

CONVERSAR PARA UBICAR Y ORIENTAR: PRAGMÁTICA Y USO DE CLÁUSULAS RELATIVAS EN NIÑOS

MARÍA LUISA SILVA

CENTRO INTERDISCIPLINARIO DE INVESTIGACIÓN
EN PSICOLOGÍA Y MATEMÁTICA EXPERIMENTAL
(CIIPME-CONICET)
mlsilva@conicet.gov.ar

Resumen: Esta investigación analiza las características de actos discursivos empleados por niños (5 y 7 años) en conversaciones con un adulto ante la tarea de ubicar y orientar a un interlocutor que desconoce el espacio físico al que el niño refiere. El análisis atiende a las condiciones pragmáticas de la tarea y al uso de Cláusulas relativas (Cr.).

El análisis permitió reconocer que, en estas dinámicas interaccionales, la graficación y el uso del lenguaje espacial son co-dependientes, que existe interdependencia entre la actividad de graficación y los usos de Crs. y una relación estrecha entre la frecuencia de uso de Crs. y los procesos por los cuales los niños configuran y modelan las representaciones cognitivas de los espacios.

Palabras clave: Lenguaje espacial; Recorridos, pragmática; Cláusulas Relativas; Lenguaje infantil; Sintaxis.

Title: Talking to localize and guide: pragmatics and child Relative Clauses usage.

Abstract: This research analyzes the characteristics of discursive actions used by children (5 and 7 years-old) in conversations with an adult when they need to locate and guide to their conversational partner who does not know the physical space referred. The analysis focused on the pragmatic conditions of the task and the Relative Clauses (Rcs.) usage.

The analysis allowed to recognize that, in these interactional dynamics, the plotting and use of spatial language are co-dependent pheno-

mena, that there is interdependence between the activity of plotting and Rcs. usages and that there is a strong relationship between the frequency of Rcs. usages with the processes by

which children configure and model the cognitive representations of the spaces described. **Key words:** Spatial language; Routes, pragmatics; Relative Clauses; Child Language; Syntax.

INTRODUCCIÓN

Generalmente los estudios en lenguaje infantil consideran el desempeño de los niños en tareas que involucran la producción de narrativas, de conversaciones, de explicaciones o descripciones y /o de reformulaciones. Aunque son comparativamente más escasos, es posible hallar estudios que indagan acerca de las características que asume el desarrollo y uso infantil de secuencias instruccionales simples. No obstante, muchas de esas investigaciones analizan segmentos en los que los niños dan instrucciones para realizar un juego o una actividad (Nippold, 2009).

Pese a la reducida atención que le han brindado las investigaciones empíricas, las instrucciones son muy frecuentes en el habla infantil y constituyen una clase textual cuya manifestación es temprana en el desarrollo lingüístico, aunque su funcionalidad social en términos interaccionales ha sido escasamente investigada (Tomasello, 2003).

En este sentido se ha observado que cuando brindamos orientaciones espaciales a otro sujeto resulta evidente el funcionamiento interaccional de las secuencias instruccionales. Al describir un espacio físico, o un recorrido, para orientar espacialmente a otro el lenguaje asume plenamente su faz de *acción discursiva* (Bernicot, 2000), pues articulamos las estructuras sintácticas, léxicas y fonológicas en relación a la necesidad de configurar en nuestro interlocutor una representación mental. Generalmente esta representación mental es tridimensional y, en ella oyente y hablante se desplazarán representacionalmente. Por ello, es fundamental que ambos interlocutores sean conscientes de la necesidad de colaborar y modelen en el lenguaje las operaciones que permitan chequear si lo que el hablante produce es semejante a lo que el oyente se representa (Givón, 1992). Este tipo de lenguaje, el lenguaje espacial, comparte características con el lenguaje referencial (Glucksberg, Krauss y Weisberg, 1966)

y posee, también, específicas condiciones pragmático-interaccionales. Recientemente las características del lenguaje espacial han recibido creciente tratamiento (Bisseret y Montarnal, 1996; Denis, Pazzaglia, Cornoldi y Bertolo, 1999; Lloyd, 1991 y Shanon, 1984).

Ofrecer indicaciones para abordar un recorrido es una ocasión ideal para testear la habilidad de un sujeto de construir menciones referenciales y de regular y monitorear su conducta en función de las expectativas y del devenir del intercambio. Según Schegloff (1989) es una actividad de “calibración” de la conducta. En este sentido la función pragmática no se encuentra por fuera o por sobre el uso lingüístico: no es posible comprender la gestión lingüística de la actividad de colaboración si no se atiende a las condiciones que sitúan y modelan el intercambio (Bernicot, 2000; Murray, Tobar, Villablanca y Soto, 2015). La actividad de colaboración y de construcción referencial no tendrá la misma configuración si los participantes comparten algunos pocos o muchos presupuestos de carácter social, contextual, etc. (por ejemplo, si son padre e hijo, si son marido y mujer, amigos, desconocidos, etc.).

En consonancia con los planteos previos se ha reconocido que el uso de Cláusulas relativas (Crs.) se caracteriza por la actualización de una serie de rasgos que coinciden con la necesidad del hablante de establecer un *Punto de referencia* para orientar y optimizar la identificación referencial que debe realizar ante un ocasional interlocutor (Fox y Thompson, 1990; Langacker, 1987; Silva, 2010a, 2012). En el caso de los niños, se ha observado que el establecimiento de *Puntos de referencias*: requiere la asignación y presuposición de cierto estado de conocimiento del interlocutor, situación que demanda cierto desarrollo de la Función referencial y de la Teoría de la Mente pero, también, requiere que se instancie cierta dinámica interaccional (Silva, 2010a, 2015).

Ubicar espacios e indicar recorridos: actividades cognitivo-simbólicas cotidianas y complejas

Ubicar en el espacio e indicar a otro ser humano un recorrido espacial, pueden considerarse tareas simples en virtud de su frecuencia cotidiana aunque implican un importante nivel de complejidad, tanto si se atienden a los aspectos cognitivos, lingüísticos como sociales. La actividad cognitiva de

ubicar e indicar discursivamente un recorrido supone proyectar la organización de un espacio multidimensional, temporal y dinámico¹ en un espacio unidimensional² y secuencial. A este proceso se lo denomina linealización (Levelt, 1982).

Cuando el hablante indica un trayecto a un desconocido realiza principalmente cuatro tareas:

1. activa en su Memoria el conocimiento espacial relevante al trayecto solicitado.
2. define sobre el espacio que ha configurado representacionalmente, un trayecto. Esta actividad supone seleccionar la secuencia de segmentos que constituirán el trayecto, conectando el punto de partida al de meta
3. configura la formulación del procedimiento para indicar el trayecto al desconocido. En esta instancia se genera la primera proyección de la representación y procesamiento espacial con el proceso de producción lingüística.
4. formula el discurso que se adecua a la solicitud del interlocutor. Se formula un discurso descriptivo, cuya finalidad es describir la naturaleza y posición de los puntos de referencia que se encuentran en la ruta, y un discurso instruccional, en el que el hablante especifica las acciones a ejecutar en el espacio aludido (Denis, Pazzaglia, Cornoldi y Bertolo, 1999).

Además, el discurso formulado debe poseer adecuación pragmática; en términos simples poseer adecuación de registro (léxico y sintaxis con diferentes grados de formalidad) y sintonía a la situación de la interacción (por ej.

1 En efecto, la representación mental de recorrer un espacio físico incluye no solo la representación mental del espacio, considerando las dimensiones, relaciones entre los objetos y espacios, sus diámetros, etc., sino también la actividad temporal del sujeto recorriéndolo. A esta última actividad se la suele denominar *escaneo*.

2 El espacio descrito para el uso lingüístico se ha caracterizado como unidimensional en función de la relación de contigüidad temporal, pero puede ser multidimensional si se considera la relación de complementariedad de la enunciación lingüística con la gestualidad, la prosodia, la proxemia o la graficación (Gumperz, 1982).

adecuarse a la relación conversacional que involucra cuestiones como la distancia social entre hablante y oyente y el grado de conocimiento mutuo). La adecuación pragmática también incide en la activación del conocimiento espacial, pues el hablante debe ubicarse en el espacio atendiendo a las expectativas o presupuestos que tiene sobre el conocimiento espacial que el oyente posee.

Estas actividades cognitivas suponen la disposición de recursos lingüísticos complejos: uso del imperativo, verbos de desplazamiento físico, uso de construcciones sintácticas complejas, usos de expresiones de reformulación y corrección, etc. Uno de los recursos lingüísticos complejos que permite optimizar la construcción de representaciones mentales congruentes entre hablante e interlocutor es el uso de Crs. Cuando se utiliza una Cr. se localiza un *Punto de Referencia*, esto supone discriminar una característica saliente de un Marco Conceptual previo y asignar saliencia a un elemento (o a parte de él) de este campo conceptual ya activado (Fauconnier, 1985). Un hablante competente al hacer uso de una Cr. debe reconocer cuándo y cómo es necesario incrementar la accesibilidad cognitiva de un actante o referente, de un campo conceptual previamente activado, a partir de la mención de información relevante (Langacker, 1987).

Entre las investigaciones que han estudiado las Crs., dentro de esta concepción cognitivo-pragmática, pueden mencionarse aquellas que han explorado cómo la frecuencia de uso de Crs., y de los diferentes tipos se encuentra vinculada con habilidades discursivas y cognitivas que atienden a la posibilidad de que el hablante considere la consecución del intercambio y, con ello, el estado de estado de mente de su interlocutor (Fox & Thompson, 1990) o las que ponderado la relación entre frecuencias de Crs. y de tipos de Crs. con diferencias textuales, diferencias poblacionales (NSE y Sexo) y de Memoria Operativa y que orientan acerca de cómo el uso de Crs. no depende solo las habilidades individuales del hablante sino que se modelan en función del transcurrir del intercambio (Silva, 2012; Silva y Plana, 2012; Silva y Plana, 2014). Estas investigaciones conducen a pensar que los usos de Cr. son orientativos para reconocer la capacidad de los niños respecto a la posibilidad de descentrarse y considerar el estatuto cognitivo y pragmático de su contraparte interaccional, en la medida que esos usos se encuentren habilitados por interacciones que propendan al establecimiento de empatía (Iacoboni, 2009).

1.1. Investigaciones sobre el uso del lenguaje en la indicación de recorridos

Investigaciones sobre el uso del lenguaje espacial en entornos experimentales han demostrado que los hablantes adultos segmentan la información ofrecida a sus interlocutores para no incrementar excesivamente los costos de procesamiento de Memoria Operativa, facilitando, de esta forma, el procesamiento y comprensión adecuada de las diferentes instancias que comprende la actividad de brindar orientaciones de recorrido (Denis, Pazzaglia, Cornoldi, & Bertolo, 1999).

Por otro lado, investigaciones similares realizadas en niños, han demostrado que los niños pequeños (5 y 7 años) presentan menor grado de adecuación referencial que niños más grandes y adultos. Lloyd (1991) en una investigación, de carácter experimental, situó a los participantes ante la tarea de orientar por teléfono a un interlocutor para acceder de un espacio a otro. Los participantes debían leer un gráfico ficticio provisto y orientar al interlocutor. Se reconocieron cuatro tipos de estrategias descriptivas: ‘Mínima’ (una descripción que no provee rasgos), ‘Numeración’ (un procedimiento de conteo), ‘Componentes’ (menciona los rasgos de los edificios descriptos) y ‘Direccional’ (incluye la ruta correcta y brinda términos posicionales y de orientación) (Lloyd, 1991).

Aunque estos trabajos resultan de indudable valía, consideramos que el enfoque evolutivo que trasuntan, obtura la posibilidad de considerar las particularidades del discurso infantil y resultan de débil capacidad explicativa para comprender las particularidades del desarrollo. Cuando se enfatiza en las condiciones deficitarias del habla infantil, se obstruye la posibilidad de comprender los mecanismos por los que esos niños podrán ser hablantes adultos competentes y, además, tampoco se explica cómo estos hablantes que poseen “estrategias inmaduras” son hablantes pragmáticamente competentes ante situaciones cotidianas (Rogoff, 2003).

En este trabajo procuramos identificar y caracterizar algunas de las acciones lingüísticas que niños de 5 y 7 años disponen ante la actividad de localizar y describir, para un adulto, un recorrido, focalizando el análisis en la disposición pragmática para responder a la requisitoria y la relación entre el discurso lingüístico y la graficación. Atendemos al uso de Crs., en tanto son construcciones sintácticas que nos permiten ponderar el nivel de consideración del estado de mente del interlocutor, pues sitúan Puntos de Referencia.

Metodología

1.2. Corpus

De un total de 32 Entrevistas Semiestructuradas con, aproximadamente, 150 secuencias discursivas, se seleccionaron 18 (dieciocho) secuencias textuales (Silva, 2010a, 2010) que presentan la descripción de espacios físicos y, también la indicación de trayectos en esos espacios. Las secuencias fueron proferidas por 13 niños (8 niñas y 5 varones), de 5 y 7 años (3 niños y niñas de 5 y 10 niñas y niños de 7 años), de dos Niveles Socioeconómicos (NSE) (8 de NSE Bajo y 5 de NSE Medio).

Hemos seleccionado y analizado de las Entrevistas Semiestructuradas aquellos fragmentos que presentan un grupo de enunciados con cohesión temática y funcional³ (Adam y Lorda, 1999) y en la que los niños formulan una serie de instrucciones para que el interlocutor comprenda la indicación de un recorrido. Las μ s son: 12,33 (δ : 9,8) y 15,22 (δ :11,6) para turnos y enunciados, respectivamente. La extensión de las secuencias se encuentra en un rango de 29 para los turnos (2-31 turnos) y de 38 para los enunciados (3-41)⁴.

Junto con formular las secuencias los niños podían graficarla con lápiz, en una hoja de papel tamaño oficio. Los materiales estaban a su disposición y podían usarlos según su necesidad. Esta posibilidad se aclaraba al inicio de la Entrevista Semiestructurada (ver instrucciones de Entrevista Semiestructurada en Silva, 2008).

1.3. Análisis

Los registros se han transcritos ortográficamente; y de dichas transcripciones

3 Consideramos como secuencia al conglomerado de enunciados contiguos que guarda relación semántica y funcional entre sí.

4 La dispersión de las medidas de extensión de las secuencias se origina no solo por las diferencias en la capacidad discursiva y lingüística de cada niño para ubicar el espacio y describir el recorrido, sino también de la posibilidad de que el adulto forme una representación adecuada de ese espacio y del trayecto y de que, ante una representación poco congruente, el niño repare en que esta situación puede ser remediada a partir del uso del discurso.

se han seleccionado las secuencias en las que los niños indican un espacio y un recorrido que les resultaba familiar pero desconocido para el entrevistador.

Las secuencias se han analizado atendiendo a las siguientes categorías⁵:

- Recorrido: Presencia o Ausencia de descripción de recorrido
- Graficación de recorrido: Presencia o Ausencia de gráfico
- Cláusulas Relativas (Crs.): Ausencia o Presencia
- Tipo de Crs.: Alternancia de varios tipos o Único tipo de Cr.
- Cantidad de Crs.
- Cantidad de Crs. con que
- Cantidad de Crs. sin que
- Cantidad de Crs. viste x que
- Cantidad. de Crs. el /la /los /las que
- Cantidad de Crs. con cuando
- Cantidad de Crs. con donde
- Cantidad de Crs. otro tipo

Para el análisis de estas categorías se han calculado estadísticos descriptivos (valores nominales y frecuencia relativa).

Resultados

TABLA 1. ANÁLISIS DE LA CATEGORIZACIÓN DE LA CONDUCTA COMUNICATIVA ATENDIENDO A LA DISPOSICIÓN PARA RESPONDER A LA REQUISITORIA DE EXPLICITAR UN RECORRIDO, A GRAFICARLO Y AL USO DE CRS

Explicitación discursiva del recorrido				Graficación del recorrido				Presencia de Crs.			
Presencia		Ausencia		Presencia		Ausencia		Presencia		Ausencia	
Nom.	%	Nom.	%	Nom.	%	Nom.	%	Nom.	%	Nom.	%
16	88,9	2	11,1	16	88,9	2	11,1	13	72,2	5	27,8
18	100			18	100			18	100		
Totales											

⁵ Estas categorías se consideraron, no solo atendiendo a los objetivos de la investigación, sino también se han considerado las diferencias en las Crs. porque investigaciones previas (Silva, 2008; 2010a; 2012) han evidenciado la relación entre tipo de Cr. y uso discursivo.

El análisis de los resultados nos permite apreciar que en las interacciones en las que se planteó la posibilidad de describir recorridos solo en un 11,11 % (2 secuencias) los niños no formularon la descripción lingüística. Ante la mención de un espacio físico y la solicitud del entrevistador de localizar esa referencia, los niños brindan, sin mayores dificultades, indicaciones a su interlocutor para acceder (o reconocer) el trayecto hacia ese espacio. También se observa que la disposición de los niños para graficar el recorrido es mayoritaria: en 88,9 % de las situaciones los niños graficaron el recorrido. En la mayor parte de las situaciones la decisión de graficar los recorridos fue arbitrio pleno de los niños. Aunque no se ha realizado una comparación empírica rigurosa, la utilización del gráfico para ilustrar secuencias discursivas fue una actividad que primó en el caso de la descripción de secuencias de recorrido y no así en otras secuencias, por ej. la graficación o ilustración fue casi nula en la renarración de películas o cuentos, en la narración de experiencias personales o en la mención de instrucciones para actividades lúdicas.

Pareciera que la actividad de graficar se encuentra estrechamente vinculada a la actividad cognitiva de brindar indicaciones para acceder a un espacio físico. El gráfico funciona como un espacio de atención conjunta (Tomasello, 2003) que contextúa las menciones deícticas:

(1) “E:: entrás y está como EL COMEDOR, al lado el li, no EL COMEDOR, EL LIVING y un y un lugar que está la computadora, después entrás por un e:: [...].e::, LA PUERTA, después acá está el co, e:: // hay otra puerta al lado que entra a la cocina”⁶ (MP: 126-13 2)⁷

Los usos de expresiones deícticas (*acá, otra puerta al lado*) refieren a instancias espaciales (espacios físicos) aludidas gráficamente. Muchos de los espacios aludidos con deícticos son esquematizados, o señalados con una cruz; generalmente los niños no procuran dibujar con gran nivel de detalle el referente para la expresión deíctica. Esta característica demuestra que prima la función comunicativa de colaborar con el otro ofreciendo indicaciones

6 Hemos observado, en la transcripción de los fragmentos del corpus, las normas compiladas en Jefferson, 2004.

7 Para aludir al corpus, fuente de datos, hemos consignado las mayúsculas iniciales para identificar al niño que produjo la secuencia. Con la mención de los dígitos se alude a las líneas de la secuencia transcrita.

para arribar a un destino, economizando recursos cognitivos y reduciendo obstáculos en la comprensión. Pareciera que la actividad de configurar una representación mental en el interlocutor requiere no solo de la capacidad lingüística para describir ese recorrido, sino también de la posibilidad de recurrir a un sistema simbólico que represente con un grado mayor de iconicidad del que posee el sistema lingüístico, el espacio físico al que se intenta describir lingüísticamente.

No obstante, el lenguaje posee recursos y estrategias que procuran optimizar el bajo nivel de iconicidad de este sistema con respecto a otros sistemas representacionales⁸ (Haiman, 1994). En esta línea, consideramos que atender a la frecuencia de usos de Crs. y a sus diferentes tipos nos permitirá conocer las características del esfuerzo pragmático del hablante para optimizar la posibilidad de que, por un lado, el interlocutor construya una representación del espacio indicado por el hablante y, por otro lado, que dicha construcción resulte congruente con la construcción que el hablante ha forjado y que intenta compartir con el oyente a través del uso lingüístico.

En las 18 (dieciocho) secuencias instruccionales los niños produjeron 43 Crs. (rango: 9 -mín.1, máx. 10-, μ : 2,38 y δ : 3,18) algunas de ellas de estructura sintáctica simple (un antecedente con una relativización a la derecha) y otras más complejas (antecedentes con relativas anidadas).

Ahora bien, la distribución de la frecuencia de uso no ha sido homogénea en toda la población mientras algunos niños utilizaron 1 (una) Cr. otros utilizaron más de 6 (seis) Crs. en su indicación de recorrido. Siguiendo a Silva (2014) es posible pensar que el uso más o menos frecuente de Crs. funciona como indicio de la disposición para considerar el estado de mente del interlocutor y de ajuste los parámetros del propio discurso, en vistas de optimizar el uso de recursos cognitivos del interlocutor.

En Tabla 2 se presentan los valores y las frecuencias de uso según cantidad de Crs.

8 Por ejemplo, el uso de la consecución temporal en analogía con la sucesión de eventos o la inserción de cláusulas complejas en relación analógica a la instancias de escaneo que requiere el desplazamiento físico por un espacio pueden funcionar como recursos icónicos.

TABLA 2. USO DE CRS. SEGÚN FRANJAS DE CANTIDAD EN RELACIÓN A LA CANTIDAD Y FRECUENCIA DE NIÑOS Y A LA CANTIDAD Y FRECUENCIA DE SECUENCIAS

Cantidad de Crs.	Cantidad y frecuencia de niños que produjeron	Frecuencia de casos considerando las secuencias
0	5 / 33,3 %	6 / 33,3 %
1-3	6 / 50%	9 / 50 %
4-5	0 / 0	0 / 0
6- +6	3 / 16,7 %	3 / 16,7 %
Total	13	18

Si atendemos a la distribución de la población según la frecuencia de Crs. producidas se observa que la mitad de los niños producen entre 1 y 3 Crs. por secuencia, una frecuencia promedio obtenida en estudios semejantes (Silva, 2010a; Silva y Plana, 2014). No obstante se observa que 3 (niños) utilizan 6 o más Crs. para optimizar la identificación referencial. Comparando la frecuencia de usos es posible pensar que el uso frecuente de Crs. puede resultar indicador del grado de atribución del estado de mente del interlocutor, es decir a más frecuencia de Crs. mayor consideración de la posibilidad del lenguaje como instancia que permita reponer instancias de iconicidad y, de esta forma, optimizar el procesamiento. No obstante, como se señala en Silva (2014) aunque esta medida pueda resultar, por su simplicidad, interesante es necesario complementarla con análisis que ponderen la extensión de la secuencia (en turnos, cantidad de palabras y MLU), el uso de las cadenas referenciales (Benítez Rosete, 2011) y, además, el tipo específico de cada una de las Crs. en relación al grado de vinculación con el antecedente (tipos de relativos y diferencias de frecuencia y modalidad de conexión) y al aporte informativo. Este tipo de análisis echa luz sobre la relación entre indicadores de desempeño psicolingüístico y el uso de recursos lingüísticos que atienden a la incidencia de factores cognitivos y pragmáticos.

En este sentido hemos analizado la frecuencia de los diferentes tipos de Crs., atendiendo, en primera instancia, a si los niños utilizan un solo tipo o varían los tipos de Crs. (Tabla 3) y, en segunda instancia, a la frecuencia de cada tipo de Cr. (Tabla 4).

TABLA 3. NIÑOS QUE PRODUCEN USO HOMOGÉNEO (ÚNICO TIPO) O VARIADO (DIFERENTES TIPOS)

Tipo de Crs.	Cantidad y frecuencia de niños que produjeron	Cantidad y frecuencia de Crs. según secuencias discursivas
Único	5/ 33,3 %	10 /55,6
Variación	8/ 66,66%	8 / 44,4
Total	13/100	18 / 100

Se observa que gran parte de los niños que utilizan Crs. en sus producciones varían el tipo de Crs. El porcentaje de niños que no varían el tipo de Cr. representa la cantidad de niños que no han utilizado ninguna Cr. en la instrucción. Por otro lado, cuando analizamos la variación o uniformidad de Crs. según las secuencias se observa que algunos niños que produjeron varias secuencias de indicación de recorrido, en algunas de ellas utilizaron Crs. y variaron el tipo, mientras que en otras utilizaron un único tipo de Cr. Se registra un único caso de una niña que produjo dos secuencias discursivas de indicación de recorrido y en una de ellas no utilizó ninguna Cr. mientras que en otra secuencia utilizó 10 Crs.

TABLA 4. NIÑOS QUE PRODUCEN CRS. CON QUE, CRS. SIN QUE, CRS. X VISTE QUE, CRS. DONDE, CUANDO Y DE OTRO TIPO, SEGÚN FRANJAS DE FRECUENCIAS DE CANTIDAD DE CRS.

Crs. tipo/ Franjas	Con que			Sin que			cuando			donde			X viste que			Otro tipo		
		% parcial	% total		% parcial	% total		% parcial	% total		% parcial	% total		% parcial	% total		% parcial	% total
1-3	6	66,6	28,5	1	100	4,7	1	100	4,7	4	80	19,0	2	100	9,5	3	100	14,2
4-6	2	22,2	9,5	-	-	-	-	-	-	1	20	4,7	-	-	-	-	-	-
6-10	1	11,1	4,7	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Total	9	100	42,8	1	-	-	1	-	-	5	-	23,8	2	-	-	3	-	-

En tabla 4 observamos que el uso más frecuente de Crs. es del *tipo Crs. con que*, en segundo término *Crs. donde* y en tercer término usos idiosincráticos (*Otro tipo*). El rango de uso más frecuente es el que comprende entre 1 y 3 cláusulas, tanto para *Crs. con que* como *Crs. donde*. Además se observa que solo en las *Crs. con que* y en las *Crs. donde* los niños producen frecuencias superiores al rango 1-3. Pareciera que estos dos tipos de Crs. no solo son, por un lado, los más frecuentes sino también es posible pensar que resulten los usos más tempranos y de ahí su potencialidad para utilizarlos en rangos de frecuencia altos.

En este sentido el patrón reconocido pareciera reproducir la descripción de usos de Crs. para esta edad (Silva, 2008, 2010a). Resulta llamativo que la proporción de usos de *Crs. sin que* resulte, en comparación con otras investigaciones (Silva, 2010a; Silva y Plana, 2014), muy reducida. En efecto si comparamos la jerarquía de frecuencia de usos reportada en Silva (2010a) con la que se desprende de los usos analizados en tabla 4 se observa que los usos de *Crs. sin que* se reducen significativamente y no figuran en la jerarquía de usos.

CUADRO 1. JERARQUÍA DE USOS DE TIPOS DE CRS. SEGÚN FRANJAS DE FRECUENCIA

<i>Crs. con que</i>	<i>Crs. con que</i>	<i>Crs. donde</i>	<i>Otro tipo</i>	<i>Crs. cuando</i>
1-3	4-6	1-3	1-3	1-3
⇒	⇒	⇒	⇒	

Resulta llamativo que el único caso de uso de *Cr. sin que* es el que hallamos en la mención de dos recorridos realizados por un mismo niño. Ahora, ¿cuál ha sido la motivación que incidió para que un mismo niño seleccione dos tipos diferentes de Crs. (*Crs. con que* y *Crs. sin que*) en indicaciones de recorrido contiguas?

Para poder comprender mejor la dinámica del uso de Crs. abordamos el análisis cualitativo de las secuencias.

A continuación se presenta el segmento en el que el niño dispone, alternativamente, los dos tipos de Crs. consideradas.

(1)

Entrevista adulto- niño (M: 98-103)⁹

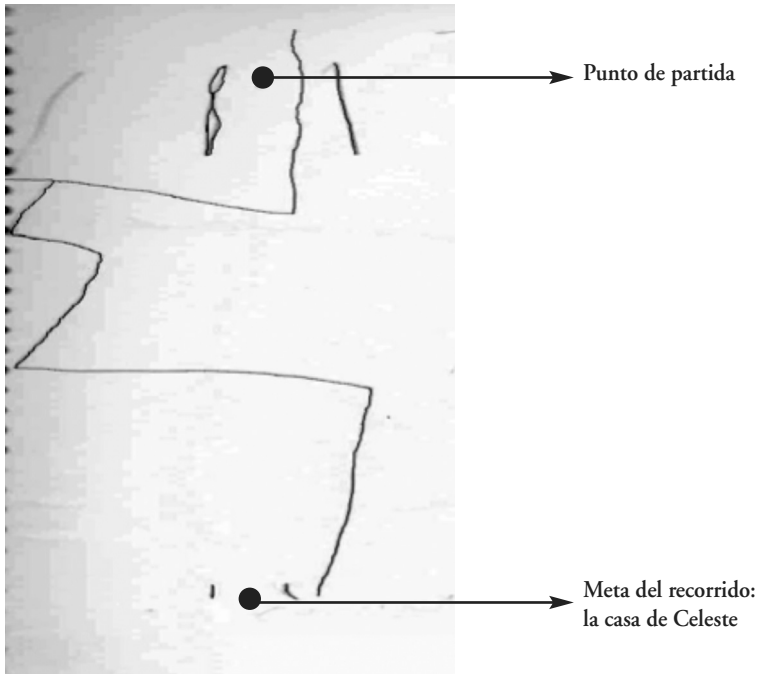
M: “¿De qué lado?² De mi casa, vos vas así // hay un pasío¹⁰ <te vas así> acá parás en un trencito, parás y ahí vive mi novia // Celeste

Ent.: O sea, tu novia vive cerca de tu casa

M: Y tengo un amigo

Ent.: Un amigo, ¿dónde?

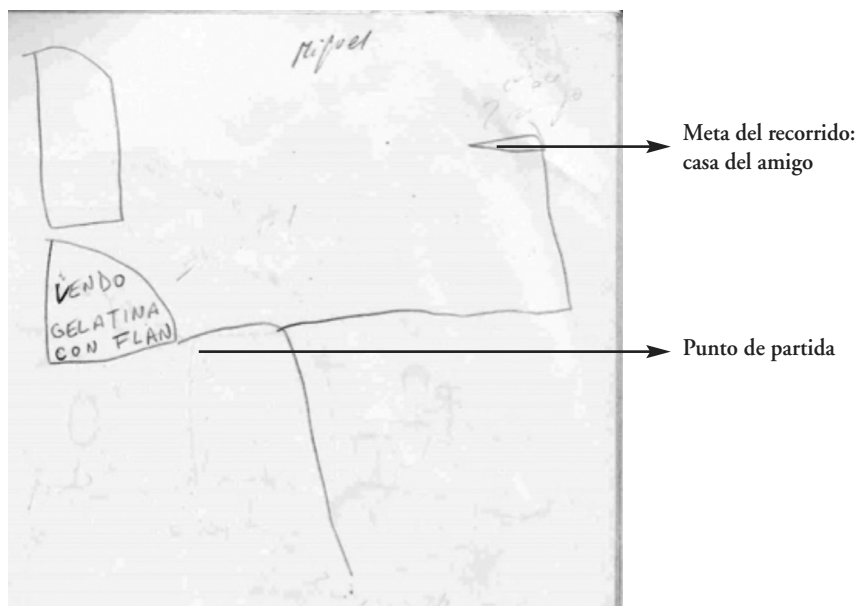
M: por₃. De acá// hay otro pasío < que vas de frente> y ahí vive mi amigo”¹¹



9 Hemos observado las pautas de transcripción aportadas por Jefferson (2004) en complementariedad con Silva (2008). En el fragmento se indican con dígitos en subíndice (2, y 3,) los dos recorridos en los que se comparan usos de diferentes tipos de Crs.

10 El niño articuló “pasío” por “pasillo”.

11 Los gráficos que se presentan forman parte del Corpus de Entrevistas Semiestructuradas (Silva, 2008), apéndice de ilustraciones y gráficos (inédito).



Si comparamos la funcionalidad de las cláusulas seleccionadas en (1) (2) “*hay un pasío te vas así*” y (3) “*hay otro pasío que vas de frente y ahí vive mi amigo*”

observamos que ambas le permiten al hablante describir un recorrido, descripción solicitada por el interlocutor. Ambos sintagmas presentan explicitaciones de un trayecto, secuencias que parten de idéntico punto de partida (la casa del niño) para arribar a dos metas diferentes (la casa de Celeste y la casa de un amigo). Pese a que ambas comparten la funcionalidad comunicativa, difieren en extensión -cantidad de sintagmas- y, además que en ambas secuencias se observa el uso diferencial de estrategias sintácticas. En el caso de la cláusula considerada en (2), *Crs. sin que*, el hablante selecciona el recurso de la parataxis, en tanto que en la cláusula considerada en (3), *Cr. con que*, subordina.

Resulta claro que la aparición de la estrategia de subordinación ocurre porque el hablante, cuando describe el segundo recorrido, apela a la mención previa y realiza una diferencia entre ambos ámbitos. Cuando el hablante

antepone el adjetivo *otro* al sustantivo *pasillo* (*pasío*) le anticipa al oyente que menciona un espacio distinto y que existe la posibilidad de describir un recorrido que no coincide con el descrito en (2); de esta forma reorienta léxicamente pero además la modificación de la Cr. le permite identificar un miembro de un conjunto previamente nombrado. En este sentido esta caracterización es la definición canónica de Cr. (Lambrecht, 1994). El hablante se encuentra describiendo recorridos que ocurren en pasillos, pero debe diferenciar el recorrido presentado en el Gráfico 1 (más extenso, con mayor cantidad de indicaciones, con elementos salientes – por ejemplo, *el trencito*-) frente al recorrido presentado en el Gráfico 2 con menor cantidad de indicaciones y sin elementos salientes en el trayecto. En la disposición sintáctica observamos que, cuando el niño conceptualiza lingüísticamente un recorrido prolongado, dispone de mayor cantidad de ítems fonológicos y además sitúa en la descripción del trayecto puntos de referencia (*el trencito*). Es posible interpretar, si atendemos a la hipótesis acerca de las relaciones icónicas entre lenguaje y conceptualización (Haiman, 1994), que la existencia de mayor contenido fonológico responde al hecho de que el niño ha conceptualizado previamente la complejidad de acciones que en dicho recorrido se dispone. En efecto, en la descripción del trayecto se articula lingüísticamente el desplazamiento físico de avanzar y detener la marcha. Por el contrario, el recorrido presentado en el Gráfico 2 se presenta como una instancia de evento, simple (*que vas de frente*), con un único elemento saliente: la meta.

Pareciera que el niño, cuando atiende a la complejidad del recorrido graficado en 1, actividad que además reproduce gráficamente, se encuentra con la tarea comunicativa de simbolizar la complejidad. Esta actividad puede ser un índice que nos permite comprender por qué, en esta cláusula, el hablante no ha codificado el mensaje con una relación de subordinación, no ha integrado eventos¹², tampoco ha codificado la sucesión de eventos con un conector de temporalidad¹³.

Dado que el hablante, en otras secuencias de la interacción hace uso tanto

12 En efecto el niño no ha formulado “un pasillo que te vas así”, sino que eligió omitir la conexión.

13 Tampoco ha proferido:

“un pasillo que te vas así, después parás en un trencito”.

del relativo como del conector¹⁴ nos encontramos claramente ante una objeción a las propuestas del que suponen como dos etapas diferentes y consecutivas la de *yuxtaposición o parataxis* y *subordinación o hipotaxis* (Gili Gaya, 1965, Alarcos Llorach, 1978, etc.).

Consideramos que, en la disposición discursiva de las formas analizadas, el niño ha evidenciado la tensión iconicidad- economía y que como producto de dicha tensión se articulan estratégicamente cláusulas con relaciones de yuxtaposición y de subordinación (Haiman, 1994).

Desde una perspectiva cognitiva podemos considerar que, ante la exigencia de recursos en Memoria Operativa que demanda la simbolización lingüística de un trayecto conceptualmente más complejo (existencia de sucesión de eventos y especificación de puntos de referencia) el hablante relega la codificación de las relaciones de conexión, lo que no implica que no pueda hacer uso de ellas ante otras demandas comunicativas. Entonces, nos encontramos ante un caso de variación de la forma, variación que en este caso puede interpretarse tanto en términos de disponibilidad de recursos cognitivos como de habilitación de estrategia discursiva.

Discusión

Los resultados de esta investigación nos permiten dimensionar la implicancia que conlleva para los estudios lingüísticos el contar con corpus provisto en situaciones de toma que semejan los contextos naturales de interacción. Estos registros permiten acceder directamente a la naturaleza multidimensional de la competencia lingüística.

La Entrevista Semiestructurada provee secuencias de interacción en las que los hablantes deben realizar actividades comunicativas (Bernicot, 2000). La Entrevista Semiestructurada, en tanto técnica de recolección de datos que retuvo la

14 (4) En otra secuencia de la Entrevista Semiestructurada formula:

“juimos a la casa de él // y estaba mi mamá y después cuando yo entré estaba mi mamá y se : Miguel no me lo pegó al pajarito y después porque ya vino mi mamá y él se lo llevó al pajarito// mi mamá a mi casa y él la va, la va a pegar” (M: 79-83).

En esta secuencia formula adecuadamente las conexiones temporales requeridas para el relato.

mayor cantidad de características del uso lingüístico infantil en contexto, brindó un formato de interacción muy próximo a los registros de habla espontánea entre un adulto y un niño, con la ventaja de ofrecer la posibilidad de comparar sistemáticamente usos. Los resultados de la investigación que se reporta permitieron comprender mejor los procesos por los cuales los niños pueden configurar las representaciones que les asignarán a los otros sujetos que interactúan con ellos.

Asimismo consideramos que el entorno de la tarea ha resultado clave para que pudiera ponderarse el rol primordial que cumple la graficación del espacio. El uso de gráficos o esquemas que colaboran con la actividad de configurar una representación mental conjunta es una actividad que ha sido identificada ampliamente en los trabajos sobre uso de lenguaje espacial y uso de menciones referenciales. Incluso cuando los interlocutores no están en condiciones de acceder a elementos de trazado, generan situaciones de representación (Kibrik, 2011). Al respecto presenciamos una situación que permite ponderar el impacto de la construcción conjunta de representaciones. Dos adolescentes se encontraban viajando en tren, una sentada al lado de la otra, parecían amigas. Una de ellas le comentaba a su amiga un episodio delictivo en el que un familiar había sido herido. El episodio, que implicaba la narración del desplazamiento de los atacantes y de las víctimas en un estacionamiento, fue relatado por la adolescente pero su amiga no lograba construir una representación adecuada al relato y constantemente interrumpía a su amiga con preguntas del tipo:

(5) “Pero... ¿cómo?... ¿tu tío no se había bajado del AUTO? // no entiendo, tu primo estaba adelante y ¿pasó por delante de los chorros¹⁵?”

Esta serie de preguntas compelieron a la narradora a reiniciar y reformular dos veces el relato del episodio. Este hecho puede resultar orientativo de la dificultad cognitiva que entraña la configuración de representaciones mentales sobre un espacio físico. En efecto los interlocutores deben procurar construir, con los recursos simbólicos de que disponen, representaciones coherentes en sí mismas pero también congruentes entre sí. Ante la dificultad para comprender de su amiga, la narradora tomó su mochila, la colocó sobre su falda, y cual si fuera una pizarra imaginaria, comenzó a graficar trazando cruces y líneas señalando

15 En español rioplatense es el término coloquial para denominar ladrones.

recorridos con el índice y anclando la narrativa en ese gráfico. En este sentido, los resultados de la investigación reportada, ofrecen evidencia empírica acerca del potente rol de la graficación, también en el discurso infantil.

En cuanto al uso de recursos lingüísticos se observa que la mayor parte de la población incluye Crs. en la construcción de sus instrucciones de trayecto. Pareciera que la formulación de recorridos demanda de la competencia comunicativa infantil, no solo la articulación de construcciones sintácticas complejas sino, también, la complementariedad de la graficación y el uso de lenguaje complejo. Obviamente ambos mecanismos se coordinan para regular la construcción de una representación en el otro. Langacker (1987) señala que la operación de escaneo resulta fundamental para la selección y establecimiento de *Puntos de referencia* y que dichos puntos de referencia se organizan conceptualmente (Modelo de Punto de Referencia) y que es posible observar su organización en el lenguaje, a partir de identificar la operatoria particular de cierto tipos de construcciones sintácticas, por ejemplo las Crs. Asimismo Benítez Rosete (2011) estima que las Crs., comprendidas en el conjunto de expresiones que permiten incrementar la accesibilidad referencial, forman parte de los mecanismos que nos permiten entrever la dinámica de la interfaz pragmático-sintáctica.

Este trabajo, en la medida que ha permitido considerar la relevancia del uso, de la frecuencia y el rol de los diferentes tipos de Crs. en la articulación del lenguaje espacial nos orienta acerca de la relevancia que poseen los recursos sintácticos complejos en la configuración de orientaciones. Estas formas resultan índices de cuánto atendemos a presupuestos y saberes de nuestro interlocutor.

Por otro lado el análisis cualitativo de la alternancia de dos tipos de Crs. en la indicación de recorrido en (1) nos permite comprender articulación en la sintaxis de la relación de tensión comunicativa, tensión que se resuelve con una elección simbólica particular del hablante (restringida por los parámetros de estructura de su lengua) dentro de un continuum iconicidad- economía. El hablante ante la necesidad de representar en símbolos lingüísticos el fenómeno conceptualizado, puede reproducir características de las categorías conceptuales (construidas en virtud de límites perceptuales) o recurrir a la reducción de rasgos de esa reproducción, en aras de un nivel más alto de formalización simbólica (por ejemplo, para representar mínima distancia social).

Aunque la polémica acerca de la tensión entre la dimensión arbitraria y la

icónica en la codificación lingüística es de larga data, recientemente esta polémica ha cobrado nuevos bríos. En efecto, el cuestionamiento de la Lingüística Cognitiva acerca de la arbitrariedad del signo y la interdependencia entre el símbolo lingüístico y la cognición ha llevado a resituar la polémica arbitrariedad- iconicidad en una nueva perspectiva (Haiman, 1994; Hopper, 1998). A partir de los trabajos y la formulación de John Haiman (1983, 1985, 1994) resulta frecuente hallar el tratamiento sintáctico de ciertos fenómenos gramaticales en función del parámetro de iconicidad, es decir la relación icónica¹⁶ entre la disposición sintáctica de una serie de formas fonológicas y la representación (categorización, conceptualización, representación categorial) del concepto. Una cuestión nodal es la de explicar por qué en la sintaxis resulta posible identificar relaciones, graduales, en función de los ítemes conceptuales representados. Desde esta perspectiva, tanto el léxico como la gramática son recursos que forman parte de un continuum dentro del sistema de simbolización; dichos recursos permiten estructurar el universo perceptual, social, afectivo en términos categoriales, las unidades de estos sistemas de representación son los conceptos. Cuando los sujetos actualizan la dinámica iconicidad- economía en la estructuración sintáctica de una forma ponen en evidencia que esta tendencia resulta efectiva pues permite que los oyentes proyecten esquemas de comprensión a cadenas fonológicas. Cuando se trata de simbolizar lingüísticamente nociones del dominio espacial y temporal la dinámica iconicidad- economía resulta sumamente efectiva, por ejemplo para presentar las distancias espaciales centro-periferia a partir de la articulación de la relación núcleo- modificadores, o proyectar la secuencia de sucesión de eventos en el ordenamiento sintáctico.

No obstante, el nivel del índice del tipo de relación que se articula entre hablante y oyente de una expresión (*grado de familiaridad*) permite aumentar el grado de simbolización (economía) y rehuir de una figuración del tipo analógica. En resumen, el hablante pondera la situación comunicativa, la disponibilidad de recursos cognitivos que posee y que supone debe articular el oyente (debe estar en condiciones de reponer mediante inferencias las relaciones

¹⁶ Utilizamos el término icónico como traducción de *iconic*, aunque posiblemente el término *analógico* resulte de mayor frecuencia en el uso hispanoparlante.

elididas) para elidir información aumentando la distancia entre representación conceptual y simbólica.

En el caso del desarrollo del lenguaje, los niños no solo aprenden las relaciones y el manejo de un sistema lingüístico, sino que, simultánea e interactivamente utilizan el estímulo lingüístico que provee el medio para organizar las relaciones conceptuales y los diferentes dominios de categorización (Tommasello, 2001; Gopnik & Meltzoff, 1999). Consideramos que resulta necesario en los estudios acerca del desarrollo lingüístico no solo considerar cómo los niños articulan y organizan requerimientos del desarrollo cognitivo (el límite de los recursos disponibles: atención, memoria, etc.) y lingüístico sino también cómo adquieren y desarrollan los diferentes parámetros de simbolización pragmáticos que reflejan tendencias psicológicas y culturalmente significativas (salientes).

Conclusiones

Hemos presentado el análisis de las condiciones pragmáticas de aparición y uso de Crs. en secuencias instruccionales de recorrido. En este sentido hemos hallado evidencia de la interdependencia de usos simbólicos (la graficación) y usos lingüísticos. Pese a que hemos reconocido la potencialidad de la Entrevista Semiestructurada como instrumento para elicitar condiciones de la tarea que inciden en la configuración tanto del lenguaje espacial como del uso de Crs., consideramos que es necesario explorar, testear y reflexionar en el diseño de herramientas que, desde una perspectiva pragmático-cognitiva, indaguen, en el caso de los niños, el uso y desarrollo del lenguaje. Por otro lado el trabajo ha aportado evidencia que permite comprender ciertos aspectos (la relación entre discurso y graficación y la disposición de Crs.) de las estrategias infantiles para ubicar y orientar espacialmente a un interlocutor que desconoce ese espacio. Asimismo, el análisis cualitativo, permitió ponderar un aspecto aún poco explorado: la relación entre variaciones de una forma sintáctica y la tensión economía- iconicidad. No obstante, en virtud del carácter exploratorio de la presente investigación, consideramos necesario encarar una investigación que profundice, y procure mayor grado de replicabilidad, con la intención de comprender y describir los fenómenos reconocidos en este análisis.

REFERENCIAS

- ADAM, Jean Michael, y LORDA, Clara (1999): *Lingüística de los textos narrativos*. Barcelona: Ariel Lingüística.
- ALARCOS LLORACH, Emilio (1976): “La adquisición del lenguaje por el niño”, A. Martinet (ed.), *Tratado del lenguaje*, pp. 9-42, Buenos Aires: Nueva Visión.
- BENÍTEZ ROSETE, Valeria (2011): “Expresiones demostrativas como marcadores de accesibilidad referencial en español: una interfaz sintaxis-pragmática”, *Signo & Seña*, 25, pp. 59-83.
- BERNICOT, Josie (2000): “La pragmatique des énoncés chez l’enfan”, M. Kail, y M. Fayol (eds.), *L’acquisition du langage*, Vol. 2, pp. 45-82, París: Presses Universitaires de France.
- BISSERET, Andre, y MONTARNAL, Cécile. (1996): “Linearization in spatial descriptions: tour or hierarchical structures?”, *Cahiers de psychologie cognitive*, 15, pp. 487-512
- DENIS, Michael, PAZZAGLIA, Francesca, CORNOLDI, Cesare, y BERTOLO, Laura (1999): “Spatial Discourse and Navigation: An Analysis of Route Directions in the city of Venice”, *Applied Cognitive Psychology*, pp. 145-174.
- FAUCONNIER, Gilles (1985): *Mental Spaces: Aspects of Meaning Construction in Natural Language*, Cambridge: MIT Press.
- FOX, Bárbara, y THOMPSON, Sandra. (1990): “A Discourse explanation of the grammar of Relative Clauses in English Conversation.”, S. Grey Thomason, (ed.), *Language*, 66, 2, pp. 297-316.
- GILI GAYA, Emilio (1972): *Estudios de lenguaje infantil*, Barcelona: Biblograf.
- GOPNIK, Alison, y MELTZOFF, Andrew (1999): *Palabras, pensamientos y teorías*, Madrid: Visor.
- HAIMAN, John (1994): “Ritualization and the development of language”, W. Pagliuca, (ed), *Perspectives on grammaticalization*, pp. 3-28, Amsterdam: John Benjamin.
- HOPPER, Paul (1998): “Emergent Grammar”. M. Tomasello (ed.), *The new psychology of language Cognitive and Functional approaches to language structure*, pp.155-175, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- IACOBONI, Marco (2009): *Las neuronas espejo: empatía, neuropolítica, autismo, imitación, o de cómo entendemos a los otros*. Buenos Aires: Katz editores.
- JEFFERSON, Gail (2004): "Glossary of transcript symbols with an introduction", G. Lerner (ed.), *Conversation analysis: studies from the first generation*, pp. 9-31, Philadelphia: John Benjamins Publishings.
- KIBRIK, Andrej (2011): *Reference in Discourse*, Oxford: Oxford University Press.
- LAMBRECHT, Knud (1994): *Information Structure and Sentence Form: Topic, Focus and the Mental Representations of Discourse Referents*. Cambridge: Cambridge University Press.
- LANGACKER, Ronald (1987): *Foundations of Cognitive Grammar: Theoretical Prerequisites* Vol. I. Standford: Univ. Press.
- LEVELT, Willem Johannes. (1989): *Speaking: from intention to articulation*. Cambridge, MA: MIT Press.
- LEVELT, Willem Johannes (1982): "Linearization in describing spatial networks", S. Peters y E. Saarinen (eds.), *Processes, beliefs and questions*, pp. 199-220, Dordrecht: Reidel.
- LLOYD, Peter (1991): "Strategies used to communicate route directions by telephone: a comparison of the performance of 7-year-olds, 10-year-olds and adults. *Journal of Child Language*", 18, 1, pp. 171-189.
- MURRAY, Constanza, TOBAR, Anita, VILLABLANCA, Fanny, y SOTO, Guillermo (2015): "El componente pragmático con síndrome de Asperger: actos de habla, metáforas y coerción aspectual", *RLA: Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 53, pp. 35-58.
- NIPPOLD, Marilyn (2009): "School-age children talk about chess: Does knowledge drive syntactic complexity?", *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 52, pp. 856-871.
- ROGOFF, Bárbara (2003): *The Cultural nature of Human Development*. Oxford: Oxford Univ. Press.
- SCHEGLOFF, Emanuel (1989): "Reflections on Language Development, and the Interactional character of Talk-in- Interaction", M. H. Bornstein, y J. Bruner (eds.), *Interaction in Human Development*, pp. 139-153, Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum .
- SHANON, Benny. (1984): "Room descriptions", *Discourse Processes*, 7, pp. 225-255.

- SILVA, María Luisa (2008): “*Tesis doctoral. Desarrollo y gramaticalización de las Cláusulas relativas en el discurso infantil: aportes desde el enfoque cognitivo-prototípico*”, La Plata: Univ. Nac. de La Plata.
- SILVA, María Luisa (2010a): *Cláusulas relativas en el discurso infantil: cuestiones pendientes*, Bogotá: Academia Colombiana de la Lengua: Ediciones Universidad Central.
- SILVA, María Luisa (2010b): “El estudio de la sintaxis infantil a partir del diálogo con niños: Aportes metodológicos”, *Interdisciplinaria*, 27, 2, pp. 277-296.
- SILVA, María Luisa (2012): “Syntax development: the relevance of realistic methods”; L. Naidoo (ed.), *An Ethnography of Global Landscapes and Corridors*, pp. 189-208, Rijeka, Croatia: InTech.
- SILVA, María Luisa (2015): “Uso infantil de Cláusulas relativas: incidencia de condiciones poblacionales, psicolingüísticas y pragmáticas. Un acercamiento a partir del análisis comparativo de casos”, *RASAL Lingüística 2013*, pp. 119-140.
- SILVA, María Luisa y PLANA, María Dolores (2014): “Estrategias de relativización en niños pequeños: comparación de desempeños ante producción espontánea y recuperación de relatos”, *Logos: Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura*, 2, 24, pp. 101-122.
- TOMASELLO, Michael (2001): “First steps toward a usage-based theory of language acquisition”, *Cognitive*, 11, pp. 61-82.
- TOMASELLO, Michael (2003): *Constructing a Language: a Usage-Based Theory of Language Acquisition*, Cambridge, Massachusetts: Harvard Univ. Press.

Fecha de recepción: 27 de Julio de 2016
Fecha de aceptación: 18 de octubre de 2016