TESE DE DOUTORAMENTO

EL SISTEMA DE TOMA DE TURNOS EN EDAD TEMPRANA: UN ESTUDIO DE LA ORGANIZACIÓN CONVERSACIONAL INFANTIL EN EL CORPUS KOINÉ

Asdo.: .....

María Ángeles Cobelas Cartagena

Dirixida por Drª: Gabriela Prego Vázquez

LITERATURA ESPAÑOLA, TEORÍA DA LITERATURA E LINGÜÍSTICA XERAL

DOUTORAMENTO EN LINGÜÍSTICA APLICADA E TEORÍA DA LINGÜÍSTICA

(RD 1393/2007)

FACULTADE DE FILOLOXÍA

SANTIAGO DE COMPOSTELA

2017

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

AUTORIZACIÓN DA DIRECTORA DA TESE

Dona Gabriela Prego Vázquez, profesora do Departamento de Literatura Española, Teoría da Literatura e Lingüística Xeral da Facultade de Filoloxía, como Directora da Tese de Doutoramento titulada «El sistema de toma de turnos en edad temprana: un estudio de la organización conversacional infantil en el corpus Koiné» presentada por dona María Ángeles Cobelas Cartagena, alumna do Programa de Doutoramento en Lingüística Aplicada e Teoría da Lingüística (RD 1393/2007), autoriza a presentación da tese indicada, considerando que reúne os requisitos esixidos no artigo 34 do regulamento de Estudos de Doutoramento, e que como directora da mesma non incorre nas causas de abstención establecidas nos artigos 28 e 29 da lei 30/1992.

Vº prace da directora

Gabriela Prego Vázquez

A doutoranda

Mª Ángeles Cobelas Cartagena

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

"*You are not obligated to win, you are obligated to keep trying to do the best you can every day.*"

Marian Wright Edelman

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

AGRADECIMIENTOS

Al comienzo de esta andadura me imaginaba que la redacción de este apartado sería uno de los pasos más sencillos al compararlo con el resto de cuestiones que habría tenido que abordar. No obstante, ahora que llegó el momento, paradójicamente me resulta complicado transmitir una emoción tan intensa, como es el agradecimiento, en un par de líneas nada más.

Si echo la vista atrás, recuerdo que han sido muchas las personas que me han acompañado en este camino durante los últimos 4 años. Sin embargo, no sería justa si solo tuviese presente a algunas de ellas, puesto que todo lo que soy y me ha traído hasta aquí, no es más que la suma de cada una de las cosas que me habéis aportado todos los que habéis estado ahí a lo largo de mis 28 años. Por esta razón, aunque no me sea posible mencionar aquí a cada uno de vosotros, quisiera deciros brevemente GRACIAS por haberme hecho crecer y por conseguir que hoy en día esto sea un hecho.

Dicho esto, en primer lugar, me gustaría manifestar mi más profundo agradecimiento a mi tutora, la Dra. Gabriela Prego Vázquez, por su apoyo, paciencia y confianza en mi trabajo. Gracias por todas esas horas dedicadas y por tu profesionalidad. Ha sido un placer trabajar contigo. Del mismo modo, quisiera agradecer a la Dra. Milagros Fernández Pérez por permitirme formar parte de su grupo de investigación desde mis comienzos en el ámbito académico, por su confianza en mí en todo momento, por las oportunidades brindadas y por el cariño recibido durante todos estos años.

Igualmente, quisiera agradecer a cada uno de los profesores y compañeros del Área de Lingüística General y del grupo de investigación Koiné de los cuales he tenido el honor de poder aprender, primero como alumna y, más adelante, como compañera. Gracias especialmente a Ana Codesido, Luz Zas, Francisco García Gondar, Victor Longa, Juan López Rivera, Montserrat Souto, Miguel González, Isabel López y Pablo Cano por vuestro aprecio, consejos y por enseñarme a respetar y querer un poco más esta profesión.

En segundo lugar, quisiera agradecer enormemente al Departamento de Antropología de la University of California, Los Angeles, concretamente, al grupo de investigación *CLIC -Center for Language, Interaction and Culture-* por haberme acogido como investigadora visitante durante mi estancia de investigación en Estados Unidos.

En especial, me gustaría dar las gracias a mi supervisora, Ph.D Marjorie H. Goodwin, por cada uno de los momentos compartidos, por su trato excepcional y por las valiosas lecciones ofrecidas. Gracias también a los profesores Ph.D Charles Goodwin, Ph.D Elinor Ochs, Ph.D Erica Cartmill, Ph.D Tanya Stivers y al resto de sus compañeros por compartir su conocimiento, por su inestimable orientación y por la cercanía mostrada en todo momento.

I would like to thank you all for sharing your incredible wisdom with me and for making me feel at home during my stay there. You always had a smile to share and I really appreciate that. I will always remember you with all my heart. Thank you for helping me to make my dream come true.

Por otra parte, no quisiera olvidarme de agradecer también la importante labor de los bibliotecarios de la Facultad de Filología, particularmente, a Fernando, por su generosidad y ayuda continua, a los

secretarios –Gracias, Manolo-, personal del decanato y conserjes por vuestra amabilidad y servicio continuo.

En tercer lugar, quisiera dar las gracias a todos mis amigos y compañeros de doctorado a lo largo de estos años, especialmente, a Beatriz Dieste, Soraya Cortiñas y Zeltia Blanco por acogerme en vuestro grupo y hacerme sentir como una más desde el primer minuto. Gracias por servirme de modelo e inspiración en muchísimos momentos.

A Iván Enríquez por ser un magnífico compañero, por tu ayuda sincera desde que nos conocimos y por tantas horas de debates en las que siempre aprendía algo nuevo. Quisiera también agradecer a Elsa Liste, Helena Sabel y Lara Lorenzo por todos los momentos agradables compartidos y el apoyo recibido cuando lo he necesitado.

Además, me gustaría hacer una mención especial a mi compañera de sala y amiga, Yolanda López, gracias por tu humildad, amabilidad, tu capacidad de escucha, pero, sobre todo, por hacerme sentir siempre acompañada, ser ejemplo y alentarme de forma incondicional. Siempre has sido muy generosa.

Del mismo modo, quiero dar las gracias a mi otro grupo de amigos –Roselín, Tamara, Leticia, Marta, Isa, Manu, Pepe, Luis- por haber estado ahí apoyándome, animándome a seguir en los momentos difíciles y brindándome vuestra amistad siempre ¡Gracias!

Por último, aunque no menos importante, a los ejes centrales de mi vida -mi familia y mi pareja-. A Jose, porque sabes que sin ti esta tesis no hubiese sido posible, por ayudarme tanto, por tu apoyo y amor constante y, especialmente, por inspirarme como investigador, pero, aún más, como persona. No tengo palabras para agradecerte todo lo vivido y lo que nos queda por aprender juntos.

A mi familia, a mis padres –Saide y Alfredo-, por su amor, esfuerzo y sacrificio, por enseñarme valores y a luchar por lo que quiero, por seguir esforzándose cada día para que esto hoy sea una realidad y por estar ahí SIEMPRE apoyándome y siendo ejemplo. A mi hermana, Stephanie, por enseñarme tanto, por ser mi motor de cambio y la chispa que alegra mis días. A mis abuelos, tíos y tías, por su cariño y su ánimo. A mi prima, Albany, por recordarme la niña que un día fui e impulsarme a perseguir mi sueño. Os quiero y una palabra como gracias no abarca toda la gratitud que os tengo por estar a mi lado cada día y lo afortunada que me siento por tener esta familia.

Finalmente, me gustaría mencionar que este trabajo no habría podido llevarse a acabo sin la financiación económica obtenida. Por ello, debo dar las gracias a la Xunta de Galicia por la beca del Plan galego de investigación, innovación e crecemento (Plan I2C) que me fue otorgada durante los años 2013-2016 y a la Fundación Barrié por financiar mi estancia de investigación en la University of California, Los Angeles durante el año 2015, a través del programa de becas de posgrado en el extranjero. Vuestro apoyo económico ha sido fundamental para el desarrollo de la presente tesis doctoral.

¡GRACIAS!

El sistema de toma de turnos en edad temprana: un estudio de la organización conversacional infantil en el corpus Koiné

RESUMO

No presente traballo abórdase o desenvolvemento das habilidades socio-comunicativas e a competencia conversacional dos nenos de curta ideade. Partindo do marco teórico-metodolóxico da análise da conversación e a lingüística aplicada, realizamos un estudo cualitativo e cuantitativo de carácter descritivo baseado no estudo de conversacións espontáneas. Concretamente, analizamos 30 transcricións e as súas respectivas gravacións audiovisuais nas que participan 5 adultos e 33 menores galegos -18 nenos e 15 nenas de idades comprendidas entre os 2;06 e os 4;05 anos-. En total, revisamos un conxunto de 12.577 quendas verbais -6.321 emitidas por adultos e 6.256 formuladas polos nenos- coa intención de abordar un tema pouco traballado no que respecta ao ámbito científico da adquisición do español e do galego. Así, investigamos a maneira en que os nenos negocian as súas participacións e co-constrúen a interacción a través do despregamento e a combinación dos recursos semióticos multimodais que teñen á súa disposición. Para iso, por unha banda, observamos os patróns comunicativos multimodais implicados na xestión da toma de quendas, o rol activo do oínte e a construción de alianzas e, por outra, fenómenos conversacionais como os episodios de fala simultánea, os relanzamentos, as secuencias de rectificación, os pares adxacentes pregunta-resposta e as quendas co-construídas. Finalmente, isto permitiunos comprobar cales son as habilidades que os nenos desenvolven -durante as idades estudadas- que lles permiten participar de forma efectiva nunha conversación; así como a maneira na que estes desenvolven a competencia conversacional necesaria para converterse en membros socio-comunicativos capaces.

PALABRAS CHAVE

Toma de quendas, linguaxe infantil, multimodalidad, competencia conversacional, habilidades socio-comunicativas.

RESUMEN

En el presente trabajo se aborda el desarrollo de las habilidades socio-comunicativas y la competencia conversacional de los niños en edad temprana. Partiendo del marco teórico-metodológico del análisis de la conversación y la lingüística aplicada, hemos desarrollado un estudio cualitativo y cuantitativo de carácter descriptivo que se fundamenta en el estudio de conversaciones espontáneas. Concretamente, hemos analizado 30 transcripciones y sus respectivas grabaciones audiovisuales en las que participan 5 adultos y 33 niños gallegos -18 niños y 15 niñas de edades comprendidas entre los 2;06 y los 4;05 años-. En total, hemos revisado un cómputo de 12.577 turnos verbales -6.321 emitidos por adultos y 6.256 formulados por los niños- con la intención de cubrir un tema poco abordado en lo que respecta al ámbito científico de la adquisición del español y del gallego. Así, hemos examinado el modo en el que los niños negocian sus participaciones y co-construyen la interacción a través del despliegue y la combinación de los recursos semióticos multimodales que estos tienen a su disposición. Para ello, por un lado, observamos los patrones comunicativos multimodales implicados en la gestión de la toma de turnos, el rol activo del oyente y la construcción de alianzas y, por otra parte, fenómenos conversacionales como los episodios de habla simultánea, los relanzamientos, las secuencias de rectificación, los pares de adyacencia pregunta respuesta y los turnos co-construidos. Finalmente, esto nos ha permitido comprobar cuáles son las habilidades que los niños desarrollan, durante las edades estudiadas, que les permiten participar de forma efectiva en una conversación y el modo en el que estos desarrollan la competencia conversacional necesaria para convertirse en miembros socio-comunicativos competentes.

PALABRAS CLAVE

Toma de turnos, lenguaje infantil, multimodalidad, competencia conversacional, habilidades socio-comunicativas.

ABSTRACT

The present research focuses on the development of the socio-communicative skills and the conversational competence of young children. Following the theoretical and methodological framework of Conversation Analysis and Applied Linguistics, we have carried out a descriptive qualitative and quantitative study based on the analysis of naturally occurring spontaneous conversations. We have examined 30 transcripts and their audiovisual recordings in which 5 adults and 33 Galician children -18 boys and 15 girls aged from 2;06 to 4;05 years old- participate. We have reviewed a total of 12,577 verbal turns -6,321 spoken by adults and 6,256 by children- with the aim of covering a topic that has been neglected in the literature on first language acquisition, in particular of Spanish and Galician. Thus, we have investigated how children negotiate their participations and co-construct the interaction through the display and combination of their multimodal semiotic resources. To this end, we observed the multimodal communicative patterns involved in the management of turn-taking, the active role of the listener and the construction of aligments, on the one hand. On the other, we also explored conversational phenomena such as overlapping, relaunching, sequences of rectification, question-answer adjacency pairs and the co-constructed turns. Finally, all these features have allowed us to provide results about which abilities children learn to participate in a conversation effectively, and how they develop the conversational competence needed to become socio-communicative competent members.

KEYWORDS

Turn-taking, child language, multimodality, conversational competence, socio-communicative skills

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

ÍNDICE

Agradecimientos ..... **I**
Resúmenes ..... **III**

INTRODUCCIÓN **1**

PARTE I

ESTADO DE LA CUESTIÓN

1 De lo interaccional a lo conversacional: aproximaciones teóricas **9**
1.1 **La interacción social** **9**
1.2 **La conversación** **12**
1.2.1 El análisis de la conversación: los orígenes 14
1.2.2 Las características de la conversación 16
1.2.3 La organización de la conversación 18
1.2.3.1 La organización primaria de la conversación: la toma de turnos 19
1.2.3.1.1 Las unidades conversacionales 22
1.2.3.2 Segundo nivel de organización conversacional: las secuencias 27
1.2.3.2.1 Tipos de secuencias 29
1.2.3.3 Las transgresiones conversacionales 31

2 El análisis de la conversación y el estudio del lenguaje **39**
2.1 **La naturaleza social del lenguaje: antecedentes** **41**
2.2 **El uso del lenguaje en contexto** **43**
2.3 **El desarrollo pragmático infantil** **44**
2.3.1 La integración de la dimensión sociocultural al estudio de la interacción infantil 46
2.3.2 La estructura social y su impacto en el desarrollo del lenguaje infantil 48
2.4 **Los niños como miembros de la sociedad** **49**

3 Análisis de la conversación y habla infantil **53**
3.1 **Estudios sobre el habla infantil dentro del AC: panorámica general** **54**
3.2 **los tipos de contextos interaccionales infantiles: conversaciones simétricas y asimétricas** **56**
3.2.1 Conversaciones asimétricas: niños interactuando con adultos 57
3.2.2 Conversaciones simétricas: niños interactuando con niños 58
3.3 **la negociación y co-construcción de la conversación en edad temprana** **60**
3.3.1 Investigaciones centradas en el análisis del sistema de toma de turnos infantil 61
3.3.1.1 El estudio de los pares de adyacencia pregunta-respuesta en edad temprana 64
3.3.1.2 El estudio de la reparación en edad temprana 66
3.3.1.3 El estudio de los solapamientos en edad temprana 69

3.3.1.4 El estudio de la repeticiones en edad temprana....71
3.4 **el desarrollo de las habilidades interaccionales: los niños como conversadores competentes....74**
3.5 **la multimodalidad en la conversación infantil....76**

PARTE II

METODOLOGÍA Y DATOS

4 Cuestiones metodológicas....81
4.1 **Perspectivas metodológicas: los orígenes del estudio del desarrollo comunicativo infantil 81**
4.1.1 La lingüística de corpus y el AC al servicio del estudio del desarrollo comunicativo infantil 83
4.2 **Los datos....87**
4.2.1 El corpus Koiné: la fuente....87
4.2.1.1 Proceso de elaboración y transcripción del corpus....89
4.2.2 El sistema CHILDES....90
4.2.2.1 El formato CHAT....91
4.2.2.2 Herramienta de análisis automático de datos: CLAN....93
4.2.3 La muestra y sus criterios de selección....94
4.2.3.1 El tratamiento de los datos....99
4.2.3.2 El etiquetado....100
4.2.3.2.1 Los turnos no verbales....100
4.2.3.2.2 Las actividades....101
4.3 **Método: entre lo cualitativo y lo cuantitativo....108**
4.3.1 El método mixto....109
4.3.2 Las etapas del estudio: desarrollando un análisis mixto....110
4.3.2.1 Primera etapa: microanálisis cualitativo....110
4.3.2.2 Segunda etapa: análisis cuantitativo....112

PARTE III

ANÁLISIS Y RESULTADOS

5 EL ENFOQUE MULTIMODAL EN EL ESTUDIO DE LA INTERACCIÓN..... 121
5.1 **PATRONES COMUNICATIVOS MULTIMODALES EN EL CORPUS KOINÉ..... 123**
5.1.1 Patrones multimodales implicados en la gestión de la toma de turnos....123
5.1.1.1 Patrones comunicativos multimodales orientados a proyectar la autoselección del hablante 125

5.1.1.2 Patrones comunicativos multimodales orientados a proyectar la hetero-selección del próximo hablante 130
5.1.1.3 Patrones comunicativos multimodales orientados a proyectar la duración y finalización de una intervención verbal 136
5.1.2 Patrones multimodales implicados en la manifestación de la figura del oyente 139
5.1.2.1 Patrones comunicativos multimodales orientados a proyectar el rol activo de la audiencia 140
5.1.2.2 Patrones comunicativos multimodales orientados a captar la atención del interlocutor 143
5.1.2.3 Patrones comunicativos multimodales orientados a dirigir la atención del interlocutor hacia un punto de referencia 148
5.1.3 Patrones multimodales implicados en la negociación de alianzas entre los participantes de la interacción 151
5.1.3.1 Patrones comunicativos multimodales orientados a proyectar alineamiento con el resto de participantes y la acción comunicativa desarrollada 153
5.1.3.2 Patrones comunicativos multimodales orientados a proyectar ausencia de alineamiento entre los participantes y la acción comunicativa desarrollada 156
5.2 **CONSIDERACIONES FINALES 158**
6 LA NEGOCIACIÓN Y GESTIÓN DE LA TOMA DE TURNOS 161
6.1 **LOS SOLAPAMIENTOS 161**
6.1.1 Los interlocutores: ¿quién solapa el turno de quién? 162
6.1.2 Tipos de solapamientos: competitivos vs colaborativos 166
6.1.3 Solapamientos y lugares relevantes para la transición entre turnos 169
6.1.3.1 Reacción de los hablantes ante un episodio de habla simultánea 174
6.1.4 Los solapamientos en diversos contextos comunicativos 176
6.1.4.1 Los solapamientos en los episodios de descripción 176
6.1.4.2 Los solapamientos en los episodios de narración 179
6.1.4.3 Los solapamientos en los episodios de juegos 182
6.1.4.4 Los solapamientos en los episodios de conversación espontánea 184
6.1.4.5 Los solapamientos en los episodios de identificación 187
6.1.4.6 Contrastando los resultados de los solapamientos en las actividades analizadas 189
6.2 **Los relanzamientos 195**
6.2.1 Los relanzamientos y los interlocutores que participan en la interacción 196
6.2.2 Características de los relanzamientos 199
6.2.2.1 Relanzamientos efectivos vs no efectivos 199
6.2.2.2 Relanzamientos con modificación vs sin modificación 202
6.2.3 Causas que originan los relanzamientos: los contextos de solapamiento 206
6.2.4 Los relanzamientos en los distintos contextos comunicativos 207
6.2.4.1 Relanzamientos en los episodios de descripción 207
6.2.4.2 Relanzamientos en los episodios de narración 208

6.2.4.3 Relanzamientos en los episodios de juegos....209
6.2.4.4 Relanzamientos en los episodios de conversación espontánea....209
6.2.4.5 Relanzamientos en los episodios de identificación....210
6.2.4.6 Contrastando los resultados de los relanzamientos en las actividades analizadas....211
6.3 **Los problemas de comprensión y su organización interaccional....217**
6.3.1 Las secuencias de corrección: las reparaciones. 218
6.3.1.1 Tipos de reparaciones....219
6.3.1.2 Los tipos de reparaciones y los interlocutores: ¿quién repara a quién? 220
6.3.1.2.1 Reparaciones formuladas por adultos....221
6.3.1.2.2 Reparaciones formuladas por niños....223
6.3.2 Las secuencias de aclaración....228
6.3.2.1 Secuencias de aclaración formuladas por adultos....228
6.3.2.2 Secuencias de aclaración formuladas por niños....232
6.3.2.2.1 Fórmulas lingüísticas usadas por los niños para demandar una clarificación del mensaje previo 235
6.3.3 Las secuencias de malentendidos....236
6.3.3.1 Secuencias de malentendidos formuladas por adultos....236
6.3.3.2 Secuencias de malentendidos formuladas por niños....237
6.3.4 Los tipos de secuencias laterales internas de rectificación en los distintos contextos comunicativos....240
6.3.4.1 Las secuencias laterales internas de rectificación en los episodios de narración....240
6.3.4.2 Las secuencias laterales internas de rectificación en los episodios de descripción....241
6.3.4.3 Las secuencias laterales internas de rectificación en los episodios de juego....242
6.3.4.4 Las secuencias laterales internas de rectificación en los episodios de conversación....243
6.3.4.5 Las secuencias laterales internas en los episodios de identificación....245
6.3.4.6 Contrastando los resultados de las diferentes secuencias laterales internas de rectificación en los distintos contextos comunicativo....246
6.4 **Consideraciones finales....252**
7 LA CO-CONSTRUCCIÓN DE LA INTERACCIÓN Y EL DISCURSO COLABORATIVO....257
7.1 **Los turnos co-construidos....258**
7.1.1 Turnos conectados y turnos relacionados: tipologías y contextos de aparición....264
7.1.1.1 Turnos conectados: turnos colaborativos con estructura de enunciado asertivo....267
7.1.1.2 Turnos conectados: los turnos colaborativos con estructura de par pregunta-respuesta....271
7.1.1.3 Turnos relacionados: turnos que repiten el mensaje emitido en el turno previo y añaden contenido pragmático y semántico nuevo....275
7.1.1.4 Turnos relacionados: turnos que amplían el mensaje emitido en el turno previo complementando su contenido pragmático y semántico....277
7.1.2 Las unidades del discurso co-construido en los distintos contextos comunicativos....277

7.1.2.1 Turnos conectados y turnos relacionados en los episodios de descripción 278
7.1.2.2 Turnos conectados y turnos relacionados en los episodios de narración 279
7.1.2.3 Turnos conectados y turnos relacionados en los episodios de conversación 281
7.1.2.4 Turnos conectados y turnos relacionados en los episodios de identificación 283
7.1.2.5 Contrastando los resultados de las unidades del discurso co-construido en las distintas actividades analizadas 286
7.2 **Los pares de adyacencia pregunta-respuesta 291**
7.2.1 ¿Qué es una pregunta? Clases de preguntas 293
7.2.1.1 Tipos de preguntas según su forma gramatical 293
7.2.1.2 Tipos de preguntas según su relación con la estructura temática 294
7.2.1.3 Tipos de preguntas según su finalidad pragmática 297
7.2.2 ¿Qué son las respuestas? Clases de respuestas 299
7.2.2.1 Tipos de respuestas según su modalidad comunicativa 299
7.2.2.2 Tipos de respuestas según el grado de adecuación informativa con respecto a la información demandada en la pregunta 301
7.2.2.3 Tipos de respuestas según el número de participantes que responden 303
7.2.3 Los pares pregunta-respuesta en el corpus Koiné 304
7.2.3.1 Primeras partes de los pares pregunta-respuesta formuladas por adultos 304
7.2.3.2 Primeras partes de los pares pregunta-respuesta formuladas por niños 306
7.2.3.3 Las segundas partes de los pares pregunta-respuesta formuladas por los niños 313
7.2.3.4 La relación entre preguntas y respuestas 319
7.2.4 Los pares pregunta-respuesta en los distintos contextos comunicativos 323
7.2.4.1 Los pares pregunta-respuesta en los episodios de descripción 324
7.2.4.2 Los pares pregunta-respuesta en los episodios de narración 328
7.2.4.3 Los pares pregunta-respuesta en los episodios de juegos 334
7.2.4.4 Los pares pregunta-respuesta en los episodios de conversación espontánea 339
7.2.4.5 Los pares pregunta-respuesta en los episodios de identificación 345
7.2.4.6 Contrastando los resultados de los pares pregunta-respuesta en las distintas actividades 351
7.3 **Consideraciones finales 362**

Conclusiones 367

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 391

ÍNDICE DE EJEMPLOS 435

ÍNDICE DE TABLAS 439

ÍNDICE DE FIGURAS 441

ANEXOS 449

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

INTRODUCCIÓN

Resulta cuanto menos extraordinario observar cómo los seres humanos llevamos a cabo, algunas veces hasta de forma inconsciente, ciertas acciones cotidianas que realizamos a lo largo de nuestra vida de manera recurrente. Sin embargo, cuando nos detenemos a pensar, nos damos cuenta de que actividades que a primera vista aparentan gozar de una gran simplicidad son en realidad cuestiones que albergan una enorme complejidad en sí mismas. Esto es lo que ocurre exactamente con la conversación.

En las últimas décadas, muchos han sido los autores que han abordado dentro de la comunidad científica esta acción social –Sacks, Schegloff y Jefferson, 1974; Dore, 1979; Levinson, 1983, 1995; Dimitracopoulou, 1990; Gallardo Paúls, 1993; Tusón Valls, 1997; Briz Gómez, 2000; Ochs, 2000; García García, 2009; Stivers, Enfield, Brown, Englert, Hayashi, Heinemann y Yoon, 2009-. Todos coinciden en definir la conversación como la actividad social más típicamente humana caracterizada por su naturaleza dinámica y cooperativa.

Por este motivo, el estudio de este fenómeno comunicativo sigue encerrando una magia especial, difícilmente explicable, que cautiva a investigadores de diversas disciplinas y los impulsa a indagar entre lo más profundo de sus peculiaridades.

Es por ello que el interés que se esconde tras la presente investigación surge como resultado de la curiosidad personal por descubrir cómo se organiza, desde las primeras etapas del desarrollo socio-comunicativo de un individuo, una de las actividades cotidianas más habituales entre los seres humano y a través de la cual nos convertimos en seres sociales competentes y adquirimos toda clase de conocimiento lingüístico: la conversación.

Explorar el complejo mundo de la interacción supuso para mí un gran reto a nivel profesional, puesto que tuve que hacer un gran ejercicio de abstracción para poder adoptar el enfoque analítico necesario para llevar a cabo esta investigación. Esto se debe a que, como hablante, esta me resulta una actividad muy común y natural. Por otra parte, a nivel personal, la realización de este trabajo me regaló la posibilidad de aprender a ir de lo aparentemente simple a lo complejo y redescubrir el significado de aspectos que han sido y son una constante en nuestro día a día, ya sea como testigo pasivo o participante activo en esta acción social.

A pesar de la importancia que tiene la conversación en la vida de los seres humano, podríamos decir que, desde una perspectiva científica, el análisis de la conversación es un campo de estudio relativamente reciente y novedoso. Aun así, durante las últimas décadas, las aportaciones realizadas dentro de este marco de investigación han supuesto un gran avance en el estudio de las prácticas conversacionales de los hablantes de distintas lenguas como: inglés, francés, italiano, español, alemán, japonés o mandarín, entre otros – Gallardo Paúls, 1993, 1996; Tusón Valls, 1997; Briz Gómez, 2000; Cestero Mancera, 2000; Goodwin, 2002; Guidetti, 2002, 2005; Hayashi, 2005; García García, 2009; Burdelski, 2010; Stivers, Enfield y Levinson, 2010; Rossano, 2012; Casillas, 2013; Li, 2013, 2014 y Keel, 2015-.

Sin embargo, las conversaciones en las que participan hablantes infantiles no ha sido un tema muy explorado dentro de esta disciplina, aún menos si pensamos en lo referente a estudios sobre lenguas como el español o el gallego. Por todo ello, este trabajo tiene como objetivo principal analizar la organización conversacional del habla infantil en edad temprana y explorar su desarrollo. Con este propósito, nuestra investigación se centra en abordar dos pilares fundamentales que sustentan el núcleo de la comunicación a) las producciones verbales y b) el lenguaje no verbal en edad temprana, en lo que concierne al desarrollo de la competencia conversacional en español y gallego.

Por un lado, abarcaremos el estudio de aquellas cuestiones relacionadas con los aspectos verbales derivados de la alternancia de turnos que se produce durante una conversación -la selección del hablante, la distribución de las intervenciones y los fenómenos comunicativos que se derivan de ello-. Por otro lado, nos dedicaremos a examinar diversos elementos kinésicos implicados en este evento comunicativo –los gestos, la mirada, la postura corporal y la configuración espacial de los participantes-.

La relevancia de esta investigación radica en la repercusión y utilidad que tienen, en el ámbito del análisis del lenguaje infantil, los estudios basados en el análisis de conversaciones naturales en las que participan niños en edad temprana. Como defienden Dore (1979) y Levinson (1983), la conversación es la matriz donde nace el conocimiento lingüístico del que se nutren los niños durante el proceso de socialización a través del cual adquieren el lenguaje. En otras palabras, la interacción es el contexto inmediato más útil del que los niños disponen en las primeras etapas a la hora de adquirir no solo su desarrollo verbal, sino también los patrones socio-comunicativos necesarios para convertirse en seres sociales comunicativamente competentes (Ochs y Schieffelin, 1979, 1984; Duranti, Ochs y Schieffelin, 2012).

Por esta serie de motivos, trabajos como el nuestro pretenden aportar un granito de arena a la compleja tarea de descubrir cómo los niños desarrollan sus habilidades comunicativas en la infancia más temprana. Además, este tipo de investigaciones no solo contribuyen a mejorar los conocimientos teóricos de dicho ámbito, sino que, a nivel aplicado, también aportan beneficios a áreas como la lingüística clínica o la educación infantil, puesto que son muchas las cuestiones pragmáticas e interaccionales implicadas en diferentes patologías del lenguaje –(Gallardo Paúls y Valles González, 2008; Gallardo Paúls, 2009) y en el desarrollo socio-educativo de los más pequeños (Gil, Redondo y Arribas, 1996; Rodríguez Rodríguez, 2011; Ferrer Serrahima, 2012).

1.1 Objetivos específicos y preguntas de investigación

Tras haber mencionado brevemente el objetivo general que persigue esta investigación, consideramos necesario realizar un planteamiento detallado de los principales interrogantes y los objetivos específicos que motivaron la realización de la misma.

Si tuviésemos que resumir en un solo punto la razón que ha fundamentado la realización de esta tesis doctoral, podríamos concluir que esta fue el querer descubrir cómo los niños en edad temprana -de edades comprendidas entre los 2;06 y los 4;05 años- gestionan su

participación y negocian sus roles conversacionales durante el transcurso de interacciones en contextos de múltiples participantes entre igual (niños-niños) y con adultos (niños-adultos).

Nuestro trabajo está orientado a observar la realidad comunicativa que se da en conversaciones guiadas por adultos en las que participan varios niños en edad temprana. Para ello, siempre partiendo de una perspectiva émica (Ten Have, 2007:34), resulta imprescindible analizar las características principales del eje central a través del cual se organizan y distribuyen los roles de los participantes de una conversación: el sistema de toma de turnos.

Con esta finalidad, hemos diseñado una serie de preguntas de investigación y objetivos específicos que, mediante el estudio de aspectos concretos, nos ayudan a dibujar una panorámica completa del análisis del sistema de toma de turnos en edad temprana. Teniendo en cuenta estas consideraciones, las cuestiones a las que intentaremos dar respuesta son las siguientes:

1. ¿Qué fenómenos conversacionales se producen durante la toma de turnos de las interacciones que encontramos en nuestros datos?, ¿Qué características muestran los fenómenos localizados y en qué contextos tienen lugar?

2. ¿Qué similitudes y diferencias presentan los fenómenos derivados de la toma de turnos conversacional en los distintos contextos comunicativos que se recogen en los datos?

3. ¿Qué ocurre cuando se produce algún tipo de transgresión conversacional?, ¿En qué contextos se producen?, ¿Cómo actúan los participantes de las mismas?, ¿Existe alguna diferencia a ese respecto en relación a las distintas actividades que se llevaron a cabo durante la recogida de datos?

4. ¿Existen divergencias entre los distintos periodos de edad estudiados en torno a los aspectos que hemos mencionado previamente?, ¿Qué observamos en cada uno de los estadios de edad analizados en relación a los fenómenos que investigamos?

5. ¿Qué habilidades conversacionales y estrategias comunicativas son utilizadas por los niños que conforman la muestra que hemos analizado?, ¿Existen diferencias en función del tipo de interlocutor con el que interactúan o según la clase de contexto comunicativo en el que tiene lugar la conversación?

6. ¿Qué recursos multimodales son empleados por los niños para negociar sus roles conversacionales?, ¿Cómo, con qué propósito, en qué contextos y a qué edades los niños utilizan los recursos verbales y no verbales de los que disponen a nivel conversacional?

Este conjunto de interrogantes nos permitió construir el objeto de estudio y delimitar los objetivos específicos de esta investigación, los cuales enumeraremos a continuación:

- Objetivo 1: Identificar y describir los fenómenos derivados de la toma de turnos en conversaciones en las que participan niños en edad temprana con iguales y adultos.

- Objetivo 2: Analizar los fenómenos encontrados en relación a los distintos contextos comunicativos en los que se producen y determinar si hay diferencias cuantitativas y cualitativas según los diversos tipos de actividades que estudiamos.

- Objetivo 3: Verificar si existen o no diferencias en la frecuencia de aparición de los fenómenos analizados en las distintas franjas de edad examinadas.

- Objetivo 4: Analizar los recursos verbales y no verbales utilizados por los niños en relación a las diversas situaciones comunicativas que se gestan en la toma de turnos conversacional.

- Objetivo 5: Describir cómo los niños gestionan la negociación de los distintos roles conversacionales adoptados a través del despliegue de diferentes recursos multimodales con la intención de alcanzar el entendimiento mutuo que se co-construye turno a turno en una conversación.

- Objetivo 6: Explicar y evidenciar con nuestros datos por qué la conversación es considerada la matriz en la que los niños aprenden habilidades sociales y comunicativas que los convierte en participantes conversacionales competentes.

1.2 **Estructura del trabajo**

Para dar respuesta a todas estas cuestiones, hemos estructurado esta tesis doctoral en un total de 3 partes. En la primera de ellas –capítulos 1, 2 y 3-, realizamos un recorrido por las investigaciones más relevantes sobre el desarrollo socio-comunicativo infantil y las habilidades conversacionales en edad temprana con la intención de presentar un estado de la cuestión que reúna las contribuciones más destacadas que han aportado las distintas disciplinas científicas interesadas en el estudio de estos temas – la psicolingüística, la pragmática, el análisis de la conversación, la sociología del lenguaje, entre otras-. En otras palabras, presentaremos una panorámica de los distintos aspectos implicados en la conversación, los estudios que se han llevado a cabo sobre el español y otras lenguas, los resultados obtenidos en los mismos, sus aplicaciones, etcétera., con la intención de situar nuestro trabajo, y las conclusiones derivadas de este, en un contexto pertinente.

En la segunda parte –capítulo 4-, abordaremos las cuestiones metodológicas. En primer lugar, partiremos de una descripción de la metodología y del enfoque adoptado en la realización de la presente investigación. A continuación, explicaremos las características de los datos que hemos utilizado, el tratamiento de los mismos, las herramientas de análisis y el planteamiento que hemos realizado.

En la tercera parte –capítulos 5, 6 y 7-, expondremos los aspectos relacionados con el análisis y los resultados cualitativos y cuantitativos que hemos obtenido tras el estudio de los fenómenos verbales derivados de la alternancia de turnos conversacionales y de los recursos multimodales empleados por los participantes a la hora de negociar sus intervenciones y roles comunicativos. Finalmente, cerraremos este estudio presentando nuestras conclusiones y las aplicaciones que pueden derivarse de los resultados obtenidos en esta investigación.

El contenido que podemos encontrar en los 7 capítulos que conforman esta tesis doctoral es el siguiente:

En el capítulo 1, ofrecemos un recorrido por los estudios que abordan la interacción social, especialmente por aquellos que se centran en definir qué es la conversación, cuáles son sus características, cómo se organiza y cuáles son las unidades que la constituyen. En el capítulo 2, presentamos una panorámica general de los trabajos enmarcados dentro del análisis de la conversación y el estudio del lenguaje. Hemos abordado las primeras investigaciones relacionadas con la naturaleza social del lenguaje, el uso del lenguaje en contexto, el desarrollo pragmático y el papel de los niños como miembros sociales.

En el tercer capítulo, hemos recogido las investigaciones más relevantes sobre lenguaje infantil que han sido realizadas en el seno del análisis de la conversación. Concretamente, hemos indagado sobre los diferentes tipos de conversaciones, los principales fenómenos conversacionales relacionados con la co-construcción y la negociación de las participaciones infantiles en la conversación y, finalmente, nos hemos acercado a aquellos trabajos que tratan el desarrollo de las habilidades socio-comunicativas y los que adoptan un enfoque multimodal en el análisis de la interacción infantil.

En el cuarto capítulo, hemos abarcado las cuestiones metodológicas implicadas en el desarrollo de la presente tesis doctoral. En particular, hemos presentado los datos, el método utilizado y el marco metodológico del que partimos. En el capítulo 5, hemos mostrado el análisis de los patrones comunicativos multimodales que hemos identificado en los datos que constituyen la muestra. Concretamente, hemos explicado cada una de las diversas tipologías encontradas mediante la presentación de ejemplos y la exposición de los resultados cualitativos.

En el sexto capítulo, nos hemos centrado en el estudio de los fenómenos verbales derivados de la negociación y la gestión de la toma de turnos conversacional en edad temprana. Para ello, presentamos el análisis cuantitativo y cualitativo de los episodios de habla simultánea, los casos de relanzamientos y las secuencias de rectificación que surgen como consecuencia de los conflictos comunicativos que hallamos en nuestros datos.

En el capítulo 7, nos dedicamos a introducir los fenómenos conversacionales que se generan en la co-construcción de la interacción y el discurso colaborativo. Es decir, exponemos los resultados obtenidos tras el análisis cualitativo y cuantitativo de los distintos tipos de turnos colaborativos y los pares de adyacencia pregunta-respuesta. Por último, cerramos la presente tesis doctoral recopilando las conclusiones generales a las que hemos llegado tras abordar los diferentes aspectos analizados en esta investigación para ofrecer respuesta a cada uno de los objetivos específicos que hemos planteado en esta sección.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

PARTE I

ESTADO DE LA CUESTIÓN

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

1 DE LO INTERACCIONAL A LO CONVERSACIONAL: APROXIMACIONES TEÓRICAS

El estudio de los distintos aspectos que conforman el lenguaje ha sido un tema de gran interés para numerosos investigadores de diversos ámbitos y disciplinas –antropólogos, sociólogos, psicólogos, filósofos y, por supuesto, lingüistas. El eterno debate entre los distintos modelos teóricos sobre la adquisición y el desarrollo del mismo ha sido una constante a lo largo de la historia de los estudios relacionados con la interacción.

Debido a que nuestro objetivo no es teorizar acerca de las diferentes hipótesis sobre el origen y la adquisición del lenguaje, sino más bien, analizar las peculiaridades propias de las habilidades interaccionales de los niños en edad temprana, concretamente, aquellas relacionadas con la gestión y negociación de la toma de turnos en la conversación, no consideramos necesario comenzar esta investigación ofreciendo una explicación de cada uno de los diversos modelos teóricos sobre adquisición del lenguaje que han existido a lo largo de la trayectoria científica del estudio de esta cuestión.

Por esta razón, estimamos oportuno iniciar el presente trabajo posicionando al lector dentro del marco teórico que hemos adoptado para la realización de nuestro análisis, es decir, en el enfoque interaccional propio del análisis de la conversación. Para ello, a lo largo de este primer capítulo, abordando las características de la interacción humana, definiremos qué entienden por conversación los distintos autores que se han dedicado a su estudio, presentaremos los orígenes teóricos del análisis de la conversación como disciplina científica, exploraremos los distintos niveles de la organización conversacional y expondremos cada una de las unidades que conforman la acción comunicativa de conversar.

1.1 LA INTERACCIÓN SOCIAL

El fenómeno de la interacción social ha sido tratado por diferentes autores desde diversas perspectivas científicas. Entre ellos, nos gustaría destacar tres investigadores que, bajo nuestro punto de vista, definen esta acción de forma precisa y, además, coinciden con la perspectiva que adoptamos en el presente trabajo.

A este respecto, Filipi (2014:72) considera que la interacción social es el producto de la acción creada entre hablante y oyente a través de la cual se produce una demostración pública del modo en el que la intersubjetividad y el entendimiento mutuo se co-construyen y dan forma a los turnos emitidos por los interlocutores. Compartiendo este mismo enfoque, Casillas (2014:53) señala que la interacción se caracteriza por presentar una estructura de dar y tomar que los interlocutores utilizan para converger en la comprensión de la intención comunicativa mediante procesos como la aclaración, la corrección y la continuación del mensaje. Como acabamos de apreciar, ambas definiciones nos aportan una visión general de lo que implica la acción de interactuar.

Sin embargo, uno de los autores que más ha profundizado en el estudio científico de este tema ha sido Levinson (2006), quien postula que la interacción social es la base de la socialización humana. En su obra, el investigador defiende que, aparte de existir ciertos elementos en la interacción que sufren la influencia de determinados aspectos culturales, encontramos también otros principios que tienen lugar de forma sistemática, independientemente de la lengua o la cultura a la que pertenezcan sus hablantes.

Levinson (2006) puntualiza que las raíces de la socialización humana descansan en la especial capacidad que tenemos los hombres y mujeres para la interacción social porque en ella se sostienen las claves de la evolución de la humanidad y, como consecuencia, la correspondiente evolución del lenguaje. Según su enfoque, la capacidad del lenguaje que poseemos los seres humanos surge como resultado de una necesidad que ya existía con antelación al origen del mismo, la necesidad de comunicarse en el proceso interactivo. Esta idea queda perfectamente reflejada en la siguiente cita: "*Language didn't make interactional intelligence possible, it is interactional intelligence that made language possible as a means of communication*" (Levinson, 1995:232).

Ahora bien, ¿qué argumentos maneja el autor a la hora de considerar que existen ciertos aspectos de la interacción interpersonal que son comunes a la especie humana y que no muestran diferencias en relación con la lengua o la cultura en la que estos tienen lugar?

Para Levinson (2006), los humanos estamos dotados de forma natural de una serie de habilidades cognitivas y una disposición conductual que sinérgicamente trabajan juntas para otorgar ciertas cualidades especiales a las interacciones humanas que tienen lugar cara a cara. Basándose en esta premisa, el investigador enumera una serie de argumentos que avalan esta reflexión.

En primer lugar, menciona el hecho de que, en tiempos remotos, los viajeros llegaban a tierras desconocidas y se producían negociaciones entre distintas civilizaciones de forma efectiva, a pesar de no compartir una lengua compartida. Esta circunstancia puede llevarnos a pensar que existe una base común de la interacción, independientemente de la cultura o el código manejado, puesto que, ante la ausencia de un lenguaje compartido, la mímica o los gestos icónicos eran utilizados con la finalidad de comunicarse e interactuar.

Otro de los juicios que recoge el autor a favor de la universalidad de ciertos aspectos interaccionales es la idea de que los niños, ya desde edades muy tempranas -en etapas pre-verbales-, son capaces de mostrar un reconocimiento de la estructura de "dar y tomar" que caracteriza la toma de turnos que se produce en todos los tipos de interacciones (Bruner, 1977). Asimismo, basándose en los resultados recogidos en el trabajo de Goodwin (2003), en la cual se observa cómo se comunican pacientes que padecen afasias, Levinson (2006) argumenta que cuando alguno de los canales de comunicación sufre restricciones, como ocurre en el caso de estos individuos, la interacción sigue teniendo presencia, aunque el lenguaje haya desaparecido.

Por otra parte, el autor también menciona que aquellos casos en los que los participantes de la interacción producen "code-switching" -alternancia de código- sin que ocurra ningún tipo

de cambio en la organización de la misma, evidencia el hecho de que la estructura de la interacción es independiente al código lingüístico que utilicen los hablantes (Muysken, 2000). Además, citando los trabajos de Moerman (1989), Clancy, Thompson, Suzuki y Tao (1996) y Hayashi (2003), el lingüista postula que los resultados de estos estudios, los cuales abarcan el estudio de la estructura conversacional desde perspectivas interlingüísticas e interculturales, muestran ciertas similitudes significativas en diversos aspectos de la estructura interaccional. Dato que resulta ser otro punto a favor de la argumentación que defiende que la interacción verbal presenta una estructura primaria de carácter universal.

Así mismo, a mayores de las consideraciones generales que acabamos de enumerar, el investigador analiza con más precisión las propiedades comunes del output o la producción verbal que se genera durante la interacción humana. Por una parte, Levinson (2006) señala que las respuestas dadas por los individuos son contestaciones que se dan hacia intenciones o acciones y no hacia comportamientos. Precisamente, esta interpretación del comportamiento de los demás es lo que el autor considera como una precondición para que se produzca la interacción.

Del mismo modo, otra de las características comunes que el investigador menciona es el hecho de que la interacción es mayoritariamente un proceso basado en la cooperación entre los participantes implicados en la misma. Esta peculiaridad está relacionada con que el intercambio comunicativo se componga de cadenas o secuencias de acción que se rigen por la expectativa que se produce segundo a segundo en el intercambio comunicativo y no por un conjunto de reglas fijas y cerradas.

Un claro ejemplo de esta circunstancia lo encontramos en aquellas ocasiones en las que un hablante realiza una pregunta. Ante esta situación, lo estructuralmente previsible sería que se produjese una respuesta inmediata a la pregunta anterior. No obstante, no existe ninguna circunstancia que obligue a que, tras una pregunta, se tenga que producir necesariamente la respuesta prevista, puesto que el interlocutor puede contestar a este interrogante mediante la emisión de otra pregunta o produciendo un silencio.

Por otra parte, Levinson (2006) reconoce como otra propiedad universal de la interacción la correspondencia entre los distintos roles de los participantes y a la alternancia de los mismos. Este se refiere a la sucesión que tienen lugar en la toma de turnos que se produce en toda conversación, independientemente de la lengua y la cultura a la que pertenezcan sus hablantes. Es necesario tener presente que, a pesar de ser este un aspecto común a todas las interacciones humanas, las particularidades que rodean a este proceso son sensibles al contexto en el que se producen y, por lo tanto, varían dependiendo de la situación, la cultura, el tipo de participante implicado, entre otros factores.

Otro de los elementos universales que se abordan en la obra de Levinson (2006) es el hecho de que, en todo tipo de interacción humana que tiene lugar cara a cara, los participantes despliegan una serie de recursos semióticos multimodales. Esto se debe a que las personas no solo nos comunicamos a través del lenguaje verbal, sino que, independientemente de las

diferencias culturales que puedan existir al respecto, el lenguaje no verbal –la mirada, los gestos, la postura corporal, etcétera. - tiene una presencia destacada en todas las interacciones sociales, especialmente, en las que ocurren cara a cara.

Tras recoger varios de los argumentos expuestos por el autor, es importante aclarar que Levinson no defiende la inexistencia o influencias de las posibles diferencias culturales que tienen lugar en los diversos procesos comunicativos, sino todo lo contrario. Es decir, el investigador considera que su teoría debe ser entendida como la demostración de la existencia de un conjunto de aspectos que sí son comunes a la forma de interactuar de la especie humana. Para él, estos principios compartidos son los responsables de que, al tomar contacto con aspectos particulares y locales en una determinada cultura, se produzcan diferencias en las interacciones protagonizadas por individuos de distintas sociedades, como se recoge en la siguiente cita.

> The answer is that the interaction engine is not to be understood as an invariant, a fixed machine with a fixed output, but as a set of principles that can interdigitate with local principles, to generate different flavors (Levinson, 2006:56).

En definitiva, tras observar los datos recogidos en los trabajos que hemos citado en este apartado, la presente investigación parte de una idea de interacción social entendida como un proceso que, pese a mostrar particularidades propias en cada cultura, presenta patrones generales comunes. Estos se caracterizan por mostrar una producción co-construida entre hablantes y oyentes durante la cual se genera intersubjetividad y se negocia el entendimiento mutuo a tiempo real a través de una dinámica de dar y tomar.

1.2 La conversación

A pesar de que la conversación puede parecer, a simple vista, un fenómeno ordinario y sencillo, cuando nos acercamos a observar desde un punto de vista analítico, resulta paradójico que precisamente en esta "naturalidad" y "cotidianidad" es donde radica la dificultad de su estudio. Como señala García García (2009:24), descubrir qué es exactamente una conversación resulta una tarea tan sumamente difícil como el hecho de reparar en la existencia de este fenómeno, puesto que, dada su omnipresencia y universalidad en la vida cotidiana, este tiende a pasar desapercibido y a ser considerado una acción comunicativa más que carece de complejidad. Circunstancia que no hace más que incrementar el interés y la pasión de los investigadores por explorar lo que se esconde detrás de la aparente simplicidad que la caracteriza.

El término "conversación" ha sido abordado desde diversas perspectivas. Esta circunstancia ha provocado que los diferentes autores que han analizado sus características hayan hecho hincapié, según los intereses de cada uno, en aspectos variados. Sin embargo,

comprobaremos que los puntos comunes que constituyen este fenómeno son más abundantes de lo que puede parecer en un principio.

En primer lugar, como no podía ser de otro modo, comenzaremos este recorrido acercándonos a la visión de la conversación que los padres del análisis de la conversación, los sociólogos Sacks, Schegloff y Jefferson (1974:700), sostienen. Para estos autores, la conversación consistía en: "*a vehicle for interaction between parties with any potential identities, and with any potential familiarity*". Es decir, la conversación fue definida en los primeros trabajos de estos autores como un recurso para la interacción que surge de manera espontánea entre un número indefinido de individuos que no tienen previamente determinados los distintos roles participativos que pueden adoptarse durante este tipo de intercambio.

En esta misma línea, en la que la conversación es definida en términos generales, la lingüista Tusón Valls (1997:11) entiende que esta es una acción comunicativa cotidiana y enfatiza que, a través de ella, se desarrolla el proceso de socialización humana. Concretamente, la autora considera que la conversación es:

> "Una de las actividades más típicamente humanas que forma parte de nuestra vida cotidiana de manera esencial, ya que, a través de las conversaciones, nos comportamos como seres sociales" (Tusón Valls, 1997:11)

En relación a las características expuestas hasta el momento, han existido otros investigadores que han puesto énfasis en la naturaleza social primaria de este fenómeno comunicativo. Entre ellos, nos encontramos a Dimitracopoulou (1990:1), quien señala que: "*conversation is certainly a ubiquitous and an apparently quite natural social activity*". Asimismo, coincidiendo con esta visión, la antropóloga Ochs (2000:231) añade que: "*the ordinary conversation is an informal resource for transforming self and society*".

Por otro lado, lingüistas como Meneses (2002:436), a pesar de mencionar también el carácter social de la conversación, introduce una visión más discursiva de la misma, como observamos en sus propias palabras: "*la conversación es un tipo de comunicación cooperativa y una negociación estratégica en donde los interlocutores trazan sus propósitos*". Del mismo modo, Briz Gómez (2000) habla sobre este fenómeno en términos principalmente lingüísticos:

> "Una conversación es un tipo de discurso oral, la manifestación prototípica de lo oral, dialogal, caracterizado por la inmediatez comunicativa, su dinamismo y carácter cooperativo y por la alternancia de turnos no predeterminada". (Briz Gómez, 2000:225).

A pesar de los distintos enfoques –sociológicos, antropológicos y lingüísticos- desde los cuales se ha abordado este acto comunicativo a lo largo de su trayectoria científica, comprobamos que, desde los orígenes de su estudio hasta la actualidad, diversos investigadores han coincidido en la idea de que la cuna de la adquisición del lenguaje no es otra que la

conversación. Autores como Dore (1979:360) defienden que la conversación es la fuente de todo tipo de conocimiento lingüístico adquirido por los niños:

> "Conversation is the most immediate and determinative context of communication. Almost everything the child learns as language in his early years derives from conversational contexts and the activities to which they relate. Conversation provides both the forms conventionally used by the child´s community and the pragmatic interpretations of utterances by others in actual contexts." (Dore, 1979:360)

Esta visión de la conversación entendida como núcleo en el que reside la adquisición lingüística en edad temprana también fue defendida años más tarde por lingüistas como Levinson (1983:284) quien apunta que la conversación es: "*the prototypical kind of language usage, the form in which we are all first exposed to language –the matrix for language acquisition-*".

En la misma dirección, investigaciones más recientes vuelven a subrayar esta noción de conversación, como muestra el trabajo de Stivers et al. (2009:10587), donde, nuevamente, el peso que tiene este evento comunicativo en la adquisición del lenguaje infantil es puesto en valor: "*Informal conversation is where language is learned and where most of the business of social life is conducted*".

En definitiva, entre toda esta diversidad de definiciones observamos que existe una serie de factores comunes que nos llevan a concluir que el acto de conversar es, sin duda alguna, una acción social donde el discurso oral tiene un papel destacado -aunque no exclusivo-, debido al importante papel del lenguaje no verbal en la interacción, que requiere la cooperación de los participantes y a través del cual los individuos nos convertimos en seres competentes desde el punto de vista social y lingüístico.

1.2.1 El Análisis de la Conversación: los orígenes

El análisis de la conversación –desde ahora (AC)- es una corriente teórica y metodológica que surge entre finales de la década de 1950 e inicios de la década de 1960 como respuesta al desacuerdo con las metodologías empleadas por los sociólogos de la época, las cuales se caracterizaban, fundamentalmente, por presentar un análisis principalmente cuantitativo basado en categorizaciones arbitrarias que se consideraban garantía de objetividad. Según postula Hirsch (1989:10), uno de los clásicos interrogantes en la Sociología ha sido siempre el saber cómo el orden social llega a ser establecido, mantenido y transmitido a través de la acción social.

Dado que el lenguaje como acción social ha sido una parte importante en este proceso, esta circunstancia despertó el interés de una parte de la Sociología liderada por Garfinkel quien fundó la Etnometodología. Esta escuela tuvo, desde sus orígenes, el objetivo de analizar los

métodos usados por los miembros de la sociedad durante interacciones cotidianas para construir y mantener el orden social (Button, 1991; Aheans, 2012).

Como consecuencia de este interés, el AC nace de la mano de tres sociólogos de la rama de la Etnometodología -Harvey Sacks, Emmanuel Schegloff y Gail Jefferson- que cambiarían, desde entonces, el paradigma del estudio de la interacción humana. Estos consideraban que los métodos más importantes para establecer el orden social se encontraban en aquellos principios que estructuraban las conversaciones de la vida diaria (Sidnell y Stivers, 2013:1).

Por esta serie de razones, podemos afirmar que los orígenes del AC son el resultado de la fusión entre las tradiciones etnometodológicas e interactivas (Goodwin y Heritage, 1990:286). Autores como Psathas (1995:3) defienden que los principios del AC coincidían con la premisa etnometodológica de considerar que las acciones sociales de la vida cotidiana son acciones prácticas que deben ser examinadas como logros prácticos que tienen lugar al momento y cuya organización se produce localmente e in situ.

En otras palabras, el objetivo principal de esta disciplina ha consistido en descubrir cómo se estructura el habla en funcionamiento o, lo que es lo mismo, estudiar la conversación entendida como actividad social que se organiza segundo a segundo de forma coordinada entre las personas que participan en ella.

Uno de los rasgos fundamentales de esta corriente de estudio ha sido, desde siempre, su interés por estudiar la conversación como acto natural y espontáneo. Es por ello que, entre los requisitos relacionados con el objeto de estudio utilizado en las investigaciones realizadas bajo el marco del AC, siempre ha estado presente el uso de datos dialógicos de índole ecológica. Esta corriente ha presentado, desde su nacimiento, una tendencia por el análisis de conversaciones reales –datos naturales- evitando, en todo momento, el empleo de datos de laboratorio, puesto que consideran que este tipo de grabaciones condiciona el análisis desde el principio.

Precisamente, este hecho es una de las características fundamentales que diferencia el AC de otras disciplinas científicas con intereses relacionados como son: la psicología social -la cual también desde los años 70 emplea en sus investigaciones datos dialógicos, aunque estos presentan un carácter más "artificial", como es frecuente en los estudios llevados a cabo en laboratorios[1]- (Gallardo Paúls, 1996:20).

Por otra parte, es imprescindible aclarar, como señala Wooffitt (2005:22), que, a pesar de la relación que existe entre el AC y la sociología, esta no debe ser entendida como una vinculación de interés temático, ya que el estudio del lenguaje y la comunicación nunca fue un tema central para esta disciplina. En otras palabras, debemos tener presente que la conexión entre el lenguaje oral y la sociología no radica en el objeto de estudio, sino en el recurso empleado por los sociólogos para realizar sus trabajos. Esto se debe a que los investigadores de este campo se basaban en el uso de datos orales para llevar a cabo estudios sobre el

[1] Más información ver apartado 4.1 del capítulo 4.

comportamiento humano en distintos contextos, al mismo tiempo que analizaban su relación con los diversos actores que componen la sociedad.

En definitiva, como recoge Tusón Valls (2002:132), es necesario recordar que las primeras obras centradas en el estudio de la conversación no nacieron de la lingüística propiamente esta, sino de corrientes como la sociología -Goffman (1959, 1964), Garfinkel (1964, 1967)-, la antropología -Gumperz y Hymes (1964, 1972)- y la filosofía -Austin (1962), Searle (1964, 1969) y Grice (1975)-. Esto se debe a que estos autores mostraron interés por el análisis sistemático de los usos lingüísticos ordinarios con el propósito de comprender el comportamiento humano y el funcionamiento de la vida social y cultural.

Por esa razón, el AC tiene como objetivo principal describir el orden y la estructura que hace posible que se produzca una conversación a través de la cooperación segundo a segundo de los participantes implicados en la misma. Para el AC, las unidades de habla deben ser entendidas teniendo en cuenta su relación con el turno previo y el turno subsiguiente que ha generado la emisión de la misma. Lo que resulta importante para este enfoque de estudio no es comprobar hipótesis previas pre-configuradas, ni proponer reglas para analizar ciertos fenómenos comunicativos, sino descubrir y describir el modo en el que se origina la conversación sin dejar de lado ningún aspecto que pueda surgir en este proceso por insignificante que pueda llegar a parecer.

1.2.2 Las características de la conversación

La conversación presenta un conjunto de características formales que la diferencia de otras clases de interacciones interpersonal. En una de las obras más citadas en el campo del AC –"A simplest systematics for the organization of turn-taking in conversation"-, Sacks et al. (1974) presentaron una serie de rasgos que definen lo que ellos denominan la naturaleza primaria de la conversación –la toma de turnos no predeterminada-. En ese trabajo, centrado en el análisis de un amplio número de conversaciones contenidas en un corpus, se recoge un estudio exhaustivo de cómo se organiza y cuáles son las características más importantes de la conversación espontánea. Esto sirvió para distinguir este evento comunicativo de otros tipos de intercambios interaccionales.

Dentro de las innumerables e importantes aportaciones que estos autores han presentado, se encuentran los 14 rasgos interlocutivos fundamentales de una conversación. Para Sacks et al. (1974:700-701), estos principios giran esencialmente en torno al intercambio de turnos que se produce en una conversación. Además, estos dejan patente el hecho de que muchos de esos atributos son compartidos por otras acciones comunicativas. Sin embargo, los autores recalcan que para que exista una conversación espontánea necesitamos detectar la presencia simultánea de los siguientes 14 rasgos.

1. El cambio de hablante es recurrente, una de las características más significativa de la conversación es que es dialogal.
2. En general, cada vez habla un único participante.
3. Los solapamientos (habla simultánea) son frecuentes pero breves.
4. Las transiciones más abundantes entre turnos de palabra no son espaciadas, es decir, se producen sin intervalos ni solapamientos.
5. El orden de turnos no es fijo, sino variable.
6. La duración de turnos no es fija sino variable, aunque se tiende a un cierto equilibrio.
7. La duración de la conversación no se especifica previamente.
8. Lo que dicen las partes no se especifica previamente.
9. La distribución relativa de los turnos no se especifica previamente.
10. El número de participantes puede variar.
11. La conversación puede ser continua o discontinua.
12. Existen técnicas para la distribución de turnos.
13. Se utilizan distintas unidades construccionales del turno (palabra, frase, oración).
14. Existen mecanismos de reparación para los errores o incumplimientos de la toma de turnos.

Desde un punto de vista más próximo a la lingüística, investigadores como Gallardo Paúls (1996), Cestero Mancera (2000) o Briz Gómez (2002) han añadido a la definición de conversación ciertas caracterizaciones que gozan de un carácter fundamentalmente pragmático. Aun así, cabe recordar que estas puntualizaciones pragmáticas se inspiran fundamentalmente en los 14 rasgos que acabamos de mencionar y que fueron elaborados previamente por Sacks et al. (1974). De igual modo, autores como Rühlemann (2007:49) simplifican este listado y concluyen que las 5 características principales de una conversación son: a) el contexto compartido, b) la co-construcción de la interacción, c) el hecho de que se produce en tiempo real, d) la gestión de las relaciones entre interlocutores y e) la gestión del discurso.

Según explica Gallardo Paúls (1996:25-27), la representación pragmática de la conversación se basa en la búsqueda de características internas que permitan identificar qué acontecimientos comunicativos son conversacionales, dejando a un lado aquellos elementos relacionados con la situación, el tema, la relación entre participantes, etcétera. Teniendo en cuenta esta premisa, la autora propone lo siguiente. Por un lado, encuentra rasgos interactivos, basados en el dinamismo dialogal de la simultaneidad de los roles de hablante y oyente. En este nivel, la lingüista enmarca características como: el sistema dual de toma de turnos, el carácter actual, la inmediatez y una estructura triple básica.

Por otro lado, esta menciona que los rasgos conversacionales que permiten diferenciar la conversación de cualquier otro tipo de evento comunicativo son aspectos como la toma de turno libre, la alternancia, el orden variable, la duración variable, el contenido de los turnos no

predeterminado, el número de participantes variable, la longitud del encuentro no predeterminada, la construcción pormenorizada, el turno por turno y la retroalimentación.

Por su parte, Briz Gómez (2002:1-2) también sintetiza el amplio listado de rasgos conversacionales presentado por Sacks et al. (1974) en solo 6 particularidades. De acuerdo con el autor, la conversación se caracteriza por ser: oral, dialogal, inmediata, dinámica y cooperativa. Sin embargo, este enfatiza que solo existe un único rasgo exclusivo de la conversación que la distingue del resto de los tipos de discursos dialogales, este es, la alternancia de turnos no predeterminada.

En definitiva, si queremos basarnos en una definición de la acción comunicativa de conversar que englobe los distintos rasgos y los diferentes puntos de vista que acabamos de mostrar, consideramos que la concepción de conversación ofrecida por Cestero Mancera (2000:19) es la que, a nuestro juicio, aglutina, de forma más precisa, la diversidad de atributos que componen este evento comunicativo, como observamos en la siguiente cita:

> "Podemos definir la conversación como una secuencia interactiva de intervenciones, realizadas por interlocutores diferentes de la misma categoría real o funcional, con una organización general determinada no convencionalizada ni planificada y con una organización pormenorizada no predeterminada, producida mediante el funcionamiento de un mecanismo de alternancia de turnos no controlado o dirigido de forma unilateral, y cuyo objetivo social es, en principio, la comunicación por la comunicación". (Cestero Mancera, 2000:19).

Así, si analizamos de forma minuciosa las diferentes clasificaciones que acabamos de presentar, podemos apreciar lo siguiente. Tanto si nos inclinamos por un enfoque centrado en lo sociológico, como si lo hacemos en el fundamentado en lo pragmático, hemos observado que existen ciertas similitudes que convierten a la conversación en una acción comunicativa singular y única.

No obstante, no podemos obviar que el único rasgo primario y propio de la conversación es que la sucesión de turnos que se produce entre los participantes es un acto no planificado ni controlado. Precisamente, comprobamos que lo que caracteriza a este evento comunicativo es justamente lo contrario, ya que la toma de turnos de una conversación está expuesta a los impredecibles cambios que van aconteciendo segundo a segundo en el transcurso de la misma.

1.2.3 La organización de la conversación

Uno de los principales focos de interés para los investigadores dedicados al AC ha sido el estudio de la organización conversacional. Cabe destacar que, precisamente este fenómeno presenta diferentes niveles de análisis y la relación entre los mismos es de carácter jerárquico (Briz Gómez, 2000:233). Concretamente, la conversación se estructura en dos escalas principales.

Por un lado, si partimos de un análisis pormenorizado de la misma, encontramos lo que Sacks et al. (1974:725) denominan "local management". Es decir, la estructura primaria o pormenorizada del intercambio conversacional -la toma de turnos-. Por otro lado, el siguiente nivel de análisis está compuesto por estructuras más complejas que presentan tres o más turnos –las secuencias conversacionales-.

1.2.3.1 La organización primaria de la conversación: la toma de turnos

Como señala Tusón Valls (2002:137), el sistema de toma de turnos está presente y regula numerosas actividades humanas como, por ejemplo, el tráfico, las ceremonias, los juegos, las compras, los debates y, por supuesto, las conversaciones espontáneas. Daba su destacada presencia en la vida cotidiana de las personas, una de las características más llamativas que este sistema muestra es su capacidad para adaptarse a las particularidades de cada una de las situaciones en las que tiene lugar, como bien señalan los padres del AC en el siguiente fragmento:

> "For the investigator of turn-taking systems per se, it is not surprising that turn-taking systems can be workably built in various ways. Since they are used to organize sorts of activities that are quite different from one another, it is of particular interest to see how operating turn-taking systems are characterizable as adapting to properties of sorts of activities in which they operate" (Sacks et al., 1974:696).

En esta flexibilidad y facilidad de adaptación, propia del sistema de toma de turnos, es donde radica su naturaleza compleja. El sistema de toma de turnos resulta sensible al contexto en el que se produce. A pesar de ello, su existencia no se ve limitada por ningún aspecto contextual o, lo que es lo mismo, en términos de Sacks et al., (1974:699):

> "A characterization of turn-taking organization for conversation could be developed which would have the important twin features of being context-free and capable of extraordinary context-sensitive". (Sacks et al., 1974:699)

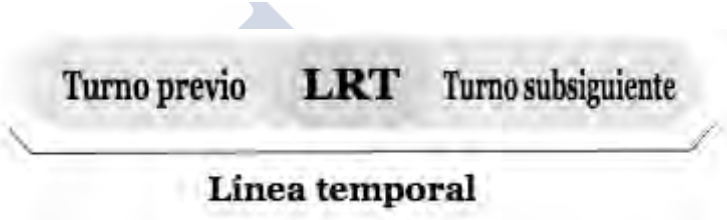
Por otra parte, aunque la alternancia de turnos está presente en todo tipo de conversaciones, independientemente de los diversos factores contextuales que se vean implicados en ella, observamos que esta se muestra extremadamente sensible a cualquier factor contextual de la conversación –participantes, tema, lugar, situación o relación entre los interlocutores-. Aun así, no podemos obviar el hecho de que existe un conjunto de patrones y reglas que permiten que la distribución de turnos se desarrolle de forma estructurada.

Tras observar en sus datos el modo en el cual los participantes de una conversación alternaban sus intervenciones de manera mayoritariamente fluida y efectiva, Sacks et al. (1974) llegaron a la conclusión de que existen principalmente dos mecanismos que regulan la sucesión

de turnos durante el transcurso de una conversación. Estos fueron denominados por los autores a) autoselección y b) heteroselección.

Estas técnicas de distribución de turnos tienen lugar en un momento concreto del intercambio conversacional. Según apuntan estos investigadores, la autoselección o la heteroselección de un hablante ocurren en los distintos intervalos temporales que se producen entre los turnos emitidos por los diferentes participantes. En otras palabras, estos mecanismos de selección de hablante suelen ser empleados por los participantes implicados en una conversación en los lugares relevantes para la transición (LRT) –Sacks et al. (1974)-. Estos LRT se pueden reconocer gracias a diferentes indicios de carácter prosódico, gestual, sintáctico o léxico.

Figura 1. Representación gráfica de los lugares relevantes para la transición de turnos



Otra de las aportaciones más destacadas que los padres del AC han ofrecido al estudio de esta disciplina ha sido la descripción de las reglas de distribución de turnos. Como hemos ido mencionando, estos investigadores postularon la existencia de unos patrones conversacionales que están presentes en toda conversación espontánea y que regula la distribución de las distintas intervenciones que realizan los participantes de un intercambio conversacional. Este conjunto de reglas está compuesto fundamentalmente por dos principios generales que, a su vez, se subdividen en tres variantes diferentes, como observaremos a continuación:

- Regla 1: Es aquella que se aplica inicialmente en el primer LRT de la conversación y presenta tres situaciones particulares.

  1a) En el caso de que el hablante que esté ejerciendo la palabra (H1) seleccione al próximo hablante (H2), el H1 debe dejar de hablar para que H2 pueda proceder a realizar su intervención. En la transición entre los diferentes turnos de los distintos participantes es donde tiene lugar el primer LRT, tras haber sido seleccionado el H2. Este mecanismo es lo que se conoce como "heteroselección".

  1b) En el caso de que un H1 no seleccione a un H2, cualquier otro participante tiene derecho a autoseleccionarse para iniciar el siguiente turno.

1c) En el supuesto de que H1 no haya seleccionado a un H2, y ningún otro participante se haya autoseleccionado para llevar a cabo el siguiente turno, el H1 puede continuar ejerciendo su derecho al habla.

- Regla 2: Esta regla es la que se aplicaría en todos los LRT subsiguientes y consiste en la re-aplicación de la regla 1 (a,b,c) en caso de que, en el primer LRT, no hayan operado las reglas 1a y 1b, según la previsión de que el hablante que estaba ejerciendo la palabra haya continuado hablando como postula la regla 1c. Este mecanismo actúa de manera sucesiva hasta que se produzca un cambio de hablante.

En otras palabras, cuando se origina un primer LRT que posibilita un cambio de turno, los hablantes pueden optar por dos opciones ante este supuesto. La primera –la heteroselección- consiste en seleccionar a otro participante de la conversación como el próximo candidato para tomar el turno de habla. Esta indicación puede llevarse a cabo de forma explícita o implícita, como señala Lerner (1993, 2003).

Para este autor, la selección explícita de hablante se puede realizar a través de acciones como el uso de un apelativo, la dirección de la mirada del hablante hacia el destinatario del turno o una invitación abierta a tomar la palabra, como puede ser la primera parte de un par de adyacencia. Por otra parte, según el investigador, una técnica de distribución de turno implícita puede ser, por ejemplo, la posición secuencial de un turno. Lerner (2003:194) denomina este mecanismo de heteroselección implícita "post-expansion addressing". A continuación, observaremos un ejemplo que ilustra cómo la posición secuencial de un turno puede servir para seleccionar de forma tácita a un interlocutor determinado como próximo hablante en potencia durante una conversación de múltiples participantes.

Ejemplo 1. (Lerner, 2003:193)

1-Sy: See Death'v a Salesman las' night?
2-Jim: No.
3-((pause))
4-Sy: Never see(h)n it?
5-Jim: No.

Como podemos comprobar en el ejemplo 1, en una secuencia como la presente, formada por un conjunto de pares de adyacencia, una vez obtenemos la respuesta del primer par pregunta-respuesta, es posible emitir una segunda pregunta relacionada con la respuesta que acabamos de recibir para volver a seleccionar a la persona que nos ha respondido a la pregunta previa como el posible próximo hablante en potencia.

En otras palabras, basándonos en la explicación propuesta por Lerner (2003:193), la posición de un turno de habla, como acción que se produce dentro de una secuencia de acciones, puede utilizarse como recurso de heteroselección tácito en una conversación.

Por otra parte, la segunda técnica de distribución de hablantes –la autoselección- ocurre cuando una de las personas que interviene en el intercambio comunicativo, ya sea la que estaba hablando anteriormente u otro participante distinto, toma o retoma su turno de palabra sin que nadie le haya seleccionado previamente.

En definitiva, es importante recordar que, a pesar de que este conjunto de mecanismos permite que los participantes de una conversación ejerzan de forma efectiva sus derechos y obligaciones como hablantes y oyentes, la conversación no siempre se produce de forma fluida y efectiva. Como postula Díaz Ordaz (2009:236), las reglas de alternancia de turnos son los mecanismos conversacionales que otorgan a los hablantes que están ejerciendo la palabra, la posibilidad de transferir su turno al próximo hablante de manera organizada y coordinada con el propósito de evitar alguna posible "transgresión" conversacional como, por ejemplo, un solapamiento, una interrupción o un silencio demasiado prolongado, tal y como explicaremos en el siguiente apartado -1.2.3.1.1-.

1.2.3.1.1 Las unidades conversacionales

La conversación es un tipo de intercambio comunicativo caracterizado por su naturaleza dialógica. Precisamente, la distribución de cada una de las intervenciones emitidas por los distintos participantes implicados en ella es lo que configura su estructura y da organización a la misma (Duncan, 1975).

Autores como Briz Gómez (2000:233) apuntan que las unidades conversacionales se relacionan entre ellas de manera lineal y jerárquica. Es decir, a mayores de una organización primaria, basada fundamentalmente en la alternancia de turnos de los participantes, existe también otro nivel de organización estructural más complejo dentro de esta clase de actividad interracional.

Como señala Gallardo Paúls (1993b:20), las unidades conversacionales han sido abordadas, durante las últimas décadas, desde distintas perspectivas teóricas. Fundamentalmente, las disciplinas que han establecido diferentes clasificaciones de las unidades que conforman una conversación han sido: el AC, el análisis del discurso y la pragmática dialógica. Sin embargo, teniendo en cuenta que nuestra investigación sigue principalmente el marco teórico-metodológico del AC, consideramos oportuno hacer mención, de forma exclusiva, a aquellas unidades derivadas del enfoque que hemos adoptado.

Por esa razón, a lo largo de esta sección, introduciremos únicamente una clasificación de aquellas unidades determinadas por la organización primaria de la conversación: la toma de turnos. Para ello, empezaremos nuestra andadura analizando detalladamente lo que Tusón Valls (1997:55) denomina "la unidad básica de la organización conversacional" -el turno-.

No obstante, debemos recordar que, a pesar de que la unidad básica de la organización conversacional es el turno, algunos autores postulan que existen dos unidades previas de menor tamaño dentro de este orden jerárquico: el acto y el movimiento. Por este motivo, antes de introducirnos en el análisis del turno, estimamos oportuno ofrecer una breve reflexión acerca de este par de unidades monológicas.

Investigadores como Briz Gómez (2000: 227) y Tusón Valls (1997: 62) señalan que el acto es la menor unidad con fuerza ilocutiva capaz de funcionar de manera independiente en un mismo contexto discursivo. Para estos autores, los actos son los responsables de constituir el siguiente nivel dentro de la escala de rango de las unidades conversacionales, -los movimientos-
.

A este respecto, ambos consideran los movimientos como la unidad máxima monológica con sentido completo que puede estar formada por uno o más actos. Sin embargo, Gallardo Paúls (1996:42) no parece estar del todo de acuerdo y matiza esta postura añadiendo que:

> "El acto de habla de la pragmática enunciativa es una unidad que se encuentra tanto en la base del diálogo como del monólogo. No se trata de una unidad propiamente interactiva, por lo que no forma parte de la escala de rango". Gallardo Paúls (1996:42)

Partiendo de esta premisa, la lingüista considera que el movimiento es la unidad mínima dotada de valor interactivo, ya que involucra al hablante, al oyente y está compuesta por uno o varios actos de habla. Ahora bien, tras estas breves aclaraciones previas acerca de las unidades monológicas que encontramos en la estructura jerárquica de la conversación, procederemos a realizar un análisis del turno.

a) El turno

En una de las primeras definiciones realizadas acerca del concepto de "turno", autores como Goffman (1976:270-271) defienden que el turno conversacional es "*an opportunity to hold the floor, not what is said while holding it*". Esta descripción conlleva, desde sus orígenes, una importante distinción entre lo que es tener la oportunidad de tomar la palabra y la propia ejecución de la acción de tomar la misma.

Aun así, en ocasiones, observamos que la distinción entre ambos conceptos - "tener el turno" y "tener la palabra"- no está del todo clara todavía, puesto que en ocasiones estos términos son utilizados de forma aleatoria o como si fueran sinónimos exactos.

En lo que a nosotros respecta, consideramos que es de gran importancia tener bien acotadas las diferencias que existen entre ambos términos, debido a que son precisamente estas las que nos ayudarán a comprender la necesaria distinción que autores como Gallardo Paúls (1996) han establecido entre lo que denomina: el sistema de toma de turnos primario y el sistema de toma de turnos secundario, como observamos en la siguiente cita:

> "Podemos distinguir DOS NIVELES de funcionamiento del sistema, uno primario, que incluye el habla fluida y los intercambios suaves (y en ocasiones los solapamientos), y otro subsidiario, que encuentra su referente en el propio acontecimiento conversacional. Si aceptamos una traducción de *turn* como "turno" y de *floor* como "palabra", este nivel subsidiario supondría, pues, tener el turno sin estar en posesión de la palabra." (Gallardo Paúls, 1996:33).

Además, resulta imprescindible señalar que, ya en los trabajos de la lingüista Edelsky (1981, 1993), se establecían dos acepciones diferentes de la palabra "turno" que hacían referencia a esta distinción. Por un lado, la autora francesa reconoce que cualquier aportación temática, es decir, cada una de las emisiones verbales realizadas por un hablante, que tenga contenido referencial, debe ser considerada como un turno. Pero, al mismo tiempo, menciona que un turno también pueden ser todas aquellas aportaciones que gozan de una función exclusivamente "meta-conversacional" (Gallardo Paúls, 1996:33) y que van dirigidas al turno de otro hablante. Esta oposición, coincide con la definición de turno que ya presentaba Goffman (1976) en sus primeros trabajos.

Precisamente, en esta concepción de turno, entendido como un hueco estructural que puede ser o no rellenado por una emisión con contenido temático, es en la que se sustenta la lingüista Gallardo Paúls (1993b:33-35) para establecer una categorización de los distintos tipos de turnos. La autora, siguiendo un criterio de valor informativo, identifica principalmente dos clases dentro de esta unidad. En primer lugar, encontramos aquellos turnos que aportan información temática a la conversación. Dentro de este primer orden, incluiríamos los que la autora denomina "intervenciones", las cuales se pueden clasificar atendiendo a su función elocutiva dentro del intercambio conversacional.

Dentro de este conjunto incluiríamos los siguientes subtipos de intervenciones: **el inicio** -tipo de intervención caracterizada por los rasgos +inicial, +predictiva-, **el informe** -tipo de intervención iniciativa, y por tanto no predicha, que no predice intervenciones posteriores-, **el relanzamiento** -tipo de intervención iniciativa que recupera y restaura una intervención iniciativa anterior-, **la respuesta** -intervención reactiva predicha por otra intervención previa- y **la reacción evaluativa** -tipo de intervención reactiva no predicha-.

En segundo lugar, hallamos aquellos turnos que no presentan contenido temático, es decir, "las aportaciones". Dentro de este tipo, englobaríamos todos aquellos casos de turnos que no añaden información con contenido temático a la interacción, sino que sirven para indicar al interlocutor aspectos como una cesión del turno o una señal de atención que le demuestra que está siendo escuchado y que puede proseguir con su intervención.

Esta clase de turnos, que pertenecen al sistema secundario, tiene su origen en lo que autores como Yngve (1970:568) denominan "back channel" o, lo que es lo mismo, los turnos de oyente. Ejemplos de esta tipología de fenómeno serían los refuerzos ("sí", "claro", "mmmhm", "ya") o los turnos de paso ("vale", "eso", "pues nada").

Por otro lado, autoras como Tusón Valls (1997:55-58) nos presentan una clasificación propia de las distintas clases de turnos. Esta categorización, a diferencia de la anterior, que se centraba esencialmente en el contenido informativo, se basa en el valor funcional de los turnos. No obstante, debemos tener presente que ambas clasificaciones no son excluyentes, sino complementarias, debido a que lo que las distingue es simplemente el punto de enfoque en cuanto al criterio de análisis que las lingüistas realizan.

Por una parte, Tusón Valls distingue los denominados turnos co-construidos a dos voces. Es decir, casos en los que el turno de un hablante sigue al turno del primer participante con el propósito de completarlo sin que haya tenido lugar ningún LRT entre ellos. Por otra parte, la autora introduce la noción de turno colaborativo. Dentro de este grupo, incluye aquellos casos en los que un segundo hablante (H2) se autoselecciona para completar con las mismas palabras -pronunciadas a la vez- el turno que un primer participante (H1) había empezado previamente. Es necesario indicar que, mientras esto ocurre, el (H1) continúa hablando como si ninguna interrupción se hubiese producido.

Por último, la lingüista aborda los turnos competitivos. Estos se reconocen por ser las producciones verbales que tienen lugar cuando un hablante inicia su turno de palabra, aunque la persona que estaba hablando no haya finalizado su intervención todavía. La función de esta acción es arrebatarle el turno de palabra al hablante, intentando imponer el suyo sobre el de su interlocutor. Como podemos apreciar, esta categorización funcional, elaborada por Tusón Valls (1997), guarda cierta relación con la presentada por Gallardo Paúls (1993) en relación al estudio de los solapamientos, como veremos con mayor detalle en el apartado 6.1 del presente capítulo.

b) El intercambio y el par de adyacencia

El siguiente nivel dentro de la escala de unidades conversacionales se caracteriza por presentar una estructura que sea bimembre como mínimo. Concretamente, la sucesión de dos intervenciones de carácter consecutivo y formuladas por distintos hablantes es lo que da lugar al intercambio conversacional prototípico: el par de adyacencia.

Resulta evidente que una presentación genérica de este término no es suficiente en un trabajo de estas características. Consideramos necesario explicar al detalle todos aquellos aspectos que rodean la noción de "par de adyacencia". La primera definición del término "par de adyacencia" la encontramos en uno de los primeros trabajos publicados en el seno del AC. Schegloff y Sacks (1973) aluden a este concepto utilizando los siguientes términos:

> "The utterance pair, or, as we shall refer to it henceforth, the adjacency pair […] Adjacency pairs consist of sequences which properly have the following features: (1) two utterance length, (2) adjacent positioning of component utterances, (3) different speakers producing each utterance (4) relative ordering of parts (i.e., first pair parts precede second pair parts) and (5) discriminative relations (i.e., the pair type of which a first pair part is a

> member is relevant to the selection among second pair parts).” (Schegloff y Sacks, 1973:295).

Como podemos apreciar en la definición que acabamos de presentar, estos autores estipulan que las características que presentan los pares de adyacencia son las siguientes: a) intervenciones pareadas, b) en posición consecutiva, c) emitidas por distintos participantes, d) ordenadas en primera y segunda parte, y, e) que las partes posean una relación de discriminación, dado que una determinada primera parte siempre va a requerir un tipo concreto de segunda parte del par.

Igualmente, los analistas conversacionales exponen en este trabajo la existencia de una regla básica que hace posible la producción de un par de adyacencia. Esta base práctica consiste en que, cuando se produce una primera parte del par en una conversación, el hablante debe terminar de ejercer la palabra en el primer punto de complexión posible para que un segundo hablante pueda empezar a emitir la segunda parte del par correspondiente. Asimismo, resulta esperable que esta segunda parte sea del mismo tipo que la primera.

Sin embargo, años más tarde, autores como Levinson (1983:303-308) sugirieron que la noción de par de adyacencia expuesta por los analistas conversacionales norteamericanos no es del todo acertada e introdujo un conjunto de matices que facilitan la comprensión de esta unidad conversacional. Levinson defiende reemplazar el criterio de que ambas emisiones tengan que producirse de forma consecutiva por la noción de “condicional relevance” (Schegloff, 1968:1083), o lo que es lo mismo, “pertinencia condicional” (traducción de Gallardo Paúls, 1993b: 27).

Este investigador entiende por “pertinencia condicional” el hecho de que, dada una primera parte de un par, la segunda parte resulta inmediatamente pertinente y esperable, pero no tiene por qué producirse obligatoriamente en el turno inmediatamente siguiente. Esto es debido a que, entre ambas partes del par adyacente, puede producirse otro tipo de intervención como, por ejemplo, las secuencias de inserción (ver apartado 1.2.3.2.1 para más detalle).

Otra de las modificaciones aportadas por Levinson (1983) a la definición de par de adyacencia está relacionada con la relación discriminatoria que los sociólogos señalaban que existía entre ambas partes del par. Como acabamos de observar en la caracterización presentada por Schegloff y Sacks (1973), estos presentan una relación específica entre ambas partes del par porque a una determinada primera parte le correspondería una segunda parte concreta.

A este respecto, el lingüista inglés apunta que sería más adecuado considerar que la relación existente entre las mismas se fundamenta más bien en una organización basada en la preferencia o, como él mismo indica, “preference organization” (Levinson, 1983: 307). En otras palabras, el autor postula que no todas las segundas partes posibles que pueden darse ante la emisión de una determinada primera parte tiene el mismo grado de preferencia dentro de la estructura secuencial.

Como explica Gallardo Paúls (1993b:27), esta noción estaría guiada por un principio de carácter social que preside todas las interacciones y que se dirige a preservar la imagen de los

interlocutores. Por ejemplo, si dos interlocutores se encuentran ante un par de adyacencia de invitación, basándose en el criterio de la preferencia, el hablante que emitiría la segunda parte del par preferiría optar por una aceptación antes que por un rechazo. Basándose en este principio, autores como Levinson (1983:336) nos proporcionan una serie de ejemplos que ilustran cuáles serían las segundas partes preferentes de algunas de las primeras partes de pares adyacentes posibles.

Tabla 1. Tipos de pares de adyacencia [Tabla tomada de Tusón Valls (2002:139) adaptación de Levinson (1983)]

Pares adyacentes

1ª parte	2ª parte	
	preferida	**no preferida**
petición	aceptación	rechazo
ofrecimiento/invitación	aceptación	rechazo
valoración	acuerdo	desacuerdo
pregunta	respuesta esperada	respuesta inesperada o no respuesta
acusación	negación	admisión

Una vez hemos ahondado en el concepto de par de adyacencia, es relevante recordar que no todos los intercambios conversacionales son estructuras interactivas de naturaleza pareada, sino que, además, existen otras variantes compuestas por más de dos intervenciones, como apunta Gallardo Paúls (1996) en el siguiente fragmento:

> "El intercambio es la unidad estructural máxima de la conversación, y sus posibilidades están determinadas por la combinación de los tipos de intervención. La versión mínima, y prototípica, que es el PAR ADYACENTE y, a partir de aquí, surgen varias posibilidades de dos, tres y cuatro intervenciones." (Gallardo Paúls, 1996:52).

1.2.3.2 Segundo nivel de organización conversacional: las secuencias

Hasta el momento, hemos observado cómo se estructuran las unidades derivadas de la toma de turnos y comprobado que el intercambio conversacional puede estar compuesto por una unidad mínima constituida por dos intervenciones relacionadas entre sí y emitidas por dos participantes distintos, es decir, el par de adyacencia.

No obstante, resulta evidente que, cuando conversamos, las contribuciones de los distintos participantes suelen expandirse y constituir intercambios compuestos por más de dos intervenciones que parecen estar agrupados siguiendo un criterio común. Este conjunto de emisiones o, para ser más precisos, de intercambios, es lo que denominaremos: secuencia conversacional.

Antes de comenzar a desarrollar aquellos aspectos relativos a la organización del segundo nivel de la estructura conversacional, es necesario aclarar la diferencia que existe entre dos términos que pueden prestarse a confusión dentro de este ámbito. Nos referimos a "organización secuencial" y "organización de las secuencias". Para ello, tomaremos como referencia la distinción desarrollada por Schegloff (2007:2). En ella, de acuerdo a los principios expuestos por este autor, se establece que la "organización secuencial" abarca todos aquellos aspectos relativos a la organización de los intercambios que constituyen una secuencia conversacional.

Esta acepción también incluye una visión más general que aborda cualquier tipo de organización que esté relacionada con la posición de las intervenciones o acciones que se producen en un intercambio conversacional. Por ejemplo, el investigador considera que la toma de turnos puede incluirse como tipo de organización secuencial.

Por otro lado, este añade que la expresión "organización de las secuencias" debe entenderse como otro tipo distinto de organización secuencial, al igual que la toma de turnos. Siguiendo esta perspectiva, cada vez que utilicemos en este trabajo el término "organización de las secuencias", nos referiremos a la estructura de sucesiones o secuencias de acciones con significado que están ordenadas de forma coherente y que sirven como medio para conseguir algún tipo de acción realizada.

Las primeras definiciones de los términos "secuencia" y "organización de las secuencias" las encontramos en las obras de Schegloff (1968, 1987). Como podemos percibir en la siguiente cita, el autor considera que la utilidad y relevancia de las secuencias como unidad conversacional, al igual que su organización, deben ser entendidas como una estructura de acción y no como una organización basada en una coherencia exclusivamente de naturaleza temática.

> "I want to display the utility and relevance of the "sequence" as another candidate type of unit, the practices of which can underlie the production of clumps of talk. The organization of sequences is an organization of action, action accomplished through talk-in- interaction, which can provide to a spate of conduct coherence and order, which is analytically distinct from the notion of topic." (Schegloff, 1987: 53).

Para Schegloff, el criterio que delimita las distintas secuencias que componen un intercambio conversacional tiene más que ver con las distintas acciones que ocurren durante el transcurso de la interacción que con el tópico tratado en las mismas. Con la intención de ilustrar esta premisa, utilizaremos un ejemplo recogido en una de sus obras -Schegloff (2007:2)- el cual, en nuestra opinión, refleja cómo la organización de las secuencias gira más en torno a una coherencia de actuación que alrededor de un tópico discursivo.

En el siguiente fragmento -ejemplo 2- , observamos que una intervención del tipo: "Would somebody like some more ice tea" – ¿Alguien más va a querer té helado? - es interpretado por

los participantes de la conversación como un ofrecimiento. Es decir, si analizamos la intervención siguiente, observamos que la respuesta a este turno no es una continuación temática que trate cualquier aspecto relativo al desarrollo del tópico del té helado, sino más bien, lo que ocurre es que el interlocutor responde, con una aceptación, al ofrecimiento que ha hecho el hablante durante la primera intervención. Este hecho sirve para evidenciar que las conversaciones se estructuran en torno a acciones negociadas entre los participantes que las llevan a cabo.

Ejemplo 2. [tomado de Schegloff (2007:2)]

(1.01) Virginia, 11:16-19
1 Mom: = ˙ hhh Whooh! It is so hot tuhnight. *Would somebody like
2 some more ice tea. ((* = voice fades throughout TCU))
3 (0.8)
4 Wes: Uh(b)- (0.4) I('ll) take some more ice.

Por otro lado, desde el punto de vista de la lingüística, autores como Gallardo Paúls (1993b), Tusón Valls (1997), Briz Gómez (2000), Cestero Mancera (2000) o García García (2009), consideran que la organización de las secuencias está centrada en cuestiones de coherencia funcional y temática. Uno de los estudios más completos y relevantes que ha tratado el análisis de las secuencias en las conversaciones en lengua española ha sido el elaborado por Gallardo Paúls (1993b). Este trabajo se centra dentro de la perspectiva de la lingüística perceptiva. Según esta autora, de acuerdo a un criterio funcional y temático, podemos distinguir dos clases principales de secuencias que, a su vez, se subdividen en distintos tipos: las secuencias marco y las secuencias temáticas.

1.2.3.2.1 Tipos de secuencias

Entre las obras más notorias sobre el estudio de las secuencias conversacionales en lengua española debemos destacar las elaboradas por la lingüista Gallardo Paúls (1993b, 1996), quien defiende que las secuencias no son una unidad estructural determinada por la toma de turno, sino una unidad funcional.

Por este motivo, la investigadora las define como el intercambio o grupo de intercambios dotados de entidad temática y/o funcional (Gallardo Paúls, 1996:71). En otras palabras, estas son consideradas fragmentos que constituyen un intercambio conversacional delimitado por una serie de factores como: constituir en sí mismo un bloque temático, la introducción de un nuevo participante o la modificación de la actividad discursiva marcada por un elemento gestual, temático o prosódico.

Siguiendo esta serie de criterios, la autora establece dos tipos principales de secuencias. Por un lado, encontramos las denominadas "secuencias marco", que se caracterizan por poseer

una naturaleza principalmente funcional y cuya posición se localiza como encuadre del resto de tipos de intercambios conversacionales. Y, por otro lado, las "secuencias temáticas" que son aquellas en las que se desarrollan los contenidos temáticos de la conversación. Ambas categorías se dividen en diversos subtipos que se caracterizan por un conjunto de principios, como veremos a continuación.

a) **Secuencias marco:** son las encargadas de iniciar y culminar la conversación. Es decir, si partimos de la premisa de que el fondo sobre el que se construye una conversación es el silencio, resulta evidente que al comienzo y al final de un intercambio conversacional existe un conjunto de turnos que facilitan el tránsito entre una situación de silencio y una conversación en sí misma. Este grupo se subdividen en 2 tipos.

   1. Secuencias de aperturas: aquellas que sirven para negociar los roles conversacionales que cada participante va a adoptar en el transcurso de la interacción. Suelen introducir una secuencia temática a través de elementos como un saludo, una presentación, las identificaciones o estrategias de abordaje.

   2. Secuencias cierre: si tenemos en cuenta que las secuencias de apertura sirven para negociar los papeles de los participantes, las secuencias cierre sirven para reafirmar estos roles conversacionales, según las consecuencias que se hayan producido como resultado del acontecimiento conversacional. Esta clase de secuencia señala el fin de la conversación mediante mecanismos tales como un turno de paso, una intervención de límite de tópico, acuerdos para futuros contactos, una despedida, una conclusión, etcétera.

b) **Secuencias temáticas:** son aquellos fragmentos de la conversación que se sitúan entre una secuencia marco de apertura y una secuencia tipo cierre y que desarrollan el tópico de la conversación. Como apunta Gallardo Paúls (1996:76), en cada subtipo de secuencia temática podemos encontrar el predominio de un aspecto del lenguaje -forma, función, significado y uso-. Como resultado, distinguimos, a grandes rasgos, cuatro subtipos básicos de secuencias temáticas que no son excluyentes.

   1. Las secuencias de concordancia: aquellas que se caracterizan por presentar la estructura conversacional de un par de adyacencia y se produce de forma progresiva a lo largo de toda la secuencia. En ellas, se genera una distribución de turnos que se singulariza por ser cooperativa, fluida y simétrica. En otras palabras, son aquellos momentos de la conversación en los que ningún participante monopoliza la posesión del turno de habla y los intercambios en el sistema de turnos primario se suceden con facilidad.

2. Las secuencias historia: se producen cuando el hablante monopoliza el turno de habla mientras relata un hecho y el resto de los participantes quedan relegados a ocupar el sistema de turnos secundario –turnos de oyente- durante un espacio temporal determinado. Esta clase de secuencia se caracteriza por poseer una dimensión narrativa, descriptiva o evaluativa. En cuanto a su estructura interna, las secuencias historia muestran tres partes: prólogo + historia + evaluación. Estos elementos pueden aparecer en intervenciones distintas del hablante o acontecer en un único turno. Por ese motivo, la función del prólogo consiste en neutralizar los LRT. De este modo, el hablante advierte a los oyentes que su turno va a ser largo y la autoselección por parte del resto de los participantes queda restringida.

3. Las secuencias laterales: son las que provocan una discontinuidad momentánea en el transcurso lineal de la conversación. Los turnos que introducen la lateralización, es decir, la aparición de una nueva secuencia que se desmarca del eje central de la conversación, pueden quedar como turnos sueltos no topicalizados o pueden desencadenar una extensión de habla posterior que origine una nueva secuencia temática. Este tipo de secuencias pueden ser de carácter interno o externo. Hablamos de secuencia lateral interna cuando la causa de la interrupción la encontramos en el propio desarrollo conversacional. Por otro lado, nos referimos a las secuencias laterales externas cuando el motivo de la discontinuidad radica en razones contextuales.

4. Las secuencias de inserción: son las que siempre aparecen rompiendo la predictibilidad de un par de adyacencia. Se caracterizan por compartir rasgos con los tres tipos de secuencias que acabamos de mencionar. Por una parte, transmiten información necesaria para que la continuidad de la conversación pueda llevarse a cabo -como ocurre con las secuencias historia-, asumen la estructura binaria del par de adyacencia -al igual que las secuencias de concordancia-, y, al mismo tiempo, quiebran la predictibilidad de la secuencia -como hacen las secuencias laterales-. Es decir, "suponen un realce simultáneo de los aspectos formales, funcionales y semánticos (Gallardo Paúls, 1996:84). Por otro lado, la secuencia insertada presenta un cierto carácter condicional que hace que se rompa la predictibilidad del par de adyacencia. Sin embargo, a diferencia de la secuencia lateral, la de inserción no repite información mencionada previamente, sino información que, de cierto modo, ha sido presupuesta por parte de los participantes de la conversación.

1.2.3.3 Las transgresiones conversacionales

Como acabamos de señalar, existen una serie de mecanismos que facilitan que las conversaciones se desarrollen de manera fluida y sistemática. No obstante, en toda

conversación, resulta habitual encontrar ocasiones en las que, por diversos motivos, los LRT no son interpretado por los participantes de forma precisa. Como consecuencia, esta circunstancia puede acarrear la aparición de distintas "irregularidades" que dificultan la fluidez del transcurso de la conversación (Díaz Ordaz, 2009:236).

Resulta necesario aclarar que, en muchas ocasiones, las transgresiones conversacionales no son un obstáculo en el desarrollo de este proceso comunicativo, sino todo lo contrario, ya que a veces los participantes provocan de forma deliberada diversas irregularidades con la intención de lograr determinados propósitos comunicativos y optimizar así el proceso, como postula Kerbrat-Orecchioni en la siguiente cita:

> "Ces "ratés" sont inévitables et fréquents: - soit au fait que les indices sur lesquels repose l'application des règles d'alternance sont souvent flous et peuvent donner lieu à méprise: on a alors affaire á un raté involontaire; - soit au fait que, tout en étant d'accord sur l'interprétation des signaux émis, les partenaires en présence ne sont pas tous forcément disposés à s' y soumettre: il y a alors violation délibérée (Kerbrat-Orecchioni, 1996: 31-32)".

Del mismo modo, resulta relevante recalcar que los mecanismos que regulan la alternancia de turnos son principios que están sujetos a la influencia de distintos contextos comunicativos. En otras palabras, es evidente que dichas reglas de alternancia de turnos se ven afectadas por circunstancia como el tipo de relación entre los participantes, las diferencias culturales, la clase de interacción que se produce, etcétera.

Por esta razón, el grado de consentimiento, por parte de los interlocutores, en cuanto a las transgresiones que se generan en una conversación, debe ser interpretado como una cuestión abierta a la influencia de una serie de factores y no debe ser entendido en su totalidad como una infracción transcendental en el transcurso del intercambio conversacional. Esto se debe a que ciertas irregularidades conversacionales pueden ser o no consideradas como "graves" dependiendo de las circunstancias comunicativas en las que se produzcan.

Ahora bien, a pesar de la existencia de estas particularidades, no podemos obviar el hecho de que existen también ciertas transgresiones que afectan de forma directa en el proceso de transición de turnos conversacional. Entre ellas, podemos encontrar las siguientes: a) solapamientos, b) interrupciones, c) silencios y d) intrusiones - Kerbrat-Orecchioni (1990:172-182) y Gallardo Paúls (1993:189)-.

a) Los solapamientos: entendemos por solapamiento los espacios de la interacción en los que dos o más participantes emiten una intervención verbal a la vez. En otros términos, nos referimos a todas las ocasiones en las cuales, debido a un proceso de autoselección por parte de otro hablante, dos o más personas crean un fenómeno de habla simultánea.

Esta circunstancia puede deberse a distintas causas. Por un lado, la aparición de un solapamiento puede estar motivada por la autoselección al mismo tiempo de dos o más hablantes en un mismo LRT. Por otro lado, los solapamientos también pueden ocurrir cuando un participante se autoselecciona y empieza a emitir su intervención sin esperar a que el otro hablante, quien estaba ejerciendo la palabra, haya finalizado su turno.

Este último tipo de autoselecciones puede estar ocasionada por una ruptura voluntaria de las reglas que rigen la alternancia de turnos con algún tipo de propósito comunicativo, o bien, pueden también estar producidos por una interpretación equivocada de la pausa que realizan los hablantes entre estos turnos.

Desde los orígenes del AC hasta la actualidad, los fenómenos de habla simultánea siempre han constituido un asunto de gran interés científico para diversos analistas de la conversación (Jefferson, 1973, 1974; Lerner, 1989; Sacks, 1992; Schegloff, 2000; Iida, 2005; Stivers et al., 2009 y Grisolía, 2010, entre otros). Esta circunstancia ha estado motivada por el hecho de que los solapamientos son una de las transgresiones conversacionales más frecuentes, como señala Schegloff (2000) en el siguiente fragmento.

> "Talk by more than one person at a time in the same conversation is one of the two major departures that occur from what appears to be a basic design feature of conversation "one at a time". To take "one-at-a-time" to be a basic design feature in participants' co- construction of talk-in-interaction is not to assert that it is invariably achieved. […] Nevertheless, it is clear from the most cursory examination of the data of talk-in-interaction that, overwhelmingly, "one-party-at-a-time" is achieved." (Schegloff, 2000:2)

Sin embargo, como acabamos de apreciar en la cita, pese a la reiterada producción de este fenómeno en las conversaciones espontáneas, la dinámica básica de la estructura conversacional opera mayoritariamente bajo el principio de que cada participante habla durante el transcurso de su turno, como ya dejaban constancia los primeros trabajos enmarcados en el AC: "*one turn at talking neither overlaps the previous one too much […] someone's turn must always and exclusively be in progress*" (Sacks, et al., 1974:697).

Por su parte, lingüistas como Gallardo Paúls (1993:196) apuntan que el modelo de Sacks et al. (1974) no es del todo preciso al no considerar la frecuencia y normalidad de los episodios de habla simultánea dentro de una conversación y, al mismo tiempo, establece dos clases distintas de solapamientos fundamentadas en los diferentes tipos de intenciones que puedan tener los participantes en el momento que los realizan.

Por una parte, la autora apunta la existencia de **solapamientos o turnos competitivos** –casos en los que un participante trata de imponer su turno sobre el del hablante al que normalmente interrumpe-, y, en segundo lugar, **los solapamientos o turnos colaborativos** –interrupciones en las que el hablante que se autoselecciona intenta terminar, a la vez y de forma

cooperativa, el turno iniciado por el primer hablante mediante la pronunciación de las mismas palabras que estaban siendo emitidas por la persona que en ese preciso instante se encontraba ejerciendo su derecho al habla.

b) Las interrupciones: esta clase de fenómeno es considerado por algunos autores, por ejemplo, Gallardo Paúls (1993:199, 1996:69), como un tipo de solapamiento que provoca una ruptura en la continuidad de la intervención del hablante y que, incluso, pueden llegar a provocar una pausa demasiado larga en el transcurso de la interacción.

La efectiva interpretación del LRT, pese a poder parecer una tarea sencilla, no siempre resulta serlo, especialmente, en edades más tempranas. Esto se debe a que las características de las interrupciones y las interpretaciones de las mismas depende de factores socioculturales.

Como postula Gallardo Paúls (1993:199), mientras el solapamiento es un concepto meramente descriptivo, que se aplica a los casos de habla simultánea, el término "interrupción" refleja una interpretación por parte de los hablantes de las estrategias que van ocurriendo durante el intercambio conversacional. Esto ocurre debido a que estos deciden de forma "voluntaria" cortar su intervención momentáneamente o de manera definitiva.

Por lo tanto, podemos afirmar que la interpretación de una interrupción conversacional forma parte de las normas de interacción que aprendemos a través del proceso de socialización en el que nos vemos inmersos desde comienzos de nuestra infancia. Por esta razón, dado que nos encontramos ante un componente de naturaleza social, su significado, sus características, su frecuencia y la duración del mismo dependerán de las reglas interaccionales propias de cada comunidad de habla.

Por otro lado, trabajos como el de Ferguson (1977) establecen distintas clases de interrupciones basándose en criterios como el habla simultánea y la falta de continuidad en una de las dos emisiones. Según este autor (Ferguson, 1977:296), pueden existir tres tipos distintos de interrupciones a mayores del solapamiento. Fundamentándonos en este estudio y en la interpretación del mismo. recogida en Gallardo Paúls (1993:201-202), clasificaremos las interrupciones en: a) interrupciones simples, b) amagos de interrupción e c) interrupciones silenciosas.

Las primeras se caracterizarían por presentar casos de habla simultánea y ruptura en la continuidad de la emisión del hablante. Las segundas consistirían en los casos en los que el hablante que se autoselecciona no llega a conseguir la palabra, por lo que la ruptura de la continuidad se produce en el mismo turno que intentaba interrumpir. Y, por último, las interrupciones silenciosas son aquellas en las que el hablante que está ejerciendo su turno de habla deja su intervención incompleta –en ocasiones, existe una pausa oralizada-, pero, sin embargo, no se llega a producir un episodio de habla simultánea.

Es importante señalar que, como hemos mencionado previamente en relación con los solapamientos, las interrupciones tampoco suponen en todos los casos una "violación" negativa de las reglas que rigen la toma de turnos. Debemos tener presente que los participantes de una

conversación pueden interrumpir al hablante en curso como parte de su propia estrategia comunicativa con la intención de realizar una aportación adecuada y pertinente en relación a lo que ocurre en un determinado momento del intercambio conversacional, como postula Ferguson (1977):

> "Simultaneous speech and incomplete utterances may make positive contributions to conversations. […] Some simple interruptions and overlaps may allow speakers to comment upon topics, before changes in subject matter make those comments become either irrelevant or forgotten" (Ferguson, 1977:302).

c) Los silencios: si tenemos en cuenta que el silencio es la situación previa al comienzo de cualquier intercambio comunicativo podemos considerar que la ausencia de emisiones o, lo que es lo mismo, los silencios, son el espacio sobre el que se construye la conversación. Autores como Poyatos (1980) consideran que, dentro del contexto comunicativo, los silencios pueden definirse en los siguientes términos:

> "The non-activity which limits segments of audible utterance travelling over the vocal/nasal-auditory channel, marking their beginning, duration and end, and linking them or putting a stop to them." (Poyatos, 1980: 216).

Por otro lado, resulta oportuno indicar que esta ausencia de actividad, que delimita las emisiones audibles que realizan los hablantes, puede ser interpretada de múltiples formas por parte de los participantes de una conversación según las características que estas presenten -duración, lugar de aparición, etcétera.-. Además, al igual que ocurría con los solapamientos o las interrupciones, no podemos obviar que el significado de los silencios tiene un alto componente sociocultural. Dependiendo de la cultura en la que nos encontremos, los silencios conversacionales pueden ser interpretados como un aspecto positivo, por ejemplo, en las culturas asiáticas, o como algo negativo, como ocurre en sociedades latinoamericanas (García García, 2009: 147).

Como acabamos de mencionar, las características que presentan los silencios conversacionales son de vital importancia para su interpretación y, por supuesto, para poder distinguir diferentes categorías entre ellos. En sus primeros trabajos, Sacks et al. (1974) ya mencionaban una clasificación centraba en el criterio de distinción de las reglas que rigen la distribución de turnos y el lugar de aparición que tienen los silencios dentro del intercambio conversacional.

Para estos autores, lo que principalmente diferenciaba las distintas clases de silencios era la circunstancia de si estos se producían: a) dentro del propio turno, b) entre turnos o c) si se prolongaba en el tiempo cuando se producía un LRT.

> "Parties' treatment of silence in conversation is contingent on its placement. To put it roughly: intra-turn silence (not at a transition-relevance place) is a 'pause', and initially not to be talked in by others; silence after a possible completion point is, initially, a gap, and to be minimized; extended silences at transition-relevance places may become lapses." (Sacks et al., 1974:715).

Partiendo de esta clasificación inicial, y siendo conscientes de las limitaciones que presenta una distribución basada principalmente en los LRT, autores como Gallardo Paúls (1993) van un paso más allá y establecen una propuesta de categorización de los silencios en la que se distinguen tres tipos principales:

- **Pausas:** llamaremos pausas a todos aquellos silencios que se producen dentro de una intervención y que, por lo tanto, no se generan en un LRT. Es decir, los silencios mínimos que se toma el hablante por motivos como: respirar dentro de su mismo turno, facilitar la comprensión de la emisión al oyente o planificar el discurso.

  La lingüista Gallardo Paúls (1993:194-195) y (1996:67) establece dos tipos diferentes de pausas: las pausas sintácticas y las pausas planificadas. Las primeras son aquellas que cuando se producen coinciden con el límite de una unidad sintáctica y marcan el final de una expresión. Por otra parte, las segundas son las que se producen cuando el hablante quiere ganar tiempo para planificar su discurso, ya sea buscando un término adecuado o estructurando sintácticamente lo que quiere decir. En otras palabras, son las que aluden al fenómeno de titubeo.

- **Intervalos:** consideraremos intervalos aquellos silencios que se producen entre dos intervenciones. Estos pueden aparecer ante el supuesto de que el hablante seleccionado tarde en emitir su intervención, o porque no se haya producido una selección directa del próximo hablante.

- **Lapsos:** utilizaremos el término lapso para describir aquellos episodios en los que se produce un silencio muy marcado y prolongado en un LRT. Los lapsos son silencios que se originan en un LRT, pero que no ocurren entre dos intervenciones que pertenecen a un mismo intercambio o secuencia, sino que, por lo contrario, las intervenciones que se producen entre este espacio de silencio pertenecen a secuencias o intercambios distintos. Es decir, como postula Gallardo Paúls (1996), este tipo de silencios son los que:

> "Evidencian de forma más clara cómo el entramado conversacional se forja sobre el fondo definitorio que es el silencio; podemos considerarlo como una incursión del diálogo en el campo de la no-conversación, precisamente un tipo de silencio que las normas sociales tienden a evitar." (Gallardo Paúls, 1996:68).

d) Intrusiones: a diferencia del resto de las transgresiones que acabamos de comentar, lingüistas como Kerbrat-Orecchioni (1990,1996) consideran que esta clase de irregularidad si constituyen un "delito" conversacional. Según postula la autora, la intrusión es un tipo de transgresión que está relacionada, no con el momento de la sucesión entre los turnos, sino más bien con la naturaleza del hablante que se autoselecciona, como podemos comprobar en la siguiente cita:

> "L'intrusion est un délit conversationnel qui concerne non le moment de la succession, mais la nature du successeur: c'est un locuteur "illégitime" qui s'empare de la parole, et vient parasiter le circuit interlocutif." (Kerbrat-Orecchioni, 1996: 32).

Además, es importante señalar que este tipo de "irregularidad" se produce en contextos de conversaciones con múltiples participantes o en intercambios donde, a pesar de ser solo dos interlocutores principales los que se encuentran conversando, un mayor número de personas, que pueden considerarse interlocutores en potencia, se hallan en el mismo espacio físico. Por esta serie de motivos, podemos hablar de casos de intrusión en supuestos como los siguientes:

- Cuando en una conversación de más de dos participantes el hablante 1 (H1) heteroselecciona al hablante 2 (H2), pero, no obstante, es un tercer hablante el que se autoselecciona sin que se haya producido un LRT que le permita tener la oportunidad de autoseleccionarse de forma "legítima". Es decir, estamos ante un caso de intrusión cuando un tercer participante se autoselecciona arrebatando el turno a la persona que previamente había sido seleccionada para realizar su intervención en el LRT subsiguiente.

- Cuando en un intercambio de dos interlocutores principales, el H1 no selecciona a nadie en particular, pero un interlocutor "externo" se apodera del turno e interviene en la conversación. Puede ocurrir que el hablante "externo" que se autoseleccione sea un miembro del grupo conversacional que esté en una posición de "testigo mudo", o bien, puede darse el caso de que la persona que se autoseleccione no sea un miembro del

grupo conversacional y que, sin embargo, se pronuncie como partícipe de la conversación por sí mismo, sin haber sido invitado.

****

A lo largo del presente capítulo, hemos realizado un recorrido por los antecedentes teóricos del estudio del lenguaje desde un enfoque interaccional, hemos explorado los orígenes del AC, definido el objeto de estudio de esta investigación –la conversación-, expuesto detalladamente las características y niveles de organización de la misma y hemos explicado cada uno de los tipos de unidades y transgresiones que la conforman.

A continuación, con la intención de seguir desarrollando el marco teórico en el que se sitúa nuestro trabajo, procederemos, en el capítulo 2, a indagar el vínculo existente entre el AC y la lingüística y comenzaremos a adentrarnos de forma más específica en el ámbito del lenguaje infantil desde la perspectiva de análisis adoptada, es decir, desde un enfoque socio-comunicativo.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

2 EL ANÁLISIS DE LA CONVERSACIÓN Y EL ESTUDIO DEL LENGUAJE

Como acabamos de mencionar en el capítulo anterior, los orígenes del AC no muestran una vinculación teórica directa con disciplinas como la lingüística. Sin embargo, en la actualidad, son numerosas las investigaciones –como la presente- en las que la lingüística y el AC van de la mano para nutrirse mutuamente de aspectos teóricos y metodológicos que aportan una riqueza mayor a los trabajos de esta índole.

Cestero Mancera (2000:27) postula que la relación entre ambas disciplinas es una cuestión difícil de fijar por dos motivos principales. Por un lado, esto se debe al hecho de que los fundadores del AC no tenían formación lingüística, sino sociológica. Y, en segundo lugar, la razón la encontramos, según menciona la investigadora, en que las distintas subdisciplinas dentro de la lingüística no están todavía bien acotadas.

Por lo tanto, ante esta panorámica, nos preguntamos ¿cómo surge este interés de colaboración mutua en lo relativo al estudio de la conversación como acción social entre ambas disciplinas? A primera vista, podemos llegar a pensar que el nexo de unión se encuentra en el hecho de compartir intereses relacionados con distintos aspectos del mismo objeto de estudio –el lenguaje oral-.

No obstante, es necesario tener presente, que no todos los lingüistas consideran que la conversación es un objeto científico digno de evaluar, como señala Tusón Valls (2002). Por este motivo, las subdisciplinas lingüísticas que hasta el momento se han interesado por el enfoque que aporta el AC han sido precisamente aquellas cuya inclinación teórica tiende al estudio del lenguaje en uso, el contexto o la influencia de factores sociales en el lenguaje, como, por ejemplo, la pragmática, la lingüística antropológica, la sociolingüística, la lingüística interaccional, el análisis del discurso, entre otras.

Según puntualiza Tusón Valls (2002:134), hasta hace relativamente poco tiempo, la conversación no había sido considerada un objeto de estudio de pleno derecho. Los planteamientos teóricos dominantes de la lingüística de la primera mitad del siglo XX dejaban a un lado los usos concretos de los hablantes para centrarse en la descripción del sistema abstracto o para descubrir los principios de la gramática universal.

Por esta serie de razones, la verdadera razón de la conexión actual entre ambas disciplinas la encontramos, según apuntan autores como Ten Have (2007:51) y Heritage (2008:300), en una circunstancia meramente fortuita. Esto se debe a que la divulgación científica de los primeros trabajos que sentaron las bases del AC fueron publicaciones presentadas en revistas de orientación lingüística, como *Semiotica* o *Language*, tras la negativa que recibieron los primeros autores de este ámbito por parte de las revistas de corte puramente sociológico.

Aun así, investigadores como Fox, Thompson, Ford y Couper-Kuhlen (2013:727), defienden la importancia de señalar que, si nos acercamos a esas primeras publicaciones –Sacks

et al., (1974) o Schegloff (1979)-, podemos observar que estos autores brindaban, ya desde sus comienzos, una invitación explícita a los lingüistas para participar en un esfuerzo conjunto por entender la gramática y la proyección de los turnos de habla bajo un enfoque multidisciplinar. Esta invitación sirvió para que cierto sector de la lingüística centrara su atención en un nuevo enfoque del estudio del lenguaje que, además de resultar interesante, era un campo muy poco tratado hasta ese momento.

Trabajos como el de Fox, Thompson, Ford y Couper-Kuhlen (2013:729-735) muestran que la relación entre estos ámbitos de estudio ha estado patente durante las últimas décadas de manera constante y nos explican hasta qué punto ha habido una influencia entre ambos. A continuación, enumeraremos las características que las investigadoras mencionan a este respecto.

En primer lugar, las autoras señalan que entre las aportaciones más destacadas que el AC ha ofrecido a la lingüística podemos mencionar un enriquecimiento en cuanto al enfoque de los datos y las transcripciones. Esto se debe a que ahora se presta atención no solo al conjunto de la conversación, sino también a todos los detalles que se despliegan minuto a minuto durante un intercambio conversacional.

Además, en cuanto al método, el AC ha contribuido a introducir los estudios de caso en la lingüística. Para el AC, muchas veces lo relevante de un fenómeno no reside en la frecuencia en la que este ocurre, sino, precisamente, lo interesante radica en ejemplos aislados que pueden mostrar un rico valor cualitativo, pese a no tener peso a nivel cuantitativo.

Por otro lado, el AC ha proporcionado también al estudio del lenguaje un nuevo modo de reinterpretar las categorías lingüísticas más tradicionales en términos de acciones interaccionales. Al mismo tiempo, este ha hecho que la lingüística preste mayor atención a aquellas acciones no-verbales que influyen de forma directa en las prácticas comunicativas verbales.

Del mismo modo, debemos tener presente que esta relación no solo se ha visto beneficiada de manera unilateral, sino que la lingüística también ha contribuido en muchos aspectos del desarrollo del AC. Esta disciplina ha conseguido que el AC perfeccione su visión de conceptos como la gramática y tenga en cuenta la influencia que tienen aspectos como la prosodia y la fonética, por ejemplo, en el modo en el que los hablantes pueden reconocer los inicios o finales de un turno. Asimismo, otra de las aportaciones que ha recibido el AC ha sido el interés de la lingüística por estudiar las lenguas desde una orientación interlingüística, en la cual se debe tener en cuenta las diferencias culturales de las distintas comunidades de habla y el modo en el que estas influyen en la interacción.

Por último, la lingüística también ha influido en lo que respecta el método del AC, introduciendo en este un matiz cuantitativo. Esta modificación queda evidenciada mediante el hecho de que cada vez son más numerosos los estudios en los cuales se compara a nivel cuantitativo las diferencias observadas en distintas lenguas, en relación a aspectos

interaccionales como, por ejemplo, la dirección de la mirada, la duración de los silencios, entre muchos otros.

No obstante, Fox et al (2013) apuntan que la lingüística no siempre ha sido del todo amable con el AC. Una de las críticas más extendidas que esta disciplina ha hecho a este campo de investigación ha estado relacionada con la opinión que esta tiene sobre la falta de precisión que la lingüística observa en las cuestiones terminológicas propias del AC.

Según señala Gallardo Paúls (1996:19), los padres del AC defendieron, en sus primeros trabajos, la inexistencia de un metalenguaje previo al análisis de los datos. Además, esta problemática se acentúa si tenemos en cuenta el hecho de que, incluso después de presentar el análisis de los mismos, la terminología empleada por los autores parece carecer de solidez en sus primeras publicaciones. Esta afirmación se sustenta en el hecho de que cuestiones conceptuales como "las secuencias" o "los turnos" fueron utilizadas de forma poco coherente y consistente por distintos investigadores.

A pesar de estas primeras circunstancias, hoy en día podemos afirmar con rotundidad que el AC goza de una firme trayectoria científica que demuestra un asentamiento sólido de la terminología empleada por los investigadores adscritos a esta área de estudio (Barth-Weingarten, 2010). Por esta serie de razones, en la actualidad existen numerosos trabajos científicos que se nutren y sitúan dentro de los marcos de ambas disciplinas, como es el caso de la presente investigación.

Nuestro trabajo se fundamenta en los cimientos teóricos y metodológicos del AC, la lingüística y la pragmática con el propósito de estudiar el desarrollo de las habilidades conversacionales relacionadas con la toma de turnos de niños en edad temprana desde un enfoque multidisciplinar que nos permita otorgar mayor detalle y riqueza al análisis realizado. Para ello, partimos del estudio de la dimensión social del lenguaje y entendemos la conversación como una acción social que nace de la negociación y cooperación de los participantes implicados en este contexto.

2.1 La naturaleza social del lenguaje: Antecedentes

A partir de la primera mitad del siglo XX, comienzan a aparecer los principales modelos que han dado explicación a las distintas teorías que abordan el estudio del proceso de adquisición del lenguaje. Como resume Enríquez Martínez (2015:12), basándose en la información recogida en un conjunto de manuales especializados en el análisis del habla infantil –Bloom, 1993; Fernández Pérez, 1999; Serra, Serrat, Solé, Bel y Aparici, 2000; Galeote Moreno, 2002; Gleason y Bernstein, 2009; Moreno Ríos, 2005; Rondal, 2008; Owens, 2012- han sido tres los modelos teóricos que han tratado el análisis de este tema desde diversas perspectivas.

a) El conductismo (Skinner,1957): que defiende a grandes rasgos que los niños aprenden el lenguaje a través de principios que conectan mecanismos de estímulos y respuesta.

b) El generativismo o innatismo (Chomsky, 1957, 1965): que afirma que las personas no aprendemos el lenguaje, sino que este conjunto de reglas presenta aspectos esencialmente innatos. Es decir, este sostiene, en términos generales, que la naturaleza de la gramática es universal e innata.

c) El constructivismo: el cual comprende el lenguaje como una habilidad construida por el individuo a lo largo de su desarrollo y en el que ciertos aspectos de diversa índole tienen un papel primario como, por ejemplo, la base biológica, el desarrollo cognitivo, el entorno, el input que recibe la persona, la cultura a la que pertenece, entre otros. Dentro de este tercer marco encontramos dos variantes teóricas. Por una parte, el enfoque cognitivo de Piaget (1954) y, por la otra, la perspectiva socio-cultural o interaccionista de Vygotsky (1934).

Dada la naturaleza de la presente investigación, nuestro foco de interés, a la hora de introducir los principales antecedentes de los orígenes sociales del lenguaje, recae precisamente en este último modelo teórico -el constructivismo-, concretamente, en el enfoque interaccionista defendido por Vygotsky. Para entender mejor las diferentes perspectivas que existen dentro del constructivismo, es necesario profundizar en las ideas postuladas por Piaget y Vygotsky en relación a las conceptualizaciones que estos autores desarrollaron en torno a la noción del lenguaje.

Por una parte, Piaget (1954:45) postuló que el lenguaje y el pensamiento del niño eran fundamentalmente egocéntricos y, por tanto, este carecía de intención comunicativa en las primeras etapas. En otras palabras, este autor concibió el lenguaje como un aspecto colateral derivado de la actividad que realizaba el niño, pero cuya función principal no era la comunicación, puesto que no estaba dirigido principalmente al "otro" –el interlocutor-.

Sin embargo, Vygotsky (1934:35), por su parte, señaló que "*The primary function of speech, in both children and adults, is communication and social contact*.". Es decir, defendía que el lenguaje infantil se caracteriza por ser esencialmente social, al mismo tiempo que consideraba que la interacción social y la cultura proporcionan la base del desarrollo humano.

Este modelo teórico iniciado por Vygotsky, en el cual nos situamos como punto de partida de la presente investigación, fue continuado y expandido por científicos de diversas disciplinas a lo largo de los años. Entre ellos, podemos destacar figuras como Mead (1934), Bruner (1983), Halliday (1970 y 1975) y Tomasello (1988 y 1999), entre otros.

Como menciona Díez-Itza (1992:69), autores como Mead (1934), contemporáneo de Vygotsky, postulan también que el origen del pensamiento es un asunto social debido a que creen que este se desarrolla por y para la comunicación con el otro. Por su parte, Halliday (1970) contribuyó a este enfoque partiendo de la idea de que el corazón del lenguaje se sustenta en las distintas funciones del mismo, ya que el desarrollo de este era considerado por el investigador como algo más que la mera adquisición de una estructura, puesto que este proceso también implica la construcción del significado (Díez-Itza, 1992:74).

Bruner (1983:24), para quien "*el lenguaje es el medio de regular e interpretar la cultura*", defiende que el momento en el que los niños inician el periodo de socialización, a través de su entrada en la escena humana, es cuando comienza un proceso de interpretación de la realidad y de negociación que deriva en la adquisición del lenguaje. El psicólogo destaca la importancia de reconocer que, desde el primer año de vida, la actividad de los niños es extraordinariamente social y comunicativa y sostiene que cuando los niños usan el lenguaje no solo aprenden y manejan un código, sino también están aprendiendo los caminos hacia la cultura y un medio de relación social.

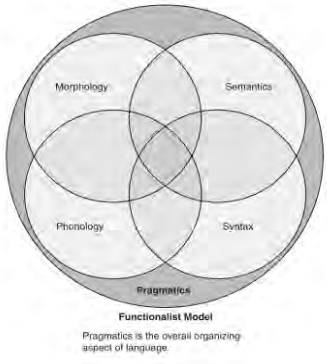
En la misma dirección, otros autores como Tomasello (1999:147) continúan manteniendo este enfoque teórico y concluyen que el proceso de adquisición del lenguaje forma parte del curso de un aprendizaje cultural más extenso. Este investigador ha demostrado con sus trabajos el impacto que tiene la atención conjunta como base del proceso de imitación, diálogo e intención comunicativa, argumentando el hecho de que los niños aprenden vocabulario de mejor manera en aquellas circunstancias donde se da una situación de atención conjunta, dado que estas son compartidas socialmente con otros (John-Steiner, 2007:147).

2.2 EL USO DEL LENGUAJE EN CONTEXTO

Si partimos de la idea de que la comunicación es la función primaria del lenguaje y aceptamos la importancia del contexto sociocultural como fuerza motora que impulsa el desarrollo del lenguaje de los niños, como hemos visto en el apartado anterior, resulta evidente la necesidad que tiene, estudiar el uso del lenguaje en contexto. En otras palabras, la utilidad que tiene, para investigaciones como la presente, el adoptar el enfoque que aporta la pragmática (Escandell Vidal, 1996).

Como señala Owens (2012:26), "*pragmatics is the organizing principle of language*." El contexto es el elemento que influye en el uso del lenguaje, dado que las opciones comunicativas del hablante están determinadas por el mismo, tanto a nivel lingüístico como situacional. Por lo tanto, podemos considerar que la necesidad de comunicarse es previa a la elección del contenido y de la forma. Esta idea queda perfectamente ilustrada en el diagrama que presentamos a continuación, tomado de Owens (2012).

Figura 2. Componentes lingüísticos de la Pragmática (Owens, 2012: 26)



Analizar el modo en el que los hablantes utilizamos el lenguaje como recurso de interacción social resulta un asunto de gran interés e importancia a la hora de poder garantizar que la comunicación entre los interlocutores se produzca de manera efectiva y eficaz (Duranti y Goodwin, 1992). Cuando interactuamos, no solo debemos tener en cuenta lo que decimos, sino también el cómo lo decimos adquiere la misma relevancia que el propio contenido del mensaje.

Para que la comunicación sea exitosa, debemos tener en cuenta una serie de requisitos en el momento de participar en un intercambio comunicativo. Por un lado, es importante conocer y gestionar los recursos que nos permitan poner de manifiesto nuestra intención comunicativa como hablantes, pero, al mismo tiempo, resulta imprescindible manejar y negociar de forma cooperativa nuestro papel simultáneo de oyente. Además, el hecho de dominar los principios conversacionales nos ayudará a garantizar que la comunicación se produzca de forma fluida y satisfactoria.

Por otra parte, adaptar nuestro mensaje al tipo de discurso que tenemos que producir es igualmente un factor destacable a la hora de cumplir con nuestros objetivos comunicativos. En definitiva, usar el lenguaje de forma apropiada radica en el conocimiento de los aspectos culturales y contextuales propios de una determinada comunidad de habla.

Por el conjunto de razones que acabamos de mencionar, resulta necesario que los niños aprender una serie de habilidades pragmáticas e interaccionales y que desarrollen lo que Hymes (1967) denomina "competencia comunicativa". Como señala Becker (2009:339), ser un hablante pragmáticamente competente implica aprender un amplio abanico de habilidades comunicativas debido a que los individuos usamos el lenguaje para diversos y variados propósitos.

En otras palabras, los niños no solo deben aprender a hacer preguntas, dar órdenes, pedir disculpas o expresar acuerdo-desacuerdo, sino también, estos deben aprender rutinas sociales como los saludos, iniciar, mantener y culminar conversaciones, dominar la toma de turnos conversacionales o aspectos como qué tipo de registro lingüístico usar, qué tono de voz emplear, entre otras cuestiones significativas a la hora de convertirse en miembros socialmente competentes (Ochs y Schieffelin, 1984).

2.3 El desarrollo pragmático infantil

Como acabamos de indicar en el apartado anterior, no podríamos analizar el modo en el que los niños organizan su participación en una conversación, si no conocemos previamente los comportamientos lingüísticos y sociales que muestran los participantes infantiles durante el transcurso de una interacción. Es decir, no podríamos llevar a cabo un estudio adecuado de este tema sin comprender de antemano la destreza de los niños en el uso del lenguaje en contexto.

Por este motivo, necesitamos tomar como punto de partida de la presente investigación el estudio del desarrollo pragmático infantil para poder comprender cómo los niños llegan a convertirse en conversadores hábiles y efectivos, además de descubrir qué peculiaridades conversacionales despliegan cuando participan en interacciones con otros iguales o con adultos.

Los primeros pasos que guiaron el estudio de la adquisición del lenguaje infantil hacia un importante cambio de enfoque que abordase el análisis del uso del lenguaje dentro del contexto social tuvieron lugar en el simposio organizado por Ervin-Tripp y Mitchell-Kernan en el año 1974. Como resultado de este encuentro científico, se publica el primer volumen que recopila numerosos trabajos en los que se abordan diversos rasgos discursivos del habla en desarrollo, nos referimos a *Child Discourse* (Ervin-Tripp y Mitchell-Kernan, 1977).

A esta primera aproximación al estudio del desarrollo pragmático infantil, se suma una de las obras de referencia dentro del campo del análisis del lenguaje en edad temprana desde una dimensión social, *Developmental Pragmatics* (Ochs y Schieffelin, 1979). Este volumen ofrece un compendio de trabajos que sirvieron para dibujar las primeras líneas de investigación en torno a temas como el método de los diarios en el estudio de la interacción infantil, la importancia de la transcripción de datos ecológicos, el enfoque etnográfico en el análisis del desarrollo de la competencia comunicativa, los patrones sociolingüísticos en interacciones entre adultos y niños, el estudio de la conversación en edad temprana o el tema que nos ocupa -el sistema de toma de turnos-.

En esta obra, Ochs (1979:6) reivindica que el estudio del lenguaje infantil puede aportar al análisis del lenguaje en contexto la naturaleza multidisciplinar de la que goza este campo de investigación. A partir de entonces, los trabajos que se aproximan al estudio del lenguaje en desarrollo, desde una perspectiva social, se han nutrido de investigaciones llevadas a cabo desde distintas disciplinas por antropólogos -Ervin-Tripp, 1970, 1973, 1979; Ochs, 1974, 1979, 1990; Schieffelin, 1986-, sociólogos –Corsaro, 1979-, psicólogos – Garvey, 1984; Volterra, Caselli, Capirci y Pizzut, 2004- y lingüistas –Keller-Cohen, 1978; Atkinson y Heritage, 1984, Fernández Pérez, 2003-, entre otros.

Por esa razón, el punto de unión entre las divergentes áreas de conocimiento fue precisamente su interés por el habla infantil. Asimismo, no debemos olvidar que esa inclinación por explorar el desarrollo de los niños ha estado siempre ligada a la inquietud por descubrir cómo las experiencias sociales y el contexto repercutían en el uso y la producción lingüística de los niños, como postula Butler:

> "The multidisciplinary research in this area retained an interest in child development, but considered how social knowledge, experiences, and context were implicated in children's use of language to produce and understand social action." (Butler, 2008:3)

En definitiva, el estudio del desarrollo pragmático ha sido considerado, desde sus orígenes hasta la actualidad, un factor que juega un papel fundamental en el proceso de adquisición de la lengua materna. Concretamente, autores como Clark (2014:105) señalan que la importante contribución que hace la pragmática a la adquisición del lenguaje en edad temprana se puede demostrar, por ejemplo, con una serie de hechos concretos y objetivos, como los que recopilaremos a continuación.

En primer lugar, la autora menciona que cuando los adultos conversan con los niños, los primeros muestran a estos diversos usos del lenguaje en diferentes contextos y con distintos propósitos. Esto pone a su disposición una gran riqueza de elementos pragmáticos que pueden ir asimilando paulatinamente.

En segundo lugar, la lingüista postula que dichas interacciones dependen de factores como la atención conjunta y la co-presencia física y conversacional. Los niños deben intentar entender qué dicen los adultos, pero, al mismo tiempo, también trabajan para adquirir el significado y descubrir cuáles son las formas lingüísticas relevantes.

Como tercer punto, Clark (2014) defiende que el lenguaje adulto ayuda a los niños a que establezcan y hagan uso del conocimiento compartido, el cual resulta de gran utilidad a la hora de llevar a cabo una interacción de forma eficaz. Esto ocurre porque la cooperación es uno de los principios fundamentales que rigen la conversación (Grice,1975). Por último, la investigadora destaca que el hecho de que los adultos realicen evaluaciones o comentarios y soliciten reparaciones de los "errores" que los niños emiten tiene un papel crucial durante el proceso de adquisición lingüística.

En definitiva, como hemos podido apreciar, la participación de los niños en conversaciones con adultos y entre iguales resulta una fuente inagotable de aprendizaje lingüístico y social. El uso del lenguaje en contexto pone a la disposición de los niños un rico abanico de situaciones comunicativas y formas lingüísticas diversas que les permitirán desarrollar su competencia comunicativa para convertirse en futuros conversadores eficaces (Ninio y Snow, 1999).

2.3.1 La integración de la dimensión sociocultural al estudio de la interacción infantil

Desde el instante en el que nacemos formamos parte de una sociedad determinada que comparte, además de un código lingüístico, ciertas prácticas y patrones comunicativos que nos indican cómo debemos usar esta lengua en las diversas situaciones comunicativas ante las que nos encontremos.

Este proceso de aprendizaje de las normas de interacción es parte de un largo y complejo proceso de socialización cultural en el que los seres humanos nos vemos inmersos a lo largo de toda nuestra vida (Keating y Egbert, 2004). Por este motivo, podemos concluir que la adquisición del lenguaje es un proceso que se encuentra enraizado en la socialización del individuo, como señalan Calsamiglia y Tusón:

> "A diferencia de lo que ocurre con el código escrito, el habla no requiere un aprendizaje formal, se "aprende" a hablar como parte del proceso de socialización. Las personas, desde la infancia, están expuestas a situaciones comunicativas diferentes, participan de forma más o menos activa y van recibiendo normas más o menos explícitas por parte de los adultos que los rodean." (Calsamiglia y Tusón, 2002:42)

Este modo de entender el lenguaje como acción resultante de un proceso de socialización cultural es lo que llevó a Ochs y Schieffelin a iniciar una nueva línea de investigación, a mediados de la década de 1980, denominada *Language Socialization.* En palabras de las propias autoras, este nuevo paradigma teórico y metodológico emergió con el objetivo de abordar los aspectos del contexto sociocultural de las prácticas comunicativas infantiles que ciertas disciplinas, como la psicología y la lingüística, habían dejado apartadas hasta el momento (Ochs y Schieffelin, 2012:1).

> "Language socialization arose out of an anthropological conviction that language is a fundamental medium in children' s development of social and cultural knowledge and sensibilities, a domain that the field of language acquisition does not capture." (Ochs y Schieffelin, 2012:1)

Entre los cambios más significativos que esta teoría introdujo en el estudio del desarrollo pragmático infantil, encontramos la necesidad de ir más allá en relación al análisis del lenguaje en contexto. Mientras que la pragmática se limitaba a lo que Malinowski (1935:1) denominó "*the context of situation*", la socialización del lenguaje abordó el modo en el que los aprendices de una lengua entienden el contexto situacional no como un concepto aislado, sino en relación con el contexto cultural.

Los investigadores que trabajan bajo esta perspectiva teórica (Messer, 1995; Kulick y Schieffelin, 2007) señalan que los distintos modos de comunicación que se formulan dentro del ámbito cultural estimulan el desarrollo lingüístico y social de los niños, puesto que consideran que, al mismo tiempo que los niños aprenden a cómo hablar apropiadamente, estos también asimilan las bases socio-culturales y lingüísticas de su comunidad.

Autores como Peters y Boggs (1986) postulan que enseñar a los niños a participar en distintos eventos comunicativos les inculca valores propios de la cultura a la que pertenecen, como podemos observar en la siguiente cita, "*Modes of speaking reflect key cultural values that guides the socialization process*" (Peters y Boggs, 1986:81). Estos autores defienden que los diferentes "modos de hablar" –características generales que transcienden de rutinas interaccionales concretas-, percibidos por los niños en el transcurso de una interacción, favorecen el avance del proceso de su desarrollo social y lingüístico.

Del mismo modo, resulta imprescindible añadir que otro de los puntos de transición que aportó la teoría de la socialización del lenguaje fue el hecho de considerar que todos los eventos comunicativos en los que participan niños con iguales o con adultos deben ser tenidos en cuenta y considerados como un importante objeto de estudio. Esto supuso una diferencia con lo que defendían las investigaciones previas llevadas a cabo en el seno de la adquisición del lenguaje, ya que favorecían principalmente, y casi en exclusividad, el análisis de conversaciones entre madres e hijos y no mostraba casi interés por otros contextos comunicativos (Ochs y Schieffelin, 2012:1).

Partiendo de esta premisa, consideramos que los estudios de las prácticas comunicativas infantiles en contextos distintos al materno-filial aportan una gran riqueza a este ámbito de investigación. Esto se debe a que estas pueden servir como fuente de datos a la hora de contrastar qué similitudes y diferencias encontramos en los patrones conversaciones de los niños en diferentes contextos situacionales y con distintos interlocutores.

Por esta razón, creemos que las características de los datos que analizamos en el presente trabajo -conversaciones que tienen lugar en el contexto de las escuelas infantiles gallegas- resultan idóneos para contribuir al enriquecimiento de los resultados que han sido publicados hasta el momento en este ámbito científico.

2.3.2 La estructura social y su impacto en el desarrollo del lenguaje infantil

Halliday (2004) postula que el aprendizaje del lenguaje y el de la cultura son dos aspectos diferentes pero interdependientes. Es decir, el autor defiende que los niños construyen la realidad por ellos mismos, principalmente, a través del uso del lenguaje, pero también, reconocen que, en un sentido más fundamental, el lenguaje es en sí mismo parte de esa realidad, o lo que es lo mismo: "*The linguistic system is a part of the social system. Neither can be learnt without the other*" (Halliday, 2004:281)

Este lingüista señala que cuando los niños aprenden un sistema semiótico como la cultura, asimilan de forma simultánea el medio a través del cual lo están aprendiendo. En otras palabras, estos adquieren también un segundo sistema semiótico, el lenguaje. En opinión de Halliday (2004), este proceso genera una situación muy compleja que hace necesario identificar cada uno de los distintos componentes que nos permiten diseñar una visión completa de lo que sería el lenguaje, entendido este como interacción social y expresión de la semiótica social.

Por esta serie de motivos, el investigador defiende el gran impacto que tiene la estructura social en el proceso de socialización de los niños y, como consecuencia, en su desarrollo lingüístico. Halliday (2004:289) interpreta el término de estructura social no como sinónimo de sistema social, sino también como equivalente a organización de la sociedad, la cual, según indica, cala en cada una de las formas de interacción y en los intercambios de significado que protagonizan los miembros de una sociedad, como se recoge en la siguiente cita:

> "In the first place, it –social structure- is a part of the environment; hence it is a part of what is being transmitted to the child through language. In the second place, it is a determinant of the transmission process, since it determines the types of role relationship in the "primary socializing agencies", the social groups though which a child takes out his membership of the culture and creates the conditions in which the child lives and learns." (Halliday, 2004:289)

Este conjunto de reflexiones tiene su origen en los trabajos del sociólogo y lingüista británico Bernstein, quien demostró que la estructura social no era un elemento secundario de la interacción lingüística, sino más bien un elemento primario de este proceso.

> "As the child learns his speech, […] he learns the requirements of his social structure. […] The social structure becomes, in this way, the sub-stratum of the child's experience essentially through the manifold consequence of the linguistic process. From this point of view, […] the social structure becomes the child's psychological reality through the shaping of his acts of speech." (Bernstein, 1971: 112)

Si partimos del hecho de que los niños aprenden aspectos culturales a través de las interacciones en las que participan, debemos suponer que son capaces de interpretar no solo lo relevante del contexto situacional de la interacción, sino que estos también deben saber interpretar de forma correcta lo que es significativo en su cultura. Es decir, todos aquellos aspectos de las interacciones interpersonales que son propios de una cultura determinada y que cada uno de nosotros aprendemos desde edad temprana como, por ejemplo, las particularidades de las normas de interacción de una comunidad de habla concreta.

Sin embargo, no debemos obviar el hecho de que, a pesar de la existencia de esas características específicas y concretas de la forma de interactuar común a los miembros de una determinada cultura, también hay elementos de la interacción que gozan de un carácter universal y que encontraremos de forma sistemática en culturas que, en principio, pueden no estar relacionadas.

2.4 LOS NIÑOS COMO MIEMBROS DE LA SOCIEDAD

A lo largo de varias décadas, los niños, en especial los que no llegaban a alcanzar los 5;00 años de edad, han sido vistos, por diferentes grupos sociales, como seres que carecían del conocimiento y de las habilidades necesarias para ser considerados individuos activos de una comunidad social (Ochs, 2002:99).

Coincidiendo con la postura adoptada por Goodwin (1997:1), postulamos que la problemática principal de algunas disciplinas a este respecto ha sido cometer el error de relegar a un segundo plano el estudio del desarrollo infantil. Esta situación ha estado motivada por la mala praxis de definir a los niños por aquello que van a llegar a ser en un futuro y no por lo que ya son en el presente.

En otras palabras, se esperaba que los niños alcanzasen gradualmente el nivel de desarrollo que poseían los adultos y, como consecuencia, las investigaciones no se centraban en descubrir cuáles eran las peculiaridades propias del comportamiento infantil a nivel social, lingüístico o cultural, sino que partían de la idea de buscar patrones característicos de los adultos en el comportamiento de los niños.

Por su parte, autores como Forrester (2015:30) señalan que es necesario aclarar qué es lo que significa ser un miembro de la sociedad para disciplinas como el AC. Para ello, el investigador ofrece dos consideraciones importantes a tener en cuenta cuando hablamos de los niños como miembros sociales competentes. Por un lado, alude a lo que representa ser un miembro de una cultura particular y ser tratado como tal por los demás componentes. En segundo lugar, hace mención a la forma en la que conceptualizamos las habilidades y competencias de estos miembros.

Una de las disciplinas que más atención ha prestado al análisis del lenguaje en las primeras etapas de desarrollo y la relación de este con las distintas prácticas socioculturales, que sirven para crear hablantes y actores sociales competentes, ha sido la antropología lingüística. Para investigadores como Goodwin (1997:2), "*Language and the social self mutually create one another*". Precisamente, en esta concepción del individuo que se convierte en un ser social competente, mediante su exposición al uso del lenguaje, es donde radican los principales cimientos teóricos de nuestra investigación.

En uno de sus trabajos más relevantes, Ochs (2002:103) explica con detalle, a través del uso de una metáfora, qué necesitamos saber los individuos acerca de la sociedad y la cultura. En este ejemplo, la autora utiliza la figura de Erin -una niña con autismo que juega con sus compañeros y su profesor a un partido de softball- para exponer que, en primer lugar, los miembros de una sociedad tenemos que conocer las reglas y las categorías del juego. Asimismo, la antropóloga también menciona el hecho de que resulta necesario conocer cuáles son las expectativas y las estrategias del juego para poder posicionarnos dentro de él.

Con esta metáfora del juego de la interacción, la investigadora evoca el modo en el que las personas debemos actuar durante un intercambio conversacional. Es decir, como seres sociales que somos, tenemos que aprender a desentrañar qué reglas rigen la interacción, qué papeles podemos jugar en una conversación, cómo se estructura este evento comunicativo y qué se espera de nosotros, al igual que lo que nosotros debemos esperar del resto de los participantes de una conversación. En definitiva, el conjunto de pautas que forman parte del proceso de socialización que nos convierte en seres sociales comunicativamente competentes.

Esta visión del niño, entendido como un miembro de la sociedad completo, unida a la idea de considerar el lenguaje como un factor principal que rige el desarrollo social de los mismos, ha sido compartida por numerosos investigadores. Entre ellos, me gustaría destacar la figura de dos grandes lingüistas –Halliday, 1979, 2004 y Clark, 2003- quienes, en mi opinión, reflejan de manera extraordinaria el relevante papel que tiene el lenguaje en el desarrollo social de los niños y contribuyen a dibujar el panorama teórico en el que nos situamos, como podemos apreciar en las siguientes citas:

> "En el desarrollo del niño como ser social, la lengua desempeña la función más importante. La lengua es el canal principal por el que se le transmiten los modelos de vida, por el que aprende a actuar como miembro

> de una "sociedad" […] y a adoptar su "cultura", sus modos de pensar y de actuar, sus creencias y sus valores." (Halliday, 1979:18)
>
> "Infants are born into a social world, a world of touch, sound, and affect, a world of communication. They develop and grow up as social beings, immersed in a network of relationships from the start. It is in this social setting that they are first exposed to language, to language in use. This language forms part of the daily communication around them and to them. […] In short, language is a central factor in the social life of infants." (Clark, 2003:25)

Compartiendo la línea argumentativa de estos autores, consideramos que las interacciones interpersonales que se producen en las primeras etapas de vida de los niños no solo son fundamentales para su proceso de desarrollo cognitivo y lingüístico, sino también para el aprendizaje de las características primarias de la naturaleza del ser social. Siempre que entendamos este como un individuo que comparte una cultura determinada y las prácticas comunicativas propias de una comunidad concreta.

Asimismo, resulta evidente que, en la infancia más temprana, los niños no reciben instrucciones directas o explícitas del modo en el que se desarrolla la interacción o de cómo se produce la toma de turnos en una conversación. Sin embargo, detrás de cada uno de los distintos encuentros comunicativos en los que los individuos participamos de forma activa o pasiva, desde el más simple hasta el más complejo, se esconde la esencia de la universalidad de la interacción humana. A través del lenguaje, ya sea este verbal o no-verbal –como ocurre durante los primeros meses de vida-, los niños están expuestos a una serie de experiencias comunicativas mediante las cuales se nutren de forma consciente e inconsciente de todos los aspectos que juegan un rol fundamental en las interacciones interpersonales.

****

A lo largo de este capítulo, hemos explorado el vínculo y la conexión existente entre el AC y las disciplinas encargadas del estudio del lenguaje como, por ejemplo, la lingüística, hemos también conocido los antecedentes teóricos sobre la dimensión social del lenguaje, nos hemos introducido en la perspectiva del análisis del uso del lenguaje en contexto, al igual que hemos explicado la relevancia del estudio del desarrollo pragmático en edad temprana. Finalmente, cerramos esta sección exponiendo la importancia del papel de los niños como seres sociales de pleno derecho y la repercusión que tiene esta perspectiva para el análisis del desarrollo socio-comunicativo y lingüístico infantil.

A continuación, con la intención de seguir profundizando en esta idea y completar así nuestro marco teórico, en el siguiente capítulo presentaremos el panorama actual de las investigaciones centradas en el estudio del lenguaje infantil desde el marco propio del AC.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

3 ANÁLISIS DE LA CONVERSACIÓN Y HABLA INFANTIL

Garvey (1984:47) señala, ya en sus primeras obras, la necesidad de ampliar el espectro de investigaciones que aborden el habla infantil teniendo en cuenta los distintos contextos, registros, edades, culturas y tipos de interlocutores. En definitiva, defiende la idea de estudiar el habla infantil desde un enfoque amplio en el cual prime la importancia de los datos y la diversidad de los mismos.

Precisamente, en esa misma dirección, el AC ofrece la metodología idónea para llevar a cabo ese propósito, puesto que esta da prioridad a los datos y no a las teorías e hipótesis previas. Por lo cual, como señala Lieven (2010), el AC puede contribuir mucho al estudio de los niños y sus interacciones por razones como las que enumeraremos a continuación.

En primer lugar, la autora postula que, dado que los niños que se encuentran en etapas de desarrollo pre-verbal muestran una serie de habilidades intersubjetivas, el AC puede ayudar a observar cómo estas se asientan en la lengua y son usadas en la conversación debido a la importancia que esta metodología otorga al estudio del lenguaje en uso y al modo en el que se construye momento a momento la interacción.

En segundo lugar, la investigadora sostiene que, puesto que los niños en edades tempranas se encuentran desarrollando no solo sus capacidades lingüísticas, sino también su posición como miembros sociales y su sentido de pertenencia, el AC ofrece una perspectiva que abarca un enfoque socio-comunicativo en el que las relaciones sociales que emergen de la conversación son tenidas en consideración como motor principal del desarrollo de los individuos que participan en ellas. En especial, esto ocurre cuando los niños se encuentran en las primeras fases de su desarrollo y construyen su papel como miembros sociales competentes a través de su participación en interacciones con iguales y adultos.

Además, el carácter multidisciplinar que caracteriza al AC lo convierte en la herramienta perfecta para tratar un objeto de estudio tan complejo y ecléctico como el habla infantil. En definitiva, Gardner y Forrester (2010) ponen de manifiesto que el entendimiento del desarrollo de las capacidades y habilidades comunicativas de los niños pasa por la comprensión de los atributos relacionados con la participación de estos en las relaciones intersubjetivas que se forman durante la conversación. Esto coincide con la circunstancia de que la intersubjetividad es un pilar fundamental para los estudios que se enmarcan dentro del AC.

Por esta serie de razones, según apuntan estos autores, teniendo en cuenta que los participantes buscan establecer la intersubjetividad en la interacción y ofrecen demostraciones visuales del entendimiento de fenómenos lingüísticos y culturales a través del habla, los analistas conversacionales proveen al análisis del habla infantil un enfoque centrado en el detalle del contexto discursivo local, dejando a un lado las cuestiones que rodean las dimensiones cognitivas y emocionales.

De igual modo, Gardner y Forrester (2010) consideran que el AC contribuye también al análisis del lenguaje infantil en su forma de hacer y brindar la atención necesaria a los diversos aspectos implicados en la creación de significado como son: la acción, el gesto, el uso del entorno físico, la entonación, el énfasis, el posicionamiento secuencial, entre otros, como podemos apreciar en diversos trabajos que abordan este tema desde esta metodología.

En otras palabras, el AC examina cómo el niño comienza a formar parte del mundo a través del habla y otras modalidades de interacción con el propósito de convertirse en miembros sociales de pleno derecho dentro de una cultura o sociedad, ya que estos tienen que aprender a reconocer y producir ciertos fenómenos conversacionales que les permitan mostrar a los demás su comprensión de las prácticas discursivas sociales.

Por este conjunto de motivos, nos unimos a los argumentos defendidos por los autores que acabamos de citar. Asimismo, postulamos que disciplinas como el AC tienen mucho aún que decir y aportar como enfoque teórico y metodológico al estudio del habla infantil. Muestra de ello son los números trabajos que distintos autores han desarrollado en el seno de esta disciplina durante los últimos años, como presentaremos en el apartado 3.1.

3.1 Estudios sobre el habla infantil dentro del AC: panorámica general

Autores como Filipi (2014:71) señalan que, gracias a que el AC ha proporcionado a los investigadores un conjunto de herramientas analíticas sólidas y un concluyente compendio de resultados con base empírica a lo largo de su trayectoria científica, en las últimas décadas desde los trabajos de Wootton (1994, 1997), ha habido un incremento considerable de publicaciones científicas que parten del marco del AC en la realización de estudios centrados en la interacción infantil.

Concretamente, la investigadora -Filipi, 2014- subraya que este enfoque analítico ha sido adoptado en trabajos de diversos y variados tipos, como, por ejemplo, estudios que describen interacciones de niños con desarrollo del lenguaje atípicos – Adams y Bishop, 1980; Gardner, 2009; Gardner y Forrester, 2010-, interacciones entre madres e hijos –Lucariello y Nelson, 1987; Jipson y Callanan, 2003-, interacciones en el contexto del hogar– Wootton, 1994 y 1997; Filipi, 2007, 2009 y 2013; Forrester, 2008 y 2010-, en el ámbito educativo – Danby, 2002; Bond, Wasik, Barbara, 2005; Church, 2009 y Pike, 2010-, en centros de cuidados infantiles - Jones y Zimmerman, 2003; Kidwell y Zimmerman, 2007; Lerner, Zimmerman y Kidwell, 2010; Shiel, Cregan y McGough, 2012-, en centros médicos –Cahill, 2010-, en contextos terapéuticos –Hutchby, 2010- y, pese a ser la mayoría de ellos en lengua inglesa, también señala estudios en otros idiomas como el finlandés –Laakso, 2010 y Tykkyläinen, 2010- el japonés –Miyata y Nisisawa, 2007- el fránces –Veneziano y Sinclair, 1995; Veneziano, 1999- o en contextos bilingües –Filipi, 2011-.

Forrester (2015:28) menciona que las primeras referencias, dentro del ámbito del AC, a cuestiones relacionadas con la participación infantil en un episodio conversacional tuvieron lugar durante las clases que Harvey Sacks impartía en la Universidad de California, las cuales

fueron editadas posteriormente por sus colegas -Sacks (1992)-. En ellas, Sacks aludió a la naturaleza problemática de la participación de los niños a la hora de tomar el turno en conversaciones con adultos. Este autor apuntó que los niños, ya desde edades tempranas, utilizaban técnicas muy sofisticadas para garantizar su derecho a tener la palabra en sus interacciones con adultos.

Concretamente, el investigador reconoce que una de las técnicas más comunes consiste en formularle preguntas a un interlocutor adulto como la siguiente: "¿sabes qué, mamá?". Con esta estrategia, el niño se garantiza que, si el adulto le responde con una pregunta abierta, por ejemplo, "¿qué?", este tiene asegurado el derecho a tomar la palabra en el turno subsiguiente. Esto se debe a que, a través de la respuesta a esta segunda pregunta, este puede introducir secuencias más largas en las que se sitúe como el hablante que tiene derecho a tomar la palabra.

Según recoge Sacks (1992), esta forma de configurar su participación en la conversación refleja, por parte del participante infantil, el reconocimiento de la convención de que cuando alguien emite una pregunta abierta como "¿qué?", la persona que pregunta obtiene el derecho de palabra en lo que respecta a su participación en la conversación. Estas observaciones y comentarios, realizados por uno de los padres del AC, marcan el punto de partida de un sub-campo dentro del AC centrado en el estudio del niño y la infancia.

Por otra parte, Forrester (2015:28-29) también explica que el interés científico por el estudio del lenguaje infantil en contextos ecológicos surgió en las últimas décadas del siglo previo -McTear, 1985; Dunn, 1988- en disciplinas como la psicología del desarrollo y la adquisición del lenguaje infantil. Sin embargo, matiza que la dirección de este enfoque se centra en una orientación teórica sobre asuntos relacionados con el desarrollo socio-cognitivo (Rosnay y Hughes, 2006).

A diferencia de estas, las investigaciones sobre la conversación infantil que adoptaron un enfoque etnometodológico y fueron realizadas bajo el marco de la antropología social, la sociología y la etnografía - Keenan, 1977; Ervin-Tripp, 1979 y 1984; Goodwin, 1983 y 2006; Maynard, 1985 y Schieffelin y Ochs, 1986- dieron lugar al análisis de la interacción infantil como fuente de conocimiento para entender el orden social, las habilidades socio-comunicativas de los niños y la co-construcción de las acciones verbales y no-verbales en la conversación.

En definitiva, como expone Forrester (2015), partiendo de estos antecedentes, emerge un amplio abanico de publicaciones científicas dentro del AC fundamentado en el estudio de la interacción infantil. Estos trabajos se caracterizan por presentar un enfoque multidisciplinar común que se nutre de diversos campos como la psicología del desarrollo, la lingüística, la sociología, la antropología social y la etnografía aplicada.

No obstante, debemos tener en cuenta que, mientras el punto de encuentro de estas áreas de investigación es el interés por el estudio de la interacción infantil y el uso de los métodos propios del AC, no debemos olvidar que las inclinaciones teóricas y los objetivos de investigación pueden mostrar un carácter muy diverso.

3.2 LOS TIPOS DE CONTEXTOS INTERACCIONALES INFANTILES: CONVERSACIONES SIMÉTRICAS Y ASIMÉTRICAS

Desde que nacemos, las personas comenzamos a desarrollar y aprender un compendio de habilidades comunicativas y sociales a través de nuestra exposición y participación en distintos contextos interactivos. En las primeras etapas de su desarrollo, la principal fuente de input que reciben los niños viene de la mano de los adultos –padres, cuidadores, familiares, etcétera.-. Sin embargo, a medida que estos crecen, la interacción con iguales –otros niños-, ya sean de mayor, menor o de edad similar, se convierte en otro de los pilares esenciales en este proceso de socialización y desarrollo comunicativo.

Esto se debe, en cierto modo, a que la interacción social se basa en el grado de cercanía, complicidad y reciprocidad que presentan los interlocutores, como apunta Méndez Guerrero (2014:110). Tal y como recoge la autora en la siguiente cita, las relaciones sociales se fundamentan en la posición de los interlocutores dentro de la escala social.

> "La relación social se representa en dos ejes de coordenadas: eje de jerarquía y eje de familiaridad. El eje de jerarquía es un eje vertical, que refleja "la posición relativa de los interlocutores dentro de la escala social". Se asienta, por tanto, en la idea de poder: si el emisor y el destinatario comparten la misma posición en la escala social, sus relaciones serán simétricas; mientras que si, por el contrario, ocupan posiciones diferentes, sus relaciones serán asimétricas." (Méndez Guerrero, 2014:110).

Autores como Piaget (1954) señalan que las relaciones entre niños y adultos se caracterizan por ser jerárquicas y asimétricas, lo que las distingue cualitativamente del tipo de relación que se establece entre pares –niños y niños-, potencialmente más equitativas y cooperativas.

No obstante, investigaciones como las de Goodwin (2006), Aronsson (2012), García-Sánchez (2012) y Goodwin y Kyratzis (2012) apuntan también que la asimetría de poder no se limita a una cuestión que caracteriza las interacciones entre adultos y niños, sino también los procesos de socialización entre iguales –niños y niños-. Esto se debe a que, además de los beneficios que esta aporta, como, por ejemplo, una mejoría de las habilidades comunicativas, las evaluaciones y correcciones entre pares pueden tener también el efecto de degradar a ciertos niños que no cumplen con los estándares preconcebidos por el grupo.

Por esta serie de razones, y dadas las características propias que muestran las conversaciones que se producen entre niños y adultos y entre iguales, las disciplinas científicas que abordan el estudio de la interacción y el lenguaje infantil se han centrado fundamentalmente en el análisis de dos tipos de contextos comunicativos: a) las conversaciones asimétricas – en las que interactúan niños y adultos- y, b) las conversaciones simétricas –aquellas en las que los niños interactúan con iguales-. A continuación, presentaremos un breve recorrido por los estudios más significativos de cada una de estas categorías.

3.2.1 Conversaciones asimétricas: niños interactuando con adultos

Las interacciones entre niños y adultos han sido uno de los principales focos de interés en el ámbito de la adquisición del lenguaje y el análisis de la interacción infantil desde sus comienzos. Por una parte, investigadores como Aguado (1995) y Blum-Kulkaa y Snow (2012) postulan que, mediante las relaciones asimétricas entre adultos y niños, los primeros ofrecen una oportunidad de aprendizaje del lenguaje en la que le proporcionan a los niños los instrumentos necesarios para realizar una comunicación efectiva. A este respecto, Camaioni (1979:334) señala que el contexto social en el que estas interacciones ocurren tienden más a ser situaciones de índole pedagógica que lúdica.

Por otra parte, Forrester (2013:208) defiende que, por definición, la naturaleza de las interacciones entre adultos y niños sí presuponen una asimetría, en el sentido de que una de las partes –el adulto- se posiciona desde una situación más avanzada y competente, mientras que, la otra parte –el niño- es quien aprende y adquiere las habilidades necesarias para participar en una interacción de forma eficaz. Sin embargo, el investigador matiza que una de las conclusiones a las que ha llegado, a través de su trabajo, muestra que no es solo el niño quien aprende del adulto, sino que también los adultos exhiben distintos grados de adecuación a su interlocutor mediante cambios y orientaciones que dirigen al participante infantil con que conversan.

Trabajos como el de Miller, Koven y Lyn (2012) mencionan que los niños son socializados en relaciones asimétricas cuando los adultos que interactúan con ellos corrigen sus actitudes (Wiley, Rose, Bruner y Miller, 1998), orientan y dirigen la temática discursiva (Miller, Potts, Fung, Hoogstra y Mintz, 1990; Miller, Wiley, Fung y Liang, 1997), organizan y distribuyen los turnos de habla (Heath, 1983) o quitan valor a las preocupaciones de los niños (Taylor, 1995).

Por su parte, Shakespeare (1998:56) apunta que los niños son capaces de percibir el grado de asimetría y cercanía que existe entre los participantes de una conversación y, basándose en ello, estos toman más o menos derechos interaccionales dependiendo de si, por ejemplo, el adulto con el que interactúan es uno de sus progenitores u otra persona externa a su núcleo familiar.

Del mismo modo, la asimetría y jerarquía propia de las relaciones entre adultos y niños en las primeras etapas de la infancia del menor evoluciona a una relación más simétrica e igualitaria, en cuanto a la distribución de derechos y responsabilidades conversacionales se refiere, cuando el niño se convierte en adolescente y el adolescente en adulto (Dimitracopoulou, 1990:85; Sorkhabi y Baumrind, 2009:81).

Asimismo, dentro del ámbito de la socialización del lenguaje, concretamente, en lo que respecta a los estudios centrados en el desarrollo pragmático en edad temprana, el análisis de las interacciones entre adultos y niños, especialmente, entre madres e hijos, ha gozado de gran interés científico, como recogen Küntay, Nakamura y Şen (2014:328).

Estos autores destacan la importancia de trabajos como el de Ochs (1982) y Schieffelin y Ochs (1986) -acerca de las interacciones entre madres e hijos de cultura samoana- Gleason, Perlmann y Grief (1984) -sobre los saludos y rutinas de cortesía en niños de habla inglesa-, Toda, Fogel y Kawai (1990) -acerca del habla materna a bebés en los Estados Unidos y Japón- Bornstein, Tal, Rahn, Galperín, Lamour, Ogino, Pêcheux, Toda, Azuma y Tamis-LeMonda (1992) -sobre el habla materna a lactantes en Argentina, Francia, Japón y Estados Unidos-, Crago (1992) y Crago, Annahatak y Ningiuruvik (1993) –centrados en el habla de los cuidadores que usan la lengua inuktitut en Canadá-, Otomo (2001) y Takada (2012) –acerca de las interacciones de madres e hijos en la cultura japonesa y De León, (2012) –sobre las interacciones asimétricas entre adultos y niños de cultura Maya-, entre muchos otros.

Esto se debe a que las investigaciones citadas han aportado conclusiones significativas, en lo que respecta a las diferencias culturales, en las interacciones asimétricas entre madres e hijos de distintas comunidades. En otras palabras, estos estudios han demostrado los diversos roles comunicativos –más o menos inclusivos- que adoptan los adultos en las diferentes interacciones que mantienen con los niños.

En definitiva, como hemos podido apreciar, el análisis de las interacciones asimétricas entre adultos y niños configura una parte esencial dentro de las investigaciones científicas en el ámbito de la interacción infantil por diversos motivos. Entre ellos, podemos señalar que el estudio de este tipo de conversaciones no solo aporta datos importantes sobre el papel que tiene el input lingüístico que reciben los niños, mediante sus conversaciones con adultos, como fuente de aprendizaje de sus habilidades socio-comunicativas, sino también arrojan luz acerca de las diferencias culturales que esta clase de interacción presenta en distintas sociedades. Además, estas también muestran el modo en el que se configuran y evolucionan las posiciones de los distintos participantes –adultos y niños- a medida que la edad de los niños va aumentando, como hemos podido comprobar en los trabajos citados a lo largo de este apartado.

3.2.2 Conversaciones simétricas: niños interactuando con niños

Aunque principalmente los niños adquieren los aspectos básicos de su competencia comunicativa a través de interacciones con adultos, como hemos podido apreciar en el apartado anterior, durante su primera infancia, la relación con otros niños resulta ser también un pilar fundamental para su desarrollo comunicativo. Esta circunstancia está motivada por el hecho de que la interacción con sus iguales les ofrece la oportunidad de participar en interacciones más colaborativas y simétricas (Küntay, Nakamura y Şen, 2014:330).

Autores como Becker (2009:185-186) definen la interacción entre niños como un intercambio comunicativo sin restricciones, simétrico, colaborativo y emocionalmente atractivo. La investigadora añade que, por naturaleza, la interacción entre niños proporciona un contexto único para la observación y el desarrollo de las habilidades narrativas en los juegos de rol, del humor y de la gestión de conflictos, incluso, añade que, a medida que los niños alcanzan

su etapa como adolescentes, la relación con sus pares se convierte en un espacio idóneo para adquirir habilidades comunicativas vinculadas con la identidad.

Estudios como los realizados por Garvey (1984), Dunn (1988 y 1989) Brown y Dunn (1992), Nicolopoulou (2002) y Butler (2008) han concluido que los niños aprenden de diferente manera unos de los otros y desarrollan habilidades distintas a las que adquieren cuando interactúan con adultos, lo cual repercute de manera directa y positiva en su desarrollo comunicativo y comprensión social.

Los resultados obtenidos en investigaciones como la de Camaioni (1979:337) revelan que en las interacciones simétricas en las que participan niños se produce un proceso de adaptación recíproca. La autora explica que esto ocurre debido a que cada interlocutor es sensible al nivel de la actividad interactiva que muestra el otro participante e intenta adaptarse a él.

Además, Camaioni (1979) apunta que, sin embargo, el proceso de adaptación es distinto cuando las conversaciones tienen lugar entre niños que tienen la misma edad que cuando el grupo de participantes presenta edades distintas, por ejemplo, en casos en los que niños de 2;06 años interactúan con niños de 4;06 años de edad. Esto está motivado, en el primer caso, porque la adaptación entre interlocutores es simétrica y recíproca, mientras que, en el segundo supuesto, la adaptación es asimétrica, ya que es el participante con mayor edad el que se adecua al nivel del otro menor.

Ninio y Snow (1996:155) mencionan ciertas diferencias relacionadas con la coherencia discursiva y la habilidad de los niños a la hora continuar el tópico de la conversación cuando estos participan en una conversación con iguales. Según puntualizan estas autoras, los niños tienen mayor dificultad para continuar con el desarrollo del tópico discursivo cuando interactúan con iguales en comparación que cuando lo hacen con adultos.

Küntay, Nakamura y Şen (2014) señalan que el interés por el análisis de las interacciones simétricas entre niños comenzó a finales de la década de 1970 a raíz de obras como la de Garvey (1975) o Ervin-Tripp y Mitchell-Kernan (1977). Desde ese momento, muchas han sido las investigaciones sobre el papel de la participación infantil en interacciones con iguales en culturas diferentes en las que se demuestra la importancia que esta tiene en el desarrollo de estrategias comunicativas y lingüísticas específicas como, por ejemplo, la narración de historias, las disputas, los argumentos y los contra-argumentos. Estos investigadores destacan a este respecto trabajos como Dundes, Leach, y Özkök (1972), Watson-Gegeo y Boggs (1977), Corsaro y Rizzo (1988 y 1990), Boggs (1990), Goodwin (1990) y Küntay y Şenay (2003).

Del mismo modo, Küntay, Nakamura y Şen (2014) defienden que, en los últimos años, ha habido un creciente interés por entender el desarrollo pragmático de pre-adolescentes y adolescentes, a pesar de que la mayoría de los estudios sobre el análisis de las interacciones entre iguales ponen el foco de atención en el lenguaje de niños en edad temprana. Así, estos autores destacan, a este respecto, trabajos como: Ardington (2006), Leung (2009), Eder (1993 y 1998) y Eckert (1990). Estas investigaciones evidencian que la influencia del grupo, en

distintas áreas de la vida de los menores, es aún mayor en la adolescencia que en los primeros años de vida.

En definitiva, tras observar los datos presentados en este apartado, comprobamos la importancia del estudio y los beneficios que aporta al desarrollo socio-comunicativo infantil las interacciones entre pares –niños con niños-, puesto que estas constituyen un espacio adecuado y necesario para el aprendizaje de estrategias comunicativas propias que no se aprenden únicamente a través de las interacciones asimétricas prototípicas entre adultos y niños.

3.3 LA NEGOCIACIÓN Y CO-CONSTRUCCIÓN DE LA CONVERSACIÓN EN EDAD TEMPRANA

La acción de negociar con eficacia las intervenciones propias y las producidas por los distintos participantes en una interacción, al igual que aprender a gestionar la co-construcción de la estructura y organización interaccional, son unas de las habilidades y competencias más importantes y necesarias que deben desarrollar los niños durante el proceso de socialización en su infancia.

Intervenir de forma eficaz en una conversación pasa por la necesidad de conocer y manejar las normas que rigen el sistema de toma de turnos, tener estrategias para salvar situaciones de posibles transgresiones conversacionales, colaborar en la organización conversacional mediante la gestión de los pares de adyacencia, solventar posibles problemas comunicativos causados por malentendidos, la necesidad de solicitar aclaraciones o reparaciones ante un "error" propio o de otro participante, introducir, continuar y cambiar el tópico discursivo, entre muchos otros aspectos esenciales.

En otras palabras, desde los primeros años de vida, los niños se encuentran ante la oportunidad de desarrollar un amplio compendio de destrezas y estrategias comunicativas que los conviertan en conversadores competentes durante las distintas etapas de su desarrollo social y cognitivo a través de su implicación en conversaciones con adultos y con iguales –niños con niños-.

Estudios como el realizado por Church (2009:195) evidencian como niños de 4;00 años de edad despliegan una serie de competencias comunicativas y habilidades pragmáticas que les permite co-construir secuencias de habla complejas. En la misma línea, Kelly y Bailey (2013:451) concluyen que, a través de la co-construcción de la interacción, los niños demuestran su habilidad para participar de forma apropiada en un intercambio comunicativo –manejando de forma efectiva la toma de turnos, respondiendo y ampliando con coherencia el tema tratado, etcétera.-.

Por esta razón, son numerosas las investigaciones realizadas en el seno del AC que han abordado el estudio de estos tipos de fenómenos discursivos e interaccionales en distintas lenguas, edades y contextos con la finalidad de arrojar luz y contribuir al descubrimiento de cómo los niños gestionan la negociación y co-construcción de la interacción durante las primeras fases de su desarrollo.

En definitiva, el análisis de la co-construcción de la interacción ha proporcionado a los investigadores una vía para explicar y entender mejor el modo en el que el significado es construido por los participantes (Clancy y McCarthy, 2015:435). A continuación, presentaremos una panorámica general de los estudios más relevantes realizados en el marco del AC sobre los fenómenos conversacionales derivados de las acciones citadas.

3.3.1 Investigaciones centradas en el análisis del sistema de toma de turnos infantil

En los últimos años el estudio del sistema de toma de turnos ha sido uno de los temas con mayor alcance dentro del AC en lo que respecta al estudio del habla infantil (Casillas, 2014). Esto se debe a que el análisis del modo en el que los niños manejan la alternancia de turnos en una conversación proporciona numerosos datos acerca de aspectos variados como, por ejemplo, la manera en la cual estos consiguen y mantienen la atención conjunta, establecen un contexto común o compartido con su interlocutor, estiman lo que es relevante en una conversación o realizan reparaciones.

Filipi (2009:24) apunta que, en las investigaciones sobre lenguaje infantil, la toma de turnos es descrita como el conjunto de los siguientes elementos: la alternancia de turnos temporalmente organizada, la acción de evitar silencios prolongados y episodios de habla simultánea y la habilidad de responder de forma contigua al turno previo emitido por otro interlocutor.

Autores como Kaye (1977) y Owens (2012) señalan que los niños comienzan a aprender cómo se comporta el patrón de la toma de turnos a partir de las primeras interacciones con sus madres en el momento de la lactancia. Por su parte, Ratner y Bruner (1978) añaden que el origen del aprendizaje de la gestión de la toma de turnos conversacional se encuentra en los diálogos y juegos que mantienen los niños en la etapa pre-verbal con sus cuidadores. A través de ellos, los niños son capaces de asumir una mayor responsabilidad de sus turnos de acción y desarrollan habilidades relacionadas con la alternancia de los mismos.

En trabajos como los elaborados por Ervin-Tripp (1979: 412-413), en los que se analizan conversaciones multiparty en las que participan niños de edad temprana con iguales y también adultos, se llegó a la siguiente conclusión. Los niños son capaces de ofrecer una respuesta efectiva a ciertos tipos de pares de adyacencia iniciados por su interlocutor como, por ejemplo, los saludos, las preguntas totales, los ofrecimientos y las preguntas de control, en torno a los 2;00 años de edad. No obstante, a esas edades, los niños aún no muestran haber desarrollado la competencia que les permite hacer uso de herramientas como los marcadores de reconocimiento –"I know"- o los mecanismos de conexión entre turnos.

Otro de los resultados que revela este estudio es el dato de que, aproximadamente a los 4;06 años de edad, los niños que participaban en las interacciones analizadas por Ervin-Tripp (1979) muestran sus primeras manifestaciones explícitas del conocimiento de las reglas que rigen el sistema de toma de turnos.

En la misma dirección, investigaciones como la llevada a cabo por Garvey (1984:79-80) demuestran que, cuando los niños entran en la etapa verbal y comienzan a hablar, los adultos que interactúan con ellos les animan de forma insistente a que formulen sus propios turnos verbales mediante el uso de preguntas. De este modo, según recoge la autora, antes de los 3;00 años de edad, los niños son capaces de desarrollar técnicas que les posibilita tomar el turno que se les ofrece cuando no saben qué decir e, incluso, entre los 2;00 y los 3;00 años, estos aprenden también que el turno de habla debe ser asumido rápidamente.

En otras palabras, estos datos indican que, ya desde edades muy tempranas, los niños van aprendiendo a desarrollar habilidades relacionadas con la gestión de la toma de turnos de forma gradual a través de su exposición y participación en diversas clases de interacciones (Ervin-Tripp, 1979; Berninger y Garvey 1981; Bloom, Russell y Wassenberg, 1987).

Como menciona Casillas (2014:55), estudios –Bloom, 1975 y 1984; Snow, 1977; Stephens y Mathews, 2014- centrados en el análisis de proto-conversaciones diádicas, aquellas en las que los niños interactúan únicamente con un cuidador, han demostrado que, durante las mismas, la dirección de la organización de los turnos recae sobre el adulto de forma mayoritaria, lo cual resulta una dificultad añadida a la hora de que el niño aprenda a negociar su participación, dado que es el adulto quien elicita la intervención del menor .

Por otro lado, autores como Ervin-Tripp (1979), Dunn y Shatz (1989) y Clark (2014) han centrado sus publicaciones en el análisis de conversaciones en las que participan más de dos interlocutores. En ellas, los niños tienen el reto de competir por el turno debido a que la gestión de los mismos presenta una mayor dificultad cuantos más participantes se encuentren implicados en ella.

A este respecto, uno de los primeros estudios centrados en el análisis de interacciones multiparty entre niños de 4;00 años de edad (Gallagher y Craig, 1982) concluyó que los interlocutores infantiles son capaces de participar de forma efectiva en una conversación en la que intervienen más de 2 participantes. Sin embargo, también puntualiza que el número de solapamientos entre iguales en conversaciones multiparty es mayor que el que se genera en una interacción diádica.

Además, otra de las grandes aportaciones que este trabajo presentó fue la clasificación de dos tipos distintos de solapamientos en esta clase de intercambio comunicativo. Por un lado, Gallagher y Craig (1982:68-69) observaron lo que ellos denominan los "*sentence initial overlaps*" –aquellos solapamientos que se producen desde el comienzo simultáneo del turno verbal de dos o más hablantes- y, por otro lado, los "*sentence internal overlaps*" –aquellos casos de habla simultánea en los que un segundo hablante iniciaba su turno verbal durante la producción que otro participante estaba llevando a cabo y no había finalizado-.

Como hemos podido apreciar en los datos expuestos en las publicaciones que acabamos de citar, los niños aprenden también a manejar la toma de turno conversacional en las interacciones entre iguales -conversaciones con amigos, hermanos o compañeros en las escuelas infantiles-. Por esa razón, Dunn y Shatz (1989) postulan que esta clase de intercambio, llevado a cabo por

niños que interactúan con otros de menor edad, son contextos idóneos para tomar ventaja y ganar el turno a su interlocutor. Esta circunstancia obliga a los participantes infantiles de menor edad a tener una motivación mayor a la hora de desarrollar de forma más rápida las habilidades necesarias para gestionar su participación.

Casillas (2014) destaca que trabajos como los de Mannle y Tomasello (1987) y Tomasello, Conti-Ramsden, y Ewert, (1990) han demostrado que los niños en edad temprana son capaces de distinguir distintos comportamientos en la toma de turnos dependiendo de quién sea su interlocutor en cada momento. Es decir, los niños se adaptan al comportamiento comunicativo del resto de interlocutores implicados en la conversación a través de la forma en la que estos gestionan la alternancia de turnos.

A este respecto, Ninio y Snow (1996:149) muestran que existen diferencias en lo que concierne a la toma de turnos en las interacciones entre adultos y niños y en aquellas en las que participan niños con iguales. Concretamente, las investigadoras consideran que, en las conversaciones asimétricas, los adultos tienden a proteger el turno de los niños. Sin embargo, en las interacciones entre pares, los niños deben aprender a tomar el turno y mantenerlo el suficiente tiempo como para terminar su intervención, lo cual se convierte en un reto mayor a medida que sus interlocutores –otros niños- van desarrollando más habilidades conversacionales y muestran una mayor destreza a la hora de iniciar sus turnos.

Por otra parte, es importante señalar que los estudios sobre la gestión de la toma de turnos en edad temprana no solo han sido abordado teniendo en cuenta las diferencias entre los tipos de interacciones, edades, interlocutores o contextos comunicativos, sino también, muchos investigadores han centrado sus publicaciones en el análisis de aspectos concretos implicados en la gestión de la alternancia de turnos como, por ejemplo, los recursos prosódicos –Wells y Corrin, 2004-, los tiempos y espacios de transición –Casillas, 2013-, las reacciones naturales como la risa, la mirada o el llanto –Berducci, 2010- la gestualidad –Sekine, 2011; Behne, Carpenter y Tomasello, 2014-, los recursos comunicativos kinésicos –Flewitt, 2005, Fantasia, Faluso, Costal y López, 2014; Cobelas, 2014-, la mirada –Kidwell, 2005; Filipi, 2009-, la relación de este fenómeno con el aprendizaje de vocabulario –Bloom, Margulis, Tinker, Fujita, 1996; Sentis, Nusser y Acuña, 2009-, entre otros.

Asimismo, trabajos como el de Filipi (2009:26) enfatizan la importancia de la mirada y los gestos como factores que tienen un valor igual de esencial que las vocalizaciones infantiles en la gestión de la toma de turnos. La autora defiende en esta obra la necesidad de ahondar en un enfoque de investigación que tenga en cuenta a los niños como participantes activos en la conversación y que se aborde lo que estos son capaces de hacer incluso antes de alcanzar la etapa de desarrollo verbal.

En definitiva, como demuestra el compendio de trabajos que acabamos de citar en este apartado, las distintas experiencias conversacionales que van sumando los niños, a medida que participan en conversaciones de diversa índole, les proporciona una magnífica oportunidad para desarrollar las distintas habilidades necesarias para convertirse en conversadores competentes.

De este modo, los niños aprenden a gestionar de forma efectiva y exitosa la alternancia de sus intervenciones y las de los demás participantes en diferentes contextos comunicativos, como recoge Casillas (2013) en la siguiente cita.

> "Conversation with a diverse set of interlocutors allows children the opportunity to try out their skills in challenging, but usually familiar arenas. Children must generalize across their experiences so they can transfer knowledge from one interaction to another. This way they can form expectations about how one turn relates to the next: with both temporal and semantic contingency." (Casillas, 2013:51)

3.3.1.1 El estudio de los pares de adyacencia pregunta-respuesta en edad temprana

El análisis de los pares de adyacencia pregunta-respuesta ha sido una de las cuestiones con más relevancia científica dentro de las investigaciones del sistema de toma de turnos en edad temprana –Bloom, Rocissano y Hood, 1976; Cross, 1977; Ervin-Tripp, 1977; Ervin-Tripp y Miller, 1977; Snow,1977; Corsaro, 1979; Kaye y Charney, 1980-. Estudiar las preguntas como herramienta de selección del próximo hablante ha aportado mucho valor al conocimiento sobre las acciones y trayectorias que adultos y niños realizan en la co-construcción de los pares de adyacencia pregunta-respuesta, al igual que, en lo que respecta a los cambios estructurales y las expectativas conversacionales generadas a medida que los niños se desarrollan (Filipi, 2009:26).

Autores como Casillas (2014:58), en esta misma dirección, señalan que el interés por estudiar las preguntas, en relación al análisis del sistema de toma de turnos en conversaciones en las que participan niños, está motivado por el hecho de que estas son utilizadas por los interlocutores con la finalidad de conseguir la atención conjunta, guiar la elección de los tópicos conversacionales y asignar el turno al siguiente hablante a través de la hetero-selección.

Por su parte, Forrester (2015:154) postula que debido al abundante trato que la lingüística interaccional y la pragmática ha proporcionado al tema de los pares de adyacencia pregunta-respuesta, dentro del AC, se ha producido también una emergencia de trabajos científicos que abordan las prácticas relacionadas con las preguntas y respuestas. No obstante, estos han sido mayoritarios, principalmente, en lo que concierne a conversaciones entre adultos –Goody, 1978; Levinson, 1983; Heritage, 2002; Egbert y Voge, 2008; Enfield, Stivers y Levinson, 2010; Rossano, 2010 y Stivers y Enfield, 2010-.

Asimismo, Filipi (2009:27) explica que la mayor parte de las investigaciones sobre los pares de adyacencia pregunta-respuesta en interacciones en las que participan niños provienen principalmente de dos líneas: a) la teoría de los actos de habla -Austin (1962) y Searle (1969)- en el campo de la pragmática- y b) la adquisición de las interrogativas -desde una perspectiva sintáctica-. Además, la autora recuerda que la mayor parte del conocimiento y comprensión que tenemos sobre este tema, en lo referente al lenguaje infantil, nos llega a través del amplio abanico de trabajos realizados en la década de 1970 sobre este asunto –Cazden, 1970; Halliday,

1975; Mishler, 1975; Bates, 1976; Keenan y Schieffelin, 1976; Keenan, Schieffelin y Platt, 1976; Cross, 1977; Ervin-Tripp y Miller, 1977; Newport, Gleitman y Gleitma, 1977; Snow, 1977 y 1978; Carter, 1978; Ninio y Bruner, 1978; Atkinson, 1979; Foster, 1979, entre otros-.

Estos estudios han concluido una serie de aportaciones de gran valor para el análisis de las habilidades infantiles relacionadas con el modo de formular y contestar a las preguntas. Estos resultados, los cuales expondremos a continuación, han sido recopilados en la obra de Filipi (2009: 27-30). En primer lugar, es importante aclarar que el estudio de los pares de adyacencia en las interacciones en las que participan niños puede ser abordado desde dos posiciones distintas. Por un lado, están aquellos trabajos que ponen el foco de atención en el papel de los niños como emisores de la segunda parte del par –las respuestas- y, por otro lado, estarían aquellos que se centran en observar el rol de los niños como generadores de preguntas, es decir, como los emisores de la primera parte del par.

A este respecto, autores como Keenan y Schieffelin (1976) han comprobado que en las conversaciones en las que intervienen padres con sus hijos en edad temprana son mucho más frecuentes las intervenciones que constituyen primeras partes de pares de adyacencia emitidas por adultos que las que son formuladas por los niños. Esto puede deberse, como apunta Halliday (1975), a que la habilidad de hacer una pregunta real para pedir información que el hablante desconoce es aún una cuestión compleja para un niño que se encuentre en las primeras etapas de su desarrollo.

Además, los adultos utilizan las preguntas para elicitar la participación de los niños y expandir las conversaciones que mantienen con ellos –Yoder, Davies, Bishop y Munson (1994)-. Por esta razón, estudios como el realizado por Johnson (1982) han demostrado que, hasta que los niños tienen 3 años de edad aproximadamente, la producción de preguntas realizadas por los adultos es más abundante que aquellas que son emitidas por los niños en conversaciones asimétricas. Del mismo modo, French y Pak (1991) añaden que, mediante las preguntas, los adultos poseen un medio potencial para involucrar a los niños en la interacción y dirigir así el transcurso de la conversación.

Por otro lado, en lo que concierne a la habilidad que tienen los niños a la hora de ser los que formulan las preguntas, investigaciones como las elaboradas por Carter (1978) y Bates (1976) muestran que, en las primeras etapas de su desarrollo verbal, estos emiten palabras aisladas con una entonación creciente con la finalidad de realizar peticiones. Estas funcionan como indicios de lo que serán las primeras preguntas con un papel principalmente conversacional que emitirán los niños en edad temprana.

A este respecto, Johnson (1982) puntualiza que este tipo de fenómeno es empleado con la intención de iniciar el diálogo y mantener el contacto social. Por su parte, autores como Halliday (1975) consideran que las preguntas clasificadas como interrogativas que requieren nueva información por sí mismas no son formuladas por niños hasta que estos alcanzar aproximadamente los 3 años de edad.

Otras investigaciones como, por ejemplo, las llevadas a cabo por Dore (1979), Ervin-Tripp y Miller (1977) y Tanz (1987) revelan que, aunque los niños presentan una mayor disposición para responder que para formular preguntas a la hora de iniciar una conversación, sí son capaces de percibir la obligatoriedad de contestar a la estructura de un par de adyacencia pregunta-respuesta. Esto ocurre a pesar de que estos no hayan desarrollado todavía los medios necesarios para hacerlo de forma apropiada. Este hecho pone de manifiesto el conocimiento que tienen los participantes infantiles sobre la estructura conversacional y las reglas que rigen la alternancia y la toma de turnos.

En definitiva, el análisis de los pares de adyacencia pregunta-respuesta en conversaciones en las que participan niños en edades tempranas nos ofrece mucha información acerca de las habilidades interaccionales y la competencia conversacional que estos poseen en cuanto a la negociación y gestión de su participación en una conversación. Como postula Casillas (2014), gracias a que los niños están expuestos a una amplia variedad de preguntas y respuestas durante sus interacciones con adultos, pueden ir aprendiendo los diferentes usos de las mismas a una determinada edad, de acuerdo a la etapa de desarrollo en la que se encuentren.

3.3.1.2 El estudio de la reparación conversacional en edad temprana

Las rupturas o interferencias en el flujo de la interacción son fenómenos habituales que tienen lugar durante el transcurso de una conversación entre dos o más personas. Cuando alguno de los interlocutores identifica una intervención problemática que pone en riesgo el entendimiento intersubjetivo entre hablantes, suele poner en marcha una serie de mecanismo conversacionales que le ayudan a solventar esta posible amenaza de la relación social (Acuña y Sentis, 2004:52).

Precisamente, esta serie de habilidades o mecanismos interaccionales les sirve a los participantes como herramienta a la hora de resolver un conflicto comunicativo en el que la comprensión mutua se vea amenazada. Por ello, el desarrollo de las mismas es una de las destrezas más importantes que los niños deben poseer para poder participar de forma eficaz y exitosa en una conversación entre iguales o con adultos.

Autores como Forrester (2015) subrayan la importancia del análisis de las prácticas comunicativas relacionadas con la reparación desde edad temprana debido a que este tipo de fenómeno revela el grado de conciencia metapragmática (Reyes, 2002) que tiene el hablante, al igual que la capacidad de monitorizar constantemente su propio discurso y el de sus interlocutores, tal y como podemos apreciar en la siguiente cita:

> "A conversational practice that highlights all that is involved in our constant monitoring of one another during talk-in-interaction conversational repair. One reason why repair is a useful phenomenon to look at is that it provides a way into examining the kinds of things people appear to be concerned about as they talk. Engaging in repair practices involves work,

> and through looking at what gets repaired during talk and how repair is successfully pulled off, we can get a window onto those reflexively accountable practices bearing on interaction and participation. Furthermore, highlighting how a young child begins to employ relevant conversational resources should help identify those key aspects of discourse contexts that bear upon the incidence and expression of repair as a social practice." (Forrester, 2015:106)

En la misma dirección, Filipi (2009:40) postula que "*Repair is a unique conversational phenomenon, which provides an organised system for dealing with breakdown in talk*". En otras palabras, las prácticas comunicativas como la reparación de un "error" de tipo léxico, gramatical, fonético o pragmático, la petición de una aclaración o la clarificación de un malentendido son los recursos que tienen los interlocutores para solventar las rupturas o problemas relacionados con el habla, la escucha o el entendimiento mutuo.

Por esta serie de razones, el estudio de las reparaciones ante situaciones de conflicto comunicativo ha sido uno de los temas centrales desde los inicios del AC, destacando las investigaciones centradas en el tratamiento de conversaciones entre adultos -Schegloff, Jefferson y Sacks (1977), Schegloff (1987; 1992; 1997; 2000)-.

No obstante, en lo que respecta al lenguaje infantil, también ha habido autores que han centrado sus líneas de trabajo en este aspecto concreto, principalmente, en idiomas como el inglés, aunque también en otras lenguas –Golinkoff, 1983 y 1986; Goodwin, 1983; Norrick, 1991; Marcos, 1991; Tarplee, 1993; Wootton, 1994 y 2007; Filipi, 2001, 2002 y 2007; Jones y Zimmerman, 2003, Liszkowski, 2006; Forrester, 2008; Liszkowski, Albrecht, Carpenter y Tomasello, 2008-. Dichas publicaciones han contribuido con resultados significativos al estado actual del estudio de este fenómeno conversacional, como resumiremos brevemente a continuación.

En las primeras investigaciones acerca de este tema, Schegloff et al. (1977) observaron que las reparaciones pueden ser iniciadas por el mismo hablante que ha cometido el "error" o por otro participante que hubiese detectado la fuente de conflicto. Estos analistas conversacionales concluyeron que, en las interacciones entre adultos, parecía existir una preferencia hacia las reparaciones que eran auto-iniciadas frente a las hetero-iniciadas. Sin embargo, en estos estudios iniciales, señalaban también que, en las conversaciones entre niños y adultos, ocurría lo contrario, es decir, existía una tendencia a favor de las reparaciones iniciadas por otro interlocutor.

> "The exception is most apparent in the domain of adult-child interaction, in particular parent-child interaction; but it may well be more generally relevant to the not-yet-competent in some domain without respect to age. There, other-correction seems to be not as infrequent, and appears to be one vehicle for socialization. If that is so, then it appears that other-

> correction is not so much an alternative to self-correction in conversation in general, but rather a de- vice for dealing with those who are still learning or being taught to operate with a system which requires, for its routine operation, that they be adequate self-monitors and self-correctors as a condition of competence" (Schegloff et al. 1997: 380-381).

Ante esta afirmación, Norrick (1991) observó que la orientación de los adultos dentro del rol de "maestros" del lenguaje en sus interacciones con niños podía ser la razón de que, en conversaciones asimétricas, se invierta esta preferencia hacia las auto-reparaciones, tal y como apuntaban Schegloff et al. (1977) que sí ocurría en los casos de interacciones entre adultos.

Del mismo modo, Tarplee (1993:263) concluyó en su análisis de interacciones entre adultos y niños de edades comprendidas entre los 1;03 y los 2;06 años, que, en este tipo de intercambios comunicativos, la auto-corrección por parte del niño no es la opción no preferente, sino que opera de forma distinta. Esto se debe a que el adulto trata el "error" léxico del niño como resultado de una incapacidad del menor a la hora de suministrar la etiqueta que el adulto considera adecuada para denominar un determinado elemento.

En esta misma orientación, Forrester (2008) observó, en un estudio de caso longitudinal sobre las producciones verbales de su hija –el cual abarca desde el 1;00 año hasta los 3;06-, una tendencia orientada a auto-iniciar las reparaciones frente la posibilidad de ofrecer respuesta a las reparaciones iniciadas por sus padres.

Por su parte, Ninio y Snow (1996:163) defienden que no es hasta los 14 y los 32 meses de edad cuando los niños comienzan a formular sus primeras peticiones de aclaraciones hacia sus interlocutores. Concretamente, en este trabajo, en el que se analizan interacciones de niños cuya lengua materna es el inglés, las autoras detectaron que las primeras fórmulas lingüísticas utilizadas por estos para solicitar una aclaración son los términos "huh?" y "what?".

A este respecto, investigadores como Clark (2003:304) apreciaron que los niños, alrededor de los 2 años, empiezan a mostrarse receptivos y reaccionan ante una petición de aclaración por parte de un adulto u otro niño y lo hacen mediante estrategias como la repetición del enunciado que habían formulado previamente -realizando reformulaciones de la pronunciación de la palabra emitida anteriormente o incluso a través de la modificación del tono de voz-.

De igual manera, haciendo alusión a los estudios desarrollados por Scollon (1976), Golinkoff (1983) y Marcos, Kornhaber-Le Chanu (1992), Clark postula que los niños de entre 1;00 y 2;00 años de edad, cuando se encuentran en una situación de conflicto comunicativo en la que les cuesta hacerse entender, recurren a la gestualidad o a probar otras palabras del mismo campo semántico para enmendar su "error" y facilitar la comprensión a su interlocutor. Lo cual demuestra que, desde edad temprana, los niños rechazan las situaciones de malentendidos en las interacciones con adultos.

Asimismo, Tomasello, Farrar y Dines (1984) indican que los niños, en estas primeras etapas de su infancia, se muestran sensibles a los diferentes tipos de interlocutores cuando se encuentran en una situación de conflicto comunicativo. Esto se debe a que manifiestan una

mayor predisposición a la reparación conversacional cuando se encuentran ante adultos que no les resultan familiares que cuando están ante los que sí lo son.

Laakso (2010), en su trabajo sobre interacciones entre adultos y niños finlandeses de edades comprendidas entre 1;00 y 4;00 años, concluyó que, a medida que los niños crecen, estos van desarrollando habilidades y recursos lingüísticos más avanzadas que les permite hacer auto-reparaciones. Al mismo tiempo, el autor manifiesta que, antes incluso de que los niños puedan hablar, estos intentan ya aclarar sus intenciones comunicativas y llegar al entendimiento mutuo. La investigadora defiende que los niños, desde edad temprana, son capaces de monitorizar tanto su discurso, como el efecto que este causa en sus interlocutores.

Por otro lado, publicaciones como la desarrollada por Corrin (2010), en la que se analizan interacciones entre una madre y un niño anglófono, durante el periodo de tiempo que abarca de 1;04 a 1;08 años, demuestran que, cuando los niños son expuestos a una petición de reparaciones directa como, por ejemplo, en las ocasiones en las que el adulto les pregunta ¿qué? -con la intención de que estos reparen un turno problemático previo-, estos no solo aprenden que la auto-reparación es un mecanismo de derecho propio para la organización del uso del lenguaje durante una interacción social, sino también adquieren habilidades sobre la manipulación de las unidades lingüísticas en la construcción del turno y la interdependencia de los mismos.

En definitiva, muchas han sido las contribuciones que diversos autores han aportado al conocimiento actual sobre la habilidad de los niños en edad temprana a la hora de resolver un conflicto comunicativo a través de mecanismos como la reparación, las peticiones de aclaraciones o la resolución de malentendidos. No obstante, todas ellas giran en torno a la idea de enfatizar la importancia que tiene el aprendizaje de estas estrategias conversacionales por parte de los niños durante las primeras etapas de su desarrollo socio-comunicativo como habilidad crítica para rectificar o revisar sus posibles problemas de habla con la finalidad de poder mejorar su dominio del lenguaje en las primeras fases de su crecimiento.

3.3.1.3 El estudio de los episodios de habla simultánea en edad temprana

La habilidad y capacidad de tomar y ceder el turno a tiempo en una conversación son destrezas que se desarrollan a través de las diversas experiencias comunicativas en las que participan los menores desde los primeros estadios de vida. Por esta razón, en niños de corta edad, el desarrollo de esta habilidad conversacional aún presenta una cierta fragilidad (Garvey,1984).

Wells y Corrin (2004:125) apuntan que la ventaja de tener como foco de interés el análisis de los solapamientos o episodios de habla simultánea en conversaciones en las que participan niños con adultos o entre iguales –niños con niños- reside en el hecho de que, dentro del ámbito del AC en interacciones entre adultos, se han realizado muchos trabajos que abordan con detalle el tema de los solapamientos. Esta circunstancia proporciona un aparato analítico sólido para

tomar como referencia y observar las peculiaridades propias que presentan los episodios de habla simultánea protagonizados por los niños.

En este trabajo, los investigadores analizan las interacciones de una madre y su hijo desde los 19 hasta los 21 meses de edad y llegan a la conclusión de que, ya desde esa etapa, los niños son capaces de manejar la proyección de los turnos, puesto que el porcentaje de solapamientos detectado en esta investigación fue muy bajo. Estos resultados son muy similares a los obtenidos en el análisis realizado por Filipi (2009) en el que se estudian conversaciones en las que participan cuidadores adultos y niños que se encontraban en una franja de edad que va de los 9 a los 14 meses.

Estos autores apuntan también que los análisis estadísticos de los fenómenos de habla simultánea en conversaciones entre madres e hijos han demostrado que el índice de aparición de los solapamientos varía cuando los niños crecen. Además, explican que, aunque la proporción de casos de habla simultánea decrece en niños cuyas edades oscilan entre los 3 y los 18 meses, esta vuelve a incrementarse cuando los niños alcanzan los dos años de edad.

Estudios como el de Elias y Broerse (1996:211) revelan que esta tendencia puede deberse a que, durante la primera infancia, un alto porcentaje de solapamientos puede proporcionar las condiciones adecuadas para que los bebés aprendan que su comportamiento vocal influye en el de su interlocutor. Sin embargo, la cantidad de solapamientos disminuye a medida que los niños van aprendiendo y desarrollando una mayor capacidad lingüística que les permita tomar conciencia de que el intercambio de información se ve obstaculizado si dos o más participantes hablan a la vez.

A este respecto, los investigadores consideran que el aumento de los contextos de solapamientos a partir del segundo año de edad puede estar provocado por la circunstancia de que, a esas edades, los niños ya son capaces de formular turnos verbales de mayor duración. Asimismo, los adultos también comienzan a dirigirles mensajes más largos y complejos, lo cual favorece que la superposición de turnos de habla se produzca de forma más habitual.

Casillas (2014:63), teniendo en cuenta los estudios realizados por Jefferson (1973), Ervin-Tripp (1979), Gallagher y Craig (1982), McTear (1985) y Miura (1993), postula que entre los 4;00 y los 6;00 años de edad los niños gestionan ya eficazmente los episodios de habla simultánea y son capaces incluso de reparar un fenómeno de este tipo con el propósito de garantizar la claridad comunicativa. Además, esta autora menciona que los solapamientos no verbales, por ejemplo, aquellos en los están implicados un gesto, son un factor común en las conversaciones entre niños, dado que los niños atienden a las señales no-verbales que representan un indicio de solapamiento.

Trabajos como los de Mehler, Dupoux, Nazzi y Dehaene-Lambertz (1996), Byers-Heinlein, Burns y Werker (2008), Casillas y Frank (2012) y Casillas (2013, 2014) muestran que los niños confían más que los adultos en la información prosódica a la hora de identificar las fronteras que delimitan los turnos de habla de un intercambio comunicativo. Esto está motivado por el hecho de que estos poseen una capacidad prosódica temprana muy desarrollada.

No obstante, aún no se ha identificado con certeza en qué pistas se fundamentan los niños de edad temprana a la hora de identificar y anticipar los límites de los próximos turnos que tienen lugar en la conversación. Aun así, Casillas, Bobb y Clark (2016) defienden que la sincronización temporal que alcanzan los niños de aproximadamente 4 años de edad se encuentra ya dentro de los parámetros de tiempos que manejan los adultos.

En mi investigación sobre el análisis de los fenómenos de habla simultánea en conversaciones simétricas (niños-niños) y asimétricas (niños–adultos), recogida en Cobelas (2016), los resultados coinciden con los datos aportados por los autores mencionados previamente. Tras analizar interacciones en las que participan niños hablantes de español de edades comprendidas entre los 3;00 y los 4;05 años, llegué a la conclusión de que los niños de esta edad ya conocen y manejan de forma efectiva las reglas que rigen el sistema de toma de turnos conversacional.

Además, en ella señalo que la naturaleza de los solapamientos a esas edades es principalmente competitiva y no colaborativa, debido a la falta de conocimiento compartido que existe entre los adultos y los niños. Este trabajo muestra que los episodios de habla simultánea en los que un participante infantil es quien solapa el turno de un interlocutor adulto son más frecuentes cuando el niño se autoselecciona, una vez la intervención del adulto ha empezado previamente, y no desde el comienzo de la misma. Es decir, en este se apunta que esto ocurre con menor frecuencia en aquellos casos en los que los solapamientos son causados por la selección simultánea de varios hablantes en un mismo lugar relevante para la transición.

En definitiva, como hemos podido observar, muchos han sido los estudios científicos que demuestran que las habilidades relacionadas con la gestión eficaz de la toma de turnos se desarrollan principalmente durante los primeros 5 años de vida. Como puntualiza Casillas (2014:64), a esa edad, los niños poseen ya un conjunto de competencias conversacionales que les permite interaccionar con adultos e iguales a la hora de negociar sus intervenciones de forma fluida y efectiva.

3.3.1.4 El estudio de las repeticiones en edad temprana

El aprendizaje infantil se caracteriza por gozar de una naturaleza intrínsecamente poética –juego de repeticiones de sonidos, figuras lingüísticas, experimentos, etcétera.- (Friedrich, 1986:154). Partiendo de esta premisa, autores como Keenan (1977) y Bennett-Kastor (1978 y 1986) defienden que, dado que la repetición es un aspecto del lenguaje fundamentalmente poético, no es sorprendente que este fenómeno sea uno de los temas de mayor interés en relación al estudio de la adquisición del lenguaje infantil temprano (Tannen, 1989).

Garcés Gómez (2004) define la repetición como:

> "Un mecanismo que permite dar cuenta de cómo se elabora y estructura el mensaje lingüístico y de cuáles son las relaciones interactivas que se establecen entre los participantes en el diálogo. […] La repetición se

> produce cuando se reitera lo mismo de modo literal o con alguna variación formal". Garcés Gómez (2004:437)

Según apreciamos en sus palabras, la autora señala, entre las características que distinguen este fenómeno conversacional, el hecho de que las repeticiones pueden estar formuladas por el mismo hablante o por otro interlocutor diferente, identificando así dos tipos distintos: a) auto-repeticiones y b) hetero-repeticiones.

La mayor parte de los trabajos centrados en el análisis de las repeticiones en el habla infantil se centra en el análisis de las hetero-repeticiones en contextos de conversaciones entre adultos y niños. Especialmente, en situaciones en las que se desarrollan interacciones materno filiales. Autores como McTear (1978), en un estudio en el que analizó conversaciones en las que participaba su hija durante la franja de edad que va de los 2;06 a los 3;01 años, examinó las funciones de las repeticiones. Como resultado, comprobó que las repeticiones formuladas por los niños mostraban las siguientes funciones: a) expresar acuerdo o interés, b) eran usadas como forma de juego verbal, y c) como repetición de las preguntas que emitía otro hablante.

Por su parte, investigadores como Dimitracopoulou (1990) y Owens (2012:237) apuntan que los niños de entre 2;00 y 3;00 años de edad tienden a repetir el enunciado que previamente ha introducido un interlocutor adulto como estrategia de coherencia conversacional. A través de este fenómeno, estos obtienen un recurso que les resulta de utilidad para mantener el desarrollo del tópico discursivo.

Trabajos como los realizados por Clark (2002; 2003) y Chouinard y Clark (2003) aportan datos que indican que la repetición, además de servir como mecanismo para establecer la coherencia discursiva, tiene muchos otros roles dentro de la conversación. En concreto, estos autores defienden que, mediante el uso de este fenómeno conversacional, los niños pueden añadir información a un terreno común, señalar la aceptación de una nueva palabra que se acaba de ofrecer o reconocer como adecuada la interpretación de un adulto.

Sin embargo, a pesar de que la mayoría de los trabajos se enfocan en entender el papel de las repeticiones en conversaciones entre adultos y niños, existen también investigaciones pioneras en el estudio de las repeticiones en interacciones entre iguales (niños y niños). Keenan (1974:8) y (1974b:169), en su análisis de conversaciones entre dos niños -gemelos de 2;09 años de edad-, concluyó que, cuando un niño no obtiene respuesta por parte de su interlocutor, tras haberle dirigido un turno previamente, utiliza las auto-repeticiones como mecanismo para conseguir la atención del oyente.

En otro de los trabajos de la autora, en el que también se analizan conversaciones entre iguales de edad temprana, Keenan y Klein (1975) observaron que las repeticiones parciales o totales eran los primeros mecanismos utilizadas por los niños a la hora de mantener la coherencia discursiva entre turnos. Estos datos sugieren que los niños, a esas edades, ya conocen la estructura prototípica de una conversación en la que, tras la formulación de un determinado tipo de turno por parte de un hablante, se espera que el interlocutor aporte al intercambio la segunda parte del par.

Del mismo modo, Keenan (1977) señala que el uso de las repeticiones por parte de los niños está relacionado con su grado de competencia pragmática. En esta misma línea, trabajos como el de Keller-Cohen (1978:472) también muestran que el recurso de la auto-repetición de un enunciado es empleado por los niños con la intención de conseguir reconocimiento o atención del oyente cuando no han obtenido respuesta. Como consecuencia, los niños repiten su enunciado hasta que el interlocutor reconozca o valide su turno. Este tipo de auto-repeticiones, como las que acabamos de mencionar, son la clase del fenómeno conversacional denominado "relanzamiento" por Gallardo Paúls (1993). Precisamente, este tipo de auto-repetición es la que abordaremos en nuestro análisis de los datos.

En estudios más recientes sobre las repeticiones en contextos de interacciones entre niños, como el elaborado por Sidnell (2010:123), se demostró que el uso de las repeticiones de los enunciados de otro hablante puede ser considerado un mecanismo de socialización entre pares. Este autor, aplicando un enfoque distinto sobre el estudio de las repeticiones, puesto que se centra en descubrir qué consiguen los niños al utilizar este fenómeno en las conversaciones y no en lo que el uso de las mismas refleja sobre el aprendizaje del lenguaje o la gramática, obtuvo resultados muy significativos.

Una de las aportaciones más relevantes de esta investigación, demuestra que, a través del uso de repeticiones en la formulación de preguntas, los niños elicitan una oportunidad de reparación cuando detectan un problema comunicativo en conversaciones entre niños de 4;00 años de edad. Como consecuencia de este análisis, Sidnell (2010) afirmó que los participantes infantiles de esta edad emplean las repeticiones en sus interacciones con iguales para mantener la intersubjetividad y elicitar reparaciones de conductas o enunciados que consideran problemáticos.

Como hemos podido apreciar, en los últimos 30 años, el fenómeno de las repeticiones en el discurso infantil ha gozado de la atención de antropólogos, lingüistas y científicos del área de la educación y el desarrollo del lenguaje, entre ellos encontramos a Tannen (1989), Johnstone (1994), Becker (1995), Brown (2001), Bauman (2004), Sidnell (2010) y Moore (2012). Concretamente, autores como Moore (2012:209) postulan que *"Repetition plays a major role in the development of linguistic and sociocultural competence and in the transmission and transformation of cultural and linguistic practices"*. En otras palabras, el investigador defiende que analizar las repeticiones de los enunciados que emiten los niños en edad temprana, durante sus intercambios comunicativos, proporciona mucha información sobre el grado de su desarrollo lingüístico y su competencia socio-cultural y metalingüística.

Los primeros estudios llevados a cabo dentro del ámbito de la socialización del lenguaje – Heath, 1983; Ochs y Schieffelin, 1984; Schieffelin y Ochs, 1986- ya mostraban que la repetición es un fenómeno significativo del habla de los niños en edad temprana en culturas diferentes. Estos investigadores han observado que el uso de la repetición por parte de los niños varía entre las comunidades y está influenciado por los valores, las creencias culturales, la lengua, el aprendizaje y el orden social de cada comunidad.

Como hemos podido apreciar, parte del proceso a través del cual los niños llegan a ser comunicativamente competente consiste en aprender a manejar y manipular los patrones repetitivos del lenguaje de modo que estos se conviertan en mensajes inteligibles y originales, además de desarrollar la habilidad de saber cuándo y dónde pueden hacer uso de este fenómeno en una conversación (Moore, 2012:220-221). En definitiva, utilizar las repeticiones como fenómeno comunicativo resulta ser una herramienta fundamental para el desarrollo de conversadores eficaces y competentes (Brown, 1998; Goodwin, en prensa).

3.4 EL DESARROLLO DE LAS HABILIDADES INTERACCIONALES: LOS NIÑOS COMO CONVERSADORES COMPETENTES

La conversación tiene un valor esencial en diferentes metas sociales implicadas en el desarrollo del niño como son: enseñar, comercializar, jugar y el papel de este en la configuración del grupo (Garvey, 1984:199). Es por ello, que las habilidades conversacionales están compuestas por un compendio de elementos lingüísticos, sociales e interactivos. Para ser un conversador eficaz, se requiere saber combinar el control de los procesos semánticos y sintácticos implicados en la producción de un turno verbal, al igual que saber comprender y gestionar las reglas pragmáticas del uso del lenguaje y la toma de turnos (Ninio y Snow, 1996:144).

Partiendo de esta idea, resulta evidente la importancia que ha tenido a lo largo de la trayectoria científica del estudio del habla infantil el desarrollo y aprendizaje de las competencias conversacionales de los niños desde edad temprana. No obstante, la competencia conversacional no es una cuestión que se adquiere de un día para otro, sino que es un conjunto de habilidades que se aprenden y desarrollan a través de la experiencia que las personas vamos obteniendo mediante nuestra participación en diferentes eventos comunicativos. Por esta razón, muchos han sido los autores que han resumido el compendio de habilidades necesarias que debe poseer un conversador competente.

Ervin-Tripp (1979) menciona que la competencia conversacional implica actuaciones como mostrar atención a los interlocutores y ofrecer respuestas apropiadas a los inicios producidos por el mismo, como recoge la siguiente cita:

> "Conversational competence requires paying attention to what the partner says, and making appropriate replies. Evidence of reciprocity of attention can be gaze, minimal overlap while one is talking, and speech that is contingent to the partner's in form, in function, and in topic." (Ervin-Tripp, 1979:391).

A este respecto, Dimitracopoulou (1990:31) añade que, para ser un buen conversador, el niño debe aprender a adaptar su turno a las necesidades del oyente, producir un discurso relevante y construir secuencias coherentes. Pero, además, los niños deben desarrollar también

competencias para conseguir la atención de su interlocutor, iniciar conversaciones y discernir cuándo las preguntas expuestas por el interlocutor ya han sido contestadas.

En esta misma dirección, Nino y Snow (1996:144-145) recopilan un conjunto de elementos que, según su criterio, deben de estar presente en lo que ellas denominan un intercambio comunicativo eficaz y competente. Entre esas características, las autoras señalan: a) la rapidez en la toma de turnos –evitando silencios entre las intervenciones verbales demasiado prolongados-, b) evitar solapamientos, interrupciones y transgresiones conversacionales, c) el cumplimiento de la obligación de responder ante ciertos turnos que requieren una respuesta, d) el cumplimiento de las obligaciones como oyente –mostrar atención e indicios de comprensión o falta de la misma-, e) la relación y continuación de los tópicos discursivos –cumplir con la máxima de relevancia de Grice (1975)- y, f) emplear estrategias de reparación cuando sea necesario.

Investigaciones como la realizada por Clark (2003:281-282), coincidiendo con alguno de los puntos introducidos por los autores previos, sostiene que lo que los niños deben observar y aprender para participar de forma exitosa en una conversación se resume en los siguientes puntos: a) los interlocutores deben compartir un foco de atención conjunta durante el intercambio comunicativo y tener en cuenta el contexto compartido, b) los hablantes deben tener presente lo que sabe su interlocutor para formular sus intervenciones en relación a ello, c) los hablantes deben elegir actos de habla que sean apropiados al significado que ellos quieran transmitir, d) los participantes de una conversación deben escuchar las intervenciones que hace el resto de interlocutores para poder formular contribuciones relevantes cuando ellos tomen el turno y e) deben aprender a tomar el turno, lo que significa hacer contribuciones apropiadas en el momento adecuado.

Como podemos comprobar, muchos de los elementos señalados por los distintos autores coinciden en el hecho de considerar que los recursos que los hablantes debemos desarrollar, para poder participar de forma efectiva en una conversación, están relacionados con la naturaleza social que caracteriza este tipo de intercambio comunicativo. En relación a este tema, Garvey (1984:200) postula que la conversación social se convierte en parte fundamental del comportamiento interpersonal que cada niño va desarrollando a través de sus experiencias personales, puesto que los patrones comunicativos verbales y no-verbales constituyen la base de las relaciones que los niños configuran en su entorno.

Del mismo modo, Dimitracopoulou (1990:126) añade que la competencia conversacional está estrechamente vinculada a aspectos centrales de la comprensión social. Esto se debe a que la capacidad de los niños para producir un discurso efectivo y relevante está relacionada con la competencia que estos poseen para tomar una perspectiva visual de la otra persona. Al mismo tiempo, la capacidad de los mismos para participar de forma cooperativa en la interacción social está unida a su habilidad para comprender los sentimientos internos de los demás y llegar a cabo tareas de índole social.

En definitiva, como hemos observado en el compendio de trabajos citados, ser un conservador competente implica un gran número de destrezas y habilidades no solo de naturaleza lingüística, sino también sociales e interactivas que nacen de cada una de las experiencias comunicativas en las que participamos desde el inicio de nuestra vida.

No obstante, a pesar de que este complejo aprendizaje no es un proceso que se produce de manera repentina, estudios como el realizado por Clark (2003) señalan que, en los dos primeros años de vida los niños, estos ya aprenden a participar en un intercambio comunicativo. Asimismo, autores como Keenan (1974:163) añaden que, en torno a los 2;09 años de edad, los niños ya son capaces de mantener un diálogo coherente y fluido en una interacción en la que participen iguales o adultos.

> "Children are eager to communicate and in their first two years of talking learn how to contribute to conversational exchanges and how to take turns. They learn to contribute information that is pertinent and new for the addressee. This in turn depends on their ability to track what others do and don't yet know, and to tailor their own contributions accordingly." (Clark, 2003:305)

3.5 LA MULTIMODALIDAD EN LA CONVERSACIÓN INFANTIL

En las tres últimas décadas, ha habido un cambio de enfoque dentro del ámbito de estudio del lenguaje infantil, en lo que respecta a la concepción de los niños como participantes activos que poseen capacidad para comunicarse antes de llegar a dominar por completo el lenguaje verbal. Como consecuencia, se ha producido una reorientación del interés científico por profundizar en el análisis de la fase pre-lingüística de desarrollo del niño en la que se abordan asuntos como el gesto o la mirada y su importancia en el contexto social (Coletta y Guidetti, 2012). Esto se debe a que estos elementos no solo son vistos como un puente pre-lingüístico, sino también por el papel central de estos en el desarrollo del lenguaje del niño más allá del segundo año de vida (Filipi, 2009).

Sin embargo, aún existen autores que continúan reivindicando la idea de que lo que resulta necesario no es solo un mayor número de trabajos que estudien los gestos o la mirada de forma aislada, sino investigaciones que aborden cómo las contribuciones que los niños realizan en una conversación son construidas a través de la combinación de múltiples recursos verbales y no-verbales. Esta afirmación se fundamente en el hecho de que, a medida que los niños se convierten en hablantes competentes, los gestos no reemplazan a las palabras, sino que ambas modalidades trabajan juntas en la construcción de significado (Radford y Mahon, 2010: 210-211).

A pesar de ello, en los últimos años, se han publicado estudios que parten de la idea de que el lenguaje es "*un sistema multimodal integrado*" (Cartmill y Goldin-meadow, 2015:9) y afrontan el análisis de la interacción infantil desde un enfoque que abarca todas las modalidades que los componen. A continuación, presentaremos algunos de ellos.

Investigaciones como las elaboradas por Flewitt (2005b:39) han mostrado que la realización de un análisis multimodal ilustra cómo los niños y los adultos co-construyen el significado no solo a través de las palabras, sino también con los movimientos corporales, las expresiones faciales o la mirada. Además, añade que abordar la interacción desde la multimodalidad pone de manifiesto la manera en la cual la mirada, el habla y los movimientos trabajan de forma simultánea, y no como elementos secuenciales separados a la hora de entretejer las prácticas discursivas.

Filipi (2009), tras estudiar interacciones entre adultos anglófonos y niños de edades comprendidas entre los 9 meses y los 2;00 años aproximadamente, postula que la coordinación entre gestos, mirada y las primeras vocalizaciones es lo que permite participar a los niños en una conversación, ya que, a través de estos recursos, los niños pueden iniciar y mantener su intervención a lo largo de una secuencia conversacional.

Estudios como el desarrollado por Radfors y Mahon (2010:222) concluyen que los turnos de los niños están compuestos de múltiples capas constituidas por recursos verbales y no-verbales. Los resultados obtenidos en esta investigación revelan cómo el uso simultáneo de recursos como el habla, la mirada y los gestos adquieren una función interaccional relevante en la participación conversacional de los niños, concretamente, a la hora de pujar por el turno y mantener el mismo.

A este respecto, De León (2012:103) postula que la comunicación multimodal proporciona a los niños en edades tempranas distintas formas de coordinar la interacción social con sus interlocutores a lo largo de su proceso de desarrollo y socialización. En esta investigación, en la que se abordan los marcos de participación de niños pertenecientes a la comunidad Maya durante sus primeros 18 meses de vida, la autora concluye que, los estos empiezan a ser considerados por sus interlocutores como proto-conversadores solo cuando comienzan una interacción a través del despliegue de recursos multimodales.

Por su parte, Murillo y Belinchón (2013:485) afirman que los patrones comunicativos multimodales no solo aumentan su frecuencia con la edad, sino que se van especializando progresivamente según la función comunicativa. Asimismo, Fantasia, Fasulo, Costall y López (2014:7) señalan el valor que tienen los recursos multimodales para facilitar las interacciones en edad temprana a través de la co-participación.

Trabajos como el elaborado por Keel (2015) ponen en manifiesto la necesidad de un enfoque analítico que tenga en cuenta todos los recursos multimodales -mirada, gestualidad, vocalización, postura corporal- desplegados por los interlocutores con el fin de producir una configuración contextual en la cual las expectativas de los respectivos participantes se vuelvan mutuamente visibles.

Finalmente, en investigaciones propias sobre el análisis de interacciones en las que participan niños en edad temprana, cuya lengua materna es el español y el gallego -como la que se recoge en Cobelas (2015)- he observado la existencia de un conjunto de patrones comunicativos compuestos por diferentes recursos semióticos multimodales que los niños

utilizan a la hora de gestionar la toma de turnos en conversaciones con iguales y adultos. Entre las funciones de esos patrones comunicativos, destaco, en este trabajo, las siguientes: a) captar y redirigir la atención del oyente, b) proyectar la autoselección del hablante para pedir el turno, c) conseguir tomar el turno, d) anticipar el contenido semántico del turno verbal que va a ser emitido por el hablante, e) heteroseleccionar a un interlocutor y f) marcar la duración del turno verbal.

En este mismo ámbito, Cobelas y Prego (en prensa), tras analizar desde un enfoque multimodal la co-construcción de narraciones interaccionales en las que participan niños en edad temprana con iguales y adultos, comprobaron que, en este tipo de contextos comunicativos, existe un incremento gradual en la diversidad de los marcos de participación adoptados por los niños asociados a la variada gama de recursos multimodales utilizados por los niños en el momento de negociar sus roles conversacionales.

En definitiva, como hemos podido comprobar, a pesar de que en los últimos años ha incrementado el número de estudios que abordan la interacción infantil desde un enfoque multimodal, aún queda mucho camino por recorrer en lo referente a este tema, especialmente, en lo que concierne al estudio del español y el gallego. No obstante, no podemos obviar que, gracias a este avance, se han multiplicado las evidencias que demuestran la importancia que tiene el atender al modo en el que se construye la conversación a través de despliegue de estos recursos, sobre todo en lo que respecta a las interacciones en edad temprana.

****

En el presente capítulo, nos hemos adentrado en el subcampo del AC que aborda el estudio de la interacción infantil. Concretamente, hemos explorado los orígenes de la relación que hoy en día existe entre el AC y el estudio del habla infantil. Para ello, hemos presentado una panorámica general de los primeros trabajos científicos realizados dentro de este marco.

En segundo lugar, nos hemos centrado en descubrir cuáles han sido las conclusiones obtenidas por los investigadores del área acerca de los distintos tipos de interacciones en las que participan los niños en sus primeras etapas de desarrollo. Posteriormente, hemos realizado un recorrido general por los estudios que tratan cada uno de los fenómenos conversacionales que constituyen el núcleo central de esta investigación -la negociación y co-construcción de la toma de turnos conversacional en edad temprana-. Con esta finalidad, hemos mostrado los resultados más significativos relacionados con los pares de adyacencia, las repeticiones, los solapamientos, los turnos co-construidos y las reparaciones con la intención de ofrecer al lector una escena del estado actual de esta cuestión. Finalmente, hemos cerrado este capítulo recopilando aquellos estudios que incluyen un enfoque multimodal en el análisis que realizan de la interacción infantil, dado que este es uno de los pilares principales en los que se sustenta nuestro trabajo.

PARTE I I

METODOLOGÍA Y DATOS

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

4 CUESTIONES METODOLÓGICAS

El presente capítulo tiene como propósito principal dar a conocer el planteamiento metodológico adoptado en este trabajo. Para ello, en primer lugar, introduciremos el marco metodológico del cual se nutre nuestro estudio. En segundo lugar, continuaremos con la exposición de la naturaleza y características de los datos analizados. Y, por último, concluiremos este capítulo desarrollando el método que hemos elegido, el tratamiento que hemos otorgado a los datos y los pasos generales que hemos dado en la elaboración de esta tesis doctoral.

4.1 PERSPECTIVAS METODOLÓGICAS: LOS ORÍGENES DEL ESTUDIO DEL DESARROLLO COMUNICATIVO INFANTIL

Como señala Díez-Itza (1992:258), comprender el concepto que se halla detrás del término lenguaje implica tener en consideraciones dos ideas fundamentales: a) entender el lenguaje como un sistema de signos y b) valorar el lenguaje como actitud comunicativa de los individuos. Teniendo en cuenta lo que hemos venido avanzando en los capítulos previos, y nuestro interés particular por describir las características propias de la organización conversacional en edad temprana, es necesario aclarar, desde el comienzo, que la determinación que mostramos por el estudio del lenguaje reside en los aspectos funcionales del mismo y no en cuestiones puramente formales.

Analizar la interacción como acción social es situarse dentro de los niveles pragmáticos o del uso del lenguaje. Para realizar esta tarea, consideramos que el enfoque teórico-metodológico que mejor se adapta a las necesidades de nuestro estudio es el adoptado por disciplinas de corte socio-comunicativo como, por ejemplo, la etnografía de la comunicación, la sociología del lenguaje y el AC, las cuales se rigen principalmente por seguir un método de observación de datos naturales y no experimentales (Benson y Hughes, 1991; Drew, Raymond y Weinberg, 2006; Day y Wagner, 2010).

Garfinkel (1967:11) define esta perspectiva de análisis como *"the investigations of rational properties of indexical expressions and other practical actions as contingent ongoing accomplishment of organized artful practices of everyday life"*. De este modo, el investigador subraya que este modelo defiende la necesidad de estudiar las características organizacionales propias de las acciones de la vida diaria, en las que incluimos las conversaciones espontáneas.

En los comienzos de las primeras investigaciones basadas en la observación directa de actividades cotidianas en situaciones reales, la técnica metodológica más habitual consistía en la elaboración de diarios, especialmente, en lo que respecta a los estudios del lenguaje infantil. En ellos, se intentaba registrar, con el mayor detalle posible, el comportamiento de los sujetos estudiados. Sin embargo, esta técnica acarrea numerosas desventajas para el estudio del lenguaje, entre ellas, la imposibilidad de captar la totalidad del evento comunicativo que se

quería registrar, pasando a ser valorado como un método de análisis inevitablemente selectivo y parcial (Bennett-Kastor, 1988:60).

A finales de los años 50, con la aparición de las primeras grabadoras, se comenzó a considerar que las limitaciones que presentaba la anotación manual del comportamiento humano, como la falta de detalle y precisión en la descripción del contexto de la interacción, podría solucionarse si esta técnica de registro de datos fuese secundada o sustituida por un método mucho más eficaz y automático, por ejemplo, por grabaciones de datos en formato audio (MacWhinney, 2000).

No obstante, a pesar de las ventajas que las grabaciones en audio presentaban frente al registro manual de los datos, como era el caso de los diarios, seguían existiendo inconvenientes que no permitían dejar constancia en los datos de todos aquellos aspectos que no pertenecían al ámbito verbal -los movimientos de los participantes, las características del espacio donde tenía lugar la interacción, los gestos, las miradas, etcétera.-.

Por esta razón, y gracias a los avances tecnológicos que fueron aconteciendo a lo largo de décadas posteriores, técnicas como la grabación audiovisual comenzaron a ser empleadas en aquellas disciplinas donde la observación de los sujetos en situaciones naturales era el modelo de análisis habitual. La incorporación de grabaciones de este tipo supuso un gran avance a la hora de recopilar datos de forma mucho más sencilla y objetiva, como postulan Atkinson y Heritage (1984):

> "The use of recorded data serves as a control on the limitations and fallibilities of intuition and recollection; it exposes the observer to a wide range of interactional materials and circumstances and also provides some guarantee that analytic conclusions will not arise as artifacts of intuitive idiosyncrasy, selective attention or recollection or experimental design." Atkinson y Heritage (1984:4)

Como consecuencia de la aparición de nuevos avances tecnológicos y del giro comunicativo que se produjo en los años 70, se desarrolló lo que Díez-Itza (1992:282) denominaría más tarde: "el método RETAMHE (Registro, Transcripción y Análisis de Muestras de Habla Espontánea)". Esta metodología de investigación, que tiene como precursor a autores como Brown (1973), se ha llegado a convertir en paradigma dentro del estudio del habla infantil.

El método RETAMHE se caracteriza por la naturaleza de los datos que analiza -muestras de habla espontánea- y por el cumplimiento de una serie de pasos que se deben de llevar a cabo a lo largo del proceso de investigación. En primer lugar, se realiza un registro de las muestras de habla espontánea. En segundo lugar, se lleva a cabo la transcripción de las mismas, teniendo en cuenta las necesidades y objetivos particulares de cada investigador y, por último, se procede al análisis de los diversos aspectos y fenómenos que puedan resultar de interés.

Uno de los beneficios más significativos que nos proporciona el hecho de adoptar este modelo es el poder "*observar y describir la adquisición y desarrollo del lenguaje en escenarios comunicativos naturales*" (Díez-Itza, Snow, MacWhinney, 1999:519). Esto nos permite entender el discurso como un fenómeno compartido que surge y se construye segundo a segundo mediante la negociación que se produce entre los participantes implicados en esta actividad y que, a través de sus emisiones verbales y no verbales, van generando un entendimiento mutuo de forma cooperativa.

4.1.1 La lingüística de corpus y el AC al servicio del estudio del desarrollo comunicativo infantil

A finales de los años 50 y principio de los 60, surge una necesidad teórico-metodológica, en el seno de la lingüística, a favor del uso de datos reales contextualizados que sirviesen como fundamento en las investigaciones desarrolladas dentro de este ámbito (Recalde y Vázquez Rozas, 2009:51). Si a este hecho le sumamos los avances informáticos que comenzaron a despuntar sobre esa época y la aparición de las primeras transcripciones de datos de habla infantil, no es de extrañar que la creación de los primeros corpus lingüísticos resultase un hecho inminente. Científicos como Parodi (2008) han señalado que el uso de datos lingüísticos recogidos en corpus ha dotado a distintas ramas y subdisciplinas de la lingüística de una mayor garantía empírica en sus investigaciones.

> "La lingüística de corpus permite llevar a cabo investigaciones empíricas en contextos auténticos dado que esta no se apoya en la indagación de datos fragmentados, sino en unidades de sentido completo y propósitos comunicativos específicos." Parodi (2008:96).

A raíz de las ventajas que la lingüística de corpus (LC) aportaba a los estudios de este campo, desde la década de los 90 comenzaron a surgir en España una serie de proyectos pioneros en los que se constituyó una serie de corpus de índole diversa como el CORLEC (Corpus Oral de Referencia de la Lengua Española Contemporánea), los impulsados por la Real Academia Española -el CREA (Corpus Diacrónicos del Español) y el CORDE (Corpus Diacrónico del Español)-, el C-ORAL-ROM -elaborado por la Universidad Autónoma de Madrid-, el Corpus General de Español Hablado -creado por el grupo Val.Es.Co-, el PRESEEA, el cual recoge datos de español peninsular y español de américa, entre otros múltiples y variados corpus que existen en la actualidad en los que se recogen datos lingüísticos del español (Garrote Salazar, 2010:17).

Otra de las grandes utilidades que tienen los corpus lingüísticos a la hora de realizar trabajos de investigación es el vasto espectro tipológico que ofrecen. Según la naturaleza de los datos que lo conforman y la finalidad para la que fueron diseñados, podemos encontrarnos con corpus textuales u orales, corpus diacrónicos y sincrónicos, corpus anotados o sin anotar, corpus monolingües o multilingües, específicos o generales, corpus multimodales, entre otros.

Dentro de esta enorme pluralidad, concretamente, los corpus compuestos por datos orales han valido a disciplinas como el análisis del discurso y el AC, cuyos modelos de estudio van más allá de la frase, como herramienta fundamental para observar patrones del lenguaje en conjuntos extensos de datos (O'Keeffe y McCarthy, 2010:9).

Del mismo modo, autores como Briz Gómez (2002) defienden la creación y el uso de los corpus orales que contengan muestras naturales de habla espontánea para el estudio de la estructura conversacional y la organización secuencial de la misma. Como podemos comprobar en las propias palabras del investigador, quien señala que:

> "Si partimos del estudio de un corpus oral de datos de conversaciones espontáneas, el funcionamiento de la conversación coloquial podría explicarse como un conjunto de estructuras y estrategias, de base pragmática, constituidas en el proceso de la interacción" Briz Gómez (2002:11)

Sin embargo, bien es sabido que la creación de un corpus oral resulta una tarea compleja y exigente, más aún, si los datos que se registran son de habla infantil. Esto se debe a que, cuando nos enfrentamos a esta labor, debemos tener presente la naturaleza compleja del comportamiento lingüístico de los seres humanos. Asimismo, los datos orales recogidos en situaciones reales incluyen una serie de factores extralingüísticos –el lenguaje no verbal, el ruido externo, etcétera.- que, si lo sumamos al dinamismo propio de la lengua oral, incrementa y dificulta la labor del investigador encargado de manejar datos de este tipo (Garrote Salazar, 2010:7).

Por otro lado, el hecho de trabajar con datos recogidos en corpus orales nos aporta una gran versatilidad a la hora de poder llevar a cabo análisis cualitativos y cuantitativos. Además de otorgar una mayor riqueza a la investigación, este hecho encaja dentro de los principios metodológicas que rigen disciplinas como el AC. A pesar de tener una tradición principalmente cualitativa, en los últimos años, este campo de estudio se ha ido abriendo cada vez más hacia los análisis de corte cuantitativo, como explicaremos a continuación.

Autores como Sacks (1992) sostienen que las investigaciones sobre acciones sociales no deberían centrarse en cuestiones cuantitativas, sino en encontrar patrones y explicar las características de los mismos. De este modo, entiende el análisis cuantitativo como un simple conteo previo de elementos que puede llegar a limitar los datos, relegándolos a ser un mero número o cantidad.

Por su parte, Schegloff (1993:114) va un poco más allá y, en la misma línea, postula que la cuantificación no puede ser vista como un sustituto del análisis, ya que lo que resulta imprescindible es el hecho de conocer ante qué fenómenos nos encontramos, cómo se organizan y cómo se relacionan entre sí. En definitiva, la metodología del AC se caracteriza principalmente por abordar, desde cerca y de forma detallada, el fenómeno que estudia, rechazando los experimentos y situaciones artificiales en detrimento del uso de datos naturales.

Por lo cual, su objetivo consiste en entender la interacción no como una serie de actos individuales, sino como un evento que emerge y se organiza en colectivo, puesto que el propósito no es explicar por qué las personas actúan de una forma determinada, sino describir simplemente cómo lo hacen (Ten Have, 2007:9).

A pesar de todo esto, desde la década de los 80, cada vez más investigadores, entre ellos Frankel (1984), Zentella (1990), Stivers, Mangione-Smith, Elliott, McDonald, y Heritage (2003), Merrison y Merrison (2005), Clayman, Elliott, Heritage y McDonald (2006), Clayman, Heritage, Elliott y McDonald (2007), Forrester (2008) y Radford y Mahon (2010), han introducido en sus trabajos un análisis mixto que, pese a seguir siendo mayoritariamente cualitativo, también incluye cierto tratamiento cuantitativo de los datos. Por su parte, autores de referencia en el área, como Heritage (1995) y Stivers (2015), señalan algunos supuestos en los que la estadística descriptiva tendría cabida en los trabajos de esta disciplina y destacan que el AC es el más cuantitativo de todos los métodos cualitativos dentro del campo de las ciencias sociales por motivos como los que defienden en la siguiente cita:

> "First, the categorizing of interactional phenomena requires a clear characterization of what "counts" as an instance of the target phenomenon. In this way, the focus is not on the uniqueness of each and every snowflake of data but on the properties that these snowflakes share. Second, distributional evidence is a key part of the CA method. Specifically, CA studies rely on the broad patterning of properties in data sets." Stivers (2015:3)

En la misma línea, las publicaciones más recientes de autores como Schegloff (2009), quien es sus primeros trabajos se mostraba más reacio ante la posibilidad de utilizar un enfoque cuantitativo en investigaciones enmarcadas dentro del AC, es actualmente mucho más flexible a la idea de incorporar el método cuantitativo en investigaciones de este ámbito. Este hecho queda patente en la aportación realizada por Schegloff en la obra editada por Sidnell (2009). En ella, el autor pone en relevancia que la realización de un análisis de naturaleza cuantitativa ofrece garantías de que el fenómeno estudiado no sea un simple uso aislado y particular de algún interlocutor concreto, sino que este pueda servir para aportar mayor robustez a los datos analizados.

> "The point, then, is not simply that the CA "qualitative" analysis gets us the candidate phenomenon, which is then "shown" by quantitative analysis to be the case or not. The quantitative analysis serves to provide reassurance that the candidate phenomenon is/was not an isolated, idiosyncratic usage of some local setting (a particular speaker or category of interactants), but has a prima facie robustness." Schegloff (2009:389)

Por toda esta serie de razones, hemos decidido combinar las perspectivas metodológicas y las herramientas que ofrecen el AC y la LC, con la intención de aplicarlas al estudio del desarrollo socio-comunicativo en edad temprana. Creemos firmemente que la unión de ambas disciplinas, puestas al servicio de investigaciones como la presente, no solo resulta un hecho novedoso, sino que, además, añade una mayor riqueza a los resultados derivados del presente estudio.

Por otro lado, no podemos obviar el hecho de que nuestro trabajo no solo parte del análisis de conversaciones naturales, sino que, a mayores, partimos de interacciones infantiles. Por este motivo, la necesidad de trabajar con una cantidad extensa de datos que puedan ser etiquetados y, posteriormente analizados de forma cuantitativa y cualitativa, aumenta considerablemente. Este inconveniente queda resuelto cuando recurrimos a las opciones metodológicas presentes en la LC y las empleamos en el desarrollo de investigaciones centradas en estudiar los fenómenos conversacionales.

A lo largo de su historia, los corpus de habla infantil han seguido fundamentalmente dos tipos de diseños -a) transversales y b) longitudinales- y dos metodologías -a) observacional y b) experimental-. Tanto el planteamiento como la metodología elegida para elaborar un corpus de habla infantil dependen directamente de la finalidad del estudio que se quiera llevar a cabo. A este respecto, en lo que concierne a España, la línea general ha estado enfocada en la creación de corpus de habla infantil diseñados mayoritariamente para desarrollar estudios longitudinales.

No obstante, en la actualidad, el abanico tipológico de corpus infantiles elaborados por universidades o instituciones españolas se ha incrementado y diversificado de manera notable (Garrote Salazar, 2010:44-45; Serra, Serrat, Solé, Bel y Aparici, 2000). Incluso, existen corpus que, al disponer de una enorme variedad de datos, ofrecen al investigador la oportunidad de elaborar tanto estudios longitudinales como transversales, este es el caso del corpus del cual tomamos los datos de la presente investigación –ver apartado 4.2.1 para más detalle-.

Debido a que nuestra investigación no solo se centra en el análisis de los aspectos verbales, sino también en los recursos comunicativos multimodales empleados por los niños a la hora de negociar su participación durante la interacción, otra de las ventajas de combinar la LC y el AC es el hecho de poder trabajar no solo con las transcripciones de los datos de habla, sino también con las respectivas grabaciones audiovisuales. Como postula Silverman (1993:9), estas resultan una herramienta de análisis idónea para comprender cómo los interlocutores organizan sus intervenciones a todos los niveles que intervienen en el proceso de interacción. Además, este planteamiento metodológico evita la elaboración de teorías prematuras y defiende un método esencialmente inductivo (Levinson, 1983:287).

En definitiva, como hemos podido comprobar a lo largo de este apartado, son múltiples e importantes los beneficios que se derivan del acto de aunar los enfoques metodológicos de disciplinas como la LC y el AC. Hasta el momento, no han sido muchas las investigaciones que, abordando aspectos sobre el desarrollo socio-comunicativo en edad temprana, hayan sumado las herramientas de ambas metodologías y las hayan puesto al servicio de su

investigación. Por esa razón, observando las ventajas que este hecho nos proporcionaba, decidimos llevar a cabo un estudio que se nutriese tanto de las perspectivas metodológicas de la LC, como de las del AC, ya que, en nuestra opinión, esta resulta la combinación idónea para desarrollar investigaciones de esta índole.

4.2 LOS DATOS

El compendio de datos orales que hemos analizado está compuesto por grabaciones audiovisuales de conversaciones espontáneas de niños con iguales y adultos. Por lo tanto, en nuestro trabajo partimos del uso de datos de carácter ecológico (Garner, 2004) que muestra la situación lingüística real de los participantes.

Estas grabaciones y sus respectivas transcripciones pertenecen a uno de los mayores corpus de habla infantil que contiene datos de niños castellanohablantes y gallegohablantes, el corpus Koiné. Este corpus fue elaborado hace ya más de una década por distintos miembros del grupo de investigación Koiné, adscrito al área de Lingüística General de la Universidad de Santiago de Compostela, mediante el soporte económico de numerosos proyectos de investigación financiados por instituciones nacionales y autonómicas.[2]

4.2.1 El corpus Koiné: la fuente

El corpus Koiné está compuesto por un total de 166 transcripciones en las que participan 5 adultos -investigadoras- y 66 niños (34 niños y 32 niñas), cuyas edades oscilan entre 1;06 y 4;05 años aproximadamente. La riqueza del presente corpus no solo reside en el alto número de sujetos que lo constituyen, sino en la ecuánime distribución de las variables que lo caracterizan.

Por una parte, cabe destacar la pluralidad en cuanto a la lengua utilizada por los participantes, ya que encontramos 33 niños que mayoritariamente hablan castellano, a pesar de realizar algunas intervenciones en lengua gallega, 8 niños que hablan mayoritariamente gallego, pese a participar también en ocasiones en castellano, y 25 niños que usan exclusivamente castellano en las grabaciones. Esta variedad idiomática se debe a la situación sociolingüística que presenta la comunidad autónoma de Galicia, territorio en el que conviven de forma cooficial el gallego y el castellano. Por este motivo, es frecuente encontrar casos en los que el comportamiento lingüístico de los niños muestre interferencias entre ambas lenguas (Fernández Pérez, 1999:52).

Además, la diversidad de las actividades realizadas con los niños, durante las sesiones de grabación, nos proporciona una fuente de datos extremadamente rica a la hora de observar cómo

[2] El corpus Koiné ha sido financiado por los siguientes proyectos de investigación aprobados por el Ministerio de Ciencia y Tecnología (BFF2001-3234-CO2-01; HUM2004-05847-C02-01/FILO; FFI2013-41851P) y la Xunta de Galicia (XUGA 20402A97 y PGIDT00PXI20401PR). Más información relativa a la financiación del corpus Koiné en el siguiente enlace: http://www.usc.es/koine/adquisic_financ-gl.html

los niños gestionan sus participaciones a nivel verbal y no verbal en los distintos contextos que se producen durante el transcurso de la conversación. Como postulan Goodwin y Goodwin (1992:97) *"Activities provide context that guides the interpretation of events lodged within them".* Es decir, los tipos de actividades que surgen durante la interacción crean el contexto que guía la interpretación de los fenómenos que se generan en ellas.

Por otra parte, hay que aclarar que las investigadoras que participaron en las sesiones eran las encargadas de coordinar la interacción con los niños. No obstante, en ocasiones, estas tomaban un rol mucho más activo en la interacción y llevaban a cabo actividades de diversa índole como la identificación de diversos elementos en láminas o cartas, juegos de rol y narraciones de cuentos, entre otras. La metodología usada en la elaboración del corpus Koiné se aleja totalmente de una perspectiva experimental.

Por esta razón, cabe mencionar que las actividades realizadas por las investigadoras en la interacción con los niños tenían como finalidad simplemente mantener el interés y la atención de los mismos durante las sesiones de grabación. Por lo cual, la realización de este tipo de actividades no responde en absoluto a un objetivo de investigación predeterminado.

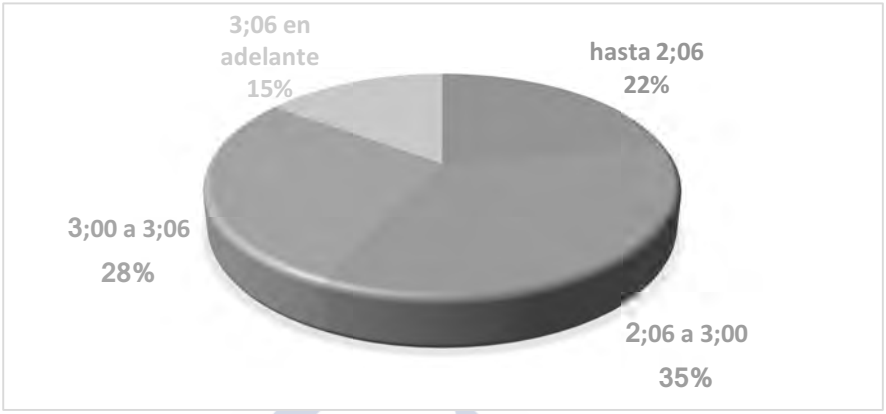
En otras palabras, el hecho de llevar a cabo estas tareas fue concebido como una simple herramienta de apoyo para que, en el momento que las investigadoras interactuasen con los niños, pudiesen introducirse más fácilmente y de forma natural en su rutina diaria a través de la realización de tareas prototípicas que los niños solían llevar a cabo en el contexto de las escuelas infantiles en las que se realizaron las grabaciones. Como postula Díez-Itza (1992:290), para garantizar la espontaneidad de la conversación se deben plantear temas interesantes para el niño. Por este motivo, resulta necesario "preparar" la situación para favorecer la producción verbal de los niños poniendo a su alcance objetos o juguetes que llamen su atención.

Otra característica del corpus es la heterogénea distribución geográfica de las 5 escuelas infantiles en las que fueron llevadas a cabo las sesiones de grabación. El corpus proporciona datos de 3 de las 4 provincias de la comunidad autónoma de Galicia -Pontevedra, A Coruña y Lugo-. Por un lado, encontramos tres escuelas situadas en la ciudad de Santiago de Compostela –Breogán, Santa Susana y Vite-. A pesar de localizarse en la misma ciudad, estas escuelas infantiles se encuentran en barrios que presentan distintas características socioeconómicas. Por otro lado, otra de las escuelas pertenece a la localidad de A Estrada –Elfos-, y la última, se sitúa en Lugo –Milagrosa-, ambas áreas rurales o periurbanas.

Por último, me gustaría destacar que, gracias al alto número de informantes y al seguimiento continuo que se pudo hacer de estos a lo largo de varios años, en la mayoría de los casos, el presente corpus también ofrece la ventaja de ser considerado una fuente de gran utilidad y calidad a la hora de elaborar estudios longitudinales y transversales sobre el desarrollo del lenguaje. El corpus Koiné *"garantiza una base empírica suficiente para la investigación, habida cuenta de que más de un 50% de los datos corresponden a sujetos de los que se ha hecho un seguimiento dilatado de más de 12 meses"* (Fernández Pérez (coord.), 2011: 25). Con la intención de ilustrar la proporción de niños por franja de edad que forman parte de los datos

del corpus, mostraremos en el siguiente gráfico –figura 3- la distribución de los mismos por estadios de edad.

Figura 3. Gráfico de porcentaje de la proporción de niños del corpus Koiné por franjas de edad



4.2.1.1 Proceso de elaboración y transcripción del corpus

La metodología que sirvió de referente para marcar las pautas que guiaron el proceso de elaboración del corpus Koiné fue el denominado método RETAMHE (Díez-Itza,1992:282), explicado previamente en el apartado 4.1.

La recogida de los datos que encontramos en el corpus se llevó a cabo mediante un seguimiento regular y prolongado de los niños, lo cual aporta una mayor fiabilidad y garantía a los datos obtenidos. La premisa principal que guió la elaboración del corpus Koiné fue la búsqueda de naturalidad en el mayor grado posible. Por esta razón, la elección de seleccionar las escuelas infantiles como espacio de grabación se debe a que este lugar resultaba el sitio idóneo para introducirse en el contexto habitual de los niños.

Además, esta elección permitía obtener una serie de ventajas que otros contextos naturales, como, por ejemplo, las casas familiares de los niños, no proporcionaban. Por un lado, realizar las grabaciones en las escuelas concedía: a) una mayor facilidad en cuanto al acceso, b) la posibilidad de registrar producciones de varios niños a la vez –garantizando así tener datos de conversaciones entre adultos y niños y entre niños e iguales-, y c) evitar que la presencia de los padres pudiese introducir algún tipo de distorsión que no fuera deseada debido a la tendencia de estos a corregir o completar las emisiones de los niños.[3]

Las 166 sesiones, que suman un total de cerca de 50 horas de grabación, tienen una media de duración de, aproximadamente, 15 o 20 minutos y participan, por lo general, un total de entre 4 y 6 niños en cada una de ellas. Sin embargo, existen sesiones cuya duración es inferior o superior a la media o en las que el número de sujetos que participan varía. Este hecho es

[3] Para más detalle al respecto consultar: (http://www.usc.es/koine/adquisic_corpus-gl.html).

consecuencia de que en todo momento se tuvo en cuenta la disponibilidad y voluntad de los niños a la hora de participar en las diversas actividades.

Por lo tanto, podemos afirmar que este factor repercutió de forma directa en el proceso de grabación, afectando, en ocasiones, a la variación del número de participantes y la duración de la interacción. Estas situaciones resultan ser habituales cuando se trabaja con datos de conversaciones espontáneas (Sacks et al., 1974). Las grabaciones fueron realizadas con una periodicidad quincenal a lo largo de cuatro cursos académicos (1996-2000), exceptuando los periodos vacacionales. Aun así, es necesario apuntar que el seguimiento del grupo de niños en ocasiones se vio condicionado por la asistencia o no de los niños a las escuelas infantiles.

Al inicio de la elaboración de este proyecto se llevaron a cabo una serie de primeros encuentros entre las investigadoras y los niños cuya finalidad consistía en establecer simplemente un contacto previo para conseguir que estos se familiarizasen con el contexto en el que se realizarían posteriormente las grabaciones. Es decir, con el material utilizado para la grabación -cámaras, micrófonos, etcétera. - y las personas que interactuarían con ellos –las 5 investigadoras del grupo Koiné-.

Todas las sesiones que constituyen el corpus fueron grabadas en formato VHS y, posteriormente, fueron pasadas a CD y DVD. El hecho de poder trabajar con un corpus cuyos datos están recogidos no solo en audio, sino también en video, resulta altamente beneficioso para investigaciones como la presente -enmarcada dentro de las directrices del AC y que siguen un enfoque metodológico multimodal-. Esto se debe a que, en las interacciones cara a cara, los aspectos no verbales como, por ejemplo, la mirada, los gestos, la postura corporal o la relación espacial de los participantes con los elementos físicos que están presentes en un determinado contexto, juegan un papel fundamental (Thibault, 2010).

Por este motivo, como postula Ten Have (2007:72), el uso del video nos proporciona un contexto informativo altamente rico que puede ser extremadamente útil a la hora de analizar la interacción, especialmente en aquellos escenarios más complejos en los que participan más de 2 sujetos en una misma conversación.

Tras finalizar todas las sesiones de grabación en las escuelas, se procedió a la realización del laborioso proceso de transcripción y codificado del corpus. Para llevar a cabo esta tarea, los investigadores recurrieron a las herramientas y pautas que ofrece el sistema CHILDES (Child Language Data Exchange System), las cuales explicaremos a continuación.

4.2.2 El sistema CHILDES

CHILDES es una extensa base de datos de dominio público constituida por numerosos corpus de habla infantil de diverso tipo: bilingües, monolingües, de lenguaje atípico y de narraciones (Corrigan, 2012). Este sistema nace en el marco de un proyecto coordinado por Brian MacWhinney y Catherine Snow durante los años 1981 y 1984 con la intención de proporcionar, a investigadores de todo el mundo, un lugar en el cual se pudiese compartir distintas transcripciones de muestras de habla infantil.

Esta base de datos pertenece a uno de los mayores sistemas que existen en la actualidad para el estudio de las interacciones conversacionales, TalkBank. CHILDES contiene un gran número de transcripciones de lenguaje oral, mayoritariamente conversaciones entre niños y adultos, en un total de 26 lenguas diferentes –inglés, español, catalán, gallego, francés, alemán, eslovaco, portugués, italiano, chino, japonés, galés y holandés, entre muchas otras, ya que la continua incorporación de nuevos corpus orales es una constante dentro de este proyecto[4].

Cada una de las transcripciones incluidas en CHILDES sigue un formato estándar de transcripción, el formato CHAT (Codes for the Human Analysis of Transcripts). A mayores de la posibilidad de almacenamiento de los distintos corpus que constituyen esta enorme base de datos, CHILDES proporciona una serie de programas informáticos y herramientas para el rastreo y análisis automático de los mismos, incluyendo la opción de ligar el formato audio o video a la transcripción. Este paquete de recursos informáticos se denomina CLAN (Computerized Language ANalysis).

Valorando las numerosas ventajas que ofrece este sistema, se decidió incluir el corpus Koiné en esta base de datos y, como consecuencia, emplear el formato de transcripción CHAT en las grabaciones de este corpus. De este modo, se inició un largo y minucioso proceso de transcripción y codificación cuya actualización y mejora es una labor que aún sigue vigente y en la que han participado numerosos miembros del grupo de investigación Koiné a lo largo de más de una década.

4.2.2.1 El formato CHAT

CHAT presenta un formato de transcripción en líneas y no en columnas, como solía ser lo habitual en este tipo de estudios hasta su creación, y ofrece 3 tipos diferentes de líneas introducidas por símbolos distintos – "@": líneas de encabezamiento, "*": líneas principales y "%": líneas dependientes-.

En primer lugar, encontramos las líneas de encabezamiento que son aquellas que se usan para delimitar el comienzo, el final, o los distintos fragmentos que constituyen la transcripción, e introducen los datos principales de la misma –fecha, número de participantes, etcétera.-. En segundo lugar, tenemos las líneas principales que son aquellas en las que se recoge las emisiones de cada uno de los participantes de la conversación.

Resulta necesario aclarar que cada línea principal no recoge necesariamente un turno completo de un participante, sino una intervención. Por este motivo, en todas las transcripciones del corpus Koiné, se ha incluido el símbolo ":" al final de cada una de las emisiones de un hablante en las que el turno continúa en la subsiguiente línea principal producida por el mismo participante, con la intención de señalar el hecho de que nos encontramos ante un único turno de habla de un participante a pesar de estar transcrito en dos líneas principales distintas que recogen 2 o más enunciados completos. Por último, las líneas dependientes son aquellas que

[4] Para más información acerca de este proyecto: http://childes.psy.cmu.edu/manuals/

registran los comentarios y descripciones que sirven para complementar la transcripción ofreciendo información sobre lo que se ha transcrito en las líneas principales (Díez-Itza, MacWhinney y Snow, 1999).

Otra de las grandes ventajas que el formato CHAT ofrece es el gran repertorio de códigos que permite abordar al detalle y, de forma estandarizada, el proceso de transcripción y codificación de un amplio abanico de fenómenos verbales y no verbales que tienen lugar en una conversación. La creación del formato CHAT, diseñado especialmente para abordar las necesidades propias del estudio del lenguaje infantil y su representación, permitió acabar con la falta de consenso y las carencias que hasta el momento presentaban las transcripciones realizadas en el campo de la psicolingüística, como postula Ochs (1979):

> "The lack of attention to transcription among developmental psycholinguistics is widespread…We have not developed a set of conventions for representing the verbal and nonverbal actions of young children, we have not meta-language, no easy way to identify and compare actions and interactions. An important aim of the present discussion is to present a set of symbols for transcribing and a format for transcribing." Ochs (1979:44)

Sin embargo, a pesar de que este formato se caracteriza por proporcionar un modelo estándar para todas las transcripciones incluidas en la base de datos CHILDES, también ofrece a sus usuarios una enorme flexibilidad a la hora de poder crear y añadir nuevos códigos que se adapten de manera más precisa a las necesidades de cada una de las lenguas usadas en las transcripciones o a los diferentes objetivos de investigación para los que fueron diseñados los diversos corpus.

Esta peculiaridad resultó de gran utilidad en las tareas de transcripción y codificación del corpus Koiné, puesto que se crearon etiquetas adaptadas a las necesidades concretas de los datos. Por un lado, se consideró oportuno sustituir la etiqueta %err, concebida en el formato CHAT para registrar los errores lingüísticos producidos por los hablantes, por la etiqueta %xpar que hace referencia a las particularidades detectadas. De este modo, mediante esta sustitución se evitaba caer en connotaciones de tipo prescriptivista señalando como errores lo que simplemente son usos particulares propios del habla infantil.

Por otro lado, esta no ha sido la única novedad que el equipo Koiné decidió incorporar a la elaboración del etiquetado de las transcripciones que constituyen el corpus. La necesidad de analizar características específicas de las lenguas que conforman el corpus –gallego y castellano- fue la causa que motivó la creación de nuevas etiquetas que se adaptaran a la naturaleza de los datos analizados y a los intereses científicos del grupo de investigación.

En la tabla del anexo número 1 se recoge y explica de forma detallada cada uno de los aspectos que ha sido codificado y su significado, el nivel lingüístico al que hace referencia y el código que aparece en la transcripción. Es imprescindible indicar que, dado que esta tarea aún

se encuentra en constante proceso de desarrollo y revisión, el estado actual del etiquetado del corpus solo incluye las etiquetas que están señaladas en la tabla mediante el color azul. El resto de la codificación presentada es parte del trabajo que se encuentra en proceso de elaboración.

A pesar de la riqueza que presenta el etiquetado del corpus Koiné, aún queda una serie de diversos fenómenos lingüísticos que no han sido abordados. Principalmente, nos referimos a cuestiones relacionadas con aspectos conversacionales. En la actualidad (2017), a este respecto, las transcripciones del corpus Koiné solo incluyen un etiquetado para aquellas emisiones producidas por distintos hablantes que constituyen situaciones de habla simultánea.

En estos supuestos, las emisiones están señaladas en la transcripción con los símbolos "[>]" -en aquellos casos de producciones que van seguidas de un solapamiento- o mediante el signo "[<]" -en las emisiones que van precedidas de un solapamiento-. Por otra parte, también se encuentran codificadas las intervenciones de los hablantes que son interrumpidas por otro participante o auto-interrumpidas por el mismo mediante el uso de los siguientes símbolos "+/" y "+//", respectivamente.

Dado que el objetivo de nuestro trabajo es analizar los fenómenos que configuran la toma de turnos en edad temprana a nivel verbal y no verbal, resultó necesario diseñar un etiquetado propio para codificar todos aquellos fenómenos que hemos analizado. Por esta razón, uno de los resultados derivados de la presente tesis doctoral fue la creación de un etiquetado específico, que siguiendo el formato CHAT, cubriese las necesidades de nuestros objetivos de investigación y sirviese para el posterior rastreo de datos a la hora de realizar el análisis cuantitativo. Todos los aspectos relacionados con la elaboración del etiquetado que hemos incorporado a las transcripciones de nuestra muestra serán expuestos al detalle en el apartado 4.2.3.2.

4.2.2.2 Herramienta de análisis automático de datos: CLAN

Como hemos mencionado brevemente en el apartado 4.2.2, CLAN es una herramienta informática constituida por un repertorio de recursos diseñados especialmente para el rastreo automático de datos en transcripciones codificadas con el formato CHAT. Este programa, desarrollado por Leonid Spektor en la Carnegie Mellon University para el proyecto CHILDES, permite llevar a cabo un gran número de análisis automáticos a través de la ejecución de diferentes comandos.

Estos comandos resultan de gran utilidad para la ejecución de tareas básicas y tienen funciones variadas que van desde contabilizar la frecuencia de una determinada palabra, llevar a cabo búsquedas específicas en una o más transcripciones, contabilizar la longitud media de los turnos y los enunciados de los participantes, realizar análisis morfosintácticos o modificar el texto transcrito.

A continuación, mencionaremos brevemente algunas de las herramientas que ofrece el programa CLAN con la intención de comprender un poco más la función de las mismas. Por un lado, mediante la ejecución del comando FREQ, tenemos la posibilidad de buscar datos sobre las frecuencias del uso de palabras o el índice de diversidad léxica –que viene dado por

el cociente entre los vocablos diferentes que aparecen en la muestra y el total de palabras de la misma-. Además, este comando nos ofrece la opción de calcular estos datos en el total de la transcripción o en lo que respecta a un participante en concreto.

Por otro lado, el comando COMBO sirve para buscar datos referidos a palabras específicas o combinaciones de palabras que pueden estar juntas o separadas en la transcripción. En lo que respecta al comando MLU, este permite obtener la longitud media de los enunciados, medida estándar empleada para cuantificar el desarrollo gramatical de los niños. No obstante, es importante señalar que esta media, en estudios con datos de hablantes de español, resulta un tanto inadecuada, ya que es complicado establecer esta medida en términos de morfemas. Por esta razón, los estudios de esta índole otorgan más fiabilidad al cálculo de la MLU en función del número de palabras por enunciado, lo cual se puede realizar mediante el comando que calcula la longitud media de los turnos, MLT.

Otra de las herramientas de mayor utilidad que encontramos en CLAN es la denominada KWAL. A través de ella, podemos estudiar el contexto de un elemento concreto de la transcripción. Su función consiste en buscar las producciones o las líneas de las transcripciones en las que aparezca una palabra concreta que se especifique.

Por último, explicaremos brevemente los comandos GEM y CHIP. Mediante el primero podemos aplicar una búsqueda en un fragmento específico de una transcripción, es decir, este comando se utiliza para extraer datos de un episodio concreto que fuese previamente etiquetado en la transcripción mediante las líneas de encabezamiento @Bg y @Eg. En cuanto al comando CHIP, diseñado por Jeffrey Sokolov, tiene como propósito explorar el input parental, es decir, las similitudes y diferencias que existen entre este y las emisiones infantiles (Díez-Itza, Snow y MacWhinney, 1999).

A pesar de que los comandos que acabamos de mencionar son quizás las herramientas de CLAN más comúnmente empleadas por los investigadores del ámbito de la psicolingüística que se encargan del estudio del lenguaje infantil, existe todavía un mayor número y variedad de opciones de búsqueda y recursos de análisis automáticos que se pueden utilizar para cubrir necesidades de distinta índole[5].

4.2.3 La muestra y sus criterios de selección

En lo que respecta a la muestra concreta de datos seleccionados para la realización del análisis y, a los criterios que hemos tenido en cuenta en esta elección, cabe recordar que:

> "Es tarea del investigador que trabaja con los corpus insertados en la base de datos CHILDES seleccionar la muestra que va a analizar teniendo en cuenta qué características de la misma son relevantes para abordar los

[5] Para mayor información relativa a las herramientas de CLAN consultar manual: http://childes.psy.cmu.edu/manuals/CLAN.pdf

> criterios de su investigación y dar respuesta a los objetivos e interrogantes que se plantea" (Corrigan, 2012:275).

Dicho lo cual, teniendo presente el objetivo principal de nuestra investigación, hemos seleccionado un repertorio de 30 grabaciones –con sus respectivas transcripciones- pertenecientes al corpus Koiné, en las que participan un total de 5 adultos (las investigadoras que registraron los datos) y 33 niños con desarrollo lingüístico y cognitivo normal (18 niños y 15 niñas) cuyas edades oscilan entre los 2;06 y los 4;05 años. A continuación, procederemos a explicar cuáles han sido los criterios que han regido la selección de esta muestra.

En primer lugar, en lo que concierne a la edad de los niños que participan en las grabaciones elegidas, el motivo que nos llevó de escoger solo aquellas interacciones en las que la edad de los niños fuese mayor de los 30 meses se debe a una cuestión directamente relacionada con el objetivo principal de nuestra investigación. Consideramos que, si queremos observar cómo los niños gestionan sus participaciones, mediante la combinación de recursos verbales y no-verbales en conversaciones con otros niños y adultos, debemos trabajar con datos en los que los niños ya posean un nivel de desarrollo verbal suficientemente fluido y que les permita adoptar un rol activo durante las conversaciones.

A este respecto, autores como Tomasello (2003:268) y Owens (2012: 232) apuntan que, aproximadamente entre los 2;00 y los 3;00 años de edad, es cuando los niños comienzan a desarrollar habilidades conversacionales más avanzadas, siendo capaces, a esas edades, de mantener ya un papel participativo en la interacción y establecer diálogos prolongados con sus interlocutores. Por esta razón, consideramos que, de la amplia franja de edad que ofrece los datos del corpus que hemos utilizado, la edad de partida idónea para abordar nuestro objeto de estudio debía ser a partir de los dos años y medio de edad aproximadamente. Teniendo en cuenta este requisito, el primer paso realizado en el proceso de creación de la muestra fue descartar todas aquellas transcripciones del corpus Koiné en las que alguno de los participantes tuviese una edad inferior a los 2;06 años.

En segundo lugar, otro de los criterios que hemos contemplado a la hora de seleccionar nuestros datos ha sido intentar buscar una equidad en cuanto al género de los participantes de las interacciones. Cabe señalar que, a pesar de que esta investigación no tiene una finalidad de carácter sociolingüístico y que nuestro objetivo no es abordar los posibles rasgos distintivos de la organización conversacional en relación al género de los participantes, hemos considerado oportuno trabajar con una muestra de datos que resultara lo más compensada posible, siempre que los datos del corpus lo permitieran.

Por estos motivos, hemos intentado buscar la máxima ecuanimidad posible dentro de la franja de edad que analizamos. Tras revisar los datos del corpus, observamos que, en aquellas sesiones en las que todos los participantes de las interacciones tenían edades que oscilaban entre los 2;06 y los 4;05 años -edad límite de los niños que participan en las grabaciones del corpus-, generalmente había un mayor número de niños que de niñas. Por lo cual, ha sido necesario descartar de la muestra todas aquellas sesiones que no nos permitían lograr una paridad

cuantitativa, puesto que incluirlas nos suponía un aumento desmesurado del número de niños sobre el de niñas.

Como resultado de este proceso, hemos obtenido una muestra que incluye un 45,45% de participantes femeninas (15 niñas) y un 54,54% de sujetos masculinos (18 niños). Aunque no ha sido posible obtener la misma cantidad de niñas que de niños en la muestra, por las características naturales del propio corpus, consideramos que nuestra elección nos ha permitido conseguir una muestra altamente equitativa en cuanto el género de los participantes.

En tercer lugar, hemos querido garantizar nuevamente la representatividad de los datos globales del corpus Koiné en relación a nuestra muestra, incluyendo transcripciones de las 5 escuelas infantiles que lo conforman. Con esta finalidad, siempre y cuando el resultado de los criterios anteriormente mencionados nos lo permitiese, hemos seleccionado grabaciones realizadas en cada una de las 5 escuelas que constituyen el corpus Koiné -Santa Susana, Breogán, Elfos, Milagrosa y Vite-.

Por otro lado, en cuanto a las lenguas habladas por los participantes que conforman nuestros datos, encontramos en la muestra un reflejo de la situación lingüística que presenta el corpus Koiné. El conjunto de 33 niños que participan en las interacciones que analizamos tienen en común el uso del castellano en algunas o todas sus intervenciones. Sin embargo, solo 8 de ellos lo hablan de forma exclusiva, mientras que otros 20 niños utilizan el castellano en la mayoría de sus intervenciones y el gallego de forma ocasional. En lo que concierne a los 5 sujetos restantes, estos realizan la mayor parte de sus intervenciones en gallego y en ocasiones más esporádicas emplean el castellano.

No obstante, es necesario recordar que la diversidad en cuanto a la lengua hablada por los sujetos que constituyen la muestra es un aspecto que no repercute en los resultados del presente estudio, debido a que la gestión, la participación y las habilidades conversacionales de los hablantes dependen de los patrones comunicativos propios de una determinada comunidad de habla y no exclusivamente del código lingüístico que empleen los hablantes. Debido a que, independientemente de que, en ocasiones, los niños realicen intervenciones en gallego, en castellano o en ambas lenguas, todos ellos pertenecen a la comunidad bilingüe de Galicia[6]. Por lo tanto, la variedad en el uso de distintos códigos por parte de los hablantes es un factor que no influye en los aspectos que vamos a analizar, ya que todos los participantes comparten las mismas prácticas comunicativas propias de esta comunidad.

Finalmente, otro de los aspectos principales que tuvimos presente en la elaboración de la muestra fue el número total de niños que participaban en la misma conversación. Esto se debe a que nuestro interés investigador se centra principalmente en dos cuestiones fundamentales. En primer lugar, queríamos observar lo que ocurría concretamente en contexto de múltiples participantes, y, en segundo lugar, analizar el comportamiento conversacional de los niños en

[6] Galicia: comunidad autónoma situada al norte de España en la que se conviven legalmente dos lenguas de forma cooficial. Cabe destacar también la multiculturalidad emergente durante la última década en esta comunidad autónoma.

interacciones con adultos, pero, sobre todo, con iguales. Por estos motivos, necesitamos que en cada una de las grabaciones analizadas participara más de un niño.

Como hemos mencionado en el apartado ver 4.2.1.1, en cada una de las sesiones de grabación que se llevaron a cabo estaban involucrados alrededor de 4 o 5 niños. Sin embargo, esto no siempre resultaba posible y existen grabaciones compuestas exclusivamente por un niño y un adulto. Esta circunstancia nos llevó a descartar de la muestra todas las transcripciones de este tipo, ya que, como acabamos de señalar, nuestro objetivo se centra en observar cómo los niños gestionan la toma de turnos en contextos de más de 2 participantes entre iguales y con adultos. Esta es la razón por el cual, en todas las transcripciones analizadas, encontramos conversaciones en los que participan como mínimo 2 niños y un adulto.

Tras haber explicado todos los criterios y razones que motivaron la configuración de nuestra muestra, presentaremos con detalle los datos que la constituyen. Como hemos mencionado al comienzo de este apartado, hemos analizado un total de 30 grabaciones de conversaciones cara a cara entre niños y adultos. A continuación, en la tabla nº 2 mostraremos la información relativa de cada una de ellas.

Tabla 2. Datos generales de las transcripciones que constituyen la muestra

Escuela infantil	Número de transcripciones	Fecha de la primera grabación	Fecha de la última grabación	Duración total	Nº total de individuos
Breogán	9	18-DIC-97	15-JUN-00	122’ 01”	46
Elfos	5	27-FEB-98	04-DIC-98	99’ 17”	13
Santa Susana	5	03-FEB-98	20-MAY-98	54’19”	24
Vite	8	21-MAY-99	08-JUN-00	138’68”	27
Milagrosa	3	30-NOV-99	24-MAY-00	58’16”	6

En cuanto a los datos de los participantes que intervienen en estas interacciones, es necesario aclarar que, debido a que la mayor parte de los niños que conforman la muestra aparecen en varias transcripciones, durante las distintas franjas de edad, la combinación de las variables niño y edad nos ha permitido establecer un total de 116 individuos (Prego Vázquez, Souto Gómez y Dieste Quiroga, 2011:160). Esta distinción nos posibilita el hecho de tener datos que presentan una cadencia temporal aproximadamente quincenal. En la tabla del anexo número 3, recogemos la información relativa al total de los 33 niños que intervienen en las 30 sesiones de grabación analizadas.

Por otro lado, en la tabla nº 3, observamos la distribución del número de individuos por grupo de edad. Cabe señalar que hemos dividido el periodo de edad que analizamos –de los 2;06 hasta los 4;05 años de edad- en un total de 4 tramos que abarcan 6 meses de duración cada uno.

Tabla 3. Número de individuos según los distintos estadios de edad

Estadios de edad	Individuos	Porcentaje
De 2;06 a 2;11	16	13,79%
De 3;00 a 3;05	52	44,83%
De 3;06 a 3;11	35	30,17%
De 4;00 a 4;05	13	11,21%

La determinación de fragmentar el periodo de edad analizado en franjas que incluyen etapas temporales de seis meses ha sido una decisión que se gestó como consecuencia de distintos factores. En primer lugar, partimos de la evidencia mostrada en los resultados de investigaciones anteriores basadas también en datos tomados del corpus Koiné –Prego Vázquez, Souto Gómez y Dieste Quiroga (2011) -acerca del desarrollo pragmático en edad temprana.-, Cortiñas Ansoar (2014) -sobre la adquisición de las referencias temporales y espaciales.- y Enríquez Martínez (2015) -quien analizó la adquisición de construcciones complejas en edad temprana.-, cuyos trabajos han mostrado que una división de estos estadios de edad en franjas inferiores a los 6 meses de duración, en ocasiones, no refleja en los resultados cambios evolutivos significativos.

Por otra parte, debemos además tener en cuenta que nuestro objeto de estudio se sustenta principalmente en el análisis cualitativo de una serie de distintos fenómenos implicados en la toma de turnos conversacional. Por esta razón, esta segmentación por tramos de edad solo repercute en los resultados derivados del análisis cuantitativo. Esto se debe a que únicamente hemos contrastado nuestros datos numéricos con el propósito de poder observar diferencias o similitudes entre los fenómenos estudiados según los distintos grupos de edad en los que estos se producen.

No obstante, es importante recalcar que, a pesar de saber que otros trabajos, dentro de este ámbito, apuntaban a que dividir el periodo temporal estudiado en estadios de una duración inferior a 6 meses no aportaría ninguna distinción relevante en los resultados, cuando se llevaron a cabo una serie de estudios pilotos –Cobelas (2013, 2013b, 2014, 2015) y Cobelas y Prego (2015)- tuvimos en cuenta una primera división previa en la que se segmentaron los datos en tramos de 3 meses. Los resultados obtenidos nos hicieron corroborar que, efectivamente, no se apreciaba ninguna diferencia destacable en los periodos estudiados con respecto a las cuestiones que analizamos. Por lo cual, el siguiente paso consistió en comprobar qué ocurría si ampliábamos las horquillas de edad analizadas en periodos más amplios, por ejemplo, de 6 meses cada uno.

Finalmente, para la realización de la presente investigación partimos de una división inicial que abarca una distribución temporal constituida por 4 tramos de edad de 6 meses: a) 2;06 a 2;11, b) 3;00 a 3;05, c) 3;06 a 3;11 y d) 4;00 a 4;06. Aun así, no podemos obviar que existen casos, dentro de los resultados obtenidos, en los que la ocurrencia de un fenómeno analizado resultó ser numéricamente escasa e impedía desarrollar el análisis cuantitativo correspondiente.

Motivados por esta circunstancia, tomamos la decisión de computar los ejemplos encontrados, en esos casos concretos, teniendo como referencia periodos temporales mayores. Por esta razón, como observaremos en la parte III –capítulos de análisis y resultados-, existen ciertos fenómenos que cuantitativamente fueron estudiados en etapas de edad que no abarcan horquillas de 6 meses, sino periodos de 12 - a) 2;06 a 3;05 y b) 3;06 a 4;05-.

Por último, nos gustaría puntualizar brevemente que, a pesar de que la distribución numérica de los individuos que participan en nuestra muestra no es equitativa en lo que respecta a los diferentes tramos de edad estudiados –como podemos comprobar en la tabla nº 3-, este factor no ha supuesto, en absoluto, un inconveniente en cuanto a la interpretación de los resultados obtenidos en la investigación. Esto se debe a que, para la realización de los cómputos cuantitativos, hemos utilizado las cifras derivadas del cálculo de las frecuencias normalizadas del total de turnos emitidos por los niños en cada una de las distintas franjas de edad en la que hemos segmentado la muestra.

Es decir, en cada uno de los fenómenos examinados, en los que comparamos los resultados cuantitativos por tramos de edad, hemos tenido en cuenta, a la hora de calcular las frecuencias, la relación que existía entre el número de fenómenos identificados en una determinada etapa y el total de las producciones verbales que los niños emitían en esta horquilla de edad. De este modo, trabajamos en todo momento con frecuencias que están normalizadas y no con frecuentas absolutas que pueden distorsionar los resultados obtenidos.

4.2.3.1 El tratamiento de los datos

Una vez presentada la muestra y los criterios que guiaron su elección, es necesario explicar paso a paso el tratamiento que hemos suministrado a los datos que constituyen la misma. Lo primero que hemos llevado a cabo ha sido el visionado de los 30 videos -473’01’’ de grabación- que conforman nuestro compendio de datos.

El propósito que pretendíamos abordar mediante el visionado de las grabaciones audiovisuales era cotejar el estado del grupo de transcripciones del corpus con las que íbamos a trabajar. Como hemos comentado en el apartado 4.2.1.1, las transcripciones del corpus Koiné fueron transcritas, en el momento de su creación, por diversos investigadores que trabajaron en este grupo. En aquella primera ocasión, se tomaron decisiones generales sobre qué elementos iban a ser transcritos y etiquetados, y cuáles no iban a serlo.

Dado que esa serie de decisiones, como es evidente, se llevó a cabo sin tener presente ninguno de los objetivos que han motivado esta investigación, y que, además, la calidad de los equipos e instrumentos de trabajo de aquella época no tenían la calidad ni la precisión de la que goza la tecnología actual, considerábamos de primera necesidad revisar y mejorar las transcripciones que íbamos a utilizar en nuestro análisis. Como consecuencia, hemos añadido, por ejemplo, fragmentos no transcritos o incompletos que, en el pasado, pudieron resultar ininteligibles o inaudibles para los primeros transcriptores.

Tras haber completado este proceso, el siguiente paso residió en incorporar a las transcripciones un etiquetado específico que reflejase ciertos elementos que resultaban necesarios para la realización de los posteriores análisis cualitativos y cuantitativos. A continuación, explicaremos en qué consistió el desarrollo del etiquetado que hemos añadido a las transcripciones de nuestra muestra.

4.2.3.2 El etiquetado

Motivados por la finalidad de la presente investigación, comprobamos que resultaba imprescindible configurar un etiquetado propio para representar, al menos, dos elementos fundamentales de nuestro estudio. Por un lado, dado que la multimodalidad es uno de los pilares de este trabajo, era necesario dejar constancia en las transcripciones de todas aquellas acciones o gestos que constituían turnos no verbales durante la conversación.

Por otro lado, puesto que uno de los objetivos de investigación consistía en observar qué ocurre con los fenómenos derivados de la toma de turnos conversacional en distintos contextos comunicativos, no podíamos obviar la obligatoriedad de delimitar también aquellos episodios de la transcripción en los que, durante las sesiones de grabación, se realizaban diferentes tipos de actividades. Como consecuencia de esta serie de requisitos, creamos una codificación particular que explicaremos con más detalle en los apartados siguientes -4.2.3.2.1 y 4.2.3.2.2-.

4.2.3.2.1 Los turnos no verbales

Cuando mencionamos el concepto de "turno no verbal" hacemos referencia a todas aquellas acciones o comportamientos realizados de forma intencionada por los participantes de una interacción que gozan de intención comunicativa propia y que carecen de oralidad. Es decir, gestos o movimientos corporales, realizados de forma deliberada, con la cara u otra parte del cuerpo, que contienen y transmiten un mensaje determinado (Ekman y Friesen, 1969:49).

Por ejemplo, dentro de esta categoría hemos agrupado un repertorio de acciones como las siguientes: respuestas no verbales realizadas a través de gestos deícticos, gestos convencionales o gestos descriptivos, acciones no verbales con carga comunicativa propia como pueden ser un ofrecimiento o la aceptación del mismo -realizado exclusivamente a través de movimientos corporales: extender la mano acercando un objeto determinado en señal de ofrecimiento, la maniobra corporal de recoger este objeto con la mano u otra parte del cuerpo-, acciones no verbales que funcionan como respuesta ante un acto de habla directivo emitido por otro participante –cuando alguien se sienta, coloca un elemento en un lugar o realiza cualquier acto que su interlocutor le haya pedido previamente- entre otros.

Para todos estos supuestos, en los que las acciones no verbales constituyen turnos en una conversación, el formato de transcripción del sistema CHAT (MacWhinney, 2000:77), ofrece un código particular que sirve para marcar aquellos momentos en los que se produce un turno no verbal por parte de algún participante durante la interacción. El código utilizado para

representar todos aquellos casos que cumplen estas características es el siguiente: "*CHI: 0. [+ trn]".

Esta etiqueta se compone de una línea principal que va encabezada por el nombre del participante que realiza el turno y es seguida por el código "0. [+ trn]", lo que es indicativo de que estamos ante un turno que contiene cero palabras. De este modo, el sistema de búsqueda automática CLAN puede contabilizar y recuperar los turnos enmarcados dentro de esta categoría. Este tipo de líneas principales van seguidas de una línea dependiente de acción "%acc:" o comentario "%com:" que sirven para especificar el tipo de comportamiento o acción no verbal que tuvo lugar durante ese espacio temporal. Con la intención de ilustrar visualmente la idea que estamos desarrollando, mostraremos, en el siguiente ejemplo, uno de los episodios etiquetado como turno no verbal en nuestra muestra.

Ejemplo 3. Etiquetado de turno no verbal

9. Breogan/bre4_14b.cha": line 222. Adulto: ANC, Niños: CLA|3;1.16|/ INA|3;8.|GAR|3;9.06/ BER|3;4.25/ AND|3;5.16/ GON|3;7.05/ UEL|3;8.28
*ANC: Gara (.) cuántos años cumple Eliseta ?
*GAR: um se lo voy a peguntar [*] .
*ANC: vale .
*UEL: uno !
*ANC: uno ?
*GAR: se lo voy a preguntar (..) <que yo> [/] que yo no lo vi .
*PIL: a ver qué le toca a Gara : .
*PIL: vemos lo que te toca a Gara ?
***GAR: 0 . [+ trn]**
%act: GAR asiente moviendo la cabeza
*PIL: sí ?
***GAR: 0 . [+ trn]**
%act: GAR asiente moviendo la cabeza

4.2.3.2.2 Las actividades

Como hemos mencionado en el apartado 4.2.1.1, durante las sesiones de grabación de los datos del corpus, las investigadoras que interactuaron con los niños y eran las encargadas de realizar los videos, llevaron a cabo una serie de actividades distintas con la intención de entretener a los niños y mantener su atención durante el periodo de grabación. Como postula Sacks et al. (1974:699), el sistema de toma de turnos tiene la peculiaridad de ser "context-free", pero, a su vez, "extraordinary context-sensitivity".

En otras palabras, la toma de turnos conversacional puede tener lugar en cualquier tipo de contexto comunicativo, independientemente de su naturaleza, pero, al mismo tiempo, resulta extremadamente sensible al contexto en el que se produce. Teniendo en cuenta esta premisa, uno de los objetivos principales de este trabajo consistió en observar si existían diferencias entre los fenómenos derivados de la toma de turnos según el tipo de actividad en el que se produjesen, y, de ser así, descubrir cuáles son estas similitudes o divergencias encontradas.

Dado que las transcripciones originales del corpus Koiné no están segmentadas por actividades, nuestra segunda tarea de etiquetado consistió en señalar en las transcripciones de la muestra dónde empezaban y dónde acababan los distintos episodios pertenecientes a cada tipo de actividad. No obstante, cabe señalar que, en investigaciones anteriores, como la realizada por Cortiñas Ansoar (2014:147-148), en la que se utilizó también datos del corpus Koiné, ya se presenta una propuesta de etiquetado que delimita las diferentes clases de actividades que podemos encontrar en el corpus. Partiendo de este trabajo previo, hemos elaborado un etiquetado propio ajustándolo a las necesidades específicas de la presente tesis doctoral.

Por consiguiente, tras estudiar cada una de las transcripciones de nuestra muestra, hemos observado 5 tipos distintos de actividades que, de manera consistente, se llevaron a cabo durante las sesiones de grabación[7]. A continuación, explicaremos las características de cada una de ellas.

a) **Descripción**: Entendemos por descripción aquellos episodios de la interacción en los que los participantes –niños y adultos- comentan detalladamente las características de un determinado objeto, espacio o persona presente en las imágenes de los materiales utilizados durante la interacción -láminas y cartas, o fuera de las mismas. Es decir, en este tipo de actividad no se produce una simple denominación de los elementos, sino que los participantes describen lo que observan, aportando información más específica sobre las particularidades de las imágenes mostradas o un elemento externo que se encuentre en el entorno próximo. Las intervenciones que se enmarcan dentro de este tipo de episodio se caracterizan por el empleo de sustantivos, adjetivos y estructuras simples con sintagmas nominales o adjetivales, principalmente. El siguiente ejemplo ilustra un fragmento etiquetado como un caso de descripción.

[7] Es necesario puntualizar que el transcurso de una actividad a otra, durante la interacción, no acontecía de forma contundente y tajante. Es decir, en ocasiones, durante el desarrollo de alguna actividad, surgía de forma espontánea el comienzo de otra distinta que podía prolongarse en el tiempo, o simplemente durar un par de intercambios entre hablantes y retomar la actividad anterior. Por esta razón, a veces, la tarea de delimitar las transcripciones, según los episodios de actividades que se producían, resultó complicada. Como consecuencia, algunos de los episodios se caracterizan por presentar, dentro de ellos, secuencias de inserción o laterales que pueden pertenecer a una categoría de actividad distinta.

Ejemplo 4. Fragmento de descripción

3. Elfos/elf3_06b.cha": line 57. Adulto: MON, RIC|3;3.06/ IAG|3;4.13/ ART|3;2.12

*MON: este niño cómo está de pie o acostado ?
*ART: acostado .
*MON: acostado .
*IAG: mira qué está tocando ?
*MON: está tocando la señal de prohibido pasar .
*IAG: sí .
*RIC: pero [*] [/] pero no puede pasar porque está rojo .
*MON: porque está rojo no puede pasar : .
*MON: una niña con qué lleva la niña ?
*IAG: libro .
*ART: libro .
*MON: es un libro +//?
*ART: muy grande la cabeza (.) grande [*] .
*IAG: es grande la cabeza acostado .
*MON: sí .
*RIC: y los pies negos [*] .
*MON: sí están muy negros .

b) **Narración:** Estos episodios se caracterizan porque los participantes implicados no se limitan a presentar las características que observan en los libros o cuentos utilizados durante la interacción, sino que presentan un discurso sobre un acontecimiento determinado siguiendo una línea temporal coherente. Es decir, en estos casos observamos cómo los niños, junto a los adultos u otros iguales, relatan, de forma secuencial, una serie de eventos ficticios o reales -una historia personal, una película o un cuento- en los que los acontecimientos se desarrollan según un orden secuencial y una progresión temporal. Las intervenciones de los participantes en este tipo de episodios están compuestas por turnos más largos y complejos –mostrando diferencias evidentes según la edad del hablante-, la presencia de turnos co-construidos a varias voces, expansiones, extensiones, discurso referido, el empleo de distintos tiempos verbales, conectores, marcadores discursivos y adverbios temporales y de lugar, entre otras particularidades. En el siguiente ejemplo observamos un episodio que se encuadra dentro de esta categoría.

Ejemplo 5. Fragmento de narración

14.Milagrosa. mil2_05b.cha": line 278. Adulto: MON, Niños: NER|3;6.23/ CES|3;6.23
*CES: y después el gato (.) quería chuchar [*] y no le dejaba chuchar [*] .
*MON: muy bien (.) qué más ?
*CES: eh@i (.) toma (.) no lo agarres !
*MON: pero déjaselo ver (.) que ella no lo vio (.) que este cuento es nuevo : .
*MON: así .
*CES: y después se cayó el gato .
*MON: sí .
*NER: <se cayó> [>] !
*CES: <y después dijo> [<] +"/.
*CES: +" y yo quiero jugar al balón : .
*CES: no le dejaban .
*MON: no le dejaban (.) y cuando le dejaron agarró el balón con las uñas y lo rompió .
*CES: sí : .
*CES: mira (.) aquí (.) mira (.) esto voló +/.
*NER: ah@i (.) por aquí corrió xxx las patas .
*CES: y después él quería montar en la bici y no lo dejaban .
*MON: claro .

c) **Juegos:** Los tramos de las transcripciones que hemos etiquetado como juegos han sido todos aquellos momentos de la interacción, que tenían lugar entre niños e iguales o entre niños y adultos, en los que de forma predeterminada se anunciaba el planteamiento de una actividad lúdica. Por ejemplo, aquellas ocasiones en las que se llevaban a cabo distintos juegos de rol mediante el uso de juguetes de diversa índole -cocinitas, casitas, cartas, alimentos de plástico que simulaban productos de una tienda, entre otros.-.Asimismo, hemos categorizado también como episodios de juegos todos aquellos instantes en los que los niños no recibían ningún tipo de indicación previa sobre la actividad que se iba a desarrollar durante la sesión y, por iniciativa propia, estos comenzaban a jugar libremente por el aula realizando distintas actividades como corretear por el lugar, representar situaciones ficticias entre ellos, jugar en la piscina de bolas o colchonetas de las áreas de recreación de las escuelas infantiles, entre otras opciones variadas. Durante estos acontecimientos, la participación de los niños se producía de forma totalmente autónoma y los temas de conversación, al igual que las estructuras gramaticales empleadas por estos, resultaban ser muy diversas. A continuación, mostraremos un extracto de un episodio de juegos.

Ejemplo 6. Fragmento de juego

1. Elfos/elf3_08b.cha": line 45. Adulto: MON, Niños: ART|3;3.23/ IAG|3;5.24/ RIC|3;4.17

@Bg: jue_rol
*MON: ah (.) imos xogar a tenda (.) outra vez ?
*RIC: sí [?] .
*MON: vale .
*ART: eu vou de compras (.) vou comprar .
*IAG: y yo pago .
*RIC: no (.) yo peso .
*IAG: no (.) yo peso .
*ART: y yo pago xxx : .
*ART: y [/] y yo pago .
*IAG: no (.) yo pago !
*MON: a ver yo compro (.) yo voy a comprar .
*ART: yo compro .
*RIC: y yo también compro .
*ART: lago (..) toma .
*MON: quién vende aquí ?
*IAG: yo ! 2A
*MON: yo quería un maíz .
*IAG: 0 . [+ trn]
%act: el niño le da el juguete que corresponde al maíz.
*MON: cuánto cuesta ?
*IAG: cinco .

d) **Identificación**: Los episodios que hemos categorizado como identificación han sido aquellos en los que los participantes implicados en la actividad tenían como objetivo identificar y, en ocasiones, también denominar lo que percibían en las imágenes de las cartas o láminas que utilizaban durante el desarrollo de esta actividad. En estos fragmentos podemos observar cómo los participantes identifican, localizan o denominan algún objeto, animal, persona o color, habitualmente bajo petición previa por parte de algún participante adulto. Las intervenciones de los niños durante estas secuencias suelen estar caracterizadas por la producción turnos breves en los que encontramos mayoritariamente estructuras nominales y adverbio. Los gestos deícticos, en los que los participantes señalan el elemento identificado, acompañado o no de un turno verbal, resultan ser también un componente común en este tipo de episodios. El siguiente fragmento constituye un ejemplo de esta clase de actividad.

Ejemplo 7. Fragmento de identificación

6. Elfos/elf3_04b.cha": line 84. Adulto: MON, Niños: RIC|3;2.06/ IAG|3;3.13
*MON: pues hay que buscar aquí cosas de color marrón : .
*MON: esto es marrón ?
*RIC: no .
*MON: de qué color es ?
*RIC: dosa [*] .
*MON: y este ?
*RIC: quis [*] .
*MON: y este ?
*RIC: naanja [*] .
*MON: naranja y este ?
*RIC: madón [*] .

e) **Conversación espontánea**: Enmarcamos dentro de los fragmentos de conversación espontánea todos aquellos momentos en los que los participantes de la interacción hablaban sobre diversos temas: acontecimientos vividos o imaginados, planes, gustos, actividades que realizaban con sus familias, amigos, entre otros muchos. En otras palabras, dentro de este tipo de actividad se encuentran todos aquellos momentos de la interacción en los que el objetivo no era realizar de forma explícita una tarea de narración, descripción, identificación o juego, sino que simplemente se producía un intercambio verbal entre los interlocutores en los que se trataba de forma fluida, natural y no planificada temas de índole variada que surgían en el transcurso de la conversación sin responder a ningún planteamiento previo. Estos momentos se producían normalmente cuando las investigadoras que interactuaban con los niños no realizaban ninguna actividad concreta durante la grabación o cuando, durante el transcurso de alguna de estas actividades, se producía una secuencia lateral que generaba una ruptura momentánea de la tarea que se estaba llevando a cabo y derivaba en un diálogo sobre un tema relacionado con lo que ocurría en ese momento concreto dentro de la actividad o, incluso, con un tema nuevo que no tenía por qué tener relación. El siguiente extracto recoge un ejemplo de este tipo de episodio.

Ejemplo 8. Fragmento de conversación espontánea

1. Breogán/bre4_04b.cha": line 20. Adultos: PIL, Niños: GAR|3;3.26/ INA|3;2.20/ UEL|3;3.18/ GON|3;1.25/ AND|3;0.06
*PIL: hola (.) Manuel (.) qué tal ?
*UEL: fui al pediatra .
*PIL: fuiste al pediatra : ?
*PIL: qué te pasaba ?
*UEL: que tenía moquitos .
*PIL: ah (.) tenías moquitos : .
*PIL: y estabas un poquito enfermito ?
*UEL: no .
*PIL: ah (.) no (.) estabas bien ?
*GAR: en el pediata [*] (..) <xxx> [>] .
*INA: <yo estaba enfemita [*]> [<] .
*PIL: tú estabas enfermita ?
*INA: 0 . [+ trn]
*AND: y yo también .
*PIL: y tú también ?
*AND: 0 . [+ trn]
*GAR: y yo (.) ayer vomité (..) yo solita .

Una vez categorizada la nómina de las diferentes actividades realizadas durante las sesiones de recogida de datos del corpus Koiné, resultó necesario delimitar, en las transcripciones de la muestra, mediante la incorporación de un código de etiquetado, los comienzos y finales de cada uno de los episodios que componen la transcripción. Para ello, recurrimos a las pautas incluidas en el manual de transcripción CHAT (MacWhinney, 2000: 33-35), en el que se ofrece una serie de indicaciones para desempeñar esta tarea. De este modo, una vez etiquetados los datos, se pudo proceder a la búsqueda directa de los episodios pertenecientes a cada tipo de actividad, mediante el uso de la herramienta GEM, incluida en el programa informático CLAN. En la tabla nº 4 mostramos cada una de las etiquetas que marcan el inicio y el final de las actividades que hemos explicado en los párrafos anteriores.

Finalmente, queremos puntualizar que el etiquetado que hemos elaborado, tanto para los turnos no verbales, como para los códigos de las actividades, ha sido validado mediante la realización de un análisis de fiabilidad inter-jueces. Es decir, con la intención de dotar de una mayor objetividad los resultados derivados del posterior análisis, hemos querido comprobar que el etiquetado realizado previamente superara un grado de acuerdo entre observadores independientes que dotara de solidez los datos categorizados.

Para ello, tras haber recibido las explicaciones y el entrenamiento pertinente, dos lingüistas realizaron, por separado, el etiquetado de los datos, siguiendo las pautas indicadas. Las transcripciones han obtenido un grado de acuerdo entre jueces de un 87,30%, en uno de los casos, y un 90,86% en el otro. Porcentajes de acuerdo considerados científicamente aceptables y que muestran un grado alto de validez, en lo que respecta a este tipo de análisis entre observadores independientes (León García y García-Celay, 2006:83).

Tabla 4. Códigos de líneas de encabezado y cierre: tipos de actividades

Tipo de actividad	Código para marcar el inicio del fragmento	Código para marcar el final del fragmento	Explicación
Descripción	@Bg:des @Bg:des_cu @Bg:des_la	@Eg:des @Eg:des_cu @Eg:des_la	Descripción Descripción con cuento Descripción con lámina
Narración	@Bg:nar @Bg:nar_hi @Bg:nar_cu @Bg:nar_pe	@Eg:nar @Eg:nar_hi @Eg:nar_cu @Eg:nar_pe	Narración Narración de historia Narración de cuento Narración de película
Juego	@Bg:jue_lib @Bg:jue_rol @Bg:jue_rol_ca	@Eg:jue_lib @Eg:jue_rol @Eg:jue_rol_ca	Juego libre Juego de rol Juego de rol con cartas
Identificación	@Bg:ide_la @Bg:ide_den_la @Bg: ide_den_ca	@Eg:ide_la @Eg:ide_den_la @Eg:ide_den_ca	Identificación con láminas Identificación/denominación con láminas Identificación/denominación con cartas.
Conversación espontánea	@Bg:ces	@Eg:ces	Conversación espontánea

4.3 MÉTODO: ENTRE LO CUALITATIVO Y LO CUANTITATIVO

Como hemos observado en el apartado 4.1.1, el debate sobre los beneficios e inconvenientes de adoptar un análisis de corte cuantitativo frente a uno cualitativo ha sido una constante desde hace ya varias décadas en el marco teórico-metodológico que sustenta nuestra investigación.

Autores como Moreno Campos (2010:165) han recogido en sus trabajos la controversia existente entre ambos métodos, en lo que respecta al estudio de muestras de habla espontánea y explica qué ventajas presentan cada uno de ellos. Por una parte, la investigadora destaca que el análisis cualitativo ofrece la posibilidad de tratar aquello que afecta a las personas en su totalidad y no solo a través de la medición de algunos de sus elementos. Por otra parte, señala que el análisis cuantitativo nos aporta la ventaja de poder comparar los datos obtenidos y, a través de una medición más controlada, poder establecer generalizaciones.

Ahora bien, a pesar de las virtudes que sendos métodos presentan, debemos ser conscientes de que, en ocasiones y debido a la naturaleza de los datos, no todo se puede cuantificar, puesto que cuando analizamos ciertos aspectos comunicativos -intenciones comunicativas, la negociación de significados o la eficacia comunicativa- la cuantificación resulta una

herramienta inútil en el proceso de estudio (Campos Arenas, 2009:18; Enríquez Martínez, 2015:188).

Además, el uso exclusivo del método cuantitativo nos puede llevar a cometer el error de perder profundidad en nuestro análisis, así como a obviar matices importantes que nos haga desperdiciar la riqueza de los datos que solo se percibe con un análisis cualitativo detallado (McEnery y Wilson, 1996).

Sin embargo, también es cierto que existen otros fenómenos conversacionales que, una vez que son categorizados cualitativamente, pueden ser objeto de cuantificación. En estos casos, el método cuantitativo nos proporciona una herramienta útil a la hora de establecer particularidades en los resultados de forma más objetiva. La cuantificación en estos supuestos nos sirve para comparar las distintas categorías de nuestros datos con la intención de encontrar puntos comunes o divergentes entre ellos. Por lo tanto, considerando todas estas premisas, concluimos que la combinación de ambas perspectivas analíticas, a pesar de las debilidades y fortalezas que muestran cada una de ellas, resulta la opción más óptima y productiva a la hora de analizar datos de habla espontánea.

4.3.1 El método mixto

Evidentemente, la elección del método de análisis utilizado en una investigación deriva en primer lugar de aspectos intrínsecos a la misma: el objetivo del trabajo, la naturaleza de los datos o las necesidades del investigador. Teniendo en cuenta que trabajamos con datos de lenguaje oral espontáneo y que nuestro objetivo general se puede resumir en la intención de descubrir qué fenómenos verbales y no verbales están implicados en el sistema de toma de turnos en edad temprana, consideramos que el método que mejor se ajusta a nuestras necesidades de investigación es un análisis principalmente cualitativo que nos permita observar y describir con detalle qué ocurre con diversos sucesos conversacionales que surgen como resultado de la interacción entre iguales (niños-niños) y entre niños y adultos durante la infancia.

No obstante, una vez realizado el análisis cualitativo principal, debemos sacar partido a las ventajas que ofrece un análisis mixto (Campos Arenas, 2009). Este nos permita cuantificar lo que previamente hemos categorizado de manera cualitativa para poder así descubrir qué similitudes o diferencias existen entre los fenómenos estudiados en los diversos contextos encontrados en nuestros datos, en relación a las distintas edades de los participantes, los diferentes interlocutores implicados y las actividades realizadas durante las sesiones de grabación.

Debido a estos motivos, hemos tomado la decisión de combinar, en esta investigación, el uso de métodos cuantitativos y cualitativos. De este modo, adoptando un análisis mixto, que se nutra de los puntos fuertes de ambos métodos, creemos firmemente que nuestros resultados podrán ofrecer una imagen mucho más fiel sobre lo que ocurre en las interacciones analizadas, al igual que podrán mostrar con más detalle las características que presentan los fenómenos

derivados del intercambio de turnos producido durante conversaciones en las que participan adultos y niños en edad temprana.

4.3.2 Las etapas del estudio: desarrollando un análisis mixto

En el presente apartado explicaremos cómo se ha llevado a cabo el análisis mixto que hemos realizado. En otras palabras, presentaremos cuáles han sido los pasos que hemos seguido durante el proceso y el modo en el que hemos combinado los dos métodos de análisis adoptados.

En primer lugar, expondremos los aspectos relacionados con la primera fase del proceso. Es decir, lo que respecta al análisis cualitativo. En segundo lugar, mostraremos cómo, partiendo del trabajo elaborado en la primera etapa del análisis, se diseñó el estudio cuantitativo posterior. Consideramos importante puntualizar el hecho de que todo proceso de pesquisa acarrea la necesidad de realizar caminos de ida y vuelta constantes (Fernández Pérez, 2011:11). El caso ante el que nos hallamos no fue menos y, pese a haber realizado previamente gran parte del análisis cualitativo y, posteriormente, el cuantitativo, no podemos negar que el proceso no se produjo de manera exclusivamente de unidireccional, sino que, en ocasiones, hubo constantes idas y venidas entre los distintos enfoques analíticos adoptados.

4.3.2.1 Primera etapa: microanálisis cualitativo

Una vez revisadas, completadas y etiquetadas las transcripciones, tarea enmarcada dentro de esta fase del análisis, continuamos con la confección del microanálisis de los 12.577 turnos -6.256 turnos de niños y 6.321 turnos de adultos- que componen el total de las 30 transcripciones examinadas. Con la realización de este microanálisis, nuestro objetivo era observar cómo se estructura y negocia, turno a turno, las conversaciones que analizamos con la intención de descubrir qué fenómenos surgían en relación a la toma de turnos que tiene lugar durante las interacciones multiparty en las que participan adultos y niños en edad temprana.

Tras esta primera toma de contacto directa con los datos, observamos que existía un amplio abanico de posibles fenómenos y unidades conversacionales dignas de ser analizadas en un trabajo de esta índole. No obstante, debido a la naturaleza del propio estudio, fue necesario acotar la investigación y seleccionar únicamente una serie de fenómenos que valoramos como adecuados para nuestro análisis por los siguientes motivos.

Por un lado, tuvimos en cuenta el abundante número de casos de los fenómenos seleccionados. Por otro lado, la otra razón de su elección se basó en el interés científico que estos fenómenos nos causan, ya que consideramos que investigar concretamente estos elementos podría ser de provecho para el ámbito de estudio de las competencias conversacionales infantiles en español peninsular y gallego. Esta decisión se sustenta en el hecho de que, en ambos casos, la bibliografía existente sobre estos temas es escasa. Además, como es evidente, todos los fenómenos seleccionados juegan un papel central en la negociación y co-construcción de la toma de turnos conversacional –tema central de la investigación-.

Motivados por esta serie de razones, los fenómenos derivados de la toma de turnos conversacional en los que decidimos centrar nuestra investigación fueron los siguientes: a) los solapamientos, b) los relanzamientos, c) las secuencias de rectificación, d) las unidades del discurso co-construido y e) pares adyacentes pregunta-respuesta.

Para llevar a cabo un análisis de los mismos, dentro del contexto comunicativo en el que se producían, lo primero que tuvimos que hacer fue extraer cada uno de los segmentos que componen cada transcripción según el tipo de actividad que estaba etiquetada. Esta tarea se pudo llevar a cabo mediante el etiquetado previo de las actividades y el uso de la herramienta GEM del programa CLAN. De este modo, obtuvimos, por separado, todas aquellas secuencias que pertenecían al mismo tipo de actividad interactiva, lo cual facilitó el siguiente paso del proceso. Esto nos permitió tener localizados todos los ejemplos de las 5 clases de fenómenos comunicativos en los que se basa nuestro análisis e identificarlos también según el tipo de actividad en el que tenían lugar, lo cual facilitó posteriormente la comparativa de los datos.

Finalmente, una vez hallados los casos en los que se producían los fenómenos analizados, procedimos a la categorización de cada uno de los ejemplos. Para ello, seguimos una serie de criterios como los siguientes: las distintas tipologías del fenómeno, el tipo de participante que lo realizaba, a qué interlocutor iba dirigido, en qué contexto se producía, la edad del participante implicados en el proceso, entre otros. Como parte de este análisis cualitativo, se categorizó y se codificó cada uno de los ejemplos encontrados con el propósito de poder cuantificarlos, en las etapas posteriores del análisis, y así contrastar los datos de las características de cada fenómeno a distintas edades y según el tipo de actividad en el que acontecían.

Por otra parte, completada la fase del análisis cualitativo de los aspectos verbales, iniciamos el examen de los aspectos multimodales implicados en la toma de turnos conversacional. Como hemos mencionado en el punto 4.2.3.2 del presente capítulo, otro de los objetivos fundamentales de este trabajo fue descubrir qué recursos multimodales son empleados por los niños en edad temprana a la hora de organizar su participación y negociar los roles conversacionales en interacciones con iguales y adultos. En otras palabras, observar el modo en el que los niños combinan los elementos verbales y no verbales que tienen a su disposición para lograr sus objetivos comunicativos en conversaciones de este tipo.

Con este propósito, procedimos nuevamente a una revisión de las grabaciones audiovisuales. En esta ocasión, el objetivo del visionado de los videos fue documentar, a través de una descripción detallada, lo que ocurría en la interacción segundo a segundo siguiendo un enfoque de análisis multimodal. Es decir, fijándonos en diversas cuestiones como qué configuración mostraban los participantes en los distintos momentos de la interacción, cómo utilizaban su lenguaje no verbal ante distintas situaciones, cómo influía en la interacción el material utilizado por los participantes durante las distintas actividades, al igual que el mobiliario y el espacio físico que conformaba el lugar donde se producían las grabaciones, etcétera.

Teniendo en cuenta estos aspectos, elaboramos un informe descriptivo en el que se anotó todas las cuestiones que acabamos de mencionar en relación al instante de la grabación en el que ocurrían. Tras estudiar minuciosamente el material audiovisual en numerosas ocasiones, buscamos en los informes qué acciones y patrones comunicativos se repetían en un mismo contexto o en situaciones diversas en las que los fenómenos verbales que analizamos estaban implicados. Una vez localizados y categorizados estos patrones, el último paso consistió en seleccionar los ejemplos más significativos que sirviesen para ilustrar el análisis descriptivo realizado mediante el tratamiento de las imágenes de las grabaciones, como mostraremos en el apartado 5.1 del capítulo 5.

4.3.2.2 Segunda etapa: análisis cuantitativo

Culminada la primera etapa cualitativa, consideramos de interés poder cuantificar aquellos fenómenos que previamente habíamos localizado y etiquetado con la intención de establecer comparaciones entre los mismos. Por una parte, el hecho de tener dividido los datos y los fenómenos analizados, según las distintas actividades en las que estos acontecían, nos facilitó poder establecer contrastes entre los diferentes contextos comunicativos examinados.

Al mismo tiempo, realizar un análisis cuantitativo de este tipo nos posibilitó dar respuesta a algunos de los objetivos específicos planteados en la investigación. Por ejemplo, nos referimos a los objetivos nº 2 y nº 3 -determinar si hay diferencias cuantitativas y cualitativas según los distintos tipos de actividades que analizamos y verificar si existen o no diferencias en la frecuencia de aparición de los fenómenos analizados en las diferentes franjas de edad estudiadas-.

Teniendo esto presente, llevamos a cabo el cómputo de los 5 fenómenos verbales analizados –los pares pregunta/respuesta, las secuencias de rectificación, los relanzamientos, las unidades del discurso co-construido y los solapamientos. Para ello, con la ayuda de las herramientas informáticas explicadas en el apartado 4.2.2.2 y la ejecución de una serie de script en PERL[8] (Schwartz, 1993; Tanguy, 2007), que nos han permitido realizar recuentos y búsquedas automáticas combinando distintas etiquetas que resultan imposibles de ejecutar con las opciones que ofrece CLAN, se cuantificó los distintos aspectos de estos fenómenos, teniendo en cuenta dos factores importantes.

Por un lado, atendimos a los distintos tipos de actividades en las que fueron divididas las transcripciones analizadas, y, por otro, prestamos atención a las diferentes franjas de edades en las que centramos nuestro análisis. A continuación, explicaremos con más detalle qué aspectos de cada uno de los fenómenos mencionados fueron cuantificados.

[8] Los scripts en PERL nos permitieron realizar una serie de cálculos automáticos que no están disponibles actualmente en las opciones de CLAN y que serían inabarcables, además de aumentar el posible rango de error humano, si se realizaran de manera manual, dada la cantidad de datos que manejamos. Para la elaboración de esta parte del trabajo, se contó con la inestimable colaboración del Dr. José M. Chenlo, experto en minería de datos y recuperación de información.

a) **Solapamientos**: Para el análisis cuantitativo de los solapamientos hemos mantenido el cálculo de los casos por actividad y por franjas de edad. En primer lugar, computamos el total de solapamientos según el tipo de interlocutor que lo realizaba y según quién era el participante que resultaba afectado por el mismo. Es decir, teniendo en cuenta si el fenómeno de habla simultánea lo realiza un niño o un adulto y si el interlocutor cuyo turno era solapado resultaba ser otro niño o un adulto. Por otra parte, contabilizamos también las diferentes clases de solapamiento en relación a distintas categorías establecidas y hemos calculado las frecuencias normalizadas de estos con la intención de comprobar qué clases de solapamientos resultaban ser más frecuente en relación a la edad de los sujetos y el tipo de actividad estudiado.

b) **Relanzamientos**: Hemos contabilizado el total de casos de relanzamientos en general y por cada tipo distinto de actividad. A continuación, computamos qué cantidad de los relanzamientos realizados por niños tenían lugar en las distintas franjas de edad que analizamos. A mayores, calculamos las frecuencias de aparición normalizadas de este fenómeno. Por otro lado, hemos contabilizado la cantidad de relanzamientos formulados por niños y por adultos, al igual que el número de casos de relanzamientos que están dirigidos a otros niños o a un adulto. Igualmente, se cuantificó el total de relanzamientos clasificados como efectivos –los que reciben respuesta- y el conjunto de relanzamientos no efectivos –que no recibían respuesta por parte de ningún participante-. Finalmente, contabilizamos la cantidad de relanzamientos que se produjeron en un contexto de solapamiento y, del total de los casos emitidos por los niños, hemos calculado cuántos presentaban algún tipo de variación o reformulación en la repetición del turno.

c) **Las secuencias de rectificación**: En lo que respecta a este fenómeno, hemos contabilizado el total de reparaciones según su tipo (auto-reparaciones auto-iniciadas, auto-reparaciones hetero-iniciadas, hetero-reparaciones auto-iniciadas y hetero-reparaciones hetero-iniciadas) en relación a las distintas actividades que analizamos y según los distintos grupos de edad, partiendo siempre del cálculo de la frecuencia normalizada. Además, también computamos aquellos casos en los que los niños solicitaban una petición de reparación a un adulto o a un igual para saber qué porcentaje de estas llegaban a ser efectivas -generaban una auto reparación- y cuántas no lo eran, al igual que las distintas fórmulas verbales a través de las cuales los niños elicitaban o hetero-iniciaban una auto-reparación. Por otra parte, también contabilizamos las secuencias de aclaración realizadas por niños y por los adultos y las secuencias de malentendido en las que los niños eran los encargados de solventar el conflicto comunicativo.

d) **Discurso co-construido**: Incluimos en el marco de "discurso co-construido" todos aquellos fenómenos verbales que se co-construyen durante la interacción como resultado de la cooperación de dos o más hablantes. Es decir, emisiones verbales que se construyen a través de la colaboración de varios interlocutores, por ejemplo, los distintos tipos de turnos conectados y los turnos relacionados. En lo que respecta al análisis cuantitativo de los mismos, hemos contabilizado todos los casos de estos fenómenos encontrados en la muestra -nuevamente teniendo en cuenta el estadio de edad en el que se producían y la actividad en la que tenían lugar-. Finalmente, hallamos su frecuencia normalizada según las diferentes franjas de edad de los participantes implicados y las actividades examinadas.

e) **Pares adyacentes preguntas-respuesta**: los pares pregunta-respuesta constituyen uno de los fenómenos centrales de esta investigación por varios motivos. Por una parte, de todos los elementos verbales que hemos analizado, este es el que cuantitativamente tiene una mayor presencia en los datos. Por otra parte, además de su representación numérica, en los ejemplos de pares de adyacencia pregunta-respuesta, hemos categorizado y codificado cualitativamente un extenso y variado grupo de aspectos que se han podido cuantificar posteriormente de forma independiente e interrelacionada.

   Por un lado, hemos contabilizado el número de preguntas realizadas por los adultos en los distintos tipos de actividad, según su tipología gramatical (directas/indirectas y totales/parciales o disyuntivas), para posteriormente computar su frecuencia normalizada. En segundo lugar, hemos calculado los distintos tipos de preguntas y respuestas emitidas por los niños. A este respecto, analizamos las preguntas formuladas por los participantes infantiles atendiendo a: la tipología gramatical de las mismas, su finalidad pragmática y la relación de estas con la temática discursiva. Asimismo, las respuestas fueron examinadas basándonos en criterios como: la modalidad en la que estas eran producidas, el número de participantes que respondían a la misma pregunta y el grado de adecuación de la información ofrecida en la respuesta en relación a la que había sido demandada en la pregunta. Nuevamente, hemos realizado los cálculos de las frecuencias normalizadas de estos ejemplos por franjas de edades y según los distintos tipos de actividad en las que estas tenían lugar.

En definitiva, el análisis cuantitativo que hemos elaborado en esta investigación podría resumirse como la realización del cómputo de cada una de las características propias de los fenómenos comunicativos que hemos analizado. Como ya hemos mencionado, con la finalidad de reflejar fielmente los porcentajes de aparición y contextualización de cada uno de estos aspectos, recurrimos al cálculo de las frecuencias normalizadas de los datos en las distintas franjas de edad de los niños que hemos analizado y los diferentes contextos comunicativos en los que las interacciones fueron segmentadas. Además, también hemos recurrido al uso de

gráficos que ilustran, de una manera más visual y clara, la presentación de los resultados obtenidos.

Por todo esto, nos gustaría puntualizar que, cuando tomamos la determinación de desarrollar un análisis mixto que incluyese cuestiones de corte cuantitativo, nuestra intención no está orientada en ningún momento hacia la ejecución de pruebas estadísticas por una serie de razones que explicaremos a continuación.

Por un lado, consideramos que estas herramientas metodológicas se alejan de los intereses del enfoque adoptado y no resultaban necesarias ni beneficiosas a la hora de poder cumplir los propósitos de la presente investigación. Por otro lado, como hemos expuesto en el apartado 4.1.1, la perspectiva teórico-metodológica en la que se sustenta nuestro estudio considera que la riqueza del análisis de datos conversaciones reside en las particularidades cualitativas del fenómeno estudiado y no tanto en el número de casos que este represente. Por consiguiente, cuando utilizamos a lo largo de este trabajo el concepto de "análisis cuantitativo" nos referimos, en nuestro caso, exclusivamente a un conjunto sencillo de cálculos numéricos –porcentajes, frecuencias, etcétera. - que sirvieron simplemente para complementar la interpretación cualitativa de los resultados derivados del presente estudio.

******

En este capítulo se procuró dar respuesta a cuestiones relacionadas con las características del diseño y planteamiento de esta investigación, el modo en el que fue llevado a cabo el análisis, los datos utilizados en el mismo, la finalidad que tiene este estudio y las perspectivas teórico-metodológicas que han fundamentado nuestro trabajo.

A lo largo de los siguientes capítulos, continuaremos con la presentación de los resultados. Para ello, la estructura a seguir radica en la presentación conjunta de los resultados cualitativos y cuantitativos de cada uno de los aspectos verbales que hemos examinado y la exposición del análisis del repertorio de recursos semióticos multimodales mostrados por los niños durante las interacciones recogidas en los datos audiovisuales que hemos examinado.

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

PARTE III

ANÁLISIS Y RESULTADOS

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

ANÁLISIS Y RESULTADOS

En la tercera parte del presente trabajo expondremos los resultados obtenidos tras el análisis de datos que hemos llevado a cabo. Como hemos mencionado en el capítulo anterior (nº4), nuestro estudio se ha nutrido de un método mixto compuesto por un análisis descriptivo de corte cualitativo y cuantitativo. Por lo cual, a lo largo de los capítulos que constituyen este apartado de la investigación, introduciremos cada uno de los fenómenos que hemos estudiado y los resultados derivados de este análisis.

En primer lugar, comenzaremos presentando una panorámica de los distintos patrones comunicativos multimodales que hemos detectado en las interacciones analizadas con la finalidad de iniciar al lector en el enfoque multimodal que hemos adoptado en este trabajo.

En segundo lugar, continuaremos exponiendo los datos relacionados con la negociación de turnos. Es decir, el modo en el que los niños gestionan las situaciones de habla simultánea en una conversación, los relanzamientos y los problemas de comprensión que surgen en una conversación.

Finalmente, concluiremos esta tercera parte relatando las cuestiones relativas a la co-construcción de la interacción. En otras palabras, cuestiones relacionadas con la producción de unidades del discurso co-construido y los pares de adyacencia pregunta-respuesta. En definitiva, examinaremos la forma en la que surgen y se despliegan las habilidades socio-comunicativas de los niños en edad temprana.

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

5 EL ENFOQUE MULTIMODAL EN EL ESTUDIO DE LA INTERACCIÓN

En la actualidad, la idea de que el habla por sí sola no es un sistema de comunicación autónomo o autosuficiente, ya no es un asunto cuestionable (Goodwin, 2010:88). Bien es sabido que cuando nos comunicamos mediante el uso del lenguaje oral, y más aún, cuando la interacción se produce cara a cara, el mensaje que transmitimos no solo se fundamenta en el contenido semántico y pragmático de las palabras que lo componen, sino también, una gran parte de la información que transmitimos llega a nuestros interlocutores mediante elementos kinésicos y paralingüísticos. Es decir, se transmite a través de lo que Poyatos (1994) denomina la estructura tripartita básica de la comunicación –kinésica, lenguaje y paralenguaje-.

Del mismo modo, también es cierto que las trayectorias científicas de campos como la lingüística o el análisis de la conversación no siempre han tenido en cuenta el uso de un enfoque multimodal a la hora de analizar un intercambio comunicativo, especialmente, cuando se trata de lenguaje infantil en edad temprana. Sin embargo, precisamente en esta etapa los participantes, al encontrarse en pleno proceso de desarrollo lingüístico, recurren constantemente a la utilización de los recursos semióticos multimodales que tienen a su disposición para lograr un entendimiento mutuo y negociar los roles participativos propios de una conversación.

No obstante, gracias a las avances tecnológicos de las últimas décadas, mediante los cuales resulta posible realizar grabaciones audiovisuales de calidad, y a los programas informáticos que facilitan la creación de corpus multimodales, las investigaciones que adoptan este enfoque analítico han ido creciendo exponencialmente, tanto en el ámbito del análisis de la interacción entre adultos – Heath, 1992; Kendon, 1997, 2000 y 2004; LeBaron y Streeck, 2000; Hayashi, Mori y Takagi, 2002; Streeck, 2002, 2009, 2009b y 2015; Stivers y Sidnell, 2005; Mondada, 2006, 2007, 2008, 2009 y 2011; Streeck y Jordan, 2009; Goodwin, 2007, 2007b, 2010, 2011, 2013 y en prensa; Heath, Hindmarsh y Luff, 2010; Moreno Campos, 2010; Streeck, Goodwin y LeBaron, 2011; Heath y Luff, 2011, 2013; Mondada y Markaki, 2013; Deppermann, 2013, 2014; Li, 2013; Luff y Heath, 2015- como en lo que concierne al estudio de la interacción con niños en diversas lenguas como el inglés, francés, finlandés o maya – Goodwin y Goodwin, 1987; Goodwin, 1990, 2006, 2007 y 2008; Goodwin, Goodwin y Yaeger-Dror, 2002; Flewitt, 2005 y 2006; Goodwin y Kyratzis, 2007 y 2012; Filipi, 2009; Radford y Mahon, 2010; Tykkyläinen, 2010; Tulbert y Goodwin, 2011; Goodwin, Cekaite y Goodwin, 2012; Keel, 2015-.

Aun así, en lo que se refiere al estudio del desarrollo comunicativo de niños en edad temprana hablantes de español o gallego, son muy pocos los trabajos que incluyen esta perspectiva analítica – Prego Vázquez, 2004, 2005, 2006 y 2006b, 2010, Murillo y Belinchón,

2012 y 2013; Prego Vázquez y Fernández López, 2014; Cobelas, 2014, 2015; Cobelas y Prego, 2015-. Antes de comenzar a presentar nuestra aportación a este respecto, consideramos necesario detenernos brevemente a clarificar qué significado tiene para nosotros el término "multimodalidad".

Autores de referencia en este ámbito, como Goodwin (2000:1490), comprenden este concepto como un enfoque utilizado para el estudio la interacción humana que tiene en cuenta el uso simultáneo de los múltiples recursos semióticos - el lenguaje, el cuerpo y la mirada- que utilizan los participantes de una conversación. Por su parte, Iedema (2001 y 2003) apunta en la misma dirección cuando menciona la noción de multimodalidad y la define como una perspectiva analítica que reconoce y tiene en cuenta la existencia de diversos sistemas de creación de significado –gestos, lenguaje, mirada, imágenes, etcétera. - que, pese a pertenecer a modalidades diferentes, trabajan de manera conjunta e integrada o, en ocasiones, incluso de forma dependiente, con la intención de construir significado. Tal y como podemos apreciar en la siguiente cita:

> "Multimodality aims to capture a shared perspective on meaning-making which acknowledges that a specific mode of meaning-making (such as gesture, language, or image) rarely occurs on its own, and is generally integrated with, and sometimes even dependent on, other modes of meaning-making. The concept multimodality, therefore, constitutes a way to formulate an approach to the analysis of such co-occurrent modes. As such it answers a recent re-orientation in both teaching and research towards addressing such confluences of various modes of meaning-making." Iedema (2003:84)

Tomando estas premisas como referencia, Stivers y Sidnell (2005:2) añaden que la interacción cara a cara es, por naturaleza, una interacción multimodal en la que los participantes perciben constantemente una corriente de expresiones con significado que llegan a través de los gestos, muecas faciales, posturas corporales, movimientos de cabeza, palabras, construcciones gramaticales y contornos prosódicos.

En definitiva, partiendo de esta serie de consideraciones, cuando utilizamos el término "multimodalidad" en la presente investigación, nos referimos precisamente al planteamiento analítico que repara en la presencia y valora la función del abanico de recursos semióticos que pertenecen a diversas modalidades o canales comunicativos utilizados por los interlocutores durante las interacciones cara a cara para construir significado y negociar segundo a segundo sus roles participativos. Este planteamiento coincide con la idea postulada por los autores que acabamos de citar, quienes defienden que el lenguaje verbal por sí solo no es un sistema comunicativo autónomo o autosuficiente, en tanto en cuanto, lo que expresamos a través de él no constituye el 100% del significado del mensaje que transmitimos.

Por este compendio de razones, reivindicamos la importancia de tomar un enfoque analítico multimodal en trabajos de esta índole, especialmente, cuando analizamos los patrones comunicativos de niños en edad temprana, ya que la coordinación entre los distintos componentes del significado no solo revela una mayor eficiencia comunicativa (Goldin-Meadow y Wagner, 2005; Murillo y Belinchón, 2013), sino también evidencia cierto grado de competencia conversacional y manejo de estrategias discursivas.

5.1 PATRONES COMUNICATIVOS MULTIMODALES EN EL CORPUS KOINÉ

Como hemos mencionado previamente en el apartado 4.3.2, otra de las partes fundamentales del análisis cualitativo que realizamos en el presente trabajo consistió en observar e identificar patrones basados en la forma en la que los niños combinaban distintos recursos semióticos multimodales con la finalidad de negociar el entendimiento mutuo y los roles participativos que desempeñan en interacciones con iguales y adultos. Para ello, hemos llevado a cabo un microanálisis cualitativo centrado en el visionado de las grabaciones audiovisuales de las transcripciones que constituyen nuestra muestra. Tras el estudio detallado de los datos, hemos detectado un repertorio de patrones comunicativos recurrentes que reflejan el uso que los niños hacen de los recursos que tienen a su disposición al intervenir en un intercambio conversacional.

Concretamente, hemos querido comprobar cómo influyen los gestos, la mirada, la postura corporal de los participantes e incluso, la distribución espacial de los objetos implicados en el escenario, en el progreso de la interacción. En pocas palabras, nuestra intención ha sido descubrir cómo los niños emplean distintos elementos kinésicos y paralingüísticos, combinándolos con el lenguaje verbal, como parte de su estrategia comunicativa para lograr distintos objetivos dentro de la organización conversacional.

Como resultado de este análisis, hemos detectado en nuestra muestra una serie de patrones comunicativos multimodales que los niños realizaban de manera recurrente durante las interacciones que hemos estudiado. Exactamente, hemos observado 8 tipos de patrones comunicativos distintos que organizamos en 3 categorías diferentes, siguiendo como criterio de unificación la función que estos desempeñaban en el intercambio comunicativo.

Teniendo esto en consideración, nos encontramos, por un lado, patrones multimodales implicados en la gestión de la toma de turnos. Por otro lado, también hallamos patrones multimodales que tienen una función relacionada con la manifestación del rol activo de la audiencia y, por último, un conjunto de patrones multimodales que aparecían en los momentos de negociación de alianzas entre los participantes de la conversación. Con la intención de profundizar más en este tema, procederemos a desarrollar cada uno de estos tipos.

5.1.1 Patrones multimodales implicados en la gestión de la toma de turnos

La apropiada organización de la toma de turnos conversacional es una de las claves principales para que un intercambio comunicativo se desarrolle de forma fluida y exitosa. Por

esta razón, saber gestionar de forma adecuada la alternancia de las intervenciones, tanto cuando tomamos el papel de hablantes, como el de oyente o receptor del mensaje, es una de las primeras habilidades socio-comunicativas que los niños aprenden y desarrollan a lo largo de las primeras etapas de socialización.

Como veremos a continuación, esta habilidad no solo se manifiesta a través del lenguaje verbal, sino también, los niños muestran evidencias de cómo, a través de recursos no verbales, organizan y negocian su participación de manera apropiada dentro de la toma de turnos conversacional. Además, los recursos semióticos multimodales tienen un papel fundamental en la proyección de la autoselección o la heteroselección del próximo hablante dentro de un intercambio comunicativo cara a cara. Especialmente, si nos encontramos en interacciones multiparty -en las que participan más de dos interlocutores- debido a que la gestión de la toma de turnos se vuelve aún más complicada en estos contextos.

Por esta serie de motivos, el adecuado despliegue de recursos verbales y no verbales utilizados para proyectar la alternancia de turnos entre participantes gana mayor relevancia en las conversaciones que cumplen estas características. De igual modo, el hecho de que los niños, ya desde edad temprana, dispongan y usen estos recursos refleja, por su parte, un grado importante de destreza meta-comunicativa.

Antes de introducirnos en la presentación de los patrones comunicativos multimodales que incluimos dentro de esta categoría, consideramos necesario clarificar brevemente que entendemos por el concepto de "proyección" cuando hablamos de técnicas como la autoselección y la heteroselección de hablante. En el presente trabajo, tomaremos como referencia los términos "projection" y "projection space" acuñados por Schegloff (1984:267) en el ámbito del AC para referirse a la variedad de elementos orales o gestuales que presagian o anuncian la llegada de una posible producción verbal que, en ocasiones, puede ir acompañada de la consiguiente intervención de otro participante con la finalidad de evitar la posibilidad proyectada.

En esta misma dirección, investigadores como Streeck (1995:87) recalcan la valiosa función de la proyección en los intercambios comunicativos, ya que, en palabras del propio autor, *"projection prefigures the next moment, allowing the participants to negotiate joint courses of action until, finally, a communication problem is solved collaboratively"*. Es decir, los recursos desplegados por los participantes, con anterioridad a la próxima acción que vayan a realizar, es lo que les permite negociar acciones conjuntas de forma colaborativa.

Debido a la relevancia de esta acción en el desarrollo de un intercambio comunicativo, la proyección se ha convertido en uno de los principales focos de investigación dentro del AC, destacando trabajos como Duncan (1972), Ford y Thompson (1996), Schegloff (1996), Fox (2001), Goodwin (2002), Auer (2005) y Hayashi (2005), entre otros. A continuación, procedemos con la exposición de los patrones comunicativos multimodales implicados en la gestión de la toma de turnos empleados por los niños que constituyen nuestro corpus en los

momentos de proyectar la selección del próximo hablante y la duración de sus intervenciones verbales.

5.1.1.1 Patrones comunicativos multimodales orientados a proyectar la autoselección del hablante

Uno de los patrones comunicativos multimodales que observamos en el corpus Koiné fueron las acciones no verbales mediante las cuales los niños proyectaban su autoselección antes de iniciar la emisión de su turno verbal. Autores como Poyatos (2002) y Mondada (2007) han apuntado que, en ocasiones, los participantes de una interacción realizan acciones no verbales, instantes antes de comenzar a pronunciar su intervención oral, a través de las cuales visibilizan una autoselección en potencia.

Tomando estas investigaciones como referente, quisimos comprobar si los participantes infantiles que analizamos mostraban algún ejemplo de este tipo de patrón comunicativo. Así, pudimos apreciar que, en numerosas ocasiones, concretamente, en 52 ejemplos, cuando los niños se autoseleccionaban para iniciar el turno de palabra, producían movimientos corporales previos que visualmente anticipaban su autoselección y servían de pista visual al resto de participante en el instante de detectar quién podría ser posiblemente el próximo hablante.

Dentro de las acciones que sirven para proyectar la autoselección de los participantes como próximos hablantes, detectamos los siguientes patrones. En numerosas ocasiones, instantes antes de comenzar a emitir su turno verbal, los niños se levantan de su asiento -en caso de que estuviesen sentados- o se inclinan hacia delante justo antes de comenzar a hablar. Este tipo de patrón multimodal lo apreciamos especialmente cuando ocurren fenómenos de habla simultánea. Siendo precisos, observamos este comportamiento en 28 ocasiones -10 casos en episodios de conversación espontánea, 11 en actividades de identificación, 6 en narraciones y 1 en tareas de descripción-. El siguiente ejemplo representa uno de estos casos.

Ejemplo 9. Patrón comunicativo multimodal orientado a proyectar la autoselección del hablante

Transcripción. Vite. vit3b_09b.cha": line 369. Adulto: ANC; Niños: JOR|3;2.13/ XAC|3;7.17/ XUN|3;1.03 (00:11:10-00:11:29)

1 *ANC: ah estaba en su casa y con quién vive Tarzán?
2 *JOR: <con> [/] con su mamá que es ca [//] que es una gorila.



Figura 4

3 *ANC: ah es una gorila.

4 *XUN: una gorila <buena> [/] buena.



Figura 5

5 *ANC: una gorila buena.

6 *JOR: pero Tarzán +/.

7 *XUN: <chica> [/] <chica> [/] chica.

8 %com: JOR y XUN hablan a la vez

9 *ANC: chica chica ?

10 *XUN: 0 . [+ trn]

11 %act: XUN dice que sí con la cabeza

12 *ANC: ah (.) una gorila grande o pequeña?

13 *XUN: una pequeña <pero> [/] pero así.

14 %act: hace gestos con los brazos para indicar el tamaño

15 *ANC: ah.

16 *JOR: pero el papá de Tarzán es muy grande.



Figura 6

Este fragmento, que pertenece al ejemplo nº 9, es un episodio de conversación espontánea que tiene lugar entre 3 niños y 1 adulto, CHE. En él observamos que los niños están sentados en unas sillas -uno al lado de los otros- mientras que la investigadora está sentada al frente de los mismos. Los niños y CHE conversan acerca de la película de Tarzán porque uno de ellos cuenta que ha ido a verla al cine el fin de semana. En las primeras líneas, podemos apreciar como CHE les dirige una pregunta a los participantes infantiles, la cual es contestada por JOR. Mientras esto ocurre, el resto de los niños escucha lo que está contando JOR.

En la línea 4, comprobamos como XUN se autoselecciona para hacer un comentario sobre la información que JOR ha introducido en el turno anterior. Instantes antes de iniciar su turno verbal, XUN se levanta de la silla y se vuelve a sentar al finalizar el turno (figura 5). Este comportamiento no ocurre en esta secuencia de manera esporádica, puesto que un par de turnos más adelante, ocurre la misma situación –línea 16-. En este caso, el hablante que se levanta en el momento que va a iniciar su intervención y se sienta al finalizarla es JOR, como podemos observar en la figura 6.

Desafortunadamente, al mostrar una imagen estática, no se puede percibir con exactitud el momento exacto en el que la acción ocurre, ni el desarrollo de la secuencia en la que los niños se levantan y se sientan cuando empiezan y terminan un turno verbal. Precisamente en este episodio, si pudiésemos ver fotograma a fotograma el total de la secuencia, verificaríamos que, en más de dos ocasiones sucede esta misma dinámica. Tanto JOR como XUN y XAC se levantan varias veces cuando van a realizar una intervención y se sientan en el momento de terminarla[9]. Incluso, cuando se produce un momento de habla simultánea entre las emisiones pronunciadas por dos o más hablantes, observamos como los dos participantes se levantan de la silla para emitir su turno e intentar imponer el suyo sobre el del compañero.

En definitiva, cuando los niños realizan estas acciones, instantes antes de comenzar a hablar tras una autoselección, están poniendo a disposición de sus interlocutores un indicio visual que

[9] Para más detalle de esta secuencia ver la grabación audiovisual de esta transcripción almacenado en el cd que se adjunta con el presente trabajo.

les advierte sobre la próxima acción en potencia. Es decir, muestran su autoselección como próximo hablante del intercambio comunicativo.

Por otro lado, no solo observamos el comportamiento que acabamos de mencionar en los párrafos previos, sino también, comprobamos que, en ocasiones, los niños iniciaban gestos -habitualmente gestos deícticos- momentos antes de empezar a verbalizar su intervención, dejando ver al resto de participantes una posible proyección de autoselección como próximo hablante en potencia, al igual que sucede en los casos anteriores.

En esta ocasión, encontramos 16 situaciones -8 en episodios de identificación, 4 en secuencias de conversación espontánea, 3 en descripción y 1 en narraciones- en las que la ejecución del gesto se producía con anterioridad temporal a la emisión del turno verbal realizado por el hablante. A continuación, presentaremos un ejemplo que ilustra visualmente un episodio de este tipo.

Ejemplo 10. Patrón comunicativo multimodal orientado a proyectar la autoselección del hablante

Transcripción. Elfos/elf3_05b: Line 76. Adulto: MON; Niños: RIC|3;2.20/ IAG|3;3.27 (00:02:46-00:02:53)

1 *MON: Cenicienta ya lo acabamos no ves que el otro día Cenicienta se
2 casó con el príncipe era aquí verdad pues era el día de la boda .
3 *MON: pero ahora +/.



Figura 7



Figura 8

4 *RIC: está muy triste [*] .



Figura 9

5 *MON: por qué está triste ?
6 *IAG: po [*] [/] po ese [/] este [/] ese es el que contó el otro día .



Figura 10

7 *MON: el otro día contamos este y ahora vamos a contar ese vale ?
8 *IAG: 0 . [+ trn]
9 %act: IAG asiente con la cabeza

En este segundo ejemplo, observamos un patrón multimodal que nos resultó muy llamativo. La situación comunicativa que estaba teniendo lugar en este momento de la interacción consistía en una tarea de narración en la que intervenían 2 niños y 1 adulto –MON-. Los niños y la investigadora estaban sentados de forma que configuraban una "U" alrededor de una mesa cuadrada situada frente a la cámara. MON les estaba enseñando a los niños el libro del cuento de la Cenicienta e iba a dar comienzo la narración –líneas 1, 2 y 3-.

Si nos fijamos en lo que ocurre durante las figuras 7 y 8, comprobaremos que los dos participantes infantiles y el adulto tienen la mirada y la atención conjunta enfocada en el libro que está situado encima de la mesa. En un momento de la interacción –figura 8-, vemos como RIC y IAG, antes de comenzar con su intervención verbal, realizan el inicio de un gesto deíctico

señalando una de las imágenes del libro. Esta acción se produce de forma simultánea, ambos niños van acercando sus manos de forma progresiva hacia el cuento que está encima de la mesa.

No obstante, RIC es el primero que comienza a verbalizar su turno –línea 4- y, como consecuencia, IAG –figura 9- retira el gesto deíctico en dirección al libro que había iniciado al mismo tiempo que su compañero, justo cuando RIC toma la palabra. Es decir, observamos lo que podríamos llamar un caso de "solapamiento gestual" donde ambos participantes comienzan al mismo tiempo a producir un gesto hasta que uno de ellos, al comprobar que su compañero ha tomado el turno de palabra, retira el amago de autoselección que ha iniciado y retrae la posición del brazo de manera momentánea -figura 9-, cediendo así el turno a su compañero.

Cuando RIC finaliza su intervención y MON les hace una pregunta, produciéndose un nuevo espacio relevante para la transición, vemos como IAG, tras volver a autoseleccionarse, reanuda el gesto deíctico que había intentado realizar anteriormente – figura 10-. Esta vez, IAG llega a completar la producción del gesto y a emitir el turno verbal que proyectaba anteriormente con su gestualidad –línea 6-.

Este episodio demuestra precisamente como los gestos, u otras acciones corporales que se inician con anterioridad al turno verbal, sirven de pista visual al resto de participantes para detectar que otro hablante va a emitir el próximo turno de habla. De este modo, el hablante proyecta, antes de tomar la palabra, su intención de ser el próximo hablante mediante un recurso multimodal que aborda el canal visual. Estos recursos pueden resultar efectivos, como en esta ocasión, siempre y cuando el gesto se produzca dentro del campo visual de los participantes involucrados en la interacción y en el momento que estos se encuentren manteniendo contacto visual con el resto de los interlocutores.

5.1.1.2 Patrones comunicativos multimodales orientados a proyectar la hetero-selección del próximo hablante

El papel que desempeñan los diversos recursos multimodales en la hetero-selección de un hablante ha sido un aspecto que ha gozado de gran interés científico en lo referente al estudio de la interacción humana. Especialmente, el análisis de las funciones comunicativas que tiene la dirección de la mirada del hablante ha sido una de las cuestiones más estudiadas dentro de este ámbito, particularmente, en lo que respecta a investigaciones centradas en conversaciones entre adultos, aunque también, en menor medida, en interacciones con niños en edad temprana –Goodwin, 1980, 1981 y 2000; Silverman, 1998; Lerner, 2003; Lerner y Zimmerman, 2003; Hayashi, 2005; Kidwell y Zimmerman, 2007; Deunk, 2009; Kidwell, 2009; Stivers y Rossano, 2010; Tulbert y Goodwin, 2011; Rossano, 2012 y 2013, entre otros-.

Tras observar qué ocurría a este respecto en las interacciones que conforman nuestra muestra, pudimos apreciar que la dirección de la mirada era un recurso multimodal empleado por los niños a la hora de dirigir el turno que estaban emitiendo a un destinatario concreto en conversaciones multiparty, es decir, en el momento de hetero-seleccionar a un interlocutor como el próximo hablante en potencia.

No obstante, la dirección de la mirada por sí sola no es la pieza clave de este tipo de estrategia multimodal, sino que el acompañamiento de un turno verbal que haya sido emitido por el sujeto que orienta su mirada hacia un destinatario concreto resulta fundamental para que este recurso visual cumpla esta función comunicativa (Lerner, 2003). Concretamente, en aquellos casos en los que los hablantes no utilizan vocativos o algún otro tipo de elemento lingüístico o gestual que complemente el mensaje visual y manifieste a quién va dirigida la intervención verbal que está siendo emitida.

Analizando detalladamente las grabaciones con las que hemos trabajado, detectamos 57 ejemplos de esta clase de patrón comunicativo en los que identificamos la acción que acabamos de describir. En otras palabras, momentos en los que el contacto visual que se establece entre el hablante y la persona destinataria del mensaje juega un papel fundamental como estrategia de hetero-selección del próximo hablante en potencia en los contextos de conversaciones multiparty. De estos 57 casos de este tipo, 19 tuvieron lugar durante secuencias de conversación espontánea, 16 durante tareas de identificación, 11 durante las narraciones, 9 durante actividades de descripción y 2 en las de juegos. En el siguiente fragmento, podemos apreciar una de las situaciones mencionadas.

Ejemplo 11. Patrón comunicativo multimodal orientado a proyectar la hetero-selección del próximo hablante

Transcripción. Breogán/bre6_03b.cha: Line 640. Adulto: ANC; Niños: ELI|3;0.23/ CEC|2;7.12 (00:10:00-00:10:16)

1 *ANC: a ver (.) Elia (.) empeza o conto .
((0.2))



Figura 11

2 *ANC: había unha vez (.) qué máis ?



Figura 12

3 *ANC: pero alto eh que se oiga +/.



Figura 13



Figura 14

4 *CEC: un porquiño !

5 *ANC: un porquiño (.) era un solo ?

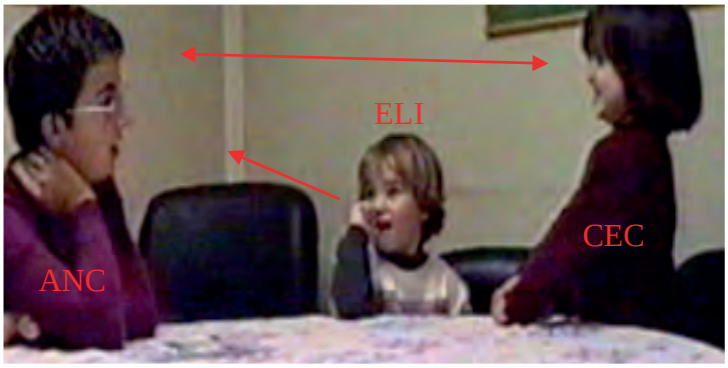


Figura 15

6 *CEC: <no> [>] .

El fragmento del ejemplo 11 pertenece a un episodio de narración en el que participan 2 niñas y 1 adulto, ANC. Las participantes se encontraban sentadas alrededor de una mesa redonda. Las niñas estaban sentadas una al lado de la otra y la investigadora justo al frente de ellas. Si nos fijamos en la línea 1 y la figura 11, comprobaremos que ANC se encuentra mirando hacia ELI y le pide que comience a narrar un cuento.

Mientras esto ocurre, la otra participante infantil, CEC, mira a la investigadora. Tras un silencio de 2 segundos, ante la falta de respuesta de ELI, quien mantiene el contacto visual con ANC, pero no le responde, ANC introduce un nuevo turno –línea 2- en el que comienza a pronunciar la primera parte del cuento y, mirando esta vez a ELI, esta pregunta cómo continúa la historia -figura 12-. Nuevamente, ANC se encuentra ante una ausencia de respuesta por parte de ELI y la investigadora dirige a continuación su mirada hacia CEC.

En la figura 13, comprobamos que cuando la investigadora orienta su mirada hacia CEC, ELI desvía la mirada hacia el suelo e, inmediatamente después -figura 14-, ELI dirige su mirada también hacia CEC, quien al recibir la mirada de ANC y ELI responde a la pregunta que la investigadora había dirigido previamente a su compañera –línea 4-.

Si observamos lo que ocurre entre las líneas 5-6 y la figura 15-, verificaremos como ANC y CEC mantienen el contacto visual cuando ANC le realiza una nueva pregunta, a la cual CEC contesta en el turno siguiente. Por su parte, ELI, tras la contestación de su compañera a la pregunta anterior, vuelve a mirar a ANC cuando esta toma el turno de habla para formular una nueva pregunta a la que responde CEC en la línea 6.

Como pudimos observar, este episodio representa un claro ejemplo de la importancia del contacto visual entre participantes durante un intercambio comunicativo como recurso multimodal usado para dirigir un turno a un participante concreto en las interacciones en las que están implicados más de dos interlocutores, puesto que como pudimos comprobar, las niñas reconocen perfectamente cuando son seleccionadas como las próximas hablantes en potencia en aquellas ocasiones en las que ANC, sin utilizar un vocativo, sino simplemente usando el

contacto visual a la vez que emitía su mensaje verbal, les dirige una petición o una pregunta a una participante en concreto demandando una acción reactiva por su parte.

Por otro lado, no solo comprobamos la existencia de patrones comunicativos en los que la orientación de la mirada, acompañada de la emisión de un turno verbal, servía de recurso multimodal para dirigir una intervención a un participante concreto, sino también, encontramos otros ejemplos en los que esta acción era combinada a mayores con otra clase de elemento kinésico -la postura corporal-.

Esto se debe a que observamos que, casi siempre que los niños formulaban, en una interacción entre iguales, un par de adyacencia réplica-contrarréplica, además de dirigir el turno a un destinatario determinado mediante la orientación de la mirada del hablante hacia el interlocutor destinatario del mensaje, se producía también, al mismo tiempo, una reconfiguración espacial entre los cuerpos de los participantes implicados.

En otros términos, independientemente de cuál fuese su posición corporal previa, los niños reorganizaban su postura hasta conseguir estar cara a cara con el compañero al que dirigían el turno cuando protagonizaban un intercambio de este tipo. Es decir, cada vez que los niños emitían un par de adyacencia réplica-contrarréplica, estos se miraban mutuamente posicionándose cara a cara e inclinando su cuerpo hacia el lugar donde estaba su interlocutor, mientras establecían contacto visual con él.

Exactamente, hallamos un total de 28 situaciones en las que se produjo este tipo de patrón comunicativo -13 en tareas de identificación, 11 en conversación espontánea, 2 en descripciones, 1 en narraciones y 1 en juegos-. A continuación, presentaremos un ejemplo con el propósito de explicar con más detalle esta clase de recurso multimodal.

Ejemplo 12. Patrón comunicativo multimodal orientado a proyectar la hetero-selección del próximo hablante

Transcripción. Breogán/bre4_14b.cha": line 190. Niños: CLA|3;1.16|/ INA|3;8.|/ GAR|3;9.06/ BER|3;4.25/ AND|3;5.16/ GON|3;7.05/ UEL|3;8.28 (03:25-03:39)

1 *GAR: <yo xxx el fúbol [*]> [//] conmigo xxx yo vi el fútbol (.) yo vi
2 que los chicos estaban en el fúbol [*] y se caí(an) [/] y se caían .



Figura 16

3 ***INA:** **pero los del fúbol [*] no se caen .**
4 %add: GAR
5 ***GAR:** **sí .**
6 %add: INA



Figura 17

7 ***INA:** **no .**
8 %add: GAR



Figura 18

La secuencia que acabamos de mostrar es un episodio de conversación espontánea en el que participan 7 niños y 1 adulto. El fragmento al que hacemos referencia en concreto es un intercambio de pares de adyacencia réplica-contrarréplica que tiene lugar entre dos de las niñas que participan en la conversación. En la línea 1, observamos como GAR, una de las participantes infantiles, comenta que ella vio un partido de fútbol en el que los jugadores se caían. Ante este comentario, INA se autoselecciona y, orientando su mirada y su postura corporal hacia el lugar donde está su compañera, le dirige un turno que constituye la contrarréplica de lo que esta ha dicho en la intervención previa -figura 16 y línea 3-.

A continuación, GAR, manteniendo el contacto visual con INA, se inclina también hacia delante en la dirección en la que está la otra niña y le dirige otra contrarréplica –figura 17 y línea 5-. Del mismo modo, INA sigue manteniendo el contacto visual y, repitiendo el mismo patrón comunicativo, se vuelve a inclinar hacia delante y le responde a su compañera con una nueva contrarréplica –figura 18 y línea 7-.

Al tratarse de imágenes estáticas no podemos percibir con exactitud el movimiento corporal que realizan las niñas y que están indicados en las figuras a través del uso de flechas. Sin embargo, en la grabación audiovisual se aprecia cómo cada una de las niñas, cada vez que emite un turno dirigido a su compañera, no solo mantiene el contacto visual en todo momento, hasta finalizar de la emisión, sino también, esta se inclina hacia delante orientando su postura corporal en la misma dirección en la que está la otra participante implicada en este intercambio.

Por lo tanto, podemos verificar con este ejemplo cómo los niños cuando dirigen un turno a un interlocutor concreto dentro de conversaciones multiparty, ante la ausencia de un vocativo que sirva para indicar a quién están dirigiéndose, los niños despliegan una serie de recursos semióticos multimodales como la postura corporal o la mirada para hetero-seleccionar el próximo hablante en la interacción.

5.1.1.3 Patrones comunicativos multimodales orientados a proyectar la duración y finalización de una intervención verbal

Como hemos mencionado al comienzo de este apartado, la gestualidad es un pilar fundamental dentro de la organización de la toma de turnos (Seyfeddinipur y Gullberg, 2014) y, más aún, cuando analizamos lenguaje infantil. Por esta razón, otro de los patrones comunicativos multimodales que más llamó nuestra atención durante el análisis de las grabaciones audiovisuales fueron aquellos episodios en los que los niños combinaban su discurso oral con gestos que, además de reforzar o complementar el contenido semántico y pragmático del mensaje expresado oralmente, servían también para proyectar visualmente el comienzo y la culminación del turno verbal. Puesto que, estos se originaban instantes antes de que el hablante hubiese iniciado su intervención oral y, en ocasiones, acompañaban a la misma hasta el final de su emisión.

Concretamente, nos referimos al tipo de gesto denominado "Ilustrators" por Ekman y Friesen (1969), "Interactive gestures" por Bavelas, Chovil, Lawrie y Wade, "Conversational gestures" en terminología de Rauscher, Krauss y Chen (1996) o "Cospeech gestures" siguiendo la categorización de Cartmill y Goldin-Meadow (2015). Es decir, gestos que tienen lugar en presencia del discurso oral y están relacionados con el contenido del mensaje verbal al que acompañan.

Una vez examinados los datos, pudimos comprobar que los niños que constituyen nuestra muestra realizaban esta serie de gestos inmediatamente antes o, de forma simultánea, al comienzo de su intervención oral. Los gestos que acompañan la secuencia del turno verbal que estaba siendo emitida servían a los interlocutores, no solo como refuerzo o complemento informativo del contenido semántico del mensaje transmitido por el hablante, sino también, como señal visual a la hora de identificar la duración de la intervención oral del hablante debido a que los gestos acompañaban el desarrollo del turno verbal, marcando visualmente la duración y finalización del mismo. En otras palabras, estos gestos pueden funcionar como un indicio

visual más que el interlocutor tiene a su disposición para conocer el momento exacto en el que se puede producir un nuevo lugar relevante para la transición del turno.

Pues bien, hemos detectado 28 ejemplos de situaciones en las que los niños acompañan su intervención verbal de un gesto o una secuencia gestual que refuerza o complementa el contenido del mensaje que emiten. Concretamente, identificamos 14 casos en episodios de identificación, 7 en conversaciones espontáneas, 5 en tareas de descripciones y 2 en actividades de narración. A continuación, expondremos un ejemplo que cumple con las características que acabamos de citar.

Ejemplo 13. Patrón comunicativo multimodal orientado a proyectar la duración y finalización de una intervención verbal

Transcripción. Vite/vit4_06b.cha": line 17. Adulto: CHE; Niños: XAC|3;11.15/ JOR|3;6.11/ XUN|3;5.01 (00:00:11-00: 00:23)

1 *XUN: pues yo vivo muy lejos (.) y si vas andando a mi casa te cansas.



Figura 19



Figura 20



Figura 21



Figura22

2 *CHE: sí?

3 *XUN: 0 . [+ trn]

4 %act: XUN asiente con la cabeza

5 *XUN: y si vas en coche así brrrrrrr@o.



Figura 23

6 %act: moviendo al mismo tiempo los brazos

En el fragmento de transcripción que acabamos de presentar nos encontramos ante un episodio de conversación espontánea protagonizado por 3 niños y un adulto, CHE. XUN, uno de los niños que interviene en la secuencia, está contando a la investigadora y a sus compañeros dónde vive. Si nos fijamos en la intervención que se recoge en la línea 1 "pues yo vivo muy lejos (.) y si vas andando a mi casa te cansas", esta va acompañada de la secuencia gestual mostrada en las figuras 19, 20, 21, 22 y 23. Observamos que cuando el niño dice "pues yo vivo" realiza un gesto batónico con la mano moviéndola de arriba hacia abajo de manera reiterada -figura 19-.

A continuación, cuando pronuncia las palabras "muy lejos" produce el gesto que se indica en la figura 20, en la que XUN mueve su brazo hacia atrás indicando lo lejos que está su casa. Además, en el instante que emite la parte del enunciado "si vas andando a mi casa", XUN mueve dos de sus dedos sobre la mesa simulando como si estos fueran dos piernas que caminan, como podemos observar en la figura 21. Finalmente, cuando XUN culmina su turno con las palabras "te cansas" cruza sus brazos y vuelve a una posición de escucha proyectando visualmente que su intervención verbal ha terminado y se produce un nuevo lugar relevante para la transición -figura 22-.

Inmediatamente después, CHE, la investigadora, se autoselecciona y formula una pregunta al niño, interrogante que es contestada por XUN de forma gestual asintiendo con la cabeza –líneas 2 y 3-. Tras el próximo lugar relevante para la transición que se genera en la interacción, XUN se autoselecciona nuevamente y continúa con el tema discutido utilizando el mismo patrón comunicativo multimodal que la vez anterior –línea 5 y figura 23-.

Es decir, en ese momento el niño dice "y si vas en coche así brrrrrrr@o" mientras que con la mano y el brazo hace el gesto de imitar a un coche que va de adelante hacia atrás mientras verbaliza la onomatopeya "brrrrrrr@o, simbolizando el sonido de un coche. En ese preciso instante, se produce un corte en la acción debido a que otro niño irrumpe en la clase y XUN se queda mirando hacia la puerta mientras la investigadora interviene, produciéndose un cambio en la línea temática de la interacción, motivado por la aparición del nuevo participante.

En definitiva, mediante esta secuencia de gestos que son producidos por el hablante, desde el comienzo hasta el final de su intervención verbal, comprobamos cómo el resto de participantes no realizaban ningún amago de autoselección durante toda la intervención de XUN. Esto puede estar relacionado con el hecho de que los gestos realizados por el niño marcan la duración y proyectan la culminación de su turno verbal, lo cual sirve como indicio visual al resto de interlocutores del momento exacto en el que el hablante va a finalizar su emisión y, como consecuencia, se va a producir el próximo lugar relevante para la transición. Este factor facilita una transición entre turnos más fluida y evita la aparición de solapamientos.

5.1.2 Patrones multimodales implicados en la manifestación de la figura del oyente

Una vez hemos presenciado la función que desempeñan distintos patrones comunicativos multimodales en la gestión de la toma de turnos de la conversación, seguiremos nuestra exposición dejando atrás aquellos patrones que muestran una mayor relación con el rol de hablante para continuar con el desarrollo del conjunto de recursos comunicativos multimodales vinculados con la figura del oyente en la interacción. Para ello, en primer lugar, es necesario dejar constancia de cuál es nuestra postura analítica a este respecto.

Autores como Goodwin (1981) o Gallardo Paúls (1996) postulan que las primeras investigaciones realizadas en el ámbito de la lingüística, la pragmática e, incluso, el análisis de la conversación, se caracterizan por centrar el estudio de las acciones comunicativas casi de forma exclusiva en la figura del hablante y relegar el papel del oyente a la de mero receptor pasivo del mensaje emitido por el hablante. Sin embargo, este enfoque analítico ha ido variando a lo largo de los años y ya son numerosos los estudios científicos -Goodwin, 1981, 1986, 2007a, 2007b y 2010; Goodwin y Goodwin, 1986 y 2004; Geluykens, 1994; Gallardo, 1996; Bavelas, Coates y Johnson, 2002; Acuña y Sentis, 2004; Mondada, 2007, entre muchos otros- que apuntan hacia una perspectiva analítica muy distinta en cuanto a la consideración de la figura del oyente y la relación entre este y el hablante.

Estos investigadores entienden los procesos de enunciación y recepción del mensaje como acciones simultáneas y defienden que, en la realidad interactiva, el oyente tiene un papel tan activo como el del hablante. En palabras del propio Goodwin (2010:91) *"a hearer who collaborates with the speaker in establishing public meaning through participation in ongoing courses of action"*. Es decir, existe un vínculo entre hablante y oyente que, a través de la interacción mutua, les permite construir el turno y organizar la conversación de manera conjunta y cooperativa. Para ello, la actitud activa del oyente se caracteriza por el despliegue de una serie de elementos –continuadores, señales de atención, etcétera.- que no son necesariamente informativos, pero que sí contienen y transmiten al resto de interlocutores información meta-conversacional, como menciona Gallado Paúls (1996:15).

Precisamente esta noción del rol de oyente, visto como una entidad dinámica y activa, es la que tomamos de referente en la presente investigación. Además, los ejemplos que hemos encontrado en nuestros datos, y que mostraremos a continuación, evidencian cómo, ya desde

las primeras etapas de su desarrollo socio-comunicativo, los niños manejan recursos semióticos multimodales que les permite posicionarse en ese rol de audiencia[10], no como simples oyentes pasivos, sino todo lo contrario, puesto que, esta condición de oyente activo es lo que pone de manifiesto que los niños, pese a su temprana edad, poseen ciertas habilidades conversacionales que les capacita a participar en un intercambio comunicativa de forma exitosa (Acuña y Sentis, 2004:44).

A continuación, presentaremos cuáles han sido los patrones comunicativos multimodales que hemos detectado en nuestros datos y mostraremos una serie de ejemplos de esta clase de recursos semióticos empleados por los niños en sus interacciones con iguales y adultos.

5.1.2.1 Patrones comunicativos multimodales orientados a proyectar el rol activo de la audiencia

Como acabamos de mencionar, el papel que desempeña el oyente durante un intercambio comunicativo resulta tan importante como la acción realizada por el hablante. Esto se debe a que el entendimiento mutuo se logra a través de la negociación de significados entre lo que expresa el hablante y lo que entiende el oyente. Es decir, como postulan Goodwin y Goodwin (2004:227), "*speaker and hearer are joined together in a common course of action*".

Del mismo modo, las señales visuales que despliegan los oyentes mediante el uso de recursos multimodales en el momento, en el que otro participante está ejerciendo su derecho de palabra, son fundamentales para la organización de la toma de turnos en una conversación. Esto se produce porque el hablante percibe que el resto de los participantes se están posicionando como audiencia y, por lo tanto, este puede reafirmar su papel de emisor del mensaje y situarse en la interacción como la persona que tiene la oportunidad de continuar autoseleccionándose para seguir con el desarrollo de diferentes acciones como emitir una secuencia historia, introducir una nueva pregunta, etcétera.

De lo contrario, si las acciones de los oyentes mostrasen indicios de ausencia de escucha, falta de alineamiento con la actividad que está siendo desarrollada o una actitud orientada a arrebatar el turno al hablante, la persona que esté emitiendo su intervención verbal probablemente interrumpa su comunicación o recurra a recursos semióticos que reparen la situación de conflicto comunicativo que se ha creado.

Por esta razón, quisimos comprobar qué patrón comunicativo multimodal apreciábamos en aquellos episodios en los que los niños de la muestra exhibían su posición como audiencia en un intercambio conversacional. Coincidiendo con los recursos semióticos multimodales mencionados en trabajos sobre interacciones entre adultos realizados por investigadores como Argyle y Cook (1976), Goodwin (1981 y 1986), Goodwin (1990), Heath y Luff (2013) y

[10] Cuando empleamos el término "audiencia", lo hacemos haciendo referencia al concepto presentado en Goodwin (1986:300) en el que este vocablo se emplea para aludir al conjunto de oyentes que coparticipan de forma activa en una interacción y no se limitan a ser una colección de receptores pasivos, sino que actúan como entidad dinámica.

Rossano (2013), observamos que los participantes infantiles, en aquellas situaciones en las que adoptaban un rol activo como audiencia, mostraban contacto visual continuo hacia el hablante, risa cómplice entre los participantes que compartían la posición de oyentes, una postura corporal relajada -inclinados hacia atrás cuando estaban sentados- y no exhibían indicios gestuales o corporales, en esos momentos, de una posible autoselección en los lugares relevantes para la transición que se producían durante el intercambio.

Dentro de los datos que hemos analizado, identificamos 18 ejemplos -6 en episodios de conversación espontánea, 4 en secuencias de descripción, 3 en narraciones y 5 en las actividades de identificación- que cumplen con todas o algunas de las características que acabamos de mencionar. En el siguiente fragmento examinaremos un caso que cumple con dichas particularidades.

Ejemplo 14. Patrones comunicativos multimodales orientados a proyectar el rol activo de la audiencia

Transcripción. Elfos/elf4_06b.cha": Line 16. Niños: ART|3;10.19/ IAG|4;0.20/ RIC|3;11.14 (00:00:00-00:00:29)

1 *ART: así (.) si [/] si tomas de esto (..) mira (..) &pue puedes romper muchas piedras (..) :

2 puedes levantar muchas piedras (..).



Figura 24



Figura 25

3 *ART: pue puedes romper (.) ladrillos (.) &pue puedes romper cristales .



Figura 26



Figura 27

4 *ART: puedes romper sillas (.) puedes romper puertas (.) puedes romper esto .

5 *ART: puedes romper paredes (.) & to [/] &to <todo> [/] todo lo puedes romper .



Figura 28



Figura 29

El episodio que acabamos de presentar pertenece a una secuencia en la que 3 niños conversan de forma espontánea y, en un momento dado, uno de ellos –ART- comienza a narrar una historia. Concretamente, el fragmento de transcripción y las imágenes que lo acompañan se corresponden con una intervención de ART compuesta por varios turnos.

La interacción comienza con los 3 niños sentados en sillas situadas una al lado de la otra. Instantes antes de autoseleccionarse como el próximo hablante, ART se levanta de la silla y se posiciona en frente de sus dos compañeros, los cuales permanecen sentados durante toda la intervención de ART (figura 24). Cuando ART se levanta y empieza a emitir su turno de habla, los niños establecen contacto visual con él desde el principio del turno. ART, mirando a sus compañeros, comienza a contar una historia sobre cosas que puede romper mientras gesticula y, en ocasiones, señala los elementos del entorno a los que hace referencia.

Por su parte, la actitud que muestran IAG y RIC es el principal aspecto de interés en este ejemplo. Observamos como ambos niños se mantienen sentados durante toda la secuencia manteniendo contacto visual con ART cuando este habla (figuras 25 y 26). Sin embargo, cada vez que se produce un lugar relevante para la transición y ART realiza una pausa tras la formulación de un turno (línea 2, 3, 4 y 5), IAG y RIC se miran entre ellos y sonríen. Este comportamiento se repite durante toda la intervención de ART, cada vez que se produce un espacio para una posible transición (figuras 25 y 27).

Además, podemos apreciar en las imágenes cómo, cuando ART está hablando y IAG y RIC miran a su interlocutor, su postura corporal está orientada hacia al frente en dirección a ART. No obstante, cuando IAG y RIC se miran y se ríen, en cada una de las pausas que ART realiza, su postura corporal varía ligeramente y se puede percibir una inclinación de los cuerpos uno cara al otro. En ninguno de los espacios relevantes para la transición que se producen, IAG o RIC muestran indicios verbales o no verbales de pretender tomar el turno de palabra, sino todo lo contrario, ya que se miran entre ellos posicionándose como audiencia. Por lo cual, ART continúa con su intervención añadiendo más turnos a la secuencia.

Finalmente, si observamos lo que ocurre en las figuras 28 y 29, correspondiente con el momento en el que se produce el final del enunciado de la línea 5 “puedes romper paredes (.) & to [/] &to <todo> [/] todo lo puedes romper”, nos daremos cuenta de que ART, al terminar

su intervención, se sienta nuevamente de su silla, proyectando con su postura que su rol como narrador de la historia ha finalizado, dando paso a un nuevo lugar de transición relevante en el que él, mediante la postura corporal adoptada, no muestra indicios de querer volver a ser el próximo hablante. Además, comprobamos que, aunque RIC y ART continúan estableciendo contacto visual, IAG se ha desvinculado cuando su compañero ha terminado de hablar y ha orientado su mirada hacia un nuevo punto de interés en la pared de la sala.

Resumiendo, este episodio nos demuestra el modo en que los niños exhiben, a través de recursos semióticos multimodales como su postura corporal o su contacto visual, señales visuales que sirven para negociar entre los participantes no solo el significado del mensaje transmitido con la intención de alcanzar un entendimiento mutuo, sino también para distribuir los diferentes roles conversacionales que tienen lugar en una interacción.

5.1.2.2 Patrones comunicativos multimodales orientados a captar la atención del interlocutor

Tras el visionado de las grabaciones, descubrimos que los niños de la muestra conseguían captar la atención de sus interlocutores a través de dos patrones comunicativos multimodales recurrentes. Por un lado, encontramos situaciones en las que los niños establecen contacto físico con su interlocutor –tocándole el brazo, agarrándole la ropa, cogiéndole la cara, etcétera.-. Este tipo de contacto físico, protagonizado por el participante que estaba desempeñando el rol de hablante, se caracterizaba por estar orientado a la persona destinataria del mensaje. En la mayor parte de las ocasiones, este comportamiento se producía cuando un niño le dirigía su turno a otro participante, pero, cuando este no recibía por su parte ninguna respuesta ni atención, el hablante producía un nuevo intento de emisión del mensaje acompañándolo, esta vez, de una acción que conllevase contacto físico entre el emisor y el destinatario del turno.

Investigaciones como la de Poyatos (2002), Lerner (2003) y Casillas (2013) coinciden en señalar la función comunicativa del contacto físico entre interlocutores como estrategia para conseguir la atención del receptor, especialmente, cuando, con anterioridad, ya ha tenido lugar un turno que no ha obtenido respuesta o cuando el interlocutor al que se le dirige el mensaje está implicado en una acción paralela. Teniendo en cuenta estas características, hemos encontrado 16 ejemplos de este tipo de patrón en todas las grabaciones analizadas -4 en episodios de conversación espontánea, 3 en narraciones, 3 en tareas de descripción y 6 durante las actividades de identificación-. A continuación, presentaremos un ejemplo de este tipo de patrón multimodal.

Ejemplo 15. Patrones comunicativos multimodales orientados a captar la atención del interlocutor

Transcripción. Elfos/elf3_04b.cha": line 366. Participantes: Adultos: MON. Niños: RIC|3;2.06/ IAG|3;3.13 (00:14:45-00:15:06)

1 MON: es carne o es fruta ?

2 IAG: <pero en casa también se come> [?] .

3 MON: el qué ?

4 IAG: es fruta .



Figura 30

5 MON: es fruta .

6 RIC: mia [*] peo [*] a Guille le xxx a mí me hicieron

7 una [//] un una [//] un zumo de naranja [*] a Guille le hicieron un zumo dojo [*] .



Figura 31

8 MON: rojo de tomate ?

9 RIC: sí .



Figura 32

El episodio al que hacemos referencia tiene lugar en una habitación de la escuela infantil en la que 2 niños y 1 adulto realizan una actividad de identificación con un juego de cartas sobre alimentos. Entre la línea 1 y 5 –figura 30- comprobamos como MON, la investigadora, y IAG, uno de los niños, intercambian una secuencia de pares de adyacencia pregunta-respuesta durante la cual ambos participantes mantienen contacto visual. MON formula una pregunta, mirando a IAG, y este, quien mantiene el contacto visual con el adulto durante este momento de la secuencia, se posiciona como el destinatario del turno verbal y responde a las interrogativas realizadas por la investigadora.

Sin embargo, también observamos en la figura 30 que la postura corporal de RIC (orientada cara a la interacción) y la configuración espacial de los 3 participantes, formando un triángulo, muestran como RIC es una parte más en la actividad que está siendo desarrollada, aunque, en ese momento, el intercambio verbal se produzca exclusivamente entre MON y IAG.

Por otra parte, si nos fijamos en RIC, este se encuentra inclinado corporalmente hacia MON, a quien este mira mientras ella mantiene contacto visual con IAG. A comienzos de la línea 6 y posteriores, vemos como RIC se autoselecciona y comienza a emitir un turno dirigido a MON. Sabemos que MON es la destinataria de la intervención de RIC por la configuración espacial que muestra el niño orientando su cuerpo hacia la posición donde se encuentra MON y establece contacto visual con ella. No obstante, MON continúa orientada visual y corporalmente hacia IAG. RIC, al detectar que no consigue la atención de su interlocutora, procede a iniciar contacto físico con esta, captando así su atención –figuras 31 y 32-.

En la segunda imagen, vemos como RIC coge por la cara a MON y redirecciona la posición de la cabeza de MON hacia él. Cuando MON rompe el contacto visual con IAG y comienza a mirar a RIC, tras la acción de contacto físico que RIC ha iniciado, comprobamos en la figura 31 como IAG se desvincula visualmente de la actividad que ambos participantes están desempeñando centrando su atención en las cartas que están encima de la mesa y no en el intercambio que acaban de iniciar MON y RIC.

Al mismo tiempo, comprobamos en la tercera imagen como RIC, una vez que obtiene la mirada de MON, finaliza la acción de coger a MON por la cara, pero continúa manteniendo un alineamiento corporal con la investigadora posicionando su mano en el hombro de MON durante el intercambio de pares pregunta-respuesta que se produce en los turnos siguientes –líneas 8 y 9-. En definitiva, este ejemplo muestra cómo los niños utilizan el contacto físico, visual y la orientación corporal hacia su interlocutor para crear un alineamiento con el resto de participantes en la interacción y captar la atención del destinatario del mensaje que transmiten a través del despliegue y la combinación de esta serie de recursos multimodales.

Por otro lado, hemos observado que, además del contacto físico, los niños utilizan también otros recursos multimodales en situaciones en las que no han podido obtener la atención de su interlocutor. En aquellos contextos en las que los participantes infantiles de nuestro corpus no reciben atención por parte de la persona destinataria del mensaje, observamos que recurren, en algunas ocasiones, a relanzar su intervención verbal modificando el tono de voz que habían empleado previamente en la emisión del turno anterior. Concretamente, detectamos que estos suelen elevan el tono de voz cuando esta situación ocurre.

Además, comprobamos que esta clase de estrategia, en algunas ocasiones, es también acompañada del recurso del contacto físico con el interlocutor y, sobretodo, suele suceder en aquellos contextos donde se produce un fenómeno de habla simultánea. Es decir, cuando acontece un episodio de solapamiento conversacional entre las intervenciones verbales de dos o más niños, en el que el destinatario de los mensajes formulados por los diferentes menores resulta ser la misma persona, detectamos cómo cada uno de los participantes que lo protagoniza suele recurrir a distintas modalidades a la hora de intentar conseguir su objetivo -la atención de su interlocutor- y lograr que este valide su turno verbal y no el emitido por sus otros compañeros. Por ejemplo, mientras uno de los niños recurre al canal táctil -iniciando contacto físico con su interlocutor-, otros abordan el canal auditivo -aumentando el tono de voz en su intervención-.

Precisamente, hemos identificado 14 situaciones en nuestros datos en las que ocurre un fenómeno de estas características -5 ejemplos en actividades de identificación, 5 durante secuencias de conversación espontánea, 3 durante los episodios de narración y 1 en las tareas de descripción-. En el siguiente fragmento podremos apreciar con mayor claridad el fenómeno que acabamos de explicar.

Ejemplo 16. Patrones comunicativos multimodales orientados a captar la atención del interlocutor

Transcripción. Vite/vit4_06b.cha": line 402. Adulto: CHE; Niños: XAC|3;11.15/ JOR|3;6.11/ XUN|3;5.01 (00:11:14-00:11:23)

1 CHE: y tiene vacas (.) muchas?

2 XAC: 0 . [+ trn]

3 %act: XAC asiente con la cabeza



Figura 33

4 XUN: bueno pues { <y yo no cogí> [>] ninguna carta [!].} **Aumento de tono de voz**



Figura 34

5 XAC: <y tengo> [<] : +//.

6 XAC: y ten(go) +/.



Figura 35

7 CHE: ya voy (.) ya voy (.) ahora mismo (.) venga a ver .

En el segmento de transcripción que acabamos de presentar participan 3 niños y la investigadora -CHE-. Durante este episodio, los niños se encuentran conversando con la investigadora sobre una de las imágenes que ha salido en las cartas que anteriormente les ha

mostrado durante la tarea de identificación. Como podemos apreciar en las líneas 1, 2 y 3. CHE y XAC intercambian un par de adyacencia pregunta-respuesta en el que el niño contesta gestualmente y sin establecer contacto visual con la investigadora –figura 33-.

No obstante, en ese momento, XUN –otro de los niños- muestra una postura corporal erguida y orientada hacia el adulto, concretamente, observamos que su mirada está enfocada en el manojo de cartas que tiene CHE en sus manos. Inmediatamente a continuación, XUN se autoselecciona –línea 4- y comienza a emitir un turno verbal iniciando contacto visual con el adulto y gesticulando (moviendo sus manos con rapidez arriba y abajo) –figura 34-.

En el momento en el que su compañero ha iniciado su intervención, XAC también se autoselecciona –líneas 5 y 6- solapando el turno verbal que había empezado previamente XUN. Cuando esto ocurre, XUN continúa su intervención aumentando llamativamente su tono de voz mientras incrementa su gesticulación y mira a la investigadora.

Mientras tanto, XAC se levanta de la silla al comprobar que su compañero continúa hablando e intenta tocarle el brazo a la investigadora -figura 35-, quien lo retira y, mirando a XUN, le contesta. Con esta acción por parte de CHE, apreciamos que el turno que la interlocutora da por válido es el de XUN, ya que comprobamos cómo esta retira el brazo antes de que XAC la llegase a tocar e ignora la intervención de este participante, contestando el comentario introducido por XUN y estableciendo contacto visual con él.

Por lo tanto, podemos concluir que este ejemplo desvela el modo en el que los niños, ante un fenómeno de habla simultánea en el que dos participantes emiten mensajes dirigidos a un mismo interlocutor, despliegan distintos recursos multimodales –contacto físico y visual, aumento del tono de voz, orientación corporal, etcétera.- a la hora de intentar captar la atención de su interlocutor para ganar la "batalla" a la persona con la que comparten el espacio del turno verbal y hacer así que prevalezca su intervención frente a la de su compañero.

5.1.2.3 Patrones comunicativos multimodales orientados a dirigir la atención del interlocutor hacia un punto de referencia

Otro de los patrones comunicativos realizados recurrentemente por los niños de la muestra fueron aquellas acciones en las que los niños producían un gesto deíctico durante un intercambio comunicativo con iguales y adultos. Autores como Blake (2000), Flewitt (2005), Brown (2012) y Owens (2012) coinciden en señalar que una de las funciones comunicativas más extendidas de los gestos deícticos o "pointing" -Tomasello y Kruger, (1992); Tomasello, (2003)- es la de dirigir la atención del destinatario del mensaje hacia un punto de interés o referencia –un objeto, una persona o un elemento del entorno-.

En lo que respecta a nuestros datos, hemos hallado 29 situaciones en las que los niños realizan, normalmente de forma simultánea a la emisión del turno verbal, un gesto deíctico mediante el cual señalan un aspecto presente en el contexto comunicativo. Cuando los participantes infantiles emiten una intervención verbal cuyo contenido semántico hace referencia a un objeto o persona del espacio físico en el que se desarrolla la interacción o a una

imagen concreta de los libros que utilizan durante las actividades que se llevan a cabo, estos suelen acompañar su mensaje verbal con un gesto deíctico o "pointing" mediante el cual, a través de la extensión del brazo, la mano o el dedo índice, indican a su interlocutor el lugar al que estos quieren que dirijan su mirada.

Además, nos percatamos de que la mirada del hablante, durante la realización de esta acción gestual, sigue dos patrones diferentes. En algunas ocasiones, el hablante mira -desde el comienzo de su emisión verbal hasta el final de la misma- hacia el lugar donde apunta el gesto. No obstante, en otras situaciones, el niño establece contacto visual con el destinatario del mensaje al comienzo o al final de su emisión, pero, durante el transcurso del turno verbal, este mira hacia el punto de referencia señalado.

Como era de esperar, este tipo de patrón multimodal se produjo mayoritariamente en aquellas actividades en las que el propio género discursivo y los objetos utilizados durante las tareas realizadas propiciaban la aparición de este tipo de gesto a la hora de comunicarse. Es decir, estos son más comunes durante los episodios de identificación -con 12 casos-, en descripción -con 9 ejemplos-, 6 casos en las secuencias de narración y, finalmente, solo 1 caso en las secuencias de conversación espontánea y otro en las de juegos. A continuación, mostraremos un ejemplo en el que explicamos el fenómeno que acabamos de presentar.

Ejemplo 17. Patrones comunicativos multimodales orientados a dirigir la atención del interlocutor hacia un punto de referencia

Transcripción. Elfos/elf4_06b.cha": Line 115. Niños: ART|3;10.19/ IAG|4;0.20/ RIC|3;11.14 (00:00:20-00:00:32)

1 *ART: os voy a contar lo de la catarata (.) os voy a contar lo de la catarata (.)
2 y la catarata está <todo blanco> [/] todo blanco (.) mira y los voy a enseñar (.)
3 como **esto** (.) ves (.) como **esto** que es blanco (.) ves .
4 %act: señala objetos que hay en la habitación cuando utiliza los demostrativos .



Figura 36

5 *RIC: y como **esto** también la catarata .
6 %act: señala cuando utiliza el demostrativo .



Figura 37

7 *IAG: **ahí** está estropeado (.) **ahí** un poco (.) está estropeado **ahí** .
8 %act: señala .



Figura 38

En el episodio que acabamos de mostrar, podemos observar una interacción que tiene lugar entre 3 niños. ART, en un momento del intercambio comunicativo, les dice a sus dos compañeros que les va a contar la historia de la catarata y comienza a narrar los hechos indicando en un momento determinado que la catarata a la que hace alusión en su discurso era de color blanco (líneas 1, 2 y 3). En este instante de la interacción, ART comienza a hacer una serie de comparaciones y se dirige a la ventana (figura 36) para indicar que la catarata es igual de blanca que el marco de la ventana que está señalando.

Cuando ART hace esa comparación, no solo está utilizando un recurso lingüístico, sino también, utiliza un recurso semiótico multimodal para dirigir la atención de su audiencia hacia el punto del entorno que él utiliza para representar la blancura que posee el referente al que él hace mención. En la figura 36, podemos observar como ART señala e incluso toca el marco de la ventana cuando verbaliza el mensaje que transmite en la línea 3, en el que aparece el demostrativo “esto”, cuyo significado estaría incompleto sin el gesto de “pointing” al que ART ha recurrido en ese momento de la conversación.

A continuación, observamos, en la línea 5 y en la segunda figura, como RIC se suma al proceso narrativo de la historia y añade otro comparativo que sigue el mismo patrón comunicativo iniciado por su compañero anteriormente. Es decir, este recurre al uso de la

estructura lingüística comparativa con demostrativo más un gesto deíctico en el que señala el referente al que hace mención el demostrativo empleado en el turno verbal del niño.

En este caso, RIC señala la pared para indicar el color blanco que también tiene la misma, igual que el color de la catarata que ART comenzó a describir en su narración. A pesar de que en las figuras 36 y 37 no se aprecia la orientación de la mirada de los niños, puesto que estos se encuentran de espaldas a la cámara, sí podemos comprobar que la configuración de los cuerpos de los participantes está en todos los casos orientada hacia el punto de referencia que el hablante señala en el momento de su intervención.

Del mismo modo, si nos fijamos en la tercera imagen –figura 38-, que se corresponde con la intervención verbal de la línea 7 de la transcripción, comprobaremos como IAG, el otro participante infantil, se autoselecciona y, desplegando nuevamente el mismo recurso multimodal que sus compañeros han usado previamente, emite una intervención en la que indica que en una parte del techo hay un problema. Una vez más, observamos que al usar el adverbio demostrativo "ahí" el niño recurre al gesto deíctico para completar el significado de su mensaje, indicando el referente al que la palabra "ahí" remite.

Igualmente, en la figura 38, verificamos que el gesto deíctico sirve para dirigir la atención del destinatario del mensaje hacia un punto de interés, ya que como podemos apreciar, tanto ART como RIC muestran una configuración corporal orientada al punto al que IAG se refiere. A pesar de no poder percibir la dirección de la mirada de los niños, sí podemos ver cómo sus cabezas están inclinadas hacia atrás en posición de estar mirando hacia arriba.

En definitiva, este episodio es una representación más del modo en el que los niños despliegan recursos semióticos multimodales, como los gestos deícticos, que sirven para dirigir la atención de sus interlocutores hacia un punto de referencia esencial para el entendimiento del mensaje y el desarrollo de su discurso.

5.1.3 Patrones multimodales implicados en la negociación de alianzas entre los participantes de la interacción

Tras haber observado aquellos patrones multimodales implicados en la gestión de la toma de turnos que están relacionados con la selección del hablante y el modo en el que los mismos marcan la duración de su intervención verbal, hemos pasado a explicar el compendio de recursos semióticos vinculados a la figura del oyente y el posicionamiento de los niños como audiencia activa en un intercambio comunicativo.

En esta ocasión, nos detendremos a comprobar cómo los niños en edad temprana que hemos analizado emplean patrones que se fundamentan en diversos recursos semióticos, pertenecientes a distintos canales comunicativos, para mostrar conexión o desconexión con la actividad discursiva que está siendo desarrollada durante un instante determinado de la interacción. Es decir, observaremos la forma en la que los niños gestionan las alianzas, los alineamientos conversacionales o la ausencia de los mismos a la hora de participar en interacciones con múltiples participantes.

Si nos fijamos en conversaciones en las que participan más de dos personas, como las que manejamos en nuestra muestra, verificaremos que son abundantes las ocasiones en las que se producen interacciones paralelas o situaciones en las cuales, cuando dos o más participantes están manteniendo un intercambio verbal, otra de las personas del grupo se vincula o desvincula de la acción que está teniendo lugar en ese preciso momento de la interacción. Autores como Goodwin (2000), Rae (2001), Goodwin y Goodwin (2004), Kidwell y Zimmerman (2007), Tulbert y Goodwin (2011), Nishizaka (2014) señalan que los participantes implicados en una conversación manifiestan, a través de recursos semióticos multimodales como la mirada, la configuración espacial de los cuerpos de los participantes y su lenguaje verbal, la presencia o ausencia de alineamiento o vinculación con la acción que está siendo desarrollada en ese momento por el resto de sujetos implicados.

De igual modo, es importante señalar que no solo existen patrones comunicativos multimodales que proyectan un alineamiento de los participantes con la acción comunicativa que otros llevan a cabo durante el intercambio conversacional, sino también, hallamos otras señales no verbales que ponen de manifiesto la desvinculación o falta de alineamiento, por parte de un participante, con la actividad comunicativa que está siendo llevada a cabo en la interacción.

Además, consideramos oportuno mencionar que, cuando nombramos conceptos como "vinculación", "alianza" o "alineamiento conversacional", los empleamos como sinónimos de lo que trabajos del ámbito del análisis de la conversación, la antropología lingüística y la etnografía de la comunicación denominan, en lengua inglesa, "alignment" y "disalignment" –Goodwin, 1979, 1980, 1981 y 1984; Goodwin y Goodwin, 1986 y 2004; Goodwin, 1990; Goodwin, Goodwin y Yaeger, 2002; Ochs, Solomon y Sterponi, 2005; Rossano, 2012 y Keel, 2015, entre otros-. Es decir, nos referimos a las distintas posturas adoptadas por los participantes de la interacción en relación a los roles desempeñados por el resto de los interlocutores y la acción comunicativa que está siendo desarrollada por ellos. Estos posicionamientos pueden ser manifestados a través de elementos verbales, kinésicos y paralingüísticos o, como señala Butler (2008:10):

> "Alignment, or lack of alignment, can be observed in the ongoing flow of interaction and managed on a turn-by-turn basis. Every turn at talk, every gaze and gesture can have an implication for the way in which that speaker is positioned relative to the listener, or some other absent party, and for the ongoing organization of social activity". Butler (2008:10).

En definitiva, a lo largo de este apartado, mostraremos aquellos patrones comunicativos que hemos detectado en nuestros datos en los que apreciamos la manera en la que los niños combinan diversos recursos semióticos multimodales en el momento de proyectar su alineamiento o la falta del mismo con el resto de los participantes implicados en la acción comunicativa que se está llevando a cabo en ese instante de la interacción.

5.1.3.1 Patrones comunicativos multimodales orientados a proyectar alineamiento con el resto de participantes y la acción comunicativa desarrollada

Basándonos en las premisas que acabamos de exponer en el apartado 5.1.3, hemos detectamos en nuestros datos una serie de episodios en los que los niños exhiben, a través del despliegue de alguno o varios de los recursos semióticos multimodales que acabamos de mencionar, un patrón comunicativo orientado a vincularse con la acción que se está desarrollando en ese momento de la conversación. Exactamente, este tipo de patrón multimodal se caracteriza, en los ejemplos de nuestra muestra, por presentar una distribución concreta de los participantes en torno a un objeto de referencia, una aproximación física entre las personas implicadas en la conversación, la presencia de contacto visual entre los interlocutores, etcétera.

A este respecto, hemos hallado un total 49 casos que comparten estas características -21 en episodios de identificaciones, 11 en los de conversación espontánea, 6 en los de juego, 7 en las secuencias de narraciones y 4 en las descripciones-, en los que los niños proyectan alineamiento con la acción comunicativa que está siendo desarrollada. Con la intención de ilustrar el patrón comunicativo que acabamos de explicar, procederemos con la presentación de un ejemplo de esta categoría.

Ejemplo 18. Patrones comunicativos multimodales orientados a proyectar alineamiento con el resto de participantes y la acción comunicativa desarrollada

Transcripción. Vite/vit3b_04b.cha": line 406. Adulto: PIL; Niños: JOR|2;6.19/ TAT|2;9.25|/ XAC|2;11.25 (00:09:35-00:09:56)

1 *PIL: sabéis qué tiene puesto hoy Tatiana ?

2 *TAT: un collar .

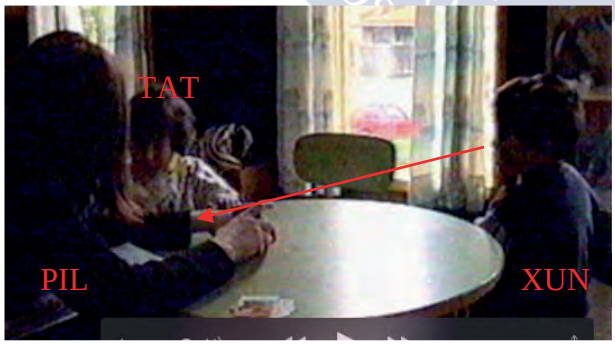


Figura 39

3 *PIL: qué es eso ?

4 *TAT: un collar .

5 *PIL: un collar y de quién es ese collar ?

6 *TAT: estaba allí .



Figura 40

7 %act: señalando con la mano
8 *PIL: estaba allí ?
9 %com: se refiere a un lado de la clase
10 *TAT: tirado [?] .
11 *PIL: tirado (.) oh .



Figura 41

12 *PIL: déjame ver qué bonito es (.) a ver .
13 *PIL: qué bonito (.) de qué color son las bolas estas ?
14 *TAT: xxx estas son veldes [*] .



Figura 42

El fragmento y las imágenes que acabamos de exponer pertenecen a un episodio de conversación espontánea en el que participan 2 niños y 1 adulto. Los participantes se encontraban sentados alrededor de una mesa redonda. En un momento de la interacción, PIL, la investigadora, hace una pregunta abierta que es contestada por la misma niña a la que hace alusión el contenido de la pregunta (línea 1 y 2).

Si nos fijamos en lo que ocurre en la figura 39, comprobaremos que XUN, el otro niño, está sentado un poco alejado de la posición que ocupan TAT y PIL, quienes muestran una orientación corporal cara a cara con mayor proximidad. No obstante, pese a que XUN está sentado un poco más alejado de ambas participantes, podemos apreciar que mantiene el contacto visual hacia la interacción que la niña y el adulto están protagonizando.

A continuación, –líneas de la 3 a la 6- se produce un intercambio de pares pregunta-respuesta en la que PIL inicia las preguntas y TAT le proporciona la segunda parte del par. Mientras esto ocurre, XUN continúa observando la acción desempeñada por PIL y TAT. En un instante concreto –figura 40 y línea 6-, TAT señala con un gesto deíctico hacia un lugar de la sala al que hace referencia en su discurso y comprobamos que tanto PIL como XUN, quien se mantiene como audiencia en un segundo plano sin participar en la acción que ambas están desarrollando, orientan su mirada hacia el lugar que la niña ha indicado gestualmente.

De la línea 7 a la 11, se vuelve a producir un intercambio de pares preguntas-respuestas entre las participantes femeninas, mientras XUN continúa manteniendo simplemente un contacto visual con la acción. No obstante, a partir de la línea 12 –figuras 41 y 42- observamos como XUN inicia una serie de movimientos corporales mientras se aproxima, adaptando una postura corporal más cercana y activa hacia el lugar exacto donde PIL y TAT se encuentran. XUN se levanta y se arrodilla en la silla que está situada al lado de TAT, inclinándose sobre la mesa para ver el objeto al que la niña y la investigadora hacen referencia en su discurso –líneas 12, 13 y 14-.

Si analizamos los movimientos de XUN durante toda la secuencia, detectaremos que, tras comenzar vinculándose con la acción que el resto de los participantes llevaban a cabo, estableciendo contacto visual con los interlocutores y el lugar de referencia, XUN, a medida que la acción continúa, despliega una serie de recursos multimodales que le hacen adoptar un rol mucho más activo. Es decir, el niño reconfigura la distribución espacial que existía modificando su posición a través de un acercamiento y se sitúa dentro de la acción de forma más próxima, exhibiendo así un alineamiento corporal entre TAT, PIL y él.

Como consecuencia, a diferencia de la distribución inicial que observábamos en los primeros momentos del intercambio –figura 39- en los que TAT y PIL mostraban una configuración espacial cara a cara en la que estaban orientadas entre ellas, verificamos que, al final de la secuencia, se establece una distribución espacial triangular en la que se percibe un alineamiento de los 3 sujetos implicados en la acción. Podemos apreciar en la imagen cómo todos se posicionan alrededor del objeto de referencia -el collar de la niña-.

En definitiva, este ejemplo no solo nos sirve para ilustrar los diferentes recursos multimodales usados por los niños a la hora de vincularse con una determinada acción comunicativa, sino también podemos comprobar las posibles configuraciones corporales que pueden existir entre los participantes de un intercambio según muestren un mayor o menor grado de alineamiento conversacional.

5.1.3.2 Patrones comunicativos multimodales orientados a proyectar ausencia de alineamiento entre los participantes y la acción comunicativa desarrollada

Al igual que ocurre con aquellos indicios que revelan una posición de alineamiento entre interlocutores, los recursos multimodales relacionados con la desvinculación de un participante con la acción comunicativa desarrollada en un determinado instante de la conversación están relacionados con la mirada –ausencia de contacto visual-, el cuerpo –posturas corporales orientadas en sentido opuesto al lugar donde tiene lugar la interacción: dar la espalda, romper la configuración espacial del grupo, etcétera. (Goodwin, 1981)- y el lenguaje verbal –uso de contrarréplicas, negativas, rechazos-.

Concretamente, los niños implicados en la muestra, cada vez que se desvinculan de una acción comunicativa realizada por el resto de sus compañeros o por un adulto, despliegan un comportamiento corporal que apunta hacia las características que acabamos de mencionar– desviar la mirada del objeto o persona de referencia, dar la espalda, levantarse y salirse de la configuración espacial del grupo, iniciar una acción distinta a la desempeñada por el resto de participantes, etcétera.

Dentro de los patrones comunicativos multimodales que cumplen con algunas de estas particularidades, encontramos un total de 39 ejemplos en los datos que manejamos -10 en actividades de conversación espontánea, 10 en tareas de identificación, 5 en secuencias de descripción, 5 durante los episodios de juegos y 9 en las actividades de narración-. A continuación, presentaremos un caso representativo de una secuencia en la que se aprecia cómo los niños exhiben una falta de alineamiento con la actividad que estaba siendo llevada a cabo en ese momento de la conversación.

Ejemplo 19. Patrones comunicativos multimodales orientados a proyectar ausencia de alineamiento entre los participantes y la acción comunicativa desarrollada

Transcripción. Breogán.bre6_04b.cha. line 400. Adulto: ANC; Niños: DIA|3;0.|/ PAU|3;3.14/ ELI|3;1.09/ JUA|3;5.06/ XAQ|3;2.22 (00:07:49-00:08:10)

1 *ANC: y al final, qué pasó ?
2 *JUA: que [/] que [/] que [/] que [/] que [/] que le convirtió en un cisne y
3 después había un gran príncipe y [/] y entonces [*] +/.



Figura 43



Figura 44

4 *ANC: a ver (.) sh : !
5 *ANC: vino un príncipe +//?
6 *JUA: y después xxx .



Figura 45

7 %act: los demás niños comienzan a chillar al unísono mientras
8 JUA sigue contando la historia.
9 *ANC: eso no vale (.) eh .
10 *JUA: en un príncipe [/] en un príncipe +/.
11 %com: los demás niños comienzan a chillar de nuevo



Figura 46

12 *ANC: <a ver> [>] !
13 *JUA: <y en un cisne> [/] y en un cisne [*] [<] +/.

Las imágenes y el diálogo que acabamos de observar pertenecen a una interacción en la que participan 5 niños y un adulto –ANC- durante un episodio de narración. Los participantes infantiles se encontraban sentados alrededor de una mesa redonda formando una "U" y la investigadora estaba situada frente a ellos. En el momento del intercambio comunicativo que recogemos en este fragmento, uno de los niños estaba produciendo una secuencia de narración en la que contaba a sus compañeros lo que ocurría en una película que él había visto y que trataba sobre la historia de un cisne.

Si nos fijamos en las primeras líneas -1, 2 y 3-, comprobaremos que ANC le hace una pregunta a JUA sobre lo que pasó en la película y el niño comienza a narrar los acontecimientos.

Durante la intervención de JUA –líneas 2 y 3, figuras 43 y 44-, nos percatamos de que el resto de los participantes infantiles no están mostrando interés en lo que el niño está diciendo.

Este hecho queda en manifiesto a través de lo que apreciamos en la primera imagen, puesto que como podemos observar, XAQ orienta su mirada hacia la pared. DIA, por su parte, se acuesta sobre la mesa, mientras que ELI y PAU están mirando hacia otro lugar que no es donde está el hablante. Es decir, ninguno de los compañeros de JUA muestra una actitud no verbal en la que exhiban indicios visuales propios de participantes que están adoptando su papel de oyentes. Por lo contrario, lo que detectamos en la imagen es una ausencia de contacto visual con el hablante y posturas corporales que rompen el alineamiento con la actividad que está siendo desarrollada como, por ejemplo, la postura corporal mostrada por DIA.

Igualmente, si analizamos la figura 44, verificaremos que esta actitud también es compartida por el resto de los niños e, incluso, la ruptura del alineamiento conversacional va a más, dado que ELI y PAU, siguiendo los pasos de DIA, se acuestan sobre la mesa rompiendo totalmente la configuración espacial de la interacción inicial. A continuación –líneas de la 4 a la 13, observamos el modo en el que la investigadora, al detectar la actitud de desvinculación y falta de interés presentada por los niños, les pide verbalmente que presten atención y se involucren en la actividad.

Sin embargo, al fijarnos en lo que sucede en las figuras 45 y 46, veremos que, mientras XUN continúa con la narración e intenta establecer contacto visual con algunos de sus compañeros, estos despliegan una serie de recursos multimodales que exhiben una falta de alineamiento con la actividad llevada a cabo por XUN. En otras palabras, el resto de niños configuran un nuevo alineamiento entre ellos compartiendo la misma postura corporal –todos levantan medio cuerpo de la silla-, establecen contacto visual entre ellos -evitando mirar a XUN- y chillan y se ríen a coro.

A través del despliegue de esta serie de recursos no verbales y de la nueva configuración espacial que el resto de niños han creado, Estos muestran una ausencia de alineamiento con la actividad que XUN y ANC están realizando –la narración de la película- y una falta de interés por implicarse en la acción realizada por el niño y el adulto.

Por lo tanto, este ejemplo nos lleva a considerar que ciertos recursos semióticos multimodales, como el contacto visual y la orientación corporal de los cuerpos, son elementos que efectivamente los niños utilizan para crear o la romper alianzas durante las acciones desempeñadas por los participantes de un intercambio comunicativo.

5.2 **CONSIDERACIONES FINALES**

A lo largo de este capítulo hemos observado cómo los niños, desde las primeras etapas de su desarrollo socio-comunicativo, manejan los diversos recursos semióticos multimodales que tienen a su disposición para participar de forma efectiva y eficaz en una conversación.

Como resultado de nuestro análisis, hemos comprobado que los niños, ya desde edades tempranas, utilizan medios comunicativos de distintos canales, no solo para gestionar sus

intervenciones desde la posición de hablante, sino también recurren a ellos en el momento de manifestar su posicionamiento como oyentes activos e, incluso, son capaces de manejarlos en la configuración y negociación de alianzas en cooperación con el resto de los participantes de la interacción.

El compendio de ejemplos de los diversos patrones multimodales que hemos encontrado en los datos evidencia el modo en el que los niños de la muestra poseen habilidades conversacionales y un grado de competencia metapragmática (Reyes, 2002) que les permite participar en un evento comunicativo de manera cooperativa y como miembros conversacionales competentes, a pesar de su corta edad (Murillo y Belinchón, 2013).

Este hecho se ve reflejado especialmente en dos cuestiones destacadas. Por un lado, en el amplio espectro de funciones comunicativas que los niños expresan a través de los distintos recursos semióticos empleados -la proyección de las técnicas de selección de hablante, la manifestación de la duración de sus turnos verbales, la búsqueda de atención del oyente, la redirección de la misma, la proyección de su papel como audiencia activa en una interacción y la configuración de alianzas o la ruptura de estas-. Por otro lado, la competencia comunicativa de los niños es puesta en manifiesto a través del uso y la combinación efectiva que estos hacen de estos recursos.

En otras palabras, poder observar en nuestros datos modelos de comportamiento multimodal recurrentes orientados a conseguir estrategias conversacionales concretas como, por ejemplo, la negociación de los diferentes roles de participación, el entendimiento mutuo y la organización de la conversación, nos hace reflexionar acerca de una serie de cuestiones.

Por una parte, sobre el modo en el que la interacción es construida de manera colaborativa entre todos los interlocutores implicados mediante el despliegue público de los diferentes recursos semióticos multimodales utilizados en la negociación y organización de las intervenciones verbales y los roles participativos. Por otra parte, estos datos también nos invitan a repensar el papel tradicional que le ha sido asignado al oyente en la conversación, ya que los datos dejan constancia de un rol de oyente que dista mucho de una actitud pasiva y se acerca más a la de una entidad dinámica, cuya función en el proceso de la interacción resulta igual de necesaria y activa que la del hablante, puesto que sus acciones son simultáneas y no sucesivas.

Del mismo modo, los resultados obtenidos nos hacen considerar el lenguaje, la kinésica y lo paralingüístico no como simples recursos comunicativos que pertenecen a canales distintos, sino más bien como una especie de continuo en el que estos elementos se unen formando distintas caras de una misma moneda con la finalidad de ayudar a lograr el objetivo comunicativo negociado por los participantes (Poyatos, 1994).

En definitiva, como hemos visto a lo largo de este apartado, los patrones comunicativos multimodales que hemos identificado evidencian que los niños de nuestra muestra poseen un grado de habilidad conversacional y competencia metapragmática que les permite participar de forma efectiva en una conversación. Esto queda demostrado a través de la diversidad de

recursos usados por los mismos y la complejidad de las distintas funciones comunicativas para las que estos son empleados (Acuña y Sentis, 2004).

Al mismo tiempo, el uso de estos recursos resulta ser una evidencia más del concepto de cooperación interaccional postulado por Goodwin (2002, 2007, en prensa), ya que mediante los ejemplos analizados, comprobamos que la forma en la que los niños despliegan los distintos recursos semióticos multimodales que tienen a su disposición, en el momento de negociar el entendimiento mutuo y los marcos de participación adoptados por los distintos interlocutores, resulta ser un proceso que se gesta de manera colaborativa y de manera pública entre todos los participantes implicados en la actividad comunicativa .

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

6 LA NEGOCIACIÓN Y GESTIÓN DE LA TOMA DE TURNOS

Convertirse en un conversador competente es uno de los procesos de desarrollo social y lingüístico más importantes de los niños desde edad temprana. La oportunidad de negociar sus participaciones en conversaciones con iguales y adultos no es solo una fuente de input lingüístico, sino también un marco a través del cual el niño se socializa y aprende cómo funciona el lenguaje y el mundo que le rodea (Casillas, 2014:53).

El desarrollo de la gestión de la toma de turnos conversacional nace de las experiencias comunicativas que el niño va compartiendo a lo largo de su vida con sus padres, hermanos, cuidadores e iguales. No obstante, a pesar de su aparente simplicidad, la habilidad de manejar los turnos conversacionales implica por parte de los participantes de una conversación una serie de procesos cognitivos que conllevan cierta complejidad.

Concretamente, autores como Clark (1982), Ervin-Tripp (1982), Wootton (1997), Kidwell y Zimmerman (2007), Forrester (2008), Filipi (2009), Gardner y Forrester (2010) y Casillas, (2014) apuntan que los niños desarrollan sus habilidades conversacionales cuando consiguen y mantienen la atención conjunta, cuando son capaces de establecer un tópico compartido, hacen reparaciones y discriminan qué es o no es relevante en la dinámica conversacional.

Resulta una evidencia señalar que los niños no manejan la organización de la toma de turnos de igual modo que lo hacen los adultos. Precisamente por este motivo, consideramos significativo observar qué particularidades surgen en la negociación y la gestión de las participaciones infantiles en una interacción. Como hemos mencionado en más de una ocasión a lo largo de este trabajo, la interacción humana se caracteriza por un proceso estructural de dar y tomar en el que los participantes, a través de la aclaración, corrección o continuación del tópico discursivo, construyen significado en colaboración con el resto de los interlocutores implicados (Levinson, 2006).

Por esta razón, cuando analizamos interacciones en las que participan niños en edad temprana que se encuentran desarrollando sus habilidades conversacionales resulta de especial interés poner nuestro foco de atención en observar detenidamente qué ocurre con fenómenos conversacionales como los solapamientos, los relanzamientos y las secuencias de rectificación –reparaciones, aclaraciones y malentendidos- que surgen de forma habitual en esta clase de interacciones entre niños y adultos y entre niños e iguales. Con esta intención, abordaremos a lo largo de este capítulo los fenómenos conversacionales que acabamos de mencionar.

6.1 **LOS SOLAPAMIENTOS**

Recapitulando lo expuesto en el apartado 1.2.3.1.1 del capítulo 1, cabe recordar qué significa para nosotros el concepto de solapamiento conversacional. Así, entendemos por solapamiento o episodio de habla simultánea cuando las intervenciones verbales de dos o más participantes ocupan el mismo espacio temporal en la conversación. Es decir, un solapamiento

tiene lugar cuando dos o más hablantes ejercen su derecho de palabra al mismo tiempo. Esto puede estar provocado por la autoselección de uno de los interlocutores cuando otro ya ha comenzado la emisión de su turno o por la autoselección simultánea de dos o más interlocutores en un mismo instante de la interacción (Sacks et al. 1974; Gallardo, 1993).

Los episodios de habla simultánea que se producen durante la interacción no son, por norma general, la dinámica habitual de la estructura conversacional. Esto se debe a que, mayoritariamente, la toma de turnos de una conversación se caracteriza por el hecho de que cada participante toma la palabra durante un determinado espacio temporal sin ser interrumpido o solapado por otro interlocutor (Schegloff, 2000).

No obstante, la sistematicidad de esta distribución de turnos conversacionales contempla la existencia de fenómenos como los solapamientos y las interrupciones. Estos provocan que los participantes negocien diversas estructuras de rectificación con el propósito de garantizar la comprensión mutua durante el intercambio comunicativo en los momentos en los que se produce una transgresión conversacional de este tipo. Asimismo, es importante señalar que autores como Becker (2009:184) destacan que la toma de turnos en edad temprana resulta especialmente complicada para los niños cuando se encuentran en contextos conversacionales en los que participan múltiples interlocutores, como ocurre en nuestros datos.

Teniendo presente esta serie de premisas, hemos examinado los episodios de solapamiento que acontecían en las interacciones que constituyen nuestra muestra con el propósito de indagar cuáles son las características que presentan los casos de habla simultánea, qué tipos de solapamientos se producen, en qué clase de actividad resultan ser más o menos frecuentes, qué tipo de interlocutor es el más propenso a emitir un turno en contexto de solapamiento, o a ser el participante afectado por el mismo, y descubrir si puede llegar a existir alguna diferencia, según las franjas de edad estudiadas, a este respecto. A lo largo de este apartado, presentaremos los resultados obtenidos sobre este tema.

6.1.1 Los interlocutores: ¿quién solapa el turno de quién?

Una de las cuestiones que quisimos explorar fue el comportamiento comunicativo de los niños en los contextos de solapamiento en relación al tipo de interlocutor cuyo turno resulta solapado en la conversación. En otras palabras, queríamos descubrir, cada vez que se producía un episodio de habla simultánea, qué tipo de interlocutor –niño o adulto- era la persona que se autoseleccionaba para iniciar un contexto de solapamiento y si la persona cuyo turno se veía interrumpido o solapado por esta autoselección era también un niño o un adulto.

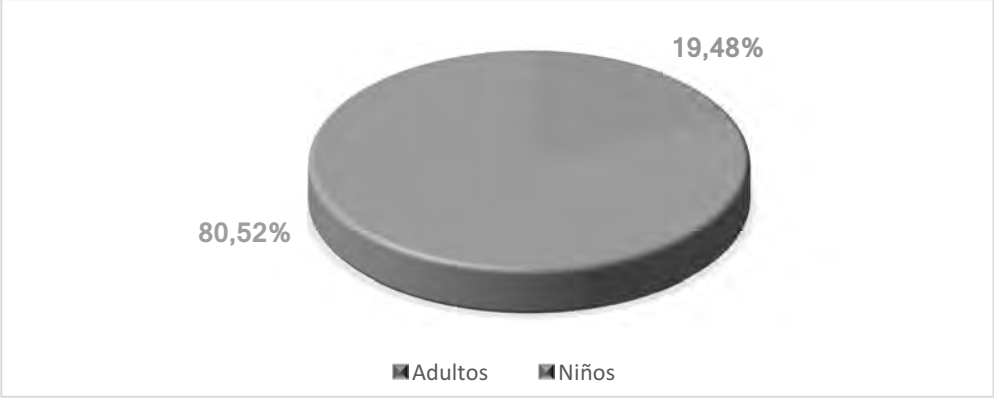
Para ello, tras tener localizados todos los casos de habla simultánea que se produjeron en las 30 sesiones analizadas, contabilizamos el total de solapamientos emitidos por adultos y por niños. Los datos desvelan que, de los 6.321 turnos realizados por los adultos, 128 eran casos de habla simultánea, mientras que de los 6.256 turnos producidos por el total de niños que participaron en todas las interacciones, 529 turnos tenían lugar en contexto de solapamiento. De este modo, pudimos comprobar que del total de 12.577 turnos que constituyen la muestra,

657 ocurrieron durante un episodio de habla simultánea. En definitiva, el 5,22% de los turnos conversacionales que analizamos se corresponde con ocasiones donde acontecían contextos de solapamientos. Concretamente, un 80,52% de ellos fueron emitidos por niños y un 19,48% fueron protagonizados por adultos.

Para calcular el porcentaje de turnos de niños y de adultos que se generaban en este contexto, hemos tenido que observar no solo el dato numérico general de los solapamientos realizados, sino también el total de turnos emitidos por cada tipo de interlocutor para poder así hallar la frecuencia normaliza de los mismos. Tras realizar esta operación, descubrimos que, de los turnos emitidos por los niños, un 8,45% de los mismos son fenómenos de habla simultánea y, en el caso de los adultos, solo un 2,02% del total de sus turnos son producidos en estas circunstancias.

Debido a que los niños que forman parte de nuestra muestra se encuentran en las primeras fases de su proceso de socialización, es natural que estos realicen un mayor número de solapamientos que los adultos. Esto es debido a que estos se encuentran precisamente en el proceso de aprendizaje de este tipo de habilidades conversacionales y de las reglas que rigen la interacción. En el gráfico que mostramos a continuación –figura 47- podemos encontrar la representación de estos porcentajes.

Figura 47. Porcentajes de solapamientos realizados por niños y por adultos

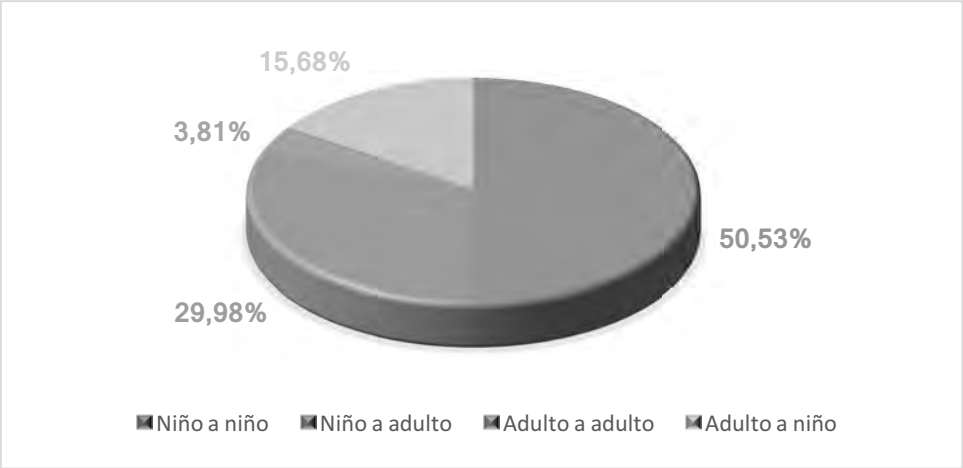


Tras haber calculado la cantidad de solapamientos totales emitidos por los participantes de la interacción, nuestro interés se centró en observar qué ocurría en relación al tipo de interlocutor que resultaba afectado por el solapamiento. En otros términos, nuestro propósito era descubrir si los niños solapaban con mayor o menor frecuencia las intervenciones verbales producidas por un igual o por un adulto. Además, quisimos comprobar también si esta situación presentaba alguna variación en las distintas franjas de edad estudiadas.

Lo que pudimos apreciar a este respecto es que, de los 128 solapamientos realizados por las investigadoras, 25 –un 19,53%- son turnos en los que la emisión de otro adulto se ve afectada por un caso de habla simultánea. Por su parte, los otros 103 ejemplos pertenecen a turnos en los que el interlocutor cuya intervención ha sido solapada es un niño, es decir, esta

coyuntura tiene lugar en un 80,47% de los casos. Del mismo modo, la distribución de los episodios de habla simultánea es la siguiente. De los 529 solapamientos emitidos por los niños, 332 se corresponde con ocasiones en las que el turno solapado es producido por un adulto -el 62,76%- y los 197 turnos de habla simultánea restantes –el 37,24%- ocurren en contextos en los que la persona, cuya participación resulta solapada, es un igual –otro de los niños-. En el siguiente gráfico –figura 48- exponemos los porcentajes de la distribución de los 657 turnos producidos en contexto de solapamiento que detectamos en los datos.

Figura 48. Porcentajes de solapamientos según tipo de interlocutor solapado



Fijando nuestra atención en los casos de habla simultánea producidos por los niños, podemos apreciar qué ocurre en los diversos periodos de edad analizados. Los resultados obtenidos muestran que, cuando la persona cuyo turno resulta solapado es también un menor, existe una tendencia al alza en cuanto al porcentaje de casos de solapamientos realizados por los niños a lo largo del tramo de edad estudiado. Como observamos en el gráfico de la figura 49, durante el estadio de edad que va de los 2;06 a los 2;11 años, los niños suelen solapar en mayor medida las intervenciones realizadas por adultos en comparación con las que son emitidas por iguales. Aun así, es necesario señalar que la diferencia entre ambas cifras no es muy destacada. Un 46,47% de los solapamientos que se producen dentro de este periodo son solapamientos entre niños, mientras que, el otro 53,33% se corresponde con el primer supuesto –de niños a adultos-. Es decir, no existe una diferencia cuantitativa muy marcada.

En la siguiente horquilla de edad –de los 3;00 a los 3;05 años- encontramos una distribución distinta, ya que, en esta ocasión, los niños suelen producir turnos en contexto de habla simultánea con mayor frecuencia cuando su interlocutor es otro menor -65,07% de los casos-, y no un adulto –un 34,93%-. Estas cifras coinciden con lo ocurrido en la tercera franja de edad analizada, de los 3;06 a los 3;11 años, donde obtuvimos un dato muy similar a la etapa anterior. En esta ocasión, los niños solapan a un igual en el 65,32% de las situaciones, mientras que, cuando se trataba de solapar las emisiones de los adultos, estos lo hacían únicamente el 34,68% de las veces.

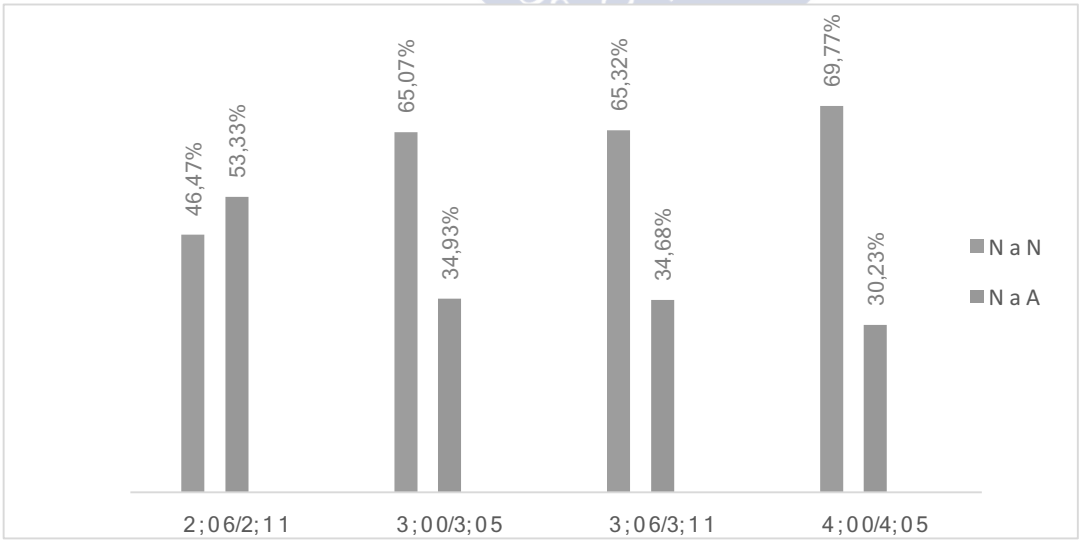
Por último, en el tramo que va desde los 4;00 a los 4;05 años, el porcentaje de turnos emitidos por los niños en los que el turno de un igual resulta afectado por un solapamiento es del 69,77%. No obstante, cuando el adulto es el participante cuyo turno se ve invadido por el solapamiento de un niño, detectamos un 30,23% de casos. En otras palabras, los datos demuestran que los niños muestran una mayor tendencia a solapar las aportaciones verbales de los adultos cuando se hallan en etapas de edad más tempranas.

Sin embargo, a medida que los mismos van aumentando su edad, los niños realizan menos fenómenos de habla simultánea cuando su interlocutor es un adulto. Al mismo tiempo, ocurre lo contrario cuando el participante, cuyo turno se ve afectado por el solapamiento de un niño, es otro participante infantil. En estos casos, mientras mayor es la edad del menor, más episodios de solapamientos entre iguales se producen. Aun así, es necesario mencionar que, desde los 3;00 a los 4;05 años de edad, la diferencia numérica a este respecto es bastante reducida.

Estos datos nos llevan a considerar que el hecho de que los niños de la muestra emitan un menor número de turnos en contextos de solapamiento cuando su interlocutor es un adulto, a medida que van aumentando de edad, puede estar relacionado con que estos van aprendiendo y tomando conciencia de la relación de asimetría y jerarquía social que existe entre ellos y los adultos cuantos más años van cumpliendo.

Por lo cual, la acción de intentar arrebatar el turno a un interlocutor adulto empieza a ser considerada, cada vez más, como un comportamiento poco respetuoso por parte de los niños hacia sus interlocutores adultos y, quizás por ello, existe una tendencia cada vez más marcada a solapar menos turnos que son producidos en estos contextos, tal y como podemos apreciar en la información presentada en el siguiente gráfico.

Figura 49. Porcentajes de solapamientos por tipos de emisor y de receptor



6.1.2 Tipos de solapamientos: competitivos vs colaborativos

Partiendo de la distinción realizada por Gallardo Paúls (1993:196) expuesta en el apartado 1.2.3.1.1. del presente trabajo, encontramos que la mayoría de los casos de turnos producidos en contexto de solapamiento por los niños de la muestra son solapamientos de tipo competitivo. Es decir, de los 529 episodios de habla simultánea en los que los participantes infantiles son los que solapan la intervención de un adulto o de un igual, el 98,49% -521- de los mismos ocurren en contextos competitivos donde la intención del hablante que lo inicia es la de arrebatar el turno a la persona que está hablando en ese momento y posicionarse como la persona que tiene derecho a intervenir.

En contraposición, los solapamientos colaborativos, en los que la finalidad del interlocutor que se autoselecciona reside en completar el turno iniciado por la persona que está hablando, son bastante escasos en los datos que manejamos. Solo un 1,51% -8 de los 529 totales- de este tipo de fenómeno constituye casos de solapamientos colaborativos. A través de los ejemplos que mostraremos a continuación –ver nº 20 y 21-, ilustraremos los diversos tipos de solapamientos que acabamos de mencionar.

Ejemplo 20. Caso de solapamiento colaborativo

Breogán/bre6_03b.cha": line 497. Adulto: BLA, ANC Niños: ELI|3;0.23/ CEC|2;7.12/
1*BLA: sabes a canción de Pimpón (.) verdade ?
2*ANC: pero eu non a sei .
3*BLA: síi : !
4*BLA: Pimpón es un <muñeco> [>] .
5*CEC: <muñeco> [<] .
6*BLA: qué máis ?
7*CEC: con cara de catón [*] .

En el ejemplo nº 20, nos situamos en una interacción en la que se produce un episodio de conversación espontánea entre 2 niñas -ELI y CEC- y 2 adultas -BLA y ANC-. Las investigadoras se encuentran conversando con las niñas en una sala de la escuela infantil. Ambas niñas están sentadas alrededor de una mesa con una de las adultas, ANC. Mientras tanto, BLA graba la interacción detrás de la cámara, pero, aunque esta está fuera del plano de grabación y no interviene de forma activa en la conversación, en ocasiones, se autoselecciona y participa en la misma de forma aislada dirigiendo algunos turnos a las niñas mientras su compañera organiza el material.

El fragmento de interacción que presentamos muestra una de esas ocasiones. BLA le pregunta a una de las niñas si conoce una canción. Las participantes infantiles no responden y la otra investigadora, ANC, comenta que ella tampoco la sabe. En el siguiente turno –líneas 3 y 4-, BLA comienza a cantar la primera frase de la canción que le ha preguntado a la niña. Tras esta introducción iniciada por el adulto, en la línea 5, CEC se autoselecciona sin esperar el LRT y solapa el turno iniciado previamente por el adulto completando con las mismas palabras la frase que BLA había empezado. El hecho de que la niña lograse completar el turno iniciado por

el adulto es consecuencia de que comparten un conocimiento común sobre el tema que está siendo desarrollado en ese momento de la conversación. En este caso, una canción infantil en particular que tanto la niña como la investigadora conocen.

La misma situación se produce en el ejemplo nº 21. En este episodio, estamos ante una actividad que consiste en la identificación de imágenes en láminas en la que 6 niños –DAV, SAN, DRI, TIT, NOE, GUI- y una investigadora –ANC- interactuaban sentados alrededor de una mesa. Si prestamos atención a las líneas 1 y 2, podremos apreciar que la investigadora introduce un turno en el que explica la actividad y señala el punto de partida de la tarea de que están desarrollando mediante la expresión "venga (.) preparados".

Cuando ANC pronuncia esas palabras, uno de los niños, DRI, se autoselecciona, e interrumpiéndola, completa el turno iniciado por el adulto, añadiendo la continuación de la frase hecha que ha sido previamente empezada por ANC. Hasta este momento no se produce un contexto de solapamiento en la interacción. Sin embargo, cuando DRI comienza su turno y añade la segunda parte de esta expresión, observamos como DAV y GUI se autoseleccionan simultáneamente y emiten un turno que solapa el que ha sido iniciado por su compañero. Es entonces cuando los 3 niños pronuncian, al mismo tiempo, la tercera parte de la frase: "ya". De este modo, se produce un solapamiento colaborativo cuya finalidad no es la de arrebatar el turno del hablante, sino completar de forma cooperativa la frase iniciada por el adulto y continuada por su compañero –DRI-.

Ejemplo 21. Caso de solapamiento colaborativo

Santa Susana/sus4_07b.cha": line 188. Adultos: ANC/ Niños: DAV|3;8.03/ SAN|3;11.23/ DRI|3;10.04/ TIT|3;9.27/NOE|3;3.02 / GUI|4;1.05
1*ANC: por aquí (.) por aquí el azul (..) todos atentos (.) venga (.) preparados +/.
%act: reclamando la atención de los niños sobre el libro
2*DRI: listos (.) <ya> [>] !
3*DAV: <ya> [<] [>] !
4*GUI: <ya> [<] !
5*ANC: cuando aparezca el azul todos me paráis : .
6*ANC: qué color buscamos Adrián ?
7*DRI: azul .

Lo que acabamos de observar en estos fragmentos ha tenido lugar gracias a que los niños han sido capaces de completar el turno de su interlocutor, tras la adecuada interpretación de un contexto común y compartido que nace a raíz de lo que el participante adulto ha dicho en el turno previo. La escasez de solapamientos colaborativos en la franja de edad analizada sugiere una falta de conocimiento compartido entre los participantes de la interacción -niños y adultos- . Puesto que, como postulan autores como Hayashi (2013), para que se pueda producir un solapamiento de carácter colaborativo es imprescindible que ambas partes reconozcan lo que se va a decir en ese instante de la conversación. El conocimiento compartido que se establece entre los hablantes surge como resultado de un largo proceso de socialización que se inicia en edad temprana y que nos convierte en miembros sociales comunicativamente competentes (Ochs, 1979 y 2002; Hernández-Pina, 1984).

Por lo tanto, dado que los niños que constituyen las interacciones de la muestra se encuentran en las primeras etapas de su infancia y en los inicios de su proceso de socialización, no es de extrañar que el conocimiento común y compartido entre adultos y niños sea aún un elemento escaso entre participantes que pertenecen a estadios de edad muy diferentes y cuya relación es asimétrica. Por ello, no nos resulta sorprendente que el porcentaje de aparición de los solapamientos colaborativos sea bajo.

Por otra parte, en lo que respecta a los solapamientos de tipo competitivo, los datos estudiados revelan que la mayoría de los fenómenos de habla simultánea que tienen lugar en las interacciones analizadas son de índole competitiva. En los siguientes fragmentos –ejemplos nº 22 y 23- comprobaremos qué características tienen y cómo se producen cada uno de ellos.

Ejemplo 22. Caso de solapamiento competitivo

Vite/vit4_06b.cha": line 351. Adulto: CHE/ Niños: XAC|3;11.15/ JOR|3;6.11/ XUN|3;5.01
1*CHE: y tiene vacas (.) muchas ?
2*XAC: 0 . [+ trn]
%com: asiente .
3*XUN: bueno pues y <yo no cogí ninguna carta> [>] [!] .
4*XAC: <y tengo> [<] : +//.
5*XAC: y ten(go) +/.
6*CHE: ya voy (.) ya voy (.) ahora mismo (.) venga a ver .

El episodio representado en el ejemplo nº 22 se produce en un contexto donde se lleva a cabo una tarea de identificación de cartas en la que participan 3 niños –XAC, JOR y XUN- y una investigadora –CHE-. La situación se origina cuando los 3 niños están sentados al frente de CHE y esta les va enseñando cartas para que identifiquen el animal que aparece en ellas. En un momento dado, en una de las cartas que escoge un niño, aparece el dibujo de una vaca. A raíz de esto, el adulto les pregunta a los niños si ellos tienen en su casa alguna vaca. Durante el intercambio de turnos que ocurre entre CHE y XAC –líneas 1 y 2-, otro de los niños, en el siguiente lugar relevante para la transición de turnos que se genera, se autoselecciona y comienza a emitir su intervención introduciendo un nuevo foco temático y solicitando retomar la actividad que estaban realizando anteriormente con las cartas.

Por su parte, XAC no espera a que se produzca el siguiente espacio de transición entre turnos y decide autoseleccionarse durante el transcurso del turno pronunciado por su compañero con la intención de arrebatarle su derecho a ejercer la palabra y que el tema que su compañero quiere retomar no llegue a ser topicalizado por parte del adulto que organiza la conversación. Finalmente, XAC se autointerrumpe en la línea 4, pero intenta volver a introducir un nuevo turno –línea 5- en el que repite lo que ha dicho mientras se producía el episodio de habla simultánea entre él y su compañero. En esta ocasión, el adulto es quien lo interrumpe y les dice a los niños que ahora mismo les va a repartir más cartas para continuar con la actividad.

Otro caso parecido ocurre en el fragmento siguiente –ejemplo nº 23-, esta vez nos encontramos nuevamente ante una secuencia donde se realiza una tarea de identificación de

cartas en la que están implicados 6 niños -DAV, SAN, DRI, TIT, NOE, GUI- y 1 adulto –ANC-. El contexto en el que acontece este fenómeno de habla simultánea se caracteriza también por el hecho de que todos los niños están sentados en una mesa junto a la investigadora, la cual les va mostrando distintas cartas para que estos identifiquen lo que aparece en las mismas.

Si centramos nuestra atención en la línea 1, comprobaremos que ANC les comunica a los niños que van a ver una última carta de animales. En ese instante, los niños comienzan a autoseleccionarse y le van indicando a la investigadora qué carta quieren que le toque a cada uno de ellos.

Bajo esta circunstancia, se originan fenómenos de habla simultánea –líneas 3,4,5 y 6- en los que los niños, sin esperar la llegada de su turno, se van autoseleccionando, aunque otro compañero ya haya empezado a emitir su turno, o durante un mismo lugar relevante para la transición. Con la producción de esta serie de turnos en contexto de solapamientos, los niños intentan conseguir la atención de ANC con la intención de que esta topicalice la intervención que ellos están introduciendo y no cualquier otra iniciada por algún compañero.

Ejemplo 23. Caso de solapamiento competitivo

Santa Susana/sus4_07b.cha": line 628. Adultos: ANC Niños:DAV|3;8.03/ SAN|3;11.23/ DRI|3;10.04/TIT|3;9.27/ NOE|3;3.02/ GUI|4;1.05
1*ANC: vale (.) y ahora la última ya (.) vamos a ver los animales .
2*TIT: y yo quiero un perro .
3*GUI: y yo [/] <y yo pan con chocolate> [>] .
4*TIT: <quiero un perro> [<] : .
5*TIT: y yo quiero (.) <un perro> [>] : .
6*DAV: <chorizo> [<] .
7*TIT: y yo quiero un perro : .

En estudios realizados por investigadores como Hayashi (2013) se señala que la motivación principal que se esconde detrás de un episodio de solapamiento es la competición. Tras observar que nuestros resultados evidencian que la gran mayoría de los episodios de habla simultánea que se producen en las conversaciones que hemos analizado son de tipo competitivo y, teniendo en cuenta que los niños en edad temprana gozan de un carácter egocéntrico en el que continuamente están "rivalizando" por conseguir la atención de las personas que están a su alrededor, coincidimos con el autor en la idea de que la naturaleza primaria de los solapamientos reside precisamente en su carácter competitivo.

6.1.3 Solapamientos y lugares relevantes para la transición entre turnos

Examinar el momento exacto en el cual los interlocutores se autoseleccionan con la intención de emitir un turno de habla nos puede dar pistas sobre el conocimiento que los participantes infantiles tienen sobre las reglas que rigen el sistema de toma de turnos de una conversación. Por esta razón, uno de los aspectos que quisimos analizar, en lo que respecta a los episodios de habla simultánea, fue descubrir en qué momento de la interacción los niños deciden seleccionarse. Con esta finalidad, hemos recurrido a la clasificación elaborada en

publicaciones previas -Cobelas (2016)- en la que se distingue dos clases de solapamientos –los parciales y los totales- en relación al lugar en el que los hablantes se seleccionan para emitir turnos de forma simultánea. Esta clasificación se fundamenta en lo que investigadores como Gallagher y Craig (1982: 68-69) denominaban "sentence initial overlaps" y "sentence internal overlaps".

a) Solapamientos totales: denominamos "solapamiento de tipo total" a aquellos fenómenos en los que los episodios de habla simultánea se producen desde el comienzo del turno de habla. Es decir, los momentos en los que tiene lugar la selección simultánea de dos o más hablantes, ya sea porque ambos se han autoseleccionado en un mismo lugar relevante para la transición o porque uno de los protagonistas haya sido heteroseleccionado y otro interlocutor se autoseleccione al mismo tiempo.

Ejemplo 24. Solapamiento total

Santa Susana/sus4_07b.cha": line 313. Adultos: ANC Niños: DAV|3;8.03/ SAN|3;11.23/ DRI|3;10.04/ TIT|3;9.27/ NOE|3;3.02 / GUI|4;1.05
1*ANC: a ver (.) para qué sirven el cuchillo (.) la cuchara y el tenedor ?
2*DRI: <para comer> [>] !
3*DAV: <para cortar el filete> [<] : .
4*DAV: para cortar el filete .
5*ANC: vale (.) eso (.) para el filete el qué ?
6*SAN: filete .

Ejemplo 25. Solapamiento total

Breogán/bre4_08b.cha": line 364. Adulto: PIL Niños: ALB|2;8.15/ CLA|2;10.14/ UEL|3;5.27/ GON|3;4.03/ AND|3;2.14/ BER|3;1.23
1*PIL: están en corro (.) como el corro de la patata (.) verdad ?
2*CLA: <sí> [>] .
3*ALB: <sí> [<] .

b) Solapamientos parciales: cuando hablamos de un "solapamiento parcial" nos referimos a los momentos de la conversación en los que un hablante se autoselecciona una vez ya ha comenzado el turno de otro participante que está ejerciendo la palabra en ese preciso instante de la conversación. En otros términos, los solapamientos parciales son los que no se producen mediante la selección simultánea de varios hablantes en un mismo lugar relevante para la transición, sino que ocurren cuando un participante, tras autoseleccionarse, comienza a emitir su turno durante el transcurso de la emisión verbal de la persona que había iniciado previamente su intervención.

Ejemplo 26. Solapamiento parcial

Breogán/bre6_04b.cha": line 20. Adultos: ANC/ Niños: DIA|3;0.| PAU|3;3.14/ ELI|3;1.09/ JUA|3;5.06/ XAQ|3;2.22
1*ANC: cuántas tendría que coger yo a ver : ?
2*ANC: cuántas : ?
3*DIA: una <dos tres y cuatro> [>] .
4*PAU: <dos tres y cuatro> [<] .

Ejemplo 27. Solapamiento parcial

Breogán/bre6_02b.cha": line 429. Adulto: ANC Niños: ELI|2;6.21/ XAQ|2;8.04/ IRN|2;10.11/ PAU|2;8.26
1*ANC: pero eu non dixen a quen lle tocaba despois de Xaquín : .
2*ANC: teño <que dicilo eu> [>] .
3*IRN: <a esta> [*] [<] .
4*ANC: a Elia por exemplo (.) pois a <Elia> [>] .
5*IRN: <a> [<] [/] a ese [//] a esa también

Una vez expuesta la categorización que hemos elaborado a este respecto, los datos analizados revelan que de los 657 casos de turnos en contexto de solapamiento que localizamos en la muestra, un total de 399 –un 60,73%- tienen lugar a través de la selección simultánea de dos o más hablantes en un mismo lugar relevante para la transición, es decir, se producen desde el inicio del turno –solapamientos totales-. Por otra parte, los 258 restantes -39,27%- son ejemplos de solapamientos que ocurren durante el transcurso del turno del primer hablante. En otras palabras, son solapamientos parciales –ver figura 50-.

Estos datos coinciden con los resultados presentados por autores como Craig y Evans (1989) en investigaciones que muestran que los niños de entre 2 y 4 años de edad realizan más episodios de habla simultánea totales que parciales, a diferencia de lo que ocurre con los niños de mayor edad que analizaron en su estudio –de 8 a 14 años-, quieres emitían, en el 85% de los casos, solapamientos de tipo parcial.

Figura 50. Porcentajes de solapamientos totales y parciales



Del mismo modo, hemos querido comprobar si existía alguna diferencia entre estas formas de iniciar un solapamiento en relación al tipo de interlocutor –adulto o niño- cuyo turno resultase afectado por el fenómeno de habla simultánea. Tras estudiar los datos, descubrimos que, de los 128 turnos emitidos por las investigadoras, 56 casos se corresponden con solapamientos parciales –un 43,75%- y 72 –un 56, 25%- resultaron ser del tipo denominado como solapamientos totales. Con respecto a los 529 casos de habla simultánea producidos por los niños, obtuvimos los resultados que recogemos en la tabla nº 5.

Tabla 5. Solapamientos infantiles según el tipo de interlocutor que lo realiza

Tipo de solapamiento	Turnos emitidos por niños en los que el turno solapado es producido por un igual	Turnos emitidos por niños en los que el turno solapado es producido por un adulto
Totales	241 (45,56%)	77 (14,56%)
Parciales	91 (17,20%)	120 (22,68%)

El hecho de que más de la mitad de las intervenciones – el 60,12%- realizadas por los niños en contexto de habla simultánea se produzcan como resultado de la selección simultánea de dos o más hablantes en un mismo lugar relevante para la transición sugiere que los niños de la franja de edad analizada no dominan perfectamente todavía la adecuada interpretación de cómo y cuándo se generan los intervalos temporales que se producen entre los turnos de una conversación. Aun así, es importante aclarar que si los solapamientos fuesen el resultado de un desconocimiento total de las reglas que rigen el sistema de toma de turnos en una interacción, estos serían mucho más abundantes y ocurrirían con mayor frecuencia durante el transcurso del turno del primer hablante y no desde el comienzo del mismo.

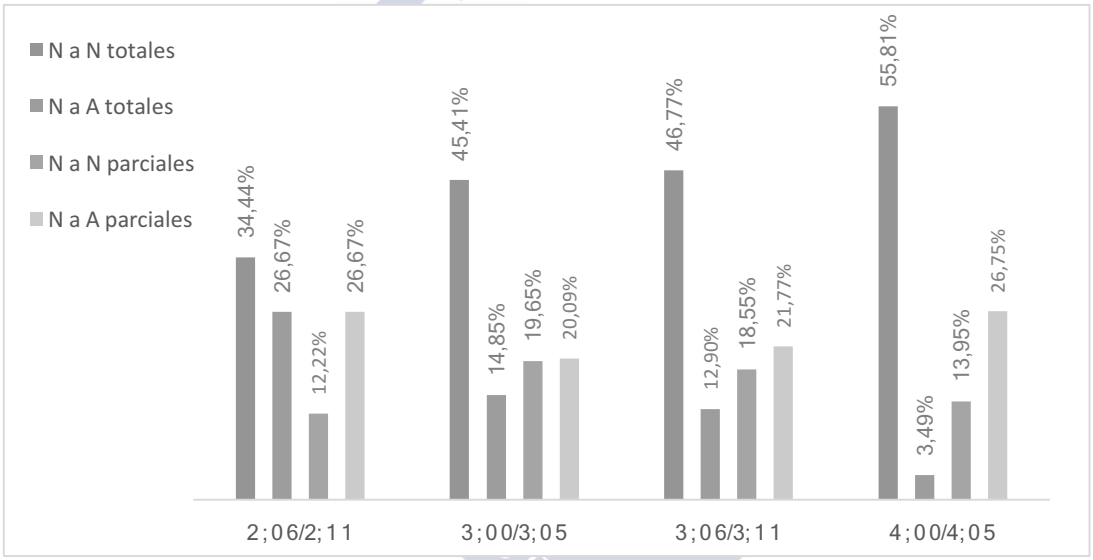
Por otro lado, llama especialmente nuestra atención lo que acontece con las diferencias halladas en relación al momento del intercambio conversacional en el que se produce el solapamiento y el tipo de interlocutor cuyo turno resulta solapado. La presente investigación revela que los solapamientos dirigidos de niños a adultos son más abundantes cuando estos resultan ser solapamientos parciales y menos frecuentes en aquellos casos en los que se originan a través de la aplicación múltiple de la regla conversacional 1(b) (Hayashi, 2013), es decir, cuando son solapamientos totales.

Estos resultados nos llevan a concluir que esta situación está vinculada al papel de coordinador que tienen los adultos en las conversaciones asimétricas –entre niños y adultos-, ya que como hemos podido comprobar en los ejemplos nº 23, 24 y 25, cuando el adulto interviene en la conversación, mediante la formulación de una pregunta, los niños anticipan su respuesta adelantando su turno sin esperar a la llegada del próximo LRT con la intención de ser los primeros en responder a lo que las investigadoras están preguntando para así poder ganar la "batalla" a sus compañeros.

Este factor trae como consecuencia la aparición de un mayor número de solapamientos parciales realizados por niños en los que los turnos de los adultos resultan afectados y una mayor aparición de solapamientos totales entre iguales –de niños a niños-. Estos últimos están motivados por el interés que presentan los niños por autoseleccionarse simultáneamente en el mismo LRT con la intención de ser los primeros en responder a la intervención introducida previamente por el adulto, tal y como apreciamos en los datos obtenidos.

Ahora bien, dado que hemos disgregado la información pertinente a las emisiones producidas por los niños en cuatro estadios de edad distintos, hemos querido comprobar qué ocurre a este respecto en cada una de las diferentes franjas de edad analizadas. La respuesta a esta pregunta la encontraremos en el gráfico que mostramos a continuación –figura 51-.

Figura 51. Porcentajes de solapamientos según su tipología y la franja de edad de los niños



Los datos representados en la figura nº 51 nos dejan ver un incremento, a lo largo de las diferentes etapas de edad analizadas, de los episodios de habla simultánea realizados por los niños que están constituidos por turnos dirigidos a iguales que tenían lugar como resultado de la selección simultánea de dos o más hablantes en un mismo lugar relevante para la transición. Del mismo modo, cuando este tipo de solapamientos totales son producidos por niños, ante la intervención verbal que está realizando un adulto, pudimos comprobar que acontece justamente lo contrario. Es decir, los fenómenos de habla simultánea clasificados como totales, que se corresponden con turnos protagonizados por niños y están dirigidos a adultos, disminuyen mientras mayor es la edad del sujeto infantil que lo emite.

Por otra parte, en cuanto a los solapamientos de tipo parcial, si observamos la información recogida en el gráfico de la figura 51, apreciamos que cuando estos solapamientos son turnos producidos por niños en los que la intervención afectada por el solapamiento es realizada por un igual, estos son más abundantes entre los tramos que abordan las franjas que van de los 3;00

a los 3;05 y de los 3;06 a los 3;11 años de edad. No obstante, cuando los niños que realizan esta clase de fenómeno tienen edades comprendidas entre los 2;06 y los 2;11 años, estos resultaron ser menos numerosos.

Por último, en lo que concierne a los solapamientos parciales realizados por los niños, en los que la intervención solapada es un turno emitido por un adulto, ocurre lo opuesto. Cuando los menores que protagonizan este tipo de fenómeno se encontraban en periodos de edad que van de los 3;00 a los 3;11 años, este tipo de solapamiento disminuye en comparación con los datos obtenido cuando los niños que los realizan se sitúan en el primer o en el último estadio de edad examinado, ya que en estos casos los episodios de habla simultánea de esta clase suelen ser ligeramente más numerosos.

Por lo tanto, los resultados derivados de nuestro análisis muestran que, en las interacciones que constituyen nuestra muestra, el tipo de solapamiento más común entre los niños cuya edad oscila entre los 2;06 y los 2;11 años son los solapamientos totales entre iguales, mientras que, los menos frecuentes son los solapamientos que también se producen entre iguales, pero que son de tipo parcial. Por su parte, los niños que se encuentran en el tramo de edad que abarca de los 3;00 a los 3;05, de los 3;06 a los 3;11 y de los 4;00 a los 4;05 años de edad también realizaran una mayor cantidad de solapamientos de tipo total cuando se encuentran entre iguales. No obstante, en estos tres grupos de edad, los solapamientos totales de adultos a niños resultaron ser los episodios de habla simultánea menos comunes.

Estos datos nos hacen considerar una serie de cuestiones importantes. Por un lado, el hecho de que disminuyan los episodios de solapamientos totales dirigidos a adultos a medida que aumenta la edad de los niños que los producen parece determinar que, con los años, estos comienzan a reconocer e interpretar de forma más efectiva el momento en el que se va a producir un lugar relevante para la transición entre turnos. Además, otra evidencia que nos invita a apuntar en esta dirección es el hecho de que, al mismo tiempo, los casos en los que el interlocutor cuyo turno resulta solapado es un igual se incrementan mientras mayor es la edad del participante infantil que lo emite.

Consideramos que esto puede deberse a que, a medida que los niños van creciendo, más conscientes son de la asimetría jerárquica que existe entre ellos y los adultos. Asimismo, cuando nos encontramos con casos en los que el interlocutor es un igual, los niños no parecen tener tan presente la rigidez de las reglas conversacionales implícitas en la toma de turnos y se muestran más propensos a autoseleccionarse en los momentos en los que el derecho al turno de habla lo tiene otro de sus compañeros, produciendo así un mayor número de solapamientos totales en estos contextos.

6.1.3.1 Reacción de los hablantes ante un episodio de habla simultánea

Ante una situación de habla simultánea los hablantes de una interacción pueden optar principalmente por dos opciones. La primera, y la más habitual, según Hayashi (2013), es interrumpir su turno y ceder el derecho de palabra al interlocutor que ha iniciado el

solapamiento. La segunda alternativa consiste en que el hablante continúe con la producción verbal que había iniciado hasta finalizar su emisión, es decir, sin interrumpirla, a pesar de que su turno se haya visto afectado por el solapamiento de otro participante (Schegloff, 2000).

La actitud que muestran los individuos que intervienen en las interacciones analizadas ante esta situación se resume de la siguiente manera. Por un lado, los niños en edad temprana de nuestra muestra, solo en contadas ocasiones, en el 2,83% de los casos -15 ejemplos de las 529 situaciones de habla simultánea producida por los niños-, ceden su turno e interrumpen su emisión al ser solapados por otro participante. Por su parte, los adultos muestran la misma actitud en un 9,37% de las ocasiones -12 casos de los 128 solapamientos iniciados por las investigadoras-.

En estudios sobre el comportamiento de los interlocutores adultos en contextos de habla simultánea, llevados a cabo por investigadores como Hayashi (2013), se señala que el cese del turno por parte de un hablante resulta ser la opción más común ante estos supuestos. Como pudimos comprobar, los resultados que obtuvimos muestran que, en las interacciones estudiadas, no ocurre así. En la mayoría de los casos en los que el hablante, ya fuese un adulto o un niño, se encontraba ante una situación en la que otro participante solapaba su turno, estos continuaban emitiendo su intervención ignorando el hecho que se había producido.

No obstante, si comparamos esta práctica en relación al tipo de interlocutor que la realiza, observamos que esta preferencia a auto-interrumpir el turno de habla propio, cuando se origina una situación de habla simultánea, es más frecuente cuando el protagonista de esta situación comunicativa es un adulto y no un niño. Esto puede deberse a que, como hemos mencionado con anterioridad, los niños que conforman nuestro compendio de datos se encuentran en las primeras etapas de su desarrollo infantil en el que están aprendiendo todavía cómo funcionan ciertas habilidades socio-comunicativas.

Por lo tanto, no es de extrañar, que aún no dominen a la perfección las prácticas conversacionales y las habilidades comunicativas necesarias para detectar el hecho de que cuando dos hablantes emiten simultáneamente un turno de habla se produce una transgresión conversacional que dificulta la comprensión y pone en riesgo un desarrollo fluido de la interacción. En los siguientes fragmentos de conversaciones -ejemplos 28 y 29 –ilustraremos el comportamiento conversacional que hemos explicado a lo largo de este apartado.

Ejemplo 28. Cese del turno del hablante ante un episodio de habla simultánea

Vite/vit4_03b.cha": line 16. JOR|3;3.24/ XAC|3;8.28/ XUN|3;2.14
*ANC: y para qué se usa el cepillo de dientes?
***JOR: pues mi cepillo es <muy [/] muy> [>] +/.**
***XUN: <pa(ra) lavar con la lengua xxx> [<] pero yo no me la lavo .**
%act: hace el gesto de cepillarse los dientes
*ANC: y por qué no?
*XUN: porque no me gusta a mí me pica.

Ejemplo 29. Cese del turno del hablante ante un episodio de habla simultánea

Breogán/bre4_08b.cha": line 21. ALB|2;8.15/ CLA|2;10.14/ UEL|3;5.27/ GON|3;4.03/ AND|3;2.14/ BER|3;1.23
*PIL: e a quen lle gustan os helados de fresa ?
*CLA: a mí !
*UEL: a mí !
*PIL: ah (.) a mín gústanme os de chocolate .
***UEL: y a mi <me gustan> [>] +/.**
***BER: <me gustan> [<] de café !**

En ambos ejemplos comprobamos cómo JOR –ejemplo 28- y UEL –ejemplo 29-, en el momento en el que alguno de sus compañeros se autoselecciona -sin esperar la llegada del próximo lugar relevante para la transición-, auto-interrumpen su producción verbal, solapando así las palabras que estos estaban emitiendo. Como consecuencia, los hablantes –JOR y UEL- no llegan a completar su intervención. De este modo, los interlocutores que se han autoseleccionado -XUN y BER- han iniciado un episodio de habla simultánea, consiguiendo que su turno verbal triunfase frente al emitido por sus compañeros que estaban ejerciendo su derecho de palabra en ese instante.

6.1.4 Los solapamientos en diversos contextos comunicativos

Uno de los pilares centrales del presente trabajo ha sido la intención de observar qué ocurre con los fenómenos conversacionales que hemos analizado en relación a los distintos contextos comunicativos que surgían durante las sesiones de grabación de los datos. A este respecto, a lo largo de este apartado, vamos a mostrar qué acontece con los episodios de habla simultánea producidos en los 5 tipos distintos de actividades que constituyen nuestros datos –descripción, narración, juegos, conversación espontánea e identificación-. Para ello, iremos presentando los resultados derivados del estudio de cada una de las situaciones estudiadas para, finalmente, contrastar en conjunto las peculiaridades que caracterizan cada una de ellas.

6.1.4.1 Los solapamientos en los episodios de descripción

Si centramos nuestra atención exclusivamente en los fenómenos de habla simultánea que ocurren durante los episodios en los que los niños y adultos participan en tareas de descripción de láminas o cuentos, encontramos 48 ejemplos de casos de turnos realizados en contexto de solapamiento -40 producidos por niños y 8 por adultos-. Por una parte, de los 8 turnos emitidos por los adultos en el transcurso de esta actividad, 7 de ellos corresponden a situaciones en las que el participante al que la situación de habla simultánea le era dirigida resultaba ser un menor. En estos supuestos, un 42,86% de los ejemplos de este tipo resulta ser casos de solapamientos parciales, mientras que, un 57,14% son de tipo total.

Por otro lado, de la suma de turnos emitidos por los niños en los contextos de habla simultánea, comprobamos que 40 ejemplos de este tipo -un 62,50%- pertenecen a episodios en

los que el interlocutor, cuyo turno resultaba afectado, era un igual. Por su parte, el 37,50% restante son casos de ejemplos en los que los niños solapan el turno emitido por un adulto.

Con respecto a si la autoselección del hablante que inicia el fenómeno de habla simultánea se producía durante el transcurso de la producción verbal de otro participantes o si, por lo contrario, este hecho acontecía a través de la autoselección de dos o más hablantes en un mismo momento de la interacción, hemos apreciado que el 32,50% de las veces ocurrían casos de lo que hemos denominado solapamiento de tipo parcial, mientras que, el 67,50% restante se corresponde con ejemplos de solapamientos totales.

En lo que concierne a la relación entre el tipo de interlocutor afectado por el solapamiento iniciado por los niños y las circunstancias relativas al momento en el que se origina este episodio de habla simultánea, obtuvimos los siguientes datos –ver tabla 6-.

Tabla 6. Solapamientos en los episodios de descripción por tipología

Tipo de solapamiento	Turno emitido por un niño en el que el participante solapado es un igual	Turno emitido por un niño en el que el participante solapado es un adulto
Totales	21 (52,50%)	6 (15%)
Parciales	4 (10%)	9 (22,50%)

Como acabamos de apreciar en la tabla 6, más de la mitad de turnos producidos por niños, en contextos de habla simultánea, son casos en los que el interlocutor cuyo turno resultaba solapado es un igual y, además, ocurrían como consecuencia directa de la autoselección de dos o más hablantes en un mismo lugar relevante para la transición. Sin embargo, vemos que, en los momentos en los que un adulto es la persona afectada por el solapamiento, estos fenómenos se muestran con mayor frecuencia cuando la autoselección por parte del niño se produce una vez el adulto ya ha iniciado su intervención.

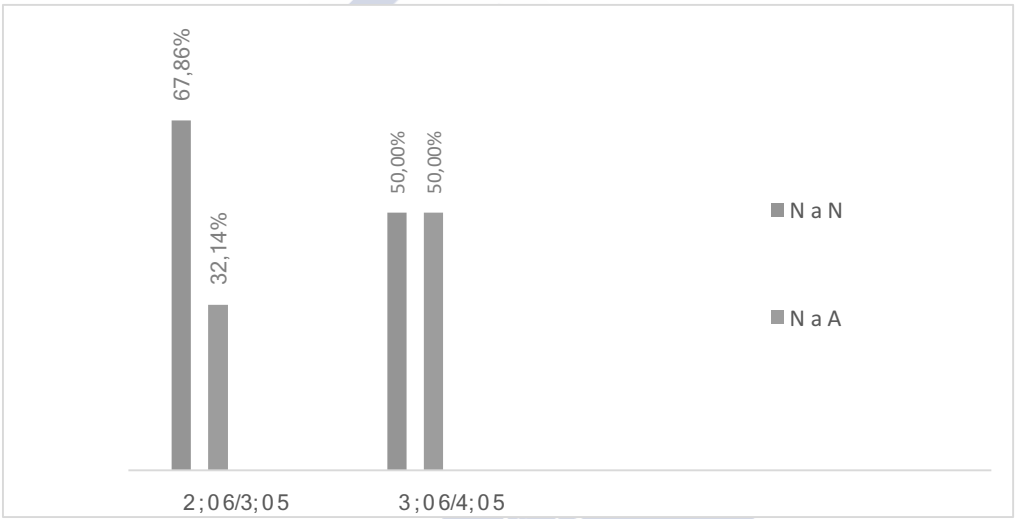
Estos datos nos impulsan a pensar que los episodios de habla simultánea producidos durante esta actividad presentan pueden presentar esta distribución por una serie de razones ligadas a la naturaleza propia de las tareas de descripción. En otras palabras, consideramos que esto puede deberse a que, durante estos episodios, los adultos utilizan fundamentalmente preguntas para elicitar la participación de los niños sobre qué veían estos en el material empleado. Como consecuencia a estas preguntas generales, realizadas por las investigadoras, los niños se iban autoseleccionando para emitir sus respuestas y, muchas veces, lo hacían, antes de que el adulto finalizase su intervención y en el mismo momento de la conversación en el que lo hacían el resto de sus compañeros con la intención de ser los primeros en responder.

Ante estos resultados, hemos querido examinar qué ocurría al respecto en las distintas franjas de edad estudiadas. Como hemos mencionado en apartados anteriores, cuando analizamos los datos, estos fueron divididos en diferentes clases de actividades que se desarrollaron durante la recogida de los datos. No obstante, en varias ocasiones, el número de

ejemplos encontrados de un determinado fenómeno no era suficiente como para realizar un análisis cuantitativo basado en los criterios utilizados hasta el momento, es decir, una segmentación del total del periodo de edad estudiado en 4 estadios compuestos por intervalos de 6 meses.

Para salvar este inconveniente, cada vez que nos encontramos ante este supuesto, decidimos llevar a cabo una nueva fragmentación del total del tramo de edad analizado en la que hallásemos únicamente 2 franjas que abarcasen periodos de un año de duración cada una –de los 2;06 a los 3;05 y de los 3;06 a los 4;05 años-. Los datos obtenidos en cada una de estas horquillas, en lo que concierne a los episodios de descripción, son los que mostramos en el gráfico de la figura 52.

Figura 52. Porcentajes de solapamientos según la franja de edad de los niños en los episodios de descripción

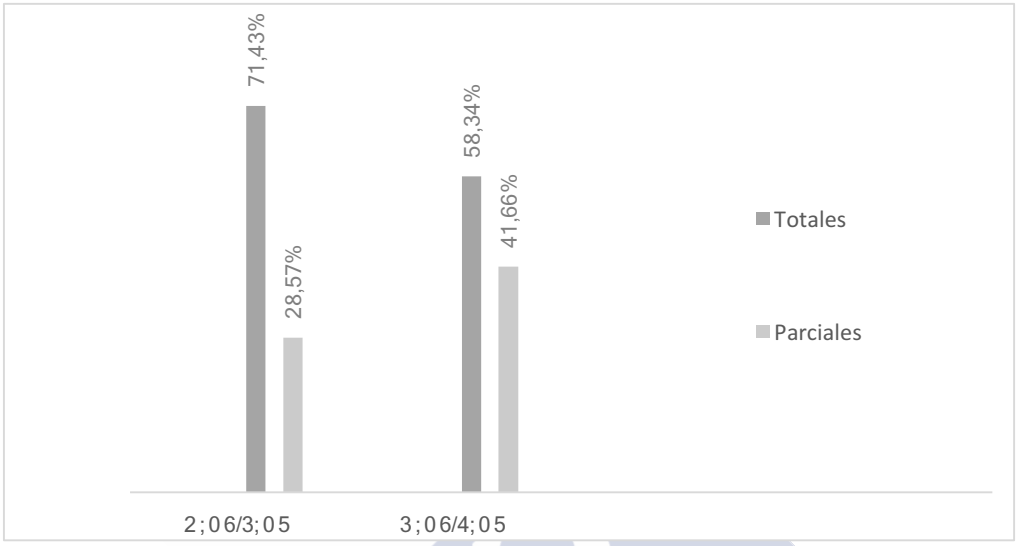


Como podemos apreciar en el tramo de edad que va desde los 2;06 a los 3;05 años, los niños realizan muchos más episodios de habla simultánea cuando el interlocutor cuyo turno resulta solapado es un igual y no un adulto. Sin embargo, en el periodo que abarca de los 3;06 a los 4;05 años de edad, nos encontramos con el hecho de que los niños solapan en la misma proporción a interlocutores adultos que a niños. En otros términos, mientras que en el segundo estadio de edad no existía diferencia entre la cantidad de casos de habla simultánea realizados por los niños cuando estos estaban dirigidos a un igual y a un adulto, en el primer estadio, la disparidad entre ambos tipos llega a alcanzar un 35,72%, siendo esta más abundantes cuando estos se producían entre iguales.

Por otra parte, en lo que respecta a la clase de solapamiento –totales o parciales- podemos ver que los solapamientos totales son más frecuentes en las dos horquillas de edad examinadas. No obstante, cuando los participantes infantiles que realizaban estos solapamientos se encontraban en el periodo de edad que incluye de los 3;06 a los 4;05 años, la diferencia

numérica que existe entre la producción de solapamientos totales y parciales es llamativamente inferior que en estadio que abarca de los 2;06 a los 3;05 años de edad, llegando casi a equipararse en la etapa más tardía –figura 53-.

Figura 53. Porcentajes de solapamientos según su tipología y la franja de edad en los episodios de descripción



6.1.4.2 Los solapamientos en los episodios de narración

Las narraciones han sido otra de las actividades principales que conforman los diversos contextos comunicativos en los que participan los sujetos que componen nuestros datos. Durante el desarrollo de las tareas de narración de cuentos, historias o películas, encontramos 64 situaciones de habla simultánea. Un total de 49 –el 76,56%- fueron iniciadas por niños y, en los 15 casos restantes –el 23,44%-, la persona que comenzaba el solapamiento era un adulto.

En cuanto a qué porcentaje de los mismos resulta ser de tipo total o parcial, hemos comprobado que un 37,50% de estos ejemplos de habla simultánea cumple las características de los solapamientos parciales y el otro 62,50% de ellos resulta ser de la clase de solapamientos totales. Ahora bien, los datos reflejan que la mayoría de los fenómenos de habla simultánea que se produjeron durante las actividades de narración son realizados por los niños.

Además, estos ocurren mayoritariamente en situaciones causadas por la selección simultánea de dos o más participantes en el momento en el que se produce un lugar relevante para la transición de turnos durante el intercambio conversacional. Con el propósito de seguir indagando al respecto, procederemos a desglosar los datos, teniendo en cuenta el tipo de interlocutor cuya intervención resulta ser solapada por la de otro participante.

De los turnos emitidos por adultos, en el 100% de los casos, el hablante que resulta afectado por el solapamiento es un niño. Concretamente, 7 ocasiones –un 46,67% de los casos- se corresponden con episodios de habla simultánea que ocurren una vez que el participante que

ejerce la palabra ya ha comenzado su intervención. Por otra parte, el 53,33% restante –8 casos- son solapamientos totales que surgen como resultado de la selección simultánea de dos hablantes en un mismo punto temporal de la interacción. En lo que concierne a los resultados derivados del análisis de los turnos producidos por los niños, hemos hallado la siguiente distribución de datos –ver tabla 7-.

Tabla 7. Solapamientos por tipología en los episodios de narración

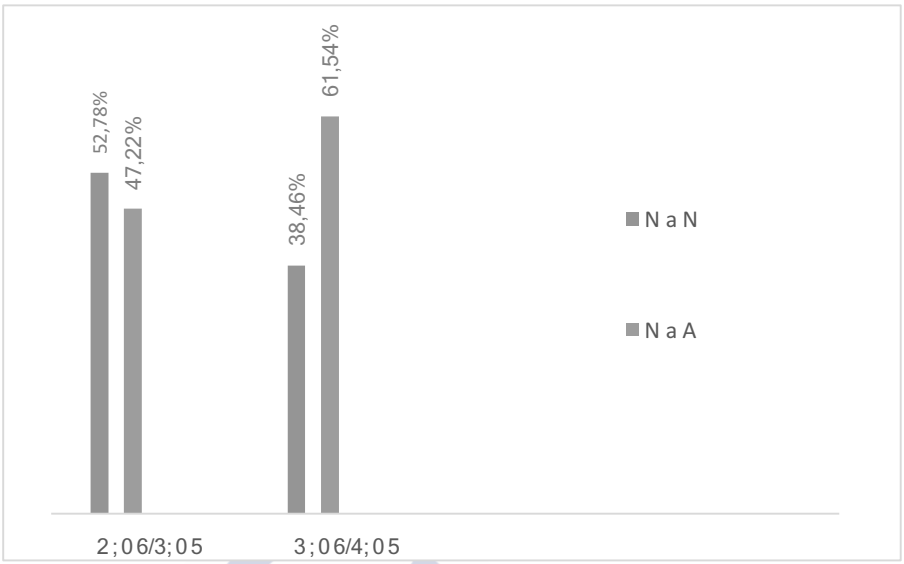
Tipo de solapamiento	Turno emitido por un niño en el que el participante solapado es un igual	Turno emitido por un niño en el que el participante solapado es un adulto
Totales	15 (30,61%)	17 (34,69%)
Parciales	9 (18,37%)	8 (16,33%)

Como podemos ver en la tabla 7, en este tipo de actividad no existe casi diferencia entre la cantidad de solapamientos iniciados por los niños cuando el interlocutor, cuya emisión resulta solapada, es un igual o un adulto. Esta disyuntiva ocurre tanto en las situaciones en las que los casos de habla simultánea se originan a raíz de la autoselección simultánea de varios hablantes en un mismo momento de la interacción –solapamientos totales-, como en los fenómenos de solapamientos iniciados una vez el hablante que se encontraba ejerciendo la palabra ya había dado comienzo a su participación verbal –solapamientos parciales-.

En ambas circunstancias, no observamos una distinción destacable en relación al tipo de participante que resulta perjudicado por el episodio de solapamiento originado por parte de un participante infantil. Aun así, comprobamos que, durante este tipo de actividad, los solapamientos emitidos por los niños y dirigidos a un adulto son un poco más frecuentes dentro de la categoría de los solapamientos totales y, menos habituales, cuando estos resultan ser solapamientos parciales. No obstante, cuando estamos ante casos en los que la persona cuyo turno resulta solapado por otro niño es un participante infantil, acontece justamente de forma inversa.

Por último, hemos querido examinar también este aspecto en relación a los dos grupos de edad estudiados –de los 2;06 a los 3;05 y de los 3;06 a los 4;05 años-. Para ello, mostramos a continuación un gráfico -figura 54- que recoge esta información de manera detallada.

Figura 54. Porcentajes de solapamientos producidos por los niños según las franjas de edad en las secuencias de narración



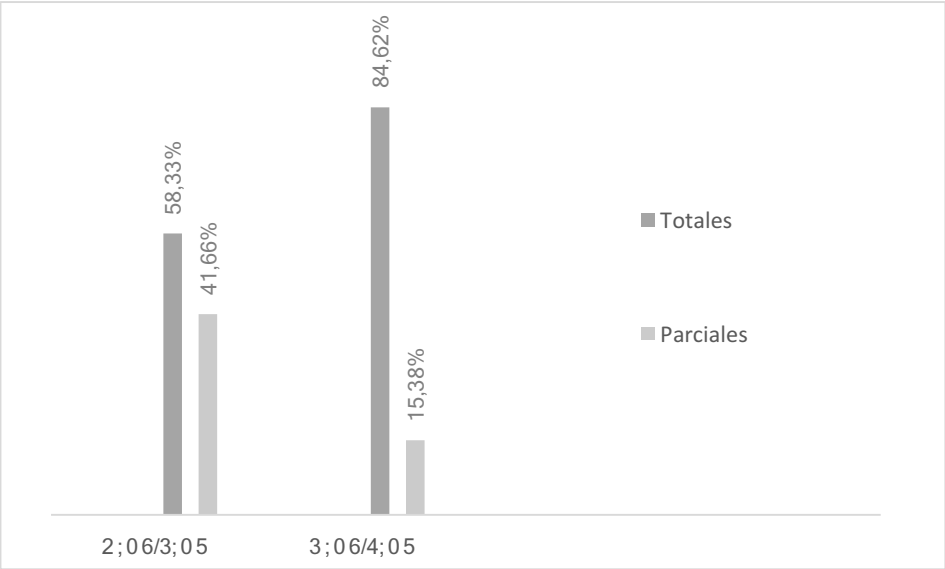
Si nos detenemos a mirar los datos, comprobaremos que, en los episodios de narración, los turnos originados en contexto de solapamientos que son emitidos por niños y están dirigidos a otro menor disminuyen a medida que aumenta la edad de los mismos. Es decir, en el periodo que abarca de los 2;06 a los 3;05 años de edad, este tipo de caso es mucho más frecuentes que en la franja de edad que va de los 3;06 a los 4;05 años. Por lo cual, los resultados desvelan que en el primer periodo de edad hay una ligera preferencia, por parte de los niños, a solapar turnos realizados por iguales frente a los turnos emitidos por los adultos en este tipo de actividad.

No obstante, en el segundo estadio ocurre precisamente lo contrario. Las situaciones de habla simultánea son mucho más abundantes cuando el interlocutor, cuya emisión es solapada, resulta ser un adulto y no otro participante infantil. En cuanto a los tipos de solapamientos que encontramos, según las distintas edades de los niños de la muestra, observamos que, en ambos intervalos de edad, los solapamientos totales son la categoría predominante si los comparamos con los de tipo parcial. Sin embargo, cuando examinamos lo que ocurre con los solapamientos parciales, comprobamos que estos son muchos más comunes en la primera franja de edad estudiada -cuando los niños tienen entre 2;06 y 3;05 años-.

En definitiva, a pesar de que los solapamientos de tipo total son mayoritarios en los dos grupos de edad analizados, comprobamos, con la información recogida en el gráfico, que la diferencia numérica que existe entre los solapamientos totales y parciales producidos por los niños durante el primer estadio de edad es mucho más ajustada que en el segundo tramo. Concretamente, cuando los niños que protagonizaban los episodios de habla simultánea se sitúan en la etapa que va de los 2;06 a los 3;05 años, la distinción cuantitativa que detectamos entre ambos tipos de solapamientos es de un 16,67%, mientras que, cuando estos tienen edades comprendidas entre los 3;06 y los 4;05 años, la diferencia entre la cantidad de solapamientos

de ambas clases es mucho mayor –un 69,24%-, tal y como se muestra en el siguiente gráfico –figura 55-.

Figura 55. Porcentajes de solapamientos totales y parciales según franjas de edad en las secuencias de narración



6.1.4.3 Los solapamientos en los episodios de juegos

Los fenómenos de habla simultánea que se produjeron durante las sesiones de juegos recogidas en las grabaciones fueron un total de 39 -32 casos iniciados por niños (82,05%) y 7 por adultos (17,94%)-. En cuanto a lo que concierne al momento en el que los hablantes se seleccionan para tomar el turno de palabra y se produce una situación de habla simultánea, los datos demuestran que poco más de la mitad de los solapamientos que tienen lugar durante esta actividad son de tipo total, ya que estos alcanzan un 56,41% -22 ejemplos-. Por su parte, los solapamientos de tipo parcial representan el 43,58% -17 casos- restante.

A continuación, nos centraremos en las diferencias existentes en relación a las características de los solapamientos realizados por adultos y por niños. De todos los casos de habla simultánea emitidos por las investigadoras, el interlocutor cuyo turno resultaba solapado es siempre un niño. Concretamente, las adultas realizan solapamientos parciales en un 42,86% -3 ejemplos- de los casos. El 57,14% -4 ejemplos- de los fenómenos restantes que cumplen con estas características se corresponde con solapamientos de tipo total.

Por otro lado, los episodios de habla simultánea que producían los niños estaban dirigidos en la misma proporción tanto a niños como a adultos, puesto que el 50% de los casos en los que un niño emitía un turno en el que se solapaba la intervención de otro interlocutor, este resultaba ser un igual. Del mismo modo, el otro 50% de las veces que esto ocurría, el perjudicado por el fenómeno de habla simultánea era un adulto. La tabla nº 8 recoge estos resultados de forma más clara.

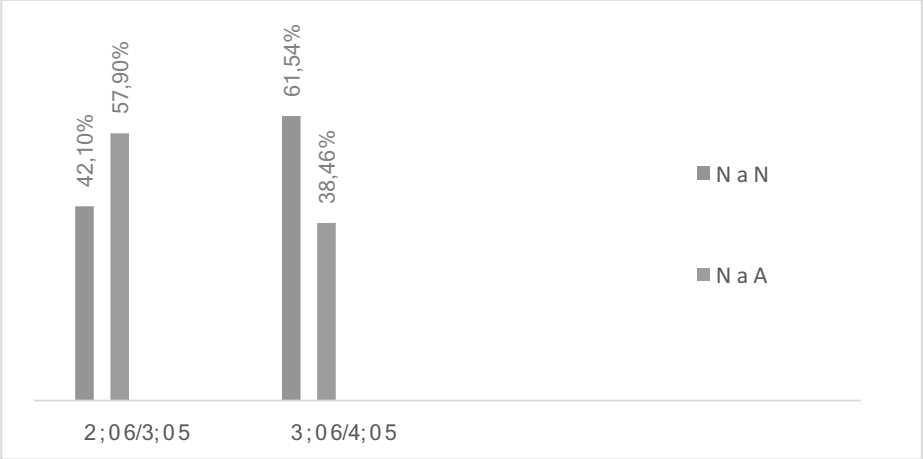
Tabla 8. Solapamientos según tipología en los episodios de juegos

Tipo de solapamiento	Turno emitido por un niño en el que el participante solapado es un igual	Turno emitido por un niño en el que el participante solapado es un adulto
Totales	12 (37,50%)	6 (18,75%)
Parciales	4 (12,50%)	10 (31,25%)

Como podemos apreciar, los niños realizan un mayor número de solapamientos totales en general, aunque, cuando su interlocutor es un igual, estos resultan mucho más abundantes que cuando el participante cuya intervención resulta solapada por la de un niño es un adulto. Sin embargo, ocurre lo contrario si analizamos los solapamientos de tipo parcial. Como muestran los datos de la tabla, los fenómenos de este tipo son más habituales cuando el niño solapa la intervención de un adulto que cuando lo hace ante la de otro participante infantil.

Ahora bien, ¿qué ocurre en los distintos estadios de edad estudiados en relación a este fenómeno durante las sesiones de juegos? La respuesta a este interrogante la tenemos en el siguiente gráfico –figura 56-.

Figura 56. Porcentajes de solapamientos por franja de edad en los episodios de juegos



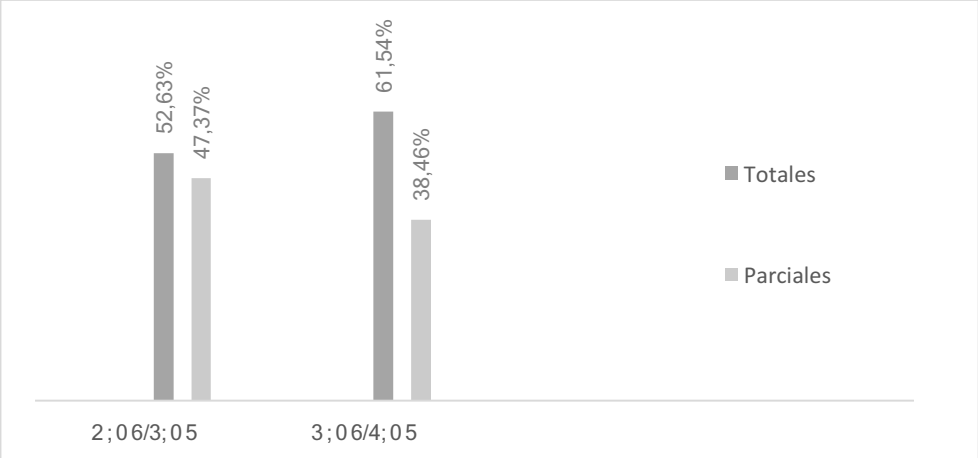
Los resultados muestran que, en el primer periodo de edad analizado, los niños solapan en más ocasiones las emisiones de un interlocutor adulto que las de un igual, aunque la diferencia numérica entre ambas situaciones no llega a ser muy elevada. No obstante, en el estadio que abarca de los 3;06 a los 4;05 años, ocurre lo contrario. Es decir, vemos que durante este tramo de edad los niños producen un mayor número de casos de habla simultánea cuando el participante, cuyo turno resulta solapado, es un igual y no un adulto.

Aun así, la diferencia entre los porcentajes de las dos franjas de edad, en cuanto a los distintos tipos de interlocutores cuyas intervenciones se ven afectadas por un turno de habla simultánea emitido por un menor, resulta ser mayor en el segundo estadio. Esto se debe a que,

en el tramo que abarca de los 2;06 a los 3;05 años, la diferencia cuantitativa entre los porcentajes de los distintos tipos es de un 15,80%, mientras que, en el periodo que va de los 3;06 a los 4;05 años es del 23,08%.

Asimismo, en lo que concierne a la distribución de los casos de solapamientos totales y parciales realizados por los hablantes infantiles, podemos apreciar que los solapamientos totales aumentan cuando los niños se encuentran en una etapa de edad más tardía y los de tipo parcial disminuyen mientras mayor es la edad de los mismos –figura 57-.

Figura 57. Porcentajes de solapamientos según tipología por franja de edad en los episodios de juegos



Si centramos nuestra atención en cada una de las franjas estudiadas, comprobamos que, entre los 2;06 y los 3;05 años, los niños emiten casi la misma cantidad de solapamientos derivados de la selección simultánea de varios hablantes en un mismo lugar relevante para la transición, que de aquellos que se producen como consecuencia de la autoselección de un participante que empieza a emitir su turno sin que la persona que ejerce su derecho a habla haya finalizado su intervención. A pesar de ello, los solapamientos totales son levemente superiores en este primer periodo. Con respecto a la etapa que va de los 3;06 a los 4;05 años de edad, sí se observa una clara preferencia por parte de los niños a realizar mayoritariamente solapamientos de tipo total, frente a los clasificados como solapamientos parciales.

6.1.4.4 Los solapamientos en los episodios de conversación espontánea

Los episodios de habla simultánea que identificamos en las secuencias de conversaciones espontáneas recogidas en nuestros datos son un total de 214. Concretamente, hemos detectado 168 -el 78,50%- casos iniciados por niños y 46 ejemplos, el 21,50%, emitidos por adultos. De estos 214 turnos realizados por los participantes en contexto de solapamiento, el 46,26% -99 casos- equivale a solapamientos parciales y el 53,48% -115 ejemplos- restante son de tipo total. Tras esta descripción cuantitativa general, presentaremos los datos pertenecientes a aquellas

situaciones en las que el adulto era el participante que se autoseleccionaba y emitía una intervención que generaba un contexto de solapamiento.

Las investigadoras que interactuaron con los niños produjeron 46 turnos de habla simultánea. El 65,22% -30 ejemplos- de los mismos ocurre cuando el interlocutor cuyo turno resulta solapado es un menor. Exactamente, 14 casos -un 30,43%- de estos solapamientos equivalen a lo que denominamos solapamientos parciales y 16 -un 34,78%- de ellos son solapamientos totales. Por otra parte, el 34,78% -16 ejemplos- de los episodios son turnos emitidos por las investigadoras en las que el participante afectado por el solapamiento es otro adulto. De este grupo, 9 casos –un 19,57%- resultan ser de tipo parcial y otros 7 –un 15,22%- se corresponden con solapamientos totales. En lo que respecta a los fenómenos en los que el hablante que realizaba el episodio de habla simultánea es un menor, obtuvimos los datos que presentamos en la siguiente tabla – ver tabla nº 9-.

Tabla 9. Solapamientos por tipología en los episodios de conversación espontánea

Tipo de solapamiento	Turno emitido por un niño en el que el participante solapado es un igual	Turno emitido por un niño en el que el participante solapado es un adulto
Totales	64 (38,10%)	28 (16,67%)
Parciales	41 (24,40%)	35 (20,83%)

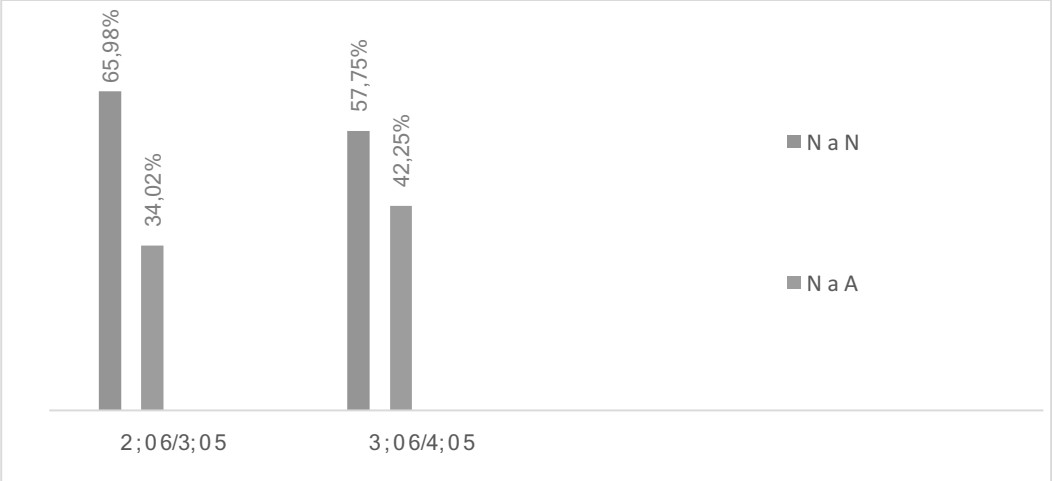
Si prestamos atención a la tabla de resultados, podemos comprobar que la mayoría –el 62,50%- de los episodios de solapamiento producidos por los niños son casos en los que la persona cuyo turno resulta solapado es un igual, es decir, otro niño. Por lo tanto, el 37,50% de ocasiones restantes son turnos en los que el interlocutor afectado por el solapamiento resulta ser un adulto.

Por otro lado, también observamos que la cantidad de solapamientos totales y parciales producidos por los hablantes infantiles no refleja una clara preferencia hacia alguna de las dos categorías en concreto, ya que, aunque es cierto que los solapamientos totales representan un poco más de la mitad –un 54,77%-, los parciales equivalen al 45,23% de los casos. Es decir, nos encontramos ante datos muy igualados a nivel cuantitativo.

No obstante, lo que sí podemos apreciar es que la mayoría de fenómenos de habla simultánea emitidos por los niños son situaciones en las que dos o más menores se seleccionan exactamente en el mismo lugar relevante para la transición entre turnos conversacionales, mientras que, la opción menos habitual resultó ser la de aquellos casos en los que, ante el supuesto de autoselección simultánea en un mismo punto de la interacción, los participantes que tomaron la palabra a la vez son un niño y un adulto.

Por último, quisimos explorar qué ocurría en relación a estos resultados en las diversas franjas de edad que examinamos. Con esa intención, elaboramos el siguiente gráfico –figura 58- que recoge los datos derivados de nuestro análisis.

Figura 58. Porcentajes de solapamientos según franja de edad en los episodios de conversación espontánea

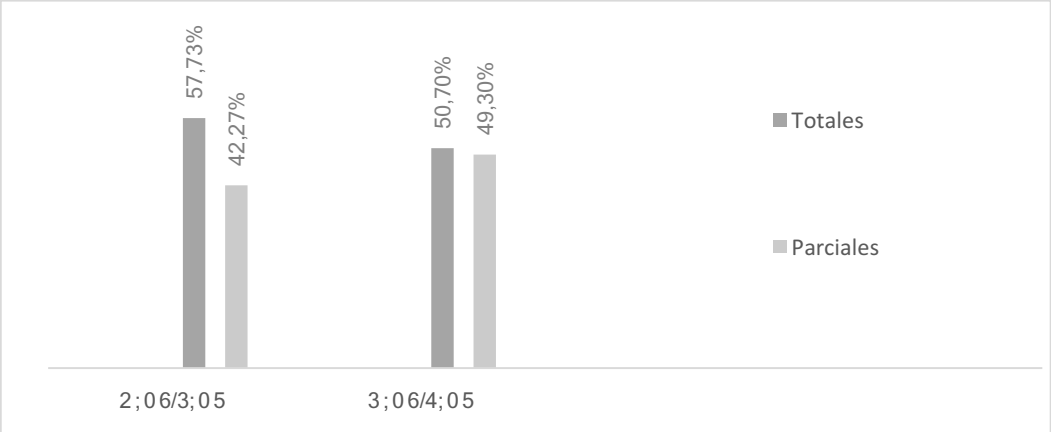


Como podemos apreciar en la figura, durante los episodios de conversación espontánea de la muestra, los casos en los que se produce un fenómeno de habla simultánea, en los que un niño solapa el turno de un igual, son más habituales en ambas franjas de edad, si los comparamos con los solapamientos en los que el interlocutor afectado por el turno de habla simultánea es un adulto.

Sin embargo, observamos cómo, en el segundo tramo de edad, cuando los niños tienen edades que oscilan entre los 3;06 y los 4;05 años, la diferencia entre la cantidad de solapamientos que estos realizan, en relación a los distintos tipos de interlocutores, se ve reducida. Para ser exactos, mientras que en el primer estadio los solapamientos que afectan emisiones producidas por niños son casi el doble de las que repercuten en las intervenciones de los adultos, en el segundo periodo analizado, la diferencia es solo de un 15,50%.

Por otra parte, también nos encontramos con que, al comparar el total de casos de solapamientos de tipo total y parcial, los primeros resultan ser predominantes al equipararlos con los segundos en ambos grupos de edad. Aun así, no podemos obviar el hecho de que, cuando los niños se encuentran en etapas más tardías, la diferencia cuantitativa que existe en el primer estadio de edad entre la producción de ambos tipos de solapamientos disminuye notablemente, llegando casi a producirse una equiparación entre las cifras –ver gráfico de la figura 59-.

Figura 59. Porcentajes de solapamientos según tipología y por franja de edad en los episodios de conversación espontánea



6.1.4.5 Los solapamientos en los episodios de identificación

En los episodios de identificación que encontramos en los datos de la muestra hemos detectado un total de 292 ocasiones en los que los participantes emitían un turno en contexto de solapamiento. La gran mayoría de los casos, un 82,19% -240 ejemplos-, eran intervenciones producidas por los niños, mientras que, la minoría, el 17,80% -52 ejemplos- restante, se corresponde con producciones verbales de adultos. De estos 292 ejemplos de habla simultánea, 190 –el 65,06%- son casos de solapamientos totales y 102 –el 34,93%- equivalen a solapamientos parciales.

En cuanto a las características que presentan estos fenómenos cuando el hablante que los emite es un adulto, hallamos los siguientes resultados. El 15,39% -8 ejemplos- de los 52 solapamientos iniciados por las investigadoras tienen lugar cuando el hablante cuyo turno resultó afectado por el solapamiento es otro adulto. Concretamente, dentro de este grupo, el 9,62% -5 ejemplos- de estos episodios equivale a solapamientos de tipo total y un 5,77% -3 casos- a los categorizados como parciales.

Por otra parte, el 84,61% -44 ejemplos- de casos de habla simultánea protagonizados por las investigadoras ocurría cuando la persona a la que el turno le era solapado resultaba ser un niño. A este respecto, el 51,92% -27 ejemplos- son solapamientos totales y el otro 32,69% -17 ejemplos- son casos de solapamientos parciales. En lo referente a las particularidades que presentan los turnos realizados en contexto de habla simultánea emitidos por los hablantes infantiles durante los episodios de identificación, la tabla nº 10 nos muestra la información pertinente.

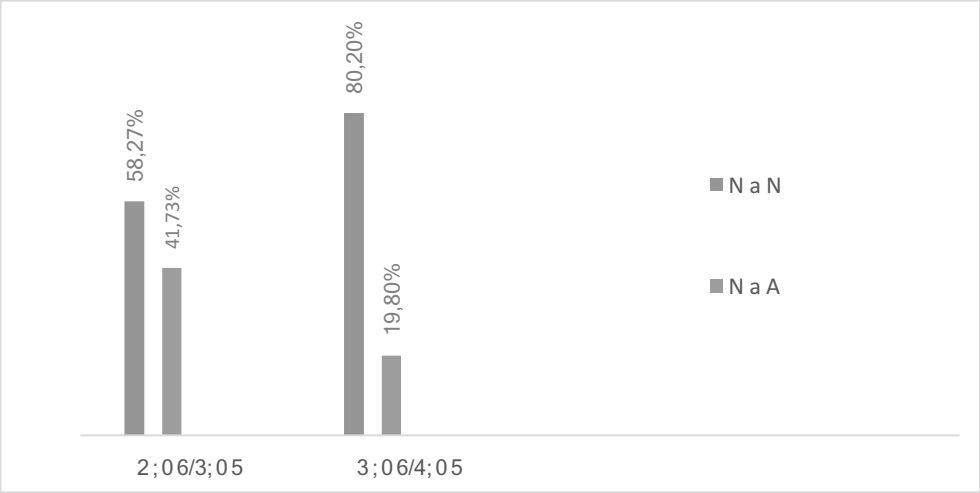
Tabla 10. Solapamientos por tipología en los episodios de identificación

Tipo de solapamiento	Turno emitido por un niño en el que el participante solapado es un igual	Turno emitido por un niño en el que el participante solapado es un adulto
Totales	129 (53,75%)	29 (12,08%)
Parciales	33 (13,75%)	49 (20,42%)

Más de la mitad de los fenómenos de habla simultánea iniciados por los niños son casos en los que dos o más menores se seleccionan simultáneamente en un mismo instante de la conversación, es decir, solapamientos totales entre iguales. Sin embargo, observamos que las situaciones en las que ocurren solapamientos totales en los que el participante cuyo turno resulta solapado es un adulto, resultan ser las menos frecuentes en este tipo de contexto comunicativo.

Además, el 67,50% de los episodios de habla simultánea realizados por los niños se corresponde con los ejemplos en los que el interlocutor afectado por el solapamiento es un igual, frente al 32,50% de las veces en las que un adulto resulta ser el interlocutor perjudicado. En esta misma línea, apreciamos la preferencia que tienen los niños a realizar solapamientos totales durante el desarrollo de las tareas de identificación, puesto que, el 65,83% de estos fenómenos son de esta clase y el 34,17% restante equivale a los de tipo parcial. Tras haber analizado los datos generales de las emisiones producidas por los niños, pasaremos a examinar la información pertinente a los dos grupos de edad estudiados.

Figura 60. Porcentajes de solapamientos por franja de edad en los episodios de identificación

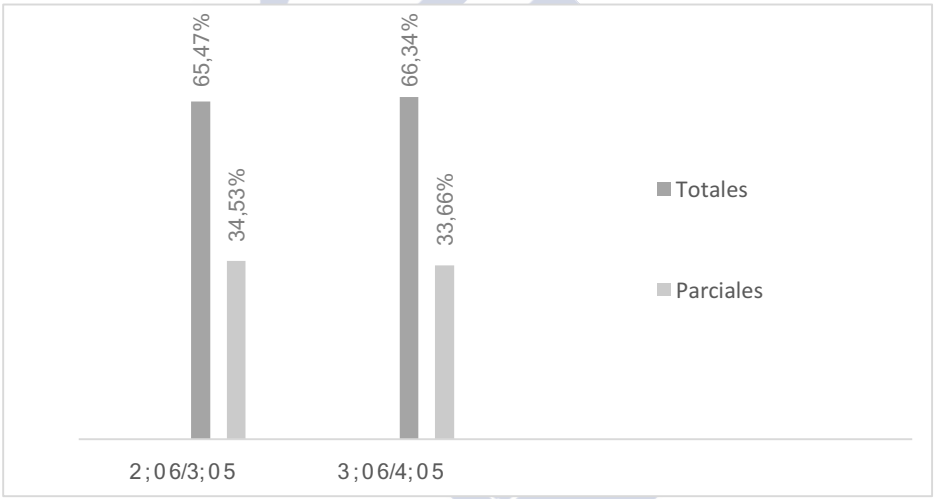


Si observamos las cifras recogidas en el gráfico –figura 60-, nos damos cuenta de que, como ya hemos apuntado, las intervenciones de los niños en las que se solapa la emisión de un igual son las más abundantes en ambas franjas de edad. Pero, no solo esto, sino que también

comprobamos que, en el periodo que abarca de los 3;06 a los 4;05 años, la cantidad de este fenómeno aumenta exponencialmente, si tomamos como referencia las cifras del primer tramo.

Por otra parte, ocurre todo lo contrario con los casos de habla simultánea en los que la persona afectada resulta ser un participante adulto, ya que, mientras más edad tienen los hablantes infantiles, menor es el número de situaciones en las que las intervenciones realizadas por las investigadoras resultan ser las solapadas. Además, los datos del gráfico –figura 61- ponen en evidencia cómo aumenta la disparidad entre la cantidad de turnos de habla simultánea protagonizados por los niños, en los dos periodos de edad examinados, cuando estos son dirigidos a interlocutores adultos e iguales. Es decir, mientras que en la primera horquilla de edad la diferencia entre ambos tipos de solapamientos es solo de un 13,54%, en la segunda etapa, llega a haber una diferencia de un 60,40% entre ambas categorías.

Figura 61. Porcentajes de solapamientos según tipología y por franja de edad en los episodios de identificación



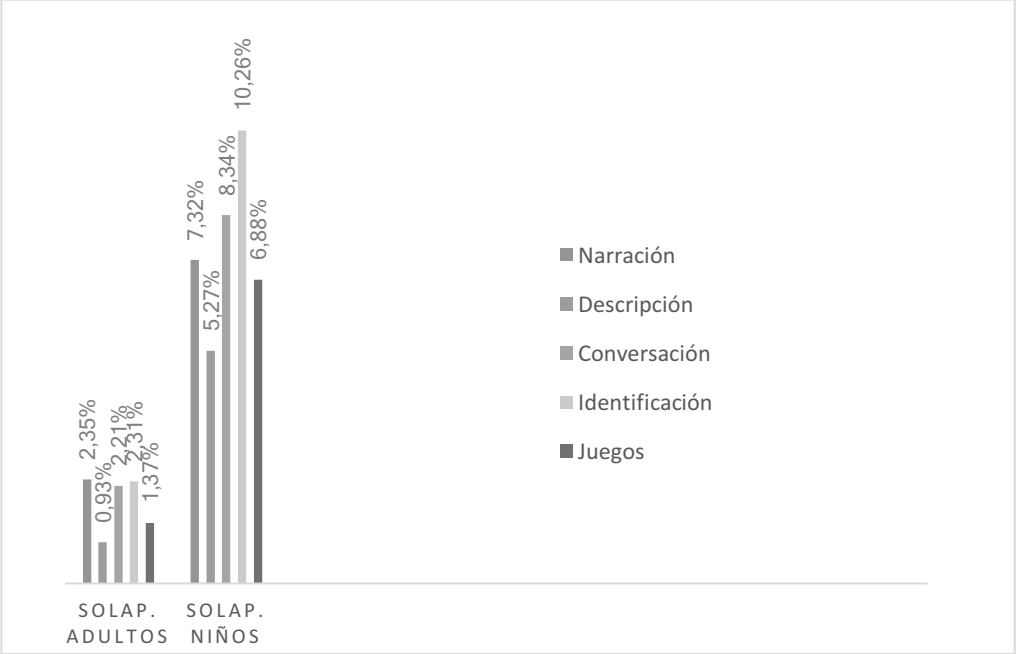
En cuanto a la clasificación de los solapamientos según el lugar de la interacción en el que estos se originan, vemos que, a pesar de que los solapamientos totales son los más abundantes en ambos estadios de edad, las cifras de la frecuencia de aparición de las dos clases de este fenómeno conversacional son muy similares en los dos grupos de edad estudiados. En otras palabras, la diferencia numérica que existe entre la producción que los niños protagonizan en ambas categorías de solapamientos aumenta apenas un 1,74% en el segundo grupo de edad, con respecto a los resultados obtenidos en el primero.

6.1.4.6 Contrastando los resultados de los solapamientos en las actividades analizadas

Una vez hemos presentado cada uno de los resultados obtenidos tras el análisis de los casos de habla simultánea encontrados en los cinco contextos comunicativos que tienen lugar durante las interacciones que conforman la muestra, hemos querido observar qué diferencias o

similitudes apreciamos en los datos derivados del análisis de las distintas actividades. Para ello, hemos elaborado una serie de gráficos que recopilan esta información.

Figura 62. Frecuencia normalizada de la producción de solapamientos realizados por niños y adultos en los distintos contextos comunicativos



La información recogida en la figura 62 indica la frecuencia normalizada de la producción de solapamientos que, tanto los niños como los adultos, emitieron en las diferentes actividades en las que hemos segmentado la muestra. Para realizar este cálculo, hemos dividido el total de turnos producidos en contexto de habla simultánea que fueron realizados por cada uno de los distintos tipos de participantes –niños y adultos-, dentro de cada una de las cinco actividades estudiadas, entre la cantidad total de turnos –con y sin solapamiento- que los niños y los adultos habían emitido, nuevamente, en todas las actividades.

En primer lugar, empezaremos por desgranar qué ocurre con los casos de habla simultánea en los que el hablante que inicia el solapamiento es un adulto. A este respecto, comprobamos que la actividad donde este fenómeno presenta una mayor frecuencia de aparición es la de narración, seguidas de los episodios de identificación, conversación espontánea, juegos y descripción. Como podemos observar, en los tres contextos comunicativos en los que las investigadoras emitieron una mayor cantidad de turnos en contexto de habla simultánea –las narraciones, las identificaciones y las conversación espontánea-, la cifra de porcentajes de las frecuencias relativas resultó ser bastante similar.

En otros términos, no observamos una diferencia muy marcada entre los resultados cuantitativos obtenidos en los diversos tipos de contextos comunicativos, a excepción de los episodios que tuvieron lugar durante las actividades de descripción, cuya frecuencia de aparición es mucho más escasa que en el resto de los episodios estudiados.

Por otro lado, en aquellas ocasiones en las que son los niños los que protagonizan situaciones de habla simultánea, estas son más habituales en la siguiente serie de actividades -ordenadas de mayor a menor frecuencia-: identificación, conversación espontánea, narración, juegos y descripción. En este caso, sí pudimos confirmar que el porcentaje de la actividad en la que los niños realizan un mayor número de solapamientos de este tipo –identificación, con un 10,26%- destaca en relación a las cifras del resto de los contextos comunicativos que la siguen.

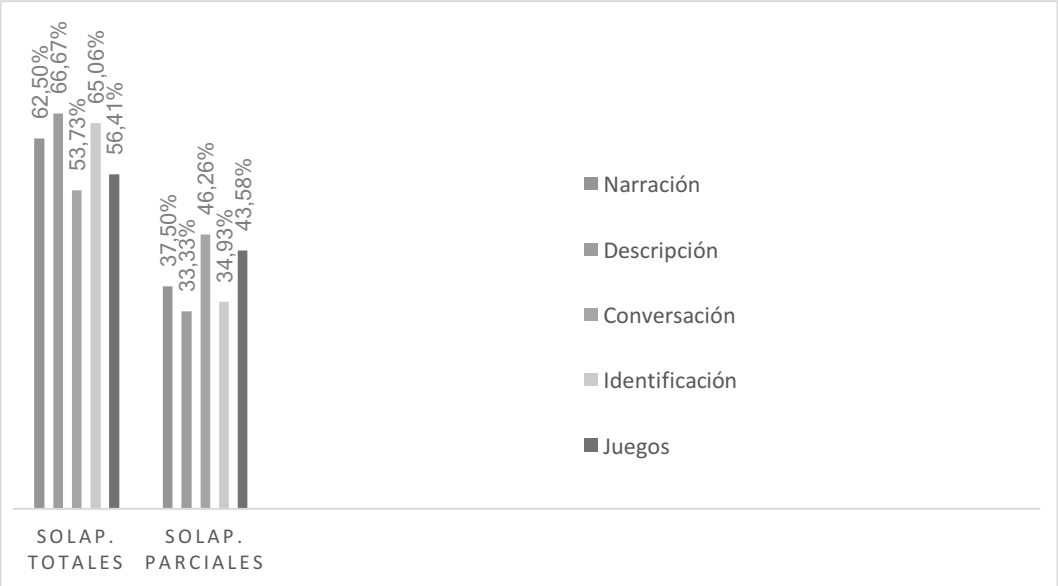
No obstante, si comparamos los datos de los turnos producidos por niños y adultos en contexto de solapamiento, apreciaremos la siguiente situación. Por una parte, a pesar de que no coincide el orden secuencial de las tres primeras actividades en las que despunta la producción de episodios de habla simultánea producidos por niños y adultos, estas clases de actividades resultan ser las mismas en ambos casos.

En otras palabras, esta situación ocurre tanto en los solapamientos emitidos por los niños, como en los realizados por las investigadoras. Del mismo modo, y esta vez incluso compartiendo el mismo orden secuencial de aparición, los fragmentos etiquetados como juego y descripción son las dos actividades en las que los solapamientos son producidos en menor medida por ambas clases de participantes.

Estos resultados nos llevan a concluir que la dinámica interaccional característica de cada uno de los distintos tipos de actividades que analizamos puede influir, en cierto modo, en el hecho de que los participantes realicen o no un mayor número de solapamientos. Por ejemplo, llama nuestra atención que las secuencias de narración, las cuales se caracterizan por ser episodios donde el adulto toma la iniciativa de forma recurrente dado que, especialmente en las primeras etapas, las narraciones son co-construidas entre estos y los niños, sean uno de los contextos comunicativos en los que las investigadoras realizasen un mayor número de solapamientos. Esto puede deberse a que estas introducían de forma continua turnos iniciativos buscando elicitar la participación de los niños.

Por su parte, en cuanto a los contextos en los que los niños realizan más episodios de habla simultánea, destacan aquellas actividades en las que se llevan a cabo tareas de identificación. Por lo cual, una vez más, podemos apreciar cómo la propia dinámica de la actividad, en este caso, los contextos competitivos en los que los adultos realizan preguntas y los niños tienen que proporcionar una respuesta en cuanto identifiquen la imagen contenida en el material que las investigadoras les muestran, repercute en la producción de episodios de habla simultánea protagonizados por los participantes implicados en estas, puesto que, es natural que en situaciones competitivas, en las que varios niños “rivalizan” por introducir el turno con la respuesta esperada por el adulto, la presencia de solapamientos resulte ser un elemento habitual.

Figura 63. Porcentajes por tipos de solapamientos en los distintos contextos comunicativos



En segundo lugar, abordaremos los resultados de los solapamientos según su tipología –parcial o total-. En este caso, hemos calculado el porcentaje de cada tipo de episodio de habla simultánea analizado, sin tener en cuenta la distinción de si la persona que lo formulaba es un niño o un adulto –figura 63-. Es decir, hemos contabilizado, en esta ocasión, el conjunto total de solapamientos identificados como totales o parciales que tuvieron lugar en cada una de las actividades que se llevaron a cabo en la recogida de datos. Ajustándonos a la información expuesta hasta el momento, los solapamientos totales resultaron ser más comunes en las actividades que mencionaremos a continuación: 1º) descripción, 2º) identificación, 3º) narración, 4º) juegos y 5º) conversación espontánea.

Nuevamente, pese a que el orden de las tres primeras varía y de que, esta vez, los episodios de identificación destacan cuantitativamente, en relación a la segunda y tercera actividad en las que los casos de habla simultánea producidos por la selección simultánea de varios hablantes en el mismo lugar relevante para la transición son los más recurrentes, tanto las sesiones de juegos, como las de descripción, son los contextos en los que esta clase de fenómeno resulta ser menos común.

Por otra parte, los solapamientos parciales muestran una distribución de frecuencia opuesta, como es de esperar. En este caso, los episodios de conversación espontánea son los contextos en los que este tipo de solapamiento es más habitual, seguido muy de cerca de los juegos, las narraciones y, por último, con una frecuencia de aparición menor, hallamos las secuencias de identificación y descripción.

Una vez realizada la revisión panorámica de las características generales de los fenómenos de solapamiento en los diversos contextos comunicativos que aparecen en nuestros datos, nos centraremos en analizar qué es lo que ocurre con los solapamientos producidos por los niños. Para ello, presentamos los gráficos de las figuras nº 64 y 65, en los que se recoge toda la información cuantitativa relacionada con este asunto.

Figura 64. Porcentajes de solapamientos realizados por niños en los distintos contextos comunicativos en relación a la clase de interlocutor cuyo turno resulta solapado

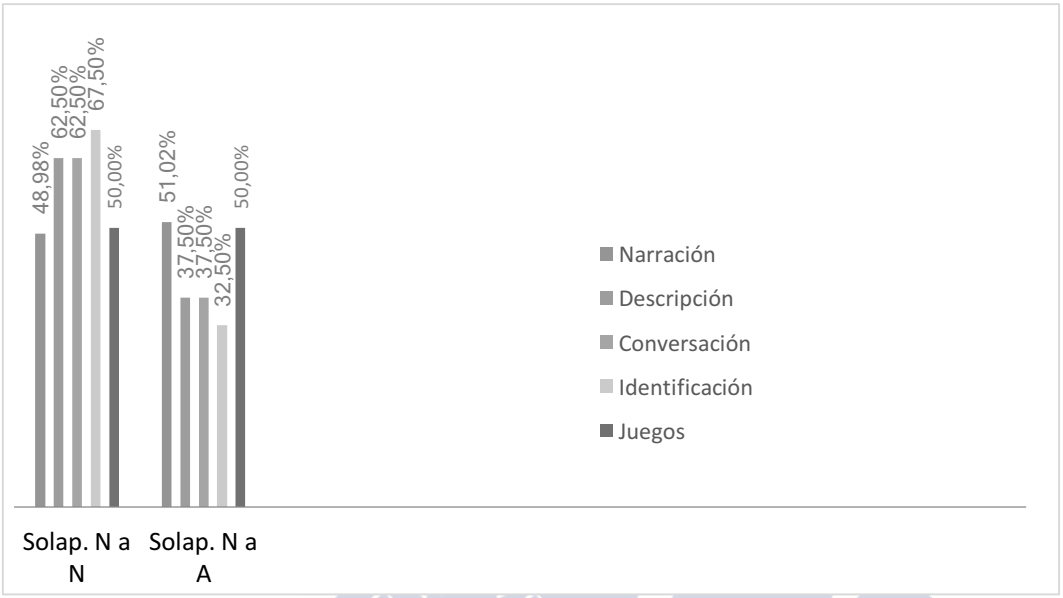
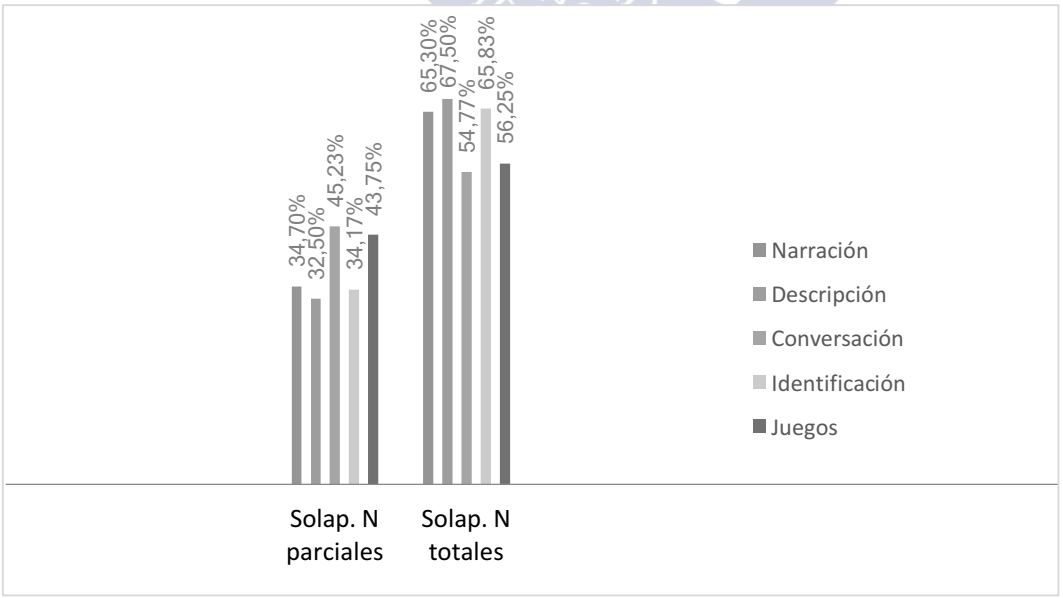


Figura 65. Tipos de solapamientos realizados por los niños en los distintos contextos comunicativos



Como podemos observar, en lo que concierne a los turnos producidos por los niños en contextos de solapamiento, hemos atendido a dos cuestiones fundamentales. Por un lado, tuvimos en consideración si el interlocutor, cuyo turno resultaba afectado por el fenómeno de solapamiento, es otro niño o un adulto, y, por otro lado, quisimos comprobar qué ocurría en relación a la categoría del solapamiento que producían los niños. Es decir, si los episodios de habla simultánea son de tipo total o parcial. Pues bien, hemos detectado que, cuando el participante solapado es un igual, los contextos comunicativos en los que estos casos resultan ser más frecuentes son: 1º) identificación, 2º) conversación espontánea y descripción –con el mismo porcentaje de aparición-, 3º) juegos y 4º) narración.

Si nos fijamos en los datos, la cantidad de fenómenos de habla simultánea con estas características que son realizados durante la actividad de identificación destaca, si la comparamos con los resultados obtenidos en el resto de los contextos comunicativos examinados, en los que los porcentajes de aparición parecen estar más igualadas. Una vez más, podemos comprobar que la naturaleza de la dinámica interaccional que caracteriza a cada una de las actividades parece influir en las particularidades de los fenómenos derivados de ella.

Como hemos señalado con anterioridad, cuando los niños se encuentran realizando tareas de identificación, la competición por ser el primero en contestar a la pregunta que alguna de las investigadoras había formulado resulta ser una constante dentro de esta situación comunicativa. Por lo cual, es de esperar que el mayor porcentaje de solapamientos entre iguales se produzca en este tipo de episodios.

No obstante, en los contextos en los que se realizaban juegos o narraciones, casi no existen diferencias cuantitativas entre los turnos de habla simultánea en los que adultos o iguales resultaban ser los afectados por el solapamiento originado por un participante infantil. Consideramos que esto puede estar motivado por el hecho de que, en dichas situaciones, el adulto co-construía la interacción de forma cooperativa con los niños y no formulaba mayoritariamente primeras partes de pares de adyacencia que "obligasen" a los niños a "competir" con sus iguales por conseguir introducir su turno en el siguiente lugar relevante para la transición, como si ocurría en los episodios de identificación.

Por su parte, las actividades en las que los casos de habla simultánea, en las que el turno emitido por un adulto resulta afectado por la intervención de un niño, presentan una distribución de porcentajes de frecuencia de aparición opuesta. En otros términos, de mayor a menor orden de frecuencia de aparición, este tipo de fenómeno es mayoritario en: 1) las secuencias de narración, 2) las de juegos, 3) conversación espontánea y descripción –con el mismo porcentaje de aparición- y 4) en las de identificación. En esta ocasión, comprobamos que los porcentajes resultan ser bastante similares en todas las actividades, especialmente, entre las tres últimas.

En último lugar, en cuanto a los episodios de habla simultánea categorizados como parciales que son protagonizados por los niños, los resultados desvelan que, nuevamente, estos son más abundantes en los contextos comunicativos donde se desarrollan secuencias de conversación espontánea, seguidas de las juegos, identificación, narración y descripción. Aun

así, no podemos obviar que la proporción de esta clase de solapamiento es bastante similar en los distintos contextos comunicativos analizados.

Finalmente, en lo referente a los solapamientos totales realizados por los niños, estos presentan una mayor presencia –citadas de mayor a menor proporción- en las actividades de descripción, identificación, narración, juegos y conversación espontánea. De igual modo, en este caso, las cifras de los porcentajes de aparición vuelven a ser bastante semejantes entre sí.

Por lo tanto, hemos podido verificar que algunas actividades parecen ser más propensas a que se produzcan en ellas cierto tipo de fenómeno conversacional. Sin embargo, no podemos obviar que los porcentajes que representan la producción total de casos de solapamientos totales en cada uno de los contextos analizados están bastante igualados, a excepción de los datos relativos a los episodios de conversación espontánea y juegos en los que, en comparación con el resto de actividades, los solapamientos totales resultan ser un poco más bajos.

Consideramos que esto puede deberse a que, en estos contextos comunicativos, la interacción está menos liderada por los adultos y los niños tienen una mayor libertar a la hora de introducir sus intervenciones. Por esta razón, la "competición" por autoseleccionarse en el próximo LRT no está presente de una manera tan marcada como en otras actividades, por ejemplo, en las identificaciones y descripciones, en las que el adulto sí propicia, en mayor medida, la participación de los niños mediante la formulación de preguntas u órdenes que hacen que estos rivalicen por ser el próximo hablante y, como consecuencia, se produzca un mayor número de solapamientos totales.

6.2 LOS RELANZAMIENTOS

Otro de los fenómenos conversacionales que hemos analizado ha sido el de los relanzamientos. Gallardo Paúls (1993,1996) –tomando el término de Roulet (1981)- denomina "relanzamientos" a todas aquellas intervenciones iniciativas que el análisis del discurso conoce como "reinicio" (Stubbs, 1983). Esto se debe a que los estudios realizados en lengua española, dentro del marco del AC, han empleado el vocablo "reinicio" como traducción a lo que Goodwin (1980:274) designa "restarts" en inglés.

Tras esta breve aclaración terminológica, nos gustaría comenzar este apartado explicando en qué consisten los relanzamientos. La autora define este fenómeno como *"el tipo de intervención iniciativa que recupera y reinstaura una intervención iniciativa anterior"* (Gallardo Paúls, 1993:222).

En otras palabras, cuando hablamos de relanzamientos, nos referimos a los casos en los que la intervención iniciativa emitida por un hablante no es aceptada por su interlocutor, como consecuencia, el emisor realiza una repetición –con o sin modificaciones- de la intervención verbal que previamente ha formulado. Esta reiteración puede quedar como un turno suelto que no obtiene respuesta por parte de ningún participante o conseguir que algún interlocutor topicalice el turno verbal llevado a cabo por el hablante. A continuación, presentaremos un ejemplo que ilustra este fenómeno conversacional.

Ejemplo 30. Intervención iniciativa que constituye un relanzamiento

Santa Susana/sus4_14b.cha": line 51. Adulto: PIL **Niños:** TIT|4;1.12/ GUI|4;4.21/ DRI|4;1.20/ DAV|3;11.19/ SAN|4;3.11
1*DAV: **<quién> [<] huele a menta ? → turno suelto (no obtiene respuesta)**
2*PIL: aquí .
3*DAV: quién huele a menta ? → relanzamiento/ turno suelto (no obtiene respuesta)
4*PIL: cámbiaslle (.) o sitio (.) para que poida ver (.) si ?
5*ANC: claro (.) Tito (.) <ti (.) ti ves> [>] +/.
6*PIL: <séntaste alí> [<] ?
7*DAV: quién huele a menta ? → relanzamiento
8*PIL: yo . **→ respuesta**

Como podemos comprobar, en el fragmento de conversación que acabamos de mostrar, DAV, uno de los niños que intervienen en la interacción, realiza una pregunta –línea 1- dirigida al resto de los participantes que forman parte de la actividad. Ante la falta de respuesta hacia el interrogante planteado, DAV vuelve a repetir su intervención –línea 3- siguiendo el mismo patrón gramatical y léxico. El resto de los interlocutores están involucrados en un intercambio comunicativo paralelo. Por lo cual, la cuestión que el niño expone es ignoraba por segunda vez. Finalmente, DAV reproduce la pregunta en una tercera ocasión –línea 7- y, esta vez, sí consigue la respuesta esperada por parte de PIL, una de las investigadoras.

Esta situación ejemplifica la mecánica de un relanzamiento, puesto que, como describimos en los párrafos anteriores, cuando un hablante emite un turno y no recibe la respuesta esperada, una de las opciones que tienen los participantes de una conversación es repetir su emisión una o más veces con el propósito de intentar conseguir una intervención reactiva por parte de algún interlocutor.

En el ejemplo que acabamos de presentar, vemos que, finalmente, esta situación se cierra con la llegada de la respuesta esperada, pero, no siempre ocurre así. En otras ocasiones, a pesar de producirse un relanzamiento, el turno verbal es ignorado y se convierte en un turno suelto. Una vez hemos aclarado ante qué fenómeno conversacional nos encontramos, procederemos con la presentación de los resultados obtenidos tras el análisis de las conversaciones que configuran la muestra.

6.2.1 Los relanzamientos y los interlocutores que participan en la interacción

La primera tarea que llevamos a cabo fue localizar en nuestros datos todos aquellos turnos verbales emitidos por niños y adultos que previamente habíamos categorizado como relanzamientos. Mediante este proceso, identificamos un total de 97 relanzamientos producidos por los participantes infantiles durante todas las sesiones analizadas y 55 casos en los que el hablante que realizaba el relanzamiento es un adulto. La suma final de los turnos emitidos por los adultos es de 6.321 turnos, mientras que el cómputo de los que son producidos por los niños es de 6.256 turnos. Teniendo en cuenta estas cifras a la hora de calcular la frecuencia normalizada, hemos tomado como referencia el total de relanzamientos realizados por los niños

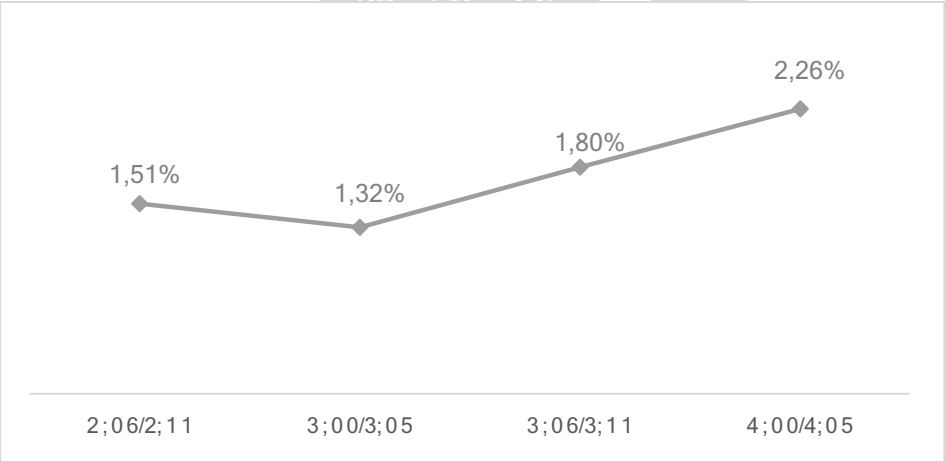
y por los adultos y los hemos dividido entre el total de turnos emitidos por los diferentes tipos de interlocutores.

De hecho, podemos concluir que el relanzamiento es un fenómeno que muestra una mayor presencia, al menos en lo que respecta a nuestros resultados, cuando es un niño la persona que repite la intervención que previamente ha formulado. Concretamente, cuando el interlocutor que realiza un relanzamiento es un menor, este fenómeno ocurre en un 1,55% del total de las intervenciones producidas por el conjunto de niños. No obstante, cuando es un adulto quien lo lleva a cabo, los relanzamientos acontecen en el 0,87% de las producciones realizadas por el grupo de investigadoras que participaron en nuestra muestra.

Por otra parte, también quisimos examinar la cantidad de relanzamientos emitidos por los niños según las distintas franjas de edad en las que fragmentamos los datos de esta investigación. A este respecto, verificamos que 18 relanzamientos son realizados por participantes infantiles que se encuentran en el periodo de edad que abarca de los 2;06 a los 2;11 años, 40 casos se corresponden con niños que tienen entre 3;00 y 3;05 años, 29 con los que se hallan entre los 3;06 y los 3;11 años y, por último, 10 ejemplos son producidos por menores cuya edad oscila entre los 4;00 y los 4;06 años.

Para confrontar los datos obtenidos y observar en qué tramo de edad este fenómeno conversacional mostraba una mayor presencia, llevamos a cabo el cálculo de las frecuencias normalizadas, teniendo en cuenta nuevamente la cantidad total de turnos emitidos por los niños en los distintos estadios de edad. Como consecuencia, obtuvimos las cifras que mostramos en el siguiente gráfico.

Figura 66. Cantidad de turnos que constituyen casos de relanzamientos por franjas de edad estudiadas



Si observamos el gráfico de la figura 66, apreciamos que, aunque en el segundo tramo de edad analizado hay un ligero descenso, con respecto a la cantidad de relanzamientos realizados por los niños cuya edad se encuentra entre los 2;06 a los 2;11, la tendencia general es ascendente.

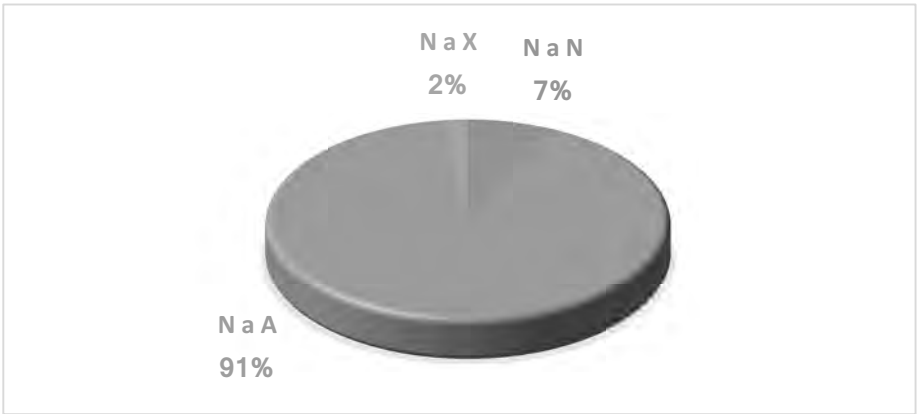
Es decir, comprobamos que se produce una mayor cantidad de repeticiones de intervenciones iniciativas producidas por los niños mientras mayor es la edad de los mismos. Estos datos nos llevan a considerar que, con los años, a medida que los niños van desarrollando mejor su competencia socio-comunicativa, también van aprendiendo que la dinámica conversacional se construye a través del intercambio dialógico de intervenciones iniciativas y reactivas por parte de los participantes implicados.

En otras palabras, los niños toman una mayor conciencia de que el intercambio comunicativo se compone de un mínimo de dos partes producidas por distintos hablantes. De este modo, cuando un hablante no recibe respuesta al turno verbal que ha introducido previamente, o la respuesta recibida no le resulta satisfactoria, este tiene a su disposición la opción de volver a lanzar el turno con la finalidad de intentar que su emisión sea considerada y topicalizada por alguno de los participantes que intervienen en la conversación.

Este hecho muestra que los niños, ya desde edades muy tempranas, poseen de cierto grado de habilidad metapragmática relacionado con el conocimiento de la estructura dialógica propia de la conversación, la cual, basándonos en los datos de la gráfica, se acentúa cuanta más edad presentan los mismos. Esta habilidad les permite hacer uso del relanzamiento de turno como estrategia conversacional para intentar conseguir la atención o la respuesta esperada por parte de su interlocutor.

Una vez contabilizados los casos de relanzamientos, quisimos comprobar qué relación existía entre estos, el tipo de participante que los emitía y a quién iban dirigidos. Ante esta cuestión, los datos revelan que el 100% de los relanzamientos emitidos por adultos constituyen turnos dirigidos a un niño. Este resultado está directamente relacionado con la propia naturaleza de los datos, dado que los adultos que participan en las interacciones que componen la muestra son los encargados de fomentar la participación de los niños y se dirigen mayoritariamente a estos con el propósito de elicitar una mayor presencia de intervenciones por su parte. En cuanto a los turnos realizados por los niños, los resultados obtenidos son los que presentamos en el siguiente gráfico –figura 67-.

Figura 67. Porcentajes de relanzamientos producidos por los niños según el interlocutor al que van dirigidos



Como podemos apreciar en la figura nº 66, la gran mayoría –el 91%- de las intervenciones iniciativas emitidas por los niños son casos en los que el turno está dirigido a un adulto. En contraposición, un 7% de los relanzamientos se caracterizan porque el destinatario del turno es un igual. Finalmente, el 2% restante representa situaciones en las que no resulta posible comprobar con exactitud quién es el receptor de este relanzamiento en los datos.

El motivo por el cual la mayoría de relanzamientos producidos por los niños están dirigidos a adultos puede deberse al hecho de que, en conversaciones de tipo asimétrico –en las que contamos con la presencia de adultos-, los niños en edad temprana buscan continuamente atraer la atención de los adultos que interactúan con ellos. Es decir, en este tipo de conversaciones, los niños, cada vez que realizan un turno iniciativo, muestran una tendencia a intentar conseguir un turno reactivo por parte de su interlocutor adulto y, cuando esta circunstancia no se produce, recurren al relanzamiento como estrategia conversacional que les permite volver a intentar conseguir su propósito inicial -la respuesta esperada por parte de su interlocutor-.

6.2.2 Características de los relanzamientos

Una vez hemos examinado la cantidad de relanzamientos localizados en los datos, su frecuencia de aparición según el tipo de hablante que los produce y la clase de interlocutor al que iban dirigidos y la franja de edad de los niños que los realizan, pasaremos a explicar cuáles son las características que estos presentan.

En primer lugar, una de las cuestiones que quisimos analizar fue ver si los relanzamientos recibían o no respuesta tras formularse la repetición del turno previo o, si de lo contrario, estas intervenciones iniciativas eran ignoradas por los interlocutores, a pesar de formularse una o más reiteraciones. En otros términos, comprobamos si el relanzamiento había sido efectivo –si había obtenido respuesta- o si no lo había sido –no obtuvo respuesta por parte de ningún participante en la interacción-.

En segundo lugar, quisimos verificar si cuando el hablante repetía el turno que había emitido anteriormente, la intervención resultaba ser exactamente igual a la anterior o si presentaba alguna modificación de tipo gramatical, léxica, etcétera. Estos fueron los dos aspectos fundamentales que llamaron nuestra atención en relación al análisis de los relanzamientos.

6.2.2.1 Relanzamientos efectivos vs no efectivos

Como acabamos de indicar en el apartado 6.2.2, uno de los aspectos que analizamos en relación a los relanzamientos se basa en el criterio de si estos recibían algún tipo respuesta –eran efectivos- o si, de lo contrario, no obtenían ninguna contestación –no eran efectivos-. En definitiva, de los 97 casos en los que los niños son los responsables de producir el turno verbal, un 63% recibió respuesta por parte de algún interlocutor, mientras que, el 37% restante equivale a casos de relanzamientos no efectivos –ver gráfico de la figura 68-. Asimismo, Para aclarar las

cuestiones que acabamos de explicar, procederemos a mostrar varios ejemplos de lo que es un relanzamiento efectivo y no efectivo –ver ejemplo 31 y 32-.

Figura 68. Porcentajes de relanzamientos efectivos y no efectivos realizados por los niños



Ejemplo 31. Relanzamiento efectivo

Elfos/elf3_05b.cha": line 14. Adulto: MON; **Niños:** RIC|3;2.20/ IAG|3;3.27
1*RIC: esto qué es ? → pregunta
2*MON: a ver vamos a coger los cuentos .
3*RIC: esto qué es ? → relanzamiento de la pregunta
4*MON: eso es un frisbi para jugar en la playa pero ahora no estamos en la playa . → respuesta

Ejemplo 32. Relanzamiento no efectivo

Breogán/bre6_04b.cha": line 20. Adulto: ANC; **Niños:** DIA|3;0.|/ PAU|3;3.14/ ELI|3;1.09/ JUA|3;5.06/ XAQ|3;2.22
1*ELI: nuestra cera [?] . → turno iniciativo
2*ANC: estas son otras : .
3*ANC: pero con estas jugamos después .
4*ELI: <nuestra cera> [?] [>] . → relanzamiento
5*DIA: <a verlas> [<] [>] .
6*ANC: <a verlas> [<] !
7*ANC: uy (.) que se me escapan !
8*XAQ: ay que se escapan .

Si nos fijamos en el ejemplo nº 31, apreciaremos, en la línea 1, que uno de los niños –RIC- emite una pregunta que está siendo dirigida a un adulto. En ese instante de la conversación, MON -la investigadora-, se encuentra realizando otra actividad, concretamente, está buscando el material que van a utilizar durante la sesión. Como consecuencia, MON no contesta a la pregunta planteada por RIC y este decide volver a repetir su intervención –línea 3-. Ante esta reiteración de la cuestión realizada por el menor, MON, finalmente, responde a la intervención

iniciativa, completando así el par de adyacencia pregunta-respuesta iniciado por el niño. Este fenómeno es lo que denominamos relanzamiento efectivo.

Por otra parte, en el fragmento del ejemplo nº 32, podemos apreciar un caso donde ocurre justamente lo contrario. Es decir, un episodio de relanzamiento no efectivo en el cual el turno emitido por ELI, en la línea 1, y repetido en la línea 4, no recibe ningún tipo de contestación por parte de ninguno de los participantes.

Mirando la secuencia, nos daremos cuenta de cómo el resto de los interlocutores, tanto la investigadora –ANC-, como los niños –XAQ y DIA-, están implicados en una actividad basada en un juego de cartas en ese momento de la interacción. Por ello, la emisión verbal que CEC aporta en el intercambio comunicativo, acerca de un objeto que hay encima de la mesa y que llama su atención, es desoída y no llega a topicalizarse, quedando como un turno suelto de la conversación. Por esta serie de razones, consideramos este caso como un ejemplo de relanzamiento no efectivo.

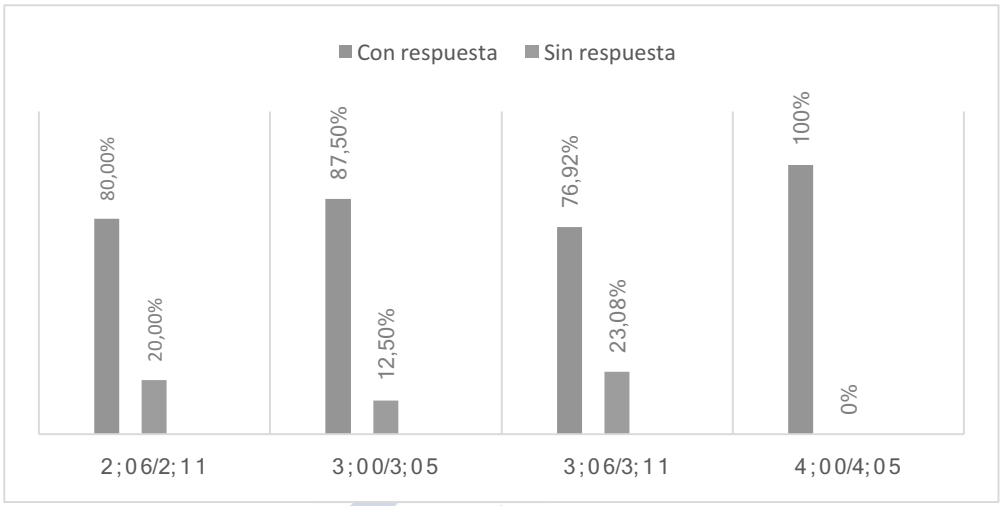
Por otro lado, en relación a la clase de relanzamiento –efectivo/no efectivo- y al tipo de destinatario del mismo –adulto/niño-, hemos hallado los siguientes datos. De los 7 casos en los que el receptor del relanzamiento producido por un niño es otro menor, en el 71,43% de las veces, estos conseguían obtener una respuesta, mientras que en el otro 28,57% de las ocasiones. esto no ocurría. En las 2 circunstancias en las que no se sabe con certeza si la persona a la que iba dirigido el turno es un niño o un adulto, nos encontramos con que ambos relanzamientos resultaron ser efectivos. Por último, de los 88 relanzamientos producidos por los niños y destinados a alguna de las investigadoras, verificamos que el 61,36% de los mismos se corresponde con relanzamientos categorizados como efectivos y el 38,64% restante equivale a casos en los que estos no obtuvieron contestación.

Por otra parte, de los 55 relanzamientos emitidos por los adultos, en los que el destinatario es un menor, hemos querido indagar hasta qué punto este tipo de intervenciones iniciativas recibían respuesta por parte de los niños o no. A este respecto, los datos desvelan que en 46 ocasiones –el 83,63% de los casos- los niños respondían ante la repetición del turno emitido por un adulto. Al observar qué edades tenían los niños que respondían a estos relanzamientos, nos dimos cuenta de que los porcentajes de frecuencia de aparición en las distintas franjas de edad que hemos analizado son bastante elevados. Esta información queda reflejada en la siguiente tabla –nº 11- y gráfico -figura 69 –-.

Tabla 11. Cantidad de respuestas producidas por los niños en las distintas franjas de ante los relanzamientos emitidos por los adultos

Franja de edad	Relanzamiento con respuesta	Relanzamientos sin respuesta
2;06 a los 2;11	12	3
3;00 a los 3;05	21	3
3;06 a los 3;11	10	3
4;00 a los 4;05	3	0

Figura 69. Porcentajes de respuestas realizadas por los niños en las distintas franjas de edad ante relanzamientos formulados por adultos



Como podemos apreciar en esta figura, los niños responden a las intervenciones iniciativas que los adultos repiten tras una ausencia de respuesta en un alto número de ocasiones en los distintos periodos en los que segmentamos la franja de edad estudiada. Aun así, observamos que, pese a descender ligeramente el índice de respuestas de los menores cuando estos tienen entre 3;06 y 3;11 años de edad, se aprecia una tendencia al alza a este respecto. Es decir, los datos parecen indicar que, mientras mayor es la edad de los niños, más propensos son a ofrecer una respuesta a los relanzamientos que los adultos les dirigen.

Los altos porcentajes de relanzamientos realizados por adultos y por niños que obtuvieron respuesta por parte de los participantes infantiles pueden ser considerados como una evidencia más a favor del argumento que defiende que los niños, desde las primeras etapas de su desarrollo socio-comunicativo, muestran un conocimiento de la estructura dialógica propia de la conversación. Este hecho se pone de manifiesto en los datos que muestran que no solo los niños que participan en nuestros datos son capaces de relanzar su turno cuando no obtienen la segunda parte esperada por parte de su interlocutor, sino que, además, cuando otro interlocutor les vuelve a dirigir un turno que previamente no ha sido atendido ni topicalizado por ningún participante, estos muestran una tendencia mayor a topicalizarlo y a proporcionar una respuesta en la gran mayoría de los casos encontrados, como podemos apreciar en las cifras que se recogen en los gráficos de las figuras 67 y 68.

6.2.2.2 Relanzamientos con modificación vs sin modificación

Cuando un hablante realiza un relanzamiento, es decir, repite la intervención iniciativa que ha emitido en un turno anterior, el cual no ha conseguido una respuesta por parte de ningún interlocutor, la formulación de este turno verbal puede realizarse de manera exacta a la intervención previa –reproduciendo las mismas palabras y estructura gramatical- o el

participante puede optar por añadir algún tipo de modificación léxica o gramatical en la repetición de su intervención.

Por este motivo, otro de los aspectos que llamó nuestra atención, en relación al análisis de los relanzamientos anunciados por los niños, fue el hecho de comprobar si cuando estos realizan un relanzamiento, lo formulan con la misma estructura y contenido que el turno original o si, de lo contrario, introducen alguna variación de cualquier tipo. Los datos con los que trabajamos han demostrado que, de los 97 turnos que constituyen relanzamientos iniciados por niños, 33 –el 34,02%- presentan algún tipo de transformación a nivel lingüístico, mientras que el 65,98% restante se corresponde con reproducciones exactas del turno que los hablantes han emitido previamente –figura 70-. A continuación, mostraremos un ejemplo de relanzamientos que presentan alguna modificación y relanzamientos que no introducen ningún tipo de modificaciones –ver ejemplo 33 y 34-.

Figura 70. Porcentajes de relanzamientos con modificación y sin modificación realizados por los niños



Ejemplo 33. Relanzamiento que no presenta modificación

Vite/vit4_03b.cha": line 16. Adulto: ANC ; **Niños:** JOR|3;3.24/ XAC|3;8.28/ XUN|3;2.14
1*JOR: **y yo quiero el rojo . → turno iniciativo**
2*ANC: mira Jorge y tú también tienes +/.
3*XUN: lo tienes en rosa (.) y un azul y un rojo .
4*ANC: porque son tres juegos distintos .
5*JOR: **y yo quiero el rojo . → relanzamiento sin modificación**
6*ANC: tú el rojo vale venga . → **respuesta**

Ejemplo 34. Relanzamiento que sí presenta modificación

Milagrosa/mil2_05b.cha": line 15 Adulto: MON; **Niños:** NER|3;6.23/ CES|3;6.23
1*CES: ahora a ver cómo me tiro . → turno iniciativo
2*MON: y el tuyo qué era : ?
3*MON: porque el caballito lo veo pero lo otro no lo veo .
4*NER: un gobo .
5*MON: un ?
6*NER: gobo .
7*MON: y qué es eso ?
8*MON: a ver (.) déjamelo tocar a ver si sé lo que es : .
9*MON: uy (.) qué cosa más rara !
10*MON: dilo otra vez (.) qué es ?
11*CES: eh@i (.) mira cómo me tiro ! → relanzamiento con modificación
12*NER: Cesito (.) esto qué es ?

Como podemos observar en el primer fragmento –ejemplo 33-, la intervención protagonizada por JOR -uno de los niños- no recibe respuesta en un primer momento por parte del resto de participantes. Como resultado, JOR repite su turno reproduciendo con exactitud las mismas palabras y siguiendo el mismo orden –línea 5- en las que fueron pronunciadas en el turno anterior. Tras esta repetición, la investigadora –ANC- le contesta. Este caso es un ejemplo de lo que denominamos relanzamiento sin modificación o sin reformulación, ya que la repetición del segundo turno es idéntica, a nivel léxico y gramatical, a la emisión anterior.

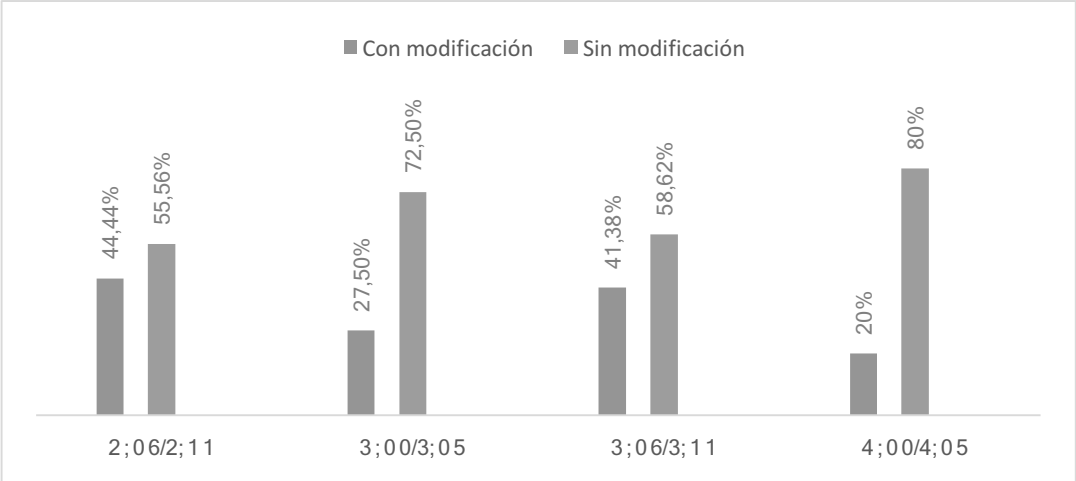
Por otra parte, en la segunda secuencia, hallamos un caso en el que ocurre lo contrario. CES, el niño que emite el turno en la primera línea, que más tarde se convierte en un relanzamiento –línea 11-, realiza una emisión dirigida a la investigadora –MON- con la intención de captar su atención mientras él se tira por el tobogán que se encuentra en el aula donde realizan la grabación.

En ese instante, MON se encuentra hablando con NER sobre un juguete que esta tiene en la mano y que no consiguen identificar. Ante la ausencia de respuesta y la falta de atención del adulto hacia lo que CES está haciendo, el niño decide volver a emitir su petición de atención, pero, esta vez, la repetición se caracteriza por presentar una serie de variaciones léxicas y gramaticales.

A diferencia del ejemplo anterior –nº 33-, en este caso, comprobamos cómo la reproducción de la intervención no es exacta, sino que introduce palabras nuevas y modifica la estructura gramatical del enunciado. Este hecho lo podemos comprobar comparando el turno original de la línea 1 y el relanzamiento del mismo localizado en la línea 11.

Además de valorar en qué consiste un relanzamiento con y sin modificación y de calcular las frecuencias de los mismos, en relación a los casos protagonizados por los hablantes infantiles, hemos querido explorar si existía algún tipo de diferencia al respecto en lo que concierne a los distintos tramos de edad de los niños que hemos examinado. Con la finalidad de desarrollar los resultados obtenidos, presentaremos un gráfico que indica la frecuencia de aparición de ambos tipos de relanzamiento en los cuatro estadios de edad que analizamos.

Figura 71. Porcentajes de relanzamientos con y sin modificación por franja de edad



Los datos no parecen desvelar una tendencia clara en cuanto a si los niños realizan más o menos relanzamientos con modificaciones a medida que van aumentando de edad, puesto que, si nos fijamos detenidamente en el gráfico –figura 71-, verificaremos que, en el primer tramo de edad analizado, casi la mitad de los relanzamientos que los niños producen presenta alguna variación en su repetición. No obstante, cuando los niños que protagonizan estos relanzamientos se encuentran en una edad que oscila entre los 3;00 y los 3;05 años, se produce un descenso en cuanto a la cantidad de intervenciones iniciativas que contienen algún tipo de modificación. Pero, cuando analizamos lo que ocurre en la tercera franja de edad, apreciamos nuevamente un aumento de la cantidad de relanzamientos que contienen reformulación, con porcentajes parecidos a los obtenidos en el primer periodo de edad.

Por último, al observar qué sucede con los datos que manejamos en los que los niños tienen entre 4;00 y 4;05 años, notamos que, una vez más, hay una disminución de la frecuencia de aparición de este tipo de fenómeno. Por lo tanto, estos resultados nos hacen considerar que no hay, al menos en nuestros datos, una clara tendencia ascendente o descendente relacionada con la edad de los participantes infantiles y la cantidad de relanzamientos con reformulación que estos emiten durante las conversaciones con las que trabajamos.

En definitiva, los resultados muestran que los relanzamientos de turnos que realizan los niños son en su mayoría casos que mantienen la misma estructura sintáctica y léxica cuando se formula la repetición del turno que no ha obtenido respuesta previamente. Aun así, como podemos ver en el gráfico de la figura 71, cuando los niños que los formulan se encuentran en los tramos de edad que abarcan de los 2;06 a los 2;11 años y de los 3;06 a los 3;11, la diferencia numérica entre la cantidad de relanzamientos que estos emiten que sí contienen algún tipo de modificación y los que no la tienen es poco significativa.

6.2.3 Causas que originan los relanzamientos: los contextos de solapamiento

Existen diversos motivos por los que un determinado hablante no acaba recibiendo respuesta, por parte de ningún interlocutor, a la intervención iniciativa que ha formulado previamente. La ausencia de respuesta puede producirse de forma consciente, es decir, los interlocutores pueden, deliberadamente, querer ignorar lo que ha dicho otro participante o, sencillamente, puede darse el caso de que algo haya impedido que el turno emitido por el hablante obtuviese una réplica.

Las circunstancias que imposibilitan que un turno resulte efectivo y no necesite ser formulado nuevamente para obtener respuesta pueden ser muy variadas. Por una parte, puede ocurrir que los participantes de una interacción se encuentren desempeñando más de una actividad al mismo tiempo y que esto no les posibilite responder en ese momento a su interlocutor. Asimismo, también puede darse el caso de que, en una conversación de más de dos participantes, estos estén involucrados en un intercambio comunicativo paralelo de forma simultánea y, por tanto, el turno emitido por el hablante haya sido solapado por otra intervención.

Dado que los contextos de habla simultánea son uno de los fenómenos principales en el análisis del presente trabajo, y el hecho de haberlos etiquetado nos facilita la posibilidad de realizar un estudio cuantitativo de los mismos, consideramos oportuno comprobar hasta qué punto los contextos de solapamiento son una de las causas que provocan que un turno no obtenga respuesta y necesite ser relanzado por su emisor.

Para ello, creímos necesario trabajar con el conjunto total de los relanzamientos. Por este motivo, en esta ocasión, contabilizamos los 97 casos de relanzamientos realizados por los niños y los 55 protagonizados por los adultos. Es decir, partimos del total de 152 ejemplos de relanzamientos localizados en las 30 transcripciones analizadas. Los resultados obtenidos muestran que los relanzamientos que se producen en contextos en los que el turno del hablante ha sido solapado por la intervención de otro participante se corresponden con un 18% -27 ejemplos- de los casos, como refleja el siguiente gráfico –figura 72-.

Figura 72. Porcentajes de relanzamientos causados por un episodio de solapamiento



Una vez hemos examinado la cantidad de relanzamientos derivados de episodios de habla simultánea, hemos querido examinar qué ocurre con este fenómeno conversacional en los diferentes contextos comunicativos que tenemos en nuestros datos. Tras calcular la frecuencia normalizada de los mismos -la relación entre el número total de relanzamientos encontrados en cada una de las actividades que estudiamos y la cantidad de estos que fueron ocasionados a raíz de un caso de solapamiento-, descubrimos que el 35,29% de los relanzamientos originados durante las narraciones fueron provocados por este motivo. Del mismo modo, esta circunstancia tiene lugar en el 19,70% de los relanzamientos que pertenecen a las secuencias de identificación, el 16,66% de los que localizamos en las tareas de juego y el 12,24% de los producidos en los episodios de conversación espontánea.

Estos resultados nos permiten considerar que, entre los diversos motivos que pueden generar la producción de un relanzamiento por parte de un participante de la interacción, los episodios de habla simultánea parecen tener una presencia relevante en los datos que analizamos. Además, el hecho de que esta circunstancia sea más habitual en actividades como las tareas de identificación muestra, una vez más, cómo la propia naturaleza de los contextos comunicativos tiene una influencia en los fenómenos conversacionales que surgen durante un intercambio conversacional.

Por lo tanto, creemos que esto puede deberse a que, efectivamente, los contextos donde se desarrollan tareas de identificación muestran un alto porcentaje de aparición de fenómenos como los solapamientos porque existe un ambiente de "competición" entre los niños que intentan hacer prevalecer su turno sobre el de sus compañeros con la intensión de conseguir que el adulto valide su intervención. Teniendo en cuenta estas cuestiones, no es de extrañar que estos sean precisamente los contextos en los que los solapamientos resultasen ser uno de los principales factores que genera una mayor produciendo de relanzamientos cuando el turno emitido previamente no ha sido topicalizado por el interlocutor.

6.2.4 Los relanzamientos en los distintos contextos comunicativos

Entre los objetivos de la presente investigación se halla el descubrir qué ocurre con los distintos fenómenos derivados de la toma de turnos conversacional en los diversos contextos comunicativos que tuvieron lugar durante la recogida de datos que componen el corpus Koiné. Con la intención de resolver esta incógnita, procederemos, a lo largo de esta sección, a mostrar al detalle qué características presentan los relanzamientos que tuvieron lugar en las diferentes actividades que encontramos en la muestra.

6.2.4.1 Relanzamientos en los episodios de descripción

Durante los episodios de descripción, encontramos únicamente dos ejemplos de relanzamientos. Ambos casos constituyen turnos iniciados por niños que son dirigidos a adultos. Los niños que emitieron dichas intervenciones se encuentran en la franja de edad que abarca de los 3;00 a los 3;05 años. Tanto un caso, como el otro, se corresponden con ejemplos

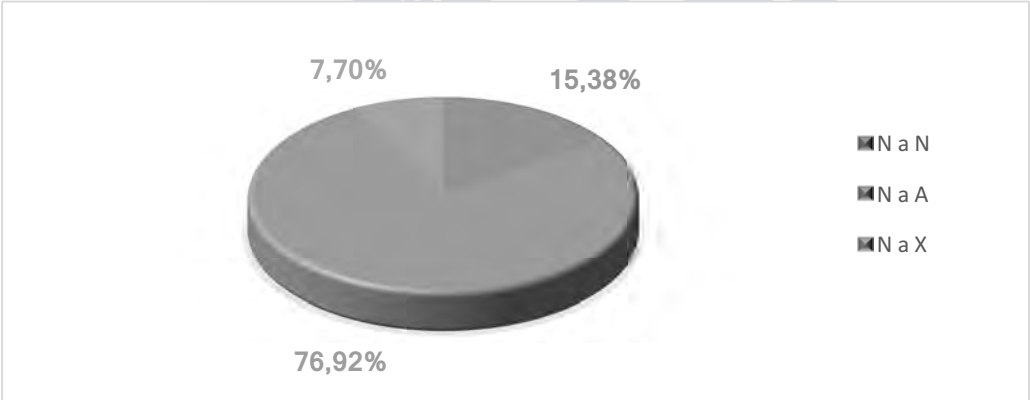
de relanzamientos efectivos, es decir, contextos en los que los relanzamientos obtuvieron respuesta tras la repetición del turno inicial. De hecho, estos fueron reproducidos sin ningún tipo de reformulación -manteniendo exactamente la misma estructura léxica y gramatical que el turno original-.

Por otro lado, en cuanto a los relanzamientos realizados por los adultos durante esta actividad, encontramos 6 ejemplos de este fenómeno. Todos ellos obtuvieron respuesta por parte de los niños a los que iban dirigidos. El 83,33% de las respuestas de los niños a los relanzamientos producidos por adultos fueron originadas por participantes infantiles cuya edad oscilaba entre los 2;06 y los 3;05 años, mientras que, el 16,67% restante resultaron ser contestaciones ofrecidas por niños cuya edad variaba entre los 3;06 y los 4;05 años.

6.2.4.2 Relanzamientos en los episodios de narración

En lo referente a los episodios de narración, encontramos 13 casos de relanzamientos producidos por niños. La mayoría de estos –el 76,92%- son turnos dirigidos a un participante adulto, el otro 15,38% se corresponde con ejemplos de este fenómeno en los que el receptor es otro menor y el 7,70% restante ocurre en situaciones en las que no se sabe con exactitud a quién está dirigido este turno –ver gráfico figura 73-.

Figura 73. Relanzamientos producidos por los niños según el interlocutor al que van dirigidos en los contextos de narración



Si examinamos la edad de los niños que emiten estos relanzamientos, nos percatamos de que el tramo de edad en el que estos se producen con mayor abundancia es el que va de los 3;06 a los 4;05 años. Tras calcular la frecuencia normalizada de los mismos, derivada de la relación del total de turnos por horquilla de edad y la cantidad de relanzamientos producidos en cada de esos grupos de edad, obtuvimos los resultados que expondremos en los siguientes párrafos.

En el periodo que aborda desde los 2;06 a los 3;05 años de edad, la frecuencia de los relanzamientos es de un 1,80% del total de turnos emitidos por los niños, mientras que en el estadio que ocupa de los 3;06 a los 4;05 años, este fenómeno representa un 2,21% del total de turnos formulados durante ese periodo. De estos 13 ejemplos de relanzamientos, el 84,61% equivalen a relanzamientos efectivos – aquellos que sí reciben respuesta del interlocutor al que

estaban destinados-. Por su parte, el otro 15,39% resultaron ser casos de relanzamientos no efectivos.

Por otra parte, en cuanto a los relanzamientos producidos por las investigadoras durante los episodios de narración, han sido 4 los casos identificados. El 75% de ellos obtuvieron respuesta por parte de los niños, por lo que son ejemplos de relanzamientos efectivos. Concretamente, las edades de los niños que contestaron a los relanzamientos formulados por los adultos se halla entre los 2;06 y los 3;05 años en el 100% de las ocasiones.

6.2.4.3 Relanzamientos en los episodios de juegos

En los contextos comunicativos en los que los participantes realizaban diferentes tipos de juegos durante las sesiones de grabación, identificamos 5 ejemplos de relanzamientos emitidos por niños. Todos ellos están dirigidos a adultos.

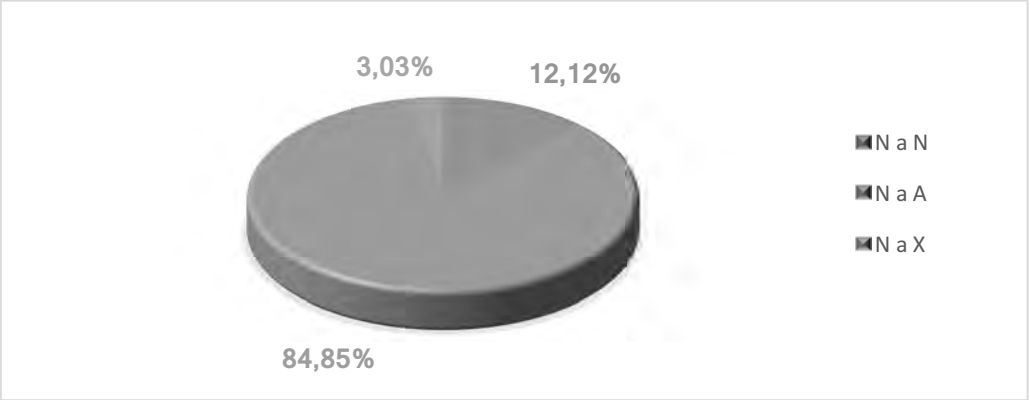
Además, el 60% de los mismos obtuvieron respuesta tras producirse la repetición del turno verbal previo. La franja de edad mayoritaria de los niños que protagonizan este tipo de fenómeno incluye de los 3;06 a los 4;05 años. El porcentaje de aparición de este fenómeno es de un 1,92% del total de las emisiones protagonizadas por los niños de esta edad dentro de este tipo de actividad. No obstante, en el grupo de edad anterior - de los 2;06 a los 3;05 años- identificamos un porcentaje de aparición de un 0,83% en lo que a este fenómeno se refiere.

Por su parte, los adultos realizaron 7 relanzamientos durante las secuencias de esta clase de actividad. Todos ellos se corresponden con turnos que sí obtuvieron respuesta por parte de los niños, es decir, casos de relanzamientos efectivos. El 85,71% de estos fueron contestados por niños cuya edad se enmarcaba entre los 2;06 y los 3;05 años de edad. El 14,29% restantes fueron contestados por participantes infantiles cuya edad oscila entre los 3;06 y los 4;05 años.

6.2.4.4 Relanzamientos en los episodios de conversación espontánea

Las secuencias de conversación espontánea muestran un total de 33 casos de relanzamientos formulados por niños de los cuales un 60,60% recibieron respuesta por parte del interlocutor al que iban dirigido. De los 33 ejemplos de este tipo de intervención iniciativa, 28 –el 84,85%- son turnos en los que el receptor es un adulto, 4 –el 12,12%- están dirigidos a un igual -otro menor- y solo 1 caso –el 3,03%- se corresponde con una situación en la que el destinatario del turno no pudo ser identificado –ver gráfico de la figura 74-.

Figura 74. Relanzamientos producidos por los niños según el interlocutor al que van dirigidos en los contextos de conversación espontánea



Por otra parte, quisimos observar a qué edad los niños son más propensos a relanzar el turno de habla cuando no reciben la respuesta esperada en los episodios de conversación espontánea. Los datos relevan que, en la franja que abarca de los 2;06 a los 3;05 años de edad, la frecuencia de aparición de este tipo de fenómeno es de un 1,56% del total de turnos formulados por los participantes infantiles en este contexto comunicativo, mientras que en el tramo de edad que va de los 3;06 a los 4;05 años, la emisión de relanzamientos resulta más común, concretamente, su producción ocupa el 1,74% del total de turnos.

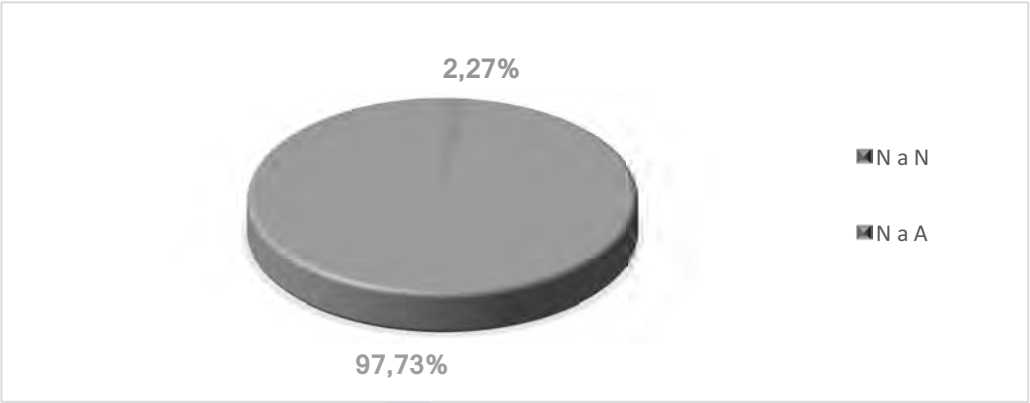
En lo que concierne a los relanzamientos emitidos por los adultos y destinados a los niños, nos encontramos con 16 ejemplos de esta clase de intervención iniciativa. Tras analizar qué cantidad de estos 16 casos obtuvieron respuesta por parte de los interlocutores, apreciamos que el 62,50% -10 ejemplos- de los mismos se corresponde con relanzamientos efectivos en los que los niños proporcionan la contestación esperada ante la repetición del turno por parte de las investigadoras.

A este respecto, también quisimos examinar qué sucede en los distintos estadios de edad en los que fragmentamos nuestros datos. Como resultado, nos encontramos con la siguiente panorámica. Las respuestas producidas por niños que se encuentran entre los 2;06 y los 3;05 años de edad ocupan el 80% de los casos. Sin embargo, cuando los niños que contestan a estos fenómenos tienen una edad que oscila entre los 3;06 y los 4;05 años, las respuestas son menos habituales y suceden solo en el 20% de los casos.

6.2.4.5 Relanzamientos en los episodios de identificación

Analizando los episodios en los que se desarrollaron tareas de identificación, encontramos 44 casos de relanzamientos iniciados por los participantes infantiles. El 56,82% de los mismos fueron turnos que han obtenido contestación y, por tanto, pertenecen al grupo de relanzamientos efectivos. De los 44 ejemplos de este tipo de intervención iniciada por los niños, el 97,73% resultaron ser relanzamientos cuyo destinatario es un adulto y el 2,27% restante equivale a casos de relanzamientos dirigidos a un igual, tal y como se recoge en el gráfico de la figura 75.

Figura 75. Relanzamientos producidos por los niños según el interlocutor al que van dirigidos en los contextos de identificación



En cuanto a la edad de los niños que realizaron este tipo de fenómeno conversacional durante el transcurso de las tareas de identificación, comprobamos que, entre los 3;06 y los 4;05 años, los niños muestran una mayor predisposición a emitir relanzamientos. Los datos de aparición de este fenómeno representan el 2,20% del total de turnos emitidos en esta franja de edad. Por otra parte, los relanzamientos llevados a cabo por niños de edades que oscilan entre los 2;06 y los 3;05 años alcanzan solo el 1,69% del total de los turnos formulados por los mismos.

Si nos fijamos en los relanzamientos en los que el emisor es un adulto, detectamos 22 ejemplos de este fenómeno. Un total de 20 – el 90,90%- equivalen a relanzamientos en los que los niños responden a la repetición del turno emitido por las investigadoras. Otra de las cuestiones que despertó nuestro interés fue el hecho de comprobar si estas respuestas resultan más o menos habituales en las distintas franjas de edad de los niños.

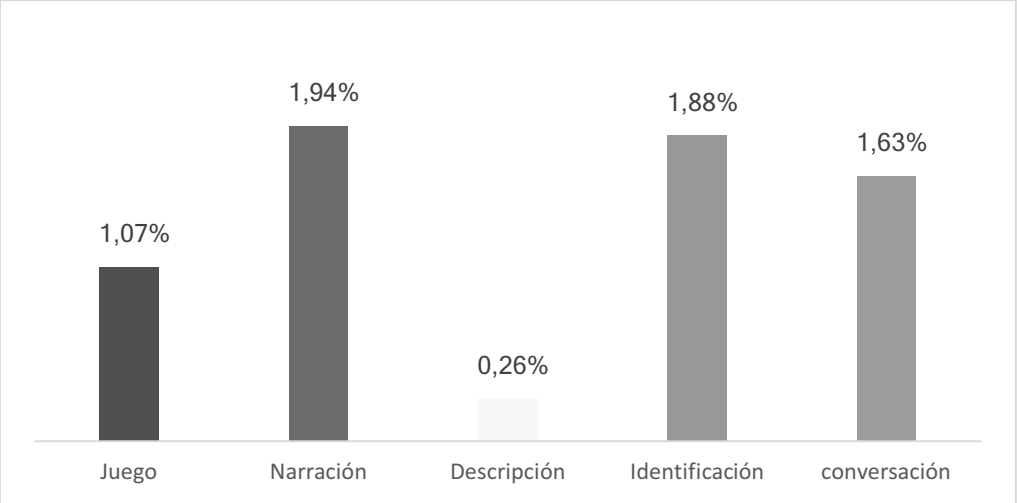
En el caso de las secuencias de identificación, los datos reflejan que las contestaciones realizadas por niños que se encuentran en un tramo de edad que comprende de los 2;06 a los 3;05 años ocupa el 55% de los casos, mientras que la cantidad de respuestas emitidas por niños cuya edad se halla entre los 3;06 y los 4;05 años se corresponde con un 45% de las situaciones. Por lo tanto, podemos concluir que en ambos grupos de edad los niños suelen responder a los relanzamientos emitidos por los participantes adultos en proporciones muy similares. Aun así, no hay que obviar que el índice de respuesta es ligeramente superior en la primera etapa de edad analizada.

6.2.4.6 Contrastando los resultados de los relanzamientos en las actividades analizadas

Tras haber expuesto cuál es la situación específica de los relanzamientos en cada uno de los distintos contextos comunicativos que examinamos en la muestra, quisimos comparar los resultados obtenidos para poder describir de forma general el comportamiento de este fenómeno en las diversas actividades que se desarrollaron en las sesiones de recogida de datos.

Para ello, en primer lugar, tomando las cifras de las frecuencias normalizadas –la relación que existe entre el número de relanzamientos realizados en cada una de las actividades y el total de turnos formulados por los participantes que intervienen en las mismas-, mostramos un gráfico que recoge los porcentajes de la producción de relanzamientos en cada una de las 5 clases de contextos comunicativos en los que las transcripciones fueron segmentadas –figura 76-.

Figura 76. Frecuencia normalizada de relanzamientos producidos por los niños en las actividades analizadas



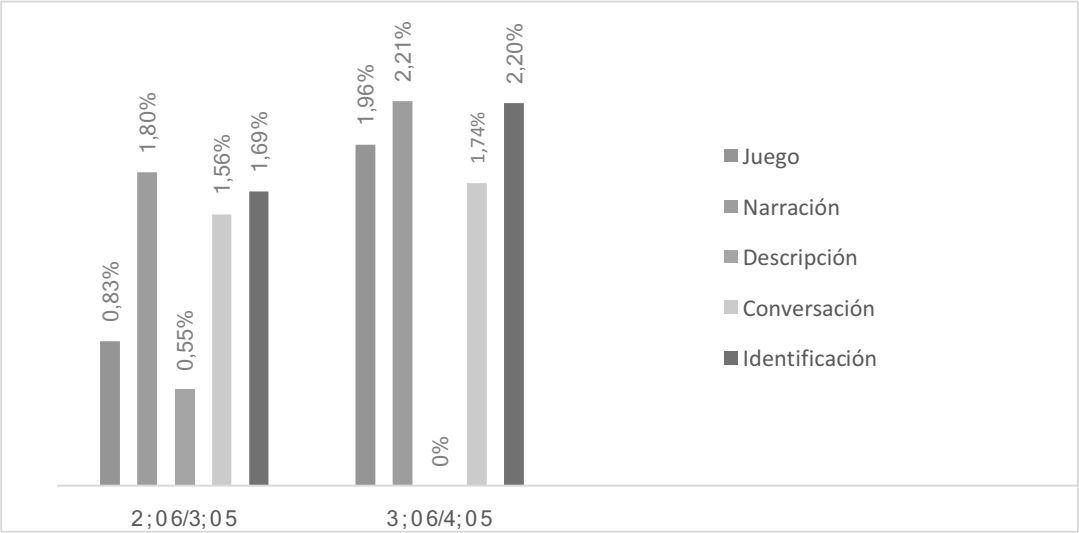
Como podemos apreciar en la figura que acabamos de presentar, los episodios de narración son la actividad durante la cual los niños realizan un mayor número de relanzamientos. Estos son seguidos muy de cerca por las secuencias de identificación. La tercera posición la ocupa los fragmentos de conversación espontánea, y, por último, los contextos comunicativos en los que los participantes infantiles emitieron un menor número de fenómenos de este tipo son las tareas de juego y descripción. Concretamente, esta última muestra una frecuencia de aparición muy inferior a la del resto de actividades analizadas.

Estos resultados coinciden con aquellos contextos comunicativos en los que los adultos producen un mayor porcentaje de solapamientos. Este dato nos permite determinar que puede existir una relación de causa y efecto entre el número de relanzamientos que los niños formulan, por falta de respuesta reactiva de sus interlocutores, y la cantidad de episodios de habla simultánea que los adultos protagonizan en estos contextos comunicativos. Como pudimos comprobar en los datos expuestos en el apartado 6.1.4, aquellas actividades en las que los niños realizan más relanzamientos son las mismas en las que estos están motivados por una ausencia de respuesta causada por la aparición de un episodio de habla simultánea que imposibilita que el intercambio comunicativo se pueda desarrollar con total fluidez.

Además, si examinamos en mayor profundidad lo que ocurre a este respecto en las diferentes franjas de edad estudiadas, obtenemos los resultados recogidos en el gráfico de la figura 77. La información que se muestra en este gráfico se corresponde con las cifras de

frecuencia normalizadas derivadas del cálculo de la cantidad de relanzamientos emitidos por los niños en las dos franjas de edad examinadas – de 2;06 a los 3;05 años y de 3;06 a 4;05 años- y el total de emisiones que estos realizaron en cada uno de los estadios mencionados dentro de los distintos contextos comunicativos que conforman la muestra.

Figura 77. Frecuencia normalizada de los relanzamientos producidos por los niños según la franja de edad en las actividades analizadas



Así, nos percatamos de que casi todos los contextos comunicativos en los que encontramos ejemplos de relanzamientos producidos por niños muestran una mayor frecuencia de aparición mientras mayor es la edad de los que los realizan. Es decir, al observar las cifras de las frecuencias normalizadas, comprobamos que en las 5 actividades que estudiamos hay una tendencia ascendente en cuanto a la cantidad de relanzamientos que los participantes infantiles producen. Al contrastar los porcentajes de aparición de este fenómeno en los distintos estadios de edad, verificamos que en todos los contextos comunicativos – a excepción de los episodios de descripción- las cifras son mayores en la segunda franja de edad.

Por otra parte, en el primer periodo de edad -2;06 a los 3;05 años- apreciamos que los relanzamientos son más comunes –ordenados de mayor a menor- en los siguientes contextos: 1º) narración, 2º) identificación, 3º) conversación espontánea, 4º) juego y 5º) descripción. A pesar de que los porcentajes de aparición en las tres actividades en las que los relanzamientos resultan ser más abundantes son bastante similares, el resto de los contextos se distancian con una diferencia notable.

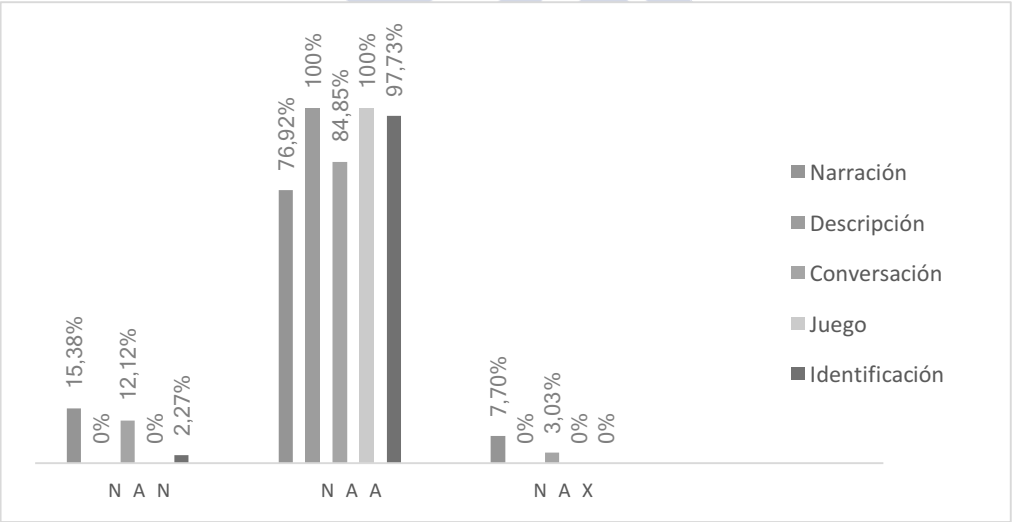
Sin embargo, en lo que concierne a la segunda franja de edad – de los 3;06 a los 4;05 años- , apreciamos que las diferencias numéricas que existen entre los porcentajes de frecuencia de aparición en los diversos episodios son, en esta ocasión, reducidas. Durante este tramo de edad, los relanzamientos son casi igual de frecuentes en las situaciones en las que se desarrollan narraciones y tareas de identificación. En tercera posición, nos encontramos con los episodios de juegos, seguidos de los de conversación espontánea, y, por último, las actividades de

descripción, en las cuales no se produce ningún caso de relanzamiento emitido por niños de esta edad.

Estas cifras dejan al descubierto que, en los contextos comunicativos como los episodios de habla simultánea, no se aprecia una diferencia muy notable entre la cantidad de relanzamientos formulados por los niños cuando estos se encuentran en etapas de edad más tempranas o más tardías. Aun así, no podemos obviar el hecho de que esta clase de fenómeno también resulta ser un poco más habitual en el segundo estadio de edad estudiado –de los 3;06 a los 4;05 años-. Por otra parte, las sesiones en las que se realizaron tareas de narración e identificación también muestran cifras más igualadas en lo que respecta a la cantidad de relanzamientos realizados por los niños en ambos periodos de edad.

De igual modo, quisimos también constatar qué ocurre en los distintos contextos comunicativos que hemos estudiado en relación al tipo de interlocutor que era el destinatario de los relanzamientos producidos por los niños. El gráfico de la figura 78 recoge los datos derivados de este análisis.

Figura 78. Porcentajes de relanzamientos según el tipo de emisor y receptor en las distintas actividades



En aquellos casos en los que la frecuencia de los relanzamientos realizados por los niños es escasa –cuando el destinatario del turno es un igual o cuando desconocemos con certeza la identidad del mismo-, observamos que las actividades en las que estos resultan ser más comunes se corresponden con los episodios de narración, seguidos de las secuencias de conversación espontánea. Por último, únicamente en aquellas situaciones en las que el receptor del turno es un igual, nos encontramos con que los episodios de identificación reflejan un porcentaje de frecuencia de aparición bastante bajo.

Por otra parte, cuando el destinatario del relanzamiento es un adulto, podemos comprobar que, durante las sesiones de juegos y descripción, estos ocurrían en el 100% de los casos.

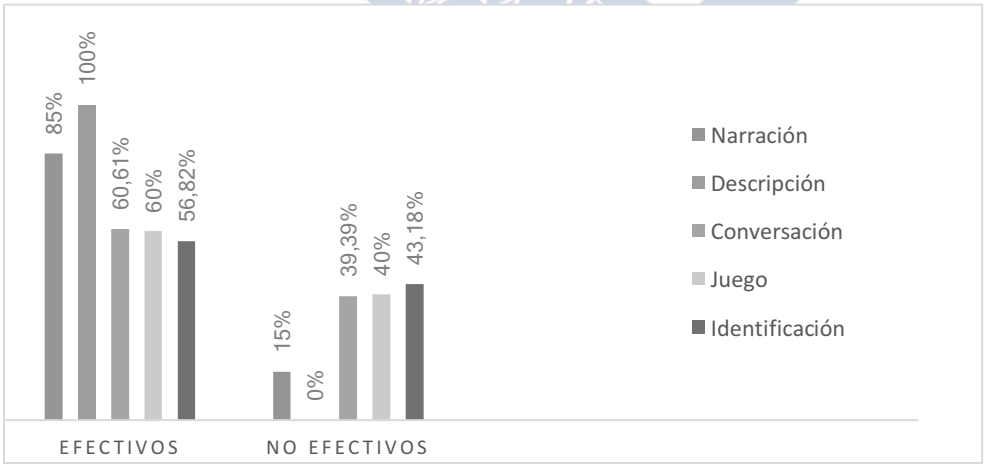
Asimismo, este tipo de relanzamiento también llegaba a alcanzar un alto porcentaje de frecuencia de aparición en los episodios de identificación.

El hecho de que solo hayamos encontrado casos de relanzamientos dirigidos por parte de los niños a un igual, principalmente, en los contextos de narración y conversación espontánea, nos hace considerar que esta circunstancia puede estar vinculada a la propia naturaleza de las actividades en las que se desarrollaron estos fenómenos.

En otras palabras, durante los contextos de narración y conversación espontánea –actividades que muestran resultados similares- la distancia jerárquica entre adultos y niños no es tan evidente como en otros tipos de contextos comunicativos -las descripciones o las identificaciones-, en los que los adultos, normalmente, ocupan un papel mucho más estático, siendo casi siempre los encargados de realizar las preguntas o dar las instrucciones. No obstante, durante las narraciones y las secuencias de conversación espontánea, los roles participativos son mucho más dinámicos y el discurso se co-construye entre niños y adultos de forma más equitativa. Por lo cual, esta serie de circunstancias podría propiciar que los relanzamientos no fuesen dirigidos exclusivamente a los adultos, sino también a los niños que participan en la interacción.

Por otra parte, hemos querido cotejar los datos obtenidos en las diferentes actividades que hemos analizado en lo pertinente a los distintos tipos de relanzamientos que encontramos -efectivos y no efectivos-. En el siguiente gráfico –figura 79- se recogen los porcentajes de la frecuencia de aparición de ambas clases de relanzamientos.

Figura 79. Porcentajes de relanzamientos efectivos y no efectivos realizados por los niños en las distintas actividades

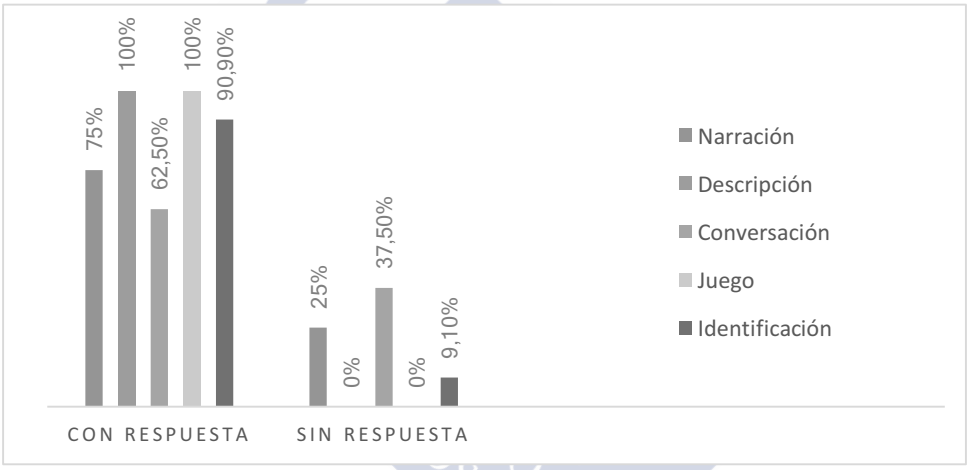


Si nos detenemos a analizar la información recogida en el gráfico, comprobamos que los episodios de descripción son el contexto comunicativo en el que los relanzamientos iniciados por los participantes infantiles obtienen respuesta en un mayor número de ocasiones. En segunda posición, las secuencias de narración son también actividades en las que los relanzamientos de los niños alcanzan un porcentaje de respuestas bastante elevado, mientras

que, en los episodios de conversación espontánea, juegos e identificación, la cantidad de relanzamientos que obtuvieron respuesta es menor, pese a superar en todos los casos más del 50%.

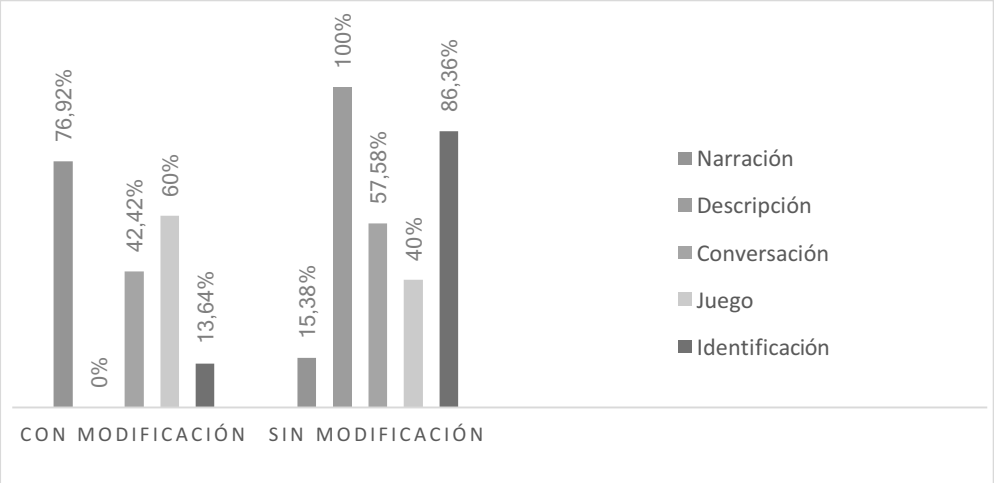
Igualmente, quisimos comprobar qué ocurre con las respuestas proporcionadas por los niños a los turnos formulados por adultos en estos contextos comunicativos. Los resultados desvelan que, en los episodios de descripción y de juegos, los niños responden el 100% de las veces que un adulto les dirigía un relanzamiento. Durante las actividades de identificación, esto acontece en un 90,90% de los casos. En las secuencias de narración, esta circunstancia se produce en el 75% de las ocasiones y, por último, durante los episodios de conversación espontánea, los niños responden en menor medida a las intervenciones de este tipo que fueron realizadas por los adultos. Concretamente, esto tuvo lugar en un 62,50% de los ejemplos estudiados, como observamos en el gráfico de la figura 80 que mostramos a continuación.

Figura 80. Porcentajes de respuestas de los niños ante los relanzamientos de los adultos por actividad



Estos resultados nos permiten determinar, una vez más, que la propia naturaleza de las actividades parece influir en los fenómenos conversacionales que surgen en ellas. Como hemos comentado previamente, en actividades como las narraciones y las conversaciones espontánea, la diferencia jerárquica existente entre niños y adultos parece ser más laxa. Esta circunstancia parece provocar que, ante los relanzamientos formulados por los adultos en estas actividades, los niños muestren una mayor flexibilidad a la hora de responder o no a este tipo de turnos. Sin embargo, en contextos comunicativos donde estos roles conversacionales son más marcados y estáticos, los participantes infantiles tienen menos alternativas a la hora de no sentirse en la "obligación" de contestar a los relanzamientos que les dirigían las investigadoras.

Figura 81. Porcentajes de relanzamientos con y sin modificación por tipo de actividad



Finalmente, otra de las cuestiones que quisimos examinar fue la cantidad de relanzamientos que constituyen turnos que presentan algún tipo de variación en cada uno de los distintos contextos comunicativos que encontramos en la muestra –ver gráfico de la figura 81-. Las actividades en las que este tipo de relanzamiento es más habitual son los episodios de narración, en los que el 76,92% de los ejemplos emitidos por los niños presentan algún tipo de modificación. El siguiente contexto en el que esta clase de relanzamiento resulta ser más frecuente son las secuencias clasificadas como juegos, seguidas de los casos de conversación espontánea, en los cuales este tipo de fenómeno representa casi la mitad del total de casos de relanzamientos producidos en esa actividad.

En lo que respecta a los contextos comunicativos en los que la aparición de este fenómeno es menos común, observamos que, en los episodios de identificación, el 13,64% de los relanzamientos incluían algún tipo de modificación. Asimismo, en las tareas de descripción, no se encontró ningún ejemplo de este tipo de interacción iniciativa.

6.3 Los problemas de comprensión y su organización interaccional

Bien es sabido que la finalidad primaria de la comunicación consiste en alcanzar un entendimiento recíproco mediante la negociación de significados y roles conversacionales que se originan segundo a segundo entre los participantes implicados en una interacción. Precisamente, el mecanismo que nos permite lograr esta comprensión bilateral se rige por una serie de reglas pragmáticas que permiten la aparición de dos elementos fundamentales dentro de cualquier intercambio conversacional: la organización y la coherencia (Owens, 2012:25).

Como señalan Acuña y Sentis (2004:52), para que una conversación sea efectiva es necesaria "*la coordinación entre acción, atención e intención entre dos o más individuos*", por lo cual, resulta casi inevitable que durante un evento comunicativo surjan conflictos o quiebres de la corriente interactiva dialógica.

Los posibles problemas de comprensión que se originan en un intercambio conversacional están motivados principalmente por dos aspectos fundamentales: la referencia y las consecuencias pragmáticas (Schegloff, 1987). Estos no solo acarrean dificultades a la hora de poder conseguir el fin propio de la comunicación –el entendimiento mutuo-, sino también pueden provocar una ruptura de la dinámica del intercambio de toma de turnos sobre la que se estructura la interacción. Esto se debe a que, cuando ocurre un conflicto comunicativo de este tipo, los hablantes suelen recurrir a una serie de recursos de rectificación que les permita intentar solventar el problema que ocasiona esa falta de comprensión, como consecuencia, se desencadena la aparición de secuencias laterales internas que causan una discontinuidad en el discurso.

Concretamente, entre las diversas estrategias empleadas por los interlocutores con este fin, encontramos: la reparación, la petición de aclaración o la clarificación de malentendidos. Todas ellas están orientadas a enmendar un determinado aspecto conflictivo que haya supuesto un bloqueo momentáneo o permanente del desarrollo natural de la conversación, ya que como apuntan estos autores:

> "La clarificación es un punto crucial en el desarrollo de la conversación, de la intención comunicativa y del discurso extendido; sin clarificación, la conversación se rompe y la interacción se suspender" (Acuña y Sentis, 2004: 52)

Por esta serie de razones, y debido a la enorme importancia que entraña esta clase de fenómenos en el adecuado progreso de la toma de turnos conversacional, durante este apartado, indagaremos sobre cómo los niños de edad temprana que participan en nuestra muestra gestionan los problemas de comprensión que acontecen en las interacciones que analizamos.

Para ello, hemos recurrido a las bases teóricas expuestas por Gallardo Paúls (1993 y 1996) en las que se presentan 3 tipos distintos de secuencias laterales internas –generadas por el propio discurso y que suponen una detención en el desarrollo conversacional-, las cuales hemos tomado como referencia a la hora de examinar nuestros datos: a) las secuencias de corrección, b) las secuencias de aclaración y c) las secuencias de malentendidos. A continuación, explicaremos en qué consisten y mostraremos los resultados obtenidos tras el análisis de cada una de ellas.

6.3.1 Las secuencias de corrección: las reparaciones.

Gallardo Paúls (1993 y 1996) define las secuencias de corrección como un tipo de secuencia lateral interna de rectificación que está motivada por la aparición de una equivocación

en el discurso del hablante. Este "error[11]", producido por el participante que ejerce su derecho de palabra, puede ser de índole diversa -pronunciación, selección léxica o de significado transmitido-. En definitiva, para que exista un episodio de corrección, debe existir "*una rectificación concreta de un elemento formal (significante) por otro*" (Gallardo Paúls, 1993:188). Precisamente, este fenómeno discursivo es el que los padres del AC denominan como "repair" –reparación- (Schegloff et al. 1977:361).

Desde la aparición de los primeros trabajos que trataron el tema de las reparaciones conversacionales dentro del ámbito de AC, la lingüística o la pragmática -Hocket, 1967, Du Bois, 1974; Jefferson, 1974; Schegloff et al. 1977; Schegloff, 1979, Goodwin, 1980; Levinson, 1983, entre otros-, muchas han sido las investigaciones –Fox, Hayashi y Jasperson, 1996; Goodwin, 2003; Schegloff, 2007; Lerner y Kitzinger, 2007; Corrin, 2010; Laakso, 2010, Kitzinger, 2013; Hayashi, Raymond y Sidnell (eds.), 2013; Forrester, 2015-, se ha incrementado el conocimiento acerca de las características de las reparaciones, los contextos en los que aparecen, su relación con los distintos elementos lingüísticos y las diferencias que presentan según la lengua analizada, la edad y el tipo de participante que las inicia. Como consecuencia, la clasificación tipológica de las reparaciones, introducida en Schegloff et al. (1977), se ha consolidado y, en la actualidad, es empleada como referencia en numerosos trabajos científicos, como, por ejemplo, en la presente investigación.

6.3.1.1 Tipos de reparaciones

Las reparaciones conversacionales han sido catalogadas atendiendo a dos elementos esenciales: a) si el hablante que enmienda el "error" es el mismo u otro distinto al que lo ha producido y b) si el hablante que inicia esta reparación –señala la fuente del problema- es el mismo que lo causa o, si de lo contrario, este es el participante que lo percibe. Teniendo en cuenta la combinación de ambos factores, Schegloff et al. (1977) proponen cuatro tipos distintos de reparaciones:

a) Las auto-reparaciones auto-iniciadas: aquellas en las que el hablante que causa el "error" es, al mismo tiempo, quien señala la fuente del conflicto y lo enmienda.

Ejemplo: A: She was giving me all the people that were gone this year, I mean this quarter.
Ella me estaba dando todas las personas que se habían ido este año.
quiero decir, este trimestre. (Schegloff et al. 1977: 364)

[11] Cuando hacemos mención al término "error" lo citamos entre comillas para dejar claro que no adoptamos una perspectiva prescriptivista, sino todo lo contrario. Entendemos por "error" aquellos fenómenos comunicativos que desencadenan una interrupción o parálisis en el desarrollo habitual de la interacción entre dos o más hablantes.

b) Las auto-reparaciones iniciadas por otro hablante: aquellas en las que la persona que comete el "error" es la que lo corrige, pero, la reparación ha sido previamente iniciada -mediante la señalización de la fuente del problema- por otro participante que percibe el "error".

Ejemplo: A: She was givin' me all the people that were gone this year.
Ella me estaba dando todas las personas que se habían ido este año.
B: What? This year?
¿Qué? ¿Este año?
A: This quarter I mean. (Geluykens, 1994:18)
Este trimestre, quiero decir.

c) Las hetero-reparaciones auto-iniciadas: aquellas en las que el interlocutor es quien corrige el "error" cometido por el hablante, aunque, quien inicia o señala la fuente del problema es el propio hablante que lo causa.

Ejemplo: A: She was givin me all the people that were gone this year I mean...
Ella me estaba dando todas las personas que se habían ido este año, quiero decir…
B: This quarter you mean.
Este trimestre, quieres decir.
A: Yeah right. (Geluykens, 1994:19)
Sí, exacto.

d) Las hetero-reparaciones directas o iniciadas por otro hablante: aquellas en las que el interlocutor es la persona que inicia la reparación –señala la fuente del problema- y, al mismo tiempo, enmienda el error cometido por el hablante.

Ejemplo: A: She was givin' me all the people that were gone this year.
Ella me estaba dando todas las personas que se habían ido este año.
B: This year? This quarter you mean.
¿Este año? Este trimestre, querrás decir.
A: Yeah right. (Geluykens, 1994:18)
Sí, exacto.

A continuación, a lo largo del apartado 6.3.1.2, procederemos a exponer los resultados derivados del análisis realizado, acompañados de una serie de ejemplos que ilustren los tipos de reparaciones que encontramos en la muestra y las implicaciones que estos tienen a la hora de analizar el desarrollo conversacional en edad temprana.

6.3.1.2 Los tipos de reparaciones y los interlocutores: ¿quién repara a quién?

Debido a que en las interacciones que constituyen los datos utilizados en la presente investigación participaron adultos y niños de edades comprendidas entre los 2;06 y los 4;05 años, hemos detectado ejemplos de ambos tipos de participantes. Para ser exactos, encontramos

10 casos en los que los adultos llevan a cabo la reparación de una emisión propia o la producida por otro participante, y, 15 casos en los que los niños son los que corrigen o reparan el enunciado formulado previamente por ellos mismos o por otro interlocutor.

Teniendo en cuenta que los turnos producidos por el total de participantes infantiles son 6.256 y los emitidos por participantes adultos alcanzan la suma de 6.321 turnos, hemos calculado la frecuencia normalizada para comprobar qué tipo de interlocutor es más propenso a llevar a cabo fenómenos de reparaciones en las transcripciones con las que trabajamos. Para ello, hemos dividido el total de ocurrencias de este fenómeno que fueron realizadas por ambos tipos de participantes entre el total de turnos que estos formulaban en las interacciones que conforman la muestra.

Los resultados desvelan que las reparaciones son ligeramente más frecuentes cuando los niños son quienes las realizan y no cuando son los adultos quienes las llevan a cabo. Exactamente, el dato correspondiente a la frecuencia de aparición de este fenómeno es de un 0,23% del total de los turnos emitidos por los niños y un 0,15% en el total de las intervenciones formuladas por los adultos. Estos resultados pueden deberse a que los niños que forman parte de nuestra investigación se encuentran en las primeras etapas de su desarrollo comunicativo, por lo cual, cabe esperar que los fenómenos relacionados con las secuencias de corrección sean ligeramente más abundantes cuando los interlocutores que los protagonizan son niños y no adultos.

6.3.1.2.1 Reparaciones formuladas por adultos

En lo que respecta a los episodios de reparación realizados por adultos, de los 10 ejemplos encontrados, el 80% son hetero-reparaciones iniciadas por otro hablante –todas ellas destinadas a rectificar una emisión producida por un niño-. Así, el 20% restante se corresponde con casos de auto-reparaciones auto-iniciadas.

Además, otro aspecto que llamó nuestra atención es el hecho de que, en el 12,50% de estas hetero-reparaciones, al turno que contenía la reparación y que era emitido por un adulto, le seguía un turno formulado por el mismo niño que previamente había emitido la intervención problemática. En ese segundo turno, el participante infantil repetía el mismo elemento formal que había sido formulado por el adulto en la intervención que constituye la reparación. A través de esta repetición del turno previo, los niños muestran una aceptación de la reparación ofrecida por el adulto y, al mismo tiempo, llevan a cabo una auto-reparación, tras haber sido hetero-reparados.

El hecho de que esta circunstancia se produzca evidencia que los niños, ya desde edades tempranas, presentan un grado de conciencia metapragmática y metalingüística que les permite reconocer un posible "error" que el participante adulto le señala a través de una hetero-reparación. Del mismo modo, esto también les permite desarrollar la habilidad de identificar la reparación que el adulto les ofrece e introducir una corrección léxica o gramatical en su próxima intervención.

Estos ejemplos nos sirven de referencia para observar el grado de conciencia metapragmática que los niños despliegan en las interacciones con iguales y adultos desde las primeras etapas de su desarrollo. Con el propósito de clarificar la explicación que acabamos de brindar, mostraremos ejemplos que representan cada una de las situaciones mencionadas.

Ejemplo 35. Auto-reparación auto-iniciada por un adulto

Elfos/elf4_06b.cha": line 157. Adulto: MON; Niños: ART|3;10.19/ IAG|4;0.20/ RIC|3;11.14
1*MON: ídelles a pedir un muñeco ?
2*ART: sí .
3*MON: un boneco .

Como podemos comprobar en el fragmento del ejemplo 35, MON es la persona que inicia y enmienda, por sí misma, el "error" que ha cometido en la línea 1, cuando, mientras hablaba en gallego, utiliza una palabra en castellano –"muñeco"[12]-. Tras la intervención de ART, que constituye la respuesta a la pregunta formulada por la investigadora en la primera línea, esta emite un segundo turno durante el cual enuncia, esta vez en gallego, el término que usó previamente en castellano. De este modo, ella misma inicia y repara el "error" léxico que ha cometido.

Ejemplo 36. Hetero-reparación iniciada por un adulto

Breogán/bre6_04b.cha": line 448. Adulto: ANC; Niños: DIA|3;0.|/ PAU|3;3.14/ ELI|3;1.09/ JUA|3;5.06/ XAQ|3;2.22
1*ANC: qué es ?
2*JUA: un calamar .
3*ANC: una +//?
4*ELI: ++ **nala** [*] .
5*ANC: no oigo nada (.) pero nada .
6*ELI: **lana** [*] .
7*ANC: así menos todavía : .
8*ANC: te tiene que oír allí Cheché !
9*ELI: una lana [*] .
10*ANC: una rana !

En el ejemplo 36, nos encontramos ante una hetero-reparación directa o iniciada por otro participante. Si nos fijamos en las líneas 9 y 10, en el momento en el que ELI –una de las niñas- contesta a la pregunta que ANC – la investigadora- le dirige en los turnos anteriores, la menor pronuncia la palabra "rana" de dos formas distintas "nala" y "lana" –líneas 4, 6 y 9-. A continuación –línea 10-, el adulto emite un turno en el que inicia y enmienda el "error" de pronunciación realizado por la niña en las intervenciones anteriores, generando así un caso de hetero-reparación directa o hetero-iniciada.

[12] Como consecuencia, se produce un caso de code-switching –ver Álvarez Cáccamo (1991) y Prego Vázquez (2006)-.

Ejemplo 37. Hetero-reparación iniciada por un adulto seguida de la auto-reparación de un niño

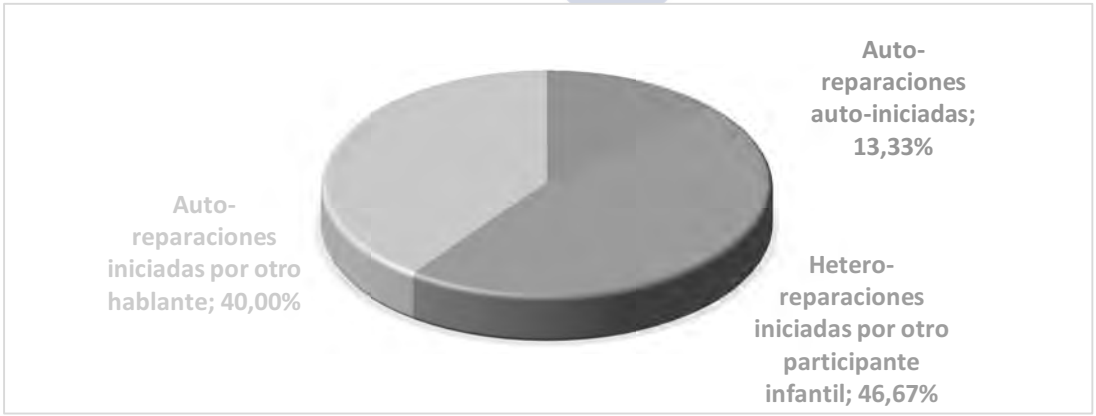
Elfos/elf3_04b.cha": line 159. Adulto: MON; Niños: RIC|3;2.06/ IAG|3;3.13
1*MON: oh un óvalo como un huevo .
2*RIC: un óvato [*] .
3*MON: óvalo .
4*RIC: óvalo y después de (..) acabase [*] todo +/.

Finalmente, en el ejemplo 37, tenemos otro caso de hetero-reparación directa. En esta situación, el adulto es quien, en la línea 3, corrige la problemática derivada de las dificultades que presenta el niño –RIC- para pronunciar la palabra "óvalo". No obstante, este evento se diferencia del anterior en que, tras la hetero-reparación llevada a cabo por el adulto, el niño emite un nuevo turno en el que se autocorrige y modifica el discurso pronunciado en su intervención anterior, repitiendo, en esta ocasión, exactamente lo mismo que el adulto le ha indicado en la línea 3. De este modo, el niño acepta la reparación producida por la investigadora y se autocorrige a sí mismo.

6.3.1.2.2 Reparaciones formuladas por niños

En lo que concierne a los episodios de reparación llevados a cabo por los participantes infantiles, hemos observado la siguiente distribución. De los 15 ejemplos encontrados, 8 casos son auto-reparaciones (el 53,33%) y 7 (el 46,66%) son hetero-reparaciones realizadas por los niños y dirigidas a otro participante. Por otra parte, en cuanto al interlocutor que iniciaba este proceso de reparación, es decir, quien señalaba la fuente del problema comunicativo, nos percatamos de que, en el 86,67% de las reparaciones, los niños son quienes inician el proceso de reparación, mientras que el 13,33% restante se corresponde con casos de reparaciones auto-iniciadas por el mismo hablante infantil que había emitido la intervención problemática. Tal y como podemos apreciar con más detalle en el siguiente gráfico –figura 82-.

Figura 82. Porcentajes de los tipos de reparaciones formuladas por los niños



Asimismo, en aquellas ocasiones en las que los niños reparaban de forma directa a su interlocutor, es decir, en las hetero-reparaciones que estos producían, quisimos comprobar en qué medida el interlocutor cuya intervención resultaba reparada era un igual -otro niño- o un adulto. Los datos desvelan que en el 85,71% de los casos el participante al que los niños dirigían su hetero-reparación es un igual, mientras que, en el otro 14,29% de las veces, este resulta ser un adulto.

Por lo tanto, si sumamos las hetero-reparaciones directas que los hablantes infantiles dirigen a un igual y las hetero-reparaciones realizadas por adultos que están destinadas a enmendar un problema comunicativo iniciado por un niño, nos damos cuenta de que cuando un menor emite un turno problemático que da pie a ser reparado, la tendencia, en estas circunstancias, está orienta mayoritariamente hacia la hetero-reparación frente a la auto-reparación.

Esto queda demostrado en el hecho de que, frente a los 8 ejemplos detectados en los que el mismo niño que emite el turno que contiene el "error" es quien lo auto-repara, encontramos 12 ejemplos en los que otro interlocutor es quien repara de forma directa la intervención problemática producida por un participante infantil. En otras palabras, de las 20 situaciones que identificamos en las que un niño formula un turno que resulta conflictivo e impide alcanzar el entendimiento mutuo de los participantes, en el 40% de los casos, es el propio hablante infantil quien se auto-repara, mientras que en el otro 60% de las ocasiones es otro interlocutor quien repara el turno conflictivo emitido por el niño.

Por lo tanto, podemos afirmar que nuestros datos coinciden con lo señalado por Schegloff et al. (1977) y Norrick (1991), quienes apuntan que, a pesar de que en las conversaciones entre adultos se muestra una preferencia por la auto-reparación, en las conversaciones entre adultos y niños en edad temprana, hay una predisposición hacia la hetero-reparación. Sin embargo, por otra parte, si nos fijamos en los datos de las auto-reparaciones formuladas por los niños, comprobaremos que las auto-reparaciones que son iniciadas por algún otro interlocutor tienen una mayor presencia en la muestra si las comparamos con la cantidad de auto-reparaciones auto-iniciadas por los mismos niños que emitían el turno conflictivo.

Por lo cual, podríamos considerar que los niños que participan en las interacciones analizadas tienden, en mayor media, hacia la realización de auto-reparaciones hetero-iniciadas, en detrimento de la producción de auto-reparaciones auto-iniciadas. Este resultado difiere de lo defendido por Forrester (2015:127), quien, tras analizar los episodios de reparaciones protagonizados por su hija –Ella- durante el periodo de edad que abarca de los 2;00 a los 4;00 años, concluyó que, a esa edad, la niña mostraba una predisposición a la realización de auto-reparaciones auto-iniciadas frente a la producción de auto-reparaciones iniciadas por otro participante de la interacción. A continuación, examinaremos una serie de ejemplos de los distintos tipos de reparaciones protagonizadas por los niños de nuestro estudio.

Ejemplo 38. Auto-reparación auto-iniciada por el niño

Vite/vit3b_05b.cha": line 549. Adulto: PIL; Niños:XAC|3;0.20/ RAQ|3;2.07/ TAT|2;10.21/ XUN|2;6.06
1*PIL: y las de Xacobo (.) están cochinas las de Xacobo ?
2*XAC: no las mías están pintadas de <marronas [*]> [//] marrón .

En el fragmento del ejemplo 38, nos encontramos ante una auto-reparación iniciada por el hablante que ha emitido previamente un elemento problemático. Si nos fijamos en la línea 2, observamos como XAC, uno de los niños, tras haber pronunciado la palabra "marronas" para indicar el color en el que tenía pintadas sus uñas, se autocorrige inmediatamente y, en el mismo turno, pronuncia, esta vez de forma adecuada, el nombre del color "marrón". Como resultado, el propio participante infantil inicia y repara el problema causado anteriormente por él mismo en su intervención previa.

Ejemplo 39. Auto-reparación de niño iniciada por otro participante adulto

Santa Susana/sus4_14b.cha": line 20. Adulto: PIL; Niños: TIT|4;1.12/ GUI|4;4.21/ DRI|4;1.20/ DAV|3;11.19/ SAN|4;3.11
1*GUI: <hay un [*] colores> [<] .
2*PIL: eh ?
3*GUI: unos colores !
4*PIL: no (.) primeiro vamos velas cartas .

En el ejemplo 39, observamos una situación que desencadena una auto-reparación por parte de un niño – GUI-. En este caso, el proceso de reparación no es iniciado por el propio hablante, como en el turno anterior, sino que, en esta ocasión, es un adulto –PIL- quien señala el posible problema de comprensión e inicia la reparación a través de una petición de aclaración pronunciada en la línea 2 en la que utiliza la palabra "¿eh?". Como respuesta a esta demanda, GUI, en la línea 3, repara el "error" de la emisión que ha formulado previamente en la línea 1, en la que existía una discordancia entre el número gramatical del artículo indefinido "un" y el sustantivo al que acompaña "colores".

Ejemplo 40. Hetero-reparación iniciada por un niño

Milagrosa. mil2_05b.cha line 115. Niños: NER|3;6.23 /CES|3;6.23
1*CES: el cerdito estaba en el avión .
2*NER: helicóptero .
3*CES: en helicóptero .

Finalmente, el tercer ejemplo –nº 40- es un caso de hetero-reparación en la que un niño inicia y repara de forma directa el problema detectado en el turno formulado por otro menor. En esta situación, NER y CES se encuentran mirando un libro y reconstruyendo la historia narrada en el cuento. En un momento determinado -línea 1-, CES describe lo que ve en la imagen y dice que el personaje de la historia está en un avión.

Sin embargo, la imagen del libro muestra un helicóptero. Ante este "error" de uso del término adecuado para describir el objeto presentado en el dibujo del libro, NER se autoselecciona e, inmediatamente en el turno siguiente, le indica a su compañero cuál es el término adecuado para designar este objeto. De este modo, la niña repara el enunciado emitido con anterioridad por su compañero. A continuación, en la línea 3, CES se autoselecciona y repite lo que le ha dicho NER, aceptando la reparación introducida por la niña y, al mismo tiempo, auto-reparándose después de haber sido hetero-reparado directamente por NER en la intervención previa.

Otra de las cuestiones que quisimos analizar en relación a los distintos tipos de reparaciones llevadas a cabo por los participantes infantiles fue la edad que tenían los niños en los diferentes episodios de reparación que encontramos. Teniendo en cuenta que los ejemplos de reparaciones realizadas por los niños son escasos y, por tanto, si dividiésemos el tramo total de edad analizado -de los 2;06 a los 4;05 años- en cuatro horquillas, como hemos hecho en otros apartados del presente trabajo, nos encontraríamos con franjas en las que no hubiese ninguna ocurrencia de este tipo de fenómeno, hemos decidido segmentar el periodo de edad que estudiamos únicamente en dos tramos -de los 2;06 a los 3;05 y de los 3;06 a los 4;05- con la intención de evitar la problemática cuantitativa que acabamos de explicar.

Pues bien, por una parte, observamos que los dos únicos casos en los que un participante infantil inicia y enmienda su propio "error" -en las auto-reparaciones auto-iniciadas- son producidos por niños de 3;00 años de edad. Por lo cual, podríamos decir que, según nuestros resultados, este tipo de fenómeno es más común en el estadio que va de los 2;06 a los 3;05 años, aunque no consideramos que el número de ejemplos -2 casos- sea suficientes como para realizar esta afirmación.

Por otra parte, en las ocasiones en las que el propio hablante se auto-reparaba, pero la fuente del conflicto comunicativo es detectada y señalada por otro interlocutor, nos percatamos de que los niños, a medida que aumentan su edad, utilizan esta clase de reparación conversacional en un porcentaje menor. En el estadio que abarca de los 2;06 a los 3;05 años, la frecuencia de aparición de estos ejemplos representa un 50%, mientras que, entre los 3;06 y los 4;05 años, observamos una frecuencia de aparición del 28,57% del total de reparaciones formuladas por los niños durante esa etapa.

En otras palabras, comprobamos que las auto-reparaciones hetero-iniciadas son fenómenos más abundantes en el primer año de edad analizado debido a que los datos reflejan que cuando los niños alcanzan el siguiente tramo de edad estos casos se reducen a casi la mitad de la producción al compararla con los datos de la horquilla de edad anterior. El primer ejemplo que encontramos en nuestra muestra con este tipo de características es protagonizado por un participante infantil cuya edad es 2;07 años.

Por último, en cuanto a las hetero-reparaciones directas, pudimos comprobar que son mucho más abundantes cuando los niños que las formulan tienen edades incluidas en el tramo que va de los 3;06 a los 4;05 años y mucho menos frecuentes en el periodo que abarca de los

2;06 a los 3;05 años de edad. Concretamente, comprobamos que, mientras en el primer caso esta clase de fenómeno representaba el 25% del total de reparaciones que tienen lugar en este tramo, cuando los participantes que las formulaban se encuentran en la franja de edad posterior, estas casi llegan a triplicar su porcentaje de aparición consiguiendo ocupar el 71,43% de las reparaciones detectadas a esta edad. En cuanto al ejemplo más temprano que identificamos de este tipo de reparación, este fue emitido por un hablante cuya edad es 3;06 años.

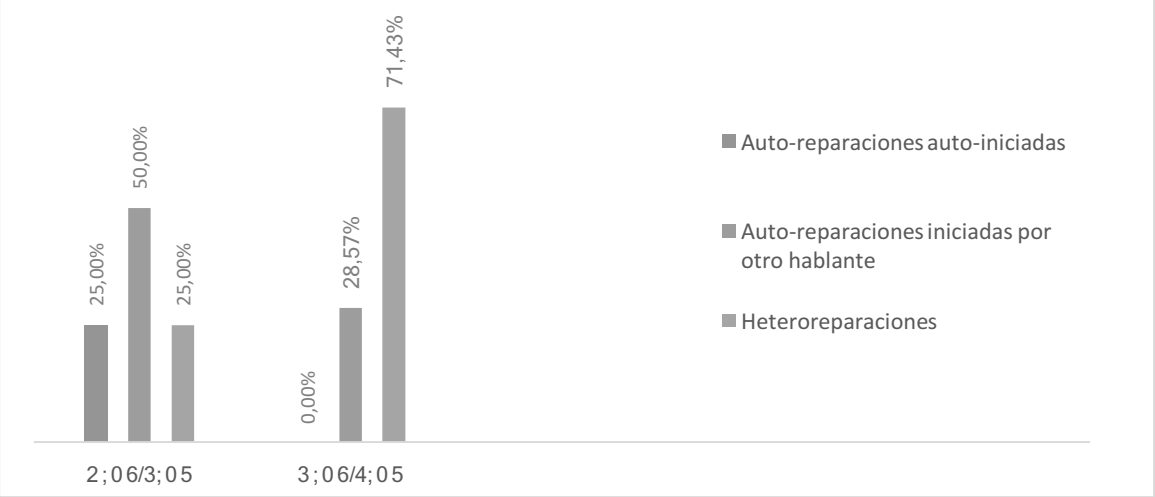
Por lo tanto, podemos concluir que, en nuestra muestra, el tipo de reparación que presenta una aparición más temprana son las auto-reparaciones iniciadas por otro participante, aunque, nuevamente, cabe señalar que el número de ejemplos de esta clase de fenómeno que encontramos en los datos no es suficiente como para poder sacar conclusiones firmes a este respecto.

Por otro lado, en lo referente a las auto-reparaciones realizadas por los niños que son hetero-iniciadas por otro participante, el hecho de que estas resulten más abundantes en el primer tramo de edad nos hace considerar que esto puede estar relacionado con, a medida que los niños van creciendo y aumentando su edad, el número de "errores" que estos cometen disminuye. Como consecuencia, la necesidad que tienen sus interlocutores de señalar la posible fuente del conflicto comunicativo también se ve reducida.

No obstante, en lo que concierne a las hetero-reparaciones directas formuladas por los participantes infantiles, el dato de que estas muestren una mayor presencia en etapas más tardías y no tanto en las primeras, puede deberse a que, mientras mayores son los niños que las protagonizan, mayor es el grado de conocimiento lingüístico y conciencia metapragmática que estos poseen. Esta habilidad les permite identificar, con mayor facilidad y acierto, los momentos en los que otro interlocutor produce un enunciado que provoca algún tipo de conflicto comunicativo. Además, también llama nuestra atención el hecho de que los niños realicen hetero-reparaciones directas en un 85,71% de los casos cuando estas están dirigidas a un igual –otro menor- y solo lo hagan un 14,29% de las veces cuando estas lo están a los adultos.

Esta circunstancia puede estar motivada por las relaciones jerárquicas propias de las interacciones asimétricas –en las que participan adultos y niños-, puesto que el hecho de corregir de forma directa a un interlocutor es una acción que está directamente conectada con la cortesía verbal que sustenta el intercambio comunicativo. Esto se debe a que esa corrección puede amenazar la imagen pública o "face" del interlocutor (Brown y Levinson, 1978). Si a esta coyuntura le sumamos la distancia jerárquica que existe entre niños y adultos, no es de extrañar que los niños muestren una preferencia por hetero-reparar intervenciones conflictivas cuando su interlocutor es un igual y no cuando este es un adulto. A continuación, mostraremos un gráfico –figura 83- que recoge los datos expuestos a lo largo de este apartado.

Figura 83. Porcentajes de tipos de reparaciones formuladas por los niños según distintas franjas de edad



6.3.2 Las secuencias de aclaración

Las secuencias de aclaración, según autores como Gallardo Paúls (1993 y 1996), son un tipo de secuencia lateral interna de rectificación que se caracteriza por la circunstancia de que, ante una recepción dudosa o problemática del mensaje, el oyente pide o elicita una repetición de lo dicho previamente por parte del hablante. Es importante señalar que esta clase de secuencias no amplía o varía el contenido informativo del mensaje emitido en una primera intervención. Esta solo supone una repetición de lo que el hablante ha comunicado anteriormente. Dichas secuencias presentan una estructura compuesta por una primera parte compuesta por una pregunta y una segunda parte que constituye una respuesta (Gallardo Paúls, 1993:1919).

En cuanto a los ejemplos de este tipo de fenómeno que hemos podido encontrar en los datos, detectamos 26 secuencias de aclaración en las que los niños son los que solicitan la aclaración de la información previamente introducida por un igual o por un adulto y 74 casos en los que la persona que requieren la clarificación del mensaje resulta ser un adulto.

6.3.2.1 Secuencias de aclaración formuladas por adultos

De los 74 ejemplos en los que un adulto es la persona que manifestaba la petición de aclaración del mensaje emitido previamente por un niño, el 93,23% de los casos -69 secuencias- obtuvieron respuesta por parte del menor, es decir, resultaron ser peticiones de aclaración efectivas. Sin embargo, el 6,76% restante -5 secuencias- no consiguieron ser efectivas, puesto que los niños a los que se le dirigía la petición no aportaron un esclarecimiento del mismo y el turno del hablante adulto se convirtió en un turno suelto. Tal y como señalamos en el gráfico de la figura 84.

El alto número de casos en los que las peticiones de aclaración realizadas por adultos obtuvieron respuesta por parte de los niños evidencia dos aspectos fundamentales relacionados

con el desarrollo de la competencia metapragmática que muestran los niños analizados en la muestra. En primer lugar, el hecho de que estos contesten a estas peticiones de aclaración muestra por su parte un conocimiento de la estructura dialógica de la conversación que se caracteriza por la cooperación entre las partes implicadas en el intercambio comunicativo. Esta estructura se fundamenta en el hecho de que, cuando uno de los participantes emite una primera parte de un par de adyacencia, lo que se espera para que la conversación se desarrolle de manera fluida es que otro interlocutor formule la segunda parte de ese par.

Asimismo, en segundo lugar, los datos derivados del análisis no solo reflejan este manejo de la estructura dialógica construida de forma cooperativa entre los participantes de la conversación, sino también pone de manifiesto que los niños poseen un grado de competencia metapragmática que les permite identificar que, cuando se produce un bloqueo en la dinámica interaccional motivado por un conflicto comunicativo –como es el caso de esta clase de secuencias-, ese bloqueo debe ser reparado para que pueda reanudarse el intercambio de turnos de forma natural. El hecho de que los niños solucionen el conflicto en un 93,23% de las peticiones de aclaración que les dirigen los participantes adultos prueba que ya, desde etapas tempranas, conocen y manejan esas habilidades comunicativas.

Figura 84. Porcentajes de secuencias de aclaración que obtuvieron respuesta por parte de los niños



A continuación, presentaremos un par de ejemplo de las distintas clases de secuencias de aclaración con la intención de ilustrar con mayor claridad en qué consiste el fenómeno que acabamos de explicar.

Ejemplo 41. Secuencia de aclaración que recibe respuesta por parte de un niño

Elfos/elf4_06b.cha Adulto: MON; Niños: IAG|4;0.20 ART|3;10.19 |RIC|3;11.14

1*ART:	así (.) si [/] si tomas de esto (..) mira (..) &pue puedes romper
2	muchas piedras (..) puedes levantar muchas piedras (.) &pue puedes
3	romper (.) ladrillos (.) &pue puedes romper cristales (.) puedes
4	romper silvas (.) puedes romper puertas (.) puedes romper esto (.)
5	puedes romper paredes (.) &to [/] &to <todo> [/] todo lo puedes
6	romper .
7*IAG:	y [/] y las sirenitas muertas . **® mensaje**
8*MON:	o que ? **® petición de aclaración (pregunta)**
9*IAG:	y las sirenitas [*] muertas . **® repetición del mensaje (respuesta)**

En el fragmento que acabamos de mostrar –ejemplo 41- podemos apreciar cómo en la línea 8, tras la autoselección de IAG y su emisión del mensaje en el turno previo, MON -el adulto- manifiesta en su intervención que ha habido una recepción problemática o dudosa del mensaje. Por ello, mediante la formulación de una pregunta: "¿o que?", MON solicita una aclaración de lo que el niño ha comunicado previamente. Inmediatamente en el turno siguiente, línea 9, IAG contesta a la pregunta realizada por MON. Sin embargo, su respuesta constituye una mera repetición de lo que este ha dicho en su intervención anterior, es decir, comprobamos que no existe variación en el significante y tampoco se añade información adicional al mensaje, cumpliendo así con las particularidades que definen lo que es una secuencia de aclaración.

No obstante, en el siguiente ejemplo – nº 42-, verificamos que la situación es distinta. En este caso, observamos que, durante el transcurso de la conversación entre ANC –la investigadora- y JOR -uno de los niños-, en la que él le está contando una historia improvisada que está recreando espontáneamente, ANC –en la línea 7- manifiesta que no ha entendido parte de lo que el niño ha dicho en el turno previo. Como consecuencia, ANC emite una pregunta en la que reutiliza parte del enunciado que el participante infantil ha pronunciado en la intervención anterior –línea 6-.

De este modo, la investigadora manifiesta que se ha producido una recepción problemática del mensaje a partir del fragmento de enunciado que el adulto reutiliza para formular su pregunta. En esta ocasión, a diferencia del ejemplo anterior, vemos como en el turno siguiente –línea 8-, JOR continúa con la narración de la historia sin dar respuesta a la petición de aclaración que ANC le había dirigido, quedando así la intervención de la investigadora como un turno suelto que no recibe contestación. Por lo tanto, podemos decir que la solicitud de aclaración, en este caso, no ha sido efectiva.

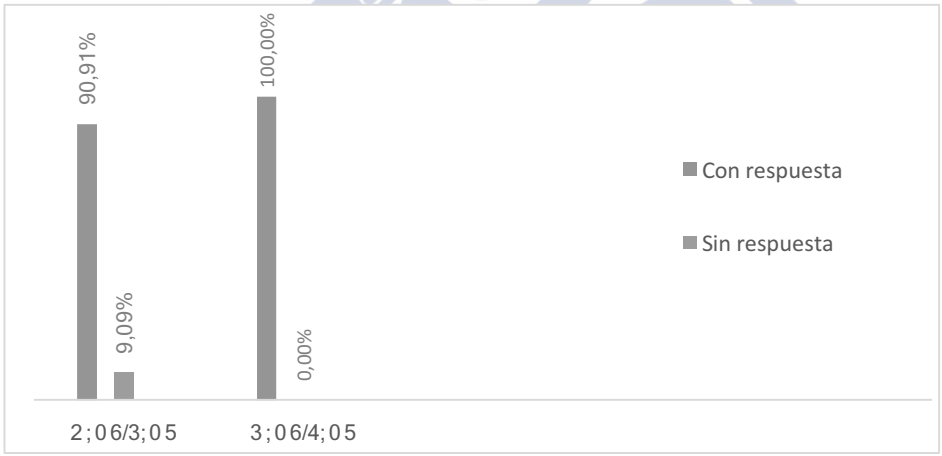
Ejemplo 42. Secuencia de aclaración que no recibe respuesta

Vite/vit4_03b.cha": line 344. Adulto: ANC; Niños: JOR|3;3.24/ XAC|3;8.28/ XUN|3;2.14

1*ANC: sí (.) en un coche limpio no?
2*JOR: en un coche feo de monstruos : .
3*JOR: de lobos y de todo (.) de culebras y de ricerontes [*] malos y de cocodilos 4[*] de tigurones [*].
5*ANC: qué miedo no no te daba miedo?
6*JOR: pero después yo tiré el coche y los metí en el coche. **® mensaje**
7*ANC: y los +//? **® petición de aclaración (pregunta)**
8*JOR: ++ y maté a las culebras y a los xxx malos a los tigurones [*] y todo maté!
9*ANC: ah ya y el coche volvió a ser bueno otra vez no?
10*JOR: sí.

Por otra parte, quisimos observa las edades de los niños que respondían a estas peticiones de aclaración formuladas por los adultos y comprobar si estos son más propensos a proporcionar la rectificación solicitada a una determinada edad. Tras calcular qué porcentaje del total de las secuencias de aclaración iniciadas por los adultos que estaban dirigidas y fueron respondidas por niños que se encuentran en los estadios de edad que abarcan de los 2;06 a los 3;05 y de los 3;06 a los 4;05 años, obtuvimos los resultados que se recogen en el gráfico que mostramos a continuación –figura 85-.

Figura 85. Porcentajes de respuestas emitidas por los niños según franja de edad ante las secuencias de aclaración que les dirigían los adultos



Como podemos apreciar en la información presentada en la gráfica, los porcentajes de las secuencias de aclaración iniciadas por los adultos que obtuvieron respuesta por parte de los niños son bastante elevados en ambas horquillas de edad. Para ser exactos, comprobamos que, de las 55 secuencias de este tipo, el 90,91% -50 casos- son contestadas por los niños que pertenecen a la primera horquilla de edad examinada –de los 2;06 a los 3;05.

Además, de las 19 secuencias de aclaración formuladas por los adultos en las que los destinatarios eran niños con edades que oscilaban entre los 3;06 y los 4;05 años, observamos como todas consiguieron una contestación por parte de los participantes infantiles a los que

estaban dirigidas. De este modo, verificamos que, a pesar de que en ambos periodos de edad las cifras del total de secuencias de aclaración que recibieron respuesta fueron muy elevadas y bastante similares, constatamos que, mientras mayores son los niños a los que estas van dirigidas, mayor es también el porcentaje de respuestas que estas obtienen.

Este dato valida nuestra teoría acerca de que, a medida que los niños aumentan de edad, disponen de una mayor competencia metapragmática que les permite participar de forma efectiva en la dinámica dialógica de la conversación, al mismo tiempo que les facilita la posibilidad de solucionar bloqueos que ponen en peligro el desarrollo eficaz del intercambio comunicativo.

6.3.2.2 Secuencias de aclaración formuladas por niños

En lo que concierne a las secuencias de aclaración en las que son los niños las personas encargadas de solicitar una aclaración de lo que ha dicho su interlocutor en el turno previo, detectamos 26 ejemplos en nuestros datos. 19 de ellos -el 73,08%- son casos en los que, tras la petición de aclaración formulada por un participante infantil, el hablante –adulto o un niño- que había emitido el mensaje proporcionaba una respuesta a la demanda de su interlocutor. Es decir, estos fueron episodios de secuencias de aclaración efectivas.

No obstante, el 26,92% restante -7 casos- representa situaciones en las que esta petición de aclaración no obtenía respuesta por parte de otro participante y la pregunta que los niños formulaban se convertía en un turno suelto. En otras palabras, estas no resultaban efectivas. A continuación, en el gráfico de la figura 86, mostramos los resultados que acabamos de mencionar.

Figura 86. Porcentajes de secuencias de aclaración iniciadas por los niños que obtuvieron respuesta por parte del interlocutor



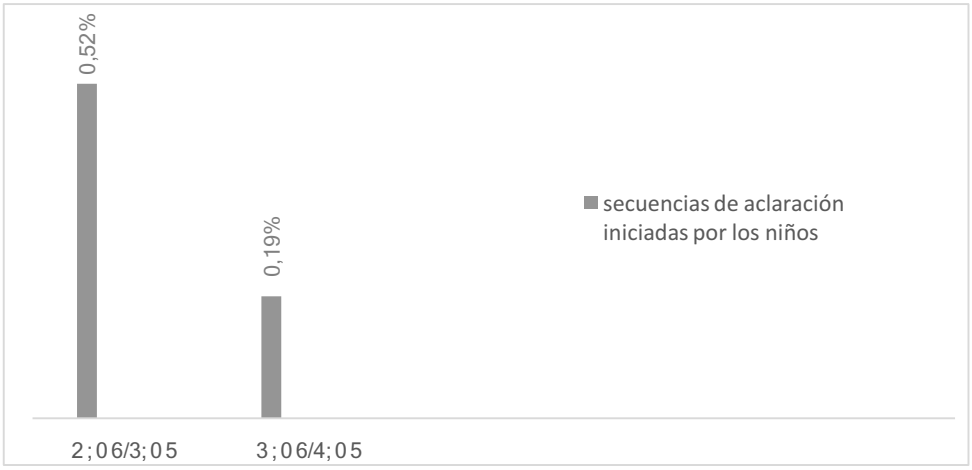
Dentro de las secuencias de aclaración efectivas de este tipo, el 89,47% (17 casos) fueron contestadas por un participante adulto, mientras que, el otro 10,53% (2 casos) se corresponde con secuencias en las que el hablante que introducía la aclaración era otro niño. Por otro lado, quisimos comparar qué porcentaje de las peticiones de aclaración formuladas por los niños tenían lugar en los diferentes estadios de edad estudiados. Para ello, normalizamos las

frecuencias dividiendo el número total de turnos producidos por los participantes infantiles dentro de cada grupo de edad entre el total de secuencias de aclaración que estos mismos iniciaban en estos estadios. Como resultado, obtuvimos los datos que expondremos a continuación.

La frecuencia de aparición de esta clase de fenómeno, en aquellos casos en los que la edad de los niños que los realizaban se encontraba entre los 2;06 y los 3;05 años, es de un 0,52%. No obstante, cuando aquellos que iniciaban esta clase de secuencias tenían edades que oscilaban entre los 3;06 y los 4;05 años, la cifra de la frecuencia de aparición resultó ser de un 0,19%. En otros términos, del total de turnos emitidos por los niños que tenían edades comprendidas entre los 2;06 a los 3;05 años, el 0,52% de ellos representan casos de secuencias de aclaración, mientras que, cuando la edad de los niños aumentaba y estos se encontraban en el segundo tramo de edad, este fenómeno llegaba a ocupar únicamente el 0,19% del total de las intervenciones emitidas por los participantes infantiles de esa edad. En definitiva, constatamos que, mientras menor es la edad de los niños que participaban en la muestra, más propensos son estos a formular preguntas que constituyen peticiones de aclaración cuando se produce una recepción dudosa o problemática del enunciado emitido anteriormente por un interlocutor –ver gráfico de la figura 87-.

El hecho de que los niños realicen un mayor número de peticiones de aclaración mientras menor es la edad de los mismos, puede estar vinculado con el grado de conocimiento del mundo que estos poseen en las primeras etapas de su desarrollo social. En otras palabras, una petición de aclaración se produce en contextos en los que uno de los interlocutores –en este caso los niños- solicita una aclaración de lo que otro participante le ha comunicado en el turno previo porque se ha producido una falta de entendimiento del mensaje por parte del receptor. Pues bien, cuanto más pequeños son los niños, menor es su grado de conocimiento del mundo que les rodea y, por tanto, también lo es su conocimiento lingüístico. Por esta serie de razones, no es de extrañar que estos necesiten, especialmente en las primeras etapas, una mayor cantidad de aclaraciones cuando interactúan con otros niños y, sobre todo, con adultos.

Figura 87. Frecuencias relativas de las secuencias de aclaración iniciadas por los niños



Otra de las cuestiones que nos resultó de interés fue poder observar si existía alguna diferencia en cuanto a la edad de los niños que proporcionaban respuestas a las solicitudes de aclaración que eran iniciadas por un igual. Dado que solo encontramos dos casos que cumpliesen estas características, no resultó necesario calcular la frecuencia normalizadas para establecer comparativas, ya que, en ambas situaciones, estos son protagonizados por niños cuyas edades pertenecen al mismo estadio de edad –de los 3;00 a los 3;05 años-. Además, debido a la escasez de datos, no podemos sacar conclusiones a este respecto.

A continuación, presentaremos una serie de fragmentos que conforman casos de secuencias de aclaración iniciadas por niños –ver ejemplos 43 y 44- con la intención de explicar cualitativamente las características que este fenómeno presenta, ver en qué contextos tiene lugar, etcétera.

Ejemplo 43. Secuencia de aclaración que no recibe respuesta

Elfos/elf3_08b.cha": line 226. Adulto: MON; Niños: ART|3;3.23/ IAG|3;5.24 RIC|3;4.17

1*RIC: esto es paa [*] tirá ?
2%act: le enseña algo a MON
3*RIC: <esto es> [>] +//?
4*MON: <ahora no> [<] .
5*MON: tú querías tirarlo ? ® mensaje
6*RIC: eh ? ® petición de aclaración (pregunta)
7*MON: mientras esté la cámara (.) no (.) porque se puede romper la cámara .
8*RIC: qué ? ® petición de aclaración (pregunta)
9*MON: y éste tampoco .
10*RIC: po [*] que ?
11*MON: porque se puede caer la cámara .

Si nos fijamos en el fragmento que acabamos de mostrar –ejemplo 43-, apreciamos que, durante un episodio de conversación espontánea, MON –la investigadora- le dirige un mensaje a RIC, relacionado con un objeto que el niño tiene en la mano –línea 5-. En el turno siguiente –línea 6-, RIC, a través de su intervención, pone de manifiesto que la recepción que ha hecho del mensaje que MON le ha dirigido ha sido problemática o dudosa.

Como consecuencia, el niño solicita una petición de aclaración mediante el uso de la partícula "¿eh?". Sin embargo, observamos cómo, en la línea 7, MON continúa introduciendo información nueva al intercambio comunicativo, sin haber clarificado el mensaje que ha emitido en su intervención anterior.

Además, podemos apreciar que, en la línea 8, RIC vuelve a pedir una clarificación de lo que MON ha comunicado en el turno previo, pero, nuevamente, el niño no recibe respuesta por parte de su interlocutora, quien continúa la conversación introduciendo más información nueva –línea 9-. Por esta razón, podemos concluir que estamos ante un ejemplo de secuencia de aclaración no efectiva porque el participante infantil que la inicia no obtuvo la respuesta esperada por parte de su interlocutor.

Por otro lado, si nos centramos en el siguiente ejemplo – ver nº 44-, comprobamos que estamos ante una situación muy distinta. En esta ocasión, durante el desarrollo de una sesión en

la que los participantes están desempeñando una tarea de descripción de las imágenes localizadas en el libro, la investigadora -MON- se levanta a verificar el encuadre del plano de la cámara con la que graba y deja a los niños sentados al frente de ella con el libro entre las manos. En un momento determinado, ART –línea 5- le indica a su compañero –IAG- que él quiere ver el libro que están utilizando. IAG comunica en el turno siguiente –línea 6- que no se ha producido una recepción del mensaje fluida y solicita una aclaración mediante el uso del interrogativo "¿qué?".

Pues bien, ante esta petición, ART –en la línea 7- repite la información que ha introducido en el turno anterior, tal y como su compañero le ha solicitado. Con lo cual, el problema comunicativo queda resuelto a través de una secuencia de aclaración efectiva que ambos niños han construido cooperativamente y, tras la cual, el desarrollo de la actividad principal se reanuda.

Ejemplo 44. Secuencia de aclaración que recibe respuesta por parte de un niño

Elfos/elf3_06b.cha": line 234.Adulto: MON; Niños: RIC|3;3.06/ IAG|3;4.13/ ART|3;2.12

1	*RIC:	eh@i me estás viendo a mí .
2	*MON:	os estoy viendo a los tres .
3	*IAG:	a ver tai [*] .
4	%com:	IAG quiere ver también el libro
5	***ART:**	**que lo quiero ver . ® mensaje**
6	***IAG:**	**qué ? ® petición de aclaración (pregunta)**
7	***ART:**	**que lo quiero ver . ® repetición del mensaje (respuesta)**
8	%com:	ART tiene el libro justo delante de él
9	*MON:	ah qué hace esta niña ?
10	*ART:	está ahí (..) e está entrando ahí .

6.3.2.2.1 Fórmulas lingüísticas usadas por los niños para demandar una clarificación del mensaje previo

Una vez que hemos localizado las 26 secuencias de aclaración en las que los niños son los que inician o solicitan una clarificación, quisimos comprobar qué fórmulas verbales utilizan estos a la hora de realizar las preguntas que constituyen estas peticiones.

Los resultados desvelaron que los participantes infantiles emplean únicamente 2 fórmulas verbales distintas cuando llevan a cabo este tipo de interrogativas. Por un lado, la partícula "eh" y, por otro, el interrogativo "qué". Concretamente, el interrogativo "qué" es utilizado por los niños en el 76,92% de las demandas de aclaración, mientras que la partícula "eh" es usada por los niños en el 23,08% de las ocasiones restantes. El ejemplo más temprano de petición de clarificación que encontramos es realizado por un niño de 2;08 años de edad y la fórmula lingüística que empleó, en este caso, es el interrogativo "qué".

Por otro lado, el ejemplo más temprano que encontramos en el que un participante infantil ha usado la partícula "eh" para solicitar una aclaración es protagonizado por una niña de 2;10 años de edad. Estos resultados nos dejan ver que las edades en los que los niños manejan estos dos recursos lingüísticos, utilizados para solicitar una petición de aclaración, son bastante similares y ambas formas aparecen en etapas tempranas. Del mismo modo, apreciamos que hay

una clara preferencia cuantitativa por el uso de la partícula "qué" con respecto a "eh" en los episodios de secuencias de aclaración iniciados por los niños.

Dado que la finalidad del presente trabajo no es indagar en las particularidades léxicas o gramaticales del desarrollo lingüístico de los niños en edad temprana que analizamos, no consideramos necesario ni oportuno desarrollar un análisis más minucioso y detallado al respecto. En otras palabras, la intención de aportar este dato no es otra que simplemente ilustrar de forma descriptiva las fórmulas lingüísticas detectadas en la formulación de las secuencias de aclaración iniciadas por los niños que participan en la muestra y dejar constancia de las mismas por si puede resultar de interés para futuros trabajos o líneas de investigación relacionadas.

6.3.3 Las secuencias de malentendidos

Las secuencias de malentendidos son un tipo de secuencia lateral interna de rectificación provocadas por una recepción equivocada del mensaje por parte del oyente. Es decir, en estas situaciones, el interlocutor manifiesta, con su intervención, que ha malinterpretado lo que previamente ha dicho el hablante que emite el mensaje. Ante esta manifestación, el hablante se autoselecciona y, sin que el oyente lo demande, este procede a clarificar lo que ha dicho en el turno previo, enmendando así el malentendido. Este tipo de episodios suelen estar motivados por rectificaciones relacionadas con aspectos semánticos o pragmáticos (Gallardo Paúls, 1993:191).

Asimismo, cabe señalar que esta clase de secuencia se caracteriza por presentar una estructura tripartita (Jefferson, 1972; Schegloff, 1987). Tomando como referencia la traducción realizada por Gallardo Paúls (1993), las tres partes que constituyen la estructura formal de una secuencia de malentendido son: a) afirmación, b) malentendido y c) clarificación. En los datos que hemos analizado, hemos detectado 5 casos de secuencias de malentendido en las que los niños enmiendan la recepción equivocada que el oyente ha percibido del mensaje y un solo caso en el que es un adulto el participante que lleva a cabo la clarificación. A continuación, profundizaremos en los resultados obtenidos.

6.3.3.1 Secuencias de malentendidos formuladas por adultos

Como hemos indicado con anterioridad, únicamente hemos detectado 1 ejemplo de este tipo de secuencia en la que un niño es quien hace una recepción equivocada del mensaje emitido por el adulto y este lo rectifica. Esta situación tiene lugar durante un episodio de conversación espontánea y la edad del niño que malinterpreta el mensaje transmitido por el adulto es 3;05 años.

Si nos detenemos a observar el ejemplo que mostramos a continuación –nº 45-, nos daremos cuenta de que, durante el transcurso de una conversación en la que la investigadora –ANC- está hablando con los niños sobre la siguiente actividad que van a realizar -un juego de identificación de cartas-, en la línea 7, ANC hace una afirmación que parece ser entendida de forma equivocada por uno de los niños. Concretamente, por JUA, quien manifiesta en su turno

que ha interpretado lo que la investigadora ha dicho – la palabra "gallo" en castellano, como si esta se hubiese referido al término "allo" en gallego.

Como consecuencia, JUA repite lo que ha dicho la investigadora intercambiando la palabra "allo" por "gallo" -línea 8-. Desde la óptica del AC, no podemos interpretar cuál es la causa real de este malentendido, puesto que, no estamos en condiciones de deducir qué piensan o no los hablantes. No obstante, sí podemos sacar conclusiones sobre lo que las propias intervenciones de ANC y JUA reflejan en el diálogo que mantienen entre las líneas 7 y la 18. Si prestamos atención a lo que ha ocurrido en las líneas que acabamos de mencionar, comprobaremos que JUA reproduce la palabra que ANC ha dicho en el turno anterior -el término gallego "allo"-, intercambiándolo por la palabra en castellano "gallo". ANC, en el siguiente turno –línea 9-, realiza una puntualización orientada a clarificar lo que el niño ha reproducido de forma equivocada en su intervención.

Como resultado, se desencadena una serie de turnos, que llegan hasta la línea 18, en los que ambos participantes debaten sobre el significado de la expresión introducida por ANC en la línea 7 y sobre el conocimiento, o falta del mismo, que JUA tiene de la palabra empleada por la investigadora.

Ejemplo 45. Secuencia de malentendido clarificada por un adulto

Breogán/bre6_04b.cha": line 766. Adulto: ANC; Niños: DIA|3;0.|/ PAU|3;3.14/ ELI|3;1.09/ JUA|3;5.06/XAQ3;2.22

1	*ELI:	oto más [*] ?
2	*ANC:	un juego +/.
3	*ELI:	éste (.) ahora éste !
4	%act:	coge el estuche de una de las barajas
5	*ANC:	ay (.) qué listísima me eres Elia : !
6	*ANC:	sí (.) eh ?
7	***ANC:**	**es como un allo . ® afirmación**
8	***JUA:**	**eres como un gallo . ® malentendido**
9	***ANC:**	**un gallo non (.) un allo : . ® clarificación**
10	***ANC:**	**sabes o que é un allo ?**
11	***JUA:**	**sí .**
12	***ANC:**	**qué é un allo ?**
13	***JUA:**	**un gallito .**
14	***ANC:**	**no (.) eso é un gallo : .**
15	***JUA:**	**<un gallito> [>] .**
16	***ANC:**	**<pero un allo> [<] ?**
17	***XAQ:**	**un allo ?**
18	***ANC:**	**un allo es lo mismo que un ajo .**
19	%act:	XAQ se cae de la silla
20	*ANC:	oy (.) cataplof !

6.3.3.2 Secuencias de malentendidos formuladas por niños

En lo que concierne a las secuencias de malentendidos en las que el participante que solventa el problema de comprensión es un niño, hallamos 5 ejemplos de este tipo de fenómeno. En el 60% de estos casos, el hablante que malinterpretaba lo dicho por un niño en un turno previo resultaba ser un adulto, mientras que, el otro 40% de las veces, el oyente que hace una recepción equivocada del mensaje es un niño.

Por otro lado, a pesar de la escasez de ejemplos, quisimos comprobar si observábamos alguna diferencia en las edades de los niños a este respecto. Nuevamente, para calcular la frecuencia normalizada de la producción de este tipo de fenómeno en los diferentes tramos de edad estudiados, hemos tenido en cuenta el total de los ejemplos de secuencias de malentendidos iniciadas por los niños que se encontraban en cada uno de los estadios de edad en relación al total de los turnos emitidos por ellos en dichas franjas de edad.

Una vez realizado este paso, detectamos que, en los episodios en los que la edad del niño que producía la aclaración pertenecía a la etapa que abarca de los 2;06 a los 3;05 años, la frecuencia de aparición de este tipo de casos resultó ser de un 0,07%. Es decir, del total de turnos formulados por niños de esta edad, el 0,07% fueron casos categorizados como secuencias de malentendido.

Sin embargo, cuando el participante infantil que protagonizaba uno de estos episodios tenía una edad que se hallaba entre los 3;06 y los 4;05 años, la frecuencia de aparición de este fenómeno resultó ser de un 0,09% del conjunto de intervenciones. Estos porcentajes demuestran que, aunque este tipo de secuencias resultan más habituales cuando el niño que las lleva a cabo tiene entre 3;06 y 4;05 años, la diferencia cuantitativa entre ambos estadios es bastante reducida.

De hecho, debido al escaso número de ejemplos de este tipo que hemos identificado en los datos, no poder llegar a conclusiones a este respecto. El ejemplo más temprano que encontramos en la muestra de esta clase de fenómeno fue realizado por un niño de 2;08 años. A continuación, mostraremos un par de ejemplos de esta clase con la intención de explicar cualitativamente lo que ocurre durante una secuencia de malentendido.

Ejemplo 46. Secuencia de malentendido clarificada por un niño

Milagrosa. mil2_03b.cha": Adulto: MON; Niños: line 535. NER|3;3.01 CES|3;3.01
1*MON: sí (.) y luego fue su mamá a buscarlo al cole y lo llevó a la tienda .
2*NER: mira !
3%exp: señala el bebé de la sillita
4*MON: es el pequeñito .
5*NER: tiene un lacito .
6*MON: <sí (.) es una niña> [>] .
7*CES: <patatas> [<] !
8%exp: ofrece a MON un plato de patatas
9*MON: vale (.) ahora estamos leyendo un cuento (.) las patatas para la hora de comer (.) que faltan tres horas (.) para comer (.) dos horas .
11*NER: voy a compar [*] xxx . -> afirmación
12*MON: fueron a la compra (.) y luego fueron a otro sitio . -> malentendido
13*MON: qué vendían aquí ?
14*NER: no : .
15*NER: voy a compar [*] yo ! -> clarificación

En el ejemplo que acabamos de presentar –ver nº 46-, nos encontramos ante una secuencia lateral interna de malentendido que surge durante un episodio de narración. En ella, observamos como NER -una de las niñas- le dice a la investigadora, quien en ese momento se encuentra dirigiendo la lectura de un cuento, que ella va a ir a comprar –ver línea 11-. Mediante esta

acción, la niña anuncia que ella quiere realizar un cambio de actividad, pasando de la narración del cuento a un juego de rol en el que simulan los papeles de vendedor y comprador.

Por su parte, MON le contesta, en el turno siguiente, introduciendo una información referente al cuento. De este modo, la investigadora muestra en su intervención que ha entendido de forma equivocada lo que la niña le ha dicho, ya que, según muestra la información que emite en su turno, esta parece pensar que cuando NER habla de ir a comprar, la niña se refiere a los personajes del libro. No obstante, en el siguiente turno –líneas 14 y 15- la niña le contesta clarificando el malentendido y haciendo hincapié en que cuando ella hace referencia a la acción de ir a comprar, está hablando de sí misma y no de lo que les pasa a los personajes del cuento.

Ejemplo 47. Secuencia de malentendido clarificada por un niño

Santa Susana/sus4_14b.cha": line 363. Adulto: PIL; Niños: TIT|4;1.12/ GUI|4;4.21/ DRI|4;1.20/ DAV|3;11.19/ SAN|4;3.11
1*PIL: a ver (.) e que che pasou ?
2*DRI: esto me corté en [/?] en una hierba .
3%act: DRI mira su mano y se toca la piel
4*PIL: nunha herba cortácheste : ?
5*PIL: e como fixeches ?
6*SAN: jadaña [*] ! -> afirmación
7%act: mueve el brazo expresando evidencia
8*DAV: con una araña (.) araña na tela ! -> malentendido
9*SAN: con una jadaña [*] ! -> clarificación
10%act: SAN se levanta y apoya en la mesa
11*PIL: con unha gadaña (.) bueno !
12*DRI: no (.) fue con la hierba !
13*PIL: foi coa herba (.) <home (.) coa gadaña non anda Adrián> [>] +//.

Por otra parte, en el fragmento del ejemplo 47, comprobamos cómo se genera una secuencia lateral interna de malentendido desencadenada en la interacción entre dos niños. Durante el episodio de conversación que se recoge en el ejemplo 47, PIL –la investigadora- se encuentra sentada con varios niños mientras intercambian preguntas de temas variados.

En un momento concreto, PIL le pide a uno de los niños que le enseñe lo que le pasó en una mano y este le contesta que se ha cortado con una hierba. En el turno siguiente, líneas 4 y 5, PIL le pregunta que cómo se ha hecho la herida. En ese preciso momento, SAN se autoselecciona y contesta a la investigadora diciéndole que su compañero se ha hecho la herida con una guadaña –una herramienta agraria-.

Sin embargo, cuando SAN pronuncia este vocablo, el niño dice "jadaña" –pronunciación propia de las zonas en las que los hablantes de gallego presentan el fenómeno fonético de la gheada[13]-. Como consecuencia, DAV emite una intervención, dirigida al adulto, de la que se deduce -por el contenido mostrado en su mensaje- que el niño ha percibido que lo que su compañero quería decir era la palabra "araña" en vez de "jadaña".

[13] Fenómeno fonético propio de la mitad occidental del territorio lingüístico del gallego que que consiste en pronunciar el fonema /g/ obstruyente velar como [ɦ] (aspirado sordo).

Ante esta situación, SAN se vuelve a autoseleccionar –línea 9-, tras el turno que evidencia el malentendido por parte de DAV, y negando la interpretación que su compañero ha hecho de su mensaje, este repite lo que ha dicho en su intervención previa. Es decir, reitera que cuando dice "jadaña" lo que quiere comunicar es ese concepto y no se refiere a una "araña", resolviendo así la interpretación "errónea" que DAV había realizado de su mensaje. Como cierre de la secuencia, PIL emite un turno –línea 11- en el que corrobora que esta vez sí ha entendido lo que el niño ha comunicado anteriormente.

Ambos ejemplos ponen de manifiesto y evidencian el hecho de que los niños, ya desde edades tempranas, son capaces de identificar en qué momento de la interacción se produce un malentendido que pone en riesgo el objetivo principal de la comunicación, el entendimiento mutuo. Además, estos no son solo capaces de reconocerlo, sino también de solucionarlo, circunstancia que prueba que los niños poseen ya a esas edades habilidades conversacionales que les permiten desenvolverse como participantes competentes dentro de la dinámica interactiva de un intercambio comunicativo.

6.3.4 Los tipos de secuencias laterales internas de rectificación en los distintos contextos comunicativos

A lo largo de esta sección, hemos tratado los tres tipos de secuencias laterales internas –las de corrección, las de aclaración y las de malentendido- que hallamos en nuestra muestra. Una vez presentados los datos cualitativos y cuantitativos generales, hemos querido contrastar los resultados obtenidos en cada uno de los distintos contextos comunicativos en los que hemos segmentado las transcripciones con la intención de descubrir si existen diferencias o similitudes entre las tres clases de secuencias laterales analizadas en los cinco tipos de actividades que se llevaron a cabo durante las sesiones de grabación. Con esta finalidad presente, a lo largo de este apartado, procederemos a mostrar qué hemos encontrado al respecto en cada una de ellas.

6.3.4.1 Las secuencias laterales internas de rectificación en los episodios de narración

En lo que concierne a los episodios de narración, observamos los siguientes resultados. En primer lugar, hallamos 4 ejemplos de secuencias de corrección. Concretamente, 4 casos de hetero-reparaciones hetero-iniciadas -1 de ellas formulada por un adulto y los 3 restantes llevadas a cabo por participantes infantiles-. En cuanto a la edad de los niños que protagonizaron este tipo de fenómeno, todos tenían edades que oscilaban entre los 3;06 y los 4;05 años.

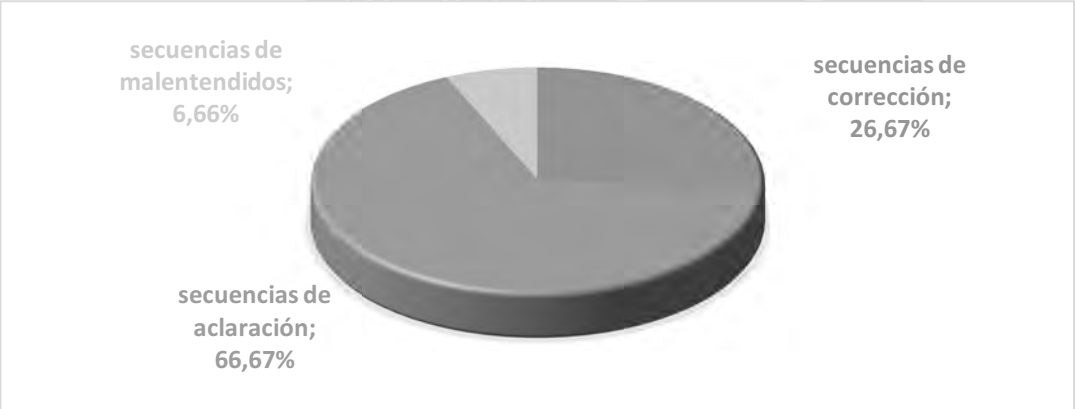
En segundo lugar, en lo referente a las secuencias de aclaración, detectamos un total de 5 ejemplos en los que el hablante que solicitaba la clarificación era un adulto y otros 5 casos en los que este participante era un niño. En cuanto a las secuencias protagonizadas por adultos, el 20% fueron no efectivas –no recibieron respuesta- y el 80% restante resultaron ser efectivas, es decir, consiguieron una respuesta por parte de un participante infantil.

Tras calcular la frecuencia de aparición de la cantidad de respuestas emitidas por los niños en las distintas franjas de edad estudiadas, nos percatamos de que, en los episodios de narración, los menores de entre 3;06 y 4;05 años respondían, en el mayor número de ocasiones, a las peticiones de aclaración emitidas por el adulto. Exactamente, los niños respondieron a estas en el 100% de los casos cuando tenían esa edad. No obstante, cuando se encontraban en la horquilla que va de los 2;06 a los 3;05 años, solo lo hicieron en un 75% de las ocasiones. El 25% restante se corresponde con casos de peticiones de aclaración realizados por adultos que no recibieron contestación.

Por otra parte, de los 5 ejemplos en los que los niños producían la petición de aclaración, el 60% no obtuvo respuesta de ningún interlocutor, mientras que el otro 40% equivale a secuencias de aclaración efectivas. Las edades de los niños que protagonizaban una solicitud de aclaración dentro de esta clase de secuencias de rectificación pertenecían al estadio de edad que abarca de los 2;06 a los 3;05 años.

Por último, en lo referente a las secuencias de malentendido, detectamos solo 1 caso en el que un niño fue la persona que solventó el problema comunicativo producido por una recepción equivocada del mensaje por parte del oyente. La edad del niño que protagonizó este episodio se encuadra en la franja de edad que va de los 2;06 a los 3;05 años. El siguiente gráfico –figura 88- muestra la distribución de los tipos de secuencias laterales internas de rectificación que identificamos en los episodios de narración.

Figura 88. Porcentajes de los tipos de secuencias laterales internas de rectificación en los episodios de narración



6.3.4.2 Las secuencias laterales internas de rectificación en los episodios de descripción

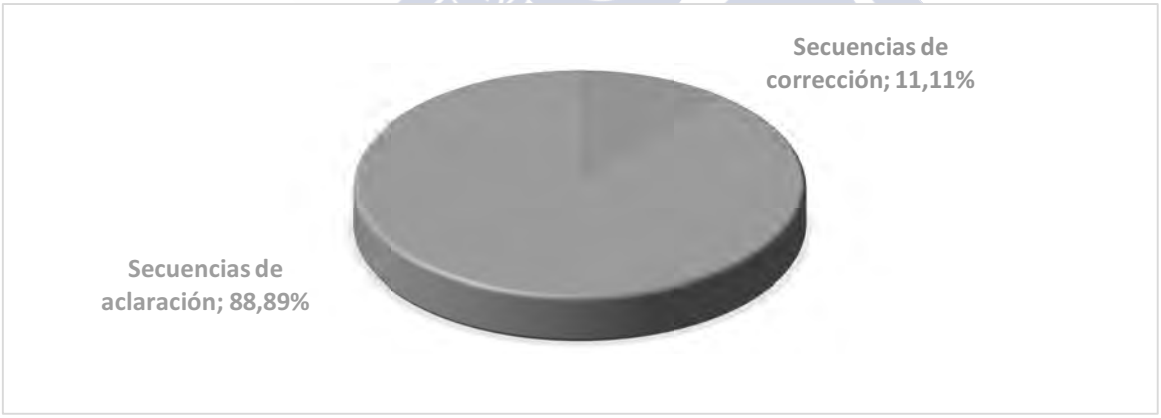
En aquellos contextos en los que se desarrollaban tareas de descripciones, apreciamos la siguiente casuística. En lo que se refiere a las secuencias de corrección, detectamos 1 ejemplo de auto-reparación auto-iniciada realizada por un adulto y 1 ejemplo de auto-reparación formulada por un niño e iniciada por otro hablante. La edad del niño que protagonizaba esta auto-reparación pertenecía al estadio de edad que va de los 2;06 a los 3;05 años, lo cual nos hace determinar que, pese a su temprana edad, ya posee cierto grado de conciencia metapragmática que le permite identificar y corregir sus propios "errores" comunicativos.

Por otro lado, dentro de las secuencias de aclaración, hallamos 12 ejemplos en los que los adultos solicitan una aclaración a su interlocutor. De estos 12 fenómenos, el 91,67% -11 casos- resultaron ser efectivos y obtuvieron respuesta por parte de un participante infantil. Las respuestas a estas demandas de aclaración resultaron ser más frecuentes cuando los niños que las formulaban se encontraban en edades que se incluían dentro del tramo que va de los 3;06 a los 4;05 años, y no cuando estos tenían entre 2;06 y 3;05 años. Concretamente, en el primer grupo mencionado, el 90% de las peticiones recibieron respuesta, mientras que, en el segundo intervalo de edad, el 100% fueron contestadas por los niños que pertenecían a esa franja.

Además, también localizamos 4 ejemplos de este tipo de secuencias en las que un niño era quien realizaba la petición de clarificación de la información aportada previamente por el hablante. El 75% de estas obtuvieron contestación y, por tanto, fueron efectivas. De estos 3 casos que sí consiguieron la aclaración solicitada, el 66,67% fueron respondidas por adultos y el 33,33% restante por niños cuyas edades oscilaban entre los 3;00 y los 3;05 años.

Finalmente, en lo que concierne a las secuencias de malentendido, no identificamos ningún caso de esta clase de fenómeno en los episodios donde se desarrollaba este tipo de actividad. A continuación, presentamos un gráfico –figura 89- que recopila los porcentajes de cada uno de los tipos de secuencias laterales internas de rectificación que encontramos en los contextos donde se realizaron tareas de identificación.

Figura 89. Porcentajes de los tipos de secuencias laterales internas de rectificación en los episodios de descripción



6.3.4.3 Las secuencias laterales internas de rectificación en los episodios de juego

En lo referente a los episodios de juegos de la muestra, hallamos 1 ejemplo de secuencias de corrección. Concretamente, 1 caso de hetero-reparación directa en la que un adulto inicia y finaliza la acción de enmendar el "error" que ha detectado en la emisión formulada por un participante infantil anteriormente.

Por otro lado, en cuanto a las secuencias de aclaración, identificamos 3 casos en los que los adultos eran los participantes que solicitaban la explicación del enunciado previamente introducido por un niño. El 100% de estas peticiones obtuvieron la respuesta esperada por parte

de los niños, tanto las que fueron contestadas por aquellos que se encontraban en el periodo que va de los 2;06 a los 3;05 años, como los que respondieron a esta clase de fenómeno cuando tenían edades que oscilaban entre los 3;06 a los 4;05 años.

No obstante, cuando el hablante que demandaba una aclaración de lo que su interlocutor había dicho en el turno previo era un niño, identificamos 5 ejemplos en los episodios de juegos. El 60% de los mismos resultaron ser efectivos –obtuvieron respuesta- y todos ellos fueron contestados por participantes adultos.

Por último, en lo que concierne a las secuencias de malentendidos, identificamos solamente 1 caso en el que un niño era el participante que solventaba el problema comunicativo causado por la interpretación equivoca del mensaje previamente transmitido. La edad del niño que protagonizó este fenómeno se encontraba en el tramo que va de los 2;06 a los 3;05 años. El siguiente gráfico –figura 90- evidencia la proporción de las distintas clases de secuencias laterales internas de rectificación que hemos observamos en los episodios de juego.

Figura 90. Porcentajes de los tipos de secuencias laterales internas de rectificación en los episodios de juegos



6.3.4.4 Las secuencias laterales internas de rectificación en los episodios de conversación

Tras analizar los episodios de conversación espontánea, observamos los siguientes datos. En primer lugar, detectamos 1 caso de auto-reparación auto-iniciada por un adulto, 2 ejemplos de auto-reparaciones auto-iniciadas por niños, 2 auto-reparaciones producidas por niños que fueron iniciadas por otro participante y 1 caso de hetero-reparación en la que un niño es quien corrige directamente la intervención problemática emitida por otro participante.

Al comprobar qué edades tenían los niños que protagonizaban estas 5 secuencias de corrección, nos percatamos de que, en el caso de las 2 auto-reparaciones auto-iniciadas, ambos niños tenían edades que pertenecían al estadio que va de los 2;06 a los 3;05 años. Lo mismo ocurre con los participantes infantiles que llevaron a cabo los dos ejemplos de auto-reparaciones iniciadas por otro interlocutor. No obstante, en el episodio en el que el niño producía una hetero-reparación directa, la edad del menor se correspondía con el periodo que abarca de los 3;06 a los 4;05 años.

En segundo lugar, en relación a las secuencias de aclaración, hallamos 23 ejemplos en los que el adulto resultaba ser el participante que solicitaba esta aclaración. El 86,96% de estos casos eran fenómenos de clarificación que sí obtuvieron la respuesta esperada por parte de los niños.

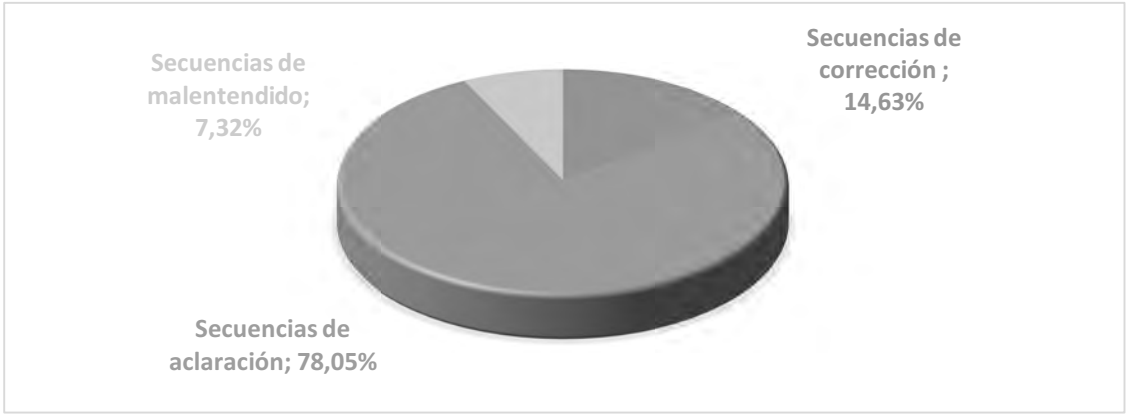
Precisamente, estas respuestas eran producidas con mayor frecuencia cuando los niños que las formulaban tenían edades comprendidas entre los 3;06 y los 4;05 años. Sin embargo, aunque igualmente alcanzaban un porcentaje de aparición bastante elevado, estas ocurrían en menor medida cuando los niños que las realizaban se encontraban en una franja de edad que comprendía de los 2;06 a los a los 3;05 años. Para ser exactos, en el primer supuesto esto se producía en un 100% de las ocasiones, mientras que, en el segundo caso, solo consiguieron respuesta en el 83,33% de las situaciones donde estas se producían.

Por otra parte, identificamos 9 ejemplos de secuencias de aclaración en las que los participantes infantiles eran los encargados de demandar una clarificación del mensaje emitido previamente por su interlocutor. El 88,89% de estos casos fueron secuencias efectivas, en otras palabras, ejemplos en los que los niños obtuvieron la aclaración necesaria para resolver el problema de comprensión producido en ese momento. En estas ocasiones, todas las respuestas fueron introducidas por participantes adultos.

Finalmente, identificamos 3 ejemplos de secuencias de malentendidos. En dos de ellas, los niños fueron los que enmendaron el malentendido derivado de una recepción equivocada del mensaje por parte del interlocutor, mientras que, en el otro caso, un adulto fue la persona que solucionó este conflicto comunicativo.

De los dos ejemplos en los que los niños resuelven los malentendidos producidos en la interacción, uno de ellos se encontraba en un periodo de edad que oscila entre los 2;06 y los 3;05 años y el otro tenía una edad que se halla entre los 3;06 y los 4;05 años. A continuación, podemos comprobar en el gráfico de la figura 91 la distribución de los diversos tipos de secuencias laterales internas de rectificación que tuvieron lugar durante los episodios de conversación espontánea recogidos en la muestra.

Figura 91. Porcentajes de los tipos de secuencias laterales internas de rectificación en los episodios de conversación



6.3.4.5 Las secuencias laterales internas en los episodios de identificación

En aquellos episodios donde se desarrollaban actividades de identificación, localizamos 12 secuencias de corrección. Exactamente, 6 hetero-reparaciones directas formuladas por un adulto, 3 auto-reparaciones protagonizadas por niños e iniciadas por otro hablante y 3 hetero-reparaciones directas llevadas a cabo también por niños. En el caso de las auto-reparaciones emitidas por participantes infantiles e iniciadas por otro interlocutor, estas ocurrían con mayor frecuencia cuando la edad de los niños que las producían se hallaba en una franja que comprendía de los 3;06 a los 4;05 años, en comparación con los datos obtenidos tras el análisis de aquellas protagonizadas por niños que tenían edades que iban de los 2;06 a los 3;05 años.

Concretamente, en el tramo en el que los niños tenían menos edad, las auto-reparaciones hetero-iniciadas representan el 33,33% del total de las secuencias de corrección protagonizadas por los niños de esa franja de edad, mientras que, en el periodo de edad siguiente, este tipo de fenómeno ocupaba el 66,67% de los casos. No obstante, ocurría lo contrario con los casos de hetero-reparaciones directas protagonizadas por los niños, puesto que, en estos ejemplos, la diferencia entre las cifras de frecuencia de aparición en ambos grupos de edad no resultó ser tan dispar, siendo esta mayor cuando los niños que las realizaban tenían entre 2;06 y 3;05 años. Para ser precisos, en el primer estadio de edad estudiado –de los 2;06 a los 3:05 años- este tipo de reparaciones alcanzó el 66,67% del total de secuencias de corrección y, en el segundo tramo –de los 3;06 a los 4;05 años-, solo representaban el 33,33%.

Por otra parte, en lo relativo a las secuencias de aclaración, detectamos 31 ejemplos de esta clase de secuencias en las que el hablante que solicita la aclaración es un adulto. El 100% de ellas se corresponden con secuencias efectivas, es decir, aquellas que conseguían la clarificación pertinente por parte de los participantes infantiles a las que iban dirigidas. Además, al comprobar si estas aclaraciones que proporcionaban los niños eran más habituales en una determinada franja de edad, nos dimos cuenta de que este fenómeno alcanzó un 100% de respuestas, por parte de los niños, en todos los grupos de edad que analizamos.

Por último, en lo que concierne a las secuencias de malentendido que se produjeron durante este tipo de contexto comunicativo, observamos únicamente 1 ejemplo en el que un niño, cuya edad pertenecía al intervalo que oscila entre los 3;06 y los 4;05 años, fue la persona responsable de solventar el episodio de malentendido causado por una recepción equivocada del mensaje emitido en el turno previo. En el siguiente gráfico –figura 92-, se presentan los porcentajes de las diferentes clases de secuencias laterales internas de rectificación que localizamos en los episodios de identificación.

Figura 92. Porcentajes de los tipos de secuencias laterales internas de rectificación en los episodios de identificación



6.3.4.6 Contrastando los resultados de las diferentes secuencias laterales internas de rectificación en los distintos contextos comunicativo

Una vez hemos presentado los resultados derivados del análisis de cada uno de los tipos de secuencias laterales internas de rectificación en las diversas actividades que se llevaban a cabo durante las sesiones de grabación de datos, procederemos a la comparación de los mismos. Para ello, contrastaremos las cifras de las frecuencias normalizadas que hemos calculado en relación a cada categoría de los fenómenos que hemos analizado en los diferentes contextos comunicativos y en los distintos estadios de edad de los participantes infantiles de la muestra.

En primer lugar, comenzaremos con las secuencias de corrección protagonizadas por los niños. Dentro de esta clase de secuencias, únicamente identificamos ejemplos de auto-reparaciones auto-iniciadas por niños en los episodios de conversación espontánea, en los que estos representan el 40% del total de secuencias de corrección que tuvieron lugar en esas situaciones. El hecho de que los episodios de conversación espontánea sean contextos más flexibles y no tan marcados estructuralmente, como pueden llegar a ser otros tipos de actividades, posiblemente haya influido en que este sea el único contexto en el que se han producido casos en los que los niños protagonizan episodios de auto-reparaciones auto-iniciadas.

Por otro lado, las auto-reparaciones realizadas por los niños e iniciadas por otro hablante, resultaron ser más habituales en los episodios de descripción, seguidos de los de identificación y conversación espontánea, los cuales presentan casi el mismo porcentaje de frecuencia de aparición. Precisamente, estas clases de actividades, en las que las auto-reparaciones iniciadas por otro hablante resultaron ser más comunes, fueron las mismas en las que los adultos formularon una mayor cantidad de preguntas.

Esto puede deberse a estos contextos presentan una estructura dialógica más rígida dado que los adultos son los que lideran mayoritariamente la actividad a través de la realización de preguntas que elicitan la participación infantil en las tareas de descripción de láminas identificación de objetos o conversación espontánea. Por este motivo, consideramos que las características propias de estos tipos de actividades propician que se produzca una mayor

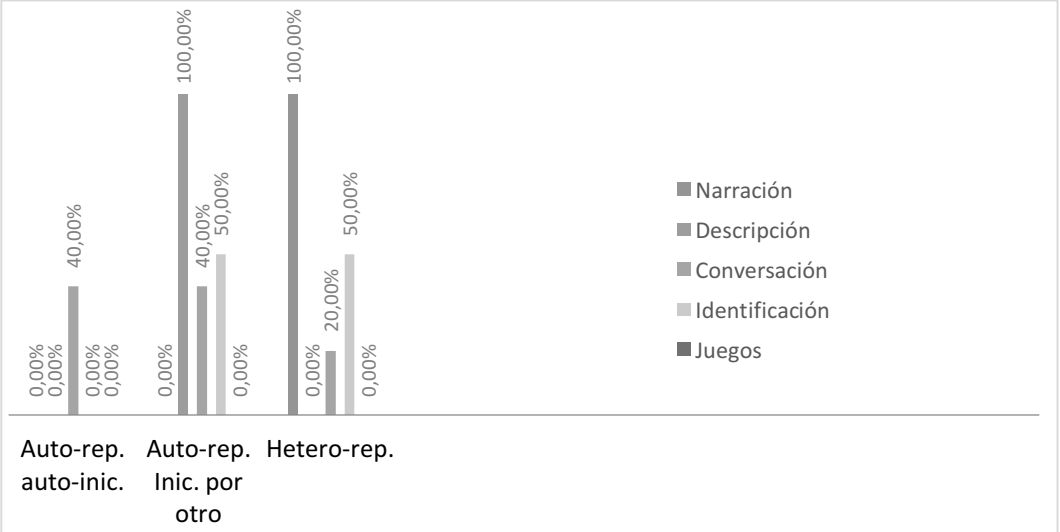
cantidad de auto-reparaciones en las que el niño no es quien identifica el foco del conflicto comunicativo, sino otro participante, principalmente, los adultos.

Por su parte, las hetero-reparaciones directas realizadas por los niños mostraron una mayor presencia durante las actividades de narración –con un alto porcentaje de aparición-. En segunda posición, estas fueron más frecuentes en las tareas de identificación y, por último, en las de conversación espontánea.

Llama especialmente nuestra atención que el 100% de las secuencias de corrección que tuvieron lugar en los episodios de narración fueran casos de hetero-reparaciones directas formuladas por los niños. Estos datos nos invitan a determinar que esta circunstancia puede deberse a que, durante las actividades de narración, la clase de discurso predominante en las interacciones que analizamos es la narración co-construida entre niños y adultos.

El hecho de que este tipo de discurso facilite la cooperación entre participantes a la hora de co-construir el desarrollo del tópico discursivo hace que el acto de realizar una hetero-reparación directa no se convierta, de forma tan marcada, en una amenaza a la imagen pública del interlocutor, ya que el discurso se construye a través de la colaboración entre los participantes y no desde la competición entre los mismos. En el gráfico de la figura 93, que mostraremos a continuación, se recogen los datos cuantitativos que acabamos de mencionar.

Figura 93. Porcentajes de los tipos de reparaciones realizados por niños en los distintos contextos comunicativos



En cuanto a en qué edades estos tipos de secuencias de corrección resultaban ser más abundantes, comprobamos que todos los ejemplos de auto-reparaciones auto-iniciadas, hallados en los episodios de conversación, fueron formulados por niños cuyas edades pertenecían al tramo que va de los 2;06 a los 3;05 años. En lo que concierne a las auto-reparaciones que eran iniciadas por otro hablante, están mostraron una mayor frecuencia de aparición, durante las actividades de descripción y conversación, cuando los niños que las llevaban a cabo tenían edades que oscilaban también entre los 2;06 y los 3;05 años. Sin embargo, durante los episodios de identificación, esta clase de fenómeno resultó ser más común cuando los niños que los

protagonizaban pertenecían a la franja de edad que abarca de los 3;06 a los 4;05 años –para más detalle ver datos de la siguiente tabla nº 12-.

Tabla 12. Porcentajes de auto-reparaciones infantiles iniciadas por otro hablante según franja de edad en los distintos contextos comunicativos

Edades de los niños	Descripción	Identificación	Conversación
2;06-3;05	100%	33,33%	100%
3;06-4;05	0%	66,67%	0%

Por último, en cuanto a la edad de los niños en los ejemplos de hetero-reparaciones directas, esta clase de fenómeno resultó ser más abundante -tanto en los episodios de narración, como de conversación espontánea- cuando estos tenían entre los 3;06 y los 4;05 años. A diferencia de lo que ocurría en las actividades de identificación, donde la aparición de estos resultó más habitual cuando la edad de los niños que los protagonizaban se enmarcaba entre los 2;06 y los 3;05 años, como se puede comprobar en la tabla que mostramos a continuación –nº 13-.

Tabla 13. Porcentajes de hetero-reparaciones por franja de edad en los distintos contextos comunicativos

Edades de los niños	Narración	Identificación	Conversación
2;06-3;05	0%	66,67%	0%
3;06-4;05	100%	33,33%	100%

Por otra parte, en lo referente a las secuencias de aclaración, nos encontramos ante dos coyunturas distintas. Por un lado, aquellos casos en los que el adulto solicitaba la aclaración y los niños respondían a esta demanda, y, por otro, cuando eran estos los que realizaban la petición de clarificación a su interlocutor. Para comprobar en qué actividad cada clase de participante realizaba un mayor número de fenómenos de este tipo, decidimos hallar la frecuencia normalizada de la cantidad de secuencias de aclaración iniciadas por adultos y por niños en cada caso.

Para ello, tomamos como referente el número total de turnos que estos habían realizado -por un lado, los participantes infantiles y, por otro lado, los adultos- en cada uno de los distintos contextos analizados y lo dividimos entre el total de ocurrencias de este tipo de fenómeno que tanto adultos, como niños, habían formulado en cada actividad. De este modo, obtuvimos la proporción de las secuencias de aclaración que realizaron los niños y los adultos en cada uno de los contextos comunicativos estudiados.

Como se puede apreciar en la gráfica de la figura 94, en el caso de las secuencias de aclaración en las que el adulto era quien solicitaba la puntualización del contenido del mensaje, estas resultaron ser más abundantes –citadas de más a menos frecuente- en los episodios de 1º) descripción, 2º) identificación, 3º) conversación espontánea, 4º) juego y 5º) narración, mientras

que, cuando eran los niños los que demandaban una aclaración del mensaje emitido previamente, estas fueron más comunes en las actividades de 1º) juegos, 2º) narración, 3º) descripción, 4º) conversación espontánea y, finalmente, 5º) en las de identificación.

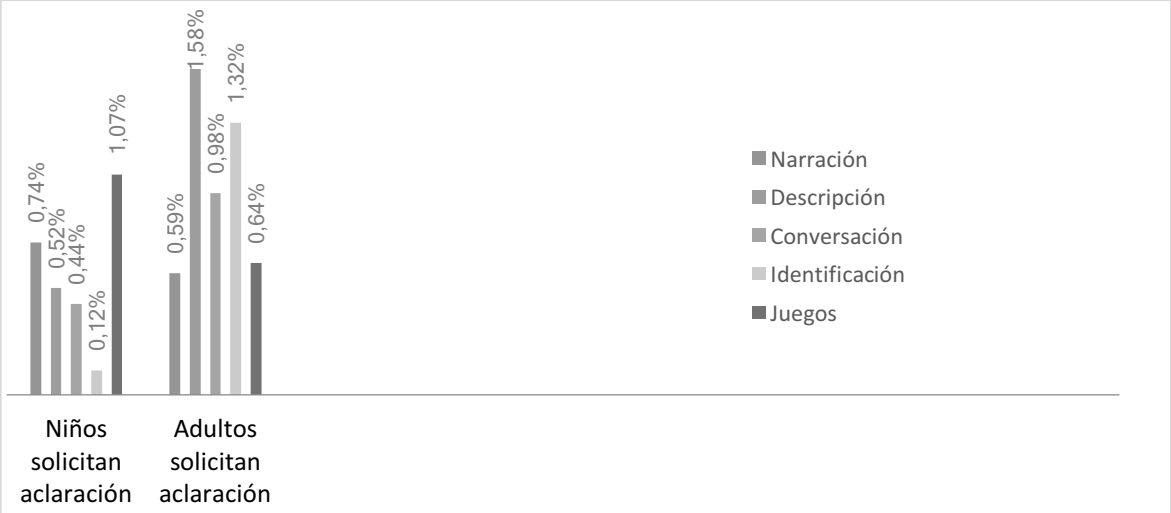
En cuanto a los contextos comunicativos en los que los adultos iniciaban un mayor número de secuencias de aclaración, observamos que coinciden con aquellas actividades en las que los niños emitían un mayor número de respuestas a las preguntas que les dirigían sus iguales y los adultos. Al mismo tiempo, estos tipos de episodios también resultaron ser los contextos comunicativos en los que se produjo un elevado porcentaje de solapamientos, fenómeno que influye de manera directa en una posible recepción errónea del mensaje por parte del receptor o, incluso, puede generar la ausencia de la misma.

Por otra parte, el hecho de que las peticiones de aclaración iniciadas por participantes infantiles muestren una mayor presencia en los episodios de juegos nos hace reflexionar sobre las peculiaridades propias de este tipo de actividad. Las secuencias de juegos son contextos que se caracterizan por ser situaciones en las que los niños tenían un alto grado de libertad para elegir la tarea que querían realizar e incluso intercambiar los roles conversacionales con el resto de participantes de forma más fluida y flexible.

El papel de los adultos que participaban en estas secuencias era mucho más laxo. Concretamente, en esta clase de actividad, las investigadoras, a veces, simplemente se limitaban a observar la interacción entre los niños y, en otras ocasiones, tomaban el papel de cualquier otro participante dentro de un juego de rol, lo que disminuía considerablemente la distancia jerárquica existente en las relaciones asimétricas entre niños y adultos, como ocurre en el caso que nos ocupa.

Por esta razón, consideramos que los episodios de juegos pueden ser contextos propicios para que los niños se sintiesen más cómodos a la hora de poder solicitar una aclaración en el caso de no haber percibido correctamente el mensaje emitido por su interlocutor, circunstancia que podría explicar el resultado obtenido a este respecto en el análisis de los datos que hemos realizado.

Figura 94. Frecuencias relativas de los tipos de secuencias de aclaración en los distintos contextos comunicativos



En lo que concierne a las edades de los niños que proporcionaban las aclaraciones demandadas por los adultos en esta clase de episodios, comprobamos que, cuando estos tenían edades comprendidas entre los 3;06 y los 4;05 años, respondían con mayor frecuencia a la petición de clarificación que les dirigía un adulto en todos los contextos comunicativos analizados. Aun así, es necesario recordar que, a excepción de los episodios de conversación espontánea y narración, en el resto de actividades, los participantes infantiles contestaban a la demanda de clarificación iniciada por un adulto en el 100% de los casos en ambos grupos de edad. En otras palabras, no se apreciaron diferencias a este respecto.

Por otro lado, cuando los niños eran los participantes que llevaban a cabo la petición de aclaración, estas resultaban ser más abundante, en casi todos los contextos comunicativos estudiados, cuando pertenecían a la franja de edad que va de los 2;06 a los 3;05 años.

Como hemos comentado en apartados previos, estos datos están relacionados con el hecho de que, cuanto menores son los niños, más escaso es su conocimiento del mundo que les rodea y menor es el grado de competencia lingüística que poseen. Por lo cual, resulta lógico, que las solicitudes de aclaración que estos inician sean más necesarias en las primeras etapas de su desarrollo socio-comunicativo y, por ello, encontremos un porcentaje de aparición más elevado de este fenómeno en las primeras horquillas de edad. No obstante, no podemos dejar de mencionar que, en los episodios de conversaciones espontáneas, los porcentajes de frecuencia de aparición de este tipo de fenómeno están bastante igualados en ambos tramos de edad –ver tabla 14 para comparar esta información-.

Tabla 14. Porcentajes de solicitudes de aclaración realizadas por los niños en diferentes estadios de edad y en distintos contextos comunicativos

Edades de los niños	Juegos	Narración	Descripción	Conversación	Identificación
2;06-3;05	100%	100%	100%	55,55%	100%
3;06-4;05	0%	0%	0%	45,45%	0%

Finalmente, para verificar en qué actividad las secuencias de malentendidos en las que los niños enmendaban el conflicto comunicativo, procedimos al cálculo de la frecuencia normalizada de las mismas en cada uno de los contextos comunicativos en los que segmentamos la muestra. Una vez más, para ello, tuvimos que tomar como referencia el número total de turnos que habían realizado los participantes infantiles en cada uno de los distintos contextos analizados y dividirlo entre el total de ocurrencias de este tipo de fenómeno que habían formulado los niños en cada una de esas actividades. Tras el análisis, descubrimos que estas resultaron ser más habituales durante los episodios de 1º) juegos, 2º) narración, 3º) conversación espontánea y 4º) identificación -ver gráfico de la figura 95 para más detalle-.

Figura 95. Frecuencias relativas de las secuencias de malentendidos en las que un niño enmienda el "error" en los distintos contextos comunicativos



En cuanto a la edad de los niños que las protagonizaban, este tipo de fenómeno se mostró más abundante en las actividades de juego y de narración –con el mismo porcentaje de aparición- y, en segunda posición, en los de conversación espontánea, cuando los niños que las realizaban tenían edades que pertenecen al primer estadio estudiado –de los 2;06 a los 3;05 años-. No obstante, cuando estos se encontraban en el segundo grupo de edad analizado –de los 3;06 a los 4;05 años-, estas fueron más frecuentes en los contextos de identificación y conversación espontánea, tal y como se muestra en la siguiente tabla.

Tabla 15. Porcentajes de las secuencias de malentendido en las que los niños enmiendan el conflicto según los diferentes estadios de edad y en distintas actividades

Edades de los niños	Juegos	Narración	Descripción	Conversación	Identificación
2;06-3;05	100%	100%	0%	50%	0%
3;06-4;05	0%	0%	0%	50%	100%

De todos modos, consideramos importante mencionar que las ocurrencias identificadas en la muestra, en relación a este tipo de fenómeno discursivo, fueron bastante escasas, ya que solo encontramos 5 ejemplos en total. Por lo tanto, debemos ser cautos la hora de establecer conclusiones a este respecto dado que no poseemos datos suficientes para ello.

6.4 **Consideraciones finales**

A lo largo de este capítulo hemos indagado en las características propias de ciertos fenómenos discursivos implicados en la negociación y gestión de la toma de turnos conversacional –los solapamientos, los relanzamientos, las reparaciones, las secuencias de aclaración y las de malentendidos-. Tras exponer los resultados, hemos podido llegar a una serie de consideraciones relacionadas con las habilidades interaccionales que muestran los niños en edad temprana que componen la muestra.

En primer lugar, cabe destacar que el hecho de que los niños participen de forma efectiva y realicen una gestión adecuada de ciertos recursos a la hora de solventar transgresiones conversacionales que pueden interrumpir el flujo de la comunicación, muestra, por su parte, un alto grado de conocimiento de la estructura conversacional, las reglas que rigen el sistema de toma de turnos y la habilidad metapragmática necesaria para comunicarse de forma eficaz en una conversación.

El dato de que solo el 8,45% de las intervenciones producidas por los niños equivalen a casos de habla simultánea, mientras que las de emitidas por adultos alcanzan el 2,02%, refleja que, aunque los niños a esas edades se encuentran aún en proceso de aprendizaje, ya conocen cómo funcionan las normas que rigen la toma de turnos en una conversación.

Los resultados demuestran que los casos de solapamientos protagonizados por los participantes infantiles no ocurren de forma aleatoria, sino que los niños son mucho más propensos a solapar el turno de habla de un igual y no el de un adulto, lo cual evidencia que existe ya un conocimiento de las reglas que regenta el intercambio de turnos conversacional. Asimismo, este dato parece demostrar también que los niños son conscientes de la diferencia de jerarquía social propia de las relaciones asimétricas que caracterizan este tipo de interacción entre niños y adultos. De hecho, si esto no fuese así, es probable que los episodios de habla simultánea no presentaran una tendencia tan marcada y su presencia fuese más fortuita, independientemente del rol del participante cuyo turno resultase solapado.

Por otra parte, al analizar las distintas categorías de solapamientos que encontrados en las conversaciones de la muestra, comprobamos que la mayoría de estos son de tipo competitivo y

que, sobre todo, se producen entre iguales -de niño a niño- cuando ambos participantes se seleccionan en el mismo lugar relevante para la transición de turno, mientras que, cuando el interlocutor es un adulto, los contextos de habla simultánea se originan una vez el primer hablante ya ha iniciado su turno de palabra.

Estos resultados ponen de manifiesto, una vez más, que los niños conocen cómo funciona la dinámica interactiva y utilizan el solapamiento en contextos en los que su propósito es "competir" con sus compañeros para que el interlocutor adulto valide o topicalice su turno. Es decir, a estas edades, los solapamientos son producidos ya como una estrategia comunicativa y no como producto de un desconocimiento total de las normas interaccionales.

Esta idea queda evidenciada también en los resultados obtenidos tras el análisis de los casos de solapamientos realizados por los niños en los diferentes contextos comunicativos estudiados, puesto que, como hemos mencionado previamente en este capítulo, aquellas actividades en los que los niños formulan un mayor número de turnos en contexto de habla simultánea -identificación y conversación espontánea- son precisamente los mismos contextos en los que la propia dinámica de la interacción fomenta la competición entre iguales a la hora de responder a preguntas realizadas por el adulto durante estas tareas.

Igualmente, en el estudio que hemos realizado de los relanzamientos, pudimos también apreciar un alto grado de conocimiento sobre la estructura dialógica de la conversación por parte de los niños que participaron en ellas. Nuevamente, estos realizan un mayor número de relanzamientos que los adultos y su porcentaje de producción aumenta al mismo tiempo que lo hace su edad. Este hecho demuestra que, con los años, los niños ven incrementada su competencia metapragmática sobre cómo se estructura una conversación y son conocedores de que la interacción se construye a través de la combinación de dos partes formuladas por distintos hablantes.

Además, otro dato que parece validar nuestra teoría es el hecho de que cuando los adultos son los interlocutores que emiten un relanzamiento, estos reciben respuesta por parte de los niños en un alto porcentaje de los casos –el 83,66%-, al igual que ocurre cuando el relanzamiento formulado por un menor es completado por un igual que emite la segunda parte pertinente, lo que tuvo lugar en el 71,43% de las ocasiones. En otras palabras, que los niños aporten, en la gran mayoría de los casos, la segunda parte de aquellos pares compuestos por una primera parte –relanzamiento- formulada por un adulto u otro niño, nos lleva a considerar que estos son conocedores de que la gestión de turnos y la negociación de los roles conversacionales se sustenta en la alternancia de las intervenciones emitidas por distintos hablantes.

Al mismo tiempo, las actividades en las que los niños responden con mayor frecuencia a los relanzamientos formulados por iguales o por adultos son aquellos contextos en los que la co-construcción del discurso tiene una mayor presencia por la propia naturaleza de la actividad –la narración y la descripción-. Esto nos hace reflexionar sobre la habilidad de gestión de toma de turnos que muestran los niños del corpus desde las primeras etapas de su infancia, ya que, si

los relanzamientos fuesen mayoritariamente ignorados y se convirtiesen en turnos sueltos, podríamos sospechar que estaríamos ante un desconocimiento del modo en el que se conforma la estructura dialógica y la gestión de la toma de turnos en una interacción. Sin embargo, los datos muestran precisamente la situación contraria.

Por último, si prestamos atención a los resultados expuestos a lo largo de este capítulo relacionados con las unidades que conforman los problemas de comprensión en una conversación y el modo en el que los participantes infantiles son capaces de solventarlos, podremos apreciar que, nuevamente, los niños que componen la muestra, a pesar de encontrarse en etapas tempranas, han desarrollado la habilidad que les permite negociar y gestionar los posibles bloqueos que surgen en una interacción para continuar con el desarrollo del intercambio comunicativo de manera fluida.

Los niños analizados manifiestan esta competencia metapragmática en su comportamiento comunicativo cuando se enfrentan ante un conflicto que bloquea el desarrollo habitual de la conversación. Por ejemplo, los datos determinan que los niños –en el 46,67% de los casos- realizan hetero-reparaciones directas a sus interlocutores, especialmente, cuando este es un igual.

Este resultado evidencia que los niños de esta edad no solo son capaces de detectar una situación de "conflicto" comunicativo, sino también son capaces de poner fin a esta situación y reparar el "error" producido, particularmente, cuando este ha sido causado por otro menor, dado que la distancia de jerarquía social entre iguales es mucho menos marcada que entre niños y adultos.

De igual manera, los niños de estas edades también manifiestan la habilidad de auto-reparar un conflicto comunicativo que ellos mismos han provocado, lo cual deja constancia de su destreza socio-comunicativa a la hora de organizar sus participaciones verbales en conversaciones con otros niños y también con adultos.

Asimismo, los resultados relacionados con las secuencias de aclaración, en las que los niños responden ante la solicitud de clarificación que un adulto les dirige en el 93,23% de los casos analizados y en el 73,08% de las ocasiones que lo hace un igual, nos sirven como fundamento para seguir orientando nuestras conclusiones en la misma dirección. En otros términos, estos datos parecen demostrar que los niños conocen el modo en el que se negocian las participaciones de una conversación y muestran una gran destreza de los distintos roles conversacionales que emergen en un intercambio comunicativo de este tipo.

Por último, cabe destacar que estos actos también evidencian cómo el proceso de aprendizaje y adquisición del lenguaje va de la mano del proceso de socialización y conocimiento del mundo que los niños van experimentando en las primeras etapas de su desarrollo. Prueba de ello es que las secuencias en las que los niños son los que solicitan una clarificación, a través de una secuencia de aclaración, son mucho más habituales en la primera franja de edad analizada –de los 2;06 a los 3;05 años-, mientras que, de los 3;06 a los 4,05 años, estas muestran índices de aparición más bajos debido a que la producción de estas secuencias

por parte de los niños es menos necesaria dado que su conocimiento lingüístico y del entorno es mayor.

En definitiva, a lo largo de los apartados que conforman este capítulo hemos presentado una serie de resultados relacionados con la habilidad de negociar y gestionar la toma de turno de los niños en edad temprana. Estos parecen demostrar que, pese a su corta edad, los participantes infantiles que hemos estudiado parecen conocer la estructura dialógica característica de una conversación, son conscientes de las distancia jerárquicas existente en las conversaciones asimétricas –niños y adultos-, manejan estrategias conversacionales que les posibilita solucionar conflictos comunicativos -como las reparaciones, los malentendidos o las aclaraciones-, presentan un grado de competencia metapragmática que les permite relanzar turnos cuando no han obtenido respuesta a una pregunta previa y usan los solapamientos como estrategia comunicativa a la hora de competir con sus iguales por el turno de palabra en ciertos contextos comunicativos.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

7 LA CO-CONSTRUCCIÓN DE LA INTERACCIÓN Y EL DISCURSO COLABORATIVO

Si prestamos atención al modo en el que transcurre cualquier tipo de intercambio comunicativo entre dos o más interlocutores, nos percataremos al instante de que la dinámica dialógica que estructura este evento se sustenta en la colaboración activa y mutua entre participantes. Estas colaboraciones o acciones co-operativas, desempeñadas por los interlocutores, y orientadas al resto de participantes de la interacción, son precisamente el pilar principal de un intercambio comunicativo (Goodwin, 2013:1).

Investigadores como Tannen (1989) resumen a la perfección el papel que tienen los participantes en la co-construcción y negociación de las intervenciones que conforman una conversación, como podemos observar en la siguiente cita:

> "Conversation is less a matter of two (or more) people alternating between the roles of speakers and listener, but that it is more a joint production in which not only is the audience a co-author, but the speaker is also a co-listener" Tannen (1989:12).

En otras palabras, a través de los roles simultáneos de hablante y oyente, los interlocutores construyen, de forma interactiva y colaborativa, el contenido de cada una de las participaciones que surgen en el seno de un intercambio comunicativo y negocian de manera conjunta el significado del mensaje que se construye segundo a segundo en una interacción.

Jacoby y Ochs (1995:171), en una interpretación más amplia de este fenómeno comunicativo, definen el proceso de co-construcción interaccional como la creación conjunta de una serie de realidades significativas, como recogen en el fragmento que mostramos a continuación.

> "Co-construction embraces the joint creation of a form, interpretation, stance, action, activity, identity, institution, skill, ideology, emotion, or other culturally meaningful reality" (Jacoby y Ochs, 1995: 171).

En las primeras etapas del desarrollo lingüístico y socio-comunicativo del niño es cuando ocurre precisamente el proceso de aprendizaje de esta acción colaborativa que tiene lugar entre interlocutores y que dará como resultado, en las etapas tempranas de la infancia, la aparición del discurso co-construido, dejando paso, en fases posteriores, al desarrollo del discurso conectado. Esta capacidad interactiva, necesaria para negociar la construcción mutua del discurso con el resto de los participantes, es lo que autores como Ochs (1974) denominan competencia conversacional.

Por esta serie de razones, el estudio de las unidades del discurso co-construido –los turnos relacionados, los turnos conectados y los pares de adyacencia pregunta-respuesta- forman parte fundamental de la presente investigación. A continuación, procederemos a exponer los resultados obtenidos tras el análisis de estos fenómenos.

7.1 Los turnos co-construidos

Autores como Cestero Mancera (2000:123-135) recogen la conexión existente entre los turnos de habla que conforman un episodio conversacional. Según describe la investigadora, la función que desempeña el turno "B" con respecto al turno "A" es la base de la conexión sintáctica, semántica y pragmática que existe entre los turnos implicados en la alternancia de los mismos.

Es decir, si el llamado turno "B" completa o no sintácticamente el denominado turno "A", si el turno "B" completa, continúa o enriquece semánticamente al turno "A", y, si el turno "B" está conectado o no pragmáticamente con el turno "A". Las opciones derivadas de la combinación de estas posibles variantes dan lugar a tres tipos de turnos: los turnos nuevos, los turnos relacionados y los turnos conectados (Cestero Mancera, 2000:123-124).

Dado que nuestro interés se fundamenta en lo que concierne al discurso co-construido o colaborativo, hemos tomado de esta teoría las nociones relativas a lo que la autora denomina "turnos relacionados" y "turnos conectados", los cuales, como sus propias palabras indican, son:

> "Turnos relacionados: aquellos cuyo mensaje es continuación, extensión, terminación o comentario de turnos anteriores y que dan lugar a intercambios relacionados que se caracterizan por estar formados por turnos relacionados semánticamente […] Turnos conectados: aquellos turnos que continúan, complementan o completan el turno precedente, en los que se expresa externamente la conexión. Forman un intercambio cooperativo junto al turno que preceden; son turnos pertenecientes a distintos participantes, pero unidos de forma que conjuntamente expresen un único mensaje […] los intercambios cooperativos están formados por turnos conectados sintáctica y semánticamente o por turnos que presentan una conexión pragmática." (Cestero Mancera, 2000:124).

Como podemos observar en las definiciones que acabamos de presentar, entre las características principales de los turnos relacionados hallamos: a) la conexión semántica que existe entre un turno y el que lo precede, y, b) el hecho de que los dos turnos juntos no constituyen un único mensaje, es decir, el mensaje expresado en el primer turno no queda incompleto en ausencia de un segundo turno, sino que ambos son capaces de constituir un mensaje de forma individual.

No obstante, este segundo turno enriquece semánticamente lo que ha sido expresado en el primero. Por otra parte, entre las particularidades de los turnos conectados encontramos las siguientes: a) son turnos emitidos por distintos hablantes, b) completan o complementan semántica, sintáctica o/y pragmáticamente el turno previo, c) en su conjunto expresan un único mensaje.

Estos son los rasgos esenciales que comparten las unidades del discurso co-construido que hemos analizado en este trabajo y que presentaremos en los próximos apartados. En concreto, trataremos a lo largo de esta sección una serie de fenómenos que podemos enmarcar dentro del grupo de los turnos relacionados, como las repeticiones y las ampliaciones de turnos previos, y, dentro de los turnos conectados, los turnos colaborativos que muestran una estructura de enunciado asertivo y los que presentan una estructura propia de los pares de adyacencia pregunta-respuesta.

En primer lugar, comenzaremos explicando en qué consiste cada una de estas unidades y mostraremos una serie de ejemplos que nos ayuden a comprender los conceptos que expondremos a continuación.

A) Tipos de turnos conectados:

- **Turnos colaborativos**: la noción de turno colaborativo fue mencionada por primera vez por el investigador Harvey Sacks –padre del AC- en una de sus clases impartidas en el año 1965. En las transcripciones de estas sesiones, editadas por Jefferson –Sacks (1992)-, el autor expone que una producción verbal colaborativa es aquella en la que un hablante emite un turno que es completado por la emisión verbal que produce un segundo hablante -o incluso por la de un tercer interlocutor- a través de las cuales los participantes co-construyen en cooperación un único mensaje cuyas partes se ensamblan perfectamente a nivel sintáctico y semántico.

  Este concepto fue posteriormente desarrollado por Lerner (1987, 1996, 2002 y 2004) quien, pese a ampliar esta noción, mantuvo la esencia de la misma. Partiendo de esta premisa, en el marco del AC, los turnos colaborativos son aquellos en los que dos o más hablantes co-construyen un único mensaje de forma colaborativa a través de la unión de dos o más turnos emitidos por diferentes participantes.

  Este proceso puede ocurrir en diversos contextos: a) acompañado de una auto-interrupción del turno del primer hablante, lo que puede ser interpretado por sus interlocutores como una elicitación a completar el turno iniciado (Lerner, 1996), b) seguido de una interrupción producida por el segundo hablante y c) en contexto de solapamiento –cuando dos o más participantes completan el turno iniciado por el primer hablante pronunciando de forma simultánea las mismas palabras que la persona que se encontraba emitiendo su intervención verbal-.

Por su parte, autoras como Gallardo Paúls (1993:10) y Tusón Valls (1997:58) denominan este último tipo de fenómeno como "turno colaborativo" y "turno construido a dos voces", respectivamente. Sin embargo, en nuestro caso, utilizaremos la etiqueta de "turno colaborativo" para referirnos a todas aquellas situaciones en las que la producción verbal de un hablante es completada sintáctica y semánticamente por la intervención o intervenciones emitidas por otro participante implicado en el intercambio comunicativo, independientemente de que estos turnos se formulen en un contexto de interrupción, auto-interrupción o solapamiento.

Para aclarar el concepto que acabamos de explicar, mostraremos una serie de ejemplos de este tipo de turnos que pertenecen a los datos del corpus que analizamos. Además, cabe señalar que hemos identificado dos tipos distintos de turnos colaborativos en la muestra. Por un lado, encontramos una serie de turnos colaborativos que se caracterizan por estar compuestos estructuralmente por enunciados asertivos. Por otro lado, la otra clase de turno colaborativo que detectamos presenta una estructura propia de un par de adyacencia pregunta-respuesta.

En otras palabras, los primeros están constituidos por enunciados asertivos y los segundos se caracterizan por estar formados a nivel estructural por un primer turno compuesto por un enunciado interrogativo incompleto y un segundo turno, emitido por otro hablante, en el cual se ofrece la respuesta a esta interrogativa y, al mismo tiempo, se completa sintácticamente, semánticamente y pragmáticamente el enunciado iniciado en el turno anterior.

Ejemplo 48. Turno colaborativo formado por un enunciado asertivo

Breogán/bre4_07b.cha": line 533. Adulto: ANC; Niños: GAR|3;5.21/ ALB|2;8.01/ CLA|2;10/ UEL|3;5.13/ GON|3;3.20/ AND|3;2
1*ANC: vamos : .
2*ANC: venga (.) preparados (.) +/ !
3*CLA: listos (.) ya !

Ejemplo 49. Turno colaborativo formado por un enunciado asertivo

Vite. vit3b_09b.cha": line 343. Niños: JOR|3;2.13/ XAC|3;7.17/ XUN|3;1 .03
1*JOR: a quién le diste patadas ?
2*XUN: +, al que tenía la pistola (.) al padre de pa (.) de +//.
3*JOR: ++ Tarzán .

Ejemplo 50. Turno colaborativo con estructura de par pregunta-respuesta

Breogán/bre6_03b.cha": line 497. Adulta: ANC; Niños: ELI|3;0.23/ CEC|2;7.12
1*ANC: a ver outro conto que saibamos : .
2*ANC: quén sabe o conto deeee +// ?
3*CEC: Pinocho .

Ejemplo 51. Turno colaborativo con estructura de par pregunta-respuesta

Vite/vit3b_04b.cha": line 493. Adultos: PIL; Niños:JOR|2;6.19/ TAT|2;9.25/ XAC|2;11.25
1*PIL: seguro ?
2*TAT: 0 . [+ trn]
3%act: TAT dice que sí con la cabeza
4*JOR: zi [*] .
5*PIL: no : .
6*PIL: no (.) andan en el cam(po) +// ?
7*TAT: ++ (cam)po .

Como podemos apreciar en los ejemplos 48 y 49, nos encontramos ante casos de turnos colaborativos construidos a través de las intervenciones de dos hablantes distintos que componen un único mensaje mediante la unión de enunciados asertivos. En el primer caso, observamos cómo, en la línea 2, ANC –la investigadora- emite un turno en el que formula la primera parte de la expresión hecha "preparados, listos, ya" mediante la cual anuncia el comienzo del juego que los participantes están llevando a cabo.

Tras la producción de esta primera parte de la frase, CLA, una de las niñas, se autoselecciona e, interrumpiendo el turno del primer hablante, emite su turno completando la segunda parte de la expresión iniciada por ANC. De este modo, al juntar ambas intervenciones, el mensaje queda completo a nivel sintáctico, semántico y pragmático.

Lo mismo ocurre en el ejemplo 49. Si nos fijamos en lo que sucede en las líneas 2 y 3, comprobaremos que XUN está contestando a una pregunta que JOR, su compañero, le está formulando. En el transcurso del turno verbal que XUN está emitiendo, se produce una auto-interrupción del propio hablante quedando incompleta sintáctica, semánticamente y pragmáticamente el enunciado que XUN está emitiendo. Como consecuencia, JOR se autoselecciona ante la situación que se produce y emite un turno que encaja perfectamente con el turno previo que estaba siendo formulado por XUN. De este modo, gracias a la intervención de ambos participantes, el mensaje se integra y adquiere una completitud sintáctica, semántica y pragmática.

Por otro lado, al estudiar los ejemplos 50 y 51, hallamos una situación parecida, pero con ciertos matices. Si prestamos atención a la línea 2 del fragmento 50, veremos cómo ANC formula una pregunta que va dirigida a las niñas. No obstante, este interrogante presenta una peculiaridad. Podríamos decir que la pregunta emitida por la investigadora contiene una doble interrogación, puesto que, además de la información principal que se pregunta, el turno no llega a completarse, sino que el hablante se auto-interrumpe a la espera de que su interlocutor responda y complete el turno con las palabras que faltan para finalizar la intervención que se ha iniciado.

Es decir, la participante elicita de manera implícita una segunda parte del par producida por otro hablante que complete la estructura sintáctica del enunciado y el significado a nivel semántico y pragmático. En este caso, vemos cómo, de forma efectiva, CEC -una de las niñas-

responde en el turno subsiguiente emitiendo una intervención que completa la pregunta iniciada por ANC.

Algo similar sucede en el último ejemplo de esta categoría –nº 51-, al observar la línea 6, verificamos que PIL -una de las investigadoras-, tras haber obtenido una respuesta errónea a la pregunta que previamente había dirigido a los niños, decide volver a formular la cuestión, pero, esta vez, la propia pregunta incluye parte de la respuesta. De esta forma, PIL le ofrece en la misma interrogativa parte de la contestación que sirve como pista para que los niños aporten la respuesta esperada.

Para ello, PIL se auto-interrumpe justamente en el momento que va a pronunciar la última sílaba de la palabra que constituye la respuesta a la pregunta formulada. Como consecuencia, TAT se autoselecciona en la línea 7 y emite un turno compuesto por la sílaba final de la palabra que ha comenzado a pronunciar la investigadora en la intervención previa. Así, la unión de ambos turnos conforma un mensaje con sentido pleno tanto a nivel semántico, pragmático como sintáctico, algo que no sería posible si la parte correspondiente al turno formulado por TAT no existiese.

B) Tipos de turnos relacionados:

- **Repeticiones del turno previo con contenido semántico adicional**: Este tipo de unidades son los que se caracterizan por presentar la siguiente estructura. El turno "B" o segundo turno -emitido por un participante distinto al que produce el turno "A"- repite lo que el primer hablante ha dicho en el turno anterior -siguiendo el mismo orden de palabras-. Sin embargo, este segundo turno no es una simple reproducción exacta del turno "A", sino que incluye, a mayores, una o más palabras que expanden el contenido semántico del mensaje expresado en el turno que lo precede.

  En definitiva, el turno "B" consiste en una reproducción del mensaje emitido en el turno "A" que, a su vez, añade un nuevo matiz al contenido semántico del mismo a través de la incorporación de nuevas palabras (Goodwin y Goodwin, 1987). A continuación, procederemos a explicar un par de ejemplos de esta clase de turnos.

Ejemplo 52. Repetición de turno previo con contenido semántico adicional

Elfos/elf3_04b.cha": line 403.Adulto: MON; Niños: RIC|3;2.06/ IAG|3;3.13
1*MON: un oso .
2*RIC: un osito panda .

Ejemplo 53. Repetición de turno previo con contenido semántico adicional

Elfos/elf4_06b.cha": line 522. Niños: ART|3;10.19/ IAG|4;0.20/ RIC|3;11.14
1*ART: xxx era xxx o que poñía paredes no cu : .
2*ART: foi un conductor .
3*IAG: y después subió .
4*ART: y después subió y poi .

Si nos fijamos en lo ocurrido en ambos fragmentos, podemos apreciar cómo, en el ejemplo 52, RIC, uno de los niños, repite lo que MON -la investigadora- dice justamente en el turno anterior sobre la imagen que están viendo en una de las láminas que están utilizando durante la actividad. La repetición del turno previo que lleva a cabo RIC no constituye una mera copia exacta de lo que ha dicho el adulto, sino que el mensaje que introduce el niño presenta un matiz semántico distinto que amplía el contenido del mensaje que MON ha formulado en su turno.

Lo mismo acontece en el caso del ejemplo 53. En esta situación, son dos niños los que co-construyen esta secuencia de turnos relacionados. En la línea 3, vemos como IAG emite un mensaje que a nivel sintáctico, pragmático y semántico está completo. Aun así, ART, en la línea 4, repite las palabras que su compañero ha pronunciado en el turno anterior siguiendo el mismo orden, pero añade una continuación a este mensaje que constituye una expansión del contenido semántico y pragmático del mismo.

De este modo, con estos dos episodios podemos comprobar cómo los hablantes co-construyen el discurso a través de la relación entre turnos emitidos por distintos participantes en los que el turno "B" supone una ampliación del contenido expresado en el turno previo mediante la repetición de la emisión introducida anteriormente por otro hablante y la incorporación de una nueva parte del mensaje que se produce en el turno subsiguiente.

- **Ampliaciones del turno previo que complementan su contenido**: Este tipo de intervenciones se caracterizan por tener la siguiente estructura. El turno "B", emitido por otro hablante, complementa el contenido semántico y pragmático del mensaje expuesto previamente en el turno "A". Ambos turnos constituyen mensajes completos e individuales, pero la intervención producida por el segundo hablante, además de encajar perfectamente en la estructura sintáctica, semántica y pragmática del turno anterior, añade información inédita que constituye un nuevo mensaje relacionado con la temática del turno que lo precede y que continúa con la línea temporal y secuencial iniciada en el mensaje del turno "A".

  Como resultado, el segundo turno conlleva una ampliación del contenido del mensaje previo. Al igual que ocurría con los turnos colaborativos que acabamos de explicar en los párrafos anteriores, en este tipo de intervenciones el turno "B" también supone una continuación sintáctica del turno "A".

Sin embargo, a diferencia de lo que ocurre con los turnos colaborativos, en los que el contenido del turno "A" y el turno "B" representaban un único mensaje y la ausencia de una de las dos partes supone la falta de completitud sintáctica del enunciado, en este tipo de turnos no sucede lo mismo, puesto que el mensaje expresado en el turno "A" no necesita de la presencia del turno "B" para estar completo a nivel sintáctico, pragmático y semántico, sino que el turno "B" complementa el contenido expresado en el turno "A" mediante la incorporación de un nuevo mensaje. En los fragmentos de los ejemplos 54 y 55 presenciamos esta clase de unidad del discurso colaborativo.

Ejemplo 54. Ampliación del turno previo que completa el contenido semántico y pragmático del mismo

Vite. vit3b_09b.cha": line 343. JOR|3;2.13/ XAC|3;7.17/ XUN|3;1.03
1*ANC: la chica tenía miedo .
2*XUN: de que se cayera y no se cayó .

Ejemplo 55. Ampliación del turno previo que completa el contenido semántico y pragmático del mismo

Vite/vit3b_06b.cha": line 233. Adulto: PIL; Niños: RAQ|3;2.24/ TAT|2;11.08/ XAC|3;1.05/ JOR|2;8.02/ ANP|3;9.09
1*PIL: unha tar(taruga) +//?
2*RAQ: ++ tuga .
3*PIL: unha tartaruga [!] .
4*TAT: que nada por el agua .

En el ejemplo 54, observamos cómo ANC –una de las investigadoras- emite un enunciado con sentido completo que, inmediatamente en el turno subsiguiente, XUN –uno de los niños- complementa, ampliando así el mensaje ofrecido por ANC en el turno previo. Como podemos apreciar, en la línea 2, el turno de XUN es una oración subordinada que encaja correctamente a nivel sintáctico en el enunciado emitido por la investigadora en el turno que le precede y, además, en lo que respecta al contenido semántico, comprobamos que el mensaje emitido por XUN amplía la información dada por ANC en su intervención.

Igualmente, nos encontramos ante la misma situación en el fragmento del ejemplo 55, si nos fijamos en las líneas 3 y 4, verificaremos cómo PIL emite un primer turno con un mensaje completo cuyo contenido es ampliado por la intervención realizada por TAT en la siguiente línea. Nuevamente, el enunciado emitido por la niña es una oración subordinada que se incrusta en la estructura sintáctica y semántica del turno previo de manera óptima añadiendo más información al contenido del mensaje iniciado por PIL.

7.1.1 Turnos conectados y turnos relacionados: tipologías y contextos de aparición

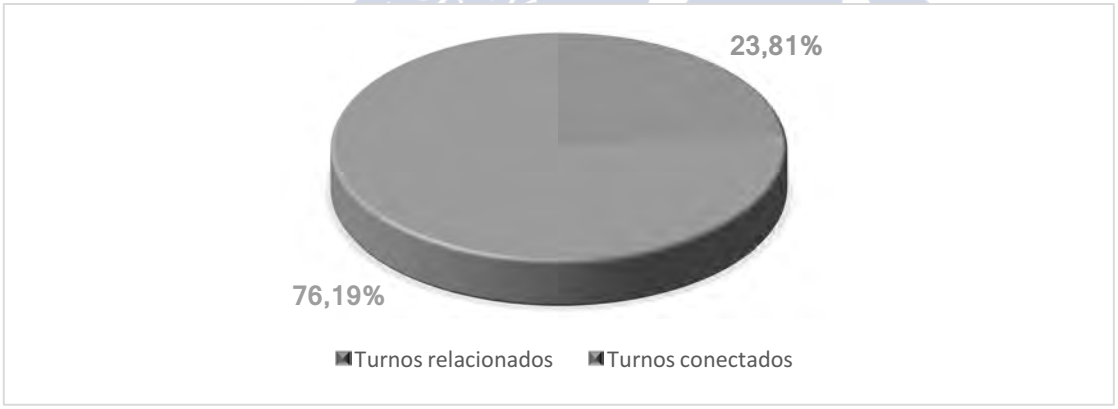
Tras haber ofrecido en el apartado anterior una panorámica general sobre qué son los "turnos conectados" y los "turnos relacionados", y haber definido cada una de las distintas

unidades discursivas que conforman estas dos categorías, nos dedicaremos a lo largo de esta sección a presentar con más detalle los resultados derivados de nuestro trabajo.

Para ello, comentaremos los contextos en los que surgen estos fenómenos, las características que presentan y la cantidad de casos encontrados en la muestra. En definitiva, expondremos las cuestiones relacionadas con el análisis cualitativo y cuantitativo que hemos llevado a cabo. No obstante, antes de comenzar con esta serie de cuestiones, nos gustaría aclarar que, en lo que concierne a los tipos de unidades discursivas que vamos a tratar en este apartado, hemos analizado exclusivamente aquellas emisiones en las que los niños son los que completan o complementan las producciones verbales iniciadas por otro menor o por un adulto.

La cantidad de ejemplos que se corresponden con unidades del discurso co-construido, detectadas en nuestros datos, muestran la siguiente distribución. En primer lugar, los niños han emitido un total de 84 turnos que constituyen episodios de discurso co-construido en el que están implicados dos o más participantes. Concretamente, los turnos conectados -los dos tipos de turnos colaborativos- representan el 76,19% de los casos -64 ejemplos-, mientras que el 23, 81% restante -20 ejemplos- equivale a los denominados turnos relacionados -las repeticiones y las ampliaciones que añaden un nuevo matiz al contenido semántico y pragmático del turno previo-. El siguiente gráfico –figura 96- ilustra, de forma más visual, la distribución de los datos que acabamos de mencionar.

Figura 96. Porcentajes de turnos relacionados y turnos conectados realizados por los niños

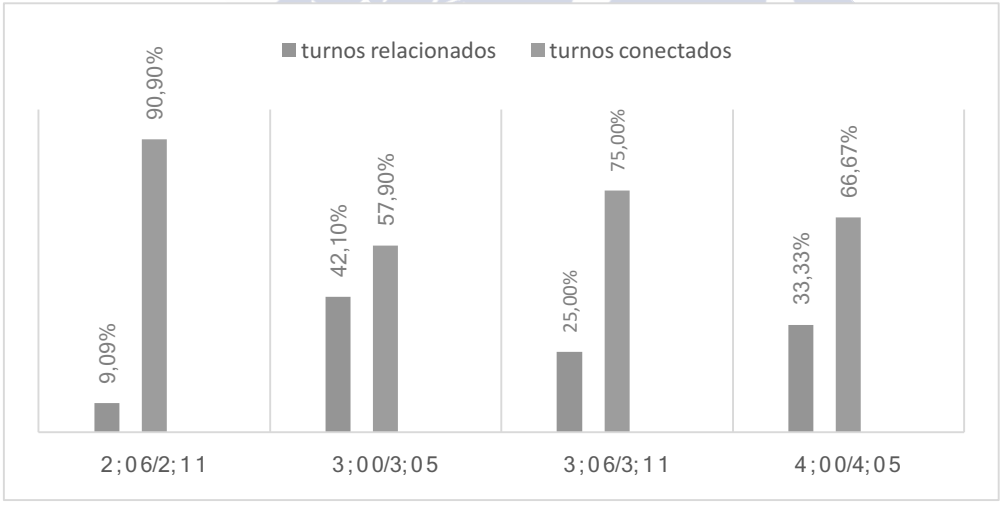


Consideramos que estos resultados pueden deberse al hecho de que, dentro del grupo de turnos conectados, encontramos un alto porcentaje de turnos colaborativos con estructura de par pregunta-respuesta, los cuales facilitan la heteroselección, por parte de un participante adulto, a la hora de elicitar la respuesta que se desea que el niño emita. Por otra parte, la existencia de los turnos relacionados depende de la autoselección espontánea de los niños a la hora de querer ampliar o complementar el mensaje que otro interlocutor ha emitido en el turno previo.

En otras palabras, el alto porcentaje de turnos conectados que hemos encontrado en los datos puede estar vinculado con la propia naturaleza del tipo de turno que los compone, puesto que, para que estos se produzcan, no hace falta que se genere una autoselección espontánea por parte de uno de los niños –como sí ocurre con los turnos relacionados-, sino que, en aquellos que muestran una estructura típica de un par pregunta-respuesta, los adultos propician que los niños produzcan un turno colaborativo emitiendo una primera parte del par que resulta incompleta. Por lo tanto, dado que los adultos que participan en la muestra intentan fomentar la participación infantil, no es de extrañar que el mayor porcentaje de turnos co-construidos se corresponda con casos de turnos conectados.

Por otro lado, también quisimos examinar qué ocurría en las distintas franjas de edad estudiadas. Es decir, verificamos si tanto los turnos relacionados, como los conectados, resultaban ser más frecuentes en un periodo de edad determinado y si existía alguna diferencia entre ambas tipologías en lo referente a la edad de los niños que protagonizan estos episodios. Para ello, hemos calculado la frecuencia normalizada teniendo en cuenta el número total de las distintas unidades del discurso co-construido formuladas por los niños en los diferentes tramos de edad y la cantidad de cada uno de los tipos de turnos clasificados como conectados y relacionados que estos formularon en dichas etapas. Como consecuencia, obtuvimos los resultados que recogemos en el gráfico de la figura 97.

Figura 97. Porcentajes de turnos conectados y relacionados realizados por los niños según grupo de edad



Si nos detenemos a valorar las cifras que acabamos de presentar en la figura 97, podemos comprobar que, cuando los niños que realizan estas intervenciones tienen edades que oscilan entre los 2;06 y los 2;11 años, casi no emiten turnos relacionados, sino que, la gran mayoría de los turnos co-construidos que estos formulan pertenecen a la categoría de turnos conectados.

No obstante, no podemos obviar que, en los tramos posteriores, la cantidad de turnos relacionados producidos por los niños se incrementa de manera gradual, llegando incluso a

dispararse su producción cuando estos se encuentran en el periodo de edad que va de los 3;00 a los 3;05 años. En esta etapa observamos que la producción de ambos tipos de turnos co-construidos está bastante equilibrada. Además, si nos fijamos en las dos últimas horquillas de edad que hemos estudiado, podremos verificar cómo continúa habiendo un incremento exponencial con respecto a lo que ocurría en el primer estadio estudiado.

Estos datos nos hacen reflexionar sobre el tipo de habilidades pragmáticas y lingüísticas que los niños demuestran mediante el manejo de esta serie de fenómenos discursivos co-construidos. Tanto la producción de turnos conectados como relacionados pone de manifiesto un alto grado de destreza conversacional por parte de los niños, puesto que para que se produzcan turnos co-construidos entre dos o más hablantes tiene que cumplirse una serie de factores.

En primer lugar, este hecho evidencia la existencia de cierto grado de conocimiento compartido entre niños y adultos. Circunstancia que no suele ser común en las primeras etapas del desarrollo infantil. En segundo lugar, el hallazgo de este tipo de turnos demuestra que los niños conocen la estructura cooperativa propia de los intercambios comunicativos dialógicos, como la conversación (Ochs y Schieffelin, 1979).

El hecho de que la producción de turnos relacionados emitidos por los niños ascienda, a medida que estos van aumentando su edad, nos hace pensar que, para que estos se produzcan, los niños no solo deben saber cómo funciona la estructura cooperativa de la conversación, sino también, deben manejar ciertas estructuras sintácticas, como por ejemplo, subordinadas que les permitan incrustar de forma óptima, a nivel léxico, pragmático y gramatical, un enunciado dentro del turno que otro hablante ha formulado previamente.

Del mismo modo, esta circunstancia también pone de manifiesto, por parte de los niños, la posesión de cierta destreza y habilidad relacionada con el conocimiento del mundo que les rodea, ya que, para emitir un turno relacionado que amplía el matiz semántico del turno previo, hay que dominar esta clase de habilidades comunicativas. Una vez hemos conocido la distribución general de los datos, procederemos a exponer las particularidades cualitativas y cuantitativas de cada uno de las distintas subcategorías de los turnos conectados y los turnos relacionados que hemos encontrado.

7.1.1.1 Turnos conectados: turnos colaborativos con estructura de enunciado asertivo

Este subtipo de turno conectado se caracteriza por presentar la estructura prototípica de un enunciado asertivo. En otros términos, la unión del turno (a) y el turno (b) constituyen un único mensaje cuya configuración resultante es un enunciado asertivo, como pudimos comprobar en los ejemplos mostrados en el apartado 7.1.

Los niños que participan en las interacciones de la muestra realizaron un total de 28 casos de esta clase de fenómeno discursivo. Es decir, de los 64 ejemplos de turnos conectados, el 43,75% equivale a ejemplos de turnos colaborativos asertivos, como señalamos en el gráfico que mostramos a continuación.

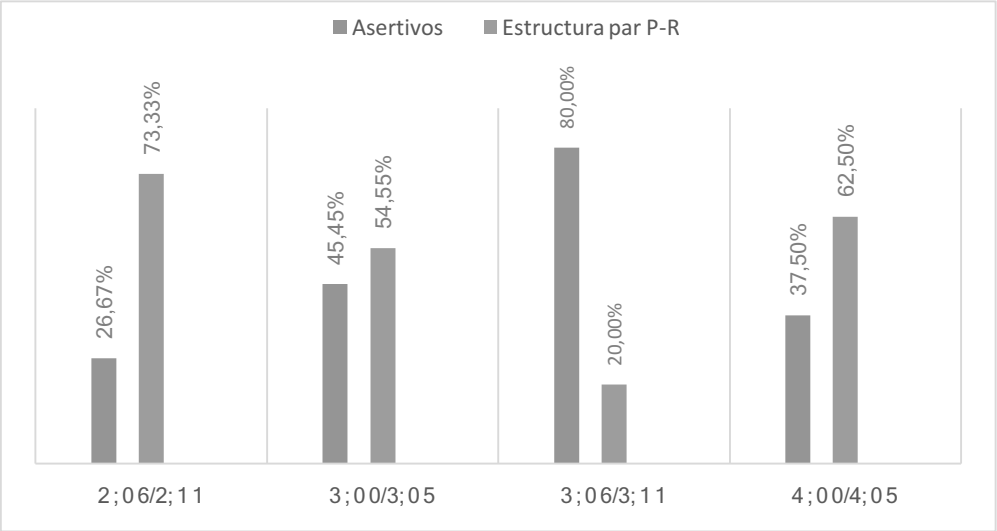
La cantidad de ejemplos de turnos que presentan una estructura de enunciado asertivo emitidos por los niños nos hace considerar que estamos ante un fenómeno que alcanza una representación bastante elevada en los datos, aunque cabe recordar que los turnos colaborativos que muestran una estructura propia de los pares pregunta-respuesta son ligeramente superiores. Consideramos que el hecho de que estos representen un 43,75% de la producción total de turnos colaborativos es un dato importante, ya que este tipo de turno depende de la autoselección de los niños y del grado de conocimiento compartido que exista entre estos y los adultos. Sin embargo, aquellos que presentan una estructura propia de un par pregunta-respuesta elicitan la colaboración de los niños a través de la heteroselección que realizan los adultos cuando les dirigen una pregunta.

Figura 98. Porcentajes de turnos colaborativos por tipo



En cuanto a lo relacionado con la franja de edad en la que los niños emiten un mayor número de turnos con estas características, verificamos que, a medida que los niños aumentan su edad, la cantidad de turnos colaborativos que presentan una estructura de enunciado asertivo se incrementa y la presencia de los turnos que muestran una estructura de par pregunta-respuesta disminuye. No obstante, encontramos una excepción de la última etapa de edad analizada –de los 4;00 a los 4;05 años-, en la cual la cantidad de turnos conectados que muestran una estructura de enunciado asertivo mengua, tal y como se muestra en el siguiente gráfico. Este hecho puede estar vinculado al grado de competencia metapragmática que los niños van desarrollando mientras mayor es su edad.

Figura 99. Porcentajes de los subtipos de turnos conectados por grupo de edad



Otra de las cuestiones que quisimos examinar en lo que concierne a los turnos colaborativos con estructura de enunciado asertivo está relacionada con los diferentes contextos en los que estos se originan. Como hemos mencionado brevemente en el apartado 7.1.1, este tipo de intervención acontece en 3 situaciones diferentes –ver gráfico de la figura 100- : a) auto-interrupción del hablante que emitía el turno "A", b) interrupción de la emisión del turno "A" causada por la autoselección del hablante que formulaba el turno "B" y c) solapamiento del turno "A" producido por la autoselección del participante que pronunciaba el turno "B".

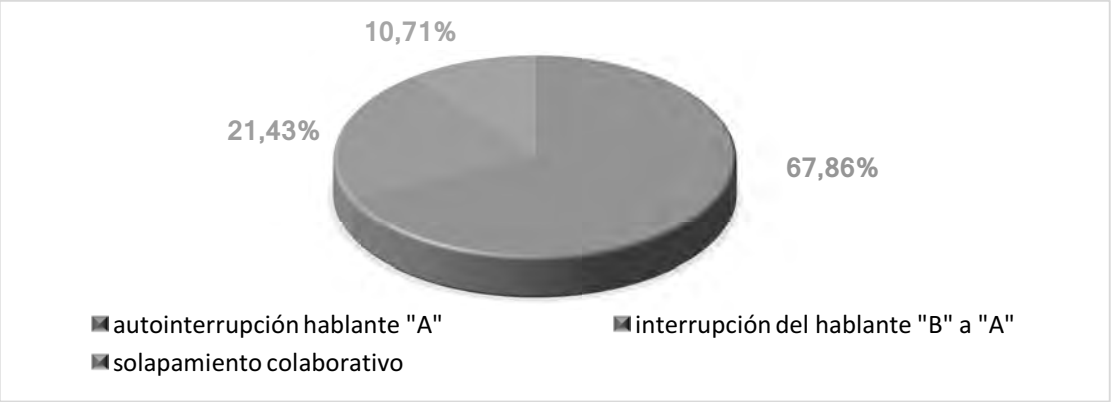
Los resultados demuestran que el 67,86% de los turnos colaborativos con estructura de enunciado asertivo se genera por la auto-interrupción de la emisión que realizaba el hablante que emitía el turno "A". El 21,43% representa los casos en los que este tipo de intervenciones se producía por la interrupción que el hablante "B" realizaba a la emisión formulada por el hablante "A" y el 10,71% restante equivale a situaciones en las que los turnos se co-construían mediante un episodio de habla simultánea ocasionado por la autoselección del hablante que formulaba el turno "B" durante el transcurso del turno emitido por el participante "A", es decir, a raíz de un solapamiento colaborativo.

Estos datos nos invitan a concluir que el contexto más propicio para que se produzcan turnos colaborativos con estructura de enunciado asertivo -la auto-interrupción del hablante que emite el turno "A"- puede estar relacionado con que, cuando un hablante auto-interrumpe su intervención verbal, se produce un espacio en la estructura dialógica de la interacción que proyecta un nuevo lugar relevante para la transición de turnos. La presencia de este sirve como pista al resto de interlocutores a la hora de poder introducir su intervención con la intención de completar el enunciado que ha comenzado previamente otro de los participantes.

De igual manera, esta situación nos permite determinar que los niños, ya desde edad temprana, conocen y respetan las reglas que rigen la toma de turnos de una conversación. Consideramos que, si esto no fuese así, las cifras de casos en los que estos turnos se produjesen

a causa de una interrupción del turno por parte de un menor o por la realización de un solapamiento fueran mucho más frecuentes. Sin embargo, los resultados demuestran precisamente lo contrario.

Figura 100. Porcentajes de los distintos contextos de aparición de los turnos colaborativos



En los ejemplos que ofreceremos a continuación – nº 56, 57 y 58- podremos observar un caso de cada uno de estos tres contextos discursivos que acabamos de explicar y que desarrollaremos con más detalle en los siguientes párrafos.

Ejemplo 56. Turno colaborativo asertivo generado en contexto de auto-interrupción

Vite. vit3b_04b.cha": line 594.Adulto: PIL; Niños: JOR|2;6.19/ TAT|2;9.25|/ XAC|2;11.25
1*PIL: no os acordáis (.) que caperucita se dio cuenta de que era el lobo y lo mató
y entonces le abrió la barriga y sacó a la abuelita y colorín colorado +//.
3*TAT: ++ este cuento se ha acabado.

Ejemplo 57. Turno colaborativo asertivo generado en contexto de interrupción

Breogán/bre4_14b.cha": line 395. Adulto: PIL; Niños: CLA|3;1.16|/ INA|3;8.|/ GAR|3;9.06/
BER|3;4.25/ AND|3;5.16/ GON|3;7.05/ UEL|3;8.28
1*PIL: son buenas las arañas (.) o son malas ?
2*GON: son (.) malas .
3*GON: en nuestra clase +/.
4*UEL: había una tarántula .
5*GON: una talántula [*] : .
6*GON: <una talántula [*] pe(queña)> [//] una talántula [*] anana [*] .

Ejemplo 58. Turno colaborativo asertivo generado en contexto de solapamiento

Breogán/bre6_03b.cha": line 497. Adulto: BLA; Niños:ELI|3;0.23/ CEC|2;7.12/
1*BLA: síi : !
2*BLA: Pimpón es un <muñeco> [>] .
3*CEC: <muñeco> [<].

Si nos fijamos en el primer ejemplo, comprobamos que, tras la auto-interrupción de la investigadora, TAT se autoselecciona y completa el turno iniciado por PIL en la línea 1. Esta auto-interrupción por parte del adulto elicita que la niña complete el turno que la investigadora había empezado a emitir. Al iniciar la primera parte de la frase "colorín colorado…" e interrumpir su propio turno, se produce un espacio temporal oportuno para que otro hablante, en este caso Tatiana, lleve a cabo la completitud de la frase iniciada por PIL en el turno previo.

No obstante, en el segundo fragmento ocurre una situación distinta. En la línea 4, UEL se autoselecciona y es él quien, al mismo tiempo, interrumpe el turno anterior que estaba siendo formulado por su compañero –GON-, arrebatándole así el turno de palabra y completando la emisión iniciada previamente por el niño.

Por último, en el tercer ejemplo, hallamos un caso completamente diferente, ya que, en este supuesto el hablante que estaba emitiendo el primer turno llega a finalizarlo, aunque un segundo interlocutor se autoseleccione y complete el turno iniciado por el primer hablante mediante la emisión simultánea de la parte final de la intervención. En este tercer fragmento, observamos cómo CEC, durante el transcurso del turno iniciado por BLA, se autoselecciona y pronuncia a coro las mismas palabras que la investigadora está diciendo en ese momento, produciéndose así un caso de solapamiento colaborativo.

En definitiva, a través de esta serie de ejemplos hemos podido ilustrar las diferentes circunstancias en las pueden surgir turnos colaborativos durante el transcurso de un intercambio comunicativo en el que intervienen varios participantes.

7.1.1.2 Turnos conectados: los turnos colaborativos con estructura de par pregunta-respuesta

Dentro de la categoría de turnos conectados también encontramos los turnos colaborativos que presentan una estructura típica de los pares de adyacencia pregunta-respuesta. En otras palabras, los turnos colaborativos de este tipo se caracterizan por presentar la siguiente estructura. El turno "A" conforma un enunciado interrogativo y el turno "B" constituye la respuesta que, a su vez, completa la interrogativa formulada en el turno anterior.

A pesar de presentar una constitución aparentemente binaria, este tipo de turnos producidos por hablantes distintos no son independientes, puesto que la propia pregunta incluye parte de la respuesta que solicita y esta termina siendo completada con la intervención formulada por otro hablante en el segundo turno. Tal y como hemos explicado en los ejemplos presentados en el apartado 7.1.

Los resultados que obtuvimos en relación a esta clase de turno colaborativo han sido los que expondremos en los próximos párrafos. En primer lugar, los niños realizaron un total de 36 turnos colaborativos con estructura de par pregunta-respuesta en los que estos son los encargados de producir la segunda parte de emisión. Concretamente, del total de turnos colaborativos, un 56,25% de ellos equivale a casos de esta índole –ver gráfico de la figura 98-.

Por otra parte, al examinar los datos correspondientes a los distintos estadios de edad analizados, detectamos que los turnos colaborativos con estructura de par pregunta-respuesta disminuyen conforme los niños aumentan de edad, a excepción del último tramo de edad examinado, en el cual apreciamos un despunte de la producción de este tipo de turnos colaborativos.

En otras palabras, la frecuencia de aparición de esta clase de intervención, en aquellos casos en los que los niños tienen edades comprendidas entre los 2;06 y los 2;11 años, es muy elevada, llegando incluso a alcanzar el 73,33% de los turnos conectados producidos en este periodo de edad. No obstante, en los tramos siguientes -de los 3;00 a los 3;11 años- la frecuencia de aparición de los mismos se reduce gradualmente. Aun así, cuando los niños se encuentran en estadios de edad que abarcan entre los 4;00 y los 4;05 años, la producción de turnos de esta clase vuelve a alcanzar porcentajes de aparición similares a los obtenidos en la primera franja de edad analizada –ver gráfico figura 99-.

Como hemos comentado anteriormente en el apartado de los turnos colaborativos con estructura de enunciado asertivo, este hecho puede deberse a que, mientras menor es la edad de los niños, más necesario resulta elicitar la participación de los mismos en la interacción. Por lo tanto, es natural que este fenómeno, en cual es usado por los adultos para fomentar la colaboración de los niños a la hora de conseguir la respuesta esperada, sea un recurso más común en las primeras etapas.

Además, esta clase de turno colaborativo sirve también a las investigadoras para introducir parte de la respuesta buscada en la intervención de los participantes infantiles. Es decir, mediante los turnos colaborativos con estructura de par pregunta-respuesta, los adultos ofrecen, en la primera parte del par, un punto de apoyo o pista que sirve a los niños para descubrir cómo empieza la respuesta que los adultos les solicitan.

Por esta razón, a medida que los niños van creciendo y, por tanto, ganan un mayor grado de destreza verbal y autonomía participativa, la presencia de este recurso es cada vez menos necesaria. Sin embargo, no podemos obviar que resulta llamativo el despunte que se produce en la producción de este tipo de turno en el último tramo de edad estudiado, ya que la tendencia del resto de etapas muestra una progresión descendente.

Otra de las cuestiones que nos resultó de interés está relacionada con los distintos contextos en los que se producen los turnos colaborativos de esta tipología. A este respecto, observamos en nuestros datos tres coyunturas posibles. En primer lugar, encontramos turnos colaborativos con estructura de par pregunta-respuesta en los que, durante los turnos anteriores a la intervención que constituía la pregunta emitida por el hablante "A", se formulaba una pregunta previa que no obtenía respuesta por parte de ningún participante y ocasionaba que el hablante "A" reformulase la interrogativa anterior convirtiéndola así en la primera parte de este tipo de turno colaborativo.

El segundo contexto que identificamos son casos en los que también se producía una pregunta previa a la emitida en la primera parte del par del turno colaborativo. No obstante, en

estos casos, la pregunta sí obtenía respuesta, aunque esta no era aceptada como válida por parte del participante que formulaba la cuestión, motivando así que nuevamente se produjese un relanzamiento de la misma. Por último, identificamos un tercer escenario posible en el que los turnos colaborativos con estructura de par pregunta-respuesta no estaban precedidos por ningún intento fallido de interrogativa con o sin respuesta. De todas las intervenciones que conforman esta categoría, el 64% de los casos se producían cuando se había realizado previamente una pregunta (sin respuesta o con respuesta no válida) y el otro 36% representa situaciones en las que el turno se emitía sin haberse formulado con anterioridad ninguna interrogativa, como podemos ver en el gráfico de la figura 101.

Figura 101. Porcentajes de los contextos de aparición de los turnos colaborativos con estructura de par pregunta-respuesta



A continuación, presentaremos ejemplos que ilustran los tres tipos de contextos discursivos en los que hallamos casos de turnos colaborativos que se caracterizan por poseer una estructura propia de los pares pregunta-respuesta, como los que hemos abordado en este apartado.

Ejemplo 59. Turno colaborativo p-r cuya respuesta a la pregunta previa es considerada no válida

Vite/vit3b_04b.cha": line 668. Adulto: PIL; Niños: JOR|2;6.19/ TAT|2;9.25/ XAC|2;11.25
1*PIL: a quién le gustan las flores ? --> Pregunta previa con respuesta no válida
2*TAT: a mí .
3*PIL: no (.) a quién era ? --> Pregunta previa con respuesta no válida
4*JOR: a la bruja .
5*TAT: a esa .
6*PIL: y quién es esta (.) la señora +// ?
7*JOR: ++ beja [*] . 2ª parte

Ejemplo 60. Turno colaborativo p-r cuya pregunta previa no recibe respuesta

Vite/vit3b_06b.cha": line 448. Adulto: PIL; Niños: RAQ|3;2.24/ TAT|2;11.08/ XAC|3;1.05/ JOR|2;8.02/ ANP|3;9.09
1*PIL: esperade esperade : .
2*PIL: a ver (.) este cuento de que é? --> Pregunta previa sin respuesta
3*PIL: é o cuento +// ?
4*JOR: ++ de la bruja . 2ª parte

Ejemplo 61. Turno colaborativo p-r en el que no existe pregunta previa

Vite/vit3b_04b.cha": line 118. Adulto: PIL; Niños: JOR|2;6.19/ TAT|2;9.25/ XAC|2;11.25
1*PIL: es carne (.) cómo se llaman estos ?
2%com: se refiere a los dibujos de la carta
3*JOR: carne .
4*PIL: bistés .
5*XAC: bistés .
6*PIL: bistés : !
7*PIL: con qué coméis los bistés con +// ?
8*TAT: ++ patatas .

Si nos fijamos en el ejemplo 59, podemos apreciar cómo PIL, una de las investigadoras, hace una pregunta a los niños en la línea 1. TAT, una de las participantes infantiles, contesta a esta cuestión, pero la investigadora no parece dar por válida la respuesta y reformula la pregunta nuevamente en la línea 3. En esta ocasión, JOR –otro de los niños- contesta al interrogante formulado por el adulto. Nuevamente, la respuesta no es la esperada y PIL relanza por tercera vez la pregunta –línea 6-, aportando, en esta ocasión, parte de la respuesta correcta. Esta vez, tras la auto-interrupción de la investigadora en el momento de la emisión del turno en el que aporta como pista parte de la respuesta esperada, JOR se autoselecciona y completa el turno contestando a lo que PIL les había preguntado.

Por otra parte, en el fragmento del ejemplo nº 60, nos encontramos con un caso en el que PIL dirige un interrogante a los niños y estos no le responden. Como consecuencia, la investigadora vuelve a repetir la pregunta en el turno subsiguiente mostrando una estructura que sirve de apoyo o pista para que los niños ofrezcan la respuesta esperada. Tras la reformulación de la pregunta, JOR finalmente contesta a la misma en la línea 4.

Por último, el ejemplo 61 muestra un caso en el que la repetición de la pregunta no resultó necesaria, ya que esta obtuvo respuesta la primera vez que fue formulada. En otros términos, este fragmento recoge un ejemplo de turno colaborativo en el que no existe una primera versión de la pregunta que constituye la primera parte de la estructura del par pregunta-respuesta que conforman las intervenciones de esta categoría.

En definitiva, tras haber visto los datos cuantitativos y el conjunto de ejemplos representativos de cada uno de los contextos de aparición de los fenómenos que hemos examinado, detectamos que la mayoría de los turnos colaborativos que presentan una estructura propia de los pares pregunta-respuesta se originan debido a una ausencia de respuesta o falta de coherencia entre las partes que conforman el par. Este resultado confirma que los turnos

conectados que se caracterizan por presentar una estructura de par pregunta-respuesta, cuya primera parte del par es introducida por un adulto, sirven como recurso para fomentar que los niños contesten a una pregunta.

El hecho de que, en el 64% de los casos en los que este tipo de turno tiene lugar, se hubiese formulado previamente una pregunta parece validar nuestra teoría sobre el uso de este fenómeno discursivo. Es decir, los datos parecen demostrar que este fenómeno es un recurso utilizado por las investigadoras a la hora introducir una primera parte del par que sirviese a los niños como apoyo o pista acerca de cuál era la respuesta esperaba por su interlocutor.

7.1.1.3 Turnos relacionados: turnos que repiten el mensaje emitido en el turno previo y añaden contenido pragmático y semántico nuevo

Dentro de los turnos relacionados, encontramos turnos que constituyen una repetición del turno previo emitido por otro participante, cuya reproducción añade al mensaje transmitido un nuevo matiz semántico, tal y como hemos explicado con más detalles en el apartado 7.1.

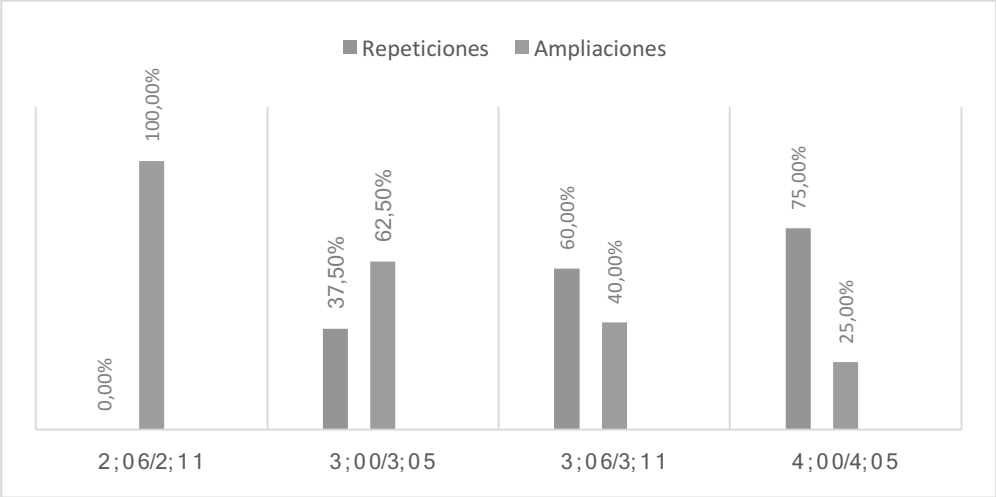
Al analizar este tipo de intervenciones, hallamos 9 ejemplos de turnos que cumplen con estas características. Siendo específicos, del total de 20 casos de turnos categorizados como turnos relacionados, solo 9 se incluirían dentro de esta tipología, es decir, lo que equivale a un 45% de los mismos –ver gráfico de la figura 102-. Estos porcentajes nos dejan ver que no existe una preferencia destacable por parte de los niños a la hora de formular turnos de esta clase, en lo que respecta a los subtipos de turnos relacionados.

Figura 102. Porcentajes de turnos relacionados según su tipología



Por otra parte, hemos querido observar también, dentro de la franja total de edad examinada, las edades en las que este tipo de intervención resulta más abundante. Los datos desvelaron que los turnos relacionados que constituyen repeticiones del turno previo que incorporan algún tipo de reformulación aumentan conforme los niños que los emiten incrementan su edad. Por su parte, los turnos que se caracterizan por ampliar el turno previo, añadiendo mayor contenido semántico, disminuyen mientras mayor es la edad del participante infantil que los produce, como podemos apreciar en la siguiente gráfica –figura 103-.

Figura 103. Porcentajes de los subtipos de turnos relacionados por grupo de edad



Concretamente, si analizamos la información recogida en el gráfico comprobamos que, en el estadio de edad que abarca de los 2;06 a los 2;11 años, no encontramos ejemplos en nuestros datos de este tipo de turnos. No obstante, en las etapas siguientes, la producción de turnos relacionados, que constituyen repeticiones del turno previo, aumenta considerablemente. Esto queda demostrado si tenemos en cuenta que, en el tramo de edad que abarca de los 3;00 a los 3;05 años, estos representan el 37,50% del total de turnos relacionados, mientras que, en los estadios más tardíos, este tipo de fenómeno llega a alcanzar más de la mitad de la cantidad de turnos relacionados que los niños emiten. En definitiva, como podemos apreciar, los turnos relacionados que se caracterizan por ser una repetición del turno anterior y que constituyen una reformulación del mismo son mucho más habituales mientras mayor es la edad del niño que lo formula.

Estos datos nos permiten determinar que la acción de poder añadir a un mensaje previo un matiz semántico nuevo que modifique el significado original del mensaje anterior y respete, a su vez, la estructura sintáctica del turno previo, requiere, por parte del interlocutor infantil, del desarrollo de una serie de competencias. Por ejemplo, es necesario que el niño posea la habilidad conversacional y un conocimiento del mundo necesarios para diferenciar lo que es información nueva del contenido que ya ha sido aportado al desarrollo de la interacción.

Teniendo en cuenta esta necesidad, no es de extrañar que este tipo de turno relacionado aumente al mismo tiempo que lo hace la edad de los niños que los protagonizan. Esto se debe a que, mientras mayor sea su edad, mayor será también su competencia conversacional y su grado de conocimiento del entorno.

7.1.1.4 Turnos relacionados: turnos que amplían el mensaje emitido en el turno previo complementando su contenido pragmático y semántico

La otra clase de turno que pertenece a la categoría de turnos relacionados son aquellos que suponen una ampliación del mensaje emitido por otro interlocutor en la intervención anterior y que, aportando información semántica nueva, complementan el mensaje expresado en el turno previo. Tal y como podemos apreciar en los ejemplos expuestos en el apartado 7.1.

En cuanto a los resultados cuantitativos, en relación a este tipo de fenómeno discursivo, identificamos 11 casos que se corresponden con esta clase de turno. En otras palabras, el 55% del total de turnos relacionados son ejemplos que se enmarcan dentro de esta categoría –ver gráfico de la figura 102-.

Otra de las cuestiones que quisimos examinar fue la frecuencia de aparición de este fenómeno en relación a la edad de los participantes infantiles que lo emitían. Los resultados derivados de la investigación –ver gráfico de la figura 103- reflejan un cierto descenso en la emisión de este tipo de turnos, mientras mayor es la edad de los niños que los producían.

En otras palabras, a diferencia de lo que ocurría con la otra clase de turno relacionado, los turnos que amplían el contenido semántico del mensaje producido en el turno previo ocupan el 100% de la producción total de turnos relacionados en la horquilla de edad que va de los 2;06 a los 2;11 años. No obstante, cuando los niños analizados tienen entre 3,00 y 3;05 y entre los 3;06 y los 3;11 años, estos representar en torno a la mitad de los mismos. Finalmente, cuando los niños tienen edades comprendidas entre los 4;00 y los 4;05 años, estos alcanzan un 25% del total de los turnos relacionados

Los resultados que obtuvimos a este respecto llaman nuestra atención puesto que difieren de los datos esperados. Esto se debe a que consideramos que la emisión de este tipo de turno requiere que los participantes que lo formulen posean ciertas competencias lingüísticas, como, por ejemplo, manejar estructuras sintácticas complejas o subordinadas. Este tipo de estructuras gramaticales no son aún habituales en el discurso de niños que se encuentran en periodos de desarrollo socio-comunicativo temprano. Por lo cual, nos resulta llamativo que esta clase de turno relacionado aparezca con mayor frecuencia en las primeras etapas y que su producción disminuya a medida que los niños van aumentando de edad.

7.1.2 Las unidades del discurso co-construido en los distintos contextos comunicativos

Una vez hemos definido cada uno de los tipos de unidades que conforman los turnos co-construidos, hemos explicado las características que estos presentan, hemos examinados los contextos de aparición de los mismos y hemos mostrado una serie de ejemplos de cada una de ellas, procederemos a indagar con más detalle qué ocurre en los distintos contextos comunicativos examinados.

Para ello, a lo largo de este apartado, introduciremos los resultados derivados del análisis de estos fenómenos. No obstante, es necesario aclarar que no hemos detectado ningún ejemplo de turnos conectados, ni de turnos relacionados, en los episodios de juegos incluidos en la

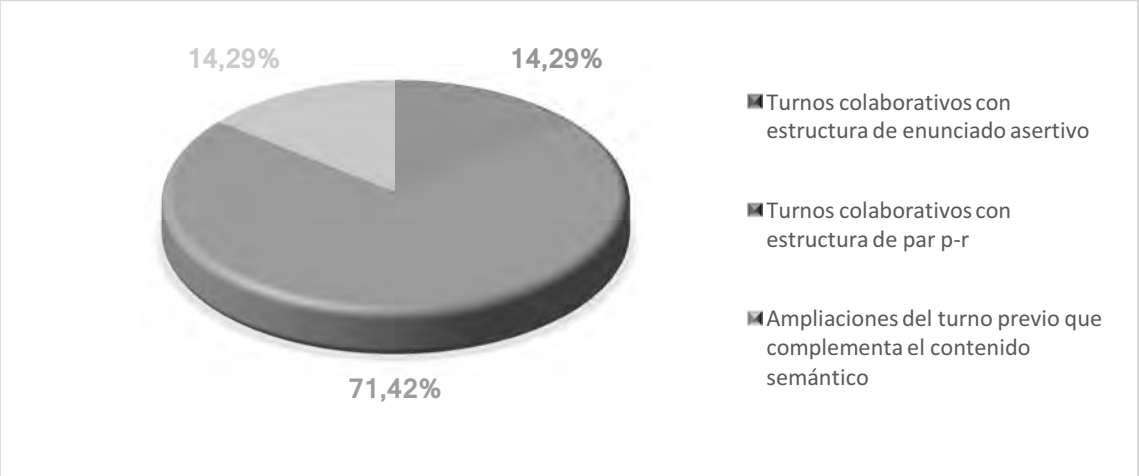
muestra. Por esta razón, en este caso, solo presentaremos los resultados pertenecientes a los fragmentos de narración, identificación, descripción y conversación espontánea.

7.1.2.1 Turnos conectados y turnos relacionados en los episodios de descripción

En los fragmentos correspondientes a los episodios en los que se desarrollan tareas de descripción, hemos detectado 21 ejemplos de unidades del discurso co-construido. Para ser exactos, 18 casos de turnos conectados y 3 de turnos relacionados. Es decir, el 85,71% representa ejemplos de turnos conectados y el 14,29% restante se corresponde con los fenómenos de turnos relacionados.

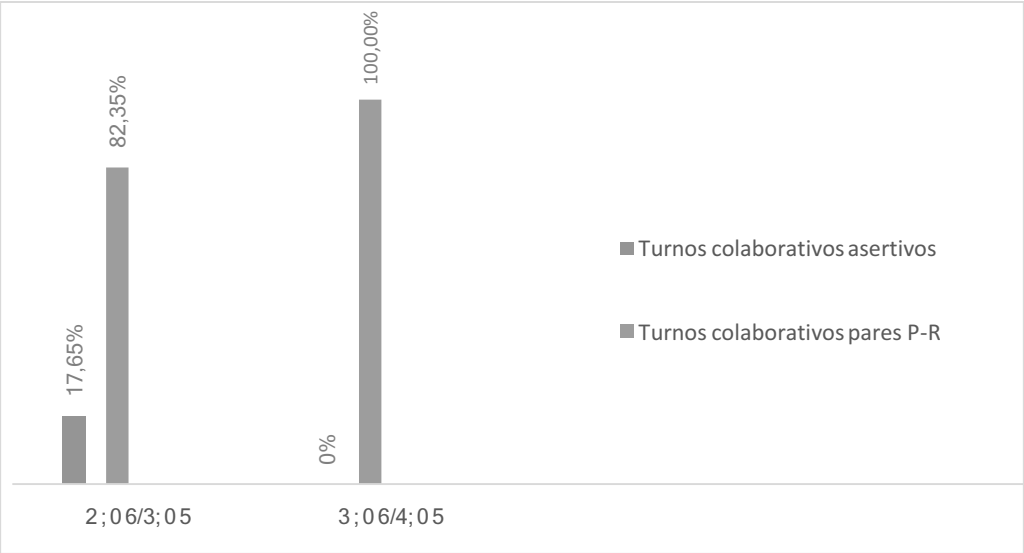
Dentro de los turnos conectados que se produjeron durante los episodios de descripción, nos encontramos con que la mayoría de estos, el 83,33% -15 ejemplos-, son turnos colaborativos que presentan una estructura propia de los pares pregunta-respuesta, mientras que, el otro 16,67% -3 ejemplos- de los casos son turnos colaborativos con estructura de enunciado asertivo. Por otra parte, en lo que concierne a los turnos relacionados, el 100% de los casos -3 ocurrencias- son turnos que constituyen ampliaciones del turno previo que complementan el contenido semántico del mensaje transmitido en la intervención anterior-, tal y como se muestra en el siguiente gráfico –figura 104-.

Figura 104. Porcentajes de los tipos de turnos co-construidos en los episodios de descripción



Asimismo, hemos querido observar qué ocurría con estos tipos de turnos en las distintas franjas de edad que estudiamos. Los resultados obtenidos son los que presentamos en el gráfico que ofrecemos a continuación –ver figura 105-.

Figura 105. Porcentajes de los subtipos de turnos conectados por edades en los episodios de descripción



Si nos fijamos en las cifras recogidas en la figura 105, observamos que los turnos conectados con estructura de par pregunta-respuesta son los más abundantes en ambas franjas de edad. Así, podemos comprobar también que estos aumentan en el segundo tramo, llegando incluso alcanzar el 100% de los turnos conectados que los niños emiten cuando su edad oscila entre los 3;06 y los 4;05 años. Por su parte, los turnos colaborativos que conforman un enunciado asertivo solo aparecen en la primera etapa –de los 2;06 a los 3;05 años- y con un porcentaje de frecuencia de aparición bastante bajo.

Por otro lado, en cuanto a los turnos relacionados, en los episodios de descripción solo identificamos casos de turnos que constituían ampliaciones del turno previo. El 100% de los ejemplos de este tipo, que identificamos en los fragmentos etiquetados como descripción, fueron producidos por niños que se encontraban en el estadio de edad que abarca de los 2;06 a los 3;05 años.

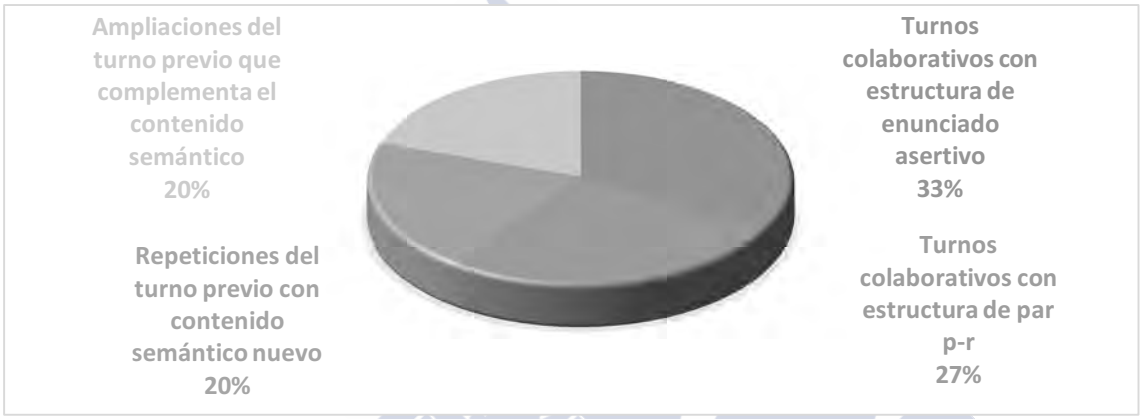
En definitiva, los datos nos hacen verificar que, en el periodo de edad que comprende de los 3;06 a los 4;05 años, solo encontramos ejemplos de turnos colaborativos con estructura de par pregunta respuesta, siendo nuevamente las unidades del discurso co-construido más comunes en lo que respecta a los episodios de descripción.

7.1.2.2 Turnos conectados y turnos relacionados en los episodios de narración

En lo referente a los episodios de narración, hemos hallado 15 ejemplos de unidades del discurso co-construido. Concretamente, 9 casos de turnos conectados y 6 casos de turnos relacionados. En porcentajes, hablamos de que un 60% de los ejemplos son turnos categorizados como conectados y el 40% restante pertenece a los turnos relacionados. Si indagamos en los subtipos que conforman cada una de estas categorías, observamos los resultados que expondremos a continuación.

En el grupo de los turnos conectados, un 55,56% -5 casos- son turnos colaborativos que muestran una estructura de enunciado asertivo, mientras que, el otro 45,44% -4 casos- son turnos colaborativos con estructura de par pregunta-respuesta. Por su parte, la distribución de los tipos de turnos relacionados es bastante equitativa, ya que el 50% -3 casos- de los ejemplos son turnos que conforman repeticiones del turno previo que añaden contenido semántico nuevo al mensaje anteriormente emitido. Por tanto, el otro 50% -3 casos- se corresponde con ejemplos de turnos relacionados que constituyen una ampliación del contenido semántico del mensaje que otro hablante ha expresado en el turno previo. Todas estas cifras están recogidas en el siguiente gráfico–figura 106-.

Figura 106. Porcentajes de los subtipos de turnos conectados y turnos relacionados en los episodios de narración



Además, hemos querido examinar lo que ocurría con las distintas clases de turnos estudiados en los diversos tramos de edad en relación a los episodios de narraciones. Tras llevar a cabo ese análisis, obtuvimos los resultados que introducimos en los gráficos de las figuras 107 y 108.

Figura 107. Porcentajes de los subtipos de turnos conectados por edades en los episodios de narración

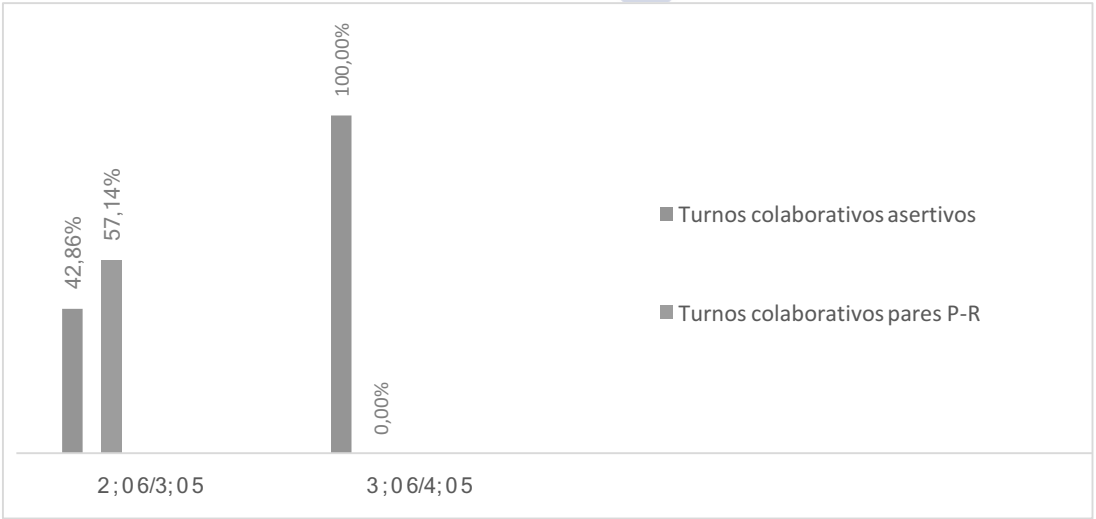
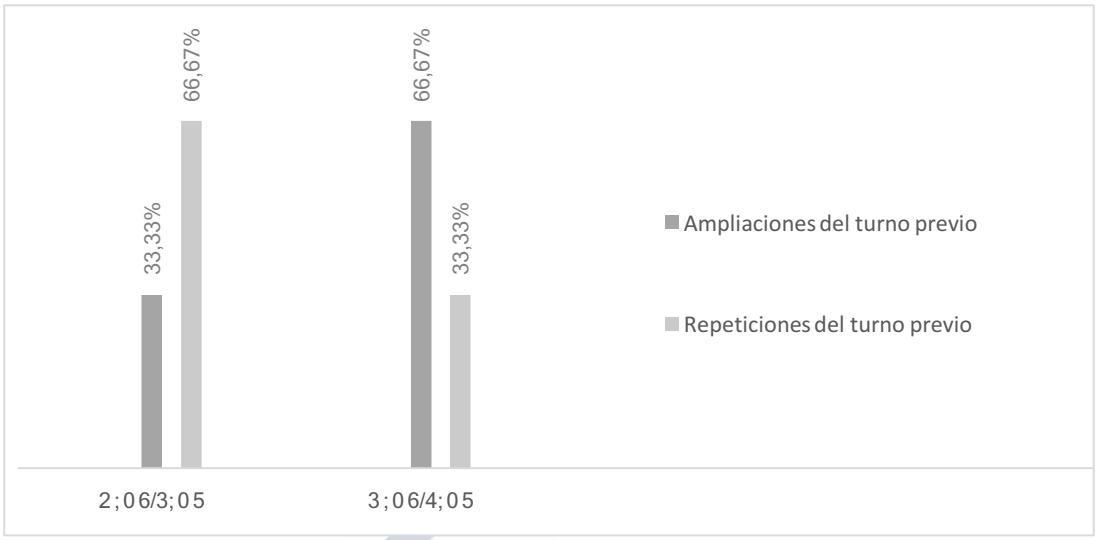


Figura 108. Porcentajes de los subtipos de turnos relacionados por edades en los episodios de narración



Al observar los datos mostrados en estos gráficos, nos percatamos de que los turnos colaborativos con estructura de enunciado asertivo son más abundantes mientras mayores son los niños que los emiten. Estos llegan a ocupar el 100% de la producción de turnos conectados realizados por niños cuyas edades se encuentran entre los 3;06 a los 4;05 años.

Sin embargo, los turnos colaborativos que muestran una estructura de par pregunta-respuesta son más comunes en la franja de edad que va desde los 2;06 a los 3;05 años. Aun así, si nos detenemos en los datos mostrados en el gráfico, en relación a esta etapa de edad, confirmamos que, a pesar de que la presencia de estos es más habitual que la de aquellos que muestran estructura de enunciado asertivo, la diferencia numérica que existe entre ambos tipos es bastante ajustada.

Por su parte, los dos subtipos de turnos relacionados –las ampliaciones y las repeticiones del turno previo- presentan una distribución inversa. Mientras que las repeticiones del turno previo que aportan un nuevo matiz semántico se reducen a la mitad de su producción cuando los niños se encuentran en la horquilla de edad que abarca de los 3;06 a los 4;05, los turnos relacionados que constituyen una ampliación del contenido semántico del turno previo duplican su presencia en este estadio.

7.1.2.3 Turnos conectados y turnos relacionados en los episodios de conversación

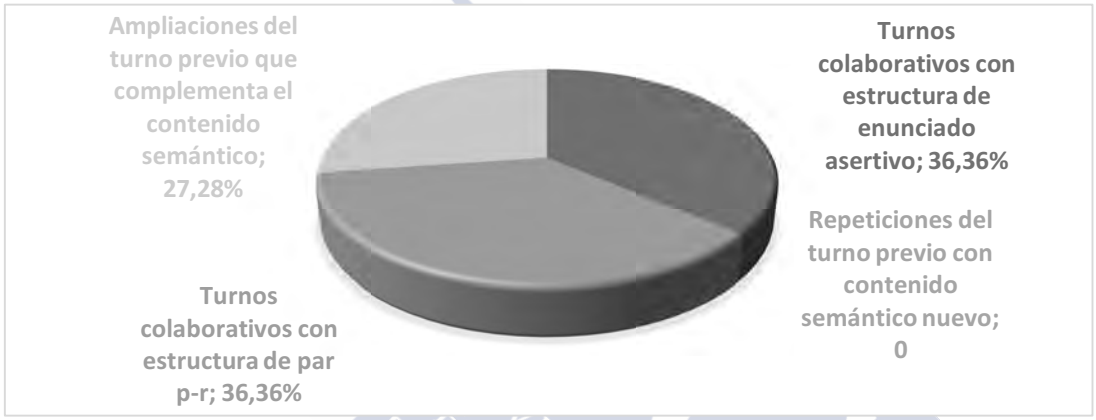
En cuanto a los resultados obtenidos en el análisis de los episodios de conversación espontánea, hemos encontrado 11 ejemplos de unidades del discurso co-construido. 8 de ellos –el 72,72%- son casos de turnos conectados y los otros 3 –el 27,28%- resultan ser ejemplos de turnos relacionados.

Del mismo modo, quisimos también comprobar qué ocurría con cada uno de los subtipos que conforman la categoría de turnos conectados y los turnos relacionados. Por una parte, en cuanto al primer grupo, detectamos la misma distribución en ambas categorías. Es decir, el 50%

de los turnos conectados se corresponde con turnos colaborativo con estructura de enunciado asertivo y el otro 50% restante resultaron ser casos de turnos colaborativos con estructura de par pregunta-respuesta.

Por otra parte, en lo que respecta a los turnos relacionados, durante los episodios de conversación espontánea, los niños emitieron únicamente turnos relacionados que constituyen ampliaciones del contenido semántico del mensaje expresado en el turno anterior. Por lo cual, el 100% de los turnos relacionados producidos por los participantes infantiles durante este tipo de actividad son ejemplos de esta clase de intervención. Recopilamos esta serie de datos en el gráfico que mostramos a continuación –figura 109-.

Figura 109. Porcentajes de los subtipos de turnos conectados y turnos relacionados en los episodios de conversación



Una vez examinados los porcentajes pertenecientes a cada una de las diferentes unidades discursivas que encontramos en los fragmentos de conversación espontánea de la muestra, procederemos a presentar la distribución de las frecuencias normalizadas de cada tipo de turno en las distintas franjas de edad de los niños que analizamos. Para ello, comenzaremos mostrando los resultados obtenidos en el siguiente gráfico –figura 110-.

Si prestamos atención a las cifras de las frecuencias de aparición recopiladas en la figura 110, podemos apreciar que los dos subtipos de turnos conectados presentan la misma cantidad de casos en ambos tramos de edad. Es importante mencionar que los ejemplos de turnos de discurso co-construido que identificamos en los fragmentos que pertenecen a conversaciones espontáneas son poco numerosos. Aun así, al calcular la distribución de la producción de los mismos en las dos etapas de edad estudiadas, comprobamos que, tanto los turnos conectados con estructura de enunciado asertivo, como los que conforman un par pregunta-respuesta, muestran los mismos porcentajes de aparición en ambos grupos de edad.

Figura 110. Porcentajes de los subtipos de turnos conectados por edades en los episodios de conversación

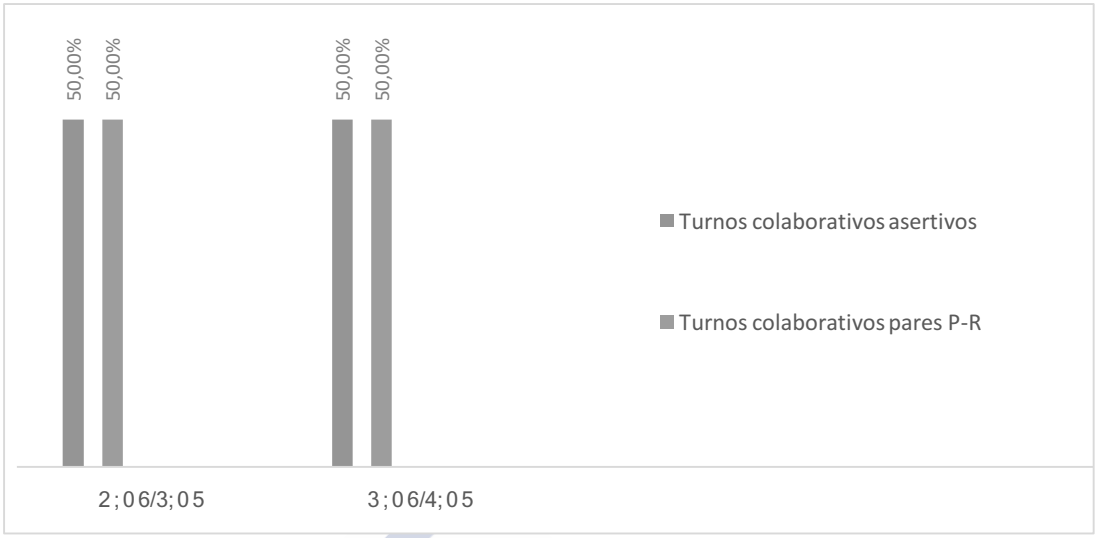
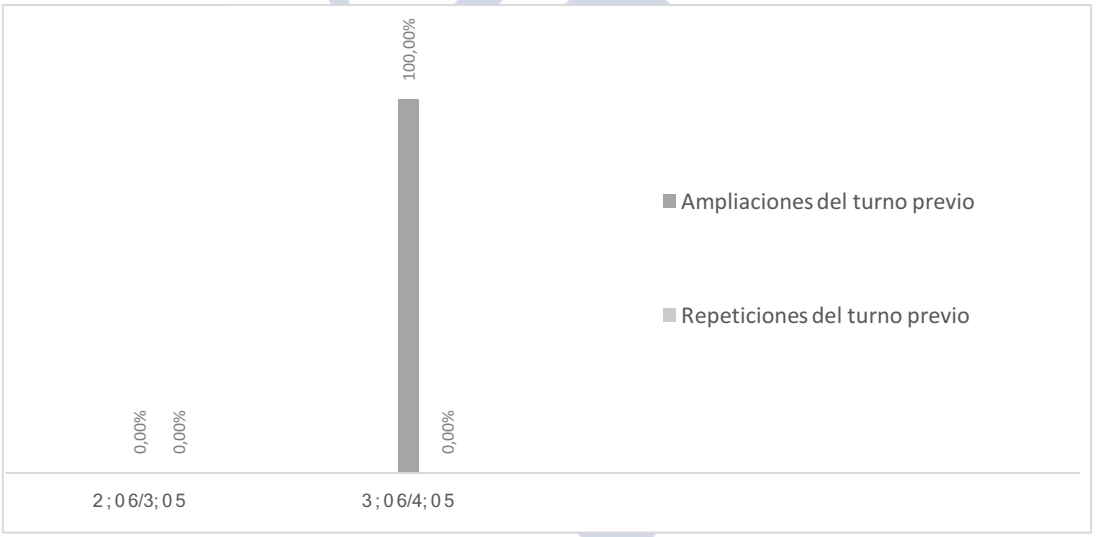


Figura 111. Porcentajes de los subtipos de turnos relacionados por edades en los episodios de conversación



Por su parte, si nos fijamos en el gráfico de la figura 111, observaremos que, en lo que respecta a los turnos relacionados, todos los ejemplos identificados como tal se corresponden con casos de intervenciones que amplían el contenido semántico del turno previo y son emitidas por niños cuyas edades oscilan entre los 2;06 y los 3;05 años.

7.1.2.4 Turnos conectados y turnos relacionados en los episodios de identificación

En lo que concierne a los episodios de identificación, localizamos un total de 37 ejemplos de los distintos turnos que conforman unidades del discurso co-construido. Exactamente, 29 casos –el 78,38%- de turnos conectados y 8 casos –el 21,62%- de turnos relacionados.

Dentro de los turnos conectados, hallamos los siguientes resultados. Un 55,17% -16 ejemplos- resultaron ser turnos colaborativos con estructura de enunciado asertivo y el 44,83%

restante -13 ejemplos- se corresponde con turnos colaborativos, cuya estructura coincide con la de un par pregunta-respuesta.

En lo pertinente a los turnos relacionados, detectamos que el 75% -6 ejemplos- de los mismos son turnos que constituyen una repetición del turno previo, pero que aportan un matiz al contenido del mensaje expresado por el hablante anterior. Por otro lado, el otro 25% -2 ejemplos- de los turnos relacionados pertenece a las intervenciones que amplían el contenido semántico y pragmático introducido por otro participante en el mensaje introducido en el turno previo. Así, con la intención de reflejar con mayor claridad las cifras que hemos expuesto a lo largo de este párrafo, mostramos el siguiente gráfico –figura 112-.

Figura 112. Porcentajes de los subtipos de turnos conectados y turnos relacionados en los episodios de identificación



Otra de las cuestiones que quisimos estudiar fue observar qué sucedía con cada uno de los tipos de turnos que acabamos de explicar en relación a cada uno de los periodos en la que dividimos la franja total de edad que tenían los niños que participaron en la muestra. Con este propósito, presentaremos a continuación dos gráficos que contienen los resultados cuantitativos de las frecuencias de aparición de cada uno de los subtipos de turnos conectados y relacionados con los que hemos trabajado en los distintos estadios de edad en los que segmentamos los datos.

Figura 113. Porcentajes de los subtipos de turnos conectados por edades en los episodios de identificación

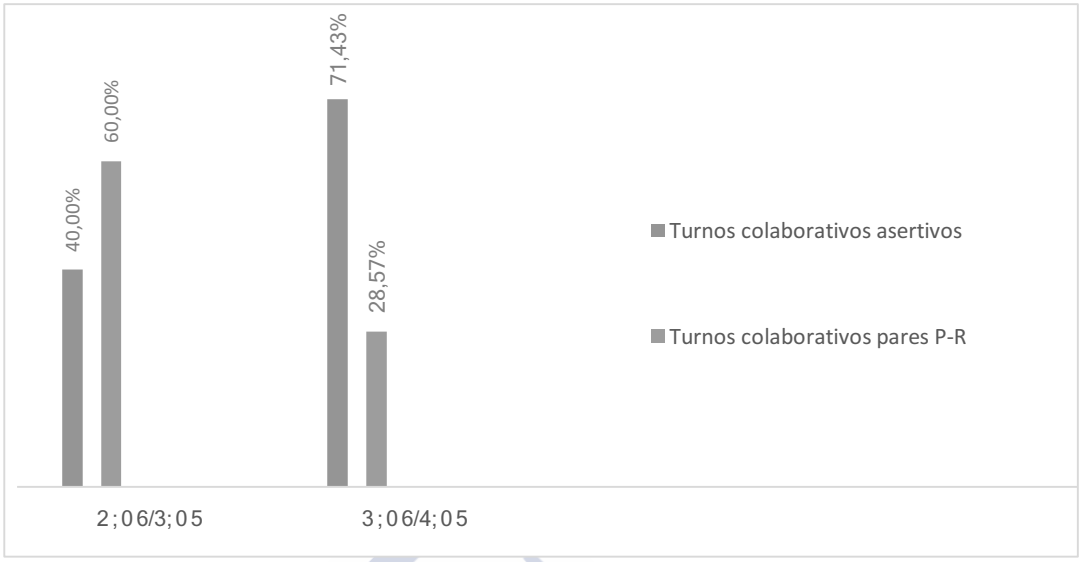
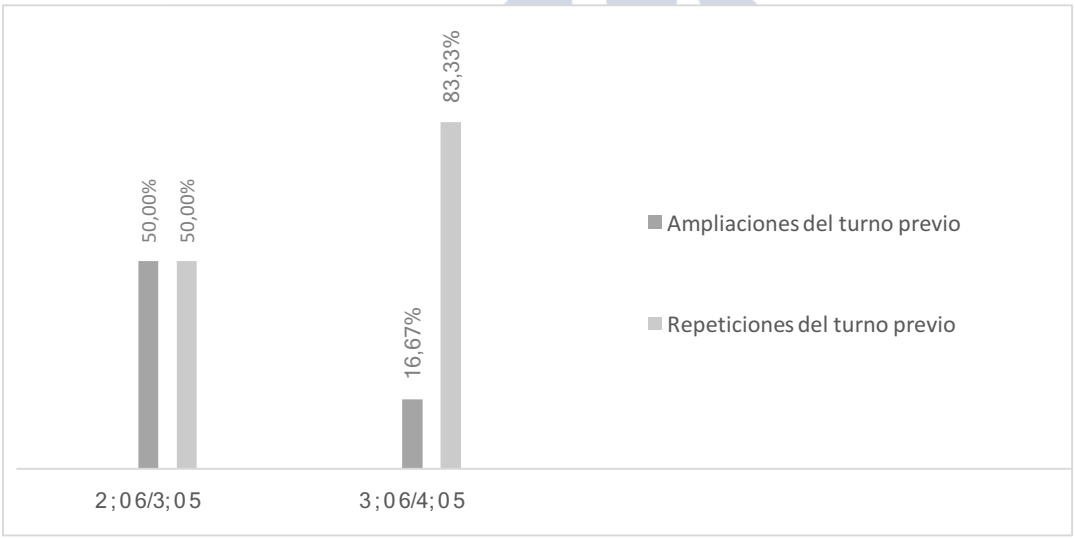


Figura 114. Porcentajes de los subtipos de turnos relacionados por edades en los episodios de identificación



Al observar los datos recogidos en el gráfico de la figura 113, percibimos que, en la primera franja de edad –de los 2;06 a los 3;05 años-, los niños producen un mayor número de turnos conectados con estructura de par pregunta-respuesta, mientras que, en el siguiente estadio –de los 3;06 a los 4;05 años-, este subtipo de turno conectado disminuye considerablemente. Como consecuencia, los turnos conectados con estructura de enunciado asertivo son los más abundantes en esta segunda franja de edad.

Además, llama nuestra atención que los turnos conectados con estructura de enunciado asertivo no solo son los menos frecuentes en la primera etapa, sino que, la diferencia cuantitativa que existe entre estos y los turnos con estructura de par pregunta-respuesta es solo

de un 20%. No obstante, en el segundo tramo de edad, estos llegan a ser el tipo de turno conectado más numeroso y la diferencia numérica que existe entre estos y los turnos con estructura de par pregunta-respuesta se incrementa, llegando a alcanzar un margen de un 42,86%.

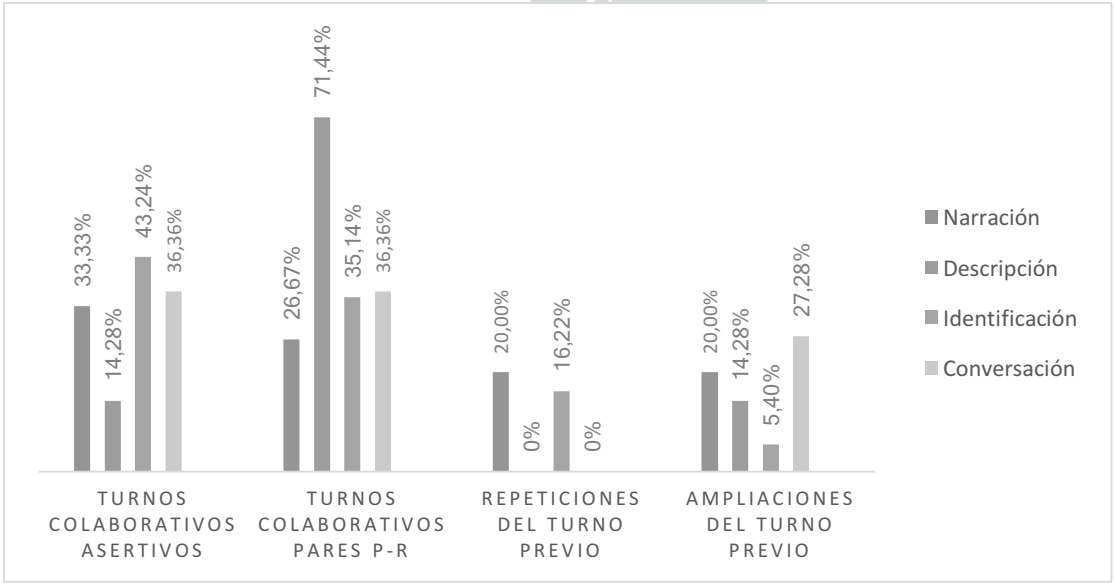
Por su parte, ambas clases de turnos relacionados muestran los mismos porcentajes de aparición cuando son producidos por niños que se encuentran en el periodo de edad que abarca de los 2;06 a los 3;05 años. Sin embargo, los turnos conectados que constituyen repeticiones del turno previo muestran un aumento notable en la segunda etapa de edad analizada, siendo así la clase de turno relacionado más abundante en esta franja y desmarcándose de la paridad cuantitativa que representan en el primer periodo, si lo comparamos con los turnos relacionados que conforman ampliaciones del turno previo –figura 114-.

7.1.2.5 Contrastando los resultados de las unidades del discurso co-construido en las distintas actividades analizadas

Tras haber comprobado las particularidades cualitativas y los datos cuantitativos de los tipos de unidades discursivas que estamos analizando y su relación con cada una de las actividades en las que dividimos las transcripciones que componen la muestra, consideramos necesario contrastar los resultados obtenidos tras el estudio individual de estos fenómenos. Nuestra intención es poder así establecer comparativas y valorar si existen similitudes o diferencias entre ellos según el tipo de actividad en el que se produzcan.

Así, para llevar a cabo este objetivo, comenzaremos mostrando un gráfico –figura 115- que recopila las cifras de los porcentajes de las frecuencias relativas de cada uno de los diversos tipos de turnos en los 4 contextos comunicativos que hemos investigado.

Figura 115. Frecuencias relativas de las unidades del discurso co-construido por actividad



Como podemos observar en la información recogida en el gráfico de la figura 115, los turnos colaborativos con estructura de enunciado asertivo son más habituales en los episodios de identificación. Estos son seguidos muy de cerca por los encontrados en las secciones de conversación espontánea, en las que estos resultaron ser también bastante abundantes. En tercera posición, encontramos las tareas de narración y, por último, los contextos en los que esta clase de turnos resultó ser menos frecuente son los episodios de descripción.

En lo que respecta al otro subtipo de turno conectado –los turnos colaborativos con estructura de par pregunta-respuesta-, apreciamos que estos destacan considerablemente en cuanto a su frecuencia de aparición en los episodios de descripción, llegando a alcanzar el 71,44% de las unidades del discurso co-construido emitidas por los niños durante esa actividad. En segunda posición, estos resultan ser más habituales durante las actividades de conversación espontánea. Y, en tercer lugar, casi con el mismo porcentaje de aparición que en la actividad anterior, estos fueron más comunes durante las tareas de identificación. Finalmente, el contexto en el que este fenómeno resultó ser menos frecuente se corresponde con las actividades de narración.

Por otro lado, en cuanto a las categorías de turnos relacionados, verificamos que los turnos colaborativos que suponen una repetición del turno previo y que añaden un valor semántico nuevo al mensaje expresado previamente, solo fueron producidos por los niños durante las sesiones de narración e identificación. Estos fueron más abundantes, aunque por muy poco margen de diferencia, en las actividades en las que se realizaron narraciones.

Por último, los turnos relacionados que conforman una ampliación del contenido semántico del mensaje emitido en la intervención anterior resultaron ser más comunes durante los episodios de conversación. En segundo lugar, estos lo fueron en las actividades de narración, descripción e identificación -citados de mayor a menor porcentaje de frecuencia de aparición-.

Estos resultados nos llevan a reflexionar, una vez más, acerca de cómo influye la dinámica interactiva de cada una de las actividades analizadas en los fenómenos discursivos que se producen en las mismas. En esta ocasión, observamos que los contextos en los que encontramos un mayor número de casos de turnos conectados con estructura de enunciado asertivo son los episodios de identificación, conversación espontánea y narración.

Asimismo, si tenemos en cuenta que precisamente los episodios de identificación y conversación espontánea son contextos en los que los niños formulan un gran número de enunciados asertivos como respuesta a las preguntas que les dirigen los adultos -ver capítulo 7, apartado 7.2.3.3 –, no es de extrañar que estos también sean contextos en los que se alcancen un alto porcentaje de aparición de enunciados asertivos co-construidos. Igualmente, parece lógico que el tercer tipo de actividad en la que este fenómeno es más común sea durante las tareas de narración. Esto se debe a que, especialmente en las primeras etapas de desarrollo de los niños, la co-construcción de la narración es un hecho habitual (Prego Vázquez, 2004).

Por otra parte, en lo que concierne a los turnos conectados que presentan una estructura de par pregunta-respuesta, también observamos lo que parece ser una relación directa entre la

aparición de este tipo de fenómeno discursivo y la naturaleza propia de la dinámica que caracteriza aquellas actividades en las que estos tienen una mayor presencia.

Si comprobamos en el apartado 7.2.3.1 del capítulo 7 cuáles son los contextos en los que los adultos formulan un mayor número de preguntas a los niños, nos percataremos de que estos son los episodios de descripción, conversación espontánea e identificación. Precisamente, estos son las mismas actividades en las que los turnos conectados con estructura de par pregunta-respuesta, iniciados por las investigadoras, resultan ser más frecuentes.

Por último, en lo que respecta a los subtipos de turnos relacionados, observamos que los turnos que constituyen una repetición del turno previo que añade un nuevo matiz semántico tienen lugar, únicamente, en los episodios de narración y de identificación. De hecho, estas clases de actividades son también los contextos comunicativos en los que identificamos un mayor número de turnos -producidos por los niños- que suponen una continuación del tópico discursivo que estaba siendo desarrollado en ese instante de la conversación y, por tanto, un menor número de turnos que introducen un cambio temático en la interacción.

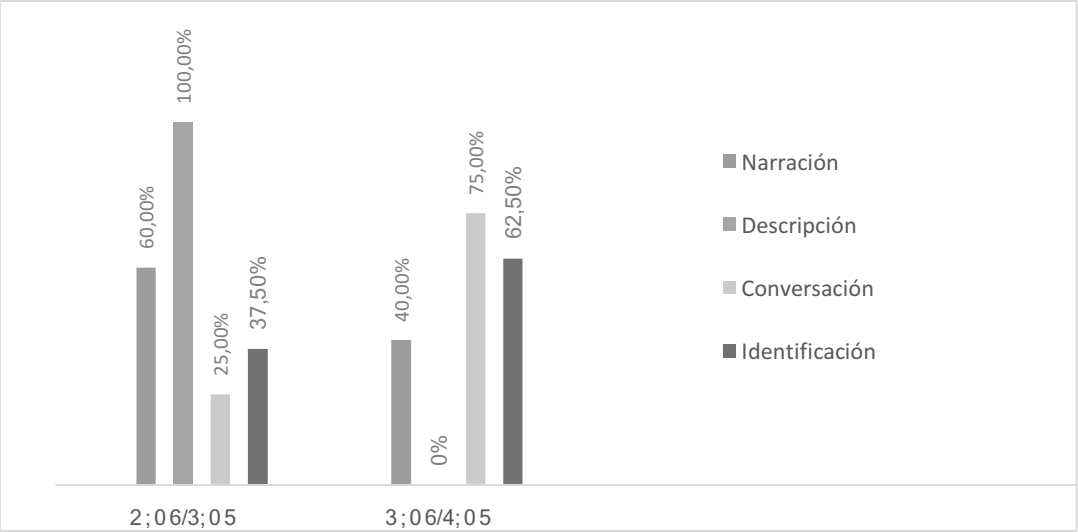
Teniendo esto en cuenta, consideramos que no resulta llamativo que los turnos relacionados que repiten el mensaje del turno anterior sean más comunes en aquellos contextos donde los cambios de tópico no son una acción habitual. Por lo contrario, los turnos relacionados que amplían el contenido semántico del turno previo y añaden información, constituyendo así un nuevo mensaje, resultan tener una mayor presencia en los contextos de conversación espontánea. De hecho, comprobamos que estos justamente también tienen lugar en los mismos episodios en los que los niños emiten una mayor cantidad de turnos que introducen una variación del tópico discursivo.

Además, otra de las cuestiones que quisimos comparar fue la producción de los diferentes tipos de turnos en las distintas franjas de edad examinadas. Por esta razón, empezaremos nuestro análisis observando qué sucede a este respecto en relación a los turnos colaborativos que tienen una estructura de enunciado asertivo.

Si nos fijamos en los porcentajes de producción de estos turnos -gráfico de la figura 116-, comprobaremos que, cuando los niños que las producen tienen edades que oscilan entre los 2;06 y los 3;05 años, este tipo de turno muestra una mayor frecuencia de aparición en los episodios de descripción, ocupando un 100% de su producción. Por otra parte, en los contextos de narración, estos representan un 60%. En tercer lugar, los episodios de identificación muestran un porcentaje de frecuencia de aparición de los mismos de un 37,50%. Por último, estos resultaron ser menos habituales en los fragmentos de conversación espontánea.

Por otro lado, cuando los niños que emitían esta clase de turnos conectados presentaban edades que iban de los 3;06 a los 4;05 años, estos fueron más abundantes -ordenados de mayor a menor porcentaje de frecuencia de aparición- en las siguientes actividades: conversación espontánea, identificación, narración y descripción, tal y como podemos constatar en los datos recopilados en el siguiente gráfico –figura 116-.

Figura 116. Frecuencias relativas de los turnos colaborativos asertivos según edad y tipo de actividad

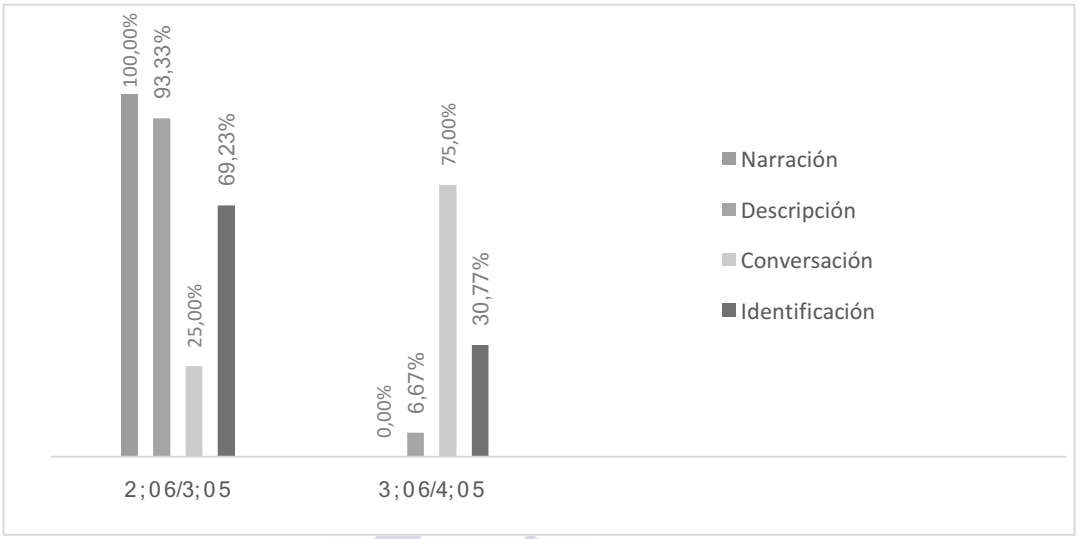


Asimismo, si prestamos atención a lo que sucede con el otro tipo de turno conectado -los turnos colaborativos con estructura de par pregunta-respuesta- apreciaremos que los datos muestran una coyuntura distinta. Esto se debe a que los turnos de esta clase son más frecuentes en todas las actividades -salvo en los episodios de conversación espontánea- mientras menor es la edad de los niños que los producen.

En otras palabras, los turnos colaborativos que presentan una estructura de par pregunta-respuesta en la que los niños formulan el equivalente a la segunda parte del par son más comunes cuando los pequeños tienen edades comprendidas entre los 2;06 y los 3;05 años. Precisamente, en ese tramo de edad, esta clase de intervención colaborativa resulta ser más habitual en los siguientes episodios: 1º) narración, 2º) descripción –con porcentajes muy similares entre ambos tipos de actividades- 3º) identificación y, en última posición, en los contextos de conversación espontánea.

Por su parte, en el estadio de edad que abarca de los 3;06 a los 4;05 años, los turnos colaborativos con estructura de par pregunta-respuesta resultaron ser más abundantes, en primer lugar, en los contextos donde se desarrollan tareas de conversación espontánea. En segundo lugar, esto ocurría en los de identificación. En tercer lugar, observamos que las tareas de descripción fue el siguiente contexto donde estos eran más abundantes y, finalmente, comprobamos que en los episodios de narración estos fueron menos comunes, como podemos ver en el siguiente gráfico –figura 117-.

Figura 117. Frecuencia relativa de los turnos colaborativos p-r según edad y actividad



En lo referente a los turnos relacionados que constituyen una repetición del turno previo y que añaden un nuevo matiz semántico al mensaje transmitido por el primer hablante, nos damos cuenta de que solo hemos encontrado ejemplos de esta clase de fenómeno en las secuencias de narración e identificación. Este tipo de fenómeno resulta ser más abundante cuando es producido por niños que se encuentran en la primera etapa de edad analizada durante los contextos de narraciones, mientras que, cuando menores tienen edades que oscilan entre los 3;06 y los 4;05 años, estos son más habituales en los episodios de identificación, como indica el gráfico de la figura 118.

Figura 118. Frecuencias relativas de los turnos que constituyen repeticiones del turno previo según edad y tipo de actividad

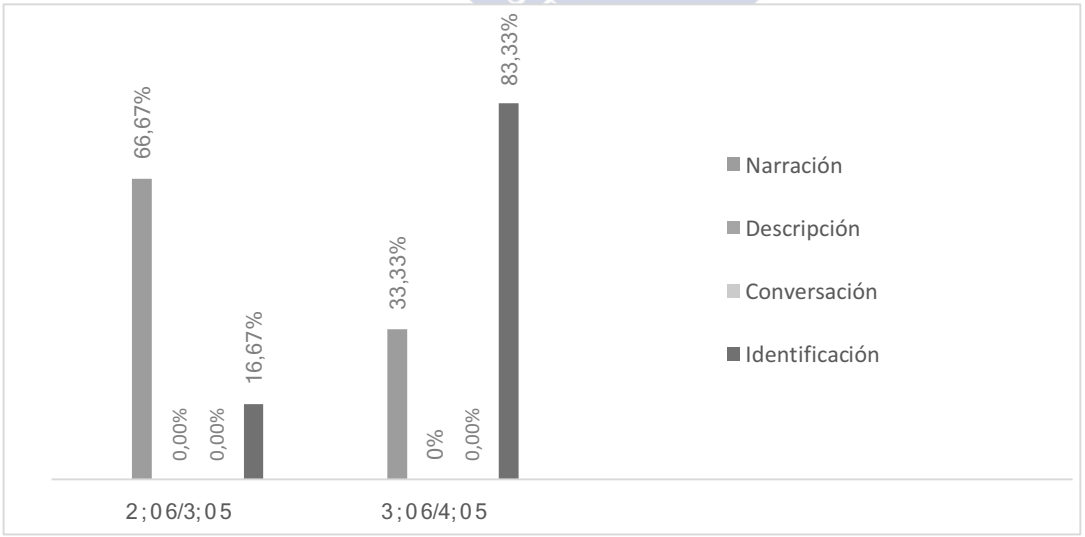
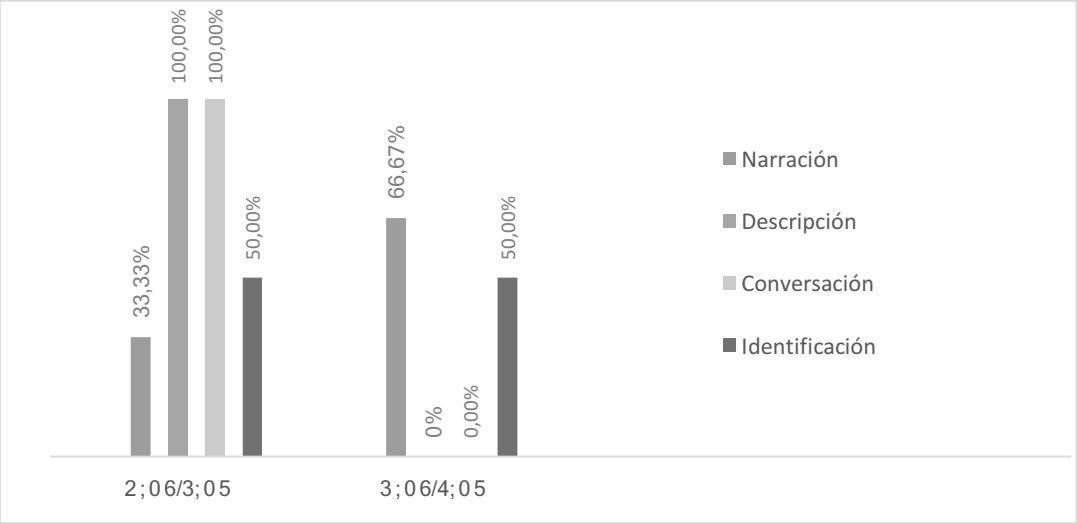


Figura 119. Frecuencias relativas de los turnos que constituyen ampliaciones del turno previo según edad y tipo de actividad



Por último, si observamos el gráfico de la figura 119, podemos advertir qué ocurre con aquellos turnos relacionados que implican una ampliación del contenido semántico del mensaje expresado en el turno previo por otro interlocutor. Pues bien, cuando los niños que los producen tienen edades que oscilan entre los 2;06 y los 3;05 años, esta clase de intervención resulta ser más común en los episodios de descripción y conversación espontánea, coincidiendo en el mismo porcentaje de frecuencia de aparición. Asimismo, estos son más habituales, en segunda posición, en los contextos de identificación y, finalmente, con el menor porcentaje de frecuencia de aparición, encontramos los episodios de narración.

Por lo contrario, esta categoría de turnos relacionados resulta ser más abundante en las secuencias de narración e identificación -alcanzando porcentajes no muy dispares-, cuando los niños que los emiten se hallan en el periodo de edad que abarca de los 3;06 a los 4;05 años.

7.2 Los pares de adyacencia pregunta-respuesta

Como hemos explicado previamente en el apartado 1.2.3.1.1 del presente trabajo, los pares de adyacencia constituyen la versión prototípica mínima de un intercambio conversacional. A lo largo de esta sección, nos dedicaremos a estudiar uno de los pares de adyacencia más habituales en la interacción, los pares pregunta-respuesta.

Este tipo de unidad conversacional se caracteriza por presentar una estructura muy específica: una primera parte del par que se corresponde con una pregunta formulada por un participante determinado y una segunda parte del mismo que consiste en la respuesta a esta pregunta y que es emitida por otro participante distinto. Además, cuando nos encontramos ante una segunda parte preferente en este tipo de pares, el emisor de la pregunta recibe la respuesta esperada. Sin embargo, cuando se produce una segunda parte no preferente, nos hallamos ante

un caso de respuesta no esperada, es decir, una respuesta que no cumple las expectativas informativas que se generan en el intercambio comunicativo (Gallardo Paúls, 1993:146).

La estructura bimembre propia de los pares de adyacencia es lo que los convierte en un contexto idóneo para que los niños aprendan a dominar las reglas que rigen la toma de turnos de una interacción. Concretamente, adquirir habilidades conversacionales que les permitan participar de forma efectiva en la ejecución de un par pregunta-respuesta, con un interlocutor adulto o con un igual, dota a los niños de conocimiento sobre las reglas sociales y pragmáticas que rigen el lenguaje.

El estudio de los enunciados interrogativos en el ámbito del lenguaje infantil ha suscitado, desde hace mucho tiempo, un gran interés científico desde distintas áreas como, por ejemplo, la psicología, la sociología, la pedagogía o la lingüística. Muestra de ello son los numerosos trabajos que se han realizado con niños de distintas edades para el inglés -Klima y Bellugui, 1966; Brown, 1968; Ervin-Tripp, 1970; Tyack y Ingram, 1977; Bloom, Merkin y Wootten, 1982-, para el español -Hernández-Pina, 1984; Aguado, 1988; Solé Planas, 1991 y 1994; Rojas Nieto, 1992; Capdevila y Serrat, 1996; Serrat y Capdevila, 2001; Fernández López, 2006-, para el hebreo –Berman, 1985-, o para el francés –Clark, 1985-, entre otros.

Por esta serie de razones, y debido a que tanto la capacidad de realizar preguntas, como responder a ellas, es considerada un índice relevante para establecer el desarrollo cognitivo, lingüístico, pragmático y social de un individuo (Solé Planas, 1991:157), hemos estimado que, en una investigación de esta índole, no podría faltar una aproximación al análisis de los pares de adyacencia preguntas-respuesta que encontramos en nuestros datos.

No obstante, cabe remarcar que nuestro objetivo no consiste en realizar un análisis gramatical sobre la adquisición de los enunciados interrogativos en edad temprana, sino más bien acercarnos a la observación de las peculiaridades que presentan los pares pregunta-respuesta en conversaciones simétricas (niños-niños) y asimétricas (niños y adultos) en las que participan niños en edad temprana. En definitiva, nuestra finalidad es estudiar este fenómeno con el propósito de entender cómo los participantes infantiles desarrollan la gestión de la toma de turnos conversacional.

En otras palabras, nuestro interés hacia este tipo de unidad está enfocado en descubrir cómo los niños manejan sus habilidades pragmáticas y sociales, en la franja de edad analizada, a la hora de formular preguntas y ofrecer respuestas mediante el despliegue de todos los recursos semióticos de los que disponen para negociar la toma de turnos, el entendimiento mutuo y los roles conversacionales que surgen durante la interacción.

Para ello, hemos abordado esta clase de fenómeno desde distintas perspectivas. Por un lado, hemos examinado, siguiendo diferentes enfoques, los tipos de preguntas que formulan los niños y los adultos que participan en la muestra. Por otro lado, nuestra curiosidad se centró en examinar el modo en el que los niños respondían a las preguntas iniciadas por adultos o por otro participante infantil. Es decir, durante esta sección, explicaremos con detalle cómo los niños del corpus con el que trabajamos colaboran en la producción de un par pregunta-respuesta

desde diversos roles -como generadores de preguntas y como los encargados de proporcionar las respuestas-.

7.2.1 ¿Qué es una pregunta? Clases de preguntas

En los pares de adyacencia pregunta-respuesta, la etiqueta de "pregunta" alude a las primeras partes del par que constituyen intervenciones iniciativas que predicen la siguiente emisión y que, como apunta Gallardo Paúls (1996:58), se equiparan a lo que Coulthard (1977) denomina "desencadenante". Además, según señala Escandell Vidal (1999: 61-64) el término "pregunta" debe reservarse para definir los enunciados interrogativos emitidos por un participante con la intención de obtener algún tipo de información por parte del destinatario.

Esta aclaración está motivada por el hecho de que, en ocasiones, se produce una equiparación absoluta de los conceptos "oración interrogativa" y "pregunta". Por tanto, consideramos que es necesario clarificar que existen enunciados con estructura sintáctica interrogativa que no cumplen los requisitos indispensables para ser catalogados como preguntas, dado que la intención del hablante que emite este enunciado no es obtener una determinada información por parte de su interlocutor, sino realizar otro tipo de acción como, por ejemplo, una petición o expresar una crítica.

En el análisis que hemos elaborado sobre los turnos que conforman las primeras partes de esta clase de par de adyacencia, hemos tenido en cuenta distintos enfoques. En primer lugar, a pesar de no ser nuestro principal punto de interés, quisimos observar la forma gramatical que estos enunciados interrogativos presentaban. En segundo lugar, nos centramos en examinar el vínculo temático que las preguntas formuladas mostraban en relación al tópico discursivo que estaba siendo desarrollado en la interacción. Es decir, quisimos comprobar si la pregunta resultaba ser una continuación temática del contenido que estaba siendo tratado o si esta introducía un cambio de tópico en la conversación.

Por último, quisimos indagar acerca de la función comunicativa con la que los participantes realizaban esas preguntas. En otras palabras, analizar su finalidad pragmática. A continuación, explicaremos con más detalle cada una de las perspectivas adoptadas y presentaremos ejemplos de las categorías de análisis empleadas.

7.2.1.1 Tipos de preguntas según su forma gramatical

Siguiendo la clasificación expuesta en Escandell Vidal (1999) y Benito Mozas (2009), hemos categorizado las preguntas formuladas por los adultos y por los niños que participaron en la muestra en base al tipo de estructura sintáctica que muestran los enunciados que las constituyen. Como resultado, obtuvimos la siguiente tipología:

a) **Interrogativas directas**: esta clase de oraciones interrogativas se caracterizan por estar construidas entre signos de interrogación y ser enunciados autónomos. Existen tres tipos de interrogativas directas: 1) totales –aquellas que no llevan partícula interrogativa y

cuya incógnita alude al carácter afirmativo o negativo de la predicación-, 2) parciales –aquellas que sí llevan partícula interrogativa y cuya incógnita hace referencia a conocer una parte concreta del enunciado a la que la partícula interrogativa alude-, y, 3) disyuntivas –aquellas que se caracterizan por restringir de manera expresa las posibles respuestas, las cuales están incluidas en la formulación de la propia pregunta- (Escandell Vidal, 1999; Real Academia Española, 2009). Los siguientes ejemplos, tomados de las transcripciones que componen nuestros datos, sirven para ilustrar las categorías que acabamos de presentar.

Ejemplo 62. Pregunta interrogativa directa total

Santa Susana/sus4_07b.cha": GUI|4;1.05
***GUI: traíste [*] las cartas ? ← pregunta interrogativa directa total**

Ejemplo 63. Pregunta interrogativa directa parcial

Milagrosa/mil2_02b.cha": CES|3;1
***CES: qué tiene aquí ? ← pregunta interrogativa directa parcial**

Ejemplo 64.Pregunta interrogativa directa disyuntiva

Vite/vit4_03b.cha": JOR|3;3.24
***JOR: ¿sí (.) y las almejas qué hacen son malas o son buenas? ← pregunta interrogativa directa disyuntiva**

b) **Interrogativas indirectas**: esta clase de oraciones interrogativas es considerada una variante de las oraciones subordinadas sustantivas y, por lo tanto, no son considerados como enunciados autónomos. Formalmente, no van entre signos de interrogación y la pregunta se expresa indirectamente, ya que van introducidas por oraciones con verbos que expresan lengua o pensamiento (Benito Mozas, 2009; Real Academia Española, 2009). Tal y como podemos apreciar en el siguiente ejemplo de la muestra.

Ejemplo 65. Pregunta interrogativa indirecta

Breogán/bre4_08b.cha": PIL (Adulto)
***PIL: a ver (.) contádeme qué están aquí facendo. ← pregunta interrogativa indirecta**

7.2.1.2 Tipos de preguntas según su relación con la estructura temática

Otro de los enfoques que hemos utilizado a la hora de analizar las preguntas se fundamenta en la relación que existe entre estas y el tópico discursivo de la interacción. Es decir, hemos querido observar si las preguntas formuladas por los niños tienen o no una vinculación temática con el contenido que estaba siendo desarrollado por los participantes de la conversación en el

momento en el que el hablante realiza la pregunta o si la propia pregunta supone una invitación, por parte del hablante, a introducir un nuevo tema en la estructura discursiva de la misma.

Para ello, hemos tomado como referencia investigaciones como la realizada por Fernández López (2006) en la que se aborda el estudio de los enunciados interrogativos en las primeras etapas del lenguaje infantil usando datos pertenecientes al corpus Koiné. Según postula la autora, es necesario prestar atención al modo en el que los niños construyen el diálogo. Por ello, hemos clasificado las preguntas de la muestra de la siguiente manera.

Por un lado, encontramos preguntas que continúan con la misma línea temática que estaba siendo desarrollada en la conversación. Dentro de esta clase de interrogativas, hemos detectado dos subtipos:

a) preguntas que presentan una dependencia contextual: aquellas en las que el hablante emite una pregunta motivado por la imitación de la actitud interrogativa que presenta uno de sus interlocutores en los turnos previos. Este tipo de pregunta hace referencia al mismo aspecto concreto del tópico discursivo al que otro participante ha hecho alusión en la pregunta que ha formulado anteriormente.

b) preguntas que no presentan una dependencia contextual: aquellas que, pese a estar relacionadas con la continuación del tópico discursivo, no necesitan estar motivadas por la presencia de una pregunta previa, ni hacen referencia al mismo aspecto temático concreto que ha sido tratado en intervenciones anteriores. En otras palabras, aunque están relacionadas temáticamente, la pregunta hace referencia a un nuevo aspecto del tópico que está siendo abordado por los participantes en ese instante de la interacción.

Por otro lado, hallamos también preguntas que rompen con la continuación de la temática discursiva. Es decir, preguntas que introducen un nuevo tópico en la conversación. A continuación, mostramos una serie de ejemplos que ilustran las categorías que hemos expuesto a lo largo de este apartado.

Ejemplo 66. Pregunta que continúa con la misma línea temática y que presenta dependencia contextual

Vite/vit3b_06b.cha: line 448. Adulto: PIL y Niños: RAQ|3;2.24/ TAT|2;11.08/ XAC|3;1.05/ JOR|2;8.02/
1*PIL: **e sabedes de que está disfrazado este neno?**
2%com: se refiere a un dibujo
3*TAT: no.
4*XAC: **cuál? → pregunta con continuidad temática y dependencia contextual de la pregunta previa**
5%act: XAC se levanta de su sitio
6*PIL: este (.) pero hay que sentarse.

En este primer fragmento –ejemplo 66-, podemos comprobar la dependencia contextual que presenta la pregunta formulada -en la línea 4- por XAC -uno de los niños- en relación a la pregunta emitida en la línea 1 por PIL –el adulto-. Durante una actividad de descripción de láminas, la investigadora y los niños están hablando sobre cómo están disfrazados los

personajes que aparecen en una de las imágenes del libro. Cuando PIL formula la pregunta de la línea 1, TAT le responde con la intervención de la línea 3.

Sin embargo, la siguiente participación –línea 4- corresponde a una pregunta realizada por XAC, cuya emisión está motivada por la pregunta anterior y alude, de manera directa, al aspecto temático concreto al que PIL hace referencia en la pregunta que ha realizado previamente. Por esta razón, podemos afirmar que la interrogativa de la línea 4 constituye un ejemplo de pregunta que presenta una continuación de la temática discursiva que está siendo abordada en ese instante de la conversación y que, además, muestra una dependencia contextual con respecto a la pregunta anterior que ha sido realizada por otro participante -PIL, en la línea 1-.

Ejemplo 67. Pregunta que continúa con la misma línea temática y que no presenta dependencia contextual

Vite/vit3b_06b.cha: line 448. Adulto: PIL; Niños: RAQ|3;2.24/ TAT|2;11.08/ XAC|3;1.05/ JOR|2;8.02/
1*PIL: é o cuento +//?
2*JOR: ++ de la bruja.
3*PIL: o cuento da bruxa : .
4*PIL: e esto que é?
5*JOR: <eso> [//] esto es una (.) una fresa [?].
6*PIL: una fresa.
7*JOR: dónde vive la bruja? → pregunta con continuidad temática y sin dependencia contextual
8*PIL: la bruja vive en este castillo.

No obstante, si nos fijamos en el ejemplo 67, observaremos una situación distinta. Los participantes implicados en la interacción que se recoge en este fragmento se encuentran describiendo las imágenes que observan en un libro. En esta ocasión, nos encontramos también ante una pregunta que presenta una continuación del tópico discursivo que está siendo desarrollado en ese instante de la interacción. Sin embargo, en este caso, no existe una dependencia contextual de la pregunta formulada por JOR en la línea 7, en cuanto a la pregunta previa.

La investigadora -en las líneas 1 y 4- les pregunta a los niños sobre las imágenes que ven en el cuento de la bruja que esta tiene entre sus manos. En ese momento de la conversación, JOR se autoselecciona y realiza una pregunta relacionada temáticamente con el contenido que está siendo abordado por los participantes, es decir, el cuento de la bruja y los dibujos que aparecen en él. Pero, esta vez, la pregunta realizada por JOR, a pesar de tratar el mismo tema, no depende estructuralmente de la existencia de las preguntas previas, ni alude al mismo aspecto temático concreto al que hacen referencia las preguntas de los turnos anteriores.

Si reparamos en las preguntas de las líneas 1 y 4, comprobamos que estas hacen mención al título del cuento que los participantes están leyendo y a una de las imágenes que aparece en él -una fresa-. Por esta razón, aunque la interrogativa introducida por JUA, en la línea 7, continúa estando relacionada con el tema del cuento de la bruja, la pregunta alude a un nuevo aspecto del tema abordado, concretamente, el lugar en el que habita la protagonista del libro.

Por este motivo, consideramos que la interrogativa de la línea 7 es un ejemplo de pregunta que, pese a continuar con la misma línea temático-discursiva, no presenta dependencia contextual en relación a las interrogativas previas.

Ejemplo 68. Pregunta que introduce un nuevo tópico discursivo

Vite/vit3b_06b.cha: line 448. Adulto: PIL; Niños: RAQ|3;2.24/ TAT|2;11.08/ XAC|3;1.05/ JOR|2;8.02/

1*PIL: é un dra(gón) +//?
2*TAT: ++ (dra)gón.
3*ANP: un dragón.
4*PIL: un dragón vale contamos +/.
5*TAT: el dragón son [*] güenos [*].
6*PIL: son buenos seguro?
7*TAT: 0 . [+ trn]
8%act: TAT dice que sí con la cabeza
9*JOR: no son malos!
10*PIL: que botan os dragóns pola boca?
11*XAC: quién abrió la puerta? → pregunta que introduce un nuevo tópico discursivo
12*PIL: no sé (.) un niño o una niña (.) no sí : .
13*PIL: vistéis quién era?
14*JOR: sí .
15*RAQ: Aarón.
16*PIL: ah era Aarón ?
17*RAQ: 0 . [+ trn]
18%act: asiente con la cabeza

Finalmente, en el fragmento del ejemplo 68, nos situamos ante un caso de pregunta que introduce un cambio temático en la interacción. Al observar lo que ocurre de la línea 1 a la 10, nos percatamos de que los participantes están hablando sobre las imágenes de dragones que aparecen en el libro que están utilizando durante esa actividad.

La investigadora –PIL- les pregunta a los niños, en las líneas 1, 6 y 10, distintos aspectos relacionados con el tópico tratado. Sin embargo, la pregunta que hace PIL, en la línea 10, no obtiene respuesta. Esto se debe a que, en la línea 11, XAC –uno de los niños- se autoselecciona y emite una pregunta nueva que no tiene ningún tipo de relación temática con la cuestión que estaba siendo abordada –los dragones-. Por su parte, XAC, mediante la formulación de una pregunta que introduce un nuevo tema, ha ocasionado un cambio en la línea discursiva. Si nos fijamos en el contenido de los turnos que van de la línea 12 a la 18, el tema introducido por XAC, a través de la pregunta emitida en la línea 11, ha sido topicalizado por el resto de participantes, generando así una secuencia temática distinta.

7.2.1.3 Tipos de preguntas según su finalidad pragmática

Otro de los enfoques que nos resultaba de interés a la hora de abordar el estudio de las preguntas formuladas por los niños ha sido el de la finalidad pragmática para la cual estas podrían ser emitidas. Para desarrollar esta parte del análisis, hemos seguido la categorización recogida en el trabajo de Solé Planas (1991:159-160) quien distingue 3 tipos diferentes de preguntas formuladas por los hablantes infantiles y que están fundamentadas en la distinción

entre estas finalidades. A continuación, procederemos a mostrar la definición, ofrecida por la autora, de cada una de estas 3 categorías de preguntas.

a) **Preguntas informativas:** Esta clase de preguntas tiene como finalidad obtener información sobre el entorno, ya sea, físico o social –personas, objetos, sucesos, etcétera.-.

Ejemplo 69. Pregunta informativa

Elfos/elf3_04b.cha: line 159. Adulto: MON; Niños: RIC|3;2.06/ IAG|3;3.13
1*RIC: qué es ? ← pregunta informativa
2*MON: un rombo (.) es un rombo .

b) **Preguntas regulativas**: Este tipo de preguntas son las que tienen como finalidad incidir sobre la conducta del interlocutor. Esto se consigue pidiéndole al mismo que actúe de una determinada manera o que acepte, rechace, apruebe o desapruebe alguna acción llevada a cabo por el menor. En definitiva, son las preguntas con las que se pretende movilizar al interlocutor para conseguir algo de él.

Ejemplo 70. Pregunta regulativa

Milagrosa/mil2_03b.cha": line 298. Adulto: MON; Niños: NER|3;3.01/ CES|3;3.01
1*NER: y me lees los cuentos ? ← pregunta regulativa
2*MON: sí (.) ah (.) vamos a leer un cuento de comida (.) más comida !

c) **Preguntas socio-comunicativas**: Son las preguntas que se usan para mantener la conversación u obtener la confirmación del mensaje del interlocutor. Es decir, preguntas como las fáticas, ecoicas y las que buscan captar la atención del destinatario del mensaje.

Ejemplo 71. Preguntas socio-comunicativas

A) Santa Susana/sus4_07b.cha: line 528. Adulto: ANC; Niños: DAV|3;8.03/ SAN|3;11.23/ DRI|3;10.04/ TIT|3;9.27/ NOE|3;3.02 / GUI|4;1.05

1*ANC: e [/] e que dis (.) a ver (.) quero que ?
2*DRI: un (.) espaguetis !
3*ANC: espaguetis (.) no los tenemos .
4*DRI: no ? ← pregunta socio-comunicativa.
5*ANC: no (..) eeh (.) me parece que no tenemos espaguetis (.) no (.) xa non quedan (.) Adrián (.) espaguetis (..) a ver (.) gústache o queixo ?

B) Milagrosa/mil2_03b.cha": line 370. Adulto: MON; Niños: NER|3;3.01/ CES|3;3.01.

1*MON: mira (.) ya sé (.) te sientas en la pelota .
2*CES: pelota ? ← pregunta socio-comunicativa.
3*MON: sí .
4*CES: ala@i .
5%act: salta sentado en la pelota
6*MON: ala (.) muy bien (.) no la rompas !

7.2.2 ¿Qué son las respuestas? Clases de respuestas

Las respuestas constituyen la segunda parte prototípica de los pares de adyacencia pregunta-respuesta. Según señala Gallardo Paúls (1996:49), las respuestas son intervenciones directamente desencadenadas por el turno previo del hablante anterior y están conectadas a estas por motivos de predictibilidad. En otras palabras, una respuesta es una emisión reactiva predicha por la intervención previa.

En lo que respecta a la presente investigación, nuestro interés en el análisis de las respuestas estuvo centrado en una serie de factores diversos. Por un lado, quisimos comprobar la modalidad –verbal, gestual o mixta- en la que los niños responden a la pregunta que les dirigía un igual o un adulto.

Por otro lado, quisimos verificar el grado de adecuación del contenido temático ofrecido en la respuesta en relación a la información que se solicita en la pregunta. Y, finalmente, debido a que trabajamos con interacciones de múltiples participantes, nuestro interés se centró en descubrir cómo se comportan los niños cuando un hablante les dirige una determinada cuestión. En otras palabras, quisimos comprobar si únicamente responde un niño en esos casos o si, de lo contrario, más de un participante infantil proporciona una respuesta al mismo interrogante. A continuación, pormenorizaremos cada uno de los aspectos que hemos mencionado y componen el núcleo central del análisis cualitativo de las segundas partes de los pares de adyacencia pregunta-respuesta que detectamos en nuestros datos.

7.2.2.1 Tipos de respuestas según su modalidad comunicativa

Dada la relevancia del enfoque multimodal que hemos adoptado a la hora de analizar la interacción, especialmente, estando ante conversaciones en las que los protagonistas son niños, creímos necesario anotar en las transcripciones del presente trabajo cada uno de los turnos no verbales realizados por los participantes –como ya hemos mencionado en el apartado 4.3.3.2-.

Este primer paso resultó fundamental para el posterior análisis de los pares de adyacencia pregunta-respuesta, ya que, si no hubiésemos señalizado en las transcripciones cada uno de los turnos que conforman una respuesta no verbal, las preguntas que hubiesen recibido este tipo de contestación hubiesen podido ser analizadas erróneamente como preguntas sueltas o sin respuesta. Teniendo en cuenta esta cuestión, hemos clasificado las respuestas emitidas por los niños según 3 modalidades comunicativas distintas, atendiendo a la forma en las que estas son emitidas.

a) **Respuestas verbales**: aquellas que se producen mediante una intervención oral. Es decir, a través de un turno verbal en el que se proporciona información al interlocutor.

Ejemplo 72. Respuesta de tipo verbal

Vite/vit3b_09b.cha": line 414. Adulto: ANC; Niños: JOR|3;2.13/ XAC|3;7.17/ XUN|3;1.03
1*ANC: ah estaba en su casa y con quién vive Tarzán?
2*JOR: <con> [/] con su mamá que es ca [//] que es una gorila. ← respuesta verbal
3*ANC: ah es una gorila.

b) **Respuestas gestuales**: aquellas que no se producen mediante una intervención oral, sino que la información proporcionada en la respuesta se ofrece mediante un gesto realizado con alguna parte del cuerpo, por ejemplo, a través de gestos deícticos en los que se señala con la mano o los dedos, asintiendo o negando con la cabeza, etcétera.

Ejemplo 73. Respuesta de tipo gestual

Vite/vit3b_09b.cha": line 414. Adulto: ANC; Niños: JOR|3;2.13/ XAC|3;7.17/ XUN|3;1.03
1*ANC: Papá Noel no vino (.) este año vinieron los Reyes.
2*XUN: a que no vino Papá Noel?
3%add: JOR
4*JOR: 0 . [+ trn] ← respuesta gestual
5%act: JOR afirma con la cabeza
6*ANC: en tu casa vino?
7*JOR: sí [!].

c) **Respuestas mixtas (verbales + gestuales):** aquellas en las que se produce una combinación de la modalidad oral y gestual. En otros términos, en este tipo de respuestas, ambas modalidades trabajan juntas para construir el significado que se transmite en la contestación, ya sea, de forma complementaria –la parte verbal comunica un mensaje y la parte gestual aporta una información distinta que, al combinarlas, construyen un único mensaje- o a modo de refuerzo –lo verbal y lo gestual comunican un mismo mensaje y, al combinar ambas modalidades, se enfatiza el significado del mensaje transmitido-.

Ejemplo 74. Respuesta de tipo mixto

Vite/vit3b_04b.cha": line 16. Adulto: PIL; Niños: JOR|2;6.19/ TAT|2;9.25 / XAC|2;11.25
1*PIL: e cantos anos cumpres Xacobo ?
2*XAC: tres . ← respuesta verbal
3%act: el niño enseña tres dedos ← respuesta gestual

Ejemplo 75. Respuesta de tipo mixto

Vite/vit3b_09b.cha": line 15. Adulto: ANC; JOR|3;2.13/ XAC|3;7.17/ XUN|3;1.03
1*ANC: y cómo era la moto de grande?
2*XUN: no (.) era así. ← respuesta verbal
3%act: abre los brazos en horizontal para indicar el tamaña de la moto ← respuesta gestual
4*ANC: ah (.) era pequeña.

7.2.2.2 Tipos de respuestas según el grado de adecuación informativa con respecto a la información demandada en la pregunta

Otra distinción que consideramos necesaria a la hora de abordar las respuestas formuladas por los niños es examinar el grado de adecuación informativa del contenido del mensaje transmitido en la respuesta en relación a la información solicitada por el interlocutor en la pregunta.

Para ello, hemos dividido las segundas partes de los pares pregunta-respuesta emitidas por los niños en dos categorías distintas, atendiendo a las bases teóricas expuestas en la investigación realizada por Stivers (2010:5). Según lo expuesto en este trabajo, existen dos tipos de respuestas a este respecto: a) *Answer* –respuesta- y b) *Non-answer response* –contestación sin respuesta-.

A continuación, expondremos en qué consiste cada una de ellas y comprobaremos la importancia que tiene esta distinción para el análisis del sistema de toma de turnos, ya que, cuando la respuesta no cumple con las necesidades informativas planteadas en la pregunta, la toma de turnos se ve directamente afectada por esta situación. Esto se debe a que, ante la falta de resolución de la incógnita informativa expuesta en la pregunta, el hablante tiene la opción de repetir su formulación en busca de una nueva respuesta que sí satisfaga los requisitos informativos que demanda. Como consecuencia, se produce una distribución determinada de los turnos conversacionales subsiguientes.

a) **Respuestas –*answers*-[14]:** nuestra propuesta terminológica en español para el término *Answer* consiste en el uso de la palabra *respuesta* para referirnos a esta clase de fenómenos. Según señala la autora, las contestaciones del tipo *Answer* son aquellas segundas partes de los pares de adyacencia pregunta-respuesta que abordan de forma directa la información demandada en la pregunta.

   Es decir, entendemos por *Answer* aquellas intervenciones que cumplen con la condición de que la información contenida en ella satisfaga las necesidades informativas solicitadas por el hablante que emite la pregunta. Este tipo de intervención reactiva es la que ocurre cuando la incógnita presentada en la pregunta

[14] Tomando como referencia la nomenclatura de los conceptos *Answer* y *Non-answer response* presentado por Stivers (2010) en lengua inglesa, hemos traducido estos términos al español como "respuesta" y "contestación sin respuesta", respectivamente.

ha sido despegada gracias a la información proporcionada en la emisión que constituye la respuesta.

Ejemplo 76. Respuesta del tipo *answer*

Vite/vit3b_04b.cha": line 668. Adulto: PIL; Niños: JOR|2;6.19/ TAT|2;9.25/ XAC|2;11.25
1*PIL: y esta era la casa de quién ?
2*XAC: (de) la abuelita . ← Answer

b) **Contestación sin respuesta -*Non-answer response*-**: Stivers (2010) define las *Non-answer response* -para las cuales consideramos adecuado el uso del término *contestación sin respuesta* para su equivalente en español- como aquellos tipos de segundas partes del par pregunta-respuesta, que, a pesar de cumplir con la estructura preferente de un par de adyacencia -constituir una emisión reactiva que se produce en segunda posición y es predicha por la intervención iniciativa anterior-, no despeja la incógnita planteada en la pregunta previa.

Por lo tanto, a nivel comunicativo, estas no satisfacen las necesidades informativas planteadas por el hablante en su pregunta, aunque el interlocutor sí haya contestado a este interrogante y haya completado estructuralmente el par de adyacencia pregunta-respuesta. Dentro de esta categoría, la investigadora incluye respuestas como: "quizás", "no lo sé", "a lo mejor", respuestas indirectas, los inicios de reparaciones "¿qué?", la risa o respuestas no verbales como encoger los hombros, etcétera.

Ejemplo 77. Respuesta del tipo *non-answer response*

Milagrosa/mil2_02b.cha":line 387. Adulto: MON; Niños: NER|3;1/ CES|3;1
1*MON: tú tienes perrito ?
2%add: NER
3*NER: sí .
4*MON: y cómo se llama ?
5*NER: 0 . [+ trn] ← Non-answer response
6%act: NER se encoge de hombros

Ejemplo 78. Respuesta del tipo *non-answer response*

Breogán/bre6_02b.cha": line 18. Adulto: ANC; Niños: ELI|2;6.21/ XAQ|2;8.04/ IRN|2;10.11/ PAU|2;8.26
1*ANC: de qué color é o oso ?
2*XAQ: de algunos coló [?] . ← Non-answer response
3*ANC: no sabemos ?
4*IRN: marrón !

7.2.2.3 Tipos de respuestas según el número de participantes que responden a la pregunta

Debido a que todas las conversaciones que componen la muestra se caracterizan por ser interacciones multiparty, es decir, conversaciones en las que participan más de dos interlocutores, consideramos de interés comprobar qué ocurría en estos contextos de múltiples participantes cuando un adulto o un menor formulaba una pregunta.

En otros términos, quisimos observar si, ante la misma pregunta, se recibía respuesta únicamente por parte de un participante, o si, de lo contrario, nos encontrábamos con que varios hablantes ofrecían una respuesta a la misma cuestión, ya fuese de forma simultánea o consecutiva. Además, de ser así, pretendíamos descubrir en qué contextos se daba esta situación, con qué frecuencia, a qué edades resultaba más habituales, etcétera.

Para ello, hemos clasificado todas las respuestas analizadas en dos clases distintas: a) respuestas ofrecidas por un único hablante y b) respuestas múltiples –aquellas en las que más de un hablante proporcionaba una respuesta a la misma pregunta-.

Esta coyuntura puede tener lugar en contextos de solapamientos en los que, a pesar de que la pregunta va claramente dirigida a un participante en concreto, otros interlocutores se autoseleccionan y responden también a la misma pregunta o en casos en los que el hablante que emite la pregunta no heteroselecciona a ningún participante en particular y los interlocutores tienen la posibilidad de irse autoseleccionando para responder a la cuestión planteada. A continuación, presentaremos un ejemplo de cada uno de estos supuestos.

Ejemplo 79. Respuesta ofrecida por un único participante

Breogán/bre4_04b.cha":line 71. Adulto: PIL; Niños: GAR|3;3.26/ INA|3;2.20/ UEL|3;3.18/ GON|3;1.25/ AND|3;0.06
1*PIL: una llave (.) para qué sirven las llaves ?
2*UEL: <pa [*]> [//] para abrir las casas . ← Respuesta de participante único
3*PIL: para abrir las casas : .
4*PIL: quién (.) quién tiene llaves de casa ?
5*INA: eh@i (.) mi papá . ← Respuesta de participante único

Ejemplo 80. Respuesta ofrecida por múltiples participantes

Vite/vit3b_06b.cha": line 166. Adulto: PIL; Niños: RAQ|3;2.24/ TAT|2;11.08/ XAC|3;1.05/ JOR|2;8.02/ ANP|3;9.09
1*PIL: que é Raquel ?
2*RAQ: <un porco> [>] . ← Respuesta múltiple
3*XAC: <un cerdo [*]> [<] . ← Respuesta múltiple

Breogán/bre4_04b.cha":line 71. Adulto: PIL; Niños: GAR|3;3.26/ INA|3;2.20/ UEL|3;3.18/ GON|3;1.25/ AND|3;0.06
1*PIL: qué es ?
2*GON: un coche de policía [*] . ← Respuesta múltiple
3*UEL: una ambulancia . ← Respuesta múltiple

7.2.3 Los pares pregunta-respuesta en el corpus Koiné

Una vez hemos expuesto cada una de las clasificaciones empleadas durante el análisis de las preguntas y respuestas que componen los pares de adyacencia que encontramos en la muestra, procederemos a presentar los resultados obtenidos.

No obstante, hemos de puntualizar una serie de cuestiones previas. En primer lugar, queremos aclarar que, dado que nuestro interés se centra principalmente en ver cómo los niños que participan en nuestros datos formulan preguntas y responden a ellas en conversaciones con iguales y adultos, hemos decidido descartar todas aquellas preguntas realizadas por los adultos que estaban dirigidas a otro adulto.

En segundo lugar, también hemos prescindido de aquellas interrogantes –emitidas por adultos y por niños- que no llegaron a conseguir una contestación por parte de ningún participante y que, por tanto, quedaron como turnos sueltos en el intercambio comunicativo. Esto está motivado por el hecho de que, lo que nos resultaba de interés, era estudiar el fenómeno de los pares de adyacencia preguntas-respuesta en su totalidad. Tras haber clarificado estos aspectos, continuaremos con la presentación de los resultados derivados del análisis desarrollado.

7.2.3.1 Primeras partes de los pares pregunta-respuesta formuladas por adultos

Como ya hemos mencionado en el párrafo anterior, el objetivo principal de esta investigación está centrado fundamentalmente en el estudio del lenguaje infantil. Sin embargo, dada la naturaleza de los datos con los que trabajamos, no podemos obviar el peso e importancia que tiene la presencia de las preguntas formuladas por los adultos, dado que estas constituyen la mayoría de las primeras partes de los pares de adyacencia pregunta-respuesta que son completados por los niños.

Por esa razón, hemos abordado también, aunque de manera más superficial, el análisis de las preguntas realizadas por los adultos, basando únicamente nuestro análisis en la forma gramatical de las mismas. Es decir, hemos contabilizado el total de preguntas producidas por las investigadoras que participaron en las interacciones y las hemos categorizado según la forma gramatical que caracteriza los enunciados interrogativos que estas emitieron con el propósito de establecer una futura relación con el tipo de respuesta que ofrecían los niños.

Pues bien, hemos detectado que las 5 investigadoras han formulado un total de 1.851 intervenciones que constituyen las primeras partes de pares de adyacencia pregunta-respuesta. Para saber qué proporción del total de emisiones realizadas por los adultos se correspondía con la producción de turnos etiquetados como primeras partes del par, hemos calculado su frecuencia normalizada dividiendo el número de preguntas entre el total de los turnos emitidos y hemos comprobamos que un 29,36% de las intervenciones de las investigadoras equivalen a turnos que conforman primeras partes de un par pregunta-respuesta.

Concretamente, de las 1.851 preguntas producidas por las investigadoras, 1.844 casos –el 99,62%- presentan la forma de una interrogativa directa, 5 ejemplos -0,27%- se corresponden

con interrogativas indirectas y 2 casos -0,11%- fueron categorizados como ejemplos ambiguos, es decir, preguntas que, por motivos como la falta de información contextual o la falta de completitud del enunciado, no pudieron ser clasificados.

Del alto porcentaje de preguntas directas realizadas por los adultos de la muestra, un 60,30% -1.112 ejemplos- equivale a interrogativas directas parciales, un 36,98% -682 ejemplos- resultó ser casos de interrogativas directas totales y el 2,71% -50 ejemplos- restante pertenece a ejemplos de interrogativas directas disyuntivas, tal y como podemos apreciar en el siguiente gráfico –figura 120-.

Figura 120. Porcentajes de los tipos de interrogativas directas realizadas por los adultos



Consideramos que el alto porcentaje de turnos producidos por las investigadoras, que constituyen preguntas dirigidas a niños, se debe probablemente a dos cuestiones fundamentales. Por un lado, al papel que estas desempeñaban durante la recogida de datos, puesto que su función en el intercambio comunicativo es la de fomentar la participación de estos y elicitar la intervención de los mismos. Por lo cual, las preguntas resultaron ser recursos muy útiles y eficaces a la hora de intentar conseguir este objetivo. Asimismo, estimamos que la relación asimétrica que existe entre los distintos participantes –niños y adultos- pudo influir en el hecho de que las investigadoras realicen un abundante número de preguntas orientadas a liderar y organizar las intervenciones del resto de interlocutores implicados en la conversación.

Del mismo modo, comprobamos que el tipo de interrogativa directa más usado por las adultas son las interrogativas parciales. Esta clase de interrogativa se caracteriza por permitir, a modo de contestación, respuestas mucho más abiertas que las interrogativas disyuntivas o totales. Esto se debe a que permiten que el interlocutor no limite su contestación entre dos opciones cerradas, como ocurre con el resto de las opciones de esta tipología.

Por lo cual, siendo estas las preguntas con las que se puede obtener una mayor riqueza de detalle, en cuanto a la información proporcionada en las respuestas, resulta esperable que estas sean precisamente el tipo más abundante en estos contextos.

7.2.3.2 Primeras partes de los pares pregunta-respuesta formuladas por niños

En cuanto a las primeras partes de los pares de adyacencia pregunta-respuesta iniciadas por los niños, hemos realizado un análisis mucho más profundo abarcando todos los enfoques que hemos expuesto en el apartado 7.2.1 –según la forma gramatical de los enunciados, según su relación con el tópico discursivo y su dependencia contextual y según la finalidad pragmática de las mismas-.

Concretamente, hemos identificado un total de 284 intervenciones realizadas por los niños que constituyen casos de primeras partes de pares preguntas-respuesta. Al calcular la frecuencia normalizada del porcentaje que representa el total de preguntas formuladas por los mismos, en relación al total de intervenciones que estos emitieron durante las 30 sesiones que componen los datos, nos percatamos de que el 4,54% de los turnos producidos por los niños equivale a esta clase de unidad conversacional.

Si comparamos este dato con el porcentaje que representa las preguntas formuladas por los adultos –un 29,36%-, en proporción con el total de intervenciones que estos realizaron, nos daremos cuenta de que la diferencia es bastante significativa. Teniendo presente que, como hemos comentado a lo largo de este trabajo, los adultos que participan en las interacciones eran los encargados de buscar y elicitar la participación de los niños, no es de extrañar que las investigadoras formulasen un alto porcentaje de preguntas durante las conversaciones que componen la muestra.

Del mismo modo, teniendo en cuenta la temprana edad de los niños y, sobre todo, el papel que estos ocupan en interacciones en las que los adultos son los que lideran el intercambio comunicativo, consideramos que estas reflejan fielmente la configuración de los roles conversacionales propios de las conversaciones asimétricas.

En lo que respecta a la distribución de las mismas, atendiendo a la forma gramatical que estas presentan, hallamos los siguientes resultados. El 98,24% -279 ejemplos- se corresponde con enunciados de interrogativas directas y el 1,76% -5 ejemplos- restante pertenece a ejemplos ambiguos que no pudieron ser categorizados debido a la falta de contexto o a la existencia de algún elemento ininteligible en el enunciado que impedía su clasificación.

Como podemos comprobar, no se encontró ningún caso de interrogativa indirecta dentro de las intervenciones realizadas por los niños. Por otro lado, si nos fijamos en qué ocurre con los subtipos de interrogativas directas comprobamos que un 69,53% -194 ejemplos- son casos de interrogativas directas de tipo parcial, un 29,75% -83 ejemplos- se corresponde con interrogativas directas totales y el otro 0,72% -2 ejemplos- equivale a interrogativas directas disyuntivas –ver figura 121 para más detalle-.

Figura 121. Porcentajes de los tipos de interrogativas directas realizadas por los niños



Los resultados obtenidos, nos permiten determinar que el hecho de que el tipo de interrogativa más usado por los niños sean las categorizadas como interrogativas parciales puede estar relacionado con la necesidad que estos tienen, en edad temprana, de descubrir todos los aspectos del mundo que les rodean, ya que se encuentran en pleno proceso de exploración. Las interrogativas parciales les permiten preguntar por elementos concretos, por ejemplo, cuándo o dónde ocurre un hecho, cómo es o está una persona o cosa, qué es alguna cuestión en particular, qué cantidades hay, etcétera. En definitiva, el amplio abanico de información acerca del entorno que pueden extraer los niños, mediante el uso de interrogativas parciales, es mucho más rico y diverso que el conocimiento que pueden adquirir a través del empleo de interrogativas totales y disyuntivas.

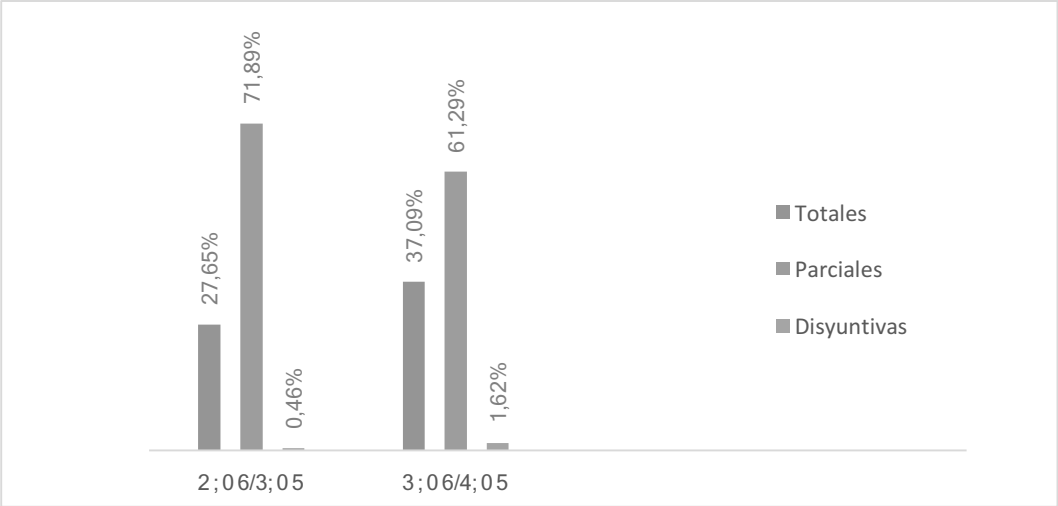
Por lo cual, este dato muestra cómo los niños, ya desde edades muy tempranas, manejan el uso de las interrogativas como recursos comunicativos que les permiten obtener la información que necesitan a lo largo de las distintas etapas de su desarrollo socio-comunicativo. Esto queda evidenciado no solo por la distribución cuantitativa que presentan las distintas clases de interrogativas formuladas por los participantes infantiles, sino también, como comentaremos a continuación, por los porcentajes de aparición de estos tipos de preguntas en los diferentes estadios de edad que hemos estudiado.

Al tratarse de emisiones realizadas por niños, quisimos comparar también qué ocurría con los distintos tipos de interrogativas directas en relación a las diferentes franjas de edad que estudiamos. Así, si nos fijamos en la información recogida en el gráfico de la figura 122, podremos verificar que, en ambas horquillas de edad, los niños tienden a emitir un mayor número de preguntas interrogativas parciales que de totales o de disyuntivas.

No obstante, observamos que la producción de interrogativas parciales disminuye en el segundo estadio de edad. Este dato parece mostrar que, a medida que aumenta la edad de los niños y, por tanto, su conocimiento acerca del mundo que les rodea, la cantidad de preguntas parciales decrece. Esto puede estar motivado por el hecho de que la necesidad de uso de las mismas es menor, a pesar de ser aún un recurso imprescindible para descubrir su entorno –como muestra su alto porcentaje de aparición en ambas franjas de edad.

Por el contrario, los datos muestran que, cuando los niños tienen edades que oscilan entre los 3;06 y los 4;05 años, la cantidad de preguntas totales que estos producen aumenta alrededor de un 10%. Lo mismo parece ocurrir, como podemos apreciar, con las interrogativas disyuntivas, puesto que también incrementan su aparición conforme los participantes infantiles van teniendo más edad.

Figura 122. Porcentajes de los tipos de interrogativas directas según la franja de edad de los niños



En lo que concierne a los resultados del análisis de las preguntas formuladas por los niños, según su relación con el tópico discursivo y el grado de dependencia contextual que presentan, obtuvimos los datos que expondremos a continuación. De las 284 preguntas emitidas por los niños, 239 –el 84,15%- son casos en los que la pregunta conlleva una continuación temática del contenido discursivo que estaba siendo tratado, mientras que, 43 ejemplos –el 15,15%- se corresponden con preguntas que desencadenan un cambio del tópico discursivo e introducen un nuevo tema a la conversación.

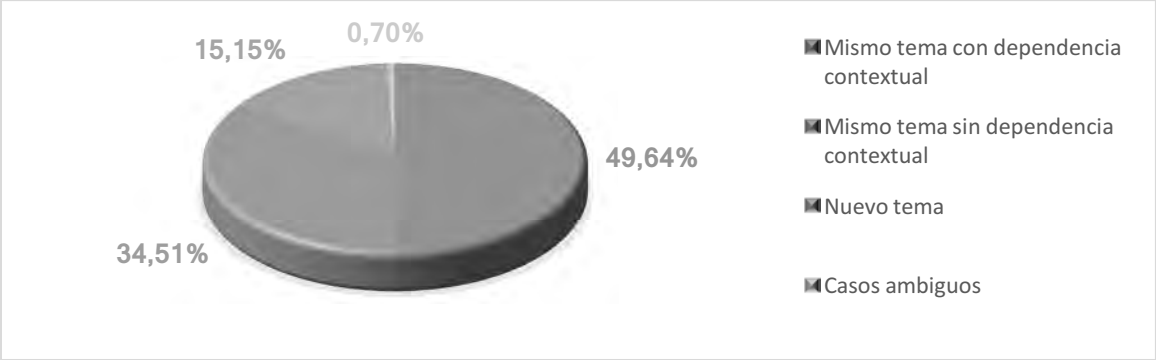
Teniendo presente la edad de los niños con los que trabajamos y el papel de coordinador conversacional que tienen los adultos en esta clase de interacciones, resulta comprensible el bajo porcentaje de preguntas, realizadas por los menores, que están vinculadas a introducir un nuevo tema de conversación. Del mismo modo, la abundante presencia de preguntas que continúan con el desarrollo de la línea temática discursiva que estaba siendo tratada por los participantes de la interacción evidencia una predisposición temprana de los niños hacia la cooperación y colaboración conversacional que pone de manifiesto el desarrollo de las competencias socio-comunicativas desde las primeras etapas de la infancia.

El hecho de que los niños realicen turnos iniciativos -como es el caso de las preguntas-, pero, a la vez, mantengan la continuación temática, parece demostrar que estos poseen un grado importante de conciencia de grupo y cooperación social. Dato relevante teniendo en cuenta la corta edad de los niños que conforman la muestra.

Por otro lado, cabe señalar que localizamos 2 ejemplos que clasificamos como ambiguos, dado que, por falta de información contextual o ausencia de parte del enunciado, no se pudo encajar en ninguna de las categorías mencionadas. Además, en lo que respecta a las preguntas que mantenían la línea temática que estaba siendo desarrollada, contabilizamos también cuántas presentan una dependencia contextual con el discurso previo y cuántas no lo hacían. Tras el análisis, comprobamos que el 59% de las preguntas de esta clase exhiben una dependencia contextual con las emisiones interrogativas previas, mientras que, el 41% restante no muestra tal dependencia, como observamos en el gráfico de la figura 123.

Este dato nos lleva a reflexionar sobre las habilidades comunicativas que despliegan los niños a la hora de construir su intervención mediante el uso del material lingüístico que otro hablante ha introducido previamente en la conversación. Cuando la pregunta formulada por un hablante depende contextualmente de la intervención emitida anteriormente por otro participante, se pone de manifiesto cómo la construcción de una nueva acción (la pregunta) se sustenta en la acción previa (la pregunta anterior). Esta circunstancia es una prueba más del ejercicio de cooperación que existe entre interlocutores a la hora de organizar la conversación (Goodwin, en prensa) en la que participan, lo cual resulta llamativo teniendo en cuenta la temprana edad de los niños que realizan las preguntas, como veremos a continuación –figura 123-.

Figura 123. Porcentajes de los tipos de preguntas según su grado de relación con el tópico discursivo



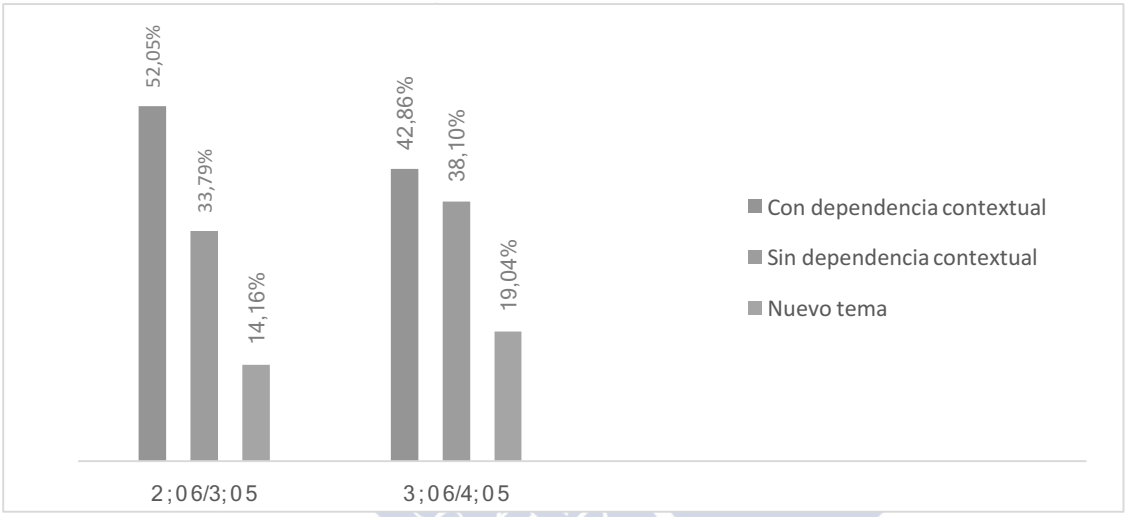
Si nos centramos en lo que ocurre a estas clases de preguntas en los diferentes estadios de edad en los que segmentamos los datos de la muestra, apreciamos que aquellas que continúan con el tópico discursivo que está siendo tratado son las más comunes en ambas franjas de edad. Concretamente, cuando los niños tienen edades comprendidas entre los 2;06 y los 3;05 años, las preguntas que presentan dependencia contextual son las más abundantes, llegando a representar un poco más de la mitad del total de preguntas formuladas por los participantes infantiles que se encuentran en ese periodo de edad.

Sin embargo, a medida que los niños van aumentando su edad, observamos que la diferencia cuantitativa entre las preguntas que se caracterizan por mostrar dependencia contextual y las que no lo hacen disminuye notablemente. Como consecuencia, ambos tipos

muestran porcentajes de aparición bastante igualados cuando los niños que las realizan tienen entre 3;06 y 4;05 años.

Además, en este tramo de edad, también podemos ver que el número de preguntas que introduce un nuevo tema aumenta ligeramente, con respecto al primer grupo de edad analizado. Es decir, como era de esperar, a medida que los niños van aumentando de edad, estos van incrementando también su autonomía comunicativa y sus conocimientos lingüísticos. Por lo tanto, consideramos que resulta natural que la producción de preguntas que introducen un nuevo tema en la conversación aumente en periodos de edad más tardíos, a pesar de ser todavía el tipo de pregunta minoritario, tal y como podemos apreciar en el siguiente gráfico –figura 124-.

Figura 124. Porcentajes de los tipos de preguntas según su grado de relación con el tópico discursivo por franja de edad



Finalmente, en lo referente a los tipos de preguntas emitidas por los niños, según la finalidad pragmática de las mismas, detectamos que un 89,44% -254 ejemplos- de las preguntas formuladas por los mismos se corresponde con la categoría de preguntas informativas. Otro 3,52% -10 ejemplos- son casos de preguntas socio-comunicativas. Un 5,63% -16 ejemplos- resultaron ser preguntas regulativas y el 1,41% restante -4 ejemplos- pertenece a enunciados ambiguos que no pudieron ser clasificados –ver figura 125 para más detalle-.

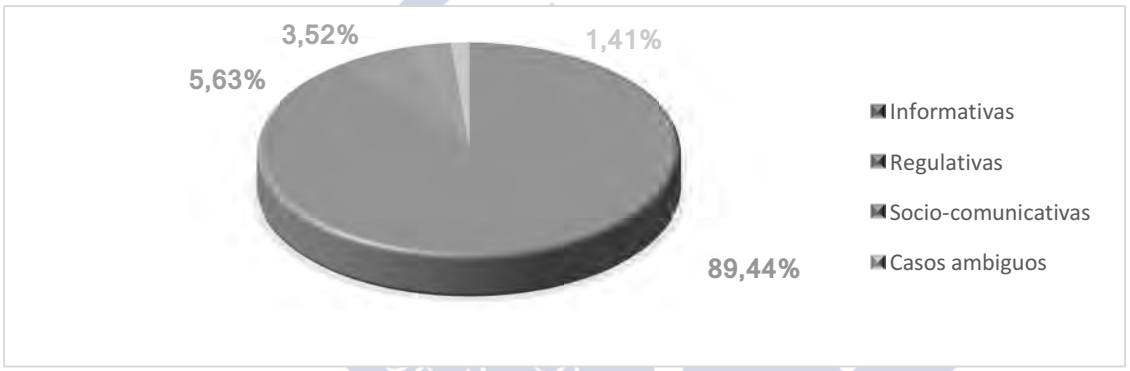
Como podemos comprobar, las preguntas informativas son el tipo predominante dentro de esta categoría, dato que parece lógico si tenemos en cuenta la temprana edad de los niños que conforman la muestra. De hecho, nuestros datos coinciden con los resultados derivados de estudios similares previos (Solé Planas, 1991).

A edades tan tempranas como las que analizamos, los niños se encuentran en pleno proceso de descubrimiento y aprendizaje del entorno que les rodea y utilizan este recurso como medio para obtener la información que necesitan. Por esta razón, resulta natural que las preguntas informativas presenten un destacado porcentaje de aparición, en comparación con la escasa presencia en los datos de las preguntas regulativas y socio-comunicativas.

Asimismo, la formulación de preguntas regulativas y socio-comunicativas requiere un grado de competencia metapragmática mayor por parte del hablante. Esto se debe a que estas están orientadas a incidir sobre la conducta del interlocutor y mantener el canal comunicativo abierto.

En otras palabras, la aparición de este tipo de preguntas en edad temprana pone de manifiesto que los niños, ya desde las primeras etapas, se encuentran en proceso de aprendizaje y desarrollo de ciertas habilidades socio-comunicativa. Por ejemplo, aquellas que les permiten no solo usar preguntas cuyo foco de atención sea exclusivamente obtener información, sino también empezar a emplear preguntas cuyo interés se basa en causar efecto sobre la conducta del destinatario del mensaje -actos de habla directivos (Searle, 1969)- o preguntas orientadas a mantener el intercambio comunicativo abierto para desarrollarlo de manera fluida.

Figura 125. Porcentajes de los tipos de preguntas según su finalidad pragmática



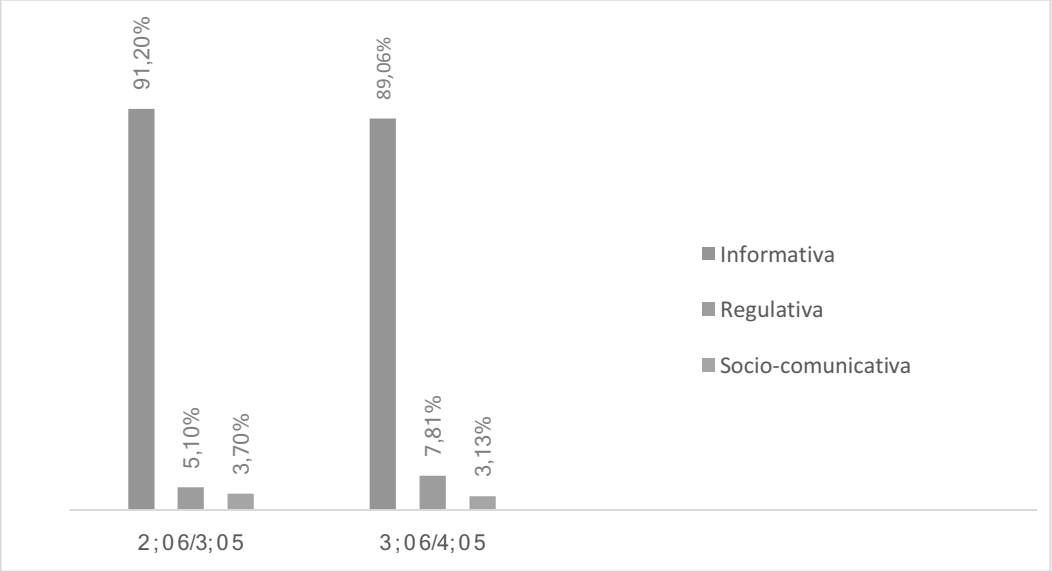
En lo que concierne a la frecuencia de aparición de estos tipos de preguntas en los distintos periodos de edad analizados, obtuvimos los siguientes resultados. En primer lugar, las preguntas informativas ocupan el mayor porcentaje de aparición, tanto cuando los niños que las formulan tienen edades que se encuentran entre los 2;06 y los 3;05 años, como cuando estos se hallan en estadios de edad más avanzados -de los 3;06 a los 4;05 años-. Es decir, pese a que este tipo de preguntas resulta ser el más frecuente en ambas franjas de edad, podemos afirmar que sí existe un ligero descenso en su producción cuando los niños alcanzan el segundo tramo de edad estudiado.

Por otra parte, también podemos apreciar que las preguntas regulativas son el segundo tipo de pregunta más habitual en las dos etapas de edad, siendo este más abundante mientras mayores son los niños que las realizan. Por último, el grupo menos frecuente fue el de las preguntas socio-comunicativas en las que observamos porcentajes de aparición bastante similares en ambas franjas de edad, como podemos verificar en el siguiente gráfico –figura 126.

No obstante, no podemos dejar de mencionar que la cantidad de ejemplos de preguntas socio-comunicativas detectados en nuestra muestra es muy reducida. Circunstancia que influye en los resultados a la hora de poder valorar si existe o no diferencias en los distintos estadios

de edad. Por esta razón, consideramos que los datos a este respecto no son suficientes como para poder extraer conclusiones sólidas.

Figura 126. Porcentajes de los tipos de preguntas según su finalidad pragmática por franja de edad



Aun así, los datos que acabamos de exponer, sobre la distribución cuantitativa de estos tipos de preguntas según la edad de los participantes, son una evidencia más de los argumentos que hemos desarrollado en los párrafos anteriores sobre el desarrollo de competencia metapragmática mostrado por los niños que conforman la muestra.

En primer lugar, consideramos que el hecho de que exista una ligera disminución de la cantidad de preguntas informativas que los niños realizan cuando alcanzan la segunda franja de edad estudiada puede estar vinculado precisamente con el grado de conocimiento que los niños poseen sobre el entorno que les rodea y la función de las preguntas informativas como recurso comunicativo que les permite acceder a esta información. Por lo cual, no es de extrañar que, mientras mayor es la edad de los niños y, por tanto, más conocimiento poseen sobre el mundo que les rodea, menor necesidad tienen de realizar esta clase de preguntas.

Sin embargo, las preguntas regulativas muestran un leve aumento de su producción cuando los niños que las formulan tienen edades que pertenecen a etapas más tardías. Creemos que esto puede estar motivado por el grado de competencia metapragmática que van desarrollando paulatinamente los niños a medida que su edad va aumentando.

Por último, las preguntas socio-comunicativas muestran porcentajes de aparición muy semejantes en ambas horquillas de edad. Además, debido a la escasez de ejemplos de este tipo, no creemos oportuno hacer valoraciones que apunten hacia ninguna conclusión a este respecto.

7.2.3.3 Las segundas partes de los pares pregunta-respuesta formuladas por los niños

Una vez hemos abordado cada uno de los tipos de las primeras partes de los pares de adyacencia pregunta-respuesta llevados a cabo por los niños y los adultos que participan en las conversaciones que conforman nuestros datos, procederemos al estudio de las segundas partes de estos pares de adyacencia -las respuestas-.

Concretamente, presentaremos los resultados derivados del análisis de las respuestas ofrecidas por los niños ante las preguntas que les dirigían sus iguales y los adultos que participaron en las interacciones. Para ello, desglosaremos uno a uno los distintos enfoques que hemos utilizado para examinar las respuestas formuladas por los participantes infantiles.

En primer lugar, abordaremos los resultados relacionados con la modalidad en la que es emitida la contestación. En segundo lugar, trataremos la clasificación derivada del estudio del grado de adecuación informativa de la respuesta con respecto a la información demandada en la pregunta y, por último, mostraremos lo que hemos observado en cuanto al número de participantes que proporciona respuesta a la misma pregunta.

Para comenzar, indicaremos la cantidad de las respuestas producidas por los participantes infantiles. Pues bien, hemos detectado un total de 2.305 respuestas realizadas por los niños. Para calcular qué porcentaje del total de turnos producidos por estos se corresponde con este tipo de emisión, hemos calculado la frecuencia normalizada de la misma, tomando como referencia el número de turnos emitidos por los niños -6.256- y la cantidad de estos que fueron etiquetados como segundas partes del par -2.305-. Una vez realizada esta operación, comprobamos que las respuestas emitidas por los niños representan el 36,84% del total de sus intervenciones.

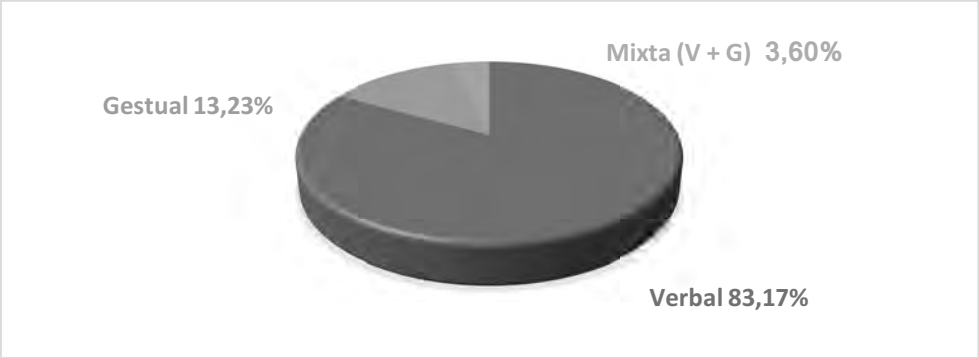
El alto porcentaje que alcanza este tipo de unidad refleja el papel que desempeñan los niños en las interacciones que constituyen nuestros datos. En otros términos, como hemos mencionado a lo largo de este trabajo, los adultos son principalmente los encargados de elicitar la participación de los niños a través de mecanismos como las preguntas que estos les dirigían. Como consecuencia, observamos que un llamativo porcentaje de los turnos emitidos por los niños se corresponde con las respuestas que estos ofrecían a las preguntas formuladas por adultos e iguales. Por lo cual, podríamos decir que estos datos reflejan las características propias de la dinámica conversacional que se genera en los intercambios comunicativos que hemos analizado.

En cuanto al criterio de análisis basado en la modalidad en la que la respuesta era emitida, comprobamos que un 83,17% -1.917 ejemplos- equivale a respuestas verbales. En otras palabras, estos se corresponden con casos en los que los niños emplean exclusivamente la modalidad oral para formular una intervención que conteste a la pregunta que le dirige su interlocutor.

Por otra parte, un 13,23% -305 ejemplos- son respuestas gestuales en las que los niños que las llevan a cabo no emplean la oralidad a la hora de responder a la pregunta, sino que ofrecen una respuesta no verbal a través de un gesto facial o corporal. Por último, el otro 3,60% -83

ejemplos- pertenece a episodios en los que estos combinan la modalidad oral y la gestual a la hora de proporcionar una respuesta. Es decir, estos son casos de respuestas mixtas en las que el contenido semántico y pragmático del enunciado se comunica mediante la fusión de una intervención verbal y una acción gestual. Los resultados que acabamos de mencionar se recogen en el gráfico de la figura 127.

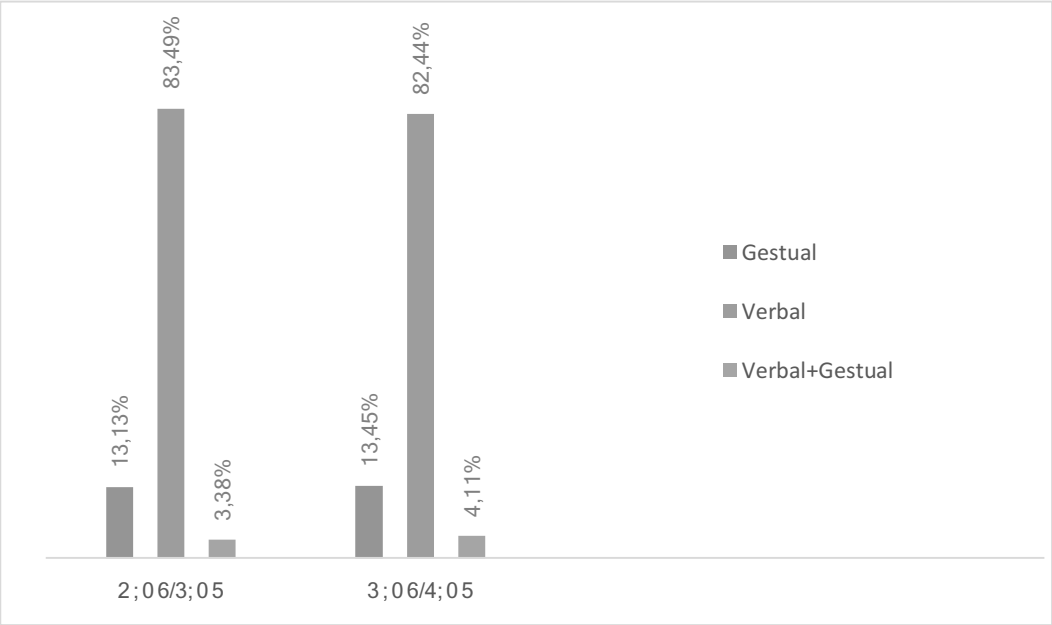
Figura 127. Porcentajes de los tipos de respuestas según su modalidad



En lo pertinente a en qué etapa de la franja de edad estudiada hallamos un mayor porcentaje de frecuencia de aparición de cada una de estas tres clases de respuestas, nos percatamos de que las respuestas verbales resultan ser las más frecuentes en ambas horquillas de edad, mostrando un porcentaje de aparición bastante similar. Por otra parte, las respuestas exclusivamente gestuales son el segundo tipo más habitual en ambos tramos de edad y ocupan, en los dos casos, casi el mismo porcentaje de aparición. Sin embargo, en el estadio más tardío, estas resultan ser un poco más frecuentes.

De igual modo, no podemos negar que, pese a la similitud entre los porcentajes de frecuencia de aparición de las respuestas verbales en los dos estadios de edad examinados, estas son ligeramente más abundantes cuando los niños que las protagonizan tienen edades que oscilan entre los 2;06 y los 3;05 años, y menos frecuentes cuando las realizan niños que se encuentran en la horquilla de edad que abarca de los 3;06 a los 4;05 años. Por su parte, las respuestas mixtas, las que combinan ambas modalidades (gestual + verbal), son también un poco más habituales mientras mayor es la edad de los niños que las emiten. Aun así, este último tipo de respuesta es la menos abundante en los dos estadios de edad estudiados, tal y como se indica en el siguiente gráfico –figura 128-.

Figura 128. Porcentajes de los tipos de respuestas según su modalidad por franja de edad



Estos resultados nos permiten determinar una serie de cuestiones. En primer lugar, observamos que, dado que todos los niños que participan en la muestra tienen, como mínimo, 2;06 años de edad y, por tanto, poseen un desarrollo lingüístico que les permite realizar construcciones gramaticales simples con significado completo -a pesar de que en estas primeras etapas aún hay vestigios del lenguaje telegráfico propio de estadios anteriores-, no es de extrañar que la mayoría de las respuestas sean verbales. Como consecuencia, lo exclusivamente gestual no tiene una presencia mayoritaria, como lógicamente sí ocurre en etapas pre-verbales previas.

No obstante, en las dos horquillas de edad estudiadas, apreciamos que alrededor de un 13% de las respuestas emitidas por los niños son realizadas exclusivamente a través de recursos gestuales. Por lo tanto, no podemos obviar el hecho de que estos siguen recurriendo a este recurso semiótico a la hora de construir sus mensajes y, además, lo hacen casi con la misma frecuencia cuando tienen entre 2;06 y 3;05 años y cuando sus edades oscilan entre los 3;06 y los 4;05 años.

Sin embargo, a medida que los niños aumentan su edad, sí hemos apreciamos un ligero incremento de aquellas respuestas que combinan la oralidad y la gestualidad. Esto nos lleva a pensar que, aunque la comunicación multimodal está presente en nuestros datos ya desde la primera etapa, a medida que su edad va en aumento, los niños toman más conciencia y desarrollan una mayor destreza para combinar y manejar los distintos recursos semióticos que tienen a su disposición a la hora de participar de forma efectiva en interacciones cara a cara.

Por otro lado, en lo referente a la clasificación de las respuestas según su grado de adecuación informativa en relación a la información demandada en la pregunta, detectamos que el 93,10%- 2.146 ejemplos- de los casos se corresponde con la clase de respuesta denominada

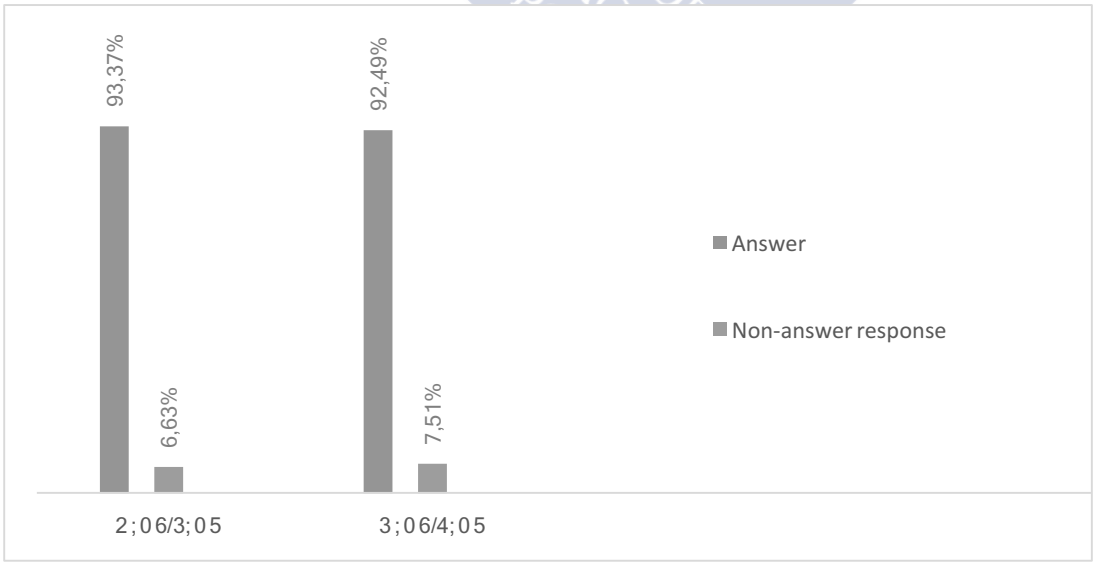
por Stivers (2010) como *Answer*. Así, el 6,90% restante -159 ejemplos- son casos de respuestas como las que la autora designa bajo la etiqueta de *Non-answer response*.

Además, hemos observado que las contestaciones del tipo *Answer* son la categoría de respuesta más abundante en ambos tramos de edad examinados. Asimismo, estos muestran porcentajes de aparición muy parecidos en los dos estadios. No obstante, observamos que las respuestas del tipo *Non-answer responde* presentan una mayor frecuencia de aparición cuando los niños que las realizan tienen edades que oscilan entre los 3;06 y los 4;05 años. Aun así, no podemos dejar de mencionar el hecho de que la diferencia numérica que existe entre los porcentajes de aparición de esta categoría de respuestas es bastante ajustada en ambas franjas de edad, como podemos verificar en los gráficos que ofrecemos a continuación –figuras 129 y 130-.

Figura 129. Porcentajes de los tipos de respuestas categorizadas como *answers* y *non-answer response*



Figura 130. Porcentajes de los tipos de respuestas según su grado de adecuación informativa por franja de edad



El hecho de que, desde los primeros estadios de edad, los niños manifiesten una preferencia por ofrecer respuestas que cumplan con las necesidades informativas solicitadas en las preguntas que les dirigidas los interlocutores, muestra que estos ya poseen cierto grado de conocimiento pragmático y habilidades comunicativas. La acción de aportar a la conversación respuestas que cumplen con los requisitos informativos solicitados en las preguntas previas evidencia que, a pesar de que los niños aún se encuentran en las primeras etapas de su aprendizaje socio-comunicativo y lingüístico, ya son capaces de mantener un discurso coherente y cohesivo. Características que resultan fundamentales a la hora de participar en un intercambio comunicativo dado que la relevancia discursiva es una de las máximas conversacionales necesarias para conseguir una comunicación eficaz.

Del mismo modo, las respuestas que no cubren las necesidades informativas solicitadas en las preguntas anteriores –*Non-answer response*- presentan una mayor presencia conforme los niños van aumentando su edad. Este dato nos hace reflexionar sobre cómo estos, pese a desconocer quizás la información requerida en la pregunta, ofrecen igualmente una contestación que les permite completar la estructura del par de adyacencia.

Estas cifras demuestran que, cada vez más, los niños toman conciencia de cómo se estructura la conversación y el papel que tiene cada interlocutor en la co-construcción de la dinámica dialógica propia de este intercambio comunicativo en el que resulta necesario la participación activa y la alternancia de roles entre el hablante y el oyente.

Finalmente, en lo que atañe a los tipos de respuestas formuladas por los niños, según el número de participantes que responden a la misma pregunta, obtuvimos los resultados que expondremos a continuación –ver gráfico figura 131-. El 67,55% -1.557 ejemplos- de las respuestas analizadas se corresponden con casos en los que un único participante contesta a la pregunta emitida por el interlocutor, mientras que el 32,45% restante -748 ejemplos- equivale a casos de respuestas ofrecidas por más de un participante. Esto puede producirse de forma simultánea –en un contexto de solapamiento- o de manera consecutiva –cuando, tras la respuesta de un participante, otro interlocutor se autoselecciona y responde también a la misma pregunta-.

Además, tras calcular las frecuencias normalizadas de estas clases de respuestas por franja de edad, comprobamos que las respuestas realizadas por un único participante son el tipo habitual en los dos estadios de edad analizados. No obstante, si nos fijamos en la información recogida en el gráfico de la figura 132, comprobaremos que la producción de casos en los que más de un único participante responde a una pregunta que podría estar dirigida a un interlocutor en concreto o ser una pregunta abierta, destinada a cualquier participante, se incrementa conforme la edad de los niños que participaban en la interacción aumenta.

Como consecuencia, si observamos lo que ocurre en la franja de edad que va de los 3;06 a los 4;05 años, verificaremos que la diferencia cuantitativa que encontramos entre estas dos categorías de respuesta se reduce llamativamente en relación a lo que ocurre en el primer estadio de edad estudiado –de los 2;06 a los 3;05 años. Es decir, mientras que en la primera etapa la

diferencia numérica que había entre ambas clases de respuestas alcanza un porcentaje del 45,34%, cuando los niños que analizamos tienen edades comprendidas entre los 3;06 y los 4;05 años, esta diferencia la desigualdad cuantitativa que existe entre los porcentajes de aparición es solo un 11,90%.

Figura 131. Porcentajes de los tipos de respuestas según el número de participantes que contestan a la pregunta

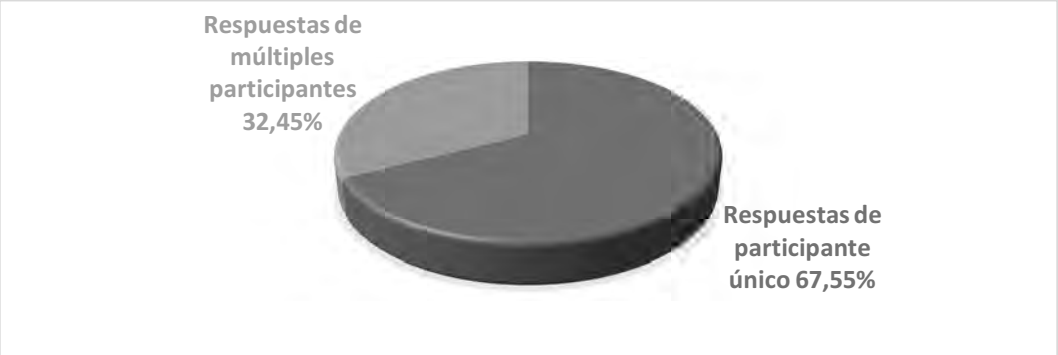
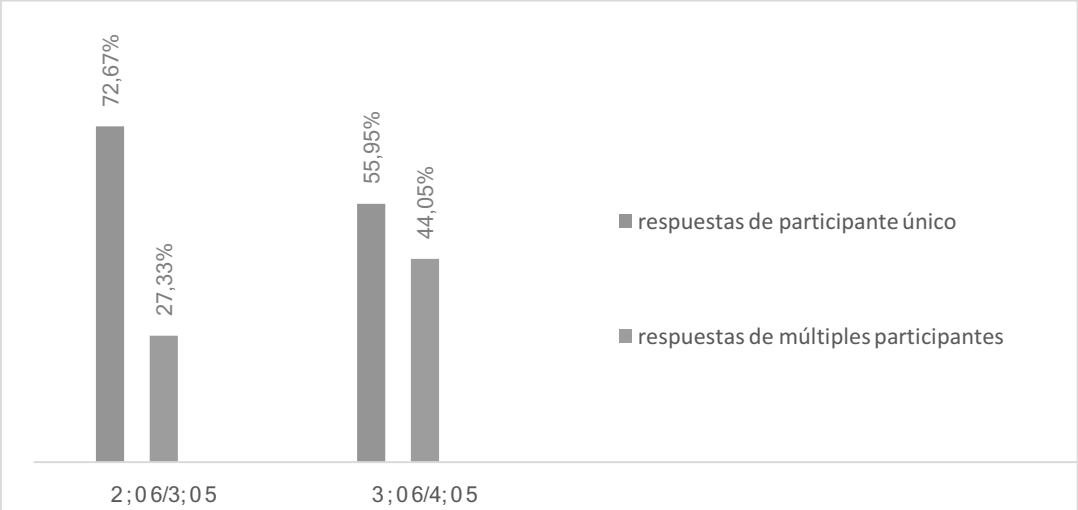


Figura 132. Porcentajes de los tipos de respuestas según el número de participantes que contestan a la pregunta por franja de edad



Como acabamos de observar, los contextos en los que un único participante contesta a la pregunta formulada por un adulto o un igual son los mayoritarios, representando el 67,55% de los casos. Sin embargo, cuando analizamos los datos por franjas de edad –figura 132-, verificamos que este tipo de situaciones resulta ser más abundante cuando los niños tienen edades más tempranas. Esto se debe a que, cuando estos alcanzan la etapa que abarca de los 3;06 a los 4;05 años, los contextos en los que más de un participante contesta a la misma pregunta aumentaron considerablemente, llegando casi a equipararse a las situaciones en las que ocurre precisamente lo contrario.

Estos resultados pueden deberse a que, con el incremento de la edad, los niños aprenden a tomar conciencia de lo que significa socialmente el grupo, al mismo tiempo, también aumenta su conocimiento sobre aspectos sociales como la competitividad. Con lo cual, a esta edad resulta más probable que tengan lugar situaciones en las que no solo conteste un único participante de forma exclusiva, mientras el resto ocupa un rol de espectador pasivo, sino que, durante esta fase de su desarrollo, los niños buscan ocupar un papel mucho más activo donde "rivalizan" entre ellos por demostrar a los adultos y al resto de sus compañeros que saben la respuesta y quieren aportarla a la conversación.

Esta circunstancia queda reflejada también en los resultados derivados del análisis de los episodios de habla simultánea. Los casos de contextos de solapamiento no solo son mayoritariamente de tipo competitivo, sino también resultan ser más abundantes cuando estos se producen entre iguales, mientras mayor es la edad de los niños que los protagonizan.

7.2.3.4 La relación entre preguntas y respuestas

Tras haber observado las particularidades propias de los distintos tipos de preguntas y respuestas formuladas por los niños y los adultos que forman parte de las interacciones que componen la muestra, consideramos de interés analizar el vínculo existente entre las diferentes clases de respuestas formuladas por los niños y algunos de los tipos de preguntas que les dirigían sus interlocutores. En otras palabras, quisimos comprobar si alguna modalidad de respuesta se producía de forma más habitual en relación a alguna categoría de pregunta concreta o si una determinada clase de pregunta es más propensa a ser contestada por parte de un único participante, varios, etcétera.

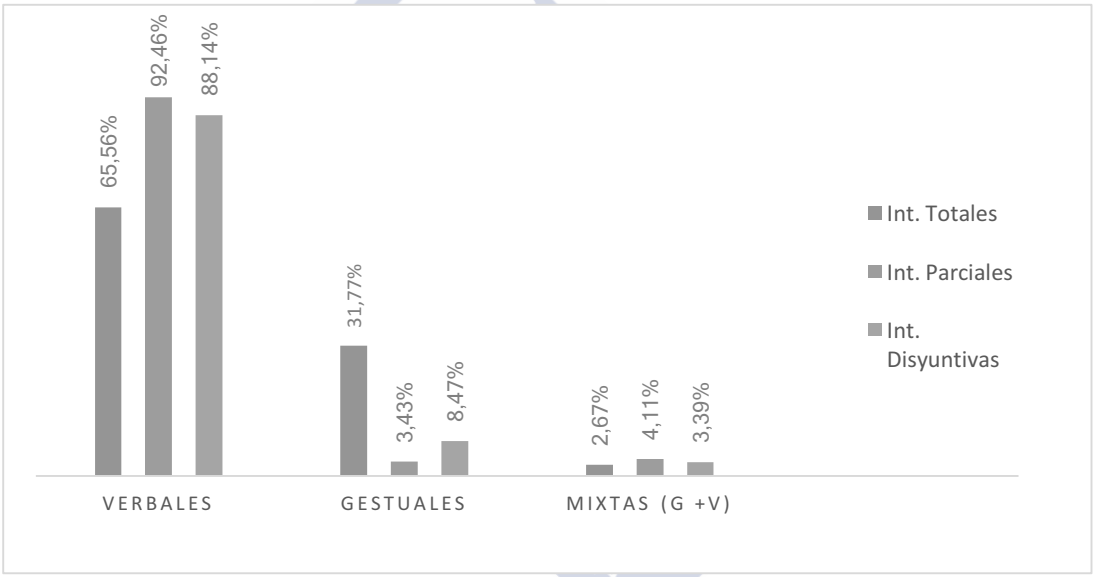
En definitiva, centrándonos en el criterio de clasificación basado en la forma gramatical de las preguntas, examinamos la relación existente entre los diversos tipos de interrogativas y las diferentes clases de respuestas proporcionadas por los niños. Concretamente, hemos comprobado qué clase de contestación recibían las preguntas cuya estructura sintáctica era propia de las interrogativas directas totales, parciales y disyuntivas. Los resultados obtenidos son los que expondremos a continuación.

En primer lugar, del total de 787 respuestas realizadas por los niños ante preguntas interrogativas totales, un 65,56% -516 ejemplos- se corresponde con respuestas verbales, un 31,77% -250 ejemplos- resultan ser respuestas gestuales y el 2,67% restante -21 ejemplos- equivale a respuestas mixtas –verbales y gestuales-. Por otro lado, las interrogativas directas parciales obtuvieron un total de 1.459 respuestas emitidas por niños. En este caso, el 92,46% -1.349 ejemplos- son respuestas verbales, un 3,43% -50 ejemplos- equivale al tipo se respuesta gestual y un 4,11% -60 ejemplos- se corresponde con respuestas mixtas. Por su parte, las interrogativas directas disyuntivas recibieron un total de 59 respuestas. Entre ellas, encontramos un 88,14% -52 ejemplos- de respuestas verbales, un 8,47% -5 ejemplos- de contestaciones gestuales y otro 3,39% -2 ejemplos- de tipo mixto.

Por lo cual, tal y como podemos verificar en la información recogida en el gráfico de la figura 133, las respuestas verbales resultan más abundantes cuando los niños contestan a una pregunta compuesta por un enunciado interrogativo de tipo parcial. En segundo lugar, esto ocurre cuando las preguntas presentan una estructura de interrogativa directa disyuntiva y, por último, cuando estas son casos de interrogativas directas totales.

Asimismo, comprobamos que, con las respuestas de la modalidad mixta, se produce el mismo orden de distribución en cuanto a la frecuencia de aparición de las mismas. Por su parte, las respuestas gestuales resultan ser más habituales cuando conforman la contestación de una interrogativa total. En segundo lugar, estas son más comunes cuando responden a una interrogativa disyuntivas y, en última posición, cuando las mismas constituyen la respuesta de una interrogativa parcial –ver gráfico de la figura 133-.

Figura 133. Porcentajes de los tipos de respuestas según modalidad en las interrogativas parciales, totales y disyuntivas



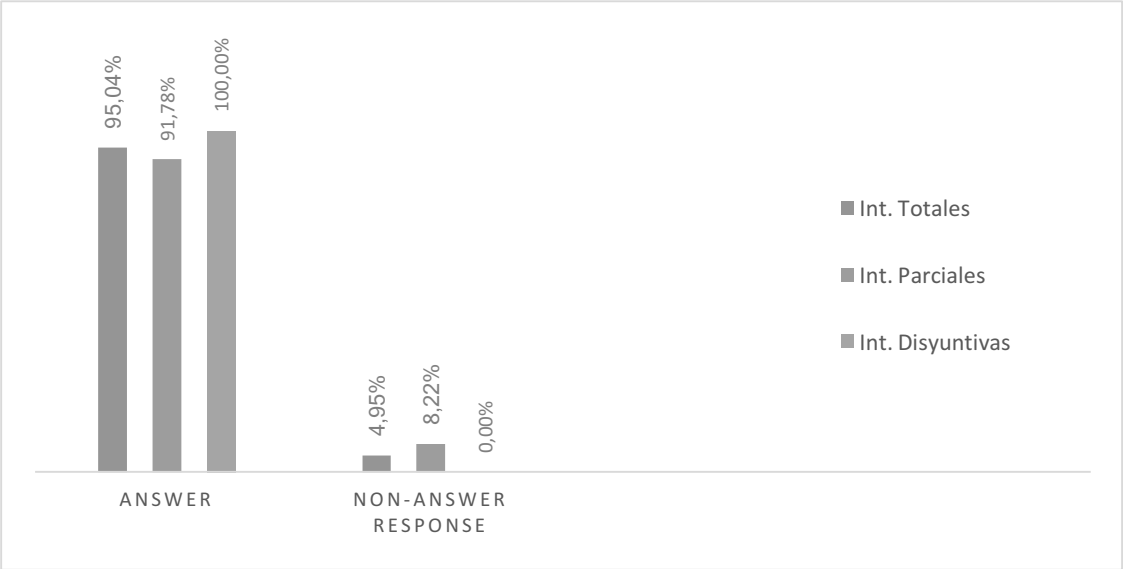
En lo que concierne a los tipos de respuesta según su grado de adecuación temática en relación a la información solicitada en la pregunta, nos percatamos de que, de los 787 turnos que constituyen una respuesta a una interrogativa total, un 95,04% -748 ejemplos- pertenece a la categoría clasificada como *Answer*. Así, el 4,95% restante -39 ejemplos- se corresponde con la categoría de *Non-answer response*. Por otra parte, de los 1.459 turnos etiquetados como respuestas de interrogativas parciales, un 91,78% -1.339 ejemplos- pertenece a contestaciones denominadas *Answer*, mientras que el otro 8,22% -120 ejemplos- son casos de *Non-answer response*. Además, de los 59 turnos clasificados como respuestas de interrogativas directas disyuntivas, el 100% de las mismas equivale a respuestas designadas como *Answer*.

En otras palabras, las respuestas del tipo *Answer* son más abundantes cuando conforman la contestación de una interrogativa disyuntiva. En segundo lugar, esto tiene lugar cuando estas

son respuestas de interrogativas totales y, finalmente, cuando estas se corresponden con la contestación a una pregunta del tipo interrogativa parcial.

De forma opuesta, las respuestas clasificadas como *Non-answer response* son más abundantes cuando completan la segunda parte de un par de adyacencia cuya pregunta está constituida por un enunciado interrogativo de tipo parcial. En segunda posición, estas son más frecuentes cuando contestan a interrogativas totales y, en último lugar, cuando estas responden a una interrogativa directa disyuntiva, como podemos apreciar en el siguiente gráfico –figura 134-.

Figura 134. Porcentajes de los tipos de respuestas según grado de adecuación informativo en las interrogativas parciales, totales y disyuntivas



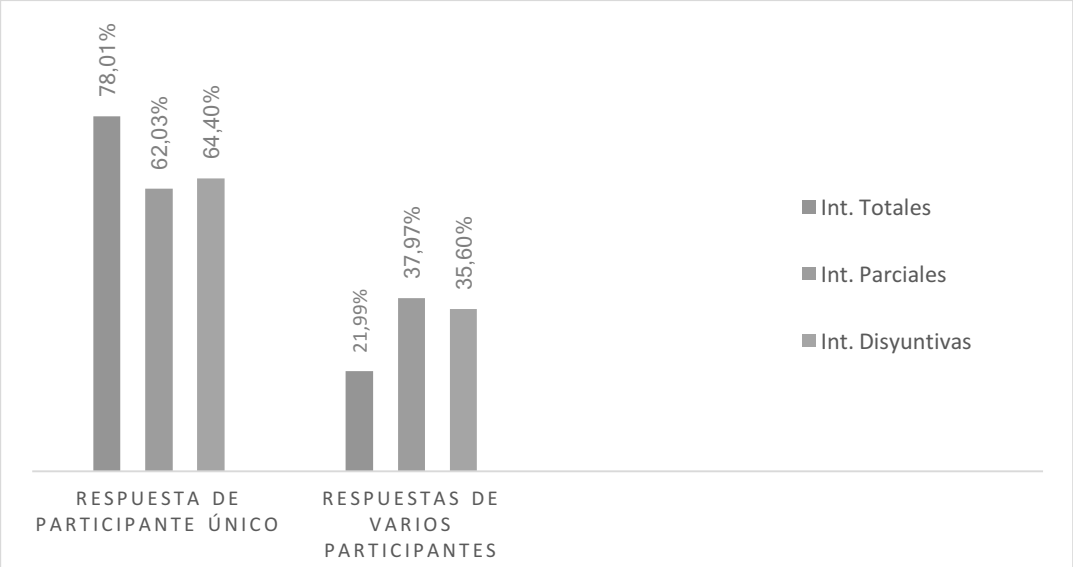
Finalmente, en lo referente a aquellas respuestas proporcionadas por uno o varios participantes, de las 787 intervenciones que constituyen respuestas a interrogativas totales, comprobamos que el 78,01% -614 ejemplos- se corresponde con respuestas ofrecidas por un único participante, mientras que, el otro 21,99% -173 ejemplos- son casos en los más de un interlocutor contesta a la pregunta emitida por el hablante.

Por su parte, de los 1.459 turnos que conforman respuestas a interrogativas parciales, un 62,03% -905 ejemplos- son emitidas por un único participante y el 37,97% restante -554 ejemplos- equivale a respuestas producidas por varios participantes. Por último, de las 59 respuestas de interrogativas disyuntivas, el 64,40% -38 ejemplos- se corresponde con respuestas formuladas por un único hablante y el otro 35,50% -21 ejemplos- pertenece a casos en los que son varios los participantes que responden a la misma pregunta.

Concluyendo, las respuestas proporcionadas exclusivamente por un participante son más comunes cuando la pregunta a la que contestan son interrogativas totales, seguidas de las interrogativas disyuntivas y las interrogativas de tipo parcial. No obstante, detectamos que

sucede lo contrario en aquellas situaciones en las que son varios participantes los que responden a la misma pregunta, puesto que estas son más abundantes cuando conforman la respuesta de una interrogativa parcial. En segundo lugar, son las frecuentes cuando contestan a una interrogativa disyuntiva y, en último lugar, cuando lo hacen ante un ejemplo de interrogativa total, tal y como comprobamos en el gráfico que presentamos a continuación –figura 135-.

Figura 135. Porcentajes de los tipos de respuestas según el número de participantes que contestan a la misma pregunta en las interrogativas parciales, totales y disyuntivas



Una vez expuestos los resultados, mencionaremos una serie de consideraciones al respecto. En primer lugar, observamos la relación existente entre el tipo de pregunta y las características de las respuestas que los niños proporcionan a las mismas. Por ejemplo, si nos fijamos en la modalidad de la respuesta, comprobaremos que el mayor porcentaje de respuestas gestuales se produce como contestaciones a interrogativas totales. Si tenemos en cuenta que las interrogativas totales admiten respuestas mucho más limitadas –una afirmación o una negación- cabe esperar que la modalidad gestual tenga mayor presencia en lo pertinente a este tipo de preguntas y no en otras como las parciales. Esto se debe a que las interrogativas parciales propician la producción de respuestas con un contenido más variado y diverso. Con lo cual, la riqueza del lenguaje oral se ajusta mejor a las necesidades que requiere esta clase de pregunta.

Por otro lado, en lo que concierne a la categorización basada en el número de participantes que contesta a la misma pregunta, apreciamos porcentajes de aparición muy similares entre ambas opciones –respuesta de participante único y de múltiple participante- en relación a los tres tipos de interrogativas estudiadas. No obstante, pudimos apreciar que, en las interrogativas totales, las respuestas en las que contesta un único participante son más abundantes si las comparamos con los resultados obtenidos en las interrogativas parciales y disyuntivas.

Consideramos que esta circunstancia puede deberse a que, como mencionamos anteriormente, el abanico de posibilidades de respuestas aplicables a las preguntas que constituyen interrogativas totales es bastante limitado. Esto puede afectar al hecho de que los niños tengan un menor número de opciones a la hora de responder y, por lo tanto, no se genere un contexto propicio para la competitividad entre ellos.

Por último, en lo relativo a la tipología basada en el grado de adecuación informativa entre la pregunta formulada y respuesta obtenida, constatamos porcentajes de aparición bastante semejantes entre las respuestas etiquetadas como *Answer* y las *Non-answer response* en aquellos contextos en los que ambas forman la segunda parte de una interrogativa total o parcial. Sin embargo, cuando la pregunta formulada resulta ser una interrogativa disyuntiva, únicamente encontramos respuestas categorizadas como *Answer* -aquellas que cubrían las necesidades informativas demandadas en la pregunta-.

Este resultado no resulta sorprendente si tenemos en cuenta que las interrogativas disyuntivas ofrecen únicamente dos variantes como posibles respuestas y que, además, estas son previamente introducidas en la formulación de la propia pregunta. Por lo cual, las opciones de proporcionar una respuesta que no se adapte a los requisitos informativos solicitados en la pregunta son bastante reducidas.

En definitiva, estos datos nos permiten determinar que las características intrínsecas del tipo de interrogativa formulada por el hablante repercute de manera directa en cómo el interlocutor produce la respuesta esperada. Por lo tanto, el hecho de que podamos comprobar este vínculo en conversaciones en las que participan hablantes que se encuentran en edades muy tempranas pone de manifiesto las habilidades interaccionales que los niños van aprendiendo desde las primeras etapas de su vida a través del proceso de socialización en el que están inmersos.

7.2.4 Los pares pregunta-respuesta en los distintos contextos comunicativos

A lo largo de este apartado hemos ido centrando nuestra atención en las distintas partes que componen los pares de adyacencia pregunta-respuesta. Por un lado, hemos presentado los resultados relativos a las primeras partes del par realizadas por los adultos y los niños. Por otro lado, mostramos los datos derivados del análisis de las respuestas proporcionadas por los niños ante las preguntas que les dirigían sus iguales y los adultos.

Los resultados expuestos hasta el momento pertenecen al total de casos de preguntas y respuestas identificadas en la muestra con la que trabajamos. Ahora bien, en el transcurso de esta sección, nos dedicaremos a observar lo que ocurre a este respecto en cada uno de los distintos contextos comunicativos que tuvieron lugar durante las sesiones de grabación, es decir, durante los cinco tipos de actividades en los que segmentamos las interacciones examinadas.

7.2.4.1 Los pares pregunta-respuesta en los episodios de descripción

Durante los episodios de descripción los adultos han formulado 332 preguntas. Concretamente, 329 interrogativas directas, 2 interrogativas indirectas y 1 caso ambiguo que no pudo ser clasificado. Del total de interrogativas directas que las investigadoras han realizado, un 63,83% -210 casos- son parciales, un 32,52% -107 ejemplos- equivale a las interrogativas totales y el 3,65% -12 ejemplos- restante se corresponde con casos de interrogativas disyuntivas.

En cuanto a las preguntas realizadas por los niños durante las actividades de descripción de láminas y cuentos, estos formularon 40 preguntas. Si las analizamos según su forma gramatical, observamos que la gran mayoría -39 casos- son interrogativas directas, de las cuales el 75% -30 ejemplos- son de tipo parcial y el otro 25% -9 ejemplos- representa casos de interrogativas totales. Por otro lado, también encontramos 1 ejemplos ambiguo que no ha podido ser categorizado.

Además, siguiendo el criterio analítico basado en la finalidad pragmática de la pregunta, comprobamos que no se produce ningún caso de pregunta regulativa en este contexto comunicativo. No obstante, la mayor parte -39 ejemplos- equivale a preguntas informativas, es decir, el 97,50% de la producción de preguntas corresponde a esta categoría. El otro 2,50% -1 ejemplo- de ellas son casos de preguntas socio-comunicativas.

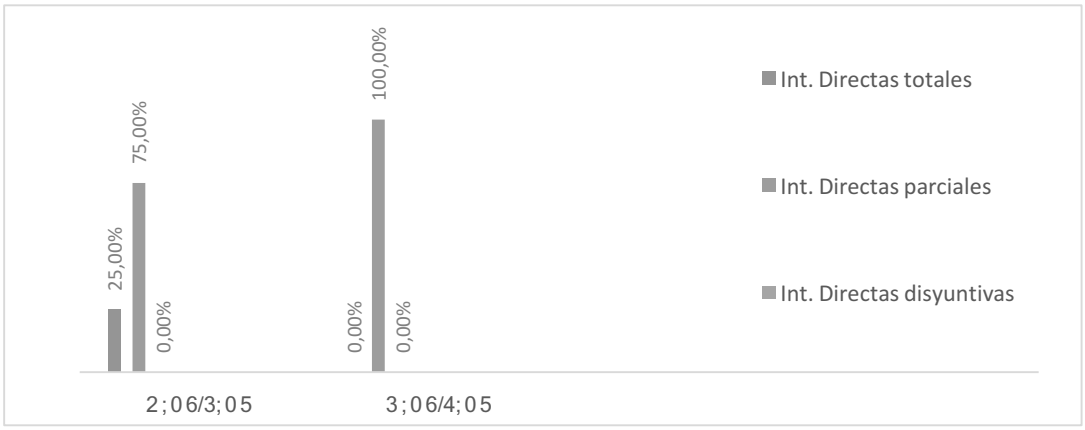
Finalmente, en lo que atañe al estudio de las preguntas según su relación con la temática discursiva que estaba siendo tratada en ese instante de la conversación, hallamos los siguientes datos. El 82,50% -33 ejemplos- son preguntas realizadas por los niños que conllevan una continuación del tópico discursivo tratado, mientras que, un 17,50% -7 ejemplos- de las mismas son preguntas que introducen un cambio temático en la conversación.

Con la intención de descubrir qué clase de participante realiza un mayor número de preguntas durante este tipo de actividad, hemos calculado la frecuencia normalizada de las mismas. Para ello, hemos tomado como referencia el número total de las intervenciones realizadas por los niños y por los adultos y lo hemos dividido entre la cantidad de preguntas formuladas por ambos tipos de interlocutores durante esta actividad.

Los resultados desvelan que los adultos emiten más preguntas que los niños durante esta clase de tareas. Este dato se fundamenta en los siguientes hechos. El 39,10% de las intervenciones realizadas por los adultos durante las actividades de descripción han sido preguntas, mientras que, solo el 5,27% de las emisiones totales formuladas por el conjunto de niños se corresponde con este tipo de unidad conversacional.

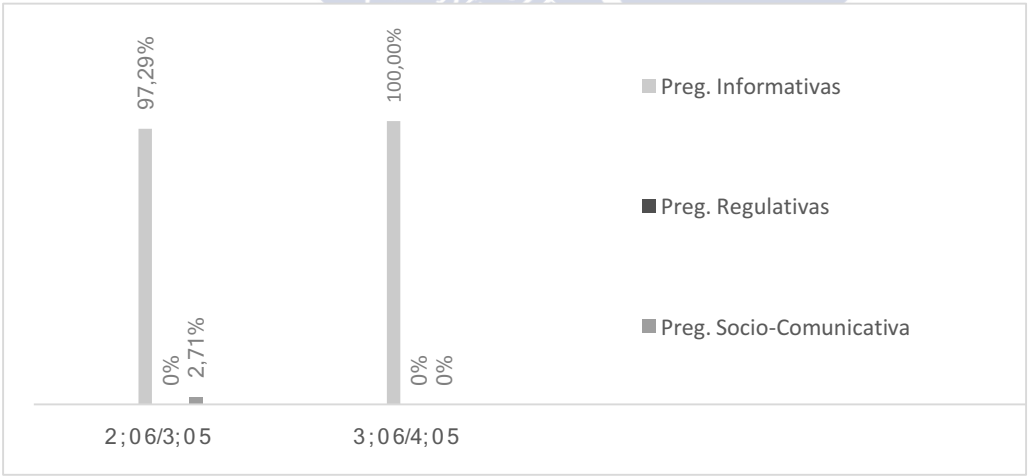
Una vez hemos expuesto los resultados cuantitativos generales, procederemos a comentar en qué franja de edad resultan más habituales cada uno de los tipos de preguntas que los participantes infantiles formulan durante los episodios de descripción. Con este propósito, presentamos los gráficos de las figuras 136, 137 y 138.

Figura 136. Porcentajes de los tipos de preguntas según su forma gramatical por franjas de edad en los episodios de descripción



En primer lugar, el gráfico de la figura 136 nos muestra la información relativa a los tipos de preguntas emitidas por los niños que fueron analizadas siguiendo el criterio de clasificación gramatical. Como podemos apreciar, las interrogativas directas parciales constituyen la clase de preguntas más frecuente en ambos estadios de edad, llegando a ocupar el 100% de los casos en la segunda franja. Por su parte, las interrogativas totales, las cuales, en el primer tramo examinado –de los 2;06 a los 3;05 años-, representan el 25% de las interrogativas directas formuladas por los niños de esa edad, disminuyen su frecuencia de aparición en la franja que abarca de los 3;06 a los 4;05 años.

Figura 137. Porcentajes de los tipos de preguntas según su finalidad pragmática por franjas de edad en los episodios de descripción



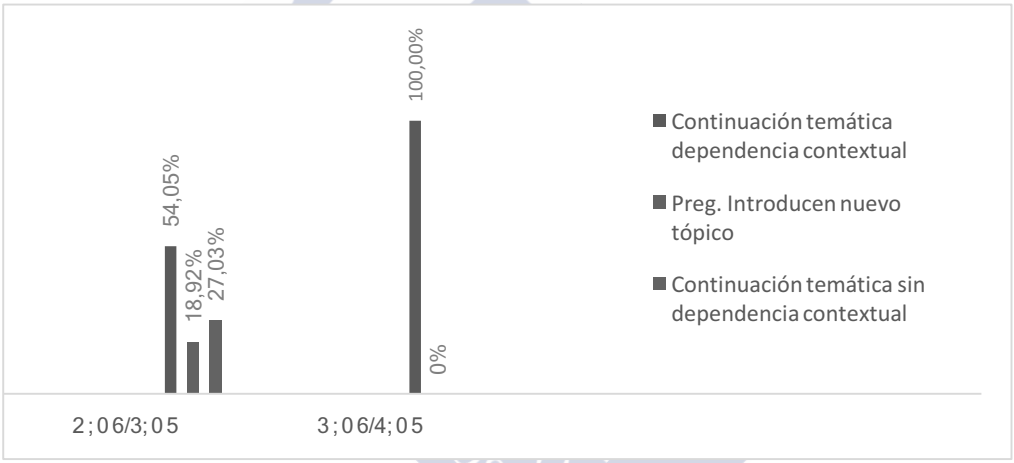
Por otro lado, si prestamos atención a la información recogida en el gráfico de la figura 137, verificamos que, en lo que respecta a la clasificación pragmática de las preguntas, las preguntas informativas son el tipo más común en ambos periodos de edad, aunque son ligeramente más abundantes en la segunda etapa –de los 3;06 a los 4;05 años-. En esta misma horquilla de edad, también observamos que la ya escasa presencia que tienen las preguntas

socio-comunicativas en el primer grupo de edad analizado –de los 2;06 a los 3;05 años- se reduce, llegando incluso a desaparecer en esta segunda franja.

Por último, en cuanto a la categorización de las preguntas basada en su relación con la temática discursiva que está siendo desarrollada –ver figura 138-, podemos apreciar que, en los contextos comunicativos en los que se llevaron a cabo tareas de descripción, las preguntas más frecuentes son aquellas que continúan con la misma línea temática y muestran un grado de dependencia contextual con los turnos previos en los dos estadios de edad examinados.

Además, en estos contextos, observamos cómo la presencia de esta categoría de preguntas se duplica cuando los niños que las realizan tienes edades que pertenecen al segundo tramo de edad analizado. Por su parte, las preguntas que introducen un nuevo tópico discursivo resultan ser la categoría menos frecuente y solo encontramos ejemplos de las mismas en la primera franja de edad estudiada.

Figura 138. Porcentajes de los tipos de preguntas según su relación con la temática discursiva por franjas de edad en los episodios de descripción



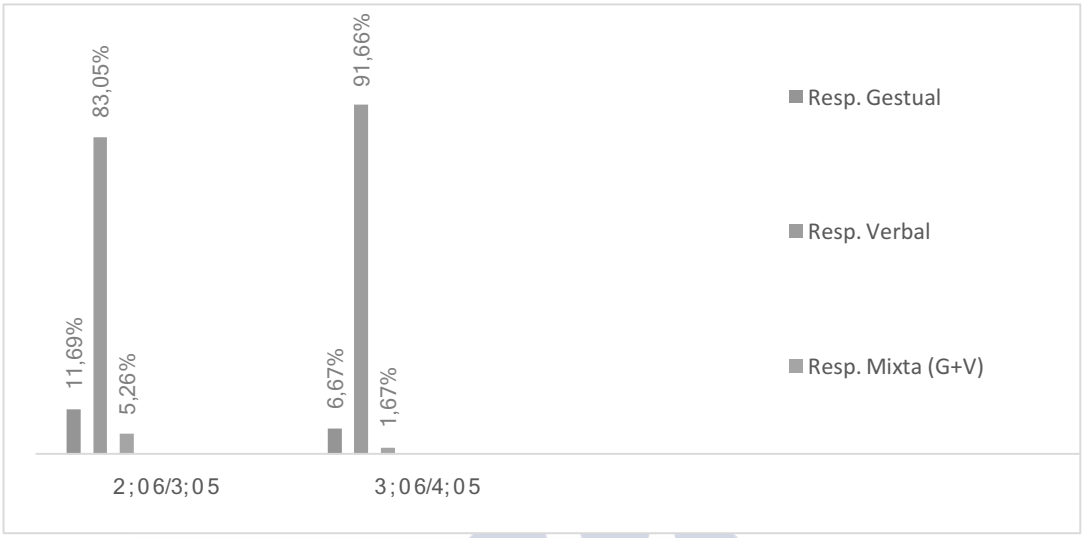
Tras haber presentado la información relativa a las preguntas realizadas por los niños y los adultos durante el desarrollo de esta clase de actividad, procederemos a exponer los resultados de las respuestas formuladas por los niños. Los participantes infantiles emiten un total de 402 respuestas en los episodios de descripción. De hecho, 339 casos –el 84,33%- pertenecen a la modalidad verbal, 44 ejemplos -10,94%- a la gestual y 19 –el 4,73%- son respuestas en las que se combina ambos tipos de modalidades –verbal y gestual-.

En lo que atañe al número de participantes que responden a la misma pregunta, el 70,15% -282 ejemplos- son respuestas en las que interviene un único interlocutor, mientras que, el 29,85% -120 casos- equivale a contextos en los que más de un participante contesta a la misma pregunta.

Por último, en relación al grado de adecuación informativa de la respuesta, las respuestas clasificadas como *Answer* representan el 93,53% -376 ejemplos- de los casos y el 6,47% restante -26 ejemplos- se corresponde con respuestas categorizadas como *Non-answer response*. Del mismo modo, quisimos comprobar en qué franja de edad resulta más habitual

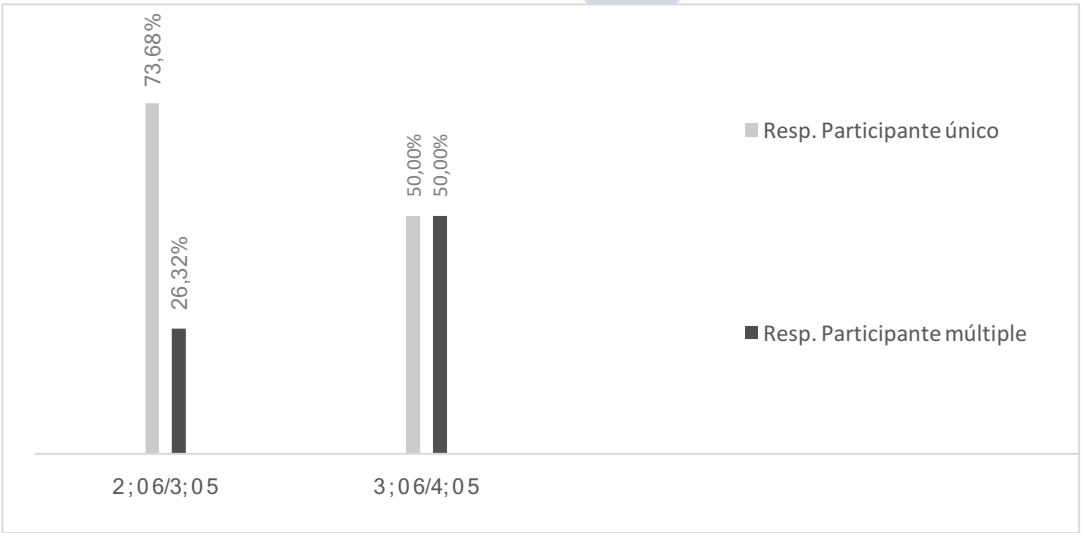
cada una de estas clases de contestaciones. Con esta finalidad, invitamos al lector a observar los datos recogidos en el gráfico que mostramos a continuación –figura 139-.

Figura 139. Porcentajes de los tipos de respuestas según su modalidad por franja de edad en los episodios de descripción



En primer lugar, en lo que respecta a la modalidad en la que la respuesta es formulada, comprobamos que, durante los episodios de descripción, las respuestas verbales son las más habituales en los dos periodos de edad. No obstante, podemos apreciar que, además, este tipo de respuesta aumenta conforme los niños van aumentando su edad. Por otra parte, las respuestas gestuales y las que combinan ambas modalidades disminuyen cuando los niños que las producen se encuentran en etapas de edad más tardías.

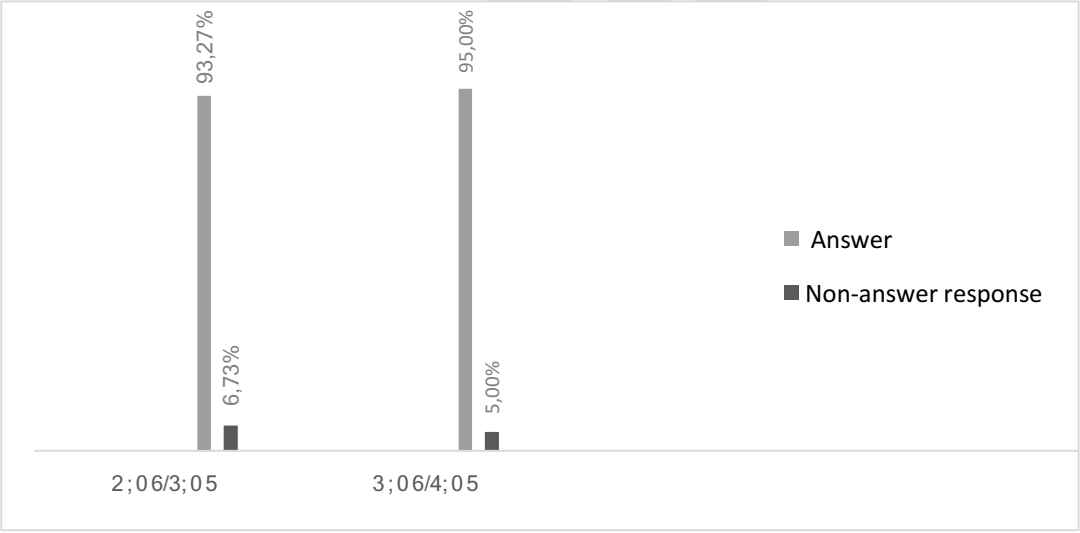
Figura 140. Frecuencias de aparición de los tipos de respuestas según el número de participantes que contestan a la pregunta por franja de edad en los episodios de descripción



En lo que concierne al tipo de respuesta según el número de participantes que contesta a la misma pregunta, obtuvimos la siguiente distribución de los casos. Las respuestas en las que un solo niño responde a la pregunta resultan ser más comunes cuando estos tienen edades que oscilan entre los 2;06 y los 3;05 años. No obstante, en la segunda horquilla de edad analizada, esta clase de respuesta disminuye alrededor de un 25%. Asimismo, en el periodo que abarca de los 3;06 a los 4,05 años, se observa una distribución equitativa de ambas categorías de contestaciones, ya que la cantidad de respuestas múltiples desciende si la comparamos con los porcentajes de frecuencia de aparición obtenidos en la primera etapa –figura 140-.

Finalmente, en lo que atañe a la frecuencia de aparición de las respuestas categorizadas como *Answer* y *Non-answer response* –figura 141-, las primeras resultan ser más habituales, aunque por muy poco margen de diferencia, cuando los niños que las emiten tienen entre 3;05 y 4;06 años. Por su parte, las respuestas del tipo *Non-answer response* muestran una mayor frecuencia de aparición cuando los participantes infantiles se hallan en el estadio de edad más temprano –de los 2;06 a los 3;05 años-.

Figura 141. Porcentajes de los tipos de respuestas etiquetas como *answer* y *non-answer response* por franja de edad en los episodios de descripción



7.2.4.2 Los pares pregunta-respuesta en los episodios de narración

Al analizar los episodios de narración que tienen lugar durante las interacciones recogidas en nuestros datos, comprobamos que los adultos que participan en ellas realizan un total de 106 preguntas. Exactamente, 105 interrogativas directas y 1 caso ambiguo que no pudo ser clasificado. Dentro de la categoría de interrogativas directas formuladas por los participantes adultos, observamos que el 51,43% -54 ejemplos- se corresponde con casos de preguntas parciales, el 45,71% -48 ejemplos- son interrogativas totales y el 2,86% restante -3 ejemplos- pertenece a casos de interrogativas disyuntivas.

En lo referente a las preguntas realizadas por los niños durante el desarrollo de esta actividad, identificamos un total de 60 preguntas. Si nos fijamos en la forma gramatical de las mismas, verificaremos que el 95% de ellas -57 casos- son interrogativas directas, el 80% -48 ejemplos- se corresponde con casos de interrogativas parciales, un 15% -9 ejemplos- equivale a interrogativas totales y el 5% restante -3 ejemplos- pertenece a casos ambiguos sin categorizar-. Por otro lado, el otro 5% del total -3 casos- de preguntas son ejemplos que no pudieron ser categorizados según la forma gramatical de su enunciado por tratarse de ejemplos ambiguos o con falta de contexto.

Según la finalidad pragmática de las preguntas, nos percatamos de que los niños formulan un 95% -57 ejemplos- de preguntas informativas. El otro 5% -3 ejemplos- de casos no pudo ser catalogado por falta de contexto o por ausencia de parte del enunciado. Además, observamos que, dentro de este tipo de actividad, tampoco encontramos ningún ejemplo de pregunta regulativa ni socio-comunicativa emitida por los niños.

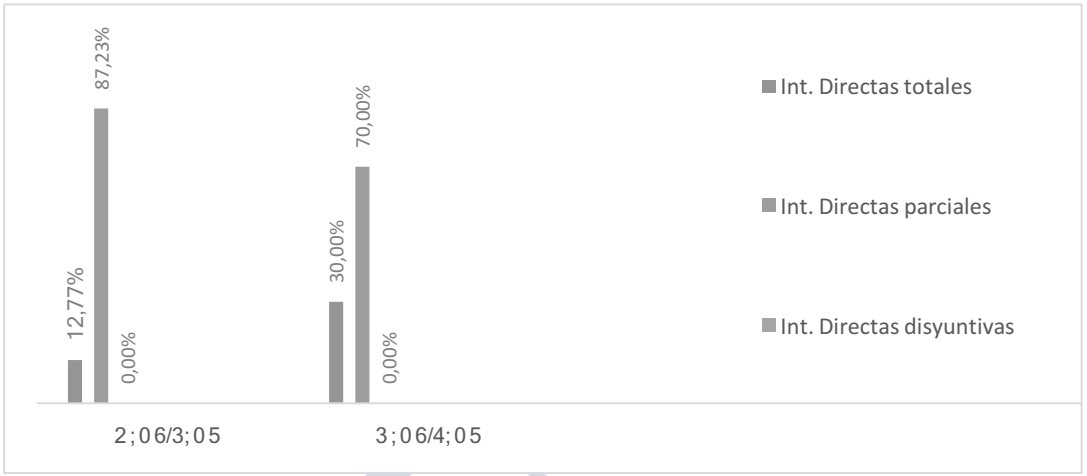
En último lugar, en lo que atañe al estudio de las preguntas según su relación con la temática discursiva que se desarrolla en la conversación, obtuvimos los siguientes resultados. El 88,33% -56 ejemplos- son preguntas que continúan con el tópico discursivo, mientras que, el otro 6,67% -4 ejemplos- se corresponde con preguntas que introducen un cambio temático en la conversación.

Tras calcular la frecuencia normalizada, teniendo en cuenta el cómputo total de intervenciones realizadas por los niños y los adultos durante los episodios de narración y la cantidad de estas que constituyen preguntas formuladas por ambos tipos de participantes, verificamos que los adultos realizan más preguntas que los niños durante esta actividad. Esto se aprecia en las cifras de la frecuencia de aparición de cada tipo de interlocutor. Las preguntas realizadas por los adultos representan un 16,64% del total de sus intervenciones. Sin embargo, las preguntas emitidas por los participantes infantiles ocupan un 8,96% del total de las intervenciones formuladas por los niños.

Una vez hemos presentado los resultados generales sobre las categorías de preguntas producidas por los niños, nos centraremos en ver qué acontece con cada uno de ellos en las distintas franjas de edad analizadas. Como podemos apreciar en el gráfico de la figura 142, en lo que concierne a la clasificación de preguntas según la forma gramatical de sus enunciados, las interrogativas directas parciales resultan ser las más abundantes en ambas etapas de edad. Las interrogativas directas, pese a ser la categoría mayoritaria en las dos franjas de edad examinadas, disminuyen cuando los niños que las realizan tienen edades que oscilan entre los 3;06 y los 4;05 años.

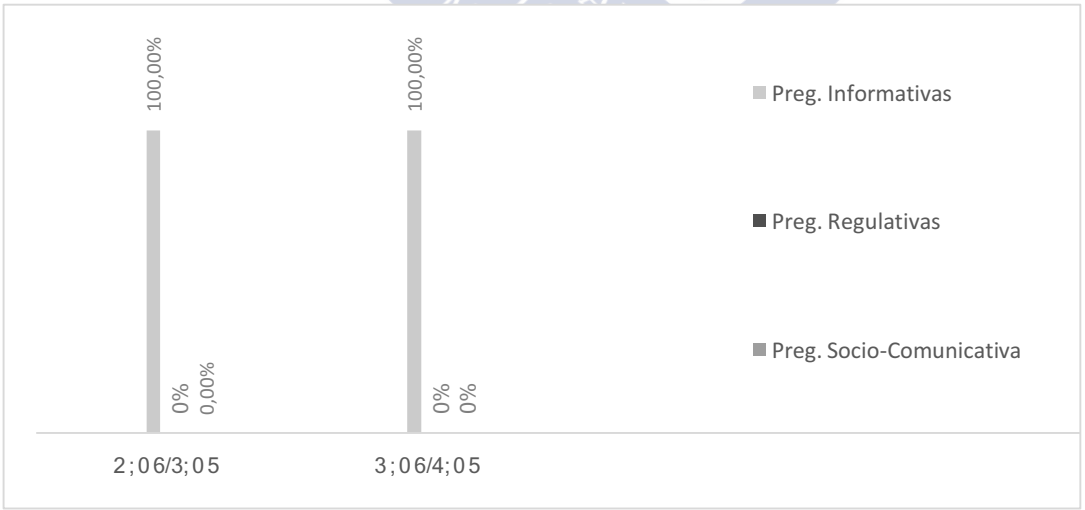
De igual manera, observamos una variación en cuanto a las interrogativas directas totales. Este tipo de pregunta aumenta la frecuencia de aparición cuando las realizan niños cuyas edades se sitúan entre los 3;06 y los 4;05 años, llegando a incrementar, en esta etapa, más de un 15% de su producción al compararlas con los porcentajes obtenidos en el primer tramo de edad – de 2;06 a 3;05 años-. Tal y como se muestra en la información del siguiente gráfico –figura 142-.

Figura 142. Porcentajes de los tipos de preguntas según su forma gramatical por franjas de edad en los episodios de narración



En cuanto a la clasificación pragmática de las preguntas que tuvieron lugar durante las secuencias de narración, comprobamos que, tanto en el estadio que va de los 2;06 a los 3;05 años, como cuando los niños presentan edades comprendidas entre los 3;05 y los 4;06 años, las preguntas etiquetadas como informativas representan el 100% de los casos. Por lo cual, apreciamos, en este tipo de actividad, la ausencia de preguntas regulativas y socio-comunicativas –ver gráfico de la figura 143-.

Figura 143. Porcentajes de los tipos de preguntas según su finalidad pragmática por franjas de edad en los episodios de narración

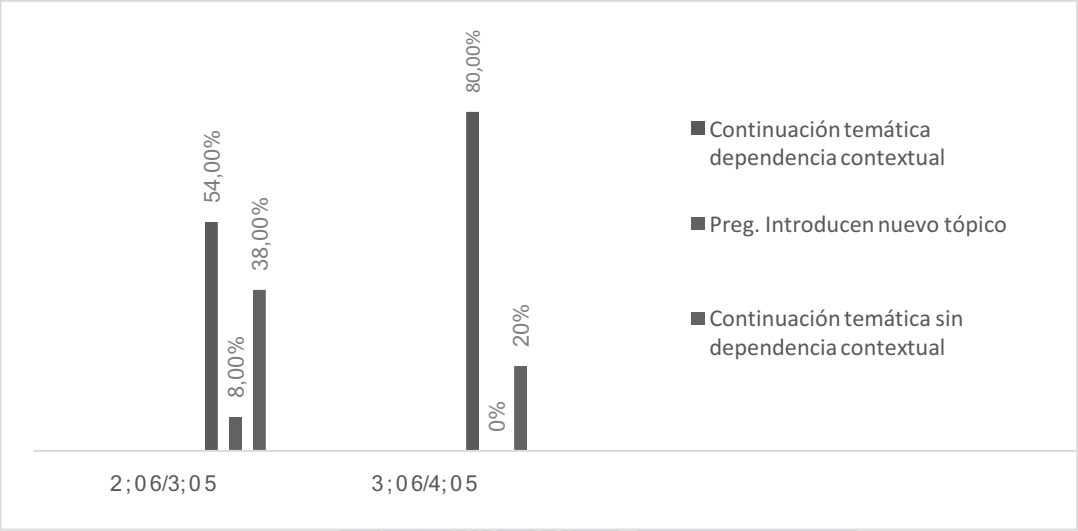


Finalmente, en cuanto a la clasificación de las preguntas según su relación con la temática discursiva –figura 144-, aquellas que conllevan una continuación temática y presentan dependencia contextual resultan ser el tipo de pregunta más frecuente en ambos estadios de

edad. No obstante, observamos que, cuando los niños que las realizan tienen edades que oscilan entre los 3;06 y los 4;05 años, esta clase de interrogativa aumenta su producción un 26%.

Por su parte, las preguntas que continúan con el mismo tópico discursivo, pero que no muestran dependencia contextual, son más abundantes en la primera horquilla de edad estudiada, disminuyendo su presencia hasta un 18% cuando los niños que las producen alcanzan estadios de edad más tardíos. Finalmente, de las preguntas que introducen un cambio del tópico discursivo, aquellas que resultaron las menos comunes, solo encontramos ejemplos en la primera franja de edad que analizamos –de los 2;06 a los 3;05 años-.

Figura 144. Porcentajes de los tipos de preguntas según su relación con la temática discursiva por franjas de edad en los episodios de narración



Por otro lado, también quisimos observar que ocurría en los episodios de narración con las respuestas proporcionadas por los niños a las preguntas que les dirigían un igual o un adulto. Los resultados desvelan que estos produjeron un total de 117 respuestas en los momentos en los que se llevaba a cabo este tipo de actividad. 101 casos –el 86,32%- son etiquetadas como respuestas verbales, 14 ejemplos -11,97%- son respuestas realizadas a través de gestos y los otros 2 casos –el 1,71%- se corresponden con ejemplos de respuestas que combinan ambos tipos de modalidades –verbal y gestual-.

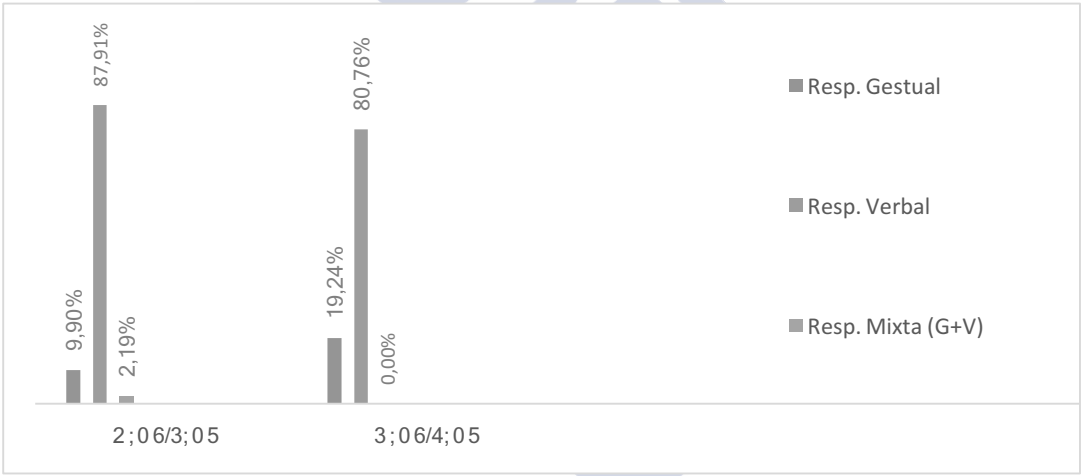
En lo que concierne al número de participantes que responden a la misma pregunta, una gran mayoría, el 82,91% -97 ejemplos-, resultan ser respuestas en las que un único niño es quien contesta a la pregunta, mientras que, el 17,09% restante -20 casos- equivale a situaciones en las que más de un participante contesta a la misma pregunta.

Finalmente, en cuanto al grado de adecuación informativa de la respuesta en relación a la información demandada en la pregunta, las respuestas clasificadas como *Answer* alcanzan un 86,32% -101 ejemplos- de los casos. Por otra parte, el otro 13,68% -16 ejemplos- pertenece a respuestas categorizadas como *Non-answer response*.

Del mismo modo, tras haber expuesto los resultados generales, quisimos descubrir en qué tramo, de la franja total de edad estudiada, resulta más abundante cada una de las clases de respuestas mencionadas. Para explicar esta cuestión, presentamos una serie de gráficos en los que se recoge esta información –ver figuras 145, 146 y 147-.

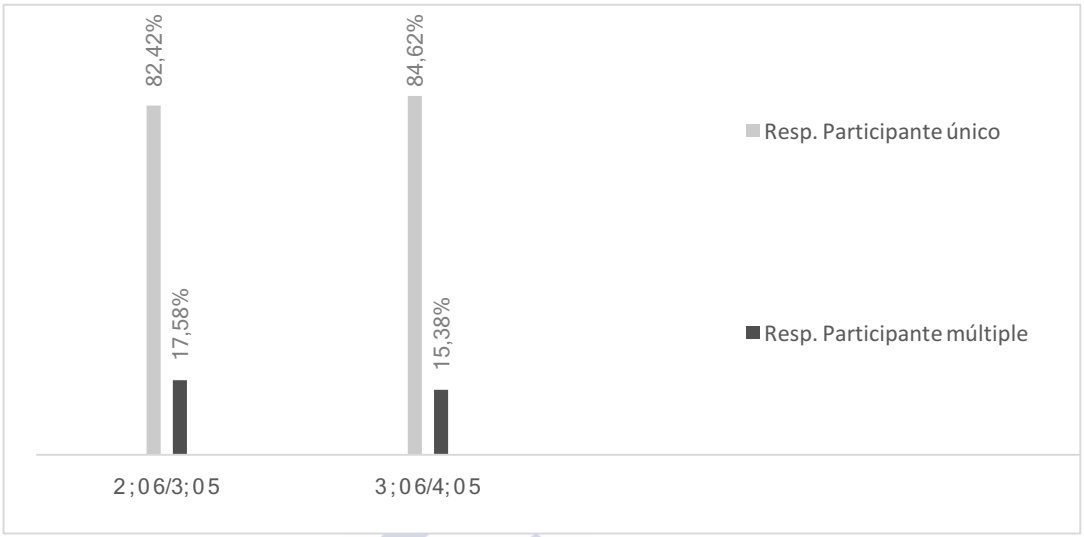
En lo que atañe a las distintas modalidades de respuestas producidas durante las secuencias de narración, comprobamos que, nuevamente, las respuestas verbales son las más abundantes en ambas etapas de edad. Sin embargo, cuando los niños que las emiten se encuentran en un estadio de edad que abarca de los 3;06 a los 4;05 años, observamos una ligera bajada cuantitativa en la presencia de las mismas. Como consecuencia, las respuestas gestuales aumentan en este tramo de edad en un 10% aproximadamente, en relación al porcentaje que estas ocupan en el periodo anterior –de los 2;06 a los 3;05 años-. Por su parte, las respuestas categorizadas como mixtas son las menos abundantes si las comparamos con las otras modalidades. Incluso, solo encontramos ejemplos de este tipo en la etapa de edad más temprana, como podemos comprobar en el siguiente gráfico –figura 145-.

Figura 145. Porcentajes de los tipos de respuestas según modalidad por franja de edad en los episodios de narración



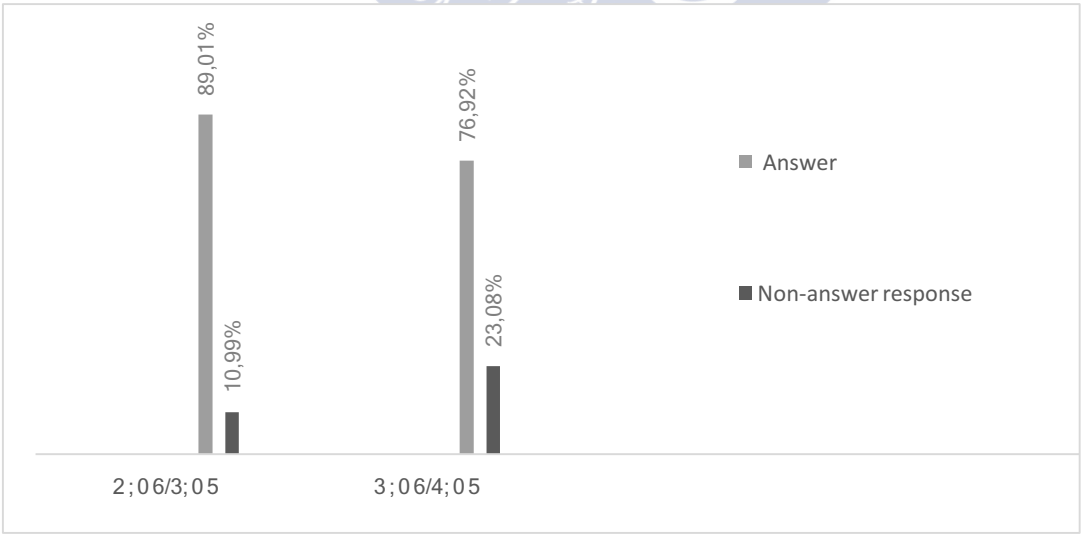
En segundo lugar, en lo que respecta a la categorización basada en el número de participantes que responden a la misma pregunta, las respuestas en las que un único participante es quien realizaba la segunda parte del par de adyacencia pregunta-respuesta son las más frecuentes en ambas horquillas de edad. Aun así, a pesar de que los porcentajes de aparición de esta clase de respuesta se muestran bastante similares en ambas etapas de edad analizadas, en el periodo que abarca de los 3;06 a los 4;05 años, estas aumentan ligeramente. Asimismo, las respuestas en las que más de un participante contesta a la misma pregunta desciende levemente en este estadio de edad, tal y como se muestra en el gráfico de la figura 146.

Figura 146. Porcentajes de los tipos de respuestas según el número de participantes que contestan a la pregunta por franja de edad en los episodios de narración



Por último, en lo que concierne a la frecuencia de aparición de las respuestas categorizadas como *Answer* y *Non-answer response* –ver figura 147-, las primeras resultan mucho más habituales en las dos franjas de edad estudiadas. Por su parte, las respuestas clasificadas como *Answer* disminuyen, alrededor de un 11%, mientras mayor es la edad de los niños que las formulan. Por último, aquellas categorizadas como *Non-answer response* aumentan su porcentaje de aparición cuanto mayor es la edad del niño que la emite.

Figura 147. Porcentajes de los tipos de respuestas etiquetadas como *answer* y *non-answer response* por franja de edad en los episodios de narración



7.2.4.3 Los pares pregunta-respuesta en los episodios de juegos

Tras el análisis de los episodios de juegos, encontramos los siguientes resultados. En primer lugar, comprobamos que los adultos realizaron un total de 95 preguntas durante esta clase de actividad. Para ser precisos, identificamos 95 casos de interrogativas directas. De estas, el 58,95% -56 ejemplos- son interrogativas directas parciales, el 40% -38 ejemplos- equivale a interrogativas directas parciales y el otro 1,05% -1 caso- se corresponde con ejemplos de interrogativas directas disyuntivas.

Por su parte, los niños implicados en las sesiones de juegos formularon 15 preguntas. Siguiendo la categorización basada en la forma gramatical de los enunciados, todas ellas son clasificadas como interrogativas directas. El 40% -6 ejemplos- de las mismas resultan ser casos de interrogativas parciales, un 53,33% -8 ejemplos- pertenece a la categoría de interrogativas totales y el otro 6,67% -1 ejemplo- representa a las interrogativas disyuntivas.

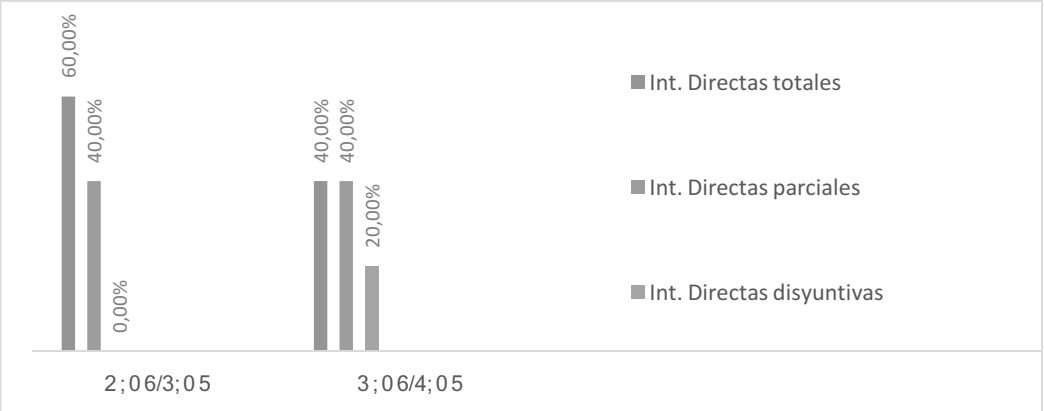
Por otro lado, según la finalidad pragmática de la pregunta, observamos que los niños formulan un 66,66% -10 ejemplos- de preguntas informativas, un 20% -3 ejemplos- de preguntas socio-comunicativas, un 6,67% -1 ejemplos- de preguntas regulativas y otro 6,67% -1 ejemplo- de casos que no pudieron ser catalogados por falta de contexto.

Por último, en lo referente al análisis de las preguntas según la relación que estas presentan con la temática discursiva que se desarrolla en el intercambio comunicativo, nos percatamos de que el 80% -12 ejemplos- de los casos son preguntas que mantienen la misma línea temática, mientras que, el 20% -3 ejemplos- restante resultan ser preguntas que introducen un cambio de tópico discursivo.

Al computar la frecuencia de aparición normalizada del compendio de preguntas producidas por los adultos y por los niños, en relación al total de las intervenciones que cada uno de ellos realizaron durante todas las sesiones de juegos, comprobamos que los adultos realizan más preguntas que los niños durante esta clase de actividad. Mientras que la cifra de la frecuencia de aparición de las preguntas formuladas por los adultos es de un 18,62%, la de los niños alcanza tan solo un 3,22% del total de intervenciones.

Tras haber expuesto los resultados de cada uno de los diversos tipos de preguntas producidas por los niños, procederemos a comentar qué sucede a este respecto en los diferentes estadios de edad estudiados. No obstante, antes de comenzar, remitimos al lector a consultar la información presentada en el siguiente gráfico –figura 148-.

Figura 148. Porcentajes de los tipos de preguntas según su forma gramatical por franjas de edad en los episodios de juego



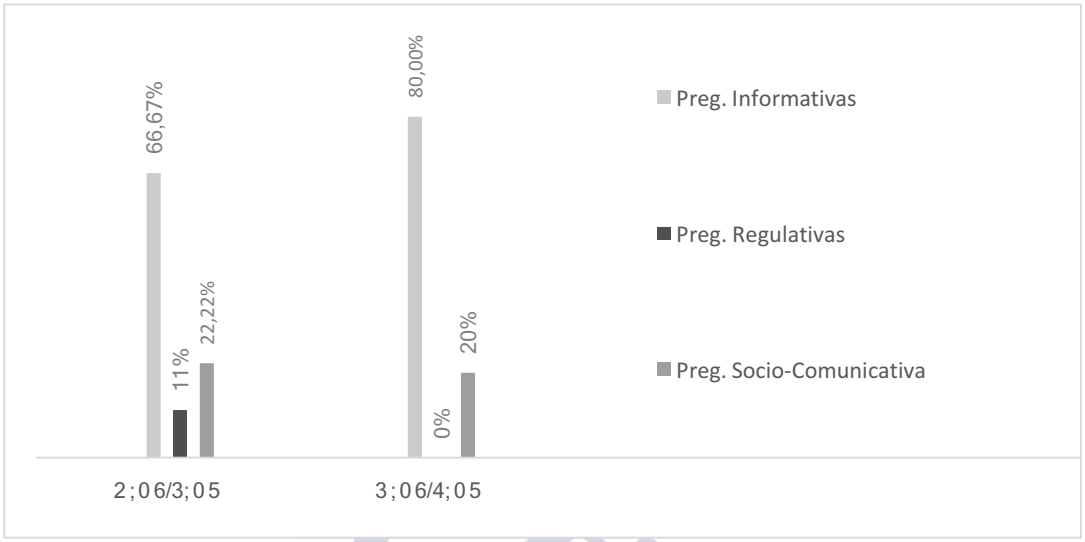
En lo referente a la clasificación de las preguntas según el criterio basado en el tipo de enunciado gramatical, podemos comprobar que, durante los episodios de juego, las interrogativas directas totales son más abundantes cuando los niños que las formulan tienen edades que oscilan entre los 2;06 y los 3;05 años. Sin embargo, si las comparamos con los porcentajes de aparición que estas alcanzan en la etapa posterior –de los 3;06 a los 4;05 años-, comprobamos que su presencia se reduce hasta un 20%.

Por su parte, las interrogativas parciales presentan el mismo porcentaje de aparición en ambos estadios de edad. Concretamente, estas representan un 40% del total de las preguntas emitidas. Asimismo, las interrogativas disyuntivas, cuya frecuencia de aparición resulta ser la menos elevada, en relación a los dos subtipos de preguntas que acabamos de mencionar, observamos que únicamente son producidas por niños de edades comprendidas entre los 3;06 y los 4;05 años.

Por otro lado, en cuanto a la categorización de las preguntas según su finalidad pragmática –ver gráfico de la figura 149-, podemos comprobar que, una vez más, las preguntas informativas vuelven a ser las más abundantes en ambas etapas de edad. No obstante, en los episodios de juegos, apreciamos que este tipo de pregunta se incrementa alrededor de un 14% a medida que los niños van también aumentando de edad y se encuentran en estadios más tardíos –de los 3;06 a los 4;05 años-.

Las preguntas regulativas son las menos frecuentes en este tipo de contexto comunicativo y solo encontramos ejemplos de las mismas cuando estas son realizadas por niños que se encuentran en la horquilla de edad que va de los 2;06 a los 3;05 años. Finalmente, las preguntas etiquetadas como socio-comunicativas alcanzan porcentajes de aparición muy similares en los dos grupos de edad que examinamos, siendo ligeramente más comunes en el primero y no en el segundo –ver gráfico figura 149-.

Figura 149. Porcentajes de los tipos de preguntas según su finalidad pragmática por franjas de edad en los episodios de juego



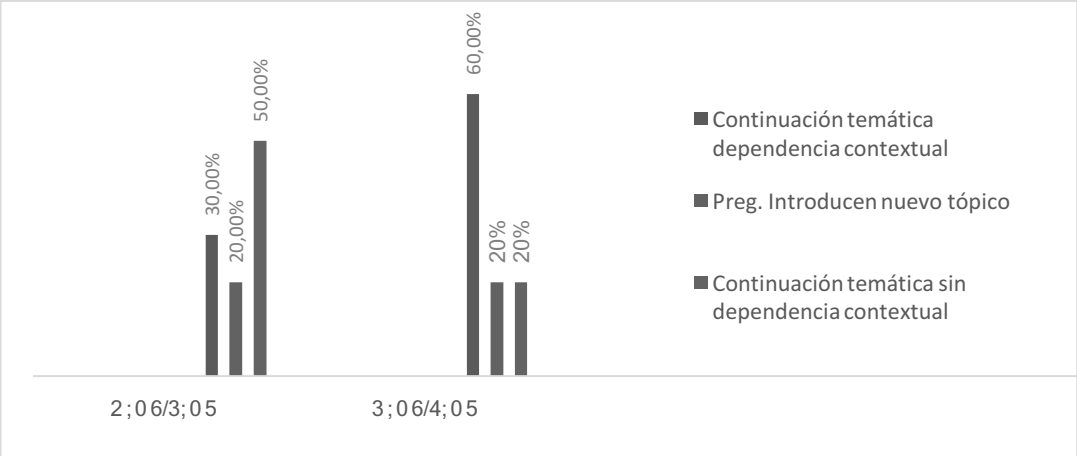
Por último, en lo pertinente a la clasificación de las preguntas según su relación con la temática discursiva, podemos apreciar en el gráfico de la figura 150 que, cuando los niños que las formulan se sitúan en la etapa de edad que abarca de los 2;06 a los 3;05 años, el tipo de interrogativa que resulta ser más frecuente -ocupando el 50% del total de la producción de las mismas- son aquellas que continúan con la temática discursiva y no presentan un grado dependencia contextual con los turnos anteriores.

No obstante, cuando observamos lo ocurrido en el siguiente estadio de edad, comprobamos que, cuando los niños tienen edades que oscilan entre los 3,06 y los 4;05 años, las preguntas que continúan con la línea discursiva anterior y presentan dependencia contextual con los turnos previos resultan ser el tipo de pregunta más abundante en los episodios de juego.

Por lo tanto, podemos comprobar que aquellas preguntas que no presentan dependencia contextual disminuyen un 30% en la segunda horquilla de edad examinada, al compararlo estos resultados con los obtenidos en la etapa previa. Sin embargo, a diferencia de estas, las que sí presentan un grado de dependencia contextual duplican su porcentaje de frecuencia de aparición en el segundo tramo de edad.

Por su parte, aquellas preguntas que introducen un cambio en la temática discursiva resultan ser las menos habituales en los dos grupos de edad estudiados. Es decir, este tipo de pregunta alcanza el mismo porcentaje de aparición cuando los niños que las formulan tienen entre 2;06 y 3;05 años, que cuando estos se encuentran en un estadio más tardío –de los 3,06 a los 4;05 años- Tal y como podemos apreciar en el gráfico de la figura 150-.

Figura 150. Porcentajes de los tipos de preguntas según su relación con la temática discursiva por franjas de edad en los episodios de juego



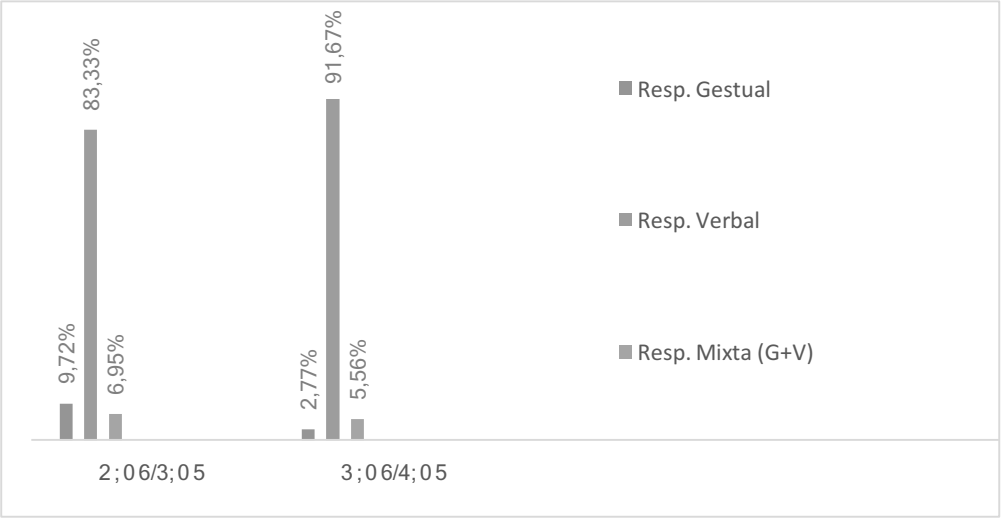
Del mismo modo, consideramos también necesario exponer los datos relativos a las clases de respuestas producidas por los participantes infantiles durante este tipo de actividad. Tras el análisis de los episodios de juegos, identificamos un total de 108 respuestas realizadas por los niños. El 86,11% -93 ejemplos- de las mismas son casos de respuestas verbales, otro 7,41% -8 ejemplos- se corresponde con respuestas gestuales y el 6,48% restante -7 ejemplos- son respuestas mixtas en las que se combina la modalidad oral y la gestual.

Por otro lado, en lo que atañe al tipo de respuesta según el número de participantes que responde a la misma pregunta, el 76,85% -83 ejemplos- son respuestas en las que la persona que contesta es únicamente un niño, mientras que, el otro 23,15% -25 casos- pertenece a situaciones en las que más de un participante contesta a la misma pregunta.

En último lugar, en cuanto al grado de adecuación de la respuesta en relación a la información demandada en la pregunta previa, las respuestas clasificadas como *Answer* alcanzaron un 87,96% -95 ejemplos- de los casos. Por su parte, el otro 12,04% -13 ejemplos- equivale a las respuestas categorizadas como *Non-answer response*.

Una vez explicados los resultados globales, procederemos a presentar qué sucede con las frecuencias de aparición de las diferentes clases de respuestas en los distintos estadios de edad analizados. Con este propósito, recogemos, en el gráfico que mostraremos a continuación –figura 151-, los datos de los diversos tipos de respuestas en cada una de las franjas de edad examinadas.

Figura 151. Porcentajes de los tipos de respuestas según su modalidad por franja de edad en los episodios de juegos



En primer lugar, en cuanto a la modalidad en la que la respuesta es emitida, una vez más, las respuestas verbales son mayoritarias en los dos estadios de edad. Además, podemos observar que esta modalidad incrementa ligeramente su aparición conforme los niños van aumentando de edad. Las respuestas verbales resultan ser más frecuentes cuando los participantes infantiles que las producen tienen entre 2;06 y 3;05 años y menos abundantes cuando estos alcanzan la franja que va de los 3;06 a los 4;05 años.

Por otra parte, aquellas respuestas en las que los niños combinan ambos tipos de modalidades, pese a mostrar porcentajes de aparición bastante similares en ambos periodos, estas resultaron ser más comunes cuando los niños que las formulan se hallan en el estadio de edad más temprano. En segundo lugar, en lo que concierne al número de participantes que responde a la misma pregunta, verificamos que las respuestas en las que solo contesta un único participante son también mayoritarias en ambas franjas de edad. Incluso, estas presentan porcentajes de aparición bastante similares, aunque siguen siendo un poco más elevados en el primer estadio de edad –ver figura 152-.

Por último, en lo relativo a la frecuencia de aparición de las respuestas clasificadas como *Answer* y *Non-answer response*, comprobamos que las primeras son la clase de respuesta más abundante en los dos periodos de edad. Sin embargo, la cantidad de respuestas categorizadas como *Answer* aumenta a medida que los niños que las producen se hallan en etapas más tardías. Es decir, estas son más frecuentes cuando estos pertenecen al tramo que va de los 3;06 a los 4;05 años y no en el estadio previo –de los 2;06 a los 3;05 años-. Por su parte, las de tipo *Non-answer response* resultaran ser ligeramente más habituales en la primera horquilla de edad, si comparamos los datos con los resultados obtenidos en la segunda. Aun así, en ambos casos su porcentaje de frecuencia de aparición es bastante bajo –ver figura 153-.

Figura 152. Porcentajes de los tipos de respuestas según el número de participantes que contestan a la pregunta por franja de edad en los episodios de juegos

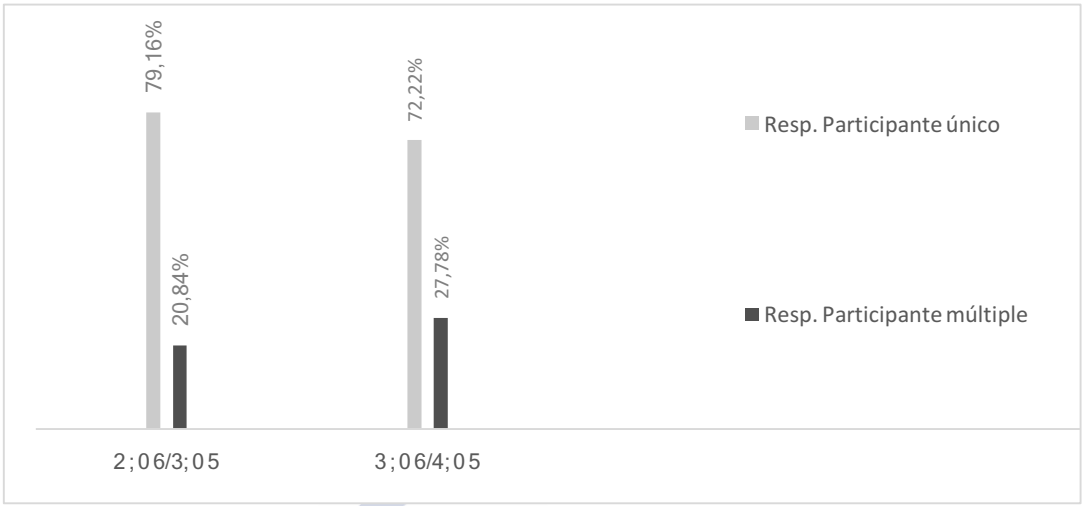
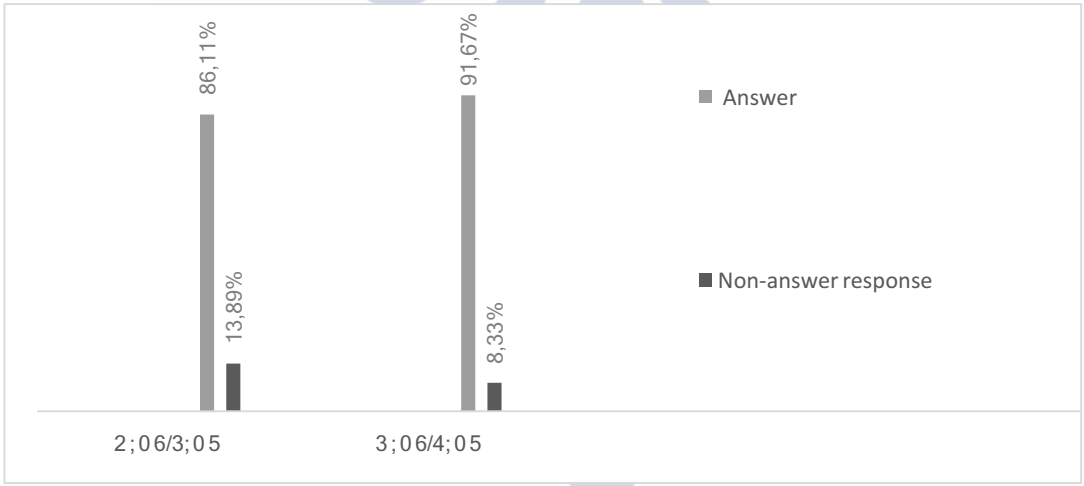


Figura 153. Porcentajes de los tipos de respuestas etiquetas como *answer* y *non-answer response* por franja de edad en los episodios de juego



7.2.4.4 Los pares pregunta-respuesta en los episodios de conversación espontánea

Dentro de los episodios de conversación hemos encontrado 659 preguntas realizadas por los adultos. El 99,70% -657 ejemplos- presentan la estructura sintáctica propia de las interrogativas directas y el otro 0,30% -2 ejemplos- muestran una forma gramatical característica de las interrogativas indirectas. Del total de interrogativas directas formuladas por las investigadoras, un 49,17% -323 casos- son interrogativas totales, un 47,18% -310 ejemplos- pertenece a la categoría de las interrogativas parciales y el otro 3,65% -24 ejemplos- equivale a casos de interrogativas disyuntivas.

Por otra parte, en lo pertinente a las preguntas emitidas por los niños, estos formulan un total de 115 preguntas durante conversaciones con iguales y adultos. Según la clasificación

basada en la forma gramatical que estas presentan, observamos que casi todos los casos son interrogativas directas. Concretamente, hablamos de un 99,13% -114 ejemplos-. Así, el ejemplo restante se corresponde con un enunciado ambiguo que no ha podido ser categorizado.

Además, dentro de las interrogativas directas, el 38,60% -44 ejemplos- de las mismas son casos de interrogativas totales y el 61,40% restante -70 ejemplos- pertenece a casos de interrogativas directas parciales. Si adoptamos un abordaje analítico centrado en la finalidad pragmática de la pregunta, vemos que la mayoría de los ejemplos son preguntas informativas, un 83,48% -96 ejemplos- de los casos, para ser exactos. El otro 5,22% -6 ejemplos- de las preguntas son categorizadas como socio-comunicativas y el 11,30% restante -13 ejemplos- pertenece a casos de preguntas regulativas.

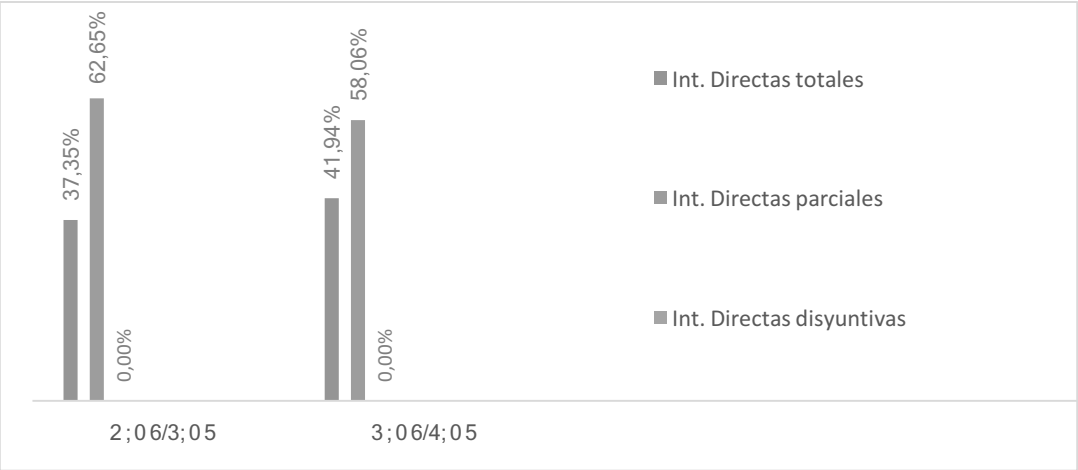
Por último, en cuanto al estudio de las preguntas según su relación con la temática discursiva que se desarrolla en la interacción, detectamos los siguientes resultados. El 78,26% -90 ejemplos- son preguntas que acarrean una continuación del tópico discursivo. El otro 20% -23 ejemplos- resultan ser casos en los que la pregunta introduce un cambio temático en la conversación y el 1,74% restante -2 ejemplos- pertenece a intervenciones ambiguas que no pudieron ser clasificadas.

Tras haber mostrado los datos generales del compendio de preguntas formuladas por los adultos y los niños que participaron en la muestra, procederemos a verificar si, durante el desarrollo de los episodios de conversación espontánea, los participantes infantiles realizan un mayor o menor número de preguntas que los adultos. Para ello, hemos calculado la frecuencia de aparición del total de preguntas realizadas por cada tipo de interlocutor durante el desarrollo de este contexto comunicativo, teniendo en cuenta la relación que existe entre el total de preguntas formuladas y el total de intervenciones producidas por cada clase de participante.

Así, las cifras de estas frecuencias nos indican que, en el transcurso de estos episodios, los adultos realizan preguntas en el 32% de sus intervenciones, mientras que, los niños las producen en el 5,68% de sus participaciones. Por lo cual, comprobamos que las preguntas son más habituales cuando el hablante que las realiza es una de las investigadoras y no cuando este es uno de los niños.

Además, hemos querido examinar en qué franja de edad de los niños resultan más abundantes cada uno de los diferentes tipos de preguntas que estudiamos. Por esta razón, tomando como referencia la información mostrada en el siguiente gráfico –figura 154-, explicaremos los resultados obtenidos.

Figura 154. Porcentajes de los tipos de preguntas según su forma gramatical por franjas de edad en los episodios de conversación

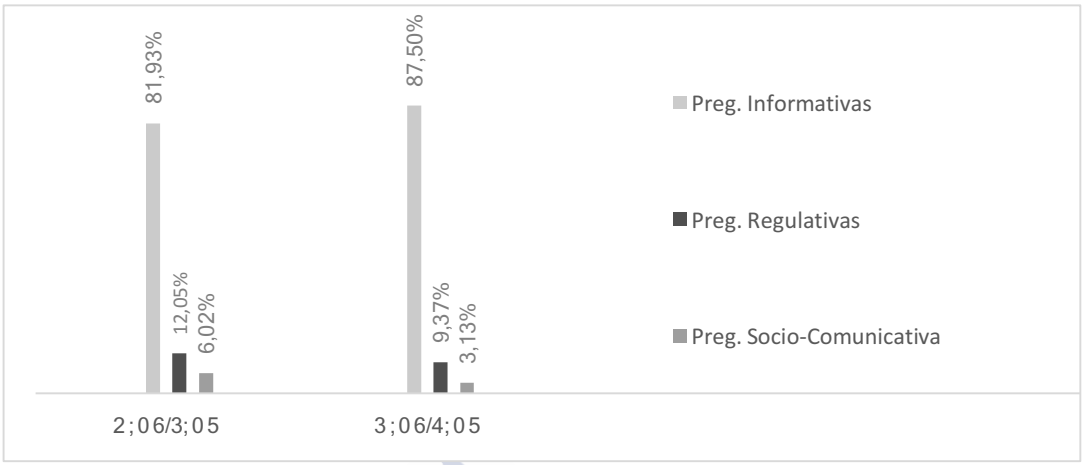


Si nos fijamos en los datos relativos a la clasificación de las preguntas según su categorización gramatical, podremos apreciar que las interrogativas directas de tipo parcial son las más frecuentes en las dos etapas de edad analizadas. Además, esta clase de pregunta es ligeramente más abundante cuando los niños que las realizan se sitúan en franjas de edad más tempranas –de los 2;06 a los 3;05 años-. Por su parte, las interrogativas totales son la segunda categoría de pregunta más habitual en los episodios de conversación, siendo mayor su presencia cuando los participantes infantiles que las formulan tienen edades que oscilan entre los 3;06 y los 4;05 años.

Por otro lado, al observar los datos recogidos en el gráfico de la figura 155, verificamos la información relativa a los tipos de preguntas según su finalidad pragmática. En este caso, nuevamente, las preguntas informativas son las más comunes en ambos estadios de edad y muestran porcentajes de aparición bastante similares en los dos periodos analizados. El siguiente grupo de preguntas más habitual es el que se corresponde con las preguntas regulativas. Estas muestran una mayor presencia en la primera horquilla de edad –de los 2;06 a los 3,05 años-, pero son un poco menos abundantes en la segunda –de los 3;06 a los 4;05-.

Por último, las preguntas socio-comunicativas resultan ser las menos comunes en ambos tramos de edad. Además, conforme los niños aumentan su edad, la producción de esta clase de intervención disminuye. Concretamente, en la segunda franja de edad analizada –de los 3;06 a los 4;05 años-, la aparición de las preguntas socio-comunicativas queda reducida a la mitad de la producción que estas presentaban en la etapa anterior.

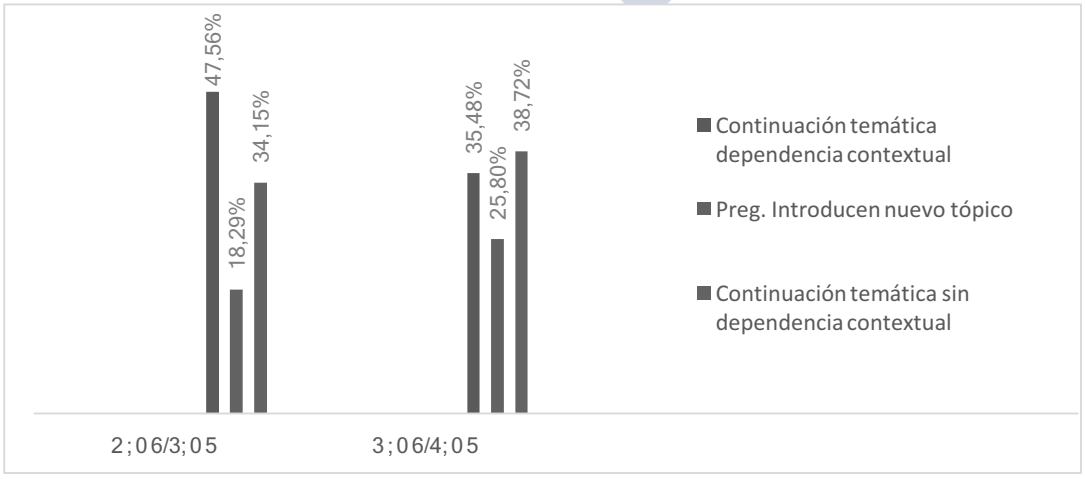
Figura 155. Porcentajes de los tipos de preguntas según su finalidad pragmática por franjas de edad en los episodios de conversación



Finalmente, en cuanto a la clasificación de las preguntas, según su relación con la temática discursiva desarrollada en el intercambio comunicativo, comprobamos que, mientras en la primera franja de edad las preguntas que continúan con la temática discursiva y muestran una dependencia contextual son la clase de pregunta más abundante –ocupando casi la mitad del total de las preguntas formuladas en este contexto-, en la siguiente horquilla de edad, aquellas preguntas que continúan con la misma línea discursiva y que no presentan dependencia contextual con los turnos previos resulta ser el tipo más común.

Asimismo, si observamos los datos ofrecidos en el gráfico –figura 156-, apreciaremos que la diferencia cuantitativa que existe en el primer estadio de edad, entre estos dos tipos de preguntas, disminuye considerablemente en el segundo periodo. Por su parte, la clase de pregunta menos habitual, aquellas que introducen un nuevo tema discursivo en la conversación, incrementa su índice de aparición mientras mayores son los niños que las emiten –figura 156-.

Figura 156. Porcentajes de los tipos de preguntas según su relación con la temática discursiva por franjas de edad en los episodios de conversación

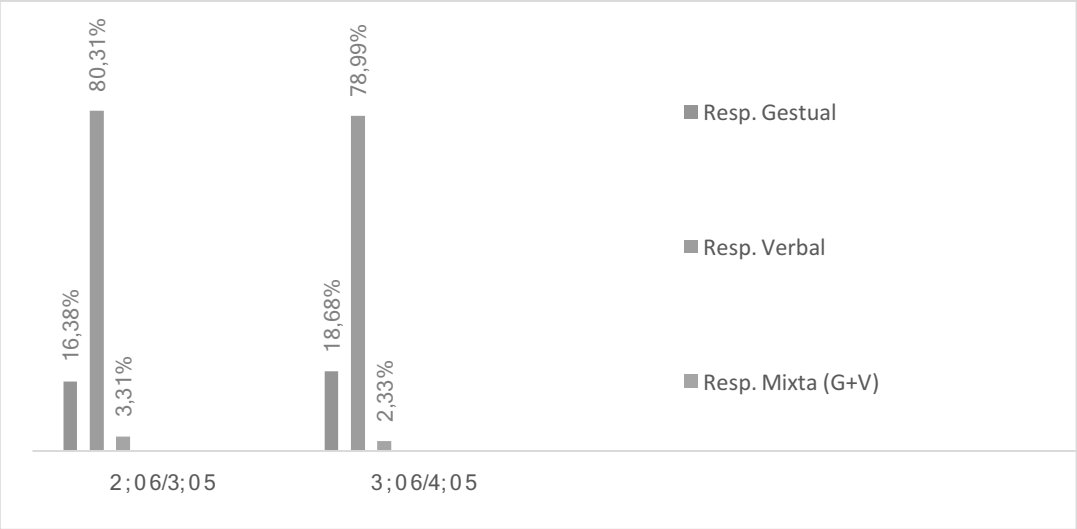


Una vez hemos explicado los resultados correspondientes a las preguntas emitidas por los niños y los adultos durante el transcurso de este tipo de actividad, procederemos a exponer los datos derivados del estudio de las respuestas que los niños emitían. Los participantes infantiles formularon un total de 770 respuestas en los episodios de conversación espontánea. Según el criterio de clasificación basado en la modalidad de las mismas, 615 casos –el 79,87%- son respuestas verbales, 132 ejemplos -17,14%- constituyen respuestas gestuales y 23 casos –el 2,99%- equivalen a respuestas mixtas que combinan ambas modalidades.

En lo pertinente al tipo de respuesta según el número de participantes que responden a la misma cuestión, el 75,58% -582 ejemplos- representa casos de respuestas en las que únicamente contestaba un participante, mientras que, el otro 24,42% -188 casos- se corresponde con las respuestas en las que más de un participante contesta a la misma pregunta.

Finalmente, en relación al grado de adecuación informativa de la respuesta, las segundas partes del par clasificadas como *Answer* alcanzaron el 92,34% -711 ejemplos- de los casos. Así, el 7,66% restante -59 ejemplos- son casos de respuestas categorizadas como *Non-answer response*. Del mismo modo, también quisimos comprobar en qué tramos, del total de la franja de edad analizada, resultan más frecuente cada una de las clases de respuestas presentadas. En los gráficos de las figuras 157, 158 y 159 encontramos la información relativa a este respecto.

Figura 157. Porcentajes de los tipos de respuestas según modalidad por franja de edad en los episodios de conversación

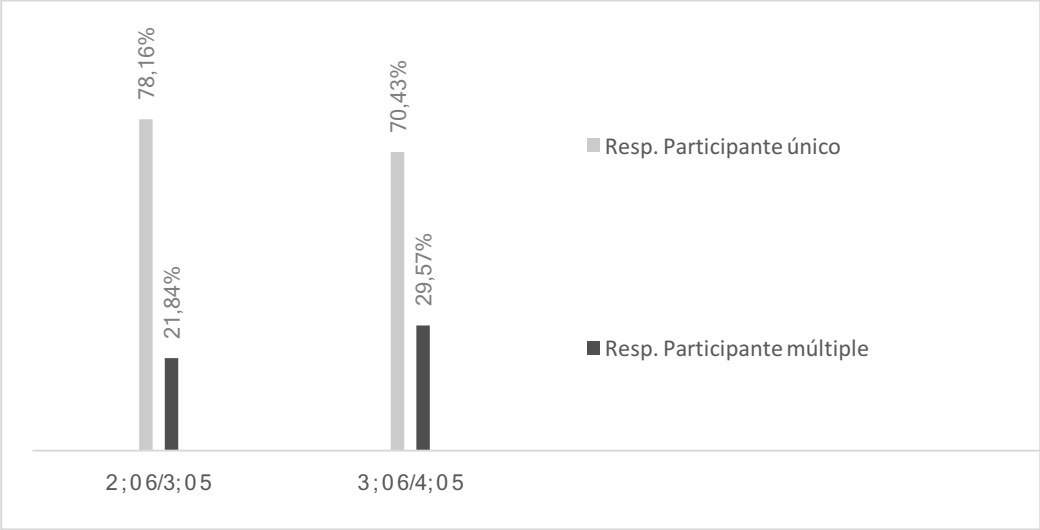


En cuanto a las respuestas que tuvieron lugar en los episodios de conversación espontánea, comprobamos que, atendiendo a su modalidad, las verbales son la clase más abundante en los dos estadios de edad, pese a disminuir ligeramente su porcentaje de aparición cuando los niños que las emiten se sitúan en el tramo de edad que va de los 3;06 a los 4;05 años. El segundo tipo de respuesta más común resultan ser las respuestas gestuales. Estas presentaran una mayor frecuencia de aparición, cuanta más edad tienen los niños que las formulan. Por lo contrario, aquellas respuestas que combinan ambas modalidades (gestual + verbal) son más habituales

cuando los participantes infantiles que las realizan tienen edades que oscilan entre los 2;06 y los 3;05 años.

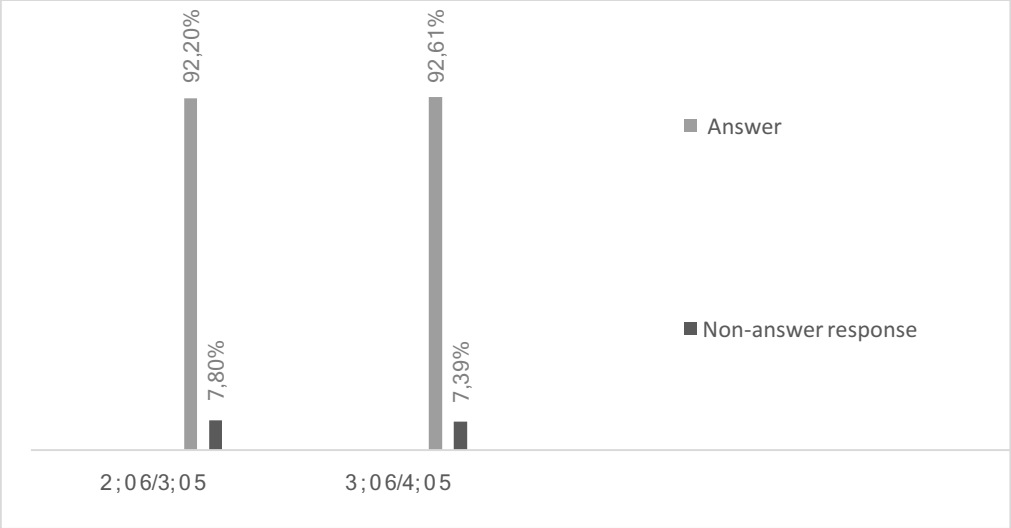
En lo referente a la clasificación de respuestas basada en el número de participantes que responden a la misma pregunta –ver figura 158-, apreciamos que aquellas respuestas en las que exclusivamente un único participante contesta a una pregunta resulta ser el tipo más frecuente en los dos periodos de edad examinados. Aun así, estas se muestran ligeramente más abundantes en la primera etapa de edad y no en la segunda, pese a que sus porcentajes de aparición son bastante similares en ambos grupos de edad. Por su parte, las respuestas producidas por múltiple participante son un poco más comunes cuando los niños que las emiten se encuentran en un periodo de edad más tardío –entre los 3;06 y los 4;05 años-.

Figura 158. Porcentajes de los tipos de respuestas según el número de participantes que contestan a la pregunta por franja de edad en los episodios de conversación



Por último, en lo que atañe a la frecuencia de aparición de las respuestas clasificadas como *Answer* y *Non-answer response*, verificamos, en la información recopilada en el siguiente gráfico –figura 159-, que las respuestas etiquetadas como *Answer* son las más habituales en los dos estadios de edad en los que segmentamos la muestra. Además, también podemos apreciar que ambas clases de respuestas presentan porcentajes de aparición bastante similares en ambas franjas de edad.

Figura 159. Porcentajes de los tipos de respuestas etiquetadas como *answer* y *non-answer response* por franja de edad en los episodios de conversación



7.2.4.5 Los pares pregunta-respuesta en los episodios de identificación

Analizando los episodios de identificación que tuvieron lugar durante las interacciones recogidas en la muestra, comprobamos que los adultos que participan en ellos realizan un total de 659 preguntas. El 99,85% -658 casos- de ellas son, según su forma gramatical, ejemplos de interrogativas directas y el otro 0,15% -1 caso- se corresponde con un ejemplo de interrogativa indirecta. Dentro de la tipología de las interrogativas directas, observamos que las investigadoras formulan 483 casos –el 73,29%- de interrogativas parciales, 166 casos –el 25,19%- de interrogativas totales y 10 casos – un 1,52%- de interrogativas disyuntivas.

En lo referente a las preguntas emitidas por los niños durante el transcurso de esta actividad, observamos que estos emiten 54 preguntas. Si nos fijamos en el criterio centrado en la forma gramatical de los enunciados de las mismas, verificamos que el 100% de ellas equivalen a casos de interrogativas directas. El 24,07% -13 ejemplos- son interrogativas directas totales, el 74,07% -40 ejemplos- equivale a interrogativas directas parciales y el 1,86% -1 ejemplo- restante pertenece a casos de interrogativas directas disyuntivas.

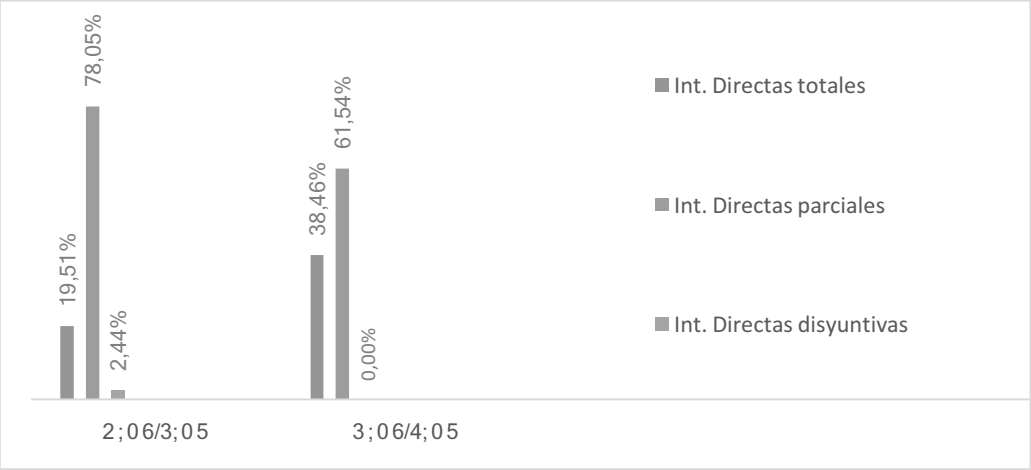
Por otro parte, atendiendo a la finalidad pragmática de la pregunta, detectamos que los niños realizan un 96,30% -52 ejemplos- de preguntas informativas y un 3,70% -2 ejemplos- de preguntas regulativas. Asimismo, en lo que atañe al estudio de las preguntas según su relación con la temática discursiva tratada en el intercambio comunicativo, apreciamos los siguientes datos. Un 88,89% -48 ejemplos- representa a aquellas preguntas que mantenían el mismo tópico discursivo, mientras que, el otro 11,11% -6 ejemplos- pertenece a casos de preguntas que introducen un cambio temático en la conversación.

Para calcular la frecuencia de aparición normalizada de este fenómeno, tomamos como referencia el cómputo total de preguntas realizadas por los niños y por los adultos y el total de lsd emisiones que estos formularon durante todos los fragmentos etiquetados como tareas de

identificación. Como consecuencia de este cálculo, comprobamos que los adultos producen un mayor número de preguntas que los niños. En otras palabras, el 2,30% de las intervenciones realizadas por los niños, en este contexto comunicativo, se corresponde con preguntas, mientras que, del total de intervenciones aportadas por las investigadoras, durante los episodios de identificación, un 29,30% equivale a casos de preguntas.

Una vez hemos explicado los resultados generales de las clases de preguntas producidas por los niños, quisimos ver qué sucedía con cada una de ellas en las distintas franjas de edad examinadas. Para introducir, los datos derivados de este análisis presentamos una serie de gráficos –ver figuras 160, 161 y 162-.

Figura 160. Porcentajes de los tipos de preguntas según su forma gramatical por franjas de edad en los episodios de identificación

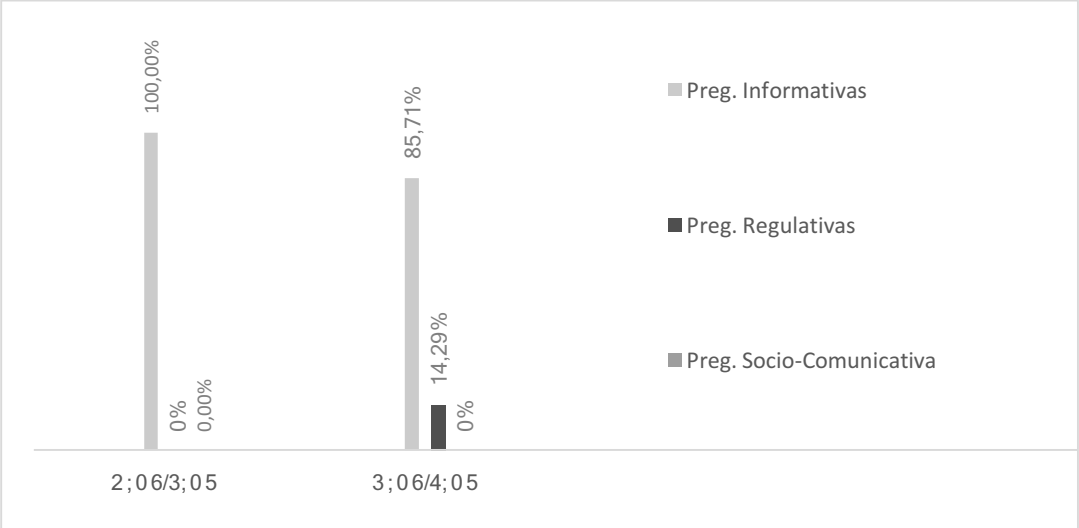


En lo que respecta a las preguntas según la clasificación basada en su forma gramatical –figura 160-, observamos que, en los episodios de identificación, las interrogativas directas parciales son la clase de interrogativa más común en los dos estadios de edad. Aun así, en comparación con los resultados obtenidos en el segundo tramo de edad –de los 3;06 a los 4;05 años, estas muestran una mayor presencia cuando los niños que las formulan tienen edades que van de los 2;06 a los 3;05 años.

Por otra parte, las interrogativas directas totales son el segundo tipo más frecuente en las dos horquillas de edad. Sin embargo, esta clase de interrogativa presenta un mayor porcentaje de aparición en la segunda etapa estudiada –de los 3;06 a los 4;05-. Es decir, mientras que, la diferencia entre la frecuencia de aparición de las interrogativas parciales y las totales representa un 58,54%, cuando los niños que las realizan tienen edades que oscilan entre los 2;06 y los 3;05 años, la diferencia entre ambos tipos de interrogativas disminuye, ocupando, en este caso, el 23,08% en aquellos casos en los que los participantes infantiles que las formulan se encuentran en un estadio de edad más tardío –de los 3;06 a los 4;05 años. Por su parte, las interrogativas directas disyuntivas presentan un porcentaje de aparición muy escaso y solo encontramos ejemplos de las mismas en la primera franja de edad.

En segundo lugar, en lo que concierne a la clasificación de las preguntas conforme la finalidad pragmática de las mismas, comprobamos –ver gráfico de la figura 161- que también en los episodios de identificación las preguntas informativas son las más comunes en los dos grupos de edad estudiados. Así, estas representan el 100% de los casos en la primera franja. No obstante, cuando los niños que emiten estas preguntas presentan edades que oscilan entre los 3;06 y los 4;05 años, las preguntas informativas reducen su presencia en un 15% aproximadamente y aparecen algunos casos de preguntas regulativas en esta etapa.

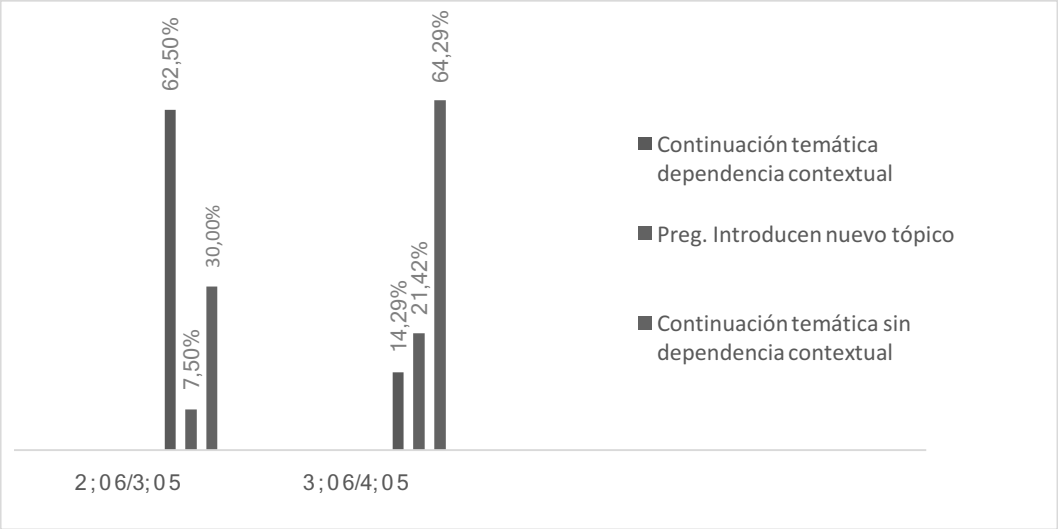
Figura 161. Porcentajes de los tipos de preguntas según su finalidad pragmática por franjas de edad en los episodios de identificación



Finalmente, en cuanto a la clasificación de las preguntas según su relación con la temática discursiva tratada en el intercambio comunicativo –figura 162-, observamos que las preguntas que mantienen la misma temática discursiva y presentan dependencia contextual con los turnos previos resultan ser las más comunes cuando los niños que las producen tienen edades comprendidas entre los 2;06 y los 3,05 años. En el siguiente tramo de edad –de 3;06 a 4;05-, el tipo de pregunta más frecuente resultó ser aquel que continua con la temática discursiva, pero que no presenta dependencia contextual con los turnos previos. Concretamente, esta clase de pregunta duplica su porcentaje de aparición en el segundo estadio de edad estudiado, en relación a los datos obtenidos en la primera etapa.

Sin embargo, las preguntas que sí presentan un grado de dependencia contextual disminuyen considerablemente en la segunda franja de edad, pasando de ocupar el 62,50% de las preguntas, a alcanzar solo un 14,29% de las mismas, cuando los niños que las formulan tienen entre 3;06 y 4;05 años. Por su parte, las preguntas que introducen un nuevo tópico discursivo pasan de ser las menos abundantes en la primera horquilla de edad examinada, a resultar el segundo tipo de pregunta más habitual en el segundo tramo de edad –de los 3;06 a los 4;05 años-, ya que estas aumentan su porcentaje de aparición en un 13,92%.

Figura 162. Porcentajes de los tipos de preguntas según su relación con la temática discursiva por franjas de edad en los episodios de identificación

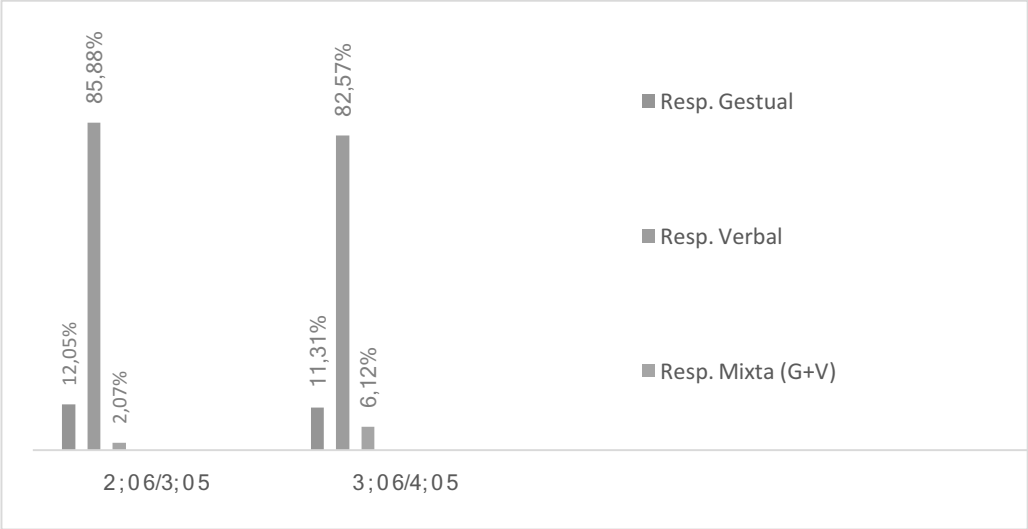


Del mismo modo, quisimos examinar lo que ocurría en los episodios de identificación en relación a las respuestas proporcionadas por los niños ante las preguntas que les dirigían un igual o un adulto. Los resultados desvelan que estos realizan un total de 908 respuestas durante este tipo de actividad. De ellas, 769 casos –el 84,69%- se corresponden con respuestas verbales, 107 ejemplos -11,97%- son respuestas gestuales y los otros 32 casos –un 3,52%- son ejemplos de respuestas mixtas.

En lo que atañe a la clasificación basada en el número de participantes que responden a la misma pregunta, un 56,50% -513 ejemplos- son respuestas en las que contesta un único niño, pero el 43,50% -395 casos- restante pertenece a situaciones en las que más de un participante infantil responde a la misma pregunta. Por último, en lo referente a la categorización de las respuestas basada en el grado de adecuación informativa de las mismas, las respuestas etiquetadas como *Answer* representan un 95,04% -863 ejemplos- de los casos, mientras que, el otro 4,96% -45 ejemplos- son respuestas del tipo *Non-answer response*.

Además, quisimos descubrir a qué edades los niños emiten un mayor o menor número de las clases de respuestas mencionadas. Para abordar esta cuestión, presentamos una serie de gráficos que contienen la información a las que haremos referencia durante los próximos párrafos –ver figuras 163,164,165-.

Figura 163. Porcentajes de los tipos de respuestas según su modalidad por franja de edad en los episodios de identificación



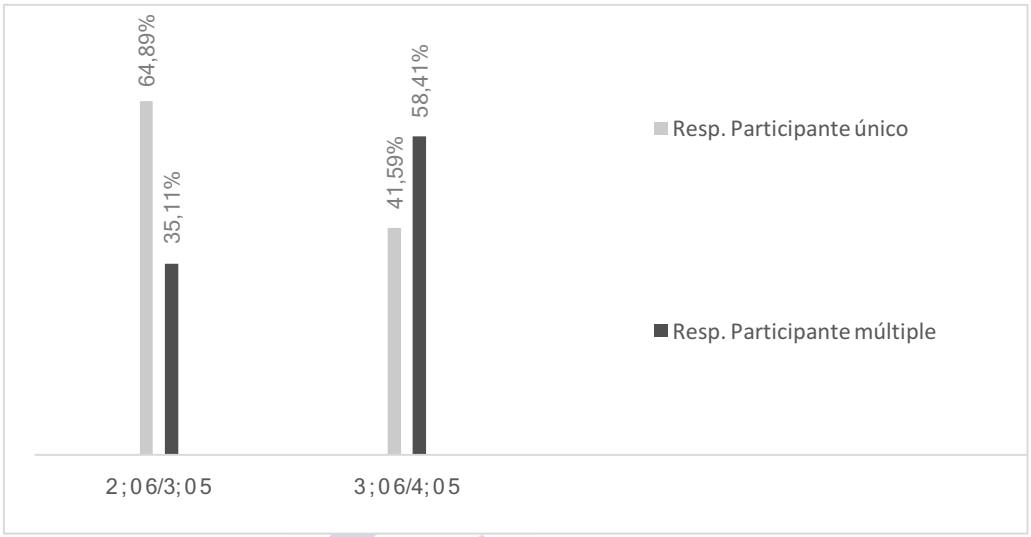
En lo pertinente a la clase de respuesta conforme a la modalidad de la misma, apreciamos que, en los episodios de identificación, las respuestas verbales vuelven a ser las más comunes en ambas horquillas de edad, siendo ligeramente más abundantes en el primer estadio –de los 2,06 a los 3;05 años-.

Por su parte, las respuestas gestuales son la segunda modalidad de respuesta más habitual, en las dos etapas y presentan porcentajes de frecuencias de aparición bastante similares en ambos casos. Finalmente, las respuestas mixtas incrementan su aparición cuando los niños que las realizan se encuentran en estadios de edad más tardíos, tal y como podemos observar en el gráfico de la figura 163.

Por otra parte, en cuanto a la categorización de respuestas según el criterio del número de participantes que responde a la misma pregunta –ver figura 164-, observamos que, en la primera franja de edad, las respuestas emitidas por un único resultan ser las más comunes, mientras que, cuando comprobamos lo que ocurre en el segundo tramo de edad estudiado, apreciamos que las respuestas más abundantes son aquellas en las que más de un participante contesta a la misma pregunta.

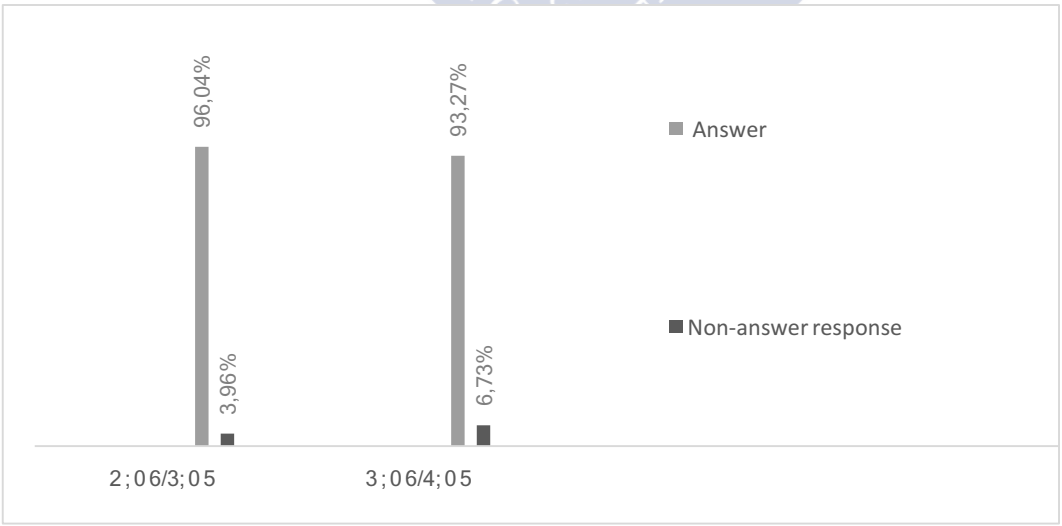
Además, pudimos verificar que, mientras que los porcentajes de aparición de estos dos tipos de respuestas presentan una diferencia bastante marcada cuando los niños que las realizan tienen entre 2;06 y 3;05 años, cuando estos alcanzan edades que oscilan entre los 3;06 y los 4,05 años, esta diferencia se ve mitigada. Para ser exactos, mientras que en la primera franja la desigualdad entre los porcentajes llega a alcanzar el 29,78%, en la segunda, solo es de un 16,82%.

Figura 164. Porcentajes de los tipos de respuestas según el número de participantes que contestan a la pregunta por franja de edad en los episodios de identificación



Finalmente, en lo que respecta a la frecuencia de aparición de las respuestas categorizadas como *Answer* y *Non-answer response* –figura 165-, las primeras son mucho más frecuentes en los dos grupos de edad que examinamos. Aun así, estas son ligeramente más habituales en la primera etapa si la comparamos con los porcentajes alcanzados en la segunda. Por su parte, las *Non-answer response* son más comunes cuando los niños que las realizan tienen edades comprendidas entre los 3;06 y los 4;05 años, llegando casi a duplicar el porcentaje de aparición mostrado en la primera franja de edad –de los 2;06 a los 3;05 años-.

Figura 165. Porcentajes de los tipos de respuestas etiquetadas como *answer* y *non-answer response* por franja de edad en los episodios de identificación



7.2.4.6 Contrastando los resultados de los pares pregunta-respuesta en las distintas actividades

Una vez hemos presentado cada uno de los resultados obtenidos tras el análisis de los pares de adyacencia pregunta-respuesta encontrados en los cinco contextos comunicativos que constituyen las interacciones de nuestra muestra, procederemos a contrastar los datos con la finalidad de observar qué diferencias y similitudes apreciamos a este respecto. Así, empezaremos comparando los tipos de preguntas realizadas por los adultos y continuaremos cotejando la información relativa a las categorías utilizadas para estudiar las preguntas formuladas por los niños. Por último, examinaremos los resultados derivados de las clases de respuestas producidas por los niños en todas las tareas que se llevaron a cabo durante la recogida de datos.

En primer lugar, con la intención de descubrir qué porcentaje del total de intervenciones, que tanto los niños como los adultos realizaron en cada uno de los diferentes contextos comunicativos, se corresponde con la cantidad de preguntas formuladas por los mismos, hemos hallado el cálculo de las frecuencias normalizadas. Para ello, dividimos la cifra del total de preguntas realizados por los niños y por los adultos entre el cómputo de intervenciones totales formuladas por cada uno de estos tipos de participantes durante las distintas actividades. Como era de esperar, debido a la naturaleza de los datos –conversaciones asimétricas semi-dirigidas por los adultos-, en todos los contextos analizados encontramos un mayor porcentaje de preguntas emitidas por adultos que por niños.

Además, tomando estos resultados como referencia –ver figura 166- pudimos concluir que, en lo que concierne a las primeras partes de los pares de adyacencia pregunta-respuesta, las investigadoras formulan un mayor número de preguntas durante las siguientes actividades –ordenadas de mayor a menor frecuencia de aparición-: episodios de descripción, conversación espontánea, identificación, juegos y narración.

Estos resultados nos hacen reflexionar nuevamente acerca de la relación que existe entre las características propias de las dinámicas interactivas de cada actividad y los tipos de fenómenos que se producen en ella. Si atendemos con detalle a los datos, comprobamos que aquellos contextos en los que los adultos formulan más preguntas -descripción, identificación y conversación espontánea- son precisamente actividades en las que la naturaleza de la tarea que se desempeñaba propiciaba la producción de preguntas.

Por ejemplo, en las actividades de descripción e identificación, los adultos, quienes organizan y lideran el intercambio comunicativo, buscan que los niños participen a través de la realización de tareas como el reconocimiento de imágenes de cuentos, libros, etcétera. Por esta razón, consideramos que las preguntas podrían ser mecanismos lingüísticos idóneos y de gran utilidad para que las investigadoras pudiesen alcanzar este objetivo durante los contextos mencionados.

Del mismo modo, los episodios de conversación espontánea resultan ser entornos en los que, tanto adultos como niños, realizan un alto porcentaje de preguntas. Si tenemos en cuenta que estos contextos se caracterizan por mostrar una mayor libertad estructural, en cuanto al

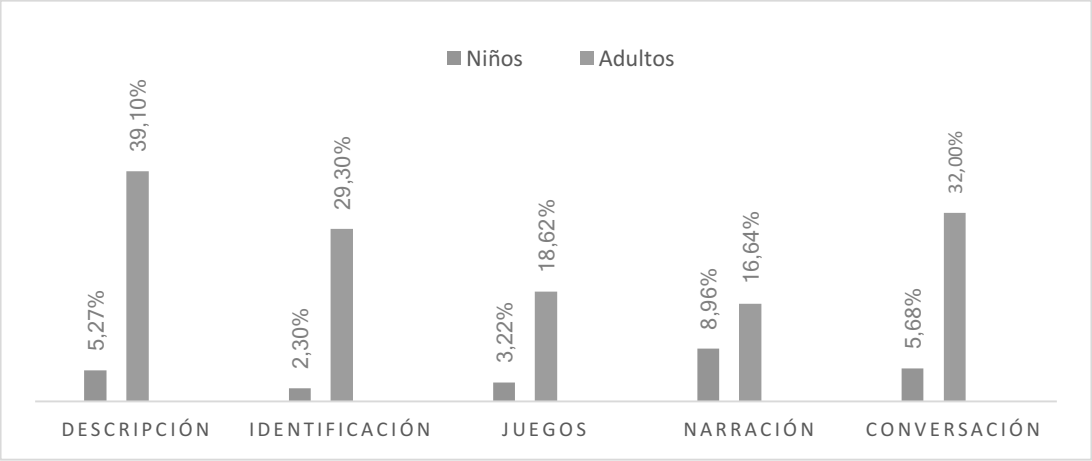
intercambio de roles entre hablantes y oyentes, no es sorprendente que el grado de asimetría entre interlocutores se difumine y las preguntas abunden en ambas direcciones durante este tipo de actividad.

Por su parte, los niños realizan el mayor número de preguntas cuando se encuentran desarrollando tareas de narración. En segunda posición, esto ocurre con mayor frecuencia durante las secuencias de conversación espontánea y, en tercer lugar, en las actividades de descripción –ver figura 166-. Observando esta distribución por actividades de las preguntas realizadas por los niños, creemos que el hecho de que estos emitan un mayor número de preguntas en los contextos de narración puede estar relacionado con que justamente estos episodios se caracterizan por ser actividades en las que la participación del adulto tiene una presencia destacada. Es decir, las narraciones de estas primeras etapas son principalmente narraciones co-construidas en las que el adulto introducía la mayor parte del discurso. Por lo tanto, las intervenciones de los niños están orientadas muchas veces a repetir, completar o preguntar sobre las acciones y los hechos introducidos en los turnos de los adultos.

Al mismo tiempo, comprobamos que, precisamente en los contextos de identificación, es donde los niños formulan el menor número de preguntas. Dado que, en este tipo de actividad, los adultos fomentan la participación de los niños a través del uso de recursos como las interrogativas que les dirigían a estos, resulta lógico que la mayor parte de los turnos emitidos por los niños sean fundamentalmente respuestas y no preguntas.

De igual modo, podemos comprobar que los contextos en los que se llevaron a cabo tareas de descripción e identificación son aquellos en los que apreciamos una mayor desigualdad entre la cantidad de preguntas formuladas por adultos y por niños. Por su parte, los episodios en los que se desempeñan actividades de narración y juegos resultan ser los contextos en los que encontramos una diferencia menor entre la cantidad de preguntas que ambas clases de interlocutores realizan.

Figura 166. Frecuencias relativas de las preguntas formuladas por adultos y niños por actividad



Por otro lado, no solo quisimos comparar en qué actividad los niños formulan una mayor cantidad de preguntas, sino también, consideramos de interés descubrir durante qué tareas en concreto resulta más abundante cada una de las distintas categorías de preguntas analizadas. Para ello, tomamos como dato de referencia el porcentaje de cada uno de los tipos de preguntas estudiados en las diversas actividades.

De este modo, trabajamos en todo momento con las frecuencias normalizadas y no con las frecuencias absolutas que no muestran la distribución real de los datos. En primer lugar, en lo referente a la clasificación de las preguntas basadas en la forma gramatical de los enunciados interrogativos producidas por los niños, detectamos que –citadas de mayor a menor frecuencia- las interrogativas directas totales son más habituales en los episodios de: 1º) juego, 2º) conversación espontánea, 3º) descripción, 4º) identificación y 5º) narración –ver figura 167-.

En definitiva, como podemos apreciar en la información recogida en el gráfico, en los fragmentos de juegos destaca la cantidad de interrogativas totales con respecto a las cifras obtenidas en el resto de contextos comunicativos. Asimismo, los porcentajes de aparición de este tipo de interrogativa resulta ser casi igual en los episodios de descripción e identificación. Por último, destaca la escasez de interrogativas totales que hallamos en las secuencias de narración, donde estas representan solo el 15% del total de interrogativas directas.

Por otra parte, las interrogativas directas parciales emitidas por los niños resultan ser más habituales, en primer lugar, durante las actividades de narración. En segunda posición, estas son más comunes en los episodios de descripción e identificación –compartiendo casi el mismo porcentaje de aparición-, y, en tercera posición, encontramos los episodios de conversación espontánea. Finalmente, los juegos son el contexto que presenta una menor presencia de esta clase de interrogativa.

Si nos fijamos con más detalle en los datos mostrados en el gráfico de la figura 167, podemos apreciar que, en las tres primeras actividades que muestran una mayor cantidad de interrogativas directas de tipo parcial, los porcentajes de aparición de esta clase de preguntas es bastante similar. No obstante, observamos que, en los contextos comunicativos de juegos, este tipo de interrogativa no llega a alcanzar ni la mitad del total de interrogativas directas, mientras que, en el resto de actividades sí se supera esta cifra.

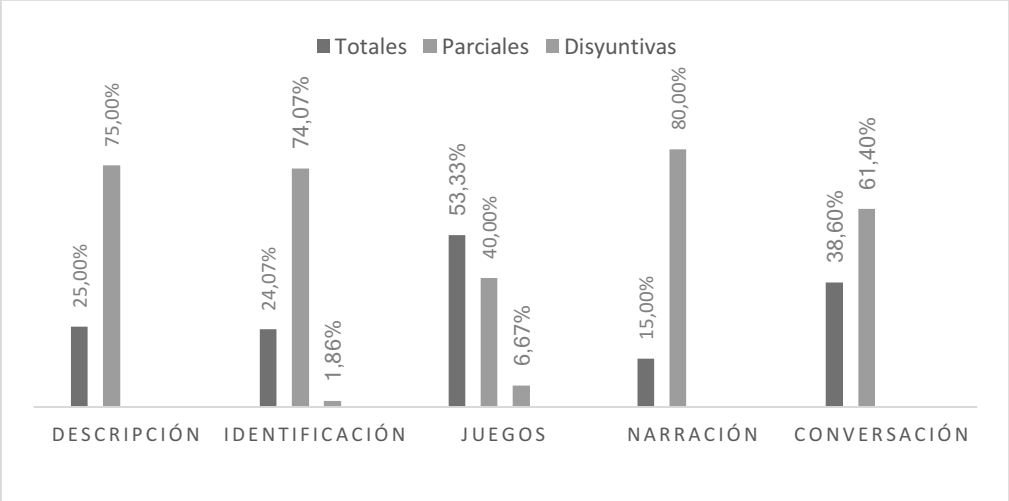
En lo que concierne a las interrogativas directas disyuntivas, solo identificamos ejemplos de las mismas en las actividades de juegos e identificación, siendo las primeras el contexto comunicativo en el que estas tienen una mayor presencia. Exactamente, las interrogativas disyuntivas constituyen el 6,67% del total de interrogativas directas producidas por los niños durante los contextos de juegos, mientras que, en las identificaciones, estas representan un escaso 1,86%.

Como acabamos de explicar, los mayores porcentajes de interrogativas parciales se producen en aquellos contextos -narraciones y descripciones- en los que se realizaron tareas más propicias para que los participantes implicados pregunten por un variado abanico de aspectos relacionados con los temas tratados –cómo, dónde, cuándo, qué, cuál, por qué,

etcétera.-. Por lo cual, las interrogativas parciales resultan se herramientas comunicativas de gran utilidad en estos contextos.

No obstante, las interrogativas totales y disyuntivas alcanzan su mayor frecuencia de aparición en los episodios de juegos. Queremos recordar que, justamente, este ha sido uno de los contextos en los que los niños formulan un bajo porcentaje de preguntas. Esto puede estar motivado por el hecho de que en esta actividad no se realizaba ninguna tarea concreta, sino que existía libertad para que los niños cambiasen de tema y los adultos se convertían algunas veces en simples observadores, dejando un poco de lado su rol de coordinador de la interacción. Por esta razón, creemos que estos contextos no favorecen la producción de interrogativas parciales, sino más bien la producción de preguntas que ofrecen opciones de respuestas mucho más limitadas, como es el caso de las interrogativas totales o las disyuntivas.

Figura 167. Porcentajes de las interrogativas totales formuladas por los niños en las distintas actividades



Por otro lado, si nos centramos en la clasificación de las preguntas realizadas por los niños basada en la finalidad pragmática de las mismas, podremos comprobar que, tal y como se aprecia en el gráfico de la figura 168, las preguntas informativas son más abundantes en los siguientes tipos de episodios –citados de mayor a menor frecuencia-: 1º) descripción, 2º) identificación, 3º) narración, 4º) conversación y 5º) juegos.

No obstante, al fijarnos en los porcentajes que presentan los episodios que ocupan los tres primeros puestos, verificamos que estos muestran cifras muy similares entre ellos. El único dato que nos llamó la atención es la cifra perteneciente a las sesiones de juegos, puesto que, en comparación con los altos porcentajes de aparición alcanzados en el resto de las clases de actividades, este parece ser más bajo.

Por su parte, las preguntas regulativas son producidas únicamente en tres tipos de actividades: 1º) conversación espontánea, 2º) juegos e 3º) identificación. En ellos observamos porcentajes no muy dispares, a excepción del dato de las secuencias de conversación

espontánea, el cual destaca por ser ligeramente mayor que el resto de los contextos donde encontramos preguntas de este tipo.

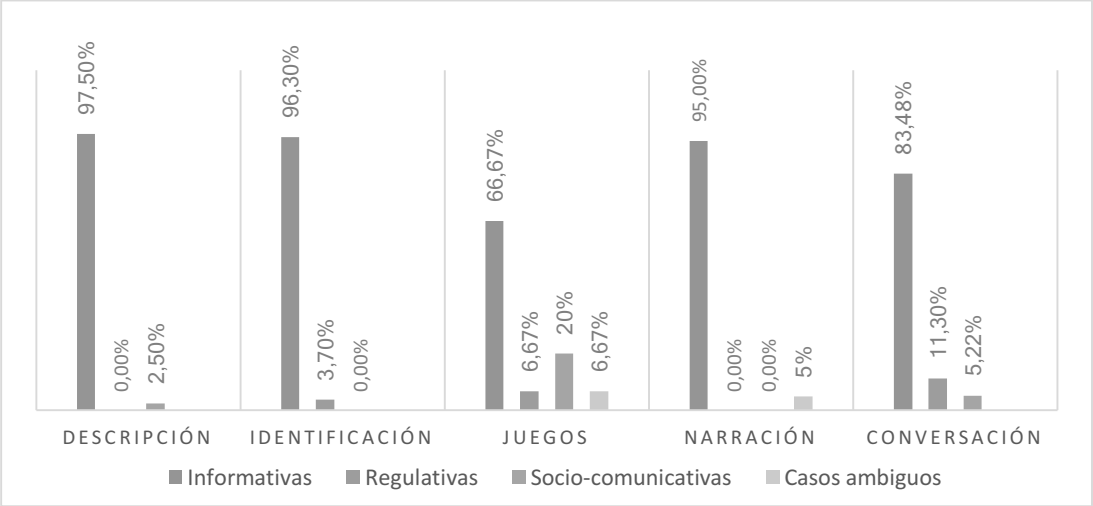
Por último, las preguntas socio-comunicativas solo fueron identificadas en tres actividades: 1º) juegos, 2º) conversación y 3º) descripción. A este respecto, resulta llamativa la diferencia porcentual que encontramos en las sesiones de juegos, donde este tipo de pregunta tiene una frecuencia de aparición bastante alta, si la comparamos con la escasa presencia que muestra la misma en los episodios de conversación y descripción.

Los datos obtenidos tras el análisis de las preguntas realizadas por los niños, según la finalidad pragmática de las mismas, y el tipo de actividad en el que estas se producen nos invitan a reflexionar sobre una serie de aspectos. En primer lugar, observamos que las preguntas informativas muestran porcentajes de aparición bastante similares en casi todos los contextos comunicativos estudiados, a excepción de los episodios de juego, donde su producción parece ser considerablemente menor.

Teniendo presente que la función de las preguntas informativas es obtener información sobre el entorno del hablante y sabiendo que las actividades de juegos se caracterizan por ser contextos de interacción libre donde los niños no muestran especial interés a la hora de hacer preguntas -como hemos comentado en los párrafos anteriores- no resulta extraño que esta clase de pregunta sea menos frecuente en este tipo de contexto.

Sin embargo, precisamente los episodios de juegos y los de conversación espontánea parecen ser los más propicios para que los niños formulen preguntas regulativas y socio-comunicativas. Nuevamente, si pensamos en las características propias de los episodios de juegos y conversación espontánea -la distancia jerárquica propia de la relación asimétrica entre niños y adultos parece difuminarse, los tópicos discursivos son más variados, los roles de hablante y oyente son más dinámicos, etcétera.-, no parece sorprendente que estas sean precisamente las actividades en los que los niños formulen una mayor cantidad de preguntas regulativas y socio-comunicativas.

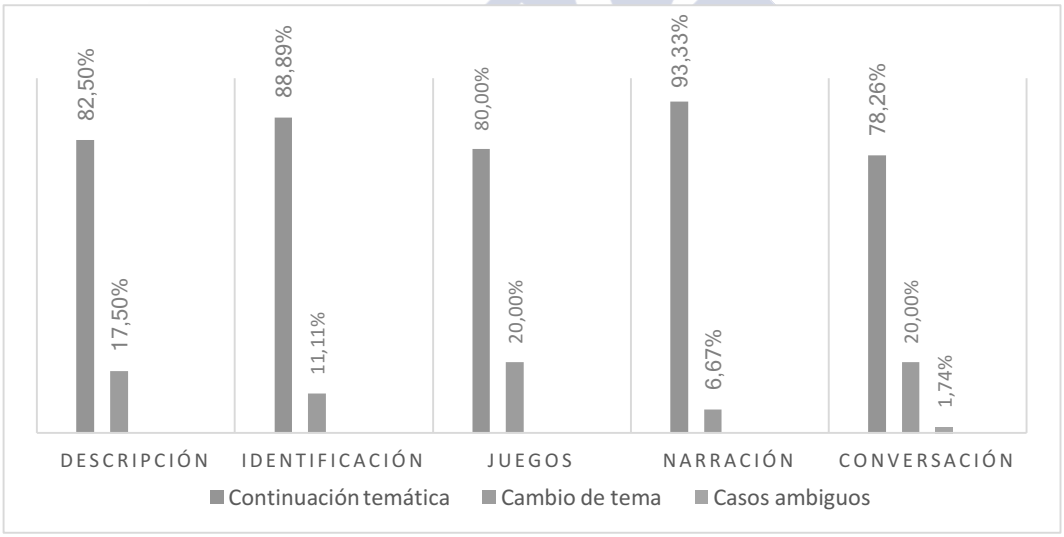
Figura 168. Porcentajes de los tipos de preguntas según su función pragmática formuladas por los niños en las distintas actividades



Finalmente, en lo que atañe a la categoría de preguntas basada en la relación de las mismas con la temática discursiva desarrollada en la interacción, hemos verificado que las preguntas que continúan con la misma línea temática son más comunes en las siguientes actividades: 1º) narraciones, 2º) identificación, 3º) descripción, 4º) juegos y 5º) conversación espontánea. Además, estas presentan índices de aparición bastante similares en todos los tipos de episodios analizados. Sin embargo, destaca levemente la cantidad de preguntas de este tipo que encontramos en las sesiones de narración.

Por otro lado, las preguntas que introducen un nuevo tópico discursivo en la conversación presentan una distribución opuesta, ya que estas resultan ser más abundantes en los episodios de: 1º) conversación espontánea y juegos –con el mismo porcentaje de aparición-, 2º) descripción, 3º) identificación y 4º) narración. Cabe señalar que nuevamente existe una proporción bastante similar en lo que concierne a esta clase de preguntas en las distintas actividades estudiadas. No obstante, resulta llamativo, en este caso, la poca presencia de preguntas que cumplen estas características en los episodios de narración, como podemos observar en el gráfico que mostramos a continuación –figura 169-.

Figura 169. Porcentajes de los tipos de preguntas según su grado de relación temática formuladas por los niños en las distintas actividades



Una vez más, los resultados obtenidos nos permiten determinar la relación que existe entre las características específicas de cada uno de los tipos de actividades y los fenómenos discursivos que se producen en ellas. Los datos que acabamos de presentar muestran que los contextos en los que las preguntas formuladas por los niños que continúan con la temática discursiva previa son más abundantes en contextos como las narraciones y los episodios en los que se realizan tareas de identificación. Por su parte, aquellas preguntas que introducen un cambio temático y no están conectadas con el tópico discursivo que estaba siendo desarrollado presentan una mayor presencia durante los juegos y las conversaciones espontáneas.

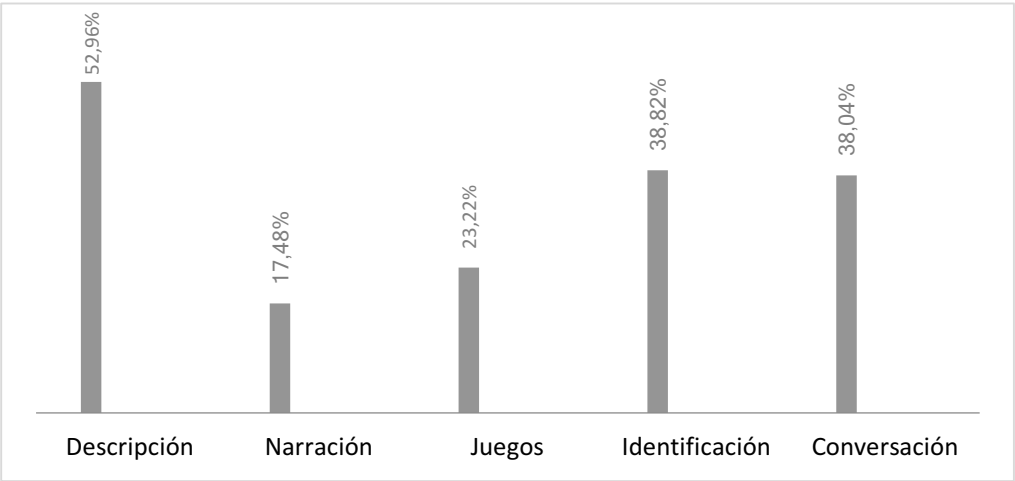
Como hemos expuesto ya en varias ocasiones a lo largo de este apartado, los contextos como las narraciones y las actividades de identificación son contextos en que los adultos tienen un mayor peso como coordinadores de la interacción. Asimismo, los desarrollos de los temas ocupan espacios temporales de gran duración, ya que se trata de co-construir una historia, identificar todas las imágenes de un libro, etcétera. Por lo cual, la propia dinámica de la actividad no favorece un cambio de tema. Cosa que sí tiene cabida en los episodios de juegos y las secuencias de conversación espontánea, en las que existe un mayor dinamismo y libertad de acción en el transcurso de la actividad.

En cuanto a la cantidad de respuestas realizadas por los niños ante las preguntas que les dirigía un igual o un adulto, quisimos observar qué porcentaje del total de intervenciones emitidas por estos en cada una de las actividades se corresponde con esta clase de unidad conversacional. Para ello, nuevamente hallamos la frecuencia normalizada tomando como punto de partida el número total de turnos emitidos por los niños en cada uno de los contextos comunicativos y la cantidad de turnos, etiquetados como respuestas de preguntas, que estos produjeron durante las actividades.

Tras la realización de estos cálculos, nos percatamos de que estas muestran una frecuencia de aparición mayor cuando los niños se encuentran implicados en una actividad de descripción. En segunda posición, estas son más frecuentes en los episodios de identificación. En tercer lugar, encontramos las secuencias de conversación espontánea -con porcentajes de aparición muy similares a los de la actividad anterior-. En cuarta posición, hallamos los contextos de juegos y, finalmente, las respuestas fueron menos abundantes en los episodios de narración –ver datos de la figura 170-.

En otras palabras, como es de esperar, aquellas actividades en las que los niños emiten una mayor cantidad de turnos que constituyen segundas partes de pares de adyacencia son precisamente los mismos contextos en los que los adultos formulan una mayor cantidad de preguntas dirigidas a los niños.

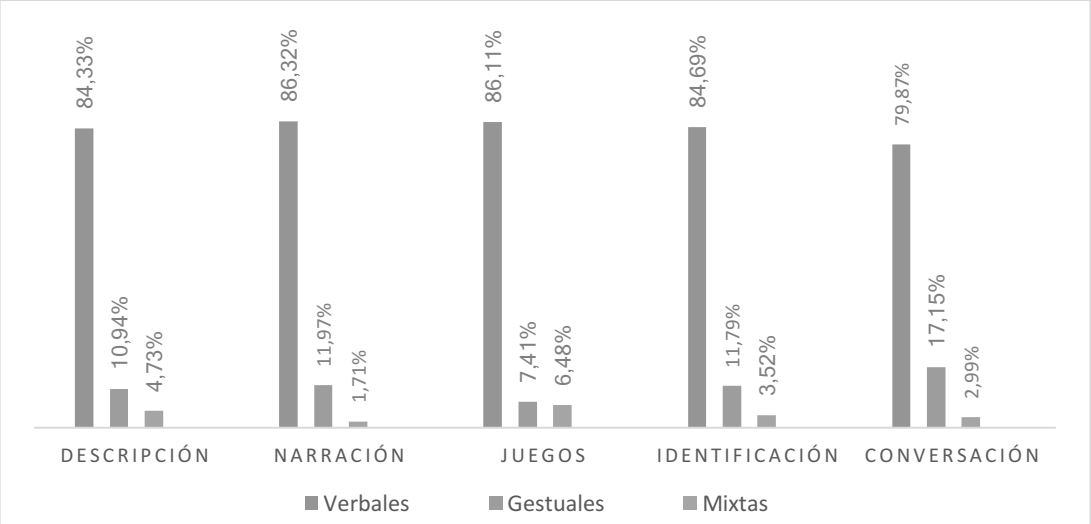
Figura 170. Frecuencias relativas de respuestas formuladas por los niños en las distintas actividades



Del mismo modo, quisimos comprobar qué proporción muestra cada uno de los distintos tipos de respuestas que estos realizaban en los diferentes contextos comunicativos estudiados. En primer lugar, en lo relativo a las respuestas verbales, pese a presentar unos porcentajes de aparición muy similar en todas las actividades, estos son más habituales en los episodios de: 1º) narración, 2º) juegos, 3º) identificación, 4º) descripción y 5º) conversación espontánea. Por su parte, las respuestas gestuales fueron más comunes en las secuencias de: 1º) conversación espontánea, 2º) narraciones, 3º) identificaciones, 4º) descripción y, por último, en los contextos de juegos. Nuevamente, todos los tipos de actividades presentan porcentajes de frecuencias de aparición bastante similares, destacando únicamente los episodios de conversación espontánea, donde las respuestas gestuales muestran un alto porcentaje de aparición.

Finalmente, las respuestas categorizadas como mixtas alcanzan una mayor frecuencia de aparición en los episodios de: 1º) juego, 2º) descripción, 3º) identificación, 4º) conversación espontánea y 5º) narración. Una vez más, los cifras relativas a la cantidad de respuestas mixtas que ocurren en los distintos contextos comunicativos no parecen ser muy dispares. Aun así, destaca el porcentaje de la frecuencia de aparición que estas presentan en las actividades de juegos, ya que es relativamente mayor que aquellas obtenidas en las otras actividades, tal y como indica la información recogida en el siguiente gráfico –figura 171-.

Figura 171. Porcentajes de los tipos de respuestas según modalidad formuladas por los niños en las distintas actividades



Los datos que acabamos de mostrar parecen no reflejar diferencias destacables entre los porcentajes de producción de las respuestas verbales emitidas por los niños en los distintos contextos comunicativos estudiados. Es decir, los porcentajes que representan la cantidad de respuestas verbales realizadas en cada una de las actividades presentan cifras muy semejantes entre ellas, a excepción de los episodios de conversación espontánea, en los que apreciamos un porcentaje ligeramente menor que en el resto de secuencias. Sin embargo, comprobamos que,

precisamente en las secuencias de conversación espontánea, las respuestas gestuales gozan de una mayor presencia cuantitativa, en comparación con los porcentajes de aparición de este tipo de respuesta hallados en el resto de actividades.

Teniendo en cuenta que durante esta clase de episodios los participantes formulan la mayor cantidad de interrogativas totales, tipo de pregunta que por su propia naturaleza -más cerrada y limitada en cuanto a las posibles opciones de respuesta- favorece la producción de una contestación gestual, no es de extrañar que el número de respuestas exclusivamente gestuales sea más elevado en esta clase de actividad. Además, la flexibilidad estructural que caracteriza a los episodios de conversaciones espontáneas también parece ayudar a que se produzca esta circunstancia.

Del mismo modo, las respuestas mixtas resultan ser más abundantes, especialmente, en las actividades de juegos, las descripciones y las identificaciones. Nuevamente, observamos que justamente los contextos mencionados se corresponden con actividades en las que la manipulación manual de objetos –juguetes, libros, láminas, cartas- forma parte de la dinámica interactiva habitual y, al mismo tiempo, son situaciones en las que los niños recurren constantemente al uso de deícticos para indexicalizar las referencia espaciales, temporales, personales y sociales que hallan en su entorno.

Por lo cual, estos datos nos permiten determinar que esta serie de circunstancias pueden propiciar la aparición de respuestas mixtas en las que los hablantes, ya desde edades temprana, recurran a la combinación de recursos semióticos pertenecientes a distintos canales (oral y gestual) que les permita construir mensajes completos basados en la pluralidad y riqueza de los diferentes medios comunicativos que estos tienen a su disposición.

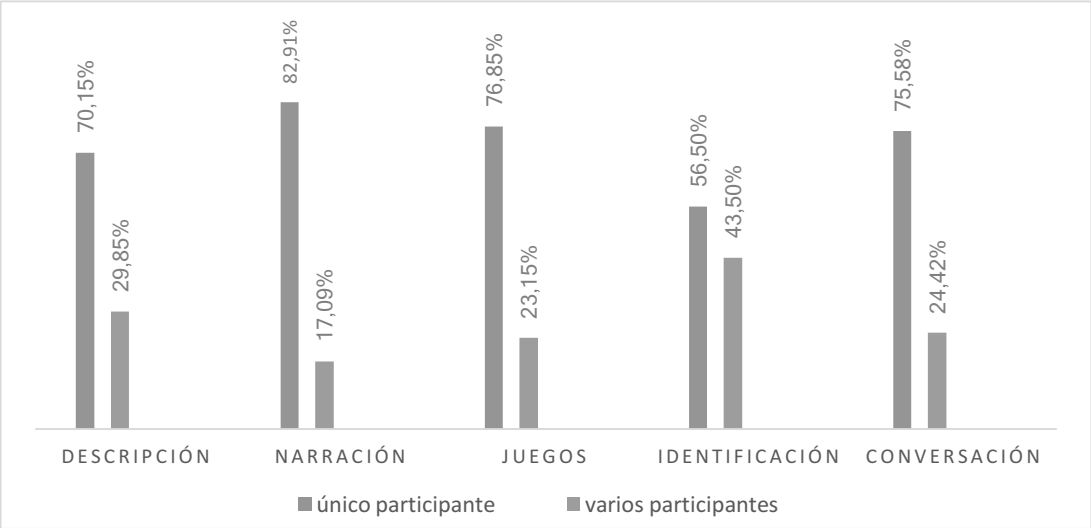
En lo referente a los tipos de respuesta según el número de participantes que contestan a la misma pregunta, comprobamos que las contestaciones en las que solamente respondía un único participante son más habituales en las siguientes actividades –citadas de mayor a menor porcentaje de frecuencia de aparición-: narraciones, juegos, conversación espontánea, descripción y, por último, identificación. Todas ellas muestran cierta equidad en cuanto a las cifras de los porcentajes de aparición que alcanza este tipo de respuesta en cada uno de los contextos comunicativos analizados.

No obstante, la escasa presencia que estas presentan en las sesiones en las que se realizaron tareas de identificación resulta un dato llamativo. Esto se debe a que, en este tipo de actividad, las respuestas en las que interviene un único participante ocupa poco más del 50% del total de respuestas que tienen lugar durante el desarrollo de esas sesiones, mientras que, en el resto de contextos analizados, estas llegaron a superar el 70% de las mismas –ver figura 172-.

Por otra parte, las respuestas en las que más de un participante contesta a la misma pregunta resultan ser más comunes en las actividades de: 1º) identificación, 2º) descripción, 3º) conversación espontánea, 4º) juegos y 5º) narraciones, como se puede apreciar en el siguiente gráfico –ver figura 172-. Una vez más, destaca el hecho de que, en los episodios de identificación, la diferencia cuantitativa existente entre los porcentajes de aparición de ambas

clases de respuestas se encuentra es bastante reducida. Sin embargo, en el resto de actividades, la distancia cuantitativa que hay entre la cantidad de respuestas de ambos tipos está más acentuada.

Figura 172. Porcentajes de los tipos de respuestas formuladas por los niños según el número de participantes que responde a la misma pregunta en las distintas actividades



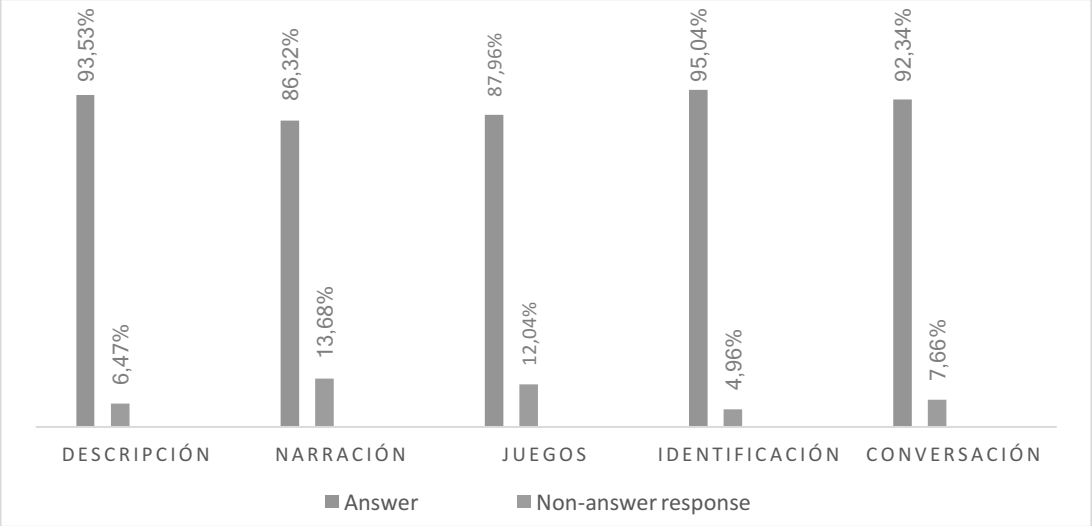
Los resultados que acabamos de presentar evidencian nuevamente aspectos que hemos estado tratando a lo largo de este capítulo. Concretamente, cómo las características propias de cada actividad discursiva afectan de forma directa en los tipos de fenómenos conversacionales que se producen en cada una de ellas. Por un lado, observamos que las respuestas en las que solo contesta un único participante son más abundantes en los contextos donde se desarrollan secuencias de narración, mientras que, aquellas en las que más de un interlocutor se autoselecciona para contestar a la misma pregunta tienen una mayor presencia en los episodios en los que se realizan tareas de identificación.

Teniendo presente que las narraciones que encontramos en la muestra se caracterizan por ser un discurso co-construido en el que el adulto tiene un papel destacado, no es sorprendente que las respuestas emitidas en este contexto no estén tan orientadas a la competición, sino a la colaboración. Por lo cual, una vez que uno de los participantes contestaba a la pregunta, la necesidad de aportar otra contestación dejaba de estar latente, puesto que, la finalidad interactiva consistía en seguir avanzando en el transcurso de la narración de los acontecimientos que constituían la historia que estaba siendo contada.

No obstante, en actividades como las identificaciones, el objetivo de los participantes es proporcionar la respuesta correcta lo antes posible o localizar en las láminas un elemento concreto ante la demanda formulada por el adulto. Como consecuencia, se genera, en estas actividades, un contexto competitivo en los que todos los niños quieren aportar su respuesta y dejar constancia de que ellos también conocen la respuesta y son parte activa de la dinámica de la actividad, aunque otro compañero ya haya contestado a la pregunta.

Finalmente, en lo que atañe a la tipología de respuestas fundamentada en el grado de adecuación informativa de la misma con respecto a la pregunta previa, detectamos que aquellas respuestas categorizadas como *Answer* resultan ser más abundantes en los contextos en los que se desarrollan tareas de: 1º) identificación, 2º) descripción, 3º) conversación espontánea, 4º) juegos y 5º) narración. Por su parte, las respuestas clasificadas como *Non-answer response* son más habituales durante los episodios de: 1º) narración, 2º) juego, 3º) descripciones, 4º) conversación espontánea y 5º) identificación –ver gráfico de la figura 173 para más detalle-.

Figura 173. Porcentajes de los tipos de respuestas formuladas por los niños según su grado de adecuación informativa en las distintas actividades



En esta ocasión, observamos que las respuestas de tipo *Answer* presentan porcentajes de aparición bastante parecidos en todas las actividades analizadas, por lo que los datos no parecen desvelar ninguna diferencia o aspecto llamativo en relación a esta categoría de respuesta. Sin embargo, aquellas contestaciones categorizadas como *Non-answer response*, a pesar de que también muestran una distribución equilibrada en casi todas las actividades, comprobamos que, en los contextos de juego y narración, presentan porcentajes de aparición más elevados que los hallados en el resto de las actividades estudiadas.

Estos resultados nos hacen reflexionar acerca de la siguiente cuestión. El hecho de que aquellas respuestas que completan la estructura formal del par de adyacencia, pero no cumplen las necesidades informativas demandadas en la pregunta, sean más habituales durante las secuencias de narración y juego puede deberse a que estas actividades no se caracterizan por fomentar la competición entre los niños a la hora de aportar la respuesta correcta. Por lo contrario, el tipo de discurso propio de estos contextos se caracteriza por ser colaborativo y por reducir la distancia jerárquica existente entre los distintos tipos de participantes –niños y adultos-.

Esta circunstancia contrasta con lo que ocurre en actividades como las identificaciones o las descripciones, en las que las respuestas que sí cumplen con los requisitos informativos demandados en la pregunta –*Answer*- alcanzan un alto porcentaje de aparición. Estos datos nos hacen considerar que la posible razón por la cual esto se produzca es el propio objetivo de la dinámica interaccional de estas tareas, ya que este consiste precisamente en que los niños ofrezcan la respuesta correcta a la pregunta que les dirigía el adulto y ganen así la "competición" al resto de sus compañeros.

7.3 Consideraciones finales

A lo largo de este capítulo hemos podido observar cómo los niños de la muestra participan de forma activa en la co-construcción de la estructura dialógica de la conversación a través de la colaboración mutua con sus interlocutores en la creación de las intervenciones y a la hora de completar pares de adyacencia. Estos datos nos hacen reflexionar acerca del grado de competencia conversacional que muestran los niños desde edades tempranas y las habilidades interaccionales que despliegan como miembros socio-comunicativos competentes, a pesar de su temprana edad.

En primer lugar, el alto porcentaje de aparición de turnos conectados y relacionados evidencia la competencia metalingüística (Jaworski, Coupland y Galaisinski, 2004) que los niños poseen cuando son capaces de identificar que el mensaje del turno previo, que ha sido iniciado por un adulto u otro niño, necesita ser completado a nivel sintáctico, semántico y/o pragmático.

Por una parte, el dato de que los turnos conectados disminuyen conforme los niños van aumentando de edad pone en evidencia la evolución discursiva que estos van experimentando a lo largo de los años, pasando así de una mayor presencia de turnos colaborativos compuestos por dos o más hablantes a un discurso mucho más autónomo y conectado en edades más avanzadas.

Del mismo modo, el hecho de que los turnos relacionados aumenten en las últimas franjas de edad analizadas y presenten una presencia escasa en la primera etapa, muestra cómo los niños van adquiriendo un mayor conocimiento lingüístico que les permite crear turnos relacionados en los que añaden contenido semántico nuevo al mensaje emitido en el turno anterior mediante una estructura gramatical compleja como, por ejemplo, una subordinada que encaja gramaticalmente a la perfección en el enunciado previo. Esto nos permite determinar que los niños desarrollan habilidades conversacionales que les posibilita el poder co-construir el discurso, pero no solo desde la necesidad de acabar un enunciado incompleto, sino también desde la capacidad de añadir información nueva relacionada con el mensaje anterior para aportar contenido semántico y pragmático adicional a la conversación.

Además, otro dato que demuestra la competencia conversacional de los niños que hemos estudiado es el contexto en el que se originan los turnos conectados que muestran una estructura de enunciado asertivo. Como hemos podido comprobar, este tipo de turno colaborativo ocurre

mayoritariamente –en el 67,86% de los casos- una vez que el hablante que está emitiendo el turno "A" se auto-interrumpe y provoca un espacio de transición adecuado para que el segundo hablante se autoseleccione y complete el enunciado que había comenzado otro interlocutor en la intervención anterior.

Esta situación pone de manifiesto el conocimiento, por parte de los niños, de las reglas que rigen el sistema de toma de turnos y, además, refleja el eficaz uso que los niños hacen de la co-construcción de la interacción -entendido este como un proceso colaborativo y no competitivo-. Esta reflexión se fundamenta en el hecho de que, cuando esta acción se produce como fruto de un solapamiento solo llega a representar el 10,71% de la producción total de ocurrencias de los turnos conectados.

Por otra parte, en cuanto a la co-construcción de la estructura dialógica de la interacción mediante la producción de pares de adyacencia pregunta-respuesta, hemos obtenido una serie de datos llamativos que apuntan en la misma dirección. La diferencia cuantitativa existente entre la cantidad de preguntas emitidas por los adultos y la escasa proporción de las mismas formulada por los niños, es producto de la propia naturaleza de los datos con los que trabajamos. Es decir, dado que partimos del uso de conversaciones asimétricas –entre niños y adultos- resulta habitual que los adultos sean los que coordinen y lideren la conversación a través de recursos como las preguntas.

No obstante, observamos que, en lo que concierne a las interrogantes formuladas por los niños, estas son, en su mayoría –en el 69,53% de casos-, interrogativas parciales y, de acuerdo con la clasificación basada la finalidad pragmática de las mismas, las más abundantes son las preguntas informativas -llegando a representar el 89,44%-. Este dato nos hace valorar el papel de los niños en la co-construcción de la interacción, puesto que la alta frecuencia de aparición de este tipo de preguntas apunta a que los niños buscan, mediante el uso de este recurso, aumentar su conocimiento del mundo que le rodea, especialmente, en las primeras etapas de su desarrollo.

De igual manera, la mayoría de estas interrogativas emitidas por los niños se corresponden con intervenciones que presentan una relación temática y muestran una dependencia contextual con el tópico discursivo del turno anterior. Esto se produce en mayor media cuando la edad de los niños que protagonizan este fenómeno se encuentra en el periodo de edad que abarca de los 2;06 a los 3;05 años. Este resultado nos permite señalar que los niños de estas edades muestran una tendencia hacia la co-construcción discursiva en la que, mayoritariamente, continúan, de forma colaborativa, con el desarrollo de la misma línea temática que está siendo tratada en este instante de la interacción y muestran una preferencia menor por introducir un tópico discursivo nuevo.

Además, también pudimos observar que los niños de la muestra realizan un alto porcentaje de segundas partes de pares de adyacencia pregunta-respuesta, en comparación con el bajo número de producciones que identificamos como primeras partes del par que son formuladas por los participantes infantiles. Este dato parece demostrar cuál es, principalmente, el papel que

tienen los niños en las interacciones asimétricas, como algunas de las incluidas en la muestra. Esto se debe a que, mientras los adultos son los encargados de aportar las primeras partes iniciativas, los niños son los que ofrecen las segundas partes reactivas.

En otras palabras, los niños no son los encargados de liderar la conversación, como sí lo hacen los adultos que participan en la interacción, pero, al mismo tiempo, esta situación también evidencia el hecho de que estos participan de forma colaborativa en la co-construcción de la interacción aportando las respuestas necesarias para que la conversación avance y se desarrolle de forma efectiva.

Otro dato que pone de manifiesto esta actitud cooperativa de los niños a la hora de colaborar en la construcción de la estructura dialógica de la conversación, como miembros sociales comunicativamente competentes a pesar de su temprana edad, es el resultado obtenido en relación a la cantidad de respuestas categorizadas como *Non-answer response*. Si prestamos atención a este dato, observaremos que la mayoría de las respuestas aportadas por los niños cumplen con la máxima de relevancia conversacional, ya que el contenido de la respuesta cubre las necesidades informativas demandadas en la pregunta que les ha dirigido su interlocutor.

Por lo tanto, el grado de cooperación que muestran los niños es bastante significativo. De hecho, estos no solo contestan a las preguntas de forma cooperativa y eficaz, sino que también, cuando desconocen la respuesta a una pregunta, emiten, en varias ocasiones, una segunda parte del par de tipo *Non-answer response*, la cual no cubre las necesidades informativas solicitadas en la interrogativa, pero sí completan la configuración estructural imprescindible para continuar con la conversación. Es decir, ante la emisión de una primera parte del par, por parte de un interlocutor, los niños aportan la segunda parte esperada y completan así la estructura dialógica prototípica de los pares de adyacencia.

Del mismo modo, el hecho de que ante la mayoría de las preguntas que los niños contestan solo responda un único participante, a pesar de que nos encontramos en contextos conversacionales multiparty y que, muchas veces, las preguntas que les dirigían son preguntas abiertas que no iban destinadas a ningún interlocutor en concreto, parece evidenciar un conocimiento de las normas que rigen el sistema de toma de turnos y una actitud cooperativa ante el desarrollo de la dinámica interacción por parte de los niños.

No obstante, también es cierto que, en los resultados obtenidos en la segunda franja de edad analizada –de los 3;06 a los 4;05 años- la situación a este respecto varía. Aunque siguen siendo mayoritarias las respuestas producidas por un único hablante, las respuestas múltiples doblan su porcentaje de aparición en esta segunda etapa, llegando casi a equipararse con las situaciones de respuestas en las que contesta solo un participante. Este hecho puede estar relacionado con que, a medida que los niños van aumentando su edad, estos también son más conscientes de los contextos competición propios de ciertas actividades como algunas de las que se llevaron a cabo en la recogida de datos -tareas de identificación-. Precisamente, estas son los tipos de actividades en las que este tipo de respuesta presenta una mayor presencia.

Finalmente, en lo que concierne a lo que aportan los datos analizados en relación a la co-construcción de la interacción en las distintas actividades que hemos estudiado, consideramos significativo el siguiente hecho. Los resultados relativos al análisis de los pares de adyacencia y los diferentes tipos de turnos colaborativos ponen de manifiesto que el contexto comunicativo en el cual encontramos un mayor número de evidencias de una actitud cooperativa y del papel activo de los niños como co-constructores de la estructura dialógica son las actividades en la que se llevan a cabo tareas de narración de cuentos, historias, etcétera.

Esto queda evidenciado en el hecho de que, precisamente durante los episodios de narración, es cuando los niños emiten una mayor cantidad de turnos relacionados, formulan el mayor porcentaje de preguntas y las respuestas que ofrecen son, en su mayoría, turnos que continúan con el tópico discursivo tratado en los turnos previos. Además, las respuestas en las que solo interviene un único participante y las categorizadas como *Non-answer reponse* también resultan ser más abundantes en los contextos de narración.

Estos resultados nos permiten concluir que, como es de esperar, al estar ante conversaciones en las que participan niños en edad temprana que poseen un repertorio verbal aún en desarrollo, no es de extrañar que el discurso co-construido tenga una mayor presencia en actividades como las narraciones. Esto se debe a que, especialmente en las primeras etapas del desarrollo infantil, este tipo de discurso es principalmente co-construido entre adultos y niños, ya que, para encontrar un discurso conectado y autónomo por parte de los niños, tenemos que esperar a franjas de edad más avanzadas en las que el repertorio verbal de los mismos sea más amplio y variado.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

CONCLUSIONES

La presente tesis doctoral culmina con la exposición de las conclusiones generales a las que hemos llegado tras la realización del microanálisis cualitativo y cuantitativo de las 30 transcripciones -y las respectivas grabaciones audiovisuales- que hemos examinado. En ellas, se recoge un conjunto de interacciones en las que intervienen 5 adultos y un total de 33 participantes infantiles -18 niños y 15 niñas-, hablantes de castellano y de gallego, con edades comprendidas entre los 2;06 y los 4;05 años.

Consideramos que los resultados obtenidos nos han permitido dar respuestas a todos los objetivos específicos y a las preguntas de investigación que hemos planteado. En otras palabras, conseguimos diseñar una panorámica general de cómo los niños que conforman la muestra gestionan su participación y negocian sus roles conversacionales en interacciones multiparty de naturaleza simétrica (niños-niños) y asimétrica (niños-adultos).

De hecho, con el propósito de concluir el trabajo y como balance final de los datos expuestos en el mismo, presentaremos los principales hallazgos derivado del análisis del sistema de toma de turnos infantil que hemos realizado. Para ello, atenderemos a cada uno de los objetivos y preguntas iniciales presentadas en la introducción de esta investigación.

> Objetivo 1: Identificar y describir los fenómenos derivados de la toma de turnos en conversaciones en las que participan niños en edad temprana con iguales y adultos.
>
> ¿Qué fenómenos conversacionales se producen durante la toma de turnos de las interacciones que encontramos en nuestros datos?, ¿Qué características muestran los fenómenos localizados y en qué contextos tienen lugar?

Los resultados recopilados en los capítulos 6 y 7 nos permiten contestar a esta serie de preguntas y al primer objetivo de nuestra investigación. A lo largo de estos apartados, hemos identificado fenómenos conversacionales que describiremos en los siguientes párrafos. Por una parte, detectamos fenómenos derivados de la negociación y gestión de la participación infantil en la conversación, es decir, casos de episodios de habla simultánea, relanzamientos y secuencias de rectificación relacionadas con problemas de comprensión comunicativa –reparaciones, aclaraciones y malentendidos-. Por otra parte, encontramos fenómenos verbales derivados de la co-construcción de la interacción y el discurso colaborativo: los turnos co-construidos –turnos relacionados y conectados- y los pares de adyacencia pregunta-respuesta.

En lo que concierne a las características observadas en cada uno de ellos, apreciamos que los episodios de habla simultánea se caracterizan por presentar una mayor frecuencia de aparición cuando un participante infantil es la persona que solapa la intervención de un adulto

y no al contrario ni tampoco cuando este fenómeno ocurre entre iguales –niños y niños-. Asimismo, los episodios de habla simultánea protagonizados por los niños de la muestra son de dos tipos: a) solapamientos competitivos y b) solapamientos colaborativos.

También observamos que los episodios de habla simultánea se producen en dos contextos diferentes: a) a través de la selección simultánea de dos hablantes en un mismo LRT –solapamientos totales- y b) mediante la autoselección de un segundo hablante una vez que el primero ha iniciado su intervención y se encuentra todavía emitiendo su turno verbal –solapamientos parciales-.

Los solapamientos de carácter competitivo son la clase de episodio de habla simultánea mayoritaria y se caracteriza por tener lugar, principalmente, a través de la autoselección simultánea de dos o más hablantes en un mismo LRT cuando los niños son los interlocutores implicados. Sin embargo, en los casos en los que el episodio de habla simultánea es protagonizado por un niño y un adulto, los solapamientos de tipo parcial muestran una presencia ligeramente más abundante.

En segundo lugar, los relanzamientos que hallamos en la muestra evidencian que el uso de este fenómeno conversacional es más común en niños que en adultos. Así, la gran mayoría de los relanzamientos realizados por los participantes infantiles se dirigen a interlocutores adultos. De hecho, más de la mitad del total de relanzamientos producidos por niños obtuvieron respuesta por parte de su interlocutor, de manera que son relanzamientos efectivos y se emiten sin ningún tipo de reformulación o modificación léxica ni sintáctica. Además, ante los relanzamientos que los interlocutores adultos les dirigen, los niños responden en más del 75% de los casos en todas las franjas de edad estudiadas.

En tercer lugar, las secuencias de rectificación derivadas de los problemas de comprensión muestran que los niños emiten un mayor número de episodios de reparación que los adultos. Encontramos, así pues, tres clases: a) hetero-reparaciones iniciadas por otro participante infantil –casi la mitad de los casos-, b) auto-reparaciones hetero-iniciadas por otro interlocutor –alrededor de la otra mitad de los casos restante- y c) auto-reparaciones auto-iniciadas por el propio niño –la menor parte de los ejemplos-.

En lo referente a las secuencias de aclaración en las que los niños solicitan a su interlocutor una clarificación de la emisión previa, apreciamos que, alrededor del 75% de las mismas, obtienen respuesta por parte del interlocutor, es decir, fueron efectivas. Por su parte, los niños responden también al 93,24% de las peticiones de aclaración que les dirigen los participantes adultos. Por último, las secuencias de malentendido, en las que los niños solventan el conflicto comunicativo causado por la interpretación errónea del mensaje que hace su interlocutor, parecen ser las menos frecuentes.

En cuanto a los turnos co-construidos que identificamos en la muestra, se presenta la siguiente tipología: a) turnos conectados y b) turnos relacionados. Los primeros representan más del 75% del total de casos. Dentro de los turnos conectados, a su vez, encontramos dos clases, cuya distribución es similar:

a) los turnos colaborativos con estructura de enunciado asertivo: estos de caracterizan por aparecer mayoritariamente en contextos en los que el primer hablante auto-interrumpe su turno sin completar el mensaje. Esta clase de turno alcanza una frecuencia de aparición ligeramente inferior al 50% de los ejemplos de turnos conectados que hemos encontrado.

b) los turnos colaborativos con estructura de par de adyacencia pregunta-respuesta: estos representan un poco más de la mitad de los casos identificados dentro de esta tipología. Se producen mayoritariamente en contextos en los que un hablante dirige una pregunta a su interlocutor y, ante la falta de contestación o la emisión de una respuesta que no cumple las expectativas informativas esperadas, el hablante "A" vuelve a formular el turno. En esta nueva repetición del turno, el hablante "A" emite una vez más la pregunta y proporciona, al mismo tiempo, parte de la respuesta esperada, dejando así el mensaje incompleto a la espera de que el interlocutor "B" finalice el turno.

En lo pertinente a los turnos relacionados, hemos hallado dos categorías distintas: a) las ampliaciones del turno previo que añaden contenido semántico nuevo al mensaje y b) las repeticiones del turno previo con reformulación. En estos casos, los ejemplos del primer tipo son ligeramente más frecuentes, llegando a representar el 55% del total de los turnos relacionados emitidos por los niños.

Finalmente, los pares de adyacencia en los que los niños formulan las primeras partes del par se caracterizan por presentar las siguientes peculiaridades. En primer lugar, atendiendo a la forma gramatical de la pregunta, hallamos interrogativas directas e indirectas, representando las primeras casi el 100% del conjunto de casos identificados. Dentro de este tipo de fenómeno, observamos preguntas parciales, totales y disyuntivas, citadas de mayor a menor porcentaje de aparición en la muestra.

En lo que respecta a la relación temática de la pregunta con el tópico discursivo de la conversación, detectamos que la mayoría de las interrogativas producidas por los niños son preguntas que continúan con el mismo tema y que, además, presentan dependencia contextual con los turnos previos. No obstante, también encontramos ejemplos de preguntas que no muestran esta dependencia contextual, pero que sí siguen con la misma línea temática discursiva. Asimismo, aunque en menor medida, observamos casos de preguntas que introducen un cambio de tópico en la conversación.

En cuanto a la finalidad pragmática de las preguntas iniciadas por los niños, detectamos 3 clases: a) informativas, b) regulativas y c) socio-comunicativas. Las preguntas informativas representan casi el 90% de los ejemplos identificados.

Por otro lado, en lo que concierne a las segundas partes del par –las respuestas- formuladas por los niños, hemos observado las siguientes características: las respuestas son emitidas en tres modalidades distintas: a) verbal, b) gestual y c) mixta. Las respuestas verbales representan alrededor del 83%, las gestuales en torno al 13% y las mixtas se corresponden con la tipología minoritaria -3,60%-

Con respecto al grado de adecuación informativa de la respuesta, en relación a la información demandada en la pregunta, comprobamos que ocurren dos variantes distintas: a) contestaciones que no cubren la demanda informativa solicitada en la pregunta y b) respuestas que sí cumplen con este requerimiento. El primer supuesto solo tiene lugar en un 6,90% de los casos. Además, también hemos observado que, en las interacciones de múltiples participantes -como las que conforman la muestra-, la tendencia mayoritaria es que, ante una pregunta general, responda un único participante y no varios a la vez o de forma consecutiva a la misma pregunta.

Por último, con la finalidad de contestar a en qué situaciones se producían los fenómenos verbales que acabamos de mencionar, concluimos que, atendiendo a la clasificación de los distintos contextos comunicativos que hemos etiquetado en las transcripciones -capítulo 4: apartado 4.2.3.2.2-, observamos que los episodios de habla simultánea tienen lugar durante las 5 clases de actividades que analizamos –conversación, narración, descripción, identificación y juego-. Por su parte, los relanzamientos también ocurren en todos los contextos comunicativos examinados.

Sin embargo, las distintas clases de secuencias de rectificación –reparaciones, aclaraciones y secuencias de malentendidos-, los distintos subtipos de turnos co-construidos y las diferentes tipologías de las primeras y segundas partes de los pares de adyacencia pregunta-respuesta formulados por los niños no se han podido identificar en todas las actividades analizadas, como veremos a continuación –objetivo 2-.

> Objetivo 2: Analizar los fenómenos encontrados en relación a los distintos contextos comunicativos en los que se producen y determinar si hay diferencias cuantitativas y cualitativas según los diferentes tipos de actividades que analizamos.
>
> ¿Qué similitudes y diferencias presentan los fenómenos derivados de la toma de turnos conversacional en los diversos contextos comunicativos que se recogen en los datos?

Tras analizar los datos expuestos en los apartados 6.1.4.6; 6.2.4.6; 6.3.4.6; 7.1.2.5 y 7.2.4.6, de los capítulos 6 y 7, podemos concluir que sí existen diferencias en los diversos fenómenos conversacionales estudiados en relación al tipo de actividad en el que se producen. Por lo tanto, consideramos que las características propias de cada una de las actividades discursivas que fueron analizadas influyen en el modo en el que se gestiona la toma de turnos y, por tanto, en los distintos fenómenos conversacionales que surgen de ellas, tal y como defienden Sacks, Schegloff y Jefferson (1974).

En primer lugar, en cuanto a los episodios de habla simultánea en los que los niños solapan la intervención verbal de su interlocutor, observamos que los contextos

comunicativos que presentan una mayor cantidad de casos con estas características son las actividades de identificación. A su vez, cuando es un adulto quien inicia el solapamiento, los solapamientos se producen mayoritariamente durante las secuencias de narración. De igual modo, las situaciones en las que los niños solapan con mayor frecuencia el turno verbal de un igual son aquellas en las que se desarrollan tareas de identificación. En cambio, cuando la intervención verbal que el niño solapa es la emitida por un adulto, esto ocurre de forma más abundante en las secuencias de narración.

Estos resultados nos invitan a concluir que la dinámica interaccional característica de cada uno de los diferentes tipos de actividades estudiados -el papel de los distintos participantes, el tema tratado y las tareas llevadas a cabo en ellas- sí influye, en cierto grado, en la naturaleza y la cantidad de los episodios de habla simultánea que se producen en las mismas.

Las peculiaridades propias de los contextos competitivos, como las actividades de identificación, en las que los adultos realizan preguntas y los niños son los responsables de proporcionar una respuesta, repercuten en la alta cantidad de solapamientos encontrados. Esto puede deberse a que, en las situaciones competitivas de este tipo, los niños "rivalizan" por ser los primeros en introducir su turno, a través del cual ofrecen la respuesta esperada por el adulto, circunstancia que favorece la presencia de esta estrategia verbal.

Consideramos que esta situación no se produce por un desconocimiento de las reglas que rigen la toma de turnos conversacional por parte de los niños, sino, más bien, creemos que es utilizada por los mismos como estrategia interactiva a la hora de conseguir su objetivo comunicativo -ser el primero en responder a la pregunta del adulto-. Así pues, pensamos que, si fuese por esa razón, la cantidad de casos de habla simultánea sería probablemente mucho más abundantes en general. Incluso, probablemente, no se observarían diferencias cuantitativas a este respecto en los contextos examinados.

Al mismo tiempo, el hecho de que las secuencias de narración son los contextos en los que los adultos solapan con mayor habitualidad a los niños evidencia también cómo las características propias de cada actividad discursiva afectan directamente a los fenómenos conversacionales que ocurren en ella. Así, en estos contextos, el adulto toma la iniciativa de forma recurrente cuando interactúa con niños que co-construyen la narración con el adulto, especialmente en etapas tempranas.

Por otra parte, los relanzamientos formulados por los niños resultan ser más frecuentes en los contextos en los que se llevan a cabo tareas de narración, seguidos de las actividades de identificaciones y las de conversación espontánea.

Además, cuando los niños dirigen a un igual el turno que han relanzado, lo hacen, únicamente, durante las actividades de narración, conversación espontánea y, con un bajo porcentaje de aparición, en los juegos. No obstante, cuando los relanzamientos van dirigidos a un participante adulto, apreciamos que estos se producen en todas las clases

de actividades estudiadas y muestran un mayor índice de aparición si los comparamos con los resultados obtenidos en los casos en los que este participante es un igual –otro niño-.

Estos datos pueden deberse a que la distancia jerárquica que existe en las interacciones entre adultos y niños, al igual que los roles participativos propios de esta clase de conversación, no son tan estáticos, ni están tan definidos en actividades como narraciones o conversaciones espontáneas. Sin embargo, esta situación sí se produce en otros contextos comunicativos -las descripciones o las identificaciones- en los que los adultos son casi siempre los encargados de realizar las preguntas o dar instrucciones a los niños sobre la actividad realizada.

Asimismo, durante los episodios de narración y conversación espontánea, los roles participativos son mucho más dinámicos y el discurso se co-construye entre niños y adultos de forma más equitativa y colaborativa. De este modo, esta serie de circunstancias podría propiciar que, en estos tipos de actividades, los relanzamientos no estén dirigidos exclusivamente a adultos, sino también a los niños que participan en la interacción.

Así, el hecho de que los datos de los tipos de actividades en las que los niños realizan un mayor número de relanzamientos coincidan con aquellos contextos comunicativos en los que los adultos producen una mayor cantidad de episodios de habla simultánea nos lleva a intuir que, posiblemente, exista una relación de causa y efecto entre la cantidad de relanzamientos que los niños formulan y la cantidad de episodios de habla simultánea que los adultos protagonizan en estas situaciones.

Como podemos comprobar en los datos, la ausencia de respuesta que provocaba el relanzamiento del turno verbal anterior está motivada por la existencia de episodios de habla simultánea que imposibilitan que el intercambio comunicativo se desarrolle con total fluidez, pudiendo propiciar así que los niños relancen nuevamente una pregunta con la finalidad de obtener la segunda parte del par esperada.

Por otra parte, en lo que respecta a los tipos de reparaciones formuladas por los niños, observamos que solo encontramos casos de auto-reparaciones auto-iniciadas en los contextos de conversación espontánea. Por su parte, las auto-reparaciones hetero-iniciadas son más comunes en los episodios de descripción e identificación, mientras que las hetero-reparaciones hetero-iniciadas lo son en las narraciones.

Apoyando nuestra teoría de que las características intrínsecas de cada actividad propicia o no la aparición de un determinado tipo de fenómeno comunicativo. Las auto-reparaciones iniciadas por otro hablante resultan ser más comunes en las mismas actividades en las que los adultos formulan una mayor cantidad de preguntas, es decir, en aquellos contextos que presentan una estructura dialógica entre participantes mucho más rígida. Nos referimos a situaciones en las que los adultos son los que lideran en mayor medida la actividad, mediante la realización de preguntas. Con ello, los adultos pretenden elicitar la participación de los niños a través de las tareas de descripción de láminas,

identificación de objetos o preguntas espontáneas que fomentan la intervención de los niños en la conversación.

Por esta serie de razones, podemos considerar que las características propias de estos tipos de contextos favorecen la aparición de una mayor cantidad de auto-reparaciones en las que no es un niño la persona que identifica el foco del conflicto comunicativo, sino que es un adulto quien lo hace. Esto es coherente con su papel de líder del intercambio comunicativo en dichas situaciones.

Conviene señalar, además, que el 100% de las secuencias de rectificación que tienen lugar en los episodios de narración son casos de hetero-reparaciones directas realizadas por los niños. Nuestros datos nos invitan a pensar que esta circunstancia puede deberse a que, durante esta clase de actividad, el tipo de discurso predominante en las interacciones que analizamos son las narraciones co-construidas entre iguales y entre niños y adultos.

El hecho de que este tipo de actividad facilite la cooperación entre participantes a la hora de co-construir el desarrollo del tópico discursivo hace que el acto de realizar una hetero-reparación directa no se convierta en una posible amenaza a la imagen pública del interlocutor dado que el discurso se construye a través de la colaboración mutua entre interlocutores y no mediante la competición, como sí ocurre en otros contextos –identificación-.

En lo que se refiere a los turnos co-construidos, los turnos colaborativos con estructura de enunciado asertivo se muestran mayoritarios en las actividades de identificación, conversación y narración, mientras que los que presentan una estructura propia de un par pregunta-respuesta son más comunes en los contextos de descripción, conversación e identificación.

Estos datos permiten determinar cómo influye la dinámica interactiva de cada una de las actividades analizadas en los fenómenos discursivos que se producen en las mismas. Así, observamos que los contextos en los que hallamos más casos de turnos conectados con estructura de enunciado asertivo son los episodios de identificación, conversación espontánea y narración.

Si tenemos en cuenta que precisamente estos tipos de actividades parecen ser aquellos contextos en los que los niños formulan un alto porcentaje de enunciados asertivos como respuesta a las preguntas que les dirigen los adultos y que, además, durante las tareas de identificación y conversación también se produce el mayor número de respuestas múltiples emitidas por parte de varios participantes infantiles, no es de extrañar que los turnos asertivos co-construidos tengan una presencia bastante elevada en estos casos.

Del mismo modo, no resulta sorprendente que el tercer tipo de actividad en el que este fenómeno es más habitual sean las narraciones, puesto que, como hemos mencionado previamente el discurso co-construido es habitual dentro de esta clase de episodios, especialmente, en aquellas que se producen durante las primeras etapas del desarrollo.

En lo que concierne a los turnos conectados que presentan una estructura de par pregunta-respuesta, también observamos una relación directa entre la aparición de este tipo de fenómeno discursivo y la naturaleza de la dinámica interaccional que caracteriza las actividades en las que

su presencia resulta más abundante. Esto se debe a que, en los episodios de descripción, conversación espontánea e identificación, las investigadoras emiten el mayor número de preguntas dirigidas a los niños. Es decir, esto ocurre en contextos en los que los adultos parecen querer fomentar la participación de los niños a través del uso de recursos como las construcciones interrogativas.

Finalmente, en cuanto a los pares de adyacencia pregunta-respuesta, basándonos en la clasificación que atiende a la finalidad pragmática de las preguntas, hemos observado que los niños emiten un porcentaje de preguntas informativas bastante similar en casi todos los contextos comunicativos. La excepción la constituyen los episodios de juego. Por su parte, la producción de preguntas regulativas iniciadas por los niños, la encontramos únicamente en las actividades de conversación espontánea, juego e identificación, mientras que las preguntas socio-comunicativas solo aparecen en los contextos de juegos, conversación y descripción –citados todos estos de mayor a menor porcentaje de aparición-.

Tras lo analizado, los resultados sugieren que, si tenemos presente que la función de las preguntas informativas es obtener información sobre el entorno del hablante no resulta llamativo que este tipo de fenómeno alcance un alto índice de aparición en casi todos los contextos examinados.

No obstante, no ocurre lo mismo con las preguntas regulativas y las socio-comunicativas, ya que estas son más abundantes en los episodios de juegos y de conversación espontánea. Así, si pensamos en las particularidades propias de los episodios de juegos y conversación espontánea, en los que la distancia jerárquica característica de la relación asimétrica existente entre niños y adultos parece difuminarse, los tópicos discursivos son más variados y dinámicos y los roles de hablante y oyente son más cambiantes, es previsible que sean precisamente estas actividades en las que los niños formulen una mayor cantidad de preguntas de esta tipología. Esto puede estar relacionado con que la función comunicativa de estas clases de preguntas no es simplemente obtener información del entorno, sino incidir sobre el comportamiento del interlocutor y mantener el canal comunicativo abierto.

> Objetivo 3: Verificar si existen o no diferencias en la frecuencia de aparición de los fenómenos analizados en las distintas franjas de edad estudiadas.
>
> ¿Existen divergencias entre los distintos periodos de edad examinados en torno a los aspectos que hemos mencionado previamente? ¿Qué observamos en cada uno de los estadios de edad analizados en relación a los fenómenos que hemos investigado?

Los datos expuestos en los capítulos 6 y 7 –apartados: 6.11; 6.1.3; 6.2.1; 6.2.2.1; 6.2.2.2; 6.3.1.2.2; 6.3.2.1; 6.3.2.2; 6.3.3.2; 7.1.1; 7.1.1.1; 7.1.1.2; 7.1.1.3; 7.1.1.4; 7.2.3.2 y 7.2.3.3- nos han permitido concluir que en algunos fenómenos conversacionales estudiados sí observamos

diferencias en los distintos estadios de edad que examinamos. Estas diferencias están motivadas por los diversos grados de competencia conversacional y desarrollo socio-comunicativo que los niños poseen en distintas franjas de edad. A continuación, abordaremos cada uno de ellos con la intención de poder ofrecer conclusiones más específicas.

En primer lugar, en cuanto a los episodios de habla simultánea protagonizados por los niños de la muestra, los resultados prueban que estos presentan una mayor tendencia a solapar las emisiones verbales producidas por los adultos cuando se hallan en etapas más tempranas -2;06 a los 2;11-. Sin embargo, a medida que su edad aumenta, los niños realizan menos casos de fenómenos de habla simultánea en los contextos en los que su interlocutor es un adulto.

No obstante, detectamos que ocurre lo contrario cuando el participante, cuyo turno se ve afectado por el turno de otro menor, es también un niño. Es decir, en estas situaciones, apreciamos que, mientras mayor resulta ser la edad del participante infantil implicado, más abundantes son los episodios de solapamiento verbal que se producen entre iguales.

Estos datos justifican que los niños emitan un menor número de turnos en contextos de solapamiento en aquellas situaciones en las que su interlocutor es un adulto. Esto puede relacionarse con la mayor conciencia de la relación de asimetría y jerarquía social existente en el intercambio comunicativo entre niños y adultos.

Además, el tipo de solapamiento que resulta ser más común en las interacciones entre iguales de edades comprendidas entre los 2;06 y los 2;11 años son los solapamientos totales, mientras que los menos frecuentes se corresponden con los solapamientos de tipo parcial. Por su parte, los niños que se encuentran en el tramo de edad que abarca de los 3;00 a los 3;05, de los 3;06 a los 3;11 y de los 4;00 a los 4;05 años producen también una mayor cantidad de solapamientos de tipo total en conversaciones entre iguales. Sin embargo, en los tres últimos grupos de edad mencionados, los solapamientos totales de niños a adultos resultan ser los episodios de habla simultánea menos comunes.

A su vez, el hecho de que los casos de solapamientos totales emitidos por niños y dirigidos a adultos disminuyan a medida que la edad de los primeros aumenta, al mismo tiempo que se incrementan los episodios de este tipo en los que un participante infantil es el interlocutor cuyo turno resulta ser solapado, sugiere que, en estadios más tardíos, los niños comienzan a reconocer e interpretar con mayor exactitud el momento en el que se va a producir un LRT entre turnos.

De hecho, cuando nos encontramos con episodios en los que el interlocutor cuyo turno resulta solapado es un igual, los niños no parecen tener tan presente la rigidez de las reglas conversacionales implícitas en la toma de turnos y se muestran más propensos a autoseleccionarse en aquellas situaciones en las que el derecho al turno de palabra lo tiene otro de sus compañeros.

En segundo lugar, en lo que respecta al fenómeno de relanzamiento, observamos que, aunque en el segundo tramo de edad analizado -3;00 a los 3;05 años- hay un ligero descenso de la producción de los mismos, la tendencia general es ascendente. Es decir, comprobamos que

se produce una mayor cantidad de repeticiones de intervenciones iniciativas producidas por los niños al mismo tiempo que estos van incrementando también su edad.

Estos datos nos invitan a concluir que, a medida que los niños van desarrollando su competencia metapragmática, van también aprendiendo que la dinámica conversacional se construye a través del intercambio dialógico de intervenciones iniciativas y reactivas emitidas por los distintos participantes implicados en el intercambio. Además, los resultados permiten destacar que los niños responden a las intervenciones iniciativas que los adultos repiten tras una ausencia de respuesta en todos los periodos de edad examinados. Aun así, apreciamos que, pese a descender ligeramente el índice de respuestas emitidas por los niños, cuando estos tienen entre 3;06 y 3;11 años, la tendencia general es al alza.

En otros términos, los datos parecen indicar que, mientras mayor es la edad de los niños estudiados, más propensos son a ofrecer una respuesta a los relanzamientos que los adultos les dirigen. Este dato puede ser considerado como una evidencia de que los niños, en la horquilla de edad analizada, conocen ya cómo se organiza la estructura dialógica propia de la conversación.

Así, tras analizar los relanzamientos que los participantes infantiles formulan con o sin algún tipo de modificación, podemos determinar que no encontramos ninguna tendencia clara relacionada con la edad de los niños y la cantidad de relanzamientos con reformulación que estos emiten. Los relanzamientos que no presentaban ninguna clase de modificación parecen ser más abundantes en todas las franjas de edad observadas. Aun así, en los estadios de edad en los que hemos detectamos una menor frecuencia entre ambos tipos de relanzamientos –con modificación y sin modificación- son de los 2;06 a los 2;11 años y de los 3;06 a los 3;11 años.

Por otro lado, los datos relativos a las secuencias de rectificación han puesto de manifiesto los siguientes resultados. En primer lugar, es importante señalar que los dos únicos casos de auto-reparaciones auto-iniciadas fueron producidas por niños de 3;00 años de edad. Por su parte, las auto-reparaciones hetero-iniciadas resultan ser fenómenos más abundantes en el primer tramo de edad analizado -2;06 a los 3;05-. Los resultados reflejan que cuando estos pertenecen al siguiente estadio de edad -de los 3;06 a los 4;05 años- la producción de este fenómeno se reduce casi a la mitad.

Sin embargo, las hetero-reparaciones directas son mucho más frecuentes cuando los niños que las formulan tienen edades que se incluyen en la franja que va de los 3;06 a los 4;05 años y resultan ser mucho menos abundantes cuando estos están en el periodo que abarca de los 2;06 a los 3;05 años.

Estos hechos permiten concluir que la capacidad de auto-reparar o hetero-reparar de forma directa un "error" que pone en riesgo la comprensión mutua en una conversación es una habilidad que requiere de un alto grado de desarrollo de competencia metapragmática, con la cual los niños pueden identificar por ellos mismos un problema comunicativo y solventarlo. Como apuntan los datos, este tipo de competencia no es un rasgo habitual en las primeras etapas, sino que empieza a mostrarse en torno a los 3;00 años de edad.

En segundo lugar, constatamos que, mientras menor es la edad de los niños, mayor es la propensión de estos a formular preguntas que constituyen peticiones de aclaración cuando se produce una recepción dudosa o problemática del enunciado emitido previamente por el interlocutor. El hecho de que los niños realicen un mayor número de peticiones de aclaración mientras menor es su edad, puede estar vinculado al grado de conocimiento del mundo que poseen en las primeras etapas de su desarrollo social. Por último, en lo relativo a las secuencias de malentendidos, no hemos obtenido datos suficientes como para establecer diferencias cuantitativas relacionadas con la edad de los niños que las formulan.

En lo que respecta a las unidades del discurso co-construido, hallamos los siguientes datos. En primer lugar, los niños casi no realizan turnos relacionados cuando tienen edades que oscilan entre los 2;06 y los 2;11 años. La gran mayoría de los turnos co-construidos que emiten pertenecen a la categoría de turnos conectados.

No obstante, en los tramos posteriores, la cantidad de turnos relacionados que son producidos por los niños se incrementa de manera gradual, llegando incluso a dispararse, cuando estos se encuentran en el periodo de edad que abarca desde los 3;00 a los 3;05 años. En esta etapa, observamos que la producción de ambas clases de turnos co-construidos se presenta bastante igualada.

Asimismo, si nos fijamos en las dos últimas horquillas de edad estudiadas –de los 3;06 a los 3;11 y de los 4;00 a los 4:05 años, podremos verificar que continúa existiendo un incremento exponencial de la cantidad de turnos relacionados en relación a lo que ocurre en el primer estadio de edad. Este hecho evidencia la ausencia de conocimiento compartido entre niños y adultos, característico de las primeras fases del desarrollo infantil.

A su vez, el dato de que la producción de turnos relacionados asciende mientras mayor es la edad de los niños que los realizan nos invita a concluir que, para que esto se produzca, los niños no solo deben saber cómo funciona la estructura cooperativa de la conversación, sino que también deben manejar ciertas estructuras sintácticas como, por ejemplo, estructuras subordinadas que les permitan incrustar de forma óptima -a nivel léxico, pragmático y gramatical- un enunciado nuevo en el enunciado formulado previamente por otro hablante.

Además, dentro de los subtipos de turnos conectados comprobamos que, a medida que aumenta la edad de los sujetos analizados, la cantidad de turnos colaborativos que presentan una estructura de enunciado asertivo aumenta. Sin embargo, los turnos caracterizados por tener una estructura de par pregunta-respuesta disminuyen mientras mayor es la edad de los niños que los producen, a excepción de la última franja de edad analizada –de los 4;00 a los 4;05 años- en la cual la cantidad de esta clase de turno vuelve a menguar si la comparamos con las cifras de las dos etapas anteriores. Este hecho puede estar vinculado con lo que acabamos de explicar en los párrafos anteriores al respecto de la competencia metapragmática que los niños van desarrollando conforme van aumentando de edad.

Por otro lado, los datos evidencian que los turnos relacionados que constituyen repeticiones del turno previo que incorporan algún tipo de reformulación aumentan conforme los niños que

los emiten incrementan su edad, mientras que los turnos que se caracterizan por ampliar el contenido del turno anterior disminuyen. Estos resultados nos permiten considerar que la acción de poder añadir a un mensaje previo un matiz semántico nuevo que modifique el significado original del mensaje anterior y respete, a su vez, la misma estructura sintáctica requiere que los niños posean la competencia conversacional necesaria para realizarlos, así como un conocimiento sobre el mundo que les rodea que les permita diferenciar información nueva de la que ya ha sido aportada.

Por lo tanto, no resulta sorprendente que la presencia de este tipo de turno relacionado aumente al mismo tiempo que lo hace también la edad de los participantes infantiles que los protagonizan, puesto que mientras mayor es el niño, mayor conocimiento de su entorno y más competencia conversacional posee.

Finalmente, en lo que concierne a los pares de adyacencia pregunta-respuesta protagonizados por los niños, identificamos las siguientes distinciones. En primer lugar, si tenemos en cuenta los resultados derivados de la clasificación de preguntas basada en la forma gramatical de estas, nos encontramos con que los niños de ambas horquillas de edad examinadas –de los 2;06 a los 3;05 y de los 3;06 a los 4;05- tienden a emitir un mayor número de preguntas interrogativas parciales.

No obstante, observamos que la producción de interrogativas parciales disminuye en el segundo estadio de edad. Este hecho parece indicar que, a medida que aumenta la edad de los niños y, por tanto, su conocimiento sobre su entorno, la cantidad de preguntas parciales decrece dado que la necesidad de uso de las mismas es ligeramente menor en estas etapas.

Por su parte, la producción de preguntas totales formuladas por los participantes infantiles que pertenecen al estadio de edad que abarca de los 3;06 a los 4;05 años, se incrementa si la comparamos con los resultados de la horquilla de edad anterior. Lo mismo ocurre con las interrogativas directas disyuntivas. Este tipo también eleva su porcentaje de aparición conforme los niños van aumentando su edad.

Por otro lado, en cuanto a las preguntas clasificadas atendiendo a la relación que presentan las mismas con la temática discursiva de los turnos previos, comprobamos que aquellas que presentan una continuación del tópico discursivo que se trata en la conversación son las más abundantes en las dos franjas de edad estudiadas. Concretamente, cuando los niños tienen edades comprendidas entre los 2;06 y los 3;05 años, las preguntas que presentan dependencia contextual son el tipo más común, ocupando poco más de la mitad del total de las preguntas formuladas por estos en ese tramo.

Sin embargo, a medida que incrementa la edad de los sujetos, observamos que la diferencia cuantitativa entre la producción de las preguntas que se caracterizan por mostrar dependencia contextual y las que no lo hacen disminuye notablemente, llegando ambas a alcanzar porcentajes de aparición bastante igualados cuando los niños que las realizan tienen entre 3;06 y 4;05 años.

De igual modo, en ese mismo periodo de edad, también podemos observar que el número de preguntas que introducen un nuevo tema conversacional aumenta ligeramente con respecto al primer grupo de edad examinado. Este dato parece servir para argumentar, una vez más, que mientras mayor es la edad de los niños, mayor es también la competencia conversacional que les permite ganar autonomía a la hora de introducir nuevos tópicos en la interacción.

En lo pertinente a la categorización de las preguntas realizadas por los participantes infantiles de acuerdo a su finalidad pragmática, los resultados evidencian que las preguntas informativas ocupan el mayor porcentaje de aparición tanto cuando los niños que las formulan tienen edades que van de los 2;06 a los 3;05 años, como cuando estos se encuentran en estadios de edad más avanzados -de los 3;06 a los 4;05 años-. Aun así, pese a que este tipo de preguntas resulta ser el más frecuente en ambas franjas de edad analizadas, podemos afirmar que sí existe un ligero descenso en su producción a medida que los niños alcanzan el segundo tramo estudiado.

Por su parte, las preguntas regulativas son más abundantes conforme mayor es la edad de los niños que las realizan, mientras que las preguntas socio-comunicativas alcanzan porcentajes de aparición bastante similares en todas etapas de edad. Es importante mencionar que la escasa cantidad de ejemplos de preguntas regulativas y, especialmente, de las socio-comunicativas que encontramos en la muestra, no nos permite poder valorar con exactitud si existen o no diferencias relevantes en relación a los distintos estadios de edad.

En último lugar, abordaremos los resultados derivados del análisis de las segundas partes de los pares de adyacencia formulados por los niños. De hecho, en cuanto a los diferentes tipos de respuestas, atendiendo a la modalidad en las que estas fueron realizadas, apreciamos que tanto las respuestas verbales como las gestuales y las mixtas presentan porcentajes de aparición muy similares en los dos periodos -2;06 a los 3;05 y de los 3;06 a los 4;05 años-. No obstante, sí observamos un ligero incremento de las respuestas gestuales y las mixtas mientras mayor resulta ser la edad de los niños que las emiten. Este dato nos invita a concluir que, a medida que la edad de los niños va en aumento, estos desarrollan una mayor destreza del manejo de los distintos recursos semióticos multimodales que tienen a su disposición.

Por otra parte, las respuestas del tipo *Answer* resultan ser la categoría más abundante en los dos estadios de edad mencionados, representando porcentajes de aparición muy similares en ambos tramos de edad. Pese a ello, observamos que las respuestas del tipo *Non-answer response* presentan una mayor frecuencia de aparición cuando los niños que las realizan tienen edades comprendidas entre los 3;06 y los 4;05 años

Estos resultados reflejan que los niños, ya desde edad temprana, muestran una preferencia por ofrecer una respuesta que cumpla con las necesidades informativas solicitadas en las preguntas que les dirigen sus interlocutores. A su vez, la acción de aportar a la conversación respuestas que cumplan con los requisitos informativos demandados en las preguntas previas evidencia que, a pesar de que los niños aún se encuentran en las primeras etapas de su

aprendizaje socio-comunicativo y lingüístico, son capaces de mantener un discurso coherente y cohesivo.

Al mismo tiempo, las respuestas que no cubren las expectativas informativas solicitadas en las preguntas anteriores –*Non-answer response*- muestran una mayor presencia conforme se incrementa la edad de los niños que la formulan. Este hecho nos hace reflexionar sobre cómo los niños, pese a desconocer quizás la información demandada en la pregunta, ofrecen igualmente una contestación que les permita completar la estructura del par de adyacencia esperado.

Por su parte, los casos en los que varios participantes infantiles responden a la misma pregunta aumentan conforme los niños implicados en la interacción alcanzan estadios de edad más avanzados, al mismo tiempo que aquellas respuestas ofrecidas por un único participante disminuyen. La diferencia cuantitativa existente entre estas dos categorías de respuestas se reduce llamativamente en el segundo periodo de edad estudiado –de los 3;06 a los 4;05 años- al compararlo con los datos obtenidos en el primer tramo.

Estos resultados pueden estar motivados por el hecho de que los niños comienzan a tomar conciencia del grupo y aumentan su conocimiento sobre aspectos sociales como la competitividad a medida que van creciendo. Por lo tanto, resulta más probable que estos fenómenos se produzcan, en mayor medida, en contextos en los que la propia dinámica de la actividad propicie que los niños rivalicen entre ellos para ofrecer una respuesta a la pregunta que les dirige el interlocutor adulto.

> Objetivo 4: Analizar los recursos verbales y no verbales utilizados por los niños en relación a las diversas situaciones comunicativas que se gestan en la toma de turnos conversacional.
>
> ¿Qué recursos multimodales son empleados por los niños en este tipo de interacciones para negociar sus roles conversacionales?, ¿Cómo, con qué propósito, en qué contextos y a qué edades los niños utilizan los recursos verbales y no verbales que disponen a nivel conversacional?

Los datos expuestos en los apartados 5.1.1, 5.1.2 y 5.1.3 del capítulo 5 ofrecen la respuesta a estos interrogantes. De este modo, podemos concluir que los patrones multimodales utilizados por niños y niñas de edades comprendidas entre los 2;06 y los 4;05 años son de 8 tipos distintos y se dividen en 3 categorías diferentes, tomando como criterio de unificación la función que estos desempeñan en el intercambio comunicativo.

a) Patrones multimodales implicados en la gestión de la toma de turnos: 1) aquellos orientados a proyectar la autoselección del hablante, 2) los orientados

a proyectar la hetero-selección del próximo hablante y 3) los orientados a proyectar la duración y finalización de una intervención verbal.

b) Patrones multimodales que manifiestan el rol activo de la audiencia: 1) aquellos orientados a proyectar el papel activo del oyente, 2) los implicados en captar la atención del interlocutor y 3) los orientados a dirigir la atención del interlocutor hacia un punto de referencia.

c) Patrones multimodales implicados en la negociación de alianzas entre los participantes de la conversación: 1) aquellos orientados a proyectar alineamiento con el resto de los participantes y la acción comunicativa desarrollada y 2) los orientados a proyectar la ausencia de este alineamiento.

A continuación, presentaremos una tabla que recoge la información detallada que responde a cómo, en qué contextos y a qué edades los niños utilizan los patrones comunicativos que acabamos de mencionar.

Tabla 16. Información relativa a los tipos de patrones comunicativos multimodales que hemos analizado

Finalidad del patrón comunicativo	Recursos semióticos multimodales empleados	Contextos en los que aparecen	Edad del niño del ejemplo más temprano
Proyectar la autoselección del hablante	Gestos anteriores o simultáneos al inicio del turno verbal. Cambio de postura corporal anterior al comienzo del turno verbal (levantarse del asiento o inclinarse hacia delante).	conversación espontánea identificación narración descripción	JOR|2;6.19 **vit3b_04b.cha**
Proyectar la hetero-seleccionar del próximo hablante	Dirección de la mirada hacia el interlocutor previa o simultánea al turno verbal.	conversación espontánea identificación narración descripción juegos	CEC|2;7.12 **bre6_03b.cha**
	Gestos que tienen lugar durante la emisión del discurso oral y están relacionados con el	identificación conversación espontánea descripción	JOR|2;6.19 **vit3b_04b.cha**

Proyectar la duración y finalización de una intervención verbal	contenido semántico del mensaje verbal al que acompañan - "Ilustrators" Ekman y Friesen (1969)-.	narración	
Proyectar el papel activo del oyente	Contacto visual continuo entre hablante y oyente, postura corporal relajada -inclinados hacia atrás cuando estaban sentados- sin mostrar indicios de movimientos gestuales propios de una posible autoselección en los LRT.	conversación espontánea descripción narración identificación	ELI|2;6.21 **bre6_02b.cha**
Captar la atención del interlocutor	Contacto físico con el interlocutor –tocar el brazo, agarrar la ropa, coger la cara -Poyatos (2002), Lerner (2003) y Casillas (2013)-.	conversación espontánea narraciones descripción identificación	ELI|2;6.21 **bre6_02b.cha**
Dirigir la atención del interlocutor hacia un punto de referencia	Gestos deícticos o "pointing" -extensión del brazo, la mano o el dedo índice- acompañado de un turno verbal. Mirada del hablante- desde el comienzo de su emisión verbal hasta el final de la misma- hacia el lugar en el que apunta el gesto, o contacto visual entre emisor y receptor al comienzo y al final de su emisión, mientras que, durante el transcurso del turno verbal, el hablante	identificación descripción narración conversación espontánea juegos	JOR|2;6.19 **vit3b_04b.cha**

	mira hacia el punto de referencia.		
Proyectar alineamiento con el resto de los participantes y la acción comunicativa desarrollada	Posición de los participantes en torno a un objeto de referencia, aproximación física entre las personas implicadas en la conversación, contacto visual entre los interlocutores.	Identificaciones conversación espontánea juegos narraciones descripciones	XUN|2;6.06 **vit3b_05b.cha**
Proyectar ausencia de alineamiento entre los participantes y la acción comunicativa desarrollada	Ausencia de contacto visual, posturas corporales orientadas en sentido opuesto al lugar donde tiene lugar la interacción, dar la espalda y turnos verbales como: contrarréplicas, negativas y rechazos.	conversación espontánea identificación descripción juegos narración	ELI|2;6.21 **bre6_02b.cha**

Objetivo 5: Describir cómo los niños gestionan la negociación de los distintos roles conversacionales adoptados a través del despliegue de diferentes recursos multimodales con la intención de alcanzar el entendimiento mutuo que se co-construye turno a turno en una conversación.

¿Qué habilidades conversacionales y estrategias comunicativas son utilizadas por los niños que conforman nuestros datos? ¿Existen diferencias al respecto en relación al tipo de interlocutor con el que interactúan o según el tipo de contexto comunicativo en el que se produzca esta conversación?

Los datos presentados en el capítulo 5, especialmente, en el apartado 5.2, nos permiten concluir que los niños, ya desde edades tempranas, utilizan los recursos semióticos de los distintos canales comunicativos que tienen a su disposición para llevar a cabo estrategias interaccionales concretas como las siguientes: gestionar sus intervenciones desde el rol de hablante, manifestar su posicionamiento como oyentes activos en una conversación y establecer la configuración y negociación de alianzas entre los participantes del intercambio.

El compendio de ejemplos de los diversos patrones multimodales que hemos citado y explicado en la tabla nº 16 del presente apartado evidencia que los niños de la muestra poseen un grado de competencia metapragmática que les permite participar de forma efectiva en un

evento comunicativo de manera cooperativa, tanto cuando interactúan con adultos, como cuando lo hacen entre iguales, al mismo tiempo que se muestran como miembros conversacionales competentes.

Este hecho queda constatado principalmente en dos cuestiones: a) el amplio espectro de funciones comunicativas que los niños expresan a través de los distintos recursos semióticos multimodales empleados, y, b) el uso y la combinación efectiva que los niños hacen de estos recursos.

Los resultados obtenidos nos invitan a concluir que los niños que se encuentran en el estadio de edad que abarca de los 2;06 a los 4;05 años son capaces ya de negociar de manera colaborativa, entre todos los interlocutores –iguales y adultos-, la organización de sus intervenciones y los distintos roles conversacionales adoptados por los participantes en todos los contextos comunicativos analizados. Esto se debe a que, en mayor o menor medida, hemos detectado ejemplos de estos recursos en todas las actividades estudiadas.

Al mismo tiempo, los datos muestran cómo los niños, a través del despliegue de estos patrones comunicativos, dejan constancia de que el papel de oyente, en la conversación, dista mucho de ser una actitud pasiva. Así pues, el rol desempeñado por el oyente se comporta como una entidad dinámica, cuya función en el proceso comunicativo es igual de necesaria y activa que la desempeñada por el hablante, puesto que las acciones de ambos roles son simultáneas y no sucesivas.

Además, los ejemplos encontrados ponen de manifiesto que lo gestual, lo verbal y lo paralingüístico no son simplemente recursos comunicativos que pertenecen a canales distintos e independientes, sino más bien una especie de continuo en el que estos elementos se combinan formando distintas caras de la misma moneda para contribuir en la negociación del objetivo comunicativo de los participantes. Los datos demuestran que los niños son conscientes de ello y hacen uso de los mismos desde las primeras experiencias socio-comunicativas que experimentan con distintos tipos de interlocutores -adultos y niños-.

Por esta serie de razones, podemos concluir que, mediante el análisis de los patrones multimodales encontrados, comprobamos que la forma en la que los niños despliegan los distintos recursos semióticos multimodales que tienen a su disposición, en el momento de negociar el entendimiento mutuo y los marcos de participación adoptados, resulta ser un proceso que se gesta de manera colaborativa y no individual y que, además, se produce de forma pública entre todos los participantes implicados en la actividad. Esto evidencia que los niños de la muestra, ya desde principios de la franja total de edad analizada, comienzan a desarrollar habilidades conversacionales como la gestión efectiva de la toma de turnos, la alternancia eficaz de los roles conversacionales y estrategias para captar la atención de su interlocutor o crear y romper alianzas socio-comunicativas.

> Objetivo 6: Explicar y evidenciar con nuestros datos por qué la conversación es considerada la matriz en la que los niños aprenden habilidades sociales y comunicativas que los convierte en participantes conversacionales competentes.

A lo largo de la presente investigación, hemos podido comprobar por qué la conversación es considerada por muchos autores –Dore, 1979; Levinson, 1983; Tusón Valls, 1997; Ochs, 2000- la fuente de la cual los niños adquieren no solo el conocimiento lingüístico como hablantes, sino también una serie de habilidades socio-comunicativas que les permite convertirse en miembros sociales competentes.

Como hemos observado, mediante el análisis de las conversaciones que hemos realizado, participar de forma exitosa en un intercambio comunicativo no solo requiere conocer el código lingüístico compartido por los participantes, sino también saber usarlo de forma efectiva. Para ello, desde que nacemos y empezamos a estar expuestos a los primeros contactos comunicativos con adultos e iguales, comenzamos nuestra andadura por un largo camino de diversas experiencias que nos permitirán desarrollar todas las habilidades necesarias para ser participantes competentes.

El estudio que hemos llevado a cabo nos ha permitido constatar que, efectivamente, estas competencias interaccionales se desarrollan a través de nuestra experiencia como participante en diversas prácticas conversacionales. Así, los datos analizados y los resultados obtenidos nos permiten alcanzar conclusiones como las presentadas en los apartados 5.2, 6.4 y 7.3. A continuación, recapitularemos brevemente las mismas con la finalidad de evidenciar que la conversación es la matriz en la cual se gesta no solo la adquisición del lenguaje, sino también la de las habilidades socio-comunicativas.

Por una parte, hemos podido comprobar que el hecho de que los niños participen de forma efectiva y realicen una gestión adecuada de ciertos recursos a la hora de solventar transgresiones conversacionales que pueden interrumpir el flujo de la comunicación evidencia que estos poseen, desde edad temprana, un alto grado de conocimiento de la estructura conversacional, las reglas que rigen el sistema de toma de turnos, así como la habilidad metapragmática necesaria para comunicarse de forma exitosa en una conversación.

Del mismo modo, a través del análisis que hemos realizado de los relanzamientos, pudimos constatar el grado de conocimiento sobre la estructura dialógica de la conversación que poseían los niños. Así, estos parecen realizar un mayor número de relanzamientos que los adultos y su porcentaje de producción aumenta al mismo tiempo que lo hacía su edad. Estas evidencias ponen de manifiesto que los niños van incrementando su competencia metapragmática a medida que su experiencia en los diversos intercambios comunicativos aumenta y van descubriendo cómo se estructura una conversación hasta llegar a ser conocedores de que la interacción se construye mediante la combinación de dos o más intervenciones formuladas por distintos hablantes.

Por otro lado, si prestamos atención a los resultados derivados del estudio de las secuencias de rectificación, podremos apreciar una serie de cuestiones. Los datos señalan que los niños que componen la muestra presentan un conocimiento y competencia conversacional que les permite identificar el problema comunicativo que pone en riesgo el entendimiento mutuo y la continuidad de la dinámica interaccional, pero, también dejan constancia de que estos disponen de estrategias que les posibilita negociar y gestionar estos bloqueos y seguir de manera fluida con el desarrollo del intercambio verbal.

Precisamente estas acciones, llevadas a cabo por los niños, prueban cómo el aprendizaje y adquisición del lenguaje van de la mano del proceso de socialización y conocimiento del mundo que estos experimentan en las primeras etapas de su desarrollo. El hecho de que las secuencias de aclaración, en las que los participantes infantiles son los que solicitan una clarificación ante un problema de comprensión, sean mucho más habituales en la primera franja de edad analizada –de los 2;06 a los 3;05 años- nos hace considerar que la producción de las mismas está motivada por la necesidad que tienen los niños de corta edad de descubrir el entorno que les rodea a través de su participación en diversas prácticas socio-comunicativas.

Gracias a las habilidades y competencias que los niños desarrollan mediante sus experiencias conversacionales con adultos e iguales, estos no solo aumentan su conocimiento lingüístico, sino que, al mismo tiempo, descubren el mundo al que pertenecen y las reglas socio-comunicativas propias de su comunidad de habla.

Por otra parte, si tenemos en cuenta el alto porcentaje de aparición de los turnos conectados y los turnos relacionados, podemos apreciar la conciencia metalingüística que los niños poseen y que les permite identificar que un mensaje, que ha sido iniciado previamente por otro interlocutor, necesita ser completado a nivel sintáctico, semántico y/o pragmático.

Este acto demuestra que, a través de su participación en conversaciones con adultos e iguales, los niños desarrollan habilidades conversacionales que les capacita para co-construir el discurso. Además, los niños llevan a cabo esta acción no solo mediante el surgimiento de la necesidad de acabar un enunciado incompleto, sino también a través de la destreza de añadir información nueva que está temáticamente relacionada con el mensaje anterior y aporta contenido semántico adicional a la conversación, elaborando así un discurso coherente.

Al mismo tiempo, la alta frecuencia de aparición de las preguntas informativas formuladas por los niños de las interacciones analizadas evidencia, una vez más, cómo estos encuentran en la conversación una vía mediante la cual poder incrementar el entendimiento sobre su entorno y, como consecuencia, aumentar el conocimiento compartido con sus interlocutores.

Asimismo, el grado de colaboración a la hora de co-construir el discurso mostrado por los niños que estudiamos es bastante significativo. Esto queda evidenciado cada vez que estos, a pesar de no saber la respuesta a una determinada pregunta, emiten, en numerosas ocasiones, una segunda parte del par del tipo *Non-answer response*. Esta circunstancia prueba que los niños son conocedores de que, en un intercambio comunicativo, existe una preferencia implícita por cumplir con la configuración estructural necesaria para continuar con la conversación. En

otras palabras, los interlocutores muestran una predisposición por completar los pares de adyacencia que inicia otro hablante.

En definitiva, durante los capítulos que conforman el este trabajo, hemos presentado una serie de resultados que nos permiten afirmar como conclusión general que, a través a su participación en experiencias interaccionales de diversa índole, los niños desarrollan competencias conversacionales y habilidades socio-comunicativas como las siguientes:

- Negociar y gestionar la toma de turnos conversacional.
- Reconocer la estructura dialógica característica de una conversación.
- Ser conscientes de las distancias jerárquicas existentes en las conversaciones asimétricas –niños y adultos.
- Manejar estrategias conversacionales que les posibilita solucionar conflictos comunicativos.
- Formular contribuciones coherentes y relevantes para el transcurso de la conversación.
- Usar los solapamientos como estrategia a la hora de "rivalizar" por conseguir hacerse con el turno de habla.
- Obtener la atención de su interlocutor.
- Iniciar, mantener y finalizar conversaciones.
- Cumplir con sus obligaciones como oyentes desde un rol activo.
- Configurar o romper alianzas socio-comunicativas entre los participantes de la interacción.
- Desarrollar la competencia metapragmática que les permite convertirse en conversadores competentes.

Finalmente, tras haber presentado cada una de las conclusiones que dan respuesta a los objetivos de esta investigación, culminaremos este trabajo mencionando brevemente la utilidad y las posibles aplicaciones que resultados como los obtenidos aportan a distintos ámbitos relacionados con el desarrollo socio-comunicativo de los niños como, por ejemplo, la lingüística clínica, la logopedia o la educación infantil. A lo largo del estudio que hemos realizado comprobamos que el desarrollo personal y social de los niños se forja durante los primeros años de su vida, a través de su participación en distintas experiencias comunicativas.

La escuela es uno de los contextos en los que los niños pasan los años más cruciales para el desarrollo de su capacidad comunicativa, de escucha, de lenguaje y de habla (Ferrer Serrahima, 2012). Según se recoge en el Decreto 330/2009 de la *Consellería de Educación e Ordenación Universitaria*, por el cual actualmente se rige el currículo de educación infantil en Galicia, uno de los objetivos que los niños deben alcanzar durante este ciclo es el desarrollo de habilidades comunicativas en diferentes lenguajes y formas de expresión.

La importancia del desarrollo de la competencia comunicativa verbal y no-verbal no solo es mencionada como una de las finalidades a lograr durante esta etapa escolar, sino que también el "lenguaje: comunicación y representación" se recoge en el decreto como una de las tres áreas de conocimiento principales que deben incluirse en los contenidos pedagógicos de educación infantil. Por esta serie de razones, creemos que investigaciones como la presente pueden contribuir a la mejora de los currículos de educación infantil que se están desarrollando en los centros educativos gallegos, ya que pueden ser de utilidad para crear un marco teórico que sirva para la formación del personal docente de las escuelas infantiles.

Así, debido al relevante papel que tiene en el ámbito educativo en edad temprana la conversación, creemos que la existencia de análisis como el que hemos realizado, son beneficiosos a la hora de poder sentar las bases teóricas previas en las que se pueda construir, a través del trabajo de un equipo multidisciplinar, posibles aplicaciones didácticas derivadas de nuestros resultados. De hecho, actualmente, ya se está implementando en las aulas de diversas escuelas infantiles y colegios actividades como la "Asamblea" (Gil, Redondo y Arribas, 1996). Dentro de las finalidades pedagógicas de esta actividad, encontramos aspectos que son fundamentales para mejorar la competencia comunicativa de los niños como: favorecer el desarrollo de los procesos de comprensión y producción lingüística, enseñarles a gestionar los turnos conversacionales o el desarrollo de competencias interaccionales -guardar el turno de palabra, resolver conflictos o discutir opiniones mediante el diálogo- (Rodríguez Rodríguez, 2011).

Además, no podemos olvidar que el desarrollo de la competencia comunicativa resulta también determinante en la aceptación social de los niños en edad escolar debido a que estos son aspectos que juegan un papel fundamental en las interacciones cara a cara. Los niños deben enfrentarse en el colegio no solo al hecho de saber qué decir, sino también deben conocer cómo decirlo (Blum-Kulka y Snow, 2002). En otras palabras, las habilidades conversacionales tienen un papel central en los diferentes contextos que constituyen la vida de los niños -el ámbito

educativo y el social- (Ninio y Snow, 1999; Cabell, Justice, McGinty, DeCoster y Forston, 2015). Por ello, creemos que nuestros resultados son aplicables a todas aquellas cuestiones relacionadas con el desarrollo socio-comunicativo infantil.

No obstante, no debemos obviar que, en las escuelas infantiles, es habitual encontrarse con casos de niños que presentan diversos tipos de patologías o síndromes –trastorno de atención y/o hiperactividad, trastornos de espectro autista, síndrome de Down, síndrome de Williams, síndrome de Asperger o trastorno específico del lenguaje-, en los que no solo se ve mermada la competencia comunicativa verbal de los sujetos, sino también ciertas conductas socio-comunicativas no-verbales, como el uso adecuado de la mirada o la gestualidad (Gallardo Páuls y Valles González, 2008).

Por ejemplo, como señala Gallardo Paúls (2009), los niños diagnosticados con déficit de atención con hiperactividad presentan síntomas que pueden afectar la distribución de los turnos en la conversación, especialmente, los que padecen impulsividad porque estos se caracterizan por: hablar de manera excesiva, tener problemas para esperar su turno de habla e interrumpir constantemente. Atendiendo a estos motivos, resulta evidente que el presente estudio puede contribuir a los avances de disciplinas como la lingüística clínica.

La necesaria atención a la diversidad, responsabilidad de los Departamentos de Orientación de los centros, según regula el Decreto 229/2011 de la *Consellería de Educación e Ordenación Universitaria*, es un tema imprescindible para abordar de forma adecuada la innovación educativa en Galicia a la hora de garantizar la integración escolar de niños con problemas comunicativos. Por este motivo, nuestros resultados pueden servir también para establecer pautas que posibiliten la detección temprana en el aula y sirvan de marco de referencia no solo para aumentar la formación de los educadores, sino también para diseñar, con equipos multidisciplinares, protocolos de evaluación clínica y rehabilitación que puedan ser empleados por psicopedagogos, logopedas, etcétera.

Por último, me gustaría añadir que, dado que este estudio parte del análisis de datos naturales de un corpus de habla infantil constituido por niños que pertenecen a la comunidad de habla gallega, podemos confirmar que los resultados obtenidos se ajustarán a la realidad lingüística que presentan los niños gallegos. Este hecho nos permite garantizar que las posibles aplicaciones que se originen de estos datos pueden adaptarse de forma rigurosa y precisa a las necesidades vigentes del marco educativo de esta comunidad, contribuyendo así a la mejora de los puntos que hemos mencionado.

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acuña, X. y Sentis, F. (2004). Desarrollo pragmático en el habla infantil. *Onomázein, 10* (2004/2), 33-56.

Adams, C. y Bishop, D. (1989). Conversational Characteristics of Children with Semantic-pragmatic Disorder. I: Exchange structure, turntaking, repairs and cohesion. *Bristish Journal of Disorders of Communication, 24*, 211-239.

Aguado, G. (1988). Valoración de la competencia morfosintáctica en el niño de dos años y medio. *Infancia y Aprendizaje, 43*, 73-96.

_____ (1995). *El desarrollo del lenguaje de 0 a 3 años*. Madrid: CEPE.

Ahearn, L. (2012). *Living Language: An Introduction of Linguistic Anthropology*. Malden, MA: Wiley-Blackwell.

Álvarez, C. (1991). Language revival, code manipulation and social power in Galiza: Off-record uses of Spanish in formal communicative events. En C.A. Klee (ed.). *Sociolinguistics of the Spanish-speaking world: Iberia, Latin America, United States*. Tempe (AZ): Bilingual Press / Editorial Bilingüe, 41-73.

Ardington, A. M. (2006). Playfully negotiated activity in girls' talk, *Journal of Pragmatics*, *38(1)*, 73–95.

Argyle, M. y Cook, M. (1976). *Gaze and Mutual Gaze*. Cambridge: Cambridge University.

Aronsson, K. (2012). Language Socialization and Verbal Play. En A. Duranti, E. Ochs y B. Schieffelin (eds), *The Handbook of Language Socialization*, (pp. 464-484), Wiley-Blackwell, Oxford, UK.

Atkinson, R. M. (1979). Prerequisites for reference. En E. Ochs and B. Schieffelin (eds.), *Developmental Pragmatics*. (pp.229-250). New York, Academic Press.

Atkinson, J. M. y Heritage, J. (Eds.). (1984). *Structures of Social Action*. Cambridge: Cambridge University Press.

Auer, P. (2005). Projection in Interaction and Projection in Grammar. *Text, 25, (1)*, 7–36.

Austin, J. (1962). *How to Do Things with Words*. Clarendon: Oxford.

Barth-Weingarten, D. (2010). Interactional Linguistics. En G. Antos, E. Ventola y T. Weber. (ed). *Handbook of Interpersonal Communication* (pp.77-106). New York: De Gruyter Mouton.

Bates, E. (1976). *Language and context: The acquisition of pragmatics*. New York: Academic Press.

Bauman, R. (2004). *A world of others' words: Cross-cultural perspectives on intertextuality*. Malden, MA, and Oxford: Blackwell

Bavelas, J. B., Chovil, N., Lawrie, D. A. y Wade, A. (1992). Interactive Gestures. *Discourse Processes, 15*, 469-489.

Bavelas, J. B., Coates, L. y Johnson, T. (2002). Listener responses as a collaborative process: The role of gaze. *Journal of Communication, 52*, 566-580.

Becker, A. L. (1995). *Beyond Translation: Essays Toward a Modern Philology*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.

Becker, J. B. (2009). Pragmatic development. En E. L. Bavin (Ed.), *The Cambridge Handbook of Child Language*. (pp. 339- 354). Cambridge: Cambridge University Press.

Behne, T., Carpenter, M., y Tomasello, M. (2014). Young children create iconic gestures to inform others. *Developmental Psychology*, *50*, 2049-2060.

Benito, A. (2009). *Gramática Práctica*. Madrid: Editorial Edaf, S.A.

Bennet-Kastor, T. (1978). Utterance repetition and social development: A case study of Genie and her caregiver. Tesis doctoral inédita, University of Southern California.

_____ (1986). Cohesion and predication in child narrative. *Journal of Child Language, 13*, 353–70.

_____ (1988). *Analyzing Children´s Language. Methods and Theories*. Oxford, New York: Basic Blackwell.

Benson, D. y Hughes, J. (1991). Method: evidence and inference –evidence and inference for etnomethodology. En G. Button (ed.) *Ethnomethodology and the Human Sciences* (pp. 109-136). Cambridge University Press.

Berducci, D. (2010). From infants' reacting to understanding: grounding mature communication and sociality through turn-taking and sequencing, *Psychology of Language and Communication, 14/1*, 3-28.

Berninger, G. y Garvey, C. (1981). Complementary balance in the use of the interrogative form by nursery school dyads. *Journal of Psycholinguistic Research, 10*, 375–402.

Bernstein, B. (1971). *Class, codes and control, Vol. 1: Theoretical studies towards a sociology of language*. London: Routledge.

Berman, R. (1985). The Acquisition of Hebrew. En D. Slobin (Ed.), *The Crosslinguistic Study of Language Acquisition* (pp. 255-371). Hillsdale, NJ: L.E.A.

Blake, J. (2000). *Routes to Child Language: Evolutionary and Developmental Precursors*. Cambridge: Cambridge University Press.

Bloom, K. (1975). Social elicitation of infant vocal behavior. *Journal of Experimental Child Psychology, 20, (1)*, 51–58.

Bloom, K. (1984). Distinguishing between social reinforcement and social elicitation. *Journal of Experimental Child Psychology, 38, (1)*, 93–102.

Bloom, L. (1993). *The Transition from Infancy to Language: Acquiring the Power of Expression.* Cambridge: Cambridge University Press.

Bloom, L., Rocissano, L. y Hood, L. (1976). Adult-Child Discourse: developmental interaction between Information processing and linguistic knowledge, *Cognitive Psychology 8/4*, 521-552.

Bloom, L., Merkin, S. y Wootten, J. (1982). Wh-questions: Linguistic Factors that Contribute to the Sequence of Acquisition. *Child Development, 53*, 1084-92.

Bloom, K., Russell, A., y Wassenberg, K. (1987). Turn taking affects the quality of infant vocalizations. *Journal of Child Language, 14*, 211–227.

Bloom, L., Margulis, C., Tinker, E. y Fujita, N. (1996). Early Conversations and Word Learning: Contributions from Child and Adult. *Child Development, 67*, 3154–3175.

Blum-Kulka, Sh. y Snow, C. (Eds.) (2002). *Talking to Adults: The Contribution of Multiparty Discourse to Language Aquisition*. Mahwah (New Jersey): Lawrence Erlbaum Associates.

Boggs, S. T. (1990). The role of routines in the evolution of children's peer talk. En B. Dorval (Ed.), *Conversational Organization and its Developmen,* (pp. 101–31). Norwood, NJ: Ablex.

Bond, A., Wasik, M., Barbara, A. (2009). Conversation Stations: Promoting Language Development in Young Children, *Early Childhood Education Journal, 36/6*, 467-473.

Bornstein, M., Tal, J., Rahn, C., Galperín, C., Lamour, M., Ogino, M., Pêcheux, M., Toda, S., Azuma, H., y Tamis-LeMonda, C. (1992). Functional analysis of the contents of maternal speech to infants of 5 and 13 months in four cultures: Argentina, France, Japan, and the United States. *Developmental Psychology, 28(4),* 593–603.

Briz, A. (2000). Las unidades de la conversación, *BIBUD 0213-2370 fi(lOOO), 16/2*, 225-246.

_____ (2002). Las unidades de la conversación, *Actas del IX Congreso de la Sociedad Argentina de língüística*, Córdoba (Argentina), Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba, 43101.

Brown, R. (1968). The Development of Wh-Questions in Child Speech. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 7*, 277-290.

_____ (1973). *A First Language: The Early Stages*. Cambridge MA: Harvard University Press.

Brown, J. R., y Dunn, J. (1992). Talk with your mother or your sibling? Developmental changes in early family conversation about feelings. *Child Development*, *63*, 336-349.

Brown, P. (1998). Conversational structure and language acquisition: the role of repetition in Tzeltal adult and child speech. *Journal of Linguistic Anthropology, 8*, 197–221.

_____ (2001). Learning to talk about motion up and down in Tzeltal: Is there a language-specic bias for verb learning? En M. Bowerman y S. Levinson, (eds.), *Language acquisition and conceptual development*. Cambridge: Cambridge University Press.

_____ (2012). Time and space in Tzeltal: Is the future uphill?. *Frontiers in Psychology, 3*, 212.

Brown, P. y Levinson, S. (1978). Universals in Language Use: Politeness Phenomena. En Goody, E. (Ed.) *Questions and Politeness* (pp. 56-311). Cambridge: Cambridge University Press.

Bruner, J. (1977). Early Social Interaction and The Development of Language. En H. Rudolph Schaffer (ed.), *Studies in Mother Infant Interaction*, (pp. 271-289). New York: Academic Press.

_____ (1983). *Child's Talk: Learning to Use Language*. New York: W.W. Norton. [Cito por traducción al español de Rosa Premat, *El habla del niño*. Barcelona: Paidós, 1986].

Burdelski, M. (2010). Socializing Politeness Routines: Action, Other-orientation and Embodiment in a Japanese Preschool. *Journal of Pragmatics, 42*, 1606-1621.

Butler, C. (2008). *Talk and Social Interaction in the Playground*. Aldershot: Ashgate.

Button, G. (ed.). (1991). *Ethnomethodology and The Human Sciences*. Cambridge: University Press.

Byers-Heinlein, K., Burns, T. C., y Werker, J. F. (2008). The roots of bilingualism in newborns. *Psychological Science, 21, (3),* 343–348.

Cabell, S., Justice, L., McGinty, A., DeCoster, J. y Forston, L. (2015). Teacher child conversations in preschool classrooms: Contribution to children's vocabulary development. *Early Childhood Research Quarterly. 30, 80-92.*

Cahill, P. (2010). Child participation in their primary care consultations. En H. F. Gardner y M. A. Forrester (eds.), *Analysing Interactions in Childhood: Insights from Conversation Analysis* (pp. 128–145). Oxford: Wiley-Blackwell.

Calsamiglia, H. y Tusón, A. (2002). *Las cosas del decir: manual de análisis del discurso*. Barcelona: Arial.

Camaioni, L. (1979). Child-Adult and Child-Child Conversations: An Interactional Approach. En E. Ochs y B. Schieffelin, (eds.). *Developmental Pragmatics* (pp. 325-337). New York: Academic Press.

Campos, A. (2009). *Métodos mixtos de investigación. Integración de la investigación cuantitativa y la investigación cualitativa*. Bogotá: Editorial Magisterio.

Capdevila, M. y Serrat, E. (1996). Adquisición de las interrogativas qu-. *Sintagma, 8*, 17-31.

Carter, A. (1978). The development of systematic vocalizations prior to words: A case study. En N. Waterson y C. Snow (eds) *The Development of Communication*, (pp. 127–138). London: John Wiley & Sons, Ltd.

Cartmill, E. y Goldin-Meadow, S. (2015). Gesture. En D. Marsumoto, H.C. Hwang, y M.G. Frank (Eds). *APA Handbook of Nonverbal Communication* (pp. 307–333). Washington, D.C.: American Psychological Association.

Casillas, M. (2013). *Learning to take turns on time: perception and production processes involved in keeping inter-speaker gaps short*. Tesis doctoral inédita. Stanford University Press.

Casillas, M. (2014). Turn-taking. En D. Matthews (ed.), *Pragmatic development in first language acquisition* (pp. 53-70). Amsterdam: Jonh Benjamins.

Casillas, M., y Frank, M. C. (2012). Cues to turn boundary prediction in adults and preschoolers. En S. Brown-Schmidt, J. Ginzburg, y S. Larsson (eds.) *Proceedings of the 16th Workshop on the Semantics and Pragmatics of Dialogue* (pp. 61–69). Paris: Universit. Paris-Diderot.

Casillas, M., Bobb, S. C., y Clark, E. V. (2016). Turn taking, timing, and planning in early language acquisition. *Journal of Child Language, 43*, 1310-1337.

Cazden, C. (1970). Children's questions: Their forms, functions and roles in education. *Young Children, 25*, 202–220.

Cestero, A. (2000). *El intercambio de turnos de habla en la conversación: análisis sociolingüístico*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá, Servicio de Publicaciones.

Chomsky, N. (1957). *Syntactic structures*. The Hague / Paris: Mouton.

_____ (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge: The MIT Press.

Chouinard, M. M., y Clark, E. V. (2003). Adult reformulations of child errors as negative evidence. *Journal ofChild Language*, *30*, 637–669.

Church, A. (2009). *Preference Organisation and Peer Dispute: How Young Children Resolve Conflict*. Farnham, VT: Ashgate.

Clancy, P., Thompson, S., Suzuki, R. y Tao, Hongyin. (1996). The Conversational Use of Reactive Tokens in English, Japanese, and Mandarin. *Journal of Pragmatics 26*, 355–387.

Clancy, B. y McCarthy, M. (2015). Co-constructed turn-taking. En Aijmer, K. y Rühlemann, C. (eds.) *Corpus Pragmatics: A Handbook*, (pp.430-453). Cambridge: Cambridge University Press.

Clark, E. (1982). Language change during language acquisition. En M. E. Lamb y A. L. Brown (Eds.), *Advances in Developmental Psychology*, *Vol. 2* (pp. 171–195). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

_____ (1985). The acquisition of Romance, with special reference to French. En D. Slobin (ed.), *The Cross-Linguistic Study of Language Acquisition* (pp. 687-782). Hillsdale, NJ: L.E.A.

_____ (2002). Making use of pragmatic inferences in the acquisition of meaning. En D. Beaver, S. Kaufmann, B. Clark, y L. Casillas (eds.), *The construction of Meaning* (pp. 45–58). Stanford, CA: CSLI.

_____ (2003). *First Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

_____ (2014). Pragmatics in acquisition. *Journal of Child Language, 41*, 105-116.

Clayman, S., Elliott, M., Heritage, J. y McDonald, L. (2006). Historical trends in questioning presidents 1953–2000. *Presidential Studies Quarterly 36*, 561–583.

Clayman, S., Heritage, J., Elliott, M. y McDonald, L. (2007). When does the watchdog bark? Conditions of aggressive questioning in presidential news conferences. *American Sociological Review 72*, 23–41.

Cobelas, M. (2013). Turn-allocation techniques and types of sequences in Spanish early age child-adults conversational interactions. Póster presentado en *1st UCL Graduate Conferences in Linguistics. University College London*.

_____ (2013b). El sistema de toma de turnos en edad temprana: estudio previo conversacional infantil en el corpus Koiné. Comunicación en el *XLII Simposio Internacional de la Sociedad Española de Lingüística*. CSIC. Madrid.

_____ (2014). The Role of Gaze as Turn-allocation Technique in Early Age Child-adult Multiparty Conversations in Spanish. Póster presentado en el *13th International Congress for the Study of Child Language*, Ámsterdam.

_____ (2015). El papel del lenguaje corporal en el sistema de toma de turnos: aportaciones desde el análisis conversacional del habla infantil. *E- AESLA; 1*. ISSN: 2444-197X.

Cobelas, M. y Enríquez, I. (2014). Metapragmatic Competence and Conversational Strategies: Evidence from Child-Adult Interactions in Spanish Children. Póster presentado en el *13th International Congress for the Study of Child Language*, Ámsterdam.

Cobelas, M. y Prego, G. (2015). Participation Framework and Multimodal Strategies in Early Child Language. Comunicación presentada en *Revisiting Participation, language and interaction Conference. Basel University*.

Cobelas, M. (2016). Los solapamientos conversacionales en edad temprana: un estudio centrado en interacciones simétricas (niño-niño) y asimétricas (niño-adulto) en español. *Onomázein, 34*/12, 169-186.

Coletta, J.M. y Guidetti, M. (eds). (2012). *Gesture and Multimodal Development*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins, cop.

Corrigan, R. (2012). Using the CHILDES database. En E. Hoff (ed.). *Research Methods in Child Language: A Practical Guide* (pp. 271-284). Malden: Wiley-Blackwell.

Corrin, J. (2010). Hm ? What ? Maternal repair and early child talk. En H. Gardner y M. Forrester. (eds.) *Analysing Interactions in Childhood. Insights from Conversation Analysis* (pp. 23-41). John Wiley: Chichester.

Corsaro, W. (1979). Sociolinguistic Patterns in Adult-Child Interaction. En E. Ochs. y B. Schieffelin (eds.), *Developmental Pragmatics* (pp. 373- 390). Nueva York: Academic Press.

Corsaro, W., y Rizzo, T. (1988). Discussione and friendship: Socialization processes in the peer culture of Italian nursery school children. *American Sociological Review, 53(6),* 879–894.

_____ (1990). Disputes in the peer culture of American and Italian nursery school children. En A. Grimshaw (ed.), *Conflict Talk* (pp. 21–67). Cambridge: CUP.

Cortiñas, S. (2014). *Deixis y referencia en el habla infantil. Presentadores espaciales y temporales en el corpus Koiné*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Santiago de Compostela.

Coulthard, M. (1977). *An Introduction to Discourse Analysis*. London: Longman.

Crago, M. B. (1992). Communicative interaction and second language acquisition: An Inuit example. *TESOL Quarterly*, *26(3)*, 487–505.

Crago, M. B., Annahatak, B., y Ningiuruvik, L. (1993). Changing patterns of language socialization in Inuit homes. *Anthropology & Education Quarterly*, *24(3),* 205–223.

Craig, H. K. y Evans, J. L. (1989). Turn exchange characteristics of SLI children's simultaneous and nonsimultaneous speech. *Journal of Speech and Hearing Disorders, 54*, 334-347.

Cross, T. (1977). 'Mothers' Speech Adjustments: The Contribution of Selected Child Listener Variables'. En C. Snow y C. Ferguson (eds). *Talking to Children: Language Input and Acquisition*, (pp. 151–88). Cambridge: Cambridge University Press.

Danby, S. (2002). The communicative competence of young children. *Australian Journal of Early Childhood*, *27(3)*, 25–30.

Day, D. y Wagner, J. (2010). Ethnomethodology and Conversation Analysis. En G. Antos, E. Ventola y T. Weber (eds). *Handbook of Interpersonal Communication*. (pp. 33-52). New York: De Gruyter Mouton.

DECRETO 330/2009, de 4 de junio, por el que se establece el currículo de la educación infantil en la Comunidad Autónoma de Galicia.

DECRETO 229/2011, de 7 de diciembre, por el que se regula la atención a la diversidad del alumnado de los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Galicia.

De León, L. (2012). Language Socialization and Multiparty Participation Frameworks. En A. Duranti, E. Ochs y B. Schieffelin (eds). *The Handbook of Language Socialization* (pp. 81-111), Wiley-Blackwell, Oxford, UK

De León, L. y Rojas, C. (2001). *La Adquisición de la lengua materna: español, lenguas mayas, euskera*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Filológicas.

Deppermann, A. (2013). Multimodal interaction from a conversation analytic perspective, *Journal of Pragmatics, 46*, 1, 1–7.

_____ (2014). Multimodal Participation in Simultaneous Joint Projects: Interpersonal and Intrapersonal Coordination in Paramedic Emergency Drills. En P. Haddington, T. Keisanen, L. Mondada y M. Nevile, (eds.) *Multiactivity in Social Interaction: Beyond Multitasking*. (pp. 247-282). John Benjamins: Amsterdam.

Deunk, M. I. (2009). *Discourse practices in preschool: young children's participation in everyday classroom activities*. Groningen: S.N.

Díaz-Ordaz, E. (2009). *Prácticas comunicativas e identidad en el aula desde el análisis del discurso*. Tesis doctoral inédita. Universidade de Santiago de Compostela.

Díez-Itza, E. (1992). *Adquisición del lenguaje*. Oviedo: Pentalfa.

Díez-Itza, E., Snow, C. 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.

Dimitracopoulou, I. (1990). *Conversational Competence and Social Development*. Cambridge: Cambridge University Press.

Dore, J. (1979). Conversational acts and the acquisition of language. En E. Ochs. y B. Schieffelin (eds.), *Developmental Pragmatics* (pp. 339-362). Nueva York: Academic.

Drew, P., Raymond, G. y Weinberg, D. (eds). (2006). *Talk and Interaction in Social Research Methods*. London: SAGE.

DuBois, J. (1974). Syntax in mid-sentence. En C. Fillmore, G. Lakoff, y R. Lakoff (eds.), *Berkeley studies in syntax and semantics* (pp. III.1–III.25). California: University of California.

Duncan, S. (1972). Some signals and rules for taking speaking turns in conversations. *Journal of Personality and Social Psychology, 23*, 283-292.

_____ (1975) Interaction Units during Speaking Turns in Dyadic, Face-to-Face Conversations. En A, Kendon; R.M, Harris y M.R. Key, (eds.) *Organization of Behavior in Face-to-Face Interaction*. (pp. 199-214). The Hague: Mouton.

Dundes, A., Leach, J.W., y Özkök, B. (1972). The strategy of Turkish boys' verbal dueling rhymes. En J. J. Gumperz y D. Hymes (Eds.), *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication* (pp. 130–160). New York, NY: Holt, Rinehart and Winston.

Dunn, J. (1988). *The beginnings of social understanding*. Oxford: Blackwell.

_____ (1999) Making sense of the social world: Mind reading, emotion, and relationships. En P.D, Zelazo; J. W. Astington y D.R Olson (eds), *Developing Theories of Intention. Mahwah*, (pp. 229-242). NJ: Erlbaum.

Dunn, J., y Shatz, M. (1989). Becoming a conversationalist despite (or because of) having an older sibling. *Child Development, 60(2)*, 399–410.

Duranti, A. y Goodwin, C. (eds.). (1992). *Rethinking Context: Language as an Interactive Phenomenon.* Cambridge: Cambridge University Press.

Duranti, A., Ochs, E. y Schieffelin, B. (ed). (2012). *The Handbook of Language Socialization*. Malden: Blackwell.

Eckert, P. (1990). Cooperative competition in adolescent "girl talk". *Discourse Processes, 13(1)*, 91–122.

Edelsky, C. (1981). Who's got the floor?, *Language in society, 10*, 383- 421.

_____ (1993). Who's got the floor? En D. Tannen (ed.), *Gender and Conversational Interaction*. (pp.189-227). New York: Oxford.

Eder, C. (1993). Go get ya a French!: Romantic and sexual teasing among adolescent girls. En D. Tannen (ed.), *Gender and Conversational Interaction* (pp. 17–30). Oxford: OUP.

Eder, C. (1998). Developing adolescent peer culture through collaborative narration. En S. M. Hoyle y C. T. Adger (eds.), *Kids Talk: Strategic Language Use in Later Childhood* (pp. 82–94). Oxford: OUP.

Egbert, M. y Voge, M. (2008). Wh-interrogative formats used for questioning and beyond: German warum (why) and wieso (why) and English why. *Discourse Studies, 10*, 17–36.

Ekman, P. y Friesen, W. (1969). The Repertorie of Nonverbal Behavior: Categories, Origins, Usage and Coding. *Semiotica 1*, 49–90.

Elias, G. y Broerse, J. (1996). Developmental changes in the incidence and likelihood of simultaneous talk during the first two years: a question of funtion. *Journal of Child Language, 23, (1)*, 201-217.

Enfield, N. J., Stivers, T. y Levinson, S. C. (2010). Question–response sequences in conversation across ten languages: an introduction. *Journal of Pragmatics, 42*, 2615–19.

Enríquez, I. (2015). *La adquisición de las construcciones complejas: de la interacción a la gramática*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Santiago de Compostela.

Ervin-Tripp, S. (1970). Discourse agreement: How children answer questions. En J. Hayes (ed.), *Cognition and language learning* (pp.79-1079). New York: Wiley and Sons.

_____ (1973). *Language acquisition and communicative choice / Essays by Susan M. Ervin-Tripp*; selected and introduced by Anwar S. Dil. Stanford: Stanford University Press.

_____ (1979). Children´s verbal turn-taking. En E. Ochs., y B. Schieffelin (eds.), *Developmental Pragm*atics (pp.391-414). Nueva York: Academic Press.

_____ (1982). Ask and it shall be given you: Children's requests. En H. Byrnes (ed.), *Georgetown Roundtable on Languages and Linguistics* (pp. 235–245). Washington DC: Georgetown University.

_____ (1984). The art of conversation. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, *49*, 73–81.

Ervin-Tripp, S. y Miller, W. (1977). Early discourse: Some questions about questions. En M. Lewis y L. A. Rosenblum (eds), *Interaction, Conversation and the Development of Language*, (pp.9–25). New York: Wiley

Ervin-Tripp, S. y Mitchell-Kernan, C. (eds.). (1977). *Child Discourse*. New York: Academic Press.

Escandell, M. V. (1996). *Introducción a la Pragmática*. Barcelona: Ariel.

_____ (1999). Los enunciados interrogativos. Aspectos semánticos y pragmáticos. En I. Bosque Muñoz y V. Demonte Barreto (eds.). *Gramática Descriptiva de la Lengua Española* (3929-3992). Espasa Calpe: Madrid.

Fantasia, V., Fasulo, A., Costall, A. y López, B. (2014). Changing the game: exploring infants' participation in early play routines. *Frontiers in Psychology, 5*, *522*, 1-9.

Ferguson, N. (1977). Simultaneous Speech, Interruptions and Dominance. *British Journal of Social and Clinical Psychology, 16*, 295-302.

Fernández, I. (2006). Los enunciados interrogativos en las primeras etapas del lenguaje infantil. En M. Villayandre Llamazares (ed.), *Actas del XXXV Simposio Internacional de la Sociedad Española de Lingüística* (León, diciembre de 2005), León, Universidad de León, Dpto. de Filología Hispánica y Clásica, (publicación electrónica; ISBN: 84-690-3383-2), 562-585. En línea: http://www3.unileon.es/dp/dfh/SEL/actas.htm [23/03/07].

Fernández Pérez, M. (1999). El lenguaje y su naturaleza neuropsicológica. En *Introducción a la lingüística. Dimensiones del lenguaje y vías para su estudio*. (pp.137-204). Barcelona: Ariel.

_____ (2003). Adquisición del lenguaje y componentes de la lengua, en *Actas de IV Congreso de Lingüística General*, Cádiz, Vol. III, pp. 1045- 1056.

_____ (coord.) (2011). *Lingüística de corpus y adquisición de la lengua*. Madrid: Arco Libros.

Ferrer, I. (2012). *La Artesanía de la comunicación: diálogo, escucha y lenguaje en la etapa 0-6*. Barcelona: Editorial Graó.

Filipi, A. (2001). The organization of pointing sequences in parent-toddler interaction. Tesis doctoral inédita. Monash University: Australia.

_____ (2002) Before speech: the design of early repair in pointing sequences. Paper read at *the International Conference on Conversation Analysis*, Copenhagen, 17–21 May.

_____ (2007). A toddler's treatment of mm and mm hm in talk with a parent. En J. Rendle-Short y M. Neville (eds.), *Language as Action. Special issue of Australian Review of Applied Linguistics, 30(3)*, (pp.33.31–33.17).

_____ (2009). *Toddler and Parent Interaction: The organization of gaze, pointing and vocalization*. Philadelphia, PA: John Benjamins.

_____ (2011). Infant bilingualism and the interactional organisation of producing the 'correct' language. *Paper given at the ALAA/ALANZ Conference, Canberra*, November 30–December 2.

_____ (2013). Withholding and pursuit in the development of skills in interaction and language. En I. Nomikou, K. Pitsch y K. J. Rohlfing (eds.), *Asymmetry and Adaptation in Social Interaction: A Micro-analytic Perspective. Special issue of Interaction Studies, 14(2)*, 139–159.

_____(2014). Conversation Analysis and pragmatic development. En D. Matthews (ed.), *Pragmatic Development in First Language Acquisition*, (pp.71- 86). Amsterdam: John Benjamins.

Flewitt, R. (2005). Is every child's voice heard? Researching the different ways 3-year-old children communicate and make meaning at home and in a pre-school playgroup. *Early Years, 25 (3)*, 207-222.

_____ (2005b). Using multimodal analysis to unravel a silent child's learning. Early ChildhoodPractice: *The Journal for Multi-Professional Partnerships, 7(2)*, 5–16.

_____ (2006). Using video to investigate preschool classroom interaction: education research assumptions and methodological practices. *Visual Communication, 5 (1)*, 25-50.

Ford, C. y Thompson, S. (1996). Interactional units in conversation: syntactic, intonational and pragmatic resources for the management of turns. En E. Ochs, E. A. Schegloff y S.A.

Thompson (eds.), *Interaction and Grammar* (pp.134-184). Cambridge: Cambridge University Press.

Ford, C., Fox, B. y Thompson, S. (Eds.). (2002). *The Language of Turn and* Sequence. Oxford; New York: Oxford University Press.

Forrester, M. (1988). Young Children´s Polyadic Conversation Monitoring Skills. *First Language, 8, 24*, 201-226.

_____ (2008). The emergence of self-repair: a case study of one child during the early preschool years. *Research on Language Social Interaction, 41 (1)*, 99-128.

_____ (2010). Ethnomethodology and adult-child conversation: whose development? En H. F. Gardner y M. A. Forrester (eds.), *Analysing Interactions in Childhood: Insights from Conversation Analysis* (pp. 42–58). Oxford: Wiley-Blackwell.

_____ (2013). Mutual adaptation in parent-child interaction Learning how to produce questions and answers. *Interaction Studies*, 14 *(2)*, 190–21.

_____ (2015). *Early social interaction: a case comparison of developmental pragmatics and psychoanalytic theory*. Cambridge: Cambridge University Press.

Foster-Cohen, S. (1979). Topic initiation: One step or two? Some factors involved in mother-child interaction at the prelinguistic stage. *Nottingham Linguistic Circular, 8, (2)*, 96–107.

_____ (1996). *The Communicative competence of young children: a modular approach.* London: Longman.

Fox, B. (2001). On the embodied nature of grammar: Embodied being in the world. En J. Bybee y M. Noonan (eds.). *Complex Sentences in Grammar and Discourse* (pp. 79 –100). Amsterdam: John Benjamins.

Fox, B., Hayashi, M., y Jasperson, R. (1996). Resources and repair: a cross-linguistic study of syntax and repair. En E. Ochs, E. Schegloff, y S. Thompson, (eds.) *Interaction and Grammar*. (pp. 185–237). Cambridge: Cambridge University Press.

Fox, B. A., Thompson, S. A., Ford, C. E. y Couper-Kuhlen, E. (2013). Conversation Analysis and Linguistics. En J. Sidnell y T. Stivers (eds.), *The Handbook of Conversation Analysis* (pp. 726-740). John Wiley & Sons, Ltd: Chichester, UK

Frankel, R.M. (1984). From sentence to sequence: Understanding the medical encounter through microinteractional analysis. *Discourse Processes, 7 (2)*. 135-170.

French, L. Y Pak, M. (1991). Mothers and Peers as Conversational Partners: Quantity and Quality of Talk. Paper presented at *the Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development*, Seattle, WA.

Galeote, M. (2002). *Adquisición del lenguaje. Problemas, investigación y perspectivas*. Madrid: Ediciones Pirámide.

Gallagher, T. M., y Craig, H. K. (1982). An investigation of overlap in children's speech. *Journal of Psycholinguistic Research, 11*, 63-75.

Gallardo, B. (1993). *Lingüística Perceptiva y Conversación: Secuencias*. València: Universitat de València, Departament de Teoria dels Llenguatges.

_____ (1993b). La transición entre turnos conversacionales: silencios, interrupciones y solapamientos, *Contextos, XI /21-22*,189-220.

_____ (1996). *Análisis conversacional y pragmática del receptor*. Valencia: Episteme.

_____ (2009). *Trastorno por déficit de atención y/o hiperactividad. Volumen V. Corpus PerLA*. Valencia: Guada Impresiones S.L.

Gallardo, B. y Valles, B. (2008). Lingüística en contextos clínicos: la lingüística clínica. *Lengua y Habla 12*, 32-50.

Garcés, M. (2004). La repetición: formas y funciones en el discurso oral. En R. Mª Martín Castañer y J. Mª Enguita Utrilla (eds), *In memoriam Manuel Alvar, Archivo de Filología Aragonesa*, LIX-LX, 437-456.

García, M. (2009). *La competencia conversacional de estudiantes de español como lengua extranjera: análisis y propuesta didáctica*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Alcalá.

García-Sánchez, I. (2012). Language Socialization and Verbal Play. En A. Duranti, E. Ochs y B. Schieffelin (eds), *The Handbook of Language Socialization*, (pp. 491-420), Wiley-Blackwell, Oxford, UK.

Garfinkel, H. (1964). *Studies on the routine grounds of everyday activities*. Reproducido en D. Sudnow (ed.), (1972). *Studies in Social Interaction*. Nueva York: The Free Press, 1-30.

_____ (1967). *Studies in Ethnomethodology*. Cambridge: Polity Press.

Garner, M. (2004). *Language: an ecological view*. Oxford: Peter Lang.

Gardner, H. (2009). Applying conversation analysis to interactions with atypically developing children. *Clinical Linguistics and Phonetics*, *23(8)*, 551–554.

Gardner, H. y Forrester, M. (2010). *Analysing Interactions in Childhood: Insights from Conversation Analysis*. Chichester: Wiley-Blackwell.

Garrote, M. (2010). *Los corpus de habla infantil: metodología y análisis*. Madrid: UAM Ediciones.

Garvey, C. (1975). Requests and responses in children's speech. *Journal of Child Language*, *2*, 41-63.

Garvey, C. (1984). *Children's Talk.* Madrid: Morata. [cito por traducción al español de Alfredo Guera Miralles, *El Habla Infantil* (1987)]

Geluykens, R. (1994). *The pragmatics of discourse anaphora in English: evidence from conversational repair*. Berlin: Mouton de Gruyter.

Gil, C., Redondo, F. y Arribas, M. (1996). *La Asamblea de clase: una experiencia en el segundo ciclo de educación infantil*. Madrid: Escuela Española, D.L.

Gleason, J., Perlmann, R. y Grief, E. (1984). What's the magic word?: Learning language through politeness routines. *Discourse Processes*, *7*, 493 – 502.

Gleason, J. y Bernstein, N. (2009). *The Development of Language*. Boston: Pearson Education.

Goffman, E. (1959). *The presentation of self in everyday life*. Nueva York: Anchor Books. [cito por traducción al español: (1987*), La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Madrid: Amorrortu-Murguía].

_____ (1964). The neglected situation. En J. J. Gumperz y D.H. Hymes (eds.), *The Ethnography of Communication. American Anthropologist* 66(6), part II, 133-36. [Cito

por trad. al español: (1991), El olvido de la situación. En Erving Goffman. *Los momentos y sus hombres. Textos seleccionados y presentados por Yves Win*kin. Barcelona: Paidós, 129-34].

_____ (1976). Replies and reponses. *Language in society, 5*, 257-313.

Goldin-Meadow, S., y Wagner, S. (2005). How our hands help us learn. *Trends in Cognitive Science, 9*, 234–241.

Golinkoff, R. (1983). The preverbal negotiation of failed messages: Insights into the transition period. En R. Golinkoff (ed), *The Transition from Prelinguistic to Linguistic Communication*, (pp. 57–78). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Golinkoff, R. (1986). 'I beg your pardon?': The preverbal negotiation of failed messages. *Journal of Child Language, 13*, 455–476.

Goodwin, C. (1979). The Interactive Construction of a Sentence in Natural Conversation. En G. Psathas (ed.). *Everyday Language: Studies in Ethnomethodology*, (pp. 97-121). New York: Irvington.

_____ (1980). Restarts, pauses, and the achievement of mutual gaze at turn-beginning. *Sociological Inquiry, 50*, 272–302.

_____ (1981). *Conversational Organization: Interaction between Speakers and Hearers*. Nueva York: NY Academic Press.

_____ (1984). Notes on Story Structure and the Organization of Participation. En M. Atkinson y J. Heritage (eds). *Structures of Social Action* (pp. 225-46). Cambridge: Cambridge University Press.

_____ (1986). Audience Diversity, Participation and Interpretation. *Text, 6(3)*, 283-316.

_____ (2000). Action and Embodiment within Situated Human Interaction. *Journal of Pragmatics, 32*, 1489-522.

_____ (2002). Multi-Modal Gesture. Paper presented at *the First Conference of the International Society for Gesture Studies*, Austin, TX.

_____ (2003). Conversation and brain damage. New York: Oxford University Press.

_____ (2007). Environmentally coupled gestures. En S.D. Duncan, J. Cassell y E. T. Levy (Eds.), *Gesture and the dynamic dimension of language: Essays in honor of David McNeill* (pp. 195–212). Amsterdam: John Benjamins.

_____(2007b). Participation, Stance, and Affect in the Organization of Activities. *Discourse and Society, 18(1)*, 53-73.

_____ (2010). Multimodality in human interaction. *Calidoscópio Vol. 8, 2*, 85-98.

_____ (2011). Constructing Meaning Through Prosody in Aphasia. En D. Barth-Weingarten, E. Reber, and M. Selting (eds). *Prosody in Interaction* (pp, 373-394). Amsterdam: John Benjamins.

_____ (2013). The co-operative, transformative organization of human action and knowledge. *Journal of Pragmatics, 46*, 8–23.

_____ (en prensa). *Co-operative Action*. University of California, Los Angeles.

Goodwin, C. y Heritage, J. (1990). Conversation Analysis. *Annual Review of Anthropology 19*, 283-307.

Goodwin, C. y Goodwin, M.H. (1992). Context, Activity and Participation'. En P. Auer y A. di Luzio (eds). *The Contextualization of Language* (pp. 77–99). Amsterdam: John Benjamins.

_____ (2004). Participation. En A. Duranti (ed.), *A Companion to Linguistic Anthropology*, (pp .222–243). Oxford: Basil Blackwell.

Goodwin, M.H. (1983). Aggravated correction and disagreement in children's conversations. *Journal of Pragmatics, 7*, (pp. 657—677).

_____ (1990). *He-Said-She-Said: Talk as Social Organization among Black Children*. Bloomington: Indiana University Press.

_____ (1997). Children's Linguistic and Social Worlds. *Anthropology Newsletter 38, (4)*, 1, 3-4.

_____ (1997b). Byplay: Negotiating evaluation in storytellng. En G. R. Guy, C. Feagin, D. Schiffrin y J. Baugh (eds.), *Towards a social science of language: Papers in honor of William Labov* (Vol. 2, pp. 77 – 102). Amsterdam: John Benjamins.

_____ (1998). Games of stance: Conflict and footing in hopscotch. En S. Hoyle y C.T. Adger (eds.), *Kids' talk: Strategic language use in later childhood* (pp. 23 – 46). New York: Oxford University Press.

_____ (2006). *The Hidden Life of Girls: Games of Stance, Status, and Exclusion*. Oxford: Blackwell.

_____ (2007). Girls' Games. En C. A. Mitchell y J. Reid-Walsh (eds.). Girl Culture: An Encyclopedia (pp. 474-477). Greenwood Publishing Group.

_____ (2008). The Embodiment of Friendship, Power and Marginalization En a Multi-Ethnic, Multi-Class Preadolescent U.S. Girls' Peer Group. *Girlhood Studies: An Interdisciplinary Journal 1 (2) (Winter)*, 72-94.

Goodwin, M.H., y Goodwin, C. (1986). Gesture and Coparticipation in the Activity of Searching for a Word. *Semiotica, 62(1/2),* 51-75.

_____ (1987). Children's arguing. En S. Philips, S. Steele y C. Tanz (eds), *Language, gender and sex in comparative perspective*. (pp. 200-248). New York: Cambridge University Press.

_____ (2000). Emotion within situated activity. En A. Duranti (Ed.), *Linguistic anthropology: A reader* (pp. 239-57). Oxford: Blackwell.

Goodwin, M.H., Goodwin, C. y Yaeger-Dror, M. (2002). Multi-modality in girls' game disputes. *Journal of Pragmatics, 34,* (10 – 11), 1621 – 1649.

Goodwin, M.H., Cekaite, A., y Goodwin, C. (2012). Emotion as stance. En A. Peräkylä y M-L. Sorjonen (Eds.), *Emotion in interaction* (pp. 16 – 41). New York: Oxford University Press.

Goodwin, M.H., Kyratzis, A. (2007). Children socializing children: practices for negotiating the social order among peers. *Research on Language and Social Interaction 40 (4)*, 279–289.

_____ (2012). Peer Language Socialization. En A. Duranti, E. Ochs, y B. Schieffelin, (eds). *Handbook of Language Socialization*. (pp. 365-390). Malden, MA: Wiley-Blackwell.

Goody, E. (1978). *Questions and Politeness: Strategies in Social Interaction*. Cambridge University Press, Cambridge.

Grice, P. (1975). Lógica y conversación. En L. Valdés Villanueva (ed.) (1991). *La búsqueda del significado*, (pp. 511-530). Madrid: Tecnos.

Grisolía, M.B. (2010). Los solapamientos en la conversación como índices del acercamiento interpersonal en la variedad rioplatense de español. En V. M. Castel y L. Cubo de Severino (eds). *La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina. Los colores de la mirada lingüística* (pp. 613-618). Mendoza: Editorial FFyL, UNCuyo.

Guidetti, M. (2002). The emergence of pragmatics: Forms and functions of conventional gestures in young French children. *First Language, 22*, 265–285.

_____ (2005). Yes or no? How young French children combine gestures and speech to agree and refuse. *Journal of Child Language, 32*, 911-924.

Gumperz, J. y Hymes, D. (eds.) (1964). The Ethnography of Communication. *American Anthropologist* 66(6), part II, 133-36.

_____ (eds.) (1972). *Directions in sociolinguistics. The ethnography of communication*. Nueva York: Basil Blackwell.

Halliday, M. (1970). Language structure and language function. En John Lyons (ed.), *New horizons in linguistics*, (pp.140-165). Harmondsworth: Penguin.

_____ (1975). *Learning how to mean: explorations in the development of language*. London: Eduard Arnold.

_____ (1979). *El lenguaje como semiótica social*. México: Fondo de Cultura Económica.

_____ (2004). *An Introduction to Functional Grammar* (3ª edición). London: Edward Arnold.

Hayashi, M. (2003). *Joint Utterance Construction in Japanese Conversation*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

_____ (2005). Joint turn construction through language and the body: Notes on embodiment in coordinated participation in situated activities. *Semiotica, (156)*, 21 – 53.

_____ (2013). Turn allocation and turn sharing. En J. Sidnell y T. Stivers (eds.) *The Handbook of Conversation Analysis* (pp. 167- 190). Malden, MA: Wiley-Blackwell.

Hayashi, M., Mori, J. y Takagi, T. (2002). Contingent Achievement of Co-tellership in a Japanese Conversation: An Analysis of Talk, Gaze and Gesture'. En C. Ford, B. Fox y S. Thompson (eds). *The Language of Turn and Sequence*. (pp. 81-122.) Oxford: Oxford University Press.

Hayashi, M., Raymond, G. Sidnell, J. (eds.). (2013). *Conversational Repair and Human Understanding*. Cambridge, U.K., Cambridge University Press.

Heath, S. (1983). *Ways with words*. Cambridge: Cambridge University Press.

Heath, C. (1992). Gesture's discrete tasks: multiple relevancies in visual conduct in the contextualization of language. En P. Auer y D. Luzio (eds). *The Contextualization of Language* (pp. 102-27). Amsterdam: John Benjamins.

Heath, C., Hindmarsh, J., y Luff, P. (2010). *Video in Qualitative Research*. London: Sage.

Heath, C. y Luff, P. (2011). Gesture and institutional interaction. En J. Streeck, C. Goodwin, y C. D. LeBaron (eds.), *Embodied interaction: Language and body in the material world.* (pp. 276-288). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

_____ (2013). Embodied action and organizational activity. En J. Sidnell y T. Stivers (eds.), *The Handbook of Conversation Analysis* (pp. 283–307). Boston, MA: Wiley-Blackwell.

Heritage, J. (1995). Conversation Analysis: Methodological Aspects. En Uta M. Quasthoff (ed.), *Aspects of Oral Communication*. (pp. 391-418). Berlin: De Gruyter.

_____ (2002). Oh-prefaced responses to assessments: A method of modifying agreement/ disagreement. En C. E. Ford, B. A. Fox y S. A. Thompson (eds), *The Language of Turn and Sequence*. Oxford: Oxford University Press.

_____ (2008). Conversation Analysis as Social Theory. En B. Turner (ed) *The New Blackwell Companion to Social Theory* (pp. 300-320). Oxford: Blackwell.

Hernández-Pina, F. (1984). Actitudes lingüísticas parentales y desarrollo del lenguaje infantil. *Infancia y Aprendizaje, 21*, 35-60.

Hirsch, R. (1989). *Argumentation, Information, and Interaction: Studies in Face-to-face Interactive Argumentation under Different Turn-Taking Conditions*. Gothenburg: Gothenburg Monographs in Linguistics.

Hocket, C. (1967). Where the tongue slips, there slip I. En *To Honor Roman Jakobson: Essays on the Occasion of His Seventieth Birthday*, vol. II. (pp. 910–936). The Hague: Mouton.

Hutchby, I. (2010). Feelings-talk and the paradoxes of child counselling. En H. F. Gardner y M. Forrester (Eds.), *Analysing Interactions in Childhood: Insights from Conversation Analysis* (pp. 146–162). Oxford: Wiley-Blackwell.

Hymes, D. (1967). Models of the interaction of language and social setting. *Journal of Social Issues, 23*, 8–28.

Iedema, R. (2001). Resemiotization. *Semiotica, 137, (1/4),* 23–39.

_____ (2003). Multimodality, resemiotization: Extending the Analysis of Discourse as Multi-semiotic practice, *Visual Communication, 2*, 1, 25-27.

Iida, S. (2005). *Overlapping in Japanese conversation: communication styles of Japanese long-term residents of Australia in terms of Japanese socio-cultural/gender norms*. Modern Language Studies, Faculty of Arts & Social Sciences: UNSW.

Jacoby, S., y Ochs, E. (1995). Co-construction: An introduction. *Research on Language and Social Interaction, 28, (3)*, 171–183.

Jaworski, A., Coupland, N., y Galasinski, D. (eds). (2004). *Metalanguage: Social and Ideological Perspectives*. Berlin: Mouton de Gruyter.

Jefferson, G. (1972). Side sequences. En D. Sudnow, (ed.), *Studies in social interaction*, (pp. 294–338). New York: Free Press.

_____ (1973). A case of precision timing in ordinary conversation: Overlapped tag-positioned address terms in closing sequences. *Semiotica, 9(1)*, 47-96.

_____ (1974). Error correction as an interactional resource. *Language in Society, 3(2)*, 181-199.

Jipson, J. y Callanan, M. (2003). Mother-Child conversation and children's understanding of biological and nonbiological changes in size, *A. Child Development, 74/2*, 629-644.

Johnson, C. (1982). *Children's Questions and the Discovery of Interrogative Syntax: A Dissertation*. Tesis doctoral inédita. Ann Arbor Mich: University Microfilms International.

John-Steiner, V. (2007). Vygotsky on Thinking and Speaking. En H. Daniels, M. Cole y J. V. Wertsch (eds), *The Cambridge Companion to Vygotsky* (pp. 136-152). Cambridge: Cambridge University Press.

Johnstone, B. (ed.). (1994). *Repetition in discourse: interdisciplinary perspectives*. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing.

Jones, S., y Zimmerman, D. (2003). A child's point and the achievement of intentionality. *Gesture, 3(2)*, 155–185.

Kaye, K. (1977). Towards the origin of dialogue. En H. R. Schaffer (ed.), *Studies in mother-infant interaction,* (pp. 89-117). London: Academic Press.

Kaye, K. y Charney, R. (1980). How mothers maintain ´dialogue` with two- year-olds. En David Olson (ed.), *The social foundations of Language and Thought*, (pp. 211-230). W. W. Norton & Company: London / New York.

Keating, E. y Egbert, M. (2004). Conversation as a Cultural Activity. En A. Duranti (ed). *A Companion to Linguistic Anthropology* (pp.169-196). Malden, MA; Oxford: Blackwell Pub.

Keel, S. (2015). Young children's embodied pursuits of a response to their initial assessments. *Journal of Pragmatics, 75*, 1—24.

Keenan, E. (1974). Conversational competence in children. *Journal of Child Language, I (2)*, 163-183.

_____(1974b). Norm-makers, norm-breakers: Uses of speech by men and women in a Malagasy community. En J. Baumann y J. Sherzer (eds.), *Explorations in the ethnography of speaking* (pp.125–143). Cambridge: Cambridge University Press.

_____ (1977). Making It Last: Uses of Repetition in Children's Discourse. En S. Ervin-Tripp y C. Mitchell-Kernan, (eds). *Child Discourse*. (pp. 125-138). New York: Academic Press.

Keenan, E., y Klein, E. (1975). Coherency in children's discourse. *Journal of Psycholinguistic Research 4*, 365–380.

Keenan, E. y Schieffelin, B. (1976.) Topic as a discourse notion. En C. Li (ed.), *Subject and Topic,* (pp.335-383). New York, Academic Press.

Keenan, E., Schieffelin, B. y Platt, M. (1976). Propositions across utterances and speakers. *Reports on Child Language Development, 12*, 27–143.

Keller-Cohen, D. (1978). Context in child language, *Annual Review of Anthropology, 7*, 453-482.

Kelly, K. y Bailey, A. (2013). Dual development of conversational and narrative discourse: mother and child interactions during narrative co-construction. *Merrill-Palmer Quarterly*, *59, (4)*, 426–460.

Kendon, A. (1997). Gesture, *Annual Review of Anthropology, 26*, 109-128.

_____ (2000). Language and Gesture: Unity or Duality. En D. McNeill (ed). *Language and Gesture: Window into Thought and Action* (pp.47-63). Cambridge: Cambridge University Press.

_____ (2004). *Gesture: Visible action as utterance*. Cambridge: Cambridge University Press.

Kerbrat-Orecchioni, C. (1990). *Les Interactions verbales*. Paris: Armand Colin.

_____ (1996). *La Conversation*. Paris: Seuil, cop.

Kidwell, M. (2005). Gaze as Social Control: How Very Young Children Differentiate "The Look" From a "Mere Look" by Their Adult Caregivers. *Research on Language and Social Interaction, 38(4)*, 417–449.

_____ (2009). Gaze shift as an interactional resource. *Discourse Processes, 46*, 145–60.

Kidwell, M. y Zimmerman, D. H. (2007). Joint attention as action. *Journal of Pragmatics, 39 (3)*, 592 – 611.

Kitzinger, C. (2013). Repair. En J. Sidnell y T. Stivers (eds) *Handbook of Conversacion Analysis* (pp. 229-256). Malden, MA: Wiley-Blackwell.

Klima, E. y Bellugui, U. (1966). Syntactic regularities in the speech of children. En J. Lyons y R. J. Wales (Eds.), *Psycholinguistics Papers* (pp. 183-219). Edinburg: Edinburg University Press.

Krauss, R. M., Chen, Y. y Chawla, P. (1996). Nonverbal behavior and nonverbal communication: What do conversational hand gestures tell us ? En M. Zanna (ed.), *Advances in experimental social psychology* (pp. 389-450). San Diego, CA: Academic Press.

Kulick, D. y Schieffelin, B. (2007). Language Socialization. En A. Duranti (ed.) *A Companion to Linguistic Anthropology* (pp.349-368*)*. Oxford, UK: Blackwell Publishing Ltd.

Küntay, A. C., Y Şenay, I. (2003). Narratives beget narratives: Rounds of stories in Turkish preschool conversations. *Journal of Pragmatics, 35(4),* 559–587

Küntay, A., Nakamura, K. y Şen, B. (2014) Crosslinguistic and crosscultural approaches to pragmatic development. En D. Matthews (ed.), *Pragmatic Development in First Language Acquisition*, (pp. 317-341). Amsterdam: John Benjamins.

Laakso, M. L. (2010). Children's emerging and developing self-repair practices. En H. Gardner y M.A. Forrester (eds.) *Analysing interactions in childhood: insights from conversation analysis* (pp. 74-100). Chichester: Wiley-Blackwell.

LeBaron, C. y Streeck, J. (2000). Gesture, knowledge, and the world. En D. McNeill (ed.) *Language and Gesture: Window into Thought and Action* (pp. 118-138). Cambridge: Cambridge University Press.

León, I. y García-Celay, O. (2006). *Métodos de investigación en psicología y educación: Las tradiciones cuantitativa y cualitativa*, (4ª ed.). Madrid: McGraw-Hill.

Lerner, G.H. (1987). *Collaborative turn sequences: Sentence construction and social action*. (Tesis doctoral inédita). Psychology, University of California at Irvine.

_____ (1989). Notes on overlap management in conversation: The case of delayed completion. *Western Journal of Speech Communication, 53* (Spring), 167-177.

_____ (1993). Collectivities in action: Establishing the relevance of conjoined participation in conversation. *Text, 13 (2)*, 213–245.

_____ (1996). On the place of linguistic resources in the organization of talk-in interaction: "Second person" reference in multi-party conversation. *Pragmatics, 6(3)*, 281-294.

_____ (2002). Turn-sharing: the choral co-production of talk-in-interaction. En C. Ford, B. Fox y S. Thompson (eds.), *The Language of Turn and Sequence*, (pp. 225-256). Oxford: Oxford University Press.

_____ (2003). Selecting next speaker: The context-sensitive operation of a context-free organization. *Language in Society, 32(2)* 177-201.

_____ (2004). Collaborative Turn Sequences. En G.H. Lerner (ed.) *Conversation Analysis: Studies from the First Generation* (pp.225-256). Amsterdam: John Benjamins.

Lerner, G. H. y Zimmerman, D. H. (2003). Action and the appearance of action in the conduct of very young children. En P. Glenn, C. LeBaron y J. Mandelbaum (eds.) *Studies in language and social interaction* (pp. 441-457). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum

Lerner, G. H. y Kitzinger, C. (2007). Extraction and aggregation in the repair of individual and collective self-reference. *Discourse Studies 9(4):* 526-557.

Lerner, G. H., Zimmerman, D. H. y Kidwell, M. (2010). Formal Structures of Practical Tasks: A Resource for Action in the Social Life of Very Young Children. En C. Goodwin, C. LeBaron y J. Streeck (Eds.) *Embodied Interaction: Language and Body in the Material World* (pp.44-58). Cambridge University Press.

Leung, C. B. (2009). Collaborative narration in preadolescent girl talk: A Saturday luncheon conversation among three friends. *Journal of Pragmatics, 41(7)*, 1341–1357.

Levinson, S. (1983). *Pragmatics*. London/New York: Cambridge University Press.

_____ (1995). Interactional bias in human thinking. En E. Goody (Ed.), *Social Intelligence and Interaction* (pp. 221–260). Cambridge: Cambridge University Press.

_____ (2006). On the human «interaction engine». En N. Enfield y S. Levinson (eds.), *Roots of human sociality: culture, cognition and interaction*, (pp.39-69) Oxford: Berg.

Li, X. (2013). Language and the Body in the Construction of Units in Mandarin Face-to-Face Interaction. En B.S. Reed y G. Raymond (eds.) *Units of Talk–Units of Action*, (pp. 343–375). Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.

_____ (2014). Leaning and Recipient Intervening Questions in Mandarin Conversation. *Journal of Pragmatics, 67*, 34–60.

Lieven, E. (2010). Foreword. En H. F. Gardner y M. Forrester (eds.), *Analysing Interactions in Childhood: Insights from Conversation Analysis* (pp. 146–162). Oxford: Wiley-Blackwell.

Liszkowski, U. (2006). Infant pointing at twelve months: Communicative goals, motives, and social-cognitive abilities. En N. Enfield y S. Levinson (eds), *The Roots of Human Sociality: Culture, Cognition and Interaction*, (pp. 153–178). Oxford, UK: Berg.

Liszkowski, U., Albrecht, K., Carpenter, M. y Tomasello, M. (2008). Infants' visual and auditory communication when a partner is or is not visually attending. *Infant Behavior and Development, 31, (2)*, 157–167.

Lucariello, J. y Nelson, K. (1987). Remembering and planning talk between mothers and children. *Discourse Processes, 10/3*, 219- 235.

Luff, P. y Heath, C. (2015). Transcribing Embodied Action. En D. Tannen, H. E. Hamilton y D. Schiffrin (eds.). *The Handbook of Discourse Analysis*, (pp. 367-390). Hoboken, NJ, USA: John Wiley & Sons.

MacWhinney, B. (2000). The CHILDES Project. Tools for analyzing talk. Part 2: The CLAN Programs. 3rd Edition. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates. Cito por la versión electrónica de septiembre de 2016. http://childes.psy.cmu.edu/manuals/clan.pdf.

_____ (2000). *The CHILDES Project. Tools for analyzing talk. Part 1: The CHAT Transcription Format*. 3rd Edition. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates. Cito por la versión electrónica septiembre de 2016. http://childes.psy.cmu.edu/manuals/CHAT.pdf

Mannle, S., y Tomasello, M. (1987). Fathers, siblings, and the bridge hypothesis. En K. E. Nelson y A. van Kleeck (eds.), *Children's language* (Vol. 6, pp. 23-41). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Malinowski, B. (1935). *Coral Gardens and Their Magic*. New York: Dover.

Marcos, H. (1991). Reformulated requests at 18 months: Gestures, vocalisations and words. *First Language, 11*, 361–375.

Marcos, H. Y Kornhaber-Le Chanu, M. (1992). Learning how to insist and clarify in the second year: Reformulation of requests in different contexts. *International Journal of Behavioral Development, 15*, 359–376.

Maynard, D. (1985). On the functions of social conflict among children. *American Sociological Review, 50(2)*, 207–223.

Mcenery, T. y Wilson, A. (1996). *Corpus Linguistics. An Introduction*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

McTear, M. (1978). Repetition in child language: Imitation or creation ? En R. N. Campbell y P.T. Smith (eds.), *Recent advances in the psychology of language* (pp.293–311). London: Plenum.

_____ (1985). *Children's Conversation*. Blackwell: Oxford.

Mead, G. (1934). *Mind, Self and Society*, Charles W. Morris (ed.), Chicago: University of Chicago Press.

Mehler, J., Dupoux, E., Nazzi, T., y Dehaene-Lambertz, G. (1996). Coping with linguistic diversity: The infant's viewpoint. En J. L. Morgan y K. Demuth (eds.), *Signal to Syntax: Bootstrapping from Speech to Grammar in Early Acquisition* (pp. 101–116). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Meneses, A. (2002). La interacción como acción social. *Onomazein, 7*, 435-447.

Méndez, B. (2014). Los actos silenciosos en la conversación en español. Estudio pragmático y sociolingüístico. (Tesis doctoral inédita). Universitat de les Illes Balears.

Merrison, S. y Merrison, A. (2005). Repair in speech and language therapy interaction: Investigating pragmatic language impairment of children. *Child Language Teaching and Therapy, 21*, 191–211.

Messer, D. (1995). *The Development of Communication: From social interaction to language*. Chichester: John Wiley & Sons.

Miller, P. J., Potts, R., Fung, H., Hoogstra, L., y Mintz, J. (1990). Narrative practices and the social construction of self in childhood. *American Ethnologist, 17*, 292-311.

Miller, P. J., Wiley, A. R., Fung, H., y Liang, C. H. (1997). Personal storytelling as a medium of socialization in Chinese and American families. *Child Development, 68*, 1557 – 68.

Miller, P. J., Koven, M. y Lin, S. (2012). Language Socialization and Narrative. En A. Duranti, E. Ochs y B. B. Schieffelin (eds.) *The Handbook of Language Socialization*, (pp.190-208). Wiley-Blackwell: Oxford, UK.

Mishler, G. (1975). Studies in dialogue and discourse II: Types of discourse initiated by and sustained through questioning. *Journal of Psycholinguistic Research, 4, (2)*, 99–121.

Miura, I. (1993). Switching pauses in adult-adult and child-child turn takings: An initial study. *Journal of Psycholinguistic Research, 22(3)*, 383–395,

Miyata, S., y Nisisawa, H. (2007). The acquisition of Japanese backchanneling behavior: Observing the emergence of aizuchi in a Japanese boy, *Journal of Pragmatics, 39*, 1255–1274.

Moerman, M. (1989). *Talking culture: ethnography and conversation analysis*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

Mondada, L. (2006). Participants' online analysis and multimodal practices: projecting the end of the turn and the closing of the sequence. *Discourse Studies, 8(1)*, 117-129.

_____ (2007). Multimodal resources for turn-taking: pointing and the emergence of possible next speakers. *Discourse Studies, 9, (2)*, 194-225.

_____ (2008). Using video for a sequential and multimodal analysis of social interaction: Videotaping institutional telephone calls. *Forum: Qualitative Social Research, 9 (3)*, 1 – 35.

_____ (2009). Video recording practices and the refl exive constitution of the interactional order: Some systematic uses of the split - screen technique. *Human Studies, 32 (1)*, 67 – 99.

_____ (2011). The systematic organization of concurrent courses of action within multi-activity. En C. Goodwin, C. LeBaron y J. Streeck (eds.), *Embodied Interaction: Language and the body in the material world,* (pp.207-226). Cambridge: Cambridge University Press.

Mondada, L. y Markaki, V. (2013). (eds.), *Online multimedia proceedings of the 2nd International Society for Gesture Studies conference 'Interacting Bodies'*, Lyon, France. Retrieved May 8, 2013. http://www.ist-palcom.org/publications/files/Buscher_IiM_final.

Moore, L. C. (2012). Language Socialization and Repetition. En A. Duranti, E. Ochs y B. Schieffelin (eds.) *The Handbook of Language Socialization*, (pp. 209-226) Wiley-Blackwell, Oxford, UK.

Moreno, S. (2005). *Psicología del desarrollo cognitivo y adquisición del lenguaje*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Moreno, V. (2010). Pragmática en afasia. Tesis doctoral inédita. Universidad de Valencia.

Murillo, E. y Belinchón, M. (2012). Gestural-vocal coordination: Longitudinal changes and predictive value on early lexical development. *Gesture, 12, (1)*, 16-39.

_____ (2013). Patrones comunicativos multimodales en la transición a las primeras palabras: cambios en la coordinación de gestos y vocalizaciones. *Infancia y Aprendizaje, 36(4)*, 473-487.

Newport, E., Gleitman, H., y Gleitman, L. (1977). "Mother, I'd rather do it myself": Some effects and non-effects of maternal speech style. En C. E. Snow y C. A. Ferguson (eds.), *Talking to children: Language input and acquisition*, (pp. 109–149). Cambridge: Cambridge University Press.

Nicolopoulou, A. (2002). Peer group culture and narrative to development. En S. Blum, Kulka y C. Snow (eds). *Talking to Adults: The Contribution of Multi-party Discourse to Language Acquisition,* (pp. 117-52). Mahwah NJ: Erlbaum.

Ninio, A. y Bruner, J. (1978). The achievement and antecedents of labelling. *Journal of Child Language, 5,* 1-15.

Ninio, A. y Snow, C. (1996). *Pragmatic development.* Boulder, Colorado: Westview Press. Norton.

_____ (1999). The development of pragmatics: learning to use language appropriately. En W. Ritchie y T. Bhatia (eds.), *Handbook of Child Language Acquisition* (pp.347-383). San Diego: Academic Press, cop.

Nishiziaka, A. (2014). Sustained orientation to one activity in multiactivity during prenatal ultrasoud examinations. En P. Haddington, T. Keisanen, L. Mondada y M. Nevile (eds.), *Multiactivity in Social Interaction: Beyond Multitasking* (pp.79-108). Amsterdam: Jon Benjamins.

Norrick, N. R. (1991). On the organization of corrective exchanges in conversation. *Journal of Pragmatics, 16(1)*, 59-83.

Ochs, E. (1974). Conversational Competence in Children, *Journal of Child Language, 1*, 163-183.

_____ (1979). What child language can contribute to pragmatics. En E. Ochs y B. Schieffelin (eds). *Developmental Pragmatics* (pp. 1-17). New York: Academic Press.

_____ (1982). Talking to children in Western Samoa. *Language and Society*, 11, 77–104.

_____ (1990). *Acquisition of Discourse Competence. Oxford encyclopedia of linguistics*, pp. 358-361.

_____ (1999). Socialization. *Journal of Linguistic Anthropology* 9(1–2): 230–233.

_____ (2002). Becoming speaker of cultural. En C. Kramsch (ed.), *Language Acquisition and Language Socialization, Ecological perspectives*, (pp.99-120). London: Continuum.

Ochs, E. y Schieffelin, B. (ed.). (1979). *Developmental Pragmatics*. New York: Academic Press.

_____ (1983). *Acquiring Conversational Competence*. London: Routledge y Kegan Paul.

_____ (1984). Language Socialization: Three Developmental Stories. En R.A. Shweder y R.A. LeVine (eds.) *Culture Theory: Essays on Mind, Self, and Emotion*. (pp. 276-320). Cambridge: Cambridge University Press.

_____ (2012). The Theory of Language Socialization. En A. Duranti, E. Ochs and B. Schieffelin (eds). *The Handbook of Language Socialization*, (pp. 1-21). Wiley-Blackwell, Oxford, UK.

Ochs, E., Solomon, O. y Sterponi, L. (2005). Limitations and transformations of habitus in child-directed communication, *Discourse Studies 7*, 547-583.

O'Keeffe, A. y McCarthy, M. J. (eds). (2010). *The Routledge Handbook of Corpus Linguistics.* London: Routledge.

Ota, C. (2010). The Relationships Among Caregiver Training, Mentoring, and Turn-Taking Between Caregiver adn Child in Family Child Care. Tesis doctoral inédita. All Graduate Theses and Dissertations.

Otomo, K. (2001). Maternal responses to word approximations in Japanese children's transition to language. *Journal of Child Langua*ge, *28*, 29-57.

Owens, R. (2012). *Language development: an introduction*. (5th Ed) Boston: Allyn and Bacon. [Cito por traducción al español de A. J. Escudero, Desarrollo del Lenguaje. Madrid: Prentice Hall, D.L, 2003].

Parodi, G. (2008). Lingüística de corpus: una introducción al ámbito, *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada, 46(1)*, 93-119.

Peters, A. M. y Boggs, S. (1986). Interactional Routines as Cultural Influences Upon Language Acquisition. En B. Schieffelin y E. Ochs (eds). *Language Socializaton Across Cultures*, (pp. 80-96). New York: Cambridge University Press.

Piaget, J. (1926). *The Language and Thought of the Child*. 3º edición. [cito por traducción al inglés de Marjorie y Ruth Gabain. Routledge y Kegan Paul Ltd: New York., 1959]

_____ (1954). *The construction of reality in the child*. New York: Basic Books. PIATTELLI-PALMARINI.

Pike, C. (2010). Intersubjectivity and misunderstandinhg in adult-child learning conversations. En H. F. Gardner y M. A. Forrester (eds.), *Analysing Interactions in Childhood: Insights from Conversation Analysis* (pp. 163–182). Oxford: Wiley-Blackwell

Poyatos, F. (1980). Interactive functions and limitations of verbal and non verbal behavior in natural conditions, *Semiótica, 30 (3/4)*, 211-244.

_____ (1994). *La comunicación no verbal. Vol I: Cultura, lenguaje y conversación; Vol. II: Paralenguaje, kinésica e interacción*. Madrid: Itsmo.

_____ (2002). *Nonverbal communication across disciplines, Vol. I: Culture, sensory interaction, speech, conversation*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing co.

Prego, G. (2004). Narraciones de niños de tres y cuatro años: un puente entre la Gramática y la Pragmática. En M. Veyrat Rigat y B. Gallardo Paúls (eds.), *Estudios de Lingüística Clínica: aspectos evolutivos* (pp. 99-126). València: Universitat de València-Estudi General/AVaLCC.

_____ (2005). Recursos gramaticales y dinámicas interaccionales de la protofunción discursiva 'cita' en el habla infantil. En E. Serra Alegra y M. Veyrat Rigat (eds.), *Estudios de Lingüística Clínica (vol. 4): Problemas de eficacia comunicativa. Descripción, detección, rehabilitación*, (pp. 139-159). València: Universitat de València/AVaLCC.

_____ (2006). Code-switching emergente y voces discursivas en el habla infantil. En M. Villayandre Llamazares (ed.), Actas del XXXV Simposio Internacional de la Sociedad Española de Lingüística (León, diciembre de 2005), León: Universidad de León, Dpto. de Filología Hispánica y Clásica, (publicación electrónica; ISBN: 84-690-3383-2).

_____ (2006b). Evaluación de la cohesión en el habla infantil: los usos de "y" en edad temprana. En *Actas del I Congreso Nacional de Lingüística Clínica*, (pp. 265-279) Vol. 2.

_____ (2010) Marcadores explicativos en edad temprana: funciones y etapas evolutivas. En B. Gallardo Paúls y V. Moreno Campos (eds.), *Estudios de Lingüística Clínica, V. Aplicaciones clínicas*, València: Universitat de València, 179-202.

Prego, G., Souto, M. y Dieste, B. (2011). El desarrollo pragmático: intenciones y acción comunicativa en edad temprana. En M. Fernández Pérez (coord.), *Lingüística de corpus y adquisición de la lengua. Explotación del banco de datos 'Koiné'* (pp.149-205). Madrid: Arco Libro.

Prego, G y Fernández, I. (2014). Exploración del habla infantil. En M. Fernández Pérez (coord.), *Lingüística de corpus y déficit comunicativos*, Madrid: Editorial Síntesis, 45-101.

Psathas, G. (1995). *Conversation Analysis: The Study of Talk-in-Interaction*. London: Sage.

Radford, J. y Mahon, M. (2010). Multimodal participation in storybook sharing. En H. Gardner y M. Forrester (eds). *Analysing Interactions in Childhood Insights from Conversation Analysis* (pp. 209-226). Wiley-Blackwell, Chichester.

Rae, J. P. (2001). Organizing participation in interaction: Doing participation framework. *Research on Language and Social Interaction, 34,* 253–278.

Ratner, N. y Bruner, J. (1978). Games, social exchange, and the acquisition of language. *Journal of Child Language, 5*, 391-401

Rauscher, F. H., Krauss, R. M. y Chen, Y. (1996). Gesture, speech, and lexical access: The role of lexical movements in speech production. *Psychological Science, 7, (4),* 226-231.

Real Academia Española. (2009). En RAE (ed), *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.

Recalde, M. y Vázquez, V. (2009). Problemas metodológicos en la formación de corpus orales". En P. Cantos Gómez y A. Sánchez Pérez (eds.). *A Survey on Corpus-based Research / Panorama de investigaciones basadas en corpus*, (pp.37-49) Murcia: AELINCO (Asociación Española de Lingüística de Corpus).

Reyes, G. (2002). *Metapragmática: lenguaje sobre lenguaje, ficciones y figuras*. Valladolid: Universidad de Valladolid, Secretariado de Publicaciones e Intercambio Editorial.

Rodríguez, M. (2011). La importancia de la asamblea en la metodología docente de la etapa de infantil. *Autodidáctica: revista electrónica de la educación en Extremadura, 5*, 131-139.

Rojas, C. (1992). La pregunta en la construcción del diálogo. Funciones constructivas de las preguntas a los niños pequeños, *Revista de Lingüística Aplicada, 15/16*, 182-198.

Rondal, J. (2008). *La adquisición del lenguaje: teoría y bases*. Barcelona: Ars Médica, D.L.

Rosnay, M., y Hughes, C. (2006). Conversation and theory of mind: do children talk their way to socio-cognitive understanding?, *British Journal of Developmental Psychology, 24/1*, 7-37.

Rossano, F. (2010). Questioning and responding in Italian. *Journal of Pragmatics, 42*, 2756–71.

_____ (2012). *Gaze Behavior in Face-to-Face Interaction*. Tesis doctoral inédita. Max-Planck Institut for Psycholinguistics, Nijmegen.

_____ (2013). Sequence organization and timing of bonobo mother-infant interactions. *Interaction Studies, 14 (2),* 160-189.

Roulet, E. (1981). Echanges, interventions et actes de language dans la structure de la conversation, *Etudes de Linguistique Appliquée, 44*, 7-39.

Rühlemann, C. (2007). *Conversation in Context: A Corpus-driven Approach*. London: Continuum.

Sacks, H. (1992). *Lectures on Conversation. volumes I* & II / Harvey Sacks, G. Jefferson (ed). Oxford: Blackwell.

Sacks, H., Schegloff, E. y Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organisation of turn-taking for conversation, *Language, 50*, 696– 735.

Schegloff, E. (1968). Sequencing in Conversational Openings, *American Anthropologist, 70, 6*, 1075-1095.

_____ (1979). The Relevance of Repair for Syntax-for-Conversation. En T. Givón (ed.) *Syntax and Semantics 12: Discourse and Syntax*, (pp.261–88). New York, NY: Academic Press.

_____ (1984). On some gestures relation to talk. En J.M. Atkinson, y J. Heritage (eds.) *Structures of Social Action: Studies in Conversation Analysis*, (pp. 266-296). Cambridge: Cambridge University Press.

_____ (1987). Recycled Turn Beginnings. En G. Button y J.R. Lee (eds.), *Talk and Social Organization* (pp.70-85). Clevedon, England: Multilingual Matters, Ltd.

_____ (1990) On the Organization of Sequences as a Source of Coherence' in Talk-in-Interaction. En B. Dorval (ed.), *Conversational Organization and its Development* (pp. 51-77). Norwood, New Jersey: Ablex.

_____ (1992). Repair after next turn: The last structurally provided defense of intersubjectivity in conversation. *American Journal of Sociology, 97*, 1295–1345.

_____ (1993). Reflections on Quantification in the Study of Conversation. *Research on Language and Social Interaction, 26*, 99–128.

_____ (1996). Turn Organization: One Intersection of Grammar andInteraction. En E. Ochs, E. Schegloff y S. Thompson (eds.), *Interaction and Grammar*, (pp. 52-133). Cambridge: Cambridge University Press.

_____ (1997). Third turn repair. En G. Guy, C. Feagin, D. Schiffrin y J. Baugh (eds), *Towards a Social Science of Language. Papers in Honor of William Labov Vol. 2: Social Interaction and Discourse*, (pp. 31–40). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

_____ (2000). Overlapping talk and the organization of turn-taking for conversation. *Language in Society, 29*, 1-63.

_____ (2007). *Sequence Organization in Interaction*. Nueva York: Cambridge University Press.

_____ (2009). One perspective on Conversation Analysis: Comparative Perspectives. En J. Sidnell (ed.) *Conversation analysis: Comparative perspectives*, (pp. 357-406). Cambridge: Cambridge University Press.

Schegloff, E. y Sacks, H. (1973). Opening up closing. *Semiotica, 7 (4)*, 289- 327.

Schegloff, E., Jefferson, G., y Sacks, H. (1977). The preference for self- correction in the organization of repair in conversation. *Language, 53,* 361–382.

Schieffelin, B. (1986). Teasing and shaming in Kaluli children's interaction. En B. Schieffelin, y E. Ochs (1986) (eds.). *Language Socialization across Cultures*. Cambridge: Cambridge University Press, 165-181.

Schieffelin, B. y Ochs, E. (1986). *Language Socialization across Cultures*. Cambridge: Cambridge University Press.

Schwartz, R. (1993). *Learning Perl*. Beijing/Farnham: O'Reilly.

Scollon, R. (1976). *Conversations with a one-year-old: A case study of the developmental foundation of syntax*. Hawaii: The University Press.

Searle, J. (1964). What is a speech act?. En M. Black (ed.), *Philosophy in America*. Ithaca, NY: Cornell University Press, 221-39. [Cito por trad. al español: (1991). ¿Qué es un acto de habla? En L. Valdés Villanueva (ed.), *La búsqueda del significado*. Madrid: Tecnos / Univ. de Murcia, 431-48]

_____ (1969). *Speech Acts*. Cambridge: University Press.

Serra, M., Serrat, E., Solé, R., Bel, A. y Aparici, M. (2000). *La adquisición del lenguaje*. Barcelona: Ariel.

Serrat, E. y Capdevila, M. (2001). La adquisición de la interrogación: las interrogativas parciales en catalán y castellano, *Infancia y Aprendizaje, 93*, 3-17.

Sekine, K. (2011). The role of gestures in the language production of preschool children. *Gesture, 11 (2)*, 148-173.

Sentis, F, Nusser, C. y Acuña, X. (2009). El desarrollo semántico y el desarrollo de la referencia en la adquisición de la lengua materna. *Onomazein. vol 20, n. 2*, 147-191.

Seyfeddinipur, M. y Gullberg, M. (eds). (2014). *From gesture in conversation to visible action as utterance: essays in honor of Adam Kendon*. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins, cop.

Shakespeare, P. (1998). *Aspects of confused speech: A study of verbal interaction between confused and normal speakers*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Shiel, G., Cregan, A., McGough, A. y Archer, P. (2012). Oral Language in Early Childhood and Primary School. *Research Report nº 14*. NCCA: Dublin.

Sidnell, J. (eds). (2009). *Conversation analysis: Comparative perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.

_____ (2010). Questioning repeats in the talk of four-year-old children. En H. Gardner y M. Forrester (eds.), *Analysing interactions in childhood: Insights from conversation analysis* (pp. 103–127). Chichester: Wiley-Blackwell.

Sidnell, J. y Stivers, T. (eds.). (2013). *The Handbook of Conversation Analysis*. Malden, MA: Wiley-Blackwell.

Silverman, D. (1993). *Interpreting qualitative data: Methods for analysing talk, text and interaction*. London: Sage.

_____ (1998). *Harvey Sacks and conversation analysis. Key Contemporary Thinkers*. Cambridge: Polity Press.

Skinner, F. (1957). *Verbal Behavior*. Englewood's Cliffs: Prentice-Hall.

Snow, C. (1977). The development of conversation between mothers and babies. *Journal of Child Language, 4*, 1-22.

_____ (1978). The conversational context of language acquisition. En R. N. Campbell y P.T. Smith (eds.), *Recent advances in the psychology of language* (pp. 253–269). London: Plenum.

Solé, M. R. (1991). La génesis de las preguntas en los niños desde una perspectiva interaccionista. *Revista de logopedia, foniatría y audiología, 11, 3*, 157-164.

_____ (1994). The process of children's ability to ask questions from an interactive perspective. *Pragmatics, 5,* 33-44.

Sorkhabi, N. Y Baumrind, D. (2009). Authority and Obedience. En R. Shweder, (ed) *The Child: An Encyclopedic Companion* (pp. 81-86). Chicago: Chicago University Press.

Stephens, G. Y Matthews, D. (2014). The communicative infant from 0–18 months: The social-cognitive foundations of pragmatic development. En D. Matthews (Ed.), *Pragmatic development in first language acquisition* (pp. 13-36). Amsterdam: Jonh Benjamins

Stivers, T. (2010). An overview of the question-response system in American English conversation. *Journal of Pragmatics, 42*, 2772–2781.

_____ (2015). Coding social interaction: A heretical notion in conversation analysis? *Research on Language in Social Interaction, 48 (1)*, 1-19.

Stivers, T., Mangione-Smith, R., Elliott, M. N., McDonald, L. y Heritage, J. (2003). Why do physicians think parents expect antibiotics? What parents report vs what physicians believe. *The Journal of Family Practice, 52(2)*, 140-147.

Stivers, T. y Sidnell, J. (2005). Introduction: Multimodal interaction. *Semiotica 156:1/4*. 1–20.

Stivers, T., Enfield, N. J., Brown, P., Englert, C., Hayashi, M., Heinemann, T. y Yoon, K.E. (2009). Universality and cultural specificity in turn-taking in conversation. *Proceedings of the National Academy of Science, 106*, 10587–10592.

Stivers, T. y Enfield, N. J. (2010). A coding scheme for question–response sequences in conversation. *Journal of Pragmatics, 42*, 2620–6.

Stivers, T., Enfield N.J. y Levinson, S. (Eds.). (2010). Question-Response Sequences in 10 languages. *Special Issue of the Journal of Pragmatics, 42, 10*, 2620-2626.

Stivers, T., y Rossano, F. (2010). Mobilizing Response. *Research on Language and Social Interaction, 43(1),* 3-31.

Streeck, J. (1995). On Projection. En E.N. Goody (ed.), *Social Intelligence and Interaction: Expressions and Implications of the Social Bias in Human Intelligence* (pp. 87-110). Cambridge: Cambridge University Press.

_____ (2002). A body and its gestures. *Gesture, 2, 1*, 19-4.

_____ (2009). *Gesturecraft: The manu-facture of meaning*. Amsterdam: John Benjamins.

_____ (2009b). Forward-gesturing. *Discourse Processes, 46, 2-3*, 161-179.

_____ (2015). Embodiment in human communication. *Annual Review of Anthropology, 44*, 419– 38.

Streeck, J. y Jordan, J. (2009). Projection and anticipation: The forward-looking nature of embodied communication. *Discourse Processes, 46, 2-3*, 93-102.

Streeck, J., Goodwin, C., LeBaron, C. (2011). Embodied interaction: An introduction. En J. Streeck, C. Goodwin y C. LeBaron (eds.). *Embodied Interaction. Language and Body in the Material World*, (pp.1-26). Cambridge: Cambridge University Press.

Stubbs, M. (1983). *Discourse analysis*. Chicago, IL: The University of Chicago.

Takada, A. (2012). Pre-verbal infant-caregiver interaction. En A. Duranti, E. Ochs, y B. Schieffelin (eds.), *The Handbook of Language Socialization*, (pp. 56-80). Hoboken, NJ: Wiley-Blackwell.

Tanguy, L. (2007). *Perl pour les linguistes: Programmes en Perl pour exploiter les données langagières*. Paris: Hermès science publications, Lavoisier.

Tannen, D. (1989). *Talking voices: Repetition, dialogue, and imagery in conversational discourse*. Cambridge: Cambridge University Press.

Tanz, C. (1987). Introduction. En S. Phillips, S. Steele y C. Tanz (eds). *Language, Gender, and Sex in Comparative Perspective,* (pp. 163–177). Cambridge: Cambridge University Press.

Tarplee, C. (1993). Working on talk: The collaborative shaping of linguistic skills within child-adult interaction. Tesis doctoral inédita. University of York.

Taylor, C. E. (1995). You think it was a fight? Co-constructing (the struggle for) meaning, face, and family in everyday narrative activity. *Research on Language and Social Intersection, 28*, 283 – 317.

Ten Have, P. (2007). *Doing conversation analysis: A practical guide*. (2nd ed.) London: Sage.

Thibault, P. (2010). Face to face communication and body language. En G. Antons, E. Ventola y T. Weber (eds) *Handbook of Interpersonal Communication,* (pp. 285-330). New York: De Gruyter Mouton.

Toda, S., Fogel, A., y Kawai, M. (1990). Maternal speech to three-month-old infants in the United States and Japan. *Journal of Child Language*, *17(2)*, 279–94.

Tomasello, M. (1988). The role of joint attentional processes in early language development. *Language Sciences*, 10, 69-88.

_____ (1999). *The cultural origins of human cognition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

_____ (2003). *Constructing a Language. A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.

Tomasello, M., Farrar, M., y Dines, J. (1984). Children's speech revisions for a familiar and an unfamiliar adult. *Journal of Speech & Hearing Research, 27*, 359–363.

Tomasello, M., Conti-Ramsden, G., y Ewert, B. (1990). Young childrenís conversations with their mothers and fathers: Differences in breakdown and repair. *Journal of Child Language, 17*, 115-130.

Tomasello y Kruger, A. (1992). Joint attention on actions: acquiring verbs in ostensive and non-ostensive contexts, *Journal of Child Language*, *19*/2, 311- 333.

Tulbert, E. y Goodwin, M.H. (2011). Choreographies of action: Multimodality in a routine family activity. En J. Streeck, C. Goodwin y C. LeBaron (Eds.), *Embodied Interaction. Language and Body in the Material World* (pp. 79-92). Cambridge: Cambridge University Press.

Tusón, A. (1997). *Análisis de la Conversación*. Barcelona: Ariel.

_____ (2002). El Análisis de la Conversación: Entre la Estructura y el Sentido. *Estudios de Sociolingüística 3(1)*, 133-153.

Tyack, D. y Ingram, D. (1977). Children's production and comprehension of questions. *Journal of Child Language, 4*, 211-224.

Tykkyläinen, T. (2010). Achieving intersubjectivity in task interaction: Comparing typically developing children and children with SLI initating repair. En H.F. Gardner y M. A. Forrester (eds.), *Analsying Interactions in Childhood: Insights from Conversation Analysis*, (pp. 227–248). Oxford: Wiley-Blackwell.

Veneziano, E. (1999). Conversational properties and early language acquisition. *Verbum, XXI/ 2*, 191-205.

Veneziano, E. y Sinclair, H. (1995). Functional changes in early child language: the appearance of references to the past and of explanations, *Journal of Child Language, 22*, 557-581.

Volterra, V., Caselli, M.C., Capirci, O. y Pizzut, O. (2004). Gesture and the emergence and development of language. En M. Tomasello y D. Slobin (eds), *Elizabeth Bates: A Festchrift*, (pp. 3-40). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Vygotsky, L. (1934). Myshlenie i rech, Mockba. [cito por la traducción al español de Pedro Tosaus Abadía (sobre la edición inglesa a cargo de Alex Kozulin, Thought and language. Cambridge: The MIT Press, 1986), Pensamiento y lenguaje. Barcelona/Buenos Aires: Paidós, 1995].

Watson-Gegeo, K. A., y Boggs, S. T. (1977). From verbal play to talk story: The role of routines in speech events among Hawaiian children. En S. Ervin-Tripp y C. Mitchell Kernan (eds.), *Child Discourse* (pp. 67–90). New York, NY: Academic Press.

Wells, B. y Corrin, J. (2004). Prosodic resources, turn-taking and overlap in children's talk-in-interaction. En E. Couper-Kuhlen Y C.E. Ford (eds), *Sound patterns in interaction* (pp. 119–144). Amsterdam: Benjamins.

Wiley, A. R., Rose, A. J., Bruner, L. K., y Miller, P. J. (1998). Constructing autonomous selves through narrative practices: A comparative study of working - class and middle - class families. *Child Development*, *69*, 833 – 47.

Wooffitt, R. (2005). *Conversation Analysis and Discourse Analysis: A Comparative and Critical Introduction*. London: SAGE.

Wootton, A. (1994). Object transfer, intersubjectivity and 3rd position repair: Early developmental observations of one child. *Journal of Child Language, 21, (3),* 171–198.

_____ (1997). *Interaction and the Development of Mind*. Cambridge: Cambridge University Press.

_____ (2007). A puzzle about please: repair, increments, and related matters in the speech of a young child, *Research on Language and Social Interaction, 40/2-3*,171-198.

Yngve, V. (1970). On getting a word in edgewise. *Papers from the 6th regional meeting. Chicago Linguistic Society*, Chicago, 567–578.

Yoder, P., Davies, B., Bishop, K, y Munson, L. (1994). The effect of adult continu- ing Wh-questions on conversational participation in children with developmental disabilities. *Journal of Speech and Learning Research 37, (1)*, 193–204.

Zentella, A.C. (1990). Integrating qualitative and quantitative methods in the study of bilingual code-switching. En E. Bendix (ed.) *The uses of linguistics: Annals of the New York Academy of Sciences*, Vol. 53, (pp.75-92). New York: New York Academy of Sciences

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

ÍNDICE DE EJEMPLOS

Ejemplo 1. (Lerner, 2003:193) 21
Ejemplo 2. [tomado de Schegloff (2007:2)] 29
Ejemplo 3. Etiquetado de turno no verbal 101
Ejemplo 4. Fragmento de descripción 103
Ejemplo 5. Fragmento de narración 104
Ejemplo 6. Fragmento de juego 105
Ejemplo 7. Fragmento de identificación 106
Ejemplo 8. Fragmento de conversación espontánea 107
Ejemplo 9. Patrón comunicativo multimodal orientado a proyectar la autoselección del hablante 125
Ejemplo 10. Patrón comunicativo multimodal orientado a proyectar la autoselección del hablante 128
Ejemplo 11. Patrón comunicativo multimodal orientado a proyectar la hetero-seleccionar del próximo hablante 131
Ejemplo 12. Patrón comunicativo multimodal orientado a proyectar la hetero-seleccionar del próximo hablante 134
Ejemplo 13. Patrón comunicativo multimodal orientado a proyectar la duración y finalización de una intervención verbal 137
Ejemplo 14. Patrones comunicativos multimodales orientados a proyectar el rol activo de la audiencia 141
Ejemplo 15. Patrones comunicativos multimodales orientados a captar la atención del interlocutor 143
Ejemplo 16. Patrones comunicativos multimodales orientados a captar la atención del interlocutor 146
Ejemplo 17. Patrones comunicativos multimodales orientados a dirigir la atención del interlocutor hacia un punto de referencia 149
Ejemplo 18. Patrones comunicativos multimodales orientados a proyectar alineamiento con el resto de participantes y la acción comunicativa desarrollada 153
Ejemplo 19. Patrones comunicativos multimodales orientados a proyectar ausencia de alineamiento entre los participantes y la acción comunicativa desarrollada 156
Ejemplo 20. Caso de solapamiento colaborativo 166
Ejemplo 21. Caso de solapamiento colaborativo 167
Ejemplo 22. Caso de solapamiento competitivo 168
Ejemplo 23. Caso de solapamiento competitivo 169

Ejemplo 24. Solapamiento total ... 170
Ejemplo 25. Solapamiento total ... 170
Ejemplo 26. Solapamiento parcial ... 171
Ejemplo 27. Solapamiento parcial ... 171
Ejemplo 28. Cese del turno del hablante ante un episodio de habla simultánea ... 175
Ejemplo 29. Cese del turno del hablante ante un episodio de habla simultánea ... 176
Ejemplo 30. Intervención iniciativa que constituye un relanzamiento ... 196
Ejemplo 31. Relanzamiento efectivo ... 200
Ejemplo 32. Relanzamiento no efectivo ... 200
Ejemplo 33. Relanzamiento que no presenta modificación ... 203
Ejemplo 34. Relanzamiento que sí presenta modificación ... 204
Ejemplo 35. Auto-reparación auto-iniciada por un adulto ... 222
Ejemplo 36. Hetero-reparación iniciada por un adulto ... 222
Ejemplo 37. Hetero-reparación iniciada por un adulto seguida de la auto-reparación de un niño ... 223
Ejemplo 38. Auto-reparación auto-iniciada por el niño ... 225
Ejemplo 39. Auto-reparación de niño iniciada por otro participante adulto ... 225
Ejemplo 40. Hetero-reparación iniciada por un niño ... 225
Ejemplo 41. Secuencia de aclaración que recibe respuesta por parte de un niño ... 230
Ejemplo 42. Secuencia de aclaración que no recibe respuesta ... 231
Ejemplo 43. Secuencia de aclaración que no recibe respuesta ... 234
Ejemplo 44. Secuencia de aclaración que recibe respuesta por parte de un niño ... 235
Ejemplo 45. Secuencia de malentendido clarificada por un adulto ... 237
Ejemplo 46. Secuencia de malentendido clarificada por un niño ... 238
Ejemplo 47. Secuencia de malentendido clarificada por un niño ... 239
Ejemplo 48. Turno colaborativo formado por un enunciado asertivo ... 260
Ejemplo 49. Turno colaborativo formado por un enunciado asertivo ... 260
Ejemplo 50. Turno colaborativo con estructura de par pregunta-respuesta ... 260
Ejemplo 51. Turno colaborativo con estructura de par pregunta-respuesta ... 261
Ejemplo 52. Repetición de turno previo con contenido semántico adicional ... 262
Ejemplo 53. Repetición de turno previo con contenido semántico adicional ... 263
Ejemplo 54. Ampliación del turno previo que completa el contenido semántico y pragmático del mismo ... 264
Ejemplo 55. Ampliación del turno previo que completa el contenido semántico y pragmático del mismo ... 264
Ejemplo 56. Turno colaborativo asertivo generado en contexto de auto-interrupción ... 270
Ejemplo 57. Turno colaborativo asertivo generado en contexto de interrupción ... 270
Ejemplo 58. Turno colaborativo asertivo generado en contexto de solapamiento 270

Ejemplo 59. Turno colaborativo p-r cuya respuesta a la pregunta previa es considerada no válida 273
Ejemplo 60. Turno colaborativo p-r cuya pregunta previa no recibe respuesta 274
Ejemplo 61. Turno colaborativo p-r en el que no existe pregunta previa 274
Ejemplo 62. Pregunta interrogativa directa total 294
Ejemplo 63. Pregunta interrogativa directa parcial 294
Ejemplo 64.Pregunta interrogativa directa disyuntiva 294
Ejemplo 65. Pregunta interrogativa indirecta 294
Ejemplo 66. Pregunta que continúa con la misma línea temática y que presenta dependencia contextual 295
Ejemplo 67. Pregunta que continúa con la misma línea temática y que no presenta dependencia contextual 296
Ejemplo 68. Pregunta que introduce un nuevo tópico discursivo 297
Ejemplo 69. Pregunta informativa 298
Ejemplo 70. Pregunta regulativa 298
Ejemplo 71. Preguntas socio-comunicativas 298
Ejemplo 72. Respuesta de tipo verbal 300
Ejemplo 73. Respuesta de tipo gestual 300
Ejemplo 74. Respuesta de tipo mixto 300
Ejemplo 75. Respuesta de tipo mixto 301
Ejemplo 76. Respuesta del tipo answer 302
Ejemplo 77. Respuesta del tipo non-answer response 302
Ejemplo 78. Respuesta del tipo non-answer response 302
Ejemplo 79. Respuesta ofrecida por un único participante 303
Ejemplo 80. Respuesta ofrecida por múltiples participantes 303

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Tipos de pares de adyacencia [Tabla tomada de Tusón Valls (2002:139) adaptación de Levinson (1983)] 27
Tabla 2. Datos generales de las transcripciones que constituyen la muestra 97
Tabla 3. Número de individuos según los distintos estadios de edad 98
Tabla 4. Códigos de líneas de encabezado y cierre: tipos de actividades 108
Tabla 5. Solapamientos infantiles según el tipo de interlocutor que lo realiza 172
Tabla 6. Solapamientos en los episodios de descripción por tipología 177
Tabla 7. Solapamientos por tipología en los episodios de narración 180
Tabla 8. Solapamientos según tipología en los episodios de juegos 183
Tabla 9. Solapamientos por tipología en los episodios de conversación espontánea 185
Tabla 10. Solapamientos por tipología en los episodios de identificación 188
Tabla 11. Cantidad de respuestas producidas por los niños en las distintas franjas de ante los relanzamientos emitidos por los adultos 201
Tabla 12. Porcentajes de auto-reparaciones infantiles iniciadas por otro hablante según franja de edad en los distintos contextos comunicativos 248
Tabla 13. Porcentajes de hetero-reparaciones por franja de edad en los distintos contextos comunicativos 248
Tabla 14. Porcentajes de solicitudes de aclaración realizadas por los niños en diferentes estadios de edad y en distintos contextos comunicativos 251
Tabla 15. Porcentajes de las secuencias de malentendido en las que los niños enmiendan el conflicto según los diferentes estadios de edad y en distintas actividades 252
Tabla 16. Información relativa a los tipos de patrones comunicativos multimodales que hemos analizado 381

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Representación gráfica de los lugares relevantes para la transición de turnos 20
Figura 2. Componentes lingüísticos de la Pragmática (Owens, 2012: 26) 43
Figura 3. Gráfico de porcentaje de la proporción de niños del corpus Koiné por franjas de edad 89
Figura 4 126
Figura 5 126
Figura 6 127
Figura 7 128
Figura 8 128
Figura 9 129
Figura 10 129
Figura 11 131
Figura 12 132
Figura 13 132
Figura 14 132
Figura 15 133
Figura 16 134
Figura 17 135
Figura 18 135
Figura 19 y Figura 20 137
Figura 21 y Figura22 137
Figura 23 138
Figura 24 y Figura 25 141
Figura 26 y Figura 27 141
Figura 28 y Figura 29 142
Figura 30 144
Figura 31 144
Figura 32 145
Figura 33 147
Figura 34 147
Figura 35 147
Figura 36 149
Figura 37 150
Figura 38 150
Figura 39 153

Figura 40 154
Figura 41 154
Figura 42 154
Figura 43 y Figura 44 156
Figura 45 157
Figura 46 157
Figura 47. Porcentajes de solapamientos realizados por niños y por adultos 163
Figura 48. Porcentajes de solapamientos según tipo de interlocutor solapado 164
Figura 49. Porcentajes de solapamientos por tipos de emisor y de receptor 165
Figura 50. Porcentajes de solapamientos totales y parciales 171
Figura 51. Porcentajes de solapamientos según su tipología y la franja de edad de los niños 173
Figura 52. Porcentajes de solapamientos según la franja de edad de los niños en los episodios de descripción 178
Figura 53. Porcentajes de solapamientos según su tipología y la franja de edad en los episodios de descripción 179
Figura 54. Porcentajes de solapamientos producidos por los niños según las franjas de edad en las secuencias de narración 181
Figura 55. Porcentajes de solapamientos totales y parciales según franjas de edad en las secuencias de narración 182
Figura 56. Porcentajes de solapamientos por franja de edad en los episodios de juegos 183
Figura 57. Porcentajes de solapamientos según tipología por franja de edad en los episodios de juegos 184
Figura 58. Porcentajes de solapamientos según franja de edad en los episodios de conversación espontánea 186
Figura 59. Porcentajes de solapamientos según tipología y por franja de edad en los episodios de conversación espontánea 187
Figura 60. Porcentajes de solapamientos por franja de edad en los episodios de identificación 188
Figura 61. Porcentajes de solapamientos según tipología y por franja de edad en los episodios de identificación 189
Figura 62. Frecuencia normalizada de la producción de solapamientos realizados por niños y adultos en los distintos contextos comunicativos 190
Figura 63. Porcentajes por tipos de solapamientos en los distintos contextos comunicativos 192
Figura 64. Porcentajes de solapamientos realizados por niños en los distintos contextos comunicativos en relación a la clase de interlocutor cuyo turno resulta solapado 193

Figura 65. Tipos de solapamientos realizados por los niños en los distintos contextos comunicativos 193
Figura 66. Cantidad de turnos que constituyen casos de relanzamientos por franjas de edad estudiadas 197
Figura 67. Porcentajes de relanzamientos producidos por los niños según el interlocutor al que van dirigidos 198
Figura 68. Porcentajes de relanzamientos efectivos y no efectivos realizados por los niños 200
Figura 69. Porcentajes de respuestas realizadas por los niños en las distintas franjas de edad ante relanzamientos formulados por adultos 202
Figura 70. Porcentajes de relanzamientos con modificación y sin modificación realizados por los niños 203
Figura 71. Porcentajes de relanzamientos con y sin modificación por franja de edad 205
Figura 72. Porcentajes de relanzamientos causados por un episodio de solapamiento 206
Figura 73. Relanzamientos producidos por los niños según el interlocutor al que van dirigidos en los contextos de narración 208
Figura 74. Relanzamientos producidos por los niños según el interlocutor al que van dirigidos en los contextos de conversación espontánea 210
Figura 75. Relanzamientos producidos por los niños según el interlocutor al que van dirigidos en los contextos de identificación 211
Figura 76. Frecuencia normalizada de relanzamientos producidos por los niños en las actividades analizadas 212
Figura 77. Frecuencia normalizada de los relanzamientos producidos por los niños según la franja de edad en las actividades analizadas 213
Figura 78. Porcentajes de relanzamientos según el tipo de emisor y receptor en las distintas actividades 214
Figura 79. Porcentajes de relanzamientos efectivos y no efectivos realizados por los niños en las distintas actividades 215
Figura 80. Porcentajes de respuestas de los niños ante los relanzamientos de los adultos por actividad 216
Figura 81. Porcentajes de relanzamientos con y sin modificación por tipo de actividad 217
Figura 82. Porcentajes de los tipos de reparaciones formuladas por los niños 223
Figura 83. Porcentajes de tipos de reparaciones formuladas por los niños según distintas franjas de edad 228
Figura 84. Porcentajes de secuencias de aclaración que obtuvieron respuesta por parte de los niños 229

Figura 85. Porcentajes de respuestas emitidas por los niños según franja de edad ante las secuencias de aclaración que les dirigían los adultos..... 231
Figura 86. Porcentajes de secuencias de aclaración iniciadas por los niños que obtuvieron respuesta por parte del interlocutor 232
Figura 87. Frecuencias relativas de las secuencias de aclaración iniciadas por los niños 233
Figura 88. Porcentajes de los tipos de secuencias laterales internas de rectificación en los episodios de narración..... 241
Figura 89. Porcentajes de los tipos de secuencias laterales internas de rectificación en los episodios de descripción 242
Figura 90. Porcentajes de los tipos de secuencias laterales internas de rectificación en los episodios de juegos..... 243
Figura 91. Porcentajes de los tipos de secuencias laterales internas de rectificación en los episodios de conversación 244
Figura 92. Porcentajes de los tipos de secuencias laterales internas de rectificación en los episodios de identificación..... 246
Figura 93. Porcentajes de los tipos de reparaciones realizados por niños en los distintos contextos comunicativos..... 247
Figura 94. Frecuencias relativas de los tipos de secuencias de aclaración en los distintos contextos comunicativos..... 250
Figura 95. Frecuencias relativas de las secuencias de malentendidos en las que un niño enmienda el “error” en los distintos contextos comunicativos..... 251
Figura 96. Porcentajes de turnos relacionados y turnos conectados realizados por los niños 265
Figura 97. Porcentajes de turnos conectados y relacionados realizados por los niños según grupo de edad 266
Figura 98. Porcentajes de turnos colaborativos por tipo 268
Figura 99. Porcentajes de los subtipos de turnos conectados por grupo de edad. 269
Figura 100. Porcentajes de los distintos contextos de aparición de los turnos colaborativos..... 270
Figura 101. Porcentajes de los contextos de aparición de los turnos colaborativos con estructura de par pregunta-respuesta 273
Figura 102. Porcentajes de turnos relacionados según su tipología..... 275
Figura 103. Porcentajes de los subtipos de turnos relacionados por grupo de edad 276
Figura 104. Porcentajes de los tipos de turnos co-construidos en los episodios de descripción 278
Figura 105. Porcentajes de los subtipos de turnos conectados por edades en los episodios de descripción..... 279

Figura 106. Porcentajes de los subtipos de turnos conectados y turnos relacionados en los episodios de narración 280
Figura 107. Porcentajes de los subtipos de turnos conectados por edades en los episodios de narración 280
Figura 108. Porcentajes de los subtipos de turnos relacionados por edades en los episodios de narración 281
Figura 109. Porcentajes de los subtipos de turnos conectados y turnos relacionados en los episodios de conversación 282
Figura 110. Porcentajes de los subtipos de turnos conectados por edades en los episodios de conversación 283
Figura 111. Porcentajes de los subtipos de turnos relacionados por edades en los episodios de conversación 283
Figura 112. Porcentajes de los subtipos de turnos conectados y turnos relacionados en los episodios de identificación 284
Figura 113. Porcentajes de los subtipos de turnos conectados por edades en los episodios de identificación 285
Figura 114. Porcentajes de los subtipos de turnos relacionados por edades en los episodios de identificación 285
Figura 115. Frecuencias relativas de las unidades del discurso co-construido por actividad 286
Figura 116. Frecuencias relativas de los turnos colaborativos asertivos según edad y tipo de actividad 289
Figura 117. Frecuencia relativa de los turnos colaborativos p-r según edad y actividad 290
Figura 118. Frecuencias relativas de los turnos que constituyen repeticiones del turno previo según edad y tipo de actividad 290
Figura 119. Frecuencias relativas de los turnos que constituyen ampliaciones del turno previo según edad y tipo de actividad 291
Figura 120. Porcentajes de los tipos de interrogativas directas realizadas por los adultos 305
Figura 121. Porcentajes de los tipos de interrogativas directas realizadas por los niños 307
Figura 122. Porcentajes de los tipos de interrogativas directas según la franja de edad de los niños 308
Figura 123. Porcentajes de los tipos de preguntas según su grado de relación con el tópico discursivo 309
Figura 124. Porcentajes de los tipos de preguntas según su grado de relación con el tópico discursivo por franja de edad 310
Figura 125. Porcentajes de los tipos de preguntas según su finalidad pragmática 311

Figura 126. Porcentajes de los tipos de preguntas según su finalidad pragmática por franja de edad 312
Figura 127. Porcentajes de los tipos de respuestas según su modalidad 314
Figura 128. Porcentajes de los tipos de respuestas según su modalidad por franja de edad 315
Figura 129. Porcentajes de los tipos de respuestas categorizadas como *answers* y *non-answer response* 316
Figura 130. Porcentajes de los tipos de respuestas según su grado de adecuación informativa por franja de edad 316
Figura 131. Porcentajes de los tipos de respuestas según el número de participantes que contestan a la pregunta 318
Figura 132. Porcentajes de los tipos de respuestas según el número de participantes que contestan a la pregunta por franja de edad 318
Figura 133. Porcentajes de los tipos de respuestas según modalidad en las interrogativas parciales, totales y disyuntivas 320
Figura 134. Porcentajes de los tipos de respuestas según grado de adecuación informativo en las interrogativas parciales, totales y disyuntivas 321
Figura 135. Porcentajes de los tipos de respuestas según el número de participantes que contestan a la misma pregunta en las interrogativas parciales, totales y disyuntivas 322
Figura 136. Porcentajes de los tipos de preguntas según su forma gramatical por franjas de edad en los episodios de descripción 325
Figura 137. Porcentajes de los tipos de preguntas según su finalidad pragmática por franjas de edad en los episodios de descripción 325
Figura 138. Porcentajes de los tipos de preguntas según su relación con la temática discursiva por franjas de edad en los episodios de descripción 326
Figura 139. Porcentajes de los tipos de respuestas según su modalidad por franja de edad en los episodios de descripción 327
Figura 140. Frecuencias de aparición de los tipos de respuestas según el número de participantes que contestan a la pregunta por franja de edad en los episodios de descripción 327
Figura 141. Porcentajes de los tipos de respuestas etiquetas como *answer* y *non-answer response* por franja de edad en los episodios de descripción 328
Figura 142. Porcentajes de los tipos de preguntas según su forma gramatical por franjas de edad en los episodios de narración 330
Figura 143. Porcentajes de los tipos de preguntas según su finalidad pragmática por franjas de edad en los episodios de narración 330
Figura 144. Porcentajes de los tipos de preguntas según su relación con la temática discursiva por franjas de edad en los episodios de narración 331

Figura 145. Porcentajes de los tipos de respuestas según modalidad por franja de edad en los episodios de narración 332
Figura 146. Porcentajes de los tipos de respuestas según el número de participantes que contestan a la pregunta por franja de edad en los episodios de narración 333
Figura 147. Porcentajes de los tipos de respuestas etiquetadas como *answer* y *non-answer response* por franja de edad en los episodios de narración 333
Figura 148. Porcentajes de los tipos de preguntas según su forma gramatical por franjas de edad en los episodios de juego 335
Figura 149. Porcentajes de los tipos de preguntas según su finalidad pragmática por franjas de edad en los episodios de juego 336
Figura 150. Porcentajes de los tipos de preguntas según su relación con la temática discursiva por franjas de edad en los episodios de juego 337
Figura 151. Porcentajes de los tipos de respuestas según su modalidad por franja de edad en los episodios de juegos 338
Figura 152. Porcentajes de los tipos de respuestas según el número de participantes que contestan a la pregunta por franja de edad en los episodios de juegos ... 339
Figura 153. Porcentajes de los tipos de respuestas etiquetas como *answer* y *non-answer response* por franja de edad en los episodios de juego 339
Figura 154. Porcentajes de los tipos de preguntas según su forma gramatical por franjas de edad en los episodios de conversación 341
Figura 155. Porcentajes de los tipos de preguntas según su finalidad pragmática por franjas de edad en los episodios de conversación 342
Figura 156. Porcentajes de los tipos de preguntas según su relación con la temática discursiva por franjas de edad en los episodios de conversación 342
Figura 157. Porcentajes de los tipos de respuestas según modalidad por franja de edad en los episodios de conversación 343
Figura 158. Porcentajes de los tipos de respuestas según el número de participantes que contestan a la pregunta por franja de edad en los episodios de conversación 344
Figura 159. Porcentajes de los tipos de respuestas etiquetadas como *answer* y *non-answer response* por franja de edad en los episodios de conversación 345
Figura 160. Porcentajes de los tipos de preguntas según su forma gramatical por franjas de edad en los episodios de identificación 346
Figura 161. Porcentajes de los tipos de preguntas según su finalidad pragmática por franjas de edad en los episodios de identificación 347
Figura 162. Porcentajes de los tipos de preguntas según su relación con la temática discursiva por franjas de edad en los episodios de identificación 348

Figura 163. Porcentajes de los tipos de respuestas según su modalidad por franja de edad en los episodios de identificación 349
Figura 164. Porcentajes de los tipos de respuestas según el número de participantes que contestan a la pregunta por franja de edad en los episodios de identificación 350
Figura 165. Porcentajes de los tipos de respuestas etiquetadas como *answer* y *non-answer response* por franja de edad en los episodios de identificación 350
Figura 166. Frecuencias relativas de las preguntas formuladas por adultos y niños por actividad 352
Figura 167. Porcentajes de las interrogativas totales formuladas por los niños en las distintas actividades 354
Figura 168. Porcentajes de los tipos de preguntas según su función pragmática formuladas por los niños en las distintas actividades 355
Figura 169. Porcentajes de los tipos de preguntas según su grado de relación temática formuladas por los niños en las distintas actividades 356
Figura 170. Frecuencias relativas de respuestas formuladas por los niños en las distintas actividades 357
Figura 171. Porcentajes de los tipos de respuestas según modalidad formuladas por los niños en las distintas actividades 358
Figura 172. Porcentajes de los tipos de respuestas formuladas por los niños según el número de participantes que responde a la misma pregunta en las distintas actividades 360
Figura 173. Porcentajes de los tipos de respuestas formuladas por los niños según su grado de adecuación informativa en las distintas actividades 361

ANEXOS

Anexo 1. Codificación introducida en el corpus Koiné

LÍNEA PRINCIPAL	NIVEL	CARACTERÍSTICAS CODIFICADAS	CÓDIGO
Intervenciones de los niños y niñas	Interaccional	Turno de habla	:

LÍNEA DEPENDIENTE	NIVEL LINGÜÍSTICO	CARACTERÍSTICAS CODIFICADAS	CÓDIGO
%xpar (NOTA: se recogen solo usos peculiares)	Fonología	-Usos fonológicos particulares	$PHO
	MORFOLOGÍA	- Formas nominales cuyas propiedades gramaticales (género, número) no presentan la manifestación material esperada	$NOU
		- Formas verbales cuyas propiedades gramaticales (tiempo, modo, aspecto) no presentan la manifestación material que se esperaría	$VER
		- Palabras derivadas posibles desde el punto de vista del sistema, pero inexistentes en la norma adulta - Palabras derivadas en las que el afijo derivativo no toma la forma que la base requiere en lenguaje adulto	$WFO
	SINTAXIS	- En las palabras con flexión casual: selección de un "caso" diferente del que, en lenguaje adulto, corresponde a la posición sintáctica que ocupan - En las palabras sin flexión casual: omisión o sustitución del índice funcional que, en lenguaje adulto, corresponde a la posición sintáctica que ocupan	$CON
		- Falta de concordancia entre dos constituyentes frásticos o clausales que, en lenguaje adulto, concuerdan obligatoriamente	$AGR
		- Omisión, sustitución o uso imprevisto de cualquiera de las formas (libres o	$PRE

		semi-libres) que enraízan las expresiones nominales en el contexto verbal y extra-verbal	
		- Omisión de un constituyente clausal cuya presencia se esperaría en lenguaje adulto	$ELL
	BILINGÜISMO	- Enunciados en los que se combinan materiales léxicos de la lengua A con afijos flexivos propios de la lengua B - Enunciados en los que se combinan palabras de la lengua A con arreglo a esquemas propios de la lengua B	$MIX
%xpho (NOTA: se recogen solo usos peculiares	FONÉTICA Y FONOLOGÍA	- Número de sílabas de las palabras	MON, BIS, TRI, TRE
		- Acento	AGU, LLA, ESD, SOB
		- Tonicidad de la sílaba	TON, PRT, POT
		- Posición de la sílaba	INI, MED, FIN
		- Categoría del fonema	OBT, OBF, OBR, SON…
		- Posición de los fonemas en la sílaba	ATS, ATC, COS, COD
		- Proceso	SUS, OMI, ADI, NAN
		- Categoría del fonema	OBT, OBF, OBR, SON…
		-Edad de los informantes (años, meses)	200, 201, 202, 203…
%xmor (NOTA: se recogen todos los usos)	MORFOLOGÍA Y SINTAXIS [I] (NOTA: construcciones verbales)	- Número de sílabas de la forma en infinitivo	1SIL, 2SIL, 3SIL…
		- Tiempo verbal	PRES, PRES2, PAS1, PAS2, PAS3, FUT1…
		- Persona y número	1S, 2S, 3S, 1P, 2P, 3P
		- Conjugación verbal	1C, 2C, 3C
		- Tipo de construcción: - Constituyente	ARG1, ARG2, ARG3, VER…
		- Tipo de construcción: - Tipo de constituyente	ARG1'v, ARG2'v…
		- Edad de los informantes (años, meses)	200, 201, 202, 203…
		- Número de sílabas de la forma verbal utilizada	1SIL, 2SIL, 3SIL…
	MORFOLOGÍA Y SINTAXIS [II]	- Categoría de la construcción nominal	SUS, ADJ…
		- Género de la forma nominal	MAS, FEM
		- Número de la forma nominal	SG, PL, INV

	(NOTA: construcciones nominales)	- Tipo de construcción	NUC, PRES1, PRES2, MOD1, MOD2…
		- Edad de los informantes (años, meses)	200, 201, 202, 203, 204…
%xpra (NOTA: se recogen todos los usos)	PRAGMÁTICA	-Función de marcadores discursivos	INT *(interactivos)* NINT *(no interactivos)*
		-Dimensión de acuerdo a Halliday	INST (*instrumental*) ACT (*activa*) EXPR (*expresiva*) PART (*participativa*)
		-Edad de los informantes (años, meses)	200, 201, 202, 203…

Anexo 2. Datos de las transcripciones seleccionadas para el análisis

Transcripción	Guardería	Participantes	Duración
sus4_06	Santa Susana	3	09′48′′
sus4_07	Santa Susana	6	19′23′′
sus4_08	Santa Susana	5	13′50′′
sus4_11	Santa Susana	5	04′21′′
sus4_14	Santa Susana	5	07′35′′
bre4_04	Breogán	5	06′49′′
bre4_07	Breogán	6	15′16′′
bre4_08	Breogán	6	15′16′′
bre4_14	Breogán	7	12′49′′
bre6_02	Breogán	4	15′34′′
bre6_03	Breogán	3	18' 49"
bre6_04	Breogán	5	18′51′′
bre6_11	Breogán	5	14′18′′
bre6_12	Breogán	5	06′19′′
elf3_04	Elfos	2	23′00′′
elf3_05	Elfos	2	15′19′′
elf3_06	Elfos	3	21′24′′
elf3_08	Elfos	3	18′41′′
elf4_06	Elfos	3	21′33′′
vit3b_04	Vite	3	22′53′′
vit3b_05	Vite	4	19′38′′

vit3b_06	Vite	5	18´36´´
vit3b_09	Vite	3	16´11´´
vit4_03	Vite	3	17´31´´
vit4_05	Vite	3	15' 43"
vit4_06	Vite	3	15' 00"
vit4_08	Vite	3	14' 56"
mil2_02b	Milagrosa	2	17' 04"
mil2_03b	Milagrosa	2	19´55´´
mil2_05b	Milagrosa	2	21' 57"

Anexo 3. Datos de los niños que componen la muestra

Participantes	Edad primera grabación	Edad última grabación	Número de grabaciones	Lengua utilizada
GAR [fem.]	3;03.26	3;09.06	3	Castellano hablante en ocasiones gallego
INA[fem.]	3;02.20	3;08.00	2	Castellano exclusivamente
CLA [fem.]	2;10.00	3;01.16	3	Castellano exclusivamente
PAU [fem.]	2;8.26	3;09.15	4	Castellano hablante en ocasiones gallego
ELI [fem.]	2;06.21	3;07.09	5	Castellano exclusivamente
CEC [fem.]	2;07.12	3;01.29	3	Castellano hablante en ocasiones gallego
ARI [fem.]	3;09.03	3;09.24	2	Castellano hablante en ocasiones gallego
NOE[fem.]	3;03.02	3;03.02	1	Castellano exclusivamente
CIA [fem.]	3;01.02	3;01.02	1	Castellano hablante en ocasiones gallego
ALB[fem.]	2;08.01	2;08.15	2	Castellano hablante exclusivamente
IRN[fem.]	2;10.11	3;04.13	2	Castellano hablante en ocasiones gallego
ANP[fem.]	3;09.25	3;09.25	1	Castellano hablante en ocasiones gallego
TAT[fem.]	2;09.25	2;11.08	3	Castellano hablante en ocasiones gallego

RAQ [fem.]	3;02.07	3;02.24	2	Gallego hablante en ocasiones castellano
NER[fem.]	3;01.00	3;06.23	3	Castellano exclusivamente
XUN[masc.]	2;06.06	3;05.29	5	Gallego hablante en ocasiones castellano
JUA[masc.]	3;05.06	3;11.06	3	Castellano hablante en ocasiones gallego
IAG[masc.]	3;03.13	3;10.19	5	Castellano hablante en ocasiones gallego
RIC[masc.]	3;02.06	3;11.14	5	Castellano hablante en ocasiones gallego
ART[masc.]	3;02.12	3;10.19	3	Gallego hablante en ocasiones castellano
SAN[masc.]	3;11.14	4;03.11	5	Castellano hablante en ocasiones gallego
DRI[masc.]	3;09.26	4;01.20	5	Gallego en ocasiones castellano
TIT[masc.]	3;09.18	4;01.12	5	Castellano hablante en ocasiones gallego
GUI[masc.]	4;01.05	4;04.21	4	Castellano hablante en ocasiones gallego
XAC[masc.]	2;11.25	4;00.12	7	Castellano hablante en ocasiones gallego
DAV[masc.]	3;08.03	3;11.05	3	Castellano hablante en ocasiones gallego
UEL[masc.]	3;03.18	3;08.28	4	Gallego hablante en ocasiones castellano
GON[masc.]	3;01.25	3;07.05	4	Castellano hablante en ocasiones gallego
AND[masc.]	3;00.06	3;05.16	4	Castellano hablante en ocasiones gallego
BER[masc.]	3;01.23	3;04.25	2	Castellano exclusivamente
XAQ[masc.]	2;08.04	3;02.22	2	Castellano hablante en ocasiones gallego
CES [masc.]	3;01.00	3;06.23	3	Castellano exclusivamente
JOR[masc.]	2;06.19	3;07.08	6	Castellano hablante en ocasiones gallego

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA