

Universidad Nacional Autónoma de México  
Facultad de Filosofía y Letras  
Posgrado en Lingüística Hispánica

*Interacción y diálogo en la adquisición  
de las construcciones introducidas por PERO*

Tesis  
que para obtener el grado de  
Maestra en Lingüística Hispánica  
presenta  
Vianey Varela Cortés

Asesora: Dra. Cecilia Rojas Nieto



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

## AGRADECIMIENTOS

Llegar al punto final de este trabajo llevó mucho tiempo, lograr esta hazaña fue posible gracias al apoyo de diversas fuentes.

En primer lugar deseo agradecer profundamente a Cecilia Rojas Nieto por guiarme a través de este camino lleno de PEROS en particular y también a través de los caminos de la adquisición del lenguaje en general. Su ejemplo, amistad y tiempo fueron invaluable para esta investigación. A Cecilia debo no sólo la asesoría de esta tesis, sino también un emocionante y largo recorrido en mi formación como lingüista.

Agradezco mucho a quienes leyeron este trabajo y lo enriquecieron con sugerencias y comentarios: Dra. Ángeles Soler, Dra. Chantal Melis, Dra. Marcela Flores y Mtra. Gloria Báez.

Fragmentos de este trabajo en sus distintas etapas fueron presentados en diversos foros: *Encuentro de Adquisición del Lenguaje*, *Encuentro Internacional de Lingüística en el Noroeste*, *Congreso Nacional de Lingüística de la Asociación Mexicana de Lingüística Aplicada*, *Congreso de la Asociación de Lingüística y Filología de América Latina*, *Internacional Congress for the Study of Child Language*. Los comentarios y preguntas que surgieron en estos espacios enriquecieron considerablemente el proceso de investigación y el resultado final de esta tesis.

El Posgrado en Lingüística de la UNAM fue fundamental en muchos aspectos, agradezco mucho a todos mis profesores, a la coordinación y al personal administrativo siempre dispuesto a ayudar. Mis compañeras, con quienes compartí mucho más que momentos lingüísticos, están presentes en esta tesis: Sofía, Kukis, Elia, Rebeca, Verónica. Mis colegas del clan *Gramáticas Emergentes* también forman parte de este trabajo: Mary Rosa, Elva. Rodrigo Romero, mi compañero, colega e incondicional amigo -gracias a discusiones que por fortuna siguen y siguen hasta el día de hoy-, ha dejado sus brillantes huellas en esta tesis y en mi proceso de formación académica en general.

Finalmente, como no sólo de lingüística vivimos, apoyo económico para la realización de esta investigación fue otorgado por CONACYT gracias a la Beca de Excelencia otorgada al Posgrado en Lingüística de la UNAM. Asimismo, este trabajo forma parte del proyecto *Gramáticas Emergentes. Una aproximación a la construcción de categorías y relaciones en la adquisición temprana del español*, dirigido por la Dra. Cecilia Rojas Nieto, apoyado por CONACYT (30798-H).

Aun cuando múltiples fuentes colaboraron de manera positiva para llevar este trabajo a su feliz término, es posible que el lector encuentre todavía errores o incongruencias, todos ellos son por supuesto mi total responsabilidad.

A Car, Humber y Lambert,  
como siempre.

## ÍNDICE

<b>Presentación</b> .....	1
---------------------------	---

### Capítulo 1

#### **Introducción: Interacción y diálogo en la adquisición del lenguaje**

1.1 La adquisición del conocimiento: ¿un proceso solitario? .....	1
1.1.1 Socialización y competencia conversacional .....	3
1.2 Las primeras construcciones complejas infantiles .....	7
1.2.1 Adquisición de los conectores .....	9
1.2.2 Las construcciones complejas en el diálogo .....	11
1.3 Las construcciones complejas en la gramática adulta .....	13
1.3.1 Las construcciones coordinadas en el habla adulta .....	14
1.3.2 Las construcciones adversativas .....	15
1.3.3 El nexa <i>pero</i> .....	18
1.3.4 Elementos de la coordinación adversativa .....	22
1.3.5 Pragmática de las construcciones adversativas con PERO .....	26
1.4 La sintaxis del diálogo: perspectivas alternas .....	30
1.5 Preguntas de investigación .....	31

### Capítulo 2

#### **Metodología**

2.1 El corpus .....	33
2.2 Selección de los datos .....	34
2.3 Organización de los datos .....	35
2.4 Cuantificación de los datos .....	36

### Capítulo 3

#### **El nicho discursivo de las construcciones con PERO**

3.1 Introducción .....	38
3.2 Modos de producción .....	39
3.2.1 Producciones compartidas .....	40
3.2.1.1 Casos donde el niño produce el nexa más el segundo conjunto ....	41
3.2.1.2 Casos donde el niño produce el primer conjunto más el nexa .....	44
3.2.2 Producciones individuales .....	45
3.2.2.1 Producciones individuales hechas en varios turnos .....	46
3.2.2.2 Producciones individuales hechas en un solo turno .....	47
3.2.3 Recapitulación: modos de producción de las construcciones con PERO ....	52
3.3 Formas de los conjuntos de las construcciones con PERO .....	55
3.3.1 Enunciados declarativos .....	56
3.3.2 Enunciados no declarativos .....	57
3.3.3 Tipos de combinatoria .....	58
3.3.3.1 Combinatoria homogénea .....	58
3.3.3.2 Combinatoria heterogénea .....	62
3.3.4 Recapitulación: Forma y combinatoria .....	66
3.4 Consideraciones finales .....	69

## Capítulo 4

### Funciones de *PERO* en el diálogo

4.1	Introducción .....	72
4.2	Organización de actividades .....	77
4.2.1	Organización de una actividad mediante una condición .....	78
4.2.2	Organización de una actividad mediante una objeción .....	85
4.2.3	Proposición de actividades .....	88
4.2.4	Recapitulación: la organización de actividades mediante <i>PERO</i> .....	90
4.3	Exposición de estados de cosas .....	92
4.3.1	Restricción de estados de cosas .....	92
4.3.2	Contraste de estados de cosas .....	93
4.3.2.1	Contraste marcado .....	94
4.3.2.2	Contraste semántico .....	95
4.3.2.3	Contraste inferido .....	96
4.3.2.3.1	Implicación negativa .....	96
4.3.2.3.2	Implicación positiva .....	97
4.3.2.4	Contraste Irrecuperable .....	97
4.3.2.4.1	Compatibilidad .....	97
4.3.2.4.2	Adición .....	98
4.3.3	Recapitulación: el contraste entre estados de cosas .....	100
4.4	Usos retórico – expresivos .....	101
4.4.1	Sustento discursivo .....	101
4.4.2	Énfasis .....	102
4.5	Recapitulación: actividades, estados y usos retórico - expresivos .....	103
4.5.1	Posibles rutas de desarrollo .....	103
4.5.1.1	Funciones de <i>pero</i> en las construcciones infantiles .....	104
4.5.1.2	La negociación de actividades .....	107
4.5.1.3	Tipos de condiciones en la negociación de actividades .....	110
4.5.1.4	Exposición de estados de cosas .....	112
4.5.1.5	Contraste entre estados de cosas .....	116
4.6	Consideraciones finales .....	118

## Capítulo 5

### Conclusiones generales

5.1	El marco teórico para el estudio de las construcciones infantiles con <i>PERO</i> .....	121
5.2	La metodología para el estudio de las construcciones infantiles con <i>PERO</i> .....	124
5.3	El nicho discursivo de las construcciones con <i>PERO</i> .....	125
5.4	Las funciones de <i>PERO</i> en la interacción .....	127
5.5	La relación forma - función en las construcciones infantiles con <i>PERO</i> .....	129

<b>Referencias</b> .....	132
--------------------------	-----

Índice de tablas .....	xxx
Índice de gráficas .....	xxx

## PRESENTACIÓN

La presente investigación trata la adquisición de las construcciones con el nexos PERO en el habla infantil temprana. Este trabajo se incorpora en un marco teórico que da prioridad a la lengua en uso, en este sentido resulta evidente que los enunciados aquí analizados estén insertos en dinámicas de diálogo interactivo entre interlocutores. Así, una oración puede ser producto de la intervención de dos o más individuos. Esta manera cooperativa de producción de enunciados y sus consecuencias en la adquisición es el punto que tratamos con profundidad en nuestro trabajo. Para describir y analizar este fenómeno, nos servimos de varias teorías. En primer lugar, hablamos de la *zona de desarrollo próximo* (VYGOTSKY 1930), donde se destaca que las cosas que los niños hacen con ayuda de un interlocutor más experimentado son un indicador importante de sus capacidades en general. Es decir, lo que un niño hace en cooperación con otro interlocutor es tan importante como lo que un niño hace de manera individual. En esta transición desde estrategias conjuntas hacia estrategias individuales, el niño va aprendiendo y reteniendo en su haber lingüístico distintas maneras de resolver un problema. Esto implica que en cierto momento el niño domina diferentes estrategias que pueden ser usadas en una misma situación (OCHS 1983).

En la misma línea, esta tesis privilegia la *socialización* y la *competencia conversacional* como herramientas fundamentales en la adquisición del lenguaje. Se ha documentado que los niños muestran competencia conversacional desde muy temprano (ERVIN-TRIPP 1979). Esto se relaciona con el hecho de que los niños manifiestan *precocidad social*, entendida como la naturaleza interpersonal e intencional de comunicación (SNOW 1999). Lo anterior indica a su vez que los niños desarrollan habilidades *socio-pragmáticas* que implican el entendimiento de las intenciones comunicativas de otros individuos (TOMASELLO 2003).

De manera más específica, por lo que toca a las construcciones que estudiamos en esta tesis, la *teoría de la argumentación* plantea que enunciados adversativos, como las construcciones con PERO, implican una operación con fuertes fundamentos pragmáticos y que no dependen exclusivamente de las características formales de sus elementos (ANSCOMBRE & DUCROT 1977, HERRERA MEZA 1990, PUIG 1991). En el mismo sentido, nuestro análisis en este trabajo no es exclusivamente un análisis sintáctico, sino que incluye otros aspectos de la lengua como la semántica y la pragmática.

Con base en la naturaleza de nuestros datos y la literatura antecedente, en este trabajo planteamos dos preguntas fundamentales. En primer lugar estudiamos la *forma* de las construcciones infantiles con PERO, y en segundo lugar estudiamos las *funciones* de PERO en estas construcciones particulares. Comparamos nuestros hallazgos con los planteados en la bibliografía y rescatamos las diferencias que encontramos al comparar por un lado lengua infantil y lengua adulta y por otro lado una visión de lengua en uso y una visión idealizada de la lengua al estilo de las gramáticas tradicionales.

Los datos para esta investigación provienen del corpus *Etapas Tempranas en la Adquisición del Lenguaje (ETAL)*. Este corpus es un conjunto de datos longitudinales que consiste en registros video-grabados de habla espontánea de niños mexicanos que tienen entre uno y cuatro años de edad. La investigación se inserta también en el proyecto *Gramáticas Emergentes. Una aproximación a la construcción de categorías y relaciones en la adquisición temprana del español como lengua materna*. Ambos proyectos se llevan a cabo con la dirección de la Dra. Cecilia Rojas Nieto en el Instituto de Investigaciones Filológicas de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Esta tesis consta de cinco capítulos, el *Capítulo 1* es la introducción de nuestro trabajo, aquí exponemos con todo detalle el marco teórico de nuestra investigación. El *Capítulo 2* presenta las bases metodológicas donde se expone la naturaleza de nuestro corpus (el habla espontánea de tres niños), la selección y organización del material, así como los criterios de análisis que seguimos. En el *Capítulo 3* describimos el nicho discursivo de las construcciones con PERO, hablamos de los *modos* en que se producen estas construcciones (de manera compartida y de manera individual) y de la *forma* de sus componentes (enunciados declarativos y enunciados no declarativos). El *Capítulo 4* trata de las *funciones* de PERO en el diálogo, aquí encontramos tres contextos principales donde el nexos es utilizado (en el momento de organizar actividades, al exponer estados de cosas y usos retórico-expresivos). Finalmente en el *Capítulo 5* exponemos las conclusiones generales donde hacemos una recapitulación de los hallazgos más sobresalientes de nuestra tesis.



Este trabajo contribuye en el campo de la lingüística en dos aspectos primordiales, en primer lugar pocos son los estudios sobre palabras funcionales y aun menor es el número de estudios sobre la adquisición de estas partículas. Como se sabe, los estudios en general han privilegiado el análisis de sustantivos y verbos dada su productividad y diversidad. Considerando esta falta de trabajos en la materia, nuestra investigación ofrece la descripción y el análisis minucioso de las construcciones que involucran la producción de la conjunción PERO. En segundo lugar, esta tesis estudia dichas construcciones cuando éstas se producen de manera espontánea en interacción común entre interlocutores. Es decir, nuestro trabajo aporta datos provenientes de la lengua en uso, situación que contrasta con la mayoría de los estudios donde se expone una descripción idealizada de la lengua al estilo de las gramáticas más tradicionales. De tal modo, aportamos a la descripción y análisis lingüístico en general y al estudio de la adquisición del lenguaje en particular.

## **CAPÍTULO 1.**

### **INTRODUCCIÓN: INTERACCIÓN Y DIÁLOGO EN LA ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE**

“El aprendizaje despierta una serie de procesos evolutivos internos capaces de operar sólo cuando el niño está en interacción con las personas de su entorno y en cooperación con algún semejante”  
VYGOTSKY, 1930

#### 1.1 LA ADQUISICIÓN DEL CONOCIMIENTO: ¿UN PROCESO SOLITARIO?

El estudio del desarrollo humano ha sido interés fundamental en las ciencias en general. Muchos han sido los puntos de partida para investigaciones en este campo y la lengua constituye uno de ellos. En este sentido, el estudio de la adquisición de las lenguas naturales representa un modelo que arroja datos importantes para investigaciones sobre la relación entre el aprendizaje y el desarrollo humano. El lenguaje surge como medio de comunicación, más tarde al convertirse en lenguaje interno, contribuye a organizar el pensamiento del individuo y se convierte así en una función interna que a su vez revela aspectos del desarrollo.

La interacción es un ambiente fundamental para la solución de los diversos problemas a los que un niño se enfrenta en las primeras etapas de su desarrollo. Para el caso que nos interesa en particular, es decir el desarrollo de la lengua, se afirma que es dentro del diálogo donde los niños pueden experimentar con diferentes estrategias lingüísticas, así la interacción en general se presenta como un contexto propicio para que el niño comience a realizar todo tipo de construcciones (MCLAINE 1987, VENEZIANO 1998, WERTSCH 1987). Con la cooperación de los padres u otros hablantes más experimentados es como los niños van incorporando estrategias en su haber lingüístico.

Uno de los primeros investigadores que, desde el punto de vista de la psicología, puso énfasis en la importancia de la interacción fue Lev Semionovitch VYGOTSKY, quien en las primeras décadas del siglo XX publicó numerosos artículos en torno a la relación entre pensamiento y lenguaje. Uno de los puntos más interesantes de su obra, que precisamente describe esta relación y que abordaremos en nuestro trabajo, se encuentra en lo que el autor llamó la *zona de desarrollo próximo*.

Dentro del proceso de adquisición lingüística, se habla de dos momentos importantes: i) el camino a la incorporación de nuevas estrategias, donde se enfatiza un trayecto; y ii) el dominio de la estrategia, una especie de culminación donde se enfatiza el final de un recorrido. En el primer momento se espera que los niños actúen con algún tipo de ayuda, mientras que en el

segundo, se espera que los niños actúen por sí solos. Se habla entonces de independencia y dependencia en la realización de los procesos en general.

A este respecto, ciertos estudios de índole psicológica, señalan que únicamente aquellas actividades que los pequeños pueden realizar por sí solos son indicativas de sus capacidades. VYGOTSKY (1930) en cambio, señala que las actividades que los niños son capaces de hacer sólo con la ayuda de otros participantes pueden ser más indicativas de su desarrollo, que las actividades que son capaces de hacer por sí solos; en este sentido, hay un énfasis en el proceso. Siguiendo esta idea, el autor describe una *zona de desarrollo próximo (ZDP)*, es decir la distancia entre dos niveles: i) el *nivel de desarrollo real*, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema; y ii) el *nivel de desarrollo potencial*, determinado a través de la solución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz.

La ZDP pone atención en aquellas funciones que todavía no han madurado, pero que están en proceso de hacerlo; asimismo ayuda a comprender el curso interno del desarrollo y permite trazar el estado evolutivo del niño. Contrariamente a lo que pueda pensarse, hay aquí una evaluación positiva en cuanto al concepto de *imitación*, un individuo puede imitar solamente aquello que está presente en el interior de su nivel evolutivo. Los niños pueden *imitar* una serie de acciones que superan con creces el límite de las capacidades que pueden mostrar abiertamente, es decir un individuo posee una serie de conocimientos que no siempre es capaz de manifestar.

Por otro lado, es obvio pensar que en cuanto a nivel de desarrollo, la lengua adulta y la lengua infantil se sitúan en terrenos distantes; se ha difundido la idea de que la lengua infantil es una versión imperfecta de la lengua adulta. El camino a la incorporación de estrategias sintácticas o gramaticales se equipara con la lengua infantil; mientras que el momento en el que se han dominado dichas estrategias se equipara con la lengua adulta.

Elinor OCHS (1983) discute las afirmaciones anteriores y plantea que la lengua infantil y la adulta no presentan tal distancia abismal. Explica esto con base en los conceptos de *discurso planeado* y *discurso no planeado*. Señala que los usos más *planeados* de la lengua se encuentran asociados con un registro formal y aparecen sobre todo en lengua escrita. Los usos *no planeados*, en cambio, aparecen en la lengua oral, ahí la comunicación es espontánea y relativamente impredecible, se dice que el discurso adulto toma estas características, que se atribuyen como propias del lenguaje infantil (de hecho podríamos preguntarnos si, además del escrito, existe un discurso planeado). Ambas estrategias de planeación se presentan tanto en niños como en adultos. Sin embargo, contrariamente a lo que OCHS (1983) afirma, los usos

*planeados* se han asociado con la lengua adulta mientras que los *no planeados* se han asociado con la lengua infantil.

En cuanto a la incorporación y dominio de estrategias, es evidente que los niños deben encontrar tácticas encaminadas al desarrollo de procesos (lingüísticos, lógico – matemáticos, etc). Nuevamente, se piensa que para resolver los problemas, debe elegirse una sola de varias estrategias posibles. En el *estado adulto*, se supone se ha encontrado ya la mejor táctica mientras que en el *estado infantil* hay una lucha entre diferentes mecanismos. En el caso de la lengua infantil, se han descrito dos modelos de desarrollo: i) modelo de reemplazo; y ii) modelo de retención. Según el primer modelo, reemplazo, la primera estrategia se desecha cuando se encuentra una segunda; este proceso sugiere como meta una culminación –la lengua adulta- y asimismo supondría dejar a un lado todo el proceso que se sigue para cambiar de un estadio a otro. El segundo modelo, retención, sugiere en cambio un énfasis en el proceso y no tanto en una meta específica, ya que no supone un reemplazo sino una adición.

OCHS (1983) señala que la incorporación de estrategias lingüísticas sigue un *modelo de retención*, esto es: se aprende una *estrategia A* y se usa; se aprende una *estrategia B*, se usa y al mismo tiempo no deja de usarse la *estrategia A*. Cuando aparece una *estrategia C* sucede lo mismo, no deja de usarse la *estrategia A* ni tampoco la *estrategia B*. En este sentido podemos suponer la existencia de dos momentos en el desarrollo: i) el uso recursivo de una sola estrategia para resolver cierta construcción lingüística; ii) el uso de varias estrategias, idealmente todas las posibles, para resolver una misma construcción lingüística. De acuerdo con esto, el lenguaje es visto como una serie de texturas donde los patrones comunicativos coexisten.

Haciendo una comparación entre las ideas de VYGOTSKY (1930) y las de OCHS (1983), encontramos que es posible complementar el concepto de la *zona de desarrollo próximo* con el *modelo de retención*. En ambas, se destaca la existencia de un proceso de incorporación de estrategias que describe los aspectos más significativos del desarrollo lingüístico del niño, mismo que ocurre dentro de un ambiente interactivo y dialógico donde los pequeños encuentran una serie de opciones que deben evaluar y experimentar con el fin de comunicarse con sus semejantes. Podemos decir entonces que la adquisición del conocimiento no es de manera alguna un proceso solitario.

### 1.1.1 SOCIALIZACIÓN Y COMPETENCIA CONVERSACIONAL

Hasta aquí hemos insistido en que la adquisición del lenguaje sucede en un ambiente de interacción constante; el niño no sólo se enfrenta al problema de adquirir una lengua, sino que al mismo tiempo se enfrenta al problema de establecer un diálogo. Es conocido el concepto

piagetiano de *lenguaje egocéntrico*, en él se señala un primer momento en el desarrollo lingüístico donde sólo hay habla, no conversación; se dice que el niño sólo se habla a sí mismo, incluso cuando parece dirigirse a alguien más. Estas afirmaciones nos hacen esperar entonces un desarrollo tardío de la competencia conversacional infantil.

Ciertamente el diálogo es una actividad compleja dado que puede ser compartida por muchos hablantes a la vez; evidentemente se requiere un mínimo de habilidades para llevar a cabo con éxito una conversación. En teoría, todos los interlocutores pueden hablar al azar, así que es muy posible que exista superposición (coincidencia parcial) entre las diferentes intervenciones; i. e. que los hablantes tomen turnos a un mismo tiempo y se interrumpan unos a otros. Estas dinámicas, a las que los niños están expuestos, pueden estar condicionadas por ciertos factores: la superposición aumenta cuando la conversación es predecible, cuando el evento no requiere de mucha atención, o cuando los escuchas no están interesados. Existen también ciertas convenciones sociales que limitan la tarea discursiva (y que pueden variar de una cultura otra). Por ejemplo, en ciertas culturas las personas importantes no son interrumpidas, los hombres interrumpen más a las mujeres que el caso contrario, los niños pequeños son interrumpidos con más frecuencia por los adultos y no viceversa. También se sabe que hay notables diferencias entre el discurso con extraños y el discurso entre amigos (ERVIN-TRIPP 1979).

Ante este difícil panorama, se espera que los niños pequeños tengan un desempeño limitado dentro de la conversación. Entre las dificultades que el niño enfrenta se encuentra que tanto los adultos como los niños mayores pueden pensar que los pequeños no son buenos *tomadores de turno*. Evidentemente el ritmo conversacional es diferente entre niños y adultos, estos últimos se muestran ansiosos con las pausas largas: lanzan preguntas, proponen tareas y reiteran las afirmaciones infantiles cada vez que hay silencios (ERVIN-TRIPP 1979).

Susan ERVIN-TRIPP (1979) después de analizar conversaciones entre niños pequeños señala que éstos muestran interés por insertarse en dinámicas comunicativas desde muy temprana edad, puede decirse metafóricamente que el turno conversacional se presenta como un territorio por el cual hay que luchar. Es posible que un niño repita lo que otro ha dicho, o bien que se encargue de terminar el enunciado del interlocutor; las oraciones se complementan y en algunos casos hay respuestas anticipadas. Más aun, cuando un niño *falla* al mantener su turno y es interrumpido, puede aplicar varias *tácticas remediales*: aumento del volumen de voz, repetición inmediata, repetición al terminar el turno del otro, interrupción del turno del otro. Por ejemplo en una conversación telefónica entre dos niños, las pausas largas no se consideran *fallas* en cuanto a la tarea de mantener el turno, más bien se establecen claves de juego en la conversación, hay sonidos graciosos y onomatopeyas. Lo destacable aquí es que aún cuando no se intercambia

una gran cantidad de información en cuanto a contenido, los niños ensayan estrategias conversacionales. En otras palabras, los mecanismos de interacción y el conocimiento social se adquiere tan tempranamente como la lengua misma.

Siguiendo nuestra línea de interacción, no hay que olvidar que existen factores que ayudan al dominio conversacional, como el tipo de evento discursivo o la atención materna (por ejemplo, la naturaleza de las proposiciones interrogativas favorece cambios de turno apropiados; la frecuente insistencia por parte de las madres para que sus hijos hablen es también notable). Todos estos datos nos llevan a decir –de acuerdo con ERVIN-TRIPP- que en edad tan temprana como los dos años, los niños son conversadores competentes, capaces de tomar y respetar turnos de manera más o menos uniforme.

Ahora bien, es necesario señalar el hecho de que la *competencia conversacional* implica poner atención a lo que el otro dice y dar respuestas apropiadas, así como hablar de cosas y objetos relacionados con lo que se ha dicho. Michael TOMASELLO (2000) afirma que los niños desarrollan habilidades socio-cognitivas que les permiten entender las intenciones comunicativas de otros individuos dentro de una amplia variedad de situaciones interactivas, así como desarrollar un aprendizaje cultural. El aprendizaje de la lengua se presenta como un caso especial de aprendizaje cultural y según TOMASELLO (2003) este desarrollo es a la vez temprano y gradual. La tarea de conversar representa gran complejidad, algunos aspectos son muy tempranos y fundamentales, otros en cambio son más elaborados y se piensa que se adquieren de manera tardía pues es necesario tomar turnos de manera apropiada, manejar de forma efectiva el tópico conversacional, *reparar* una conversación cuando ésta parece *desplomarse*. La denominada competencia *adulta* –es decir el dominio de las habilidades recién mencionadas- emerge gradualmente en tanto que el niño domine un rango mayor de material léxico y determine la plurifuncionalidad de algunas de las palabras que poseen una función clave en las producciones discursivas (como es el caso de las conjunciones).

De hecho, la perspectiva del egocentrismo infantil que se extrae de la lectura de ciertos textos de PIAGET, haría suponer que el niño enfrenta dificultades especiales en desarrollar su capacidad dialógica o interlocutiva. En cambio, la perspectiva de VYGOTSKY hace esperable que sean los procesos dialógicos una plataforma favorable para el desarrollo del lenguaje. En resonancia con esta última propuesta y con la visión de autores como BRUNER (1983), TOMASELLO (2000) señala en su *teoría sociopragmática* que el proceso de adquisición lingüística es inherentemente social. En ella destaca el concepto de *atención conjunta*, que se refiere a la capacidad exclusivamente humana para ver a otros miembros de su especie como seres con intenciones propias. Esta capacidad inicia muy tempranamente, a los nueve meses los niños interactúan de forma diádica

con otras personas, a los doce meses son capaces de interactuar con otra persona y además con un objeto, entre los trece y los quince meses los niños son capaces de dirigir la atención de los adultos hacia puntos específicos. Cuando estos actos tienen lugar, podemos hablar de *escenas de atención conjunta*.

Evidentemente estos acontecimientos interactivos representan una base fundamental para el desarrollo lingüístico infantil. La lengua es un tipo de técnica de atención conjunta, los símbolos lingüísticos insertos en ella, son elementos especiales de manipulación de atención; así, los niños sólo pueden aprenderlos en interacción con otras personas pues se trata de convenciones sociales. Ahora bien, no hay que separar el estudio del aprendizaje léxico del estudio del desarrollo gramatical, las palabras y la gramática son dos puntos extremos del mismo continuo. Este punto se vuelve fundamental cuando nos referimos a palabras funcionales (como las conjunciones); como veremos en este trabajo, la adquisición de ciertos ítems léxicos va ligada con la adquisición de sus funciones.

Así como TOMASELLO (2000) destaca la relación entre habilidades sociopragmáticas tempranas y adquisición del lenguaje, en la misma línea Catherine SNOW (1999) propone un acercamiento para analizar el problema del aprendizaje lingüístico. Su propuesta consiste en tomar en cuenta la *precocidad social* que manifiestan los niños al curiosear en el misterio de la lengua; esta *precocidad* se entiende como la naturaleza interpersonal e intencional de comunicación. Muchas veces los niños observan a los adultos mientras hablan de un evento en el sitio mismo donde éste ocurre, se espera que el niño eche mano de sus capacidades cognitivas para entender que existe una relación entre las producciones lingüísticas de los adultos y la escena que están viendo.

Desde muy temprano los niños demuestran capacidad para reconocer, responder y atender estímulos asociados con humanos, así como capacidad para provocar respuestas sociales en los adultos. La combinación de los procesos de percepción y atención infantiles junto con las tendencias de respuesta adulta, generan interacción social. Las habilidades sociales interactivas y el entendimiento social proporcionan la plataforma desde la cual los niños entran a la lengua.

En una edad en que los niños son enteramente dependientes para resolver aspectos como la nutrición, la regulación de la temperatura, la movilidad y otras funciones básicas, muestran al mismo tiempo capacidad para: i) entablar en el momento preciso tomas de turno vocales; ii) imitar comportamientos que revelen entendimiento en cuanto a relaciones de su propio cuerpo trasladadas a cuerpos adultos; iii) mostrar comportamientos que revelan el entendimiento de la distinción entre estímulos animados e inanimados; iv) notar discontinuidades entre canales visuales y auditivos; v) responder negativamente a interactores que no muestran afecto en sus

rostros. SNOW (1999) llama a todo este conjunto de capacidades *intersubjetividad*, noción que abre camino a la comunicación; el entendimiento de que las mentes de otros son como las de uno, presumiblemente también abre el camino para interesarse en y aceptar las maneras de comunicación de otros. Todo lo anterior es pues índice de un comienzo potencial de la iniciación del lenguaje.

Ahora bien, la comunicación infantil nace recurrentemente en por lo menos dos situaciones interactivas específicas: i) actuar para asegurar la atención mutua con otras personas; y ii) participar en juegos discursivos de contexto fijo (por ejemplo señalar partes del cuerpo o hacer sonidos de animales). El hecho de que los niños adquieran primero lenguaje vocal con propósitos de participación en rutinas interactivas es evidencia de su *precocidad social*. Una buena parte de las primeras palabras, gestos y vocalizaciones se produce en contextos donde los niños deben participar activamente en juegos, lo que revela una necesidad de participar en interacción social. Se considera que estas primeras palabras se toman de la *periferia* del sistema lingüístico, es decir son palabras clave de formatos sociales y no constituyen ítems léxicos denotativos pues funcionan exclusivamente en contextos específicos y no tienen significado fuera de ellos, no son referenciales ni sintácticas, sólo expresan intenciones pragmáticas.

En suma, pese a la señalada complejidad de los procesos interlocutivos, los diversos problemas que supone el dominio de la continuidad temática o la toma de turnos, y de los diversos ajustes que supone la interlocución, contamos con argumentos convincentes y evidencias abundantes de que el espacio conversacional es fundamental en el desarrollo del lenguaje. Abordar el estudio de los procesos de desarrollo del lenguaje en el seno de la interlocución permitirá tener una visión más adecuada de su curso.

## 1.2 LAS PRIMERAS CONSTRUCCIONES COMPLEJAS INFANTILES

Como se ha mencionado arriba, las primeras producciones lingüísticas infantiles corresponden a unidades totalmente contextualizadas y con fines interactivos. Siguiendo esta línea, podríamos describir el discurso infantil en términos generales con las siguientes características: i) una proposición se hace a lo largo de series de enunciaciones; ii) los argumentos y sus predicados se unen a través de su posición en el discurso y no por su significado sintáctico; iii) se produce gran número de repeticiones; iv) se tiende al uso de ítems léxicos con características fonológicas similares en una serie de enunciados; y v) se presenta el uso de estructuras morfosintácticas relativamente simples (OCHS 1983).

Al principio los niños usan palabras o cadenas de palabras con fines específicos sin que éstas constituyan necesariamente estructuras complejas. Por ejemplo, un niño puede producir la



unidad *agua* con varios fines, simplemente para designar la entidad que observa en alguna parte (en lugar de decir algo como *eso es agua*), para hacer una petición de la misma (en lugar de decir *quiero / dame agua*), o bien para señalar que alguien está bebiendo cualquier líquido (en lugar de decir *él / ella está tomando agua*). Después de este primer estadio, poco a poco van sumándose a la lengua del niño unidades más abstractas al grado de que ya no se necesita un *contexto situado* para producirlas.

En estudios generales (LENNEBERG 1982), se señala que hacia los dieciocho meses de edad el niño comienza a encadenar dos palabras, por lo regular hace una pausa después de cada una de ellas, las acentúa por igual y no produce la entonación final característica. Es posible que la secuencia de vocablos emitidos esté determinada por factores momentáneos y aparezca al principio de la oración la palabra que resulte más sobresaliente para el niño. Los niños empiezan a combinar oraciones simples para formar oraciones complejas en el período comprendido entre los dos y los tres años de edad (BOWERMAN 1979). Se conoce y acepta la idea general de que los niños tienen una etapa de lenguaje telegráfico donde se concretan a unir palabras como verbos y sustantivos sin palabras de enlace que evidencien cohesión entre los elementos (BARRIGA 1990). El desarrollo de oraciones complejas involucra el aprendizaje de aspectos como la forma (conectores y estructuras sintácticas), el contenido (relaciones semánticas entre las proposiciones) y el uso (cohesión discursiva).

En la misma línea Lois BLOOM y colaboradores (1991) señalan también que los niños primero yuxtaponen dos enunciados simples sin conector alguno, después unen dos cláusulas con una conjunción neutra o general, y más adelante las cláusulas se unen con diferentes conectores poniendo cada vez más peso en la parte semántica de las relaciones que se establecen. Asimismo, se propone el siguiente orden de adquisición en los significados de las uniones de enunciados que producen los niños: aditivo > temporal > causal > adversativo.

En las relaciones *aditivas* se unen dos eventos o estados, no hay dependencia pues cada cláusula tiene significado pleno por sí misma. En las relaciones *temporales* hay dependencia entre los eventos o estados pues se involucra simultaneidad o secuencia. En el caso de las relaciones *causales* hay dependencia intencional o motivacional. Por su parte, las relaciones *adversativas* –punto focal de nuestra investigación– plantean una relación de contraste entre dos eventos o estados; la mayoría de las veces la relación es de oposición mientras que en los menos, una cláusula califica o limita a otra; se ha documentado que la edad promedio de emergencia de las relaciones adversativas es 2;06. Esta secuencia de desarrollo de relaciones semánticas puede ser análoga al desarrollo conceptual, los niños aprenden a formar colecciones de cosas en general (relaciones aditivas) antes de aprender a formar series de cosas que deben

estar ordenadas según la relación de unas con otras (relaciones temporales, causales y adversativas) (BLOOM et al. 1991).

Dado que el estudio de las relaciones adversativas es de interés fundamental en nuestro trabajo, cabe adelantar que buscaremos documentar para el español temprano si el panorama es semejante a lo descrito arriba, y trataremos de valorar si tenemos relaciones de contraste, así como relaciones donde una cláusula se encuentra limitada o restringida por otra, valoraremos también si la edad de adquisición es semejante o diferente. Cada uno de estos puntos será expuesto en su momento.

### 1.2.1 ADQUISICIÓN DE LOS CONECTORES

Los nexos, a diferencia de otras clases de palabras, son elementos fijos que permanecen sin cambio formal desde su aparición. A pesar de esta planicie formal, los nexos marcan y matizan distintos tipos de relaciones sintácticas y semánticas. Los distintos tipos de relaciones que se marcan, implican mayor o menor complejidad estructural y conceptual. Un solo nexo no siempre funcionará como tal, ni de la misma manera cada vez que se produzca. Vemos así que un solo nexo puede marcar relaciones diferentes, el niño descubre tempranamente esta plurifuncionalidad y poco a poco va precisando el uso de las diferentes conjunciones; es decir se espera que el niño elija únicamente ciertos nexos para cierto tipo específico de relaciones, las generalizaciones irán refinándose y las palabras funcionales irán acomodándose en el haber lingüístico del niño cada vez con mayor exactitud (BARRIGA 1990).

Lois BLOOM y colaboradores (1991) estudiaron las producciones de cuatro niños angloparlantes, entre los dos y los tres años de edad; tomaron en cuenta como conectores de constituyentes no sólo conjunciones sino también pronombres relativos y pronombres interrogativos. Encontraron que los conectores más frecuentes fueron *and, because, what, when, so* ('y, porque, que / lo que, cuando, así'); entre los menos frecuentes se citan *and then, but, if, that, where* ('y entonces, pero, si, que, donde). En la secuencia de adquisición destaca *and* ('y'), que es el primer conector que se adquiere y que resulta ser también el más general; el conector que nos interesa, *BUT*, -equivalente del español PERO- aparece en promedio a la edad de 2;08.

Otro trabajo que trata este mismo fenómeno es el de PETERSON y MACCABE (1987), quienes estudiaron las producciones lingüísticas de niños entre los cuatro y los nueve años de edad. Concluyeron que *and* ('y') sigue siendo el conector más usado para una gran variedad de relaciones semánticas, aun cuando en el repertorio infantil ya se han incorporado otras conjunciones. Las autoras encuentran que tanto en inglés como en italiano, alemán y turco, el

conector de adquisición más temprana es el equivalente a *and* ('y'), mientras que los conectores de adquisición posterior son los equivalentes a *because, so, but* ('porque, así, pero').

Para el caso del español, Rebeca BARRIGA (1990) hace un estudio con el objetivo de ver en qué medida el uso de nexos puede ser reflejo del desarrollo lingüístico del niño. En este trabajo se analizan los nexos producidos por niños de cuatro, seis, ocho y once años de edad; palabras como conjunciones, preposiciones y adverbios fueron todos considerados nexos. En cuanto a su adquisición hay una notable diferencia entre los cuatro y los seis años; entre los ocho y los once sólo se encuentran diferencias de matiz. En el período más temprano -los cuatro años, el más próximo al que nos interesa-, los nexos producidos son: *y, PERO, que, porque, cuando, luego, entonces*. Como en otras lenguas, *y* es el nexo más empleado mientras que *PERO* no se encuentra entre los nexos más recurrentes.

Un artículo más que aborda el tema es el realizado por DIESSEL y TOMASELLO (2001), donde se estudian enunciados con conectores del tipo coordinado y adverbial producidos por niños angloparlantes de 2 a 5 años. Sus resultados fueron semejantes a los de BLOOM y otros (1991) en cuanto a las funciones de los nexos. Se destaca que antes de los tres años, la gran mayoría de las construcciones que presentan cláusulas conjuntas, se deriva de respuestas conversacionales; o bien consiste en un enunciado donde la primera palabra es un conector (*and, but, because* 'y, pero, porque') y que en su conjunto forman una construcción compleja. De manera gradual, el niño comienza a poner juntos dos enunciados con el conector en medio de ellos. Después de los tres años de edad es cuando el niño aprende que los conectores funcionan en principio para vincular dos cláusulas, lo que evidentemente es muestra de un mayor desarrollo; a este proceso se le ha llamado *integración de cláusulas* y ha sido un punto de partida importante para el estudio de las relaciones interclausulares.

Al respecto, TOMASELLO (2003) ha identificado tres maneras infantiles de uso interclausular: i) para expresar actitudes psicológicas con relación a eventos y estados de asuntos expresados en otras cláusulas (las actitudes psicológicas expresadas con mayor frecuencia son intención, deseo, obligación, percepción y creencia); ii) para ayudar a identificar referentes (cláusulas relativas); iii) para relatar eventos con cláusulas unidas de maneras particulares (*x but Y, x because Y, x and then Y*: '*x pero Y, x porque Y, x y entonces Y*'). Aunado a esto se ha encontrado que las primeras construcciones complejas infantiles forman un grupo muy limitado alrededor de un pequeño número de ítems léxicos y de construcciones basadas en estos ítems específicos.

Por lo que toca a nuestro trabajo, veremos si los primeros usos de *PERO* caben dentro de esta mencionada generalización, o bien si desde el principio el nexo resulta tener uso específico. Nos

interesa también revisar el grado de integración de las cláusulas y el tipo de mensajes que pueden expresarse dentro de estas relaciones.

### 1.2.2 LAS CONSTRUCCIONES COMPLEJAS EN EL DIÁLOGO

En el mencionado estudio de BLOOM y colaboradores (1991) destaca el hecho de que las cláusulas que se relacionaron, algunas veces traspasaron los límites sintácticos del enunciado, es decir un solo enunciado era producto de varios turnos conversacionales o bien de varios interlocutores; sin embargo, sólo el 10% de los enunciados involucrados en relaciones interclausulares analizados fue producto de distintos interlocutores.

Aun cuando los registros que corresponden a esta forma cooperativa de construcción no son muy abundantes en este estudio, es importante destacar que las relaciones donde se presentó el mayor número de intervenciones adulto-niño, fueron las causales y las adversativas. Con estos datos, los autores concluyen que la adquisición de estructuras complejas no depende de la reciprocidad discursiva entre niños y adultos, afirman que los porcentajes reflejan la creciente habilidad de los niños para participar en el discurso usando formas lingüísticas nuevas o aprendidas. Asimismo, señalan que los niños deben aprender primero las formas lingüísticas antes de aprender las restricciones situacionales e interpersonales.

En dirección opuesta a la conclusión anterior, el trabajo de BARRIGA (1990) señala que ante la pauta dada por la pregunta de su interlocutor, el niño tiene otras alternativas para dar respuesta y construir su discurso; i. e. si un adulto produce una construcción que dé pie al uso de un nexo, o bien si produce una estructura con un nexo, es factible que el niño se encuentre ante un contexto donde se favorezca la producción de dicha partícula.

En la misma línea, GILI GAYA (1974) destaca algunos usos discursivos de los nexos, afirma que es muy frecuente encontrar nexos usados de manera recurrente para intensificar o enfatizar una narración como característica del lenguaje infantil. Hay que tomar también en cuenta el uso de nexos como muletillas o recursos de iniciación de enunciado, aun cuando el valor del nexo en estas ocasiones no es muy evidente. El autor señala también que hay casos en que las conjunciones no son ya signo de enlace dentro de un período, sino que expresan transiciones o conexiones que van más allá de la oración. Dentro del diálogo, la introducción de nuevos referentes se considera de especial dificultad, una de las funciones que se ha identificado para las partículas nexuales es precisamente la introducción de un nuevo tema o tópico conversacional (TOMASELLO 2003).

Por su parte DIESEL y TOMASELLO (2001) encontraron que aproximadamente el 80% de los enunciados con el conectivo *and* ('y') producidos alrededor de los 2;00 de edad, involucraban

cláusulas independientes y la conexión se realizaba con el enunciado adulto anterior; más tarde, los niños usan *and* ('y') como conector de cláusulas que ellos mismos producen. En la misma dirección, en un trabajo antecedente sobre el desarrollo de las construcciones coordinadas por el nexos Y (VARELA 2000), se encontró que las primeras construcciones coordinadas infantiles muestran también este tipo de vinculación con el enunciado adulto; asimismo presentan una frecuencia relativa considerable: entre el 98% y el 4% durante el período estudiado (de los 2;06 a los 4;00 años). Asimismo, ROJAS (1982) atiende al microdesarrollo de las construcciones coordinadas por Y en el entorno dialógico y muestra los efectos positivos de movimientos dialógicos adultos específicos en este proceso.

Ya en un sentido general, DIESSEL y TOMASELLO (2001) explican el orden de emergencia de los conectores con relación a tres factores: i) los conectores difieren en términos de la complejidad de sus funciones discursivas, esto implica que algunos conectores sólo pueden ser adquiridos tardíamente; ii) los conectores difieren en términos de complejidad lingüística en las construcciones donde aparecen, por ejemplo las cláusulas adverbiales presentan complejidad lingüística y requieren habilidades de procesamiento a diferencia de las cláusulas copulativas que no tienen muchos requerimientos; iii) la exploración de los usos maternos de los mismos conectores, revela que los más usados por la madre son los primeros en emerger en el habla infantil.

En suma, diversos estudios que atienden el proceso de desarrollo de varias construcciones, coinciden en señalar que dicho proceso puede rastrearse y encontrar su origen en el diálogo, durante el cual la construcción resulta de la realización colaborativa de una tarea compartida: los interlocutores aportan diversas piezas de lo que en conjunto forma la construcción. Esto sucede ya sea que se trate inicialmente de la construcción de un enunciado bimembre o de una proposición; ya sea que se trate posteriormente de la combinación de cláusulas, como las construcciones coordinadas con Y, o más específicamente las construcciones de índole causal - que introducen elementos afines a *PORQUE*- o de carácter adversativo -que introducen elementos equivalentes a *PERO*.

De manera concurrente, estos estudios antecedentes dejan en pie el hecho de que la función característica de los relacionantes o la complejidad de las relaciones que se establecen entre los formantes de una construcción son factores que inciden también en el curso del desarrollo, de manera que puede esperarse que ciertas construcciones sean más tempranas -por ejemplo las construcciones coordinadas aditivas- y otras se espera que sean posteriores, en términos de la complejidad de las relaciones que codifican; -digamos, las construcciones causales o

justificativas que marca *porque*, y de nuevo las construcciones coordinadas adversativas que marca PERO.

Ambos tipos de factores concurrentes en el proceso de adquisición son, pues, relevantes para nuestro trabajo, que justamente se dirige a caracterizar el desarrollo de las construcciones adversativas que canónicamente marca el relacionante PERO.

### 1.3 LAS CONSTRUCCIONES COMPLEJAS EN LA GRAMÁTICA ADULTA

Después de haber examinado el panorama en lo que corresponde al ámbito infantil, ahora toca el turno al punto de vista de la gramática adulta, donde encontraremos interesantes diferencias en cuanto al enfoque empleado. Muchos estudios del proceso de adquisición del lenguaje se caracterizan por manejar una perspectiva interlocutiva y dinámica, pues se atiende por igual tanto al diálogo como al proceso de desarrollo. Frente a este punto de vista, las gramáticas centradas en el hipotético estado terminado de la gramática adulta han tendido a desconsiderar el diálogo y la interacción como posibles factores necesarios y aun centrales en la caracterización de la gramática.

Por ello, las fuentes más frecuentes de información ofrecen de manera dominante una visión abstracta, y monológica de la gramática. Si lo que interesa es caracterizar los principios generales de construcción, entonces la producción lingüística situada y la dinámica de su producción no resultan pertinentes para esos objetivos generalizadores y abstractos. Más recientemente, autores como DUBOIS (2003), BYBEE Y NOONAN (2001) o CROFT (2001), cuestionan esta perspectiva abstracta, descontextualizada y estática e intentan desarrollar una sintaxis que atienda al diálogo, al uso concreto y a la dinámica de la lengua.

Antes de considerar, así sea brevemente, el sesgo y las avenidas de investigación que promueven las propuestas recientes, veamos inicialmente, qué información nos ofrece la gramática adulta sobre las construcciones objeto de este estudio. Dado que esta investigación se interesa específicamente en las construcciones con el nexos PERO, se examinará solamente lo que corresponde a las construcciones coordinadas –en específico las adversativas– y no las construcciones complejas en general. Mencionaremos la perspectiva de la gramática tradicional que utiliza corpus de lengua escrita, pasaremos por los estudios hechos con corpus tomados de registros discursivos, y terminaremos con un panorama general sobre el punto de vista pragmático de las construcciones complejas.

### 1.3.1 LAS CONSTRUCCIONES COORDINADAS EN EL HABLA ADULTA

Muchas lenguas poseen estrategias que permiten varios tipos de coordinación a nivel de frase y de oración. Desde un punto de vista sintáctico, la definición clásica y multicitada es la de Simon Dik (1968): "A coordination is a construction consisting of two or more members which are equivalent as to grammatical function, and bound together at the same level of structural hierarchy by means of a linking device". Lo que destaca en esta afirmación son tres cosas: i) el número de elementos, un mínimo de dos; ii) la igualdad jerárquica de los conjuntos; y iii) la conexión de los elementos por medio de un dispositivo de unión. No hay que olvidar que los formantes de la coordinación se suponen independientes, es decir que cada conjunto que aparece en la construcción no depende de otro. Son éstos los criterios que tradicionalmente se han tomado en cuenta para numerosos estudios gramaticales.

Respecto a las estrategias de coordinación, la que parece ser general en la familia indoeuropea es la llamada *estrategia and*, podemos identificar fácilmente dicha estrategia en español (*y*), alemán (*und*), francés (*et*). Lenguas pertenecientes a otras familias presentan la misma estrategia: finlandés (*ja*), húngaro (*es*), georgiano (*da*), tagalo (*at*) (PAYNE 1985). Este recurso no se presenta en todas las lenguas, hay algunas que no disponen de los mismos mecanismos de unión y recurren a la simple yuxtaposición (por ejemplo el huichol). En este sentido, además de tomar como criterio de estudio las características de los formantes de la coordinación, el estudio de los nexos ha sido uno de los puntos de partida para el estudio del fenómeno de la coordinación.

Por lo que toca al español, las gramáticas más representativas (BELLO 1847, GILI GAYA 1964, ALARCOS 1994) están de acuerdo en que según el significado de la conjunción, los grupos oracionales coordinados se clasifican en tres tipos: i) copulativo, ii) adversativo; iii) disyuntivo. La coordinación copulativa –el equivalente de la *estrategia and* para el español– es la que presenta una distribución más general, tiene más posibilidades combinatorias; el nexo utilizado en estas estructuras es *Y* (con su variante negativa *NI*). El significado general de la coordinación adversativa es el de contraponer los elementos coordinados; las conjunciones adversativas más frecuentes son: *PERO*, *SINO*. El significado central de las construcciones disyuntivas es el de especificar las distintas opciones disponibles, de las cuales se va a elegir una o varias; la conjunción correspondiente es *O*. Este esquema da cuenta de una visión –casi prescriptiva– de la lengua donde los elementos se combinan de manera limitada, ciertos componentes implican un tipo exclusivo de relación. Esto es, siempre que encontremos el nexo *Y* estaremos ante una relación copulativa, cuando se trate del nexo *PERO* ante una relación adversativa y cuando se trate de *O* veremos una relación disyuntiva.

Ana María BARRENECHEA (1977a) analiza el fenómeno desde un punto de vista diferente. Parte de una noción de lengua como un sistema no rígido donde se permite la existencia de zonas intermedias entre polos extremos de una serie de oposiciones. Señala una posible *contigüidad* o *deslizamiento semántico*, es decir, puede ser que una pareja de signos pase de marcar una oposición x a marcar una oposición z, que de cualquier manera puede resultar semánticamente cercana. Este *deslizamiento semántico* puede conducir también a un cambio de función sintáctica. Así, concluye que el sistema semántico de la coordinación organiza una sustancia de relaciones mentales de unión donde el hecho de que aparezca cierto elemento nexal no implica necesariamente un tipo exclusivo de coordinación.

Vemos así que existen diferentes panoramas: un punto de vista tipológico que documenta cierta estrategia de coordinación de oraciones en distintas lenguas; un punto de vista tradicional que mantiene la relación forma-función de manera unitaria; y un punto de vista semántico que da más peso a la función que a la forma y que permite diversidad. En lo sucesivo, nos mantendremos en esta última línea, partiendo de una forma y explorando sus múltiples funciones.

### 1.3.2 LAS CONSTRUCCIONES ADVERSATIVAS

En el estudio de las construcciones adversativas, encontraremos por un lado análisis que establecen ciertos límites de uso y por otro veremos trabajos que encuentran caracterizaciones más allá de lo tradicional ya que tienen como base análisis de producciones discursivas. Evidentemente, por la naturaleza de este trabajo, son estas últimas las caracterizaciones que más nos interesan.

La adversatividad nos informa de un contraste entre dos miembros unidos por una conjunción específica. Dependiendo de cómo sea este contraste (total o parcial), en general se consideran dos tipos de adversatividad: i) restrictiva; y ii) exclusiva (FLAMENCO 1999). En la *adversatividad restrictiva* el segundo miembro limita o restringe el alcance semántico del primero, se expresa una corrección o restricción en el juicio de la primera oración: *Pepe es feísimo, pero simpático*. En este caso el adjetivo *simpático* modifica en cierto sentido el alcance que proporciona el primer adjetivo, *feísimo*; *Pepe* no es completamente *feísimo* porque el carácter *simpático* aminora –por decirlo así- la *fealdad*; así esta primera característica, *fealdad*, se ve modificada por la segunda característica, *simpatía*. En la *adversatividad exclusiva* se rechaza de plano que ambos miembros puedan concurrir en el mismo enunciado, ya que son presentados como incompatibles, el segundo miembro más que oponerse al primero, lo rechaza: *La ballena no es un pez, sino un mamífero*. En este caso el atributo *mamífero* deja fuera, descalifica o excluye al



atributo *pez*; es decir, en ningún caso una misma entidad, *ballena*, podrá ser al mismo tiempo *pez* y *mamífero*, así un elemento descarta al otro.

Al margen de estos dos tipos de adversación, se proponen varias subclases con base en los distintos valores o matices que puede tomar una relación adversativa pues las conjunciones adversativas pueden relacionar valores opuestos de gradación diversa, desde la contradicción hasta la mera aclaración de significado del primer miembro (ALCINA y BLECUA, 1975). Generalmente la oposición de las coordinadas adversativas suele hacerse evidente por la presencia de algún adverbio de negación, o de algún adjetivo o pronombre negativo. Algunas veces esta contraposición de oraciones no se debe a la presencia de palabras negativas, sino que resulta de la oposición de significados.

En este sentido resulta interesante poner atención en la semántica de las construcciones adversativas. Luis FLAMENCO (1999) analiza el problema desde un punto de vista lógico, y encuentra que suelen distinguirse cuatro relaciones lógico – semánticas entre los miembros unidos por un nexos:

- i) En la *indistinción semántica* los dos términos no se diferencian ni referencial ni conceptualmente, hay una relación de sinonimia (*rico / próspero*)
- ii) En la *implicación* el contenido semántico de un elemento está incluido en el de otro, se trata de relaciones de hiponimia e hiperonimia (*tulipán / flor*)
- iii) La *implicación negativa*, comprende tres casos de incompatibilidad: a) *contradictoriedad* (*blanco / no blanco*); b) *contrariedad* (*caliente / frío*); c) *subcontrariedad*: (*no caliente / no frío*)
- iv) En la *compatibilidad* no existe ningún tipo especial de relación semántica entre los dos miembros, éstos son semánticamente independientes (*guapo / inteligente*)

Ahora bien, cuando los significados de los conjuntos son compatibles a nivel de significado, y pertenecen a un mismo campo semántico, entonces se dan las condiciones para que exista una relación adversativa. En mucho ayuda a esta relación que en los conjuntos se presentan signos evaluativos diferentes, i.e. positivo *versus* negativo. En el enunciado *Pepe es generoso pero despiadado* tenemos que tanto *generoso* como *despiadado* son atributos que pertenecen a un mismo campo semántico, el de las características que podrían describir las conductas de una persona; en este caso podemos ver una clara contraposición entre los atributos, *generoso* es un adjetivo positivo mientras que *despiadado* es una propiedad negativa.

Evidentemente este tipo de contraposiciones semánticas apelarán al conocimiento extralingüístico –conocimiento del mundo- de los hablantes. No hay que olvidar que un término puede ser considerado negativo en unos casos y positivo en otros, dependiendo del contexto y de los conocimientos y actitudes de los interlocutores. En materia política términos como

*izquierda, centro, derecha*, aun cuando presentan rasgos evaluativos comúnmente aceptados por la mayoría de la comunidad, son evaluados según la ideología de cada persona. Muchas veces el contexto extralingüístico es el que permite que los dos miembros de una adversación actúen como si fuesen semánticamente compatibles.

Cuando la relación es de *indistinción semántica* o sinonimia y aparece unnexo adversativo, que se espera implique contraste, se producen enunciados de dudosa gramaticalidad y que suponen redundancia: *?Los Andrade son ricos, pero adinerados*. No obstante es usual encontrar ejemplos de *indistinción total* en lengua oral: *¡Hace un calor, pero un calor!*, *¡Se puso gorda, pero gorda de verdad!*

La relación de *implicación* o inclusión es generalmente incompatible con la oposición: *?He comido carne, pero una chuleta de cordero*. El enunciado resultaría aceptable en un contexto donde el hablante no pueda comer carne, y el segundo elemento representaría entonces la opción menos perjudicial.

Es también posible que la *contrariedad* (subtipo de *implicación negativa*) entre dos miembros impida la relación adversativa: *?Juan es rico, pero pobre*. En un contexto donde *Juan* sea *rico* pero viva como *pobre*, se aceptaría la relación pues los predicados aun siendo abiertamente contrarios pueden designar aspectos diferentes. Un enunciado como: *?Juan está vivo, pero muerto*, podría ilustrar tal vez el caso de un enfermo en estado vegetativo. Podemos ver entonces que hay enunciados que necesitan condiciones pragmáticas muy específicas para que resulten aceptables

En resumen lo que destaca en estos ejemplos es que entre menor sea el nivel de oposición entre los conjuntos de la construcción, la relación entre éstos resulta menos clara y se necesita más información contextual para que el enunciado sea aceptable. Estas relaciones con menor grado de contraposición, se asocian con el discurso.

La función adversativa implica a nivel discursivo, una ruptura o desviación de la continuidad lógica que propone la sucesión de cláusulas en el interior de un enunciado o fragmento de discurso. Una cláusula manifiesta un propósito comunicativo en su integridad, propone la aceptación de una serie de presuposiciones implícitas y la concepción de una conclusión al respecto de lo que se dice. La cláusula propone que la enunciación subsiguiente mantenga el sentido y continuidad lógica de lo que se expone, describe o narra. En el caso de una relación adversativa, la segunda cláusula rompe la secuencia esperada o propuesta en el conjunto precedente (LEÑERO 1990).

Para el caso específico que nos interesa, las construcciones adversativas con *PERO*, las relaciones lógico – semánticas que esperaríamos encontrar en los datos infantiles serían las del

tipo *implicación* e *implicación negativa*, donde sobresalen la contraposición (*contradictoriedad*, *contrariedad*) o el contraste (*subcontrariedad*) de los conjuntos; ya que implican clara adversación y por tanto menor complejidad. En menor medida esperaríamos relaciones del tipo *compatibilidad*, que implican mayor complejidad ya que los miembros se muestran semánticamente independientes y la relación entre ellos debe marcarse no sólo sintácticamente sino de manera pragmática.

### 1.3.3 EL NEXO PERO

Ya que hemos visto las principales características de las relaciones adversativas, ahora nos enfocaremos a repasar las características del nexo más frecuente que aparece en ellas: PERO. Primero veremos esta partícula sólo como clase de palabra, es decir veremos las características de las conjunciones sin un contexto que las acompañe y posteriormente examinaremos su comportamiento dentro de las construcciones.

En general las clases de palabras se dividen en dos grandes grupos: i) predominantemente expresivas de conceptos (sustantivos, adjetivos, verbos, adverbios); ii) predominantemente expresivas de relaciones (preposiciones, conjunciones). El grupo que nos interesa es el segundo, en él las palabras están destinadas principalmente a expresar relaciones entre los componentes de una oración o entre oraciones distintas, y carecen de accidentes gramaticales, es en general una categoría con contenido léxico abstracto. Su contenido significativo se limita a expresar una idea general de relación, unida a ciertos matices de la relación misma. Los matices dependen de tal modo del sentido general de la oración, que una misma preposición o conjunción es apta para expresar relaciones múltiples; incluso algunas veces es posible prescindir de estas palabras sin que la naturaleza de la relación se altere (SCHACHTER 1985, GILI GAYA 1964).

En todas estas consideraciones, el papel de las conjunciones, aunque aporte ciertos contenidos particulares al mensaje global, parece agotarse en la mera conexión de las oraciones entre sí, sin intervenir para nada en las estructura de cada una de ellas. La tradición considera que la conjunción sirve para ligar dos o más palabras o frases análogas, que ocupan un mismo lugar en el razonamiento (BELLO 1847); se consideran entonces los significados de las conjunciones como simples y reducidos, así el carácter transparente atribuido a ellas ha ido en detrimento de su estudio.

Aunado a esto, hay que resaltar que la existencia de un coordinante no implica necesariamente coordinación. En cuanto a la relación nexo – coordinación, como se ha dicho más arriba, el rasgo central de la coordinación no radica en la utilización de un nexo determinado, sino en la

presencia de una estructura particular: elementos equivalentes e insertos al mismo nivel de estructura jerárquica (ROJAS 1982). Si comparamos dos enunciados como: *Estudiaba, reprobaba* vs. *Estudiaba pero reprobaba*, vemos que los contenidos de las oraciones pueden de por sí ser opuestos sin necesidad de que lo indique un conector adversativo. El nexo no pone el significado sino que determina las relaciones significativas existentes entre los dos miembros de la construcción. La función del nexo es restringir o suprimir las posibles interpretaciones semánticas que se podrían otorgar a los elementos enlazados. Para dos conjuntos como *Pepe no es inteligente* y *Pepe no es trabajador* es posible marcar distintos tipos de relaciones: i) *Pepe no es inteligente pero es trabajador*; ii) *Pepe no es inteligente sino trabajador*; y iii) *Pepe no es inteligente, es trabajador*. En la primera oración hay una relación de contraste mientras que en la segunda hay una relación de contradicción; en la tercera sólo puede verse una simple relación de opuestos. Ciertamente los miembros de la construcción tienen un gran peso, sin embargo el papel del nexo no es nada despreciable pues éste es capaz de imprimir un matiz específico en la lectura que hagamos de la relación entre pares de elementos.

Ahora veamos qué es lo que pasa específicamente con PERO, la conjunción adversativa más frecuente en español. Ha quedado claro que como todo nexo adversativo, PERO implica unión (como cualquier nexo), restringida únicamente al enlace de dos miembros, y con el agregado de que llama la atención dicho enlace por el contraste de valores. En cuanto al lugar del nexo en la adversación, PERO ocupa obligatoriamente la posición intermedia. Dado que la oposición es característica en estas relaciones, el segundo miembro, introducido por PERO, sólo se podrá manifestar si existe un primer elemento al cual oponerse. Eso quiere decir que PERO sólo puede introducir contenidos asociados con el resultado de una relación presentando información nueva o remática, lo que implica que cuando la conjunción encabeza el segundo miembro, el hablante se adelanta a rechazar una posible objeción del oyente (FLAMENCO 1999).

Como vimos anteriormente, existen dos tipos generales de adversación: i) restrictiva, y ii) exclusiva; evidentemente el nexo PERO aparece en este tipo de construcciones, pero no solamente en ellos, veremos que algunos estudiosos han encontrado, además de los tradicionales, otros significados en las relaciones donde aparece el nexo de nuestro interés.

BARRENECHEA (1977a) en un estudio sobre el español americano, donde utiliza un corpus de lengua culta oral, encuentra que en las construcciones con PERO, predomina el uso *restrictivo*, en cambio registra con número escaso de apariciones el contexto *excluyente*. La autora aclara que en los casos *restrictivos* se pueden enlazar formas afirmativas o negativas; en cambio los *excluyentes* aparecen cuando se dan ciertas condiciones en la negación y en los referentes. Es indispensable entonces que haya contraposición de formas afirmativas y negativas y que se

abarquen miembros simétricos. Se señala que los adverbios *no / sí* suelen reforzar el contraste negativo / positivo, aunque es común que la partícula positiva, *sí*, no siempre aparezca. También se ve que se prefiere que el contraste se establezca entre miembros oracionales no verbales, porque así se destaca la simetría de los elementos contrapuestos.

Como aportación al análisis, la autora propone un uso que llama parcialmente *no asertivo* (*Si tuviera que decidirme a contestar concretamente qué es lo que más me gustó, ni sabría decir, PERO quizás diría Italia*). Aquí las proposiciones no son siempre asertivas, un miembro es obligatoriamente dubitativo, hipotético o concesivo, mientras que el otro puede o no serlo. La unión y contraste están a cargo de PERO, y la nota cortés de duda, hipótesis o concesión, que se expone para rebatirla de algún modo, depende del carácter de los miembros enlazados. Es éste un dato interesante para nosotros pues el uso *no asertivo* que propone la autora es primordialmente discursivo, ámbito fundamental para este trabajo.

Carmen LEÑERO (1990) en un estudio sobre el habla culta de la Ciudad de México, señala tres empleos o valores en el uso de los relacionantes adversativos en general, en primer lugar está la *restricción*, cuando el nexos introduce una información que reduce la validez o el “ámbito de verdad” de lo enunciado anteriormente. Aparece cuando el nexos introduce cláusulas que reducen el “peso significativo” del enunciado precedente, ya sea porque expresa una causa, condición, consecuencia o continuidad distinta a la esperada, o bien porque añade información explicativa, o aclaratoria que se opone a la validez general de la afirmación anterior<sup>1</sup>.

Otro de los valores registrados en el estudio de LEÑERO (1990) es el de *oposición* –que correspondería a lo que otros llaman *excluyente*–, cuando el nexos introduce información que el hablante presenta como contradictoria en algún sentido –no siempre explícito– con respecto a lo anterior. Introduce información que niega o afirma un hecho, habiendo afirmado o negado otro en la cláusula anterior, o que contrasta en alguno de sus aspectos con otro enunciado paralelo anterior. PERO se documentó muchas menos veces con este valor *excluyente* en comparación con el valor *restrictivo*, que superó la cantidad de ocurrencias en una proporción aproximada de tres a uno.

El tercer valor registrado se describe como *réplica*, cuando el nexos introduce una cláusula en la que el hablante presenta una objeción a lo expresado antes, frecuentemente por parte de otro interlocutor, evidentemente este uso es muy habitual en discusiones pues se verifica en

---

<sup>1</sup> Aquí se presenta un interesante ejemplo dentro del diálogo:

A: ¿Cuándo empezaste a pintar?

B: ¡Uy! pues hace mucho. Figúrate: vivíamos en la calle de Lisboa... Pues hará como veinticinco años.

A: ¿Sí?

B: PERO nunca he llegado a hacer algo que valga la pena

contextos de diálogo, o bien como factor retórico cuando el hablante expresa una objeción u opinión contraria a la que sustenta el enunciado precedente.<sup>2</sup> En este contexto, PERO aparece en un buen número de ocasiones, casi la cuarta parte del total de ocurrencias con valor de *réplica*. Nuevamente es éste el valor que resulta de mayor interés para nosotros dado que se lleva a cabo dentro del diálogo.

Una contribución importante del estudio de LEÑERO es que señala los casos donde PERO no aparece dentro de los contextos típicos esperados. Ciertamente los valores adversativos de PERO concentran el mayor porcentaje (el 88% de los casos en que aparece). Sin embargo, se registraron algunos casos donde a juicio de la autora, PERO no cumple ninguna función relacionante, en ellos su valor es enfático.<sup>3</sup>

Otra de las funciones que puede tener PERO fuera de la adversativa, es la llamada función de *transición* temático-discursiva (*Hubieron -sic.- mil peripecias ¿no?, a través de todo la... de toda la cosa que se ventiló. PERO quiero decirte que... el abogado debe tener una cultura muy amplia para poder saber qué cosa conviene hacer a favor de su cliente*). En ella se indica una desviación de la línea temática, una ruptura del hilo discursivo que da paso a la expresión de una información antagónica, distinta, anticipada o presupuesta, cuya manifestación y desarrollo expositivo parece tener como objetivo corregir o reorientar los términos en que habrá de interpretarse un fragmento específico del discurso. La transición indicada por PERO permite que éste introduzca cláusulas o conjuntos de cláusulas mediante los cuales se retoma o se inicia la exposición de algún aspecto del contenido que el hablante quiere destacar o desarrollar en las cláusulas subsecuentes, o bien se modifica la orientación o el sentido de la información expresada en las cláusulas anteriores.

Para efectos de este trabajo lo que hay que destacar de estos estudios de las funciones del nexo PERO que atienden datos de habla, es que aunque señalan el predominio de las funciones adversativas de varia índole, fundamentalmente restrictivas, a la vez exponen que es notable la presencia de construcciones de índole dialógica, como las construcciones con valor de *réplica* o *transición* temática discursiva que identifica LEÑERO (1990) con una frecuencia clara en el espectro de construcciones interclausulares. También hay que destacar la presencia de construcciones parcialmente *no asertivas* identificadas por BARRENECHEA (1979a), y las construcciones -aunque con una presencia mínima- con valor *enfático* que LEÑERO (1990) documenta en el español mexicano. Así, frente a la oposición de funciones que la gramática

---

<sup>2</sup> El ejemplo que se ofrece en este apartado es el siguiente:

*Le decía yo a una prima: "¿Me acompañas al cine?". "¡Ay! PERO ¿qué película?"*

<sup>3</sup> *¡Ay, pues yo no les entendí! porque el catalán es muy difícil. PERO completamente. Yo seguía viendo a la familia, pero vivía allí... yo con ella. PERO ¡qué viví!*

atribuye a los diversos coordinantes, la atención a los usos concretos que se manifiesta en los trabajos que hemos traído a colación, se asocia a la propuesta de fronteras sintácticas menos claras y a la presencia de deslices semánticos.

En conjunto, esta mirada a diversas hablas hispanas, por un lado expande el horizonte de los valores semánticos de la relación entre las construcciones que vincula PERO, más allá de los límites de la relación prototípica de adversación *restrictiva* o *exclusiva*. Por otro lado, encontramos que los datos obtenidos de registros orales, apuntan a la inserción dialógica de las construcciones que introduce PERO y a su función organizadora en la interlocución.

Así, además de ofrecer un inventario funcional de las relaciones que marca PERO, veremos que otro de los puntos interesantes en el estudio de la adversación es la composición de los conjuntos que aparecen dentro de las construcciones complejas. Lo que se cuestiona a partir de estos acercamientos tiene que ver con el concepto de coordinación pues se trata de observar la equivalencia entre los componentes de las construcciones. Una vez presentado un panorama fundamentalmente semántico, veremos ahora trabajos donde predomina un interés sintáctico.

#### 1.3.4 ELEMENTOS DE LA COORDINACIÓN ADVERSATIVA

Se sabe que las conjunciones se utilizan para ligar dos o más palabras o frases análogas, que ocupan un mismo lugar en el razonamiento. Como se ha indicado ya, a diferencia de conectores copulativos y disyuntivos, los nexos adversativos únicamente pueden agrupar dos segmentos, las construcciones con PERO son pues fundamentalmente bimembres. Asimismo las conjunciones coordinantes sirven no sólo para ligar proposiciones enteras, sino para enlazar los constituyentes de un mismo enunciado (BELLO 1847, ALARCOS 1994).

En cuanto a qué tipo de elementos pueden enlazarse, conjunciones como *Y*, y como *O* en español presentan una amplia posibilidad de combinaciones y las categorías léxicas que relacionan carecen de particularidades sintácticas. Más bien se debate si los requerimientos deben ser de tipo funcional o de tipo semántico. Al parecer la condición necesaria para que exista la coordinación es la homogeneidad semántica, no la funcional; en un enunciado como *\*Ana es espeleóloga y encantadora* (ALARCOS 1994), nótese que aun cuando se trata de dos adjetivos que funcionan como predicados nominales, no pertenecen a un mismo campo semántico, así que la relación copulativa entre estas partes no resulta lógica.

De acuerdo con FLAMENCO (1999) puede ser que las conjunciones adversativas enlacen estructuras muy variadas: i) conjuntos categorialmente idénticos (*Este chico es inteligente pero vago*); ii) conjuntos categorialmente afines (*Come con apetito, pero muy lentamente*); y iii) conjuntos que pertenecen a categorías diferentes (*He leído el artículo, pero de pasada*). Dentro

de estos grupos de enlace, lo más regular es encontrar relaciones entre atributos o predicados, así que las clases de palabras que se espera observar en este tipo de relaciones son adjetivos o sus equivalentes funcionales. Cabe aclarar que existen restricciones especiales en cuanto a la coordinación adversativa con ciertas clases de palabras, por ejemplo con respecto a los sustantivos CAMACHO (1999) señala que la coordinación adversativa con nombres es aceptable sólo en dos contextos: a) si el segundo nombre aparece negado (*Vino mi hermano PERO no mi hermana*); y b) si el nombre va modificado, siempre y cuando la modificación permita contraponer los dos sintagmas nominales (*Vino mi hermano, PERO mi hermano mayor*).

En estos ejemplos considerados como restringidos, se trata en todo caso de predicaciones; ya sea con verbo explícito, o implícito. De aquí que las gramáticas señalen que la coordinación adversativa excluya la vinculación de categorías nominales, y que sólo parezca que se vinculan nombres cuando éstos se implementan de una partícula negativa, con lo cual, se constituye de nuevo una predicación de verbo no expuesto. Así encontramos que es frecuente la ocurrencia de construcciones que citan a interpretar una elipsis (Cf. BARRENECHEA 1979b).

En su valoración de los tipos de formantes de las relaciones adversativas en el español medio hablado en la ciudad de México, ROJAS (1982) constata que la coordinación adversativa involucra fundamentalmente la coordinación de oraciones (91%) y la coordinación de constituyentes corresponde sólo a una pequeña parte (9%) de los registros de PERO. Además sus cuadros de frecuencia muestran que los constituyentes coordinados por PERO corresponden fundamentalmente a componentes representados por oraciones subordinadas, adjetivos o frases prepositivas equivalentes, y a la combinatoria entre estos tres tipos de formas.

Junto con esta caracterización general de los elementos que vincula PERO, y su carácter predicativo, el análisis también se ha dirigido a buscar las características internas de estos elementos, que de alguna manera ya se perfilan en los estudios que atienden a las condiciones semánticas que posibilitan establecer una relación adversativa y a los matices que ésta puede tener.

Por ejemplo, además de las estructuras sintácticas que pueden constituir enunciados adversativos, se han estudiado las formas verbales que aparecen en este tipo de relaciones. FLAMENCO (1999) encuentra que es frecuente una fórmula adversativa cuyo primer miembro viene introducido por formas de futuro condicional de probabilidad (*Pedro será muy inteligente, PERO no lo demuestra*). La incertidumbre marcada por la forma de futuro se utiliza de manera estilística con el objeto de conseguir que la expresión produzca un cierto rechazo a admitir la verdad de lo afirmado. Es común encontrar este tipo de construcciones dentro de enunciados tipo réplica (A: *Este profesor era muy inteligente* B: *Lo será, PERO era muy maleducado*).



En cuanto al contraste que se espera encontrar entre el par de elementos coordinados por PERO, se ha señalado que dicha oposición puede marcarse a partir de las propiedades semánticas de los miembros y no en términos de propiedades formales específicas de los elementos coordinados, aunque como se ha señalado antes, con frecuencia el contraste se acompaña de la contraposición entre elementos de polaridad positiva y negativa. Este tipo de contraste es particularmente frecuente en la conversación; es un tipo de estructuras adversativas con partículas de polaridad como primer elemento, (A: *¿Ha terminado ya la carta?* B: *No, PERO la terminaré mañana.* A: *¿Habéis visto a Pepe?* B: *Sí, PERO no hemos podido hablar con él*). Las partículas de polaridad actúan como pro-cláusulas que recubren parcial o totalmente el contenido de la oración emitida antes por el interlocutor (FLAMENCO 1999).

En ausencia de esta contraposición de polaridad, es lógico suponer que si no existe entre los conjuntos a coordinar una marca sintáctica de contraste (como el activador *no*), la marca de oposición tiene que derivarse del significado mismo de los conjuntos. De no darse esta contraposición a partir del significado, ejemplos como *\*Es hombre PERO mujer*, *\*Juan trabaja PERO descansa* parecen construcciones ilógicas. Resulta entonces necesario algún elemento extra que permita encontrar una relación lógica de contraposición en estos enunciados. Por ejemplo, si se incluye un elemento como *también*, las construcciones se vuelven aceptables: *Es hombre, PERO también mujer*, *Juan trabaja, PERO también descansa*. La función pragmática de *también* y adverbios similares es activar la inferencia que hace compatibles a los dos conjuntos (sustantivos o verbos), en la medida en que pueden designar simultáneamente y de manera parcial un mismo objeto, persona o acontecimiento. Ocurre lo mismo en el caso de adjetivos que denotan propiedades incompatibles entre sí: *\*Compré una camisa blanca PERO verde* vs. *Compré una camisa blanca PERO también verde*. Estos ejemplos no pueden ser considerados expresiones adversativas en sentido estricto, dado que el carácter restrictivo de PERO se ve alterado por el significado aditivo aportado por el adverbio *también* (FLAMENCO 1999).

Una variante de las estructuras anteriores es cuando uno de los elementos del segundo conjunto es una partícula de polaridad, ya sea positiva o negativa (*sí*, *también*, *no*, *tampoco*). Todos estos se consideran casos de elipsis verbal (*Yo sé jugar al ajedrez PERO ellos también. Yo no sé jugar al ajedrez, PERO ellos sí. Yo sé jugar al ajedrez, PERO ellos no. Yo no sé jugar al ajedrez, PERO ellos tampoco*). Las partículas de polaridad inciden sobre la modalidad oracional, por lo tanto *también* y *tampoco* reafirman la polaridad de la oración antecedente; mientras que *sí* y *no* la modifican.

Lo que interesa destacar de estos ejemplos es que las construcciones que PERO relaciona presentan en su interior los fundamentos del contraste que permite construir una adversación

congruente; ya sea a partir del significado de los elementos coordinados o de algunos de sus formantes que posibilitan una contraposición semántica, ya sea con base en la contraposición de elementos de polaridad opuesta.

También en términos de las propiedades de los elementos coordinados, ROJAS (1982) ha encontrado que cuando los elementos relacionados son oraciones plenas, éstas corresponden fundamentalmente a la coordinación de oraciones declarativas, aunque en algunas ocasiones una oración declarativa se coordina con una oración imperativa o una exclamativa, o bien con una interrogativa (en general una interrogativa retórica, más que una interrogativa genuina: *No sabía qué decir, PERO, realmente, ¿qué podría decir yo? Nos encontramos la puerta abierta, PERO quién sabe quién la abriría*). Aunque lo más común y frecuente es la coordinación de oraciones declarativas (93% de la coordinación de oraciones), llama la atención que cuando se coordinan oraciones con una función elocutiva diversa, entre todos los coordinantes es PERO el elemento que tiende a ocurrir en tales casos.

Resulta muy interesante que el contexto donde aparecen este tipo de combinaciones es frecuentemente el diálogo: i) como respuesta o reacción a lo dicho por el interlocutor; ii) tras la aceptación o rechazo de lo que el interlocutor acaba de afirmar; iii) en la narración de una conversación; iv) cuando el hablante conecta la narración con un discurso directo. Destaca también que en tales casos, los miembros coordinados no se presentan integrados en una sola curva melódica.

De hecho, ya sea como residuo o como un tipo marcado de construcción, la mirada gramatical ofrece una amplia diversidad de ejemplos que se encuentran en el margen de lo esperable en términos formales. Se debe acudir a la elipsis para explicar cómo es posible la coordinación adversativa de ciertas construcciones; es necesario señalar la presencia de construcciones que aparecen fundamentalmente en un contexto dialógico y es preciso ampliar la lista de usos que no cumplen con las condiciones -ni aun mínimas— de las construcciones adversativas. Por ejemplo, en términos de relacionar una pareja de elementos, se encuentran construcciones que no muestran el esperado primer formante, o bien, dejan abierta la posibilidad de que este primer elemento corresponda a una amplia sección del texto precedente.

Todas las anotaciones previas y la naturaleza de nuestros datos nos llevan a buscar respuestas más allá de la sintaxis y aun de la semántica. Por ello en el siguiente apartado consideraremos los trabajos que atienden específicamente los aspectos discursivos de la gramática en general.

### 1.3.5 PRAGMÁTICA DE LAS CONSTRUCCIONES ADVERSATIVAS CON *PERO*

Pese a todos los esfuerzos analíticos de la gramática por exponer los principios que fundamentan el contraste que se expone en una construcción adversativa introducida por *PERO*, no se puede terminar esta exposición sin señalar que, diversos estudios de orientación pragmática –algunos inspirados por ANSCOMBRE y DUCROT (1972, 1977), como el de HERRERA (1990) y el de PUIG (1991)- han cuestionado la posibilidad de caracterizar en términos sintácticos o formales las particularidades de las construcciones adversativas, y por el contrario proponen que la adversación es una operación que tiene un fuerte fundamento pragmático y no depende exclusivamente de las características formales –ni sintácticas ni semánticas de los elementos coordinados.

Por ello se entiende que FLAMENCO (1999), al referirse a la *pragmática* de las construcciones adversativas, señale que los nexos adversativos constituyen una especie de puente entre el significado y la interpretación pragmática de un enunciado. Así la conjunción *PERO* no sólo se limita a presentar como opuestos los dos elementos que enlaza, sino que impone además un tipo de inferencia: la eliminación de una suposición que se podría originar en el primer miembro de la construcción.

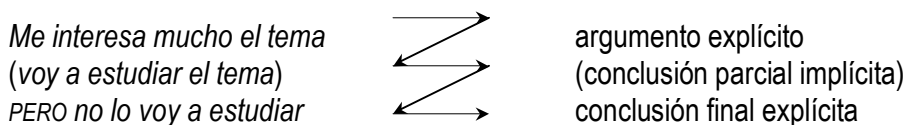
La inferencia puede variar según el razonamiento del hablante. Para un enunciado como *Esteban es chilango PERO generoso*, el nexo dispara una serie de suposiciones, por ejemplo obliga a oponer los atributos *chilango* y *generoso*; sugiere a su vez que los *chilangos* no son *generosos* y *Esteban* sería una excepción. Cuando un hablante utiliza *PERO* no sólo está conectando dos miembros evaluados como opuestos, sino que además está llevando a cabo una estrategia comunicativa mediante la cual se enfrentan dos *argumentos* que conducen a conclusiones contrarias, atribuyendo mayor fuerza al segundo, que a su vez determina la evaluación final del conjunto.

El análisis de esta relación entre argumentos ha sido la base de la *Teoría de la Argumentación* (ANSCOMBRE y DUCROT 1972, 1977) en la cual se intenta explicar que los enunciados se orientan, no de un modo caprichoso e imprevisible, sino en una dirección argumentativa determinada. Dentro de esta teoría los elementos que se encargan de unir las construcciones tienen un gran peso dado que no se toman solamente como simples elementos de enlace sintáctico, sino que se les atribuye un valor dentro de los enunciados. La conjunción *PERO* (el equivalente del *mais* francés estudiado por DUCROT), forma parte de un importante grupo de conectores denominados *contra – argumentativos* (otros nexos son *sin embargo*, *así y todo*, *en todo caso*, *aunque*) que comparten la propiedad de suprimir una de las posibles inferencias que se podrían deducir del

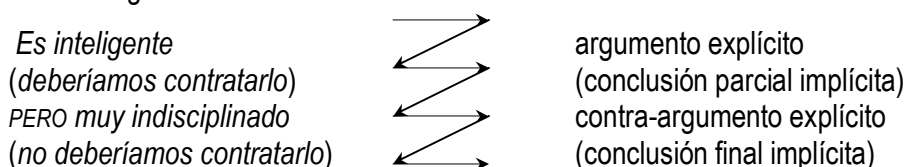
enunciado que le antecede, marcando además la orientación argumentativa en la que se va a desarrollar la comunicación.

En la *Teoría de la argumentación* los datos de una construcción compleja se analizan como parte de una secuencia  $P - Q$  donde  $P$  es el primer conjunto y  $Q$  es el segundo. Esta secuencia, para el caso que nos interesa puede estar unida por PERO, así tendríamos una secuencia  $P$  PERO  $Q$ . Ahora bien, la proposición  $P$  es presentada como un posible argumento a favor de una eventual conclusión  $R$ ; mientras que  $Q$  es presentada como un argumento para la conclusión opuesta  $NO R$ . Se subraya por supuesto mayor peso argumentativo del segundo elemento, y por tanto de la conclusión que de él se deriva.

Existen dos tipos de argumentación según los términos en los que se basa la conclusión: i) *directo*, con tres términos; e ii) *indirecto*, con cuatro términos. En los casos de contraste argumentativo *directo*, PERO introduce explícitamente una conclusión que se opone directamente a una posible inferencia que podría esperarse a partir del antecedente. Para un ejemplo como *Me interesa mucho el tema PERO no lo voy a estudiar*, el primer miembro está orientado hacia la conclusión implícita *voy a estudiar el tema*, que será rechazada ante el mayor peso que se atribuye a la conclusión introducida por PERO. En un esquema argumentativo, el ejemplo se expondría como sigue:



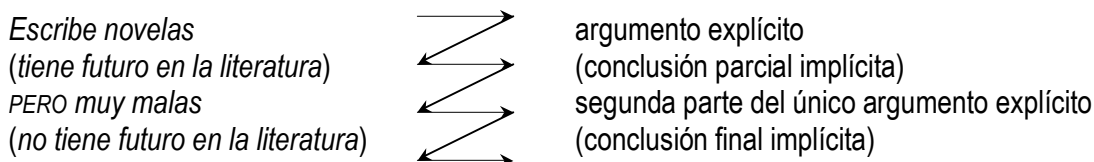
En los casos de contraste argumentativo *indirecto*, la relación está basada en cuatro términos. No se establece ningún tipo de relación inferencial entre los miembros y la conclusión, ya que el miembro que sigue a PERO no la expresa directamente. El primer miembro actúa a favor de una conclusión mientras que el segundo actúa a favor de la conclusión contraria. Para un enunciado como *El candidato es inteligente PERO muy indisciplinado* (piénsese en un contexto donde, un comité examina la inclusión de un miembro al equipo de trabajo), se presentaría un esquema como el siguiente:



Así la conclusión puede inferirse o bien explicitarse en un tercer enunciado: *El candidato es inteligente PERO muy indisciplinado; por tanto, no deberíamos contratarlo*. Como podemos observar, en los ejemplos anteriores, el primer conjunto de la construcción obliga a inferir cierta

conclusión, misma que es contrariada por la aparición del nexo más el segundo conjunto. Esto sucede en todos los casos donde se presentan dos argumentos.

Es posible encontrar construcciones que se basan en un único argumento, se manifiesta en aquellos casos en que el segundo miembro presenta al que le precede como insuficiente para obtener la conclusión requerida. Véase la representación de un enunciado como *Carlos escribe novelas, PERO muy malas* donde el esquema sería el siguiente:

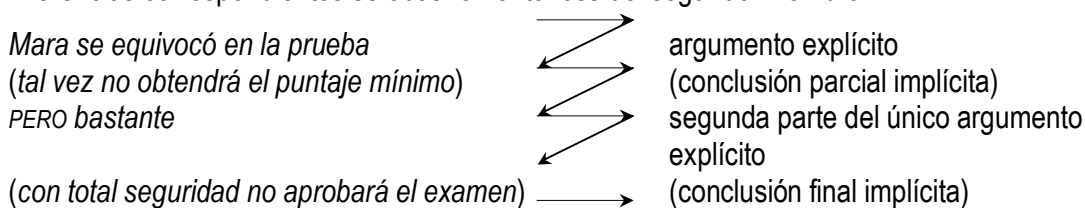


Este uso es bastante frecuente en diálogos del tipo pregunta - respuesta como en el siguiente caso:

A: ¿Consumes bebidas alcohólicas?  
B: Sí, PERO poco

Casos como éste, resultan interesantes para nosotros porque suceden dentro del diálogo y porque en nuestro corpus encontramos abundantes datos de este tipo de dinámicas donde el adulto pregunta u ofrece una posible actividad al niño y éste responde utilizando un enunciado introducido por PERO.

Otro caso de contraste argumentativo indirecto con un solo argumento se produce cuando los miembros coordinados por PERO no presentan claramente contraposición. En un ejemplo como *Mara se equivocó en la prueba, pero bastante*, el primer miembro es presentado como insuficiente para obtener la conclusión requerida si no se cumple también el segundo, las inferencias correspondientes se obtienen entonces del segundo miembro.



A diferencia de los casos anteriores, las inferencias en esta ocasión no se suprimen sino que se añaden. Nos encontramos entonces ante usos aditivos –no ya restrictivos- de PERO, donde se relacionan dos argumentos orientados a la misma conclusión, sólo que el segundo miembro amplifica el contenido del primero, el cual se considera insuficiente para los fines argumentativos del emisor.

El contraste entre dos miembros coordinados puede quedar revestido por diversos matices. Puede hablarse de un valor *rectificativo* cuando el segundo miembro de la construcción corrige o

modifica lo que se ha planteado en el primero. No se niega explícitamente la verdad del primer miembro, pero sí se cuestiona su validez como argumento. En algunos casos se suele adoptar el esquema *P, PERO en realidad Q* (*Siempre buscaba cualquier excusa para estar con ella; PERO, en realidad, lo que intentaba era ganarse la simpatía de su padre*); en otros casos el esquema que puede adoptarse es *P, PERO es que Q* (*De veras que lo siento, PERO es que con esta confusión no me di cuenta*), en estos casos el segundo miembro justifica lo que se ha expresado en el primero, por lo que el contraste entre ambos miembros es apenas perceptible.

La información sobre la sintaxis y la semántica de las construcciones nos ayuda, aunque no de manera exhaustiva, a explicar cuestionamientos sobre la forma y el significado de los enunciados con PERO. Sin embargo quedan todavía interrogantes y pensamos que éstas pueden ser trabajadas a la luz de la *Teoría de la argumentación*. Dado que los enunciados dentro de la interacción se complementan necesariamente del contexto, las inferencias son necesarias tanto para quien produce los enunciados como para quien los escucha. De esta manera, las construcciones con PERO no solamente serán ejemplos de valores *restrictivos* de entidades y actividades, sino también veremos que PERO es una herramienta que ayuda a organizar y valorar los argumentos del discurso, como lo muestra la *Teoría de la argumentación*.

Algunos estudios, aun cuando focalizan claramente intereses sintácticos, mencionan casos –que no representan la mayoría de los ejemplos- donde PERO no cumple el típico papel de nexo entre dos conjuntos. Evidentemente para estos casos deben buscarse explicaciones en otras teorías. En el mismo estudio que hemos citado antes, ROJAS (1982) encuentra que existen nexos dentro de estructuras que no pueden llamarse coordinadas, señala por ejemplo oraciones donde los nexos actúan como *introduectores* de un constituyente ya que no se encuentra un equivalente funcional de dicho constituyente en la oración de la cual forma parte (*Me salí PERO por desgracia*).

Hay otros casos que llama *coordinantes iniciales* en los que se relacionan fragmentos del discurso, aquí los nexos sirven como signo de enlace extraoracional donde, de postularse un miembro inicial en la construcción, estaría representado por una sección indeterminada del discurso precedente (*PERO ¿cómo lo has sabido?*; *PERO ¡qué horror!*).

Por último, se citan casos donde los coordinantes introducen un conjunto tras la inclusión de un enunciado incidental, el nexo aquí resulta ser un elemento *continuativo* (*Las mujeres –ojalá que usted no sea de ellas- PERO que dicen: “yo quisiera ser hombre”*). Interesante para nuestro trabajo es que los coordinantes que se presentan como introduectores, algunas veces inician una serie de enunciados emitidos por el mismo hablante; es posible también que inician una respuesta en un diálogo; o bien que inician la presentación de un discurso directo (*Y les decía:*

*PERO ¿cómo se van a ir?*). En este trabajo, donde se estudian todos los nexos coordinantes en español, *PERO* resultó ser la conjunción que aparecía más veces dentro de estos valores *introdutores, iniciales y continuativos*.

Nuevamente observamos que sea cual sea el punto de interés de las investigaciones, siempre saldrán a colación ejemplos de naturaleza dialógica que no pueden ser explicados por teorías de lengua idealizada y que se presentarán como casos marginales, poco usuales o bien pertenecientes a ámbitos especiales de realización. Todos estos datos son valiosos para nuestra investigación ya que dentro de la lengua infantil son precisamente estos valores los que encontraremos mayoritariamente.

#### 1.4 LA SINTAXIS DEL DIÁLOGO: PERSPECTIVAS ALTERNAS

Para terminar esta exposición, diremos que existen trabajos recientes que tienen una propuesta diferente a lo que aquí hemos descrito, es decir, cuestionan el estudio de la lengua desde una perspectiva descontextualizada y abstracta. Dichos trabajos intentan desarrollar una sintaxis que atienda a la lengua como un objeto dinámico que se mueve dentro del discurso. Así tenemos trabajos que relacionan estrechamente la gramática y el discurso (BYBEE y NOONAN 2001), trabajos que hablan específicamente de una sintaxis basada en el diálogo (DU BOIS 2003), o bien trabajos que de manera general atienden la lengua en uso (CLARK 1996).

Estos acercamientos parten del supuesto de que es necesario analizar la lengua en el lugar mismo donde se produce, esto es, dentro de la conversación. Podemos encontrar muchos casos donde un hablante construye un enunciado a partir del enunciado inmediato anterior del compañero de diálogo. Es común que palabras, estructuras y otros recursos lingüísticos usados por el primer hablante, sean usados nuevamente por el segundo. En la medida en que un enunciado se relaciona con otro, se genera una *matriz de afinidades relacionales*, que extiende el significado de los enunciados y que impacta de manera inmediata en el significado local del momento en que se produce (BRANIGAN et al. 2000).

Cabe aclarar que aun cuando existen paralelismos formales y prosódicos, cada interlocutor puede expresar significados diametralmente opuestos. La *sintaxis dialógica* no se trata sólo de imitación, en realidad se trata de una especie de compromiso entre hablantes, que lo mismo puede servir para concurrir que para discurrir. Un hablante produce cierto enunciado incompleto y así se deja el camino abierto porque se sabe que el otro interlocutor producirá el resto de la oración. La colaboración formal y la subversión pragmática coexisten, así que se sustentan mutuamente.

En un acercamiento a la sintaxis discursiva pueden encontrarse particularidades en el nivel del significado de las construcciones. Dentro del diálogo se crea una resonancia entre los enunciados de los hablantes, el significado se ve fortalecido entre los enunciados de cada uno de los interlocutores y se cataliza la derivación de ciertas implicaturas pragmáticas.

Lo importante aquí es que todas estas estrategias naturales de compromiso discursivo resultan un escenario atractivo para los niños que escuchan conversaciones a su alrededor; la lengua en uso se presenta como una fotografía donde el acercamiento a la realidad es tal, que el aprendizaje cobra sentido. Los pequeños buscan comunicarse y en este proceso aprenden las estructuras particulares y las abstracciones de la lengua que tienen a la mano. En realidad el diálogo representa un ambiente de aprendizaje para todos los niveles de la lengua, tanto para niños como para adultos.

Actualmente, la llamada *gramática del discurso* denota un modelo lingüístico y no un fenómeno aislado dentro de las producciones lingüísticas. Son cada vez más los estudiosos que se acercan al diálogo para describir la lengua. En este sentido, nuestro trabajo será, además de una descripción de la lengua infantil temprana, una suerte de aportación de evidencias para este tipo de acercamientos.

### 1.5 PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Como se sabe, el objeto de este trabajo es el estudio de las construcciones infantiles introducidas por PERO. Después de la nutrida exposición que hemos hecho sobre el panorama de los estudios de las construcciones que incluyen PERO, es tiempo de dejar claro qué es lo que buscamos en nuestros datos. Las preguntas de investigación que queremos plantear son las siguientes:

1. ¿Qué *formas* tienen las construcciones que incluyen PERO entre sus formantes?
2. ¿Cuál es la *función* de PERO en las construcciones infantiles?

Estas preguntas que se muestran como descriptivas tienen en el horizonte un problema más profundo. En primer lugar deseamos estudiar la *forma* de las construcciones ya que hemos visto en la bibliografía que se espera que las construcciones coordinadas adopten formas específicas, tanto en la composición misma, como en las características propias de cada uno de sus miembros. En segundo lugar estudiaremos la *función* de las construcciones que introduce PERO, observaremos si, como se espera según los estudios mencionados, los conjuntos de los enunciados presentan o no abierta contraposición.

Después de esta *Introducción*, en el trabajo encontraremos la descripción de la *Metodología* que se siguió para obtener el corpus y los criterios de análisis que hemos seguido (*Capítulo 2*).



Posteriormente se encuentra la parte central del trabajo, donde daremos respuesta a las preguntas arriba planteadas. En el *Capítulo 3* hablaremos de las *formas* de las construcciones con PERO y en el *Capítulo 4* hablaremos de la *función* de PERO en las distintas construcciones que encontramos. Por último se expondrán las conclusiones en el *Capítulo 5*, donde hablaremos de la relación entre la *forma* de las construcciones y la *función* que PERO tiene dentro de ellas.

## CAPÍTULO 2. METODOLOGÍA

### 2.1 EL CORPUS

El corpus para este trabajo se obtuvo de la base de datos del proyecto *Etapas Tempranas en la Adquisición del Lenguaje (ETAL)*, desarrollado en el Instituto de Investigaciones Filológicas de la UNAM con la dirección de la Dra. Cecilia ROJAS NIETO. Los datos aquí coleccionados consisten en registros video-grabados de niños pequeños, específicamente entre el año y medio y los cuatro años de edad. Los sujetos pertenecen a la clase media de la Ciudad de México. Se ha buscado que los registros se acerquen lo más posible a un contexto natural, entonces los niños son grabados en situaciones espontáneas con familiares y / o amigos. La grabación de la cinta se hace por parte de un observador, quien se limita solamente a registrar las escenas de interacción, en ningún caso incita o promueve actividades que tengan como fin la producción de un tópico específico. Como resultado, las situaciones registradas pueden ser juegos con objetos diversos (muñecos, libros, juguetes en general), la comida o el baño.

Este trabajo en particular se inserta en el proyecto *Gramáticas Emergentes. Una aproximación a la construcción de categorías y relaciones en la adquisición temprana del español* (realizado con apoyo de CONACYT 30798-H), desarrollado también en el Instituto de Investigaciones Filológicas de la UNAM con la dirección de la Dra. Cecilia ROJAS NIETO. Se trata de un análisis longitudinal de los registros video-grabados de 3 niños: Flor, Elia y Julio. Para Elia y Julio se realizaron en promedio treinta tomas a lo largo del período de edad mencionado, entre uno y otro registro transcurre aproximadamente un mes. En el caso de Flor, transcurrieron aproximadamente diez días entre una y otra toma para hacer un total de sesenta y siete registros. Se eligieron para este caso registros con distancia de un mes entre una cinta y otra con el fin de homologar los datos de todos los niños. Las grabaciones en general tienen una duración aproximada de dos horas cada una. En todas las cintas se registra la edad exacta del niño y se le asigna un número de control con el fin de facilitar la localización de los datos.

Una vez registrada la cinta, se procede a la transcripción de la misma. Las transcripciones reproducen los diálogos que efectúan los participantes en cada escena. El trabajo se captura y guarda en un procesador de textos; es esta transcripción la que servirá para realizar el análisis en las diversas investigaciones del *Proyecto*. Es por ello que las transcripciones cuentan con numerosas anotaciones que describen el contexto de las actividades, dado que se trata de registros espontáneos, es necesario poner atención no sólo en los productos lingüísticos sino

también en los datos extralingüísticos como pueden ser gestos, movimientos corporales, o cualquier otro signo de comunicación no verbal.

## 2.2 SELECCIÓN DE LOS DATOS

Dentro de los registros, en forma de archivos de texto, se localizaron las ocasiones en que los niños producen el nexa estudiado en este trabajo: PERO. La búsqueda de datos se inició de manera cronológicamente regresiva, i. e. se comenzó la búsqueda desde la última cinta, correspondiente a la edad de cuatro años en todos los casos. La revisión continuó hacia edad más temprana hasta que no se encontraron registros del nexa en cuestión. Así, para cada uno de los niños, el número de cintas revisadas es diferente. En el caso de Flor hubo datos pertinentes en 18 cintas, en el caso de Elia las cintas utilizadas fueron 9 y para el caso de Julio se utilizaron 7 cintas. En todos los casos se revisó una cinta más con el fin de cerciorarse de la inexistencia de datos pertinentes para el estudio, i. e. en la primera cinta no hay producciones del nexa PERO, mientras que en todas las demás sí se encuentran de manera constante. En total se revisaron 74 horas de grabación (recordemos que, para cada niño, en la última cinta revisada no aparecen registros de PERO). Los datos pueden observarse en la *Tabla 2.1*, la primera fila corresponde al número de control de la cinta mientras que la segunda fila corresponde a la edad del niño (años; meses) en el momento de tomar el registro. La primera cinta de cada niño aparece sombreada pues no se encontraron datos para el estudio.

*Tabla 2.1.* Cintas analizadas

**Flor**

27	30	33	38	41	44	48	50	53	54	57	59	60	61	63	64	65	66	67
2:02	2:03	2:04	2:05	2:06	2:07	2:08	2:09	2:10	2:11	3:00	3:01	3:02	3:03	3:04	3:05	3:06	3:08	4:00

**Elia**

19	20	21	22	23	24	25	26	27	28
3:01	3:02	3:03	3:04	3:05	3:07	3:09	3:10	3:11	4:00

**Julio**

23	24	25	26	27	28	29	30
3:03	3:04	3:05	3:07	3:08	3:09	3:10	4:00

Después de observar estos primeros datos, podemos advertir que para cada uno de los niños, la edad de emergencia de la partícula PERO es distinta. En el caso de Flor encontramos el primer registro a la edad de 2:03, con Elia lo encontramos a los 3:02 y en Julio lo vemos a los 3:04. Dadas estas diferencias, como parte de la metodología, en el desarrollo de la investigación los datos serán presentados por separado para cada uno de los niños, i.e. habrá una tabla propia

para cada sujeto. Se sabe que cada niño presenta un desarrollo distinto así que deseamos conservar esa individualidad y no hacer generalizaciones excesivas.

### 2.3 ORGANIZACIÓN DE LOS DATOS

De cada una de las cintas revisadas se obtuvieron fichas de análisis, éstas consisten en el fragmento de diálogo donde se ubica el elemento PERO, i. e. se copiaron algunos turnos precedentes, el turno de interés y algunos turnos posteriores. El hecho de tomar en cuenta no sólo el turno donde aparece el dato focalizado sino también los turnos que anteceden y siguen, es muy importante en esta investigación ya que el punto de partida para la misma es el diálogo. Asimismo, -como se verá en el desarrollo del trabajo-, en una buena parte de los casos, el enunciado infantil se ve enriquecido con las intervenciones de los interlocutores, del mismo modo muchas veces una sola idea se desarrolla en más de un turno conversacional, ya sea por uno o varios interlocutores.

Cada ficha está encabezada por el nombre del niño y la edad en la cual fue producido el dato; para cada turno conversacional se indica el nombre de quien lo produjo: niño o adulto. En general las fichas se constituyen como sigue:

#### *Ejemplo 2.1*

Flor (3;02)

NIÑO     ¿la aventamos?  
ADULTO   ¿tú qué crees?  
NIÑO     que sí  
ADULTO   bueno, a ver  
NIÑO     ah **pero** en el coche no ¿eh?

Para todos los *Ejemplos*, así como para las *Tablas* que se presenten en el desarrollo del trabajo, indicaremos con el primer número el capítulo al que pertenecen (2, 3, 4), y con el segundo indicaremos el número de ejemplo dentro del capítulo correspondiente. Así, cada capítulo tendrá una numeración interna tanto de *Ejemplos* como de *Tablas*. Las *tablas* siempre llevarán un título que haga referencia a su contenido.

Una vez obtenidas todas las fichas, se procedió al análisis. En general, este trabajo se fundamenta en dos tipos de análisis: i) análisis del enunciado según el *modo* en que se produce; ii) análisis del enunciado según el *contexto* donde aparece.

En el primer caso, *modo*, la base del análisis tiene que ver en primer lugar con los interlocutores que producen cada elemento del enunciado (niño y/o adulto) y en segundo lugar con la cantidad de turnos necesarios para completar un mismo enunciado (uno o más); este primer acercamiento

tiene que ver con la situación dialógica en sí, base de nuestra investigación. En este primer apartado también analizamos la *forma* de los conjuntos así como la cantidad de elementos en la construcción (uno o dos conjuntos); aquí nos detenemos a observar qué tipo de elementos componen los enunciados ya que muchas veces la naturaleza de uno de los conjuntos determina la naturaleza del conjunto complementario.

En el segundo caso, *contexto*, los factores analizados son por un lado la situación específica donde aparece el enunciado (i.e. juegos que implican actividades, descripción de escenas, planes, recuentos, conversaciones); y por otro la *función* que desempeña el nexo en cada uno de los contextos. Veremos en el desarrollo de este análisis que hay una estrecha relación entre el tipo de contexto y la función que cumple el relacionante PERO en los enunciados producto de la interacción.

En esta investigación hemos tenido que crear una tipología propia debido a dos factores. Por un lado, la naturaleza única de los datos -que como hemos explicado, provienen de habla espontánea. Por otro lado, las tipologías que hemos encontrado en otras investigaciones – expuestas en el capítulo introductorio-, no obedecen en su totalidad a datos producidos en habla natural. Como consecuencia, la tipología aquí expuesta ha sido obtenida siguiendo muy de cerca el comportamiento de nuestros datos. Así, nuestra tipología es en sí misma una aportación a la exposición de datos infantiles de habla espontánea.

#### 2.4 CUANTIFICACIÓN DE LOS DATOS

Como se ha comentado más arriba, hay una ficha para cada una de las veces que aparece PERO en el discurso infantil. En el caso de encontrar el nexo más de una vez en una sola posición, consideramos que se trata de titubeos o repeticiones, estos casos se contabilizan como un solo dato.<sup>1</sup> El total de las producciones de PERO para cada uno de los niños, se observa en la *Tabla 2.2*; en la primera fila vemos la edad (años; meses) y en la segunda el total de registros de PERO.

---

<sup>1</sup> Aun cuando esto representa evidencia de análisis por parte del niño, no ahondamos en el asunto y sólo conservamos el ejemplo con fines de cuantificación pues no pretendemos analizar el fenómeno en esta ocasión.

Tabla 2.2. Total de construcciones con PERO en el corpus.

**Flor**

2:03	2:04	2:05	2:06	2:07	2:08	2:09	2:10	2:11	3:00	3:01	3:02	3:03	3:04	3:05	3:06	3:08	4:00	Total
3	2	25	11	5	9	3	5	3	8	10	15	17	26	28	22	14	28	234

**Elia**

3:02	3:03	3:04	3:05	3:07	3:09	3:10	3:11	4:00	Total
1	22	10	30	16	11	79	13	26	208

**Julio**

3:04	3:05	3:07	3:08	3:09	3:10	4:00	Total
5	5	6	1	15	2	1	35

Aquí observamos que la partícula PERO aparece de manera más o menos uniforme a lo largo de toda la muestra en los tres casos. Flor presenta mayor número de datos en un amplio rango de edad; Elia presenta un buen número de producciones (no muy alejada de Flor) en un rango de edad mucho menor; y Julio presenta pocos datos en un rango de edad más reducido (aunque no muy alejado de Elia).

En esta primera presentación de datos, si damos un vistazo muy general, podemos darnos una idea del desarrollo de cada uno de los niños, como mencionamos arriba, es disímil para cada uno. Hay diferencias significativas en cuanto al número de datos registrados y el período en el que éstos aparecen. Así, la muestra de esta investigación es interesante desde el principio ya que presenta ejemplos de desarrollo temprano en el primer caso (Flor), desarrollo promedio en el segundo (Elia), y desarrollo tardío en el tercero (Julio).

En el desarrollo de la investigación, lo que veremos serán acercamientos particulares a los datos de acuerdo con las variables mencionadas arriba (*modo y contexto*). Presentaremos una tipología describiendo la forma y otra describiendo las situaciones específicas en las que aparece PERO, las relacionaremos con la distribución cronológica de los datos y hablaremos de las semejanzas y diferencias que se presentan en los tres niños para así poder dar cuenta del proceso de adquisición de las construcciones con PERO.

### **CAPÍTULO 3.** **EL NICHOS DISCURSIVO DE LAS CONSTRUCCIONES CON PERO**

#### 3.1 INTRODUCCIÓN

En este capítulo responderemos a la primera pregunta de nuestra investigación: ¿qué *formas* tienen los conjuntos unidos por PERO en las producciones dentro del diálogo? Como vimos en la *Introducción* de nuestro trabajo, los estudios de lengua adulta -que analizan datos en su mayoría producidos fuera de contextos conversacionales-, señalan que las construcciones coordinadas son producto de un solo enunciado, es decir que la *forma* de estas construcciones complejas corresponde a oraciones donde todos los conjuntos se realizan en una sola enunciación, mostrando cohesión total. Asimismo, se exponen algunos casos minoritarios donde la forma del enunciado se ve fragmentada pues la totalidad de la construcción se realiza en varias sesiones. Por su parte los estudios que toman como base datos pertenecientes al diálogo, destacan la cooperación entre los hablantes, atienden la posibilidad de que una construcción se realice con la intervención de varios interlocutores y muestran que estas dinámicas suceden con frecuencia (BRANIGAN, et al. 2000, DU BOIS 2003).

Dado que nuestros datos corresponden en su totalidad a enunciados producidos dentro del diálogo, específicamente niño - adulto, hemos encontrado diversas formas de producción de oraciones enlazadas con PERO que muestran efectos dialógicos. Así, tanto nuestros datos como la bibliografía de adquisición en general, señalan que en todo tipo de tareas, encontramos procesos de andamiaje y construcción conjunta. Asimismo, los efectos de la colaboración y complementariedad de la interlocución se manifiestan en la producción de las construcciones aquí expuestas.

Aunado a esto, hemos también encontrado construcciones en donde el niño tiene a su cargo la producción cabal de una coordinación. Por supuesto, la forma que toman las construcciones infantiles mostrará los efectos de su producción individual o de su integración en el diálogo, su vinculación con enunciados antecedentes y aun su posible dependencia de éstos.

En un primer vistazo general a la *forma* de los datos, encontramos analogías con la bibliografía expuesta en el capítulo introductorio. Estos dos grandes grupos de datos que hemos encontrado pueden ser comparados con lo que OCHS (1983) refiere como construcciones *planeadas* y construcciones *no planeadas*. Recordemos que las primeras -construcciones *planeadas*- han sido relacionadas con registros formales, como la lengua escrita; mientras que las segundas -construcciones *no planeadas*- se asocian con registros no formales, como la comunicación

espontánea. Resulta interesante el hecho de que ambas estrategias sean utilizadas tanto por niños como por adultos.

Sabiendo esto y dada la naturaleza de nuestros datos –i.e. diálogo espontáneo– podemos entonces esperar una cantidad considerable de construcciones del tipo *no planeado*. Sin embargo, queremos destacar el hecho de que no todas las construcciones *no planeadas* son enteramente iguales. Por un lado, está la construcción conjunta, hecha por dos o más interlocutores (ya sea adulto-adulto, o bien niño-adulto), que resulta enteramente normal y natural. Por otro lado, están las construcciones individuales (hechas por el niño), donde aun cuando el interlocutor enuncia todas las *piezas* de la oración, muestra hesitaciones o reparaciones que dejan ver la falta de *planeación*, pero al mismo tiempo señalan también que el mismo emisor será responsable de todos los formantes de la frase y tomará responsabilidad del enunciado completo.

Ahora examinaremos en primer lugar los datos en función de los interlocutores que intervienen para la realización de los enunciados y atenderemos a ciertos aspectos de la producción infantil que apuntan a una producción en proceso de planeación. Será en una sección posterior, donde describiremos algunas particularidades de los elementos que forman cada uno de los conjuntos y su posible relación con su forma de producción.

### 3.2 MODOS DE PRODUCCIÓN DE LAS CONSTRUCCIONES CON PERO

En el *Capítulo 1* mencionamos que ha sido interés de algunos estudiosos observar qué es lo que los niños hacen de manera individual y qué es lo que hacen con ayuda de otros. Asimismo, señalamos que los niños experimentan con diferentes estrategias a fin de resolver diferentes problemas, sean lingüísticos, sean relacionados con la interacción. Según la teoría de VYGOTSKY (1930), se espera que los niños trabajen primero con ayuda de otros y después de manera individual; de la misma manera, se espera que los niños aprendan estrategias y las vayan acumulando con el fin de encontrar la que mejor funciona para satisfacer sus necesidades comunicativas (OCHS 1983). Deseamos recordar estas afirmaciones pues pensamos que las construcciones complejas vinculadas por PERO encontradas en nuestros datos, pueden ser estudiadas a la luz de estas ideas.

En nuestros datos hemos encontrado que los enunciados tienen un modo particular de realizarse. Dado que las construcciones donde aparece PERO incluyen por lo general dos conjuntos, de los cuales el segundo es marcado por el nexo PERO, es posible realizar la totalidad de los componentes de maneras distintas en términos de quién toma la responsabilidad total o de quién produce alguno de los formantes de esta tarea interlocutiva.



Por un lado, lo que habitualmente se supone como la forma natural, dominante y en general, única atendida por las gramáticas, resulta cuando un solo hablante-interlocutor realiza la totalidad de la construcción. Por otro lado, es posible que más de un interlocutor participe en el proceso de realizar todos los elementos de la construcción, i.e., puede ser que un interlocutor produzca un enunciado que es tomado como primer elemento de una coordinación por un segundo participante, mismo que elabora sucesivamente un enunciado con el nexos más lo que resulta ser un segundo conjunto. Así, entre los dos hablantes se realizará la totalidad de la construcción.

A partir de estos hallazgos, en este apartado veremos dos cuestiones: en primer lugar, la forma y frecuencia relativa de estos modos de producción enunciativa; y en segundo lugar, cómo son las construcciones que hacen los niños de manera individual y cómo son las construcciones que hacen en conjunto con otros interlocutores.

Son dos los modos de producción de enunciados en que participan los niños:

i) La producción fundamentalmente colaborativa, en que adulto y niño comparten la producción de la construcción con PERO en el curso del diálogo

#### *Ejemplo 3.1*

Flor (4;00)

NIÑO ih [ah]ora está cogiendo unas pinzas  
ADULTO ésas no importan, lo peligroso es el machete  
NIÑO **pero** también las pinzas

ii) Los casos en que el niño toma a su cargo la construcción completa.

#### *Ejemplo 3.2*

Elia (4;00)

NIÑO los invité **pero** no fueron  
ADULTO ¿a quiénes invitaste pero no fueron?

Dentro de este tipo de construcción tenemos por un lado los casos en que podemos rastrear efectos de producción no integrada o no planeada a través de varios turnos; y por otro los casos de producción individual ágil y total en un solo turno. A continuación veremos en detalle estos diversos procedimientos de producción.

### 3.2.1 PRODUCCIONES COMPARTIDAS

Recordemos que las construcciones que esperamos encontrar cuando aparece la partícula PERO, son coordinaciones de tipo adversativo, que constan de dos conjuntos y un nexos. En este apartado mostraremos los datos en los que dos interlocutores se encargan de realizar un solo

enunciado, es decir *comparten* la producción de una misma construcción. Evidentemente es necesario más de un turno para llevar a cabo la coordinación. En la mayoría de los casos la construcción se realiza en dos pasos, el primero consiste en la producción del primer conjunto de la coordinación, mientras que el segundo consiste en la producción del segundo conjunto precedido del nexo. Lo que sucede es que el adulto produce un enunciado que tiene como resultado incitar a la participación infantil; es decir, el enunciado adulto induce al niño a agregar algo a lo ya dicho.

*Ejemplo 3.3*

Flor (3;08)

ADULTO mezcla la salsa, mezcla la salsa con tu catsup y te va a saber más rico  
ADULTO' y entonces ya no va a picar  
ADULTO ya no va a picar porque se va a hacer dulce  
NIÑO **pero** con eso necesito la cuchara

Es pertinente aclarar que este tipo de interacción ocurre también en sentido inverso: hay casos en los que es el niño quien aporta el primer elemento, y es el adulto quien responde a este enunciado infantil con una construcción con PERO.

*Ejemplo 3.4*

Elia (4;00)

Haciendo juegos de rol

NIÑO este... le decías, príncipe Erik  
ADULTO ¿**pero** cómo le iba a decir si no habla?

Como se ha explicado en la metodología, para esta investigación se han tomado todas las ocurrencias de PERO que producen los niños, no así los adultos. Como consecuencia, el foco de nuestra atención y por tanto todos nuestros ejemplos corresponden a construcciones en que el primer conjunto es realizado por un adulto y es el niño quien produce el nexo más el segundo conjunto. Sin embargo, debe quedar claro que no podemos atribuir este tipo de construcción conjunta a una peculiaridad del habla infantil inmadura, sino que responde a un patrón de interlocución habitual, y aun frecuente en el diálogo adulto (*vid.* BRANIGAN, *et al.* 2000, DU BOIS 2003).

### 3.2.1.1 CASOS DONDE EL NIÑO PRODUCE EL NEXO MÁS EL SEGUNDO CONJUNTO

En nuestros datos observamos un buen número de casos donde el niño produce el nexo más el segundo conjunto como se puede ver en el *Ejemplo 3.5* al final de este párrafo. Aquí destaca el diálogo polémico que favorece la construcción compartida; la intervención infantil es una reacción a lo dicho por el adulto en la coordinación previa (*vieja y sucia*), así este ejemplo resulta

interesante porque de la coordinación copulativa propuesta por el adulto se pasa a la coordinación adversativa propuesta por el niño.

*Ejemplo 3.5*

Flor (3;02)

ADULTO está vieja y sucia

NIÑO no

ADULTO mira sucia

sucia

NIÑO **pero** vieja no

ADULTO llena de tierra

NIÑO vieja no

Algo similar vemos en el *Ejemplo 3.6*, donde destaca nuevamente el hecho de que el enunciado infantil es una reacción a lo dicho por el adulto.

*Ejemplo 3.6*

Elia (3;05)

ADULTO a ver enséñame los palos que tienen letras, los dados que tienen letras

NIÑO **pero** eh, no tiene nada

Aunque lo que el niño realiza concretamente en estos dos casos no es exactamente lo mismo, (*Vid. Capítulo 4* correspondiente a *funciones* del nexos PERO) ambos enunciados infantiles coinciden en el *modo de producción*. En efecto, en un caso el niño polemiza con su interlocutor respecto a las propiedades de un objeto (*una camiseta vieja PERO no sucia*), y en otro caso objeta una de las aserciones del interlocutor, (*tener letras vs. no tener nada*). Es evidente la dependencia dialógica que se puede manifestar en un sentido formal con reiteraciones y cambio de polaridad (*vieja / no vieja*), o bien con la adición de un posible formante del enunciado anterior. Ciertamente resulta difícil hablar exclusivamente de la forma y excluir la función, sin embargo para efectos de este punto de análisis baste decir que independientemente de su función, la construcción coordinada por PERO se produce de manera compartida en variados contextos.

En este sentido observamos que en la producción conjunta de las construcciones con PERO no solamente hay una dependencia estructural, sino que más aun existe una dependencia dialógica. Hemos encontrado en numerosos ejemplos que muestran que a una declaración adulta la respuesta infantil no es solamente una aserción o una especie de acuse de recibo, es más bien un enunciado que se cohesionan con el anterior. Esta adición no corresponde solamente a una yuxtaposición, lo que hace el niño es usar una especie de “pegamento” formal que asegura que lo que está diciendo se vincula totalmente o es resultado de lo que el interlocutor ha dicho. En este sentido podemos decir que el niño es capaz, desde temprana edad, de cohesionar su

discurso con su interlocutor de manera no sólo implícita sino también explícita por medio de un nexos.

En los siguientes ejemplos vemos que el enunciado infantil es una reacción inmediata a lo que dice el adulto. En ambos casos el niño introduce con PERO una oración que condiciona o restringe lo propuesto por el adulto. En el *Ejemplo 3.7* los participantes trabajan en conjunto para construir una cerca, la dependencia estructural se da en el sentido de que entre ambos enunciados se establecen las condiciones específicas para llevar a cabo la actividad; así un enunciado sin el otro cambiaría el significado de la construcción. En otras palabras, no es lo mismo *hacer un corral cualquiera* que *hacer un corral más pequeño*; más aun la adenda al primer enunciado se convierte en una condición ya que ha sido introducida por PERO: *hacer un corral, PERO más pequeño*.

*Ejemplo 3.7*

Elia (3:04)

El adulto intenta hacer un corral para los animales de juguete

ADULTO así hazles un corral, una cerca

NIÑO **pero** no, así no va la, así más pequeñita

ADULTO a ver enséñame cómo, hazla tú y yo veo

En el *Ejemplo 3.8* observamos el mismo caso de dependencia estructural, es decir a una actividad propuesta existe un complemento introducido por PERO. En este caso la propuesta es *dormir a la muñeca* y el complemento de esta propuesta es la reacción infantil que manifiesta la imposibilidad de llevar a cabo esta propuesta: *es de día*. Aquí el impedimento introducido por PERO depende estructuralmente del enunciado anterior.

*Ejemplo 3.8*

Elia (3;10)

El adulto quiere que el niño ponga a dormir a su muñeca

ADULTO para que se duerma

NIÑO **pero** [ah]orita ya es de día

ADULTO pero los bebés duermen, acuérdate que duermen mucho mucho mucho los bebés

Lo que se ha visto en esta sección es que el enunciado infantil introducido por PERO se trata de una reacción a lo propuesto por el adulto. Destaca el hecho de que el niño muestra sensibilidad dialógica en el sentido de que aprovecha un enunciado adulto para agregar algo; y no sólo eso, además de que el enunciado infantil es una respuesta inmediata, el niño utiliza el nexos para mantener la cohesión presente en el diálogo.

### 3.2.1.2 CASOS DONDE EL NIÑO PRODUCE EL PRIMER CONJUNTO MÁS EL NEXO

Hay unos cuantos ejemplos que interesan porque el niño produce enunciados con la particularidad de que emite un enunciado que finaliza con PERO y que es continuado por su interlocutor adulto. Es decir, el niño establece un guión que incluye ya una construcción con PERO, y el adulto construye un escenario plausible para esta construcción y la continúa; el niño deja el enunciado inconcluso y da la oportunidad al adulto de agregar algo a lo afirmado. En estos casos el niño anuncia con PERO la necesidad de una precisión en la realización de una actividad, el adulto agrega entonces una proposición y completa así la construcción con PERO.

En los siguientes ejemplos el enunciado infantil que finaliza con PERO anuncia la existencia de una condición. En el *Ejemplo 3.9* el niño acepta la proposición del adulto *-iluminar un dibujo-*, sin embargo la aceptación no es completa pues agrega al final de su enunciado el nexo PERO, que anuncia algún grado de inconformidad. El adulto, siguiendo esta dinámica interactiva, propone una acotación para la actividad que finalmente es aceptada por el niño; es decir no se trata de *iluminar* cualquier cosa sino solamente *la cara del osito*; la idea completa sería entonces *iluminar PERO la cara del osito*.

#### *Ejemplo 3.9*

Elia (3;10)

Elia ofrece plumones a papá con el fin de que ilumine

ADULTO ah, ¿yo lo ilumino?

NIÑO sí **pero**...

ADULTO ¿la carita del osito?

NIÑO sí

En el *Ejemplo 3.10* al final de este párrafo, observamos la misma estructura, el enunciado infantil que termina en PERO y el enunciado adulto que completa la construcción. En este caso en particular donde juegan a hacer ropa de papel para unas muñecas, el adulto pide indicaciones sobre la actividad que se está realizando, el niño propone un tipo de ropa específico (*de hawaiana*) y agrega PERO al final de su enunciado pues al parecer no se cumplen las condiciones necesarias para la realización de la actividad, no existen los instrumentos propios. El enunciado adulto que completa lo dicho por el niño consiste en la reformulación de la propuesta infantil (*quieres hacerle una falda de hawaiana*) y posteriormente la mención de la posibilidad de cumplir el requerimiento infantil (*ése sí puedo*), finalmente el adulto termina su enunciado haciendo la propuesta de reunir lo necesario para llevar a cabo la actividad (*préstame las tijeras*). Este ejemplo en particular muestra gran cooperación por parte del adulto pues no solamente responde al PERO del niño con una reformulación, sino que agrega una declaración y finalmente una propuesta de solución al problema planteado por el enunciado infantil.

*Ejemplo 3.10*

Elia (3;11)

Jugando a vestir muñecas con papel

NIÑO ¿de qué?

ADULTO ¿de qué?

NIÑO ¡de hawaiana! **pero**...

ADULTO ¡ah! quieres hacerle un traje de hawaiana, ¡uy! ése está padrisísimo... ése sí puedo  
mira, préstame las tijeras

En suma, las producciones compartidas, sea que el enunciado infantil conste del nexos más el segundo elemento, sea que conste del primer elemento más el nexos, son muestra de que el niño está actuando el juego dialógico. Los ejemplos de esta sección ofrecen además la prueba de que el niño usa el nexos para cohesionar su discurso con el del otro, para conectar enunciados. Al mismo tiempo, tenemos muestras de dominio conversacional en cuanto al manejo de turnos: en los primeros ejemplos PERO indica el inicio de una intervención; en los ejemplos del segundo grupo, PERO indica que hay algo más por decir una vez anunciado el nexos.

Es importante recordar que este tipo de construcciones coordinadas no son exclusivas del nexos PERO, en un estudio anterior se ha mostrado que el nexos copulativo Y muestra el mismo tipo de estructuras colaborativas (VARELA 2000). A diferencia de estas construcciones donde simplemente se suman enunciados de diferentes interlocutores, hemos visto que en el caso específico de PERO se añade un tono elocutivo de disputa, confrontación o desacuerdo.

### 3.2.2 PRODUCCIONES INDIVIDUALES

A diferencia de las construcciones compartidas donde hemos visto que el enunciado se realiza con dos participantes, en el caso de las *producciones individuales* toda la construcción está a cargo de un solo interlocutor. Ahora es el niño quien produce la totalidad de los elementos de la coordinación: dos conjuntos y un nexos en medio de ellos. La situación esperable y canónica sería cuando estas construcciones que identificamos como *producciones individuales* se produjeran en un solo turno, en algunas ocasiones ciertamente ocurre así.

*Ejemplo 3.11*

Flor (4;00)

NIÑO mi tía Lourdes, mi tía Lourdes me iba a asustar **pero** no me vio

Sin embargo tenemos una buena cantidad de ejemplos donde son necesarios dos turnos infantiles para completar el enunciado. El enunciado del *Ejemplo 3.12* se leería en una línea como sigue: *ésta es muy bonita PERO no tiene dibujos*. Sin embargo observamos que la

producción no es en una línea sino que está fragmentada en varios turnos y además se presentan retrazos en su elaboración (*no está muy, no tiene dibujos*).

*Ejemplo 3.12*

Elia (3;03)

ADULTO pinta un perro ándale

NIÑO ésta es muy bonita ¿eh? ←

ADULTO sí pinta un perro

NIÑO **pero** no está muy, no tiene bibujos [dibujos] ←

ADULTO no

Podremos extraer de este contraste evidencias de distintos grados de planeación en los enunciados. Digamos, atribuir cierta planeación a los casos en que se realiza el enunciado en un solo turno; mientras que en los casos de dos o más turnos la dificultad en la producción se puede interpretar como una falta de planeación evidente. Veremos así distintos niveles de cohesión: laxa en el caso de ocupar varios turnos y estrecha en el caso de utilizar un solo turno. Observemos esto con más detalle en las siguientes secciones.

### 3.2.2.1 PRODUCCIONES INDIVIDUALES HECHAS EN VARIOS TURNOS

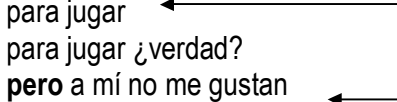
En el caso de las producciones individuales hechas en varios turnos se trata de construcciones fragmentadas pues literalmente se realizan por fragmentos. Así como hemos visto que en las *producciones compartidas* el enunciado se separa en dos partes donde cada parte es emitida por un participante diferente, aquí veremos también la separación del enunciado en partes con la diferencia de que todos los fragmentos se realizan por un solo interlocutor. En la mayor parte de los casos se produce el primer conjunto y en un turno posterior se produce el nexo más el segundo conjunto. Hay otros casos, donde en el primer turno aparece un conjunto más el nexo, en la segunda parte de la construcción aparece sólo el segundo elemento. Por último vemos casos donde se necesitan tres turnos para completar el enunciado, el primero para un conjunto, el segundo para el nexo y el tercero para el otro conjunto. Los ejemplos de este apartado son interesantes porque podemos ver cómo el niño explora la movilidad que puede tener el nexo, esto es que puede aparecer unido al primer conjunto, unido al segundo conjunto, o bien separado de los dos conjuntos. Estos casos se presentan como evidencia de que el niño se ha dado cuenta de que el nexo es una partícula con cierta libertad, un elemento individual, parcialmente independiente de los elemento que conjunta. Si bien es cierto que siempre aparece en medio de los conjuntos, también es cierto que puede colocarse más cerca de un elemento que de otro.

En casos como el del *Ejemplo 3.13* el enunciado se leería como *[las máscaras son] para jugar PERO a mí no me gustan*, donde el turno conversacional que aparece en medio de estas oraciones es sólo una reiteración de lo dicho por el niño. Aquí, como en la mayoría de los ejemplos, el nexos permanece junto al segundo elemento.

*Ejemplo 3.13*

Elia (3;03)

ADULTO oye, ¿y para qué son las máscaras?  
NIÑO para jugar ←  
ADULTO para jugar ¿verdad?  
NIÑO **pero** a mí no me gustan ←

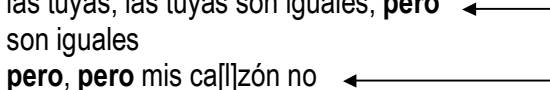


En el *Ejemplo 3.14* el enunciado coordinado es: *las tuyas son iguales PERO mi calzón no*. Aquí vemos el nexos tanto al final del primer conjunto como al principio del segundo; ésta sería una muestra de un grado de planeación incipiente pues el niño al emitir el nexos da un aviso sobre la existencia de un enunciado que lo seguirá; más tarde y después de una reiteración por parte del interlocutor como vimos en el ejemplo anterior, el niño vuelve a producir el nexos y completa la construcción al emitir un segundo enunciado.

*Ejemplo 3.14*

Elia (3;10)

ADULTO vamos a estar gemelas  
NIÑO me la voy a... puse  
las tuyas, las tuyas son iguales, **pero** ←  
ADULTO son iguales  
NIÑO **pero, pero** mis ca[l]zón no ←



La diferencia entre estos dos ejemplos es que en el primero el nexos aparece sólo una vez mientras que en el segundo aparece dos veces. Parecería que en el segundo caso es necesario para el niño dejar una huella de lo que vendrá más adelante, y podría ser al mismo tiempo un puente que aseguraría la cohesión de la construcción.

### 3.2.2.2 PRODUCCIONES INDIVIDUALES HECHAS EN UN SOLO TURNO

En este apartado, como en los anteriores, encontramos ejemplos diversos. Las diferencias que veremos en estos casos serán tenues pero significativas. En algunos ejemplos todos los elementos de la coordinación se encuentran cohesionados, en otros casos encontramos pausas significativas ya sea entre el primer conjunto y el nexos, ya sea entre el nexos y el segundo conjunto, ya sea entre cada uno de los componentes. Si observamos la disposición de todos estos conjuntos también podemos encontrar evidencias tanto de cohesión como de planeación en estas construcciones complejas.



En casos como el del *Ejemplo 3.15*, aunque toda la construcción se realiza en un solo turno, hay pausas significativas entre los elementos que nos hacen pensar que no se trata de una construcción planeada sino que se va construyendo en el momento del habla. En este caso el nexos se encuentra más cerca del segundo conjunto, cosa que nos hace pensar que el último fragmento es una adenda final y no resultado de una diseño anticipado.

*Ejemplo 3.15*

Elia (3;05)

Jugando con muñecos y animales

NIÑO ya se lo va a esconder, aquí se lo va a esconder  
aquí va a jugar con él  
**pero** no te lo voy a enseñar

Por el contrario en el *Ejemplo 3.16* observamos que el nexos aparece al final del primer conjunto, vinculado más hacia este enunciado inicial. Lo que aquí sucede es que desde el principio el niño anuncia que realizará una construcción compleja ya que dice PERO al final de su primer enunciado. Esto hace evidente que habrá que agregar algo a lo dicho y en este caso es el mismo niño quien se encarga de completar la intervención. En estos casos sí puede verse una planeación en la construcción, aunque no una total cohesión entre los elementos.

*Ejemplo 3.16*

Flor (3;08)

ADULTO ¡mh! ¿y tú papá, comió hace rato?  
NIÑO mkú  
ADULTO no viste  
NIÑO mkú  
ADULTO ¡mh! límpiate con tu servilleta  
NIÑO no sé si comió **pero**...  
no creo que comió allí

Ya en el *Ejemplo 3.17*, a diferencia de los ejemplos anteriores, tenemos una muestra de planeación discursiva así como de cohesión entre los elementos ya que la construcción se produce en una sola línea y sin pausas entre los conjuntos y el nexos.

*Ejemplo 3.17*

Elia (3;02)

Hablando de unas gallinas que persiguen niños

NIÑO está[n] bonitas **pero** malas ¿verdá[d]?

Para recapitular esta sección sobre las *producciones individuales con PERO*, lo que hemos visto en estas construcciones infantiles es posiblemente una ruta de cohesión y planeación que va desde lo más laxo y no planeado con las construcciones hechas en varios turnos, hasta lo más cohesionado y planeado con las construcciones integradas, pasando por construcciones

medianamente cohesionadas y medianamente planeadas como las construcciones hechas en un turno donde se muestran pausas considerables entre sus componentes.

A continuación veremos cómo se distribuye la frecuencia de estas construcciones a lo largo del período que estudiamos en cada uno de los niños. Para ello veremos primero cuadros donde se muestra el número de construcciones de cada tipo en cada una de las edades estudiadas. Presentamos un cuadro diferente para cada niño pues, como hemos aclarado en el capítulo sobre metodología, cada uno de los sujetos muestra un desarrollo diferente. Flor muestra desarrollo temprano y documentamos construcciones con PERO desde los 2;03; Elia muestra desarrollo promedio y empieza a usar el nexa a partir de los 3;02, casi un año después que Flor, pero con un total de producciones muy cercano; Julio, quien muestra construcciones con PERO a los 3;04 y un total muy por debajo de los otros dos sujetos, es visto como desarrollo tardío.

Posteriormente a los cuadros y con este mismo tenor, veremos gráficas para cada uno de los niños donde se muestran los datos acumulados, es decir varios episodios reunidos. Dado que los datos en bruto son muchos y en más de una ocasión el total por episodio es menor a 3 construcciones decidimos sumar varios episodios para mostrar datos de una manera más significativa en una gráfica. Es importante aclarar que en los cuadros se presentan los números brutos, mientras que en las gráficas se presentan porcentajes.

En la *Tabla 3.1* observamos los tres tipos principales de construcciones individuales: i) las que se hacen en *varios turnos*, ii) las que se hacen en *un turno* con pausas significativas entre los elementos, y iii) las construcciones *integradas*, que se hacen en un solo turno y sin pausas.

*Tabla 3.1* Tipos de enunciados individuales

**Flor**

	2;03	2;04	2;05	2;06	2;07	2;08	2;09	2;10	2;11	3;00	3;01	3;02	3;03	3;04	3;05	3;06	3;08	4;00	Total
varios turnos	1	2	3	1	2		1	2	1	1	2	1	2	1	2				22
un turno			5			2				4		2	3	7	7	3	4	4	41
integrada	1		1									2			5	3	2	2	16
Total	2	2	9	1	2	2	1	2	1	5	2	5	5	8	14	6	6	6	79

**Elia**

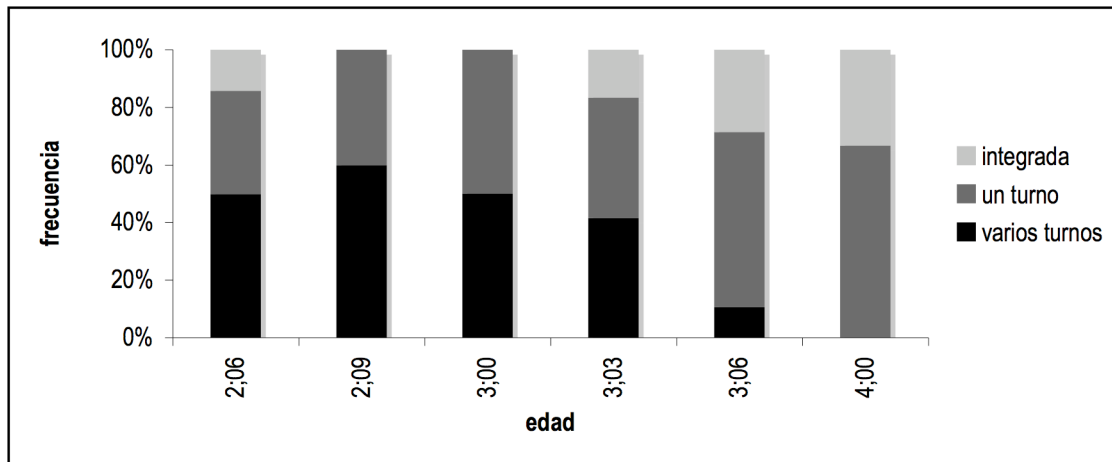
	3;02	3;03	3;04	3;05	3;07	3;09	3;10	3;11	4;00	Total
varios turnos		4	1	3		1	14		4	27
un turno		6	2	6	6	2	9		7	38
integrada	1		1	2	3		4	2	1	14
Total	1	10	4	11	9	3	27	2	12	79

**Julio**

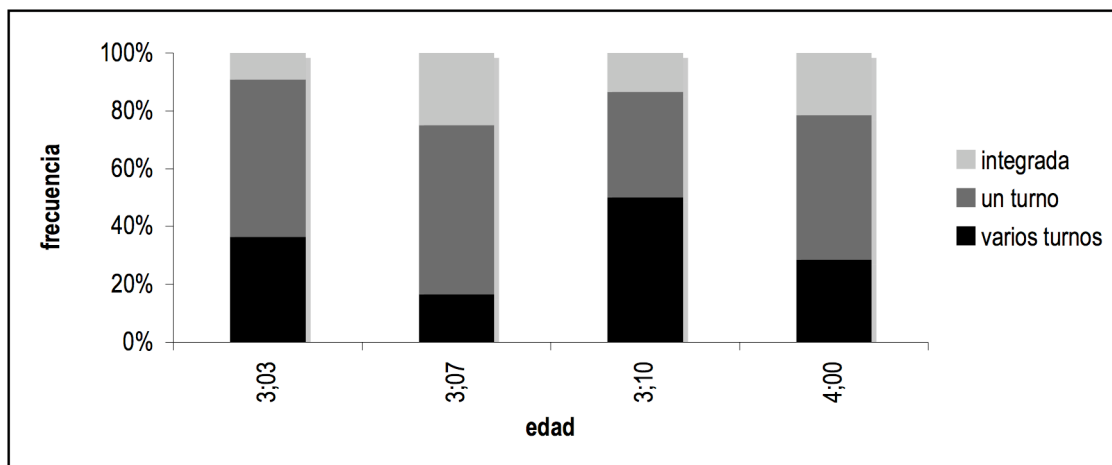
	3;04	3;05	3;07	3;08	3;09	3;10	4;00	Total
varios turnos			1					1
un turno	1	1		1	3			6
integrada							1	1
Total	1	1	1	1	3		1	8

Gráfica 3.1 Tipos de enunciados individuales

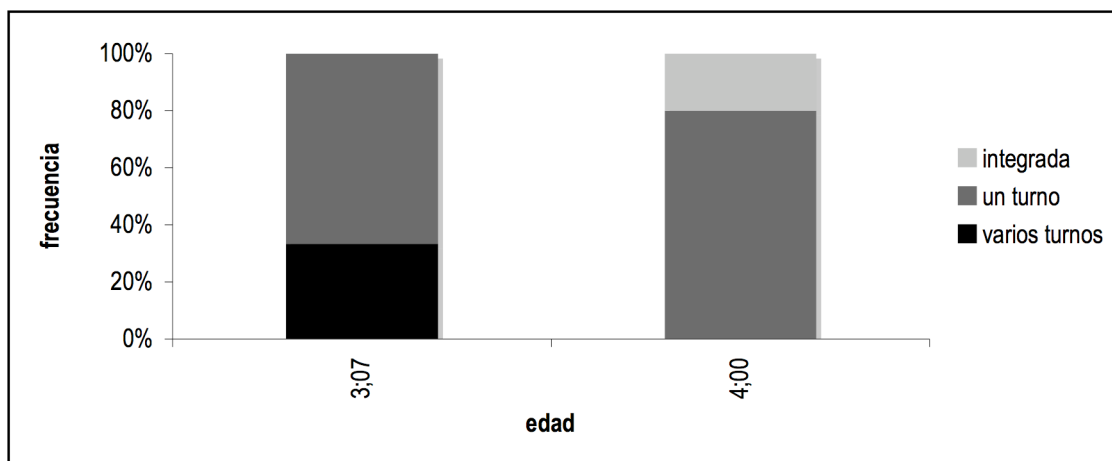
Flor - Datos agrupados



Elia - Datos agrupados



Julio - Datos agrupados



En la *Tabla 3.1* observamos que en los tres casos las construcciones más frecuentes son donde el niño utiliza *un turno* para realizarlas, aunque con una pausa significativa entre los elementos. En segundo lugar -al menos para Flor y Elia- tenemos las construcciones hechas en *varios turnos*, donde el niño necesita de más de un turno para emitir la totalidad de los elementos de la construcción coordinada. En tercer lugar -también para Flor y Elia- se encuentran las producciones *integradas*, hechas también en un solo turno, que a diferencia de las primeras, no muestran pausas significativas entre sus componentes.

Así, desde el punto de vista de frecuencias totales, las preferencias infantiles distribuyen las construcciones en el siguiente orden: *un turno*, *varios turnos*, e *integradas*. Este patrón no es lo que se esperaría en la bibliografía, un patrón impecable sería de lo más laxo a lo más integrado, es decir *varios turnos*, *un turno*, e *integrado*, en realidad el mismo orden en el que hemos presentado nuestros ejemplos. Esto es el reflejo de las frecuencias totales sin atender los detalles a través de la muestra; en los siguientes párrafos analizaremos el desarrollo de cada individuo y no los totales, veremos si encontramos un patrón diferente cuando observamos en detalle las producciones a través del tiempo.

La *Gráfica 3.1* muestra primero los datos agrupados de Flor, observamos una esquema muy consistente en el sentido de que mientras unas estrategias disminuyen, otras aumentan su frecuencia. En el primer grupo de datos (2;06) observamos la presencia de las tres estrategias individuales, aunque las producciones *integradas* suman solamente 2 ejemplos. En los siguientes dos cortes (2;09 y 3;00) no encontramos ejemplos de construcciones *integradas* lo que nos hace pensar que esta estrategia, aunque la encontramos más temprano, no es productiva aún. Al mismo tiempo, vemos que la estrategia *varios turnos* comienza a disminuir dejando lugar a más construcciones que se hacen en *un turno*. Los últimos tres cortes (3;03, 3;06 y 4;00) muestran claramente el patrón que se esperaría: por un lado la estrategia *varios turnos* va disminuyendo hasta desaparecer en la última toma; por otro lado la estrategia *integrada* va aumentando hasta tener la frecuencia máxima de toda la muestra en el último corte. Finalmente consideramos que la estrategia *integrada* queda consolidada hasta la edad de 3;06, que es cuando se muestra una frecuencia acumulada de 8 ejemplos.

El caso de Elia no es tan consistente como el de Flor, la frecuencia de cada una de las estrategias se muestra irregular a lo largo de la muestra, hay constantes aumentos y disminuciones que no hubiéramos pensado encontrar. Entre las constantes que podemos observar es que hay ejemplos de las tres estrategias en todos los cortes, en todas la mayor frecuencia corresponde a la estrategia *un turno*. Respecto a la estrategia *integrada* podemos decir que es productiva a partir de los 3;07, donde su frecuencia es de 6 ejemplos. Esta última

observación coincide con lo que vimos en Flor, donde la consolidación de esta misma estrategia se advierte a los 3;06.

Por último, el caso de Julio muestra la distribución de un total de 8 ejemplos, por esta razón los hemos distribuido en tan sólo dos grupos. Aun con tan pocos datos tenemos un esquema como lo hubiéramos esperado: al principio de la muestra el uso de *varios turnos* y al final el uso de construcciones *integradas*. En ambos cortes hay sólo dos estrategias, en el primero (3;07) observamos construcciones hechas en *varios turnos* y *un turno*; mientras que en el segundo (4;00) vemos construcciones hechas en *un turno* y también construcciones *integradas*. Aun con este esquema no podemos dejar a un lado el hecho de que el total de ejemplos es mínimo, así que la única estrategia con un número de casos considerable es la de *un turno*, las otras dos estrategias no podemos considerarlas productivas porque sólo encontramos un ejemplo para cada una.

En resumen, las constantes que encontramos en los tres casos es la preferencia marcada por la estrategia *un turno* y la consolidación de la estrategia *integrada* a la edad de 3;06 aproximadamente. Si vemos en detalle la distribución de todas las estrategias a lo largo de la muestra es posible encontrar la ruta esperada: de lo más laxo y menos planeado con las construcciones en *varios turnos* a lo más cohesionado y planeado con las construcciones *integradas*, pasando siempre por las construcciones hechas en *un turno* que muestran un nivel intermedio de planeación y cohesión.

### 3.2.3 RECAPITULACIÓN: MODOS DE PRODUCCIÓN DE LAS CONSTRUCCIONES CON PERO

Para recapitular los modos de producción de las construcciones con PERO, recordemos que nuestros ejemplos se agrupan en dos grandes apartados: producciones en *conjunto* y producciones *individuales*. Esta clasificación obedece al número de interlocutores que intervienen en la emisión de la construcción coordinada por PERO, en el caso de las construcciones *conjuntas* son dos los interlocutores, el adulto y el niño; en el caso de las construcciones *individuales* es únicamente el niño quien emite todas las piezas de la coordinación. En las construcciones *conjuntas* el adulto emite la primera parte del enunciado y el niño complementa al producir el nexos más el segundo conjunto. En las construcciones *individuales* es el niño quien produce ambos conjuntos y el nexos, las variaciones -como acabamos de ver- consisten en el nivel de cohesión de las construcciones, que pueden ser hechas en varios turnos con gran distancia entre los elementos y sin muestras de planeación, pueden ser hechas en *un turno* único con pausas considerables entre los componentes

mostrando un nivel medio de planeación, o bien pueden ser construcciones *integradas* totalmente sin pausas y con evidente planeación y cohesión.

En las secciones correspondientes hemos mostrado ejemplos y detalles de todos estos tipos de enunciados. En esta sección de recapitulación haremos una comparación entre los dos grandes *modos de producción* de construcciones con PERO en cuanto a su frecuencia y desarrollo a lo largo de la muestra. A continuación presentamos los cuadros y gráficas correspondientes, que comentaremos más adelante.

Tabla 3.2 Construcciones compartidas vs. construcciones individuales

**Flor**

	2:03	2:04	2:05	2:06	2:07	2:08	2:09	2:10	2:11	3:00	3:01	3:02	3:03	3:04	3:05	3:06	3:08	4:00	Total
compartida	1		16	10	3	7	2	3	2	3	8	10	12	18	14	16	8	22	155
individual	2	2	9	1	2	2	1	2	1	5	2	5	5	8	14	6	6	6	79
Total	3	2	25	11	5	9	3	5	3	8	10	15	17	26	28	22	14	28	234

**Elia**

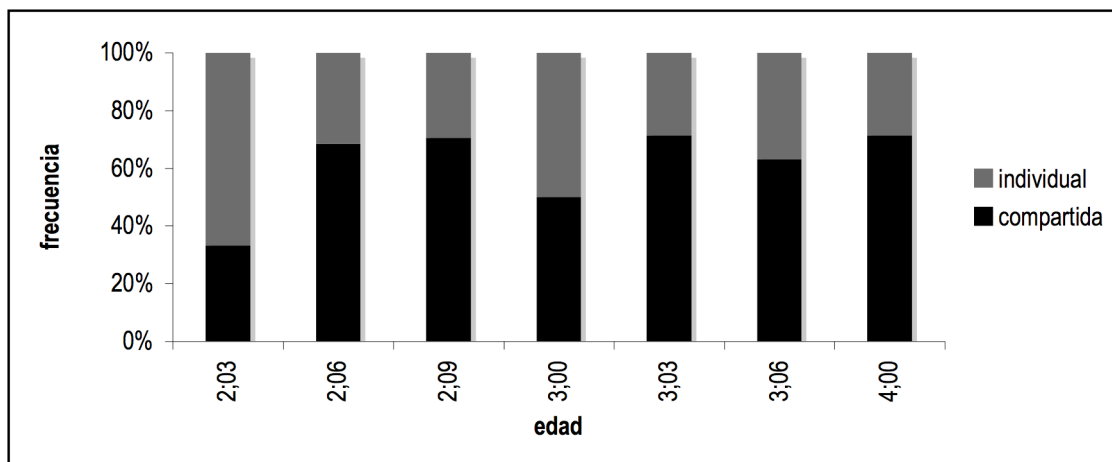
	3:02	3:03	3:04	3:05	3:07	3:09	3:10	3:11	4:00	Total
compartida		12	6	19	7	8	52	11	14	129
individual	1	10	4	11	9	3	27	2	12	79
Total	1	22	10	30	16	11	79	13	26	208

**Julio**

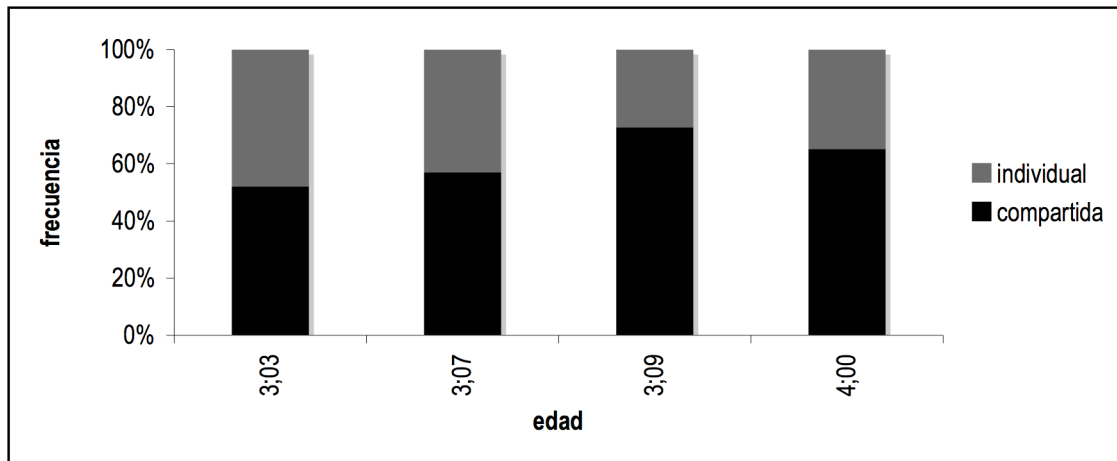
	3:04	3:05	3:07	3:08	3:09	3:10	4:00	Total
compartida	4	4	5		12	2		27
individual	1	1	1	1	3		1	8
Total	5	5	6	1	15	2	1	35

Gráfica 3.2 Construcciones compartidas vs. construcciones individuales

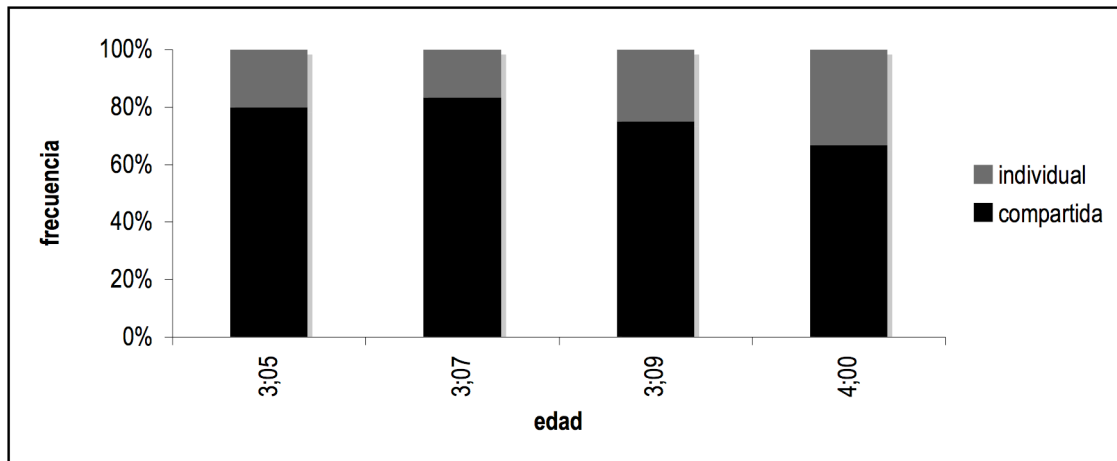
Flor - Datos agrupados



Elia - Datos agrupados



Julio - Datos agrupados



Los cuadros y gráficas en esta sección muestran una tendencia abrumadora hacia las construcciones hechas de manera *conjunta*. La gráfica de Flor muestra alguna variación con preferencia de construcciones *individuales* en dos episodios (2;03 y 3;00), el resto de los cortes apunta hacia una mayoría de estrategia *conjunta*. La gráfica de Elia muestra en el primer corte (3;03) una tendencia casi idéntica para ambas estrategias, poco a poco la estrategia *conjunta* va en aumento hasta convertirse en dominante. La gráfica de Julio es bastante regular a lo largo del corpus, mostrando siempre preferencia por la estrategia *conjunta*.

Parecería que la ruta de adquisición comenzaría con construcciones *individuales* y avanzaría hacia las construcciones *conjuntas* -por lo menos en Flor y Elia. Estos resultados nos obligan a considerar la posición del componente dialógico en el curso del desarrollo de PERO. Además de tratarse de un proceso de colaboración, común y muy frecuente en todos los casos de

adquisición temprana, se esperaría que representara también un antecedente de la producción individual (como señala VYGOTSKY 1930).

Ahora bien, dado que nuestros datos pertenecen en su gran mayoría a la estrategia *conjunta*, podríamos pensar que los niños no han dominado la estrategia *individual*. Lo que sucede aquí es que PERO se presenta como esencial y fundamentalmente dialógico y por tanto el dominio de las construcciones colaborativas no es un efecto de inmadurez infantil, es más bien una consecuencia directa de la función responsiva y reactiva modular de PERO. Más aun, podríamos también afirmar que las construcciones hechas de manera *conjunta* son al mismo tiempo evidencia inequívoca de competencia conversacional; así entre más cooperación dialógica más competencia conversacional. Finalmente, la forma de producción dominante de las construcciones con PERO, esto es el nicho discursivo, apuntará a su función dominante, esto es la argumentación.

### 3.3 FORMAS DE LOS CONJUNTOS DE LAS CONSTRUCCIONES CON PERO

Ya que hemos hablado de los *modos de producción* de las construcciones con PERO, es también importante considerar la *forma* de sus elementos. La naturaleza de los conjuntos que forman parte de las construcciones con PERO está directamente vinculado con el nicho discursivo particular donde se presentan los enunciados. El hecho de tener una producción dialógica o no dialógica parece determinante para la forma de la construcción. Esta determinación afecta al enunciado en dos sentidos: su función elocutiva y su constitución interna.

Es importante recordar que la literatura esperaría la vinculación de enunciados homogéneos y declarativos fundamentalmente. Enunciados que corresponden a una predicación y/o a constituyentes de cierto tipo –adjetivos, circunstanciales- que presuponen o constituyen una predicación. Como ya hemos mencionado en varias ocasiones, la naturaleza de nuestro corpus - producciones espontáneas- no nos permite esperar los mismos resultados que indica la bibliografía. Nosotros esperaríamos más bien un efecto del nicho discursivo de las construcciones con PERO, tanto su función elocutiva como su forma pueden tener vínculos contextuales con el enunciado al cual se enlazan.

En esta sección consideraremos los ejemplos, independientemente de su *modo de producción*. Consideraremos todas las producciones que constan de dos elementos, hacemos esta aclaración dado que hay un número de ejemplos que constan de un solo elemento y que no serán considerados en este análisis. Esto es porque aquí se trata de analizar la equivalencia de los conjuntos y eso sólo puede hacerse cuando hay un mínimo de dos componentes, en caso contrario, no hay comparación posible.



Es importante recordar que la mayoría de los ejemplos se hacen de forma conjunta, así que algunos ejemplos que veremos aquí serán la combinación de un enunciado adulto con uno infantil. En primer lugar definiremos los tipos de enunciados que encontramos en nuestro corpus (*declarativos* y *no declarativos*) y posteriormente hablaremos de las posibilidades de combinación de estos tipos (*combinación homogénea* y *combinación heterogénea*), su frecuencia y distribución a lo largo de la muestra.

### 3.3.1 ENUNCIADOS DECLARATIVOS

En primer lugar presentamos los enunciados declarativos, aquí se trata en su mayoría de la descripción de situaciones o estados de cosas. Estos son precisamente los que se describen en la bibliografía, que proceden de construcciones monológicas donde el discurso es plano y evidentemente no interactivo. En nuestros datos, aunque provenientes de conversaciones, encontramos algunos casos de enunciados declarativos vinculados por PERO.

En el *Ejemplo 3.17* vemos que el niño vincula dos enunciados declarativos (*yo las guardo / los latosos no* [las guardan]), en ambos se describen situaciones, es una comparación de lo que suele hacer el niño y de lo que suelen hacer otros, es decir la segunda parte niega o contradice lo que se señala en la primera parte del enunciado. Lo que destaca en este ejemplo es pues el tono declarativo, plano y de alguna forma equilibrado del enunciado coordinado infantil.

#### *Ejemplo 3.17*

Elia (3;04)

Poniendo en su lugar unas tarjetas de cartón

ADULTO sí, y para no pisarlas las guardamos ¿verdad?

NIÑO sí po[r]que yo las gua[r]do **pero** los latosos no

En el *Ejemplo 3.18* observamos el mismo tono, sólo que en este caso la construcción está hecha de manera *conjunta*. Estos casos son raros, aunque sí los encontramos en el corpus. El enunciado en este ejemplo se leería: *es de la sirenita PERO ésa no es [de la sirenita]*. Nuevamente dos enunciados declarativos vinculados por PERO donde la segunda parte contradice a la primera (*ésa es* vs. *ésa no es*). Es destacable que aun cuando el enunciado infantil es declarativo, se nota el matiz argumentativo que caracteriza al nexo que estudiamos, la contradicción es sutil pero clara al mismo tiempo.

#### *Ejemplo 3.18*

Elia (3;10)

ADULTO ay, es la de la sirenita

ADULTO' exactamente

NIÑO **pero** esa no es

### 3.3.2 ENUNCIADOS NO DECLARATIVOS

En este segundo grupo de enunciados lo que encontramos son peticiones, preguntas y propuestas. Como hemos venido mencionando, el nicho discursivo se vincula directamente con la forma de los enunciados, así en esta sección nuestros ejemplos se observan fundamentalmente dentro del ámbito de la interacción, específicamente en la negociación de actividades. A diferencia del apartado anterior, este tipo de enunciados no son los que describe la literatura, si acaso aparecen en ejemplos marginales que se encuentran precisamente dentro del diálogo.

En su mayoría encontramos estos ejemplos en el contexto dialógico, específicamente en el modo de producción conjunta. Sin embargo rescatamos algunas construcciones individuales como la del *Ejemplo 3.19*. Aquí vemos que el niño está dando indicaciones sobre la actividad que se está realizando (guardar cosas), en este caso se trata de propuestas que espera sus interlocutores cumplan.

#### *Ejemplo 3.19*

Flor (2;04)

Negociando con los padres qué se puede poner en una bolsa de celofán

NIÑO      allí sí **pelo** aquí no

En el *Ejemplo 3.20* tenemos un caso de construcción *conjunta*, estrategia que encontramos en la mayoría de los ejemplos de este grupo *no declarativas*. Aquí vemos que el adulto hace una petición (*dale el tornillo*) y el niño responde a su vez con otra petición (*PERO ponen atención*), así el enunciado completo se leería: *dale el tornillo PERO ponen atención*. En esta construcción es clara la combinación de peticiones, destaca el hecho de que el enunciado infantil además de ser una petición es al mismo tiempo una condición para cumplir la petición adulta.

#### *Ejemplo 3.20*

Elia (3;10)

Repartiendo herramientas de juguete

ADULTO    yo quiero el tornillo

ADULTO'   dale el tornillo, tú

NIÑO      **pero** poden (ponen) atens (atención)

ADULTO    sí, sí pongo atención

Vemos entonces que los enunciados que vincula PERO pueden ser de dos tipos: *declarativos* y *no declarativos*. En el primer caso, enunciados *declarativos*, se trata de descripciones de cosas o estados, usando en la mayoría de los ejemplos el modo de producción *individual*. En el segundo caso, los enunciados *no declarativos*, se trata de peticiones, preguntas o propuestas, aquí el modo de producción *conjunto* es el más recurrente. Una vez definidos los tipos de enunciados que aparecen en las construcciones con PERO, pasemos a observar cómo se pueden combinar.

### 3.3.3 TIPOS DE COMBINATORIA

Es posible que ambos conjuntos sean del mismo tipo, o bien que se combinen enunciados de distintos tipos. Por un lado, puede haber ejemplos de enunciados donde ambos conjuntos sean *declarativos*, o bien donde ambos conjuntos sean *no declarativos*; cuando esto sucede hablamos de combinaciones *homogéneas*. Por otro lado, en el caso de que se combine un enunciado *declarativo* con uno *no declarativo*, ya sea en este orden o viceversa, entonces estamos ante una combinación *heterogénea*.

Es importante analizar la naturaleza de la combinación entre enunciados ya que, como se vio en el repaso bibliográfico, hay ciertas expectativas en cuanto a la equivalencia de los conjuntos en las coordinaciones con PERO. La mayoría de los trabajos que citamos señalan que PERO vincula enunciados del tipo que nosotros hemos llamado *declarativos*. A continuación describiremos con más detalle el tipo de combinaciones que encontramos en nuestro corpus y veremos si nuestros hallazgos empatan con los estudios mencionados.

#### 3.3.3.1 COMBINATORIA HOMOGÉNEA

En la combinatoria homogénea existe efectivamente equivalencia entre los enunciados. En nuestro corpus hay ejemplos que incluyen dos enunciados *declarativos*, sea en estrategia *conjunta*, sea en estrategia *individual*. En el *Ejemplo 3.21* vemos una construcción individual hecha en un solo turno donde el niño está describiendo una piñata, así que el enunciado se lee: *había una piñata PERO chiquita*. Aun cuando no se trata de una construcción planeada, esta combinatoria es homogénea porque sus componentes son de la misma naturaleza, es decir enunciados *declarativos*.

#### *Ejemplo 3.21*

Julio (3;05)

El niño relata lo que había en una fiesta a la que asistió

ADULTO y ¿qué más?

NIÑO sí ees [había] una piñata

**pe[r]o** chiquita no ratota [grandota] chiquita

ADULTO ah, una chiquita

En el *Ejemplo 3.22* tenemos ahora una construcción *conjunta* donde el adulto hace una afirmación sobre su estado (*tener hambre*), el niño parece entender esto como un problema y lo minimiza al afirmar a su vez la existencia de algo (*comida*). Ambos enunciados, aunque producidos por diferentes interlocutores constituyen una construcción homogénea ya que se trata en los dos casos de oraciones *declarativas*.

*Ejemplo 3.22*

Flor (2;05)

ADULTO tengo hambre

NIÑO **pedo, pedo** [pero]  
sí hay comida

En el *Ejemplo 3.23* encontramos nuevamente una producción *individual*, en este caso se trata de una construcción *integrada* donde se vinculan dos enunciados *declarativos*. Aquí el niño hace una evaluación de la situación (*te quedan* [los lentes] *PERO no te quedan* [los lentes]) mediante una construcción homogénea.

*Ejemplo 3.23*

Flor (2;05)

Haciendo que mamá use unos lentes para muñeca

NIÑO keo [creo] que sí te quedan **pedo** [pero] no te quedan

ADULTO no, no me quedan porque son de niña no me quedan

Hemos visto ejemplos con diferentes *modos de producción* que muestran construcciones homogéneas con enunciados *declarativos*. Ahora mostraremos otros ejemplos donde los enunciados vinculados pertenecen al grupo *no declarativos*. Uno de estos casos es el *Ejemplo 3.24* donde vemos una construcción *conjunta* en que el adulto hace una petición (*dame de comer*) y el niño responde con una propuesta (*PERO dile a tu papá que te dé de comer*). Aquí se trata de una construcción homogénea ya que ambos enunciados son de naturaleza *no declarativa*.

*Ejemplo 3.24*

Flor (2;05)

El adulto juega a ser niño y el niño juega a ser mamá

ADULTO dame de comer mamá

NIÑO **pedo** [pero], dile a tu papá que t[e] dé de comer [comer]

El *Ejemplo 3.25* nos muestra una construcción *individual* donde el niño conecta mediante PERO una serie de propuestas, se trata nuevamente de una combinación homogénea donde el niño vincula mediante PERO dos enunciados *no declarativas*.

*Ejemplo 3.25*

Elia (3;10)

El niño y papá van a echar un volado, el niño pide la moneda para hacerlo él mismo

NIÑO vas a ver, **pero** mira, dámelo

ADULTO tú ayúdame, tú ayúdame pues

Nuevamente hemos visto diferentes *modos de producción* donde se vinculan enunciados *no declarativos*. Sabemos ahora que las construcciones *homogéneas* pueden unir ya sea dos enunciados *declarativos* o bien dos enunciados *no declarativos*. A continuación veremos cómo se distribuyen las combinaciones *homogéneas* a lo largo de la muestra. Observemos en la *Tabla 3.3* las dos filas centrales de cada cuadro, la correspondiente a *declarativas* se trata de la unión de dos enunciados de esta naturaleza, mismo caso para la fila correspondiente a *no declarativas*.

Tabla 3.3 Construcciones homogéneas con PERO

**Flor**

	2;03	2;04	2;05	2;06	2;07	2;08	2;09	2;10	2;11	3;00	3;01	3;02	3;03	3;04	3;05	3;06	3;08	4;00	Total
declarativas	1	2	8		1		1	1	1	1	2	6	2	7	9	7	6	9	64
no declarativas	1		12	2	2	2			1	4	1	3	6	4	5	5		1	49
total	2	2	20	2	3	2	1	1	2	5	3	9	8	11	14	12	6	10	113

**Elia**

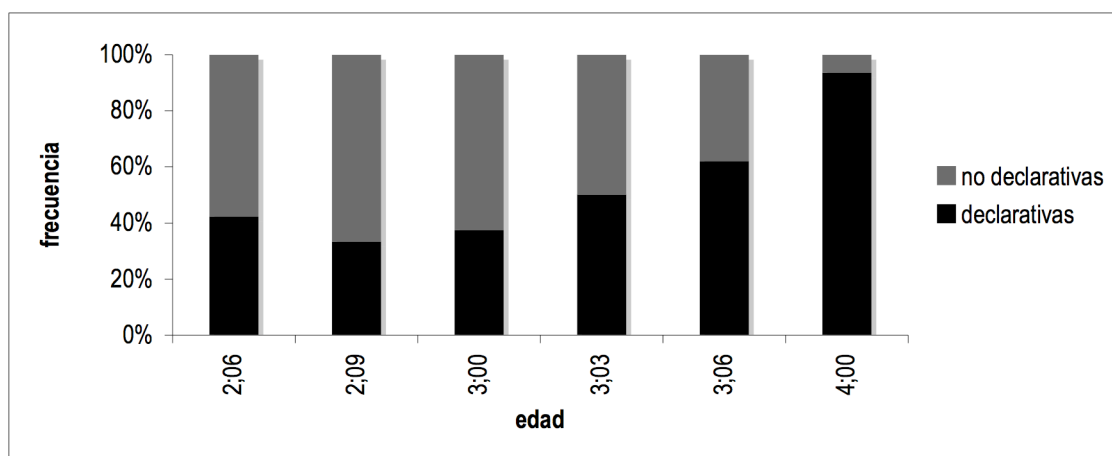
	3;02	3;03	3;04	3;05	3;07	3;09	3;10	3;11	4;00	Total
declarativas	1	9	5	10	6	1	30	6	7	75
no declarativas		3	1	3	2		11	1	3	24
total	1	12	6	13	8	1	41	7	10	99

**Julio**

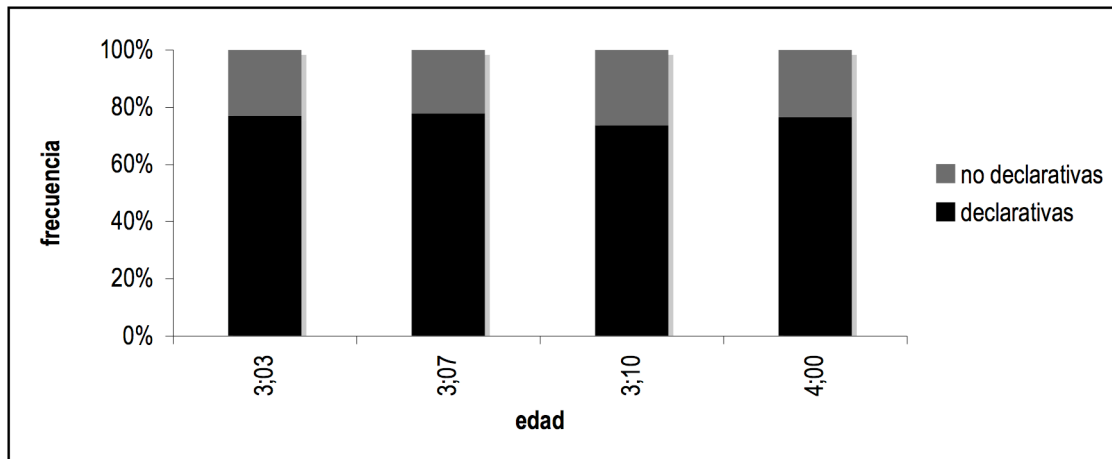
	3;04	3;05	3;07	3;08	3;09	3;10	4;00	Total
declarativas	1	2	4	1	2			10
no declarativas		1			3			4
total	1	3	4	1	5			14

Gráfica 3.3 Construcciones homogéneas con PERO

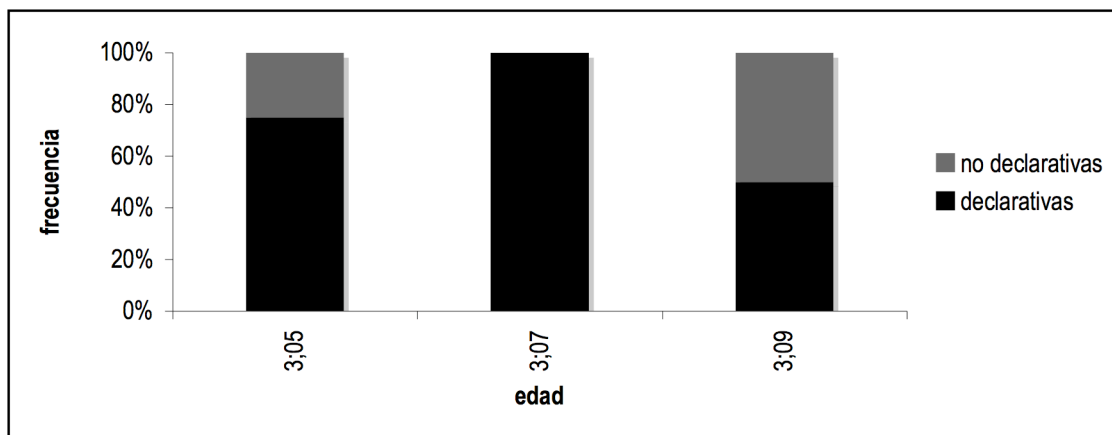
Flor - Datos agrupados



Elia - Datos agrupados



Julio - Datos agrupados



Podemos observar que el desarrollo que se aprecia en cada una de las gráficas es bien diferente. En el caso de Flor se nota el aumento gradual de combinaciones *declarativas* hasta ser mayoría absoluta en el último episodio, y al mismo tiempo se ve la disminución de combinaciones *no declarativas*. Parecería que la ruta de desarrollo tiene como objetivo el dominio de las combinaciones *homogéneas declarativas*, que como hemos dicho son las que la literatura describe como lo sistemático o habitual.

Situación diferente es el caso de Elia, observamos una gráfica plana donde las frecuencias varían si acaso de forma mínima. En todo el desarrollo hay un dominio claro de las construcciones *homogéneas declarativas*. Parecería que desde el principio el niño encuentra como más accesible el hecho de unir enunciados equivalentes que describen cosas o situaciones.

Finalmente la gráfica de Julio muestra cierta irregularidad en el sentido de que en el primer corte prefiere los enunciados *declarativos* en construcciones homogéneas, en el segundo corte ese

ésta la única estrategia que utiliza y en el último corte tiene exactamente la mitad de enunciados *declarativos* y la mitad de enunciados *no declarativos*. Aquí parecería que el niño está experimentando aun en el último episodio de la muestra (4;00), mientras que en los otros dos casos sí encontramos una tendencia clara incluso desde el principio de la muestra como es el caso de Elia.

En resumen, en todos los casos notamos que para las construcciones *homogéneas*, la combinación *declarativa* más *declarativa* es la estrategia más frecuente a nivel general. Esto nos dice que cuando los niños unen enunciados de la misma naturaleza prefieren hacerlo si se trata de descripciones de estados o situaciones. Los mismos resultados nos indican que si se trata de unir peticiones, preguntas o propuestas, los niños no utilizan mucho la estrategia de *combinatoria homogénea*.

### 3.3.3.2 COMBINATORIA HETEROGÉNEA

Una vez que hemos descrito las combinaciones *homogéneas*, pasemos ahora a describir su contraparte: las combinaciones *heterogéneas*. Aquí se trata de la vinculación mediante PERO de enunciados no equivalentes, es decir la unión de un enunciado *declarativo* con un enunciado *no declarativo*, así como el caso contrario, es decir la unión de un enunciado *no declarativo* con un enunciado *declarativo*. Recordemos que la literatura no describe como lo más común este tipo de combinaciones. Veamos algunos ejemplos de nuestro corpus y posteriormente la frecuencia de estas combinaciones para cada uno de nuestro sujetos.

En primer lugar mostraremos combinaciones *heterogéneas* constituidas de un enunciado *declarativo* seguido de un enunciado *no declarativo*. Así el *Ejemplo 3.26* muestra una construcción *individual* donde el primer conjunto de la construcción es la respuesta a una pregunta del interlocutor, el niño explica la situación del por qué el adulto no puede ver el contenido de una caja (*porque es una sorpresita*), se trata de un enunciado *declarativo*. El segundo conjunto es una petición (*PERO vete*) que sigue a la explicación que el niño ha dado de la situación, se trata de un enunciado *no declarativo*.

#### *Ejemplo 3.26*

Elia (3;10)

El entrevistador quiere ver lo que el niño tiene en una caja

ADULTO ¿qué es, qué es?, ¿sí puedo ver?

NIÑO no no

ADULTO ¿no puedo ver?

NIÑO porque es una sorpr[es]ita

**pero, pero** váyate [vete] porque si no, no te lo voy a enseñar

El caso del *Ejemplo 3.27* es una construcción *conjunta* donde el adulto emite un enunciado *declarativo* que describe la situación de juego ([la casa es] *nada más para niños*), el niño agrega un segundo conjunto a la construcción sugiriendo una solución al problema que el adulto plantea, es decir hace una *propuesta* (*PERO te voy a hacer aquí tu escalera*). Se trata claramente de una combinación *heterogénea* donde se vinculan un enunciado *declarativo* y un enunciado *no declarativo*.

*Ejemplo 3.27*

Flor (2;05)

Jugando a la casita con los muebles de la sala

ADULTO ¿no quepo?

NIÑO m-m (negando)

ADULTO nada más para niños

NIÑO **pedo pedo** [pero] te voy a hacer aquí tu eca... la e[s]calera de niños para mamás

Ahora mostraremos el otro orden de combinaciones *heterogéneas*, esto es las constituidas de un enunciado *no declarativo* seguido de un enunciado *declarativo*. El *Ejemplo 3.28* muestra una construcción *conjunta* donde el adulto hace una petición (*a ver [dame] otro*), es decir un enunciado *no declarativo* y el niño responde describiendo la situación de interacción, es decir la imposibilidad de satisfacer la petición adulta (*PERO ya se acabaron*), esto se hace mediante un enunciado *no declarativo*.

*Ejemplo 3.28*

Elia (3;05)

Jugando con cubos

ADULTO ése tiene letra, a ver otro

NIÑO **pero** ya, ya se acabaron de esta pieza... todos se pe[r]dieron

El *Ejemplo 3.29* es interesante porque consistentemente el adulto emite enunciados *no declarativos* y el niño consistentemente responde con enunciados *declarativos*. El adulto propone de distintas maneras al niño que escriba su nombre (*escribe tu nombre, escríbelo igual que éste, a ver si puedes*) y el niño responde describiendo la situación, esto es nuevamente la imposibilidad de cumplir la petición adulta (*PERO no pinta*); la misma dinámica se repite hasta que el niño finalmente pide una solución al problema (*entonces ¿con qué pinto?*).

*Ejemplo 3.29*

Julio (3;04)

ADULTO tú escribe tu nombre Julio, tú escríbelo igual que éste, a ver si puedes, igual, igual

NIÑO **p[e]ro** no pita, [m]jira

ADULTO no, escribe tu nombre

NIÑO **p[e]ro** no pita

ADULTO no pinta

NIÑO [e]ntonces con qué pinto



Nuevamente mostramos ejemplos de construcciones que independientemente de su *modo de producción -conjunto o individual-* son de naturaleza *heterogénea*. Cabe aclarar que en los ejemplos de esta sección, aun cuando se trata de construcciones *heterogéneas*, podría pensarse que se trata de construcciones mal formadas o sin sentido, esto es porque la literatura describe construcciones puramente heterogéneas. Sin embargo, nosotros encontramos todos estos ejemplos como muestras de enunciados bien formados y con mucho sentido dentro de su contexto.

Pasemos ahora a observar los siguientes cuadros y gráficas que muestran la frecuencia de las combinaciones *heterogéneas* a lo largo de la muestra. En la *Tabla 3.4* veremos cuáles son las preferencias infantiles con respecto al orden de las combinaciones en las filas centrales de los cuadros: *declarativo más no declarativo*, o bien *no declarativo más declarativo*. Más abajo veremos las gráficas correspondientes a los porcentajes donde se han agrupado períodos del desarrollo de cada uno de los sujetos.

*Tabla 3.4* Construcciones heterogéneas con PERO

**Flor**

	2:03	2:04	2:05	2:06	2:07	2:08	2:09	2:10	2:11	3:00	3:01	3:02	3:03	3:04	3:05	3:06	3:08	4:00	Total
declarativo más no declarativo			3		1	3		1		1		1	1	1	5	1		2	20
no declarativo más declarativo			1				1	1			1	1	1	2	1		2	1	12
Total			4		1	3	1	2		1	1	2	2	3	6	1	2	3	32

**Elia**

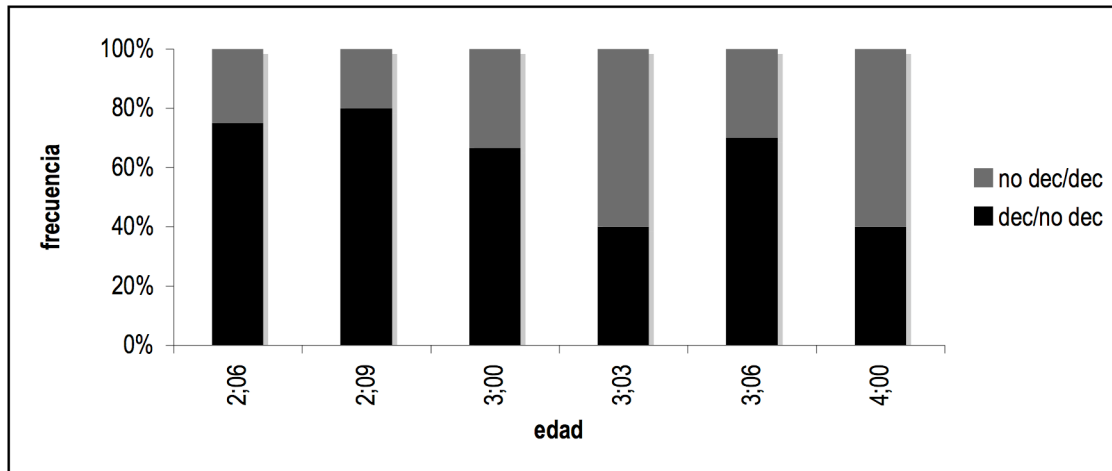
	3:02	3:03	3:04	3:05	3:07	3:09	3:10	3:11	4:00	Total
declarativo más no declarativo			1	3	1	2	7		4	18
no declarativo más declarativo		3		5		1	3	2	2	16
total		3	1	8	1	3	10	2	6	34

**Julio**

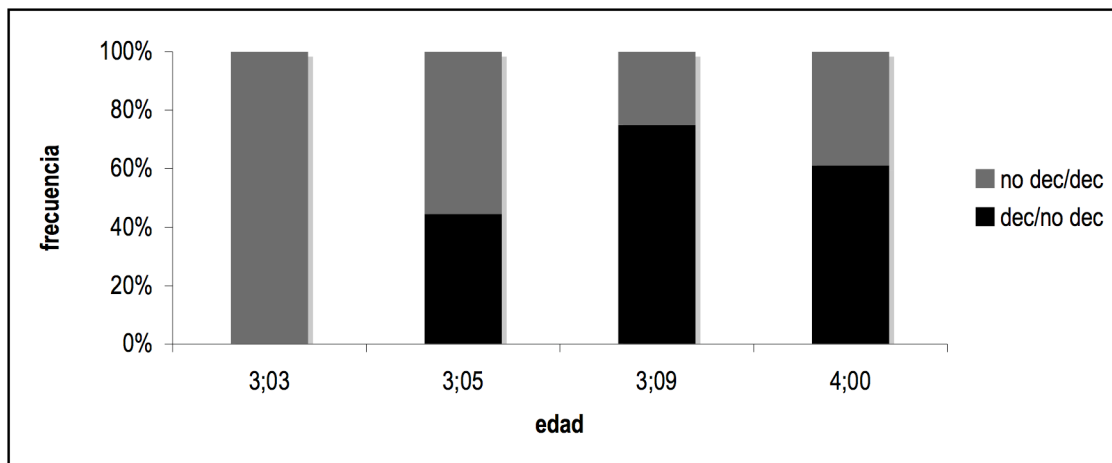
	3:04	3:05	3:07	3:08	3:09	3:10	4:00	Total
declarativo más no declarativo	1						1	2
no declarativo más declarativo	3		2		1	1		7
total	4		2		1	1	1	9

Gráfica 3.4 Construcciones heterogéneas con PERO

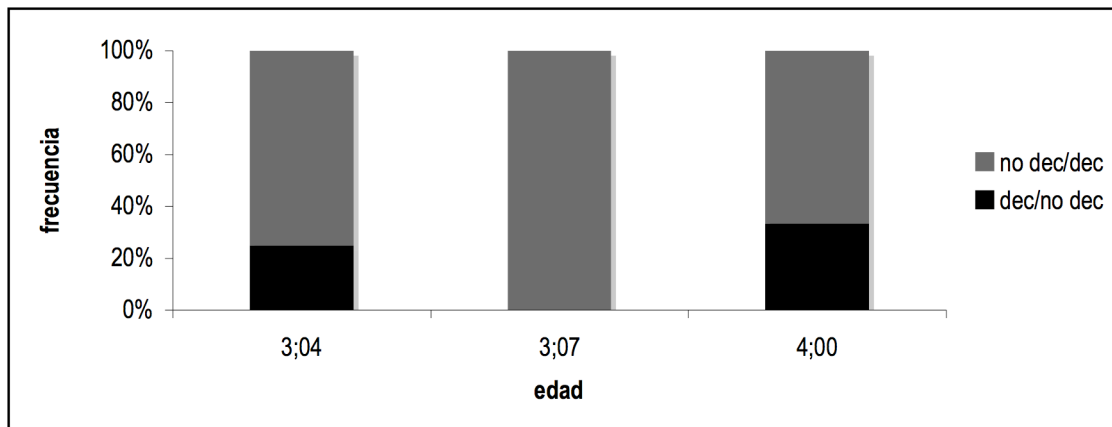
Flor - Datos agrupados



Elia - Datos agrupados



Julio - Datos agrupados



En las gráficas de esta sección dedicada a combinaciones *heterogéneas*, observamos -como en la sección correspondiente a combinaciones *homogéneas*- tendencias diferentes en cada uno de los niños. En primer lugar, la gráfica de Flor muestra un dominio general por la secuencia *declarativa* más *no declarativa*; es solamente en dos de los cortes (3;03 y 4;00) que hay un mayor porcentaje de la secuencia *no declarativa* más *declarativa*. Esto quiere decir que la mayor parte del tiempo, Flor utiliza PERO en construcciones donde el primer elemento es una descripción mientras que el segundo se trata de una propuesta, una petición o una pregunta. Esta situación sería la esperable dado que hemos visto que PERO introduce este tipo de enunciados argumentativos correspondientes al tipo *no declarativo*.

El caso de Elia, nos muestra una tendencia semejante donde hay una preferencia marcada por la secuencia *declarativa* más *no declarativa*. Llama la atención que en el primer corte el total de los ejemplos corresponda a la secuencia *no declarativa* más *declarativa*. Eso indica que al principio las construcciones *heterogéneas* de Elia tienen como primer elemento una petición, pregunta o propuesta y como segundo elemento una descripción. Como vimos en los ejemplos de esta sección, aun cuando se trate de una descripción ésta tiene un tinte negativo que plantea la imposibilidad de que se realice una acción determinada.

Por último, la gráfica de Julio -como hemos venido observando en otras secciones- muestra una tendencia diferente. La mayoría de las combinaciones *heterogéneas* hechas por Julio siguen la secuencia *no declarativa* más *declarativa*, con tendencias mayoritarias en el primero y último cortes (3;04 y 4;00) y tendencia absoluta a la mitad de la muestra (3;07). Esto quiere decir que Julio prefirió utilizar PERO en su mayoría para introducir descripciones, es decir enunciados *declarativos*, al contrario de las niñas que prefirieron usar PERO mayoritariamente para introducir enunciados del tipo *no declarativo*.

#### 3.3.4 RECAPITULACIÓN: FORMA Y COMBINATORIA

Para recapitular lo señalado con respecto a la *forma* y *combinatoria* recordemos que hay dos combinaciones posibles: *combinatoria homogénea* y *combinatoria heterogénea*. Recordemos también que estas combinaciones distintas están estrechamente ligadas a la *forma* de los conjuntos que vincula PERO: enunciados *declarativos* y enunciados *no declarativos*. Hemos mencionado también que es importante observar las características de la *forma* de las construcciones con PERO ya que la bibliografía considera como lo más lógico una construcción del tipo *combinatoria homogénea* que une dos enunciados *declarativos*.

Sabemos que en nuestros datos no sólo tenemos este tipo de construcciones, sino que tenemos otras construcciones que por igual funcionan en la interacción niño - adulto. Esto es, tenemos

construcciones *homogéneas* con enunciados *declarativos*, que sería lo esperable por la literatura, pero también tenemos construcciones *homogéneas* con enunciados *no declarativos*, es decir la unión de preguntas, propuestas y peticiones. Por otro lado, tenemos también construcciones *heterogéneas* donde se vinculan enunciados de diferente naturaleza, es decir *declarativos* y *no declarativos*.

Evidentemente los elementos coordinados guardan vínculos entre ellos y se ven afectados por su forma. Así podríamos hablar de la fuerza elocutiva de los enunciados que PERO introduce, sean estos *declarativos* o *no declarativos*, sean éstos parte de una *combinatoria homogénea* o bien parte de una *combinatoria heterogénea*, la presencia de PERO siempre otorgará un matiz específico al enunciado que introduce. En otras palabras, independientemente de la *forma* del enunciado y del *tipo de combinatoria*, el nexa PERO invariablemente agregará un tinte argumentativo a la construcción en la que aparece.

Ahora bien, lo que resta por hacer es una comparación general entre las construcciones *homogéneas* y las construcciones *heterogéneas*. A continuación veremos los cuadros correspondientes para cada uno de nuestros estudios de caso. Más adelante, como hemos venido exponiendo los datos, veremos las gráficas correspondientes que muestran los porcentajes de frecuencia para cada uno de los niños de nuestra muestra.

Tabla 3.5 Tipos de combinatoria de enunciados con PERO

**Flor**

	2;03	2;04	2;05	2;06	2;07	2;08	2;09	2;10	2;11	3;00	3;01	3;02	3;03	3;04	3;05	3;06	3;08	4;00	Total
homogéneas	2	2	20	2	3	2	1	1	2	5	3	9	8	11	14	12	6	10	113
heterogéneas			4		1	3	1	2		1	1	2	2	3	6	1	2	3	32
Total	2	2	24	2	4	5	2	3	2	6	4	11	10	14	20	13	8	13	145

**Elia**

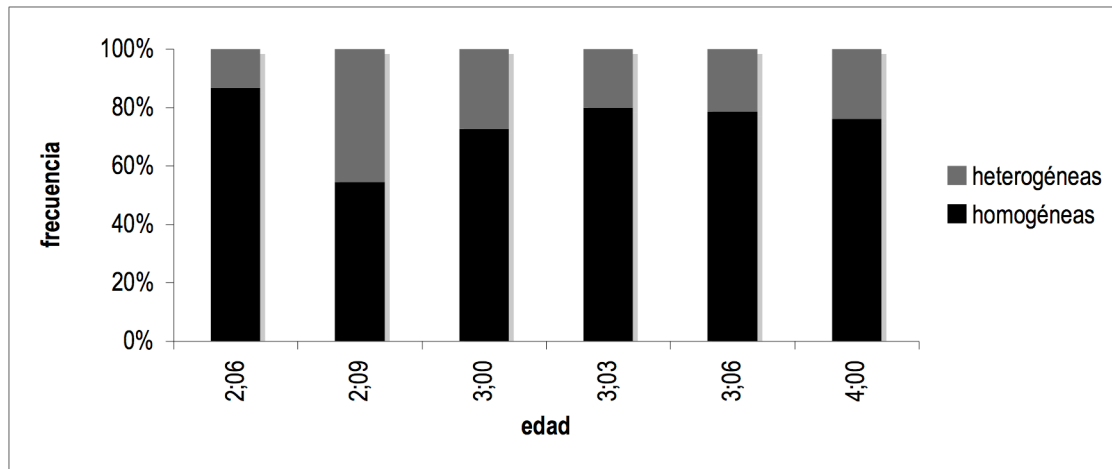
	3;02	3;03	3;04	3;05	3;07	3;09	3;10	3;11	4;00	Total
homogéneas	1	12	6	13	8	1	41	7	10	99
heterogéneas		3	1	8	1	3	10	2	6	34
total	1	15	7	21	9	4	51	9	16	133

**Julio**

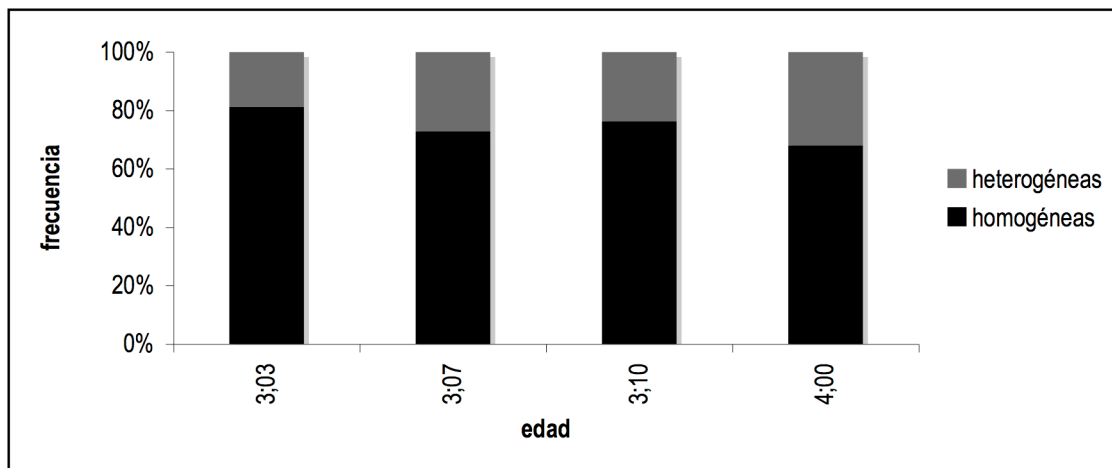
	3;04	3;05	3;07	3;08	3;09	3;10	4;00	Total
homogéneas	1	3	4	1	5			14
heterogéneas	4		2		1	1	1	9
total	5	3	6	1	6	1	1	23

Gráfica 3.5 Tipos de combinatoria de enunciados con PERO

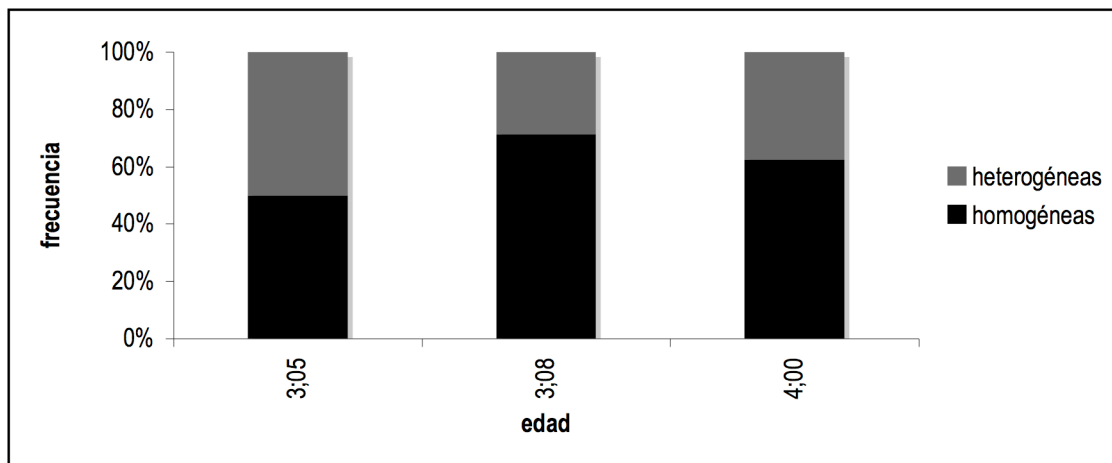
Flor - Datos agrupados



Elia - Datos agrupados



Julio - Datos agrupados



En este caso observamos una gran semejanza en las gráficas de todos los niños, cosa que no habíamos visto en las secciones anteriores. Aquí apreciamos una preferencia general hacia las construcciones *homogéneas* que se mantiene a lo largo de toda la muestra en los tres casos. Recordemos que dentro del grupo de *combinatoria homogénea*, la combinación de enunciados *declarativos* fue la más frecuente. Por lo que toca a las construcciones *heterogéneas*, minoría en este recuento general, registramos la preferencia por la secuencia *declarativa* más *no declarativa* en los casos de Flor y Elia, y el caso contrario en Julio, quien prefirió la secuencia *no declarativa* más *declarativa*.

A lo largo de nuestra presentación hemos visto que este tipo específico de construcción -la combinación *homogénea* de dos enunciados *declarativos*- es solamente una de cuatro posibles construcciones que los niños hacen cuando utilizan PERO como vínculo entre dos enunciados. Destaca también el hecho de que las *combinatorias heterogéneas* no constituyen enunciados malformados o faltos de sentido. Por el contrario, esta heterogeneidad suele destacar el sentido argumentativo de PERO, donde ante una descripción se responde con una propuesta, pregunta o petición, o bien el caso contrario donde ante una propuesta, pregunta o petición se responde con una descripción. Todo este grupo de construcciones muestra la importancia de la participación e incorporación de los enunciados directivos en la interacción verbal.

Finalmente, hemos visto que los niños son capaces de realizar construcciones coordinadas con el nexos PERO del tipo que la literatura describe. No sólo eso, hemos visto que los niños pueden además hacer otro tipo de combinaciones que no son las esperadas y que resultan exitosas y totalmente apropiadas en la interacción con los adultos.

### 3.4 CONSIDERACIONES FINALES

Para finalizar este capítulo repasaremos brevemente las ideas expuestas en las páginas anteriores. En primer lugar diremos que encontramos dos aspectos fundamentales en la descripción del *nicho discursivo de las construcciones con PERO*: el primero es los *modos de producción* y el segundo es *la forma de los conjuntos*. Evidentemente existe una estrecha relación entre estos dos aspectos, es decir resulta de gran importancia el vínculo ineludible entre el nicho interlocutivo mismo y la *forma pura* de las construcciones.

Para iniciar este repaso hablaremos primero de los dos *modos de producción* que encontramos en nuestros datos: *producciones compartidas* y *producciones individuales*. Es importante recordar que consideramos que hay tres elementos en cada construcción coordinada con PERO: dos conjuntos y un nexos en medio de ellos. La clasificación de los *modos de producción* obedece al número de interlocutores que produce cada uno de los elementos de la construcción, son dos

interlocutores -niño y adulto- en el caso de las *producciones compartidas*, y es uno -el niño- en el caso de las *producciones individuales*. Es también significativo recordar que la bibliografía describe las construcciones coordinadas como aquellas hechas por un solo interlocutor, sin pausas y en un solo turno conversacional. Sobra decir que no fue este tipo de construcciones lo único que encontramos en nuestros datos infantiles.

La mayor parte de las construcciones de todos los niños pertenece al grupo de las *producciones compartidas*; este grupo tiene a su vez dos subdivisiones. Hay casos en que el niño produce el primer conjunto más el nexos, esto es PERO indica el inicio de una intervención; y casos en que el niño produce el nexos más el segundo conjunto, esto es PERO indica que hay algo más por decir una vez anunciado el nexos. Lo destacable aquí es que este *modo de producción* es una evidencia de competencia conversacional por parte del niño, quien desde temprano muestra que sabe participar en este juego dialógico y aprovechar oportunidades de toma de turno.

Por lo que toca a las *producciones individuales*, las menos frecuentes en el corpus, existen también subgrupos: i) construcciones individuales hechas *en varios turnos*, ii) construcciones individuales hechas en *un turno* con pausas considerables entre los elementos, y iii) construcciones individuales hechas en un turno sin pausas y por tanto *integradas*. Esta clasificación representa a su vez una ruta de cohesión y planeación que va desde lo más laxo y no planeado con las construcciones hechas en *varios turnos*, hasta lo más cohesionado y planeado con las construcciones *integradas*, pasando por construcciones medianamente cohesionadas y medianamente planeadas como las construcciones hechas en *un turno* donde se muestran pausas considerables entre sus componentes.

En esta sección del capítulo correspondiente a *modos de producción* hay algo muy sobresaliente, el hecho de que a lo largo de todo el período estudiado la mayoría de los datos pertenece a la estrategia *conjunta*, podríamos pensar que los niños no han dominado la estrategia *individual*. La lectura que damos a estos resultados es que el nexos que estudiamos se presenta como esencialmente dialógico, por lo tanto el dominio de las construcciones *conjuntas* es una consecuencia directa de la función responsiva de PERO. En otras palabras, la forma de producción dominante de las construcciones con PERO, es decir el nicho discursivo, apuntará a su función dominante, esto es la argumentación.

Ahora bien, el otro aspecto fundamental que tratamos en este capítulo es la *forma de los conjuntos* vinculados por PERO. Encontramos enunciados *declarativos* correspondientes a descripciones de cosas o situaciones, y enunciados *no declarativos* correspondientes a peticiones, propuestas o preguntas. Dado que las construcciones coordinadas necesitan un mínimo de dos enunciados que se unen, hay que ver si ambos enunciados son equivalentes, es

decir si ambos enunciados son *declarativos* o *no declarativos*. Nuevamente, resulta significativo el hecho de que la literatura describa las construcciones que aquí nos interesan como aquellas donde se vinculan dos enunciados *declarativos*. Como sabemos ya en este punto, no todas las construcciones infantiles tienen estas características.

Así las cosas, en nuestro corpus encontramos dos *tipos de combinatoria* posibles: *combinatoria homogénea*, donde se vinculan ya sea dos enunciados *declarativos*, o bien dos enunciados *no declarativos*; y *combinatoria heterogénea*, donde se vinculan enunciados de distinta naturaleza, ya sea un enunciado *declarativo* más un enunciado *no declarativo*, o bien un enunciado *no declarativo* más un enunciado *declarativo*.

Por lo que toca a las construcciones *homogéneas*, la combinación *declarativa* más *declarativa* es la estrategia más frecuente a nivel general. Esto nos dice que cuando los niños unen enunciados de la misma naturaleza prefieren hacerlo si se trata de descripciones de estados o situaciones. Por lo que toca a las construcciones *heterogéneas* encontramos tendencias diferentes donde Flor y Elia prefieren la secuencia *declarativa* más *no declarativa* mientras que Julio prefiere la secuencia *no declarativa* más *declarativa*. Esto implica que las niñas prefieren las construcciones donde el primer elemento es una descripción y el segundo es una propuesta, petición o pregunta, mientras que el niño prefiere lo contrario. Lo que muestran los datos de las niñas es lo que esperaríamos dado que hemos venido observando que PERO suele introducir enunciados de corte argumentativo como los *no declarativos*.

Como último punto de esta recapitulación quisiéramos rescatar la fuerte vinculación entre los dos aspectos fundamentales de las construcciones con PERO que mencionamos al principio: *modos de producción* y *forma* de los enunciados. En otras palabras, hemos visto la correlación entre el nicho dialógico *-compartido e individual-* y el tipo de enunciado *-declarativo y no declarativo*. Así, podríamos esperar que por un lado la estrategia *compartida* favorecerá la producción de enunciados infantiles *no declarativos* de corte responsivo. Nuestros ejemplos muestran que el adulto produce un enunciado cualquiera y es el niño quien en su enunciado introducido por PERO, se encarga de pedir, proponer o preguntar a manera respuesta o complemento del enunciado adulto. En este nicho dialógico se construye una coordinación entre los dos interlocutores. Por otro lado la estrategia *individual* se espera favorezca la producción de enunciados infantiles *declarativos* de corte más bien descriptivo; aquí el nicho monológico no propiciará la creación de enunciados de naturaleza responsiva.

Finalmente, lo que hemos querido destacar aquí es el impacto que el *modo de producción* tiene en la *forma* concreta del enunciado. Como consecuencia, estos dos componentes no pueden estudiarse por separado en una colección de datos cuya naturaleza es el discurso espontáneo.



## CAPÍTULO 4. FUNCIONES DE PERO EN LA INTERACCIÓN

### 4.1 INTRODUCCIÓN

En este capítulo responderemos la segunda pregunta de nuestra investigación: ¿Cuál es la *función* de las construcciones que PERO introduce? Según hemos visto en la bibliografía, la función más frecuente que exponen las construcciones marcadas por PERO corresponde al establecimiento de un contraste, por lo cual se concede a PERO la atribución de valores *contrastivos*; esto es, se expone la discordancia de dos unidades. En la mayoría de las ocasiones, dicho enfrentamiento corresponde a una valoración donde el segundo elemento determina o dice algo con respecto del primero. Además de este uso frecuente, se han identificado otros oficios de PERO donde no hay un *contraste* muy claro y el nexos actúa entonces con otros valores cuyas funciones pueden examinarse desde el punto de vista pragmático (no ya sintáctico ni semántico como en el caso de las relaciones de *contraste*).

Hemos visto también que según la naturaleza del contexto donde se produzcan los enunciados, podremos esperar cierto tipo de valor en las formas; así por ejemplo, las construcciones producidas en un solo turno conversacional, que identificamos como monológicas, adoptarán las funciones más típicas desde el punto de vista tanto sintáctico como semántico, mientras que las construcciones producidas en varios turnos, llamadas dialógicas, tenderán a mostrar los mencionados valores que expone la pragmática.

En el primer caso, las construcciones monológicas, producto de la enunciación de un solo hablante, esperaríamos que PERO contribuyera al *contraste* de los elementos; esperaríamos también que los conjuntos enfrentados tuvieran las características semánticas apropiadas para hacer evidente la mencionada discordancia, es decir que además de ser categorialmente afines, hubiera clara *antonimia* entre ellos, como señala la bibliografía relativa a este tema. En efecto, la gramática ha tenido como foco de atención el texto monológico y las generalizaciones que formula provienen de este marco, así la organización que las gramáticas describen se limita al objeto de registro que las ha inspirado y de donde provienen.

En cambio en el segundo caso, las construcciones dialógicas, donde la construcción que marca PERO constituye un enunciado responsivo a un enunciado del interlocutor, nos encontramos en un campo de organización fundamentalmente diverso y esperaríamos que PERO adoptara por ejemplo, valores del tipo *transición* temática discursiva, o funciones que por su naturaleza sólo pueden ocurrir dentro del diálogo (o, a lo sumo, en el monólogo que reproduce un diálogo interior y que no forma parte de la producción infantil temprana).

Paralelamente, en cuanto a los conjuntos integrados en estas construcciones, esperaríamos, una distribución acorde con la naturaleza del contexto. Cuando nuestros datos se generan en una situación monológica, esperaríamos encontrar el valor *contrastivo* de PERO, y esperaríamos, asimismo, que las unidades que se enfrentaran fueran fundamentalmente enunciados asertivos y presentaran *indistinción semántica, implicación, compatibilidad*, -donde la interpretación última que pueda darse de la relación dependerá del contexto. En cambio, en los casos de construcciones dialógicas, podríamos esperar que sus formantes fueran más frecuentemente enunciados *no asertivos* y que uno o ambos elementos no fueran declaraciones sino preguntas o peticiones, tipo de enunciados que tienen como nicho discursivo dominante el espacio dialógico. Esperaríamos asimismo que los enunciados presentaran más bien valores que ha expuesto la pragmática, y que manifestaran funciones dialógicas como la *objeción*.

Este escenario posible que construimos a partir de la sistematización de los reportes de la bibliografía relativa a nuestro foco de atención, tiene en los datos que analizamos un terreno fértil para su constatación, confirmación o posible falsación. Como se sabe, nuestro corpus toma como base datos de producciones lingüísticas dentro del ambiente específico de la interacción y el diálogo, así que lo que veremos en este capítulo será una descripción de las circunstancias precisas en que aparece el nexo de nuestro interés y lo relacionaremos con lo que se ha encontrado en la bibliografía. Este análisis tendrá como base el segundo conjunto de la construcción, es decir el conjunto al que antecede PERO. Esto será así porque, como se ha explicado anteriormente, es el que se encuentra focalizado o marcado por la conjunción y es el que opera la función particular que PERO expone o produce.

Al examinar los datos, hemos encontrado que la producción de construcciones con PERO se vincula a diferentes prácticas de interacción que las favorecen y caracterizan en diversos sentidos. En efecto, como se ha señalado reiteradamente, el discurso infantil se caracteriza por ser un discurso situado, que se refiere fundamentalmente al aquí y ahora. En nuestros datos, se han identificado numerosas ocasiones en que esto es así y donde lo que está sucediendo en la escena se ve influido por lo que se está diciendo; i.e. el discurso se refiere a la situación en curso, incide y aún conduce la acción. Puede ser que el discurso establezca claramente el desarrollo de la acción, puede ser que el discurso mencione algo con respecto a la escena en curso, o bien puede ser que el discurso mismo organice la secuencia del diálogo. Sea una negociación que incide en el desarrollo de la actividad misma, sea una evaluación de la relación entre las situaciones en curso, sea la organización del discurso mismo, lo que queremos hacer notar es que la escena y la actividad en curso se presentan como tópico y motivo de las producciones lingüísticas.

Así, después de haber constatado el carácter fundamentalmente situado del discurso adulto-infantil, en nuestros datos hemos descubierto que las construcciones con PERO corresponden predominantemente a enunciados situados que presentan básicamente dos tipos de vínculo con la situación en curso, que en su descripción más general corresponden a lo siguiente: i) organizan la *actividad* y construyen una especie de negociación de su curso; ii) exponen un *estado de cosas* respecto al cual valoran la relación entre dos situaciones; iii) se encargan de organizar la conversación. Junto con ello encontramos, como es prácticamente general con toda forma lingüística, la presencia de frases hechas o fórmulas que incluyen a PERO, que por ser construcciones memorizadas en su conjunto no permiten extraer información sobre el motivo del uso o la función del nexo.<sup>1</sup>

Vistos más en detalle, los enunciados que se refieren a las *actividades* en curso, tienen una incidencia directa en las acciones. Se trata de construcciones como las siguientes:

*Ejemplo 4.1*

Flor (2;06)

ADULTO aviéntala (una pelota)

NIÑO **pelo** allí

En el *Ejemplo 4.1* observamos que el adulto sugiere a su interlocutor que realice una actividad (*aventar una pelota*), como respuesta el niño emite un enunciado introducido por PERO, que consiste en una acotación de la propuesta original, en este caso específico se negocia el lugar donde se llevará a cabo la acción.

*Ejemplo 4.2*

Flor (2;07)

[Papá quiere ayudar a Flor para que salte del sillón]

ADULTO salta

NIÑO **pelo** que no me toques

En el *Ejemplo 4.2* vemos nuevamente que se está llevando a cabo una actividad, en este caso la respuesta infantil a la sugerencia adulta es a su vez una propuesta de acción. En este caso específico el adulto propone realizar la actividad de cierta manera, mientras que el niño desea una forma distinta, esto último se expresa mediante un enunciado introducido por PERO.

Lo que se expone en estas muestras es que se trata de enunciados infantiles con una fuerza elocutiva de tipo directivo, que independientemente de su forma mínima, (*PERO allí*), o de su expansión cabal (*PERO que no me toques*), representan un enunciado que funciona como negociador de la petición adulta.

---

<sup>1</sup> El grupo de construcciones que por sus características de forma (carecer de un segundo conjunto, por ejemplo), no entra en este análisis. Tanto los casos de fórmulas como estas construcciones incompletas aparecen en la *Tabla 4.1*, sólo para valorar inicialmente su presencia cuantitativa, pero no forman parte del análisis que sigue.

A diferencia de los casos anteriores donde se habla de *negociación de actividades*, los enunciados que refieren *estados de cosas*, manifiestan fundamentalmente una evaluación o percepción de la relación entre lo que sucede. Ahora encontramos construcciones como las que se ofrecen a continuación:

*Ejemplo 4.3*

Elia (3;09)

NIÑO es que yo sé cómo manejar bien, **pero** cuando estoy manejando mal, pues, choco

En el *Ejemplo 4.3* vemos un enunciado que evalúa una situación que se está llevando a cabo y que además forma parte de la dinámica lúdica usual del niño. Se plantea un contraste entre dos situaciones claramente distinguibles en términos polares positivo vs. negativo. En este sentido la función de PERO es precisamente marcar la contraposición en la caracterización de una situación.

*Ejemplo 4.4*

Flor (3;03)

NIÑO me quedé dormida  
**pero** ya tenía puesta la pijama

El *Ejemplo 4.4* nos muestra la descripción de una situación donde, de la misma manera que en el ejemplo anterior, PERO se encarga de introducir un enunciado que presenta contrariedad con respecto al primero. En estos dos últimos ejemplos lo que destaca es que PERO relaciona dos enunciados que expresan una evaluación contradictoria, sea con claras marca formales, sea con implicaciones de inferencia con respecto a lo que se espera en una situación relevante en el momento de la conversación.

Por último, existe un grupo de casos donde la función de PERO se relaciona con usos *retórico – expresivos*. A diferencia de los grupos que vimos anteriormente, en estos casos observamos que PERO tiene incidencia directa en el curso de la conversación, no tanto en el desarrollo de la acción ni en la evaluación de las situaciones como se muestra en los primeros ejemplos. Se trata de enunciados introducidos por el nexo en cuestión donde se propone o retoma un tema de conversación, o bien se enfatiza alguna apreciación:

*Ejemplo 4.5*

Flor (3;06)

[Flor y Mamá recuerdan “viejos” tiempos, hablan de las visitas de la abuela]

ADULTO claro y luego también íbamos nosotros a saludarla

NIÑO **pero** cuándo era bebida el la piñata de la muñeca fea, este...este...

En el *Ejemplo 4.5* observamos que la conversación niño-adulto mantiene cierto tema, la construcción con PERO introduce nuevos detalles del tópico que se ha manejado, funcionando así como una liga discursiva que organiza el diálogo en cuanto a la toma de turnos y en cuanto a la continuidad del tema general de la plática.

*Ejemplo 4.6*

Flor (3;01)

ADULTO sí, está grandísima

NIÑO ¡pero mira qué grande está!

En el *Ejemplo 4.6* vemos una muestra de PERO con una función puramente expresiva, no se introduce nueva información, sino que se enfatiza lo antes dicho mediante el uso del nexa. Lo destacable en estas muestras es que el uso del nexa se relaciona con lo que se dice más que con lo que se hace o aprecia, de manera tal que así como PERO organizan las actividades o las evaluaciones, es también capaz de organizar la conversación misma.

En resumen, hemos visto tres grandes grupos de contextos interactivos donde aparecen construcciones con el nexa PERO: i) *organización de actividades*; ii) *relación entre estados de cosas*; y iii) *usos retórico – expresivos*. En el primero vimos que las construcciones inciden en la realización de la actividad en curso; en el segundo caso notamos que las construcciones son una evaluación de lo que sucede; y en el tercer apartado vemos que las construcciones tienen la función de regular el discurso.

A continuación presentamos la generalidad de los datos, donde se exponen los totales de cada tipo de construcción que hemos encontrado. Observamos el número total de ocurrencias a lo largo de la muestra de cada niño.

*Tabla 4.1* Mapa general de las construcciones con PERO.

<b>Función interactiva</b>	<b>Flor</b>	<b>Elia</b>	<b>Julio</b>
Organización de actividades	141	88	21
Relación entre estados de cosas	63	91	12
Usos retórico – discursivos	16	14	0
Fórmulas	3	1	0
Construcciones incompletas	11	14	2
<b>Total</b>	<b>234</b>	<b>208</b>	<b>35</b>

En esta presentación de datos lo que podemos ver a grandes rasgos es que predominan funciones y contextos de producción diferentes para cada uno de los niños: en los datos de Flor y Julio observamos que en suma el mayor número de producciones sucede en el momento de organizar las *actividades* (58% y 60% respectivamente), su producción se realiza sobre todo como respuesta y constituyen predominantemente enunciados directivos. Mientras que en el caso

de Elia podemos ver que al final la mayor cantidad de ocurrencias se encuentra cuando se relacionan *estados* de cosas (51%), estos enunciados son producidas en su mayoría dentro de secuencias monológicas y expuestas por enunciados declarativos. Lo que podemos señalar aquí es solamente que para cada uno de los niños se muestran preferencias distintas, que ciertamente no revelan una información clara sobre el desarrollo del uso de PERO, sino que dejan abierta la posibilidad de pensar que los niños están expuestos y/o participan mayoritariamente en los diversos tipos de situación que hemos descrito.

Hemos visto también que las actividades infantiles asociadas al uso de PERO, se presentan predominantemente en nichos discursivos dispares y expuestas por enunciados diferentes. Sabemos pues, ya desde ahora, que frente a la función básicamente contrastiva que reportan las gramáticas, frente a la vinculación dominante de enunciados declarativos que corresponde a esta función y frente a la producción monológica individual objeto central o púnico de la gramática, las construcciones infantiles que incluyen PERO entre sus componentes, hacen patente desde un primer momento la importancia de la interlocución y la relevancia de las funciones pragmáticas.

Ahora corresponde observar más profundamente cada uno de estos contextos para poder formarnos una idea más clara de las actividades interlocutivas que realizan los niños a través de las construcciones con PERO y encontrar pistas que nos ayuden a describir las funciones del nexo de nuestro interés en cada uno de ellos.

#### 4.2 ORGANIZACIÓN DE ACTIVIDADES

Como se ha dicho, en este grupo de ejemplos –dominantes en Julio y Flor, y muy frecuentes también en el habla de Elia- encontramos que PERO introduce una construcción que influye directamente en la realización de la actividad que se está llevando a cabo. En algunos casos para que la actividad se lleve a cabo existe alguna clase de condición, sea una circunstancia específica, sea una nueva actividad que complemente la propuesta; aquí por medio de la construcción con PERO el niño introducirá la condición necesaria para realizar la actividad. En otros casos, la actividad no puede ser realizada por alguna circunstancia, PERO introduce entonces una objeción que imposibilita la culminación de la propuesta. Por último hay algunos casos diferentes a los anteriores donde PERO no introduce una restricción o una objeción sino que, dentro del marco de la organización de las actividades en curso, se encarga de introducir la proposición de una acción, en estos casos PERO no reacciona ante una oferta sino que se presenta como complemento de una afirmación o declaración.

En general lo que veremos en estos casos es que dentro de la interacción niño – adulto, PERO puede funcionar de diversas formas, sea reaccionando a una propuesta, sea reaccionando ante una declaración, siempre en el marco de la organización de las actividades en curso. A continuación observaremos con detalle cada uno de estos grupos de construcciones: i) cuando PERO introduce una condición; ii) cuando PERO introduce una objeción; y iii) cuando PERO introduce una propuesta.

#### 4.2.1 ORGANIZACIÓN DE ACTIVIDADES MEDIANTE UNA CONDICIÓN

Los datos que agrupamos aquí se caracterizan porque el tópico de la conversación es la circunstancia específica de la realización de una actividad. Como se ha mencionado, en el curso de la interacción frecuentemente se proponen actividades, para que éstas sean realizadas, muchas veces se necesita cumplir con ciertos detalles. En este caso se propone una actividad y a través de PERO se introduce una especificación en la realización de la misma. Veremos entonces que en estos casos el primer conjunto de la construcción se trata de una petición o pregunta que diseña la actividad; el segundo conjunto, que introduce PERO, consistirá en la precisión de la circunstancia en que se espera la acción sea desarrollada.

Como hemos señalado antes, la mayoría de estos enunciados se produce en forma dialógica: por lo regular es el adulto quien propone una acción y obtiene como respuesta por parte del niño una restricción introducida por PERO. Hay ocasiones –las menos- en las que el niño propone una acción y es él mismo quien enuncia la restricción. Las ocasiones en que el niño propone y el adulto restringe no se han tomado en cuenta pues sólo hemos recogido los datos donde el nexo es producido por el niño, sin embargo queremos dejar en claro que esta dinámica de negociación de acciones puede ser iniciada tanto por niños como por adultos.

En los datos que analizamos es el niño quien se encarga de negociar estos aspectos que permitirán la realización de las actividades. Es importante anotar que en ningún caso se trata de una negativa a realizar lo propuesto sino que se trata de tener las condiciones ideales o mínimas –al parecer de quien enuncie la restricción- para llevar a cabo la actividad; podríamos leer entre líneas algo así como “*lo hago / haces PERO con estas restricciones / bajo estas condiciones*”.

Diversos son los tipos de restricción que se ofrecen por medio de las construcciones introducidas por PERO, es posible encontrar restricciones en cuanto a la manera de realizar una acción, es decir encontramos *condiciones modales*. En estos casos, vemos que el adulto propone una acción, el niño propone a su vez una manera de realizar dicha acción, así la actividad propuesta no debe realizarse de cualquier manera sino específicamente de cierta forma. Véase para este

tipo de construcciones el *Ejemplo 4.7*, donde la acción propuesta, *esperar*, debe llevarse a cabo de una manera específica, *sentado*.

*Ejemplo 4.7*

Elia (3;10)

[Elia va al baño y quiere que Papá la espere para seguir jugando]

ADULTO aquí me espero, aquí te espero ándale

NIÑO **pero** sentado, sentado

ADULTO sí, aquí te espero

Hay ocasiones donde observamos que el adulto pregunta si la actividad se ha realizado de manera satisfactoria, como respuesta –aunque no claramente verbal- el niño manifiesta su desaprobación y pide que la actividad se realice de un modo específico. Véase el caso del *Ejemplo 4.8* donde observamos toda una situación interactiva, necesitamos contexto pues observamos pocas palabras y muchos señalamientos; bien podría haberse acotado la actividad, *acostar a la muñeca*, con simples indicaciones no verbales, sin embargo de entre las pocas palabras que se producen, el niño elige usar PERO y dejar claro que se trata de una restricción o más claramente una demanda que contribuye a que la acción sea realizada del modo exacto en que el niño desee.

*Ejemplo 4.8*

Flor (3;03)

[Flor y su abuela acuestan a una muñeca en su cuna]

ADULTO ¿así?

NIÑO mira **pero** así mira

Además de observar *condiciones modales* en la organización de actividades, podemos observar otro tipo de condiciones, hay datos donde vemos que se introduce una restricción en cuanto al momento en que la acción debe realizarse, en este caso, se trata de *condiciones temporales*. Como muestra de esta circunstancia véase el *Ejemplo 4.9*, en este caso específico el adulto hace una declaración que desapruueba la actividad realizada por el niño, la tarea, *recoger ramas*, no se ha efectuado en su totalidad, cabe señalar que en el enunciado adulto va implícita la petición de que la acción se realice hasta su término. La respuesta del niño, introducida por PERO, consiste en lanzar una proposición que restringe en tiempo la realización de la acción. El niño no se niega a cumplir la petición, sólo acota el momento en el que será realizada: no en el momento de la enunciación sino posteriormente.

*Ejemplo 4.9*

Flor (2;07)

[Papá y Flor hacen limpieza en el jardín]

ADULTO oye, te faltaron recoger muchas ramitas allá ¿eh?

NIÑO **pelo** aolita no



Otra muestra de *condición temporal* podemos verla en el *Ejemplo 4.10*, observamos una petición explícita por parte del adulto, la respuesta del niño consiste en una restricción temporal. Al igual que en el ejemplo anterior, no se trata de una negación rotunda, se trata de proponer como restricción para el cumplimiento de la acción una postergación. El niño propone que la actividad no sea realizada en ese momento sino en uno posterior, se trata de una propuesta de negociación donde destaca el hecho de que la petición del adulto no puede ser terminada debido a la inmediata reacción del niño, quien interrumpe el discurso de su interlocutor con el fin de dejar claro su desacuerdo y la correspondiente restricción.

*Ejemplo 4.10*

Flor (3;00)

[Mamá baña a Flor]

ADULTO pásame el jabón para que puedas...

NIÑO no **pero** todavía no

Otra de las restricciones que podemos encontrar en la organización de actividades se relaciona con el espacio donde se desarrolla la acción, hablamos entonces de *condiciones espaciales*. En el *Ejemplo 4.11* observamos, como en otros ejemplos, que el adulto es quien propone una actividad, el niño simplemente acepta pero no hace algún movimiento que consecuentemente su aceptación, así el adulto insiste y es entonces cuando el niño propone que la actividad se realice en una locación diferente de la actual en el momento del habla.

*Ejemplo 4.11*

Julio (3;05)

[Tía propone a Julio ver un libro de cuentos]

ADULTO oye, ¿vamos a ver un cuento?

NIÑO sí

ADULTO ¿sí?

NIÑO **peo** arriba

En el mismo grupo de condicionantes tenemos el *Ejemplo 4.12* donde el niño es quien propone la actividad, hay un par de turnos de negociación y finalmente el mismo niño sugiere una precisión de lugar con el fin de que el resultado de la acción no tenga consecuencias negativas. Este ejemplo resulta interesante ya que muestra que la organización de una actividad, algunas veces necesita más de dos turnos, aunque es un mismo interlocutor –el niño– quien propone y restringe, es notable la negociación con el compañero de interacción.

*Ejemplo 4.12*

Flor (3;02)

[Flor propone a Abuela aventar una pelota]

NIÑO ¿la aventamos?

ADULTO ¿tú qué crees?

NIÑO que sí

ADULTO bueno, a ver

NIÑO **pero a pero** en el coche no ¿eh?

Como en los casos anteriores en que se plantea como condición el *modo*, el *tiempo* y *lugar* en que se propone realizar una actividad, dentro de la gama de condicionales podemos también encontrar que es posible que los participantes que intervienen en la actividad sean motivo de restricción, llamaremos a este tipo de ejemplos *condicionales por participantes*. Observemos el *Ejemplo 4.13* donde el adulto pide al niño que realice cierta actividad, *ejercicio*, como respuesta el niño propone la inclusión de un participante en la acción para que ésta se haga; lo que destaca aquí es que no sólo el niño tiene que satisfacer la demanda sino que también otro participante.

*Ejemplo 4.13*

Elia (3;10)

[Papá pide a Elia que haga alguna demostración de los ejercicios que realiza en la escuela]

ADULTO ándale, para que hagas tu ejercicio

NIÑO **pero, pero** vas a hacer también tú

En el *Ejemplo 4.14* se lleva a cabo una actividad colectiva, *jugar a esconderse*, para seguir el curso de la actividad son necesarias ciertas restricciones. El niño propone *salir de su escondite* y el adulto aprueba la proposición, sucede que hay un tercer participante que desea hacer lo mismo que el niño, sin embargo el niño restringe la actividad y propone que ese participante se abstenga de realizar la acción. Este ejemplo es interesante porque vemos que dentro de la organización de actividades hay negociación constante, no sólo encontramos aquí una restricción de quién puede o no ser participante de una acción sino que encontramos más abajo una nueva condición, se propone una nueva actividad, *poner música*, para que el participante que ha quedado restringido pueda finalmente hacer lo que desea. En esta segunda restricción no encontramos la partícula PERO aun cuando se trata de una condición, pensamos que es debido a que hay un PERO inmediatamente antes y podría ser que este solo elemento sirva para introducir una lista de condiciones ya que se ha establecido una dinámica de discurso polémico.

*Ejemplo 4.14*

Flor (2;08)

[Mamá, Susi y Flor juegan a esconderse, Flor pregunta si puede salir de su escondite]

NIÑO ¿ya p[u]edo ir?

ADULTO ya puedes venir

NIÑO **pero** tú no, Susi

ADULTO sí, Susi también que venga

NIÑO bueno, orita que pongamos música

Además de los *condicionales por participantes*, identificamos además que al proponerse una acción, algunas veces es preciso que ésta se lleve a cabo mediante la utilización de una entidad específica que resulta un instrumento necesario para llevar a cabo la acción, estamos ante casos de *condicionales por instrumento*. Véase el *Ejemplo 4.15* donde observamos nuevamente la negociación de la actividad mediante varios turnos: ante una declaración del niño, que parece representar algún problema, el adulto hace una sugerencia como solución, el niño acepta y de inmediato impone una condición que consiste en especificar la entidad que utilizará como instrumento para llevar a cabo la actividad, el adulto agrega finalmente una justificación mostrando acuerdo con la condición planteada.

*Ejemplo 4.15*

Elia (4;00)

[Papá pide a Elia que arregle el cabello a su muñeca]

NIÑO pero ira se le hizo feo

ADULTO ¡pues péinaselo!

NIÑO sí **pero**, con gel

ADULTO para que se le arregle

En el *Ejemplo 4.16* vemos otra muestra donde en la interacción predomina el lenguaje ostensivo y no las palabras. Toda la construcción está hecha por el niño, quien responde a los movimientos del adulto con una demanda y una condición introducida por PERO. La condición, como puede verse, consiste en especificar la entidad con la que ha de realizarse la actividad.

*Ejemplo 4.16*

Flor (3;02)

[Flor juega con Abuela, simulan ser coches, hacen ruidos de motor y usan los brazos como volantes]

NIÑO así

las r[u]jedas, **pero** con las dos manos así

En esta misma línea, llevando la condición a un grado de especificidad más acusada, encontramos algunos casos donde es posible que dentro de la organización de la actividad el niño propone la caracterización en detalle del tipo de entidad que considera para la realización de la actividad propuesta, ésta deberá realizarse con tal precisión que incluso los objetos que

intervienen requieren algunas limitaciones, hablamos entonces de *condicionales por entidad*. Así, tenemos el *Ejemplo 4.17* donde el niño propone que la acción se haga en un determinado objeto, *silla*, pero aun este objeto debe tener características específicas de tamaño, *chiquita*; la negociación continúa y el adulto se ofrece a contribuir para que la tarea se haga como el niño desea.

*Ejemplo 4.17*

Elia (3;10)

[Elia propone a Papá cierta posición para seguir un juego de roles]

NIÑO tú te sientas en una silla

ADULTO aquí

NIÑO en una silla, no, en una silla **pero** chiquita

ADULTO a ver yo la traigo

En el *Ejemplo 4.18* también observamos un nivel de precisión en cuanto a las condiciones de realización de la actividad; se entiende que la entidad *música* es solamente para *bailar* y además se especifican los participantes del baile.

*Ejemplo 4.18*

Flor (2;08)

NIÑO voy a poner música para ti [mamá], no para ti [Susi]

ADULTO' para las dos

NIÑO sí **pero** pa' que tú bailes con Susi

ADULTO ah, ¿quieres que bailemos?

Junto con esta especificación de condiciones sugeridas para la realización de la actividad, encontramos además varios ejemplos donde lo que el niño expresa es una condición que no se refiere precisamente a una circunstancia específica de la actividad que se propone, sino que se trata de una nueva actividad que se relaciona con la sugerencia y que se expone como una condición para la realización de la misma. A este grupo de ejemplos lo identificamos como *condicionales por otra actividad* diferente a la propuesta. Como muestra veamos el *Ejemplo 4.19* donde, como se espera en estos casos, el adulto propone una actividad y el niño responde con una construcción que resulta una suerte de condición para que la acción sea realizada. Las *condiciones* en estos casos se presentan como una sugerencia extra dentro de la organización de actividades.

*Ejemplo 4.19*

Flor (2;08)

ADULTO si quieres echarte marometas vamos a la alfombra de allá abajo

NIÑO sí, **pero**, aquí se queda mi, mis zapatos

Del mismo modo, el *Ejemplo 4.20* nos muestra nuevamente una petición del adulto que encuentra como respuesta el planteamiento de una nueva condición. La condición, como hemos dicho, consiste en una sugerencia o demanda que ayudará a llevar a buen término lo que se ha propuesto y que por supuesto organiza la actividad en curso.

*Ejemplo 4.21*

Flor (3;02)

[Hablan de alguna fruta]

ADULTO ¿me la regalas?

NIÑO sí, **pero** no te comas el hueso

Para recapitular, observemos la *Tabla 4.2* que muestra la frecuencia de todos los casos que describimos arriba, en los cuales PERO introduce una construcción que resulta una *condición*; enseguida comentaremos esta exposición de datos.

*Tabla 4.2* Organización de actividades mediante una condición

Condiciones en la organización de actividades	Flor	Elia	Julio
Modales	6	9	5
Temporales	14	5	0
Espaciales	9	4	1
Por participantes	8	7	1
Por instrumentos	6	4	1
Por entidades	5	5	1
Por otra actividad	32	15	0
<b>Total</b>	<b>80</b>	<b>49</b>	<b>9</b>

Podemos hacer una primera mirada de la totalidad de los datos e identificar tres grandes grupos de *condicionales*: restricciones en la acción misma, restricciones en los elementos que intervienen en la acción y restricciones que constituyen una actividad diferente a la planteada. En el primer grupo observamos restricciones en la acción misma, i.e. *condiciones modales, temporales y espaciales*, donde la acción se organiza poniendo énfasis en las circunstancias en las que debe llevarse a cabo la actividad. En el segundo grupo lo que resalta es que la negociación estará centrada en los elementos que pueden o no incluirse en la actividad en el momento de la negociación, aquí reunimos las *condiciones por participantes, instrumentos y entidades*. Por último tenemos el tercer grupo donde lo destacable es que para una actividad propuesta, existe otra actividad independiente que se presenta como condición para la realización de otra actividad, ciertamente se relaciona con la propuesta pero se diferencia de los grupos anteriores en cuanto que la condición resulta novedosa pues no sólo se trata de acotar una actividad sino de proponer algo diferente.

En todo caso lo que se presenta como constante en todos estos ejemplos es que cuando se expone una petición –en cualquiera de sus variantes de forma: pregunta, orden, declaración– siempre estará seguida de una *condición* que resulta una construcción introducida por PERO. Debido a la homogeneidad de los ejemplos en este aspecto, podemos decir entonces –respondiendo a la pregunta que abre este capítulo– que una de las funciones de PERO es precisamente la introducción al discurso de *condiciones* en el momento de organizar las actividades en curso.

Tabla 4.3 Organización de actividades por grupo

Condiciones en la organización de actividades	Flor	Elia	Julio
en la acción misma	29	18	6
en los elementos	19	16	3
mediante otra actividad	32	15	0
<b>Total</b>	<b>80</b>	<b>49</b>	<b>9</b>

En la *Tabla 4.3* podemos observar los números totales de cada grupo de construcciones. Advertiremos que tanto para Elia como para Julio el mayor número de construcciones se encuentra en el grupo de las *condiciones circunstanciales* (36% y 66% respectivamente); en cambio para Flor hay mayor frecuencia en las construcciones que proponen una *nueva actividad* como condición (40%). Las construcciones donde destacan los *elementos* que organizan la acción se encuentran en el segundo lugar de frecuencia para Elia y para Julio (32% y 33% respectivamente); mientras que para Flor, las segundas construcciones más frecuentes se relacionan con las *circunstancias* (36%). Finalmente para Elia el tercer lugar en frecuencia lo ocupan las construcciones que implican una *nueva actividad* (30%); y para Flor aparecen en último lugar las construcciones donde se focaliza a los *participantes* (23%). Hay que resaltar el hecho de que Julio no produce ninguna construcción del tipo *nueva actividad* como condición.

#### 4.2.2 ORGANIZACIÓN DE UNA ACTIVIDAD MEDIANTE UNA OBJECCIÓN

Una vez que hemos considerado las funciones de PERO cuando introduce una condición para la realización de una actividad, que en principio es aceptada por el niño, pero cuya realización específica en circunstancias o participantes es lo que restringe y caracteriza, veamos el nexo dentro de otro grupo de construcciones.

A diferencia de los enunciados anteriores donde la acción propuesta es aceptada por el niño y se espera pueda llevarse a cabo con ciertas especificaciones, en los ejemplos de esta sección la

actividad no es aceptada por el niño, y se supone no puede llevarse a su término en el momento de la interacción pues se plantean objeciones de distinto tipo que imposibilitan su cumplimiento. Como en el apartado anterior, la construcción consiste en una petición seguida de una respuesta introducida por PERO. Aun cuando la actividad no se realiza, no se trata de una negativa tajante, en todo caso se exponen las dificultades para su realización. Es viable pensar que PERO funciona como un elemento que introduce una explicación que resulta una negativa velada.

Como hemos mencionado, los impedimentos pueden ser de distintos tipos, en primer lugar advertimos objeciones que cuestionan las llamadas *condiciones de felicidad* para el cumplimiento de la actividad propuesta. Por ejemplo, si la petición apela a cierto tipo de conocimiento, el niño puede señalar que se carece de tal conocimiento y entonces el impedimento luce obvio. En estos casos hablamos de una *objeción por desconocimiento*. Veamos el *Ejemplo 4.22* donde la petición que hace el adulto tiene que ver con que el niño *sepa* un cuento; el niño ofrece como respuesta un enunciado introducido por PERO, que expone precisamente como impedimento el desconocimiento de dicho *cuento*, que constituye un argumento para que, en consecuencia, la actividad no pueda realizarse. Sin un rechazo explícito, el efecto es semejante a una negativa.

*Ejemplo 4.22*

Elia (3;10)

ADULTO oye Elia, no le has platicado tu cuento del... ¿cómo se llama?  
de la pecesita que vive en el fondo del mar

NIÑO **pero** no me la contó esta Giovanni

Un tipo similar de enunciados los encontramos cuando el impedimento tiene que ver con la manifestación de la ausencia de la capacidad requerida. En estos casos podemos hablar de una *objeción por potencia*. Aquí encontramos también una petición que recibe como respuesta una objeción que consiste en la ausencia de una facultad. Como muestra ofrecemos el *Ejemplo 4.23* donde los movimientos del *perro* indican su deseo de *jugar*, el adulto hace al niño una sugerencia velada de responder a esa manifestación. El niño reacciona diciendo que *no puede*, así que sin más remedio la actividad no será realizada.

*Ejemplo 4.23*

Flor (2;06)

[El perro quiere jugar con Flor]

ADULTO quiere jugar

NIÑO sí **pero** no puedo jugar con él

En otros ejemplos podemos hablar de *objeción por inexistencia*, en estos casos se expone la necesidad de un elemento indispensable para realizar la actividad que se está organizando. En el *Ejemplo 4.24* vemos que el adulto propone una condición para realizar la acción, *ponerse el gorro*, el niño ofrece una construcción introducida por PERO donde expone un argumento que impide la realización de la actividad.

*Ejemplo 4.24*

Julio (3;09)

ADULTO si no te pones el gorro ya no juego ¿eh?

NIÑO **pero**, no... **pero** no tengo gorro

Hay otro conjunto de ejemplos donde se exponen *objeciones* que tienen que ver con las *características propias de la entidad* con la que ha de desarrollarse la acción. En el caso del *Ejemplo 4.25* hay una petición explícita por parte del adulto y el niño responde objetando que la entidad necesaria para cumplir la demanda no funciona, nuevamente la consecuencia es la imposibilidad de cumplir la tarea.

*Ejemplo 4.25*

Julio (3;04)

ADULTO escribe tu nombre

NIÑO **p[e]ro** no pi[n]ta [el plumón]

De manera más general se presentan también *objeciones por una situación concreta*, donde para una escena muy específica, tanto la demanda como el impedimento resultan únicos. En el *Ejemplo 4.26* podemos ver que el adulto pide al niño realice una tarea concreta, como respuesta encuentra una objeción que dificulta la ejecución de la misma. Como en todos los casos de este apartado, no se trata de una negativa directa sino de una justificación válida que no satisface la demanda pero que deja a salvo al interlocutor que no lleva a cabo la petición.

*Ejemplo 4.26*

Elia (3;09)

ADULTO suénate bien ¿eh?, suénate, sóplale

NIÑO **pero**, tengo, moco, pegado

Como hemos visto ya en este apartado, la actividad que se propone no se lleva a cabo a causa de diversas clases de impedimentos que evidencian la poca o nula viabilidad de la acción demandada. En este último grupo de ejemplos veremos que la respuesta a la demanda es a la vez una proposición alternativa, que no tiene relación alguna con la demanda expuesta, sino que, como en otros ejemplos anteriores, constituye una variante de negativa que impide cumplir la tarea. Estas construcciones que introduce PERO las identificamos como una *objeción mediante la proposición de una actividad alternativa*.



Para muestra tenemos los *Ejemplos 4.27 y 4.28* donde el adulto enuncia demandas explícitas que en principio no parecen involucrar dificultad alguna. La respuesta en ambos casos consiste en la proposición de una actividad que puede funcionar como alternativa para no cumplir la demanda.

*Ejemplo 4.27*

Flor (2;05)

ADULTO mi amor guarda esa maleta por favor  
NIÑO **pero** voy a ver el pája[r]o

*Ejemplo 4.28*

Julio (3;09)

ADULTO ya nos vamos  
NIÑO no, **pero** me voy ir a lo cue[n]tos

En resumen, en las réplicas infantiles a las propuestas adultas de realizar una actividad por medio de una *objeción*, lo que destaca es el hecho de que la propuesta es rechazada de manera indirecta; se espera que no tenga un seguimiento ya que PERO se encarga de presentar un elemento que anula cualquier posibilidad de llevar a cabo la tarea expresada. Podríamos señalar entonces –volviendo a la pregunta central de este capítulo– que una segunda función de PERO sería introducir al discurso construcciones que resultan una *objeción* para la realización de una actividad propuesta en el curso de la interacción. Esta objeción pone en cuestión las *condiciones de felicidad* de los enunciados directivos.

#### 4.2.3 PROPOSICIÓN DE ACTIVIDADES

A diferencia de las *condiciones* y de las *objeciones*, donde el enunciado introducido por PERO corresponde a una reacción directa inmediata, en la *proposición* de actividades, la construcción con PERO no se presenta tan claramente como una reacción a la intervención anterior, sino que parecería más una adenda que complementa la organización de las tareas.

Hay un grupo de ejemplos donde lo que encontramos es una especie de listado de *eventos secuenciales* en el cual no vemos que una actividad limite o restrinja a otra, sino que más bien una actividad se propone como adicional ya sea a una situación o a otra demanda antecedente. Veamos el *Ejemplo 4.29* que consiste en un par de demandas que resultan complementarias, el niño propone cierta tarea y después por medio de PERO señala una tarea extra que va en la misma línea que la primera. En este caso específico *hablar quedito* y *no poner música* suponen dos tareas con implicaciones equivalentes dentro de su propio contexto.

*Ejemplo 4.29*

Elia (3;10)

[Después de dormir a una muñeca]

NIÑO tenemos que hablar bié[n] quedito

**pero** no ten... **pero** no tenemos que este, poner música, ¿verdád[d]?

Otra muestra de esta sumatoria de eventos la encontramos en el *Ejemplo 4.30* donde el niño demanda cierta tarea, a ésta agrega por medio de PERO una nueva demanda que complementaríala escena. En este caso el niño organiza la actividad sugiriendo que el compañero de interacción *se convierta en león* y además propone *subirse en él*, nuevamente se trata de una secuencia de eventos afines que no se contraponen.

*Ejemplo 4.30*

Julio (3;09)

[Julio juega con su prima, ella *se convierte* en distintos animales]

NIÑO no ahora en león, a un león

ADULTO ¿ahora es un león?

ruaj, ruaj

NIÑO no, **pero** yo me subo al león

Existe otro grupo de ejemplos que igualmente expone una secuencia de tareas, pero tiene la característica particular de expresar *estados intencionales*, es decir, PERO introduce construcciones que consisten en la expresión de un deseo que se complementa con una afirmación anterior. Como muestra tenemos el *Ejemplo 4.31* donde se habla de la tarea que se ha hecho con cierta entidad y se propone una actividad adicional con la misma entidad, esta novedad es una construcción introducida por PERO donde se anuncia el deseo de realizarla. Aquí el niño *ha lavado los mangos* y ahora expresa el plan de *ponerlos en la licuadora* y hacer algo con ellos. Las tareas, como se ha visto en este apartado son próximas y no interfiere la una con la otra.

*Ejemplo 4.31*

Flor (3;05)

NIÑO lavé todos los mangos y

ADULTO perfecto

NIÑO eto lo que lo chiquitos la-vé todos,

ma **pero** por quiero hacer en licua-dora las de de mentiritas la de deveras los quiero poner

En suma, la organización de actividades mediante una *proposición* resulta interesante porque vemos una función diferente de PERO con relación a su comportamiento en otros tipos de *organización de actividad*. Esto es, las *condiciones* y *objeciones* que introduce PERO son consecuencia de haber encontrado algún problema en la demanda de actividad precedente; en

cambio una *proposición* acompañada por PERO es el resultado de caer en cuenta de la necesidad de una adenda en la demanda de actividad precedente. En otras palabras, las *condiciones* y *objeciones* tienen un tinte negativo mientras que las *proposiciones* sugieren un matiz neutro.

#### 4.2.4 RECAPITULACIÓN: LA ORGANIZACIÓN DE ACTIVIDADES MEDIANTE PERO

Después de haber descrito los tres grandes grupos de construcciones que introduce PERO, veamos cómo se distribuyen los datos a lo largo del período estudiado, en la *Tabla 4.4* podemos ver un panorama general de la *organización de actividades*. En la primera línea tenemos las construcciones que se forman con un tipo específico de *condición* que restringe de alguna manera la actividad que se realiza al momento del habla. En la segunda línea vemos los enunciados que consisten en algún tipo de *objeción* que resulta ser la respuesta a una demanda y la causa de que la actividad propuesta no se lleve a cabo. En la tercera línea observamos las construcciones identificadas como una *proposición* que se relaciona con otra anterior y que organiza las actividades a realizarse posteriormente.

*Tabla 4.4* Organización de actividades

Tipos de organización de actividades	Flor	Elia	Julio
Condición	80	49	9
Objeción	32	16	7
Proposición	29	23	5
<b>Total</b>	<b>141</b>	<b>88</b>	<b>21</b>

Cuando comparamos los datos específicos de cada apartado arriba expuesto, no encontramos grandes coincidencias. Ahora que vemos el grueso de los datos podemos decir que hay tendencias individuales en particular y tendencias homogéneas en lo general. Si comparamos los totales de cada grupo, en todos los casos vemos que la mayor frecuencia se encuentra en los enunciados que organizan la actividad por medio de una *condición* (Flor 56%, Elia 55% y Julio 42%). El grupo de PERO que introduce una *objeción* es el segundo lugar en frecuencia para Flor y Julio (22% y 33% respectivamente) y el tercero para Elia (18%). El grupo que consiste en una *proposición* es el segundo lugar para Flor y Julio (20% y 23% respectivamente) y el segundo para Elia (18%). Aun cuando algunas veces las diferencias numéricas son mínimas, podemos decir en resumen que las preferencias en el desarrollo de Flor y Julio son muy similares, mientras que Elia presenta un cuadro diferente. Observamos entonces que la función más popular de PERO es la introducción de *condiciones* en el momento de *organizar las actividades*, mientras que los casos de *objeción* y *proposición* alternan el segundo lugar de preferencias.

Ahora bien, hay que destacar que cada uno de los grupos estudiados implica diferentes consecuencias. En el caso de las *condiciones* la actividad sugerida sí se puede consumir y el trabajo de PERO es introducir cierta especificidad en la realización. En el caso de las *objeciones* la actividad propuesta no se efectúa y el trabajo de PERO es introducir el impedimento que causaría el incumplimiento de la tarea. Finalmente en el caso de las *proposiciones*, PERO actúa como una liga que relaciona dos ofertas de actividad, en este caso no hay restricciones ni impedimentos que exponer, al parecer se trata sólo de una secuencia donde el papel de PERO se limita a la simple unión de enunciados equivalentes.

En los dos primeros grupos encontramos la esperada contraposición que usualmente implica PERO; a nivel de contexto de producción estos ejemplos es totalmente novedoso pues la bibliografía no nos habla del análisis de actividades organizadas a partir de condiciones y objeciones que introduce PERO. Por lo que toca a las relaciones que plantea PERO, ciertamente encontramos que para un elemento cualquiera –en nuestro caso *actividades*- PERO introduce un elemento que representa de alguna manera cierta oposición con su antecedente.

A diferencia de los otros grupos, en el tercero –*proposiciones*- no vemos claramente la contrariedad que se espera cada vez que aparece PERO. Estos son los casos que resultan interesantes para nosotros porque el comportamiento de PERO aparentemente es diferente a lo usual. En realidad, lo que podemos decir es que sí existe una especie de contrariedad implícita, que no se relaciona precisamente con el discurso que se produce específicamente en el momento de la acción. Recordemos el *Ejemplo 4.29* donde se propone *hablar quedito*, y a ello se agrega la propuesta de *no poner música* porque tal vez alguien está a punto de hacerlo, tal vez se acostumbra hacerlo en esos momentos, tal vez hay un aparato para hacerlo, en fin existen condiciones contradictorias que obligan al uso de alguna partícula que ayude a dar este sentido –PERO en este caso específico. Lo mismo sucede en el caso de la escena del *Ejemplo 4.31* donde el punto focal está en las acciones relacionadas con unos *mangos*, el niño dice que los ha lavado y que quiere usar su *licuadora* de juguete, dado que utiliza PERO podríamos imaginar que existe cierta prohibición con respecto a ese juguete en específico, así que ante el conocimiento de ese mandato, el niño está alerta y sabe que su propuesta entra en contradicción con un acuerdo implícito con el adulto señalado con anterioridad, una especie de regla bien establecida que hay que cumplir sin reclamos.

Esto, evidentemente es una interpretación libre de los ejemplos, sin embargo pensamos que es importante rescatarlo y hacer notar que el niño puede contraponer situaciones de distinta naturaleza. En el caso de las *condiciones* y *objeciones*, todas las actividades se hacen evidentes en la interacción así que se unen propuestas y reacciones de la misma índole; en cambio en el

caso de las *proposiciones* es común que se unan presupuestos no situados o implícitos con las propuestas que surgen en el momento mismo del habla y la interacción.

Lo que estos ejemplos revelan es la capacidad del niño de relacionar distintos niveles discursivos, pensamos que estas muestras son evidencia del uso explícito y particular que se hace de PERO, conector adversativo por excelencia. También se hace evidente que el discurso va a complementarse de un *todo* que consiste en palabras, acciones, acuerdos implícitos y toda una lista de experiencias previas que dictará el comportamiento del niño en el momento de organizar las actividades en curso.

### 4.3 EXPOSICIÓN DE ESTADOS DE COSAS

Una vez que hemos descrito íntegramente el papel de PERO en la *organización de actividades* en la interacción, pasaremos a estudiar qué es lo que pasa en el otro de los contextos dominantes de nuestro corpus: cuando PERO une dos enunciados que refieren *estados de cosas*. Como nos indica la bibliografía antecedente, revisamos nuestros datos en la búsqueda de indicios de contradicción entre las unidades que resultan enlazadas por PERO, así, hemos visto dos grandes grupos de relaciones en nuestros enunciados. Por un lado, hay casos donde se relacionan apreciaciones de un mismo *estado de cosas*, aquí PERO introduce una aclaración que resulta una adenda restrictiva de la unidad objeto de evaluación. Por otro lado hemos visto casos donde el nexos coloca dos unidades distintas, una frente a otra, en una suerte de *encaramiento*, asimismo hemos notado que esta colocación de unidades no siempre presenta un contraste que implique abierta oposición entre ellas. Cada uno de estos grupos implica particularidades interesantes, mismas que serán expuestas a continuación.

#### 4.3.1 RESTRICCIÓN DE ESTADOS DE COSAS

En este caso se trata de una situación que se propone como una totalidad enfrentada con una situación que consiste en una parte específica de esa totalidad. Ya hemos visto esta función restrictiva de PERO en el caso de *organización de actividades*, donde a la propuesta de una actividad se responde con una condición para su realización. En este mismo sentido, en los ejemplos de este apartado, veremos que una situación se encuentra acotada o restringida por una característica específica.

Una parte de las construcciones en nuestros datos son del tipo del *Ejemplo 4.32* en el que podemos ver que el adulto expone cierta situación *-no tener un niño-*, a lo que el niño responde con una situación relacionada a la planteada anteriormente, para dejar clara su posición

implícitamente contraria –*sí tener un niño*–, introduce con PERO una aclaración de la situación que se discute con el fin de que el adulto comparta finalmente su visión. En estos casos el nexos introduce un enunciado que ayuda a determinar la naturaleza de las entidades que se exponen en el diálogo.

*Ejemplo 4.32*

Elia (3;10)

[Elia piensa que el niño que vio en casa del adulto es su hijo, en realidad se trata sólo de un amigo de la familia]

NIÑO oye, ¿cómo se llama tu niño?

ADULTO' mi niño..., mi niño, ay ¿cuál niño?, yo no tengo niño

NIÑO **pero** e la casa la tuya

Hay otros casos como el del *Ejemplo 4.33* donde observamos la descripción de una entidad, en el primer enunciado se plantea una entidad general y se contrapone con el segundo enunciado que habla de una entidad específica. En casos como éste podría leerse algo como “de todas las entidades en general, se habla de esta entidad en particular”, la contraposición aquí es del *todo* contra la *parte*.

*Ejemplo 4.33*

Julio (3;05)

ADULTO ¿y qué más?

NIÑO sí eas una piñata

**peo** chiquita no ratota chiquita

ADULTO ah, una chiquita

Estos casos de *restricción* exponen, por decirlo así, dos caras de la misma situación donde el segundo conjunto se encarga de especificar o delimitar alguno de los componentes del primer conjunto de la construcción. Este grupo de exposición de estados de cosas se distingue porque se evalúa solamente una entidad o situación, mientras que en el grupo de contraste –que veremos a continuación– se evalúan dos situaciones diferentes.

#### 4.3.2 CONTRASTE DE ESTADOS DE COSAS

En este apartado esperamos encontrar que la función de PERO vaya de acuerdo con lo que hemos visto se espera en las relaciones donde interviene este nexos, es decir que entre los términos se encuentre un contraste de valores donde el segundo elemento siempre se opondrá al primero, ya sea de manera formal –por medio de partículas–, ya sea de manera semántica –mediante elementos de significado opuesto. Asimismo es común que el segundo miembro del enunciado consista en un elemento que implique un significado negativo, i.e., con frecuencia PERO introduce conjuntos semánticamente negativos con respecto de su propio contexto.

En nuestros datos, efectivamente hemos encontrado diversos ejemplos donde se enfrentan dos situaciones que se contraponen como opuestas en alguna dimensión, en total distinguimos cuatro grupos de contraste: i) contraste claramente *marcado* por partículas polares (sí / no); ii) contraste *semántico* donde la oposición se marca según la antonimia de los términos enfrentados; iii) contraste *inferido* donde la relación se asocia a un proceso pragmático de implicación contraria a lo esperado (sea una implicación positiva, sea negativa); y iv) contraste *irrecuperable* donde resulta difícil identificar la oposición entre los términos relacionados. A continuación veremos con detenimiento las relaciones establecidas por PERO que aparecen en nuestros datos.

#### 4.3.2.1 CONTRASTE POLAR

Hay un grupo de ejemplos donde podemos encontrar claramente un contraste ya que la construcción incluye partículas de polaridad, sí / no. Como muestra tenemos el *Ejemplo 4.34* donde el adulto plantea una situación lúdica que consiste en la negación de un *estado de cosas*, uno de los elementos del enunciado es el adverbio NO. La respuesta a este enunciado es una construcción infantil que expresa precisamente la situación contraria a la planteada anteriormente, este enunciado incluye el adverbio sí como marca formal de contraste. Podemos señalar que este tipo de *juego discursivo* que consiste en hilar turnos alternando afirmaciones y negaciones forma parte de una dinámica establecida: después de la contradicción infantil, el adulto insiste nuevamente en su posición.

##### *Ejemplo 4.34*

Julio (3;07)

ADULTO yo no tengo pies ¡mira!, ¿dónde están mis pies?

NIÑO **pero** yo sí

ADULTO ¡pero yo no tengo pies!

Es también posible que se ponga de manifiesto la evaluación a nivel subjetivo de diversos aspectos, algunas veces los niños expresan su acuerdo o desacuerdo con respecto a ciertas situaciones. Como muestra está el caso del *Ejemplo 4.35* donde se confrontan valoraciones de distintas entidades relacionadas en un mismo contexto, tenemos el enfrentamiento de dos personajes que son evaluados en términos de *gusto*. La *bruja* no merece una apreciación positiva mientras que *Blanca Nieves* y *los enanos* sí pertenecen al grupo agradable, en esta ocasión el contraste es muy evidente pues tenemos primero un personaje que se espera sea evaluado negativamente contra unos personajes que se espera tenga una evaluación positiva. Dado que la construcción toma varios turnos para completarse y existen varias participaciones antes de expresar el enunciado contradictorio, el niño utiliza PERO en su intervención para que no

exista duda de que la construcción propone una contraposición de situaciones (i.e. *no gustar* vs. *sí gustar*).

*Ejemplo 4.35*

Elia (3;04)

- ADULTO ¿no te gusta la bruja?, a mí tampoco.  
NIÑO (dice que no moviendo la cabeza).  
ADULTO a mí tampoco, está muy fea.  
NIÑO sí  
ADULTO muy fea  
NIÑO sí **pero** Banta Nieves sí me gustan los enanos

4.3.2.2 CONTRASTE SEMÁNTICO

Las claras marcas formales que acabamos de exponer, no son las únicas que garantizan un contraste entre elementos, hay otros casos donde encontramos también contradicción entre los componentes, la diferencia es que la oposición de las unidades se da en términos semánticos, no formales como señalamos arriba. Se trata del planteamiento de términos cuyos significados encuentren antagonismo entre sí, nos referimos a lo que la bibliografía denomina como contraste por *antonimia*.

Para ilustrar estos casos, veamos el *Ejemplo 4.36* donde, como en muchas muestras, se define una entidad presente en la interacción. Existen dos apreciaciones distintas de la misma entidad, éstas resultan contradictorias pues por un lado está la afirmación adulta y por otro la infantil. El niño condensa en un solo enunciado ambas evaluaciones por medio de PERO: *parecer* se contrapone semánticamente a *ser*. Aquí el contraste es también muy claro pues se plantean dos situaciones completamente opuestas.

*Ejemplo 4.36*

Elia (3;05)

- ADULTO ¡ay es una tortuga!, ¡qué linda!  
NIÑO es mi máquina como tortuga, se parece **pero** no es

En el *Ejemplo 4.37* podemos observar nuevamente contraposiciones semánticas, esta muestra es interesante pues podemos ver que es posibles que existan más de dos elementos de oposición, aquí el enunciado infantil contrapone lo que sucede *antes* y lo que sucede *después*, al mismo tiempo que opone la posesión de una segunda persona a la posesión de una primera, él mismo.

*Ejemplo 4.37*

Flor (4;00)

- NIÑO antes era tuyo **pero** [ah]ora es mío



#### 4.3.2.3 CONTRASTE INFERIDO

Dentro del contraste de situaciones, además de las marcas *formales* y *semánticas*, hay otra forma en que se da este tipo de relación. En algunos ejemplos hay un enunciado cuyo primer elemento se encarga de mostrar simplemente una situación, mientras que el segundo conjunto, introducido por PERO, consiste en agregar una cualidad a uno de los componentes del primer elemento. La característica particular de esta cualidad es que presenta una implicación, bien negativa, bien positiva, con respecto a la primera parte del enunciado ciertamente neutra. En otras palabras, PERO introduce un enunciado que dentro del contexto de producción puede inferirse como la presentación de un problema (en los casos negativos), o bien como la minimización de una virtual complicación (en los casos positivos).

##### 4.3.2.3.1 CONTRASTE INFERIDO: IMPLICACIÓN NEGATIVA

En estos ejemplos la función de PERO sería revelar algún aspecto negativo dentro de la situación como puede ser el anuncio de un problema, una evaluación negativa, una característica inesperada. Presentamos el *Ejemplo 4.38* donde el niño está caracterizando una entidad, empieza por enunciar una propiedad neutra y después utiliza PERO para introducir una particularidad negativa.

##### *Ejemplo 4.38*

Julio (3;04)

[Dibujan con plumones]

ADULTO ¿de quién son?

NIÑO míos

**pero** ya no pinta

Es también posible que las implicaciones negativas formen parte de evaluaciones de tipo subjetivo, así tenemos el *Ejemplo 4.39* donde nuevamente se trata de caracterizar una entidad, la primera referencia es neutra mientras que la segunda, introducida por PERO consiste en una opinión personal respecto de la unidad en cuestión. En este caso el nexa, además de introducir una implicación negativa, expone también un refinamiento de la perspectiva que va desde lo general y neutral hasta lo particular y negativo. En este sentido PERO funciona también para focalizar la atención en un aspecto particular, en este caso negativo, del tópico conversacional.

##### *Ejemplo 4.39*

Elia (3;03)

ADULTO oye, ¿y para qué son las máscaras?

NIÑO para jugar

ADULTO para jugar ¿verdad?

NIÑO **pero** a mí no me gustan

#### 4.3.2.3.2 CONTRASTE INFERIDO: IMPLICACIÓN POSITIVA

En este grupo de ejemplos reunimos lo que sería la contraparte de lo presentado en el apartado anterior. El enunciado se compone de dos elementos contradictorios, el primero consiste en el planteamiento de lo que podría ser un problema mientras que el segundo, introducido por PERO, señala que lo que podría ser un problema en realidad no lo es, este segundo elemento es una sugerencia positiva que minimiza o elimina la sugerencia negativa anterior. En el *Ejemplo 4.40* podemos ver que el adulto plantea una escena negativa que esperaría ciertas consecuencias, mientras que el enunciado infantil aclara que la situación no fue tan mala como se esperaba.

##### *Ejemplo 4.40*

Julio (3;09)

ADULTO otra vez te tiró el caballo, otra vez te tiró  
NIÑO sí, **pero** me pegué en las manos

En el *Ejemplo 4.41* también se plantea una escena que podría resultar problemática, sin embargo, y contra las expectativas de este contexto específico, se produce un enunciado de implicación positiva introducido por PERO. El mismo interlocutor, en este caso el niño, expone una situación que parecería neutra, sólo después de usar PERO nos damos cuenta de que se trata de una situación antagónica.

##### *Ejemplo 4.41*

Flor (3;03)

NIÑO me quedé dormida  
**pero** ya tenía puesta la pijama

#### 4.3.2.4 CONTRASTE IRRECUPERABLE

Además del contraste *marcado, semántico e inferido* que hemos expuesto arriba, en nuestros datos hemos encontrado que PERO no siempre se presenta dentro de enunciados que marcan un contraste claro entre sus componentes, hay algunos casos en los que el nexos enlaza unidades que aparentemente no se oponen entre sí. Estos casos corresponderían, como vimos en la bibliografía, a situaciones donde no existe algún tipo de relación semántica entre los miembros ya que éstos se presentan como independientes a nivel de significado. En nuestros datos encontramos dos grupos de *contraste irrecuperable*: compatibilidad y adición. A continuación ejemplos y descripción de los mismos.

##### 4.3.2.4.1 CONTRASTE IRRECUPERABLE: COMPATIBILIDAD

En estos casos el nexos agrega información semánticamente afín así que no encontramos contraposiciones sino coincidencias. Veamos el *Ejemplo 4.42* donde se describen los elementos

de una escena, al parecer el inventario ha terminado. Sin embargo de pronto es pertinente agregar una característica más y entonces se recurre a PERO como introductor de una nueva aportación a la lista. En casos como éste, el nexo parece introducir información, por así decirlo, de último minuto donde aparentemente el tema se ha agotado, sin embargo quedó algo por decir. Todo el conjunto nos hace pensar que PERO conserva su naturaleza unificadora -como cualquier nexos coordinante- cuando se trata de introducir asuntos específicos dentro de un todo; en cambio PERO deja un poco de lado el matiz contradictorio que lo caracteriza.

*Ejemplo 4.42*

Flor (2;10)

[Viendo un libro con ilustraciones]

ADULTO padre, muy lindo, ¿verdad?

NIÑO mh (aceptando)

**pero** mira, hay d hay dos hermanos

4.3.2.4.2 CONTRASTE IRRECUPERABLE: ADICIÓN

Tenemos aquí ejemplos claros donde PERO se encarga de armonizar en lugar de contraponer. En este grupo hay una clara marca formal que hace que el sentido opositor de PERO se desvanezca, se trata de la partícula *también*. Este adverbio, como vimos en la bibliografía, activa la inferencia que hace compatibles a los conjuntos que se unen y hace posible que ambos puedan designar una misma entidad o situación.

Como en todos los casos de contraste *irrecuperable*, los elementos de las construcciones que aparecen aquí, se suman unos a otros mostrando afinidad semántica. Hay ocasiones donde se describe una entidad como el *Ejemplo 4.43* donde observamos que un objeto se detalla con dos cualidades que no se muestran como contrarias, la entidad en cuestión puede funcionar como dos cosas a la vez. En datos como éste, vemos que dada la evaluación de una situación, PERO se encarga de introducir una segunda valoración que extiende la definición del elemento focalizado.

*Ejemplo 4.43*

Elia (3;09)

ADULTO pero ¿sabes qué?, sí es vestido ¿no?

NIÑO sí **pero**, también es cobija

Hay otros casos donde se hacen recuentos de cosas pasadas, como en el *Ejemplo 4.44* donde el niño habla de lo que solía hacer. El niño produce un enunciado dentro de una especie de narración, posteriormente agrega otro enunciado y utiliza varias partículas para empezar hasta que finalmente elige usar PERO. Esta muestra nos hace pensar que en estos momentos el niño está experimentando con varias unidades de enlace y queda claro que su intención es unir un

enunciado con otro. Tenemos la presencia de partículas –y después- que expresan, además de unión, una relación de secuencia temporal. A continuación está el PERO que introduce nuevos detalles de la situación general; además de unir, este nexos indica una llamada de atención, como dijimos más arriba, sobre una información puntual, no ya general.

*Ejemplo 4.44*

Flor (3;06)

NIÑO y me quedaba todo el día durmiendo, durmiendo, durmiendo ¿verdad?

ADULTO mj

NIÑO y después... **pero... pero** también me venía a saludar Susi a la otra casa ¿verdad?

Por último presentamos el caso del *Ejemplo 4.45*, es la única vez que encontramos a PERO en conjunción con *y luego*. De manera semejante al ejemplo anterior, encontramos un conjunto de partículas de unión, en este caso también hay un significado de secuencialidad temporal – desarrollada por *y luego*- además de PERO como signo de unión y a la vez introducción de información específica.

*Ejemplo 4.45*

Elia (3;10)

ADULTO' ¿no?, ¿vas a seguir en la guardería del ISSSTE?, ¿o cómo se llama?

ADULTO sí, en la estancia, ¿verdad Elia?

ADULTO' ¿en la estancia?

NIÑO **pero** y [!]uego voy a ir a otra estancia

Para recapitular, después de examinar todos los ejemplos de esta sección de *contraste*, vemos que PERO plantea, de diversas maneras, relaciones de contradicción entre *estados de cosas*. En los casos de contraste *marcado*, donde hay clara polaridad, las partículas *sí* y *no* ayudan al nexos a dejar clara la oposición de las unidades relacionadas. En otros casos, el *contraste semántico* o *antonimia* entre las unidades enlazadas representa otra forma de apoyo para el antagonismo que ofrece el nexos. Los casos de *inferencia pragmática*, también promueven la oposición, sólo que en estos casos la relación entre los conjuntos va más allá de lo local y requiere un contexto que nos permita entender la naturaleza del antagonismo. Por último están los casos de *contraste irrecuperable* donde PERO interviene y no aporta, como es lo usual, un claro contraste entre los elementos que enlaza; es posible observar relaciones donde parece que se suman elementos en una oración, unas veces de manera simple –*compatibilidad*-, otras veces con algún matiz –*aditivo*.

Enseguida presentamos la *Tabla 4.5* donde encontramos la frecuencia de las relaciones de *contraste* que PERO establece:

Tabla 4.5 Contraste entre estados de cosas

Tipos de contraste entre estados de cosas	Flor	Elia	Julio
Marcación explícita	11	15	2
Contraste semántico	13	10	1
Inferencia pragmática	17	27	2
Contraste irrecuperable	14	30	6
<b>Total</b>	<b>55</b>	<b>82</b>	<b>11</b>

Tanto para Julio como para Elia, el primer lugar en frecuencia se encuentra en los casos de *contraste irrecuperable* (36% y 54% respectivamente); en cambio para Flor hay más ejemplos de *inferencia pragmática* (30%). Hay que destacar el hecho de que los casos de *marcación explícita* y *contraste semántico* que involucran marcas formales y marcas semánticas transparentes, se contraponen a los casos de las *inferencias pragmáticas* que requieren mayores alcances contextuales y una visión más profunda de la situación.

Ahora bien, si comparamos los casos de contraste claro (i.e. *marcado*, *semántico* e *inferido*) con los de *contraste irrecuperable*, vemos que tanto para Flor como para Elia los primeros (74% y 63% respectivamente) superan en frecuencia a los segundos (25% y 36% respectivamente). En el caso de Julio, encontramos los ejemplos distribuidos en porcentajes muy cercanos (45% para *claros* y 54% para *irrecuperables*). Estos datos muestran que PERO relaciona la mayoría de las veces elementos que presentan algún tipo de contraste, es decir las más de las veces el nexos cumple su función prototípica. En este sentido encontramos afinidad con la bibliografía, que nos indica precisamente esta tendencia.

#### 4.3.3 RECAPITULACIÓN DE EXPOSICIÓN ENTRE ESTADOS DE COSAS

Una vez que hemos descrito los dos grandes grupos en los que PERO expone *estados de cosas*, *restricción* y *contraste*, veremos ahora cómo aparecen estas muestras en cuanto a frecuencia. Para ello, observemos la *Tabla 4.5* que nos muestra el total de documentaciones para cada caso.

Tabla 4.6 Relación entre estados de cosas

Tipos de relación entre estados de cosas	Flor	Elia	Julio
Restricción	8	9	1
Contraste	55	82	11
<b>Total</b>	<b>63</b>	<b>91</b>	<b>12</b>

En la bibliografía vemos que tanto la restricción como el contraste son, por igual, las dos funciones más frecuentes de PERO. Sin embargo, en nuestros datos vemos que las producciones infantiles muestran una clara preferencia en el uso del nexo para contrastar más que para restringir. Es entonces posible que el *contraste* sea usado con mayor frecuencia por los niños dado que es más frecuente en el input; es también posible que el *contraste* se trate de una relación más presente en el discurso. Del mismo modo, puede ser que el *contraste* sea menos complejo cuando se trata de relacionar estados de cosas; mientras que la *restricción* puede representar mayor complejidad y por tanto ser adquirida de manera más tardía.

#### 4.4 USOS RETÓRICO - EXPRESIVOS

Finalmente, dentro de nuestro análisis de datos, documentamos una buena cantidad de ejemplos donde PERO no establece el esperado contraste, ni en la *organización de actividades* ni en la *exposición de estados de cosas*. Muchos de estos ejemplos pertenece a los casos en que el nexo funciona dentro de un marco *retórico - expresivo* que ayuda de manera eficaz a sostener el diálogo a través del rescate o énfasis de tópicos conversacionales.

##### 4.4.1 USOS RETÓRICO – EXPRESIVOS: SUSTENTO DISCURSIVO

En estos casos PERO muestra nuevamente que no es indispensable que este nexo vincule elementos que presenten un contraste claro entre los elementos de la construcción. Sin embargo hay aquí una característica particular pues el nexo se encarga de introducir conjuntos mediante los cuales se retoma o inicia la exposición de algún aspecto que el interlocutor quiere destacar dentro del contexto de la situación que se expone. Pareciera que PERO funciona como una especie de enlace que permite recuperar referentes lejanos.

Veamos el *Ejemplo 4.46* donde se hace el recuento de una situación –*visita al médico*–, después el niño trae a cuento un enunciado que consiste en el relato de otra situación. Esta última ciertamente resulta tener relación con la primera, sin embargo los puentes entre ambos asuntos no son del todo claros, se habla de dos situaciones independientes que sucedieron en el mismo contexto.

##### *Ejemplo 4.46*

Elia (4;00)

[Hablan de una visita al médico, Elia estaba enferma de la garganta y le aplicaron vacunas]

NIÑO        porque el, como tiene un, como algo en la boca...

ADULTO     ¡ay!

NIÑO        y se mata

**pero** ¿verdá que yo vi la película allá con el doctor la vi [I]a película?

En otros de estos casos, como el *Ejemplo 4.47*, observamos nuevamente que PERO introduce un elemento carente de relación clara con lo que se ha dicho antes. El adulto describe una entidad y un par de turnos después el niño agrega, mediante el nexo, un enunciado que describe una situación ajena a la mencionada antes. Vemos que el niño toma un componente del enunciado anterior y eso sirve como pivote para producir un enunciado nuevo, se usa PERO con el fin de establecer una relación entre los conjuntos y dejar claro que sí existe algún tipo de concordancia, aunque no clara, entre los enunciados del diálogo.

*Ejemplo 4.47*

Flor (2;07)

ADULTO ese perro parece gato  
 NIÑO sí  
 ADULTO tiene mucho pelo  
 NIÑO ¡pelo yo ca[r]go a mi gatos!

4.4.2 USOS RETÓRICO – EXPRESIVOS: ÉNFASIS

Aquí estamos ante los casos de *indistinción total* que señala la bibliografía, donde el primer miembro de la construcción es igual al segundo con la diferencia de que al estar introducido por PERO, este segundo conjunto tendrá un significado extra que será precisamente un valor enfático. Vemos el *Ejemplo 4.48* donde se usan varios turnos para describir con una misma cualidad la entidad objeto de la conversación. En este caso el adjetivo *grande* va aumentando su cualidad, por así decirlo, a grado tal que merece varias menciones y una especial llamada de atención, tal como lo hace el enunciado infantil introducido por PERO.

*Ejemplo 4.48*

Flor (3;01)

ADULTO ¿está grandísima Geli?  
 NIÑO sí  
 ADULTO sí, está grandísima  
 NIÑO ¡pero mira qué grande está!

Tabla 4.7 Usos retórico - expresivos

Tipos de usos retórico - expresivos	Flor	Elia	Julio
Sustento discursivo	10	8	0
Énfasis	6	6	0
<b>Total</b>	<b>16</b>	<b>14</b>	<b>0</b>

En la *Tabla 4.7* podemos ver la frecuencia de usos *retórico - expresivos*. Lo que destaca en este grupo de ejemplos es que PERO actúa de forma no característica o prototípica, funciona por una parte como *sustento discursivo* que se encarga de rescatar el tema que se había propuesto en el

diálogo, o bien trae a colación un tema apenas relacionado con lo que se ha venido diciendo. Por otra parte mencionamos casos de nula contrariedad donde lo que hace PERO es unir dos elementos similares con el fin de enfatizar.

#### 4.5 RECAPITULACIÓN: ACTIVIDADES, ESTADOS Y USOS RETÓRICO-EXPRESIVOS

Para terminar haremos un repaso de lo que expusimos a lo largo de este capítulo sobre las funciones de PERO encontradas en nuestros datos. Notamos que, por un lado PERO se encarga de *organizar las actividades* que ocurren en la interacción, por otro lado PERO se encarga de establecer *relaciones entre estados de cosas* y finalmente PERO se encarga de organizar el discurso mediante los *usos retórico – expresivos*. Así, hemos expuesto tres grandes grupos de funciones de pero: *actividades, estados y discurso*. En las siguientes secciones ahondaremos en la relación frecuencia - edad de producción de estas construcciones con el fin de describir posible rutas de desarrollo.

##### 4.5.1 POSIBLES RUTAS DE DESARROLLO

En esta sección expondremos los datos por separado de cada niño con el fin de valorar posibles trazos de desarrollo a lo largo del período estudiado. Dos aspectos de nuestra muestra son fundamentales como criterios para interpretar o valorar el curso de un posible desarrollo: i) la incorporación más o menos temprana del uso de PERO; y ii) la frecuencia global de este uso.

Así, para leer una posible ruta de desarrollo en nuestros datos, hay que tomar en consideración primero, que siendo Flor la niña que ofrece los usos más tempranos de PERO (a partir de 2;03), y la que ofrece a la vez un número mayor de construcciones con PERO ( $n=234$ , con un promedio de 13 casos por toma  $234/18$ ), podemos suponer que en su producción se refleja un desarrollo más amplio. Por el contrario, siendo Julio quien más tardíamente incorpora el uso de PERO (a partir de 3;04), y siendo su producción muy escasa ( $n=35$ , con 5 producciones promedio por toma  $35/7$ ), se puede esperar que sus datos manifiesten un grado menor de desarrollo. Por estos mismos motivos, podríamos suponer que Elia ofrece una posición intermedia de desarrollo por dos razones, en primer lugar en términos de su incorporación de PERO (a los 3;02), un poco más temprana que en Julio, pero bastante más tardía que en Flor; y en segundo lugar en términos de que tiene una frecuencia global de usos de PERO ( $n=208$ , 23 producciones en promedio por toma  $208/9$ ), muy superior a Julio, levemente inferior al universo total de Flor, a quien sin embargo supera con un doble de producción promedio por toma.



Junto con esto debemos señalar que la distribución de los datos a través de las diferentes tomas no es totalmente regular, sino que muestra ascensos y descensos que bien pueden vincularse al tipo de actividades que se producen en una toma dada. Por tanto, la lectura de un posible desarrollo ni es trivial ni se deriva de manera automática de la distribución cruda de frecuencias en la muestra. Por ello, aunque presentaremos en cada caso las frecuencias en detalle de las diversas tomas, haremos también en ocasiones algunos agrupamientos para tratar de encontrar una posible tendencia, a pesar de las variaciones y anomalías en la distribución de las frecuencias.

Finalmente, aunque hemos realizado anteriormente diversos tipos de valoración de los datos, ahora, para efectos de considerar su posible curso de desarrollo sólo atenderemos entre los datos que hemos descrito en secciones anteriores de este *Capítulo*, a los grupos que representen datos que iluminen un posible contraste entre los niños y apunten positiva o negativamente a una dirección en el desarrollo.

Así, en primer lugar valoraremos en cada niño la distribución temporal global de las diversas funciones interlocutivas que se realiza por medio de las construcciones con PERO. En segundo lugar presentaremos un cuadro del tipo de negociación que ofrecen los niños en la organización de actividades. Una tercera serie de tablas atenderá a los distintos tipos de condicionales que introduce PERO en el contexto de *organización de actividades*. Terminaremos apreciando en la contraposición de *estados de cosas*, la presencia de restricciones o contraposiciones, así como también la expresión marcada –por elementos de polaridad opuesta o por antónimos - o inferida del contraste que se establece en estos casos.

#### 4.5.1.1 FUNCIONES DE PERO EN LAS CONSTRUCCIONES INFANTILES

Hemos organizado la totalidad de nuestros datos en grupos sobresalientes que describen la partición de las construcciones con PERO entre las que establecen una negociación en la *actividad*, las que exponen un contraste entre *estados de cosas* y las que cumplen funciones *retóricas* y *expresivas*. Veamos a continuación el cuadro de frecuencias en cada niño y su distribución temporal, así como su representación visual en las gráficas correspondientes.

*Tabla 4.8* Funciones de PERO en el diálogo

<i>Flor</i>		2:03	2:04	2:05	2:06	2:07	2:08	2:09	2:10	2:11	3:00	3:01	3:02	3:03	3:04	3:05	3:06	3:08	4:00	Total
Actividades		2	1	18	11	4	9	1	2	2	5	3	9	13	17	19	10	7	8	141
Estados			1	6				2	2		3	4	3	3	6	7	7	4	15	63
Discurso				1		1			1	1		2	2	1	2		1		4	16
Total		2	2	25	11	5	9	3	5	3	8	9	14	17	25	26	18	11	27	220

**Elia**

	3;02	3;03	3;04	3;05	3;07	3;09	3;10	3;11	4;00	Total
Actividades		6	3	16	7	6	35	3	12	88
Estados	1	11	7	12	6	3	33	8	10	91
Discurso		2		2	1		4	1	4	14
Total	1	19	10	30	14	9	72	12	26	193

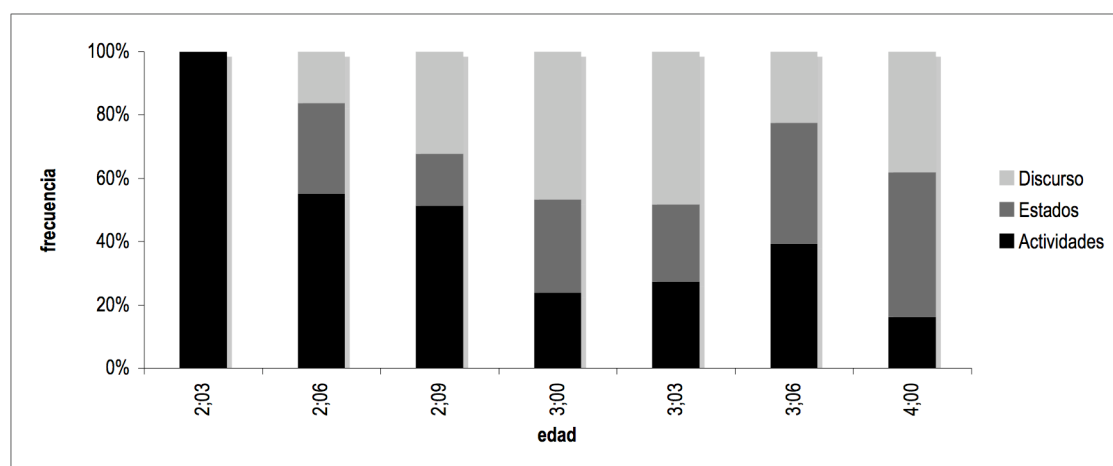
**Julio**

	3;04	3;05	3;07	3;08	3;09	3;10	4;00	Total
Actividades	3	3	1		12	1	1	21
Estados	1	2	5	1	2	1		12
Discurso								
Total	4	5	6	1	14	2	1	33

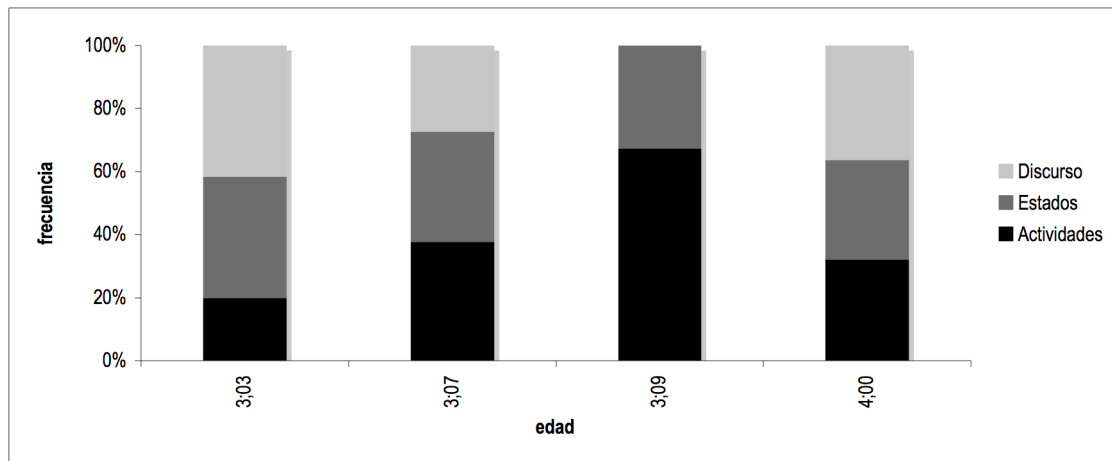
Los cuadros presentados arriba ilustran con detalle el número de ocurrencias de cada tipo de construcción en cada una de las edades de la muestra para cada niño. Aun cuando los números puros no hacen fácil la visualización del desarrollo de las diferentes construcciones a través del tiempo, hemos querido presentar una especie de mapa distribucional de nuestros datos para que el lector tenga acceso a la información pura. Sin embargo, debido a la gran cantidad de datos que encontramos -y como hemos anunciado antes-, incluimos una serie de gráficas donde los datos se agrupan en períodos mayores (aproximadamente tres meses) y se eliminan las tomas donde hay ausencia de datos. Es importante aclarar que en esta sección y en las siguientes, los cuadros contienen números brutos mientras que las gráficas contienen porcentajes, donde el 100% corresponde al total de ejemplos del tipo correspondiente en cada corte que se describe.

*Gráfica 4.1* Funciones de PERO en el diálogo

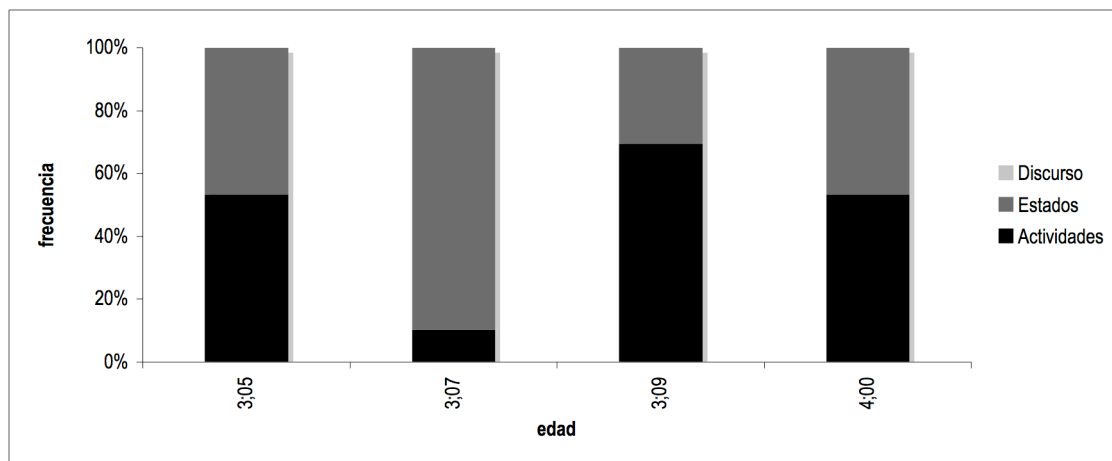
Flor - datos agrupados



Elia - datos agrupados



Julio - datos agrupados



Los cuadros en esta sección y de manera más clara su graficación nos permiten observar que el desarrollo de las funciones dominantes de PERO se da en el dominio de la *organización de actividades* y de la exposición de la relación de *estados de cosas*. Estas dos funciones se presentan en los tres niños, aunque con preferencias divergentes, como ya mencionamos antes. En contraste, los casos de PERO con función *retórica-expresiva* -que en las gráficas aparecen con la etiqueta de *discurso*- tienen una presencia mínima para Flor y Elia (6%, i.e. 16/220 y 7%, i.e. 14/193 respectivamente) y están ausentes en Julio.

Podemos afirmar que además de establecer un buen número de relaciones entre actividades y estados, PERO funciona bien para introducir ligas discursivas en una conversación. Este uso, correspondiente al terreno del diálogo, no se esperaría tan temprano, sin embargo nuestros datos muestran lo contrario. Asimismo es ésta una prueba de que los niños desarrollan tempranamente habilidades conversacionales, aquí se usa PERO con el fin de rescatar las ligas

entre los enunciados que se producen espontáneamente, evidentemente el niño debe prestar atención para poder intervenir exitosamente en el diálogo.

Sin embargo, hay que mencionar que en el caso de Julio no se presenta ningún caso de *sustento discursivo*. Como hemos señalado, Julio muestra un desarrollo tardío con respecto a los otros niños de la muestra, así que podríamos asociar la ausencia de ejemplos de corte *discursivo* con un grado mayor de complejidad, que Julio no ha desarrollado. Los registros de Flor, nuestro ejemplo de desarrollo temprano, señalan el uso *discursivo* a la edad de 2;05, así que podemos exponer este uso como esencialmente complejo. Los datos de Elia, muestra de desarrollo promedio, señalan la función *discursiva* a la edad de 3;03, ubicando esta función en un lugar intermedio. Los datos de Julio no presentan ningún registro, así podríamos decir que la función más compleja de PERO es el de *sustento discursivo*.

Dado que hemos empezado esta sección con los grupos mayores, en las siguientes secciones veremos detalles de cada uno de los subgrupos de construcciones con PERO: actividades, estados de cosas y usos retórico - expresivos. Presentaremos entonces la discusión de los datos desde lo general hacia lo particular.

#### 4.5.1.2 LA NEGOCIACIÓN DE ACTIVIDADES.

Como hemos visto antes, es la negociación de actividades una función muy frecuente en las construcciones con PERO. Recordemos que esta negociación puede ocurrir en diferentes términos: mediante una *condición*, donde se expone la circunstancia específica en la que debe realizarse la acción; mediante una *objeción*, donde se expresa un impedimento por el cual no puede realizarse la acción; y mediante una *proposición*, donde se adhiere una actividad nueva a la propuesta. Así, las *condiciones* y las *objeciones* corresponden a una reacción inmediata a lo propuesto, mientras que las *proposiciones* complementan las actividades que se organizan. En lo que sigue valoraremos cómo se distribuyen los diversos procesos de negociación a través de la muestra de producción infantil que estudiamos. Veamos para ello las tablas siguientes y las gráficas que les siguen.

Tabla 4.9 Tipo de negociación en la organización de actividades

<i>Flor</i>		2;03	2;04	2;05	2;06	2;07	2;08	2;09	2;10	2;11	3;00	3;01	3;02	3;03	3;04	3;05	3;06	3;08	4;00	Total
condición		1	1	7	4	3	7				3	2	7	8	11	12	8	3	3	80
objeción				4	2	1	2	1	1	2	1	1	2	4	4	2	1	3	1	32
proposición		1		7	5				1		1			1	2	5	1	1	4	29
Total		2	1	18	11	4	9	1	2	2	5	3	9	13	17	19	10	7	8	141

**Elia**

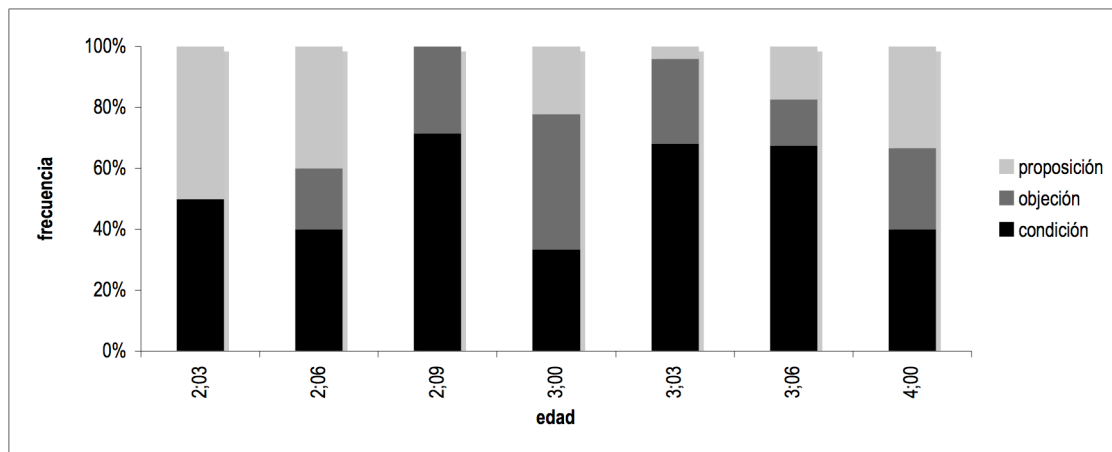
	3:02	3:03	3:04	3:05	3:07	3:09	3:10	3:11	4:00	Total
condición		3		2	3	2	29	2	8	49
objeción		1	1	6	1	2	4		1	16
proposición		2	2	8	3	2	2	1	3	23
Total		6	3	16	7	6	35	3	12	88

**Julio**

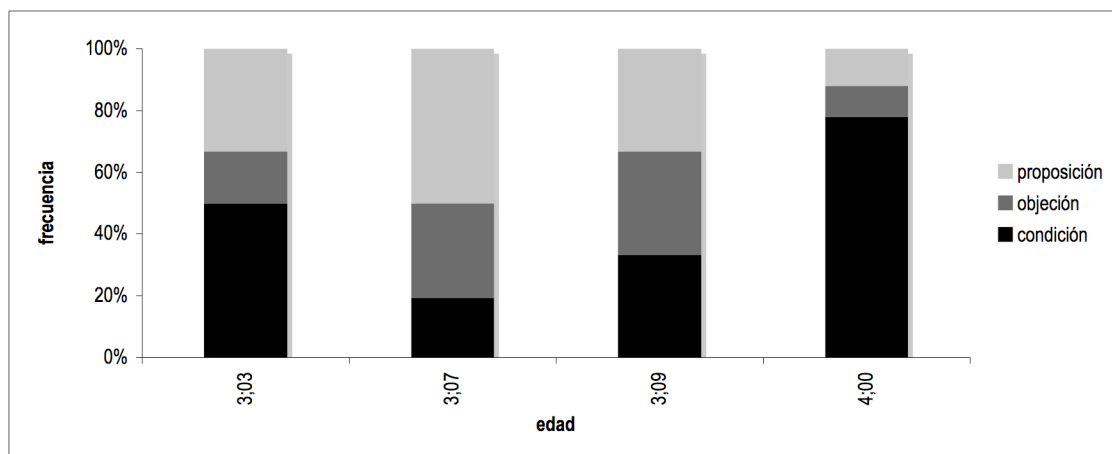
	3:04	3:05	3:07	3:08	3:09	3:10	4:00	Total
condición		3			5		1	9
objeción	3				4			7
proposición			1		3	1		5
Total	3	3	1		12	1	1	21

Gráfica 4.2 Tipos de negociación en la organización de actividades

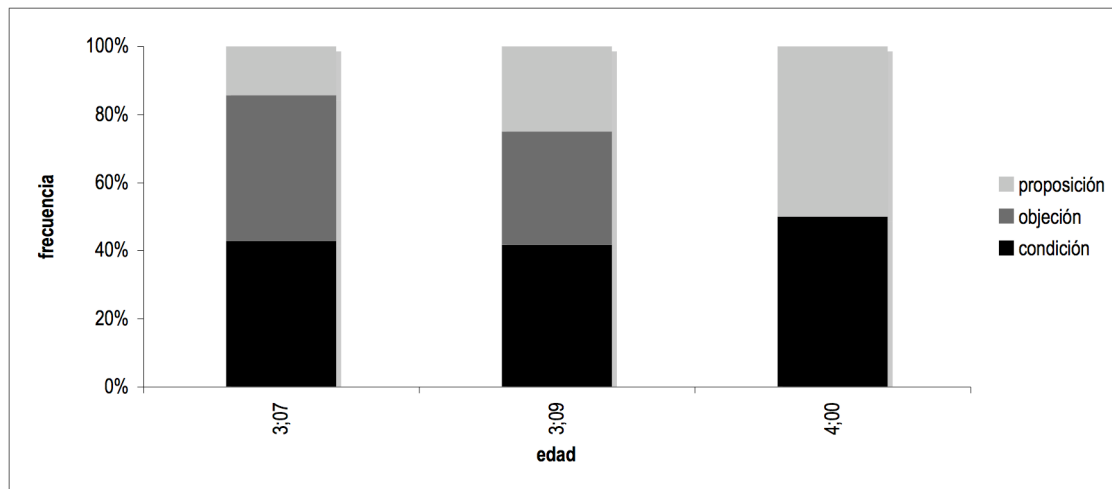
Flor - Datos agrupados



Elia - Datos agrupados



Julio - Datos agrupados



En estos cuadros podemos apreciar distintas ilustraciones de desarrollo. En el caso de Flor, nuestro ejemplo de desarrollo temprano, observamos que en el primer corte (2;03) sólo se producen dos de los tres tipos de construcciones, es decir sólo hay ejemplos de *proposición* y *condición*. Ya en el segundo corte (2;06) documentamos los tres tipos de construcciones, donde ya se incluye *objeción*; en el tercer corte (2;09) de nuevo tenemos sólo dos de los tres tipos de construcciones. Es ya en la segunda parte de la muestra de Flor, desde los 3;00 a los 4;00 años, donde podemos decir que todas las construcciones quedan afianzadas y se producen de manera más o menos equilibrada a lo largo de este período. En otras palabras, aun cuando hay producción temprana de los distintos tipos de negociación de actividades, no es sino hasta los tres años de edad que todos los usos de PERO se realizan con regularidad.

En el caso de Elia, nuestro ejemplo de desarrollo promedio, observamos que desde el primer corte (3;03) se documentan usos de los tres tipos de construcciones, con una frecuencia más o menos igual para cada tipo, si acaso ligeramente favorecida la cantidad de *condiciones*. En el segundo (3;07) y tercer (3;09) corte la producción de *condiciones* disminuye a favor de las otras dos formas. Así, vemos que Elia usa todos los tipos de construcciones desde el principio hasta el final de la muestra.

El caso de Julio, nuestro ejemplo de desarrollo tardío, vemos que como en el caso de Elia se usan todos los tipos de construcciones desde el primer corte (3;07); en el segundo corte (3;09) la tendencia se mantiene aumentado un poco la frecuencia de las *proposiciones*. Esto es, en el segundo corte hay nuevas construcciones, sin embargo las ya incorporadas en el primer corte se han dejado de usar. En el tercer corte (4;00) no se documentan construcciones del tipo *objeción*.

Parecería que las estrategias han quedado afianzadas desde los primeros dos cortes, sin embargo en el último los ejemplos en el último episodio nos hacen pensar que no es así.

En todo caso, la constante que aquí se presenta es el hecho de que antes de los tres años los distintos tipos en que PERO interviene en la organización de una actividad no han sido sistemáticamente incorporados al sistema de ninguno de los tres niños. Flor, que muestra un desarrollo temprano, hace uso constante de los tres tipos de construcciones a partir de los 3:00; Elia, muestra de desarrollo promedio, usa con regularidad todas las construcciones a partir de los 3:03; y finalmente Julio, ejemplo de desarrollo tardío, utiliza los tres tipos a partir de los 3:07, sin embargo sus producciones no son constantes a lo largo de la muestra.

#### 4.5.1.3 TIPOS DE CONDICIONES EN LA NEGOCIACIÓN DE ACTIVIDADES

Ya que hemos apreciado el grueso de la *negociación de actividades*, todavía más específicamente podemos valorar en el dominio de las *condiciones* que se ponen en la negociación de actividades, sus diversos subtipos. Esto, visto en cabal detalle en las tablas que siguen, puede apreciarse de manera más esquemática en las gráficas sucesivas.

Tabla 4.10 Organización de actividades mediante una condición

**Flor**

	2:03	2:04	2:05	2:06	2:07	2:08	2:09	2:10	2:11	3:00	3:01	3:02	3:03	3:04	3:05	3:06	3:08	4:00	Total
modal		1										1	2		1			1	6
temporal			2	1	1					2					2	4	1	1	14
espacial			1	1								2		2	2		1		9
participantes			1	1		1							3	1		1			8
instrumento			1							1		2			1		1		6
entidades			1	1		1									1	1			5
otra actividad	1		1		2	5					2	2	3	8	5	2		1	32
Total	1	1	7	4	3	7				3	2	7	8	11	12	8	3	3	80

**Elia**

	3:02	3:03	3:04	3:05	3:07	3:09	3:10	3:11	4:00	Total
modal		1				1	6		1	9
temporal							5			5
espacial							3		1	4
participantes				2			3	1	1	7
instrumento		1			1				2	4
entidad					1	1	2	1		5
otra actividad		1			1		10		3	15
Total		3		2	3	2	29	2	8	49

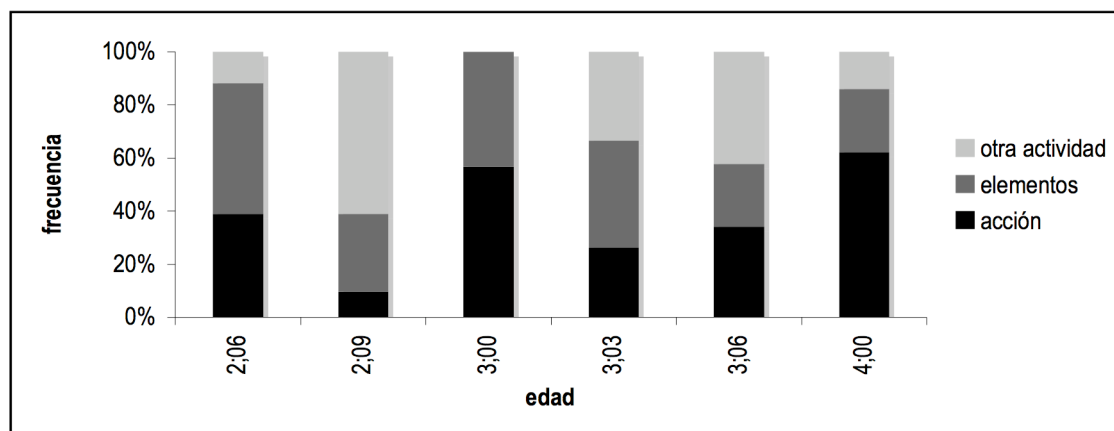
**Julio**

	3:04	3:05	3:07	3:08	3:09	3:10	4:00	Total
modal		2			2		1	5
temporal								
espacial		1						1
participantes					1			1
instrumento					1			1
entidad					1			1
otra actividad								
Total		3			5		1	9

Recordemos que en la sección correspondiente agrupamos la negociación de actividades mediante una condición en tres secciones: restricción en la *acción* misma, restricción en los *elementos* que intervienen en la acción, y restricciones que constituyen *otra actividad* diferente a la planteada. Siguiendo nuestro criterio de no presentar figuras con un sinnúmero de datos, en las gráficas correspondientes presentaremos los datos agrupados en estas tres secciones y así se apreciará mejor el desarrollo de su producción.

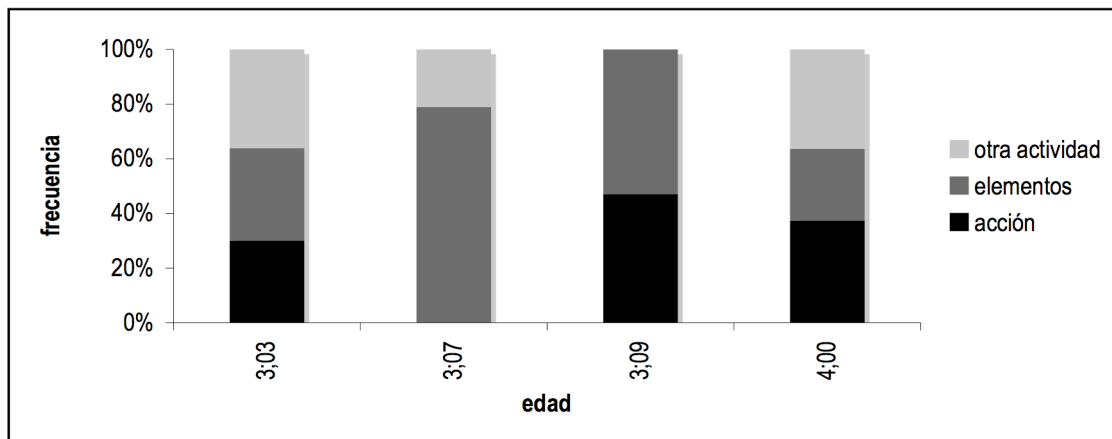
Gráfica 4.3. Grupos de condiciones en la negociación de actividades

Flor - Datos agrupados

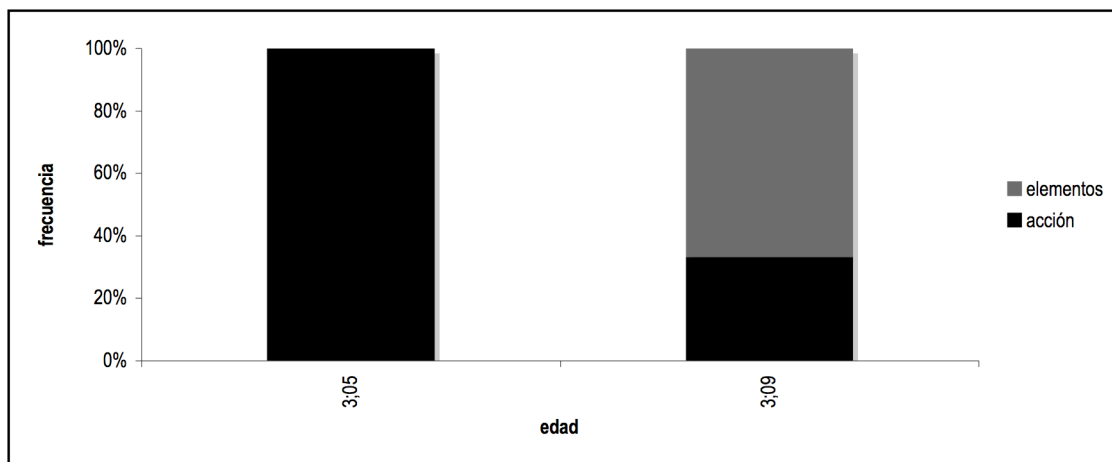




Elia - Datos agrupados



Julio - Datos agrupados



Después de observar los cuadros de frecuencias, podemos hacer algunos comentarios en cuanto al desarrollo de PERO en el contexto interactivo de la *organización de actividades*. Resulta que las construcciones más tempranas corresponden a diferentes grupos en cada caso: para Flor hemos documentado un primer ejemplo con PERO introduciendo una *nueva actividad* como condición; en el caso de Elia observamos, en el primer registro un ejemplo para cada grupo de condicionantes –*acción*, *elementos*, *nueva actividad*–; y en el caso de Julio notamos ejemplos de condiciones en la *acción*. Nuevamente vemos que cada niño muestra sus propias preferencias de tipos específicos de construcción.

En esta misma línea y como hemos mencionado antes, el desarrollo de cada uno de los sujetos de investigación se presenta por separado ya que cada uno muestra diferentes ejemplos de desarrollo: temprano en el caso de Flor, promedio en el caso de Elia y tardío en el caso de Julio. Si seguimos esta generalización, podemos decir que las construcciones que implican el hecho

de que PERO introduzca la proposición de una *nueva actividad* como condición para el cumplimiento de una tarea, resultan ser las más complejas pues no hallamos ninguna documentación de este tipo en el corpus de Julio, en cambio vemos que es el primero y acaso más frecuente en el caso de Flor y el tercer lugar en el caso de Elia. Las construcciones menos complejas corresponderían al grupo donde PERO introduce una circunstancia específica como condición, es decir los enunciados que condicionan la *acción* misma, ya que se presentan en primer lugar de frecuencia tanto para Elia como para Julio, y en segundo lugar para Flor. Las construcciones que se ubicarían como medianamente complejas serían las correspondientes a la aparición de PERO como introductor de un *elemento* determinado como condición para la realización de una actividad, dado que se presentan en tercer lugar para Flor, y en segundo para Elia y Julio.

Para concluir esta valoración, podríamos trazar una ruta de complejidad promedio –que sigue el caso específico de Elia, nuestro ejemplo de desarrollo medio-, donde proponemos que los niños utilizan mayoritariamente PERO para atender a las circunstancias en las cuales se desarrolla la *acción* misma, posteriormente se sirven de PERO con el fin de concentrarse en los *elementos* que participan en las tareas y por último recurren a PERO para focalizar *actividades novedosas* en el momento de negociar las actividades de la interacción.

#### 4.5.1.4 EXPOSICIÓN DE ESTADOS DE COSAS

Finalmente, por lo que se refiere a la *exposición de estados de cosas*, consideramos que existen tres grupos que vale la pena comparar: *restricción*, *contraste claro* y *contraste irrecuperable*. Recordemos que hemos identificado *restricción* como las construcciones donde se señala una parte específica dentro de una totalidad; el *contraste claro* consiste en la oposición de valores donde el segundo elemento siempre se opondrá al primero; y el *contraste irrecuperable* muestra el enlace de dos unidades que aparentemente no se oponen entre sí. En el caso de *restricción* encontramos pocos datos, en el caso de *contraste claro* encontramos el grueso de los ejemplos, y en el caso de *contraste irrecuperable* encontramos también un buen número de producciones. A continuación las tablas que ilustran la distribución de estos datos.

Tabla 4.11 Relaciones entre estados de cosas

<i>Flor</i>		2;03	2;04	2;05	2;06	2;07	2;08	2;09	2;10	2;11	3;00	3;01	3;02	3;03	3;04	3;05	3;06	3;08	4;00	Total
restricción				1				1				2	1			1			2	8
contr. claro			1	3				1	1		3	2	2	3	2	4	4	4	11	41
contr. irrec.				2					1						4	2	3		2	14
Total			1	6				2	2		3	4	3	3	6	7	7	4	15	63

**Elia**

	3;02	3;03	3;04	3;05	3;07	3;09	3;10	3;11	4;00	Total
restricción			1				7		1	9
contr. claro	1	8	5	10	2	2	12	4	8	52
contr. irrec.		3	1	2	4	1	14	4	1	30
Total	1	11	7	12	6	3	33	8	10	91

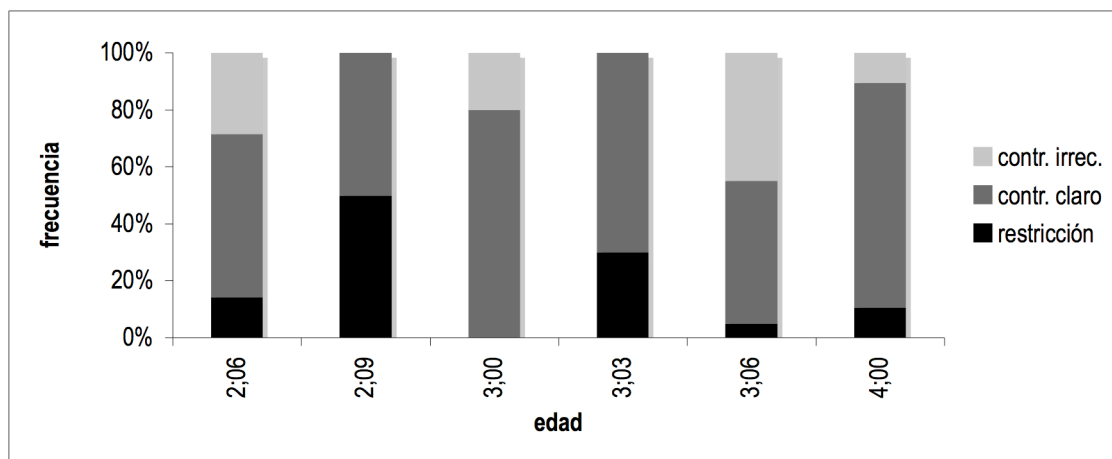
**Julio**

	3;04	3;05	3;07	3;08	3;09	3;10	4;00	Total
restricción		1						1
contr. claro	1	1	3		1			6
contr. irrec.	1		3		1			5
Total	2	2	6		2			12

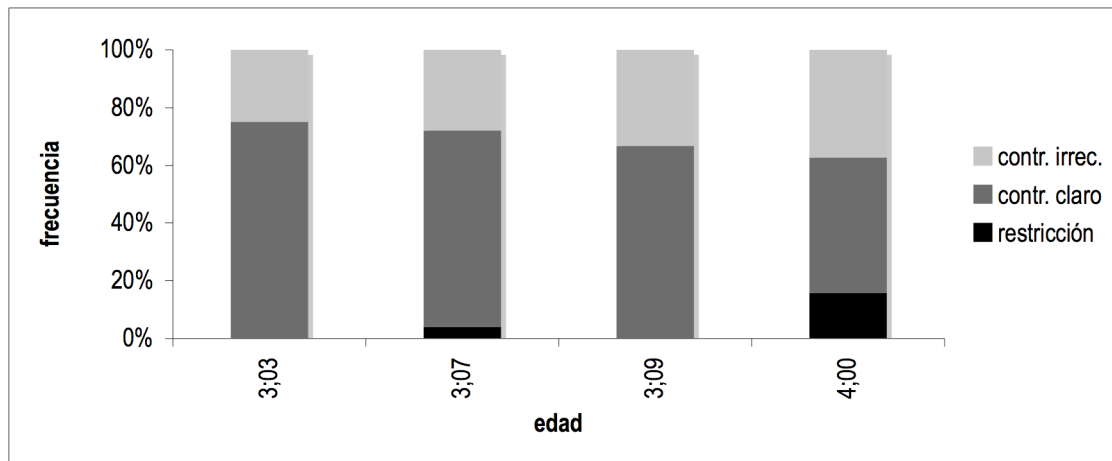
Nuevamente hemos hecho gráficas que agrupan varias tomas ya que es notable la ausencia total de ejemplos en varios episodios. Como vemos en el caso de Flor la gran mayoría de ejemplos se concentran en la segunda parte de la muestra (3;00 a 4;00) e indican cierta regularidad. En el caso de Elia hay datos de manera más o menos regular a lo largo de toda la muestra, que coincidirían en el período donde Flor presenta la mayoría de sus ejemplos. Los datos de Julio son pocos y a diferencia de las niñas se concentran en la primera parte de la muestra (3;04 a 3;09). Veamos ahora las gráficas correspondientes.

*Gráfica 4.4* Relaciones entre estados de cosas

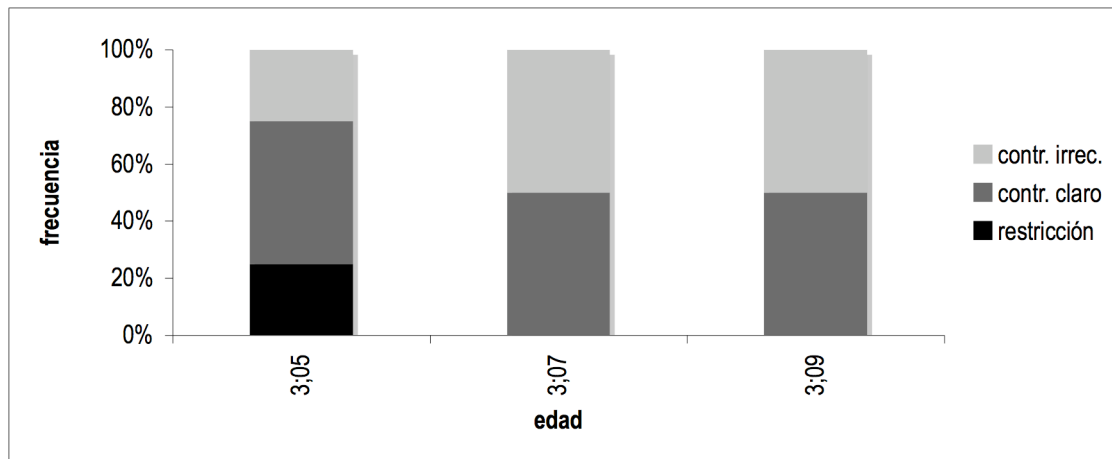
Flor - Datos agrupados



Elia - Datos agrupados



Julio - Datos agrupados



En la gráfica de Flor encontramos todos los grupos de construcciones desde el primer corte (2:06), siendo el *contraste claro* el tipo más frecuente; la preferencia por esta construcción se mantiene a lo largo de toda la muestra. Por el contrario las construcciones del tipo *restricción* y *contraste irrecuperable* muestran baja frecuencia, y de hecho no se presentan en cada uno de los cortes. Como hemos visto en otras gráficas no en todos los cortes se producen todas las estrategias, en este caso específico en los cortes medios (2:09 a 3:03) sólo encontramos dos tipos de construcciones.

La gráfica de Elia muestra la clara preferencia por las construcciones del tipo *contraste claro*; en segundo lugar están los enunciados de tipo *contraste irrecuperable*. Esta preferencia se mantiene durante toda la muestra. Es interesante destacar que las construcciones *restrictivas* aparecen solamente en dos cortes (3:07 y 4:00) lo que puede ser evidencia de que Elia no ha dominado esta función específica de PERO en la descripción de *estados de cosas*.

Por último en la gráfica de Julio -como en las anteriores- hay preferencia por el tipo *contraste claro* en general; asimismo el *contraste irrecuperable* tiene también alta frecuencia; la *restricción* por el contrario presenta la frecuencia más baja de las tres. Es también interesante hacer notar el uso de los tres tipos de construcciones en el primer corte (3;05), sin embargo y contrariamente a lo que vimos en las gráficas de las niñas, en el resto de la muestra de Julio (3;07 y 3;09) sólo se usan dos estrategias. Esto nuevamente puede ser evidencia de que la estrategia *restrictiva* no ha sido desarrollada aún.

En este caso hay una tendencia constante en los tres niños relativa a la frecuencia de cada una de las construcciones: la mayoría de los ejemplos se concentran en las construcciones del tipo *contraste claro*, en segundo lugar está el *contraste irrecuperable* y por último los enunciados que implican una *restricción*. Destaca el hecho de que las construcciones *restrictivas* presenten tan poca frecuencia dado que, según la bibliografía, es ésta una de las principales funciones del nexo PERO. En cuanto a la edad de emergencia de estas construcciones, en Flor produce más de un ejemplo a la edad de 2;09, mientras que Elia lo hace hasta los 4;00; Julio por su parte produce un solo ejemplo en toda la muestra a la edad de 3;05. Posiblemente los casos de *restricción* se presentan como más complejos en comparación con los casos de *contraste*, que pudieran ser menos complejos y por tanto adquiridos de manera más temprana.

#### 4.5.1.5 EL CONTRASTE ENTRE ESTADOS DE COSAS

En la sección anterior acabamos de ver que es una constante que las situaciones de *contraste claro* son las más frecuentes en la producción infantil, por esta razón pensamos que vale la pena ahondar un poco y presentar detalles de estos enunciados contrastivos. Como anunciamos en la sección correspondiente existen varios subgrupos de contraste: *polar*, *semántico* e *inferido*. El *contraste polar* tiene marcas de tipo formal ya que incluye las partículas de polaridad sí / no; el *contraste semántico* expone términos cuyos significados son opuestos; y en el *contraste inferido* se presenta una implicación (ya sea negativa o positiva) con respecto a la primera parte del enunciado (que es neutra). Vemos entonces una tipología que va del *contraste* más explícito hasta el *contraste* opaco que hay que inferir, pasando por un *contraste* más o menos transparente dado por el significado de los elementos. A continuación veremos en las tablas y gráficas correspondientes el desarrollo de esta tipología en cada uno de los niños.

Tabla 4.12 Contraste entre estados de cosas

**Flor**

	2;03	2;04	2;05	2;06	2;07	2;08	2;09	2;10	2;11	3;00	3;01	3;02	3;03	3;04	3;05	3;06	3;08	4;00	Total
polar		1	2							2	1			1				4	11
semántico												2	1	1	1	3	2	3	13
inferido			1				1	1		1	1		2		3	1	2	4	17
Total		1	3				1	1		3	2	2	3	2	4	4	4	11	41

**Elia**

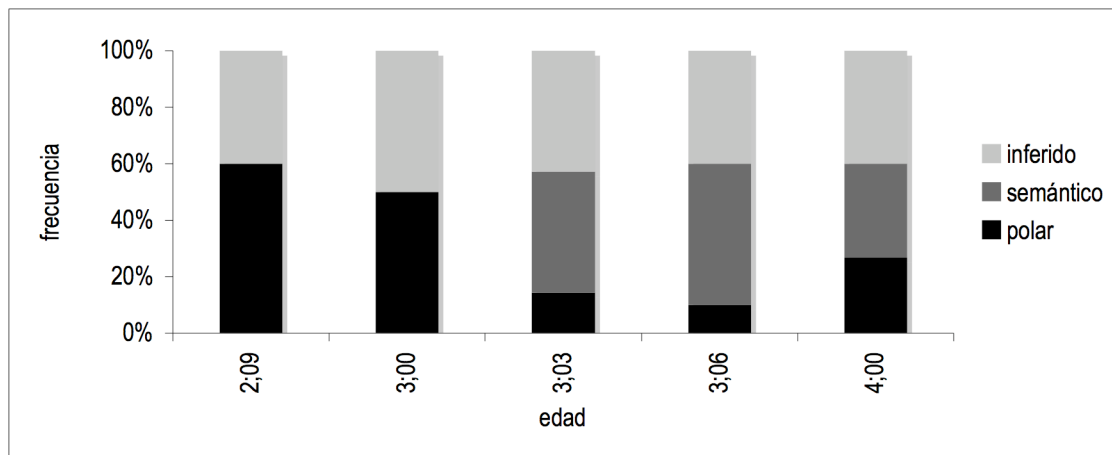
	3;02	3;03	3;04	3;05	3;07	3;09	3;10	3;11	4;00	Total
polar		2	3	3			4	1	2	15
semántico		1		2		1	4	1	1	10
inferido	1	5	2	5	2	1	4	2	5	27
Total	1	8	5	10	2	2	12	4	8	52

**Julio**

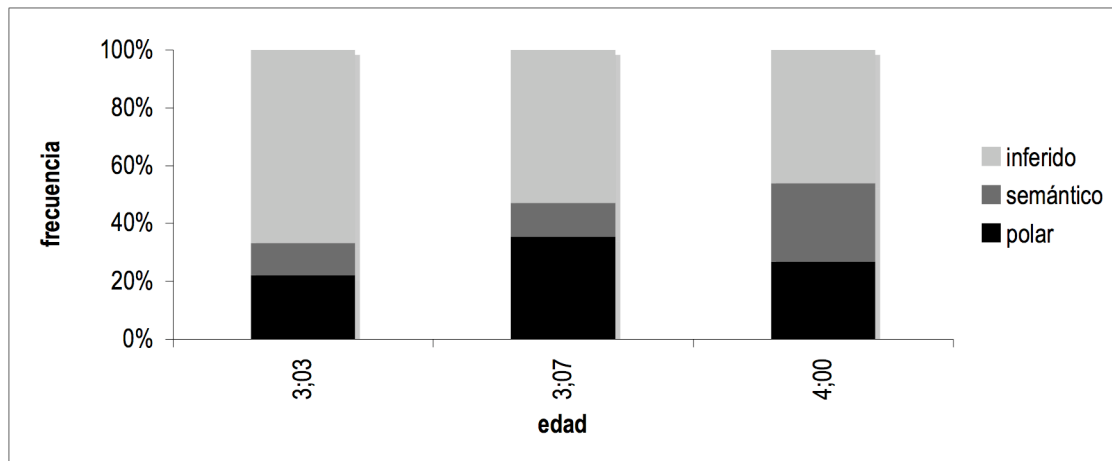
	3;04	3;05	3;07	3;08	3;09	3;10	4;00	Total
polar			2					2
semántico			1					1
inferido	1				1			2
Total	1	1	5	1	2	1		11

Gráfica 4.5 Contraste entre estados de cosas

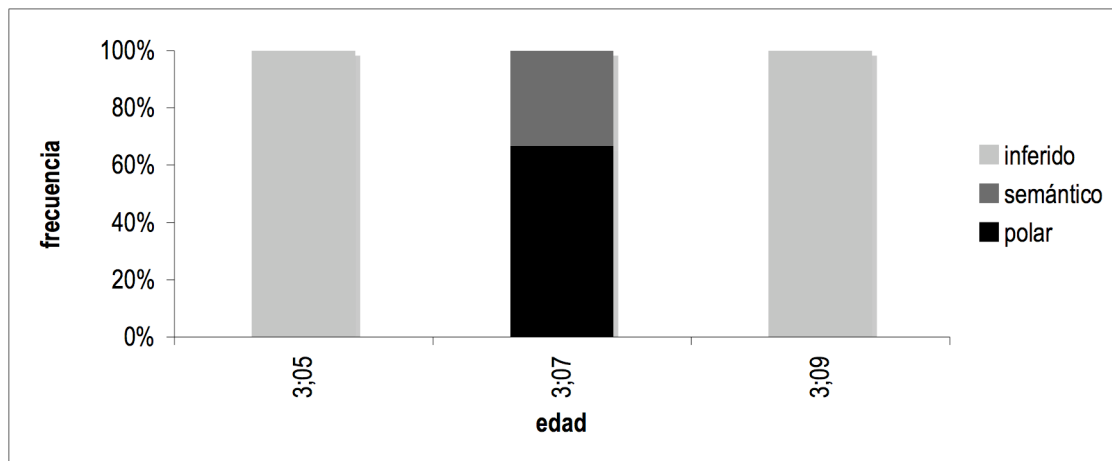
Flor - Datos agrupados



Elia - Datos agrupados



Julio - Datos agrupados



La gráfica de Flor nos muestra en los primeros dos cortes (2;09 y 3;00) el uso exclusivo de PERO en *contraste inferido* y *polar*, esto es los dos extremos del continuo propuesto para estas construcciones. Posteriormente en el resto de la muestra todos los tipos de contraste son utilizados, con una interesante disminución en el uso de *contraste polar* -que había sido el más frecuente en el primer corte- y un buen número de construcciones del *contraste semántico*, precisamente el tipo que no se había documentado más temprano. A partir de el tercer corte (3;03) y hasta el final de la muestra (4;00) hay ejemplos de los tres tipos de construcciones.

Para Elia la distribución de los datos muestra una clara preferencia por el *contraste inferido* a lo largo de la muestra. En los dos primeros cortes (3;03 y 3;07) el *contraste semántico* tiene muy poca frecuencia, mientras que el *contraste polar* aumenta su frecuencia ligeramente del primer al segundo corte, en el último corte las tres estrategias se utilizan nuevamente. Destaca el hecho

de que Elia utilice los tres tipos de construcciones a lo largo de todos los cortes; aunque con distintas frecuencias en cada episodio la gráfica muestra un desarrollo muy uniforme.

Por último la gráfica de Julio no revela muchas cosas, hay que tomar en cuenta que el total de enunciados que el niño produce en esta sección es muy reducido (5 construcciones). Lo que es rescatable es que en ninguno de los cortes se usan las tres estrategias, en el primer (3;05) y último corte (4;00) los únicos ejemplos son del tipo *inferencia* mientras que en el corte intermedio (3;07) hay ejemplos de contraste *polar* y *semántico*. Con tan pocos ejemplos no podemos establecer muchas conclusiones, suponemos que el desarrollo del uso de PERO en *contraste de estados de cosas* ocurrirá después de la etapa que estamos estudiando.

Aquí podemos resaltar el hecho de que hay una tendencia general en las tablas de todos los niños. La frecuencia mayor en todos los casos corresponde a las construcciones de tipo *inferencia*, en segundo lugar están el *contraste semántico* y el *contraste polar*. Es interesante ver que lo que los niños hacen con más frecuencia y desde el principio es construir enunciados donde PERO aparece entre un contraste inferido. Volviendo al planteamiento que hicimos sobre una tipología que va del *contraste* más explícito hasta el *contraste* opaco que hay que inferir, podríamos decir que los niños muestran una ruta desde un *contraste* menos transparente y el desarrollo sigue en dirección a un *contraste* explícito.

#### 4.6 CONSIDERACIONES FINALES

Para finalizar este capítulo haremos un breve recuento de los hallazgos más sobresalientes que encontramos en este capítulo. En nuestro repaso por los grupos sobresalientes que describen las construcciones con PERO, encontramos algunas tendencias en el grueso de los datos y algunas tendencias más al ver los enunciados de manera más detallada; estos hallazgos los expusimos precisamente en ese orden: de lo general a lo particular. Así, hablamos en primer lugar de las funciones de PERO: negociación en la *actividad*, exposición de *estados de cosas* y funciones *retóricas* y *expresivas*. Después hablamos con detalles de la negociación de *actividades* donde encontramos los subgrupos de *condición*, *objeción* y *proposición*. Con más detalle aún expusimos el desarrollo del subgrupo *condición* en la *negociación de actividades* donde a su vez vimos las condiciones por *acción*, por *elementos* y por *otra actividad*. Con relación a la *exposición de estados de cosas* observamos los grupos *restricción*, *contraste claro* y *contraste irrecuperable*. Finalmente hicimos un acercamiento más al subgrupo *contraste claro* en el *exposición de estados de cosas* y comparamos los grupos de contraste *polar*, *semántico* e *inferido*.



Es importante tener en cuenta que los tres niños son ejemplos de desarrollos distintos: temprano en el caso de Flor, promedio en Elia y tardío en Julio. Llegamos a esta conclusión al observar el desarrollo de las construcciones en cada caso, la edad de emergencia y la complejidad de los distintos enunciados nos han hecho pensar de tal modo. Esta evaluación será importante ya que en este capítulo se ha comparado el desarrollo de cada uno de los niños.

En primer lugar, en lo que toca a las funciones generales del nexo que estudiamos aquí, observamos que la *organización de actividades* y la exposición de *estados de cosas* son las funciones dominantes de PERO en nuestro corpus. En contraste, los casos de PERO con función *retórica-expresiva* tienen una presencia mínima. Aun con este reducido número de datos pensamos que estos últimos usos son de gran importancia ya que corresponden al terreno del diálogo. Sería ésta una prueba de que los niños desarrollan tempranamente habilidades conversacionales. Por la manera en la que se distribuyen los datos en cada sujeto, concluimos que estos usos *retórico-expresivos* son los más complejos ya que en Flor no se presentan temprano y en Julio no aparecen en absoluto.

Dado que la *organización de actividades* es una función dominante de PERO analizamos este apartado un poco más en detalle. En los datos de todos los niños vemos una marcada preferencia por los enunciados de tipo *condición* a lo largo de toda la muestra. Lo que resultó interesante en esta sección es que aun cuando hay preferencias individuales, todas las estrategias de organización de actividades no son productivas antes de los 3;00 años de edad en ninguno de los sujetos. Flor, que muestra un desarrollo temprano, usa regularmente los tres tipos de construcciones a partir de los 3;00; mientras que Elia, muestra de desarrollo promedio, usa constantemente todos los tipos a partir de los 3;03. Caso aparte es Julio, ejemplo de desarrollo tardío, quien utiliza las tres construcciones a partir de los 3;07, además sus producciones no son constantes a lo largo de la muestra y al final sólo utiliza dos de las tres construcciones.

Como acabamos de señalar, los enunciados de negociación de actividades del tipo *condición* son los más frecuentes en todos los casos, por esta razón merecieron un análisis más detallado. En general lo que destacó en esta sección fue la proposición de una ruta de complejidad promedio –que sigue el caso específico de Elia, nuestro ejemplo de desarrollo medio–, donde proponemos que los niños utilizan mayoritariamente PERO para atender a las circunstancias en las cuales se desarrolla la *acción* misma, posteriormente se sirven de PERO con el fin de concentrarse en los *elementos* que participan en las tareas y por último recurren a PERO para focalizar *actividades novedosas* en el momento de negociar las actividades de la interacción.

Ahora bien, dado que la exposición de *estados de cosas* es una de las funciones dominantes de PERO en nuestro corpus, señalaremos algunos detalles de estas construcciones. Lo destacable

en este tipo de enunciados es que hay una tendencia constante en los tres niños relativa a la frecuencia de cada tipo de *estados de cosas*. La mayoría de los ejemplos se concentran en las construcciones del tipo *contraste claro*, en segundo lugar está el *contraste irrecuperable* y por último los enunciados que implican una *restricción*. Resultó interesante el hecho de que las construcciones *restrictivas* presentaran tan poca frecuencia dado que, según la bibliografía, es ésta una de las principales funciones del nexo PERO. En cuanto a la edad de emergencia de estas construcciones, Flor produce más de un ejemplo a la edad de 2;09, mientras que Elia lo hace hasta los 4;00; Julio por su parte produce un solo ejemplo en toda la muestra a la edad de 3;05. Posiblemente los casos de *restricción* se presentan como más complejos en comparación con los casos de *contraste*, que pudieran ser menos complejos y por tanto adquiridos de manera más temprana.

Para finalizar dedicaremos unas líneas precisamente a los ejemplos de tipo *contraste* entre *estados de cosas*. Aquí encontramos, como en otros casos, una tendencia general en los datos de todos los niños. La frecuencia mayor en todos los casos corresponde a las construcciones de tipo *inferencia*, en segundo lugar están el *contraste semántico* y el *contraste polar*. Es interesante ver que lo que los niños hacen con más frecuencia y desde el principio es construir enunciados donde PERO aparece en un *contraste inferido*. Se esperaría que las primeras construcciones fueran del tipo *polar* ya que el *contraste* se hace evidente formalmente por las partículas *sí/no*; mientras que el *contraste inferido*, se piensa, requiere un nivel de dominio lingüístico no presente en las primeras producciones. Aquí propusimos una tipología que va desde un *contraste explícito* hasta un *contraste opaco* que requiere cierta deducción, podríamos decir que los niños muestran una ruta que empieza en un *contraste* menos transparente y continua en dirección a un *contraste* más explícito. Esto es una prueba más de que las primeras construcciones infantiles obedecen al uso más que a la forma.

## CAPÍTULO 5. CONCLUSIONES GENERALES

Para finalizar este trabajo queremos rescatar las ideas sobresalientes producto del análisis que expusimos en los capítulos anteriores. En primer lugar hablaremos de nuestro marco teórico; posteriormente enumeraremos los hallazgos hechos en los capítulos centrales, es decir las aportaciones que hacemos mediante esta tesis; y finalmente comentaremos la relación entre la forma y la función de las construcciones con PERO en la adquisición temprana del español.

### 5.1 EL MARCO TEÓRICO PARA EL ESTUDIO DE LAS CONSTRUCCIONES INFANTILES CON PERO

En el *Capítulo 1* hicimos una serie de señalamientos que resultaron fundamentales para nuestro trabajo. La primera parte de la *Introducción* consistió en la caracterización del proceso de adquisición mientras que la segunda fue una descripción de la gramática adulta. Comenzamos resaltando el hecho de que varios autores afirman que la interacción en general y el diálogo en particular son contextos propicios para que el niño experimente con diversas construcciones lingüísticas (MCLAINE 1987, VENEZIANO 1988, WERTSCH 1987). Se ha afirmado también que las actividades que los niños son capaces de hacer con la ayuda de otros participantes son un indicativo substancial de su desarrollo. Se habla entonces de una *zona de desarrollo próximo* donde se toman en cuenta dos niveles de desarrollo: i) el *real*, donde se muestra la capacidad de resolver un problema independientemente; y ii) el *potencial*, donde un problema se soluciona con la cooperación de otro compañero más capaz (VYGOTSKY 1930).

Hablamos también de la importancia de los conceptos *discurso planeado* y *discurso no planeado*, el primero correspondería en realidad al lenguaje escrito mientras que el segundo correspondería a la lengua oral. Estos conceptos se han asociado con lengua adulta en el caso del *discurso planeado* y con lengua infantil en el caso del *discurso no planeado*. Sin embargo se ha demostrado que esto no siempre es así ya que ambas estrategias se presentan tanto en adultos como en niños (OCHS 1983, BRANIGAN et al. 2000). En cuanto a la incorporación y dominio de tácticas, describimos un modelo de *retención*, que consiste en el uso progresivo y gradual de varias estrategias, idealmente todas las posibles, para resolver una misma construcción lingüística (OCHS 1983).

Retomando el tema del diálogo, se ha demostrado que desde temprana edad los niños muestran interés por insertarse en dinámicas comunicativas, lo que representa solo una parte del conjunto de capacidades de *intersubjetividad*, donde se espera que los niños relacionen las producciones lingüísticas de los otros con la escena en que están participando (SNOW 1999). Se sabe que la

tarea de conversar representa gran complejidad, implica por lo menos saber tomar turnos, manejar efectivamente el tópico y otros detalles propios de cada cultura en específico (ERVIN-TRIPP 1979). Al contrario de lo que podría esperarse, las intervenciones infantiles tempranas son en su mayoría exitosas y muestran que el proceso de adquisición lingüística es inherentemente social, se habla entonces de la estrecha relación entre habilidades *sociopragmáticas* y adquisición del lenguaje (TOMASELLO 2000).

Ahora bien, las primeras construcciones infantiles consisten en palabras o cadenas de palabras con fines específicos que no necesariamente resultan estructuralmente complejas. Poco a poco el niño va sumando unidades más abstractas al grado de que un contexto situado ya no resulta indispensable para comprender el discurso. Así el desarrollo de oraciones complejas involucra el aprendizaje de aspectos como la forma (conectores y estructuras sintácticas), el contenido (relaciones semánticas) y el uso (cohesión discursiva).

En cuanto a la edad de emergencia de las diferentes construcciones complejas, ésta se ha documentado alrededor de los 2;06 años, siendo las construcciones adversativas las últimas en adquirirse. En inglés, el conector *BUT* equivalente al nexo de nuestro interés, *PERO*, aparece en promedio a la edad de 2;08 relativamente después que otros relacionantes (BLOOM et al. 1991). Es importante rescatar que varios estudios coinciden en que la función de los nexos y la complejidad de las relaciones que se establecen entre los formantes de una construcción son factores que inciden en la edad de adquisición de estructuras y elementos específicos, así ciertas construcciones se esperan más tempranas y otras se esperan más tardías (BARRIGA 1990, VARELA 2000, DIESEL y TOMASELLO 2001).

La segunda parte de nuestra exposición introductoria, comenzó resaltando el punto de partida de las gramáticas y estudios tradicionales, basado en su mayoría en la lengua escrita. Esto es evidentemente un punto de partida radicalmente diferente a los estudios de adquisición, donde hemos visto que el diálogo y la interacción son la fuente recurrente; en otras palabras, los estudios de adquisición están basados en la lengua oral. Con todo, hay que rescatar que varios autores cuestionan la perspectiva abstracta, descontextualizada y estática e intentan desarrollar una sintaxis que atiende al diálogo (DU BOIS 2003, BYBEE y NOONAN 2001, CROFT 2001).

Las gramáticas representativas del español (BELLO 1847, ALARCOS 1994, GILI GAYA 1964), con una visión de lengua donde los elementos se combinan de manera limitada, están de acuerdo en señalar que la coordinación adversativa contrapone los elementos coordinados. Una visión contraria a ésta señala que el sistema semántico de la coordinación en general organiza relaciones donde el hecho de que aparezca cierto elemento nexal no implica necesariamente

un tipo exclusivo de coordinación (BARRENECHEA 1977a). Hay entonces dos visiones, la primera da prioridad a la forma y la segunda da prioridad a la función.

El contraste que se plantea en las relaciones adversativas puede ser de dos tipos: i) total, donde se habla de adversación exclusiva (*la ballena no es un pez sino un mamífero*); y ii) parcial, donde se habla de adversación restrictiva (*Pepe es feísimo pero simpático*). El contraste puede ser resultado de la oposición de significados, o bien puede deberse a la presencia de adverbios, pronombres o adjetivos de negación (FLAMENCO 1999).

Además de tipos de oposición, también existen niveles, no hay que olvidar que un término puede ser considerado negativo o positivo según el contexto. Si el nivel de oposición es reducido, la relación entre los elementos es poco clara y se necesita información contextual para que el enunciado sea aceptable. Estas relaciones con menor grado de contraposición se asocian al discurso.

En esta misma línea, se ha señalado que la función adversativa implica a nivel discursivo una ruptura o desviación de la continuidad lógica. La primera cláusula propone que la enunciación subsiguiente mantenga el sentido y la continuidad lógica, mientras que la segunda cláusula rompe la secuencia esperada o propuesta en el conjunto precedente. Así se ha encontrado que la adversación restrictiva con PERO es más frecuente en el habla que la adversación exclusiva; más aún, se han encontrado otros valores del nexos como la réplica o el énfasis (LEÑERO 1990).

Con respecto a los elementos que se unen en la coordinación adversativa, se ha excluido la vinculación de categorías nominales (excepto en casos muy específicos) y se acepta más bien que se trata en su mayoría de predicaciones, ya sea con verbo implícito o explícito (ROJAS 1982, CAMACHO 1999). Así encontramos que es frecuente la ocurrencia de construcciones que exigen la interpretación de una elipsis (BARRENECHEA 1979b). Asimismo se ha encontrado que lo más frecuente es la coordinación de oraciones declarativas, sin embargo aparecen otro tipo de combinaciones precisamente en contextos dialógicos: como respuesta o reacción, tras una aceptación o rechazo, en la narración (ROJAS 1982).

Varios autores que siguen la *teoría de la argumentación* proponen que la adversación es una operación que tiene fundamentos pragmáticos y que no depende exclusivamente de las características formales; entonces los enunciados se orientan en una dirección argumentativa determinada y no en forma caprichosa (ANSCOMBRE y DUCROT 1972, 1977, HERRERA 1990, PUIG 1991). Así la conjunción PERO no sólo se limita a presentar como opuestos los dos elementos que enlaza sino que impone además un tipo de inferencia: la eliminación de la suposición que se podría originar en el primer miembro de la construcción.

Hasta aquí hemos presentado las ideas fundamentales de nuestro repaso por el marco teórico en que se basa nuestro trabajo. En las secciones que siguen, presentaremos también un breve repaso de lo que encontramos en los capítulos correspondientes y lo relacionaremos con la literatura que acabamos de revisar.

## 5.2 LA METODOLOGÍA PARA EL ESTUDIO DE LAS CONSTRUCCIONES INFANTILES CON *PERO*

Lo que destaca en nuestra metodología es la naturaleza de los datos, que como ya hemos venido mencionando se trata de registros video-grabados espontáneos en situaciones familiares, es decir juegos con objetos diversos, la comida o el baño. El corpus de nuestra investigación consiste en los registros mensuales de tres niños pertenecientes a la clase media de la Ciudad de México: Flor, Elia y Julio.

En total se revisaron 74 horas de grabación y se registraron todas las ocasiones en que cada uno de los niños usó *PERO*. Un detalle importante fue el hecho de que en las fichas de análisis - que en este trabajo se mostraron como *ejemplos*-, además de registrar la producción infantil donde se encontraba el nexa, también se registraron los turnos conversacionales anteriores y posteriores de la emisión que contenía *PERO*. Esto se hizo dado nuestro interés en el diálogo y la interacción como contextos fundamentales en la adquisición del lenguaje.

Se encontró que para cada uno de los niños la edad de emergencia de *PERO* es distinta. El nexa en cuestión aparece de manera más o menos uniforme a lo largo de toda la muestra en los tres casos, en el caso de Flor encontramos el primer registro a la edad de 2;03, en Elia a los 3;02 y en Julio a los 3;04. En cuanto al número de datos encontrado, Flor presenta mayor número de producciones en rango amplio de edad; Elia presenta un buen número de producciones (no muy alejada de Flor) en un rango de edad mucho menor; finalmente Julio presenta considerablemente menos datos en un rango de edad más reducido (aunque no muy alejado de Elia).

Ya que desde el principio se aprecia que cada niño presenta un desarrollo distinto, durante toda la investigación no se agruparon los datos de los tres niños, así lo que presentamos fue más bien la comparación de tres estudios de caso. Así, la muestra de esta investigación es interesante porque hubo ejemplos de desarrollo temprano en el caso de Flor, desarrollo promedio en el caso de Elia y desarrollo tardío en el caso de Julio.

### 5.3 EL NICHOS DISCURSIVO DE LAS CONSTRUCCIONES CON *PERO*

En el *Capítulo 3* encontramos dos aspectos fundamentales en la composición del nicho discursivo de las construcciones infantiles con *PERO*. El primero fue el *modo de producción* y el segundo la *forma* de los elementos que componen las construcciones. Como explicamos en su momento, existen subtipos de *modos* y de *formas*. Recordemos que la bibliografía plantea como coordinación la emisión de un interlocutor consistente en la unión de dos conjuntos declarativos a través de un nexo en medio de ellos (BELLO 1847, ALARCOS 1994, GILI GAYA 1964). Como señalan estudios con perspectiva diferente, no todas las construcciones tienen estas características (BARRENECHEA 1977a); situación que es evidente en nuestros datos.

Los *modos de producción* se distinguen entre sí por el número de interlocutores que interviene en la construcción: niño y adulto en el caso del *modo compartido* y únicamente el niño en el caso del *modo individual*. La mayor parte de las construcciones de todos los niños pertenece al grupo de las *producciones compartidas*; hay casos en que el niño produce el primer conjunto más el nexo, donde *PERO* indica el inicio de una intervención; y casos en que el niño produce el nexo más el segundo conjunto, donde *PERO* indica que hay algo más por decir una vez anunciado el nexo. Lo destacable aquí es que este *modo de producción* es una muestra de que el niño sabe participar en el juego dialógico y aprovechar oportunidades de toma de turno, evidencias según la bibliografía de competencia conversacional y de interacción social exitosa (ERVIN-TRIPP 1979, SNOW 1999, TOMASELLO 2000).

Por lo que toca a las *producciones individuales*, las menos frecuentes en el corpus, existe a su vez una serie de estrategias distintas que utiliza un mismo interlocutor. Aun cuando el niño aporta todos los elementos de la construcción, puede hacerlo de varias maneras. Es posible que utilice *varios turnos* y fragmente la construcción al emitir cada elemento en un momento conversacional separado; es posible que lo haga en *un turno* con evidentes pausas entre los componentes; o bien es posible que lo haga en un solo turno conversacional emitiendo una construcción *integrada* que no presenta fragmentaciones ni pausas.

Destaca el hecho de que se dibuja una ruta de cohesión y planeación que va desde lo más laxo y no planeado con las construcciones hechas en *varios turnos*, hasta lo más cohesionado y planeado con las construcciones *integradas*, pasando por construcciones medianamente cohesionadas y medianamente planeadas como las construcciones hechas en *un turno* donde se muestran pausas considerables entre sus componentes. Aquí observamos precisamente el modelo de *retención* que menciona la literatura; consiste en el uso progresivo y gradual de varias estrategias, para resolver una misma construcción lingüística (OCHS 1983). En nuestros datos

vimos que los niños exploran el uso del nexo PERO y utilizan las diferentes estrategias según sea necesario en la interacción.

Es muy importante destacar que el hecho de que a lo largo de todo el período estudiado la mayoría de los datos pertenece a la estrategia *conjunta*, esto podría llevar a la conclusión de que los niños no han dominado la estrategia *individual*. Nosotros pensamos que no es así, la explicación que ofrecemos es que el nexo PERO se presenta como esencialmente dialógico, por lo tanto el dominio de las construcciones *conjuntas* es una consecuencia directa de la función responsiva de PERO. En otras palabras, el *modo de producción* dominante de las construcciones con PERO, esto es un nicho discursivo e interactivo, apuntará a la función dominante del nexo, es decir es la argumentación.

El otro aspecto fundamental que tratamos en este capítulo es la *forma de los conjuntos* vinculados por PERO. Encontramos enunciados *declarativos* correspondientes a descripciones de cosas o situaciones, y enunciados *no declarativos* correspondientes a peticiones, propuestas o preguntas. Encontramos también dos *tipos de combinatoria* posibles: *combinatoria homogénea*, donde se vinculan conjuntos de la misma naturaleza (*declarativos* o *no declarativos*), y *combinatoria heterogénea*, donde se vinculan enunciados de distinta naturaleza.

Por lo que toca a las construcciones *homogéneas*, la combinación *declarativa* más *declarativa* es la estrategia más frecuente a nivel general; lo que concuerda con estudios de lengua adulta citados más arriba (ROJAS 1982). Por lo que toca a las construcciones *heterogéneas* encontramos que la tendencia mayoritaria es la secuencia *declarativa* más *no declarativa*, los datos muestran de algún modo lo que esperaríamos dado que hemos venido observando que PERO suele introducir enunciados de corte argumentativo como los *no declarativos*. Aquí nuestros datos están nuevamente en acuerdo con resultados de lengua adulta donde se ha visto que la función adversativa implica a nivel discursivo una ruptura o desviación de la continuidad lógica (LEÑERO 1990).

Finalmente, es importante rescatar la fuerte vinculación entre los dos aspectos fundamentales de las construcciones con PERO: *modos de producción* y *forma* de los conjuntos. Hemos visto que por un lado la estrategia *compartida* favorecerá la producción de enunciados infantiles *no declarativos* de corte responsivo; y por otro lado la estrategia *individual* favorecerá la producción de enunciados infantiles *declarativos* de corte más bien descriptivo. Es entonces evidente la relación entre los contextos de habla y la forma en que se producen los enunciados.



#### 5.4 LAS FUNCIONES DE *PERO* EN LA INTERACCIÓN

En el *Capítulo 4*, donde hablamos de las *funciones* de *PERO* ofrecimos una tipología inédita de las construcciones infantiles como aportación destacable en nuestro trabajo. Hablamos de tres grandes grupos de funciones generales delnexo que estudiamos aquí: *organización de actividades*, exposición de *estados de cosas* y función *retórica-expresiva*. Las dos primeras son las funciones dominantes, mientras que la tercera presentó una frecuencia reducida.

La *organización de actividades* puede ocurrir en diferentes términos: mediante una *condición*, donde se expone la circunstancia específica en la que debe realizarse la acción; mediante una *objeción*, donde se expresa un impedimento por el cual no puede realizarse la acción; y mediante una *proposición*, donde se adhiere una actividad nueva a la propuesta. En los datos de todos los niños observamos una marcada preferencia por los enunciados de tipo *condición* a lo largo de toda la muestra. Las condiciones fueron de diversos tipos: las que se refieren a una restricción en la *acción* misma (modal, espacial, temporal); las que se refieren a los *elementos* que intervienen en la acción (participantes animados e inanimados, instrumentos); y los que constituyen *otra actividad* diferente a la planteada.

En este caso encontramos también una ruta de complejidad promedio, donde proponemos que los niños utilizan mayoritariamente *PERO* para atender a las circunstancias en las cuales se desarrolla la *acción* misma, posteriormente se sirven de *PERO* con el fin de concentrarse en los *elementos* que participan en las tareas y por último recurren a *PERO* para focalizar *actividades novedosas* en el momento de negociar las actividades de la interacción. Nuevamente nuestros datos ilustran el modelo de retención que acumula estrategias (OCHS 1983).

Otra cosa interesante es que en el grupo de ejemplos donde *PERO* aparece en la negociación de actividades, el segundo conjunto de la coordinación es el que lleva mayor peso, es precisamente el que constituye una *condición*, una *objeción*, o una *proposición*. Como señala la bibliografía, en concreto la *teoría de la argumentación*, el orden de los enunciados lleva una dirección argumentativa determinada; asimismo hay una serie de conclusiones implícitas, sean éstas parciales o finales (ANSCOMBRE y DUCROT 1972, 1977, HERRERA 1990, PUIG 1991). Como sabemos, los enunciados en nuestros datos suceden en la interacción así que se complementan necesariamente del contexto, evidentemente las inferencias son necesarias tanto para quien produce como para quien escucha dentro de una conversación. De esta manera vemos que *PERO* no solamente ayuda a organizar las actividades en curso, sino que también es una herramienta que ayuda a organizar y valorar los elementos del discurso.

En cuanto a la exposición de *estados de cosas*, otra de las funciones dominantes de *PERO* en nuestro corpus, encontramos de acuerdo con la literatura casos de restricción y casos de

exclusión (FLAMENCO 1999). En nuestros datos la mayoría de los ejemplos pertenece a la adversación excluyente, que nosotros hemos llamado *contraste*; mientras que la minoría son casos de *restricción*. Aquí nuestros resultados no coinciden con otros sobre lengua adulta que indican una tendencia mayoritaria por las construcciones restrictivas (LEÑERO 1990). Posiblemente los casos de *restricción* se presentan como más complejos en comparación con los casos de *contraste*, que pudieran ser menos complejos y por tanto adquiridos de manera más temprana.

Ya que las construcciones *contrastivas* son las más frecuentes, observamos a su vez dos tipos generales de *contraste*: i) *contraste claro*, que se marca por partículas polares (sí / no), por oposición semántica según la antonimia de los términos enfrentados, y por inferencia, donde la relación se asocia a un proceso pragmático de implicación contraria a lo esperado; y ii) *contraste irrecuperable* donde resulta difícil identificar la oposición entre los términos relacionados.

Es precisamente en el caso específico de *contraste claro*, donde encontramos la mayoría de los ejemplos infantiles. La frecuencia mayor en todos los casos corresponde a las construcciones de tipo *inferencia*, en segundo lugar están el *contraste semántico* y el *contraste polar*. Es interesante ver que lo que los niños hacen con más frecuencia y desde el principio es construir enunciados donde PERO aparece en un *contraste inferido*. Aquí propusimos una tipología que va desde un *contraste* explícito con partículas de polaridad, hasta un *contraste* opaco donde hay inferencias y se requiere cierta deducción. Podríamos decir que los niños muestran una ruta que empieza en un *contraste* menos transparente o parcialmente indescifrable y continua en dirección a un *contraste* más explícito.

Estos resultados podrían hacernos volver a la literatura que afirma que entre menor sea el nivel de oposición en una relación adversativa, se necesita más información contextual (FLAMENCO 1999). Esto es precisamente lo que pasa en la interacción, se da un diálogo situado donde el contexto resulta fundamental, así en las producciones verbales se echa mano de la inferencia de manera muy recurrente. El hecho de que los niños prefieran el nexos PERO dentro de estos contrastes inferidos no resulta sorprendente. Por otro lado, activadores como *sí*, *no*, *también*, *tampoco*, favorecen la claridad del *contraste* en una relación adversativa y el contexto no es tan vital como en otros casos (FLAMENCO 1999). En este sentido, resulta también esperable que los niños recurran menos a esta estrategia, ya que es menos situada y por tanto no tan recurrente en contextos dialógicos.

Finalmente, las funciones *retórico-expresiva* presentaron un porcentaje reducido en las preferencias infantiles. Aun con este reducido número de datos pensamos que estos últimos usos son de gran importancia ya que el nexo dentro de estos ejemplos ayuda de manera eficaz a

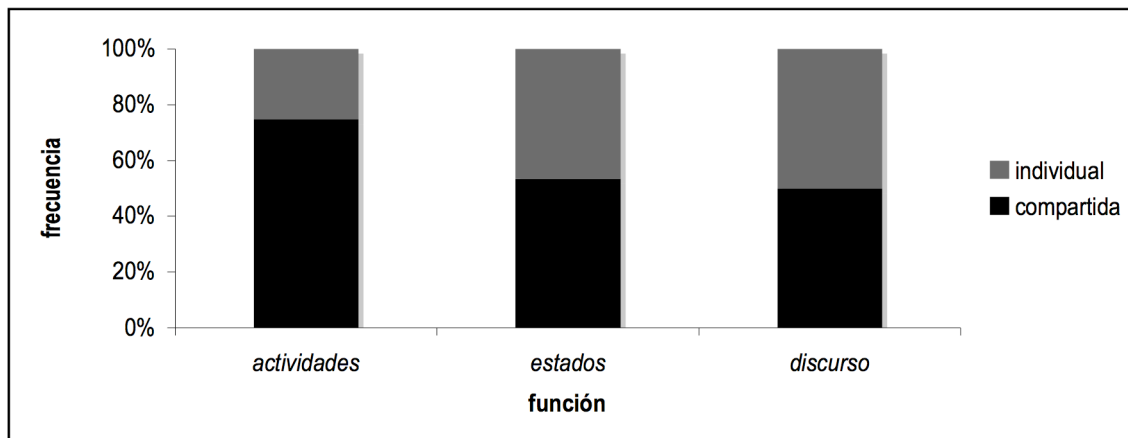
sostener el diálogo a través del rescate o énfasis de tópicos conversacionales. Estos usos no tradicionales también han sido documentados en la bibliografía como ejemplos marginales o poco frecuentes (LEÑERO 1990). Recordemos que estas construcciones pertenecen al terreno discursivo, el hecho de que los niños participen de manera tan específica en el diálogo sería una prueba más de desarrollo temprano de habilidades conversacionales (ERVIN-TRIPP 1979).

### 5.5 LA RELACIÓN FORMA - FUNCIÓN EN LAS CONSTRUCCIONES INFANTILES CON *PERO*

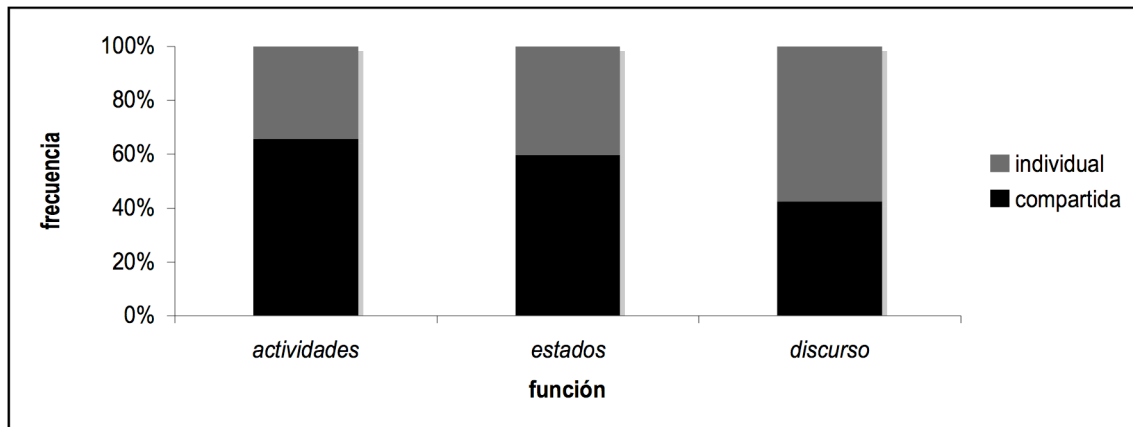
Para finalizar, en este último apartado intentaremos enlazar lo que fueron los dos grandes temas de esta investigación. Hablaremos de la relación *forma - función*, que en su momento tratamos como temas independientes separándolos en capítulos distintos, pero que sabemos son parte de un todo indivisible. Aquí observaremos el posible efecto o impacto del nicho discursivo particular de las construcciones con *PERO* en nuestro corpus (producciones conjuntas vs. producciones individuales) y las prácticas familiares, que pueden llevar a diferencias numéricas en el contraste general de funciones (negociación vs. estados de cosas vs. usos retórico-expresivos). A continuación presentamos una gráfica que muestra los porcentajes de los *modos de producción* en relación con las *funciones* de *PERO* en las construcciones infantiles.

Gráfica 5.1 Relación *forma - función*

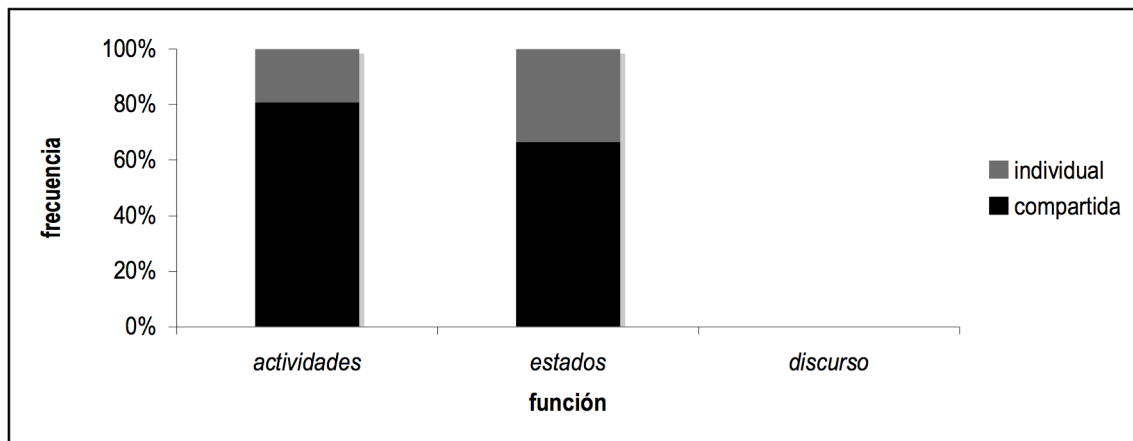
Flor



Elia



Julio



Como sabemos, la mayoría de las construcciones con PERO sigue el *modo de producción compartido* en los tres niños que estudiamos. Estas producciones *compartidas* se mantienen casi en su totalidad como una constante independientemente de la *función* que el nexa tenga en las construcciones. Esto es, en lo que se refiere a *organización de actividades y estados de cosas*, tanto Flor como Elia y Julio registran más producciones *compartidas* que producciones *individuales*. En cuanto a la función *retórico - expresiva* (llamada discurso en las gráficas), vemos que los porcentajes no son los mismos para cada niño: Flor tiene el 50% (i.e. 8/16) de construcciones compartidas y el 50% (i.e. 8/16) de construcciones individuales; Elia muestra una ligera mayoría de construcciones individuales con 57% (i.e. 8/14), sobre las construcciones compartidas con 43% (i.e. 6/14); y Julio en definitiva no produjo ningún ejemplo con función discursiva.

La relación forma-función en cuanto a la *organización de actividades* sí muestra un comportamiento como el que hubiéramos esperado. Dado que esta función consiste

mayoritariamente en la proposición de una actividad por parte del adulto como el primer conjunto de la coordinación, más una condición u objeción a esta misma actividad por parte del niño como el segundo conjunto introducido por PERO, resulta obvio que este tipo de construcciones sean llevadas a cabo en esta dinámica cooperativa niño-adulto.

En lo que se refiere a la función de exposición de *estados de cosas*, hubiéramos esperado un dominio absoluto del *modo de producción individual* ya que los ejemplos de este tipo son en su mayoría descripciones. En principio sería lógico pensar que una descripción no estaría relacionada con un acto responsivo como resulta obvio en el caso de la *organización de actividades* porque es más evidente que mientras se actúa se habla. Sin embargo, en el caso de la exposición de *estados de cosas*, encontramos un buen número de ejemplos con este mismo contexto responsivo. El adulto describe una situación y el niño muestra su desacuerdo ante lo dicho con un enunciado introducido por PERO, aún así sigue siendo una descripción. Más importante aún, vemos que estos enunciados declarativos entran también en la dinámica de la argumentación. Así, las dinámicas argumentativas están presentes en el momento de organizar actividades y también al describir estados de cosas.

Por último, en la función *discursiva* hubiéramos esperado un dominio abrumador del *modo de producción compartido*, sin embargo nuestros datos indican que esto no es así. Parecería, como hemos dicho ya, que estos usos que se alejan del carácter argumentativo de PERO implican mayor complejidad y contextos de producción mucho más específicos que la interacción misma. Ha quedado claro que la *forma* de producción y la *función* de PERO en la interacción son dos corrientes que no pueden conducir hacia trayectorias distintas. Vemos que se combinan de maneras específicas y dan como resultado construcciones exitosas en el diálogo interactivo.

A lo largo de este trabajo hemos visto el proceso de adquisición de las construcciones con PERO. Lo que ha quedado claro en general es el hecho de que la adquisición del lenguaje no es un proceso solitario, hemos visto que las dinámicas interlocutivas y la cooperación entre hablantes es fundamental para las primeras construcciones infantiles...

## REFERENCIAS

- ALARCOS LLORACH, Emilio (1996) [1994]. *Gramática de la lengua española*. Madrid, Espasa.
- ALCINA FRANCH, JUAN y José Manuel BLECUA (1975) [1977]. *Gramática española*. Barcelona, Ariel.
- ANSCOMBRE, J. C. y O. DUCROT (1977). "Deux mais en français?". *Lingua*, 43. North Holland. (pp. 23-40)
- ARDERY, Gail (1979). "The development of coordinations in child language". *Journal of Verbal Learning and Behavior*, 18-6. London. (pp. 745-756)
- ARDERY, Gail (1980). "On coordination in child language". *Journal of Child Language*, 7- 2. Gran Bretaña. (pp. 305-320)
- BARRENECHEA, Ana María (1977a). "Problemas semánticos de la coordinación", en *Estudios sobre el español hablado en las principales ciudades de América*. Juan M. LOPE BLANCH (ed.) México, UNAM (pp. 505-518)
- BARRENECHEA, Ana María (1977b). "A propósito de la elipsis en la coordinación", en *Estudios sobre el español hablado en las principales ciudades de América*. Juan M. LOPE BLANCH (ed.) México, UNAM (pp. 487-503)
- BARRIGA VILLANUEVA, Rebeca (1990). "Los nexos en el lenguaje infantil. Un primer acercamiento". *Estudios de Lingüística de España y México*. Violeta DEMONTE y Beatriz GARZA CUARÓN (eds.). México, COLMEX – UNAM. (pp. 315-326)
- BELLO, Andrés (2001) [1847]. *Gramática de la lengua castellana*. Madrid, Edaf.
- BLOOM, Lois, Margaret LAHEY, Lois HOOD, Karin LIFTER, Kathleen FIESS (1991). "Complex sentences: acquisition of syntactic connectives and the semantic relations they encode". *Language development from two to three*, Lois BLOOM (ed.). Cambridge, CUP. (pp. 259-289)
- BOWERMAN, Melissa (1979). "The acquisition of complex sentences". *Language acquisition*, Paul FLETCHER y Michael GARMAN (eds.). Cambridge. (pp. 285-305)
- BOWERMAN, Melissa (1986). "First steps in acquiring conditionals". *On conditional*. E. TRAUGOTT, et al. (eds.). Cambridge, CUP. (pp. 285-307)
- BRANIGAN, Holly P., Martin J. PICKERING y Alexandra A. CLELAND (2000). "Syntactic co-ordination in dialogue". *Cognition* 75. Elsevier Science. (pp. B13-25)
- BRUNER, Jérôme (1991) [1983]. "Le rôle de l'interaction de tutelle dans la résolution de problème". *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. Jérôme BRUNER. Paris, PUF. (pp. 259-280)

- BRUNER, Jérôme (1991) [1983]. "La capacité de conjonction de l'attention visuelle chez le très jeune enfant". *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. Jérôme BRUNER. Paris, PUF. (pp. 251-254)
- BYBEE, Joan y Michael NOONAN (2001). *Complex sentences in Grammar and Discourse*. Essays in Honor of Sandra A. THOMPSON. Amsterdam - Philadelphia: John Benjamins.
- CAMACHO, José (1999). "La coordinación", en *Gramática descriptiva de la lengua española*. Vol. 2. Ignacio BOSQUE y Violeta DEMONTE (dirs.) Madrid, Espasa. (pp. 2635-2694)
- CLARK, Herbert (1996). *Using Language*. Great Britain, Cambridge University Press.
- CROFT, William (2001). "The coordination-Subordination Continuum". *Radical Construction Grammar*. Great Britain, Oxford University Press. (pp. 320-361)
- CULICOVER, Peter W. y Ray JACKENDOFF (1997). "Semantic Subordination despite Syntactic Coordination". *Linguistic Inquiry*, 28-2. (pp. 195-217)
- DELANCEY, S (1997). "Mirativity: the grammatical marking of unexpected information". *Linguistic Typology*, 1. (pp. 33-52)
- DIESEL, Holger y Michael TOMASELLO (2000). "The development of relative clauses in spontaneous child speech". *Cognitive Linguistics*, 11-1/2. Walter de Gruyter. (pp. 131-151)
- DIESEL, Holger y Michael TOMASELLO (2001). "The acquisition of finite complement clauses in English: A corpus-based analysis". *Cognitive Linguistics*, 12-2. Walter de Gruyter. (pp. 97-141)
- DIK, Simon (1968). *Coordination. Its implications for the theory of general linguistics*. Amsterdam, North Holland.
- DU BOIS, John W. (2003). "Discourse and Grammar". *The New Psychology of Language: Cognitive and Functional Approaches to Language Structure*. Vol. 2. Michael TOMASELLO (ed.). Erlbaum (pp. 47-87)
- DUCROT, Oswald (1982) [1972]. *Decir y no decir. Principios de semántica lingüística*. Barcelona, Anagrama.
- ECHAIDE, Ana María (1974). "La coordinación adversativa en español: aspecto sincrónico". *Revista de Filología Hispánica*, Tomo LVII, 1º-4º. (pp. 1-33)
- ERVIN - TRIPP, Susan (1979). "Children's verbal turn - taking". *Developmental pragmatics*, Elinor OCHS y Bambi SCHIEFFELIN (eds.). Academic Press. (pp. 391 - 414)
- FLAMENCO GARCÍA, Luis (1999). "Las construcciones concesivas y adversativas", en *Gramática descriptiva de la lengua española*. Vol. 3. Ignacio BOSQUE y Violeta DEMONTE (dirs.) Madrid, Espasa. (pp. 3805-3878)

- FLORES D'ARCAIS, Giovanni B. (1981). "The acquisition of meaning of the connectives". *The child's construction of language*, Werner DEUTSCH (ed.). London, Academic Press. (pp. 265-298)
- FORD, Cecilia y Sandra THOMPSON (1996). "Interactional units in conversation: syntactic, intonational, and pragmatic resources for the management of turns". *Interaction and Grammar*. Elinor OCHS, Emanuel A. SCHEGLOFF y Sandra THOMPSON (eds.). Cambridge, CUP. (pp. 134-183)
- GILI GAYA, Samuel (2000) [1964]. *Curso superior de sintaxis española*. Barcelona, Vox.
- GILI GAYA, Samuel (1974). *Estudios de lenguaje infantil*. España, Bibliograf. (pp. 124-138)
- GREENFIELD, Patricia M. y Cathy H. DENT (1982). "Pragmatic factors in children's phrasal coordination". *Journal of Child Language*, vol. 9, no. 2, Junio, Gran Bretaña. (pp. 425- 443)
- HERRERA MEZA, María del Carmen (1990). *Pero, ¿qué es pero? Esbozo de un análisis semántico de pero*. México, INAH.
- KOENIG, Jean-Pierre y Beate BENNDORF (1998). "Meaning and Context: German *aber* and *sondern*". *Discourse and Cognition*. Jean-Pierre KOENIG (ed.). CSLI (pp. 365-386)
- KÜNTAY, Aylin y Dan I. SLOBIN (1996). "Listening to a Turkish mother: some puzzles for acquisition", en *Social interaction, social context and language. Essays in honor of Susan Ervin-Tripp*. Dan Isaac SLOBIN, Julie GERHARDT, Amy KYRATZIS y Jiansheng GUO (eds.). Mahwah, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates. (pp. 265-286)
- LAUERBACH, Gerda E. (1989). "'We don't want war, but...': Speech Act Schemata and Inter-Schema-Inference Transfer". *Journal of Pragmatics*, 13. Elsevier, North Holland (pp. 25-51)
- LEE, Hye-Kyung (2002). "Towards a new typology of connectives with special reference to conjunction in English and Korean". *Journal of Pragmatics*, 34. Elsevier, North Holland (pp. 851-866)
- LEHMAN, Christian (1988). "Towards a typology of clause linkage". *Clause Combining in Grammar and Discourse*. John HAIMAN y Sandra THOMPSON (eds.). Amsterdam, John Benjamins (pp. 181-225)
- LENNEBERG, Eric y Elizabeth LENNEBERG (1982). *Fundamentos del desarrollo del lenguaje*. Madrid, Alianza.
- LEÑERO, Carmen (1990). *Elementos relacionantes interclausulares en el habla culta de la Ciudad de México*. México, UNAM
- LOUWERSE, Max M. y Heather Hite MITCHELL (2003). "Toward a Taxonomy of a Set of Discourse markers in Dialog: A Theoretical and Computational Linguistic Account". *Discourse Processes*, 35-3. (pp. 199-240)
- LUST, Barbara y Cynthia A. MERVIS (1980). "Development of coordination in the natural speech of young children". *Journal of Child Language*, 7-2. Gran Bretaña. (pp. 279-304)



- MALCHUKOV, Andrej L. (2004). "Towards a Semantic Typology of Adversative and Contrast Marking". *Journal of Semantics*. Vol. 21, No. 2. Oxford University Press. (pp. 177-198)
- MARINER BIGORRA, Sebastián (1985). "Sistema de oposiciones de las adversativas castellanas". *Philologica Hispaniensia in Honorem Manuel Alvar II*. Madrid, Gredos. (pp. 445-452)
- MARTÍNEZ ÁLVAREZ, Josefina (1983). "Grupos oracionales y oraciones adversativas". *Serta Philologica Fernando Lázaro Carreter*. Madrid, Cátedra. (pp. 363-368)
- MCLAIN, Joan B. (1987). "Interaction, context and the zone of proximal development", en *Social and functional approaches to language and thought*. Maya HICKMAN (ed.). Academic Press. (pp. 251-266)
- OCHS, Elinor, Bambi I. SCHIEFFELIN y Martha L. PLATT (1979). "Propositions across utterances and speakers". *Developmental pragmatics*, Elinor OCHS y Bambi SCHIEFFELIN (eds.). Academic Press. (pp. 251 - 268)
- OCHS, Elinor (1983). "Planned and unplanned discourse". *Acquiring conversational competence*. Elinor OCHS y Bambi SCHIEFFELIN (eds.). London, Routledge & Kegan Paul. (pp. 129-157)
- OSGOOD, Charles E. y Meredith Martin RICHARDS (1973). "From yang and yin to *and* or *but*". *Journal of the Linguistic Society of America*, 49-2. Baltimore. (pp. 380-412)
- ROMERO MÉNDEZ, Rodrigo (2004). *La construcción semántico-sintáctica de verbos de pensamiento en la adquisición temprana del español*. Tesis de Maestría. México, UNAM.
- PAYNE, John (1985). "Complex phrases and complex sentences". *Language typology and syntactic description*, Volume II: Complex constructions, Timothy SHOPEN (ed.). Gran Bretaña, Cambridge. (pp. 3 - 41)
- PETERSON, Carole y Allyssa MACCABE (1987). "The connective *and*: do older children use it less as they learn other connectives?" *Journal of Child Language*, 14-2. (pp. 375-381)
- PUIG, Luisa (1991). *Discurso y argumentación: un análisis semántico y pragmático*. México, UNAM.
- ROJAS NIETO, Cecilia (2001a). "La palabra interrogativa: en ruta a la productividad". *Jornadas Filológicas 2000. Memoria*. México, UNAM (pp. 283-294)
- ROJAS NIETO, Cecilia (2001b). "Efectos del uso lingüístico en la construcción temprana de peticiones – variantes de flexión en los verbos directivos", en *Lingüística*. Vol. 13. Publicación del ALFAL (pp. 179-215)
- ROJAS NIETO, Cecilia (2001c). "La pregunta en boca de los niños. Funciones pragmáticas tempranas", en *La adquisición de la lengua materna*. Lourdes DE LEÓN PASQUEL y Cecilia ROJAS NIETO (coords.). México, UNAM. (pp. 201-236)
- ROJAS NIETO, Cecilia (1996). "El sí de los niños: funciones tempranas". *Anuario de Letras*. Vol. XXXIV (pp. 139-155)

- ROJAS NIETO, Cecilia (1992). "La pregunta en la construcción del diálogo. Funciones constructivas de las preguntas a los niños pequeños". *Revista de Lingüística Aplicada*, núm. 15-16. México, CELE-UNAM.
- ROJAS NIETO, Cecilia (1982). *Las construcciones coordinadas sindéticas en el español hablado culto de la Ciudad de México*. México, UNAM.
- SCHACHTER, Paul (1985). "Parts of speech systems". *Language typology and syntactic description*, Volume I: Clause structure, Timothy SHOPEN (ed.). Gran Bretaña, Cambridge. (pp. 3-53)
- SCHEGLOFF, Emanuel A. (1996). "Turn organization: one intersection of grammar and interaction". *Interaction and Grammar*. Elinor OCHS, Emanuel A. SCHEGLOFF y Sandra THOMPSON (eds.). Cambridge, CUP. (pp. 52-133)
- SNOW, Catherine E. (1999). "Social perspectives on the emergence of language". *The emergence of language*. Brian MACWHINNEY (ed.). LEA. (pp. 257-276)
- TAGER-FLUSHBERG, Helen, Jill DE VILLIERS y Kenji HAKUTA (1982). "The development of sentences coordination". *Language development*. Volume 1: Syntax and Semantics, Stan A. KUCZAJ (ed.). New Jersey, LEA. (pp. 201-243)
- TOMASELLO, Michael (2000). "The social-pragmatic theory of word learning". *Pragmatics*, 10-4. (pp. 401-413)
- TOMASELLO, Michael (2003). *Constructing a Language. A usage-based theory of child language acquisition*. Harvard, Harvard University Press.
- TOWNSEND, David J. y Norma RAVELO (1980). "The development of complex sentence processing strategies". *Journal of Experimental Child Psychology*, 29-1. New York. (pp. 60-73)
- VARELA, Vianey (2000). *Etapas tempranas en la adquisición del nexo coordinante "y"*. Tesis de Licenciatura. México, UNAM.
- VENEZIANO, Edy (1998). "La conversation comme instrument de connaissance". *La conversation: instrument, objet et source de connaissance*. Edy VENEZIANO (ed.) *Psychologie de l'interaction*, 7-8. Paris, L'Harmattan. (pp. 2-23)
- VYGOTSKY, L. S. (1988) [1930]. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México, Grijalbo.
- WERNER, Abraham (1979). "But". *Studia Lingüística XXXIII*, II. (pp. 89-119)
- WERTSCH, James V. y Maya HICKMAN (1987). "Problem Solving in Social Interaction: A Microgenetic Analysis". *Social and functional approaches to language and Thought*. Maya HICKMAN y Jérôme BRUNER (eds.). Academic Press. (pp. 251-266)

## ÍNDICE DE TABLAS

### Capítulo 2

#### Metodología

Tabla 2.1	Cintas analizadas .....	XX
Tabla 2.2	Total de construcciones con PERO .....	XX

### Capítulo 3

#### El nicho discursivo de las construcciones con PERO

Tabla 3.1	Tipos de enunciados individuales.....	XX
Tabla 3.2	Construcciones compartidas vs. construcciones individuales .....	XX
Tabla 3.3	Construcciones homogéneas con PERO .....	XX
Tabla 3.4	Construcciones heterogéneas con PERO .....	XX
Tabla 3.5	Tipos de combinatoria de enunciados con PERO .....	XX

### Capítulo 4

#### Funciones de PERO en el diálogo

Tabla 4.1	Mapa general de las construcciones con PERO .....	XX
Tabla 4.2	Organización de actividades mediante una condición.....	XX
Tabla 4.3	Organización de actividades por grupo .....	XX
Tabla 4.4	Organización de actividad mediante .....	XX
Tabla 4.5	Contraste entre estados de cosas .....	XX
Tabla 4.6	Relación entre estados de cosas.....	XX
Tabla 4.7	Usos retórico - expresivos .....	XX
Tabla 4.8	Funciones de PERO .....	XX
Tabla 4.9	Tipo de negociación en la organización de actividades.....	XX
Tabla 4.10	Organización de actividades mediante una condición.....	XX
Tabla 4.11	Relaciones entre estados de cosas .....	XX
Tabla 4.12	Contraste entre estados de cosas .....	XX

## ÍNDICE DE GRÁFICAS

### Capítulo 3

#### El nicho discursivo de las construcciones con PERO

Gráfica 3.1	Tipos de enunciados individuales.....	XX
Gráfica 3.2	Construcciones compartidas vs. construcciones individuales .....	XX
Gráfica 3.3	Construcciones homogéneas con PERO .....	XX
Gráfica 3.4	Construcciones heterogéneas con PERO .....	XX
Gráfica 3.5	Tipos de combinatoria de enunciados con PERO .....	XX

### Capítulo 4

#### Funciones de PERO en el diálogo

Gráfica 4.1	Funciones de PERO .....	XX
Gráfica 4.2	Tipo de negociación en la organización de actividades.....	XX
Gráfica 4.3	Grupos de condiciones en la negociación de actividades .....	XX
Gráfica 4.4	Relaciones entre estados de cosas .....	XX
Gráfica 4.5	Contraste entre estados de cosas .....	XX

### Capítulo 5

#### Funciones de PERO en el diálogo

Gráfica 5.1	Relación forma - función .....	XX
-------------	--------------------------------	----