deícticamente a los participantes de un acto comunicativo.
- b. Identificación de los elementos lingüísticos que los niños prematuros y los niños término movilizan para identificar a las personas participantes de un acto comunicativo.
- c. Categorización inductiva de los enunciados según el tipo de presencia de los marcadores lingüísticos de deíxis personal. Las categorías emergentes a partir del análisis de los datos fueron las siguientes: *enunciado con marcación simple en un elemento, enunciado con marcación múltiple en un elemento, enunciado con marcación simple o múltiple en varios elementos y casos especiales*.
- d. Identificación de la edad en la cual los niños participantes comienzan a producir los diferentes tipos de enunciados según el tipo de presencia en éstos de los marcadores lingüísticos de deíxis personal.
- e. Clasificación de los elementos lingüísticos que los niños prematuros y los niños término movilizan para identificar a las personas participantes de un acto comunicativo. Los elementos fueron clasificados en las siguientes clases: *primera persona, segunda persona y tercera persona*.
- f. Categorización inductiva de los elementos lingüísticos movilizados por los niños para identificar a los participantes de un acto comunicativo. Las categorías emergentes del análisis de los datos fueron las siguientes: *elemento que denota acción, elemento que denota estado, elemento que denota persona, elemento que denota posesión*.
- g. Identificación de la edad en la cual los niños participantes comienzan a producir los *elementos que denota acción, elementos que denota estado, elementos que denota persona y elementos que denota posesión* para la identificación de una *primera persona, segunda persona y tercera persona*.
- h. Categorización de los enunciados que presentan casos especiales de marcación deíctica de persona. Las categorías emergentes del análisis de datos fueron las siguientes: *deíxis desvanecida e inversión de roles*.

## 2.4 PANORAMA GENERAL DE LAS CARACTERÍSTICAS METODOLÓGICAS DEL ESTUDIO

A continuación, se presenta un esquema que resume las características metodológicas que fueron adoptadas para la realización del presente estudio.

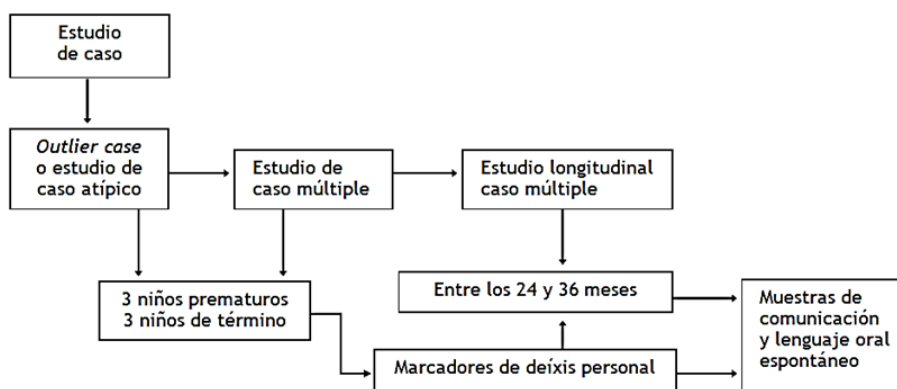


Figura 2. Resumen de las características metodológicas del estudio

### 3. RESULTADOS

En el presente capítulo, se ofrecen los resultados obtenidos del análisis de las muestras de comunicación y lenguaje oral espontáneo que conforman el corpus PICHKECHE. Los resultados que se exponen a continuación describen el uso de recursos lingüísticos para la identificación deíctica de los participantes en un acto comunicativo por parte de niños prematuros entre los 24 y 36 meses de edad y de niños de término del mismo rango etario. El contenido del capítulo se estructura del siguiente modo: primero, se presentan los resultados individuales de los niños participantes del estudio en el siguiente orden: Pedro, Pablo, Patricia, Tamara, Tomás y Teodoro. Los resultados de cada niño se organizan en términos etarios y dan cuenta de la presencia del elenco de elementos lingüísticos que los niños presentan en sus enunciados para identificar deícticamente a los participantes de un acto comunicativo. Al término de la presentación de los resultados individuales, se ofrecen dos diagramas que exhiben los siguientes panoramas evolutivos: clasificación de los enunciados según el tipo de marcación deíctica ahí plasmada y un diagrama del elenco de elementos lingüísticos movilizados por los niños con propósitos deícticos de persona. Segundo, tras presentar los resultados de cada niño, se muestran los resultados que se obtienen de la comparación de sus desempeños. La primera comparación da cuenta de la edad en la cual los niños comienzan a producir los diferentes tipos de enunciados según la marcación deíctica que estos presentan y la segunda muestra la edad en la cual los niños comienzan a movilizar los diferentes elementos lingüísticos para identificar a los participantes de un acto comunicativo.

#### 3.1 RESULTADOS INDIVIDUALES

Tal como fue mencionado previamente, los resultados de los niños participantes se presentan en el siguiente orden: Pedro, Pablo, Patricia, Tamara, Tomás y Teodoro. Cabe destacar que los resultados de cada niño son complementados con ejemplos extraídos de las interacciones naturales espontáneas de ellos que componen el corpus PICHKECHE.

##### 3.1.1 Pedro, niño prematuro

24 meses	
marcación simple en un elemento	toma [2p / acción] - prende [2p / acción] - comparte [2p / acción] está [3p / estado] - no está [3p / estado] - ahí está [3p / estado] cayó [3p / acción] - se cayó [3p / acción] - se perdió [3p / acción] rompió [3p / acción] - pegó [3p / acción]
marcación múltiple en un elemento	no observado
marcación simple o	no observado

múltiple en varios elementos	
casos especiales	buscar [protodeíctico / acción]

Tabla 3. Elementos deícticos y tipos de enunciados Pedro 24 meses.

A los 24 meses, Pedro produce enunciados con marcación deíctica simple en un elemento. Estas marcaciones deícticas identifican la participación de una segunda persona y tercera persona en el acto comunicativo. Los elementos lingüísticos en los que ocurren estas marcaciones denotan acción o estado, como muestran los siguientes ejemplos:

Pedro (2;0.9)

\*INV: el gato.

\*INV: ahí está.

\*INV: quiere jugar con la moto.

\*PED: PlayStation.

\*INV: ¿qué paso?

\*PED: **prende.**

\*PED: **prende.**

EJEMPLO 1 (Corpus PICHKECHE)

Pedro (2;0.9)

\*INV: ¿el control remoto?

\*PED: botón.

\*INV: ¿este?

\*INV: ¿este?

\*INV: ¿cuál quieres?

\*PED: **comparte.**

\*INV: ¿el control?

\*PED: **comparte.**

EJEMPLO 2 (Corpus PICHKECHE)

Pedro (2;0.9)

\*INV: ¿y el elefante azul?

\*INV: ¿también se cae?

\*INV: pum.

\*INV: cayó al suelo.

\*INV: pum.

\*INV: cayó al suelo.

\*PED: **cayó.**

\*PED: **se cayó.**

EJEMPLO 3 (Corpus PICHKECHE)

Pedro (2;0.9)

\*INV: ¿y el gato?

\*INV: ¿dónde está el gato?

\*PED: **ahí está.**

\*INV: ahí está el gato.

EJEMPLO 4 (Corpus PICHKECHE)

La marcación deíctica de segunda persona ocurre en los elementos *prende* y *comparte* que denotan acción. Pedro produce ambos elementos con el propósito de realizar una solicitud a su interlocutor. Mediante el elemento *comparte*, por ejemplo, Pedro solicita a su interlocutor que realice la acción de compartir un juguete de su interés. Es importante

señalar que el uso de este elemento corresponde a una réplica del mensaje que Pedro recibe de parte de su madre o padre cuando no comparte los juguetes con su hermana. La marcación de tercera persona se encuentra en elementos que denotan acción y estado. Acerca del elemento que denota acción, es interesante observar el uso de *cayó* y *se cayó* por parte de Pedro. Es posible que *cayó* corresponda a una repetición de lo emitido previamente por su interlocutor. Sin embargo, luego de esta repetición, Pedro produce *se cayó*, lo que corresponde a una construcción de mayor complejidad y que se asemeja a lo comúnmente es usado en el habla adulta.

La marcación de tercera persona también se encuentra en *está*, el cual es un elemento que permite a Pedro identificar la presencia o ausencia de un referente de su interés en un espacio físico determinado. Se observa que este elemento ocurre de manera aislada o en compañía de otros elementos como *no* y *ahí*.

A esta edad se advierte un caso especial de marcación deíctica. Este caso corresponde al uso del elemento *buscar*, como muestra el ejemplo 5.

Pedro (2;0.9)

\*INV: ¿dónde está la fruta?

\*PED: no está.

\*INV: ¿dónde está la fruta?

\*INV: ¿dónde está la fruta?

\*PED: está

\*INV: ¿la naranja dónde está?

\*INV: ¿dónde está la naranja?

\*PED: **buscar**.

EJEMPLO 5 (Corpus PICHKECHE)

A través del elemento *buscar* Pedro realiza una solicitud a su interlocutor. Este elemento denota con claridad la acción que Pedro desea que su interlocutor realice. No obstante, la identificación del interlocutor no se manifiesta lingüísticamente en este elemento. Se trata, por tanto, de un elemento sin marcación deíctica de persona, pero debido a que el propósito comunicativo de Pedro en relación con su interlocutor es evidente, este elemento es considerado como *protodeíctico*.

25 meses	
marcación simple en un elemento	mío [1p / posesión] no está [3p / estado] - está [3p / estado] - ahí está [3p / estado]
marcación múltiple en un elemento	no observado
marcación simple o múltiple en varios elementos	no observado
casos especiales	cayó casa [3p / acción] deíxis desvanecida

Tabla 4. Elementos deícticos y tipos de enunciados Pedro 25 meses.

A los 25 meses, Pedro nuevamente produce enunciados con marcación deíctica simple en un elemento. En estos enunciados, Pedro señala la participación de una primera persona y una segunda persona mediante elementos lingüísticos que denotan acción, estado y posesión. El posicionamiento de Pedro como primera persona se observa en el elemento *mío*, el cual denota posesión en relación con un juguete que su interlocutor está utilizando. El ejemplo 6 muestra este uso.

Pedro (2;1.6)

\*INV: que vaya caminando.

\*INV: así.

\*INV: pum.

\*PED: pum.

\*PED: **mío**.

\*PED: otra vez.

EJEMPLO 6 (Corpus PICHKECHE)

Es interesante observar que a través del elemento *mío* Pedro informa a su interlocutor que el juguete le pertenece y que por tal motivo desea que se lo entregue. Este elemento de posesión es el primer recurso observado en el repertorio de Pedro que lo posiciona como primera persona en una instancia de un acto comunicativo.

La identificación deíctica de una tercera persona se evidencia en el elemento *está*. Este elemento, al igual que en el mes anterior, ocurre de manera aislada o en compañía de *no* y *ahí*, como muestran los ejemplos 7 y 8.

Pedro (2;1.9)

\*INV: ¿y tu manzana?

\*INV: ¿dónde está tu manzana?

\*PED: **está**.

\*INV: ahí está la manzana.

\*INV: la dejaste en el suelo.

EJEMPLO 7 (Corpus PICHKECHE)

Pedro (2;1.15)

\*INV: ¿dónde está el auto azul?

\*PED: **no está**.

\*INV: ¿no está?

\*INV: llama al auto azul.

\*INV: auto.

\*INV: auto.

\*PED: auto.

\*INV: auto.

\*PED: auto.

EJEMPLO 8 (Corpus PICHKECHE)

La identificación de una tercera persona también se observa en la construcción *cayó casa*. Sin embargo, esta ha sido clasificada como un caso especial de deíxis personal. En esta construcción, Pedro singulariza a su referente de interés mediante ambos elementos de la construcción. Debido a que *casa* permite que Pedro identifique de manera más eficiente al referente de su interés, se considera que la función deíctica en *cayó* se desvanece y descansa en la presencia y eficacia referencial de *casa*. Por tanto, *cayó*, a diferencia del uso observado a los 24 meses, es clasificado como un caso de deíxis desvanecida.

26 meses	
marcación simple en un elemento	no puedo [1p / acción] ven [2p / acción] no está [3p / estado] - está [3p / estado] - ahí está [3p / estado] cayó [3p / estado] - fue [3p / acción]
marcación múltiple en un elemento	no observado
marcación simple o múltiple en varios elementos	no observado
casos especiales	no observado

Tabla 5. Elementos deícticos y tipos de enunciados Pedro 26 meses.

Del mismo modo que en los meses anteriores, a los 26 meses, Pedro produce enunciados con marcación deíctica simple en un elemento. La marcación deíctica en estos enunciados identifica la participación de una primera persona, segunda persona y tercera persona. Es importante destacar que este mes corresponde a la primera instancia en que Pedro señala en sus enunciados mediante recursos lingüísticos a las tres personas posibles participantes en un acto comunicativo.

El posicionamiento de Pedro como primera persona ocurre en el elemento que denota acción *puedo*, como exhibe el ejemplo 9

Pedro (2;2.1)

\*INV: yo te ayudo.

\*INV: ahí en la mano.

\*INV: ahí.

\*PED: no.

\*PED: no **puedo**.

\*INV: a ver.

\*INV: ahí sí.

EJEMPLO 9 (Corpus PICHKECHE)

Si bien Pedro inició el proceso de posicionarse como primera persona a los 25 meses mediante un elemento que denota posesión, la producción de *puedo* amplía su repertorio de recursos lingüísticos para señalar su participación en el proceso comunicativo.

La marcación de segunda persona se evidencia en la construcción *ven*, la cual corresponde a una solicitud de acción dirigida al interlocutor. La identificación de una tercera persona, en tanto, ocurre en elementos que denotan acción y estado que habían sido en su mayoría hallados en meses previos. Uno de los elementos no observados previamente es *fue*, como muestra el ejemplo 10.

Pedro (2;2.1)

\*INV: ¿y dónde quedo Hulk?

\*PED: **fue**.

\*INV: ¿dónde fue?

\*PED: **fue**.

\*PED: **fue**.

\*INV: parece que se fue a la cocina.

\*PED: **fue**.

EJEMPLO 10 (Corpus PICHKECHE)

27 meses	
marcación simple en un elemento	está [3p / estado] - ahí está [3p / estado] - no está [3p / estado]
marcación múltiple en un elemento	no observado
marcación simple o múltiple en varios elementos	no observado
casos especiales	guarde [1p / acción] inversión de roles pongo [2p / acción] inversión de roles

Tabla 6. Elementos deícticos Pedro y tipos de enunciados 27 meses.

A los 27 meses, Pedro produce enunciados con marcación simple en un elemento que identifican a una primera persona, una segunda persona y una tercera persona. Estas características son similares a las observadas a los 27 meses. No obstante, a esta edad, el posicionamiento de Pedro como primera persona y la identificación de una segunda persona ocurren en construcciones que han sido clasificadas como casos especiales de deíxis personal. Acerca del elemento *guarde*, es posible establecer que éste forma parte de la construcción una construcción que frecuentemente los padres de Pedro producen para solicitarle que guarde sus juguetes luego de haberlos utilizado. Esta construcción es *ahora guarde sus juguetes*. Cuando Pedro no atiende a esta solicitud, sus padres insisten produciendo *ya, guarde, guarde, guarde*. En dicho contexto, el elemento *guarde* identifica a Pedro como segunda persona. El ejemplo 11 muestra que mediante este elemento Pedro se posiciona como primera persona del acto comunicativo y quien realizará la acción de guardar los juguetes. Sin embargo, Pedro no realiza los cambios lingüísticos necesarios en *guarde* para enunciar su posicionamiento.

Pedro (2;3.2)

\*INV: si el tigre sabe jugar futbol.

\*INV: ¿a ver el tigre?

\*INV: el tigre.

\*PED: no.

\*INV: ¿va a andar en moto el tigre?

\*PED: no.

\*PED: **guarde**.

\*INV: ¿qué vas a guardar ahí?

\*INV: ¿lo vas a esconder?

\*PED: no.

\*PED: **guarde**.

\*INV: oh.

\*INV: ¿y por qué lo guardaste?

EJEMPLO 11 (Corpus PICHKECHE)

DE COMPOSTELA

Por tanto, *guarde* representa una construcción que conserva el marcador deíctico de segunda persona, pero que es utilizada por Pedro para indicar su participación como primera persona. Se trata, en consecuencia, de un caso de deíxis en el que no se observa la inversión de los marcadores lingüísticos de roles. Una situación similar se observa en el ejemplo 12, en el cual Pedro solicita a su interlocutor que coloque un escudo en la mano de un juguete mediante el elemento *pongo*.

Pedro (2;3.2)

\*INV: quedó aquí arriba.

\*INV: mira.

\*INV: quedó acá.

\*INV: mira donde quedo.

\*PED: no.

\*PED: no.

\*PED: **pongo**.

\*PED: **pongo**.

\*MAM: ya.

\*MAM: ¿dónde?

EJEMPLO 12 (Corpus PICHKECHE)

En ocasiones, debido a su edad, Pedro tiene dificultad para encajar piezas de juguetes. Ante esta dificultad, sus padres comúnmente le ofrecen ayuda produciendo *yo lo pongo*. De esta construcción, que identifica al hablante como primera persona agente de la acción, Pedro produce el elemento *pongo* para realizar una solicitud identificando a su interlocutor como quien debe realizar la acción. Los ejemplos 11 y 12 permiten establecer que Pedro se encuentra en proceso de ajustar las construcciones deícticas según el rol que juegan las entidades en el acto comunicativo.

Respecto del elemento que identifica a una tercera persona, se observa el uso del elemento *está* al igual que en meses anteriores.

28 meses	
marcación simple en un elemento	está [3p / estado] - ahí está [3p / estado] - no está [3p / estado]
marcación múltiple en un elemento	no observado
marcación simple o múltiple en varios elementos	no observado
casos especiales	Hulk está [3p / estado] deíxis desvanecida mono está [3p / estado] deíxis desvanecida

Tabla 7. Elementos deícticos y tipos de enunciados Pedro 28 meses.

A los 28 meses, los enunciados de Pedro se caracterizan por contener una marcación deíctica simple en un elemento. A esta edad, se evidencia que Pedro identifica la participación de una tercera persona mediante el elemento *está*, el cual denota estado y

forma parte desde los 24 meses del repertorio de unidades lingüísticas que Pedro utiliza con propósitos deícticos. Los ejemplos 13 y 14 exhiben el uso de este elemento.

Pedro (2;4.7)

\*INV: aquí hay otro perrito.

\*PED: **está.**

\*INV: este es Superman.

\*INV: este se llama Superman.

\*PED: **está.**

EJEMPLO 13 (Corpus PICHIKECHE)

Pedro (2;4.7)

\*INV: ¿vas a ir a buscar a Hulk?

\*PED: sí.

\*INV: ¿dónde lo tienes?

\*INV: a ver.

\*PED: Hulk.

\*INV: ahí está.

\*INV: mira.

\*PED: sí.

\*PED: sí

\*PED: sí.

\*INV: tus juguetes están todos guardados.

\*PED: **ahí está.**

\*PED: **no está.**

\*PED: **ahí está está.**

EJEMPLO 14 (Corpus PICHIKECHE)

La identificación de una tercera persona también se evidencia en dos construcciones clasificadas como casos de deíxis desvanecida. Los ejemplos 15 y 16 muestran como la identificación de una tercera persona recae principalmente en los elementos *mono* y el nombre propio *Hulk* y no únicamente en el elemento *está*.

Pedro (2;4.7)

\*INV: ¿qué más tienes por ahí?

\*INV: ¿qué otro juguete tendrás por ahí?

\*PED: Hulk

\*PED: **mono mono está.**

\*INV: ¿ahí está el mono?

\*PED: sí.

EJEMPLO 15 (Corpus PICHIKECHE)

Pedro (2;4.7)

\*INV: ¿qué tiene dentro esa caja?

\*INV: ¿qué tiene dentro?

\*PED: **Hulk Hulk está.**

\*INV: ¿qué hay dentro de esa caja?

\*PED: **Hulk está.**

EJEMPLO 16 (Corpus PICHIKECHE)

<b>29 meses</b>	
marcación simple en un elemento	lava [2p / acción] - ven [2p / acción] está [3p / estado] - ahí está [3p / estado] - no está [3p / estado]
marcación múltiple en un elemento	no observado
marcación simple o múltiple en varios elementos	no observado
casos especiales	no observado

Tabla 8. Elementos deícticos Pedro y tipos de enunciados 29 meses.

Al igual que en los meses anteriores, a los 29 meses, Pedro utiliza enunciados con marcación simple en un elemento para señalar la participación de una segunda persona y una tercera persona en el acto comunicativo. La identificación de una segunda persona se realiza mediante elementos que denotan acción como *lava* y *ven*. Ambos elementos son emitidos por Pedro con el propósito de realizar una solicitud a su interlocutor. El caso de *lava*, en el ejemplo 17, corresponde a una solicitud que Pedro realiza a su madre para que le lave su mano. Si bien no se observa en este elemento un señalamiento lingüístico a su mano como entidad afectada por la acción de lavar, Pedro logra que su madre comprenda su solicitud debido a que en el acto comunicativo confluyen marcadores lingüísticos de deíxis personal y actos deícticos físicos como alzar la mano para atraer la atención hacia ésta.

Pedro (2;5.4)

\*INV: tu mano.

\*INV: ¿qué le pasó a tu mano?

\*INV: ¿está sucia?

\*PED: sí.

\*INV: está sucia.

\*INV: ¿a ver tu mano?

\*PED: mamá.

\*INV: ¿qué le paso a tu mano?

\*MOM: ¿qué hiciste?

\*PED: **lava**.

\*INV: está sucia.

\*MOM: vamos a lavar la mano.

\*PED: sí.

EJEMPLO 17 (Corpus PICHKECHE)

<b>30 meses</b>	
marcación simple en un elemento	mira pizza [2p / acción] ahí está [3p / estado] - no está [3p / estado] - aquí está [3p / estado]
marcación múltiple en un elemento	no observado
marcación simple o múltiple en varios elementos	yo este [1p / persona] [3p / estado]
casos especiales	no observado

Tabla 9. Elementos deícticos y tipos de enunciados Pedro 30 meses.

A los 30 meses, Pedro no solo produce enunciados con marcación deíctica simple en un elemento, sino que, además, un enunciado con marcación simple o múltiple en varios elementos. La producción de dos tipos diferentes de enunciados con marcación deíctica no había sido advertida en meses previos. La marcación deíctica emitida por Pedro identifica la participación de una primera persona, segunda persona y tercera persona.

A esta edad, se observa que él continúa ampliando su repertorio de recursos lingüísticos para posicionarse como primera persona en el acto comunicativo. En esta ocasión, Pedro produce un elemento que específicamente denota entidades humanas y que desde la psicología ha sido considerado como un indicio del aumento del sentido de individualidad. Este elemento, que se muestra en contexto en el ejemplo 18, es *yo*.

Pedro (2;6.6)

\*INV: una pizza.

\*PED: una pizza.

\*INV: ¿qué es?

\*INV: ¿qué es?

\*PED: pizza.

\*INV: una pizza.

\*INV: ¿dibujo otra?

\*INV: mira.

\*INV: otra.

\*PED: no no otra pizza.

\*INV: otra.

\*INV: otra pizza.

\*INV: ¿tú vas a dibujar otra?

\*PED: **yo este**.

\*INV: ¿qué es?

\*PED: dos.

EJEMPLO 18 (Corpus PICHKECHE)

Resulta interesante observar el cambio de marcador deíctico que realiza Pedro para posicionarse como primera persona considerando que su entorno lo individualiza mediante recursos deícticos de segunda persona, entre estos, el marcador *tú*. En efecto, el ejemplo 18 muestra como el enunciado de Pedro *yo este* es la respuesta a la pregunta *¿tú vas a dibujar otra?* planteada por su interlocutor. El elemento *yo* se encuentra en

compañía del elemento *este*, el cual identifica a una entidad de su interés como tercera persona. La marcación de tercera persona también ocurre en el elemento *está* que denota estado y se encuentra en compañía de *ahí*, *aquí* y *no*.

La identificación deíctica de una segunda persona se realiza en el elemento *mira*, el cual denota acción y no había sido previamente identificado entre las construcciones emitidas por Pedro.

31 meses	
marcación simple en un elemento	mía [1p / posesión] - mío [1p / posesión] ahí está [3p / estado] - no está [3p / estado] - está [3p / estado]
marcación múltiple en un elemento	no observado
marcación simple o múltiple en varios elementos	no observado
casos especiales	tenedor está [3p / estado] deíxis desvanecida

Tabla 10. Elementos deícticos y tipos de enunciados Pedro 31 meses.

A los 31 meses, los enunciados de Pedro tienen la característica de contener marcación deíctica simple en un elemento. Esta marcación lingüística señala la participación de una primera persona y una tercera persona, como muestran los ejemplos 19 y 20.

Pedro (2;7.6)

\*INV: aquí hay un parche de Spiderman.

\*INV: oye.

\*INV: ¿te lo vas a colocar en el otro brazo?

\*INV: ¿sí?

\*PED: mama.

\*INV: mira.

\*PED: uno.

\*PED: más.

\*INV: ¿para mí?

\*INV: ahí.

\*PED: no.

\*PED: no.

\*INV: ¿para quién es?

\*PED: **mía**.

\*PED: **mía**.

\*INV: ¿es para ti?

\*PED: sí.

\*INV: ¿quieres colocarlo ahí en el brazo?

\*INV: a ver.

\*INV: coloquemos el parche se Spiderman en el brazo.

EJEMPLO 19 (Corpus PICHKECHE)

Pedro (2;7.6)

\*INV: ¿quién tiene el tenedor?

\*INV: ¿has visto el tenedor por ahí?

\*PED: tenedor.

\*PED: **tenedor está.**

\*PED: **tenedor está.**

\*INV: ¿dónde está?

\*PED: **no está.**

\*INV: ¿lo has visto?

\*PED: sí

\*INV: ¿dónde lo dejaste?

\*PED: arriba.

\*INV: ¿dónde?

\*PED: arriba.

\*INV: ¿arriba?

\*PED: sí.

\*INV: a ver.

\*INV: ¿dónde quedó el tenedor?

\*PED: **ahí está.**

\*INV: ¿dónde?

\*PED: ahí.

\*INV: pero esa es una cuchara.

\*INV: no es un tenedor.

\*PED: **ahí está.**

EJEMPLO 20 (Corpus PICHKECHE)

Como muestra el ejemplo 19, Pedro se posiciona como primera persona a través del elemento que denota posesión *mía*. Cabe recordar que este elemento ya había sido identificado entre los enunciados producidos a la edad de 25 meses. El ejemplo 20, por su parte, presenta la marcación de tercera persona en construcciones que contienen en elemento *está*. Entre éstas se encuentra la construcción *tenedor está*, la cual fue clasificada como un caso de deíxis desvanecida al igual que otras construcciones que presentan las mismas características halladas en meses anteriores.

32 meses	
marcación simple en un elemento	mío [1p / posesión] este ahí [3p / estado] - ahí está [3p / estado] - aquí está [3p / estado] no está aquí [3p / estado] - no está [3p / estado]
marcación múltiple en un elemento	no observado
marcación simple o múltiple en varios elementos	éste es mío [3p / objeto] [3p / estado] [1p / posesión] ése es mío [3p / objeto] [3p / estado] [1p / posesión]
casos especiales	no observado

Tabla 11. Elementos deícticos y tipos de enunciados Pedro 32 meses.

A los 32 meses, Pedro produce enunciados con marcación simple en un elemento y enunciados con marcación simple o múltiples en varios elementos. A esta edad, Pedro identifica deícticamente la participación de una primera persona y una tercera persona.

Del mismo modo que en meses previos, Pedro se posiciona como primera persona mediante el elemento *mío* que denota posesión. Por otro lado, a marcación de una tercera persona ocurre en el elemento *está*, que denota estado y el elemento *éste*, que denota objeto. Precisamente este último elemento junto con *mío* confluyen en el enunciado *éste es mío*, el cual se muestra en el ejemplo 21.

Pedro (2;8.5)

\*INV: mira quien está ahí.

\*PED: es Hulk.

\*INV: son los superhéroes.

\*PED: sí.

\*PED: Hulk.

\*INV: el Capitán América.

\*PED: sí.

\*INV: Ironman.

\*PED: sí.

\*INV: Hulk.

\*PED: sí.

\*INV: todos juntos.

\*INV: ¿los viste?

\*PED: auto.

\*INV: los autos.

\*PED: sí.

\*PED: **éste es mío.**

EJEMPLO 21 (Corpus PICHKECHE)

33 meses	
marcación simple en un elemento	yo mamá [1p / persona] - mía [1p / posesión] - vamos [1p / acción] tu mamá [2p / persona] - ven [2p / acción] está [3p / estado] - ahí está [3p / estado] - cayó [3p / acción] se cayó [3p / acción] - ahí cayó [3p / acción] - cae [3p / acción]
marcación múltiple en un elemento	no observado
marcación simple o múltiple en varios elementos	este es mía [3p / estado] [3p / estado] [1p / posesión]
casos especiales	no observado

Tabla 12. Elementos deícticos y tipos de enunciados Pedro 33 meses.

El mes 33 de Pedro presenta características similares al mes anterior. En efecto, Pedro produce los mismos tipos de enunciados. En esta ocasión, sin embargo, Pedro identifica mediante recursos lingüísticos a una primera persona, una segunda persona y una tercera persona.

A esta edad, Pedro se posiciona como primera persona mediante elementos que denotan acción, posesión y persona. La mayoría de estos elementos ya habían sido advertidos en meses previos, excepto el elemento que denota acción *vamos*. En el caso de la identificación de una segunda persona, se observa el uso del elemento *tú*, el cual denota

persona. Este elemento es la segunda unidad lingüística emitida por Pedro que denota persona. El primero de estos elementos fue *yo* a los 30 meses. El ejemplo 22 muestra el uso de estos elementos que denotan persona.

Pedro (2;9.7)

\*INV: ¿quién es?

\*PED: bebe.

\*INV: ¿es el bebe?

\*PED: sí.

\*INV: ¿y tiene un juguete?

\*PED: sí.

\*INV: ¿qué juguete es?

\*INV: ¿un mono?

\*PED: sí.

\*PED: es del bebe mamá.

\*INV: ¿es del bebe y la mamá?

\*PED: sí.

\*INV: mira.

\*PED: **yo mamá.**

\*INV: ¿tú eres un bebe?

\*PED: sí.

\*INV: ¿también eres un bebe?

\*PED: **tú mamá.**

EJEMPLO 22 (Corpus PICHKECHE)

El uso de *yo* y *tú* en el ejemplo 22 entrega luces respecto de que Pedro se encuentra en proceso de conceptualización de la esencia deíctica de los elementos que denotan persona. Este ejemplo da cuenta de que Pedro ya realiza los ajustes necesarios que requiere el uso de elementos como *yo* y *tú* en el acto comunicativo.

La marcación de tercera persona se observa en elementos que denotan acción y estado, como muestran los ejemplos 23 y 24.

Pedro (2;9.7)

\*INV: ahí está el auto rojo.

\*INV: ¿qué le paso?

\*PED: **cae.**

\*INV: cae.

\*INV: cae.

\*PED: ahí está más rojo.

\*INV: ahí hay otro auto rojo.

EJEMPLO 23 (Corpus PICHKECHE)

Pedro (2;9.15)

\*INV: ¿tiene agua el auto?

\*PED: sí.

\*INV: tiene agua.

\*PED: agua.

\*PED: agua.

\*INV: ¿dónde hay agua?

\*INV: ¿dónde hay agua?

\*PED: **cayó.**

\*PED: **cayó.**

\*INV: se cayó.

\*PED: sí.

\*PED: sí.

\*INV: ¿cómo se cayó?

\*INV: ¿se cayó?

\*PED: **cayó.**

\*INV: se cayó.

\*PED: sí **se cayó**.

\*INV: ¿dónde?

\*PED: ahí **cayó**.

EJEMPLO 24 (Corpus PICHKECHE)

34 meses	
marcación simple en un elemento	come pistola [2p / acción] - come [2p / acción] - mira [2p / acción] se fue [3p / acción] - se cae [3p / acción]
marcación múltiple en un elemento	no observado
marcación simple o múltiple en varios elementos	es mía [3p / estado] [1p / posesión] tu pono [2p / persona] [2p / acción] [3p / objeto]
casos especiales	no observado

Tabla 13. Elementos déicticos y tipos de enunciados Pedro 34 meses.

A los 34 meses, Pedro produce, nuevamente, enunciados con marcación simple en un elemento y enunciados con marcación en varios elementos. En los enunciados de Pedro se observa la identificación mediante elementos lingüísticos de una primera persona, una segunda persona y una tercera persona. A esta edad, Pedro se posiciona como primera persona en el elemento *mío* que denota posesión, en tanto que la marcación de segunda persona se observa en unidades que denotan acción y persona. Entre los elementos que denotan persona nuevamente se encuentra *tú*, identificado por primera vez en el mes anterior.

La identificación de una tercera persona se evidencia en las construcciones *se fue* y *se cae*. En meses previos, Pedro produjo los elementos *fue* y *cae* sin la compañía de *se*. Por tanto, *se fue* y *se cae* se incorporan al repertorio de construcciones con *se* que Pedro ha producido desde los 24 meses para señalar la participación de una tercera persona en el acto comunicativo.

Otro elemento que no había sido advertido en meses previos se encuentra en la construcción *tu pono* (*ponlo*), que se muestra en el ejemplo 25.

Pedro (2;10.9)

\*INV: ¿y ese que es?

\*PED: un.

\*INV: ¿es un chupete?

\*PED: sí.

\*PED: es de una guagua el chupete.

\*INV: mira.

\*INV: aquí tengo el martillo.

\*PED: sí.

\*PED: **tú pono.**

\*PED: **tú pono.**

\*INV: ¿yo lo coloco?

\*INV: ¿dónde lo pongo?

\*INV: ¿le coloco el martillo a Hulk?

\*PED: no.  
 \*PED: no.  
 \*PED: ese.  
 \*PED: ese.

EJEMPLO 25 (Corpus PICHIKECHE)

Mediante *tú pono (ponlo)*, Pedro identifica a su interlocutor como segunda persona en el contexto de realizar una solicitud. Además de la señalización de una segunda persona, *pono (ponlo)* identifica a una tercera persona en el acto comunicativo. En este caso, Pedro mediante este elemento señala un martillo de juguete que desea que su interlocutor coloque en la mano de Hulk. De esta forma, *pono (ponlo)* es el primer elemento en el repertorio deíctico de persona de Pedro que contiene una marcación doble de deíxis. Además, es importante destacar el hecho de que Pedro mediante el elemento *tú* enfatiza la identificación de su interlocutor como segunda persona y agente de la acción que denota la construcción *pono (ponlo)*.

35 meses	
marcación simple en un elemento	no se [1p / estado] - todo es mía [1p / posesión] - yo [1p / persona] - yo arreglar [1p / persona] - ya se [1p / estado] - encontré [1p / acción] - mía [1p / posesión] tu [2p / persona] - toma [2p / acción] se fue [3p / acción] - se fue al jardín [3p / acción] - aquí está [3p / estado]
marcación múltiple en un elemento	no observado
marcación simple o múltiple en varios elementos	yo a mí no [1p / persona] [1p / posesión] este es mía [3p / objeto] [3p / estado] [1p / posesión] no tu ese [2p / persona] [3p persona / objeto] tu este [2p / persona] [3p / objeto] ese no gusta [3p / objeto] [1p / estado]
casos especiales	no observado

Tabla 14. Elementos deícticos y tipos de enunciados Pedro 35 meses.

A los 35 meses, Pedro produce enunciados con marcación simple en un elemento y enunciados con marcación en varios elementos, al igual que en meses anteriores. En los enunciados de Pedro se encuentran marcadores deícticos de primera persona, segunda persona y tercera persona. Los elementos que permiten a Pedro posicionarse como primera persona denotan acción, estado, persona y posesión, en tanto que la identificación de una segunda persona se evidencia en elementos que denotan acción y persona. A esta edad, la marcación de tercera persona ocurre en elementos que denotan acción, estado y objeto. El ejemplo 26 muestra el uso del marcador deíctico de primera persona *yo* y el ejemplo 27 muestra el uso de *se fue*.

Pedro (3;0.10)

\*INV: ¿qué le pasó a la tele?  
 \*PED: tele mala.  
 \*PED: no va.  
 \*PED: esta allá.

\*PED: esta allá.  
 \*PED: tele mala.  
 \*INV: ¿esta mala la tele?  
 \*PED: mira.  
 \*PED: la tele mala.  
 \*INV: ¿y quien la va a arreglar?  
 \*PED: **yo**.  
 \*INV: tú vas a arreglar la tele.  
 \*PED: sí.  
 \*INV: ¿y como la vas a arreglar?  
 \*PED: **yo arreglar**.  
 \*PED: este.  
 \*INV: ¿la vas a arreglar con eso?  
 \*PED: sí.  
 EJEMPLO 26 (Corpus PICHIKECHE)

Pedro (3;0.10)  
 \*INV: ¿dónde está George?  
 \*PED: **se fue**.  
 \*INV: se fue.  
 \*INV: ¿dónde se fue?  
 \*PED: **se fue al jardín**.  
 EJEMPLO 27 (Corpus PICHIKECHE)

Respecto de los enunciados con marcación en varios elementos, se observa la producción de cuatro enunciados novedosos y uno que había sido identificado en meses anteriores. Los enunciados novedosos contienen elementos que señalan a una segunda y tercera personas como *no tu ese* y *tu este*, elementos que señalan una tercera y primera persona como *ese no gusta* y un caso en el cual Pedro se posiciona como primera persona mediante *yo* y *mi*. El ejemplo 28 muestra el uso de *no tu ese* y *tu este* y el ejemplo 29 el uso de *yo* y *mi*.

Pedro (3;0.10)  
 \*INV: ¿me puedes traer el conejo?  
 \*PED: no.  
 \*INV: ¿por qué no?  
 \*PED: **tu este**.  
 \*INV: ese es el Capitán América.  
 \*PED: no.  
 \*PED: **tu este**.  
 \*INV: ¿yo este?  
 \*PED: sí.  
 \*INV: ¿y tú?  
 \*INV: ¿cuál vas a usar tu?  
 \*PED: no.  
 \*PED: yo araña.  
 \*PED: **tu ese**.  
 \*INV: el Hombre Araña.  
 \*INV: el Hombre Araña.  
 \*PED: **tu ese**.  
 EJEMPLO 28 (Corpus PICHIKECHE)

Pedro (3;0.10)  
 \*INV: ¿te gusta ese libro?  
 \*PED: no.  
 \*INV: oye.  
 \*INV: ¿de quién es ese libro?  
 \*INV: ¿es tuyo?  
 \*PED: listo.

- \*INV: listo.
- \*INV: ¿lo puedo ver?
- \*PED: no.
- \*INV: ¿no?
- \*INV: ¿no te gusta?
- \*PED: **yo a mí no.**
- \*INV: ¿a ti no te gusta?
- \*PED: no.

EJEMPLO 29 (Corpus PICHKECHE)

En el ejemplo 29, el interlocutor solicita a Pedro confirmar su gusto por un libro, quien informa su respuesta mediante el enunciado *yo a mí no*. El primer elemento que produce Pedro en su construcción es *yo*. A través de este, él se posiciona como primera persona. Posterior a la producción de este elemento, Pedro produce *a mí no*, construcción que responde con claridad al elemento *gustar* presente en la pregunta del interlocutor. Pese a esto, Pedro incorpora el elemento *yo* para posicionarse como primera persona, pese a la presencia de *mí* que también lo señala como primera persona y denota posesión. Es probable que Pedro haya producido el elemento *yo* al inicio de la construcción debido a que es la posición que éste comúnmente ocupa en los enunciados que él y sus padres producen.

36 meses	
marcación simple en un elemento	mía [1p / posesión] mira [2p / acción] se cayó [3p / acción] - se fue casa [3p / acción] - se fue [3p / acción] ahí está [3p / estado] - se fue [3p / acción]
marcación múltiple en un elemento	súbelo (súbeme) [1p / persona] [2p / acción]
marcación simple o múltiple en varios elementos	es mía [3p / estado] [1p / posesión] yo no tiene araña [1p / persona] [1p / estado] yo tiene Thor [1p / persona] [1p / estado] yo hice Ironman [1p / persona] [1p / acción] toma este [2p / acción] [3p / objeto] este es mía [3p / objeto] [3p / estado] [1p / posesión]
casos especiales	súbelo (súbeme) [1p / persona] [2p / acción] inversión de roles

Tabla 15. Elementos déicticos y tipos de enunciados Pedro 36 meses.

A los 36 meses, Pedro produce enunciados con marcación simple en un elemento mediante el cual se señala la participación de una primera persona, segunda persona y tercera persona. Así mismo, Pedro produce enunciados con marcación en varios elementos que identifican a una primera persona, segunda persona y tercera persona. La mayoría de los recursos déicticos hallados ya habían sido usados por Pedro en meses anteriores. Sin embargo, el enunciado *súbelo*, que muestra el ejemplo 30, resulta interesante de destacar.

Pedro (3;1.15)

\*INV: mira.

\*INV: ¿dónde está?

\*PED: ahí.

\*INV: ¿quién lo tiró para allá?

\*PED: **súbelo**.

\*INV: ¿dónde está?

\*INV: ¿qué necesitas?

\*PED: **súbelo**.

\*INV: ¿qué quieres?

\*INV: ¿subir?

\*PED: sí.

\*INV: ¿para qué?

\*PED: ahí.

EJEMPLO 30 (Corpus PICHKECHE)

Mediante el enunciado *súbelo*, Pedro solicita a su interlocutor que lo ayude a subirse al vano de la ventana para que pueda ver el juguete que está en el suelo del jardín. Como es posible observar, Pedro aún no realiza el cambio en la marcación deíctica en el enunciado para posicionarse con afectado de la acción subir. Es posible que esto ocurra debido a que el elemento *súbelo* está presente en actos comunicativos en los cuales Pedro es participante como tercera persona. En específico, en ocasiones, Pedro solicita a su madre que lo levante para alcanzar objetos que están fuera de su alcance. Cuando la madre no puede levantarlo, ella le solicita ayuda al padre de Pedro mediante la construcción *súbelo*, la cual señala a Pedro como tercera persona. Es claro que en esta situación de habla adulta la partícula *lo* señala a Pedro en dicho papel. Sin embargo, Pedro aún no realiza las modificaciones necesarias en la construcción *súbelo* para realizar una solicitud en la cual él se posicione como primera persona. Por tal motivo, *súbelo* se considera caso especial de deíxis debido a la inversión de roles que Pedro no realizó en esta construcción.

### 3.1.1.1 Panorama general: presencia de recursos lingüísticos para la identificación deíctica de personas en enunciados por parte de Pedro

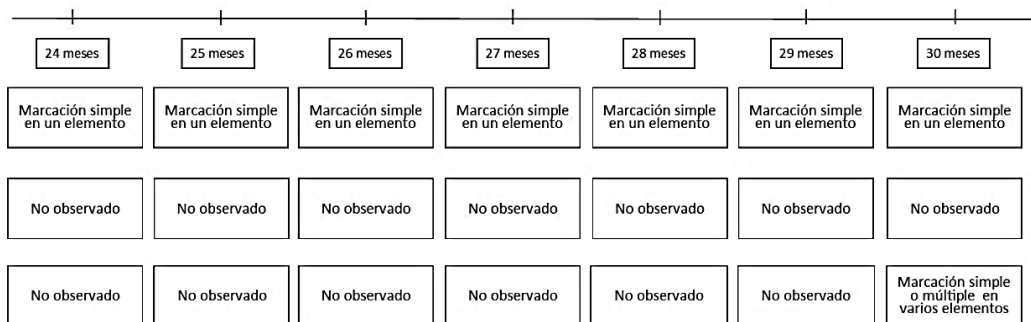


Figura 3. Tipos de enunciado según recursos deícticos producidos por Pedro 24 - 30 meses

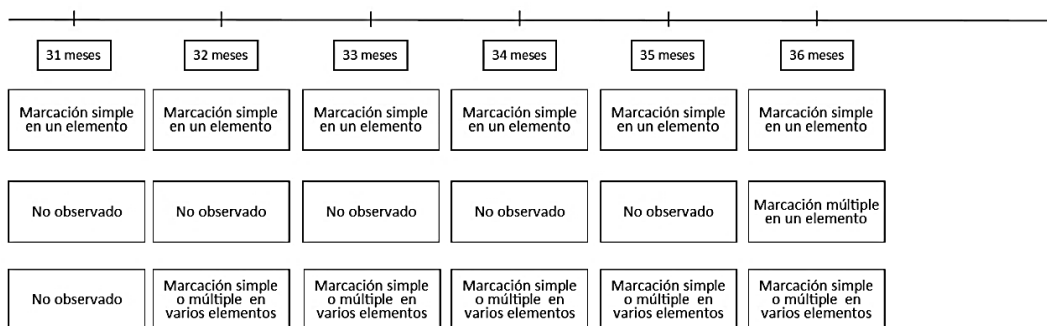


Figura 4. Tipos de enunciado según recursos deícticos producidos por Pedro 31 - 36 meses

### 3.1.1.2 Panorama general: recursos lingüísticos para la identificación deíctica de personas por parte de Pedro

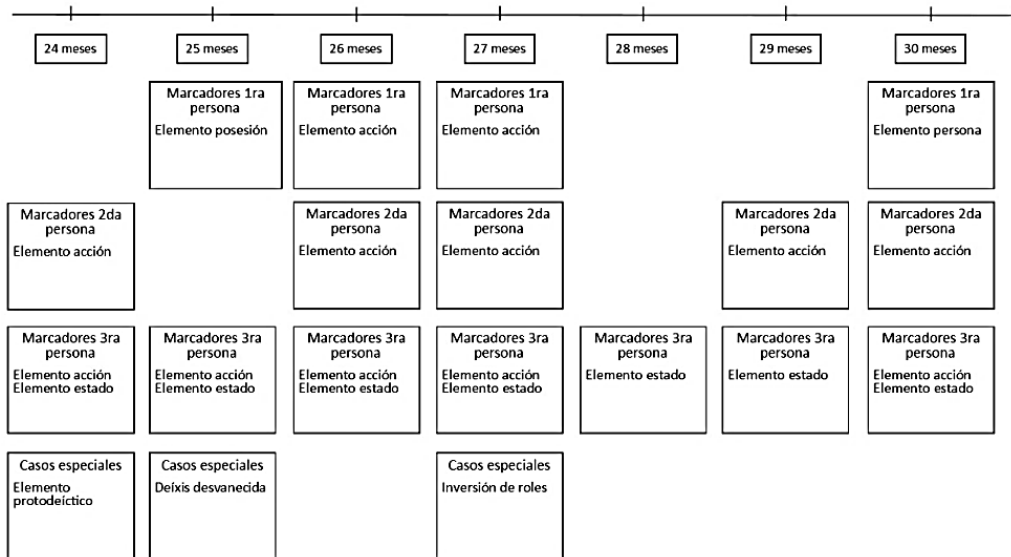


Figura 5. Recursos lingüísticos de Pedro para identificar deícticamente a personas 24 - 30 meses

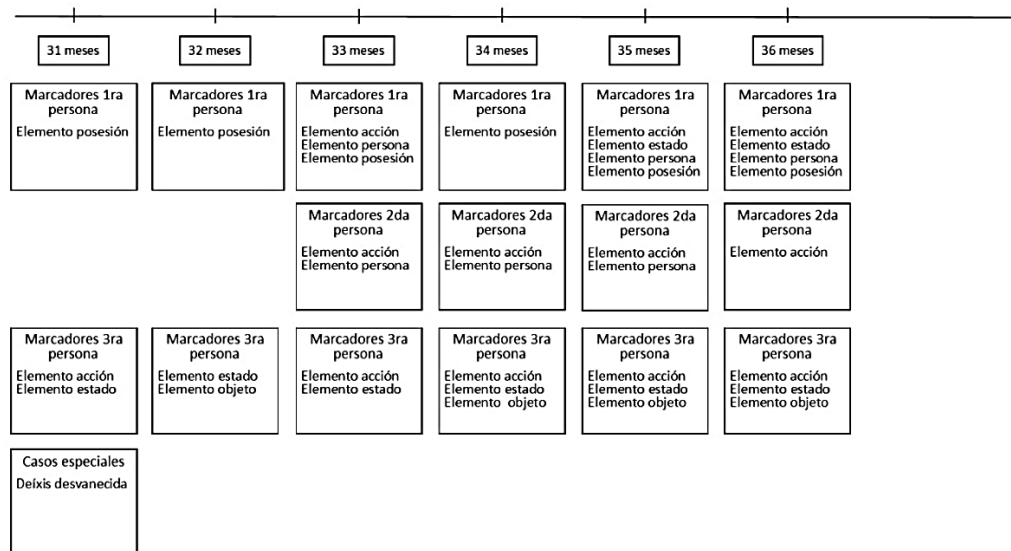


Figura 6. Recursos lingüísticos de Pedro para identificar deícticamente a personas 31 - 36 meses

### 3.1.2 Pablo, niño prematuro

24 meses	
marcación simple en un elemento	gané [1p / acción] - encontré [1p / acción] no me gusta [1p / persona] mira [2p / acción] - espera [2p / acción] ahí está [3p / estado] - aquí está [3p / estado] - no está [3p / estado] cayó [3p / acción] no entra [3p / acción] - no cabe [3p / acción]
marcación múltiple en un elemento	no observado
marcación simple o múltiple en varios elementos	lo encontré [3p / objeto] [1p / acción] encontré ella [1p / acción] [3p / objeto]
casos especiales	este buscar [3p / objeto] elemento protodeíctico el cohete está [3p / estado] déxis desvanecida

Tabla 16. Elementos deícticos y tipos de enunciados Pablo 24 meses.

A la edad de 24 meses, Pablo produce enunciados con marcación simple en un elemento y con marcación deíctica en varios elementos. En sus enunciados, Pedro identifica la participación de una primera persona, segunda persona y tercera persona. En este primer mes, se evidencia que Pedro identifica a una primera persona mediante elementos que denotan acción y persona. Es interesante observar la presencia de estos elementos en este primer mes debido a que estos no fueron hallados en los enunciados de Pedro, niño prematuro antes presentado. De hecho, la marcación de primera persona mediante elementos que denotan persona por parte de Pedro fueron advertidos por primera vez a los 30 meses. Algunos de los marcadores de primera persona producidos por Pablo se presentan en los ejemplos 31, 32 y 33.

Pablo (2;0.15)

\*INV: mira.

\*INV: mira.

\*INV: el auto que tenemos.

\*PAB: **no me gusta.**

\*INV: mira.

\*INV: otro auto.

EJEMPLO 31 (Corpus PICHKECHE)

Pablo (2;0.15)

\*INV: ¿a qué estás jugando?

\*INV: ¿a qué estás jugando?

\*PAB: **gané.**

\*INV: la lana.

\*INV: ¿y la lana verde dónde está?

EJEMPLO 32 (Corpus PICHKECHE)

Pablo (2;0.15)  
\*INV: ¿qué andas buscando?  
\*PAB: la lana.  
\*INV: ¿cómo?  
\*PAB: **encontré**.  
\*INV: ¿qué andas buscando?  
\*PAB: **aquí encontré**.  
\*PAB: **encontré**.  
\*INV: encontraste la lana amarilla.  
\*PAB: **encontré**.  
\*PAB: sí.  
EJEMPLO 33 (Corpus PICHKECHE)

La marcación de deíxis de segunda persona, por su parte, ocurre en elementos que denotan acción como *mira* y *espera*, en tanto que la identificación de una tercera persona se encuentra en elementos que denotan acción, estado y objeto. En el caso de los elementos que denotan estado, se observa un uso recurrente del elemento *está* en combinación con otros elementos de diversa naturaleza, entre los que se encuentra el deícticos locativos *ahí* y *aquí*. En el caso de los que denotan acción, se evidencia el uso del elemento *cayó*, en ocasiones en compañía de *se*. Los ejemplos 34, 35 y 36 exhiben estas marcaciones.

Pablo (2;0.15)  
\*INV: ¿y el chanchito está por ahí?  
\*PAB: **aquí está**.  
\*INV: aquí está el chanchito.  
\*INV: muchas gracias.  
\*INV: no sabía dónde estaba.  
EJEMPLO 34 (Corpus PICHKECHE)

Pablo (2;0.15)  
\*INV: ¿es un auto amarillo?  
\*PAB: **ahí está**.  
\*INV: ahí está el auto amarillo.  
\*INV: mira.  
\*INV: aquí está el auto rojo  
\*PAB: **ahí está**.  
\*INV: sí.  
EJEMPLO 35 (Corpus PICHKECHE)

Pablo (2;0.15)  
\*INV: mira.  
\*INV: el chanchito.  
\*INV: se cayó.  
\*PAB: **cayó**.  
\*INV: sí.  
\*INV: se cayó.  
EJEMPLO 36 (Corpus PICHKECHE)

El elemento *lo* que está presente en el enunciado *lo encontré* destaca entre los elementos que Pablo produce para identificar a una tercera persona en el acto comunicativo debido a que este tipo de elementos fueron hallados en los enunciados de Pedro a partir del mes 32. El ejemplo 37 muestra el uso de este elemento por parte de Pablo.

Pablo (2;0.15)

\*INV: ¿qué es eso?

\*PAB: es un helicóptero.

\*PAB: **lo encontré.**

\*INV: ¿a ver tu helicóptero?

\*PAB: helicóptero.

\*INV: es un helicóptero.

EJEMPLO 37 (Corpus PICHKECHE)

Un caso similar ocurre con el elemento *ella* en el enunciado *encontré ella*, el cual se muestra en el ejemplo 38.

Pablo (2;0.15)

\*INV: se cayó el mono.

\*PAB: se cayó.

\*INV: se cayó.

\*PAB: se cayó.

\*INV: se cayó.

\*PAB: **encontré ella.**

\*INV: sí.

\*INV: mira.

\*PAB: ahí está.

EJEMPLO 38 (Corpus PICHKECHE)

Del mismo modo que *lo*, el elemento *ella* posiciona a una entidad de interés de Pablo como tercera persona en el acto comunicativo. Como fue mencionado previamente, elementos de estas características no fueron hallados entre las unidades lingüísticas con función deíctica enunciadas por Pedro en los primeros meses analizados. A esta edad un enunciado fue clasificado como caso especial de deíxis debido a que el elemento *está* presente en éste contiene una marcación desvanecida de tercera persona. El ejemplo 39 muestra uno de estos enunciados.

Pablo (2;0.19)

\*INV: ¿y se puede colocar aquí el auto amarillo?

\*PAB: no entra.

\*PAB: **el cohete está.**

\*INV: ¿se puede colocar el auto amarillo?

\*INV: no se puede.

EJEMPLO 39 (Corpus PICHKECHE)

Un segundo caso especial de marcación deíctica de persona corresponde el elemento *buscar*. En términos lingüísticos, este elemento no presenta una marcación deíctica de persona. Sin embargo, debido a que Pablo manifiesta su propósito comunicativo mediante éste y es posible deducir que él es el agente de la acción ahí denotada, se considera este elemento como *protodeíctico*. El uso de este elemento en contexto se exhibe en el ejemplo 40.

Pablo (2;0.19)

\*INV: ¿quieres otro más?

\*INV: ¿dónde hay otro?

\*PAB: acá.

\*INV: aquí hay otro.

\*INV: aquí está.

\*PAB: **este buscar.**

EJEMPLO 40 (Corpus PICHKECHE)

25 meses	
marcación simple en un elemento	mío [1p / posesión] - encontré [1p / acción] - acá tengo [1p / estado] - no quiero [1p / estado] - acá encontré auto de carrera [1p / acción] ven [2p / acción] - mira [2p / acción] no está [3p / estado] - cayó [3p / acción] - ahí está [3p / estado] - acá está [3p / estado] - ahí está ala [3p / estado] - se cae [3p / acción] - se va [3p / acción] - va [3p / acción]
marcación múltiple en un elemento	no observado
marcación simple o múltiple en varios elementos	es mío [3p / estado] [1p / posesión] lo vas a quebrar [3p / objeto] [2p / acción]
casos especiales	ahí está tapa [3p / estado]

Tabla 17. Elementos deícticos y tipos de enunciados Pablo 25 meses.

Del mismo modo que en el mes anterior, se observa que Pablo, a los 25 meses, produce enunciados con marcación simple en un elemento y enunciados con marcación en varios elementos. Los enunciados de Pablo a esta edad identifican la participación de una primera persona, segunda persona y tercera persona.

Pablo se posiciona como primera persona mediante elementos que denotan acción, estado y posesión. El elemento enunciado por Pablo que denota posesión es *mío*, como muestra el ejemplo 41.

Pablo (2;1.12)

\*INV: le voy a colocar la tapa.

\*INV: ¿le puedo colocar la tapa?

\*INV: ¿le puedo colocar la tapa al tambor?

\*PAB: tapa.

\*INV: mira.

\*PAB: tapa.

\*INV: le voy a colocar la tapa.

\*PAB: no.

\*INV: ¿le puedo colocar la tapa al tambor?

\*PAB: **mío.**

\*INV: ¿le puedo colocar la tapa?

EJEMPLO 41 (Corpus PICHKECHE)

Respecto de los marcadores de segunda persona, se observa que Pablo produce elementos que denotan acción, como exhibe el ejemplo 48.

Pablo (2;1.20)

\*INV: ¿me lo prestas?

\*INV: ¿puedo verlo?

\*INV: ¿qué tienes ahí dentro?

\*PAB: **mira.**

\*INV: ¿qué hay adentro?

EJEMPLO 42 (Corpus PICHKECHE)

La marcación deíctica de tercera persona se evidencia en elementos que denotan acción, persona y objeto. Entre estos, se encuentran enunciados que incorporan la partícula *se* como *se cae* y *se va*. Cabe destacar que este es el primer mes en que Pablo produce construcciones con *se* y que en ocasiones Pablo produce estos enunciados sin esta partícula. La marcación deíctica de tercera persona se evidencia también en el elemento *lo* que denota persona. El uso de este elemento es similar al observado en el mes anterior, como muestra el ejemplo 43.

Pablo (2;1.12)

\*INV: ¿puedo ver el avión?

\*INV: oye.

\*INV: Pablo.

\*PAB: no.

\*INV: ¿puedo verlo?

\*PAB: **lo vas a quebrar.**

\*INV: ¿puedo jugar con el avión un ratito?

EJEMPLO 43 (Corpus PICHKECHE)

Otro elemento que identifica la participación de una tercera persona es *está*. Este elemento que denota estado también fue hallado en los enunciados de Pablo a los 24 meses. El uso de este elemento se muestra en los ejemplos 44 y 45.

Pablo (2;1.20)

\*INV: quedó tapado.

\*PAB: tapa.

\*INV: ¿le quieres sacar la tapa?

\*INV: ¿te ayudo?

\*INV: ¿no puedes?

\*PAB: **ahí está.**

EJEMPLO 44 (Corpus PICHKECHE)

Pablo (2;1.20)

\*INV: ¿pongamos la tapa?

\*PAB: no.

\*INV: ¿no?

\*PAB: **no está.**

\*PAB: acá.

\*INV: ¿dónde?

\*PAB: acá.

\*PAB: sí.

\*PAB: ahí.

EJEMPLO 45 (Corpus PICHKECHE)

Del mismo modo que en el mes 24, a esta edad se observa el uso del elemento *está* con función desvanecida de deíxis de tercera persona debido a la presencia de una construcción que explicita el referente de interés, como muestra el ejemplo 46.

Pablo (2;1.20)

\*INV: ¿y puedo colocarle la tapa?

\*PAB: tapa.

\*INV: la tapa.

\*PAB: no.

\*PAB: no.

\*INV: ¿no?

\*INV: ¿dónde la dejo?

\*PAB: acá.

\*INV: ¿acá?

\*PAB: aquí.

\*INV: ¿aquí?

\*INV: aquí la voy a dejar.

\*PAB: ya.

\*INV: ¿le coloco la tapa?

\*PAB: **ahí está tapa.**

\*INV: son muchos los juguetes que tienes.

EJEMPLO 46 (Corpus PICHIKÉCHE)

26 meses	
marcación simple en un elemento	encontré [1p / acción] - encontré la lana [1p / acción] coloca aquí [2p / acción] - mira [2p / acción] - ven [2p / acción] - tu [2p / persona] está [3p / estado] - no está [3p / estado] - ahí está [3p / estado] - no están [3p / estado]
marcación múltiple en un elemento	no observado
marcación simple o múltiple en varios elementos	tienes tu [2p / estado] [2p / persona]
casos especiales	abrir [protodeíctico / acción] no encuentra [protodeíctico / acción] no están las luces [3p / estado]

Tabla 18. Elementos deícticos y tipos de enunciados Pablo 26 meses.

A los 26 meses, los enunciados de Pablo se caracterizan por contener marcación simple en un elemento y marcación simple o múltiple en varios elementos. Los enunciados de Pablo contienen elementos que identifican deícticamente la participación de una primera persona, segunda persona y tercera persona. El posicionamiento de Pablo como primera persona en el acto comunicativo se materializa mediante el elemento *encontré*, que denota acción y que está presente en las producciones de Pablo desde los 24 meses. El ejemplo 47 muestra este elemento en uso.

Pablo (2;2.10)

\*PAB: lana.

\*INV: ¿qué andas buscando?

\*INV: oye.

\*PAB: oh.

\*INV: ¿qué andas buscando ahí?

\*PAB: **encontré.**

\*INV: ¿qué juguetes?

\*PAB: **encontré la lana.**  
\*INV: oh.  
\*INV: la lana.  
EJEMPLO 47 (Corpus PICHKECHE)

La identificación de una segunda persona ocurre en elementos que denotan acción, estado y persona. Entre estos elementos, llama la atención la presencia del elemento *tú* que denota persona. La presencia de este elemento reviste especial interés debido a que no había sido identificado entre los recursos deícticos de segunda persona emitidos por Pablo en meses previos. Del mismo modo, su emisión es interesante debido a que la aparición de este tipo de elementos entre los enunciados de Pedro no ocurrió hasta los 33 meses. El ejemplo 48 muestra el uso de *tú* por parte de Pablo.

Pablo (2;2.15)  
\*INV: pero que cubo más hermoso.  
\*PAB: **tiens tú.**  
\*INV: que cubo más hermoso.  
\*PAB: **tú.**  
\*INV: ¿yo?  
\*PAB: **tú.**  
EJEMPLO 48 (Corpus PICHKECHE)

La marcación deíctica de tercera persona se evidencia en elementos que denotan estado. Del mismo modo que en meses anteriores, la marcación ocurre en el elemento *está*. Este elemento es emitido en compañía o no de otras unidades como *no* y *ahí*. A esta edad, Pablo produce tres enunciados que fueron clasificados como casos especiales de deíxis. Dos de estos enunciados contienen elementos protodeícticos y uno presenta deíxis desvanecida. El ejemplo 49 muestra el elemento protodeíctico *abrir* en contexto.

Pablo (2;2.15)  
\*INV: ¿qué es?  
\*PAB: no.  
\*PAB: no.  
\*INV: ¿a verlo?  
\*PAB: no.  
\*INV: ¿qué es?  
\*INV: ¿puedo verlo?  
\*PAB: **abrir.**  
\*INV: ¿qué es?  
EJEMPLO 49 (Corpus PICHKECHE)

El elemento *abrir* es similar al protodeíctico *buscar* emitido por Pablo a los 24 meses. En este caso, el elemento *abrir* posiciona a Pablo como primera persona en el rol de agente de la acción ahí denotada o posiciona a su interlocutor como segunda persona agente de dicha acción. Debido a que no es posible determinar con certeza a la persona, pero la intención comunicativa de Pablo es identificar a una de estas mediante *abrir*, este elemento fue clasificado como protodeíctico.

27 meses	
marcación simple en un elemento	quiero [1p / estado] - no quiero [1p / estado] - vamos [1p / acción] - quiero ver la mamá [1p / estado] - quiero buscar la mamá [1p / estado] - quiero donde la mamá [1p / estado] encontré lana [1p / acción] - el tarro encontré [1p / acción] ven [2p / acción] - mira [2p / acción] - mira papa [2p / acción] - toma [2p / acción]  está [3p / estado] - no está [3p / estado] - ahí está [3p / estado] - tiene pies [3p / estado] - no tiene dibujo [3p / estado]
marcación múltiple en un elemento	no observado
marcación simple o múltiple en varios elementos	no observado
casos especiales	no observado

Tabla 19. Elementos deícticos y tipos de enunciados Pablo 27 meses.

A los 27 meses, los enunciados de Pablo se caracterizan por contener marcación deíctica simple en un elemento. A través de estas marcaciones lingüísticas Pablo señala la participación de una primera persona en elementos que denotan acción y estado, una segunda persona en elementos que denotan acción y una tercera persona en elementos que denotan estado. Entre los elementos que portan la identificación de primera persona se encuentra *quiero*, el cual pasó a formar parte del repertorio de elementos deícticos de Pablo a los 25 meses. El elemento *quiero*, que a esta edad es producido en compañía de diferentes elementos, se muestra en contexto en el ejemplo 50.

Pablo (2;3.10)

\*INV: ¿qué vas a buscar allá?

\*PAB: **quiero buscar la mamá.**

\*INV: ¿qué vas a buscar aquí?

\*INV: el auto grande que tienes.

EJEMPLO 50 (Corpus PICHIKECHE)

En cuanto a los marcadores deícticos de segunda persona, es posible observar que la mayoría de los elementos lingüísticos habían sido producidos por Pablo en meses anteriores. Una situación similar ocurre en el grupo de elementos que Pablo utiliza para identificar a una tercera persona. Uno de los elementos que se incorpora este mes al grupo de marcadores deícticos es *tiene*, que se exhibe en el ejemplo 51.

Pablo (2;3.10)

\*INV: ¿qué más tenemos?

\*INV: mira.

\*INV: lo que tenemos acá.

\*PAB: pies.

\*PAB: **tiene pies.**

\*INV: los pies.

\*PAB: los pies aquí.

EJEMPLO 51 (Corpus PICHKECHE)

28 meses	
marcación simple en un elemento	no quiero un tren [1p / estado] - quiero un juguete [1p / estado] - encontré [1p / acción] - encontré [1p / acción] - tengo la lana [1p / acción] prende [2p / acción] - ven [2p / acción] está [3p / estado] - no quiere [3p / estado] - no quiere comida [3p / estado] ahí está [3p / estado]
marcación múltiple en un elemento	no observado
marcación simple o múltiple en varios elementos	este encontré [3p / objeto] [1p / acción]
casos especiales	ahí están luces [3p / estado] déixis desvanecida

Tabla 20. Elementos deícticos y tipos de enunciados Pablo 28 meses.

Pablo, a los 28 meses, produce enunciados con marcación simple en un elemento y con marcación simple o múltiple en varios elementos. El posicionamiento de Pablo como primera persona del acto comunicativo ocurre en elementos que denotan acción y estado, en tanto que la identificación de una segunda persona se observa en elementos que denotan acción. La identificación de una tercera persona, por su parte, es manifestada por Pablo en elementos que denotan estado y objeto.

Del mismo modo que en meses anteriores, entre los elementos deícticos de primera persona se encuentra *quiero* y *tengo*. El uso de este último elemento se muestra en el ejemplo 52.

Pablo (2;4.20)

\*INV: ¿qué andas buscando?

\*PAB: **tengo la lana.**

\*INV: ahí está la lana amarilla.

\*PAB: el morado.

\*INV: sí.

\*INV: la lana amarilla.

EJEMPLO 52 (Corpus PICHKECHE)

La marcación deíctica de segunda persona se observa en elementos como *ven* y *prende*. Éste último elemento es emitido por Pablo con el propósito de solicitar a su interlocutor que realice la acción de encender la luz de un juguete, como muestra el ejemplo 53.

Pablo (2;4.20)

\*INV: la tortuga puede prender la luz.

\*INV: a ver.

\*INV: intenta tú.

\*INV: mira.

\*INV: se prendió.  
 \*INV: la tortuga ahora va a apagar la luz.  
 \*PAB: **prende**.  
 \*PAB: **prende**.  
 EJEMPLO 53 (Corpus PICHKECHE)

Acerca de los marcadores deícticos de tercera persona, Pablo produce un elemento que ya formaba parte de su inventario de recursos deícticos. En este caso, este elemento es utilizado para identificar a una tercera persona. Este elemento, que se presenta en el ejemplo 54, es *quiere*.

Pablo (2;4.20)  
 \*INV: ¿qué vamos a comer?  
 \*INV: tengo hambre.  
 \*INV: ¿vamos a darle comida al león?  
 \*PAB: **no quiere comida**.  
 \*INV: a lo mejor ya almorzó.  
 EJEMPLO 54 (Corpus PICHKECHE)

A esta edad, una construcción fue clasificada como caso especial de deíxis. En esta instancia, la construcción ahí están luces corresponde a un caso de deíxis desvanecida debido a la presencia del elemento *luces* que identifica de manera explícita al referente de interés.

29 meses	
marcación simple en un elemento	voy al tiro [1p / acción] ven [2p / acción] - ven allá [2p / acción] no está [3p / estado] - ahí está [3p / estado] - está ahí [3p / estado] cayó [3p / acción]
marcación múltiple en un elemento	no observado
marcación simple o múltiple en varios elementos	es tu auto [3p / estado] [2p / persona]
casos especiales	no observado

Tabla 21. Elementos deícticos y tipos de enunciados Pablo 29 meses.

A los 29 meses, los enunciados de Pablo se caracterizan por tener una marcación deíctica simple en un elemento y en un caso una marcación en varios elementos. Pablo se posiciona como primera persona mediante el elemento *voy* que denota acción. Cabe destacar que este elemento también es utilizado por Pablo, realizando los cambios respectivos, para identificar a una segunda persona. Otro elemento para identificar a una segunda persona es *tú*, que denota persona. Todos los elementos de este grupo están presentes en enunciados producidos por Pablo en meses pasados. Una situación similar

ocurre con los elementos que señalan a una tercera persona. De hecho, el elemento *está* fue hallado a los 24 meses.

Los elementos que señalan la participación de una segunda persona y una tercera persona concurren en el enunciado con marcación simple o múltiple en varios elementos *es tu auto*, como muestra el ejemplo 55.

Pablo (2;5.10)

\*INV: ahí está el auto.

\*INV: está bajo la silla.

\*INV: ahí está el auto.

\*PAB: **es tu auto.**

\*INV: el auto.

\*INV: es tu auto azul.

EJEMPLO 55 (Corpus PICHKECHE)

30 meses	
marcación simple en un elemento	encontré [1p / acción] - no encontré [1p / acción] - ya encontré [1p / acción] aquí encontré la lana [1p / acción] toma [2p / acción] - siente aquí [2p / acción] - tuyo [2p / posesión] - ven [2p / acción] - mira [2p / acción] cayó [3p / acción] - está [3p / estado] - aquí está [3p / estado] - ahí está [3p / estado]
marcación múltiple en un elemento	no observado
marcación simple o múltiple en varios elementos	la encontré [3p / objeto] [1p / acción]
casos especiales	no observado

Tabla 22. Elementos déicticos y tipos de enunciados Pablo 30 meses.

Características similares a las observadas en el mes anterior se evidencian en los enunciados de Pablo a los 30 meses. En este mes, Pablo se ubica como primera persona únicamente a través del elemento *encontré*, que denota acción. A su vez, la identificación de una segunda persona es realizada por Pablo en elementos que denotan acción y en uno que denota posesión que no había sido previamente detectado en los enunciados de Pablo. Este elemento es *tuyo*, el cual se muestra en el ejemplo 56.

Pablo (2;6.20)

\*INV: ¿dónde dejamos el auto de policía?

\*PAB: **tuyo.**

\*INV: para mí.

\*INV: muy bien.

\*INV: muchas gracias.

EJEMPLO 56 (Corpus PICHKECHE)



La identificación de una tercera persona por parte de Pablo ocurre en elementos que denotan estado y objeto. En efecto, el elemento deíctico de tercera persona *la* es usado por Pablo en la construcción *la encontré*, como pone en evidencia el ejemplo 57.

Pablo (2;6.20)

\*INV: ¿dónde está la lana?

\*PAB: la lana.

\*INV: ¿está por ahí?

\*PAB: aquí.

\*INV: ¿dónde?

\*PAB: ahí.

\*INV: ¿ahí?

\*PAB: ahí.

\*INV: ¿ahí está?

\*PAB: ahí está.

\*INV: ah.

\*PAB: aquí encontré la lana.

\*PAB: ya.

\*PAB: **la encontré.**

\*PAB: **encontré.**

\*INV: muy bien.

EJEMPLO 57 (Corpus PICHKECHE)

31 meses	
marcación simple en un elemento	no sé [1p / estado] ven [2p / acción] ven aquí [2p / acción] - ven acá [2p / acción] - mira [2p / acción] está [3p / estado] - ahí está [3p / estado] - están [3p / estado] - ahí están [3p / estado] - no está [3p / estado] - no funciona [3p / acción]
marcación múltiple en un elemento	no observado
marcación simple o múltiple en varios elementos	tengo este [1p / estado] [3p / objeto]
casos especiales	no observado

Tabla 23. Elementos deícticos y tipos de enunciados Pablo 31 meses.

Los enunciados de Pablo a los 31 meses contienen marcación simple en un elemento y marcación simple o múltiple en varios elementos. Pablo en sus enunciados señala su participación como primera persona, identifica la participación de una segunda persona y una tercera persona. Los elementos que Pablo utiliza para señalar su rol de primera persona denotan estado, en tanto que los elementos que identifican a una segunda persona denotan acción y objeto. Los ejemplos 58 expone el elemento de primera persona *sé* y el ejemplo 59 la construcción *tengo este* que identifica a una primera y tercera persona.

Pablo (2;7.16)  
 \*INV: la dejamos ahí.  
 \*INV: ¿no es cierto?  
 \*INV: en tu silla azul junto con la lana amarilla.  
 \*INV: ¿y este dónde lo dejamos?  
 \*PAB: **no sé.**  
 EJEMPLO 58 (Corpus PICHKECHE)

Pablo (2;7.16)  
 \*INV: tienes dos sillas.  
 \*PAB: este.  
 \*INV: una silla roja.  
 \*INV: y una silla azul.  
 \*INV: **tengo este.**  
 \*PAB: ¿son tuyas?  
 EJEMPLO 59 (Corpus PICHKECHE)

Acerca de la marcación de tercera persona, ésta ocurre en elementos que denotan acción, estado y objeto. Entre estos se encuentra *está* y el elemento *funciona*, el cual no había sido hallado previamente. El ejemplo 60 muestra su uso.

Pablo (2;7.16)  
 \*INV: ¿son tus chalas?  
 \*PAB: sí.  
 \*INV: ¿son tuyas?  
 \*INV: ¿qué es eso que tienes en la mano?  
 \*INV: ¿es para pegar?  
 \*PAB: **no funciona.**  
 \*INV: ¿para qué sirve?  
 \*INV: es una pistola de pegamento.  
 EJEMPLO 60 (Corpus PICHKECHE)

32 meses	
marcación simple en un elemento	no sé [1p / estado] - vamos [1p / acción] mira [3p / acción] - aquí está [3p / estado]
marcación múltiple en un elemento	no observado
marcación simple o múltiple en varios elementos	toma mano este [2p / acción] [3p / objeto]
casos especiales	arreglarlo [protodeíctico / acción] [3p / objeto] el avión no está [3p / estado] déixis desvanecida

Tabla 24. Elementos deícticos y tipos de enunciados Pablo 32 meses.

A los 32 meses, Pablo produce enunciados con marcación simple y con marcación simple o múltiple en varios elementos. El repertorio de recursos deícticos incluye elementos que identifican a una primera persona, una segunda persona y una tercera persona. Pablo manifiesta su rol de primera persona en elementos que denotan estado y acción. Por su

parte, la identificación de una segunda persona ocurre en un elemento que denota acción y la identificación de una tercera persona en elementos que denotan acción, estado y objeto.

Dos enunciados de Pablo fueron clasificados como casos especiales de deíxis personal. El primero de éstos corresponde a una construcción que denota acción, pero que no señala a la persona en el acto comunicativo que debe asumir el rol de agente de dicha acción. No obstante, esta construcción sí identifica a una entidad como tercera persona, como da cuenta el ejemplo 61.

Pablo (2;8.12)

\*INV: el ala del avión.

\*INV: hay que arreglarlo.

\*INV: para que pueda volar.

\*PAB: más.

\*INV: hay que arreglarlo.

\*INV: ¿más?

\*INV: mira.

\*INV: no puede volar porque le falta un ala.

\*INV: hay que arreglarlo.

\*PAB: **arreglarlo.**

\*INV: hay que arreglarlo para que pueda volar.

EJEMPLO 61 (Corpus PICHKECHE)

Debido a que este elemento no señala a la persona que debe asumir el rol de realizar la acción *arreglar*, este se considera *protodeíctico*. No obstante, esta clasificación resulta ser parcial debido a que mediante *arreglarlo* Pablo sí identifica a una tercera persona. Una marcación deíctica de este tipo no había sido detectada en meses previos. De hecho, entre los enunciados de Pedro se encontró un elemento con marcación deíctica de tercera persona con similares características únicamente en el mes 36. Sin embargo, la intención comunicativa de Pedro en dicho entonces no era identificar a una tercera persona, sino que él posicionarse como agente de la acción. Por tanto, los casos se asemejan, pero presentan particularidades que no deben ser obviadas.

De todos modos, es importante tener presente que la producción de *arreglarlo* por parte de Pablo puede ser considerada como una réplica parcial de la construcción *hay que arreglarlo* que produce su interlocutor en más de una ocasión en la interacción.

El segundo caso especial de deíxis corresponde a una construcción que presenta deíxis desvanecida en el elemento que *está* que denota estado. El desvanecimiento deíctico de tercera persona se debe a la presencia de la construcción *el avión*, que identifica de manera directa al referente de interés de Pablo, como muestra el ejemplo 62.

Pablo (2;8.12)

\*INV: ¿cómo hacemos para que vuele?

\*INV: hay que arreglarlo.

\*INV: tenemos que arreglar el avión.

\*PAB: **el avión no está.**

\*INV: tenemos que arreglar el avión para que pueda volar.

EJEMPLO 62 (Corpus PICHKECHE)

33 meses	
marcación simple en un elemento	ya contesté [1p / acción] mira el color [2p / acción] cayó [3p / acción] - se cayó [3p / acción] - ahí está [3p / estado] - no está [3p / estado]
marcación múltiple en un elemento	no observado
marcación simple o múltiple en varios elementos	no observado
casos especiales	suba [protodeíctico / acción]

Tabla 25. Elementos deícticos y tipos de enunciados Pablo 33 meses.

A los 33 meses, Pablo produce enunciados con marcación simple en un elemento. En estos enunciados, Pablo señala la participación de una primera persona, segunda persona y tercera persona. En esta ocasión, Pablo se posiciona como primera persona mediante el elemento que denota acción *contesté*. Su uso se muestra en el ejemplo 63.

Pablo (2;9.15)

\*INV: el señor cara de papa.

\*INV: ¿está hablando por teléfono?

\*PAB: **ya contesté**.

EJEMPLO 63 (Corpus PICHKECHE)

La marcación de segunda persona se observa, al igual que en meses anteriores, en elementos que denotan acción como *mira* y *cayó*. Una situación similar ocurre con la marcación de tercera persona. Ésta se observa en el elemento *está* que denota estado y en construcciones con *se* que se identificaron a partir de los 25 meses.

A esta edad se identifica un caso especial de deíxis personal, el cual se muestra en el ejemplo 64.

Pablo (2;9.15)

\*MOM: ¿qué te paso?

\*PAB: mamá.

\*MOM: ¿qué?

\*MOM: ¿te subo?

\*MOM: arriba.

\*PAB: **suba**.

\*MOM: suba ahí.

EJEMPLO 64 (Corpus PICHKECHE)

Elemento *suba* es producido por Pablo con el propósito de solicitar a su madre que lo suba a una silla. La producción de este elemento se considera especial debido a que replica parcialmente un enunciado que la madre de Pablo produce para solicitarle información: *¿quieres que te suba?* En este enunciado, el elemento *suba* no presenta marcación deíctica, por tanto, el uso de este elemento por parte de Pablo no permite determinar la

persona que debe asumir el rol de agente de la acción denotada. No obstante, por tratarse de un elemento que Pablo produce para solicitar ayuda a su madre, este elemento se considera *protodeíctico*.

34 meses	
marcación simple en un elemento	no quiero [1p / estado] - no quiero dibujar [1p / estado] - encontré avión [1p / acción] no puedes [2p / acción] - espera [2p / acción] - toma [2p / acción] - mira [2p / acción] no está [3p / estado] - ya se acabó [3p / acción] - cayó [3p / acción] - se cayó [3p / acción]
marcación múltiple en un elemento	no observado
marcación simple o múltiple en varios elementos	yo no quiero [1p / persona] [1p / acción]
casos especiales	no observado

Tabla 26. Elementos décticos y tipos de enunciados Pablo 34 meses.

A los 34 meses, Pablo produce enunciados con marcación simple en un elemento y un enunciado con marcación en varios elementos. En sus enunciados, Pablo se posiciona como primera persona mediante elementos que denotan acción como *encontré*, estado como *quiero* y persona como *yo*. Estos dos últimos elementos concurren en la construcción *yo no quiero*, que se muestra en el ejemplo 65.

Pablo (2;10.20)

\*INV: ¿no vas a dibujar ninguno de estos juguetes?

\*PAB: **yo no quiero.**

\*INV: ¿ninguno?

\*INV: ¿ninguno de estos juguetes vas a dibujar?

\*INV: ¿no vas a dibujar los pies?

\*PAB: no quiero.

\*INV: ¿vas a dibujar el pie?

\*INV: ¿o vas a dibujar al señor cara de papa?

\*INV: mira.

\*PAB: no quiero dibujar.

EJEMPLO 65 (Corpus PICHKECHE)

Mediante la construcción *yo no quiero*, Pablo informa a su interlocutor que no desea realizar la acción de dibujar. El posicionamiento como primera persona en el elemento *quiero* ya había sido identificada en meses anteriores. De hecho, la construcción *no quiero* fue hallada en el mes 25 y *quiero* en el mes 27. A su vez, el elemento *yo* no había sido producido por Pablo en meses previos. Es posible que la presencia de *yo* en esta construcción obedezca a razones comunicativas de énfasis por parte de Pablo.

La identificación de una segunda persona ocurre en elementos que denotan acción como *puedes* y *toma*, en tanto que la marcación de tercera persona se observa en elementos que

denotan estado y acción como *está* y *cayó*. El ejemplo 66 muestra el señalamiento de Pablo de una segunda persona mediante el elemento *toma*.

Pablo (2;10.20)

\*INV: mejor dejémoslo arriba de la mesa.

\*INV: ¿cierto?

\*INV: para que el perro no se lo coma.

\*PAB: toma.

\*INV: ¿y este es para mí?

\*PAB: **toma**.

\*INV: ¿para mí?

\*PAB: la cámara.

\*INV: claro.

EJEMPLO 66 (Corpus PICHKECHE)

35 meses	
marcación simple en un elemento	míos [1p / posesión] - no quiero [1p / estado] mira [2p / acción] - espera [2p / estado] no está [3p / estado] - no está adentro [3p / estado] - ahí está [3p / estado]
marcación múltiple en un elemento	no observado
marcación simple o múltiple en varios elementos	no observado
casos especiales	no observado

Tabla 27. Elementos deícticos y tipos de enunciados Pablo 35 meses.

A los 35 meses, Pablo produce enunciados con marcación simple en un elemento mediante los cuales señala la participación de una primera persona, segunda persona y tercera persona. La primera persona se identifica en elementos de denotan estado como el elemento *quiero*. Así mismo, Pablo se posiciona como primera persona mediante un elemento que denota posesión y cuya primera aparición se observó a los 25 meses. Este elemento es *míos*. Estos marcadores de primera persona se exhiben en los ejemplos 67 y 68.

Pablo (2;11.10)

\*PAB: ocho.

\*INV: ocho.

\*INV: nueve.

\*INV: diez.

\*PAB: diez.

\*INV: son diez.

\*PAB: diez.

\*INV: ¿tienes diez?

\*PAB: sí.

\*INV: ¿de quién son?

\*PAB: **míos**.

\*INV: ¿qué le pasó?

\*INV: se cayeron.  
 \*PAB: cuac cuac.  
 EJEMPLO 67 (Corpus PICHIKECHE)

Pablo (2;11.10)  
 \*INV: aquí quedó guardado el lápiz.  
 \*INV: ¿lo dejamos ahí?  
 \*PAB: sí.  
 \*INV: ¿o lo ocupamos para dibujar?  
 \*PAB: **no quiero dibujar.**  
 \*INV: mira.  
 \*PAB: yo puedo dibujar un auto acá.  
 EJEMPLO 68 (Corpus PICHIKECHE)

La marcación deíctica de segunda persona se observa en solicitudes de acción manifestadas mediante elementos que denotan acción como *mira* y *espera*, en tanto que los marcadores de tercera persona se evidencian en elementos que denotan estado como el elemento *está*. El ejemplo 69 muestra el uso del elemento *espera*.

Pablo (2;11.10)  
 \*INV: hola.  
 \*INV: Pablo.  
 \*INV: ¿cómo estás?  
 \*PAB: **espera.**  
 \*INV: ¿lo guardamos ahí?  
 EJEMPLO 69 (Corpus PICHIKECHE)

36 meses	
marcación simple en un elemento	no quiero [1p / estado] - quiero [1p / estado] mira [2p / acción] - sale mosca [2p / acción] se cayó [3p / acción] - no está [3p / estado]
marcación múltiple en un elemento	no observado
marcación simple o múltiple en varios elementos	quiero ese [1p / estado] [3p / objeto]
casos especiales	no observado

Tabla 28. Elementos deícticos y tipos de enunciados Pablo 36 meses.

Los enunciados de Pablo a los 36 meses se caracterizan por contener una marcación deíctica simple en un elemento. Además, a esta edad Pablo produce un enunciado con marcación en varios elementos. El posicionamiento como primera persona por parte de Pablo se observa en elementos que denotan estado como *quiero*, el cual ya había sido identificado en meses previos, en tanto que la marcación de segunda y tercera persona se realiza mediante elementos que denotan acción como *sale* y *se cayó*, respectivamente. Los ejemplos 70, 71 y 72 muestran estos usos.

Pablo (2;12.17)

\*INV: ¿vas a ir al colegio?

\*INV: tienes que ir hoy.

\*PAB: **no quiero.**

EJEMPLO 70 (Corpus PICHKECHE)

Pablo (2;12.17)

\*INV: hay una mosca.

\*INV: ¿dónde está la mosca?

\*PAB: **sale mosca.**

EJEMPLO 71 (Corpus PICHKECHE)

Pablo (2;12.17)

\*INV: mira.

\*INV: ¿le vas a dar galleta al tigre?

\*INV: se la va a comer.

\*INV: se está comiendo tu galleta.

\*PAB: **se cayó.**

\*INV: se cayó.

\*INV: pero se estaba comiendo tu galleta.

EJEMPLO 72 (Corpus PICHKECHE)

### 3.1.2.1 Panorama general: presencia de recursos lingüísticos para la identificación deíctica de personas en enunciados por parte de Pablo

24 meses	25 meses	26 meses	27 meses	28 meses	29 meses	30 meses
Marcación simple en un elemento	Marcación simple en un elemento	Marcación simple en un elemento	Marcación simple en un elemento	Marcación simple en un elemento	Marcación simple en un elemento	Marcación simple en un elemento
No observado	No observado	No observado	No observado	No observado	No observado	No observado
Marcación simple o múltiple en varios elementos	Marcación simple o múltiple en varios elementos	Marcación simple o múltiple en varios elementos	No observado	Marcación simple o múltiple en varios elementos	Marcación simple o múltiple en varios elementos	Marcación simple o múltiple en varios elementos

Figura 8. Tipos de enunciado según recursos deícticos producidos por Pablo 24 - 30 meses

31 meses	32 meses	33 meses	34 meses	35 meses	36 meses
Marcación simple en un elemento	Marcación simple en un elemento	Marcación simple en un elemento	Marcación simple en un elemento	Marcación simple en un elemento	Marcación simple en un elemento
No observado	No observado	No observado	No observado	No observado	No observado
Marcación simple o múltiple en varios elementos	Marcación simple o múltiple en varios elementos	No observado	Marcación simple o múltiple en varios elementos	No observado	Marcación simple o múltiple en varios elementos

Figura 9. Tipos de enunciado según recursos deícticos producidos por Pablo 31 - 36 meses

### 3.1.2.2 Panorama general: recursos lingüísticos para la identificación deíctica de personas por parte de Pablo

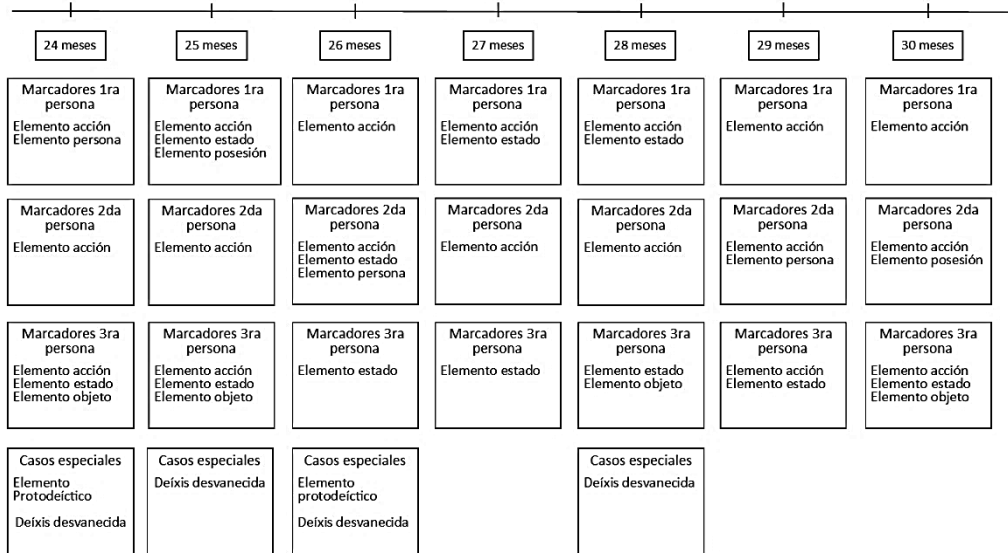


Figura 10. Recursos lingüísticos de Pablo para identificar deícticamente a personas 24 - 30 meses

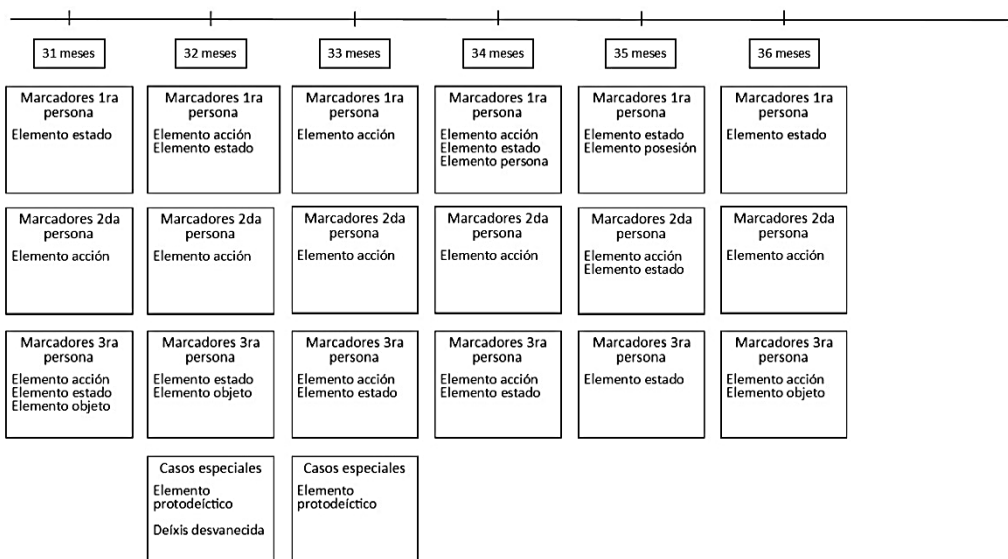


Figura 11. Recursos lingüísticos de Pablo para identificar deícticamente a personas 24 - 30 meses

### 3.1.3 Patricia, niña prematura

24 meses	
marcación simple en un elemento	mía [1p / posesión] - no quiere juguetes [1p / estado] - no quiere [1p / estado] mira [2p / acción] está sucia [3p / estado] - está sucio [3p / estado] - aquí está [3p / estado] - comida esta sucio [3p / estado]
marcación múltiple en un elemento	siéntate [2p / acción] [2p persona]
marcación simple o múltiple en varios elementos	mamá me dijo está sucio [1p / persona] [3p / acción] [3p / estado] es mío [3p / estado] [1p / posesión]
casos especiales	no sube (no lo subas) [protodeíctico / acción] - sube (súbela) [protodeíctico / acción] - limpiar [protodeíctico / acción]

Tabla 29. Elementos deícticos y tipos de enunciados Patricia 24 meses.

A los 24 meses, los enunciados de Patricia se caracterizan por contener marcación deíctica simple en un elemento, marcación deíctica múltiple en un elemento y marcación deíctica en varios elementos. Resulta interesante observar la presencia de un enunciado con marcación múltiple en un elemento a los 24 meses de Patricia debido a que enunciados con estas características no fueron hallados en el repertorio de Pablo. En el caso de Pedro, un enunciado con marcación múltiple en un elemento fue observado a los 36 meses. Respecto de las personas identificadas mediante recursos lingüísticos, en este mes, Patricia se posiciona como primera persona a través de elementos que denotan estado, persona y posesión. Los ejemplos 73 y 74 exhiben los usos de dos de estos elementos.

Patricia (2;0.10)

\*INV: ¿qué vas a buscar ahí dentro?

\*PAT: **mía**.

\*INV: ¿qué vas a buscar ahí?

\*PAT: **mía**.

\*INV: ¿qué hay ahí?

\*PAT: elefante.

EJEMPLO 73 (Corpus PICHKECHE)

Patricia (2;0.10)

\*INV: ¿quieres sacar la caja?

\*PAT: no.

\*PAT: sucio.

\*PAT: no.

\*PAT: sucio ahí.

\*INV: ¿vas a sacar más juguetes?

\*PAT: **no quiere juguetes**.

\*INV: ¿más juguetes?

\*PAT: **no no quiere**.

\*PAT: **no quiere**.

EJEMPLO 74 (Corpus PICHKECHE)

La identificación de una segunda persona se evidencia en elementos que denotan acción como *mira* y *siéntate*. Este último elemento fue clasificado como un enunciado con marcación múltiple debido a que Patricia señala la participación de su interlocutor a través de *sienta* y *te*. Cabe destacar que Patricia, en ocasiones, señala la participación de su interlocutor únicamente mediante el elemento *sienta*, como se verá en los enunciados que produce a los 26 meses.

La identificación de una tercera persona, por su parte, ocurre en elementos que denotan estado como *es* y *está*. La marcación a través de este último elemento se presenta en los ejemplos 75 y 76.

Patricia (2;0.10)

\*INV: ¿qué más encontraste ahí dentro?

\*INV: ¿qué más hay?

\*INV: ¿qué es eso?

\*PAT: **está sucio.**

\*INV: ¿qué es?

\*PAT: araña.

EJEMPLO 75 (Corpus PICHKECHE)

Patricia (2;0.10)

\*INV: ¿viste el auto?

\*PAT: oh.

\*INV: ¿qué paso?

\*INV: ¿se rompió?

\*PAT: gracias.

\*PAT: gracias.

\*INV: ¿qué paso?

\*INV: ¿se rompió?

\*PAT: **aquí está.**

\*INV: otro auto.

EJEMPLO 76 (Corpus PICHKECHE)

La concurrencia de varios elementos lingüísticos para identificar a diferentes personas es *mamá me dijo está sucio*. Este enunciado, que se muestra en el ejemplo 77, identifica la participación de su mamá como tercera persona mediante *dijo* y de una entidad de interés como tercera persona a través de *está*. En este enunciado, Patricia se posiciona como primera persona mediante el elemento *me*.

Patricia (2;0.10)

\*PAT: los zapatos.

\*INV: las patas.

\*PAT: los zapatos.

\*INV: ¿dónde están las patas?

\*INV: mira.

\*INV: las patas.

\*PAT: no.

\*PAT: acá.

\*PAT: **mamá me dijo está sucio.**

EJEMPLO 77 (Corpus PICHKECHE)

En este mes se hallaron tres casos de elementos que denotan acción y que presentan fueron clasificados como *protodeícticos*. Estos elementos se caracterizan por no presentar de manera evidente la marcación lingüística que identifique a alguna persona del acto

comunicativo. A través del elemento *limpiar*, por ejemplo, Patricia comunica a su interlocutor que la acción ahí denotada debe ser realizada. Sin embargo, ella no señala a la persona que debe asumir el rol de agente. Se asume, por tanto, que el rol de agente lo debe asumir ella o su interlocutor por ser los únicos participantes directos en el acto comunicativo.

25 meses	
marcación simple en un elemento	quiero tuto [1p / estado] - no quiere esponja [1p / estado] - quiero abrir [1p / estado] - voy a abrir [1p / acción] - no quiero [1p / estado] - vamos a comer [1p / acción] tome [2p / acción] - oye [2p / acción] - mira [2p / acción] - pinte [2p / acción] - toma Bob Esponja [2p / acción] es rojo [3p / estado] - ahí está [3p / estado] - ahí está auto [3p / estado] - está sucio [3p / estado] - cayó [3p / acción] - se cayó [3p / acción] - no está [3p / estado] no está [3p / estado]
marcación múltiple en un elemento	suéltalo [2p / acción] [3p / objeto] siéntate [2p / acción] [2p / persona]
marcación simple o múltiple en varios elementos	me la abrí [1p / persona] [3p / objeto] [2p / acción] es mía [3p / estado] [1p / posesión] yo quiero juguete [1p / persona] [1p / estado] yo quiero pelota [1p / persona] [1p / estado]
casos especiales	abro (ábrelo) [protodeíctico / acción] ordenar los juguetes [protodeíctico / acción] escribir [protodeíctico / acción] el bebé quiere pipí [3p / estado] déxis desvanecida

Tabla 30. Elementos deícticos y tipos de enunciados Patricia 25 meses.

A los 25 meses, Patricia produce enunciados con marcación deíctica simple en un elementos, marcación múltiple en un elemento y marcación simple o múltiple en varios elementos. Se observa, del mismo modo, que Patricia produce enunciados que presentan características especiales de deíxis personal. Mediante diversos elementos lingüísticos, Patricia se posiciona como primera persona. Elementos que denotan acción, estado, persona y posesión fueron hallados como recursos deícticos en este mes. Un elemento que denota estado y que Patricia utiliza con frecuencia es *quiero*. De hecho, este elemento en dos ocasiones ocurre en compañía del elemento *yo*, conformando enunciados con marcación múltiple en varios elementos. La producción de *quiero* y *yo quiero* se muestra en los ejemplos 78 y 79.

Patricia (2;1.14)

\*PAT: **quiero abrir.**

\*PAT: **quiero abrir.**

\*PAT: **quiero abrir.**

\*INV: ¿qué quieres hacer?

\*PAT: **quiero abrir.**

\*INV: ¿qué necesitas?

\*PAT: **quiero abrir.**

\*INV: ¿quieres abrir?

\*PAT: ya.

\*PAT: **voy a abrir.**

\*INV: no se puede.  
EJEMPLO 78 (Corpus PICHKECHE)

Patricia (2;1.14)  
\*INV: ¿y los juguetes dónde están?  
\*PAT: no.  
\*PAT: no está.  
\*INV: ¿no están?  
\*PAT: no está.  
\*INV: ¿dónde los guardaste?  
\*PAT: aquí.  
\*INV: ¿guardaste ahí los juguetes?  
\*PAT: **yo quiero juguetes.**  
\*INV: no están.  
EJEMPLO 79 (Corpus PICHKECHE)

La marcación deíctica de segunda persona ocurre en elementos que denotan acción y persona. Elementos como *mira*, *pinte* y *toma* señalan al interlocutor como la persona que debe asumir el rol de agente de la solicitud que realiza Patricia. Del mismo modo que en el mes previo, Patricia produce el elemento *siéntate*, que presenta una marcación doble de segunda persona. El ejemplo 80 exhibe el uso de *toma*.

Patricia (2;1.14)  
\*INV: ¿cómo estás?  
\*INV: ¿cómo dormiste?  
\*PAT: **toma Bob Esponja.**  
\*INV: ¿quién es?  
\*PAT: Bob Esponja.  
EJEMPLO 80 (Corpus PICHKECHE)

La marcación de tercera persona, por su parte, se evidencia en elementos que denotan acción como *cayó*, estado como *quiere* y objeto como *lo* en *suéltalo* o *la* en *me la abrí*. Se observa la presencia de un elemento que identifica a una tercera persona, pero de manera desvanecida en la construcción que se muestra en el ejemplo 81.

Patricia (2;1.14)  
\*INV: ¿y que estaba haciendo el bebé?  
\*PAT: **el bebé quiere pipí.**  
\*INV: quiere pipí.  
\*PAT: no el bebé quiere pipí.  
EJEMPLO 81 (Corpus PICHKECHE)

El caso de deíxis desvanecida de tercera persona en *quiere* se debe a la presencia de la construcción *el bebé* que identifica de manera evidente al referente que le interesa a Patricia.

Acerca de los casos especiales de marcación deíctica, se identificaron enunciados como *abro* (*ábrelo*), *escribir* y *escribe*, los cuales se muestran en los ejemplos 82 y 83.

Patricia (2;1.14)  
\*INV: ¿me regalas el dulce?  
\*INV: ¿está rico el dulce?  
\*INV: ¿me lo regalas?  
\*PAT: **abro.**

\*INV: ¿qué necesitas?  
EJEMPLO 82 (Corpus PICHKECHE)

Patricia (2;1.14)  
\*INV: ¿y eso es para pintar?  
\*INV: ¿qué vas a pintar?  
\*PAT: **escribir**.  
\*PAT: **escribe**.  
\*INV: ¿qué estás pintando?  
\*PAT: **escribir**.  
\*PAT: **escribir**.  
\*INV: oye.  
\*INV: estás rayando la pared.  
EJEMPLO 83 (Corpus PICHKECHE)

El elemento *abro* en el ejemplo 82 realiza una solicitud de acción por parte de Patricia a su interlocutor. En específico, Patricia desea que su interlocutor retire el envoltorio de un dulce que ella desea comer. El contexto de uso permite identificar como mediante este elemento Patricia señala a su interlocutor como segunda persona y al dulce como tercera persona. Por tanto, *abro* puede ser considerado un elemento protodeíctico. Por su parte, los enunciados *escribir* y *escribe* también pueden ser considerados protodeícticos debido a que mediante estos Patricia se posiciona como primera persona del acción que está realizando en dicho momento: *escribir*. Es probable que, con el paso de los meses, Patricia traslade la marcación deíctica de primera persona desde *escribir* y *escribe* al elemento *estar*, dando como resultado la construcción *estoy escribiendo* para hacer referencia a la al acto de escribir que se encuentra en curso en el momento de la enunciación.

26 meses	
marcación simple en un elemento	mío [1p / posesión] - voy a buscar una silla [1p / acción] - quiero helado [1p / estado] quiero aquí [1p / estado] - quiero sacar [1p / estado] sienta ahí [2p / acción] - espera [2p / acción] - escucha [2p / acción] - toma [2p / acción] ahí está [3p / estado] - se cayó [3p / acción] - no está [3p / estado]
marcación múltiple en un elemento	ayúdame [2p / acción] [1p / persona] siéntate ahí Carlos [2p / acción] [2p / persona]
marcación simple o múltiple en varios elementos	yo voy a buscar la silla está [1p / persona] [1p / acción] [3p / estado] yo voy a la silla [1p / persona] [1p / acción] yo quiero tirar [1p / persona] [1p / estado] yo quiere tirar ahí [1p / persona] [1p / estado] yo tira ahí [1p / persona] quiero eso [1p / estado] [3p / objeto]
casos especiales	no observado

Tabla 31. Elementos deícticos y tipos de enunciados Patricia 26 meses.

Los enunciados de Patricia a los 26 meses se caracterizan por presentar marcación deíctica única en un elemento, marcación múltiple en un elemento y marcación simple o múltiple en varios elementos. En sus enunciados, Patricia señala su participación como primera persona, del mismo modo que en el mes anterior, mediante elementos que denotan acción,

estado, persona y posesión. El ejemplo 84 presenta el uso de *quiero* y el ejemplo 85 muestra el uso de este elemento en compañía de *yo*.

Patricia (2;2.15)

\*INV: está cerrado.

\*INV: ¿qué vamos a hacer?

\*INV: ¿qué vamos a hacer si está cerrado?

\*PAT: **quiero sacar.**

\*INV: no se puede.

\*INV: está cerrado.

EJEMPLO 84 (Corpus PICHKECHE)

Patricia (2;2.15)

\*INV: ¿qué estás haciendo?

\*INV: estás tirando los juguetes.

\*PAT: **yo quiero tirar ahí.**

\*INV: ¿por qué estás tirando los juguetes?

\*INV: ¿y este también lo vas a tirar?

\*PAT: **yo tira allí.**

EJEMPLO 85 (Corpus PICHKECHE)

El repertorio de marcadores mediante los cuales Patricia se señala como primera persona incluye un elemento cuya realización se observa en un enunciado con marcación múltiple en un elemento. Esta marcación de primera persona se encuentra en el enunciado *ayúdame*. Cabe destacar que un enunciado con este tipo de marcación de primera persona no fue hallado ni en el repertorio de Pedro, ni en el de Pablo.

La construcción *ayúdame*, además de identificar a una primera persona, señala a una segunda persona. Esta persona también es señalada en otros elementos que denotan acción como *escucha* y *espera*. El uso de este elemento se presenta en el ejemplo 86.

Patricia (2;2.15)

\*INV: ¿necesitas ayuda?

\*PAT: **sí.**

\*INV: a ver.

\*INV: te ayudo

\*INV: no se puede.

\*PAT: **espera.**

\*INV: está cerrado.

\*INV: no podemos abrirlo.

EJEMPLO 86 (Corpus PICHKECHE)

La identificación de una tercera persona, a su vez, se evidencia en elementos que denotan acción, estado y objeto. El elemento *está* fue hallado a los 24 meses y *cayó* a los 25 meses. El ejemplo 87 muestra el uso de *está*.

Patricia (2;2.15)

\*INV: ¿es un bebé?

\*INV: ¿dónde está?

\*PAT: **no está.**

\*INV: ¿no está el bebé?

EJEMPLO 87 (Corpus PICHKECHE)

27 meses	
marcación simple en un elemento	no sé [1p / estado] - estoy siesta [1p / estado] se cae [3p / acción] - aquí está el patio [3p / estado]
marcación múltiple en un elemento	acá siéntate [2p / acción] [2p / persona] ahí siéntate [2p / acción] [2p / persona] siéntate [2p / acción] [2p / persona]
marcación simple o múltiple en varios elementos	esto es mío [3p / objeto] [3p / estado] [1p / posesión] es mío [3p / estado] [1p / posesión]
casos especiales	abra (ábrela) [protodeíctico / acción] - la abra [3p / objeto] [protodeíctico / acción] preparar comida [protodeíctico / acción] - Carlos sentar [protodeíctico / acción]

Tabla 32. Elementos deícticos y tipos de enunciados Patricia 27 meses.

Del mismo modo que en el mes anterior, los enunciados de Patricia presentan marcación deíctica simple en un elemento, marcación múltiple en un elemento y marcación simple o múltiple en varios elementos. Patricia mediante elementos lingüísticos se posiciona como primera persona y señala la participación de una segunda persona y tercera persona. El posicionamiento de Patricia como primera persona ocurre en elementos que denotan estado y posesión. El ejemplo 88 muestra el uso del elemento *estoy*.

Patricia (2;3.20)

\*INV: ¿qué estás haciendo?

\*PAT: **estoy** siesta.

\*INV: ¿qué estás haciendo dentro de la caja?

\*PAT: adiós.

EJEMPLO 88 (Corpus PICHKECHE)

Este marcador de primera persona no había sido hallado en los enunciados de Patricia en meses previos. Es interesante observar que el uso de *estar* para identificar a una tercera persona es frecuente en Pedro, Pablo y Patricia. Sin embargo, el uso de este elemento para posicionarse como primera persona no lo es. De hecho, el elemento *estoy* no está presente en los enunciados de Pedro y Pablo.

La identificación de una segunda persona por parte de Patricia ocurre en elementos que denotan acción y persona. Al igual que en meses previos, Patricia produce el elemento *siéntate*, el cual presenta doble marcación deíctica de segunda persona. El ejemplo 89 presenta este elemento.

Patricia (2;3.20)

\*INV: ¿y si me cambio para acá?

\*PAT: sí.

\*INV: ahora sí

\*PAT: **acá siéntate.**

EJEMPLO 89 (Corpus PICHKECHE)

Respecto de los casos especiales de marcación deíctica, se evidencia el uso de *abra* (*ábrela*) y *la abra* en el contexto de una solicitud que Patricia realiza a su interlocutor. Ella desea ir a jugar con su amigo Gustavo, por tanto, solicita a su interlocutor que abra la reja para poder salir. Mediante el enunciado *abra* (*ábrela*), Patricia identifica a su interlocutor como segunda persona y agente de la acción *abrir* e identifica a una tercera persona, en este caso, la reja. En el caso de *la abra*, Patricia nuevamente identifica a estas personas, pero esta vez de manera más evidente debido a la presencia del elemento *la*, el cual señala a la reja como tercera persona. Estos usos se muestran en el ejemplo 90.

Patricia (2;3.20)

\*INV: ¿dónde quieres ir?

\*PAT: a donde el Gustavo.

\*INV: ¿dónde?

\*PAT: el Gustavo.

\*INV: ¿dónde vas a ir?

\*PAT: Gustavo.

\*PAT: Gustavo.

\*PAT: Gustavo.

\*PAT: Gustavo.

\*PAT: Gustavo.

\*PAT: **abra.**

\*PAT: **la abra.**

\*INV: ¿dónde vas?

\*PAT: **abra.**

\*PAT: **abra.**

EJEMPLO 90 (Corpus PICHKECHE)

28 meses	
marcación simple en un elemento	no quiero no [1p / estado] - es mío [1p / posesión] - no quiero [1p / estado] no puedo [1p / acción] - quiere sube [1p / estado] - vamos [1p / acción] - vamos tobogán [1p / acción] - voy a poner ahí [1p / acción] mira [2p / acción] - mire moto [2p / acción] - mira la pelota [2p / acción] - mira el auto [2p / acción] - sienta Carlos [2p / acción] se cayó [3p / acción] - aquí está [3p / estado] - no está [3p / estado]
marcación múltiple en un elemento	siéntate ahí Carlos [2p / acción] [2p / persona] siéntate en la silla [2p / acción] [2p / persona]
marcación simple o múltiple en varios elementos	yo quiero el perro [1p / persona] [1p / estado] yo tengo un plátano [1p / persona] [1p / estado] no sé dónde se fue [1p / estado] [3p / acción] cayó esto [3p / acción] [3p / objeto]
casos especiales	no observado

Tabla 33. Elementos deícticos y tipos de enunciados Patricia 28 meses.

A los 28 meses, los enunciados de Patricia se caracterizan por contener marcación simple en un elemento, marcación múltiple en un elemento y marcación simple o múltiple en varios elementos. Al igual que en los meses previos, Patricia señala mediante elementos lingüísticos la participación de las tres posibles personas de un acto comunicativo.

El posicionamiento como primera persona por parte de Patricia ocurre mediante elementos que denotan acción, estado, persona y posesión. Los ejemplos 91 y 92 muestran el uso de *quiero* y la concurrencia de este elemento con *yo*, en tanto que el ejemplo 93 exhibe el uso del elemento *tengo* en compañía de *yo*.

Patricia (2;4.10)

\*INV: yo quiero la pelota.

\*PAT: **no quiero.**

\*INV: ¿dónde está la pelota?

\*PAT: **no quiero.**

\*INV: yo quiero la pelota.

EJEMPLO 91 (Corpus PICHKECHE)

Patricia (2;4.10)

\*INV: mira.

\*INV: ¿y este perrito que hay aquí?

\*PAT: **yo quiero el perro.**

\*INV: ¿quieres el perro?

\*PAT: sí.

\*PAT: **yo quiero el perro.**

EJEMPLO 92 (Corpus PICHKECHE)

Patricia (2;4.10)

\*INV: ¿qué más tienes?

\*PAT: **yo tengo un plátano.**

\*INV: mira.

\*INV: ¿te acuerdas cuando jugábamos con esto?

\*PAT: el auto.

\*INV: el auto.

EJEMPLO 93 (Corpus PICHKECHE)

La identificación de una segunda persona ocurre en elementos que denotan acción y persona. Por su parte, la identificación de una tercera persona se observa en elementos que denotan acción, estado y objeto. Los ejemplos 94, 95 y 96 presentan algunos de estos elementos.

Patricia (2;4.10)

\*INV: ¿dónde está la moto?

\*PAT: **mira.**

\*INV: es una moto.

\*PAT: la moto.

\*PAT: la moto.

\*PAT: **mira.**

\*PAT: **mira moto.**

EJEMPLO 94 (Corpus PICHKECHE)

Patricia (2;4.10)

\*INV: ahí está el oso.

\*INV: ¿me lo das?

\*PAT: **se cayó.**

\*INV: se cayó.

\*PAT: el oso.

\*INV: ahí está el oso.

EJEMPLO 95 (Corpus PICHKECHE)

Patricia (2;4.10)

\*INV: ¿dónde está?

\*PAT: oso.

\*PAT: aquí.

\*PAT: **aquí está.**

\*INV: lo encontraste.

\*PAT: aquí está.

EJEMPLO 96 (Corpus PICHKECHE)

Entre los enunciados con marcación deíctica en varios elementos, se encuentra *no sé dónde se fue*. A diferencia de los otros enunciados de esta categoría, éste presenta marcación deíctica que identifica a dos personas diferentes mediante elementos que denotan estado y acción. Esta construcción se muestra en el ejemplo 97.

Patricia (2;4.10)

\*INV: encontraste una pelota.

\*INV: ¿dónde está?

\*PAT: **no sé dónde se fue.**

\*INV: ¿dónde está?

\*PAT: no se ve.

EJEMPLO 97 (Corpus PICHKECHE)

29 meses	
marcación simple en un elemento	no quiere [1p / estado] - estoy a comer [1p / estado] - estoy tuteo [1p / estado] encontré [1p / acción] - vamos al baúl [1p / acción] tuya [2p / posesión] - oye [2p / acción] - tu guardar [2p / persona] - toma el auto [2p / acción] está sucio [3p / estado]
marcación múltiple en un elemento	tómala [2p / acción] [3p / objeto] cómela [2p / acción] [3p / objeto]
marcación simple o múltiple en varios elementos	no observado
casos especiales	no observado

Tabla 34. Elementos deícticos y tipos de enunciados Patricia 29 meses.

A diferencia de lo observado en meses previos, los enunciados de Patricia a los 29 meses se caracterizan por contener marcación simple en un elemento y marcación múltiple en un elemento. Mediante diversos recursos lingüísticos, Patricia se posiciona como primera

persona e identifica la participación de una segunda persona y una tercera persona. El posicionamiento de Patricia como primera persona ocurre a través de elementos que denotan acción y estado. Estos elementos ya habían sido hallados en meses anteriores. Los ejemplos 98 y 99 muestran algunos de estos elementos en contexto.

Patricia (2;5.20)

\*INV: ¿y el elefante?

\*PAT: no elefante.

\*INV: ¿dónde está el elefante?

\*PAT: **estoy tuto.**

\*INV: ¿quién está durmiendo?

\*INV: ¿estás durmiendo?

\*PAT: **estoy tuto.**

EJEMPLO 98 (Corpus PICHKECHE)

Patricia (2;5.20)

\*INV: ¿y el auto?

\*INV: ¿dejemos el auto acá?

\*PAT: no.

\*PAT: **no quiere.**

\*PAT: no.

EJEMPLO 99 (Corpus PICHKECHE)

La identificación de una segunda persona se observa en unidades que denotan acción, posesión y persona como *tuya*, *tu guardar* y *toma*, en tanto que la marcación de tercera persona se observa en elementos que denotan estado y objeto. Los ejemplos 100, 101 y 102 muestran algunos de estos usos.

Patricia (2;5.20)

\*INV: ¿y la ranita?

\*INV: ¿qué hacemos con la ranita?

\*PAT: **tuya.**

EJEMPLO 100 (Corpus PICHKECHE)

Patricia (2;5.20)

\*INV: ¿dónde estás guardando los juguetes?

\*INV: ¿en la caja?

\*PAT: **tu guarda.**

\*PAT: **tu guarda.**

\*PAT: **tu guarda.**

EJEMPLO 101 (Corpus PICHKECHE)

Patricia (2;5.20)

\*INV: ¿vas a buscar el auto?

\*PAT: **está sucio.**

\*INV: ¿qué es eso?

\*INV: es el auto.

\*PAT: **toma el auto.**

EJEMPLO 102 (Corpus PICHKECHE)

Del mismo modo que en meses previos, Patricia produce enunciados con marcación múltiple en un elemento. Como se muestra en el ejemplo 103, los dos enunciados que produce Patricia presentan características similares debido a que señalan la participación de una segunda persona y de una tercera persona que denota un objeto.

Patricia (2;5.20)

\*INV:

\*PAT: el juguete agua.

\*INV: vas a tomar agua.

\*PAT: **tómala.**

\*PAT: **tómala.**

\*PAT: Carlos.

\*INV: muy bien.

\*INV: ¿tomo agua?

\*PAT: agua.

\*INV: que rica está el agua.

\*PAT: **cómela.**

\*PAT: **cómela.**

EJEMPLO 103 (Corpus PICHKECHE)

30 meses	
marcación simple en un elemento	no quiero no [1p / estado] - me duele [1p / persona] - no puedo [1p / acción] no quiero [1p / estado] - tomando remedios [1p / acción] - quiero subir [1p / estado] - quiere tapa frío [1p / estado] - quiere abrir [1p / estado] - estoy enfermo [1p / estado] mira [2p / acción] ahí está [3p / estado] - no está [3p / estado] - está sucio [3p / estado] - se cayó [3p / acción] - se rompió [3p / acción]
marcación múltiple en un elemento	ayúdame [2p / acción] [1p / persona] dale la comida al caballo [2p / acción] [3p / objeto] dale comida [2p / acción] [3p / objeto]
marcación simple o múltiple en varios elementos	yo quiere colocar aquí [1p / persona] [1p / estado] yo quiere ese [1p / persona] [1p / estado] [3p / objeto] quiere ese [1p / estado] [3p / objeto] el caballo es mío [3p / estado] [1p / posesión] es mío [3p / estado] [1p / posesión] son míos [3p / estado] [1p / posesión] es mío [3p / estado] [1p / posesión] yo le doy chocolate [1p / persona] [3p / objeto] [1p / acción]
casos especiales	no observado

Tabla 35. Elementos deícticos y tipos de enunciados Patricia 30 meses.

A los 30 meses, los enunciados de Patricia se caracterizan por poseer marcación simple en un elemento, marcación múltiple en un elemento y marcación deíctica en varios elementos. A través de elementos que denotan acción, estado, persona y posesión, Patricia se posiciona como primera persona del acto comunicativo. La identificación de una segunda persona se evidencia en unidades que denotan acción, en tanto que el señalamiento de una tercera persona ocurre en elementos que denotan acción, estado y objeto. Algunas de estas marcaciones deícticas se exhiben en los ejemplos 104, 105 y 106.

Patricia (2;6.14)

\*INV: ¿de quién es este zapato?

\*PAT: **no quiere no.**

\*INV: ¿de quién es el zapato?

\*PAT: **el caballo es mío.**

\*INV: se rompió.

\*PAT: **se rompió**.  
\*INV: mira.  
\*INV: ¿de quién es?  
\*PAT: **quiero zapato**.  
EJEMPLO 104 (Corpus PICHKECHE)

Patricia (2;6.14)  
\*INV: ¿la guatita también le duele?  
\*PAT: sí.  
\*PAT: **oye**.  
\*PAT: **ven**.  
\*INV: ¿yo también le reviso la guatita?  
\*PAT: sí.  
\*PAT: **toma**.  
\*INV: ¿cómo se la reviso?  
\*PAT: **toma**.  
\*PAT: aquí.  
EJEMPLO 105 (Corpus PICHKECHE)

Patricia (2;6.14)  
\*INV: ¿cerremos ahí?  
\*PAT: no.  
\*PAT: no.  
\*PAT: no.  
\*INV: hay que cerrar la tapa.  
\*PAT: **no quiero**.  
\*INV: hay que cerrar la tapa.  
\*PAT: **no quiero**.  
\*PAT: **no quiero**.  
EJEMPLO 106 (Corpus PICHKECHE)

A esta edad, la marcación múltiple en un elemento ocurre en enunciados como *ayúdame, dale comida* y *dale comida al caballo*. En estos enunciados, Patricia identifica la participación de una primera persona, segunda persona y tercera persona. El ejemplo 107 presenta el uso de *dale comida*, en el cual se identifica la participación de una segunda persona y una tercera persona.

Patricia (2;6.18)  
\*INV: el caballo se está comiendo el auto azul.  
\*PAT: agua.  
\*PAT: agua.  
\*PAT: agua.  
\*INV: pero como el caballo se va a estar comiendo un auto.  
\*PAT: **dale comida**.  
EJEMPLO 107 (Corpus PICHKECHE)

A esta edad, Patricia produce un número importante de enunciados que contienen marcación deíctica en varios elementos. En éstos, Patricia se posiciona como primera persona e identifica la participación de una tercera persona. El señalamiento de ambas personas se realiza a través de unidades que, en su mayoría, ya habían sido hallados en meses previos. Entre estos se encuentran elementos que denotan persona como *yo*, objeto como *le*, posesión como *mío* y estado como *quiere*. Los ejemplos 108, 109 y 110 muestran algunos de éstos.

Patricia (2;6.18)

\*INV: ¿viste qué tiene el conejo en la mano?

\*INV: tiene un peluche.

\*INV: ¿le vas a dar comida?

\*INV: se está comiendo todo.

\*PAT: **yo le doy chocolate.**

\*INV: le vas a dar chocolate.

\*INV: se está comiendo todo el chocolate.

EJEMPLO 108 (Corpus PICHKECHE)

Patricia (2;6.18)

\*INV: ¿dónde hay una moto?

\*PAT: mire.

\*PAT: mire.

\*PAT: **yo quiere ese.**

\*PAT: **quiere ese.**

\*INV: ¿ese blanco?

\*PAT: mire.

\*PAT: el blanco.

EJEMPLO 109 (Corpus PICHKECHE)

Patricia (2;6.18)

\*INV: la ambulancia.

\*INV: aquí llegó el enfermo.

\*PAT: sí.

\*PAT: el enfermo.

\*INV: ¿qué vas a hacer?

\*PAT: este.

\*INV: ¿y ese es el cojín?

\*PAT: sí.

\*PAT: el cojín para mí.

\*PAT: **yo quiere colocar aquí.**

\*PAT: así.

\*INV: es para la cabeza.

\*PAT: sí.

EJEMPLO 110 (Corpus PICHKECHE)

31 meses	
marcación simple en un elemento	no quiere [1p / estado] - no sé [1p / estado] - mío [1p / posesión] - aquí encontré [1p / acción] mire [2p / acción] - come comida [2p / acción] - ahí pone [2p / acción] ahí está [3p / estado] - ahí está el pollo [3p / estado] - está sucia [3p / estado] está sucio [3p / estado] - se va [3p / acción] - se cayó [3p / acción] - quiere comer la comida [3p / estado]
marcación múltiple en un elemento	dame [2p / acción] [1p / persona] búscame la manzana [2p / acción] [1p / persona]
marcación simple o múltiple en varios elementos	es mío [3p / estado] [1p / posesión] eso es mío [3p / objeto] [3p / estado] [1p / posesión] quiero ese [1p / estado] [3p / objeto]
casos especiales	no observado

Tabla 36. Elementos deícticos y tipos de enunciados Patricia 31 meses.

A los 31 meses, los enunciados de Patricia presentan marcación deíctica simple en un elemento, marcación múltiple en un elemento y marcación simple o múltiple en varios elementos. La marcación en estos enunciados identifica la participación de una primera persona, una segunda persona y una tercera persona. Patricia se posiciona como primera persona del acto comunicativo mediante elementos que denotan acción, estado, persona y posesión. Cabe destacar que Patricia ya se había posicionado como primera persona a través de estos elementos en meses previos. La identificación de una segunda persona, a su vez, ocurre en elementos que denotan acción y la identificación de una tercera persona en elementos que denotan acción, estado y objeto. Los ejemplos 111, 112 y 113 muestran algunos de estos usos.

Patricia (2;7.15)

\*INV: ¿dónde vamos a guardar?

\*PAT: ahí todos juguetes.

\*INV: ¿los vamos a guardar ahí en el carro?

\*PAT: no.

\*PAT: **no quiere.**

\*PAT: **no quiere.**

EJEMPLO 111 (Corpus PICHKECHE)

Patricia (2;7.15)

\*INV: ¿quién es?

\*PAT: es.

\*INV: es el pingüino.

\*PAT: **mire.**

\*PAT: **mire.**

\*PAT: **mire.**

\*PAT: **mire**

EJEMPLO 112 (Corpus PICHKECHE)

Patricia (2;7.15)

\*INV: ¿qué le pasó?

\*PAT: **está sucio.**

\*INV: se ensució.

\*PAT: oh.

\*INV: ¿a ver?

\*PAT: **está sucio.**

EJEMPLO 113 (Corpus PICHKECHE)

A esta edad, dos enunciados con marcación múltiples en un elemento fueron identificados. Mediante los enunciados *dame* y *búscame la manzana*, Patricia identifica a su interlocutor como segunda persona de las acciones *dar* y *buscar* y se identifica a ella como primera persona. Acerca de los enunciados con marcación en varios elementos, se observa la identificación de una primera persona mediante elementos como *mío*, *me*, *quiero* y *pegué*. La identificación de una tercera persona, en tanto, se observa en elementos como *es*, *eso* y *ese*. Los ejemplos 114 y 115 exhiben algunos de estos usos.

Patricia (2;7.15)

\*INV: ¿puedo verlo?

\*PAT: no.

\*INV: va subiendo.

\*INV: va subiendo.

\*PAT: no.

\*PAT: **eso es mío.**

EJEMPLO 114 (Corpus PICHKECHE)

Patricia (2;7.15)

\*INV: ¿es un perro?

\*PAT: no.

\*INV: ¿qué te pasó?

\*PAT: **me pegué.**

EJEMPLO 115 (Corpus PICHKECHE)

32 meses	
marcación simple en un elemento	quiero el mono [1p / estado] - quiero los monos [1p / estado] - quiero saltar [1p / estado] voy a traer la silla [1p / acción] - no quiero [1p / estado] - quiere aliños [1p / estado] - quiere ahí [1p / estado] - mío [1p / posesión] sale [2p / acción] - toma [2p / acción] - espera [2p / acción] - saca el zapato [2p / acción] - saca los zapatos [2p / acción] se cayó [3p / acción] - está sucio [3p / estado] - se sienta [3p / acción] - la moto no está [3p / estado] - no está la moto [3p / estado] - se llevó la moto [3p / acción] - se cae [3p / acción] - ahí está [3p / estado] - se cierra [3p / acción]
marcación múltiple en un elemento	ayúdame [2p / acción] [1p / persona] dame [2p / acción] [1p / persona] dame el plato [2p / acción] [1p / persona]
marcación simple o múltiple en varios elementos	yo quiero encuentro juguetes [1p / persona] [1p / estado] no hacía yo [1p / acción] [1p / persona] hacía yo [1p / acción] [1p / persona] el elefante no hacía yo elefante [1p / acción] [1p / persona] dámelo mi el plato [2p / acción] [1p / persona] [3p / objeto] [1p / posesión] ese es mío [3p / objeto] [3p / estado] [1p / posesión] dámelo eso [2p / acción] [1p / persona] [3p / objeto] [3p / objeto]
casos especiales	la moto está ahí [3p / estado] déixis desvanecida

Tabla 37. Elementos deícticos y tipos de enunciados Patricia 32 meses.

A los 32 meses, Patricia produce un número importante de enunciados con marcación simple un elemento, enunciados con marcación múltiple un elemento y enunciados con marcación en varios elementos. Las tres posibles personas participantes en un acto comunicativo son identificadas por Patricia en sus enunciados. Patricia se señala como primera persona en elementos que denotan acción, estado, persona y posesión, en tanto que ella identifica a una segunda persona mediante unidades que denotan acción. La identificación de una tercera persona, por su parte, se observa en elementos que denotan acción, estado y objeto. Los ejemplos 116, 117 y 118 presentan algunos de estos elementos.

Patricia (2;8.20)

\*INV: ¿dónde está la silla?

\*PAT: allá.

\*INV: ¿la vas a traer?

\*PAT: **voy a traer la silla.**

EJEMPLO 116 (Corpus PICHKECHE)

U Patricia (2;8.20)

\*INV: ¿dónde está la carne?

\*PAT: ahí está.

\*INV: muchas gracias.

\*INV: que rico quedó.  
\*PAT: **toma**.  
\*PAT: **toma**.  
\*PAT: Carlos.  
EJEMPLO 117 (Corpus PICHKECHE)

Patricia (2;8.20)  
\*INV: ¿dónde vas a colocar el helicóptero?  
\*PAT: mira.  
\*PAT: **se sienta**.  
\*INV: ¿aquí arriba?  
\*PAT: arriba.  
EJEMPLO 118 (Corpus PICHKECHE)

La marcación múltiple en un elemento del enunciado se observa en las construcciones *ayúdame, dame y dame el plato*. Mediante estas construcciones, Patricia identifica la participación de su interlocutor como segunda persona y su propia participación como primera persona. El proceso de identificación ocurren en elementos que denotan acción. El posicionamiento como primera persona por parte de Patricia y la identificación que ella hace de una segunda persona y tercera persona también se observa en enunciados con marcación deíctica en varios elementos, como los que se muestran en los ejemplos 119 y 120.

Patricia (2;8.20)  
\*INV: lo puedes colocar aquí arriba.  
\*PAT: no.  
\*PAT: helicóptero.  
\*INV: ¿no lo vas a colocar arriba?  
\*PAT: helicóptero.  
\*INV: ¿te ayudo a colocarlo arriba?  
\*PAT: **yo quiero encuentro juguetes**.  
\*INV: ¿dónde están los juguetes?  
EJEMPLO 119 (Corpus PICHKECHE)

Patricia (2;8.20)  
\*INV: me estoy comiendo todo.  
\*PAT: dame.  
\*PAT: **dámelo eso**.  
\*PAT: dame.  
\*PAT: **dámela mí el plato**.  
EJEMPLO 120 (Corpus PICHKECHE)

Como muestra el ejemplo 119, Patricia señala su participación como primera persona en tres de los cuatro elementos del enunciado. Un enunciado con estas características no había sido hallado en meses anteriores. Una situación similar se observa en el ejemplo 120, en el cual los enunciados identifican de manera duplicada a una persona participante en el acto comunicativo. En el caso de *dámelo eso*, la identificación duplicada corresponde a una tercera persona, en tanto que en *dámela mí* corresponde al posicionamiento de Patricia como primera persona.

33 meses	
marcación simple en un elemento	no sé [1p / estado] - voy a hacer comida [1p / acción] sube [2p / acción] - toma caballo buzz [2p / acción] - toma [2p / acción] - mira [2p / acción] - abre [2p / acción] no está sucia [3p / estado] - se rompió [3p / acción] - ahí está [3p / estado] no está [3p / estado] - es un pip pip [3p / estado] - está sucio [3p / estado] - se perdió [3p / acción]
marcación múltiple en un elemento	no observado
marcación simple o múltiple en varios elementos	el avión es mío [3p / estado] [1p / posesión] yo quiero comida [1p / persona] [1p / estado]
casos especiales	no observado

Tabla 38. Elementos déicticos y tipos de enunciados Patricia 33 meses.

A los 33 meses, Patricia produce enunciados con marcación simple en un elemento y enunciados con marcación en varios elementos. Los enunciados con marcación única en un elemento identifican la participación de una primera, segunda y tercera persona en el acto comunicativo. La marcación de primera persona ocurre en elementos que denota acción y estado, en tanto que la marcación de segunda persona ocurre en elementos que denotan acción. Por su parte, la marcación de tercera persona se realiza en elementos que denotan estado y acción en construcciones con *se*. Los ejemplos 121 y 122 muestran algunos de estos usos.

Patricia (2;9.13)

\*INV: ¿es la leche?

\*PAT: sí.

\*INV: ¿de quién es esa leche?

\*PAT: **se rompió**.

\*INV: ¿quién fue?

\*PAT: **se rompió**.

\*INV: ¿tú lo rompiste?

\*PAT: no.

\*INV: ¿quién fue?

\*PAT: **no se**.

EJEMPLO 121 (Corpus PICHKECHE)

Patricia (2;9.13)

\*INV: ¿para mí?

\*PAT: gracias.

\*INV: lo voy a dejar ahí.

\*INV: muchas gracias

\*PAT: **toma dos bloques**.

\*INV: ¿vas a seguir buscando juguetes?

EJEMPLO 122 (Corpus PICHKECHE)



A esta edad se hallaron dos enunciados con marcación en varios elementos: *el avión es mío* y *yo quiero comida*. En el primero de estos, Patricia identifica la participación de una

tercera persona y de una primera persona. En el segundo, Patricia identifica la participación de una primera persona. Cabe destacar que estos enunciados presentan características ya observadas en meses previos.

34 meses	
marcación simple en un elemento	puse perros [1p / acción] - no estoy [1p / estado] mira [2p / acción] - sube [2p / acción] está sucio [3p / estado] - está sucio con la caca [3p / estado] - está con caca [3p / estado]
marcación múltiple en un elemento	no observado
marcación simple o múltiple en varios elementos	quiero sacarlo [1p / estado] [3p / objeto] yo quiero [1p / persona] [1p / estado]
casos especiales	no observado

Tabla 39. Elementos déicticos y tipos de enunciados Patricia 34 meses.

Al igual que en el mes anterior, los enunciados de Patricia a los 34 meses se caracterizan por tener marcación simple en un elemento y marcación en varios elementos. En sus enunciados, Patricia se posiciona como primera persona mediante unidades que denotan acción, estado y persona. Un elemento que había sido utilizado previamente por Patricia es *puse*. La identificación de una segunda persona es realizada por Patricia en elementos que denotan acción. Algunos de estos elementos se muestran en los ejemplos 123 y 124.

Patricia (2;10.17)

\*INV: ¿qué hiciste?

\*PAT: con las manos.

\*INV: ¿dónde te colocaste los perros?

\*PAT: **mira**.

\*PAT: **puse perros**.

\*INV: aquí hay otro perro.

EJEMPLO 123 (Corpus PICHKECHE)

Patricia (2;10.17)

\*INV: se cayó.

\*INV: mira.

\*PAT: gracias.

\*INV: ¿qué es?

\*PAT: taza.

\*INV: es una taza.

\*PAT: **no estoy**.

EJEMPLO 124 (Corpus PICHKECHE)

La tercera persona, por su parte, se encuentra en elementos que denotan estado y objeto. El ejemplo 125 exhibe el uso de *está*, el cual es uno de los elementos que ha estado presente en los enunciados de Patricia desde los 24 meses.

Patricia (2;10.17)

\*INV: ¿qué vas a cocinar?

\*PAT: lechuga sucio.

\*INV: ¿la lechuga?

\*PAT: **está sucio.**

\*INV: ¿qué vas a cocinar?

\*PAT: no.

EJEMPLO 125 (Corpus PICHKECHE)

35 meses	
marcación simple en un elemento	vamos [1p / acción] - vamos tobogán [1p / acción] - vamos carro [1p / acción] - vamos a jugar [1p / acción] toma [2p / acción] está durmiendo [3p / estado]
marcación múltiple en un elemento	acá siéntate [2p / acción] [2p persona]
marcación simple o múltiple en varios elementos	no observado
casos especiales	no observado

Tabla 40. Elementos deícticos y tipos de enunciados Patricia 35 meses.

A los 35 meses, Patricia produce enunciados con marcación simple en un elemento y marcación múltiple en un elemento. En sus enunciados, Patricia señala la participación de las tres posibles personas participantes en un acto comunicativo. El posicionamiento de Patricia como primera persona se evidencia en el elemento *vamos*, el cual denota acción. La identificación de una segunda persona ocurre en un enunciado con marcación simple en un elemento y en uno con marcación múltiple en un elemento. La marcación de tercera persona se observa nuevamente en el elemento *está*. Los ejemplos 126, 127 y 128 muestran estas identificaciones deícticas.

Patricia (2;11.14)

\*INV: ¿te vas a meter ahí dentro?

\*PAT: Carlos.

\*PAT: **vamos.**

\*INV: ¿dónde?

\*PAT: **vamos tobogán.**

\*INV: ¿dónde vas?

\*PAT: tobogán.

EJEMPLO 126 (Corpus PICHKECHE)

Patricia (2;11.14)

\*INV: vamos a tener que llevarte al médico.

\*PAT: ahí.

\*PAT: Carlos.

\*PAT: **acá siéntate.**

\*PAT: Carlos.

\*INV: ¿sí?  
 \*PAT: **siéntate.**  
 EJEMPLO 127 (Corpus PICHKECHE)

Patricia (2;11.14)  
 \*PAT: **está durmiendo.**  
 \*INV: el gatito está durmiendo.  
 \*INV: está durmiendo.  
 \*INV: hay que hacerle cariño al gatito.  
 EJEMPLO 128 (Corpus PICHKECHE)

36 meses	
marcación simple en un elemento	estoy enfermo [1p / estado] mira [2p / acción] - hace [2p / acción] - cierra la puerta [2p / acción] - tu [2p / persona] ahí está [3p / estado] - se cayó [3p / acción] - se fue [3p / acción] - está sucia [3p / estado] - se cayó [3p / acción]
marcación múltiple en un elemento	no observado
marcación simple o múltiple en varios elementos	eso quiero [3p / objeto] [1p / estado] necesito ese [1p / estado] [3p / objeto] es mío [3p / estado] [1p / posesión] ese es mío [3p / objeto] [3p / estado] [1p / posesión] oye Carlos tu [2p / acción] [2p / persona]
casos especiales	no observado

Tabla 41. Elementos déicticos y tipos de enunciados Patricia 36 meses.

A los 36 meses, Patricia produce enunciados con marcación simple en un elemento y con marcación en varios elementos. La marcación simple en un elemento señala el posicionamiento de Patricia como primera persona y la identificación de una segunda persona y una tercera persona. La primera persona se manifiesta en elementos que denotan estado y posesión, la segunda persona en elementos que denotan acción y persona y la tercera persona, en tanto, en elementos que denotan acción, estado y objeto. Los ejemplos 130, 131 y 132 muestran algunos de estos usos.

Patricia (2;12.15)  
 \*INV: ¿estás resfriada?  
 \*PAT: sí.  
 \*PAT: **estoy enfermo.**  
 \*INV: ¿estás enferma?  
 \*PAT: sí.  
 EJEMPLO 130 (Corpus PICHKECHE)

Patricia (2;12.15)  
 \*INV: ¿y los juguetes?  
 \*PAT: juguetes.  
 \*INV: ¿qué vas a hacer con los juguetes?  
 \*PAT: **ahí está.**  
 \*PAT: **ahí está.**  
 EJEMPLO 131 (Corpus PICHKECHE)



Patricia (2;12.15)

\*INV: la jirafa.

\*PAT: **es mío**.

\*PAT: arriba.

\*PAT: sí.

\*PAT: arriba.

\*PAT: cierra la puerta.

EJEMPLO 132 (Corpus PICHKECHE)

### 3.1.3.1 Panorama general: presencia de recursos lingüísticos para la identificación deíctica de personas en enunciados por parte de Patricia

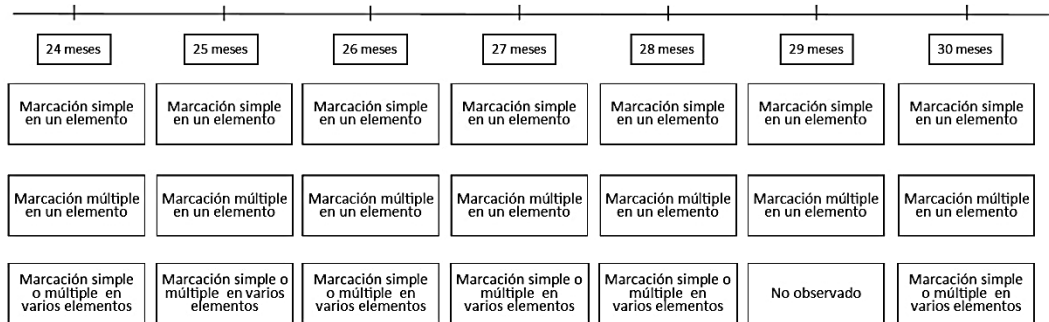


Figura 12. Tipos de enunciado según recursos deícticos producidos por Patricia 24 - 30 meses

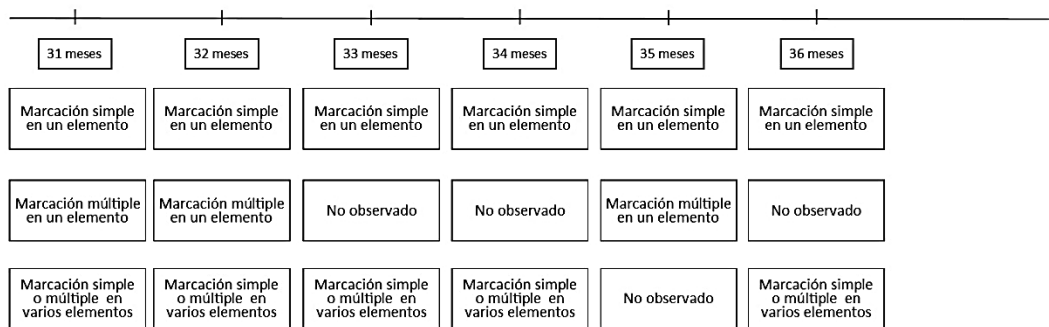


Figura 12. Tipos de enunciado según recursos deícticos producidos por Patricia 31 - 36 meses

### 3.1.3.2 Panorama general: recursos lingüísticos para la identificación deíctica de personas por parte de Patricia

24 meses	25 meses	26 meses	27 meses	28 meses	29 meses	30 meses
Marcadores 1ra persona Elemento estado Elemento persona Elemento posesión	Marcadores 1ra persona Elemento acción Elemento estado Elemento persona Elemento posesión	Marcadores 1ra persona Elemento acción Elemento estado Elemento persona Elemento posesión	Marcadores 1ra persona Elemento estado Elemento posesión	Marcadores 1ra persona Elemento acción Elemento estado Elemento persona Elemento posesión	Marcadores 1ra persona Elemento acción Elemento estado	Marcadores 1ra persona Elemento acción Elemento estado Elemento persona Elemento posesión
Marcadores 2da persona Elemento acción	Marcadores 2da persona Elemento acción Elemento persona	Marcadores 2da persona Elemento acción Elemento persona	Marcadores 2da persona Elemento acción Elemento persona	Marcadores 2da persona Elemento acción Elemento persona	Marcadores 2da persona Elemento acción Elemento posesión Elemento persona	Marcadores 2da persona Elemento acción
Marcadores 3ra persona Elemento acción Elemento estado	Marcadores 3ra persona Elemento acción Elemento estado Elemento objeto	Marcadores 3ra persona Elemento acción Elemento estado Elemento objeto	Marcadores 3ra persona Elemento acción Elemento estado Elemento objeto	Marcadores 3ra persona Elemento acción Elemento estado Elemento objeto	Marcadores 3ra persona Elemento estado Elemento objeto	Marcadores 3ra persona Elemento acción Elemento estado Elemento objeto
Casos especiales Elemento protodeíctico	Casos especiales Elemento protodeíctico Deixis desvanecida		Casos especiales Elemento protodeíctico			

Figura 14. Recursos lingüísticos de Patricia para identificar deícticamente a personas 24 - 30 meses

31 meses	32 meses	33 meses	34 meses	35 meses	36 meses
Marcadores 1ra persona Elemento acción Elemento estado Elemento persona Elemento posesión	Marcadores 1ra persona Elemento acción Elemento estado Elemento persona Elemento posesión	Marcadores 1ra persona Elemento acción Elemento estado Elemento persona Elemento posesión	Marcadores 1ra persona Elemento acción Elemento estado Elemento persona	Marcadores 1ra persona Elemento acción	Marcadores 1ra persona Elemento estado Elemento posesión
Marcadores 2da persona Elemento acción	Marcadores 2da persona Elemento acción	Marcadores 2da persona Elemento acción	Marcadores 2da persona Elemento acción	Marcadores 2da persona Elemento acción Elemento persona	Marcadores 2da persona Elemento acción Elemento persona
Marcadores 3ra persona Elemento acción Elemento estado Elemento objeto	Marcadores 3ra persona Elemento acción Elemento estado Elemento objeto	Marcadores 3ra persona Elemento acción Elemento estado	Marcadores 3ra persona Elemento estado Elemento objeto	Marcadores 3ra persona Elemento estado	Marcadores 3ra persona Elemento acción Elemento estado Elemento objeto
	Casos especiales Deixis desvanecida				

Figura 15. Recursos lingüísticos de Patricia para identificar deícticamente a personas 31 - 36 meses

### 3.1.4 Tamara, niña de término

24 meses	
Enunciado con marcación simple en un elemento	mío [1p / posesión] - vamos [1p / acción] - vamos a salir [1p / acción] mira [2p / acción] - toma [2p / acción] - tome [2p / acción] - despierta [2p / acción] - pon aquí [2p / acción] - pon bebé aquí [2p / acción] es el pinche [3p / estado] - está lista [3p / estado] - encontró una [3p / acción] - se acabó [3p / acción] - ahí está [3p / estado] - se cae [3p / acción] - se cayó [3p / acción] - ahí están [3p / estado] - está apretado [3p / estado] - se despertó [3p / acción] - está tomando el pan [3p / estado] - se comió la leche [3p / acción] - se tomó la leche [3p / acción] - es el queso [3p / estado] - está tomando la leche [3p / estado] - tiene hambre [3p / estado] - ha caído [3p / estado] - está llorando [3p / estado] - está cenando [3p / estado] - tiene dos ahí [3p / estado]
marcación múltiple en un elemento	ponlo ahí [2p / acción] [3p / objeto] dame [2p / acción] [1p / persona]
marcación simple o múltiple en varios elementos	abajo la mamá la encontró [3p / objeto] [3p / acción] ese es marrón [3p / objeto] [3p / estado] ese es negro [3p / objeto] [3p / estado] ese es talco [3p / objeto] [3p / estado] esa es la taza de té [3p / objeto] [3p / estado] se levantó ella [3p / acción] [3p / persona] la comió [3p / objeto] [3p / acción] la tomó [3p / objeto] [3p / acción]
casos especiales	porque tiene frío el bebé [3p / estado] deixis desvanecida bebé tiene hambre [3p / estado] deixis desvanecida está llorando el bebé [3p / estado] deixis desvanecida bebé está tomando la leche [3p / estado] deixis desvanecida gusta la leche al bebé [3p / estado] deixis desvanecida se cayó la Barbi [3p / estado] deixis desvanecida se cayó la mamadera [3p / estado] deixis desvanecida ahí está el pimentón [3p / estado] deixis desvanecida ahí está el naranjo [3p / estado] deixis desvanecida ahí está el bebé [3p / estado] deixis desvanecida

Tabla 42. Elementos deícticos y tipos de enunciados Tamara 24 meses.

A los 24 meses, Tamara produce enunciados con marcación simple en un elemento, con marcación múltiple en un elemento y con marcación simple o múltiple en varios elementos. En sus enunciados, Tamara se señala como primera persona del acto comunicativo e identifica la participación de una segunda persona y tercera persona. Tamara señala su participación como primera persona mediante elemento que denotan acción, persona y posesión. Por su parte, la señalización de una segunda persona ocurre en elementos que denotan acción. Los ejemplos 133, 134 y 135 muestran algunos de estos usos.

Tamara (2;0.17)

\*INV: lo encontraste.

\*INV: está allá bajo la silla.

\*TAM: se cae.

\*TAM: **mío**.

\*TAM: **mío.**  
\*TAM: **mío.**  
\*TAM: ahí está.  
\*INV: muy bien.  
EJEMPLO 133 (Corpus PICHKECHE)

Tamara (2;0.17)  
\*INV: ¿tienes más juguetes acá?  
\*TAM: muchos juguetes.  
\*INV: muchos juguetes.  
\*INV: ¿qué tienes acá?  
\*INV: ¿qué hay ahí?  
\*TAM: juguetes.  
\*TAM: **vamos.**  
\*TAM: **vamos.**  
\*TAM: **vamos.**  
\*INV: que bueno.  
EJEMPLO 134 (Corpus PICHKECHE)

Tamara (2;0.17)  
\*INV: hay más leche para el bebé.  
\*INV: muy bien.  
\*TAM: **pon bebé aquí.**  
\*TAM: se tomó la leche.  
\*INV: eso.  
\*TAM: se tomó la leche.  
EJEMPLO 135 (Corpus PICHKECHE)

La identificación de una tercera persona se observa en un número importante de enunciados. Tamara identifica a esta persona mediante elementos que denotan acción, estado, persona y objeto, como se muestra en los ejemplos 136 y 137.

Tamara (2;0.17)  
\*INV: ahí quedó con leche la mamadera.  
\*TAM: ñam ñam.  
\*INV: ñam ñam.  
\*TAM: rico.  
\*INV: tiene mucha hambre.  
\*TAM: **tiene hambre.**  
EJEMPLO 136 (Corpus PICHKECHE)

Tamara (2;0.17)  
\*INV: ¿se acabó la leche?  
\*INV: ¿le colocamos el pancito con queso?  
\*TAM: está llorando.  
\*TAM: más leche.  
\*INV: ¿más leche?  
\*INV: ¿y si le damos un poquito de fruta?  
\*TAM: no.  
EJEMPLO 137 (Corpus PICHKECHE)

A diferencia de lo observado en los enunciados de Pedro y Pablo y de manera similar a lo observado en Patricia, Tamara produce a esta edad enunciados con marcación múltiple en un elemento. En estos enunciados, Tamara señala la participación, por un lado, de una segunda persona y su participación como primera persona y, por otro, de una segunda persona y una tercera persona. Una de estas marcaciones múltiple se exhibe en el ejemplo 138.

138.

Tamara (2;0.17)

\*INV: ¿qué vamos a hacer con ese pañito?

\*TAM: **ponlo.**

\*TAM: **ponlo.**

\*INV: ¿aquí?

\*TAM: **ponlo.**

\*INV: ¿ahí?

\*TAM: **ponlo ahí.**

EJEMPLO 138 (Corpus PICHKECHE)

A esta edad se evidencia que Tamara produce un número importante de enunciados con marcación simple o múltiple en varios elementos y casos especial de deíxis de persona. Todos estos casos especiales corresponden a deíxis desvanecida debido a que Tamara produce enunciados con marcación deíctica de tercera persona en el elemento *está*, pero presenta la construcción que identifica a aquella tercera persona de manera más evidente. Los ejemplos 139 y 140 muestran un enunciado con marcación simple o múltiple en varios elementos y un caso de deíxis desvanecida, respectivamente.

Tamara (2;0.17)

\*INV: ¿le vas a dar una galleta?

\*INV: a lo mejor quiere comer galleta.

\*INV: mira.

\*TAM: galleta.

\*INV: también se come toda la galleta.

\*TAM: **la comió.**

\*TAM: **la comió.**

\*TAM: **la comió.**

\*INV: se comió la galleta.

\*TAM: ñam ñam.

EJEMPLO 139 (Corpus PICHKECHE)

Tamara (2;0.17)

\*INV: tiene mucha hambre el bebé.

\*INV: tiene mucha hambre.

\*INV: por eso toma tanta leche.

\*TAM: **bebé está tomando la leche.**

EJEMPLO 140 (Corpus PICHKECHE)

25 meses	
marcación simple en un elemento	quiero juguetes [1p / estado] - no quiero [1p / estado] - estoy comiendo pastelito [1p / estado] - estoy comiendo [1p / estado] - vamos a pintar [1p / acción] - quiero estar aquí [1p / estado] - vamos a armar los legos [1p / acción] - quiero pintar [1p / estado] - vamos a pintar ese cuaderno [1p / acción] - quiero hacer la casa [1p / estado] arma la torre [2p / acción] - tome [2p / acción] - canta [2p / acción] - mira [2p / acción] - dibuja [2p / acción] - pinta [2p / acción] es de picnic [3p / estado] - aquí está [3p / estado] - ahí va [3p / acción] - se cae aquí [3p / acción] - se cayó [3p / acción] - tiene mucha hambre [3p / estado] - está comiendo [3p / estado] - quiere más [3p / estado] - está comiendo naranja [3p / estado] - ahí está [3p / estado] - va a casa [3p / acción] - se partió [3p / acción] - tiene los lentes [3p / estado] - hizo la casa [3p / acción]
marcación múltiple en un elemento	dame la pieza [2p / acción] [1p / persona] recógelo [2p / acción] [3p / objeto] pónelo [2p / acción] [3p / objeto] ármelo [2p / acción] [3p / objeto]

	<p>ábrelo [2p / acción] [3p / objeto]  píntalo [2p / acción] [3p / objeto]</p>
marcación simple o múltiple en varios elementos	<p>este es la mimi [3p / persona] [3p / estado]  ese para mí [3p / objeto] [1p / posesión]  ese para mí ese [3p / objeto] [1p / posesión] [3p / objeto]  ese es el minion [3p / objeto] [3p / estado]  yo quiero la fresa [1p / persona] [1p / estado]  dibujo yo [1p / acción] [1p / persona]  pega tu [2p / acción] [2p / persona]  yo ayudo [1p / persona] [1p / acción]</p>
casos especiales	<p>ahí están las cosas [3p / estado] déixis desvanecida  ahí está el cabezón [3p / estado] déixis desvanecida  el minion la comidita tiene hambre [3p / estado] déixis desvanecida  se cayó la casa [3p / acción] déixis desvanecida  el cabezón se cayó [3p / acción] déixis desvanecida</p>

Tabla 43. Elementos deícticos y tipos de enunciados Tamara 25 meses.

A los 25 meses, los enunciados de Tamara se caracterizan por presentar marcación deíctica simple en un elemento, marcación múltiple en un elemento y marcación simple o múltiple en varios elementos. En sus enunciados, Tamara identifica a las tres posibles personas participantes en un acto comunicativo. Su posicionamiento como primera persona se observa en elementos que denotan acción, estado, persona y posesión. Al igual que en el mes previo, Tamara identifica a una segunda persona mediante elementos que denotan acción. Cabe destacar que la identificación de una segunda persona ocurre en un número importante de enunciados con marcación múltiple en un elemento. La marcación de esta persona en estos enunciados ocurre, principalmente, en compañía de elementos de marcación de tercera persona. Los ejemplos 141, 142 y 143 muestran algunas instancias de marcación deíctica de primera persona y de segunda persona.

Tamara (2;1.12)

\*INV: acá están los lápices.

\*INV: mira.

\*INV: ¿los colocamos acá?

\*TAM: vamos a pintar.

\*INV: ¿vamos a colocar aquí los lápices?

\*TAM: **quiero estar aquí.**

\*TAM: **quiero estar aquí.**

\*INV: ¿aquí quieres pintar?

\*INV: entonces podemos colocar los lápices acá.

EJEMPLO 141 (Corpus PICHKECHE)

Tamara (2;1.12)

\*INV: ¿dónde está el lápiz rosa?

\*INV: ¿se cayó?

\*TAM: se cayó.

\*TAM: se cayó.

\*INV: ¿se cayó el lápiz?

\*TAM: **recógelo.**

\*INV: a ver.

\*TAM: **recógelo.**

\*TAM: se cayó.

\*TAM: se cayó.

EJEMPLO 142 (Corpus PICHKECHE)

Tamara (2;1.12)

\*INV: aquí los podemos dejar sentaditos.

\*TAM: la Minnie está.

\*INV: la Minnie también.

\*TAM: **pónelo.**

\*TAM: **pónelo.**

\*INV: ¿aquí?

\*INV: ahí.

\*TAM: ya.

\*TAM: ya.

EJEMPLO 143 (Corpus PICHKECHE)

Tamara identifica la participación de una tercera persona a través de elementos que denotan acción, estado, persona y objeto. El elemento que denota objeto fue utilizado por Tamara con frecuencia en enunciados con marcación múltiple en un elemento, como fue mencionado previamente. Los ejemplos 144 y 145 presentan algunos usos de marcadores de tercera persona.

Tamara (2;1.12)

\*TAM: ahí viene.

\*TAM: comidita.

\*TAM: vamos a armar los legos.

\*TAM: **ármelo.**

\*INV: ¿abro esto?

\*TAM: ya.

\*TAM: ya.

\*INV: ¿sí?

\*INV: ya.

\*INV: a ver.

\*INV: ¿qué vamos a sacar de acá?

\*INV: a ver.

\*INV: ahí sí.

\*TAM: **ábrela.**

\*INV: ahí sí.

EJEMPLO 144 (Corpus PICHKECHE)

Tamara (2;1.12)

\*INV: mira.

\*INV: el dibujo.

\*INV: mira.

\*INV: los dibujos que estás haciendo.

\*INV: están muy bonitos.

\*INV: ¿y si dibujamos un niño?

\*TAM: **píntalo.**

EJEMPLO 145 (Corpus PICHKECHE)

Al igual que en el mes anterior, Tamara produce con frecuencia enunciados con deíxis desvanecida. En estos enunciados, Tamara produce elementos que denotan acción y estado e identifica, a través de éstos, a una tercera persona. Estos elementos son presentados en compañía de la construcción que identifica de manera más evidente el referente de interés. El ejemplo 146 presenta un enunciado con deíxis desvanecida.

Tamara (2;1.12)

\*INV: mira.

\*INV: es una casa más grande.

\*TAM: el cabezón se cayó.

\*INV: se cayó.

EJEMPLO 146 (Corpus PICHKECHE)

A esta edad, se observa que la mayoría de los enunciados con marcación simple o múltiple en varios elementos presentan dos marcaciones deícticas de persona, al igual que en el mes 24. No obstante, uno de los enunciados que Tamara produce contiene tres marcaciones deícticas: una de ellas posiciona a Tamara como primera persona y dos identifican la participación de una tercera persona.

26 meses	
marcación simple en un elemento	vamos a poner el pañito a la mesa [1p / acción] vamos a colocar el azul [1p / acción] - vamos a colocar el rojo [1p / acción] vamos a colocar la casa [1p / acción] - vamos a colocar la manzana [1p / acción] - vamos a guardar [1p / acción] colocamos el rojo [1p / acción] - pongamos el rojo aquí [1p / acción] colocamos la lata [1p / acción] - vamos a dejar el suelo [1p / acción] vamos a colocar a Peppa [1p / acción] vamos a dar queque a la Peppa [1p / acción] vamos a sacar al Mickey [1p / acción] - quiero más [1p / estado] cerremos [1p / acción] - necesito ayuda [1p / estado] tenemos el vaso [1p / estado] mira [2p / acción] - toma [2p / acción] se come la manzana [3p / acción] - ahí está [3p / estado] se abre abajo [3p / acción] - no quiere salir [3p / estado] se salió [3p / acción] - se cayó [3p / acción] tiene hambre [3p / estado] - quiere llamar [3p / estado] quiere más [3p / estado] se está poniendo la ropa del robot [3p / estado] está durmiendo [3p / estado]- se come la planta - está llorando mucho [3p / estado] está llorando [3p / estado]
marcación múltiple en un elemento	no observado
marcación simple o múltiple en varios elementos	mira eso [2p / acción] [3p / objeto] vamos a darle [1p / acción] [3p / objeto] vamos a pasear ese [1p / acción] [3p / objeto] vamos a sacar la foto a eso [1p / acción] [3p / objeto] vamos a sacarlo [1p / acción] [3p / objeto] vamos a cerrarlo [1p / acción] [3p / objeto] vamos a echarlo [1p / acción] [3p / objeto] vamos a ponerle un pantalón [1p / acción] [3p / persona] vamos a guardar eso [1p / acción] [3p / objeto] está jugando con ella [3p / estado] [3p / persona] este para ti [3p / objeto] [2p / persona]
casos especiales	no quiere salir el caballo [3p / estado] deixis desvanecida el rojo se cayó [3p / acción] deixis desvanecida ahí está todos los niños [3p / estado] deixis desvanecida se cayó la cabra [3p / acción] deixis desvanecida

Tabla 44. Elementos deícticos y tipos de enunciados Tamara 26 meses.

A diferencia de lo observado en los primeros meses, Tamara, a los 26 meses, produce enunciados con marcación simple en un elemento y enunciados con marcación simple o múltiple en varios elementos. En sus enunciados, Tamara se posiciona como primera persona a través de elementos que denotan acción y estado. Entre estos elementos, se observa un uso recurrente del elemento *vamos*. De hecho, el posicionamiento de Tamara como primera persona ocurre, principalmente, mediante el uso de este elemento en enunciados con marcación simple en un elemento y en enunciados con marcación simple o múltiple en varios elementos. Los ejemplos 147 y 148 muestran el uso del elemento *vamos*.

Tamara (2;2.18)

\*INV: ¿le vamos a dar a Peppa un poco de jugo?

\*TAM: ya

\*INV: ¿sí?

\*INV: ¿le vas a dar un poco?

\*TAM: **vamos a darle.**

EJEMPLO 147 (Corpus PICHKECHE)

Tamara (2;2.18)

\*INV: ¿qué estaba haciendo la Minnie?

\*INV: ¿vas a hacer más jugo?

\*INV: jugo de naranja.

\*INV: más juguito.

\*INV: que rico.

\*TAM: **vamos a echarlo.**

\*INV: ¿vas a echar jugo?

\*TAM: toma.

\*TAM: toma.

EJEMPLO 148 (Corpus PICHKECHE)

La identificación de una segunda persona ocurre en elementos que denotan acción y persona, en tanto que la identificación de una tercera persona se observa en elementos que denotan acción, estado, persona y objeto. Los ejemplos 149 y 150 exhiben estas marcaciones.

Tamara (2;2.18)

\*INV: que rico está el jugo.

\*TAM: **toma.**

\*TAM: **toma.**

\*TAM: **toma.**

\*INV: que rico está.

\*TAM: **toma.**

EJEMPLO 149 (Corpus PICHKECHE)

Tamara (2;2.18)

\*TAM: vamos a cerrarla

\*INV: ya.

\*INV: ¿quién la cierra?

\*TAM: mira.

\*TAM: **está durmiendo esa mochila.**

\*INV: está muy llena.

\*INV: ¿se puede cerrar?

\*TAM: mira.

\*TAM: **está durmiendo.**

EJEMPLO 150 (Corpus PICHKECHE)

Nuevamente, se observa que Tamara produce enunciados en los que identifica a una tercera persona en elementos que denotan estado; sin embargo, éstos se encuentran en compañía de una construcción que identifica de manera directa al referente de interés. Construcciones como *no quiere salir el caballo* o *se cayó la cabra* señalan a una tercera persona en *quiere* y *se cayó*. No obstante, las construcciones *el caballo* y *la cabra* identifican también a dichos referentes.

27 meses	
marcación simple en un elemento	vamos a sacar [1p / acción] - sacamos foto al bebé [1p / acción] - yo poner [1p / persona] - vamos a hacer un camión [1p / acción] - vamos a poner en la mano [1p / acción] - vamos a poner los heladitos [1p / acción] - coloquemos al gato [1p / acción] - vamos a poner el pañito [1p / acción] - colocamos al niño [1p / acción] toma [2p / acción] - mira [2p / acción] - presta la escalera [2p / acción] - abre la puerta [2p / acción] quiere comidita [3p / estado] - se cayó [3p / acción] - salió volando hasta el sol [3p / acción] - ahí está [3p / estado] - se desmayó [3p / acción] se apagó [3p / acción] - está volando al sol [3p / estado] - está conversando [3p / estado] se escapó [3p / acción]
marcación múltiple en un elemento	sentémoslo [1p / acción] [3p / persona] préstalo [2p / acción] [3p / objeto] sácala [2p / acción] [3p / objeto]
marcación simple o múltiple en varios elementos	vamos a sacarle ese [1p / acción] [3p / persona] [3p / objeto] vamos a ponerlo [1p / acción] [3p / objeto] vamos a prenderla con ese control [1p / acción] [3p / objeto] vamos a apagarle [1p / acción] [3p / objeto] vamos a preguntarle [1p / acción] [3p / persona] la coloco yo [3p / objeto] [1p / acción] [1p / persona] no puedo sacarlo [1p / acción] [3p / objeto] quiero pasar a mi [1p / estado] [1p / persona]
casos especiales	ahí está el bebé [3p / estado] déjxis desvanecida se salió el gorro [3p / acción] déjxis desvanecida se cayó el gorro [3p / acción] déjxis desvanecida se cayó el árbol [3p / acción] déjxis desvanecida se cayó el oso [3p / acción] déjxis desvanecida ese barco se escapó [3p / acción] déjxis desvanecida la barbie se cayó [3p / acción] déjxis desvanecida la barbie vende helados [3p / acción] déjxis desvanecida se cayó el sombrero [3p / acción] déjxis desvanecida ahí está el sombrero verde [3p / estado] déjxis desvanecida están conversando los niños [3p / estado] déjxis desvanecida el niño no puede subir [3p / acción] déjxis desvanecida

Tabla 45. Elementos deícticos y tipos de enunciados Tamara 27 meses.

A los 27 meses, los enunciados de Tamara presentan marcación deíctica en un elemento, marcación múltiple en un elemento y marcación simple o múltiple en varios elementos. Tamara se posiciona como primera persona mediante elementos que denotan acción, estado y persona. De manera similar al mes anterior, este posicionamiento ocurre, principalmente, a través del elemento *vamos*. Por su parte, Tamara identifica a una segunda persona mediante elementos que denotan acción e identifica a una tercera

persona a través de elementos que denotan acción, estado, persona y objeto. Los ejemplos 151 y 152 muestran algunos de estos usos.

Tamara (2;3.14)

\*TAM: se salió otra parte.

\*INV: claro.

\*INV: ¿qué hacemos?

\*TAM: **ponemos**.

\*INV: ¿qué hacemos?

\*TAM: **ponemos**.

EJEMPLO 151 (Corpus PICHKECHE)

Tamara (2;3.14)

\*INV: ¿viste el bebé que está en la silla?

\*TAM: **vamos** a hacer un camión.

\*TAM: **vamos** a hacer un camión.

\*INV: ¿vas a hacer un camión?

\*TAM: **hace un camión tú**.

\*INV: ¿yo hago un camión?

\*TAM: sí.

EJEMPLO 152 (Corpus PICHKECHE)

Al igual que en el mes 25, la mayoría de los enunciados con marcación simple o múltiple en varios elementos identifican a dos personas. Sin embargo, a esta edad se observa que Tamara produce dos enunciados con tres marcaciones deícticas. Éstas señalan la participación de una tercera persona y el posicionamiento de Tamara como primera persona, como muestra el ejemplo 153.

Tamara (2;3.14)

\*INV: ¿dónde lo vas a sentar si el chanchito está en la silla?

\*TAM: vamos a sentarse en la silla.

\*TAM: a sentarse.

\*INV: ya.

\*INV: yo te ayudo.

\*TAM: vamos a sentar la silla el bebé.

\*INV: ahí el bebé en la silla.

\*INV: muy bien.

\*TAM: **vamos a sacarle ese**.

\*INV: ya.

EJEMPLO 153 (Corpus PICHKECHE)

Al igual que en los meses anteriores, Tamara produce un número importante de enunciados con marcación deíctica desvanecida.

28 meses	
marcación simple en un elemento	quiero colocar [1p / estado] - vamos [1p / acción] - voy a hacer un robot [1p / acción] - que linda mi casa [1p / posesión] - vamos a desarmar otra vez [1p / acción] - podemos armar [1p / acción] - vamos a jugar [1p / acción] mira [2p / acción] va a tener una ventana [3p / acción] - se cayó [3p / acción] - va a salir a la calle [3p / acción] - se desarmó [3p / acción] - va subiendo [3p / acción] - son amigos [3p / estado] - quiere jugar [3p / estado]

marcación múltiple en un elemento	préstalo [2p / acción] [3p / objeto]
marcación simple o múltiple en varios elementos	mira mí que hice [2p / acción] [1p / persona] [1p / acción] yo voy este [1p / persona] [1p / acción] [3p / objeto] voy a poner este [1p / acción] [3p / objeto]
casos especiales	se cayó vaca [3p / acción] deíxis desvanecida se subió el oso [3p / acción] deíxis desvanecida se desarmó la casa del perro chocolo [3p / acción] deíxis desvanecida

Tabla 46. Elementos déicticos y tipos de enunciados Tamara 28 meses.

A los 28 meses, Tamara produce enunciados con marcación simple en un elemento, marcación múltiple en un elemento y marcación simple o múltiple en varios elementos. En sus enunciados, Tamara identifica a las tres posibles personas participantes en el acto comunicativo. A esta edad también Tamara produce enunciados con deíxis desvanecida. El posicionamiento de Tamara como primera persona se evidencia en elementos que denotan acción, estado, persona y posesión. Elementos como *quiero*, *vamos*, *mi* y *yo*, entre otros, se encuentran en los enunciados de Tamara. Los ejemplos 154 y 155 muestran algunos de éstos.

Tamara (2;4.13)

\*INV: todos los caballitos que tienes.

\*INV: ¿cuántos tienes?

\*TAM: cuatro.

\*TAM: cuatro.

\*TAM: cuatro caballos.

\*TAM: profesor.

\*INV: todos los caballitos.

\*TAM: **mira mi que hice.**

\*TAM: profesor.

\*INV: ¿qué hiciste?

\*TAM: una construcción.

EJEMPLO 154 (Corpus PICHKECHE)

Tamara (2;4.13)

\*INV: mira.

\*INV: la puerta de la casa del perro Chocolo.

\*INV: a ver.

\*INV: mira.

\*TAM: y ahí.

\*TAM: **yo voy este.**

\*TAM: **voy a poner este.**

\*INV: ¿dónde vas a colocar ese?

\*TAM: voy a hacer un robot.

\*INV: muy bien.

EJEMPLO 155 (Corpus PICHKECHE)

La identificación de una segunda persona se observa en elementos que denotan acción, en tanto que la identificación de una tercera persona ocurre en elementos que denotan acción, estado y objeto. Cabe destacar que la identificación de estas personas se encuentra en los enunciados con marcación simple en un elemento, con marcación múltiple en un

elemento y con marcación simple o múltiple en varios elementos, como muestran los ejemplos 156, 157 y 158.

Tamara (2;4.13)

\*TAM: está lloviendo en la ventana.

\*INV: claro.

\*INV: hay que protegerse.

\*INV: por eso tienen que quedarse en casa.

\*INV: el oso con el caballo.

\*TAM: **vamos a jugar.**

\*INV: claro.

\*INV: oye.

\*TAM: **quiere jugar.**

\*TAM: **quiere jugar.**

\*INV: ¿y la vaquita también se va a quedar en casa?

EJEMPLO 156 (Corpus PICHKECHE)

Tamara (2;4.13)

\*INV: la casa que le estamos construyendo al caballito.

\*INV: que linda mi casa.

\*TAM: que linda mi casa.

\*INV: claro.

\*INV: es una casa muy bonita.

\*TAM: **va a salir a la calle.**

\*INV: podemos colocar eso ahí.

\*INV: ahí.

EJEMPLO 157 (Corpus PICHKECHE)

Tamara (2;4.13)

\*INV: mira.

\*INV: todos los animalitos.

\*TAM: **préstalo.**

\*INV: mira.

\*INV: todos los animalitos.

\*TAM: **préstalo.**

EJEMPLO 158 (Corpus PICHKECHE)

Del mismo modo que en el mes anterior, Tamara produce dos enunciados con marcación simple o múltiple en varios elementos. A través de estos, Tamara identifica la participación de tres personas en el acto comunicativo: en ambos enunciados, Tamara se posiciona como primera persona mediante dos elementos. Así mismo, en uno de ellos identifica a una segunda persona y en el otro a una tercera persona.

29 meses	
marcación simple en un elemento	sacamos [1p / acción] - vamos a construir [1p / acción] - vamos a construir una casa [1p / acción] - tengo caballito [1p / estado] - vamos a contarlos [1p / acción] - ponemos una ventana [1p / acción] - armamos otra casa [1p / acción] - no se [1p / estado] - vamos a buscar otro [1p / acción] - vamos a desarmar una casa [1p / acción] - vamos a colocar una puerta [1p / acción] - encontré un poni [1p / acción] - voy a colocar el rojo [1p / acción] mira [2p / acción] - saca la bolsa de cumpleaños [2p / acción] - saca esta bolsa [2p / acción] está comiendo bolita [3p / estado] - tiene mucha hambre [3p / estado] - va a saltar [3p / acción] - saltó muy alto [3p / acción] - se va a caer [3p / acción] - saltó a la piscina [3p / acción] - tiene dos colas [3p / estado] - se va a caer [3p / acción] - quiere salir [3p / estado]

marcación múltiple en un elemento	no observado
marcación simple o múltiple en varios elementos	voy a contarlos [1p / acción] [3p / objeto] no lo veo [3p / objeto] [1p / acción] vamos a sacarle una foto [1p / acción] [3p / persona] vamos a sacar esto [1p / acción] [3p / objeto] vamos a guardarlo [1p / acción] [3p / objeto] guarda este [2p / acción] [3p / objeto] saca otro para ayudarme [2p / acción] [1p / persona]
casos especiales	el George también quiere [3p / estado] déjxis desvanecida quedó derecha la torre [3p / estado] déjxis desvanecida el George se cayó a la piscina [3p / acción] déjxis desvanecida

Tabla 47. Elementos deícticos y tipos de enunciados Tamara 29 meses.

Los enunciados que produce Tamara a los 29 meses presentan características similares a las observadas en el mes 26, es decir, ella produce enunciados con marcación simple en un elemento y con marcación simple o múltiple en varios elementos. No se observa la producción de enunciados con marcación múltiple en un elemento. Acerca de las personas identificadas en sus enunciados, nuevamente Tamara señala mediante elementos lingüísticos a una primera persona, una segunda persona y una tercera persona.

Elementos que denotan acción, estado y persona permiten a Tamara posicionarse como primera persona. A su vez, elementos que denotan acción le permiten identificar a una segunda persona, en tanto que elementos que denotan acción, estado, persona y objeto le permiten señalar a una tercera persona. Los ejemplos 159, 160 y 161 muestran algunos de estos elementos deícticos en uso.

Tamara (2;5.10)

\*INV: colócala aquí arriba.

\*TAM: **vamos a colocar**.

\*INV: ¿qué vas a colocar dentro de la tortuga?

\*TAM: no.

\*TAM: **voy** a colocar el rojo.

\*INV: ¿vas a colocar el rojo?

\*TAM: sí.

\*TAM: **voy** a colocar el rojo.

\*TAM: el azul.

EJEMPLO 159 (Corpus PICHKECHE)

Tamara (2;5.10)

\*INV: los patitos van a vivir en esa casa.

\*INV: ¿y el perro Chocolo va a vivir en esa casa?

\*TAM: no.

\*TAM: y tiene cola.

\*INV: la cola del perro Chocolo.

\*TAM: **mira**.

\*TAM: **tiene**.

\*TAM: **tiene dos colas**.

EJEMPLO 160 (Corpus PICHKECHE)

Tamara (2;5.10)

\*INV: quedó muy bonito ahí.

\*INV: mira como quedó.

\*TAM: no.

\*INV: ¿no quedó bonito?

\*TAM: no.

\*TAM: **no quedó bonito.**  
 \*INV: ¿no?  
 \*INV: ¿cómo quedó?  
 \*TAM: **entonces vamos a guardarlo.**  
 EJEMPLO 161 (Corpus PICHKECHE)

30 meses	
marcación simple en un elemento	ponemos a cocinar [1p / acción] - vamos a jugar a la doctora [1p / acción] vamos al hospital [1p / acción] - vamos a operar al oso [1p / acción] - vamos a ir al hospital [1p / acción] - vamos a desarmar la muñeca [3p / acción] - vamos a cantar [1p / acción] - estoy jugando con el profesor [1p / estado] - voy a la piscina de legos [1p / acción] - mi silla [1p / posesión] - hagué una puerta [1p / acción] - voy a pintar [1p / acción] - no sé [1p / estado] - vamos a pintar colores [1p / acción] mira [2p / acción] - no vas a comer esa fruta [2p / acción] - pinta la piña [2p / acción] está en la playa [3p / estado] - quiere más fruta [3p / estado] - se cayó [3p / acción] - necesita remedios [3p / estado] - tiene alas [3p / estado] - no sabe caminar [3p / estado]
marcación múltiple en un elemento	déjala ahí [2p / acción] [3p / objeto] para operarla [3p / persona] ándate a la cocina [2p / acción] [2p / persona] déjala tranquila [2p / acción] [3p / objeto]
marcación simple o múltiple en varios elementos	me voy a poner a cocinar [1p / persona] [1p / acción] voy a echarle un poco de medicina [1p / acción] [3p / persona] le faltan las ventanas [3p / objeto] [3p / estado]
casos especiales	quiere papaya el poni [3p / estado] déjxis desvanecida le gusta la fruta al poni [3p / persona] [3p / estado] déjxis desvanecida

Tabla 48. Elementos deícticos y tipos de enunciados Tamara 30 meses.

A los 30 meses, los enunciados de Tamara contienen marcación simple en un elemento, marcación múltiple en un elementos y marcación simple o múltiple en varios elementos. Así mismo, al igual que en meses previos, Tamara produce enunciados con déjxis desvanecida. El posicionamiento de Tamara como primera persona se efectúa en elementos que denotan acción, estado y persona. Los elementos *vamos* y *voy* predominan en el repertorio de marcadores de primera persona. La identificación de una segunda persona, por su parte, se observa en elementos que denotan acción como *pinta*, *vas* y *déjala*. Este último elemento concurren la marcación de segunda persona y tercera persona. Los ejemplos 162, 163 y 164 presentan algunos de estos elementos deícticos.

Tamara (2;6.14)  
 \*INV: ¿por qué lo vamos a operar?  
 \*TAM: **es** con medicina.  
 \*INV: para que se mejore.  
 \*INV: sí.  
 \*TAM: **voy** a echarle un poco de medicina.  
 \*TAM: **estamos con la medicina.**  
 \*INV: sí.  
 \*INV: para que se mejore el osito.  
 EJEMPLO 162 (Corpus PICHKECHE)

Tamara (2;6.14)

\*INV: necesita remedios para mejorarse Sussy Oveja.

\*TAM: ya.

\*INV: ¿qué tenemos acá para operar?

\*INV: ¿qué tenemos acá?

\*TAM: no.

\*TAM: **déjala ahí.**

\*INV: ya.

\*INV: la dejamos ahí entonces.

EJEMPLO 163 (Corpus PICHKECHE)

Tamara (2;6.14)

\*TAM: **vamos a pintar.**

\*INV: ¿qué vas a pintar?

\*INV: ¿la piña?

\*INV: ¿o el plátano?

\*TAM: la piña.

\*INV: la piña.

\*INV: muy bien.

\*TAM: **pinta la piña.**

\*INV: yo la pinto.

\*TAM: sí.

EJEMPLO 164 (Corpus PICHKECHE)

La marcación de tercera persona, además de estar presente en enunciados con marcación deíctica múltiple en un elemento como en *para operarla, déjala tranquila y ándate a la cocina*, se encuentra en enunciados como *quiere más fruta, se cayó y le faltan las ventanas*. La marcación de tercera persona ocurre en elementos que denotan acción, estado, persona y objeto. Los ejemplos 165 y 166 muestran esta marcación deíctica.

Tamara (2;6.14)

\*INV: ¿y esa uva para quién es?

\*INV: ¿para el caballito?

\*INV: ¿para el pony?

\*TAM: sí.

\*INV: es para el pony.

\*TAM: **quiere más fruta.**

\*TAM: **quiere más fruta.**

\*INV: ¿quiere más fruta?

EJEMPLO 165 (Corpus PICHKECHE)

Tamara (2;6.14)

\*INV: ¿y el osito puede volar?

\*TAM: el osito puede volar.

\*TAM: **tiene alas.**

\*INV: ¿tiene alas?

\*TAM: sí.

\*TAM: **tiene alas.**

\*TAM: mami.

\*TAM: mami.

\*TAM: **estoy jugando con el profesor.**

\*TAM: **ándate a la cocina.**

\*INV: está cocinando.

\*INV: ¿vas a almorzar?

\*TAM: no.

EJEMPLO 166 (Corpus PICHKECHE)

El elemento *ándate* presenta características similares las observadas en el enunciado *siéntate* que Patricia produjo desde los 24 meses. Ambos enunciados, en el contexto de una solicitud, identifican a una segunda persona mediante un elemento que denota acción. Sin embargo, la identificación de esta segunda persona se manifiesta nuevamente mediante un elemento adosado al término del elemento que denota acción. Esta marcación doble de segunda persona en un elemento no se había hallada en meses previos de Tamara ni tampoco fue producida por ni por Pedro ni Pablo.

<b>31 meses</b>	
marcación simple en un elemento	después vemos el arbolito [1p / acción] - vamos a desarmar una casa [1p / acción] - voy a hacer [1p / acción] - hice otro arbolito [1p / acción] - armemos una jirafa pequeña [1p / acción] - yo toma ahí [1p / persona] - estamos aquí [1p / estado] - voy a ir a abajo [1p / acción] - voy a buscar [1p / acción] - voy a buscar una música [1p / acción] abre los legos [2p / acción] - mira [2p / acción] está comiendo [3p / estado] - se desarmó [3p / acción] - está desarmado [3p / estado] - va a escapar [3p / acción] - se escondió [3p / acción] - va a jugar con las jirafas [3p / acción] - está llegando [3p / estado] - se esconde ahí [3p / acción] - va a llegar [3p / acción] - se escapó en el árbol [3p / acción] - se escondió [3p / acción] - ahí está [3p / estado]
marcación múltiple en un elemento	ármalo [2p / acción] [3p / objeto] llegaste [2p / acción] [2p / persona] alcánzalo [2p / acción] [3p / objeto] alcánzalo para arriba [2p / acción] [3p / objeto] velo [2p / acción] [3p / objeto] velo con la lupa mejor [2p / acción] [3p / objeto] engánchalo con una cuerda [2p / acción] [3p / objeto]
marcación simple o múltiple en varios elementos	soy tu amiga [1p / estado] [2p / persona] yo quiero [1p / persona] [1p / estado] yo coloqué [1p / persona] [1p / acción] me acuerdo [1p / persona] [1p / acción] ella pone la estrella allá [3p / persona] [3p / acción] la Almendra me tomó en brazos [1p / persona] [3p / acción] la Almendra me ayudó [1p / persona] [3p / acción] préstame ese [2p / acción] [1p / persona] [3p / objeto] voy a desarmar esto [1p / acción] [3p / objeto] vamos a colocarle una estrella [1p / acción] [3p / objeto] rescátalo con esto mejor [2p / acción] [3p / objeto] [3p / objeto]
casos especiales	no observado

Tabla 49. Elementos déicticos y tipos de enunciados Tamara 31 meses.

Los enunciados de Tamara a los 31 meses contienen marcación simple en un elemento, marcación múltiple en un elemento y marcación simple o múltiple en varios elementos. En sus enunciados, Tamara se posiciona como primera persona a través de unidades que denotan acción, estado y persona, en tanto que la identificación de una segunda persona la realiza en elementos que denotan acción y persona. Los ejemplos 167 y 168 exhiben algunos de los marcadores de primera persona y segunda persona.

Tamara (2;7.10)

\*INV: tu colocaste la estrella.

\*TAM: sí.

\*INV: está muy alta.

\*INV: ¿cómo colocaste la estrella allá arriba?

\*TAM: **yo coloqué.**

\*INV: es muy alto.

EJEMPLO 167 (Corpus PICHKECHE)

Tamara (2;7.10)

\*INV: ¿hay una escalera para subir?

\*INV: ¿y alcanzar la estrella?

\*INV: ¿y quien hizo el viejito pascuero azul que hay ahí?

\*INV: ese viejito con gorro azul.

\*TAM: **vamos a desarmar una casa por mientras.**

\*INV: ya.

EJEMPLO 168 (Corpus PICHKECHE)

La identificación de una tercera persona se evidencia en elementos que denotan acción, estado, persona y objeto. Predominan entre éstos construcciones con *va*, *está* y construcciones con *se*. Del mismo modo, la marcación de tercera persona se observa con frecuencia, al igual que en meses anteriores, enunciados con marcación múltiple en un elemento como *ármalo*, *alcánzalo* y *velo*. Los ejemplos 169 y 170 presentan algunos de estos elementos de marcación deíctica.

Tamara (2;7.10)

\*INV: ¿con qué lo puedes rescatar del árbol?

\*INV: está muy arriba.

\*TAM: **rescátalo con esto mejor.**

\*INV: ¿con esto?

\*TAM: sí.

EJEMPLO 169 (Corpus PICHKECHE)

Tamara (2;7.10)

\*INV: ¿qué hago con esto?

\*TAM: ahí

\*INV: ¿lo coloco aquí?

\*TAM: no.

\*TAM: no.

\*TAM: no.

\*TAM: **alcánzalo.**

\*TAM: **alcánzalo.**

EJEMPLO 170 (Corpus PICHKECHE)

Al igual que en los meses 25, 27 y 28, Tamara produce enunciados con marcación deíctica en varios elementos. A esta edad, ella llega a identificar a tres personas mediante elementos lingüísticos. Cabe destacar que, en uno de sus enunciados con estas características, Tamara señala la participación de una segunda persona, de una tercera persona y de ella como primera persona. Este enunciado es *préstame ese*.

32 meses	
marcación simple en un elemento	quiero esas luces [1p / estado] - vamos [1p / acción] - yo [1p / persona] no tienes que ladrar adentro [2p / estado] - mira [2p / acción] - vas a construir otro [2p / acción] - toma [2p / acción] se cierran así [3p / acción] - ahí está [3p / estado] - se salió [3p / acción] - se caen [3p / acción] - se va a caer [3p / acción] - tiene bufanda [3p / estado] no es rojo [3p / estado] - se va a quedar ahí para ver al viejito pascuero [3p / acción]
marcación múltiple en un elemento	dame la cola [2p / acción] [1p / persona] ya dámelo [2p / acción] [1p / persona] [3p / objeto] colócalo arriba [2p / acción] [3p / objeto]
marcación simple o múltiple en varios elementos	déjame intentarlo [2p / acción] [1p / persona] [3p / objeto] inténtalo tu [2p / acción] [3p / objeto] [2p / persona] tú lo intentas [2p / persona] [3p / objeto] [2p / acción] yo la cierro [1p / persona] [3p / objeto] [1p / acción] la colocamos en el árbol [3p / objeto] [1p / acción] ahí está su cola [3p / estado] [3p / posesión] yo la veo [1p / persona] [3p / objeto] [1p / acción] yo lo coloco en la máquina [1p / persona] [3p / objeto] [1p / acción] esa la vi [3p / objeto] [3p / objeto] [1p / acción] le colocamos una oreja como ese grande [3p / objeto] [1p / acción] ponle esto [2p / acción] [3p / objeto] [3p / objeto] ponlos en la maquina [2p / acción] [3p / objeto] dime que es eso [2p / acción] [1p / persona] [3p / objeto] [3p / objeto] te ganaste un peluche [2p / persona] [2p / acción] [2p / persona] le voy a poner una pila [3p / objeto] [1p / acción] échalo ahí en la máquina [2p / acción] [3p / objeto] cuando lo saqué de arriba [3p / objeto] [1p / acción] también yo la coloqué [1p / persona] [3p / objeto] [1p / acción]
casos especiales	se cayeron los legos [3p / acción] déjxis desvanecida esos pedacitos van ahí [3p / acción] déjxis desvanecida

Tabla 50. Elementos deícticos y tipos de enunciados Tamara 32 meses.

Los enunciados de Tamara a los 32 meses contienen marcación deíctica simple en un elemento, marcación múltiple en un elemento y marcación simple o múltiple en varios elementos. Se observan, además, dos enunciados con marcación deíctica desvanecida. Tamara produce elementos que identifican a las tres posibles personas que pueden participar en el acto comunicativo. Tamara se posiciona como primera persona a través de elementos que denotan acción, estado y persona. La marcación de segunda persona, por su parte, se observa en elementos que denotan acción y persona. La identificación de una tercera persona ocurre en elementos que denotan acción, estado, objeto y posesión. Los ejemplos 171, 172 y 173 muestran algunos de estos marcadores deícticos.

Tamara (2;8.17)

\*INV: se cierran.

\*INV: ¿y por qué se cierran?

\*TAM: a ver.

\*TAM: **déjame intentarlo.**

EJEMPLO 171 (Corpus PICHKECHE)

Tamara (2;8.17)

\*INV: con mucha fuerza.

\*INV: ahí se está abriendo.

\*INV: ahí se abrió la ventana.

\*TAM: **y yo.**  
 \*TAM: **yo la cierro.**  
 \*INV: ¿la puedes cerrar?  
 \*INV: ahí quedó cerrada.  
 EJEMPLO 172 (Corpus PICHKECHE)

Tamara (2;8.17)  
 \*INV: la cola.  
 \*INV: mira.  
 \*INV: aquí hay otra jirafa.  
 \*TAM: gracias.  
 \*INV: ¿y las orejas?  
 \*TAM: **dame la cola.**  
 \*TAM: **dame la cola.**  
 \*INV: ¿cuál es la cola?  
 \*TAM: blanca.  
 EJEMPLO 173 (Corpus PICHKECHE)

A esta edad se observa un aumento importante en el número de enunciados con tres elementos deícticos. Entre estos, Tamara produce dos enunciados en los que ella identifica a las tres posibles personas participantes en un acto comunicativo. Uno de estos enunciados es *déjame intentarlo*. El otro es *dime que es eso*. Cabe destacar que este último enunciado es el primer caso en que Tamara produce cuatro elementos deícticos de persona.

33 meses	
marcación simple en un elemento	tenemos todas las monedas [1p / estado] - tengo muchas monedas [1p / estado] - partimos aquí [1p / acción] - hacemos un castillo [1p / acción] - tenemos que seguir construyendo [1p / estado] - voy a hacer otra jirafa [1p / acción] - no podemos colocar la leche [1p / acción] - voy a hacer otra jirafa [1p / acción] - quiero un amigo [1p / estado] - llegamos [1p / acción] - vamos a volar al otro supermercado [1p / acción] - vamos a volar allá [1p / acción] - no voy a salir [1p / acción] puedes comprar cualquier cosa [2p / acción] se cayó [3p / acción] - ahí está [3p / estado] - no puede pasar ahí [3p / acción] - no puede pasar [3p / acción] - se va a subir este amigo [3p / acción] - estaba comiendo [3p / estado] - se van a su casa [3p / acción]
marcación múltiple en un elemento	súbame a la jirafa [2p / acción] [1p / persona] déjamela [2p / acción] [1p / persona] [3p / objeto]
marcación simple o múltiple en varios elementos	las puedes ver [3p / objeto] [2p / acción] juguemos con esto [1p / acción] [3p / objeto] colocamos este [1p / acción] [3p / objeto] vamos a hacer esto [1p / acción] [3p / objeto] no le vamos a hacer ventanas [3p / objeto] [1p / acción] lo ponemos ahí [3p / objeto] [1p / acción] yo estoy jugando en el suelo [1p / persona] [1p / estado] yo puedo volar así [1p / persona] [1p / acción] yo soy el viejito pascuero [1p / persona] [1p / estado] es mía [3p / estado] [1p / posesión]
casos especiales	amigo va al supermercado [3p / acción] déjxis desvanecida

Tabla 51. Elementos deícticos y tipos de enunciados Tamara 33 meses.

A los 33 meses, Tamara produce enunciados con marcación simple en un elemento, marcación múltiple en un elemento y marcación simple o múltiple en varios elementos. En este mes, Tamara solo produce un enunciado con deíxis desvanecida. El posicionamiento de Tamara como primera persona se observa en elementos que denotan acción, estado, persona y posesión. Al igual que en meses previos, entre los marcadores de primera persona se encuentran *vamos*, *voy*, *yo* y otros elementos que están presentes en enunciados con marcación múltiple en un elemento como *súbame* y *déjamela*. Los ejemplos 174 y 175 muestran algunos de estos marcadores.

Tamara (2;9.17)

\*TAM: **ahora juguemos al castillo de supermercado.**

\*TAM: **juguemos con esto.**

\*INV: ya.

\*INV: ¿qué vamos a hacer?

\*INV: ¿un castillo de supermercado?

\*TAM: sí.

\*TAM: un supermercado.

\*INV: ya.

\*INV: ¿cómo partimos?

\*INV: a ver.

\*TAM: **partimos aquí.**

\*INV: ya.

\*TAM: **partimos.**

\*TAM: **hacemos un castillo.**

\*INV: ya.

\*INV: hagamos un castillo de supermercado.

EJEMPLO 174 (Corpus PICHKECHE)

Tamara (2;9.17)

\*INV: ¿es del viejito pascuero?

\*TAM: no.

\*TAM: **es mía.**

EJEMPLO 175 (Corpus PICHKECHE)

La marcación de segunda persona, por su parte, se evidencia en elementos que denotan acción. A su vez, la marcación de tercera persona ocurre en elementos que denotan acción, estado y objeto, como muestran los ejemplos 176 y 177.

Tamara (2;9.17)

\*INV: ¿quién está aquí?

\*TAM: es una toallita.

\*TAM: **déjamela.**

\*TAM: **déjamela.**

\*TAM: **déjamela.**

EJEMPLO 176 (Corpus PICHKECHE)

Tamara (2;9.17)

\*INV: ahí está con todas las personas.

\*TAM: sí.

\*TAM: están muchas personas.

\*TAM: y está el niño Jesús.

\*INV: ahí está.

\*INV: en el centro.

\*TAM: **estaba comiendo.**

\*INV: ¿qué estaba comiendo?

\*TAM: galletas.

\*TAM: o leche.

EJEMPLO 177 (Corpus PICHKECHE)

34 meses	
marcación simple en un elemento	juguemos a la comida [1p / acción] - tengo muchos [1p / estado] - voy a traer la caja registradora [1p / acción] - podemos comprar [1p / acción] - vamos a colocar el blanco [1p / acción] - voy a servir agua [1p / acción] - no sabo cortar Scotch [1p / estado] - si tengo [1p / estado] aprieta el botón [2p / acción] - mira [2p / acción] - toma [2p / acción] - sirve jugo ahí [2p / acción] - hace algo más [2p / acción] son de la caja digitadora [3p / estado] - se cae ahí [3p / acción] quedó lleno [3p / estado] - se desarmó [3p / acción]
marcación múltiple en un elemento	ayúdame [2p / acción] [1p / persona] córtalo [2p / acción] [3p / objeto] córtalo más pequeño [2p / acción] [3p / objeto] sácame una foto [2p / acción] [1p / persona] préndelo [2p / acción] [3p / objeto]
marcación simple o múltiple en varios elementos	yo no sabo [1p / persona] [1p / estado] yo sabo construirla [1p / persona] [1p / estado] yo soy la señora de los jugos [1p / persona] [1p / estado] yo voy a sacar [1p / persona] [1p / acción] yo te ayudo [1p / persona] [2p / persona] [1p / acción] la podemos arreglar [3p / objeto] [1p / acción] tu usa ese [2p / persona] [2p / acción] [3p / objeto] que le ponga mi mamá Scotch [3p / objeto] [3p / acción] tú me ayudas [2p / persona] [1p / persona] [2p / acción] vamos a arreglarlo [1p / acción] [3p / objeto] mi mami me la compró [1p / posesión] [1p / persona] [3p / objeto] es mío [3p / estado] [1p / posesión]
casos especiales	no observado

Tabla 52. Elementos deícticos y tipos de enunciados Tamara 34 meses.

Los enunciados de Tamara a los 34 meses poseen marcación deíctica simple en un elemento, marcación múltiple en un elemento y marcación simple o múltiple en varios elementos. A esta edad, Tamara identifica mediante elementos lingüísticos a las tres posibles personas participantes en un acto comunicativo. Los recursos empleados por Tamara para posicionarse como primera persona son elementos que denotan acción, estado, persona y posesión, en tanto que para la identificación de una segunda persona ella utiliza elementos que denotan acción y persona. Por su parte, para la identificación de una tercera persona, Tamara recurre al uso de elementos que denotan acción y estado. Los ejemplos 178, 179 y 180 exhiben algunos de estos recursos.

Tamara (2;10.13)

\*INV: mira como va quedando.

\*INV: y ese lo podemos colocar ahí.

\*TAM: una máquina para las botellas.

\*TAM: **voy a servir agua.**

\*INV: una máquina para servir agua.

\*TAM: sí.

\*TAM: **aprieta el botón.**

EJEMPLO 178 (Corpus PICHKECHE)



Tamara (2;10.13)

\*INV: tienes dos platos.

\*TAM: **juguemos a la comida.**

\*INV: sí.

\*INV: también podemos construir con estos legos.

\*INV: tienes muchos.

\*TAM: sí.

\*TAM: **tengo muchos.**

EJEMPLO 179 (Corpus PICHKECHE)

Tamara (2;10.13)

\*INV: mira.

\*INV: ahora no se cae.

\*TAM: que linda.

\*TAM: **sácame una foto a mi dedo.**

\*INV: tu dedo.

\*INV: así.

EJEMPLO 180 (Corpus PICHKECHE)

Acerca de los enunciados con marcación simple o múltiple en varios elementos, se observa que la mayoría de ellos presenta dos marcaciones deícticas de persona. No obstante, Tamara nuevamente produce enunciados que cuentan con tres marcaciones. Enunciados con estas características como *yo te ayudo* o *tú usa ese* se presentan en los ejemplos 181 y 182.

Tamara (2;10.13)

\*INV: ¿y la mesa?

\*INV: ¿habrá qué arreglar la mesa?

\*TAM: con tanto Scotch.

\*TAM: con tanto Scotch.

\*TAM: ya.

\*TAM: **yo te ayudo.**

\*TAM: **yo te ayudo.**

EJEMPLO 181 (Corpus PICHKECHE)

Tamara (2;10.13)

\*TAM: ¿me puede dar jugo en vaso?

\*TAM: sí.

\*INV: ¿te ayudo?

\*TAM: **tu usa ese.**

\*INV: ¿dónde lo coloco?

\*TAM: sí.

\*TAM: ahí.

EJEMPLO 182 (Corpus PICHKECHE)

35 meses	
marcación simple en un elemento	fui al zoológico [1p / acción] - tenemos todas las tacitas [1p / estado] - sacamos otros juguetes [1p / acción] - voy a contestar [1p / acción] - juego con mis amigos [1p / acción] mira [2p / acción] tiene colores [3p / estado] - son hermanos [3p / estado] - se cayó [3p / acción] - se cae [3p / acción] - se hundió hasta el fondo del mar [3p / acción] van al zoológico [3p / acción] - ahí vive con su amiga [3p / acción] - no tiene ruedas [3p / estado]
marcación múltiple en un elemento	ahora pónelo [2p / acción] [3p / objeto]

marcación simple o múltiple en varios elementos	yo me compré una paleta [1p / persona] [1p / persona] [1p / acción] yo voy a servir una taza de té [1p / persona] [1p / acción] yo también voy al colegio [1p / persona] [1p / acción] yo juego mis legos [1p / persona] [1p / acción] lo hago así [3p / objeto] [1p / acción] lo llevo al colegio también [3p / objeto] [1p / acción] mi perro chocolate no está [1p / posesión] [3p / estado]
casos especiales	el osito cayó [3p / acción] déjxis desvanecida tira agua el elefante [3p / acción] déjxis desvanecida

Tabla 53. Elementos deícticos y tipos de enunciados Tamara 35 meses.

A los 35 meses, Tamara produce enunciados con marcación deíctica simple en un elemento, marcación múltiple en un elemento y marcación simple o múltiple en varios elementos. Del mismo modo, se observa que Tamara produce dos enunciados con marcación deíctica desvanecida. Al igual que en el mes anterior, Tamara se posiciona como primera persona a través de elementos que denotan acción, estado, persona y posesión. Un enunciado interesante de observar en detalle es *yo me compré una paleta* debido a que Tamara se posiciona como primera persona mediante tres elementos. De hecho, este posicionamiento en tres elementos del enunciado no se había observado en enunciados previos de Tamara. El ejemplos 183 muestra este enunciado en contexto.

Tamara (2;11.14)

\*INV: ¿y eso que es?

\*INV: ¿puedo verlo?

\*TAM: sí.

\*TAM: mira.

\*TAM: tiene colores.

\*TAM: **yo me compré una paleta de tres años.**

\*INV: cuéntame del zoológico.

\*INV: ¿cuándo fuiste al zoológico?

\*TAM: fui al zoológico tres años.

EJEMPLO 183 (Corpus PICHKECHE)

Por su parte, la identificación de una segunda persona se observa en elementos que denotan acción, en tanto que la identificación de una tercera persona se evidencia en elementos que denotan acción, estado y objeto. Los ejemplos 184, 185 y 186 presentan algunos de estos marcadores.

Tamara (2;11.14)

\*INV: este lo podemos colocar aquí en el túnel.

\*TAM: sí.

\*TAM: **mira.**

\*TAM: **mira.**

\*TAM: **se cayó.**

\*INV: se cayó.

\*TAM: **ahora pónelo.**

EJEMPLO 184 (Corpus PICHKECHE)

Tamara (2;11.14)

\*INV: es un auto del zoológico.

\*TAM: sí.

\*TAM: **es** un auto del zoológico cuando se lo llevan.

\*TAM: el auto.

\*TAM: **mira**.  
 \*TAM: y **tiene una puerta**.  
 \*INV: ¿es un auto para llevar animales?  
 \*TAM: sí.  
 EJEMPLO 185 (Corpus PICHKECHE)

Tamara (2;11.14)  
 \*INV: el osito se cayó de la máquina.  
 \*INV: aquí hay otro premio.  
 \*TAM: no.  
 \*TAM: **ese no es**.  
 \*TAM: **es del Mateo**.  
 \*INV: ¿lo dejamos al lado de ella?  
 \*TAM: sí.  
 \*INV: ahí.  
 \*INV: ¿cómo queda?  
 \*TAM: ahí **vive** con su amiga.  
 \*INV: claro.  
 \*INV: ahí está compartiendo.  
 EJEMPLO 186 (Corpus PICHKECHE)

<b>36 meses</b>	
marcación simple en un elemento	juguemos [1p / acción] - quiero lavar [1p / estado] - voy a traer el osito [1p / acción] - no quiero [1p / estado] contesta [2p / acción] - despierta [2p / acción] - tienes que ir al colegio [2p / estado] - abre la boca [2p / acción] - toma [2p / acción] son amigos [3p / estado] - van a cocinar así [3p / acción] - va a tomar agüita [1p / acción] - se tapó [3p / acción] - se tapó con esa frazada [3p / acción] - está durmiendo [3p / acción] - puede dormir ahí [3p / acción] - cortaron la llamada [3p / acción] - despertaron ayer [3p / acción] - va a tomar desayuno [3p / acción]
marcación múltiple en un elemento	préndelo [2p / acción] [3p / objeto] pónetela [2p / acción] [2p / persona] [3p / objeto]
marcación simple o múltiple en varios elementos	te lo muestro [2p / persona] [3p / objeto] [1p / acción] yo contesto [1p / persona] [1p / acción] yo soy este [1p / persona] [1p / estado] [3p / objeto] yo soy pequeña [1p / persona] [1p / estado] voy a enfriar esta [1p / acción] [3p / objeto] yo voy a enfriar la leche [1p / persona] [1p / acción] me están llamando aquí [1p / persona] [3p / estado] ahora si los tapé [3p / objeto] [1p / acción] le voy a dar desayuno también [3p / persona] [1p / acción] le voy a preparar pan [3p / persona] [1p / acción] le voy a dar desayuno de postre [3p / persona] [1p / acción] le voy a dar pan con pan [3p / persona] [1p / acción]
casos especiales	no observado

Tabla 54. Elementos déicticos y tipos de enunciados Tamara 36 meses.

A los 36 meses, los enunciados de Tamara poseen marcación simple en un elemento, marcación múltiple en un elemento y marcación simple o múltiple en varios elementos. En sus enunciados, Tamara se posiciona como primera persona mediante elementos que denotan acción, estado y persona, en tanto que ella identifica a una segunda persona a través de elementos que denotan acción y persona. Del mismo modo que en el mes previo, Tamara señala la participación de una tercera persona mediante elementos que denotan

acción, estado y objeto. Al igual que en ciertos meses previos, Tamara produce enunciados que presentan, en su mayoría, dos elementos deícticos de persona. No obstante, a esta edad ella produce dos enunciados que contienen tres elementos deícticos de persona. Los ejemplos 187, 188 y 189 muestran algunas marcaciones deícticas de persona que realiza Tamara a esta edad.

Tamara (2;12.18)

\*INV: es una Tortuga Ninja.

\*TAM: sí.

\*INV: ¿puedo verla?

\*TAM: sí.

\*TAM: **puede.**

\*TAM: **pónetela.**

EJEMPLO 187 (Corpus PICHKECHE)

Tamara (2;12.18)

\*INV: ¿quién es?

\*TAM: es el.

\*TAM: es el

\*TAM: es el.

\*TAM: juguemos.

\*INV: juguemos.

\*TAM: sí.

\*TAM: **yo soy este.**

EJEMPLO 188 (Corpus PICHKECHE)

Tamara (2;11.14)

\*INV: ¿puedo verlo?

\*INV: ¿me lo muestras?

\*TAM: sí.

\*TAM: **te lo muestro.**

EJEMPLO 189 (Corpus PICHKECHE)

### 3.1.4.1 Panorama general: presencia de recursos lingüísticos para la identificación deíctica de personas en enunciados por parte de Tamara

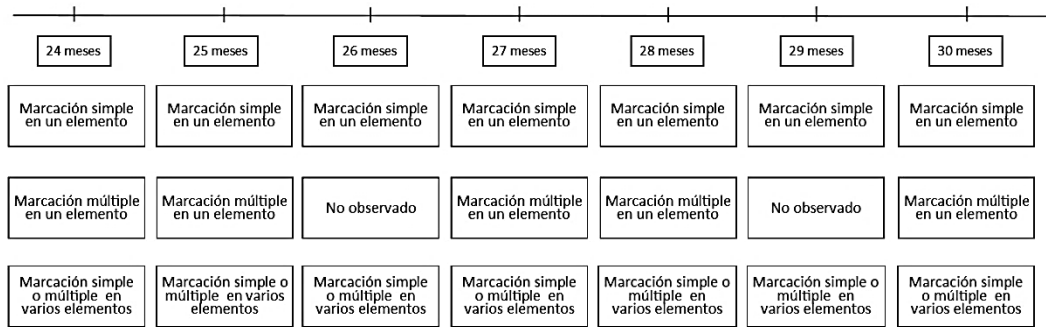


Figura 16. Tipos de enunciado según recursos deícticos producidos por Tamara 24 - 30 meses

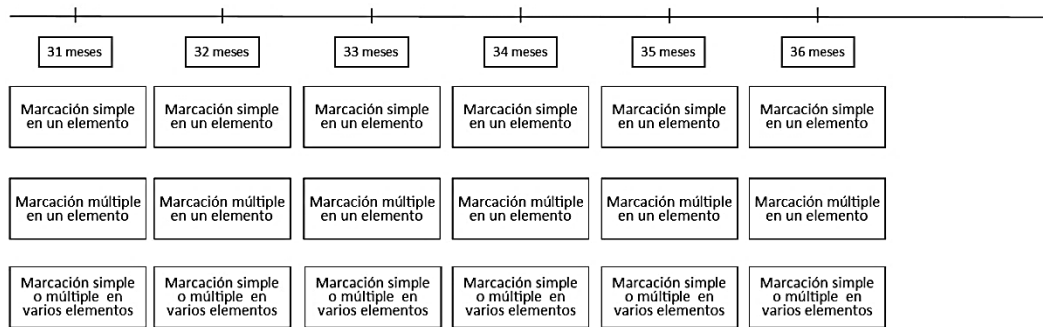


Figura 17. Tipos de enunciado según recursos deícticos producidos por Tamara 31 - 36 meses

### 3.1.4.2 Panorama general: recursos lingüísticos para la identificación deíctica de personas por parte de Tamara

24 meses	25 meses	26 meses	27 meses	28 meses	29 meses	30 meses
Marcadores 1ra persona Elemento acción Elemento estado Elemento posesión	Marcadores 1ra persona Elemento acción Elemento estado Elemento persona Elemento posesión	Marcadores 1ra persona Elemento acción Elemento estado	Marcadores 1ra persona Elemento acción Elemento estado Elemento persona	Marcadores 1ra persona Elemento acción Elemento estado Elemento persona Elemento posesión	Marcadores 1ra persona Elemento acción Elemento estado Elemento persona	Marcadores 1ra persona Elemento acción Elemento estado Elemento persona
Marcadores 2da persona Elemento acción	Marcadores 2da persona Elemento acción	Marcadores 2da persona Elemento acción Elemento persona	Marcadores 2da persona Elemento acción	Marcadores 2da persona Elemento acción	Marcadores 2da persona Elemento acción	Marcadores 2da persona Elemento acción
Marcadores 3ra persona Elemento acción Elemento estado Elemento persona Elemento objeto	Marcadores 3ra persona Elemento acción Elemento estado Elemento persona Elemento objeto	Marcadores 3ra persona Elemento acción Elemento estado Elemento persona Elemento objeto	Marcadores 3ra persona Elemento acción Elemento estado Elemento persona Elemento objeto	Marcadores 3ra persona Elemento acción Elemento estado Elemento objeto	Marcadores 3ra persona Elemento acción Elemento estado Elemento persona Elemento objeto	Marcadores 3ra persona Elemento acción Elemento estado Elemento persona Elemento objeto
Casos especiales Deixis desvanecida	Casos especiales Deixis desvanecida	Casos especiales Deixis desvanecida	Casos especiales Deixis desvanecida	Casos especiales Deixis desvanecida	Casos especiales Deixis desvanecida	Casos especiales Deixis desvanecida

Figura 18. Recursos lingüísticos de Tamara para identificar deícticamente a personas 24 - 30 meses

31 meses	32 meses	33 meses	34 meses	35 meses	36 meses
Marcadores 1ra persona Elemento acción Elemento estado Elemento persona	Marcadores 1ra persona Elemento acción Elemento estado Elemento persona	Marcadores 1ra persona Elemento acción Elemento estado Elemento persona Elemento posesión	Marcadores 1ra persona Elemento acción Elemento estado Elemento persona Elemento posesión	Marcadores 1ra persona Elemento acción Elemento estado Elemento persona Elemento posesión	Marcadores 1ra persona Elemento acción Elemento estado Elemento persona
Marcadores 2da persona Elemento acción Elemento persona	Marcadores 2da persona Elemento acción Elemento persona	Marcadores 2da persona Elemento acción	Marcadores 2da persona Elemento acción Elemento persona	Marcadores 2da persona Elemento acción	Marcadores 2da persona Elemento acción Elemento persona
Marcadores 3ra persona Elemento acción Elemento estado Elemento persona Elemento objeto	Marcadores 3ra persona Elemento acción Elemento estado Elemento persona Elemento objeto Elemento posesión	Marcadores 3ra persona Elemento acción Elemento estado Elemento objeto	Marcadores 3ra persona Elemento acción Elemento estado Elemento objeto	Marcadores 3ra persona Elemento acción Elemento estado Elemento objeto	Marcadores 3ra persona Elemento acción Elemento estado Elemento objeto
	Casos especiales Deixis desvanecida	Casos especiales Deixis desvanecida		Casos especiales Deixis desvanecida	

Figura 19. Recursos lingüísticos de Tamara para identificar deícticamente a personas 31 - 36 meses

### 3.1.5 Tomás, niño de término

24 meses	
marcación simple en un elemento	tenemos la torre [1ra / estado] - mi caballo [1p / posesión] mira [2p / acción] - sube al tractor [2p / acción] es un martillo [3p / estado] - es la chinita [3p / estado] - es una moto [3p / estado] - aquí está [3p / estado] - tiene agua [3p / estado] - está volando [3p / estado] - ahí está [3p / estado] - se junta [3p / acción] - se cayó [3p / acción]
marcación múltiple en un elemento	búscalo [2p / acción] [3p / objeto] póngala allí [2p / acción] [3p / objeto]
marcación simple o múltiple en varios elementos	yo soy jirafa [1p / persona] [1p / estado] lo encontraste [3p / objeto] [2p / acción] te saco una foto [2p / persona] [1p / acción] este va ahí [3p / objeto] [3p / acción] lo salvó de la tortuga [3p / objeto] [3p / persona] y lo pone [3p / objeto] [3p / persona] este es bombero [3p / objeto] [3p / estado]
casos especiales	te hago la casita [me haces la casita] inversión de roles ¿quieres ayuda? [quiero ayuda] inversión de roles te ayudo [me ayudas] inversión de roles ahí está Snoopy [3p / estado] deixis desvanecida ahí está el balón [3p / estado] deixis desvanecida

Tabla 55. Elementos deícticos y tipos de enunciados Tomás 24 meses

A los 24 meses, Tomás produce enunciados que se caracterizan por contener marcación simple en un elemento, marcación múltiple en un elemento y marcación simple o múltiple en varios elementos. Tomás se posiciona como primera persona en el acto comunicativo mediante elementos que denotan acción, estado, persona y posesión. La identificación de una segunda persona ocurre en elementos que denotan acción y persona, mientras que la señalización de una tercera persona se evidencia en elementos que denotan acción, estado, persona y objeto. Los ejemplos 190, 191 y 192 muestran algunas de estas marcaciones deícticas.

Tomás (2;0.18)

\*INV: tu eres un niño grande.

\*TOM: tenemos la torre.

\*INV: tenemos.

\*TOM: **tenemos la torre**

\*INV: **tenemos la torre.**

\*INV: muy bien.

\*TOM: una torre.

EJEMPLO 190 (Corpus PICHKECHE)

Tomás (2;0.18)

\*INV: no encuentro el pajarito verde que tienes.

\*TOM: **ahí está.**

\*TOM: **está volando.**

\*INV: ahí lo veo.

EJEMPLO 191 (Corpus PICHKECHE)

Tomás (2;0.18)  
 \*INV: una escalera.  
 \*INV: mira.  
 \*INV: el bombero tiene una escalera.  
 \*TOM: **tiene agua**.  
 \*INV: tiene agua para apagar los incendios.  
 \*INV: para apagar el fuego.  
 EJEMPLO 192 (Corpus PICHKECHE)

Entre los enunciados producidos por Tomás, se observan algunos casos especiales de marcación deíctica, entre éstos deíxis desvanecida e inversión de roles. Acerca de la deíxis desvanecida, Tomás señala la participación de una tercera persona en la construcción *ahí está*. Sin embargo, también identifica a la tercera persona de interés mediante las construcciones *Snoopy* y *el balón*. Por su parte, en los casos de inversión de roles, se observa que Tomás replica algunas de las construcciones que sus padres dirigen hacia él. Por tratarse de una réplica, Tomás no realiza la modificación necesaria de marcadores deícticos de persona. En este sentido, la construcción *te hago la casita* que Tomás dirige a sus padres es una solicitud de acción que requiere que él se posicione como primera persona beneficiaria de la acción y que él identifique a su interlocutor como segunda persona agente de la acción solicitada, dando como resultado *me haces la casita*. Una situación similar ocurre con *te ayudo*. En este caso, Tomás replica la construcción que realiza el ofrecimiento de ayuda que hacen sus padres. Por el momento, *te hago la casita* y *te ayudo* son construcciones que presentan marcación deíctica de persona y que permiten a Tomás realizar solicitudes a sus padres.

25 meses	
marcación simple en un elemento	una para mi [1p / posesión] - vamos a un paseo [1p / acción] - juguemos con el león [1p / acción] siente [2p / acción] - para ti, Carlos [2p / persona] - come [2p / acción] - sube al Woodstock [2p / acción] - es un perro [3p / estado] - son amigos [3p / estado] - no suena [3p / acción] - no tiene alas [3p / estado] - se cayeron los patitos [3p / acción] - va a comer frutas [3p / acción] - va a comer plátano [3p / acción] - va a comer [3p / acción] - son amigos [3p / estado] - fue a comprar frutas [3p / acción] - se cayó [3p / acción] - no tiene alas [3p / estado] - están arriba del árbol [3p / estado]
marcación múltiple en un elemento	dame la mano [2p / acción] [1p / persona]
marcación simple o múltiple en varios elementos	yo moví no [1p / persona] [1p / acción] yo conoce la chinita [1p / persona] [1p / acción] apriétala ahí [2p / acción] [3p / objeto] no suena el mío [3p / acción] [1p / posesión] lo va a ayudar el patito de hule [3p / objeto] [3p / acción] la subo la fruta [3p / objeto] [1p / acción]
casos especiales	[te] lo paso [me lo pasas] inversión de roles ¿te lo abro? [¿me lo abres?] inversión de roles ¿te bajo tío Carlos? [¿me bajas tío Carlos] inversión de roles aquí está el durazno [3p / estado] deíxis desvanecida aquí está la palta [3p / estado] deíxis desvanecida el pulpo está nadando en el agua [3p / acción] deíxis desvanecida

Tabla 56. Elementos deícticos y tipos de enunciados Tomás 25 meses

A los 25 meses, Tomás produce enunciados con marcación deíctica simple en un elemento, marcación múltiple en un elemento y marcación simple o múltiple en varios elementos. En sus enunciados Tomás se posiciona como primera persona mediante elementos que denotan acción, persona y posesión. La identificación de una segunda persona ocurre en elementos que denotan acción y persona, al igual que en el mes anterior. La identificación de una tercera persona, por su parte, se observa en elementos que denotan acción, estado y objeto. Los ejemplos 193, 194 y 195 exhiben algunos de estos marcadores.

Tomás (2;1.11)

\*INV: ¿y si colocamos este aquí?

\*INV: ¿se puede?

\*TOM: **yo moví no.**

\*TOM: **siente.**

\*INV: ¿y este aquí?

\*TOM: no.

EJEMPLO 193 (Corpus PICHKECHE)

Tomás (2;1.11)

\*INV: el viejito pascuero comiendo naranja.

\*INV: ¿a quién tenemos aquí?

\*INV: ¿quién es?

\*TOM: **va a comer frutas.**

\*INV: va a comer frutas con el viejito pascuero.

EJEMPLO 194 (Corpus PICHKECHE)

Tomás (2;1.11)

\*INV: aquí tenemos a Woodstock.

\*INV: hola.

\*INV: ¿cómo estás?

\*TOM: **sube el Woodstock.**

\*TOM: **sube el Woodstock.**

\*INV: ¿se va a subir al auto?

\*TOM: sube al auto Woodstock.

EJEMPLO 195 (Corpus PICHKECHE)

Del mismo modo que en el mes previo, Tomás produce enunciados que presentan deíxis desvanecida e inversión de roles no realizada. Los casos de deíxis desvanecida ocurren con la marcación de tercera persona en el elemento *está* y la presencia de construcciones que identifican a los referentes. Acerca de la inversión de roles no realizada, se observa que Tomás replica construcciones que sus padres le dirigen. Al igual que lo observado a los 24 meses, Tomás no realiza las modificaciones para posicionarse como primera persona e identificar a su interlocutor como agente de la acción que él está solicitando que se realice. Así, la construcción *¿te lo abro?* Por parte de Tomás representa la solicitud *¿me lo abres?* O la construcción *te lo paso* representa a *¿me lo pasas?* Los ejemplos 196 y 197 presentan estas construcciones en contexto.

Tomás (2;1.11)

\*TOM: un auto amarillo.

\*INV: el auto amarillo como el plátano.

\*INV: el plátano también es amarillo.

\*TOM: **¿te lo abro?**

\*TOM: **¿te lo abro?**

\*TOM: ¿te lo abro?  
 \*INV: yo te abro el plátano.  
 EJEMPLO 196 (Corpus PICHIKECHE)

Tomás (2;1.11)  
 \*INV: ¿dónde está la palta?  
 \*INV: ¿dónde habrá quedado?  
 \*INV: mira.  
 \*INV: la encontré.  
 \*TOM: **aquí está la palta.**  
 \*INV: aquí está la palta.  
 \*INV: mira.  
 EJEMPLO 197 (Corpus PICHIKECHE)

26 meses	
marcación simple en un elemento	compramos un camión [1p / acción] - quiero con rampa [1p - estado] - colocamos el azul [1p / acción] - encontré la caracola [1p / acción] - vamos [1p / acción] - estoy bien [1p / estado] - voy al jardín [1p / acción] tu camión [2p / persona] - dame mano [2p / acción] - cierra la puerta [2p / acción] párate [2p / acción] - dibuja un auto [2p / acción] es una ardilla [3p / estado] - es un pajarito [3p / estado] - se fue a hacer tuto [3p / acción] - ahí está [3p / estado] - se va a caer [3p / acción] - se llama perro [3p / estado] - se cayó todo [3p / acción] - se fue [3p / acción] - allá está [3p / estado] - subió la montaña [3p / acción]
marcación múltiple en un elemento	ábrela ahí [2p / acción] [3p / objeto]
marcación simple o múltiple en varios elementos	yo lo paso [1p / persona] [3p / objeto] lo abro [3p / objeto] [1p / acción] lo abro este [3p / objeto] [1p / acción] [3p / objeto] yo no lo veo [1p / persona] [3p / objeto] [1p / acción] te hago unas estrellas [2p / persona] [1p / acción]
casos especiales	¿te ayudo? [¿me ayudas?] inversión de roles ¿quieres una jalea? [¿me das una jalea?] inversión de roles ¿te lo paso? [¿me lo pasas?] inversión de roles ¿lo abro? [¿me lo abres?] inversión de roles ¿te dibujo un león? [¿me dibujas un león?] inversión de roles ¿te enseño? [¿me enseñas?] inversión de roles ¿te saco la grúa? [¿me sacas la grúa?] inversión de roles un caracol salió [3p / acción] deixis desvanecida viene unas abejas [3p / acción] deixis desvanecida salió un caballo [3p / acción] deixis desvanecida salió un huevo [3p / acción] deixis desvanecida

Tabla 57. Elementos deícticos y tipos de enunciados Tomás 26 meses

A los 26 meses, se observa que Tomás produce enunciados con marcación deíctica simple en un elemento, marcación múltiple en un elemento y marcación simple o múltiple en varios elementos. El posicionamiento como primera persona ocurre mediante elementos que denotan acción, estado, persona y objeto. A esta edad, Tomás identifica a una segunda persona mediante elementos que denotan persona y acción, en tanto que identifica a una tercera persona, al igual que en el mes previo, a través de elementos que denotan acción, estado y objeto. Los ejemplos 198, 199 y 200 muestran algunas de estas identificaciones deícticas.

Tomás (2;2.15)  
\*TOM: **párate.**  
\*TOM: **párate.**  
\*TOM: tío Carlos.  
\*INV: sí.  
\*INV: ¿dónde vas a ir?  
\*TOM: a la pieza de los juguetes.  
EJEMPLO 198 (Corpus PICHKECHE)

Tomás (2;2.15)  
\*INV: ¿qué estabas arreglando?  
\*TOM: es navidad.  
\*TOM: navidad.  
\*INV: ¿y el viejito pascuero dónde está?  
\*TOM: **se fue.**  
\*TOM: **se fue a hacer tuto.**  
\*INV: ¿te va a traer muchos regalos?  
\*TOM: sí.  
EJEMPLO 199 (Corpus PICHKECHE)

Tomás (2;2.15)  
\*INV: está muy bonito tu camión.  
\*TOM: **compramos un camión.**  
\*INV: compraron un camión.  
\*TOM: dos camiones.  
\*INV: mira.  
\*TOM: dos autos camiones.  
EJEMPLO 200 (Corpus PICHKECHE)

A diferencia del mes anterior, a esta edad Tomás produce un número mayor de construcciones con inversión de roles no realizada. Las construcciones que produce son una réplica de aquellas que sus padres le dirigían. En estos casos, Tomás no realiza los cambios necesarios en los elementos que denotan acción, estado o persona. Los ejemplos 201 y 202 muestran construcciones con inversión de roles no realizada, en tanto que el ejemplo 203 presenta una de las construcciones con deíxis desvanecida también halladas a esta edad.

Tomás (2;2.15)  
\*INV: ¿dónde vamos a colocar el camioncito rojo?  
\*TOM: si colocamos.  
\*TOM: ahí.  
\*INV: ¿ahí?  
\*TOM: ¿si lo colocamos aquí?  
\*INV: ahí lo vamos a tener que colocar porque no cabe.  
\*INV: ahí no caben más.  
\*TOM: aquí.  
\*INV: ¿ahí lo vamos a colocar?  
\*TOM: ¿**te ayudo?**  
\*TOM: ¿**te ayudo?**  
\*TOM: ¿**te ayudo?**  
\*INV: ¿te ayudo a colocarlo aquí?  
\*TOM: sí.  
EJEMPLO 201 (Corpus PICHKECHE)

Tomás (2;2.15)  
 \*INV: hay muchos limones.  
 \*INV: mira.  
 \*INV: aquí hay más.  
 \*TOM: ¿te lo paso?  
 \*TOM: ¿te lo paso?  
 \*INV: que hay hartos.  
 EJEMPLO 202 (Corpus PICHKECHE)

Tomás (2;2.15)  
 \*TOM: salió.  
 \*TOM: **salió un huevo.**  
 \*TOM: **salió un caballo.**  
 \*INV: sí.  
 \*INV: ahí en el árbol.  
 EJEMPLO 203 (Corpus PICHKECHE)

27 meses	
marcación simple en un elemento	no alcanzo [1p / acción] - quiero una manzana [1p / estado] - vamos a buscar eso [1p / acción] - vamos al jardín [1p / acción] párate [2p / acción] está comiendo pasto [3p / estado] - es una ambulancia [3p / estado] - quiere manzana [3p / estado] - es una manzana [3p / estado] - come vegetales [3p / acción] - se perdió [3p / acción] - ahí está [3p / estado] esta atorado [3p / estado] - son iguales [3p / estado] - se cayó al agua [3p / acción]
marcación múltiple en un elemento	ábrelo [2p / acción] [3p / objeto]
marcación simple o múltiple en varios elementos	yo voy a sacar [1p / persona] [1p / acción] yo voy a sacar los limones [1p / persona] [1p / acción] le gusta comer manzana [3p / objeto] [3p / estado] no lo sé [3p / objeto] [1p / estado] lo estoy buscando [3p / objeto] [1p / estado] me da miedo [1p / persona] [3p / acción] me asusto [1p / persona] [1p / acción] ¿presta yo la pelota? [¿préstame la pelota?] [2p / acción] [1p / persona] vamos a tirarle la pelota al Martín [1p / acción] [3p / objeto]
casos especiales	el tigre va a comer pasto [3p / acción] déixis desvanecida el tigre está comiendo hojas [3p / estado] déixis desvanecida se perdió la Tita [3p / acción] déixis desvanecida ahí está el auto de policía [3p / estado] déixis desvanecida

Tabla 58. Elementos deícticos y tipos de enunciados Tomás 27 meses

A los 27 meses, los enunciados de Tomás poseen marcación simple en un elemento, marcación múltiple en un elemento y marcación simple o múltiple en varios elementos. En sus enunciados, Tomás se posiciona como primera persona mediante elementos que denotan acción, estado y persona, en tanto que identifica a una segunda persona a través de elementos que denotan acción. La identificación de una tercera persona la realiza mediante elementos que denotan acción, estado y objeto. A diferencia del mes anterior, Tomás no produce enunciados con inversión de roles no realizada. A esta edad, solo produce enunciados con deícticos desvanecida. Algunos de los elementos deícticos hallados en este mes se muestran en los ejemplos 204, 205 y 206.



Tomás (2;3.9)

\*INV: ¿dónde está la pelota de Martín?

\*INV: ¿dónde está?

\*TOM: allá.

\*INV: no la veo.

\*INV: ¿en la calle?

\*TOM: **ábrelo.**

\*INV: ¿dónde está?

\*TOM: **ábrelo.**

EJEMPLO 204 (Corpus PICHKECHE)

Tomás (2;3.9)

\*TOM: **allá está.**

\*INV: ¿lo encontraste?

\*INV: ¿encontraste al tigre?

\*TOM: sí.

\*TOM: **lo estoy buscando.**

\*TOM: **lo estoy buscando.**

\*INV: lo estás buscando.

\*INV: no lo veo.

EJEMPLO 205 (Corpus PICHKECHE)

Tomás (2;3.9)

\*INV: al tigre le encanta comer fruta.

\*INV: ¿come plátanos?

\*INV: ¿le gusta comer plátanos?

\*TOM: no.

\*INV: ¿no le gusta comer plátano?

\*TOM: **le gusta comer manzana.**

EJEMPLO 206 (Corpus PICHKECHE)

28 meses	
marcación simple en un elemento	mi pelota blanca [1p / posesión] - mis arañas [1p / posesión] - quiero pera [1p / estado] - no quiero [1p / estado] - me gusta la manzana [1p / persona] estoy atorado [1p / estado] - juguemos con la puerta [1p / acción] mira [2p / acción] van a ver monitos [3p / acción] - van a ver Peppa [3p / acción] - come galletas [3p / acción] - está volando [3p / estado] - vive con gran peces [3p / acción] - se perdieron [3p / acción] - se escondió [3p / acción] - es un avión [3p / estado] - están en el camión [3p / estado] - van a la playa [3p / acción] - van a hacer castillos de arena [3p / acción]
marcación múltiple en un elemento	espérame [2p / acción] [1p / persona] espérenme [2p / acción] [1p / persona]
marcación simple o múltiple en varios elementos	yo estoy jugando con los pez [1p / persona] [1p / estado] yo tengo un pez verde [1p / persona] [1p / estado] yo lo tengo [1p / persona] [3p / objeto] [1p / estado] yo voy a la pieza de juguetes [1p / persona] [1p / acción] yo voy a hacer juego [1p / persona] [1p / acción] yo voy a buscar la pelota blanca [1p / persona] [1p / acción] yo voy a jugar [1p / persona] [1p / acción] yo voy a jugar con los animales [1p / persona] [1p / acción] yo voy a sentar [1p / persona] [1p / acción] yo voy a andar en triciclo [1p / persona] [1p / acción] yo voy a alcanzar los vehículos [1p / persona] [1p / acción] me toma en bracito [1p / persona] [2p / acción] me mordió el dedo [1p / persona] [3p / acción] es mía [3p / estado] [1p / posesión] este es mi pelota blanca [3p / objeto] [3p / estado] [1p / posesión]

	yo hay que pelarlo [1p / persona] [3p / objeto]
casos especiales	sí puede intentar yo [si puedes intentar tu] inversión de roles puedo verla [puedes verla] inversión de roles yo puedo verla [tú puedes verla] inversión de roles este pez verde va a la playa [3p / acción] déixis desvanecida una moto es azul del pascuero azul [3p / estado] déixis desvanecida mami fue a la clase [3p / acción] déixis desvanecida

Tabla 59. Elementos déicticos y tipos de enunciados Tomás 28 meses

A la edad de 28 meses, Tomás produce enunciados con marcación simple en un elemento, marcación múltiple en un elemento y marcación simple o múltiple en varios elementos. En sus enunciados, se observa que Tomás se posiciona como primera persona mediante elementos que denotan acción, estado, persona y posesión. El ejemplo 207 muestra este posicionamiento.

Tomás (2;4.14)

\*TOM: más animales.

\*INV: los animales.

\*TOM: **yo voy a jugar con los animales.**

\*INV: ¿vas a jugar con los animales?

\*TOM: **yo voy a jugar.**

EJEMPLO 207 (Corpus PICHKECHE)

A esta edad, Tomás señala a una segunda persona mediante elementos que denotan acción y a una tercera persona a través de elementos que denotan acción, estado y objeto. Los ejemplos 208 y 209 exhiben algunos de estos elementos. Al igual que en los meses 24, 25 y 26, Tomás produce construcciones con déixis desvanecida y construcciones con inversión de roles no realizada.

Tomás (2;4.14)

\*INV: ¿dónde están los peces?

\*TOM: **están en el camión.**

\*INV: ¿dónde están los peces?

\*TOM: hola.

\*TOM: peces.

EJEMPLO 208 (Corpus PICHKECHE)

Tomás (2;4.14)

\*INV: ¿qué come la hormiga?

\*TOM: **come.**

\*TOM: **come galletas.**

\*TOM: y galletas.

\*TOM: pan.

EJEMPLO 209 (Corpus PICHKECHE)

29 meses	
marcación simple en un elemento	pintemos la grúa [1p / acción] - no podemos comer [1p / acción] - estoy construyendo una torre [1p / acción] - hicimos una torre [1p / acción] encontré a Rubble [1p / acción] - compramos un tomate [1p / acción] compramos un camión negro [1p / acción] - no puedo cantar la canción [1p / acción] voy a jugar con la pelota [1p / acción] - estoy estudiando [1p / estado] - estoy ocupado [1p / estado] - estoy construyendo un puente [1p / acción] - baila [2p / acción] - está volando [3p / acción]
marcación múltiple en un elemento	pintémosla [1p / acción] [3p / objeto]
marcación simple o múltiple en varios elementos	yo estoy estudiando [1p / persona / 1p estado] yo soy Zuma [1p / persona] [1p / estado] voy a botarlo [1p / acción] [3p / objeto] no lo voy a pintarlo [3p / objeto] [1p / acción] [3p / objeto] no lo puedo pintar [3p / objeto] [1p / acción] yo voy a pintar [1p / persona] [1p / acción] yo voy a jugar con Rubble [1p / persona] [1p / acción] yo pensaba que era una jirafa [1p / persona] [1p / acción] quiero pintarla a la grúa [1p / persona] [3p / objeto]
casos especiales	no observado

Tabla 60. Elementos deícticos y tipos de enunciados Tomás 29 meses

En el mes 29, Tomás produce enunciados con marcación simple en un elemento, marcación múltiple en un elemento y marcación simple o múltiple en varios elementos. En estos enunciados, se evidencia que Tomás manifiesta su rol de primera persona mediante elementos que denotan acción, estado y persona. A esta edad, la señalización de una segunda persona ocurre a través de elementos que denotan acción, en tanto que la de tercera persona se observa en elementos que denotan acción y objeto. Cabe destacar que este es el primer mes en el que Tomás no produce casos especiales deícticos. Los ejemplos 210, 211 y 212 muestran algunos de los elementos deícticos identificados.

Tomás (2;5.17)

\*TOM: una pintura.

\*INV: ¿y esa pintura?

\*INV: ¿para qué la vas a usar?

\*TOM: **yo voy a hacer.**

\*TOM: **yo voy a pintar el árbol.**

\*INV: ¿vas a pintar un árbol?

\*TOM: con amarillo.

\*INV: con amarillo.

\*TOM: con azul.

\*INV: ¿y a quién vas a pintar?

\*TOM: **no vamos a pintar.**

EJEMPLO 210 (Corpus PICHKECHE)

Tomás (2;5.17)

\*INV: ¿has estudiado?

\*TOM: sí.

\*TOM: **estoy estudiando.**

\*INV: estás estudiando.

\*TOM: **yo estoy estudiando.**

EJEMPLO 211 (Corpus PICHKECHE)

Tomás (2;5.17)

\*INV: ¿quién va a usar el puente que estás construyendo?

\*TOM: **estoy construyendo una torre.**

\*INV: ¿quién va a ocupar el puente que estás construyendo?

\*TOM: **estoy construyendo un puente.**

\*TOM: una torre.

\*INV: una torre.

\*TOM: **hicimos una torre.**

EJEMPLO 212 (Corpus PICHKECHE)

30 meses	
marcación simple en un elemento	me gustan los chocolates [1p / persona] - y uno para mi [1p / persona] fuimos al zoológico [1p / acción] - fuimos donde Luciano [1p / acción] estoy llamando a Zuma [1p / estado] - no puedo [1p / acción] no tengo cometa [1p / estado] - tengo flotador [1p / estado] soy un robot [1p / estado] - mira [2p / acción] - se fueron [3p / acción]
marcación múltiple en un elemento	ábrelas [2p / acción] [3p / objeto] ábrelo [2p / acción] [3p / objeto] párate [2p / acción] [2p / persona]
marcación simple o múltiple en varios elementos	te tengo que compartir [2p / persona] [1p / estado] tú puedes abrirlo [2p / persona] [2p / acción] [3p / objeto] yo vi al león [1p / persona] [1p / acción] tiene un trencito para mi [3p / estado] [1p / posesión]
casos especiales	no está el cocodrilo [3p / estado] déjxis desvanecida las jirafas están volando [3p / estado] déjxis desvanecida

Tabla 61. Elementos deícticos y tipos de enunciados Tomás 30 meses

A los 30 meses, los enunciados de Tomás contienen marcación simple en un elemento, marcación múltiple en un elemento y marcación simple o múltiple en varios elementos. En estos enunciados, el posicionamiento de Tomás como primera persona ocurre en elementos que denotan acción, estado y persona. Tomás señala a una segunda persona en elementos que denotan acción y persona, en tanto que señala a una tercera persona a través de elementos que denotan acción, estado y objeto. En este mes, Tomás produce construcciones con deíxis desvanecida. Los ejemplos 213, 214 y 215 exhiben algunos de estos elementos.

Tomás (2;6.11)

\*INV: ¿y las galletitas?

\*TOM: sí.

\*INV: ¿cómo están las galletitas?

\*TOM: **ábrelas.**

EJEMPLO 213 (Corpus PICHKECHE)

Tomás (2;6.11)

\*INV: ¿qué vamos a hacer en la playa?

\*TOM: flotador.

\*INV: el flotador.

\*TOM: **vamos a buscar el flotador.**

\*INV: ¿dónde vas?

\*TOM: **voy a encontrar el flotador.**

\*INV: ¿y esos flotadores?  
 \*TOM: **son para la playa.**  
 EJEMPLO 214 (Corpus PICHKECHE)

Tomás (2;6.11)  
 \*INV: ¿y las jirafas?  
 \*TOM: sí.  
 \*INV: ¿cómo eran las jirafas?  
 \*INV: ¿te acuerdas como eran las jirafas del zoológico?  
 \*TOM: **las jirafas están volando.**  
 EJEMPLO 215 (Corpus PICHKECHE)

31 meses	
marcación simple en un elemento	voy a mostrar los superhéroes [1p / acción] - quiero los superhéroes [1p / estado] - quiero comida [1p / estado] - tenemos el almuerzo del Bimbo [1p / estado] - voy a comer fresas [1p / acción] - soy Capitán América [1p / estado] - tengo que encontrar a Buzz [1p / estado] - estoy con escudo de capitán [1p / estado] - este es para mí [1p / persona] - mira [2p / acción] - este es para ti [2p / posesión] - están durmiendo [3p / estado] - están atrapados [3p / estado] - están muy sabrosos [3p / estado] - está resbaloso [3p / estado] - está llorando [3p / estado]
marcación múltiple en un elemento	ábrelo [2p / acción] [3p / objeto] - ábrela [2p / acción] [3p / objeto] sácalo [2p / acción] [3p / objeto]
marcación simple o múltiple en varios elementos	son míos [3p / estado] [1p / posesión] yo lo conozco [1p / persona] [3p / objeto] [1p / estado] te trajo la comida del Bimbo [2p / persona] [3p / acción]
casos especiales	el Bimbo quiere comer [1p / estado] déjxis desvanecida la vaca está triste [3p / estado] déjxis desvanecida la celeste quiere comer [3p / estado] déjxis desvanecida

Tabla 62. Elementos deícticos y tipos de enunciados Tomás 31 meses

A los 31 meses, de la misma forma en que ha ocurrido desde los 24 meses, Tomás produce enunciados con marcación simple en un elemento, marcación múltiple en un elemento y marcación simple o múltiple en varios elementos. Para posicionarse como primera persona, Tomás hace uso de elementos que denotan acción, estado, persona y posesión. El uso de estos cuatro tipos de elementos solo se había observado en el mes 28. La identificación de una segunda persona se realiza mediante elementos que denotan acción, persona y posesión. Cabe destacar que en meses previos no se había evidenciado el uso de tres tipos de elementos para señalar a una segunda persona. La identificación de una tercera persona, por su parte, se encuentra en elementos que denotan estado y objeto. Nuevamente, en los casos especiales se observa la presencia de enunciados con deíxis desvanecida. Los ejemplos 216, 217 y 218 exponen algunos de estos elementos.

Tomás (2;7.10)  
 \*INV: ¿y esos juguetes que están en el suelo de quien son?  
 \*TOM: **voy** a mostrar los superhéroes.  
 \*INV: ¿esos juguetes de quién son?  
 \*INV: están todos tirados en el suelo.  
 \*TOM: sí.

\*INV: ¿de quién son?  
 \*TOM: Tita.  
 \*TOM: **quiero a los superhéroes.**  
 \*TOM: **quiero la comida del Bimbo.**  
 \*INV: pero yo quiero ver a los superhéroes primero.  
 \*INV: yo quiero ver a los superhéroes.  
 \*TOM: no.  
 \*TOM: **quiero la comida.**  
 \*TOM: comida del Bimbo.  
 \*TOM: Tita.  
 \*TOM: **ábrela.**  
 EJEMPLO 216 (Corpus PICHKECHE)

Tomás (2;7.10)  
 \*INV: ¿cuál ganó?  
 \*TOM: el rojo.  
 \*INV: el rojo es el ganador.  
 \*TOM: **yo lo conozco.**  
 \*INV: ¿tú lo conoces?  
 \*TOM: **está resbaloso.**  
 EJEMPLO 217 (Corpus PICHKECHE)

Tomás (2;7.10)  
 \*INV: no me mostraste el libro de los dinosaurios.  
 \*TOM: no.  
 \*TOM: no.  
 \*TOM: **la Celeste quiere comer.**  
 \*INV: ya comió.  
 \*INV: quiere ir para afuera ahora.  
 \*TOM: no.  
 \*TOM: tío Carlos.  
 \*TOM: **voy a comer fresas.**  
 \*INV: ¿y los superhéroes dónde están?  
 \*INV: no me has mostrado a los superhéroes.  
 \*TOM: **ahí están.**  
 EJEMPLO 218 (Corpus PICHKECHE)

32 meses	
marcación simple en un elemento	almorcé comida [1p / acción] - estoy en el jardín [1p / estado] - voy a ver un caracol [1p / acción] - tengo un globo de la vaca [1p / estado] fui al colegio [1p / acción] - fui al zoológico [1p / acción] - voy a sacar los mosquitos [1p / acción] - voy a buscar la bolsa de juguetes [1p / acción] - jugamos con los juguetes [1p / acción] - estoy jugando con Spiderman negro [1p / estado] mira [2p / acción] - toma la vaca [2p / acción] se perdieron [3p / acción] - hace muuu [3p / acción] - comen comida [3p / acción] - se disfraza como una vaca [3p / acción] - ahí está la vaca tienen un trompa [3p / estado] - están comiendo comida [3p / estado] - sabe nadar [3p / estado] - está tomando leche [3p / estado] - tiene una boca [3p / estado] - hace mmmm [3p / acción]
marcación múltiple en un elemento	no observado
marcación simple o múltiple en varios elementos	yo estoy comiendo [1p / persona] [1p / estado] yo estoy empujando [1p / persona] [1p / estado] voy a meterlo [1p / acción] [3p / objeto] voy a empujarlo [1p / acción] [3p / objeto] encontré un autito para mi [1p / acción] [1p / posesión] te atrapé [2p / persona] [1p / acción]

casos especiales	cocinó el pulpo que está dentro del agua [3p / acción] deíxis desvanecida Peppa está aquí dentro [3p / estado] deíxis desvanecida ahí está la vaca [3p / estado] deíxis desvanecida los leones comen cubos [3p / acción] deíxis desvanecida los elefantes tienen su trompa [3p / estado] deíxis desvanecida los lobos comen comida [3p / acción] deíxis desvanecida los pulpos nadan [3p / acción] deíxis desvanecida el pulpo está empujando [3p / estado] deíxis desvanecida la vaca tiene leche [3p / estado] deíxis desvanecida ahí está la sillita del Bimbo [3p / estado] deíxis desvanecida
------------------	---

Tabla 63. Elementos deícticos y tipos de enunciados Tomás 32 meses

En el mes 32, los enunciados de Tomás contienen marcación simple en un elemento y marcación simple o múltiple en varios elementos. Este es el primer mes en el cual Tomás no produce enunciados con marcación múltiple en un elemento. Los enunciados de Tomás muestran que se posiciona como primera persona, del mismo modo que en el mes anterior, mediante unidades que denotan acción, estado, persona y posesión. La identificación de una segunda persona la realiza a través de elementos que denotan acción y persona. Por su parte, la identificación de una tercera persona ocurre en elementos que denotan acción, estado y objeto. A esta edad, Tomás produce un importante número de construcciones con deíxis desvanecida. Algunos de los elementos deícticos utilizados por Tomás se exhiben en los ejemplos 219, 220 y 221.

Tomás (2;8.13)

\*TOM: **tengo un globo de vaca.**

\*INV: ¿puedo verlo?

\*TOM: sí.

\*TOM: **mira.**

\*TOM: **se disfraza como una vaca.**

\*INV: ¿y ese globo quién te lo regaló?

\*TOM: la Nini.

\*INV: ¿y cómo es la vaca?

\*TOM: **hace muuu.**

\*INV: muy bien.

\*TOM: **mira.**

\*TOM: **ahí está la vaca.**

\*INV: ¿qué da la vaca?

\*TOM: **tiene una boca.**

EJEMPLO 219 (Corpus PICHKECHE)

Tomás (2;8.13)

\*INV: ¿cómo te fue en el colegio hoy?

\*TOM: bien.

\*INV: ¿qué hiciste en el colegio?

\*TOM: **jugamos con los juguetes.**

\*INV: ¿con quién jugaron?

\*TOM: con los autitos.

\*TOM: **y encontré un autito para mí.**

EJEMPLO 220 (Corpus PICHKECHE)

Tomás (2;8.13)

\*INV: ¿cómo era el auto blanco?

\*TOM: **el auto blanco corre muy fuerte.**

\*TOM: y el auto azul también.

\*INV: ¿y tú que le prestaste a Luciano?

\*INV: ¿le prestaste algún juguete?

\*TOM: no.

\*INV: ¿no le prestaste ningún juguete a Luciano?

\*TOM: no.

EJEMPLO 221 (Corpus PICHKECHE)

33 meses	
marcación simple en un elemento	voy a regalar al reno un helicóptero [1p / acción] - voy a regalar al viejito pascuero una ambulancia [1p / acción] - mía [1p / posesión] - voy a buscar al bombero - para mi [1p / persona] - voy a dejar al viejito pascuero ahí [1p / acción] toma viejito pascuero [2p / acción] - mira [2p / acción] son amigos [3p / estado] - está muy feliz [3p / estado] - está muy contento [3p / estado] - ahí están [3p / estado] - corre muy rápido - tiene una estrella amarilla [3p / estado] - viven en la casa del viejito pascuero [3p / estado] - se están subiendo a la escalera [3p / estado] - ahí están [3p / estado] tiene luces [3p / estado] - corre muy rápido [3p / acción]
marcación múltiple en un elemento	póngalos [2p / acción] [3p / objeto] espérame aquí [2p / acción] [1p / persona] voy a ponerlo [1p / acción] [3p / objeto]
marcación simple o múltiple en varios elementos	yo a los renos les voy a regalar una zanahoria [1p / persona] [3p / objeto] [1p / acción] va viajando a ver al viejito pascuero que tiene sus juguetes [3p / acción] [3p / posesión] me falta mi bombero [1p / persona] [1p / posesión] se me cayó el tambor rojo [3p / acción] [1p / persona] se me cayó todos los tambores [3p / acción] [1p / persona] mi viejito pascuero se me cayó [1p / posesión] [3p / acción] [1p / persona]
casos especiales	la policía va manejando [3p / acción] déixis desvanecida la ambulancia va a correr muy rápido [3p / acción] déixis desvanecida aquí están los bomberos [3p / estado] déixis desvanecida el viejito pascuero se dio vuelta [3p / acción] déixis desvanecida

Tabla 64. Elementos deícticos y tipos de enunciados Tomás 33 meses

A los 33 meses, Tomás produce enunciados con marcación simple en un elemento, marcación múltiple en un elemento y marcación simple o múltiple en varios elementos. En sus enunciados, Tomás se posiciona como primera persona en elementos que denotan acción, persona y posesión. La identificación de una segunda persona la realiza mediante elementos que denotan acción, en tanto que la identificación de una tercera persona ocurre en elementos que denotan acción, estado, posesión y objeto. Al igual que en el mes previo, Tomás produce construcciones que contienen deíxis desvanecida. Los ejemplos 222, 223 y 224 muestran algunos de estos elementos deícticos.

Tomás (2;9.10)

\*INV: ¿y la pelota dónde quedó?

\*TOM: ahí.

\*TOM: **mira.**

\*TOM: **la policía va manejando.**

\*TOM: **mira.**

\*TOM: **tiene luces.**

\*TOM: **mira.**

\*INV: oye.

\*INV: ¿viste la estrella amarilla que está en el suelo?

\*TOM: **corre muy rápido.**

\*TOM: **mira.**

\*TOM: **la ambulancia va a correr muy rápido.**  
EJEMPLO 222 (Corpus PICHKECHE)

Tomás (2;9.10)

\*INV: el papá colocó la estrella arriba.

\*INV: ¿a ver el árbol?

\*TOM: **el viejito pascuero se dio vuelta.**

\*INV: ¿con quién está el viejito pascuero?

\*TOM: con reno.

\*INV: ¿con quién más?

\*TOM: con el muñeco de nieve.

\*INV: ¿y dónde viven?

\*TOM: **viven en la casa del viejito pascuero.**

EJEMPLO 223 (Corpus PICHKECHE)

Tomás (2;9.10)

\*INV: ¿este regalo para quién es?

\*TOM: **para mí.**

\*INV: ¿qué es?

\*TOM: un regalo para abrir.

\*TOM: **mira.**

\*INV: ¿quién te trajo ese regalo?

\*TOM: **el viejito pascuero me trajo ese para navidad.**

\*TOM: **pero no lo abrimos.**

\*INV: ¿está cerrado todavía?

\*TOM: sí.

\*TOM: **está cerrado.**

EJEMPLO 224 (Corpus PICHKECHE)

34 meses	
marcación simple en un elemento	yo primero [1p / persona] - mías [1p / posesión] - no puedo abrir [1p / acción] - estoy dibujando tu nombre [1p / estado] - voy a dibujar el nombre de la Nini [1p / acción] - voy a escribir el nombre papa [1p / acción] - voy a escribir nombre viejito pascuero [1p / acción] - voy a cantar [1p / acción] - voy a cantar una canción [1p / acción] - voy a tirar la pelota [1p / acción] - mira [2p / acción] - ven [2p / acción] - toma la hoja [3p / acción] - toma la caja [2p / acción] - toma la caja de los autos [2p / acción] - es unos renos [3p / estado] - están en el agua [3p / estado] - son las luces [3p / estado] - están en el pasto [3p / estado] - se caen [3p / acción] - se fue por ahí [3p / acción] - desapareció [3p / acción] - vino por ahí [3p / acción] - cayó así [3p / acción] - ahí va caminando [3p / acción] - están haciendo un muy especial [3p / estado]
marcación múltiple en un elemento	atrápala [2p / acción] [3p / objeto]
marcación simple o múltiple en varios elementos	es mío [3p / estado] [1p / posesión] son mías [3p / estado] [1p / posesión] me caí [1p / persona] [1p / acción] tu giras [2p / persona] [2p / acción] me queme [1p / persona] [1p / acción] voy a borrarlo todo [1p / acción] [3p / objeto] voy a borrar esto [1p / acción] [3p / objeto] voy a dibujar esto [1p / acción] [3p / objeto] te voy a dibujar esto [2p / persona] [1p / acción] [3p / objeto] tenemos que entregarle una carta [1p / acción] [3p / objeto]

casos especiales	yo llegué a las diez [1p / persona] [1p / acción] déixis desvanecida yo voy a girar [1p / persona] [1p / acción] déixis desvanecida ahí está el Bimbo con Capitán América [3p / estado] déixis desvanecida
------------------	--

Tabla 65. Elementos deícticos y tipos de enunciados Tomás 34 meses

En el mes 34, los enunciados de Tomás contienen marcación simple en un elemento, marcación múltiple en un elemento y marcación simple o múltiple en varios elementos. Tomás se posiciona como primera persona a través de elementos que denotan acción, estado, persona y posesión, en tanto que él identifica a una segunda persona mediante elemento que denotan acción y persona. La identificación de una tercera persona ocurre en elementos que denotan acción, estado, posesión y objeto. En consideración con los elementos utilizados por Tomás para identificar a las tres posibles personas, este es el mes en el cual Tomás produce mayor cantidad de elementos diferentes. En específico, se identificaron 10 tipos de elementos. Tomás a esta edad también produce construcciones con déixis desvanecida. Algunos de estos elementos hallados en este mes se exhiben en los ejemplos 225, 226 y 227.

Tomás (2;10.12)

\*TOM: **mira.**

\*TOM: **ahí está el Bimbo con Capitán América.**

\*INV: ahí dice Bimbo.

\*INV: y ahí Capitán América.

\*TOM: **mira.**

\*TOM: **voy a borrar esto.**

\*TOM: **mira.**

\*TOM: **voy a escribir nombre viejito pascuero.**

\*INV: ¿dónde está el viejito pascuero?

\*TOM: ahí.

\*TOM: ahí.

\*TOM: **mira.**

\*INV: yo pensaba que había pasado.

\*TOM: **mira.**

\*TOM: **voy a dibujar esto.**

\*TOM: **mira.**

\*TOM: **te voy a dibujar esto.**

EJEMPLO 225 (Corpus PICHKECHE)

Tomás (2;10.12)

\*TOM: una hoja.

\*INV: ¿de dónde?

\*TOM: ahí.

\*INV: ¿de dónde vino?

\*TOM: **vino por ahí.**

\*INV: ¿de dónde cayó?

\*TOM: **cayó así.**

\*TOM: **voy a buscar la pelota.**

\*TOM: **ven.**

\*TOM: **ven.**

\*TOM: **atrápala.**

EJEMPLO 226 (Corpus PICHKECHE)

Tomás (2;10.12)

\*INV: ¿y los caracoles dónde están?

\*INV: no los veo.

\*TOM: **mira.**

\*TOM: **están en el agua.**

\*INV: están ahí dentro.

\*TOM: sí.

\*INV: ¿qué están haciendo ahí dentro?  
 \*TOM: **están haciendo un muy especial.**  
 \*INV: ¿y estos que son?  
 \*TOM: **son las luces.**  
 EJEMPLO 227 (Corpus PICHKECHE)

35 meses	
marcación simple en un elemento	voy a buscar al viejito pascuero [1p / acción] - estoy buscando una mosca [3p / estado] - quiero este patito [1p / estado] - y uno para mí [1p / persona] mira [2p / acción] - toma [2p / acción] - toma tu huevo [2p / acción] - y una para ti [2p / persona] se hunde [3p / acción] - se rompió [3p / acción] - ahí está [3p / estado] - no tiene un huevo [3p / estado] - se cayó [3p / estado] - anda nadando bajo el agua [3p / acción]
marcación múltiple en un elemento	préstamelo [2p / acción] [3p / objeto] cómetelo [2p / acción] [3p / objeto]
marcación simple o múltiple en varios elementos	yo tengo un huevo para ti [1p / persona] [1p / estado] [2p / persona] yo quiero una piscina [1p / persona] [1p / estado] te voy a mojar [2p / persona] [1p / acción] - te mojé [2p / persona] [1p / acción] mis manos están arrugadas [1p / posesión] [3p / estado] me voy a meter un piquero [1p / persona] [1p / acción] me lo comí [1p / persona] [3p / objeto] [1p / acción] es mío [3p / estado] [1p / posesión] los saqué en mi día [3p / objeto] [1p / acción] [1p / posesión]
casos especiales	ese barquito se va un día muy especial [3p / acción] déixis desvanecida la mosca ahí está [3p / estado] déixis desvanecida los barquitos se van a meter al agua [3p / acción] déixis desvanecida el perrito va ladrando [1p / acción] déixis desvanecida la piscina del Lucas se rompió [3p / acción] déixis desvanecida el patito se fue a esconder [3p / acción] déixis desvanecida la Nini va a comprar galletas [3p / acción] déixis desvanecida

Tabla 66. Elementos deícticos y tipos de enunciados Tomás 35 meses

A los 35 meses, Tomás produce enunciados con marcación simple en un elemento, marcación múltiple en un elemento y marcación simple o múltiple en varios elementos. A esta edad, Tomás se establece como primera persona mediante elementos que denotan acción, estado, persona y posesión. Al igual que en el mes previo, la identificación de una segunda persona la realiza a través de elementos que denotan acción y persona y la de una tercera persona mediante unidades que denotan acción, estado y objeto. Nuevamente, Tomás produce construcciones que contienen deíxis desvanecida.

Tomás (2;11.15)  
 \*TOM: **ahí está.**  
 \*INV: ahí está.  
 \*INV: es el barco del Capitán América.  
 \*TOM: **mira.**  
 \*TOM: **se hunde.**  
 \*TOM: **mira.**  
 \*TOM: **mis manos están arrugadas.**  
 \*INV: ¿por qué?

\*TOM: **mira.**  
 \*TOM: **mis pies están arrugados.**  
 EJEMPLO 228 (Corpus PICHKECHE)

Tomás (2;11.15)  
 \*TOM: un caballito de mar.  
 \*INV: un caballito de mar.  
 \*INV: ¿y qué anda haciendo el caballito ahí?  
 \*TOM: **anda nadando en el agua.**  
 \*INV: ¿qué anda haciendo el caballito ahí?  
 \*TOM: **mira.**  
 \*TOM: **es rojo.**  
 \*INV: oye.  
 \*INV: ¿cómo es la piscina de Lucas?  
 \*TOM: **la piscina de Lucas se rompió.**  
 EJEMPLO 229 (Corpus PICHKECHE)

Tomás (2;11.15)  
 \*INV: ¿qué vas a comer?  
 \*TOM: **voy** a comer.  
 \*TOM: **la Nini va a comprar galletas.**  
 \*TOM: gomitas de tiburón.  
 \*TOM: **y una para ti.**  
 EJEMPLO 230 (Corpus PICHKECHE)

36 meses	
marcación simple en un elemento	quiero tirar la pelota a los delfines [1p / estado] - quiero nadar con los peces [1p / estado] - encontré el gorro [1p / acción] - jugué con estos juguetes mismos [1p / acción] - quiero ir otra vez a Fantasilandia [1p / estado] - soy el señora cara de papa [1p / estado] - estoy guardando juguetes [1p / estado] – estoy buscando [1p / estado] - vi los animales [1p / acción] mira [2p / acción] - es un llavero muy chiquitito [3p / estado] - están sucias [3p / estado] - ellos [3p / persona] - estaban comiendo [3p / acción]
marcación múltiple en un elemento	ayúdame [2p / acción] [1p / persona]
marcación simple o múltiple en varios elementos	les di pastito [3p / persona] [1p / acción] me lo regalo recién [1p / persona] [3p / objeto] [3p / acción] no lo puedo sacar [3p / objeto] [1p / acción] encontré el gorro de él [1p / persona] [3p / persona] tengo que sacar esto [1p / acción] [3p / objeto] yo quiero ir [1p / persona] [1p / estado] yo quiero este [1p / persona] [3p / objeto] yo fui al safari [1p / persona] [1p / acción] yo fui al zoológico [1p / persona] [1p / acción] yo voy a subir [1p / persona] [1p / acción] yo voy a subirme a la moto [1p / persona] [1p / acción] yo quiero prestar este juguete [1p / persona] [1p / estado] yo vi un hipopótamo [1p / persona] [1p / acción] yo vi un dinosaurio nadando en otro el agua [1p / persona] [1p / acción]
casos especiales	no observado

Tabla 67. Elementos deícticos y tipos de enunciados Tomás 36 meses



En el mes 36, los enunciados de Tomás contienen marcación simple en un elemento, marcación múltiple en un elemento y marcación simple o múltiple en varios elementos.

En sus enunciados, Tomás se posiciona como primera persona mediante elementos que denotan acción, estado y persona. En estos, el identifica a una segunda persona a través de unidades que denotan acción e identifica a una tercera persona mediante elementos que denotan acción, estado, persona y objeto. Del mismo modo que en el mes 29, a esta edad Tomás no produce construcciones con deíxis desvanecida. Los ejemplos 231, 232 y 233 muestran algunos de estos elementos deícticos.

Tomás (2;12.13)

\*INV: ¿dónde están las manos?

\*TOM: **estoy buscando.**

\*INV: ¿estás buscando las manos?

\*INV: ¿dónde están?

\*TOM: **encontré el gorro de él.**

\*INV: ¿qué encontraste?

\*TOM: **sobrero.**

EJEMPLO 231 (Corpus PICHKECHE)

Tomás (2;12.13)

\*INV: ¿fuiste al safari?

\*TOM: **sí.**

\*TOM: **yo fui al safari.**

\*TOM: **y vi los animales.**

\*TOM: **yo quiero prestar este juguete.**

EJEMPLO 232 (Corpus PICHKECHE)

Tomás (2;12.13)

\*TOM: **quiero nadar con los peces.**

\*INV: tu nadas muy bien.

\*TOM: **sí.**

\*TOM: **y yo quiero este.**

EJEMPLO 233 (Corpus PICHKECHE)

### 3.1.5.1 Panorama general: presencia de recursos lingüísticos para la identificación deíctica de personas en enunciados por parte de Tomás

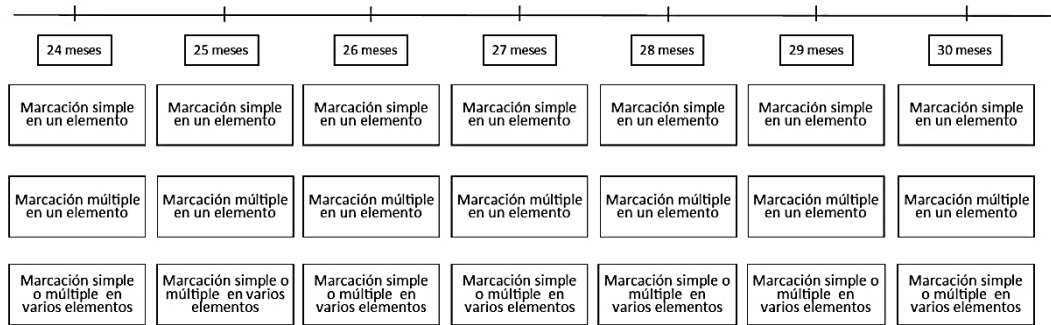


Figura 20. Tipos de enunciado según recursos deícticos producidos por Tomás 24 - 30 meses

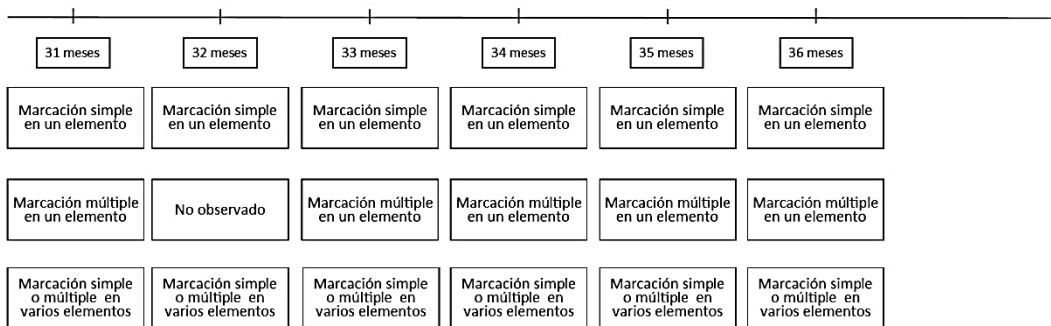


Figura 21. Tipos de enunciado según recursos deícticos producidos por Tomás 31 - 36 meses

### 3.1.5.2 Panorama general: recursos lingüísticos para la identificación deíctica de personas por parte de Tomás

24 meses	25 meses	26 meses	27 meses	28 meses	29 meses	30 meses
Marcadores 1ra persona Elemento acción Elemento estado Elemento posesión	Marcadores 1ra persona Elemento acción Elemento persona Elemento posesión	Marcadores 1ra persona Elemento acción Elemento estado Elemento persona	Marcadores 1ra persona Elemento acción Elemento estado Elemento persona	Marcadores 1ra persona Elemento acción Elemento estado Elemento persona Elemento posesión	Marcadores 1ra persona Elemento acción Elemento estado Elemento persona	Marcadores 1ra persona Elemento acción Elemento estado Elemento persona
Marcadores 2da persona Elemento acción Elemento persona	Marcadores 2da persona Elemento acción Elemento persona	Marcadores 2da persona Elemento acción Elemento persona	Marcadores 2da persona Elemento acción	Marcadores 2da persona Elemento acción	Marcadores 2da persona Elemento acción	Marcadores 2da persona Elemento acción Elemento persona
Marcadores 3ra persona Elemento acción Elemento estado Elemento persona Elemento objeto	Marcadores 3ra persona Elemento acción Elemento estado Elemento objeto	Marcadores 3ra persona Elemento acción Elemento estado Elemento objeto	Marcadores 3ra persona Elemento acción Elemento estado Elemento objeto	Marcadores 3ra persona Elemento acción Elemento estado Elemento objeto	Marcadores 3ra persona Elemento acción Elemento objeto	Marcadores 3ra persona Elemento acción Elemento estado Elemento objeto
Casos especiales Deixis desvanecida Inversión de roles	Casos especiales Deixis desvanecida Inversión de roles	Casos especiales Deixis desvanecida Inversión de roles	Casos especiales Deixis desvanecida	Casos especiales Deixis desvanecida Inversión de roles		Casos especiales Deixis desvanecida

Figura 22. Recursos lingüísticos de Tomás para identificar deícticamente a personas 24 - 30 meses

31 meses	32 meses	33 meses	34 meses	35 meses	36 meses
Marcadores 1ra persona Elemento acción Elemento estado Elemento persona Elemento posesión	Marcadores 1ra persona Elemento acción Elemento estado Elemento persona Elemento posesión	Marcadores 1ra persona Elemento acción Elemento persona Elemento posesión	Marcadores 1ra persona Elemento acción Elemento estado Elemento persona Elemento posesión	Marcadores 1ra persona Elemento acción Elemento estado Elemento persona Elemento posesión	Marcadores 1ra persona Elemento acción Elemento estado Elemento persona
Marcadores 2da persona Elemento acción Elemento persona Elemento posesión	Marcadores 2da persona Elemento acción Elemento persona	Marcadores 2da persona Elemento acción	Marcadores 2da persona Elemento acción Elemento persona	Marcadores 2da persona Elemento acción Elemento persona	Marcadores 2da persona Elemento acción
Marcadores 3ra persona Elemento estado Elemento objeto	Marcadores 3ra persona Elemento acción Elemento estado Elemento objeto	Marcadores 3ra persona Elemento acción Elemento estado Elemento posesión Elemento objeto	Marcadores 3ra persona Elemento acción Elemento estado Elemento posesión Elemento objeto	Marcadores 3ra persona Elemento acción Elemento estado Elemento objeto	Marcadores 3ra persona Elemento acción Elemento estado Elemento persona Elemento objeto
Casos especiales Deixis desvanecida	Casos especiales Deixis desvanecida	Casos especiales Deixis desvanecida	Casos especiales Deixis desvanecida	Casos especiales Deixis desvanecida	

Figura 23. Recursos lingüísticos de Tomás para identificar deícticamente a personas 31 - 36 meses

### 3.1.6 Teodoro, niño de término

24 meses	
marcación simple en un elemento	mis bloques [1p / posesión] - tengo un elefante [1p / estado] - quiero sacar el verde [1p / estado] - vamos a ir a pintar [1p / acción] mira [2p / acción] - toma [2p / acción] es Donald [3p / estado] - es Pedro [3p / estado] - colocó casita [3p / acción] es de color rojo [3p / estado] - es el perro [3p / estado] - ahí está [3p / estado] - es la vaca [3p / estado] - se cayó [3p / acción] - no está [3p / estado] - está comiendo [3p / estado] - son amarillas [3p / estado]
marcación múltiple en un elemento	ábrelo [2p / acción] [3p / objeto] pásamela [2p / acción] [1p / persona] [3p / objeto] recógelos [2p / acción] [3p / objeto]
marcación simple o múltiple en varios elementos	es mío [3p / estado] [1p / posesión] este es una rueda [3p / objeto] [3p / estado] este es bombero [3p / objeto] [3p / estado] este es un dinosaurio [3p / objeto] [3p / estado] mi vaca pequeña está ahí [1p / posesión] [3p / estado]
casos especiales	ahí está el perro [3p / estado] déixis desvanecida se cayó el dinosaurio [3p / acción] déixis desvanecida el tractor es amarillo [3p / estado] déixis desvanecida ese es una iguana [3p / objeto] [3p / estado] déixis desvanecida la estrella es muy grande [3p / estado] déixis desvanecida quiere el tractor una foto [3p / estado] déixis desvanecida

Tabla 68. Elementos déicticos y tipos de enunciados Teodoro 24 meses

Teodoro, a los 24 meses, produce enunciados con marcación simple en un elemento, marcación múltiple en un elemento y marcación simple o múltiple en varios elementos. Teodoro se posiciona como primera persona mediante elementos que denotan acción, estado y posesión. El ejemplo 234 muestra este posicionamiento mediante un elemento de posesión.

Teodoro (2;0.10)

\*INV: vamos a jugar con los juguetes.

\*INV: tienes muchos juguetes en la caja.

\*TEO: **mis bloques.**

\*INV: ¿quién te trajo estos bloques de colores?

\*TEO: la mamá.

EJEMPLO 234 (Corpus PICHKECHE)

Teodoro identifica a una segunda persona a través de elementos que denotan acción, en tanto que para identificar a una tercera persona utiliza elementos que denotan acción, estado y objeto. A esta edad, Teodoro también produce construcciones con déixis desvanecida. Los ejemplos 235, 236 y 237 muestran algunos de estos elementos.

Teodoro (2;0.10)

\*INV: encuentre la pala amarilla.

\*INV: parece que está debajo del sillón.

\*TEO: no.

\*INV: sí.

\*INV: yo creo que está ahí.

\*TEO: **pásamela.**

\*INV: vamos a buscarla.

EJEMPLO 235 (Corpus PICHKECHE)

Teodoro (2;0.10)

\*INV: parece que el dinosaurio está en el patio.

\*INV: está comiendo manzanas.

\*TEO: **mira.**

\*TEO: **es el perro.**

\*INV: yo creo que es un dinosaurio.

\*TEO: **es el perro en su casa.**

EJEMPLO 236 (Corpus PICHKECHE)

Teodoro (2;0.10)

\*INV: ¿a qué juguete la vamos a sacar una foto?

\*INV: ¿tienes tu cámara?

\*TEO: **quiere el tractor una foto.**

\*INV: ya.

\*INV: saquemos una foto al tractor que tiene ruedas grandes.

\*TEO: **el tractor es amarillo.**

EJEMPLO 237 (Corpus PICHKECHE)

25 meses	
marcación simple en un elemento	mi sillón [1p / posesión] - colocamos la tapa [1p / acción] - vamos a pintar con lápices [1p / acción] mira [2p / acción] - ven [2p / acción] - toma [2p / acción] - sube [2p / acción] abre [2p / acción] aquí está [3p / estado] - está adentro [3p / estado] - es la tortuga [3p / estado] está lejos [3p / estado] - aparecieron [3p / acción] - se cayó [3p / acción] - es un balde [3p / estado] - se pone aquí [3p / acción] - no quiere caminar [3p / acción] - tiene árboles [3p / estado] - es una manzana [3p / estado] - es una zanahoria [3p / estado] - es una pizarra [3p / estado] - es la casa de Peppa [3p / estado]
marcación múltiple en un elemento	ayúdame [2p / acción] [1p / persona] siéntate [2p / acción] [2p / persona] guárdala allá [2p / acción] [3p / objeto] ábrela [2p / acción] [3p / objeto]
marcación simple o múltiple en varios elementos	se le cayó [3p / acción] [3p / persona] está en su casa [3p / estado] [3p / posesión] ahí está eso [3p / estado] [3p / objeto] yo quiero una foto [1p / persona] [1p / estado]
casos especiales	la nariz no está [3p / estado] déixis desvanecida está el conejo en el árbol [3p / estado] déixis desvanecida está lejos el Mickey [3p / estado] déixis desvanecida ahí está Mickey Mouse [3p / estado] déixis desvanecida la abeja está volando [3p / estado] déixis desvanecida el pato quiere una foto [3p / estado] déixis desvanecida el Paw Patrol también quiere una foto [3p / estado] déixis desvanecida papa cerdito se cayó en la calle [3p / acción] déixis desvanecida

	ahí está la Peppa [3p / estado] deíxis desvanecida aparece el gato [3p / acción] deíxis desvanecida el pato quiere hacer pipi [3p / estado] deíxis desvanecida
--	--

Tabla 69. Elementos deícticos y tipos de enunciados Teodoro 25 meses

A los 25 meses, los enunciados de Teodoro contienen marcación simple en un elemento, marcación múltiple en un elemento y marcación simple o múltiple en varios elementos. En sus enunciados, Teodoro se posiciona como primera persona mediante elementos que denotan acción, estado, persona y posesión. Este es el primer mes en que Teodoro utiliza un elementos que denota persona. Su uso se muestra en los ejemplos 238 y 239.

Teodoro (2;1.11)

\*INV: le vamos a sacar una foto a las hormigas del árbol.

\*INV: ¿o le sacamos una foto a los autos?

\*TEO: **yo quiero una foto**

\*INV: ya.

\*INV: una foto para las hormigas.

\*INV: y una foto para ti.

\*TEO: sí.

EJEMPLO 238 (Corpus PICHKECHE)

Teodoro (2;1.11)

\*INV: la pelota quedó en la rama del árbol.

\*TEO: **ayúdame**

\*INV: ¿quieres sacarla?

\*INV: no se si la alcance.

\*INV: está muy alta.

\*TEO: está lejos.

EJEMPLO 239 (Corpus PICHKECHE)

Para identificar a una segunda persona, Teodoro utiliza elementos que denotan acción y persona, en tanto que para la identificación de una tercera persona, el hace uso de elementos que denotan acción, estado, objeto y persona. Cabe destacar que este es el primer mes en que Teodoro utiliza elementos que denotan persona para identificar a su interlocutor y a una tercera persona. A esta edad, al igual que en el mes previo, Teodoro produce construcciones con deíxis desvanecida. Los ejemplos 240, 241 y 242 exhiben algunos de estos elementos deícticos.

Teodoro (2;1.11)

\*INV: ¿vamos a jugar en el patio?

\*INV: es mejor jugar al sol.

\*INV: vamos.

\*TEO: **siéntate.**

\*INV: ¿jugamos aquí en el comedor?

\*TEO: ya.

\*TEO: con los autos de carrera.

EJEMPLO 240 (Corpus PICHKECHE)

Teodoro (2;1.11)

\*INV: al auto de Peppa le falta una rueda.

\*INV: ¿cómo van a viajar en auto si le falta un rueda?

\*TEO: **se pone aquí.**

\*INV: ¿dónde está la rueda?

\*INV: no la veo.

\*TEO: **se le cayó**

\*INV: tenemos que buscarla.

EJEMPLO 241 (Corpus PICHKECHE)

Teodoro (2;1.11)

\*INV: ¿las abejas con amigas de las hormigas?

\*TEO: las abejas.

\*INV: mira.

\*INV: las hormigas están durmiendo.

\*TEO: **la abeja está volando.**

\*INV: va a buscar la miel en las flores.

EJEMPLO 242 (Corpus PICHKECHE)

26 meses	
marcación simple en un elemento	vamos [1p / acción] - vamos a ver hormiga [1p / acción] - no veo [1p / acción] - quiero vivir en la casa aquí [1p / estado] - no veo la ventana [1p / acción] - voy a vivir aquí [1p / acción] - quiero el auto de Peppa [1p / estado] - no se [1p / estado] - hagamos una torre de lego [1p / acción] - quiero una torre [1p / estado] toma [2p / acción] - mira allá [2p / acción] - haz una torre [2p / acción] - quiere una foto [3p / estado] - es papa cerdito [3p / estado] - ahí está [3p / estado] - es la oreja [3p / estado] - es una invitada de Wally [3p / estado] - es una jirafa [3p / estado] [ es una ventana [3p / estado] - está en la mesa [3p / estado] - se cayó [3p / acción] - están afuera animales [3p / estado] - se quedó en la tele [3p / estado] - se quedó fuera [3p / estado] - tiene bocina [3p / estado] - ahí se va [3p / acción]
marcación múltiple en un elemento	pintémoslo con azul [1p / acción] [3p / objeto] ayúdame caja [2p / acción] [1p / persona] hazme otra torre [2p / acción] [1p / persona] hazme una torre más alta [2p / acción] [1p / persona]
marcación simple o múltiple en varios elementos	yo voy a poner [1p / persona] [1p / acción] ese se pone así [3p / objeto] [3p / acción] ellos viven aquí [3p / persona] [3p / acción] voy a colocarlo abajo [1p / acción] [3p / objeto] lo colocamos [3p / objeto] [1p / acción]
casos especiales	ahí está la escalera [3p / estado] déixis desvanecida la escalera es grande [3p / estado] déixis desvanecida el Donald tiene un gorro [3p / estado] déixis desvanecida el conejo corre así [3p / acción] déixis desvanecida

Del mismo modo que en los meses previos, a los 26 meses, Teodoro produce enunciados con marcación simple en un elemento, marcación múltiple en un elemento y marcación simple o múltiple en varios elementos. En estos enunciados, se observa que Teodoro se posiciona como primera persona a través de elementos que denotan acción, estado y persona, en tanto que el identifica a su interlocutor mediante elementos que denotan acción. La identificación de una tercera persona, por su parte, se observa en elementos que denotan acción, estado, objeto y persona. A esta edad, Teodoro produce construcciones de deixis desvanecida. Los ejemplos 243 y 244 muestran estos elementos en uso.

Teodoro (2;2.16)

\*INV: tienes muchos bloques en la caja.

\*INV: y casi todos son verdes.

\*INV: ¿te gusta construir casas?

\*TEO: sí.

\*TEO: **ahí está la escalera.**

\*INV: la escalera para la casa.

\*TEO: **haz una torre.**

\*INV: pero necesitamos muchos bloques.

\*TEO: **hagamos una torre de Lego.**

\*TEO: **yo voy a poner.**

\*INV: coloquemos estos bloques arriba.

EJEMPLO 243 (Corpus PICHKECHE)

Teodoro (2;2.16)

\*INV: ¿has visto a Donald?

\*TEO: **está en la mesa.**

\*INV: ahí está.

\*TEO: no.

\*TEO: **es papá cerdito.**

\*INV: yo creo que es Donald.

\*TEO: **ahí está.**

EJEMPLO 244 (Corpus PICHKECHE)

27 meses	
marcación simple en un elemento	si no veo [1p / acción] - vengo altiro [1p / acción] - no puedo salir [1p / acción] - vamos a lavar [1p / acción] - ahí yo [1p / persona] - quiero tomar bebida [1p / estado] - vamos a colocar ahí [1p / acción] - mi bebida [1p / posesión] mira [2p / acción] - mira la hormiga [2p / acción] - ven [2p / acción] - abre la regadera [2p / acción] aquí no está [3p / estado] - no están [3p / estado] - se escapó [3p / acción] - salió [3p / acción] - aquí no están [3p / estado] - se cayó [3p / acción] - tiene herida [3p / estado] - es una araña [3p / estado] - se va [3p / acción] - es el oso [3p / estado] - se enciende [3p / acción] - se pone aquí [3p / acción] - es una bocina [3p / estado] - son orejas de Mickey [3p / estado] - no tiene orejas [3p / estado] - está sucio [3p / estado] - no funciona [3p / acción] - no cabe [3p / acción] - pesa mucho [3p / estado]
marcación múltiple en un elemento	veámosla [1p / acción] [3p / objeto] ábrelo [2p / acción] [3p / objeto]
marcación simple o múltiple en varios elementos	la vi [3p / objeto] [1p / acción] yo quiero abrirlo [1p / persona] [1p / estado] [3p / objeto] quiero pintarlo [1p / estado] [3p / objeto] yo quiero pintarlo [1p / persona] [1p / estado] [3p / objeto] yo tengo naranja [1p / persona] [1p / estado] yo voy al jardín [1p / persona] [1p / acción] yo jugaba allá [1p / persona] [1p / acción] estas llaves se aprietan [3p / acción] yo quiero tomar bebida [1p / persona] [1p / estado] me voy a poner en jardín [1p / persona] [1p / acción]
casos especiales	Goofy se va [3p / acción] déixis desvanecida Donald debe subir así [3p / estado] déixis desvanecida la mamá tiene orejas [3p / estado] déixis desvanecida esta durmiendo la Peppa [3p / estado] déixis desvanecida

Tabla 71. Elementos déicticos y tipos de enunciados Teodoro 27 meses

A los 27 meses, los enunciados de Teodoro se caracterizan por poseer marcación simple en un elemento, marcación múltiple en un elemento y marcación simple o múltiple en varios elementos. La marcación de primera persona se encuentra en elementos que denotan acción, estado, persona y posesión. Por su parte, la identificación de una segunda persona ocurre en elementos que denotan acción y la identificación de una tercera persona en elementos que denotan acción, estado y objeto. También a esta edad se observan construcciones con deíxis desvanecida. Algunos de estos elementos se muestran en los ejemplos 245, 246 y 247.

Teodoro (2;3.12)

\*INV: el Mickey está tomando jugo.

\*INV: y comiendo pastel.

\*TEO: **yo quiero tomar bebida.**

\*INV: la bebida está en la mesa.

\*TEO: **ábrelo.**

\*TEO: **ábrelo**

\*INV: ya.

\*INV: yo te ayudo con la bebida.

EJEMPLO 245 (Corpus PICHKECHE)

Teodoro (2;3.12)

\*INV: las hormigas están entrando a la casa.

\*INV: mira.

\*TEO: **abre la regadera.**

\*INV: pero se van a ahogar las hormigas.

\*TEO: **mira.**

\*TEO: la hormiga.

\*INV: van caminando en fila.

\*INV: se van a comer la comida de la cocina.

\*INV: pongamos una pared de bloques para que no pasen.

\*TEO: **se pone aquí.**

EJEMPLO 246 (Corpus PICHKECHE)

Teodoro (2;3.12)

\*INV: ¿qué le pasó a Mickey?

\*INV: se le salieron las orejas.

\*TEO: no tiene orejas

\*INV: deben estar en la caja de los juguetes.

\*TEO: **no están.**

\*INV: aquí hay unos orejas.

\*TEO: **la mamá tiene orejas.**

EJEMPLO 247 (Corpus PICHKECHE)

28 meses	
marcación simple en un elemento	mi piano [1p / posesión] - vamos a tocar piano [1p / acción] - guardamos los bloques [1p / acción] - quiero colores [1p / estado] - quiero abre [1p / estado] - quiero una pala [1p / estado] - estoy sentado [1p / estado] mira [2p / acción] - abre [2p / acción] - dibuja la mano [2p / acción] está ahí [3p / estado] - está comiendo plátano [3p / estado] - quiere una foto [3p / estado] - entró en la casa - se cae [3p / acción] - fue a jugar [3p / acción] - son las llaves [3p / estado] - no duerme acá [3p / acción] - se cayó en el techo [3p / acción] - quiere abrir la puerta [3p / estado] - no quiere abrir [3p / estado] - está comiendo galletas [3p / estado] - no está roto [3p / estado] - se rompió [3p / acción] - se llevó la silla [3p / acción]

marcación múltiple en un elemento	ayúdame [2p / acción] [1p / persona]
marcación simple o múltiple en varios elementos	esa es la bufanda [3p / objeto] [3p / estado] ese es la flor [3p / objeto] [3p / estado] es mía [3p / estado] [1p / posesión] lo pongo [3p / objeto] [1p / acción] se cae esto [3p / acción] [3p / objeto] me voy a caer [1p / persona] [1p / acción] te vas a caer [2p / persona] [2p / acción] yo tengo los bloques rojos [1p / persona] [1p / estado] yo pinté las nubes [1p / persona] [1p / acción] ella maneja el camión grande [3p / persona] [3p / acción]
casos especiales	el avión tiene alas [3p / estado] deíxis desvanecida el elefante se metió al agua [3p / acción] deíxis desvanecida se puede caer la torre [3p / acción] deíxis desvanecida se cayó la lupa al suelo [3p / acción] deíxis desvanecida Minnie salió a la calle [3p / acción] deíxis desvanecida no cabe el Mickey en el auto [3p / acción] deíxis desvanecida Peppa si quiere [3p / estado] deíxis desvanecida el Paw Patrol quiere abrir la ventana [3p / estado] deíxis desvanecida el Paw Patrol quiere más [3p / estado] deíxis desvanecida

Tabla 72. Elementos deícticos y tipos de enunciados Teodoro 28 meses

A la edad de 28 meses, Teodoro produce enunciados con marcación simple en un elemento, marcación múltiple en un elemento y marcación simple o múltiple en varios elementos. Teodoro se posiciona como primera persona del acto comunicativo mediante elementos que denotan acción, estado, persona y posesión. Para identificar a su interlocutor como segunda persona, Teodoro hace uso de elementos que denotan acción como *mira* y *abre*. Para identificar a una tercera persona, por su parte, Teodoro utiliza elementos que denotan acción, estado, objeto y persona. Al igual que se ha observado desde los 24 meses, Teodoro a esta edad produce un número importante de construcciones con deíxis desvanecida. Ciertos elementos deícticos que Teodoro produce a esta edad se muestran en los ejemplos 248, 249 y 250.

Teodoro (2;4.15)

\*INV: ¿qué está haciendo?

\*INV: ¿qué está haciendo Snoopy?

\*TEO: **está comiendo galletas.**

\*INV: que delicioso.

\*INV: está comiendo galletas.

\*TEO: **estoy sentado.**

\*INV: ¿y esta galleta que está en la mesa?

\*TEO: **es mía.**

EJEMPLO 248 (Corpus PICHKECHE)

Teodoro (2;4.15)

\*INV: veamos el auto azul.

\*INV: este es el auto de Peppa.

\*TEO: **ella maneja un camión grande.**

\*INV: pero si el camión es de Minnie.

\*TEO: **Minnie salió a la calle.**

EJEMPLO 249 (Corpus PICHKECHE)

Teodoro (2;4.15)

\*INV: papá cerdito está tomando jugo.

\*INV: y Peppa está comiendo manzana.

\*INV: ¿te gustan las manzanas?

\*TEO: **está comiendo plátano.**

\*INV: verdad.

\*INV: está comiendo plátano.

\*INV: entonces no le vamos a dar manzana.

\*TEO: **Peppa si quiere.**

\*INV: ¿quiere manzana?

\*TEO: sí.

\*INV: ¿quieres pelar la manzana?

\*TEO: **ayúdame.**

EJEMPLO 250 (Corpus PICHKECHE)

29 meses	
marcación simple en un elemento	encontré muchas piedras [1p / acción] - no quiero [1p / estado] no quiero naranja [1p / estado] - encontré un hipopótamo [1p / acción] vamos aquí [1p / acción] - vamos donde las hormigas [1p / acción] voy a comprar [1p / acción] - vamos [1p / acción] mira [2p / acción] - ven [2p / acción] - ven para acá [2p / acción] saca una foto [2p / acción] no cabe [3p / acción] - no quiere vivir ahí [3p / estado] está cerrada [3p / estado] - está caminando por ahí [3p / estado] ahí están [3p / estado]
marcación múltiple en un elemento	súbelo [2p / acción] [3p / objeto] dámela [2p / acción] [1p / persona] [3p / objeto]
marcación simple o múltiple en varios elementos	lo encontraste [3p / objeto] [3p / acción] lo encontré [3p / objeto] [3p / acción] se me rompió [3p / acción] [1p / persona] vamos a buscarlo [1p / acción] [3p / objeto] me caí en el patio [1p / persona] [1p / acción] voy a comprar esto [1p / acción] [3p / objeto]
casos especiales	el pato lleva un bolso en el camión [3p / acción] deíxis desvanecida el auto está arriba [3p / estado] deíxis desvanecida la puerta está cerrada [3p / estado] deíxis desvanecida las hormigas están subiendo al árbol [3p / estado] deíxis desvanecida rompió la casa la araña negra [3p / acción] deíxis desvanecida

Tabla 73. Elementos déicticos y tipos de enunciados Teodoro 29 meses

A los 29 meses, los enunciados de Teodoro contienen marcación simple en un elemento, marcación múltiple en un elemento y marcación simple o múltiple en varios elementos. En sus enunciados, Teodoro se posiciona como primera persona mediante elementos que denotan acción, estado y persona. La identificación de una segunda persona la realiza mediante elementos que denotan acción y la identificación de una tercera persona a través de elementos que denotan acción, estado y objeto. A esta edad, Teodoro produce construcciones que contienen deíxis desvanecida. Los ejemplos 251 y 252 muestran algunos elementos déicticos producidos por Teodoro.

Teodoro (2;5.14)

\*INV: pensé que estabas en el colegio.

\*INV: ¿qué andas haciendo aquí en el jardín?

\*TEO: **encontré muchas piedras.**

\*INV: son las piedras de las hormigas.

\*INV: y también de las arañas.

\*TEO: **las hormigas están subiendo al árbol.**

\*INV: pero una hormiga se va.

\*INV: no va siguiendo a las demás.

\*INV: mira.

\*TEO: **no quiere vivir ahí.**

\*INV: se va para la calle.

EJEMPLO 251 (Corpus PICHKECHE)

Teodoro (2;5.14)

\*INV: trajimos has herramientas.

\*INV: aquí tenemos la pala.

\*INV: vamos a hacer un hoyo para las hormigas.

\*TEO: **dámela.**

\*INV: ¿y tu serrucho?

\*TEO: se me rompió.

\*INV: ¿estabas cortando un árbol?

\*TEO: una piedra.

\*INV: pero es muy dura.

EJEMPLO 252 (Corpus PICHKECHE)

30 meses	
marcación simple en un elemento	no quiero ocupar esa caja [1p / estado] - hagamos la casa [1p / acción] voy a buscar jugo en la cocina [1p / acción] no comí el almuerzo [1p / acción] - mis zapatillas verdes [1p / posesión] voy a traer [1p / acción] - vamos a dibujar colores [1p / acción] no veo [1p / acción] mira [2p / acción] - toma [2p / acción] - toma la Peppa [2p / acción] ahí está [3p / estado] - está en la cocina [3p / estado] esta es la revista de King Kong [3p / estado] es el gorro de lana [3p / estado] se fue a jugar con hormigas [3p / acción] fue la feria de verduras [3p / acción]
marcación múltiple en un elemento	apriétala [2p / acción] [3p / objeto] dibújame [2p / acción] [1p / persona] [3p / objeto] píllame [2p / acción] [1p / persona] guárdalo [2p / acción] [3p / objeto]
marcación simple o múltiple en varios elementos	la arregló mi papá con la llave [3p / objeto] [3p / acción] [1p / posesión] yo voy a jugar con la maquina [1p / persona] [1p / acción] yo voy a hacer billetes [1p / persona] [1p / acción] yo quiero todos los colores [1p / persona] [1p / estado] son mis dibujos [3p / estado] [3p / posesión] no lo veo en la caja [3p / objeto] [1p / acción]
casos especiales	el pajarito se voló con la casa [3p / acción] déjxis desvanecida

Tabla 74. Elementos déicticos y tipos de enunciados Teodoro 30 meses

U A la edad de 30 meses, los enunciados de Teodoro contienen marcación simple en un elemento, marcación múltiple en un elemento y marcación simple o múltiple en varios elementos. Para posicionarse como primera persona, Teodoro utiliza elementos que

denotan acción, estado, persona y posesión. La identificación de su interlocutor la realiza mediante elementos que denotan acción y para identificar a una tercera persona utiliza elementos que denotan acción, estado, objeto y posesión. A esta edad, solo se observa una construcción que contiene deíxis desvanecida. Algunos de estos elementos deícticos se exhiben en los ejemplos 253, 254 y 255.

Teodoro (2;6.11)

\*INV: ¿estabas dibujando?

\*TEO: **vamos a dibujar colores.**

\*INV: ahí está tu cuaderno de dibujos.

\*INV: no veo los lápices.

\*INV: ¿sabes dibujar un camión?

\*TEO: **dibújamelos.**

\*INV: pero si tú sabes.

\*INV: estos son mis dibujos.

\*TEO: **son mis dibujos.**

\*INV: voy a dibujar un auto café.

EJEMPLO 253 (Corpus PICHKECHE)

Teodoro (2;6.11)

\*INV: voy a ver la caja registradora.

\*TEO: **ahí está.**

\*INV: la caja tiene billetes.

\*INV: y son muchos.

\*TEO: **yo voy a jugar con la máquina.**

\*TEO: **yo voy a hacer billetes.**

\*INV: pero no se pueden hacer billetes con la máquina.

\*INV: es para pagar las compras.

\*TEO: muchos billetes.

EJEMPLO 254 (Corpus PICHKECHE)

Teodoro (2;6.11)

\*INV: tenemos que guardar los juguetes.

\*INV: si no la mamá se va a enojar.

\*TEO: **no quiero ocupar esa caja.**

\*INV: pero es la caja de los juguetes.

\*TEO: **toma la Peppa.**

\*INV: yo la coloco en la caja.

EJEMPLO 255 (Corpus PICHKECHE)

31 meses	
marcación simple en un elemento	quiero guardar el tractor [1p / estado] - me gusta el perro Chocolo [1p / persona] - vamos a pasear [1p / acción] - vamos a llevar las burbujas [1p / acción] - ponemos el bloque arriba [1p / acción] - voy a pegar aquí [1p / acción] - voy a pegar en la ambulancia [1p / acción] - eché las cosas ahí [1p / acción] - voy a llevar todo en el bus [1p / acción] come la comida [2p / acción] - dibuja el robot de hojas [2p / acción] tira así [2p / acción] - bota la torre [2p / acción] - es lindo el pato Donald [3p / estado] - rompió la pelota de tenis [3p / acción] - ahí está [3p / estado] su auto de carrera [3p / posesión] - se está cayendo [3p / estado] necesita otro [3p / estado]
marcación múltiple en un elemento	dibújame la casa de Mickey [2p / acción] [1p / persona] es mi regalo del colegio [3p / estado] [1p / posesión] le duele mucho la mano [3p / persona] [3p / estado] dame [2p / acción] [1p / persona]
marcación simple o	te tomo una foto [2p / persona] [1p / acción] te voy a hacer un auto de carrera [2p / persona] [1p / acción]

múltiple en varios elementos	yo quiero tomar este tomate [1p / persona] [1p / estado] voy a comprar yo [1p / acción] [1p / persona] yo tengo uva [1p / persona] [1p / estado] es mi maleta con juguetes de playa [3p / estado] [1p / posesión]
casos especiales	el huevo es verde [3p / estado] deíxis desvanecida la Maite se fue a la playa [3p / acción] deíxis desvanecida se cae el tren de la silla [3p / acción] deíxis desvanecida la grúa botó el edificio de legos [3p / acción] deíxis desvanecida el gatito se subió al barco [3p / acción] deíxis desvanecida

Tabla 75. Elementos deícticos y tipos de enunciados Teodoro 31 meses

Teodoro, a los 31 meses, produce enunciados con marcación simple en un elemento, marcación múltiple en un elemento y marcación simple o múltiple en varios elementos. Al igual que en el mes previo, Teodoro se posiciona como primera persona a través de elementos que denotan acción, estado, persona y posesión. La identificación de su interlocutor y se una tercera persona también presenta características similares a las halladas en el mes anterior. No obstante, a esta edad, Teodoro produce un número mayor de enunciados con deíxis desvanecida. Los ejemplos 256, 257 y 258 presentan algunos de estos elementos en contexto.

Teodoro (2;7.15)

\*TEO: **es lindo el pato Donald.**

\*INV: tiene un gorro.

\*INV: tiene solo una mano.

\*INV: ¿qué le pasó?

\*TEO: **le duele mucho la mano.**

\*INV: hay que llevarlo al hospital.

\*TEO: sí.

\*TEO: **voy a llevar todo en el bus.**

EJEMPLO 256 (Corpus PICHKECHE)

Teodoro (2;7.15)

\*INV: que bueno te quedo ese dibujo de Peppa.

\*INV: yo no sé dibujar a Peppa.

\*INV: ¿qué quieres que te dibuje?

\*TEO: **dibújame la casa de Mickey.**

\*INV: ya.

\*INV: ¿y tú que vas a dibujar?

\*TEO: **te voy a hacer un auto de carrera.**

\*INV: un auto de carrera amarillo con rojo.

EJEMPLO 257 (Corpus PICHKECHE)

Teodoro (2;7.15)

\*INV: estoy en la caja registradora.

\*INV: bienvenido al supermercado.

\*TEO: **voy a comprar yo.**

\*INV: ¿qué desea comprar?

\*TEO: **yo quiero tomar este tomate.**

\*INV: son 300 pesos.

\*INV: ¿tienes los billetes?

EJEMPLO 258 (Corpus PICHKECHE)

32 meses	
marcación simple en un elemento	queremos una foto [1p / estado] - yo también [1p / persona] mi auto de policía de regalo [1p / posesión] toma [2p / acción] - mira [2p / acción] - tu [2p / persona] - abre [2p / acción] se pone ahí [3p / acción] - va andando muy rápido [3p / acción] arrancó por el techo del castillo [3p / acción] está escondido dentro del mueble [3p / estado] está escondido ahí dentro [3p / estado] - se escondió en el árbol [3p / acción] es un dinosaurio muy grande [3p / estado] - se quiere subir [3p / estado]
marcación múltiple en un elemento	ciérralo muy fuerte [2p / acción] [3p / objeto] tirémosla [1p / acción] [3p / objeto] ayudémoslo a tirar la pelota [1p / acción] [3p / persona] estacionalo afuera de la casa [2p / acción] [3p / objeto]
marcación simple o múltiple en varios elementos	esto lo encontré en la bebida [3p / objeto] [3p / objeto] [1p / acción] yo quiero abrir la puerta [1p / persona] [1p / estado] yo no puedo [1p / persona] [1p / acción] esto es mío [3p / objeto] [3p / estado] [1p / posesión] el llevó juguetes al colegio [3p / persona] [3p / acción] yo la dejé en el refrigerador [1p / persona] [3p / objeto] [1p / acción] yo te ayudo a subir el auto [1p / persona] [2p / persona] [1p / acción]
casos especiales	el tomate se cayó del refrigerador [3p / acción] déixis desvanecida la botella no tiene jugo [3p / estado] déixis desvanecida ahí está el tractor [3p / estado] déixis desvanecida el Mickey estacionó la grúa en su casa [3p / acción] déixis desvanecida papa cerdito quiere subir al cerro [3p / estado] déixis desvanecida

Tabla 76. Elementos deícticos y tipos de enunciados Teodoro 32 meses

A los 32 meses, Teodoro produce enunciados con marcación simple en un elemento, marcación múltiple en un elemento y marcación simple o múltiple en varios elementos. Teodoro realiza el posicionamiento como primera persona mediante elementos que denotan acción, estado, persona y posesión. Del mismo modo que a los 25 meses, a esta edad Teodoro identifica a su interlocutor a través de elementos que denotan acción y persona como *toma* y *te*. Los ejemplos 259 y 260 muestran estos dos elementos en contexto.

Teodoro (2;8.17)

\*INV: es papa cerdito en su auto.

\*TEO: **va andando muy rápido.**

\*INV: puede chocar con un árbol.

\*TEO: papa cerdito quiere subir el cerro.

\*INV: ahí va.

\*INV: tiene que ir más rápido.

EJEMPLO 259 (Corpus PICHKECHE)

Teodoro (2;8.17)

\*INV: es muy grande el auto.

\*INV: no puede subir por la escalera de la casa de Mickey.

\*TEO: **yo te ayudo a subir el auto.**

\*INV: no se puede.

\*INV: es muy grande.

EJEMPLO 260 (Corpus PICHKECHE)

Para identificar a una tercera persona, Teodoro utiliza elementos que denotan acción, estado, objeto y persona. Al igual que en meses anteriores, Teodoro produce construcciones con deíxis desvanecida. Los ejemplos 261 y 262 muestran estos usos.

Teodoro (2;8.17)

\*INV: ese es la pelota del perro Chocolo.

\*INV: ¿el perro Chocolo se fue a la playa?

\*TEO: **está escondido dentro del mueble.**

\*INV: debe estar durmiendo.

\*TEO: **mira.**

\*TEO: **ahí está el tractor.**

EJEMPLO 261 (Corpus PICHKECHE)

Teodoro (2;8.17)

\*TEO: **la botella no tiene jugo.**

\*INV: te lo tomaste todo.

\*INV: ¿era jugo de naranja?

\*INV: ¿y donde hay más jugo?

\*TEO: **yo la dejé en el refrigerador.**

EJEMPLO 262 (Corpus PICHKECHE)

33 meses	
marcación simple en un elemento	fuiamos a ver una película al cine [1p / acción] - corramos a ver [1p / acción] vamos a ver [1p / acción] - quiero ver televisión [1p / estado] no tengo el control remoto [1p / estado] voy a buscar más en el jardín [1p / acción] - vamos corriendo [1p / acción] mira la casa con ventanas [2p / acción] se abre [3p / acción] - está sentada en la silla de la casa [3p / estado] está durmiendo [3p / acción] - se fue por la muralla [3p / acción] se escapó rápido por ahí [3p / acción]
marcación múltiple en un elemento	préstame la cámara [2p / acción] [1p / persona] págale al supermercado [2p / acción] [3p / objeto] ayúdala [2p / acción] [3p / objeto] ayúdame [2p / acción] [1p / persona] coloquémosla aquí en la mesa chica [1p / acción] [3p / objeto]
marcación simple o múltiple en varios elementos	les pinté las pueas de color café [3p / objeto] [1p / acción] la encontré en el árbol [3p / objeto] [1p / acción] lo vamos a poner en la tele [3p / objeto] [1p / acción]
casos especiales	Andrés se cayó en la sala [3p / acción] deíxis desvanecida la jirafa del zoológico estaba durmiendo [3p / estado] deíxis desvanecida las piedritas son de las hormigas [3p / estado] deíxis desvanecida esas hormigas no tienen comida en su casa [3p / estado] deíxis desvanecida las moneditas están en la caja [3p / estado] deíxis desvanecida

Tabla 77. Elementos deícticos y tipos de enunciados Teodoro 33 meses

Los enunciados de Teodoro a los 33 meses contienen marcación simple en un elemento, marcación múltiple en un elemento y marcación simple o múltiple en varios elementos. Teodoro a esta edad se posiciona como primera persona mediante elementos que denotan acción, estado y persona, en tanto que para identificar a su interlocutor el utiliza elementos que denotan acción. Por su parte, para identificar a una tercera persona, Teodoro usa elementos que denotan acción, estado y objeto. Al igual que en los meses previos,

Teodoro produce enunciados que contienen deíxis desvanecida. Algunos de estos elementos deícticos se muestran en los ejemplos 263, 264 y 265.

Teodoro (2;9.16)

\*TEO: **no tengo el control remoto.**

\*INV: debe estar bajo el sillón.

\*TEO: **ayúdame.**

\*TEO: **quiero ver televisión.**

\*INV: veamos Peppa Pig.

EJEMPLO 263 (Corpus PICHKECHE)

Teodoro (2;9.16)

\*TEO: **esas hormigas no tienen comida en su casa.**

\*INV: la araña le robó la comida.

\*INV: pero no veo donde está.

\*TEO: **se fue por la muralla.**

\*INV: debe haber ido a otro jardín.

EJEMPLO 264 (Corpus PICHKECHE)

Teodoro (2;9.16)

\*INV: vamos al jardín.

\*TEO: **vamos corriendo.**

\*TEO: **voy a buscar más en el jardín.**

\*INV: ahí deben estar las abejas.

\*TEO: **préstame la cámara.**

EJEMPLO 264 (Corpus PICHKECHE)

34 meses	
marcación simple en un elemento	vamos a jugar con la pelota [1p / acción] - soy un superhéroe [1p / estado] quiero comer galletas de chocolate [1p / estado] mis lápices en el estuche del colegio [1p / posesión] corrí en la sala [1p / acción] sube la escalera ahí [2p / acción] - mira [2p / acción] - duerme [2p / acción] sus autos de carrera [3p / posesión] botó todos los bloques de la bolsa [3p / acción] se comió todos los papeles - estaba rica [3p / estado] - no se va a comer la televisión [3p / acción] - ahí está [3p / estado]
marcación múltiple en un elemento	salúdalo [2p / acción] [3p / objeto] dame [2p / acción] [1p / persona] préndela [2p / acción] [3p / objeto] súbeme a la muralla [2p / acción] [1p / persona]
marcación simple o múltiple en varios elementos	él va a ayudar a rescatar al perrito [3p / persona] [3p / acción] lo logramos [3p / objeto] [1p / acción] yo compré papas fritas en la plaza [1p / persona] [1p / acción] lo llevamos al mecánico de autos [1p / objeto] [1p / acción] ese se rompió en la playa [3p / objeto] [3p / acción]
casos especiales	se cayó el perrito [3p / acción] deíxis desvanecida el pulpo tiene mucha hambre [3p / estado] deíxis desvanecida

Tabla 78. Elementos deícticos y tipos de enunciados Teodoro 34 meses

A los 34 meses, Teodoro produce enunciados con marcación simple en un elemento, marcación múltiple en un elemento y marcación simple o múltiple en varios elementos. En sus enunciados, Teodoro se posiciona como primera persona mediante elementos que denotan acción, estado, persona y posesión. Para identificar a su interlocutor como

segunda persona, Teodoro utiliza elementos que denotan acción. La identificación de una tercera persona Teodoro la realiza a través de elementos que denotan acción, estado, objeto y persona. A esta edad también se hayan enunciados con deíxis desvanecida. El uso de algunos elementos deícticos se exhiben en los ejemplos 265, 266 y 267.

Teodoro (2;10.12)

\*INV: Mickey está durmiendo en su casa.

\*TEO: **quiero comer galletas de chocolate.**

\*INV: Mickey también quiere galletas.

\*TEO: **se comió todos los papeles.**

EJEMPLO 265 (Corpus PICHKECHE)

Teodoro (2;10.12)

\*INV: tengo una pelota de futbol.

\*INV: la encontré en el jardín.

\*INV: mira.

\*TEO: **vamos a jugar con la pelota.**

\*INV: ¿y si dibujamos unos árboles?

\*TEO: **mis lápices en el estuche del colegio.**

EJEMPLO 266 (Corpus PICHKECHE)

Teodoro (2;10.12)

\*TEO: **salúdalo.**

\*TEO: **ahí está.**

\*INV: hola.

\*INV: pato Donald.

\*TEO: **él va a ayudar a rescatar el perrito.**

EJEMPLO 267 (Corpus PICHKECHE)

35 meses	
marcación simple en un elemento	guardemos los juguetes [1p / acción] comí dos manzanas rojas [1p / acción] mi mochila se rompió [1p / posesión] - yo [1p / persona] apaga la tele [2p / acción] - cierra [2p / acción] mira [3p / acción] - ahí están [3p / estado] estaban nadando en la laguna del zoológico [3p / estado]
marcación múltiple en un elemento	llámalo [2p / acción] [3p / objeto] arréglalo [2p / acción] [3p / objeto]
marcación simple o múltiple en varios elementos	yo fui al colegio con mis amigos [1p / persona] [1p / acción] yo conozco esa canción de la tele [1p / persona] [1p / estado]
casos especiales	está volando la tortuga pequeña [3p / estado] deíxis desvanecida mi papá compró unos legos nuevos [3p / acción] deíxis desvanecida

Tabla 79. Elementos deícticos y tipos de enunciados Teodoro 35 meses

Teodoro, a los 35 meses, produce enunciados con marcación simple en un elemento, marcación múltiple en un elemento y marcación simple o múltiple en varios elementos. Teodoro se posiciona como primera persona a través de elementos que denotan acción, estado, persona y posesión. La identificación de una segunda persona la realiza a través

de elementos que denotan acción, en tanto que para identificar a una tercera persona Teodoro utiliza elementos que denotan acción, estado y objeto. Teodoro también produce a esta edad enunciados que contienen deíxis desvanecida. Algunos de estos elementos deícticos se muestran en los ejemplos 268, 269 y 270.

Teodoro (2;11.13)

\*TEO: **comí dos manzanas rojas.**

\*INV: las manzanas con muy ricas.

\*INV: ¿me das una manzana?

\*TEO: **mira.**

\*TEO: **ahí están.**

EJEMPLO 268 (Corpus PICHKECHE)

Teodoro (2;11.13)

\*INV: ¿cómo te fue en el colegio?

\*TEO: **yo fui al colegio con mis amigos.**

\*TEO: mi mochila se rompió.

\*INV: ¿y tienes otra para mañana?

\*TEO: sí.

\*TEO: **mira.**

EJEMPLO 269 (Corpus PICHKECHE)

Teodoro (2;11.13)

\*TEO: **yo conozco esa canción de la tele.**

\*INV: es la canción de Paw Patrol.

\*INV: es muy buena.

\*TEO: **ahí están.**

\*TEO: **ahí están.**

EJEMPLO 270 (Corpus PICHKECHE)

36 meses	
marcación simple en un elemento	quiero escuchar música en la tele [1p / estado] no encontré el control remoto en la cocina [1p / acción] vamos al jardín ahí [1p / acción] - mi dibujo del parque cerro [1p / posesión] quiero el control remoto [1p / estado] mira [2p / acción] - toma [2p / acción] viven en la colmena grande [3p / acción] - están ahí dentro [3p / estado] ellas allá [3p / persona] - sus comidas [3p / posesión] es la selva con plantas [3p / estado] - se rompió [3p / acción]
marcación múltiple en un elemento	asustémosla [1p / acción] [3p / objeto] límpiala [2p / acción] [3p / objeto]
marcación simple o múltiple en varios elementos	yo busqué esto para ti [1p / persona] [1p / acción] [3p / objeto] [2p / persona] te voy a asustar [2p / persona] [2p / acción] este regalo mío para ella [3p / objeto] [1p / posesión] [3p / persona]
casos especiales	las abejitas están durmiendo en la colmena [3p / estado] deíxis desvanecida

Tabla 80. Elementos deícticos y tipos de enunciados Teodoro 36 meses



A los 36 meses, Teodoro produce enunciados con enunciados con marcación simple en un elemento, marcación múltiple en un elemento y marcación simple o múltiple en varios

elementos. En sus enunciados, Teodoro se identifica como primera persona mediante elementos que denotan acción, estado, posesión y persona. Del mismo modo, el identifica a su interlocutor a través de elementos que denotan acción, en tanto que identifica a una tercera persona mediante unidades que denotan acción, estado, objeto y posesión. Algunos de sus enunciados presentan instancias de deixis desvanecida.

Teodoro (2;12.16)

\*INV: ¿a qué quieres jugar?

\*TEO: **quiero escuchar música en la tele.**

\*INV: ¿vas a prender la tele?

\*TEO: **no encontré el control remoto en la cocina.**

\*INV: tienes que preguntarle a la mamá.

\*TEO: mamá.

\*TEO: mamá.

\*TEO: **quiero el control remoto.**

EJEMPLO 271 (Corpus PICHKECHE)

Teodoro (2;12.16)

\*INV: ¿estabas viendo las arañas en el jardín?

\*INV: yo creo que se fueron al parque.

\*TEO: **yo busqué esto para ti.**

\*INV: es una piedra del jardín.

\*TEO: **límpiala con esto.**

EJEMPLO 272 (Corpus PICHKECHE)

Teodoro (2;12.16)

\*INV: ¿este dibujo lo hiciste en el colegio?

\*TEO: **mi dibujo del parque cerro.**

\*TEO: **mira.**

\*INV: quedo muy bonito tu dibujo.

EJEMPLO 273 (Corpus PICHKECHE)

### 3.1.6.1 Panorama general: presencia de recursos lingüísticos para la identificación deíctica de personas en enunciados por parte de Teodoro

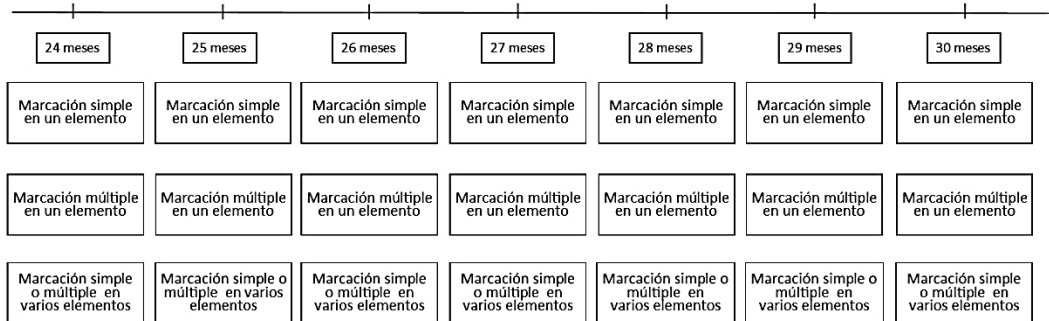


Figura 24. Tipos de enunciado según recursos deícticos producidos por Teodoro 24 - 30 meses

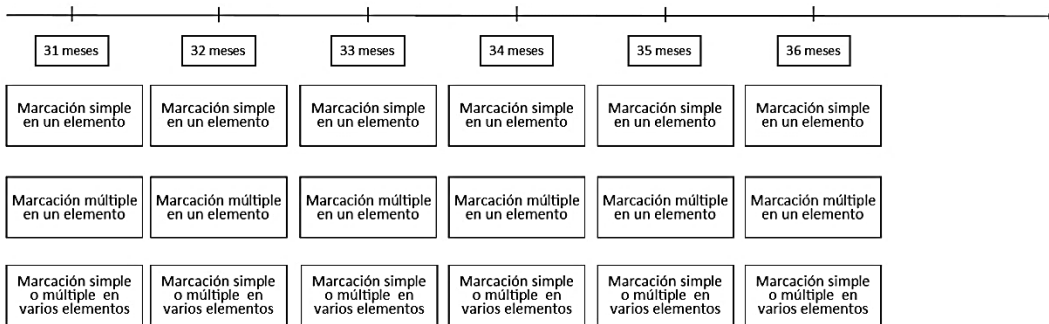


Figura 25. Tipos de enunciado según recursos deícticos producidos por Teodoro 31 - 36 meses

### 3.1.6.2 Panorama general: recursos lingüísticos para la identificación deíctica de personas por parte de Teodoro

24 meses	25 meses	26 meses	27 meses	28 meses	29 meses	30 meses
Marcadores 1ra persona Elemento acción Elemento estado Elemento posesión	Marcadores 1ra persona Elemento acción Elemento estado Elemento persona Elemento posesión	Marcadores 1ra persona Elemento acción Elemento estado Elemento persona	Marcadores 1ra persona Elemento acción Elemento estado Elemento persona Elemento posesión	Marcadores 1ra persona Elemento acción Elemento estado Elemento persona Elemento posesión	Marcadores 1ra persona Elemento acción Elemento estado Elemento persona	Marcadores 1ra persona Elemento acción Elemento estado Elemento persona Elemento posesión
Marcadores 2da persona Elemento acción	Marcadores 2da persona Elemento acción	Marcadores 2da persona Elemento acción	Marcadores 2da persona Elemento acción	Marcadores 2da persona Elemento acción	Marcadores 2da persona Elemento acción	Marcadores 2da persona Elemento acción
Marcadores 3ra persona Elemento acción Elemento estado Elemento objeto	Marcadores 3ra persona Elemento acción Elemento estado Elemento objeto Elemento persona	Marcadores 3ra persona Elemento acción Elemento estado Elemento objeto Elemento persona	Marcadores 3ra persona Elemento acción Elemento estado Elemento objeto	Marcadores 3ra persona Elemento acción Elemento estado Elemento objeto Elemento persona	Marcadores 3ra persona Elemento acción Elemento estado Elemento objeto	Marcadores 3ra persona Elemento acción Elemento estado Elemento objeto Elemento posesión
Casos especiales Deixis desvanecida	Casos especiales Deixis desvanecida	Casos especiales Deixis desvanecida	Casos especiales Deixis desvanecida	Casos especiales Deixis desvanecida	Casos especiales Deixis desvanecida	Casos especiales Deixis desvanecida

Figura 26. Recursos lingüísticos de Teodoro para identificar deícticamente a personas 24 - 30 meses

31 meses	32 meses	33 meses	34 meses	35 meses	36 meses
Marcadores 1ra persona Elemento acción Elemento estado Elemento persona Elemento posesión	Marcadores 1ra persona Elemento acción Elemento estado Elemento persona Elemento posesión	Marcadores 1ra persona Elemento acción Elemento estado Elemento persona	Marcadores 1ra persona Elemento acción Elemento estado Elemento persona Elemento posesión	Marcadores 1ra persona Elemento acción Elemento estado Elemento persona Elemento posesión	Marcadores 1ra persona Elemento acción Elemento estado Elemento posesión Elemento persona
Marcadores 2da persona Elemento acción	Marcadores 2da persona Elemento acción Elemento persona	Marcadores 2da persona Elemento acción	Marcadores 2da persona Elemento acción	Marcadores 2da persona Elemento acción	Marcadores 2da persona Elemento acción
Marcadores 3ra persona Elemento acción Elemento estado Elemento persona Elemento posesión	Marcadores 3ra persona Elemento acción Elemento estado Elemento objeto Elemento persona	Marcadores 3ra persona Elemento acción Elemento estado Elemento objeto	Marcadores 3ra persona Elemento acción Elemento estado Elemento objeto Elemento persona	Marcadores 3ra persona Elemento acción Elemento estado Elemento objeto	Marcadores 3ra persona Elemento acción Elemento estado Elemento objeto Elemento posesión
Casos especiales Deixis desvanecida	Casos especiales Deixis desvanecida	Casos especiales Deixis desvanecida	Casos especiales Deixis desvanecida	Casos especiales Deixis desvanecida	Casos especiales Deixis desvanecida

Figura 27. Recursos lingüísticos de Teodoro para identificar deícticamente a personas 31 - 36 meses

### 3.2 RESULTADOS COMPARADOS

En esta sección, se muestra una comparación de los resultados obtenidos del uso de recursos lingüísticos para la identificación deíctica de los participantes de un acto comunicativo por parte de los niños prematuros y los niños de término participantes. La primera comparación realizada da cuenta de los tipos de enunciados según la presencia de marcación deíctica que estos presentan por parte de los niños prematuros y los niños de término. Esta comparación entrega evidencia relacionada con la siguiente pregunta de investigación:

- a. ¿Cómo se manifiesta en los enunciados la movilización de recursos lingüísticos para identificar deícticamente a los participantes de un acto comunicativo por parte de los niños prematuros entre los 24 y 36 meses de edad y los niños de término del mismo rango etario?

Es importante recordar que los enunciados de los niños fueron categorizados inductivamente según la presencia de marcadores lingüísticos de deíxis personal que estos presentaban. Las categorías emergentes a partir del análisis de los datos fueron las siguientes: *enunciado con marcación simple en un elemento*, *enunciado con marcación múltiple en un elemento*, *enunciado con marcación simple o múltiple en varios elementos* y *casos especiales* (Ver punto 2.2.2.). A continuación, la Tabla xxxx expone, en términos comparativos, el conjunto de tipos de enunciados según la manifestación de marcación deíctica que los niños produjeron en el período que va desde los 24 a los 36 meses.

	Tipo de enunciado
Pedro	Enunciado con marcación simple en un elemento Enunciado con marcación múltiple en un elemento Enunciado con marcación simple o múltiple en varios elementos
Pablo	Enunciado con marcación simple en un elemento Enunciado con marcación simple o múltiple en varios elementos
Patricia	Enunciado con marcación simple en un elemento Enunciado con marcación múltiple en un elemento Enunciado con marcación simple o múltiple en varios elementos
Tamara	Enunciado con marcación simple en un elemento Enunciado con marcación múltiple en un elemento Enunciado con marcación simple o múltiple en varios elementos
Tomás	Enunciado con marcación simple en un elemento Enunciado con marcación múltiple en un elemento Enunciado con marcación simple o múltiple en varios elementos
Teodoro	Enunciado con marcación simple en un elemento Enunciado con marcación múltiple en un elemento Enunciado con marcación simple o múltiple en varios elementos

Tabla 81. Tipo de enunciado según la manifestación de marcación deíctica

Como muestra la Tabla 81, en el rango etario que va desde los 24 a los 36 meses, Pedro, Patricia y los niños de término producen los tres tipos de enunciados: enunciado con marcación simple en un elemento, enunciado con marcación múltiple en un elemento, enunciado con marcación simple o múltiple en varios elementos. Pablo es el único niño que no produjo entre estos meses enunciados con marcación múltiple en un elemento. La segunda comparación arroja luz sobre la edad en la cual los niños comienzan a producir cada uno de los tipos de enunciado según la presencia de marcación deíctica de persona que estos contengan. Esta comparación provee evidencia relacionada con la siguiente pregunta de investigación:

- b. ¿A qué edad se inicia la producción de cada tipo de enunciado según la manifestación de marcación deíctica que estos presentan?

La Tabla 82, a continuación, exhibe información de la edad de inicio de la producción de los tipos de enunciados por parte de los niños prematuros y los niños de término.

	marcación simple un elemento	marcación múltiple un elemento	marcación simple o múltiple varios elementos
Pedro	24 meses	36 meses	30 meses
Pablo	24 meses	no observado	24 meses
Patricia	24 meses	24 meses	24 meses
Tamara	24 meses	24 meses	24 meses
Tomás	24 meses	24 meses	24 meses
Teodoro	24 meses	24 meses	24 meses

Tabla 82. Edad de inicio de uso de cada tipo de enunciado según marcación deíctica

La información en la Tabla 82 muestra que la presencia de marcación deíctica simple en un elemento ya está presente en los enunciados que producen tanto los niños prematuros como los niños de término a los 24 meses. Por tanto, es posible establecer que no hay diferencia entre los niños prematuros y los niños de término respecto de la presencia de este tipo de marcación deíctica en sus enunciados. Si bien este es un hallazgo relevante, es importante tener presente que no es posible determinar con certeza la edad exacta en la cual los niños prematuros y niños de término comienzan a producir elementos con marcación deíctica simple en sus enunciados. Una situación diferente se evidencia en los resultados de la producción de enunciados con marcación múltiple en un elemento. A este respecto, se observa que los enunciados de los niños de término y los enunciados de Patricia ya contienen este tipo de marcación deíctica a los 24 meses, en tanto que los enunciados de Pedro comienzan a presentar esta marcación a los 36 meses. En el caso de Pablo sus enunciados no evidencian la presencia de marcación múltiple en un elemento. Respecto de la presencia de marcación deíctica simple o múltiple en varios elementos en los enunciados, se observa que Pedro tiene un resultado diferente al obtenido por el resto de los niños. En específico, Pedro comienza a producir este tipo de marcación deíctica meses después de que los otros niños ya la producían. Cabe precisar que la marcación deíctica en varios elementos que realiza Pedro a partir de los 30 meses se mantuvo al menos hasta los 36 meses, hito en el cual él comienza a producir elementos con marcación deíctica múltiple. De manera similar, la marcación deíctica en varios elementos por parte

de Pablo también corresponde únicamente a una marcación simple en un elemento debido a que la marcación múltiple en un elemento no fue detectada en sus enunciados.

En líneas generales, los datos que ofrece la Tabla 82 evidencian que a los 24 meses los niños de término producen los tres tipos de enunciados según la marcación deíctica que estos presentan. Patricia también produce los tres tipos de enunciados a los 24 meses. Pedro presenta un desempeño diferente a los niños de término respecto del inicio de la producción de dos tipos de enunciados. Pablo, por su parte, exhibe un desempeño diferente a los niños de término en relación con la edad de inicio de la producción de un tipo de enunciado.

La tercera comparación realizada da cuenta de los tipos de recursos lingüísticos que los niños prematuros y los niños de término movilizan para posicionarse como primera persona y para identificar a una segunda persona y a una tercera persona en un acto comunicativo. Esta comparación entrega evidencia relacionada con la siguiente pregunta de investigación:

- a. ¿Qué tipos de recursos lingüísticos movilizan los niños prematuros entre los 24 y 36 meses de edad y los niños de término del mismo rango etario para identificar deícticamente a los participantes de un acto comunicativo?

La Tabla 83, que se expone a continuación, informa, comparativamente, el conjunto de elementos movilizados por los niños participantes en el estudio.

	1ra persona	2da persona	3ra persona
Pedro	acción estado persona posesión	acción persona	acción estado objeto
Pablo	acción estado persona posesión	acción persona posesión estado	acción estado objeto
Patricia	acción estado persona posesión	acción persona posesión	acción estado objeto
Tamara	acción estado persona posesión	acción persona	acción estado objeto persona posesión
Tomás	acción estado persona posesión	acción persona posesión	acción estado objeto persona posesión
Teodoro	acción estado persona posesión	acción persona	acción estado objeto persona posesión

Tabla 83. Conjunto de tipos de recursos lingüísticos movilizados entre los 24 y 36 meses

Tal como se evidencia en la Tabla 83, tanto los niños prematuros como los de término movilizan los mismos tipos de elementos para posicionarse como primera persona en un acto comunicativo. Para este propósito, en el período que comprende entre los 24 y los 36 meses, todos los niños movilizan elementos que denotan acción, estado, persona y posesión. Respecto de la identificación de una segunda persona, se observa que todos los niños movilizan recursos lingüísticos que denotan acción y persona. No obstante, para este propósito, Pablo, Patricia y Tomás producen, además, elementos que denotan posesión. Del mismo modo, Pablo es el único niño que produce un elemento que denota estado. Acerca de la identificación de una tercera persona, se observa que todos los niños producen elementos que denotan acción, estado y objeto. Sin embargo, únicamente los niños de término, además, producen elementos que denotan persona y posesión. Es importante recordar que la Tabla 83 exhibe una comparación del conjunto de tipos de recursos lingüísticos producidos por cada niño en el período que va desde los 24 a los 36 meses.

La cuarta comparación que se expone a continuación da cuenta de la edad en que cada niño comenzó a movilizar los diversos tipos de recursos lingüísticos para posicionarse como primera persona del acto comunicativo y para identificar a una segunda o a una tercera persona. Esta comparación ofrece evidencia relacionada con la siguiente pregunta de investigación:

- a. ¿A qué edad los niños prematuros y los niños de término comienzan a movilizar cada tipo de recurso lingüístico para identificar deícticamente a los participantes de un acto comunicativo?

Las tablas que se presentan a continuación ofrecen este panorama comparativo.

	1ra persona	2da persona	3ra persona
Pedro	26 meses	24 meses	24 meses
Pablo	24 meses	24 meses	24 meses
Patricia	25 meses	24 meses	24 meses
Tamara	24 meses	24 meses	24 meses
Tomás	24 meses	24 meses	24 meses
Teodoro	24 meses	24 meses	24 meses

Tabla 84. Inicio de la marcación deíctica de persona mediante elementos que denotan acción

Como se observa en la Tabla 84, tanto los niños de término como los niños prematuros indican lingüísticamente a las tres posibles personas participantes de un acto comunicativo mediante elementos que denotan acción. Únicamente Pedro y Patricia comienzan a utilizar este tipo de elementos después de los 24 meses para posicionarse como primera persona. En específico, Pedro hace uso de estos elementos desde los 26 meses y Patricia desde los 25 meses.

	1ra persona	2da persona	3ra persona
Pedro	35 meses	no observado	24 meses
Pablo	25 meses	26 meses	24 meses
Patricia	24 meses	no observado	24 meses
Tamara	25 meses	no observado	24 meses
Tomás	24 meses	no observado	24 meses
Teodoro	24 meses	no observado	24 meses

Tabla 85. Inicio de la marcación deíctica de persona mediante elementos que denotan estado

Respecto de la marcación deíctica de persona mediante elementos que denotan estado, la Tabla 85 exhibe un panorama diferente al observado en la tabla anterior. En este caso, el posicionamiento como primera persona por parte de la mayoría de los niños mediante elementos que denotan estado ocurre entre los 24 meses y 25 meses. Un hallazgo llamativo emana del uso de estos elementos por parte de Pedro. A este respecto, se observa que él comienza a posicionarse como primera persona mediante este tipo de elementos a los 35 meses.

Otro hallazgo interesante tiene que ver con la identificación de una segunda persona mediante elementos que denotan estado. Como muestra la Tabla 85, los niños de término y la mayoría de los prematuros no produce elementos que denotan estado para identificar a una segunda persona. Pablo es la excepción a este hallazgo debido a que produjo este tipo de elementos a los 26 meses y a los 35 meses.

A diferencia de lo evidenciado respecto de la marcación de una segunda persona y el posicionamiento de los niños como primera persona, todos los niños ya a los 24 meses identifican a una tercera persona mediante elementos que denotan estado.

	1ra persona	2da persona	3ra persona
Pedro	30 meses	33 meses	no observado
Pablo	24 meses	26 meses	no observado
Patricia	24 meses	25 meses	no observado
Tamara	24 meses	25 meses	24 meses
Tomás	24 meses	24 meses	24 meses
Teodoro	25 meses	32 meses	25 meses

Tabla 86. Inicio de la marcación deíctica de persona mediante elementos que denotan persona

Acerca de la marcación deíctica de persona mediante elementos que denotan persona, la Tabla 86 revela que la mayoría de los niños producen elementos que denotan persona para posicionarse como primera persona entre los 24 meses y 25 meses. Pedro, sin embargo, hace uso de este tipo de elementos desde los 30 meses. En el uso de estos elementos para identificar a una segunda persona también se observan diferencias: dos niños de término y dos niños prematuros producen estos elementos a partir de los 24 meses, 25 meses y 26 meses, en tanto que Pedro y Teodoro comienzan el uso de éstos a los 33 meses y 32 meses, respectivamente. Un hallazgo sobresaliente es la diferencia entre los niños de término y los niños prematuros en el uso de elementos que denotan persona para identificar a una tercera persona. Como expone la Tabla 86, la marcación de una segunda persona mediante elementos que denotan persona se observa entre los 24 y 25 meses. Por su parte, el uso de estos elementos no se observa en los enunciados de los niños prematuros.

	1ra persona	2da persona	3ra persona
Pedro	25 meses	no observado	no observado
Pablo	25 meses	30 meses	no observado
Patricia	24 meses	29 meses	no observado
Tamara	24 meses	no observado	32 meses
Tomás	24 meses	24 meses	24 meses
Teodoro	24 meses	31 meses	33 meses

Tabla 87. Inicio de la marcación deíctica de persona mediante elementos que denotan posesión

La marcación deíctica de persona mediante elementos que denotan posesión también presenta características diferentes entre los niños participantes. Como informa la Tabla 87, la identificación de una tercera persona mediante estos elementos se observa a los 24 meses de Tomás, a los 32 meses de Tamara y a los 33 meses de Teodoro. Si bien existe una diferencia importante entre los niños de término, es posible también evidenciar que éstos, como grupo, exhiben un desempeño diferente el mostrado por los niños prematuros: Pedro, Pablo y Patricia no hacen uso de elementos que denotan posesión para identificar a una tercera persona. Este patrón de uso no es tan evidente cuando se observan los datos acerca de la identificación de una segunda persona debido a que tanto Pedro como Tamara no hacen uso de estos elementos. Los otros niños prematuros producen estos elementos entre los 29 meses y 30 meses y los niños de término a los 24 meses y 31 meses. Un situación diferente se observa en el posicionamiento como primera persona por parte de los niños de término y los niños prematuros. A este respecto, la Tabla 87 revela que todos los niños participantes producen elementos que denotan posesión para identificarse como primera persona del acto comunicativo entre los 24 meses y 25 meses.

	1ra persona	2da persona	3ra persona
Pedro	-	-	<b>32 meses</b>
Pablo	-	-	24 meses
Patricia	-	-	25 meses
Tamara	-	-	24 meses
Tomás	-	-	24 meses
Teodoro	-	-	24 meses

Tabla 88. Inicio de la marcación deíctica de persona mediante elementos que denotan objeto

En relación con la marcación deíctica de persona mediante elementos que denotan objeto, se observa que los niños de término y dos niños prematuros identifican a una tercera persona mediante este tipo de elementos. Pedro, como muestra la Tabla 88, comienza a producir elementos que denotan objeto para señalar a una tercera persona a los 32 meses. De manera general, es posible establecer que, en términos etarios, el posicionamiento de los niños prematuros como primera persona y el señalamiento que éstos realizan para identificar a una segunda persona y a una tercera persona mediante elementos lingüísticos presenta las siguientes características:

El uso de elementos lingüísticos por parte de Pedro para posicionarse como primera persona comienza a una edad posterior a la observada en los niños de término y en los otros niños prematuros. Esta diferencia se evidencia en el uso de elementos que denotan acción, elementos que denotan estado y elementos que denotan persona. En el proceso de identificación de una segunda persona, Pedro muestra un comportamiento similar a los niños de término y a los niños prematuros. En el caso de la identificación de una segunda persona mediante elementos que denotan persona, Pedro produjo este tipo de elementos

a los 33 meses. Si bien este hito difiere en términos temporales del mostrado por otros niños de término y niños prematuros, éste se asemeja al hito establecido por Teodoro, quién comenzó a producir estos elementos a los 32 meses. Una situación similar se evidencia en el uso de elementos que denotan posesión para identificar a una segunda persona. Pedro muestra un desempeño similar al de Tamara debido a que ambos no producen este tipo de elementos entre los 24 meses y 36 meses. Respecto de la identificación de una tercera persona, se observa que Pedro muestra un comportamiento similar a los niños de término y niños prematuros al momento de identificar a esta persona mediante elementos que denotan acción y estado. Una situación diferente se observa en el uso de elementos que denotan persona y posesión. En este caso, Pedro exhibe un uso similar a los niños prematuros pero diferente a los niños de término. En específico, Pedro no produce este tipo de elementos en el rango etario analizado. Finalmente, la identificación de una tercera persona por parte de Pedro mediante elementos que denotan objeto se inicia a una edad posterior a la identificada en los niños prematuros y en los niños de término.

El posicionamiento como primera persona por parte de Pablo mediante elementos que denotan acción, estado, persona y posesión ocurre a una edad similar a la observada en los niños de término. En este plano, Pablo también muestra un uso semejante al mostrado por Patricia. En relación con la identificación de una segunda persona, la edad en la cual Pablo comienza a utilizar elementos lingüísticos se asemeja a la edad de los niños de término. Una excepción a esta similitud es el uso de elementos que denotan estado para la identificación de una segunda persona. En específico, Pablo comienza el uso de estos elementos a los 26 meses, en tanto que los niños de término y los niños prematuros no producen este tipo de elementos entre los 24 meses y 36 meses. En lo que se refiere a la identificación de una tercera persona, Pablo muestra un patrón de comportamiento que presenta las siguientes dos características: por un lado, el comienzo en el uso de estos elementos se asemeja tanto a los niños de término como a los niños prematuros, por otro, el comienzo se asemeja únicamente al mostrado por los niños prematuros.

El uso de elementos lingüísticos para posicionarse como primera persona por parte de Patricia sucede a una edad similar a la observada en los niños de término. En ocasiones, este uso se asemeja al mostrado por los niños prematuros. En cuanto al comienzo del uso de elementos lingüísticos para identificar a una segunda persona, Patricia muestra un comportamiento equivalente al de los niños de término y también, en algunos casos, al de los niños prematuros. Con relación a la identificación de una tercera persona, Patricia comienza el uso de elementos lingüísticos con propósitos deícticos a una edad similar a la observada en los niños de término y, en algunas ocasiones, a los niños prematuros.

## 4. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

El desarrollo de la comunicación y lenguaje en el ser humano se sustenta en la estrecha interacción de determinantes de origen endógeno y exógeno. En ocasiones, la infraestructura neurocognitiva que posibilita este desarrollo puede verse afectada por trastornos o síndromes de diferentes subtipos etiológicos. Las rutas atípicas de desarrollo de comunicación y lenguaje por las que usualmente transitan los niños que presentan alteraciones cromosómicas como síndrome de Down, síndrome de X-Frágil o síndrome de Williams o por las que se desplazan los niños con diagnóstico de trastorno del espectro autista han sido descritas con un importante nivel de detalle y precisión, fruto de un trabajo colaborativo en el que han participado investigadores de diversas disciplinas académicas. En años recientes, un número importante de estudios han advertido que los niños prematuros, en algunos casos, también transitan por rutas atípicas de desarrollo de la comunicación y lenguaje a causa de la afectación que el nacimiento de pretérmino puede provocar en el sustrato neurocognitivo que propulsa este desarrollo (Cusson, 2003; Fasolo, D'Odorico, Constantini y Cassiba, 2010; Foster-Cohen, Edgin, Champion y Woodward, 2007; Ionio et al., 2016; Luyster, Seery, Talbott y Targer-Flusberg, 2013; Nazzi, Nishibayashi, Berdasco-Munoz, Baud, Biran y Gonzalez-Gomez, 2015; Rushe, 2010; Sansavini, Guarini y Savini, 2011; Sansavini y Guarini, 2014; Sansavini, Bello, Guarini, Savini, Alessandrini, Faldella y Caselli, 2015; Vohr, 2014). Si bien los hallazgos en estos estudios han sido una voz de alerta acerca de la necesidad de diseñar procesos sanitarios que permitan la detección temprana y posterior intervención terapéutica orientada a mitigar los efectos adversos que la prematuridad puede ocasionar en el desarrollo de la comunicación y lenguaje en estos niños, una tarea aún pendiente es la elaboración de perfiles evolutivos, basados en muestras espontáneas de lenguaje natural, que den cuenta de los rasgos propios de la lengua materna en conformación en esta población de riesgo.

Los perfiles de desarrollo de comunicación y lenguaje contruidos a partir del análisis de datos provenientes de interacciones naturales son un insumo imprescindible para la intervención terapéutica debido a que ésta tiene por objeto expandir los aspectos funcionales y de uso del lenguaje que presentan característica atípicas y que afectan la participación en el quehacer de la vida diaria. Los perfiles contruidos a partir de datos obtenidos mediante pruebas estandarizadas ofrecen un panorama parcial de estos aspectos y más que nada brindan información que permite establecer si el desarrollo del lenguaje de un niño corresponde o no al esperado para su edad (Klatte, van Heugten, Zwitserlood y Gerrits, 2022). De hecho, examinar el uso de ciertos fenómenos gramaticales a través de instrumentos estandarizados es difícil e incluso imposible (Ebert y Scott, 2014). Por tal motivo, y debido a su validez altamente ecológica, la elaboración de perfiles de desarrollo de la comunicación y el lenguaje a partir de datos naturales es considerado ideal o *gold standard* (Heilmann, Miller, Nockerts y Dunaway, 2010; Heilmann, Nockerts y Miller, 2010; Overton y Wren, 2014). A nuestro mejor entender, no existen antecedentes que den cuenta de la existencia de un perfil del desarrollo de la comunicación y lenguaje en niños prematuros basado en el análisis de muestras conversacionales naturales. Con la finalidad de contribuir con la elaboración de un perfil de este desarrollo, el presente estudio tuvo como propósito describir el uso de recursos lingüísticos para la identificación

deíctica de los participantes en un acto comunicativo por parte de niños prematuros entre los 24 y 36 meses de edad y de niños de término del mismo rango etario.

Respecto del uso de elementos lingüísticos para la identificación deíctica por parte de los niños prematuros, un hallazgo importante es el hecho de que Pedro, Pablo y Patricia presentan, en general, un desarrollo de este aspecto con características diferentes a las evidenciadas en los niños de término. En términos comparativos, Pedro es quien presenta una diferencia mayor con los niños de término. Pablo, por su parte, presenta una diferencia menor y Patricia es quien más se asemeja al desarrollo mostrado por los niños de término. Estas diferencias implican un segundo hallazgo particularmente interesante: los niños prematuros presentan entre ellos características dispares. Se trata, por tanto, de dos situaciones de disparidad en el caso de los niños prematuros. Es posible que estas disparidades guarden estrecha relación con la naturaleza heterogénea del parto prematuro y la amplia diversidad de comorbilidades asociadas a este síndrome. Si bien estos niños son prematuros debido a que nacieron antes del cumplimiento de 37 semanas de gestación, la edad gestacional de cada uno es diferente, al igual que el peso de nacimiento, APGAR, peso de alta y días de hospitalización. Del mismo modo, el conjunto de comorbilidades asociadas al parto prematuro de cada uno de ellos también podrían explicar las diferencias evidenciadas. Los siguientes extractos respaldan estas afirmaciones:

Premature infants comprise a heterogeneous group of children who differ in the medical complications that they experience. The types and severity of the medical conditions may impact speech and language differentially (Lewis, Singer, Fulton, Salvator, Short, Klein y Baley, 2002 p. 394).

Several additional risk factors have been found that affect the language development of children born preterm: low Apgar scores, low gestational age, birth weight, male sex, medical complications, and poor cognitive development. The educational level of the mother has an influence on language development as well (Brósch-Fohraheim, Fuiko, Marschik y Resch, 2019 p. 2).

Por tratarse de un estudio de caso múltiple, a continuación, se discuten por cada niño prematuro los hallazgos antes mencionados y la posible relación de éstos con sus antecedentes clínicos y sociales.

#### **4.1 PREMATURIDAD E IDENTIFICACIÓN DEÍCTICA DE PERSONAS MEDIANTE ELEMENTOS LINGÜÍSTICOS. EL CASO DE PEDRO**

Como fue mencionado previamente, el uso de elementos lingüísticos para la identificación deíctica de personas por parte de Pedro presenta características diferentes a las observadas en los niños de término. Esta diferencia se observa tanto en el inicio de la presencia de dos tipos de marcación deíctica en sus enunciados como en el inicio del uso de diferentes recursos lingüísticos para la identificación deíctica de los participantes de un acto comunicativo. Es posible que esta diferencia esté relacionada no solo con la edad gestacional de Pedro, sino que, además, con algunos de sus antecedentes clínicos que han sido identificados por estudios previos como factores que pueden afectar el

desarrollo del lenguaje. Entre estos se encuentra la displasia broncopulmonar y la estadía prolongada en la unidad de cuidados neonatales.

Respecto de la edad gestacional, Pedro es el niño prematuro que presenta la menor edad gestacional del estudio: 30 semanas. Este antecedente puede ser uno de los factores que explica la diferencia entre su desempeño y el mostrado por los niños de término teniendo en consideración que estudios previos han establecido que los niños prematuros de menor edad gestacional presentan mayores dificultades en el desarrollo del lenguaje (Blencowe, Cousens, Chou, Oestergaard, Say, Moller, Kinney, Lawn y Born Too Soon Preterm Birth Action Group, 2013; Dong, Chen y Yu, 2012; Largo, Molinari, Comenale Pinto, Weber y Duc, 1986; Larroque, Ancel, Marret, Marchand, André, Arnaud, Pierrat, Rozé, Messer, Thiriez, Burguet, Picaud, Bréart, Kaminski y EPIPAGE Study group, 2008; Loeb, Imgrund, Lee y Barlow, 2020; Sentenac, Johnson, Charkaluk, Sëppänen, Adén, Cuttini, Maier, Mannamaa y Zeitlin, 2020; Stene-Larsen, Brandlistuen, Lang, Landolt, Latal y Vollrath, 2014; Zambrana, Vollrath, Jacobsson, Sengpiel y Ystrom, 2020). Por consiguiente, los niños muy prematuros (entre 28 y 32 semanas de gestación) y los extremadamente prematuros (menos de 28 semanas de gestación) son los más propensos a presentar un desarrollo atípico en diferentes ámbitos del lenguaje.

El nacimiento prematuro puede afectar gravemente el sistema respiratorio de un recién nacido. La causa más frecuente de morbilidad respiratoria en esta población de riesgo es la displasia broncopulmonar (Collaco y McGrath-Morrow, 2017; Dankhara, Holla, Ramarao, Kalikkot Thekkevedu, 2023; Pérez, Navarro y Andrés, 2011), la cual se define como una patología crónica de etiología multifactorial que se caracteriza por “hipoplasia alveolar, muchas veces asociada a disfunción de las vías aéreas pequeñas y deterioro del crecimiento vascular pulmonar” (McGrath-Morrow y Collaco, 2020 p. 2324). La incidencia de la displasia broncopulmonar es inversamente proporcional a la edad gestacional y el peso del recién nacido (Bancalari, Claure y Sosenko, 2003; Cardona Gallego, 2008). Algunos de los factores causantes de displasia broncopulmonar son lesión pulmonar inducida por ventilación mecánica y oxigenoterapia, infecciones como presencia de corioamnionitis e infección congénita, nacimiento prematuro, déficit de aminoácidos y de vitamina A, ductus arterioso persistente, entre otros (Sherlock y Abman, 2019). Algunas de las secuelas respiratorias y neurológicas asociadas a esta neumopatología son asma, sibilancias recurrentes, hiperreactividad bronquial, parálisis cerebral, problemas conductuales, déficit cognitivo y motor y dificultades en el desarrollo del lenguaje (Anderson y Doyle, 2006; Cheong y Doyle, 2018; Doyle y Anderson, 2009; Soares, da Silva y Zuanetti, 2017). Cabe destacar que esta patología puede afectar el neurodesarrollo. Así lo confirman las siguientes citas:

“Both BPD and ROP share systemic inflammation and hyperoxia as common mechanisms that could disrupt brain development” (Kline, Illapani, He, Altaye y Parikh, 2019, p. 8) y “this study indicates that BPD in preterm infants is an independent risk factor associated with reductions in regional brain volumes and an abnormal WM microstructure at term-equivalent age” (Lee, Choi, Hong, Kim, Kim, Lim, Kim, Park y Lee, 2019, p. 6-7).

En relación con la afectación que puede provocar la displasia broncopulmonar en el desarrollo del lenguaje, las características mostradas por Pedro en el proceso de identificación deíctica de personas mediante elementos lingüísticos podrían corroborar los hallazgos que emanan de estudios previos en esta materia. En uno de estos estudios, la displasia broncopulmonar fue identificada como la causa explicativa del retraso en las habilidades receptivas de lenguaje que mostraron los participantes a los 3 años (Singer,

Siegel, Lewis, Hawkins, Yamashita y Baley, 2001), en tanto que, en otro, esta patología fue asociada por un lado, con retraso en el desarrollo del lenguaje receptivo que mostró el 49% de los niños de 3 años y, por otro, con el retraso en el desarrollo del lenguaje expresivo del 44 % de ellos (Lewis, Singer, Fulton, Salvator, Short, Klein y Baley, 2002). Aun cuando en estos estudios las habilidades de lenguaje fueron evaluadas mediante instrumentos estandarizados como *The Bayley Scales of Infant Development II* (Bayley, 1993), *Communication Domain Subscale of the Battelle Developmental Inventory* (Newborg, Stock, Winek, Guidubaldi, Svinicki, 1993) y *The clinical evaluation of language fundamentals-3* (Semel, Wiig y Secord, 1995) y pese a que estos instrumentos no evalúan el uso de recursos lingüísticos para la identificación déctica de los participantes en un acto comunicativo, los hallazgos ahí expuestos constituyen una fuente de evidencia importante respecto del efecto desfavorable que ejerce la prematuridad y la displasia broncopulmonar en la conformación del lenguaje en niños.

Las enfermedades del tracto respiratorio, como la displasia broncopulmonar, la baja edad gestacional y el bajo peso al nacer son los principales factores de riesgo asociados a estancias hospitalarias prolongadas (Barrantes-Solís, Suárez-Pérez y Morera-Hidalgo, 2009; Marrugo-Arnedo, Arrieta-Arrieta, Herrera-Malambo, Díaz-Vargas, Pérez-Yepes, Dueñas-Castell, Flórez-Tanus, Gómez de la Rosa, Alvear-Pájaro y Alvis-Guzmán, 2019; Victorio Arribasplata, Romaní Victorio, Romaní Larrea, 2023). Pedro tuvo una estancia hospitalaria de 50 días debido, precisamente, a estos factores de riesgo. Parece posible que los resultados que él obtuvo y la diferencia de éstos con los alcanzados por los niños de término se deban también a esta extensa hospitalización en la unidad de cuidados intensivos neonatales. A este respecto, se ha establecido que “children admitted for a long-term hospital stay are at risk of developmental delay due to limited access to developmentally appropriate stimulation” (Conway, Smythe, Lindsey, Prince y Harkus, 2018, p.A5).

Our findings provide the first comparison of preterm infant auditory exposures to typically-developing fetuses. Some preterm infants may incur deficits of over 150 hours of language exposure over the preterm period. Given known effects of prenatal/preterm language exposure on neurobehavioral outcomes, this magnitude of deficit is alarming (Monson, Ambrose, Gaede y Rollo, 2023, p. 1).

Los recién nacidos prematuros reciben atención médica en espacios físicos hospitalarios especialmente diseñados para dicho propósito. Los recursos tecnológicos ahí disponibles, en conjunto con el uso de corticoides prenatales y surfactante, han permitido aumentar la tasa de supervivencia de ellos (Pallás Alonso, 2014). Sin embargo, estos espacios, en ocasiones, presentan condiciones ambientales adversas que pueden afectar diversos sistemas que se encuentran en un período sensible de desarrollo. En los niños prematuros, uno de los sistemas más afectados por las condiciones ambientales durante el período de hospitalización es el sistema nervioso. Este sistema puede verse afectado por los siguientes factores: exposición al dolor, sedación y analgesia (Cook, De Asis-Cruz, Kim, Basu, Andescavage, Murnick, Spoehr, Liggett, du Plessis y Limperopoulos, 2023; Selvanathan y Miller, 2024), elevados niveles de ruido (Mayhew, Lawrence, Squires, Harrison, 2022; McMahon, Wintermark y Lahav, 2012), baja exposición a la voz materna (Brignoni-Pérez, Morales, Marchman, Scala, Feldman, Yeom y Travis, 2021; Filippa, Frassoldati, Talucci y Ferrari, 2015; Gargano y Nuccini, 2015), entre otros. Los niños de término no estuvieron expuestos a estas condiciones ambientales adversas. En efecto,

estos niños recibieron, durante las 40 semanas de gestación, el principal estímulo acústico al cual está expuesto un feto: la voz materna (Fifer y Moon, 1994; Moon y Fifer, 2000). Esta exposición, indudablemente, favoreció la madurez estructural y funcional de diversos sistemas biológicos en formación que posibilitaron, desde temprana edad gestacional, la instalación del necesario andamiaje para la edificación de la lengua materna. En el caso de Pedro, esta exposición permanente se detuvo abruptamente a las 30 semanas de gestación, lo que pudo haber afectado su desarrollo neurobiológico y, por consiguiente, la conformación temprana de su lengua materna. Los resultados obtenidos en este estudio exponen el desarrollo atípico de Pedro en el uso de recursos lingüísticos para identificar la participación de las personas en el acto comunicativo. Posiblemente, este desarrollo atípico esté relacionado con el nacimiento prematuro de Pedro y los factores biológicos y ambientales asociados a éste.

#### **4.2 PREMATURIDAD E IDENTIFICACIÓN DEÍCTICA DE PERSONAS MEDIANTE ELEMENTOS LINGÜÍSTICOS. EL CASO DE PABLO**

El uso de elementos lingüísticos para la identificación deíctica de personas por parte de Pablo presenta características diferentes a las observadas en los niños de término. En específico, Pablo exhibe un desempeño diferente a los niños de término respecto del inicio de la presencia de marcación múltiple en un elemento de sus enunciados y respecto del inicio del uso de los diferentes recursos lingüísticos para identificar a las personas participantes en un acto comunicativo. Esta diferencia puede estar relacionada con la edad gestacional de Pablo y uno de los antecedentes clínicos causantes del nacimiento de pretérmino: restricción en crecimiento intrauterino. Esta entidad perinatal de origen multifactorial se define como una limitación del potencial genético de crecimiento fetal (Pimiento Infante y Beltrán Avendaño, 2015; Rybertt, Azua y Rybertt, 2016; Sharma, Shastri y Sharma, 2016). La restricción del crecimiento intrauterino se asocia a factores maternos, fetales y placentarios (Han, Seferovic, Albion y Gupta, 2012; Rybertt, Azua y Rybertt, 2016; Tapia, 2016). Según la severidad, los fetos con restricción en el crecimiento intrauterino se clasifican en los siguientes percentiles según el peso para la edad gestacional: *severo* (peso menor al percentil 3), *moderado* (peso entre los percentiles 3 y 5) y *leve* (peso entre los percentiles 5 y 10) (Rybertt, Azua y Rybertt, 2016). Pablo fue un recién nacido con restricción en el crecimiento intrauterino severo, lo cual, en conjunto con la baja edad gestacional, lo ubican en una población del alta vulnerabilidad biológica debido a las diversas secuelas adversas que estas condiciones pueden provocar, principalmente, en el neurodesarrollo. A este respecto, amplia evidencia pone de relieve el efecto negativo de la restricción en crecimiento intrauterino en el desarrollo del lenguaje (Geva, Eshel, Leitner, Valevski y Harel, 2006; Sacchi et al., 2021; Šimić Klarić, Kolundžić, Galić y Mejaški Bošnjak, 2012). La siguiente conclusión es especialmente relevante considerando los resultados obtenidos por Pablo respecto del inicio de la presencia de marcación deíctica múltiple de persona en sus enunciados: “Findings from this study lead us to the conclusion that IUGR has a negative influence on the level of morphological knowledge in preschool children” (Kolundžić, Klarić, Vuković, Dokoza, Vodanović, Bošnjak, Tesari y Lenček, 2015, p. 135).

El estudio del cual emana esta conclusión incluyó la participación de 80 niños de término hablantes nativos de croata: 40 niños con antecedente de restricción en crecimiento intrauterino y peso de nacimiento  $P < 10$  y 40 niños con peso normal de nacimiento. Las

habilidades morfológicas de los participantes fueron evaluadas mediante instrumentos diseñados para dicho propósito. Los ámbitos evaluados fueron la pluralización de pseudopalabras similares a sustantivos y la sustantivación de verbos. Si bien en este estudio se analizó un fenómeno morfológico, por un lado, ajeno al ámbito de la deíxis y, por otro, en una lengua diferente al español, la conclusión ahí expuesta podría explicar el hecho de que Pablo fue el único niño del estudio que no produjo marcación deíctica múltiple de persona en sus enunciados. Algunos ejemplos de elementos de esta categoría que fueron producidos por el resto de los niños son *pásamela*, *búscaló*, *dame* y *siéntate*. En estos elementos, la identificación deíctica de entidades participantes en eventos comunicativos involucró construcciones léxicas morfológicamente complejas debido al conglomerado de elementos que allí convergen. Por tanto, por tratarse de procesos morfológicos, es posible que el desempeño mostrado por Pablo, especialmente, en la marcación deíctica múltiple en un elemento esté relacionado con los efectos adversos derivados de la restricción en el crecimiento intrauterino severo y el nacimiento de pretérmino que esta condición causó.

Debido a su nacimiento de pretérmino, Pablo tuvo una extensa estadía en la unidad de cuidados neonatales. Su estadía tuvo una duración de 25 días. A pesar de que la estadía de Pablo en esta unidad hospitalaria fue menor a la de Pedro, las condiciones ambientales adversas pudieron haber afectado la conformación de su sistema nervioso y, en consecuencia, el desarrollo de la comunicación y el lenguaje.

#### **4.3 PREMATURIDAD E IDENTIFICACIÓN DEÍCTICA DE PERSONAS MEDIANTE ELEMENTOS LINGÜÍSTICOS. EL CASO DE PATRICIA**

El uso de elementos lingüísticos para la identificación deíctica de personas por parte de Patricia es en ciertas ocasiones similar al uso mostrado por los niños de término y, en otras, similar el uso evidenciado en los niños prematuros. El uso similar entre Patricia y los niños de término se observó en el inicio de la presencia de marcación deíctica de persona en enunciados. En efecto, Patricia produjo enunciados con marcación simple en un elemento, enunciados con múltiple en un elemento y enunciados con marcación simple o múltiple en varios elementos a los 24 meses, al igual que los niños de término. Acerca del inicio del uso de diferentes elementos lingüísticos para posicionarse como primera persona y para identificar a una segunda persona y a una tercera persona, Patricia también se asemeja, en algunos casos, a los niños de término. No obstante, también presenta algunas similitudes con los niños prematuros.

En el primer día de vida, Patricia fue diagnosticada con síndrome de dificultad respiratoria neonatal leve. Este síndrome, también llamado enfermedad de membrana hialina, es una de las complicaciones de salud más frecuentes en los niños prematuros (Gutvitz, Wainstock, Sheiner y Pariente, 2022). A diferencia de Pedro, quien también fue diagnosticado como este síndrome, Patricia no desarrolló displasia broncopulmonar. Cabe recordar que esta última patología “una secuela de una enfermedad pulmonar aguda en el recién nacido, siendo la más frecuente el síndrome de dificultad respiratoria” (Herring, 2020, p. 345). Un estudio realizado en 1986 examinó las secuelas cognitivas, sensoriomotoras y lingüísticas que estas patologías respiratorias pueden ocasionar en los niños prematuros. Mediante el uso de instrumentos como la *Escala de Bayley del desarrollo infantil* (Bayley, 1993), la *Escala ordinal de desarrollo psicológico infantil de Uzgis-Hunt* (Uzgis y Hunt, 1989) y la

*Escala del lenguaje emergente receptivo y expresivo* (Bzoch y League, 1991), se demostró que en la áreas antes mencionadas los niños con displasia broncopulmonar tenían un desempeño significativamente menor al de los niños con síndrome de dificultad respiratoria (Meisels, Plunkett, Roloff, Pasick y Stiefel, 1986). En un estudio reciente, se examinaron las habilidades motoras, cognitivas y de lenguaje en 148 niños prematuros organizados en 4 grupos: prematuros sanos, prematuros de madres diabéticas, prematuros con síndrome de dificultad respiratoria y prematuros con enfermedad pulmonar crónica a la edad de 30 meses. Las habilidades de lenguaje fueron evaluadas mediante los siguientes instrumentos: *Test of early language development* (Hresko, Reid y Hammill, 1999), the *Receptive one-word picture vocabulary test* (Martin y Brownell, 2011a) y *Expressive one-word picture vocabulary test* (Martin y Brownell, 2011b). Los resultados muestran que, pese a que el promedio que obtuvo del grupo total de niños prematuros se encuentra en rangos normales, las habilidades de lenguaje son significativamente menores en los prematuros de madres diabéticas. Del mismo modo, los resultados dan cuenta de que las habilidades de lenguaje expresivo son menores en el grupo de prematuros con enfermedad pulmonar crónica que en los prematuros con síndrome de dificultad respiratoria (Loeb, Imgrund, Lee y Barlow, 2020). De los resultados obtenidos en este estudio, los autores concluyen que los niños prematuros sanos presentan más probabilidades de tener un desarrollo de habilidades lenguaje con características típicas y que ciertas patologías asociadas al nacimiento de pretérmino pueden afectar desfavorablemente este desarrollo (Loeb, Imgrund, Lee y Barlow, 2020).

Pese a que estos estudios evaluaron las habilidades de lenguaje de los niños participantes mediante instrumentos estandarizados que no examinan el uso de recursos lingüísticos para la identificación deíctica de los participantes en un acto comunicativo, los resultados de éstos muestran un panorama similar al que emana de la presente investigación: pese a que Patricia y Pedro nacieron antes de las 37 semanas de gestación, Patricia muestra un desempeño diferente al mostrado por Pedro. Es posible que esta diferencia tenga relación con los antecedentes clínicos de cada uno de ellos, entre estos, las enfermedades respiratorias y el número de días de hospitalización en la unidad de cuidados intensivos neonatales.

#### **4.4 TODOS LOS CAMINOS CONDUCEN AL SISTEMA NERVIOSO CENTRAL**

La conformación progresiva de la lengua en el ser humano descansa en una infraestructura neurobiológica y sociocognitiva no observada en otras especies. El neurodesarrollo humano es un proceso de elevada complejidad que se inicia tempranamente en la embriogénesis y continúa incluso más allá de la adolescencia. La serie de cambios que caracterizan a este desarrollo son el resultado de una interacción, recíproca y plástica, entre variables biológicas y ambientales (Förster y López, 2022). Las aferencias experienciales modifican la estructura cerebral recibida en las primeras etapas del neurodesarrollo (Poch Olivé, 2001). Los meses de gestación y el primer año de vida se consideran períodos críticos en este proceso, por lo que los estímulos provenientes del ambiente pueden ser tanto beneficiosos para este sistema biológico como también perjudiciales. Para evitar el perjuicio, el útero ofrece, en la mayoría de los casos, un ambiente que protege al feto contra agentes patógenos, agentes tóxicos y la contaminación

acústica procedente del entorno de la madre. La protección que brinda la vida intrauterina permite que el cerebro del feto madure de manera óptima.

En el neurodesarrollo prenatal se conforma la arquitectura básica del cerebro. Esta estructura anatómica se conforma durante el primer y segundo semestres de gestación mediante los procesos neuronales de proliferación, migración y organización (Harmony, Alba, Marroquín, Fernández-Bouzas, Avecilla, Ricardo-Garcell, Santiago-Rodríguez, Otero, Porras Kattz y Fernández, 2009). Si bien a este período se le denomina *etapa del desarrollo neuroanatómico* (Mas Salguero, 2018), es importante destacar que el cerebro comienza a ejecutar algunas de sus funciones tan pronto se encuentra anatómicamente preparado para ejercerlas. En este sentido, mientras la morfogénesis cerebral prenatal está en curso, se ha evidenciado que desde la semana 24 de gestación, aproximadamente, el sistema auditivo del feto le permite percibir aspectos del sistema sonoro de una lengua como segmentos vocálicos y patrones prosódicos (Gervain, 2018; Karmiloff y Karmiloff-Smith, 2001; Moon, Lagercrantz, y Kuhl, 2013). Esta experiencia sonora aferente incita la reorganización de la corteza auditiva y pone en marcha el proceso de maduración de esta estructura cerebral. Esta reestructuración evidencia de que

“el peso relativo de estas influencias genéticas disminuye durante el tercer trimestre de la gestación y cobra especial importancia el rol de los factores ambientales que influyen significativamente en las últimas fases del desarrollo cerebral prenatal y postnatal temprano” (Förster y López, 2022, p. 340). Durante el tercer trimestre, el cerebro aumenta considerablemente su tamaño y se crean giros y surcos (Clouchoux, Guizard, Evans, du Plessis y Limperopoulos, 2012; Kostovic y Vasung, 2009; Volpe, 2008; White, Su, Schmidt, Kao y Sapiro, 2010). Este aumento se observa principalmente en la materia gris de la corteza (Vasung, Lepage, Radoš, Pletikos, Goldman, Richiardi, Raguž, Fisch-Gómez, Karama, Huppi, Evans y Kostovic, 2016). El crecimiento cerebral en este período ha sido descrito como “the furious pace of brain growth and development which occurs in the third trimestre” (Wyatt, 2010, p. 24). Algunas cifras que exhiben los cambios volumétricos de la corteza cerebral son los siguientes: 10 cm<sup>3</sup> a las 18 semanas de gestación, 30 cm<sup>3</sup> a las 27 semanas y 150 cm<sup>3</sup> a las 39 semanas (Andescavage, du Plessis, McCarter, Serag, Evangelou, Vezina, Robertson, y Limperopoulos, 2017). En esta etapa también se inicia el proceso de mielinización, uno de los procesos más importantes en el desarrollo cerebral. Así, el tercer trimestre es considerando una etapa crítica en la conformación del sistema nervioso, por tanto, cualquier alteración a las condiciones ambientales óptimas que brinda la vida intrauterina pone en riesgo el curso normal del neurodesarrollo. En este sentido, un nacimiento que ocurre antes de las 37<sup>+0</sup> semanas cumplidas de gestación coloca al recién nacido en una situación de grave vulnerabilidad neurobiológica.

Es importante mencionar que si bien los niños prematuros constituyen una población de alto riesgo neurológico, estudios recientes han determinado que el nivel óptimo de desarrollo cerebral se alcanza las semanas 39<sup>+0</sup> y 41<sup>+6</sup> de gestación (Gleason, Gilman, Sundaram, Yeung, Putnick, Vafai, Saha y Grantz, 2022). En consideración, principalmente, de las morbilidades respiratorias de los recién nacidos, el Colegio Estadounidense de Obstetras y Ginecólogos en 2013 reclasificó los nacimientos de término en las siguientes categorías:

- término temprano: 37<sup>+0</sup> y 38<sup>+6</sup> semanas de gestación
- término: 39<sup>+0</sup> y 40<sup>+6</sup> semanas de gestación
- término tardío: 41<sup>+0</sup> y 41<sup>+6</sup> semanas de gestación
- posttérmino: 42<sup>+0</sup> semanas de gestación

Los resultados de estudios de desarrollo cerebral respaldan esta reclasificación debido a que los hallazgos han determinado que los niños nacidos entre las 37<sup>+0</sup> y 38<sup>+6</sup> semanas de gestación, al igual que los niños prematuros, constituyen una población vulnerable en términos neurológicos. Las siguientes citas corroboran que la edad gestacional es un factor que afecta el neurodesarrollo:

Thus, birth before the presumed optimal gestational duration (approximately 40 weeks) may be associated with disruption of neurodevelopmental processes in late pregnancy that persist during postnatal life (El Marroun, Zou, Leeuwenburg, Steegers, Reiss, Muetzel, Kushner y Tiemeier, 2020, p. E1).

Preterm birth is closely associated with altered brain development and is a leading cause of neurodevelopmental, cognitive and behavioural impairments across the life course (Boardman, Hall, Thrippleton, Reynolds, Bogaert, Davidson, Schwarze, Drake, Chandran, Bastin y Fletcher-Watson, 2020, p. 1).

The improvement in development scores across assessment periods indicates that each week up to 40 or 41 weeks of gestation is important for short- and long-term cognitive development, suggesting 40–41 weeks may be the ideal delivery window for optimal neurodevelopmental outcomes (Gleason, Gilman, Sundaram, Yeung, Putnick, Vafai, Saha y Grantz, 2022, p. 1822).

These findings suggest a complex interplay between psychopathological risk and cognitive deficits in preterm children that is associated with changes in regional brain volumes, cortical thickness, and structural connectivity among cortical and limbic brain regions critical for cognition and emotional well-being (Ji, Li, Jiang, Zhang, Wu, Zhang, Hu, Wang, Wei, Li, Manza, Tomasi, Gao, Wang, Zhang y Volkow, 2024, p. 409).

Compared with children born full term, early-term children are at increased risk of cognitive deficits, poorer school performance and behavioral problems (Nielsen, Pedersen, Milidou, Glavind y Henriksen, 2019, p. 6).

Las injurias neurológicas a causa del nacimiento prematuro han sido clasificadas en tres tipos: daño en la sustancia blanca, hemorragia de la matriz germinal con extensión intraventricular y hemorragia intracraneal (Inder, Volpe y Anderson, 2023). De estas, el daño en la sustancia blanca presenta una alta prevalencia en niños de entre 23 y 32 semanas de gestación (Agut, Alarcon, Cabañas, Bartocci, Martinez-Biarge, Horsch y eurUS.brain group, 2020; Hamrick, Miller, Leonard, Glidden, Goldstein, Ramaswamy, Picuch y Ferriero, 2004). A partir de los resultados de estudios recientes, se ha

establecido que este daño provoca una alteración en el desarrollo cerebral denominada *desmaduración neuronal* (Volpe, 2019). No obstante, esta desmaduración que se consideraba secundaria a esta injuria pasó a considerarse una disrupción del neurodesarrollo que puede ocurrir independiente de este (Inder, Volpe y Anderson, 2023; Volpe, 2021). A esta secuela neurológica de la prematuridad se le denomina *desmaduración neuronal primaria* (Volpe, 2021, p. 21). Diversas técnicas de neuroimagen han jugado un papel fundamental en el diagnóstico de patologías cerebrales asociadas al nacimiento prematuro. Una de estas técnicas más avanzadas y no invasivas para realizar una exploración cerebral es la Resonancia Magnética. Este examen imagenológico permite la detección de los tres daños neurológicos antes mencionados: daño en la materia blanca, hemorragia de la matriz germinal con extensión intraventricular y hemorragia intracraneal (Inder, Volpe y Anderson, 2023). Ahora bien, las anomalías en las neuronas a causa de la prematuridad no son detectables mediante Resonancia Magnética. En específico, este examen imagenológico no permite observar daños en las neuronas que conforman la sustancia gris de la corteza cerebral, el tálamo y la subplaca cerebral (Inder, Volpe y Anderson, 2023). Del mismo modo, no es posible percibir mediante la Resonancia Magnética alteraciones del neurodesarrollo como la desmaduración de las neuronas corticales, de la subplaca y del núcleo caudado (Inder, Volpe y Anderson, 2023). Sobre la base de la evidencia antes descrita, a la luz de los antecedentes clínicos de los niños prematuros participantes en este estudio y a la vista de los resultados que arroja el análisis del uso de marcadores deícticos de persona por parte de estos niños, es posible presumir que ellos pueden presentar alguno de los daños cerebrales o alteraciones del neurodesarrollo que no son detectables mediante los exámenes imagenológicos que comúnmente se realizan a los niños prematuros durante su estadía en las unidades de cuidados intensivos. El sistema nervioso es el soporte físico de la actividad cognitiva que caracteriza al ser humano, por lo que una alteración neurológica de este soporte posiblemente afecte la ejecución de procesos mentales tales como la atención, la memoria, la orientación, las funciones ejecutivas, entre otras. La comunicación lingüística es una actividad cognitiva que puede verse afectada debido a un daño neurológico o una alteración del neurodesarrollo. “El lenguaje es una función vulnerable del cerebro” (O’Sullivan, 2018, p. 120) y en esta investigación dicha vulnerabilidad queda en evidencia al examinar el uso de marcadores lingüísticos para la identificación deíctica de los participantes en un acto comunicativo por parte de tres niños que por diversas causas no lograron superar las 37 semanas de gestación.

Si bien los exámenes de ultrasonido craneal realizados a Pedro, Pablo y Patricia no evidenciaron alteraciones, los hallazgos dados a conocer en este estudio, la evidencia previa que señala que la displasia broncopulmonar secundaria al nacimiento prematuro afecta el neurodesarrollo, los antecedentes que indican que las condiciones ambientales adversas de las unidades de cuidados neonatales afectan la formación cerebral y los registros que indican que la restricción en el crecimiento intrauterino también puede ocasionar alteraciones neurológicas, constituyen evidencia altamente relevante que pavimenta los caminos hacia la fuente biológica en la cual posiblemente se encuentren las explicaciones a la mayoría de las secuelas que enfrentan los niños prematuros: el sistema nervioso central.

Así, la secuencia de eventos clínicos se inicia en el momento en que un niño enfrenta la vida extrauterina en un estado de inmadurez biológica que usualmente ocasiona una secuencia de eventos patológicos de naturaleza respiratoria, visual, cardiovascular y neurológica. Estos eventos conforman los eslabones intermedios de la secuencia. Un

evento patológico cerebral genera, en la mayoría de los casos, déficits en las capacidades cognitivas del niño, lo que termina por configurar el último eslabón de la secuencia: dificultades en la conformación de ciertos ámbitos de la lengua materna. Uno de estos es, en los niños aquí observados, la deixis personal.

## 5. CONCLUSIÓN

La actividad verbal en el ser humano presenta características únicas entre las especies animales. El lenguaje humano es un sofisticado sistema simbólico y gramatical cuya conformación en un individuo es propulsada por una infraestructura neurocognitiva y sociocognitiva que ha atravesado por un proceso de evolución de más de doscientos mil años. El lenguaje es un patrimonio de la evolución humana que permite que todo recién nacido se constituya como especie y comience progresivamente a construir su entorno físico y social mediante la participación en actos comunicativos de alto dinamismo y complejidad. Para la mayoría de los niños, estas dos características de los actos comunicativos no constituyen obstáculo para iniciar un proceso de minería de datos en uso que tras ser cognitivamente procesados van conformando un sistema convencional denominado lengua materna. Un niño está biológicamente preparado para enfrentar el proceso de transmisión cultural del que participa desde temprana edad. No obstante, el sustrato neurobiológico predispuesto para el aprendizaje de una lengua y otras destrezas puede verse afectado por alteraciones de etiología diversa. En décadas recientes, se ha constatado que el nacimiento antes del cumplimiento de 37 semanas ocasiona, en la amplia mayoría de los casos, una serie de entidades clínicas de presentación, origen y severidad variable que afectan la construcción de la lengua materna.

El nacimiento prematuro es un síndrome que constituye una de las principales complicaciones obstétricas y neonatales en la actualidad. Este nacimiento y sus complicaciones asociadas son la principal causa de muerte en niños de menores de 5 años a nivel mundial. Los avances significativos en la medicina perinatal y los cambios tecnológicos recientes han permitido un aumento sostenido en la supervivencia de esta población de riesgo. Sin embargo, el estado de inmadurez biológica con el que los niños prematuros enfrentan la vida extrauterina al nacer conlleva una serie de complicaciones de variada gravedad a corto, mediano y largo plazo. Los sistemas orgánicos más afectados por la prematuridad son el respiratorio, visual, cardiovascular y nervioso. La afectación del sistema nervioso, ya sea en forma de daño o alteración del desarrollo, puede ocasionar, entre otros, déficits cognitivos. En consideración a estos últimos, los niños prematuros son una población en riesgo de enfrentar dificultades en la conformación de su lengua. Diversos estudios han corroborado estas dificultades. No obstante, todos ellos han examinado las habilidades verbales de los niños prematuros mediante baterías de evaluación que brindan una caracterización parcial y descontextualizada de la actividad verbal de los niños. Debido a que el lenguaje se construye neurológica y socialmente en contextos de uso, es imprescindible que su descripción se realice a partir de datos provenientes de dichos contextos naturales. La riqueza contextual que explica, motiva e incide en la movilización de recursos lingüísticos en la comunicación no logra ser registrada en las pruebas estandarizadas que usualmente se utilizan para evaluar el lenguaje infantil. La riqueza que emana de la movilización de recursos lingüísticos para el logro de fines sociales propios de un niño tampoco es registrada. Se ha establecido en la literatura la existencia de un fenómeno que nace de la conceptualización de un acto comunicativo y que su categorización mediante capacidades cognitivas propias del ser humano nutren el sistema semántico y gramatical de las lenguas naturales. Por su naturaleza comunicativa y situada, este fenómeno no es posible describirlo si no es en contextos comunicativos naturales. Este fenómeno comunicativo de naturaleza cognitiva es la deíxis.

La deíxis se define como la identificación de las entidades básicas y relevantes en un acto comunicativo mediante elementos lingüísticos creados para dichos fines mediante un proceso de gramaticalización. En el señalamiento de estas entidades a través de unidades simbólicas, convergen aspectos cognitivos, comunicativos y lingüísticos. Por este motivo, observar la deíxis en niños es presenciar el funcionamiento integrado de las capacidades neurocognitivas y sociocognitivas propias del ser humano y del sistema simbólico y gramatical que deriva de éstas. De ahí que el uso de elementos deícticos ya ha sido examinado en hablantes con afecciones neurológicas. Sin embargo, entre estos hablantes previamente estudiados no hay registros de niños prematuros pese a ser una población de riesgo neurológico.

En atención a que la cifra de nacimientos prematuros va en aumento, a que los niños prematuros son una población propensa a sufrir alteraciones neurológicas, a que no se han realizado estudios del desarrollo del lenguaje en niños prematuros basados en muestras naturales de lenguaje y a que un fenómeno de naturaleza cognitiva como la deíxis no ha sido examinada en este grupo clínico, este estudio tuvo como propósito describir el uso de recursos lingüísticos para la identificación deíctica de los participantes en un acto comunicativo por parte de niños prematuros entre los 24 y 36 meses de edad y de niños de término del mismo rango etario. Este propósito fue abordado con éxito mediante la adopción del marco de diseño de estudio de caso. Por tratarse de una población clínicamente heterogénea, la adopción de este marco de diseño permitió examinar, cualitativa e individualmente, a cada uno de los tres niños prematuros participantes y contrastar sus desempeños con el evidenciado en los niños de término. En consideración a los siguientes hallazgos que emanan de las respuestas a las preguntas que orientaron esta investigación:

- a. Pedro, Patricia y los niños de término producen enunciados con marcación simple en un elemento, con marcación múltiple en un elemento y con marcación simple o múltiple en varios elementos. Pablo no produce enunciados con marcación múltiple en un elemento,
- b. los niños de término a los 24 meses producen los tres tipos de enunciados: enunciados con marcación simple en un elemento, con marcación múltiple en un elemento y con marcación simple o múltiple en varios elementos. Solo Patricia produce los tres tipos de enunciados a la misma edad que los niños prematuros,
- c. tanto los niños prematuros como los de término movilizan los mismos tipos de elementos lingüísticos para posicionarse como primera persona en un acto comunicativo entre los 24 y 36 meses de edad. Esta uniformidad no se evidencia en los tipos de recursos movilizados para identificar deícticamente a una segunda y a una tercera persona en este rango etario,
- d. para posicionarse como primera persona, los elementos lingüísticos que son usados de manera uniforme a los 24 meses o en meses contiguos por parte de todos los niños del estudio son aquellos que denotan posesión y acción. Para la identificación deíctica de una segunda persona, los elementos lingüísticos que son usados exactamente a los 24 meses por parte de los niños prematuros y de término son los que denotan acción. Para la identificación deíctica de una

tercera persona, los elementos lingüísticos que están presentes a los 24 meses en los enunciados de todos los niños son aquellos que denotan acción y estado,

es posible concluir que en el proceso de conformación de su lengua los niños prematuros transitan por rutas de desarrollo delineadas por determinantes sociales y neurobiológicos que han sido condicionados por diversas afecciones asociadas al estado de inmadurez con el que ellos tuvieron que enfrentar la vida extrauterina. La respuesta de cada sistema biológico inmaduro frente a las inclemencias ambientales difiere de un niño a otro, por lo que la especificidad de cada niño prematuro y de su experiencia configuran trayectorias únicas de desarrollo. Así quedó en evidencia en este trabajo respecto del uso de marcadores lingüísticos de deíxis personal en contextos comunicativos naturales por parte Pedro, Pablo y Patricia, niños prematuros de 24 meses al inicio del estudio. Cada uno de ellos mostró durante 13 meses un trazado adquisitivo con ciertas similitudes y ciertas diferencias respecto del itinerario deíctico esbozado por los niños de término. Del mismo modo, los trazados de los niños prematuros presentan ciertas diferencias entre ellos. En el período de 13 meses, los niños prematuros transitaron por la mayoría de los hitos por los que atravesaron los niños de término. No obstante, en algunos casos, dicho tránsito ocurrió en meses posteriores; en otros, no fue posible observar la emergencia de ciertos fenómenos deícticos de interés. Es decir, los niños prematuros desarrollan la capacidad de identificar deícticamente a los participantes de un acto comunicativo en ciertos casos con importantes desfases temporales. Es posible que la diferencia en los tránsitos entre los niños prematuros y los de término se origine en las afecciones al sistema nervioso comúnmente asociadas a la prematuridad. Si bien esta conjetura encuentra un sólido respaldo en la literatura especializada, resulta aún más relevante observar que el uso de elementos lingüísticos de deíxis personal tiene el potencial de poner en evidencia las dificultades cognitivas que con frecuencia enfrentan los niños que nacen prematuramente. Por tratarse de un hecho de naturaleza cognitiva y lingüística y considerando los hallazgos que emanan de este trabajo, la deíxis personal debe ocupar un lugar central en los procesos de evaluación clínica y en la formulación de planes terapéuticos que brindan apoyo a las poblaciones de riesgo neurológico. Obviar la deíxis personal en la evaluación es eludir la esencia de un acto comunicativo. Del mismo modo, resulta indispensable incorporar en estos procesos evaluativos la observación de las capacidades lingüísticas de un hablante en contextos naturales de uso. La movilización de elementos deícticos de persona por parte de un hablante ocurre a partir de los requerimientos referenciales que surgen de los propósitos de los emisores y del espacio físico y mental que estos comparten con sus interlocutores. Así, el funcionamiento en plenitud de la deíxis de persona solo puede ser observada en interacciones naturales, no mediante baterías estandarizadas.

A nuestro mejor entender, este es el primer estudio en indagar acerca de la deíxis de persona en niños prematuros. Del mismo modo, es el primero en abordar un fenómeno comunicativo-lingüístico en niños prematuros mediante el análisis de muestras de lenguaje registradas en instancias de juego espontáneo. Posiblemente, el ser el primer estudio tiene un valor especial. Sin embargo, lo esperable de un estudio de estas características es que sirva de motivación para la realización de nuevas investigaciones que aborden el fenómeno de interés. Estudios acerca de las habilidades comunicativas en niños prematuros basados en el análisis de lenguaje espontáneo son una necesidad acuciante. En tal propósito, la Lingüística Clínica debe asumir, indudablemente, un rol preponderante.

Es importante recordar que el propósito de este estudio fue abordado mediante la adopción del marco de diseño de estudio de caso. Si bien la investigación basada en este marco de diseño posee reconocibles ventajas, también presenta desventajas. Entre estas últimas se encuentra la imposibilidad de llevar a cabo generalizaciones a partir de los resultados obtenidos. En este sentido, los hallazgos de este estudio aplican únicamente a cada uno de los niños estudiados. No obstante, los perfiles de uso de marcadores lingüísticos de deíxis personal elaborados a partir de la actividad verbal de Pedro, Pablo y Patricia constituyen una nueva voz de alerta acerca de cómo la prematuridad y las afecciones asociadas a esta condición pueden afectar la capacidad de señalar lingüísticamente los participantes de un evento comunicativo.

## BIBLIOGRAFÍA

- Aarts, B. (2000). Corpus linguistics, Chomsky and Fuzzy Tree Fragments. En C. Mair y M. Hundt (Eds.), *Corpus Linguistics and Linguistic theory. Papers from the twentieth international conference on English language research on computerized corpora (ICAME 20), Freiburg im Breisgau 1999* (pp. 5-13). Rodopi.
- Abehsera Davó, D., Alcedo Olea, R., Vegas García de Yébenes, G., Sancha Naranjo, M., Magdaleno Dans, F. y González González, A. (2014). Corioamnionitis subclínica: un reto diagnóstico. A propósito de un caso. *Clínica e Investigación En Ginecología y Obstetricia*, 41(4), 189-192.
- Abbott, R. y Burkitt, E. (2015). *Child development and the brain: An introduction*. Policy Press.
- Aboitís, F. (2017). *A brain for speech: A view from evolutionary neuroanatomy*. Palgrave MacMillan.
- Adamson, L. (2014). Joint attention and language development. En P. Brooks y V. Kempe (Eds.), *Encyclopedia of language development* (pp. 299-303). Sage.
- Aguilar, M. J. (2003). *Tratado de enfermería infantil: cuidados pediátricos*. Elsevier.
- Agut, T., Alarcon, A., Cabañas, F., Bartocci, M., Martinez-Biarge, M., Horsch, S. y eurUS.brain group (2020). Preterm white matter injury: ultrasound diagnosis and classification. *Pediatric research*, 87(Suppl 1), 37-49.
- Alarcos Llorach, E. (1999). *Gramática de la lengua española*. Espasa Calpe, S.A.
- Alemi, R., Batouli, S. A. H., Behzad, E., Ebrahimpoor, M. y Oghabian, M. A. (2018). Not single brain areas but a network is involved in language: Applications in presurgical planning. *Clinical Neurology and Neurosurgery*, 165, 116-128.
- Alpi, K. y Evans, J. (2019). Distinguishing case study as a research method from case reports as a publication type. *Journal of the Medical Library Association*, 107(1). doi:10.5195/jmla.2019.615
- Ambridge, B. y Lieven, E. (2011). *Child language acquisition: Contrasting theoretical approaches*. Cambridge University Press.
- American College of Obstetricians and Gynecologists (2013). Committee Opinion No 579: Definition of term pregnancy. *Obstetrics and gynecology*, 122(5), 1139-1140. <https://doi.org/10.1097/01.AOG.0000437385.88715.4a>

- Anderson, P. J. y Doyle, L. W. (2006). Neurodevelopmental outcome of bronchopulmonary dysplasia. *Seminars in Perinatology*, 30(4), 227-232. <https://doi.org/10.1053/j.semperi.2006.05.010>
- Andescavage, N. N., du Plessis, A., McCarter, R., Serag, A., Evangelou, I., Vezina, G., Robertson, R. y Limperopoulos, C. (2017). Complex trajectories of brain development in the healthy human fetus. *Cerebral Cortex*, 27, 5274-5283.
- Anto, E. O., Ofori Boadu, W. I., Opoku, S., Senu, E., Tamakloe, V. C. K. T., Tawiah, A., Ankobea, F., Acheampong, E., Anto, A. O., Appiah, M., Wiafe, Y. A., Annani-Akollor, M. E., Obirikorang, C. y Addai-Mensah, O. (2022). Prevalence and risk factors of preterm birth among pregnant women admitted at the labor ward of the Komfo Anokye Teaching Hospital, Ghana. *Frontiers in global women's health*, 3, 801092. <https://doi.org/10.3389/fgwh.2022.801092>
- Anula Rebollo, A. (2002). *El abecé de la psicolingüística*. Arco Libros S.L.
- Arbib, M., Caplan, D. y Marshall, J. (1982). Neurolinguistics in historical perspective. En M. Arbib, D. Caplan y J. Marshall (Eds.), *Neural models of language processes* (pp. 5-24). Academic Press, INC.
- Arias, F., Daftary, S. y Bhide, A. (2008). *Practical guide to high risk pregnancy & delivery*. Elsevier.
- Austin, J. (1962). *How to do things with words*. Oxford University Press.
- Ayres-Bennett, W. (1996). *A history of the French language through texts*. Routledge.
- Ayres-Bennett, W. (2014). From l'usage to le bon usage and back: Norms and usage in the seventeenth-century France. En G. Rutten, R. Vosters y W. Vandebussche (Eds.), *Norms and usage in language history, 1600-1900: A sociolinguistic and comparative perspective* (pp. 173-200). John Benjamins Publishing.
- Baker, P. (2010). Corpus methods in Linguistics. En L. Litosseliti (Ed.), *Research methods in Linguistics* (pp. 93-113). Continuum International Publishing Group.
- Ball, M. y Lowry, O. (2001). *Methods in clinical phonetics*. Whurr Publishers.
- Ball, M. J., Perkins, M. R., Müller, N. y Howard, S. (Eds.). (2008). *Handbook of Clinical Linguistics*. Blackwell.
- Ballard, K. (2016). *The stories of Linguistics: An introduction to language study past and present*. Palgrave MacMillan.
- Bambini, D. (2021). Complicaciones del parto y el nacimiento. En D. L. Lowdermilk, S. E. Perry, M. C. Cashion, K. R. Alden y E. Olshansky (Eds.), *Cuidados en enfermería materno-fetal* (pp. 681-720). Elsevier España, S.L.U.

- Bancalari, E., Claire, N. y Sosenko, I. R. (2003). Bronchopulmonary dysplasia: changes in pathogenesis, epidemiology and definition. *Seminars in Neonatology*, 8(1), 63-71.
- Benítez, L. y Garcés, A. (1993). *Culturas ecuatorianas ayer y hoy*. Abya-yala
- Bar-Hillel, Y. (1971). Out of the pragmatic wastebasket. *Linguistic Inquiry*, 2, 401-407.
- Barrantes-Solís, T., Suárez-Pérez, M. y Morera-Hidalgo, H. (2009). Posibles factores de riesgo asociados a una estancia hospitalaria prolongada de los pacientes en la Unidad de Neonatología del Hospital San Vicente de Paul. *Acta Pediátrica Costarricense*, 21(1), 41-46.
- Bayley, N. (1993). *Bayley Scales of Infant Development*. Psychological Corporation.
- Bayley, N. (2005). *Escalas Bayley de Desarrollo Infantil-III*. Pearson
- Beckmann, C., Ling, F., Barzansky, B., Herbert, W., Laube, D. y Smith, R. (2010). *Obstetrics and gynecology*. Lippincott Williams & Wilkins.
- Bensouilah, J. (2011). *Pregnancy loss: A guide to what complementary and alternative medicine can offer*. Routledge.
- Benveniste, E. (1976). *Problèmes de linguistique générale, I*. Gallimard.
- Bernal, C. (2010). *Metodología de la investigación*. Pearson Educación.
- Bernárdez, E. (1995). *Teoría y epistemología del texto*. Cátedra.
- Berns, M. y Matsuda, P. (2006). Applied linguistics. En K. Brown (Ed.), *Encyclopedia of language and Linguistics* (pp. 394-405). Elsevier.
- Bhardwaj, J. R. y Deb, P. (2013). *Boyd's textbook of pathology*. Wolters Kluwer.
- Biber, D., Conrad, S. y Reppen, R. (1998). *Corpus linguistics: investigating language structure and use*. Cambridge University Press.
- Bickerton, D. (2009). *Adam's tongue: How humans made language, how language made humans*. Hill and Wang.
- Blackburn, S. (1998). Environmental impact of the NICU on developmental outcomes. *Journal of pediatric nursing*, 13(5), 279-289. [https://doi.org/10.1016/S0882-5963\(98\)80013-4](https://doi.org/10.1016/S0882-5963(98)80013-4)
- Blencowe, H., Cousens, S., Chou, D., Oestergaard, M., Say, L., Moller, A. B., Kinney, M., Lawn, J. y Born Too Soon Preterm Birth Action Group (2013). Born too soon: the global epidemiology of 15 million preterm births. *Reproductive health*, 10 Suppl 1(Suppl 1), S2. <https://doi.org/10.1186/1742-4755-10-S1-S2>

- Blencowe, H., Cousens, S., Oestergaard, M. Z., Chou, D., Moller, A. B., Narwal, R., Adler, A., Vera Garcia, C., Rohde, S., Say, L. y Lawn, J. E. (2012). National, regional, and worldwide estimates of preterm birth rates in the year 2010 with time trends since 1990 for selected countries: a systematic analysis and implications. *Lancet*, 379(9832), 2162-2172. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(12\)60820-4](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(12)60820-4)
- Bloom, L. (1970). *Language development*. MIT Press.
- Bloomfield, L. (1933). *Language*. Henry Holt.
- Blume, M. y Lust, B. (2017). *Research methods in language acquisition: Principles, procedures, and practices*. Walter de Gruyter.
- Boardman, J. P., Hall, J., Thrippleton, M. J., Reynolds, R. M., Bogaert, D., Davidson, D. J., Schwarze, J., Drake, A. J., Chandran, S., Bastin, M. E., & Fletcher-Watson, S. (2020). Impact of preterm birth on brain development and long-term outcome: protocol for a cohort study in Scotland. *BMJ open*, 10(3), e035854. <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2019-035854>
- Boas, F. (1940). *Race, language, and culture*. Macmillan.
- Bosch, L., Ramon-Casas, M., Solé, J., Nacar, L. y Iriondo, M. (2011). Desarrollo léxico en el prematuro: medidas del vocabulario expresivo en el segundo año de vida. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 31(3), 169-179.
- Brignoni-Pérez, E., Morales, M. C., Marchman, V. A., Scala, M., Feldman, H. M., Yeom, K. y Travis, K. E. (2021). Listening to mom in the NICU: effects of increased maternal speech exposure on language outcomes and white matter development in infants born very preterm. *Trials*, 22(1). doi:10.1186/s13063-021-05385-4
- Broca, P. (1861). Remarques sur le siège de la faculté du langage articulé, suivies d'une observation d'aphémie (perte de la parole). *Bulletin et mémoires de la Société Anatomique de Paris*, 6, 330-357.
- Brósch-Fohraheim, N., Fuiko, R., Marschik, P. B. y Resch, B. (2019). The influence of preterm birth on expressive vocabulary at the age of 36 to 41 months. *Medicine*, 98(6), e14404. doi:10.1097/md.00000000000014404
- Brown, R. (1973). *A first language: The early stages*. George Allen and Unwin.
- Brumberg, H. L., Karr, C. J. y Council on Environmental Health. (2021). Ambient air pollution: Health hazards to children. *Pediatrics*, 147(6), e2021051484. <https://doi.org/10.1542/peds.2021-051484>
- Bruner, J. (1975). From communication to language: A psychological perspective. *Cognition*, 3, 255-287.

- Bruner, J. (1983). *Child's talk*. W.W. Norton & Company
- Bryman, A. (2008). *Social research methods*. Oxford University Press.
- Buhimschi, C., Mesiano, S. y Muglia, L. (2019). Pathogenesis of spontaneous preterm birth. En R. Resnik, C. Lookwood, T. Moore, M. Greene, J. Copel y R. Silver (Eds.), *Creasy y Resnik's maternal-fetal medicine* (pp. 96-126.e17). Elsevier.
- Bühler, K. (1934). *Sprachtheorie*. [Theory of language]. Fischer.
- Burpo, R., Cockerham, A. y Sing, E. (2024). Prenatal care. En J. Phillippi y I. Kantrowitz-Gordon (Eds.), *Varney's midwifery* (pp. 835-882). Jones & Bartlett Learning.
- Butterworth, G. (2003). Pointing is the royal road to language for babies. En S. Kita (Ed.), *Pointing: Where language, culture, and cognition meet* (pp. 9-33). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Bzoch, K. y League, R. (1991). *Receptive expressive emergent language scales*. Pro-Ed.
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (2018). *Las cosas del decir: manual de análisis del discurso*. Ariel.
- Campbell, R. (2006). Language development: Pre-scientific studies. En E.K. Brown, R.E. Asher y J.M.Y Simpson (Eds.), *Encyclopedia of language and linguistics* (pp. 391-394). Elsevier.
- Campbell, R. y Wales, R. (1970). The study of language acquisition. En J. Lyons (Ed.), *New horizons in Linguistics*. Penguin.
- Cardona Gallego, A. (2008). Enfermedad pulmonar crónica / Displasia broncopulmonar. En A. Marín, B. Jaramillo, R. Gómez y U. Gómez (Eds.), *Manual de pediatría ambulatoria* (pp. 328-330). Editorial Médica Internacional Ltda.
- Carpenter, M., Nagell, K. y Tomasello, M. (1998). Social cognition, joint attention, and communicative competence from 9 to 15 months of age. *Monographs for the Society of Research in Child Development*, 63, 1-143. doi:10.2307/1166214
- Carr, H., Cnattingius, S., Granath, F., Ludvigsson, J. F. y Edstedt Bonamy, A. (2017). Preterm birth and risk of heart failure up to early adulthood. *Journal of the American College of Cardiology*, 69(21), 2634-2642.
- Casanova, R., Beckmann, C., Chuang, A., Ling, F., Goepfert, A., Herbert, W., Hueppchen, N., Laube, D., Weiss, P. y Smith, R. (2019). *Beckmann y Lin Obstetricia y Ginecología*. Wolters Kluwer.

- Cattani, A., Bonifacio, S., Fertz, M., Iverson, J. M., Zocconi, E. y Caselli, M. C. (2010). Communicative and linguistic development in preterm children: a longitudinal study from 12 to 24 months. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 45(2), 162-173. doi:10.3109/13682820902818870
- Cayuqueo, P. (2021). *The Wallmapu*. Catalonia Ltda.
- Ceriani Cernadas, J. M. (2019). Las causas principales de la prematuridad y los muy frecuentes trastornos que ocasionan. *Archivos Argentinos de Pediatría*, 117(4), 210-211.
- Chafe, W. (1970). *Meaning and the structure of language*. The University of Chicago Press.
- Chafe, W. (1994). *Discourse, consciousness, and time*. The University of Chicago Press.
- Chaudhari, S. (2011). Neonatal intensive care practices harmful to the developing brain. *Indian pediatrics*, 48(6), 437-440. <https://doi.org/10.1007/s13312-011-0071-4>
- Chawla, D. y Agarwal, R. (2022). Preterm births and deaths: from counting to classification. *The Lancet global health*, 10(11), E1537-E1538.
- Cheng, W. (2012). *Exploring corpus linguistics: Language in action*. Routledge.
- Cheong, J. L. Y. y Doyle, L. W. (2018). An update on pulmonary and neurodevelopmental outcomes of bronchopulmonary dysplasia. *Seminars in Perinatology*, 42(7), 478-484. doi:10.1053/j.semperi.2018.09.013
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. MIT Press.
- Chomsky, N. (1986). *Knowledge of language: Its nature, origin and use*. Praeger Special studies.
- Chomsky, N. (1991). Linguistics and adjacent fields: A personal view. En A. Kasher (Ed.), *The Chomskyan turn* (pp. 3-25). Blackwell.
- Clark, B. (2006). Linguistics as science. En A. Barber y R. J. Stainton (Eds.), *Concise encyclopedia of philosophy of language and Linguistics* (pp. 371-377). Elsevier Ltd.
- Clark, E. V. (1978). From gesture to word: on the natural history of deixis in language acquisition. En J. S. Bruner y A. Garton (Eds.), *Human growth and development. Wolfson College lectures 1976*. Oxford University Press.
- Clark, E. (2009). *First language acquisition*. Cambridge University Press.
- Clark, E. (2017). *Language in children*. Routledge.

- Clark, E. V. y Sengul, C. J. (1978). Strategies in the acquisition of deixis. *Journal of Child Language*, 5(03). doi:10.1017/s0305000900002099
- Clark, H.H. (1996). Communities, commonalities, and communication. En J. Gumperz y S. Levinson (Eds.), *Rethinking linguistic relativity* (pp. 324-355). Cambridge University Press.
- Clouchoux, C., Guizard, N., Evans, A. C., du Plessis, A. J. y Limperopoulos, C. (2012). Normative fetal brain growth by quantitative in vivo magnetic resonance imaging. *American journal of obstetrics and gynecology*, 206(2), 173.e1-173.e1738. <https://doi.org/10.1016/j.ajog.2011.10.002>
- Cohen, H. (2013). Historical, Darwinian, and current perspectives on the origin(s) of language. En C. Lefebvre, B. Comrie y H. Cohen (Eds.), *New perspectives on the origins of language* (pp. 3-30). John Benjamins B.V.
- Collaco, J. y McGrath-Morrow, S. (2017). The problem of preterm lung: Definitions, history and epidemiology. En A. Hibbs y M. Muhlebach (Eds.), *Respiratory outcomes in preterm infants: from infancy through adulthood* (pp.1-14). Springer International Publishing AG.
- Colman, A. (2015). *Oxford dictionary of Psychology*. Oxford University Press.
- Conway, E., Smythe, J., Lindsey, R., Prince, F. y Harkus, K. (2018). Improving the developmental outcomes for long-term inpatients. *Archives of Disease in Childhood*, 103, A4-A5.
- Cook, K. M., De Asis-Cruz, J., Kim, J. H., Basu, S. K., Andescavage, N., Murnick, J., Spoehr, E., Liggett, M., du Plessis, A. J. y Limperopoulos, C. (2023). Experience of early-life pain in premature infants is associated with atypical cerebellar development and later neurodevelopmental deficits. *BMC medicine*, 21(1), 435. <https://doi.org/10.1186/s12916-023-03141-w>
- Crain, W. (2005). *Theories of development: Concepts and applications*. Pearson Education, Inc.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. Sage.
- Creswell, J. y Poth, C. (2018). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches*. SAGE Publications, Inc.
- Crowe, S., Cresswell, K., Robertson, A., Huby, G., Avery, A. y Aziz, S. (2011). The case study approach. *BMC Medical Research Methodology*, 11(1), 100.
- Crump, C., Groves, A., Sundquist, J. y Sundquist, K. (2021). Association of preterm birth with long-term risk of heart failure into adulthood. *JAMA pediatrics*, 175(7), 689-697. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2021.0131>

- Crystal, D. (1981). *Clinical linguistics*. Edward Arnold.
- Crystal, D. (1984). *Linguistic encounters with language handicap*. Blackwell
- Crystal, D. (1987). *The Cambridge encyclopedia of language*. Cambridge University Press.
- Crystal, D. (2003). Clinical linguistics. En M. Aronoff y J. Resnik (Eds.), *The handbook of Linguistics* (pp. 673-682). Blackwell Publishers Ltd.
- Crystal, D. (2013). Clinical linguistics: Conversational reflections. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 27(4), 236-243. doi:10.3109/02699206.2012.7263
- Crystal, D. (2015). Linguistics: Overview. En J. D. Wright (Ed.), *International encyclopedia of the social & behavioral sciences* (pp. 224-229). Elsevier.
- Cummings, L. (2008). *Clinical Linguistics*. Edinburgh University Press Ltd.
- Cummings, L. (2009). *Clinical Pragmatics*. Cambridge University Press.
- Cummings, L. (2014). *Communication disorders*. Palgrave MacMillan.
- Cummings, L. (2007). Clinical pragmatics: A field in search of phenomena? *Language & Communication*, 27(4), 396-432. doi:10.1016/j.langcom.2007.06.001
- Curtiss, S. (1977). *Genie: A psycholinguistics study of a modern-day "wild child."* Academic Press.
- Cusson, R. (2003). Factors influencing language development in preterm infants. *Journal of Obstetric, Gynecologic, & Neonatal Nursing*, 32(3), 402-409.
- D'Souza, D., D'Souza, H. y Karmiloff-Smith, A. (2017). Precursors to language development in typically and atypically developing infants and toddlers: the importance of embracing complexity. *Journal of Child Language*, 44, 591-627.
- Damasio, H. (2008). Neural basis of language disorders. En R. Chapey (Ed.), *Language intervention strategies in aphasia and related neurogenic communication disorders* (pp. 20-41). Lippincott Williams & Wilkins.
- Dankhara, N., Holla, I., Ramarao, S. y Kalikkot Thekkevedu, R. (2023). Bronchopulmonary dysplasia: Pathogenesis and pathophysiology. *Journal of Clinical Medicine*, 12(13):4207. <https://doi.org/10.3390/jcm12134207>
- Dayal, S. y Hong, P. L. (2022). Premature rupture of membranes. En *StatPearls*. StatPearls Publishing

- de Condillac, E. B. (1784). *La lógica, o los primeros del arte de pensar*. Joachin Ibarra Impresor de Cámara de S.M.
- Deacon, T. (1997). *The symbolic species: The co-evolution of language and the brain*. W. W. Norton and Co.
- Delgado Rodríguez, M. y Llorca Díaz, J. (2004). Estudios longitudinales: concepto y particularidades. *Revista Española de Salud Pública*, 78(2), 141-148.
- Departamento de Estadísticas e Información en Salud (2022). *Nacimientos*. <https://deis.minsal.cl/>
- Désaubry, L., Kanthasamy, A. G. y Nebigil, C. G. (2020). Prokineticin signaling in heart-brain developmental axis: Therapeutic options for heart and brain injuries. *Pharmacological research*, 160, 105190.
- Diessel, H. (2013). Construction grammar and first language acquisition. En T. Hoffmann y G. Trousdale (Eds.), *The Oxford handbook of construction grammar*. Oxford University Press.
- Diessel, H. (2019). *The grammar network: How linguistic structure is shaped by language use*. Cambridge University Press.
- Diez-Itza, E., Snow, K. y MacWhinney, B. (1999). La Metodología RETAMHE y el Proyecto CHILDES: breviario para la codificación y análisis del lenguaje infantil. *Psicothema*, 11(3), 517-530.
- Dimitriadis, E., Rolnik, D., Zhou, W., Estrada-Gutierrez, G., Koga, K., Francisco, R., Whitehead, C., Hyett, J., da Silva Costa, F., Nicolaides, K. y Menkhorst, E. (2023). Pre-eclampsia. *Nature Reviews Disease Primers*, 9(8), 1-22.
- Divjak, D. y Milin, P. (2023). *Ten lectures on language as cognition: A multi-method approach*. Koninklijke Brill nv.
- Doherty, A., McLaughlin, K. y Kingdom, J. C. (2020). Hemodynamic complications in pregnancy: Preeclampsia and beyond. *Clinics in perinatology*, 47(3), 653-670. <https://doi.org/10.1016/j.clp.2020.05.014>
- Dong, Y., Chen, S. y Yu, J. (2012). A systematic review and meta-analysis of long-term development of early term infants. *Neonatology*, 102, 212–221.
- Doyle, L. W. y Anderson, P. J. (2009). Long-term outcomes of bronchopulmonary dysplasia. *Seminars in Fetal and Neonatal Medicine*, 14(6), 391-395. doi:10.1016/j.siny.2009.08.004
- Dunn, L. y Dunn, L. (1997). *Test de vocabulario en imágenes Peabody*. TEA Ediciones.

- Ebert, K. D. y Scott, C. M. (2014). Relationships between narrative language samples and norm-referenced test scores in language assessments of school-age children. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 45(4), 337-350.
- Echeverría, R. (2006). *Ontología del lenguaje*. Ediciones Granica SA.
- Eguren, L. (1999). Pronombre y adverbios demostrativos. Las relaciones deícticas. En I. Bosque y V. Demonte (Coords.), *Gramática descriptiva de la lengua española I: sintaxis básica de las clases de palabras* (pp. 930-937). Espasa Calpe, S.A.
- Eisenbeiss, S. (2010). Production methods in language acquisition research. En E. Blom y S. Unsworth (Eds.), *Experimental methods in language acquisition research* (pp. 11-34). John Benjamins Publishing.
- El Marroun, H., Zou, R., Leeuwenburg, M. F., Steegers, E. A. P., Reiss, I. K. M., Muetzel, R. L., Kushner, S. A. y Tiemeier, H. (2020). Association of gestational age at birth with brain morphometry. *JAMA pediatrics*, 174(12), 1149-1158. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2020.2991>
- Escandell, M.V. (2013). *Introducción a la pragmática*. Ariel.
- Evans, V. (2014). *The language myth*. Cambridge University Press.
- Evans, V. (2015). *The crucible of language*. Cambridge University Press.
- Evans, V. y Green, M. (2006). *Cognitive linguistics: An introduction*. Lawrence Erlbaum Associate.
- Faraji, M., Ebrahimipour, M. y Jalilevand, N. (2019). Effect of preterm birth on morphosyntactic development. *Medical journal of the Islamic Republic of Iran*, 33, 123.
- Fasolo, M., D'Odorico, L., Constantini, A. y Cassiba, R. (2010). The influence of biological, social, and developmental factors on language acquisition in pre-term born children. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 12, 461-471.
- Félix-Brasdefer, J. C. (2019). *Pragmática del español: contexto, uso y variación*. Routledge.
- Felson Duchan, J. (2014). Case Studies and their frameworks. En M. Ball, N. Müller y R. Nelson (Eds.), *Handbook of qualitative research in communication disorders* (pp. 3-16). Psychology Press.
- Fenson, L., Marchman, V., Thal, D., Dale, P., Reznick, S. y Bates, E. (2007). *MacArthur-Bates Communicative Development Inventories* Brookes.
- Fernández Pérez, M. (2006). El lenguaje infantil: algunos lugares comunes revisitados. *Interlingüística*, 16, 1-21.

- Fernández Pérez, M. (Coor.) (2011). *Lingüística de corpus y adquisición de la lengua*. Arco Libros, S.L.
- Fernández Pérez, M. (2014). *Lingüística y déficits comunicativos*. Editorial Síntesis.
- Ferrari, L. y Kaller, A. (2018). La deixis. En M. Giammatteo (Coord.), *Categorías lingüísticas* (pp. 45-65). Waldhuter Editores.
- Fifer, W. P. y Moon, C. M. (1994). The role of mother's voice in the organization of brain function in the newborn. *Acta Paediatrica*, 397, 86-93.
- Filippa, M., Frassoldati, R., Talucci, G. y Ferrari, F. (2015). Mothers singing and speaking to preterm infants in NICU. *Journal of Pediatric and Neonatal Individualized Medicine (JPNIM)*, 4(2), e040238. <https://doi.org/10.7363/040238>
- Fillmore, C. J. (1966). Deictic categories in the semantics of “come.” *Foundations of Language*, 2(3), 219-227. <http://www.jstor.org/stable/25000226>
- Fillmore, C. (1971). Toward a theory of deixis. *Working papers in Linguistics*, 4.
- Fillmore, C. (1975). *Santa Cruz lectures on deixis, 1971*. Indiana University Linguistics Club.
- Flyvbjerg, B. (2006). Five misunderstandings about case-study research. *Qualitative Inquiry*, 12(2), 219-245.
- Forrest, C. L., Gibson, J. L., Halligan, S. L. y St Clair, M. C. (2018). A longitudinal analysis of early language difficulty and peer problems on later emotional difficulties in adolescence: Evidence from the millennium cohort study. *Autism & Developmental Language Impairments*, 3, 1-15.
- Foster-Cohen, S., Edgin, J., Champion, P. y Woodward, L. (2007). Early delayed language development in very preterm infants: Evidence from the MacArthur-Bates CDI. *Journal of Child Language*, 34, 655-675. doi:10.1017/S0305000907008070
- Förster, J. y López, I. (2022). Neurodesarrollo humano: un proceso de cambio continuo de un sistema abierto y sensible al contexto. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 33(4), 338-346.
- Frey, H. A. y Klebanoff, M. A. (2016). The epidemiology, etiology, and costs of preterm birth. *Seminars in Fetal and Neonatal Medicine*, 21(2), 68-73. doi:10.1016/j.siny.2015.12.011
- Friederici, A. (2009). Pathways to language: Fiber tracts in the human brain. *Trends in Cognitive Sciences*, 13(4), 175-181.

- Friederici, A. D., Brauer, J. y Lohmann, G. (2011). Maturation of the language network: From inter- to intrahemispheric connectivities. *PLoS ONE*, 6(6): e20726. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0020726>
- Friedmann, N. y Rusou, D. (2015). Critical period for first language: The crucial role of language input during the first year of life. *Current Opinion in Neurobiology*, 35, 27-34.
- Fromkin, V., Krashen, S., Curtiss, S., Rigler, D. y Rigler, M. (1974). The development of language in Genie: A case of language acquisition beyond the "Critical Period." *Brain and Language*, 1, 81-107.
- Fyfe, K. L., Yiallourou, S. R., Wong, F. Y. y Horne, R. S. (2014). The development of cardiovascular and cerebral vascular control in preterm infants. *Sleep medicine reviews*, 18(4), 299-310. <https://doi.org/10.1016/j.smrv.2013.06.002>
- Galbraith, M. (1995). Deictic shift theory and the poetics on involvement in narrative. En J. Duchan, G. Bruder y L. Hewitt (Eds.), *Deixis in narrative* (pp. 19-60). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Gano, D. y McQuillen, P. (2021). How does the convergence of prematurity and congenital heart disease impact the developing brain? *Seminars in Perinatology*, 151472. doi:10.1016/j.semperi.2021.151472
- Garayzábal-Heinze, E. (2009). La lingüística clínica: teoría y práctica. En J. Jiménez Ruiz y L. Timofeeva (Eds.), *Estudios de Lingüística: Investigaciones lingüísticas en el siglo XXI* (pp. 131-168). Universidad de Alicante, Departamento de Filología Española, Lingüística General y Teoría de la Literatura.
- Garayzábal Heinze, E. (2016). Lingüística clínica. En J. Gutiérrez-Rexach (Ed.), *Enciclopedia de Lingüística hispánica* (pp. 195-203). Routledge.
- Gargano, G. y Nuccini, F. (2015). Maternal voice and preterm infants development. *Italian Journal of Pediatrics*, 41(Suppl 1), A14. <https://doi.org/10.1186/1824-7288-41-S1-A14>
- Gayraud, F. y Kern, S. (2007). Influence of preterm birth on early lexical and grammatical acquisition. *First Language*, 27(2), 159-173. doi:10.1177/0142723706075790
- Gazzaniga, M. y Hutsler, J. (1999). Hemispheric specialization. En R. Wilson y F. Keil (Eds.), *The MIT Encyclopedia of the Cognitive Sciences* (pp. 369-372). The MIT Press.
- Gee, J.P. (2014). *An introduction to Discourse Analysis: Theory and method*. Routledge.
- Gelman, S. A., Mannheim, B., Escalante, C. y Sanchez Tapia, I. (2015). Teleological talk in parent-child conversations in Quechua. *First Language*, 35(4-5), 359-376.

- Gennattasio, A., Carter, B., Maffei, D., Turner, B., Weinberger, B. y Boyar, V. (2024). Reducing Noise in the NICU. *Advances in neonatal care*, 24(4), 333-341. <https://doi.org/10.1097/ANC.0000000000001179>
- Gervain, J. (2018). The role of prenatal experience in language development. *Current Opinion in Behavioral Sciences*, 21, 62–67.
- Gervain, J. y Mehler, J. (2010). Speech perception and language acquisition in the first year of life. *Annual Review of Psychology*, 61, 191-218.
- Geva, R., Eshel, R., Leitner, Y., Valevski, A. F. y Harel, S. (2006). Neuropsychological outcome of children with intrauterine growth restriction: A 9-year prospective study. *Pediatrics*, 118(1), 91-100. doi:10.1542/peds.2005-2343
- Gillen, J. (2003). *The language of children*. Routledge.
- Garrote Salazar, M. y Guirao Miras, J. M. (2008). CHIEDE: Corpus de habla infantil espontánea del español. *Procesamiento del lenguaje natural*, 41, 297-298.
- Givón, T. (2009). *The genesis of syntactic complexity*. John Benjamins Publishing Company.
- Gleason, J. L., Gilman, S. E., Sundaram, R., Yeung, E., Putnick, D. L., Vafai, Y., Saha, A. y Grantz, K. L. (2022). Gestational age at term delivery and children's neurocognitive development. *International journal of epidemiology*, 50(6), 1814-1823. <https://doi.org/10.1093/ije/dyab134>
- Goldberg, A. (2006). *Constructions at work: The nature of generalization in language*. Oxford University Press.
- Goldenberg, R. L., Culhane, J. F., Iams, J. D. y Romero, R. (2008). Epidemiology and causes of preterm birth. *Lancet*, 371(9606), 75-84. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(08\)60074-4](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(08)60074-4)
- Goldenberg, R. L. y McLure, E. M. (2010). The epidemiology of preterm birth. En V. Berghella (Ed.), *Preterm birth: prevention and management* (pp. 22-38). Wiley-Blackwell.
- Gómez Torrego, L. (2011). *Gramática didáctica del español*. Ediciones SM.
- González, R. y Hornauer-Hughes, A. (2014). Cerebro y lenguaje. *Revista Hospital Clínico Universidad de Chile*, 25, 143-153.
- González-Romero, L. (2005). Deixis. En P. Strazny (Ed.), *Encyclopedia of Linguistics* (pp. 260-262). Fitzroy Dearborn
- Grice, H. P. (1975). Logic and conversation. En P. Cole y J. Morgan (Eds.), *Syntax and semantics* (pp. 41-58). Academic Press

- Grundy, P. (2000). *Doing Pragmatics*. Hodder Arnold.
- Gumperz, J. y Hymes, D. (1964). The ethnography of communication. *Special issue of American Anthropologist*, 66(6), Part II.
- Gutvirtz, G., Wainstock, T., Sheiner, E. y Pariente, G. (2022). Prematurity and long-term respiratory morbidity-what is the critical gestational age threshold? *Journal of clinical medicine*, 11(3), 751. <https://doi.org/10.3390/jcm11030751>
- Haggerty, A.D. (1959). The effects of long-term hospitalization or institutionalization upon the language development of children. *The Journal of Genetic Psychology*, 94(2), 205-209.
- Halliday, M.A.K. (2004). The spoken language corpus: a foundation for grammatical theory. *Language and Computers*, 49(1), 11-38.
- Halliday, M. A. K. y Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. Longman.
- Hallowell, B. y Chapey, R. (2008). Introduction to language intervention strategies in aphasia. En R. Chapey (Ed.), *Language intervention strategies in aphasia and related neurogenic communication disorders* (pp. 3-19). Wolters Kluwer.
- Hamrick, S. E., Miller, S. P., Leonard, C., Glidden, D. V., Goldstein, R., Ramaswamy, V., Piecuch, R. y Ferriero, D. M. (2004). Trends in severe brain injury and neurodevelopmental outcome in premature newborn infants: The role of cystic periventricular leukomalacia. *The Journal of pediatrics*, 145(5), 593-599. <https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2004.05.042>
- Han, V., Seferovic, M., Albion, C. y Gupta, M. (2012). Intrauterine growth restriction: intervention strategies. En G. Buonocore, R. Bracci y M. Weindling (Eds.), *Neonatology: a practical approach to neonatal diseases* (pp. 89-93). Springer-Verlag Italia.
- Hanks, W. (2005). Explorations in the deictic field. *Current Anthropology*, 46(2), 191-220.
- Harmony, T., Alba, A., Marroquín, J., Fernández-Bouzas, A., Avecilla, G., Ricardo-Garcell, J., Santiago-Rodríguez, E., Otero, G., Porrás-Kattz, E. y Fernández, T. (2009). Quantitative electroencephalography in the normal and abnormal developing human brain. En C. Ribak, C. Arámburo de la Hoz, E. Jones, J. Larriva Sahd y L. Swanson (Eds.), *From development to degeneration and regeneration of the nervous system* (pp. 103-120). Oxford University Press.
- Heilmann, J. J., Miller, J. F., Nockerts, A. y Dunaway, C. (2010). Properties of the narrative scoring scheme using narrative retells in young school-age children. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 19(2), 154-166.

- Heilmann, J., Nockerts, A. y Miller, J. F. (2010). Language sampling: does the length of the transcript matter? *Language, speech, and hearing services in schools*, 41(4), 393–404. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2009/09-0023\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2009/09-0023))
- Herring, W. (2020). *Radiología básica*. Elsevier España S.L.U.
- Hernández Sacristán, C. y Serra Alegre, E. (2002). Presentación. En C. Hernández Sacristán y E. Serra Alegre (Eds.), *Estudios de Lingüística clínica* (pp. 5-7). Nau Llibres.
- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza Torres, C. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Interamericana Editores, S.A.
- Hidalgo de la Guía, I. (2024). Lingüística Clínica. En B. Camus, A. Carrasco, L. González y M. Vivanco (Eds.), *¿Para qué servimos los lingüistas?* Catarata.
- Hockett, C. (1958). *A course in modern linguistics*. Macmillan.
- Hockett, C. (1960). Logical considerations in the study of animal communication. En W.E. Lanyon y W.N. Tavolga (Eds.), *Animal sounds and communication* (pp. 392-430). American Institute for Biological Studies.
- Hockett, C. (1963). The problem of universals in language. En J. H. Greenberg (Ed.), *Universals of language* (pp. 1-29). MIT Press.
- Hoff, E. (2006). How social contexts support and shape language development. *Developmental Review*, 26, 55-88.
- Howson, C. P., Kinney, M. V., McDougall, L., Lawn, J. E. y Born Too Soon Preterm Birth Action Group (2013). Born too soon: preterm birth matters. *Reproductive health*, 10 Suppl 1(Suppl 1), S1. <https://doi.org/10.1186/1742-4755-10-S1-S1>
- Hresko, W. P., Reid, D. K. y Hammill, D. D. (1999). *Test of Expressive Language Development*. Pro-Ed.
- Hualde, J., Olarrea, A. Escobar, A. Travis, C. y Sanz, C. (2021). *Introducción a la lingüística hispánica*. Cambridge University Press.
- Huang, Y. (2014). *Pragmatics*. Oxford University Press.
- Huertas Tacchino, E. (2018). Parto pretérmino: causas y medidas de prevención. *Revista Peruana de Ginecología y Obstetricia*, 64(3), 399-404 <https://dx.doi.org/https://doi.org/10.31403/rpgo.v64i2104>
- Hurford, J. (2012). The origins of meaning. En M. Tallerman y K. Gibson (Eds.), *The Oxford handbook of language evolution* (pp. 370-381). Oxford University Press.

- Hutchinson, L. (2000). Scientists learn more about the evolution and acquisition of human language. En N. Schlager y J. Lauer (Eds.), *Science and its times: Understanding the social significance of scientific discovery* (pp. 122-124). The Gale Group.
- Hymes, D. (1962). The ethnography of speaking. En T. Gladwin y W. Sturtevant (Eds.), *Anthropology and human behaviour* (pp. 15-53). Anthropological Society of Washington.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. En J. B. Pride y J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics* (pp. 269-285). Penguin.
- Inder, T. E., Volpe, J. J. y Anderson, P. J. (2023). Defining the neurologic consequences of preterm birth. *The New England journal of medicine*, 389(5), 441-453. <https://doi.org/10.1056/NEJMra2303347>
- Ingram, D. (1989). *First language acquisition: Method, description, and explanation*. Cambridge University Press.
- Instituto Nacional de Estadística (2016). *Nacimientos por tipo de parto, tiempo de gestación y grupo de edad de la madre 2016*. Instituto Nacional de Estadística, España.
- Ionio, C., Riboni, E., Confalonieri, E., Dallatomasina, C., Mascheroni, E., Bonanomi, A., Sora, M., Falautano, M., Poloniato, A., Barera, G. y Comi, G. (2016). Path of cognitive and language development in healthy preterm infants. *Infant behaviour and development*, 44, 199-207.
- Jaszczolt, K. M. (2002). *Semantics and Pragmatics*. Longman.
- Jensen, E. A. y Schmidt, B. (2014). Epidemiology of bronchopulmonary dysplasia. *Birth defects research. Clinical and molecular teratology*, 100(3), 145-157. <https://doi.org/10.1002/bdra.23235>
- Ji, W., Li, G., Jiang, F., Zhang, Y., Wu, F., Zhang, W., Hu, Y., Wang, J., Wei, X., Li, Y., Manza, P., Tomasi, D., Gao, X., Wang, G. J., Zhang, Y. y Volkow, N. D. (2024). Preterm birth associated alterations in brain structure, cognitive functioning and behavior in children from the ABCD dataset. *Psychological medicine*, 54(2), 409-418. <https://doi.org/10.1017/S0033291723001757>
- Ji, X., Meng, X., Liu, C., Chen, R., Ge, Y., Kan, L., Fu, Q., Li, W., Tse, L. A. y Kan, H. (2019). Nitrogen dioxide air pollution and preterm birth in Shanghai, China. *Environmental research*, 169, 79-85.
- Joanette, Y., Ansaldo, A. I., Kahlaoui, K., Côté, H., Abusamra, V., Ferreres, A. y Roch-Lecours, A. (2008). Impacto de las lesiones del hemisferio derecho sobre las habilidades lingüísticas: perspectivas teórica y clínica. *Revista de Neurología*, 46(8), 481-488.

- Johnson, S., Bobb, J. F., Ito, K., Savitz, D. A., Elston, B., Shmool, J. L., Dominici, F., Ross, Z., Clougherty, J. E. y Matte, T. (2016). Ambient fine particulate matter, nitrogen dioxide, and preterm birth in New York City. *Environmental health perspectives*, 124(8), 1283-1290. <https://doi.org/10.1289/ehp.1510266>
- Karmiloff, K. y Karmiloff-Smith, A. (2001). *Pathways to language: From fetus to adolescent*. Harvard University Press.
- Kendon, A. (1982). The study of gesture: Some observations on its history. *Semiotic Inquiry*, 2, 45-62.
- Khandre, V., Potdar, J. y Keerti, A. (2022) Preterm birth: An overview. *Cureus*, 14(12), e33006. doi:10.7759/cureus.33006
- Kidd, E. (2006). Language acquisition research methods. En E. K. Brown, R. E. Asher y J. M. Y. Simpson (Eds.), *Encyclopedia of language and Linguistics* (pp. 311-315). Elsevier.
- Kim, S. J., Port, A. D., Swan, R., Campbell, J. P., Chan, R. V. P. y Chiang, M. F. (2018). Retinopathy of prematurity: A review of risk factors and their clinical significance. *Survey of ophthalmology*, 63(5), 618-637.
- King, K. (2006). Child language acquisition. En R. Fasold y J. Connor-Linton (Eds.), *An introduction to Language and Linguistics* (pp. 205-234). Cambridge University Press.
- Kisilevsky, B., Hains, S., Lee, K., Xie, X., Huang, H., Hui Ye, H., Zhang, K. y Wang, Z. (2003). Effects of experience on fetal voice recognition. *Psychological Science*, 14(3), 220-224.
- Klatte, I., van Heugten, V., Zwitserlood, R. y Gerrits, E. (2022). Language sample analysis in clinical practice: Speech-language pathologists' barriers, facilitators, and needs. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 53(1), 1-16.
- Kline, J. E., Illapani, V. S. P., He, L., Altaye, M. y Parikh, N. A. (2019). Retinopathy of prematurity and bronchopulmonary dysplasia are independent antecedents of cortical maturational abnormalities in very preterm infants. *Scientific reports*, 9(1), 19679. <https://doi.org/10.1038/s41598-019-56298-x>
- Kolundžić, Z., Klarić, A.Š., Vuković, B., Dokoza, K.P., Vodanović, D., Bošnjak, V.M., Tesari, H. y Lenček, M. (2015). Morphological skills in preschool children born after asymmetrical intrauterine growth restriction. *Klinička psihologija* 8(2), 125-137.
- Koren, L. (2021). *Practices of reason: Fusing the inferentialist and scientific image*. Routledge.

- Kornilov, S. (2014). Genetic basis of language development and impairment. En P. Brooks, y V. Kempe (Eds.), *Encyclopedia of language development* (pp. 236-243). SAGE Publications.
- Kostovic, I. y Vasung, L. (2009). Insights from in vitro fetal magnetic resonance imaging of cerebral development. *Seminars in perinatology*, 33(4), 220-233. <https://doi.org/10.1053/j.semperi.2009.04.003>
- Krishna, U. y Bhalerao, S. (2011). Placental insufficiency and fetal growth restriction. *Journal of obstetrics and gynaecology of India*, 61(5), 505-511. <https://doi.org/10.1007/s13224-011-0092-x>
- Lakoff, G. (1974). George Lakoff. En H. Parret (Ed.), *Discussing language* (pp. 151-178). Mouton & Co.
- Lao, G. y Barton Rogers, B. (2022). Complications of prematurity. En T.Y. Khong y R.D.G. Malcomson (Eds.), *Keeling's fetal and neonatal pathology* (pp. 385-404). Springer.
- Largo, R. H., Molinari, L., Comenale Pinto, L., Weber, M. y Duc, G. (1986). Language development of term and preterm children during the first five years of life. *Developmental medicine and child neurology*, 28(3), 333-350. <https://doi.org/10.1111/j.1469-8749.1986.tb03882.x>
- Larroque, B., Ancel, P. Y., Marret, S., Marchand, L., André, M., Arnaud, C., Pierrat, V., Rozé, J. C., Messer, J., Thiriez, G., Burguet, A., Picaud, J. C., Bréart, G., Kaminski, M. y EPIPAGE Study group (2008). Neurodevelopmental disabilities and special care of 5-year-old children born before 33 weeks of gestation (the EPIPAGE study): A longitudinal cohort study. *Lancet*, 371(9615), 813-820. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(08\)60380-3](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(08)60380-3)
- Lee, J. M., Choi, Y. H., Hong, J., Kim, N. Y., Kim, E. B., Lim, J. S., Kim, J. D., Park, H. K. y Lee, H. J. (2019). Bronchopulmonary dysplasia is associated with altered brain volumes and white matter microstructure in preterm infants. *Neonatology*, 116(2), 163-170. <https://doi.org/10.1159/000499487>
- Lee, K. y Cloherty, J. (1999). Identificación del recién nacido de alto riesgo y valoración de la edad gestacional, prematuridad, hipermadurez, peso elevado y bajo peso para la edad gestacional. En J. Cloherty, E. Eichenwald y A. Stark (Eds.), *Manual de cuidados neonatales* (pp.50-66). Masson, S.A.
- Lee, N., Mikesell, L., Joaquin, A., Mates, A. y Schumann, J. (2009). *The intentional instinct: The evolution and acquisition of language*. Oxford University Press.
- Lenneberg, E. (1967). *Biological foundations of language*. Wiley.

- Leung, M. P., Thompson, B., Black, J., Dai, S. y Alswailer, J. M. (2018). The effects of preterm birth on visual development. *Clinical & experimental optometry*, 101(1), 4-12. <https://doi.org/10.1111/cxo.12578>
- Levelt, W. (2013). *A history of Psycholinguistics: The pre-Chomskyan era*. Oxford University Press.
- Levine Gera, D. (2003). *Ancient Greek ideas on speech, language and civilization*. Oxford University Press.
- Levinson, S. (1983). *Pragmatics*. Cambridge University Press.
- Levinson, S. (2003). *Space in language and cognition*. Cambridge University Press.
- Levinson, S. (2004). Deixis. En L. Horn y G. Ward (Eds.), *The handbook of Pragmatics* (pp. 97-121). Blackwell Publishing Ltd.
- Lewandowski, A., Levy, P., Bates, M., McNamara, P., Nuyt, A. y Goss, K. (2020). Impact of the vulnerable preterm heart and circulation on adult cardiovascular disease risk. *Hypertension*, 76(4), 1028-1037.
- Lewis, B. A., Singer, L. T., Fulton, S., Salvator, A., Short, E. J., Klein, N. y Baley, J. (2002). Speech and language outcomes of children with bronchopulmonary dysplasia. *Journal of Communication Disorders*, 35(5), 393-406. doi:10.1016/s0021-9924(02)00085-0
- Lingwood, B. E., Eiby, Y. A., Bjorkman, S. T., Miller, S. M. y Wright, I. M. R. (2019). Supporting preterm cardiovascular function. *Clinical and experimental pharmacology & physiology*, 46(3), 274-279. <https://doi.org/10.1111/1440-1681.13044>
- Lieven, E. (2006a). Variation in first language acquisition. En E. K. Brown, R. E. Asher y J. M. Y Simpson (Eds.), *Encyclopedia of language and linguistics* (pp. 350-354). Elsevier.
- Lieven, E. (2006b). Language development: An overview. En J. Benson y M. Haith (Eds.), *Language, memory and cognition in infancy and early childhood* (pp. 277-290). Elsevier Inc.
- Lieven, E. (2016). Usage-based approaches to language development: Where do we go from here? *Language and Cognition: An Interdisciplinary Journal of Language and Cognitive Science*, 8(3), 346-368. <https://doi.org/10.1017/langcog.2016.16>
- Lieven, E. y Stoll, S. (2010). Language. En M.H. Bornstein (Ed.), *Handbook of cultural development science* (pp. 144-160). Psychology Press.

- Lieven, E. y Tomasello, M. (2008). Children's first language acquisition from a usage-based perspective. In P. Robinson y N. C. Ellis (Eds.), *Handbook of cognitive linguistics and second language acquisition* (pp. 168-196). Routledge.
- Liu, Y., Xu, J., Chen, D., Sun, P. y Ma, X. (2019). The association between air pollution and preterm birth and low birth weight in Guangdong, China. *BMC Public Health* 19(3), 1-10. doi:10.1186/s12889-018-6307-7
- Lim, J. H. (2011). Qualitative methods in adult development and learning: Theoretical traditions, current practices, and emerging horizons. En C. Hoare (Ed.), *The Oxford handbook of reciprocal adult development and learning* (pp. 39-60). Oxford University Press.
- Löbner, S. (2013). *Understanding Semantics*. Routledge.
- Loeb, D. F., Imgrund, C. M., Lee, J. y Barlow, S. M. (2020). Language, motor, and cognitive outcomes of toddlers who were born preterm. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 29(2), 625-637.
- Lopriore, E., Te Pas, A., Steggerda, S. y Van klink, J. (2020). Neonatal management and outcome in extreme prematurity. En P. Pandya, D. Oepkes, N. Sebire y R. Wapner (Eds.), *Fetal medicine. Basic science and clinical practice* (pp. 588-596.e1). Elsevier Ltd.
- Ludlow, A. y Gutierrez, R. (2016). *Developmental psychology*. Palgrave MacMillan.
- Luinge, M. (2016). Controversial issues in the early identification of atypical language development in young children. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 58(9), 895-896.
- Luyster, R., Seery, A., Talbott, M. y Targer-Flusberg, H. (2013). Identifying early-risk markers and developmental trajectories for language impairment in neurodevelopmental disorders. *Developmental disabilities research reviews*, 17(2), 151-159.
- Lyons, J. (1969). *Introduction to theoretical Linguistics*. Cambridge University Press.
- Lyons, J. (1977). *Semantics* (vol. 2). Cambridge University Press.
- MacWhinney B. (2019). Understanding spoken language through TalkBank. *Behavior research methods*, 51(4), 1919-1927. <https://doi.org/10.3758/s13428-018-1174-9>
- MacWhinney, B. y Snow, C. (1985). The child language data exchange system. *Journal of Child Language*, 12(2), 271-295.
- Malhotra, A., Allison, B. J., Castillo-Melendez, M., Jenkin, G., Polglase, G. R. y Miller, S. L. (2019). Neonatal morbidities of fetal growth restriction: Pathophysiology and impact. *Frontiers in Endocrinology*, 10. doi:10.3389/fendo.2019.00055


- Marrugo-Arnedo, C. A., Arrieta-Arrieta, A., Herrera-Malambo, D., Díaz-Vargas, L. C., Pérez-Yepes, C., Dueñas-Castell, C., ... Alvis-Guzmán, N. (2019). Determinantes de estancia prolongada de neonatos en una unidad de cuidados intensivos. *Revista ciencias de la salud*, 17(2), 259-275.
- Mariño, X. (2020). *La conquista del lenguaje*. Shackleton Books, S.L.
- Mariscal, S. y Giménez-Dasí, M. (2017). *Desarrollo temprano: cognición, afectos y relaciones sociales (0-6 años)*. Ediciones Paraninfo S.A.
- Marmaridou, S. (2000). *Pragmatic meaning and cognition*. John Benjamins B.V.
- Marmaridou, S. (2010). Deixis. En L. Cummings (Ed.), *Encyclopedia of Pragmatics* (pp. 101-105). Routledge.
- Marques, A. y Emília Santos, M. (2022). Oral language in school-aged children born prematurely. *Revista de Investigación en Logopedia*, 12(1), e74670. <https://dx.doi.org/10.5209/rlog.74670>
- Martin, A. y Brownell, R. (2011a). *Receptive one-word picture vocabulary test*. Academic Therapy Publications.
- Martin, A. y Brownell, R. (2011b). *Expressive one-word picture vocabulary test*. Academic Therapy Publications.
- Mas Salguero, M. J. (2018). *La aventura de tu cerebro*. Next Door Publishers S.L.
- Mayhew, K. J., Lawrence, S. L., Squires, J. E. y Harrison, D. (2022). Elevated sound levels in the neonatal intensive care unit: What is causing the problem? *Advances in Neonatal Care*, 22(6), E207-E216. DOI: 10.1097/ANC.0000000000000996
- McCarthy, M. y O’Keeffe, A. (2010). Historical perspective: What are corpora and how have they evolved? En A. O’Keeffe y M. McCarthy (Eds.), *The Routledge handbook of Corpus Linguistics* (pp. 3-13). Routledge.
- McEnery, T. y Wilson, A. (2001). *Corpus linguistics: An introduction*. Edinburgh University Press.
- McGrath-Morrow, S. y Collaco, M. (2020). Displasia broncopulmonar. En R. Kliegman, J. St Geme III, N. Blum, S. Shah, R. Tasker y K. Wilson, (Eds.), *Nelson tratado de Pediatría* (pp. 2324-2324.e1.). Elsevier España S.L.U.
- McGregor, K. (2012). Studying children with language impairment. En E. Hoff (Ed.), *Research methods in child language: A practical guide* (pp. 317-329). Blackwell Publishing Ltd.

- McMahon, E., Wintermark, P. y Lahav, A. (2012). Auditory brain development in premature infants: The importance of early experience. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1252, 17-24. <https://doi.org/10.1111/j.1749-6632.2012.06445.x>
- McQuillen, P. S. y Miller, S. P. (2010). Congenital heart disease and brain development. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1184, 68-86. <https://doi.org/10.1111/j.1749-6632.2009.05116.x>
- Medforth, J., Ball, L., Walker, A., Battersby, S. y Stables, S. (2017). *Oxford handbook of midwifery*. Oxford University Press.
- Mehdi Riazi, A. (2016). *The Routledge encyclopedia of research methods in Applied Linguistics*. Routledge.
- Meisels, S. J., Plunkett, J. W., Roloff, D. W., Pasick, P. L. y Stiefel, G. S. (1986). Growth and development of preterm infants with respiratory distress syndrome and bronchopulmonary dysplasia. *Pediatrics*, 77(3), 345-352.
- Menon, R., y Richardson, L. S. (2017). Preterm prelabor rupture of the membranes: A disease of the fetal membranes. *Seminars in perinatology*, 41(7), 409-419. <https://doi.org/10.1053/j.semperi.2017.07.012>
- Merenstein, G. B. y Weisman, L. E. (1996). Premature rupture of the membranes: neonatal consequences. *Seminars in perinatology*, 20(5), 375-380. [https://doi.org/10.1016/s0146-0005\(96\)80004-8](https://doi.org/10.1016/s0146-0005(96)80004-8)
- Merriam, S.B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. Jossey-Bass.
- Meyer, C. (2008). Pre-electronic corpora. En A. Lüdeling y M. Kytö (Eds.), *Corpus Linguistics. An international handbook* (pp. 1-14). Walter de Gruyter.
- Monson, B. B., Ambrose, S. E., Gaede, C. y Rollo, D. (2023). Language exposure for preterm infants is reduced relative to fetuses. *The Journal of Pediatrics*, 262, 113344. <https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2022.12.042>
- Moon, C. M. y Fifer, W. P. (2000). Evidence of transnatal auditory learning. *Journal of perinatology: Official journal of the California Perinatal Association*, 20(8 Pt 2), S37-S44. <https://doi.org/10.1038/sj.jp.7200448>
- Moon, C., Lagercrantz, H. y Kuhl, P. (2013). Language experienced in utero affects vowel perception after birth: a two-country study. *Acta Paediatrica*, 102, 156-160.
- Mora Penrose, Z. (2016). *Zungun: diccionario Mapuche*. Uqbar Editores.

- Moreland, M. (2022). Clinical phonetics. En R. A. Knight y J. Setter (Eds.), *The Cambridge handbook of Phonetics* (pp. 603-630). Cambridge University Press.
- Moreno Fernández, F. (2018). *Tras Babel: de la naturaleza social del lenguaje*. Ediciones Nobel, S.A.
- Moreno-Fernández, F., Penadés-Martínez, I. y Ureña-Tormo, C. (2020). *Gramática fundamental del español*. Routledge.
- Morgan, G. (2014). Critical Period in Language Development. En P. Brooks, y V. Kempe (Eds.), *Encyclopedia of language development* (pp. 115-118). SAGE Publications.
- Moxon, S., Sadoo, S. y Lissauer, T. (2019). Preterm birth. En D. Devakumar, J. Hall, Z, Quereshi, y J. Lawn (Eds.), *Oxford textbook of global health of women, newborns, children, and adolescents* (pp. 145-149). Oxford University Press.
- Moyano, A. (2016). *De mar a mar: el Wallmapu sin fronteras*. Lom Ediciones.
- Muñetón Ayala, M., Ramírez Santana, G. y Rodrigo López, M. (2005). Estudio longitudinal de la producción de deícticos en castellano en niños de 12 a 36 meses durante las actividades cotidianas. *Anuario de psicología*, 36(3), 315-337.
- Muñoz Romero, M. (1996-7). Deíxis y pronombre. Consideraciones en torno al origen del concepto deíxis. *Philologia Hispalensis*, 11, 181-198.
- Myers, P. y Lehman Blake, M. (2008). Communication disorders associated with right-hemisphere damage. En R. Chapey (Ed.), *Language intervention strategies in aphasia and related neurogenic communication disorders* (pp. 963-987). Lippincott Williams & Wilkins.
- Nazzi, T., Nishibayashi, L., Berdasco-Munoz, E., Baud, O., Biran, V. y Gonzalez-Gomez, N. (2015). Language acquisition in preterm infants during the first year of life. *Archives de pediatrie*, 22(10), 1072-1077. doi:10.1016/j.arcped.2015.07.002
- Nelson, K. (1973). Structure and strategy in learning to talk. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 38(1/2), 1-135.
- Nelson, K. (1996). *Language in cognitive development: The emergence of the mediated mind*. Cambridge University Press
- Newborg, J., Stock, J., Winek, C., Guidubaldi, J. y Svinicki, J. (1993). *The Battelle Developmental Inventory*. DLM Teaching Resources.
- Nicoladis, E. y Barbosa, P. G. (2024). Infants' pointing at nine months is associated with maternal sensitivity but not vocabulary. *Infant behavior & development*, 74, 101923. <https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2024.101923>

- Nielsen, T. M., Pedersen, M. V., Milidou, I., Glavind, J. y Henriksen, T. B. (2019). Long-term cognition and behavior in children born at early term gestation: A systematic review. *Acta obstetrica et gynecologica Scandinavica*, 98(10), 1227-1234. <https://doi.org/10.1111/aogs.13644>
- Nippold, M. (2014). *Language sampling with adolescents: Implications for intervention*. Plural Publishing Inc.
- Noble, W. y Davidson, I. (1996). *Human evolution, language and mind: A psychological and archaeological inquiry*. Cambridge University Press.
- O'Connor, A. R., Wilson, C. M. y Fielder, A. R. (2007). Ophthalmological problems associated with preterm birth. *Eye*, 21(10), 1254-1260. <https://doi.org/10.1038/sj.eye.6702838>
- O'Suivillan, S. (2018). *El cerebro convulso*. Ariel.
- Ocklenburg, S. y Güntürkün, O. (2018). *The lateralized brain: The neuroscience and evolution of hemispheric asymmetries*. Elsevier Inc.
- OECD/The World Bank (2020). *Panorama de salud: Latinoamérica y el Caribe 2020*. OECD Publishing.
- Ojule, J. y Ogu, R. (2019). Miscarriage and maternal health. En H. Abduljabbar (Ed.), *Complications of pregnancy* (pp. 29-34). IntechOpen.
- Onnis, L. (2014). Corpus-based methods. En P. Brooks, y V. Kempe (Eds.), *Encyclopedia of language development* (pp. 111-114). SAGE Publications.
- Ophelders, D. R. M. G., Gussenhoven, R., Klein, L., Jellema, R. K., Westerlaken, R. J. J., Hütten, M. C., Vermeulen, J., Wassink, G., Gunn, A. J. y Wolfs, T. G. A. M. (2020). Preterm brain injury, antenatal triggers, and therapeutics: Timing is key. *Cells*, 9(8), 1871. <https://doi.org/10.3390/cells9081871>
- Organización Mundial de la Salud (10 mayo 2023). *Preterm birth*. Recuperado de <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/preterm-birth>
- Organización Mundial de la Salud (14 marzo 2024). *Mortalidad neonatal*. Recuperado de <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/newborn-mortality>
- Overton, S. y Wren, Y. (2014). Outcome measurement using naturalistic language samples: A feasibility pilot study using language transcription software and speech and language therapy assistants. *Child Language Teaching and Therapy*, 30(2), 221-229.
- Pallás Alonso, C. R. (2014). Cuidados centrados en el desarrollo en las unidades neonatales. *Anales de Pediatría Continuada*, 12(2), 62-67. doi:10.1016/s1696-2818(14)70170-2

- Parodi, G. (2010). *Lingüística de corpus: de la teoría a la empiria*. Iberoamericana.
- Parodi, T. (2010). Language acquisition. En K. Malmkjaer (Ed.), *The linguistics encyclopedia*. Routledge.
- Paulus, M., Kammermeier, M. y Melzel, S. (2023). The emergence of pointing as a communicative gesture: Age-related differences in infants' non-social and social use of the index finger. *Cognitive Development*, 65, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2023.101298>
- Payrató, L. (2018). *Introducción a la Pragmática*. Editorial Síntesis.
- Pearce, J. (2008). *Animal learning and cognition*. Psychology Press.
- Penfield, W. y Roberts, L. (1959). *Speech and brain mechanisms*. Princeton University Press.
- Pérez, G., Navarro, M. y Andrés, A. (2011). El prematuro con enfermedad pulmonar crónica/displasia broncopulmonar: seguimiento. *Anales de Pediatría Continuada*, 9(2), 89-97. doi:10.1016/s1696-2818(11)70013-0
- Perin, J., Mulick, A., Yeung, D., Villavicencio, F., Lopez, G., Strong, K. L., Prieto-Merino, D., Cousens, S., Black, R. E. y Liu, L. (2022). Global, regional, and national causes of under-5 mortality in 2000-19: An updated systematic analysis with implications for the Sustainable development goals. *The Lancet. Child & adolescent health*, 6(2), 106-115. [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(21\)00311-4](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(21)00311-4)
- Perkins, M. (2005). Clinical pragmatics: An emergentist perspective. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 19(5), 363-366. <https://doi.org/10.1080/02699200400027080>
- Perkins, M. (2011). Clinical linguistics. En P. Strazny (Ed.), *Encyclopedia of linguistics* (pp. 213-214). Fitzroy Dearborn.
- Perkins, M. y Howard, S. (2011). Clinical linguistics. En J. Simpson (Ed.), *The Routledge handbook of Applied Linguistics* (pp. 111-123). Routledge.
- Perry, F.L. (2011). *Research in Applied Linguistics*. Routledge.
- Phillips, J. B., Abbot, P. y Rokas, A. (2015). Is preterm birth a human-specific syndrome? *Evolution, medicine, and public health*. 2015(1), 136-148.
- Piaget, J. (1929). *The child's conception of the world*. Routledge.
- Piaget, J. (1950). *The psychology of intelligence*. Routledge

- Portney, L. (2020). *Foundations of clinical research: Applications to evidence-based practice*. F.A. Davis Company.
- Prats Coll, R., Cortés Albaladejo, M., Fernández Bardón, R. y Jané Checa, M. (2006). Análisis de la problemática del parto prematuro. Una visión epidemiológica. En L. Cabero Roura (Ed.), *Parto prematuro* (pp. 1-10). Editorial Medica Panamericana, S.A.
- Priya, A. (2021). Case study methodology of qualitative research: Key attributes and navigating the conundrums in its application. *Sociological Bulletin*, 70(1), 94-110. <https://doi.org/10.1177/0038022920970318>
- Pignotti, M.S. y Donzelli, G. (2008). Perinatal care at the threshold of viability: An international comparison of practical guidelines for the treatment of extremely preterm birth. *Pediatrics*, 121(1), e193-e198. <https://doi.org/10.1542/peds.2007-0513>
- Pimiento Infante, L. M. y Beltrán Avendaño, M. A. (2015). Restricción del crecimiento intrauterino: una aproximación al diagnóstico, seguimiento y manejo. *Revista chilena de obstetricia y ginecología*, 80(6), 493-502. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-75262015000600010>
- Platt, M. J. (2014). Outcomes in preterm infants. *Public Health*, 128(5), 399-403. doi:10.1016/j.puhe.2014.03.010
- Poch Olivé, M. L. (2001). Neurobiología del desarrollo temprano. *Contextos Educativos*, 4, 79-94.
- Pons, A., Sepúlveda, E., Leiva, J. L., Rencoret, G. y Germain, A. (2014). Muerte fetal. *Revista médica Clínica Las Condes*, 25(6), 908-916.
- Qian, G. (2021). *Language: The last homestead of human beings*. Routledge.
- Ramírez Fernández, R. (2002). Catalogación del recién nacido. En J. Nazer y R. Ramírez Fernández (Eds.), *Neonatología*. Editorial Universitaria, S.A.
- Ranson, D. (2023). Los pronombres personales. En G. Rojo, V. Vázquez Rozas y R. Torres Cacoullós (Eds.), *Sintaxis del español* (pp. 414-426). Routledge.
- Ray Hiner, N. (1992). History of child development and learning theory. En L. Williams y D. Pronin Fromberg (Eds.), *Encyclopedia of early childhood education* (pp. 194-196). Routledge.
-  Real Academia Española (2010). *Nueva gramática de la lengua española*. Espasa Libros, S.L.

- Real Academia Española (2019). *Glosario de términos gramaticales*. Ediciones Universidad de Salamanca.
- Rellan Rodríguez, S., García de Ribera, C., y Aragón García, M. (2008). El recién nacido prematuro. *Protocolos Diagnósticos Terapéuticos de la AEP: Neonatología*, 8, 68-77.
- Repka, M. X. (2002). Ophthalmological problems of the premature infant. *Mental retardation and developmental disabilities research reviews*, 8(4), 249-257. <https://doi.org/10.1002/mrdd.10045>
- Rodrigo, M. J., González, A., de Vega, M., Muñetón-Ayala, M. y Rodríguez, G. (2004). From gestural to verbal deixis: A longitudinal study with Spanish infants and toddlers. *First language*, 24, 71-90.
- Rojo, G. (2021). *Introducción a la lingüística de corpus en español*. Routledge.
- Romero, R., Dey, S. K. y Fisher, S. J. (2014). Preterm labor: One syndrome, many causes. *Science*, 345(6198), 760-765. <https://doi.org/10.1126/science.1251816>
- Romero, R. y Lockwood, C. (2009). Pathogenesis of spontaneous preterm labour. En R. Creasy, R. Resnik, J. Iams, C. Lockwood y T. Moore (Eds.), *Creasy & Resnik's maternal-fetal medicine: Principles and practice* (pp. 521-543). Saunders.
- Rushe, T. (2010). Language function after preterm birth. En C. Nosarti, R. Murray y M. Hack (Eds.), *Neurodevelopmental outcomes of preterm birth* (pp. 176-184). Cambridge University Press.
- Rybertt, T., Azua, E. y Rybertt, F. (2016). Retardo de crecimiento intrauterino: consecuencias a largo plazo. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 27(4), 509-513. doi:10.1016/j.rmclc.2016.07.010
- Sabino, C. (1988). El marco teórico. En E. Morel Pierret y J. Sánchez Mariñez (Comp.), *Quehacer científico II: selección de textos* (pp. 31-46). Instituto Tecnológico de Santo Domingo.
- Sacchi, C., O'Muircheartaigh, J., Batalle, D., Counsell, S. J., Simonelli, A., Cesano, M., Falconer, S., Chew, A., Kennea, N., Nongena, P., Rutherford, M. A., Edwards, A. D. y Nosarti, C. (2021). Neurodevelopmental outcomes following intrauterine growth restriction and very preterm birth. *The Journal of Pediatrics*, 238, 135-144.e10. <https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2021.07.002>
- Saigal, S. y Doyle, L. W. (2008). An overview of mortality and sequelae of preterm birth from infancy to adulthood. *Lancet*, 371(9608), 261-269. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(08\)60136-1](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(08)60136-1)
- Sakai, K. (2005). Language acquisition and brain development. *Science*, 310, 815-819.

- Sameshima, H. (2020). Definition and diagnosis of preterm labor. En H. Sameshima (Ed.), *Preterm labor and delivery* (pp. 7-16). Springer Nature Singapore Pte Ltd.
- Sampson, G. y McCarthy, D. (2004). *Corpus Linguistics: Readings in a widening discipline*. Continuum.
- Sanchez, A., Meylan, S.C., Braginsky, M., MacDonald, K., Yurovsky, D. y Frank, M. (2019). Childe-db: A flexible and reproducible interface to the child language data exchange system. *Behavioral Research Methods*, 51, 1928-1941. <https://doi.org/10.3758/s13428-018-1176-7>
- Sansavini, A., Guarini, A. y Savini, S. (2011). Linguistic and cognitive delays in very preterm infants at 2 years: general or specific delays? *Revista de logopedia, foniatría y audiología*, 31(3), 133-147. doi:10.1016/S0214-4603(11)70182-6
- Sansavini, A. y Guarini, A. (2014). Language development in preterm infants and children. En P. Brooks y V. Kempe (Eds.), *Encyclopedia of language development* (pp. 318-320). SAGE Publications.
- Sansavini, A., Bello, A., Guarini, A., Savini, S., Alessandroni, R., Faldella, G. y Caselli, C. (2015). Noun and predicate comprehension/production and gestures in extremely preterm children at two years of age: Are they delayed? *Journal of communication disorders*, 58, 126-142.
- Schmidt, O. (1879). The first three years of life. *Popular science monthly* (March 1887)
- Schmidt, A. R. y Ramamoorthy, C. (2022). Bronchopulmonary dysplasia. *Paediatric anaesthesia*, 32(2), 174-180. <https://doi.org/10.1111/pan.14365>
- Schults, A., Tulviste, T. y Haan, E. (2013). Early vocabulary in full term and preterm Estonian children. *Early Human Development*, 89(9), 721-726. doi:10.1016/j.earlhumdev.2013.05.
- Searle, J. (1969). *Speech acts: An essay in the philosophy of language*. Cambridge University Press.
- Selvanathan, T. y Miller, S. P. (2024). Effects of pain, sedation and analgesia on neonatal brain injury and brain development. *Seminars in perinatology*, 48(5), 151928. <https://doi.org/10.1016/j.semperi.2024.151928>
- Semel, E., Wiig, E. H. y Secord, W. A. (1995). *The clinical evaluation of language fundamentals*. The Psychological Corporation.
- Sentenac, M., Johnson, S., Charkaluk, M. L., Sëppänen, A. V., Aden, U., Cuttini, M., Maier, R., Mannamaa, M. y Zeitlin, J. (2020). Maternal education and language development at 2 years corrected age in children born very preterm: Results from

a European population-based cohort study. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 74(4), 346-353. <https://doi.org/10.1136/jech-2019-213564>

Sepúlveda, E., Crispi, F., Pons, A. y Gratacos, E. (2014). Restricción de crecimiento intrauterino. *Revista médica Clínica Las Condes*, 25(6), 958-963.

Shah, P., Browne, J. y Poehlmann-Tynan, J. (2018). Prematurity: Identifying risks and promoting resilience. En C. Zeanah (Ed.), *Handbook of infant mental health* (pp. 203-218). The Guilford Press.

Sharma, D., Shastri, S. y Sharma, P. (2016). Intrauterine growth restriction: Antenatal and postnatal aspects. *Clinical medicine insights. Pediatrics*, 10, 67-83. <https://doi.org/10.4137/CMPed.S40070>

Shepherd, V. (1994). *Literature about language*. Routledge.

Sherlock, L. y Abman, S. (2019). Displasia broncopulmonar. En R. Wilmott, R. Deterding, A. Li, F. Ratjen, P. Sly, H. Zar y A. Bush, (Eds.), *Kendig enfermedades respiratorias en niños* (pp.367-381.e5). Elsevier España S.L.U.

Shum, G., Conde, A. y Diaz, C. (1989). ¿Cómo se adquieren y usan los términos deícticos en lengua española? Un estudio longitudinal. *Infancia y Aprendizaje*, 12(48), 45-64. doi:10.1080/02103702.1989.1082224

Šimić Klarić, A., Kolundžić, Z., Galić, S. y Mejaški Bošnjak, V. (2012). Language development in preschool children born after asymmetrical intrauterine growth retardation. *European Journal of Paediatric Neurology*, 16(2), 132-137. doi:10.1016/j.ejpn.2011.06.003

Simons, H. (2009). *Case study research in practice*. Sage Publications Ltd.

Singer, L. T., Siegel, A. C., Lewis, B., Hawkins, S., Yamashita, T. y Baley, J. (2001). Preschool language outcomes of children with history of bronchopulmonary dysplasia and very low birth weight. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 22(1), 19-26. doi:10.1097/00004703-200102000-00003

Skjærven, R., Gjessing, H. K. y Bakketeig, L. S. (2000). Birthweight by gestational age in Norway. *Acta Obstetrica et Gynecologica Scandinavica*, 79, 440-449

Slobin, D. (2014). Before the beginning: The development of tools of the trade. *Journal of child language*, 41 Suppl 1(S1), 1-17.

Smith, R. (2013). Pragmatics and speech pathology. En M. Ball (Ed.), *Theoretical linguistics and disordered language* (pp. 211-234). Routledge.

Soares, A. C. C., da Silva, K. y Zuanetti, P. A. (2017). Variáveis de risco para o desenvolvimento da linguagem associadas à prematuridade. *Audiology - Communication Research*, 22(0). doi:10.1590/2317-6431-2016-1745

- Soleimani, F., Azari, N., Ghiasvand, H., Shahrokhi, A., Rahmani, N. y Fatollahierad, S. (2020). Do NICU developmental care improve cognitive and motor outcomes for preterm infants? A systematic review and meta-analysis. *BMC Pediatrics*, 20(1). doi:10.1186/s12887-020-1953-1
- Stake, R.E. (2005). Qualitative case studies. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research* (pp. 443-466). Sage.
- St Clair, M. C., Forrest, C. L., Yew, S. G. K. y Gibson, J. L. (2019). Early risk factors and emotional difficulties in children at risk of developmental language disorder: A population cohort study. *Journal of speech, language, and hearing research: JSLHR*, 62(8), 2750-2771. [https://doi.org/10.1044/2018\\_JSLHR-L-18-0061](https://doi.org/10.1044/2018_JSLHR-L-18-0061)
- Stene-Larsen, K., Brandlistuen, R. E., Lang, A. M., Landolt, M. A., Latal, B. y Vollrath, M. E. (2014). Communication impairments in early term and late preterm children: A prospective cohort study following children to age 36 months. *The Journal of Pediatrics*, 165, 1123-1128. doi: 10.1016/j.jpeds.2014.08.027
- Stevens, B.E. (2016). Not beyond Herodotus? Psammetichus' experiment and modern thought about language. En J. Priestley y V. Zali (Eds.), *Brill's companion to the reception of Herodotus in antiquity and beyond* (pp. 278-300). Koninklijke Brill.
- Stilwell Peccei, J. (2006). *Child language: A resource book for students*. Routledge.
- Struhsaker, T. (1967). Auditory communication among vervet monkeys (*Cercopithecus aethiops*). En S. Altmann (Ed.), *Social communication among primates* (pp. 281-324). The University of Chicago Press.
- Suman, V. y Luther, E. E. (2023). Preterm Labor. En *StatPearls*. StatPearls Publishing.
- Swinney, D. (1999). Aphasia. En R. Wilson y F. Keil (Eds.), *The MIT Encyclopedia of the Cognitive Sciences* (pp. 31-32). The MIT Press.
- Tamariz, M. y Kirby, S. (2016). The cultural evolution of language. *Current Opinion in Psychology*, 8, 37-43. doi:10.1016/j.copsyc.2015.09.003
- Tamez, R. y Silva, S. (2008). *Enfermería en la unidad de cuidados intensivos neonatal*. Editorial Médica Panamericana S.A.
- Tanner, K., Sabrine, N. y Wren, C. (2005). Cardiovascular malformations among preterm infants. *Pediatrics*, 116(6), e833-e838. <https://doi.org/10.1542/peds.2005-0397>
- Tapia, L. (2016). RCIU y RN pequeño para la edad gestacional. En G. Mühlhausen y A. González (Eds.), *Guía de prácticas clínicas de la unidad de neonatología* (pp. 53-58). Hospital San José.

- Thomas, G. (2011). A typology for the case study in social science following a review of definition, discourse, and structure. *Qualitative Inquiry*, 17(6), 511-521.
- Thomas, G. (2017). *How to do your research project: a guide for students*. Sage Publications Ltd.
- Thomas, G. (2021). *How to do your case study*. Sage Publications Ltd.
- Thomas, G. y Myers, K. (2015). *The anatomy of the case study*. Sage Publications Ltd.
- Thompson, D., Hogan, J. y Clark, P. (2012). *Developmental Psychology in historical perspective*. Wiley-Blackwell.
- Tight, M. (2017). *Understanding case study research*. Sage Publications Ltd.
- Tomasello, M. (2000). First steps toward a usage-based theory of language acquisition. *Cognitive Linguistics*, 11-12, 61-82.
- Tomasello, M. (2003a). *Constructing a language: A usage-based theory of language acquisition*. Harvard University Press.
- Tomasello, M. (2003b). On the different origins of symbols and grammar. En M.H. Christiansen y S. Kirby (Eds.), *Language evolution*. Oxford University Press.
- Tomasello, M. (1995). Joint Attention as Social Cognition. En C. Moore, y P. J. Dunham (Eds.), *Joint attention: Its origins and role in development* (pp. 103-130). Lawrence Erlbaum.
- Tomasello, M. (2008). *Origins of human communication*. MIT Press.
- Tomasello, M. (2009). The usage-based theory of language acquisition. En E. Bavin (Ed.), *The Cambridge handbook of child language* (pp. 69-88). Cambridge University Press.
- Tomasello, M. (2011). Language development. En U. Goswami (Ed.), *The Wiley-Blackwell handbook of childhood cognitive development* (pp. 239-257). Blackwell Publishing Ltd.
- Tomasello, M. (2015). The usage-based theory of language acquisition. En L. Bavin, y L. Naigles (Eds.), *The Cambridge handbook of child language* (pp. 89-106). Cambridge University Press.
- Tomasello, M., Carpenter, M., Call, J., Behne, T. y Moll, H. (2005). Understanding and sharing intentions: The origins of cultural cognition. *Behavioral and brain sciences*, 28, 675-735

- Tomasello, M., Carpenter, M. y Liszkowski, U. (2007). A new look at infant pointing. *Child development*, 78(3), 705-722. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01025.x>
- Tomasello, M. y Farrar, M. J. (1986). Joint attention and early language. *Child development*, 57(6), 1454-1463.
- Tommerdahl, J. (2019). Applied linguistics. En J. Damico y M. Ball (Eds.), *The SAGE encyclopedia of human communication sciences and disorders* (pp. 162-158). SAGE Publications, Inc.
- Tompkins, C. y Fassbinder, W. (1999). Right hemisphere language Disorders. En R. Wilson y F. Keil (Eds.), *The MIT Encyclopedia of the Cognitive Sciences* (pp. 388-392). The MIT Press.
- Torchin, H., Ancel, P. Y., Jarreau, P. H. y Goffinet, F. (2015). Épidémiologie de la prématurité: prévalence, évolution, devenir des enfants [Epidemiology of preterm birth: Prevalence, recent trends, short- and long-term outcomes]. *Journal de gynécologie, obstétrique et biologie de la reproduction*, 44(8), 723-731. <https://doi.org/10.1016/j.jgyn.2015.06.010>
- Tremblay, P. y Dick, A.S. (2016). Broca and Wernicke are dead, or moving past the classic model of language neurobiology. *Brain and Language*, 162, 60-67.
- Uzgiris, I. C. y Hunt, J. (1989). *Assessment in infancy. Ordinal scales of psychological development*. University of Illinois Press.
- Van Noort-van der Spek, I. L., Franken, M.-C. J. P. y Weisglas-Kuperus, N. (2012). Language Functions in Preterm-Born Children: A Systematic Review and Meta-analysis. *Pediatrics*, 129(4), 745-754. doi:10.1542/peds.2011-1728
- Vargas, V., Acosta, G. y Moreno, M. (2012). La preeclampsia un problema de salud pública mundial. *Revista chilena de obstetricia y ginecología*, 77(6), 471-476
- Vasung, L., Lepage, C., Radoš, M., Pletikos, M., Goldman, J. S., Richiardi, J., Raguž, M., Fisch-Gómez, E., Karama, S., Huppi, P. S., Evans, A. C. y Kostovic, I. (2016). Quantitative and qualitative analysis of transient fetal compartments during prenatal human brain development. *Frontiers in neuroanatomy*, 10, 11. <https://doi.org/10.3389/fnana.2016.00011>
- Velumani, V., Durán Cárdenas, C. y Hernández Gutiérrez, L. (2021). Preeclampsia: una mirada a una enfermedad mortal. *Revista de la Facultad de Medicina*, 64(5), 7-18.
- Victorio Arribasplata, G., Romaní Victorio, H. y Romaní Larrea, S. (2023). Factores de riesgo asociados a estancia hospitalaria prolongada en Cuidados Intensivos Neonatales: un estudio de casos y controles. *Revista de la Facultad de Medicina Humana*, 23(3):122-130. doi 10.25176/RFMH.v23i3.5908

- Vila Farinas, A., Mourino Castro, N., Varela Lema, L., Santiago Pérez, M., Malvar Pintos, A., Rey Brandariz, J., Candal Pedreira, C. y Pérez Ríos, M. (2022). Condiciones del parto en Galicia. *Revista de Pediatría de Atención Primaria*, 24(95), 249-259.
- Vohr, B. (2014). Speech and language outcomes of very preterm infants. *Seminars in fetal & neonatal medicine*, 19, 78-83. doi:10.1016/j.siny.2013.10.007
- Vohr, B. R. (2016). Language and hearing outcomes of preterm infants. *Seminars in Perinatology*, 40(8), 510-519. doi:10.1053/j.semperi.2016.09.003
- Volpe, J. J. (2008). *Neurology of the newborn*. Saunders / Elsevier.
- Volpe J. J. (2019). Dysmaturation of premature brain: Importance, cellular mechanisms, and potential interventions. *Pediatric neurology*, 95, 42-66. <https://doi.org/10.1016/j.pediatrneurol.2019.02.016>
- Volpe J. J. (2021). Primary neuronal dysmaturation in preterm brain: Important and likely modifiable. *Journal of neonatal-perinatal medicine*, 14(1), 1-6. <https://doi.org/10.3233/NPM-200606>
- Vygotsky, L. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica, S.L.
- Walani, S. R. (2020). Global burden of preterm birth. *International journal of gynaecology and obstetrics: the official organ of the International Federation of Gynaecology and Obstetrics*, 150(1), 31-33. <https://doi.org/10.1002/ijgo.13195>
- Wallenstein, M.B., Carmichael, S.L. y Stevenson, D.K. (2019). Prematuridad y recién nacidos muertos. En C.A. Gleason y S. A. Juul (Eds.), *Avry. Enfermedades del recién nacido* (pp. 78-81.e4). Elsevier España, S.L.U.
- Walliman, N. (2011). *Research methods: The basics*. Routledge.
- Weissenborn, J. y Klein, W. (Eds.). (1982). *Here and there: cross-linguistic studies on deixis and demonstration*. John Benjamin Publishing.
- Westrupp, E., Howard, K. y Anderson, P. (2012). Early childhood cognitive disorders: long-term outcome following preterm birth. En A. Davis (Ed.), *Psychopathology of childhood and adolescence: A neuropsychological approach* (pp. 485-498). Springer Publishing Company.
- White, T., Su, S., Schmidt, M., Kao, C. Y. y Sapiro, G. (2010). The development of gyrification in childhood and adolescence. *Brain and cognition*, 72(1), 36-45. <https://doi.org/10.1016/j.bandc.2009.10.009>
- Willinger, U., Brunner, E., Diendorfer-Radner, G., Sams, J., Sirsch, U. y Eisenwort, B. (2003). Behaviour in children with language development disorders. *Canadian*

*journal of psychiatry. Revue canadienne de psychiatrie*, 48(9), 607-614.  
<https://doi.org/10.1177/070674370304800907>

- Woody, W. y Viney, W. (2017). *A history of psychology: The emergence of science and applications*. Taylor & Francis.
- Wright, H. F. (1960). Observational child studies. En P. Mussen (Ed.), *Handbook of research methods in child development* (pp. 71-138). Wiley.
- Wyatt, J. (2010). The changing face of intensive care for preterm newborns. En C. Nosarti, R. Murray y M. Hack (Eds.), *Neurodevelopmental outcomes of preterm birth* (pp. 17-29). Cambridge University Press.
- Yang, L., Xie, G., Yang, W., Wang, R., Zhang, B., Xu, M., Sun, L., Xu, X., Xiang, W., Cui, X., Luo, Y. y Chung, M. (2023). Short term effects of air pollution exposure on the risk of preterm birth in Xi'an, China. *Annals of Medicine*, 55(1), 325-334.  
<https://doi.org/10.1080/07853890.2022.2163282>
- Ye, C. X., Chen, S. B., Wang, T. T., Zhang, S. M., Qin, J. B. y Chen, L. Z. (2021). Risk factors for preterm birth: a prospective cohort study. *Chinese journal of contemporary pediatrics*, 23(12), 1242-1249. <https://doi.org/10.7499/j.issn.1008-8830.2108015>
- Yin, R. (2009). *Case study research: Design and methods*. SAGE Publications.
- Yule, G. (1996). *Pragmatics*. Oxford University Press.
- Yule, G. (2010). *The study of language*. Cambridge University Press.
- Zambrana, I. M., Vollrath, M. E., Jacobsson, B., Sengpiel, V. y Ystrom, E. (2020). Preterm birth and risk for language delays before school entry: A sibling-control study. *Development and Psychopathology*, 33(1), 47-52.
- Zauche, L., Thul, T., Mahoney, A. y Stapel-Wax, J. (2016). Influence of language nutrition on children's language and cognitive development: An integrated review. *Early childhood research quarterly*, 36, 318-333.
- Zukowski, A. (2016). Language development in children with developmental disorders. En J. Lidz, W. Snyder, y J. Pater (Eds.), *The Oxford handbook of developmental linguistics*. Oxford University Press.
- Zulaica Hernández, I. (2016). Lingüística de corpus. En J. Gutiérrez-Rexach (Ed.), *Enciclopedia de lingüística hispánica* (pp. 216-224). Routledge.
- Zur, R. L., Kingdom, J. C., Parks, W. T. y Hobson, S. R. (2020). The placental basis of fetal growth restriction. *Obstetrics and gynecology clinics of North America*, 47(1), 81-98. <https://doi.org/10.1016/j.ogc.2019.10.008>

## ANEXOS

### ANEXO 1. CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PADRES Y CUIDADORES

#### CONSENTIMIENTO INFORMADO PADRES O TUTORES

Santiago de Chile, 9 de enero de 2017

##### 1. Descripción de la Investigación

A continuación se presenta información que le ayudará a tomar la decisión de participar o no en esta investigación.

**Título de la Investigación:** Desarrollo comunicativo-lingüístico en niños prematuros: uso de marcadores lingüísticos de deíxis personal.

**Investigador Responsable:** Carlos Gustavo Álvarez Escobar - Estudiante de Doctorado en Lingüística.

**Encargado del programa seguimiento de prematuros del Hospital Clínico de la Universidad de Chile:** Jorge Catalán Martínez - Médico Pediatra Neonatólogo

**La investigación que a continuación se presenta corresponde a la tesis doctoral del investigador responsable previamente identificado.**

**El proyecto de tesis doctoral fue aprobado el 13/11/2016 por la Comisión Académica del programa de Doctorado en Lingüística de la Universidad de Santiago de Compostela. Si desea ver el documento, puede solicitarlo al investigador responsable.**

- a. **El objetivo del estudio:** El objetivo general de la investigación es describir el uso de recursos lingüísticos para la identificación deíctica de los participantes en un acto comunicativo por parte de niños prematuros entre los 24 y 36 meses de edad y de niños de término del mismo rango etario.
- b. **La metodología o procedimiento del proyecto** consiste en la elaboración de un corpus de lenguaje infantil de niños prematuros y de término para su posterior análisis. El corpus de lenguaje se elabora con las producciones verbales de lenguaje de los niños participantes entre los 24 y 36 meses. Las interacciones verbales se obtienen a partir de instancias de juego espontáneo entre los niños participantes y el investigador responsable. Los padres o tutores también pueden participar en estas interacciones.

- c. **Los instrumentos de recolección de la información** son videograbaciones de 50 minutos de duración de las interacciones entre los niños participantes y el investigador responsable en el lugar de residencia de los participantes o en el lugar en que los padres o tutores responsables estimen conveniente.

## 2. Consideraciones éticas nacional e internacional

- a. Consiento voluntariamente que mi hijo(a) participe de la investigación.
- b. Entiendo que la participación de mi hijo(a) consistirá en ser estudiado a partir de sus interacciones verbales en juego espontaneo con el investigador principal del estudio.
- c. Riesgo: La presente investigación no implica riesgo alguno para mí hijo(a) como participante o informante.
- d. Costos: No existen ningún tipo de costos asociados a la investigación para mi hijo(a).
- e. Compensación: Entiendo que mi hijo(a) no recibirá ninguna compensación económica por la participación en el estudio.
- f. No existen beneficios para mi hijo(a) por participar en la investigación. No obstante, se espera generar conocimiento para la sociedad relevante en el ámbito del desarrollo de la comunicación y lenguaje en niños prematuros.
- g. Toda información confidencial que entregará mi hijo(a) será mantenida en completa reserva, su contenido específico no será divulgado y la información proporcionada será usada exclusivamente con fines de esta investigación.
- h. La identidad de mi hijo(a) será confidencial en los documentos de análisis y productos derivados de la investigación como presentaciones o publicaciones digitales o impresas. Por tanto, su nombre será reemplazado por un pseudónimo.
- i. Permito que las sesiones de observación de desarrollo de la comunicación y lenguaje se registren en formato audiovisual, pues el objetivo es dejar una constancia de la información para su posterior transcripción y análisis. Además, de haber ayudantes de transcripción, estos firman un compromiso de confidencialidad de eliminar su información, una vez entregada al investigador responsable.
- j. La duración de la participación mi hijo(a) consta en ser parte de sesiones mensuales de interacción en juego espontaneo con el investigador principal por un periodo de 50 minutos. La duración del estudio es de 14 meses. Las sesiones se realizarán en el lugar que yo como padre/madre o tutor responsable estime conveniente con objeto de resguardar la seguridad y salud de mi hijo(a).
- k. Los datos personales de mi hijo(a) serán custodiados por el investigador(a) responsable, Carlos Gustavo Álvarez Escobar, quien guardará la información en una cabina con llave.
- l. El análisis de los datos de comunicación y lenguaje de mi hijo(a) será realizado en un programa computacional especialmente diseñado para este tipo de análisis.

## 3. Mis Derechos de Participación

- a. La participación de mi hijo(a) es totalmente libre y voluntaria, por lo que puedo negarme a participar.



- b. Mi hijo(a) posee el derecho de retirarse de la investigación en el momento que lo desee, sin expresión de causa y sin consecuencias negativas.
- c. En caso de que mi hijo(a) decida retirarse en el proceso avanzado de la investigación, sus datos y archivos audiovisuales serán destruidos de inmediato y no tendrán validez.
- d. Los resultados del estudio pueden ser presentados en la tesis doctoral del investigador responsable, Carlos Gustavo Álvarez Escobar, o en revistas científicas. Además, los resultados pueden ser presentados en eventos de divulgación científica como conferencias, seminarios y congresos.
- e. Los archivos audiovisuales pueden ser almacenados indefinidamente y pueden ser utilizados en futuras investigaciones acerca del desarrollo de la comunicación y lenguaje que cuenten con Carlos Gustavo Álvarez Escobar como investigador principal.
- f. Las transcripciones de comunicación y lenguaje obtenidas de los archivos audiovisuales pueden ser almacenadas indefinidamente y pueden ser utilizadas en futuras investigaciones acerca del desarrollo de la comunicación y lenguaje.

\_\_\_\_\_ (Sí o No) deseo obtener una síntesis de los resultados de la investigación, para conocer los resultados finales de la investigación. Dichos resultados serán enviados a mi dirección electrónica personal.

He leído la información del documento de consentimiento. He tenido la oportunidad de hacer preguntas acerca de ello y mis preguntas han sido respondidas satisfactoriamente. No tengo ninguna duda sobre la participación de mi hijo(a). Consiento voluntariamente y entiendo que tengo el derecho de retirar mi consentimiento sin que esto afecte el estudio de investigación actual.

Yo, \_\_\_\_\_, acepto voluntariamente la participación de mi hijo/a \_\_\_\_\_ en el estudio antes descrito. Por lo que los derechos de participación en el estudio y la confidencialidad de su información de mi hijo/a están asegurados por el investigador responsable del estudio.

#### 4. Contactos

En caso de tener alguna duda en relación con el consentimiento, en caso de tener alguna duda acerca de la investigación o en caso de querer expresar el deseo de no seguir participando en el estudio puede comunicarse directamente con el investigador principal. Los datos personales del investigador principal son:

Nombre: Carlos Gustavo Álvarez Escobar  
 Teléfono: +56979744338  
 Dirección académica: Departamento de Fonoaudiología, Universidad de Chile. Av. Independencia 1027, Santiago de Chile.

Del mismo modo, usted puede comunicarse con el médico Pediatra Neonatólogo encargado del programa de seguimiento de prematuros del Hospital Clínico de la Universidad de Chile. Los datos personales del encargado son:

Nombre: Jorge Catalán Martínez  
 Dirección académica: Departamento de Obstetricia y Ginecología, Hospital Clínico de la Universidad de Chile.  
 Correo: jcatalanm@mi.cl



El presente Consentimiento Informado se firma en dos ejemplares. Uno de los documentos queda en poder del investigador principal y el otro en poder del padre/madre o tutor responsable del niño(a) participante en el estudio.

Para formalizar mi participación en este estudio, firmo a continuación:

\_\_\_\_\_  
INVESTIGADOR RESPONSABLE

\_\_\_\_\_  
NOMBRE MADRE / PADRE

\_\_\_\_\_  
FIRMA

\_\_\_\_\_  
FIRMA



La deíxis es un fenómeno en el que convergen aspectos cognitivos, comunicativos y lingüísticos. El desarrollo de la deíxis no ha sido previamente observado en niños prematuros, los cuales son una población de riesgo neurológico. El propósito del estudio fue describir el uso de recursos lingüísticos de deíxis personal en tres niños prematuros entre los 24 y 36 meses de edad y tres niños de término del mismo rango etario. Para tal propósito, se confeccionó un corpus a partir de muestras de lenguaje de interacciones en contexto de juego espontáneo. Los resultados muestran que los niños prematuros transitan por una ruta de desarrollo deíctico diferente a la ruta de los niños de término. Se concluye que los niños prematuros son una población propensa a presentar dificultades en el desarrollo de la deíxis personal.