



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
COLEGIO DE LETRAS HISPÁNICAS

**“YO LO SABÍA CUANDO ERA PEQUEÑO”
DISCURSO ARGUMENTATIVO EN NIÑOS DE
DOS A CUATRO AÑOS.**

TESIS

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
Lic. en Lengua y Literaturas Hispánicas

PRESENTAN:

**Nora Karen Cardona Jusepe
Nilvia Lenny Fragoso Palma**

Asesora: Mtra. Margarita Palacios Sierra



Noviembre de 2008



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



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 PERSONALES:

“Pero yo, Señor, confío en ti, yo dije: Tú eres mi Dios”. Salmo (31:15)

A mis padres: Mil gracias por su amor infinito, por sus esfuerzos y sobre todo por ser el más hermoso ejemplo de vida que conozco. Los amo.

Honny: Tú me enseñaste que el amor y una sonrisa pueden cambiar al mundo.

Daddy: Tu nobleza, dedicación y disciplina ayudo a encauzar mi vida.

To my little ones, Diego y Brenda: I wish I could be a roll model for YOU, but I'm not; so the only thing that I can suggest to YOU is the three “**D**”: **D**evotion, **D**iscipline and **D**edication in everything that YOU do. Never forget that I love YOU so much even when I'm not there.

To my love one, Alejandro: I've been bless since I met you. Thanks for everything, for been my partner all this time, for support me, for take care of me as anybody, for all your love. You're the reason of my dreams at the future. I will love you as longer I live.

A Ligia, mi otra hermana, la de vida. Durante veintiún años has estado conmigo, en las buenas, en las locuras, en las malas y en las peores. Gracias por estar ahí, por ser mi cómplice y confidente. No sé qué haría sin ti. ¡Te quiero muchisisisimo Neis!

A mis amigos: Gracias por formar parte de mi historia de vida, por todas la horas de alegría que hemos pasado juntos, por ser la razón de mis risas y apoyar todos, bueno, casi todos mis planes. Los adoro a cada uno de ustedes. Karen, Gaby, Dany, Abraham,

Gama, Oscar y a todos los del “Gótico”; a los de la Prepa 1, también a los de la Facu. y a todos los demás. Gracias totales.

Gracias a mi macho, al que me espera todas las noches, al que me aguanta, aun en esos días y el cual, siempre me espera feliz y moviendo la cola: ¡Milo T.Q.M.!

AGRADECIMIENTOS:

“To have a knowledge is good, to teach the knowledge it’s a gif”

A la UNAM: Por ser mi casa desde hace ocho años, gracias por darme educación de primer mundo con recursos de tercero. Por ser, sin lugar a dudas, libre, autónoma y gratuita, pese a todas las adversidades, pero sobre todo por ser la propulsora de este país. ¡Pumas, Universidad!

De forma muy especial quiero agradecer a mi asesora, Mtra. Margarita Palacios, por guiarme y apoyarme de principio a fin en esta travesía y por compartir todos sus conocimientos conmigo. ¡Muchas Gracias!

A mis sinodales: Alejandro de la Mora, César Antonio Aguilar, Javier Cuétara y Marcela Palma por todas sus aportaciones, por su tiempo, por sus correcciones. Gracias porque con todo ello se vio enriquecido mi trabajo. Gracias por las palmaditas en la espalda.

A los tres maestros que cambiaron mi vida para siempre: José Luís Trejo, Miguel Arroyo Santander y Lilian Camacho Morfín. Ustedes tienen mi cariño pero, sobre todo, mi más profundo respeto, sus enseñanzas quedarán por siempre en mi memoria. Gracias.

Nilvia: Gracias por haber sido mi compañera en la carrera y durante la elaboración de esta tesis, pero sobre todo por ser mi amiga. We did it, baby!

Karen

Una vez, en medio de una de las depresiones más terribles de mi vida, alguien me preguntó ¿es que aún no has descubierto la grandeza del amor de Dios? Hoy, al ver en mis manos el fruto de mi esfuerzo me doy cuenta de que ese hombre tenía razón: tengo unos padres que me han dado todo lo necesario para hacerme una persona feliz, tengo tres hermanos, Mike, Rebe y Ruks, que han estado conmigo a pesar de nuestras constantes diferencias y mis queridos abues Marbe y Rich.

A lo largo de mi vida he conocido a muchas personas que hoy son como parte de mi familia, tengo muchos hermanos mayores que me han hecho descubrir el valor de la amistad, a todos mis amigos, especialmente a Dania, Fabiola, Adriana, Alex, Salvador y a la comunidad San José.

En mi camino encontré profesores que me ayudaron a descubrir mi vocación con su amor a la enseñanza: a mi querida maestra Margarita, que me impulsó a encontrar mi propio rumbo, al maestro Alejandro que nos apoyó con nuestros entuertos y a muchos más que cambiaron mi vida.

Muchos se fueron antes que yo pero dejaron una honda huella en mi vida, mi tía Melbi, que siempre estuvo conmigo para darme consejo y acompañarme en mis aventuras y mi abue Lucy, que nunca dejó de quererme a pesar de todos los problemas.

En mi tránsito también conocí a dos hombres que cambiaron mi vida, uno salió de ella mucho antes de que me diera cuenta y el otro permanece aún a mi lado, gracias a esa sonrisa he tenido fuerzas para terminar todo lo que empecé.

Finalmente, conocí a una persona que me hacía anotar su nombre en la lista de asistencia de una materia y que después se iba de la clase, un tiempo después (y una materia reprobada después), nos sentamos a escribir una tesis por la que hemos descubierto el alcance de nuestra amistad y el valor del trabajo en equipo.

Hoy, unos años después de aquella depresión tan terrible, en la que pensaba que mi vida ya no tenía sentido, veo la grandeza de ese amor que ya conocía pero que no había saboreado. Doy gracias por todas aquellas personas que marcaron mi vida para bien, por aquellos, que con su ingratitud y sus burlas hicieron de mi una persona más fuerte, por aquellos que hoy ya no están en mi vida porque nuestros caminos se separaron y por todos los que oran por mi desde lejos.

Doy gracias a quienes permitieron que yo naciera, que creciera y que aprendiera a ser yo misma a pesar de todos y a quienes permiten que siga creciendo como ser humano.

“Y tú, Yahveh, no contengas tus ternuras para mí. Que tu amor y tu verdad incesantes me guarden” (Sal. 40, 12)

Nílvía

“YO LO SABÍA CUANDO ERA PEQUEÑO”

Discurso argumentativo en niños de dos a cuatro años.

ÍNDICE GENERAL

Introducción	1
I. Adquisición de Lengua Materna (Análisis del Discurso)	4
1.1) Propósito de la investigación	4
1.2) Adquisición de lengua materna	4
1.3) Análisis del Discurso	11
1.4) Enfoque multidisciplinario	14
II. La construcción de lo concreto y lo abstracto en las relaciones causativas.	16
2.1) Discurso argumentativo	16
2.2) Las relaciones causativas.	17
2.3) La construcción de lo abstracto.	18
2.4) Acercamiento al estudio	21
III. Corpus, metodología y análisis.	22
3.1) Descripción del corpus.	22
3.1.1) Corpus CHILDES.	22
3.1.2) Nuestro corpus: un fragmento de CHILDES.	24
3.2) Desentrañando el texto. Algunas características del discurso infantil.	26
3.2.1) Cohesión y coherencia.	27
3.2.2) Nomenclatura de las estructuras discursivas.	30
3.3) Análisis del corpus.	33
3.3.1) Niños de dos años.	33
3.3.1.1) Marcas de argumentaciones causales.	37

3.3.1.2) De lo concreto a lo abstracto.	43
3.3.2) Niños de tres años.	46
3.3.2.1) Marcas de argumentaciones causales.	48
3.3.2.2) De lo concreto a lo abstracto.	53
3.3.3) Niños de cuatro años.	55
3.3.3.1) Marcas de argumentaciones causales.	59
3.3.3.2) De lo concreto a lo abstracto.	64
IV. Consideraciones finales.	67
4.1) Resumen final.	67
4.1.1. Desarrollo de estructuras causativas.	68
4.1.2. Desarrollo de nexos causales.	69
4.1.3. La construcción del otro	71
4.1.4. Otros hallazgos	74
4.2) Conclusiones	76
4.3) Proyecciones (trabajo a futuro)	78
V. Apéndice	79
VI. Índice de figuras	96
VII. Bibliografía	98

INTRODUCCIÓN:

La adquisición de lenguaje es un apasionante tema de las ciencias cognitivas, ya que la complejidad del proceso, en sí mismo, atrae no sólo a lingüistas sino a cualquier científico que se relacione con el desarrollo infantil (educadores, psicólogos, pedagogos, pediatras, logopedas...). Este tema se ve influido por otros factores que tienen que ver con procesos evolutivos, intelectuales, sociales y afectivos.

Algunos estudios del lenguaje infantil se han enfocado en aspectos de interacción social y afectiva. Otros en los temas de análisis como: la sintaxis, léxico, habilidades comunicativas, la capacidad metalingüística y recientemente, en los 90s, en las capacidades de los niños a partir del análisis del discurso. Debido a la “saturación” de información en cada campo es importante segmentar el estudio para ver todo este fenómeno global.

En los últimos 25 años se han desarrollado notablemente los estudios sobre adquisición del lenguaje. Este desarrollo ha compartido, casi siempre, los avatares de la lingüística, de modo que los avances y retrocesos han estado relacionados directamente con los modelos lingüísticos. Por su parte, la psicología evolutiva tiene como objeto de estudio el proceso de aparición y desarrollo del lenguaje, lo cual implica poseer un modelo (que solo puede proveer la lingüística) sobre qué aparece y qué se desarrolla en el campo de la adquisición del lenguaje.

En la actualidad la vida académica ha tomado un giro multidisciplinario para ampliar el conocimiento que anteriormente se tenía en distintas áreas. Un ejemplo de ello es: ciencias biomédicas, la neurolingüística, la inteligencia artificial entre otras. Por eso hemos planeado nuestra propuesta de trabajo a

partir del orden multidisciplinario para obtener mayores frutos del trabajo de investigación.

El propósito de la tesis es investigar las estructuras de causalidad en los niños de dos a cuatro años. Los estudios realizados sobre causalidad en adquisición de lengua materna se han centrado predominantemente en niños de edades escolares (a partir de los cinco años en adelante), sin embargo nosotras estudiamos las etapas previas a estos años. La causalidad argumentativa es, por supuesto dialógica, ya que dentro del discurso siempre hay dos vertientes “lo que se dice” en el acto de producción y “lo que no se dice” pero esta presente en el discurso.

El análisis del discurso contribuye a identificar estructuras y a clasificarlas. Los implícitos (implicaturas, explicaturas, etcétera) permiten parafrasear los textos seleccionados para recuperar los efectos discursivos. Estas estructuras pueden ser construcciones de causalidad, o de cualquier otro tipo. Las clasificaciones corresponden a las funciones que adquieren dichas construcciones dentro del discurso. La psicolingüística observa distintas etapas de los niños que integran la selección del nuestro corpus. Al mismo tiempo, contribuye examinando todos los aspectos psicológicos y sociales que operan como variantes en este trabajo. En la adquisición del lenguaje todos estos aspectos son importantes, ya que permiten una mejor comprensión del tema y, a futuro, podrán dar pistas sobre el desarrollo y evolución de la causalidad en los primeros años de vida del hombre.

La tesis es el análisis de varios fragmentos seleccionados del corpus CHILDES y que corresponden a infantes de 2 a 4 años de edad. En ella analizaremos construcciones causales que nos permitirán ver el proceso de

construcción de lo concreto a lo abstracto. Se divide en cuatro capítulos. En el primero estudiaremos características generales de adquisición del lenguaje y análisis del discurso así como su interrelación. En segundo nos enfocaremos en las relaciones causales y como éstas contribuyen en la construcción del concepto de lo concreto y el proceso de teorización hacia lo abstracto. El más importante de nuestros capítulos es el tercero, en él se encuentra el análisis de nuestro corpus, su descripción, propósito, sistematización y por supuesto la investigación en la cual se observarán graficas y cuadros comparativos que permiten apreciar los resultados del trabajo. Por último, en el cuarto capítulo se encuentran un resumen final y las conclusiones del estudio.

I. ADQUISICIÓN DE LENGUA MATERNA (ANÁLISIS DEL DISCURSO)

La multidisciplinariedad ha enriquecido muchas áreas del conocimiento, entre ellas: la ingeniería lingüística, la lingüística forense, la psicolingüística y las ciencias biomédicas. Coincidimos con esta perspectiva plural y presentamos, en este estudio, un nuevo enfoque interdisciplinario: la adquisición de la lengua materna vista a través del análisis del discurso. Ésta propuesta surgió del deseo de contribuir al conocimiento actual acerca del proceso de adquisición de nuestra lengua; por lo tanto mostramos a continuación cómo la adquisición del lenguaje y el análisis del discurso nos proporcionaron conceptos generales y metodologías adecuadas para realizar nuestra investigación.

1.1 Propósito de la investigación

El propósito de este estudio es analizar las construcciones causales en el niño pequeño (de 2 a 4 años) para mostrar cómo evoluciona su discurso desde lo concreto hacia lo abstracto a partir de un enfoque multidisciplinario del análisis del discurso y la lingüística cognitiva.

Nuestra investigación es sólo una pequeña muestra significativa que podría ampliarse con estudios posteriores, en los que se podría trabajar con un corpus más amplio que contenga habla de niños mexicanos en edades previas a la etapa escolar.

1.2. Adquisición de la lengua materna

La adquisición del lenguaje es un proceso cognoscitivo con diferentes etapas de desarrollo. Según el texto de Arellanes, *et al* (2003: 18) hay por lo menos tres edades distintas para ubicar el inicio de la adquisición de la lengua materna:

- a) antes del primer año, cuando el niño produce sus primeros balbuceos;

- b) alrededor del primer año, cuando el niño emite las primeras vocalizaciones identificables como palabras;
- c) más tarde, cuando la criatura dispone de un léxico activo de unas cincuenta palabras.

De estas tres etapas, nos hemos enfocado en la tercera, cuando el niño, a partir de un léxico limitado es capaz de construir discursos simples y concretos, que irá modificando hasta ser capaz de utilizar un discurso complejo que implique un uso más amplio de sus competencias lingüísticas, comunicativas y de socialización. Por eso, es importante conocer cómo el niño va descubriendo su realidad y va enriqueciendo su conocimiento acerca de lo que lo rodea.

El lenguaje depende del desarrollo psicológico del infante; el ambiente familiar, las relaciones entre padres e hijos, la escuela, el círculo social y la edad son factores determinantes en el proceso de adquisición del lenguaje.

El niño percibe y construye su mundo a partir de las situaciones que vive, de su familia, la escuela y un sin fin de normas preestablecidas que poco a poco, conforme a su desarrollo, irá integrando a su comportamiento y a su habla cotidiana.

Cabe resaltar que elementos como los evolutivos, sociales, afectivos, emocionales, entre otros, son necesarios durante el desarrollo del infante, así, “el proceso de adquisición del lenguaje implica lograr no sólo competencia lingüística (dominio de la fonología, la sintaxis y la semántica), sino también competencia comunicativa (habilidad para adaptar el lenguaje a las demandas sociales y comunicativas de la situación)” (Galeote, 2002: 20).

Niño (2003: 26) menciona que la competencia lingüística tiene varios rubros: la pragmática, que es un “saber interiorizado por los hablantes en forma

inconsciente”, incluye en consecuencia, saberes acerca de los integrantes, las interacciones y los contextos temporales y espaciales”¹; la tímica, que tiene que ver con la expresión y manejo de la emotividad de parte de los sujetos que participan en un acto de comunicación; el rubro cultural, que es el saber acerca de las representaciones hechas sobre el mundo; y el ideológico, que es el saber sustentado en la apropiación de las creencias no argumentadas que permite justificar el poder que ostenta un grupo en la organización social.

Todas estas competencias deben complementarse de manera exitosa para lograr el desarrollo de las habilidades comunicativas, porque el ser humano tiene la necesidad de expresar en su lenguaje sentimientos, emociones, experiencias, conocimiento de mundo, tradiciones propias de su entorno social y su propia concepción de la realidad; por lo que el desarrollo de elementos tanto lingüísticos como extralingüísticos es indispensable.

Según Rebeca Barriga (2002) la adquisición del lenguaje es un proceso que termina de construirse entre los seis y los doce años, ya que, en esta etapa es cuando inicia y finaliza la educación básica (primaria), nosotras decidimos enfocarnos en una etapa previa, para observar cómo se construye el proceso de adquisición del lenguaje (la causalidad).

Piaget (1926), por su parte, señala que el proceso cognoscitivo del lenguaje, se adquiere a partir de roles y normas, las cuales son aprendidas y enriquecidas por el niño desde de los dieciocho meses, éstas estructuras nos permiten “aprehender el mundo” desde la primera infancia, lo que deriva después en el comportamiento frente

¹ Ver también Correa, M. (2001): “Asedios a una pragmática de la cognición y el lenguaje”, en *Lenguaje y cognición*. Instituto Caro y Cuervo-Universidad de Salamanca. Bogotá.

a la sociedad, al mismo tiempo que auxilian el proceso de adquisición del lenguaje; en ese sentido, coincidimos con Niño (2003:33) en que “a mayor riqueza de pensamiento, mayor riqueza comunicativa”.

Por otro lado, Karmiloff-Smith (1986) proponen que la edad frontera en términos psicolingüísticos son los cinco años, ya que es en este momento cuando el discurso del niño se hace visiblemente más complejo y enriquecido por el léxico y las estructuras morfosintácticas adquiridas hasta ese entonces como: sustantivos, adjetivos y nexos, que facilitan la complejización del contenido semántico de sus mensajes.

Efectivamente, el habla es un proceso y como tal tiene cambios notorios y otros que son más sutiles. A estos últimos los hemos llamado “microprocesos”. Estos estadios son partes fundamentales del desarrollo de “macroprocesos” dominantes en el habla infantil.

El primer paso es que el niño obtenga la habilidad de entender la información que se le proporciona, independientemente del tipo de comunicación empleado por el interlocutor; asimismo, deberá ser capaz de emitir información y realizar la interacción comunicativa para enriquecer sus conocimientos mutuamente entre hablantes. Garvey (1987) señala que aparentemente el niño es incapaz de compartir información, lo que se debe a que no ha conformado de una manera precisa al “otro”, lo que para nosotras es importante, porque ése “otro” es lo que permite la comunicación exitosa, aunque la apariencia de incapacidad puede reflejar la escasa integración del niño a su entorno social.

El último paso, en palabras de Flavell (1997) es “la habilidad de simbolizar, almacenar o retener y reflexionar sobre los resultados de sus propias experiencias

cotidianas”²; por otro lado, Niño(2003:36) dice que “la interacción cultural se da principalmente por el intercambio de experiencias según el grupo al que se pertenece”, en otras palabras, “sin experiencias comunes no hay comunicación”.³

Según Flavell (1977) desde muy pequeños, los bebés desarrollan su conocimiento relativo al mundo social de manera gradual, aprendiendo a diferenciar entre el yo y lo que no es el yo, entre las personas y lo que no son personas y entre unas personas y otras. Así, Flavell afirma que la conducta social influye sobre el desarrollo cognitivo y viceversa; después señala que “a medida que crece su habilidad para comunicarse, el niño va siendo cada vez más capaz de recibir, transmitir y, en general, manipular información sobre el mundo que lo rodea.”⁴

De los dos años a los seis, los niños comienzan a desarrollar estrategias de autorregulación de su conducta⁵, “todos los conocimientos anteriores no servirán de nada si el hablante-oyente no tiene la capacidad de adaptar su comunicación a la situación concreta que vive y en la cual tienen realización sus actos comunicativos”⁶; es también en este periodo cuando se suscitan en los niños los llamados “cambios macrogenéticos” que son inherentes al desarrollo lingüístico y psicológico de los infantes de entre dos y seis años de edad. Estos cambios son sumamente notorios en muchos aspectos del crecimiento de los niños: la estatura, la articulación más precisa de algunas palabras y el desarrollo de nuevas habilidades.

Aunque no parece haber una gran evolución hasta edades más avanzadas, el niño de dos años sabe controlar sus actitudes a su conveniencia, es decir, es capaz de

² Durante la elaboración de nuestro trabajo, hemos constatado que ésta habilidad es de suma importancia en la producción del discurso porque conforme avanzan las etapas de desarrollo del niño, es más evidente el empleo de referentes adquiridos a través de la experiencia cotidiana.

³ Kaplún, M. (1998): *Una pedagogía de la comunicación*. Ediciones de la Torre. Madrid.

⁴ Flavell (1977)

⁵ Aunque bien se sabe que es relativo porque ya en etapas adultas cabe la posibilidad de que ante alguna situación dicho control se pierda a pesar de cualquier estrategia que se haya desarrollado previamente.

⁶ Niño (2003)

convencer a sus padres, hermanos u otras personas según sus intereses. Dunn (1990), menciona un estudio realizado dentro de algunas familias, en el que se demostró que los hermanos pequeños eran capaces de saber cómo consolar o disgustar a sus hermanos mayores, lo que demuestra que, desde temprana edad, los niños aprenden a controlar las situaciones que se les presentan en la vida cotidiana.

Hood y Bloom (1979) afirman que estos cambios se manifiestan dentro del seno familiar ya que empiezan a desarrollar su comprensión de las emociones, de intenciones y motivos, elementos que no se aprecian de la misma manera en el ambiente escolar. En 1982, Dunn y Kendrick; y Dunn y Munn en 1985, realizaron investigaciones cuyo objetivo era analizar las interacciones de los niños dentro de su entorno familiar (Dunn, 1990).⁷

Se ha constatado que desde que nace, el ser humano es capaz de detectar estímulos, principalmente los que provienen de personas cercanas a él, empezando por sus padres o las personas que convivan cotidianamente en su entorno; sin embargo, no concibe estos estímulos como algo ajeno, dado que su experiencia respecto al mundo no le permite hacer una diferencia. Piaget (1926) fue el primero en afirmar que: “el egocentrismo es la característica definitoria del lenguaje y pensamiento del niño”.

Existen varias definiciones de “egocentrismo” de las cuales la que se ajusta mejor a nuestro propósito es la de Flavell (1963): “el egocentrismo denota un estado cognitivo en el que el conocedor ve el mundo desde tan sólo un punto de vista, el suyo, pero sin conocer la existencia de puntos de vista o perspectivas y sin la conciencia de que es el prisionero de su propio punto de vista”; lo anterior nos permite

⁷ La investigación realizada se centró en el estudio lineal de 40 familias cuyos primogénitos tenían menos de tres años de edad y que hacían comentarios a cerca de los sentimientos e intenciones de sus hermanos pequeños. “es importante observar que algunas veces el primogénito se mostraba muy explícito a cerca de que los sentimientos del bebe eran diferentes de los suyos” (Dunn 1990).

comprender de una mejor manera cómo la competencia lingüística del niño se desarrolla a partir de su propia de interacción con el mundo, porque sólo a partir de la integración con el entorno se conoce la existencia de perspectivas diferentes que ayudan al ser humano en su vida cotidiana. De esta forma podemos descubrir la relevancia de la perspectiva en el proceso de adquisición del lenguaje.

Sin embargo, estudios posteriores demostraron que la falta de experiencia en el conocimiento del mundo es lo que hace al niño centrarse en su propia perspectiva. Un ejemplo, es el caso de los hijos únicos que, al no tener más interacción social que con sus padres, no tienen la necesidad de desarrollar una perspectiva más amplia ni las capacidades lingüísticas que les permitan interactuar con personas ajenas a su círculo familiar.

Según Bruner (1990) “uno de los requisitos previos a la referencia lingüística es manejar la atención conjuntamente con otros”, es decir, que al concentrarse en el referente del “otro” se amplía la capacidad comunicativa y se es apto para asumir que cada quién tiene una realidad distinta.

Una de las principales maneras de interactuar entre los humanos es el uso del lenguaje. Por ello una condición indispensable es compartir con el interlocutor las intenciones comunicativas, el conocimiento del mundo y un código similar. Así, un requisito previo a la adquisición de referentes lingüísticos es manejar la atención conjuntamente con otros, de este modo el niño va comprendiendo la importancia de una visión descentrada que permita entender la realidad de una manera diferente y al mismo tiempo desarrollar la capacidad de descubrir al otro, que piensa y siente de modo diferente, habilidad que se adquiere a través del diálogo con el otro, en el que se comparten experiencias, sentimientos e información que permite a los hablantes conocer el mundo a través de otras perspectivas.

De esta manera, la perspectiva y la referencia juegan un papel muy importante dentro del proceso de desarrollo de las habilidades comunicativas, pero se necesita, además de un referente común, de un código con reglas establecidas que permita la transmisión exitosa de un mensaje.

En el desarrollo del lenguaje, la sintaxis es un elemento relevante, ya que “es un conjunto de normas que regulan la comunicación entre los individuos y permite el diálogo a través de un mismo referente”⁸, lo que Bruner ejemplifica al exponer que los niños hacen comentarios acerca de un mismo tema o “realidad” cuando conversan entre ellos o con personas cercanas, para manejar la atención conjuntamente con otros, como se ha señalado previamente.

1.3. Análisis del discurso

Una disciplina que nos ayudará a realizar nuestra investigación es el análisis del discurso, que Van Dijk (2003:21) entiende como: “una forma de utilización del lenguaje, ya sea en textos escritos u orales”; tomando en cuenta lo anterior, podríamos afirmar que el análisis del discurso es una disciplina que “tiene por objeto la investigación de la relación entre forma y función en la comunicación verbal”.⁹ Esta relación es de suma importancia, porque nos permitirá analizar nuestro corpus desde dos puntos de vista: la forma, que serán las producciones realizadas por los niños que integran nuestro corpus (lo dicho) y la función, que para nosotras es la causalidad (lo

⁸ Bruner, J. (1990): “El “yo” transaccional”, en Bruner, J. y Haste, H. (comp.): *La elaboración del sentido. La construcción del mundo por el niño*. Paidós, Barcelona.

⁹ Renkema, J. 1999, Introducción a los estudios de discurso. Gedisa. Barcelona (Lingüística y Análisis del Discurso.(p. 13)

que no se dice, pero está presente)¹⁰. La función está encaminada a construir los efectos del discurso.

El corpus de nuestra tesis se compone de un fragmento del corpus CHILDES, que contiene grabaciones de infantes que fueron posteriormente transcritas y subidas a la red¹¹. Nuestro corpus es una mezcla de textos orales y escritos, estas transcripciones fueron realizadas con el fin de estudiar el lenguaje infantil.¹²

Un elemento importante que debemos clarificar y que se ha mencionado en párrafos anteriores es el término “texto”, que como menciona Renkema (1999: 49), “es una secuencia de oraciones o emisiones conectadas entre sí y por medio de la cual un emisor comunica un mensaje a un receptor”, pero que también debe poseer ciertas características que identifiquen a la emisión como un texto: cohesión (conexión entre elementos del texto), coherencia (conocimiento previo), intencionalidad, aceptabilidad, información (conocimientos nuevos), situación e intertextualidad (que se puede relacionar con otro texto)¹³.

Como ya se ha visto, para que un texto funcione necesita tener detrás un emisor y un receptor que emitan y reciban mensajes, por lo que es importante mencionar que la comunicación juega un papel relevante en la construcción del discurso.

El proceso de la comunicación es complejo, existen varios autores que lo han esquematizado para su estudio; sin embargo, se centran en el lenguaje adulto, en el que los hablantes conocen la lengua (el código) y son capaces de interactuar entre sí;

¹⁰ Es importante señalar que como la lengua de los niños está en construcción, su gramática difiere de la adulta.

¹¹ www.childes.psy.cmu.edu/data

¹² En el cap. III se encuentra una descripción acerca del corpus CHILDES y de la selección de nuestro corpus.

¹³ Renkema (1999: 52)

no obstante, en el caso de los niños es diferente, porque al estar su lenguaje en construcción la interacción comunicativa adquiere otros matices. De esta manera, hemos optado por un esquema que nos permite ver cómo es el proceso comunicativo en las edades previas a los cinco años. Por tal motivo modificamos un esquema de la comunicación para adaptarlo a nuestras necesidades¹⁴.

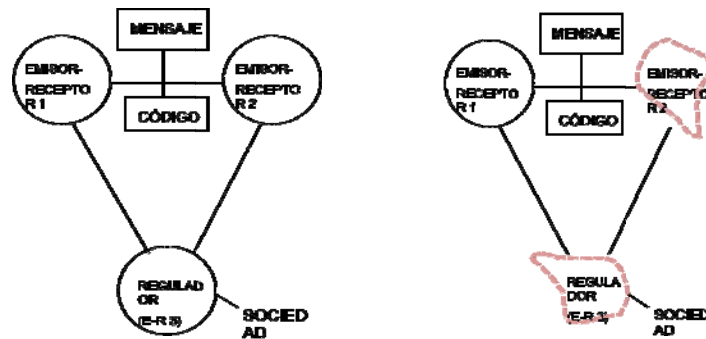


Fig. 1.1: Esquema de la comunicación. En el esquema de comunicación, los emisores son al mismo tiempo receptores de los mensajes transmitidos dentro de un mismo código, regulados por un tercer emisor-receptor, que es la sociedad con todas sus normas establecidas. Sin embargo, el caso de los niños es diferente ya que el E-R 2 en edades tempranas es inconsistente al igual que el regulador (sociedad); por tanto, la interacción comunicativa no se completa satisfactoriamente al no haber una clara visión del “otro”, ni como persona, ni como conjunto (entorno social).

Por lo anterior decidimos estudiar el discurso de los niños. Al estar su lengua en construcción, no se apegan a la gramática como tal, sino que tienen su propia sintaxis, su propia morfología y fonología e incluso hasta un léxico que difiere del habla adulta, por ende, la carga semántica de sus argumentos adquiere mayor relevancia.

Varios autores han realizado investigaciones en el campo del análisis del discurso enfocadas al habla infantil, como Margarita Palacios, quien realizó un artículo en el cual estudia la construcción de lo concreto y lo abstracto en niños de

¹⁴ Cuadro clasificador expuesto en el salón de clases (agosto 2007)

seis a doce años;¹⁵ Rebeca Barriga, que estudió la adquisición de algunos nexos en su libro *Un solecito calientote*;¹⁶ los diversos investigadores que trabajaron en el volumen *El habla infantil en cuatro dimensiones*¹⁷, Keenan, que trata en su estudio el tema de la repetición¹⁸, entre otros. Sin embargo ninguno de los anteriores ha ubicado el discurso en niños menores a edades escolares (anteriores a los 5 años) es por ello que nosotras ubicaremos nuestra investigación en etapas previas.

1.4. Enfoque multidisciplinario

Como hemos visto, el proceso de adquisición de lengua materna es complejo debido a que no hay muchos estudios a nivel discurso que nos permitan comprender, de una mejor manera, cómo se realiza el proceso evolutivo de la adquisición del lenguaje de los niños menores a cinco años; con el propósito de hacer una aportación a este campo, nos proponemos analizar fragmentos discursivos de edades entre los dos y los cuatro años.

Con el fin de analizar mejor estos fragmentos decidimos apoyarnos en el análisis del discurso, debido a que su versatilidad permite realizar investigaciones tanto de habla adulta como de habla infantil; porque el discurso tiene dos características: “lo que se dice” en el acto de habla y lo que está implícito (“lo que no

¹⁵ Palacios, M. (2003): “Argument Structure: An analysis of causation as conceptual structure in a corpus of children between 6 and 12 years old”, en *VIII International Cognitive Linguistics Conference*, Universidad de la Rioja, España.

¹⁶ Barriga Villanueva, R. 2002. *Estudios sobre el habla infantil en los años escolares. “...un solecito calientote”*, Colegio de México. Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios, México. (Estudios de Lingüística, 2)

¹⁷ Barriga Villanueva, R. [edit] 2003. *El habla infantil en cuatro dimensiones*. Colegio de México. Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios, México. (Cátedra Jaime Torres Bodet. Serie de Estudios del lenguaje; 6)

¹⁸ Keenan E. (1977): “Making it last: Repetition in Children's Discourse”, en S. Ervin-Trip & C. Mitchell-Kernan (eds.): *Child Discourse*, New York: Academic Press, 125-138.

se dice”) dentro de la producción discursiva. Ésta última característica es muy importante dentro de nuestro análisis, porque si bien la producción de los niños llega a parecer torpe a simple vista, lo que hay detrás de ello sobrepasa en ocasiones el nivel de sus actos de habla.

Entonces, el análisis del discurso nos permitirá identificar diversos tipos de construcciones y clasificarlas. En nuestro caso, analizar las construcciones causales. Al mismo tiempo la adquisición del lenguaje nos ayudará a observar aspectos cognitivos y sociales que influyen en la construcción del discurso. Ambas disciplinas se funden para dar pie a esta investigación.

II. LA CONSTRUCCIÓN DE LO CONCRETO Y LO ABSTRACTO EN LAS RELACIONES CAUSATIVAS

Como mencionamos en el capítulo anterior, la disciplina que nos ayudará a realizar el análisis de nuestro corpus es el análisis del discurso, en la que existen diferentes técnicas de estudio. Nosotras decidimos enfocar nuestra investigación en el discurso argumentativo, ya que según Cumming y Ono (2003: 171): “la gramática se origina en los patrones recurrentes del discurso y estos patrones continuamente se configuran.”¹⁹ Así planteamos que al interior del discurso infantil podemos observar procesos cognitivos que son importantes durante el proceso de adquisición de la lengua materna.

2.1. Discurso argumentativo

Hablar del discurso argumentativo implica necesariamente referirse a “un conjunto de actos de habla planificados, terminados, que se dirigen a un público”²⁰. En el caso del niño, es la necesidad de expresarle al otro sus necesidades, sentimientos y en general transmitir su conocimiento del mundo; todo acto de habla requiere de un proceso cognitivo previo que será externado por medio de la lengua.

Así, “la argumentación es una actividad de pensamiento que se expresa, que deja huellas en el discurso.”²¹ Este proceso, en el que existen pensamiento y

¹⁹ Cumming, S. y Ono, T. (2003): “El discurso y la gramática”, en, Van Dijk, T. [comp.]. *El discurso como estructura y proceso*. Gedisa, Barcelona.

²⁰ Plantin (2000: 14)

²¹ Plantin (2000: 29)

lengua, trae como resultado el discurso argumentativo, porque todo acto de habla tiene la finalidad de actuar en el otro de alguna manera.

Durante los primeros años de vida, los adultos que rodean al niño cumplen la función de insertarlo en el mundo, objetivo que se cumple en la medida en que el individuo adquiere experiencias propias a través de la relación con su entorno. Por ello, los niños adquieren la habilidad de argumentar gracias al conocimiento de lo que sucede a su alrededor y de los seres que conviven cotidianamente con ellos.

2.2. Argumentación y estructuras causativas

Una de las formas de argumentación es la argumentación causal. Según García (1996: 11) “una expresión causal es todo segmento lingüístico que- independientemente de su configuración interna- expresa una causa motivo o razón”. Para enunciar este tipo de expresiones es necesario tener un conocimiento previo del mundo, ya que Plantin (2000) asegura que sólo se pueden formular argumentaciones causales cuando se conoce la causa y los efectos de la misma.

Según la gramática “causa es aquello que desencadena una acción”²²; los niños, hacia los dos años de edad comienzan a comprender las relaciones causa-efecto y a partir de los tres años comienzan a formular mensajes complejos (Garvey, 1987: 124). Lo anterior indica que los niños pequeños son capaces de construir, a partir de su limitada experiencia del mundo, relaciones causa-

²² Bosque ,I. y Demonte, V. (1999) 2000: “Entre la oración y el discurso. Morfología” en *Gramática descriptiva de la lengua española*, Vol. III, (§ 56.1)

efecto. Nuestro interés en las relaciones causales se centra en que mientras el niño adquiera mayor experiencia, será capaz de elaborar argumentaciones de este tipo, a la par del desarrollo de nexos y la construcción de un discurso menos concreto.

2.3. Construcción de lo abstracto

Con base en los apartados anteriores, las construcciones causales son necesarias porque muestran relaciones entre acontecimientos y requieren la utilización de nexos; gracias a estos elementos se puede observar cómo se mueve el discurso de lo concreto a lo abstracto.

Una herramienta que nos permitirá ubicar gráficamente la evolución discursiva de los niños durante el análisis de nuestro corpus, es el cuadro elaborado por Palacios (2003), que gracias a su versatilidad nos será de gran ayuda para esta investigación.

<i>Competencia lingüística</i>	<i>Explicación</i>	<i>Relaciones causa-efecto</i>
<i>Contexto</i>	<i>Actor Individual</i> <i>Lo individual</i> <i>(actor)</i>	<i>Actor Colectivo</i> <i>Lo colectivo</i> <i>(actor)</i>
<i>El espacio privado</i> <i>Lo privado</i> <i>(espacio)</i>	<i>Yo para mí</i> En función del yo	<i>Todos y yo</i> Integración de la norma del yo
<i>El espacio público</i> <i>Lo público</i> <i>(espacio)</i>	<i>Yo para ti</i> Yo en función de los otros	<i>Nosotros normativo</i> Regulación normativa del discurso abstracto

Fig. 2.1: Cuadro del discurso concreto y abstracto. El cuadro se divide en nueve espacios: en la esquina superior derecha se encuentra la competencia lingüística, que implica las habilidades de situar el discurso en diversos contextos de confianza confortable, crítica o de reconstrucción.

La situación comunicativa se produce con seis componentes importantes: actores, tiempo, espacio, código, mensaje y el juez tercero; más cuatro variables: individual, colectivo, privado y público. La autora sostiene que en la medida en que el texto se construye desde lo privado/individual hacia lo público/colectivo se incrementan tanto el proceso argumentativo como las marcas de causalidad.

Es importante señalar que nuestra investigación se centra en el desarrollo del discurso abstracto, porque en esta etapa el discurso se mueve entre dos polos: un sujeto individual y un sujeto colectivo. Ya se ha visto que el niño es capaz de explicar y conocer la causa y los efectos de sus acciones o las de otros; lo que es importante en este trabajo es observar a partir de qué etapa el discurso cambia de actor.

Según Palacios (2003), el niño en un principio se concibe a sí mismo como un actor individual en un espacio privado, por lo que explica su mundo a

través de su punto de vista, por esta razón su discurso se puede ubicar plenamente en un contexto privado-individual, en el que la competencia lingüística sólo le permite al hablante explicar la causa de la acción. El discurso se produce en función de “yo para mí”.

Más adelante, el discurso se mueve hacia un espacio público, donde se produce lengua con la finalidad de que el otro entienda, pero explicada aún desde su propio punto de vista y experiencia del mundo, aún la competencia lingüística sólo permite la explicación de la causa. Aunque el discurso se produce en función de “yo para ti.”

Conforme avanza el desarrollo del infante el discurso se modifica, de tal manera, que el niño es capaz de compartir la perspectiva de los demás al utilizar un discurso con actor colectivo en un espacio privado, entonces el emisor y el receptor manejan un mismo código. A partir de este momento, la competencia lingüística permite que el niño produzca relaciones causa-consecuencia. Es un discurso en función de “todos y yo”.

Por último, la estructura del discurso debe alcanzar su máxima evolución en un espacio público con un actor colectivo, lo que Palacios llama un “nosotros normativo”; que supone la existencia de una norma que “todos obedecemos y respetamos” en cualquier tiempo y espacio, señal de que el lenguaje puede construirse ya desde lo abstracto. Cabe resaltar que este último espacio es difícil de adquirir incluso en etapas adultas.

Como se pudo apreciar en los párrafos anteriores, el discurso concreto-abstracto de los niños se construye a partir de relaciones causa-efecto, que en

un principio sólo le afectan a él mismo. Dependiendo del avance en el proceso de adquisición de la lengua materna, el discurso puede extenderse a otros actores y otros espacios; conforme evoluciona el discurso la visión centrada del niño se irá desvaneciendo para dar paso a sujetos colectivos que fungen como receptor-emisor en la interacción comunicativa.

2.4. Acercamiento al estudio

Nuestra investigación propone analizar las construcciones causales producidas por niños de entre dos y cuatro años de edad. La figura 2.1 ilustra cómo debe evolucionar la competencia lingüística de los niños, lo que nos proporcionará una gran ayuda para situar el nivel de discurso producido en las edades mencionadas.

Otro medio que utilizaremos para realizar nuestro análisis será la búsqueda de nexos semánticamente causales, así como construcciones que contengan argumentaciones causativas, en las que existan relaciones causa-efecto. También se verá cómo a través de la pérdida de una visión descentrada, el hablante adquiere la capacidad de influir en el otro, como se vio en apartados anteriores.

En el siguiente capítulo se describe el proceso de selección del corpus, que es parte importante de este trabajo, al igual que el análisis y segmentación del mismo y los resultados obtenidos a partir de la clasificación de las estructuras causativas registradas.

III. CORPUS, METODOLOGÍA Y ANÁLISIS

En el capítulo anterior se vio cómo las relaciones causales son muy importantes en el desarrollo de la argumentación, ahora veremos cómo aplicar el cuadro de la construcción del discurso al análisis de nuestro corpus, un fragmento del corpus electrónico CHILDES²³.

3.1. Descripción del corpus

Existen varios corpus, pero algunos tienen uso restringido como el realizado en el Instituto de Investigaciones Filológicas (UNAM); otros no contienen las conversaciones completas, porque la participación de los adultos fue borrada, como es el caso del corpus que se encuentra en el Laboratorio de Infantes de la Facultad de Psicología (UNAM). Por esta razón ocupamos CHILDES, un corpus que además de accesible y público se ajusta a los requerimientos de esta tesis.

En este apartado describiremos el corpus electrónico CHILDES (Child Language Data Exchange System), que es un corpus de habla infantil realizado y enriquecido por investigadores de diversas lenguas; también haremos una descripción de nuestro corpus, elaborado con transcripciones tomadas del corpus CHILDES.

3.1.1. Corpus CHILDES

CHILDES²⁴ es de suma importancia para investigaciones en el lenguaje. Esta herramienta surgió gracias al Instituto Nacional de Salud Infantil y Desarrollo Humano (NICHD, NIH) y la Fundación Nacional de Ciencias, Programa de Lingüística; sin ellos este corpus no sería posible. “CHILDES fue elaborado en la Carnegie Mellon University básicamente por MacWhinney y Snow. Hasta la fecha,

²³ www.childes.psy.cmu.edu/data

²⁴ <http://childes.psy.cmu.edu/data/manual/>

MacWhinney es el principal promotor de la aplicación de este sistema en los estudios de adquisición y desarrollo lingüísticos”²⁵.

Muchos investigadores de todas partes del mundo han trabajado en la recolección y transcripción de datos, en México investigadores como César Antonio Aguilar y Rebeca Barriga han contribuido a enriquecer dicho corpus.

El CHILDES consta de ocho apartados: 1) Intro: Este manual actual; 2) Inglés: Una guía para el niño idioma Inglés datos; 3) Bilingüe: Una guía para los datos sobre la adquisición del lenguaje bilingüe; 4) Clínica: Los datos de los adultos y los niños con trastornos de lenguaje en varios idiomas; 5) Descripción: Una guía a los datos sobre las narraciones de los adultos y los niños en varios idiomas; 6) Germánico: Una guía a los datos sobre la adquisición de las lenguas germánicas; 7) Romance: Una guía a los datos sobre la adquisición de las lenguas romances; 8) Otros: Una guía de los datos sobre la adquisición de otras lenguas²⁶. Estos ocho apartados son el resultado de una ardua investigación para facilitar la comprensión y manejo en cuestiones de adquisición del lenguaje. Nosotras nos enfocaremos en el punto 7 que son las lenguas romances. Para entender mejor las características del corpus elaboramos una tabla en las que se muestra cada uno de sus elementos específicos y una explicación.

²⁵ Aguilar (2003:45)

²⁶ <http://chilides.psy.cmu.edu/data/manual/>

CARACTERÍSTICA	EXPLICACIÓN
Corpus oral transcrito	El corpus está compuesto de transcripciones ortográficas de conversaciones realizadas entre niños y sus amigos o quienes los cuidan.
No premeditado	La mayoría de estas transcripciones registran interacciones con conversación espontánea.
Anotado	El corpus se compone de transcripciones de conversaciones; su anotado consiste en delimitar hasta donde habla cada persona en la conversación.
De carácter general	El corpus no recoge datos de algún área o tema en particular.
Autoría variada	Diversas personas participaron en las conversaciones que fueron hechas con distintos fines, por tanto es de autoría variada.
Sincrónico contemporáneo	Los elementos del corpus son de un momento específico en el tiempo.
Multipropósito	Los datos del corpus pueden ser utilizados para diferentes fines.
Multilingüe	Las transcripciones incluyen datos en 26 idiomas diferentes.
Corpus Grande	El tamaño total del corpus es de 300 millones de caracteres.

Fig. 3.1: Características del corpus CHILDES Decidimos describir las características del corpus a manera de tabla para facilitar su comprensión.

3.1.2. Nuestro corpus: un fragmento de CHILDES

Nuestro corpus es un fragmento de CHILDES que consta de 6 transcripciones de niños, uno de cada género por edad (2-4 años), las cuales fueron seleccionadas según los propósitos de esta tesis. El proceso de selección fue complejo, ya que al requerir sólo dos hablantes de cada edad, debían ser textos muy concisos, que mostraran de manera transparente la evolución del discurso argumentativo; dada la extensión de algunas transcripciones, sólo se consideraron aquellos fragmentos que fueran útiles a nuestro trabajo.

Una vez seleccionado el corpus, hicimos una lectura cuidadosa en la que encontramos puntos clave para nuestro análisis; con ellos elaboramos una clasificación de estructuras causativas: repetición idéntica (RI), repetición constructiva de la causa (RC), incorporación de un nuevo elemento al discurso (INE) y argumentación por composición (AC). Asimismo, se ubicaron en el análisis ciertas formas que presentaron falta de cohesión y coherencia, como contraposición a los puntos anteriores; de igual manera, aparecen otras formas con determinadas funciones gramaticales que no serán tomadas en cuenta por no corresponder a los propósitos de esta tesis.

Nuestros pequeños hablantes son de origen ibérico. Esta situación es importante debido a que los niños no son mexicanos, aunque no afecta nuestro estudio porque las construcciones causales aparecen en otras lenguas. Lo interesante de la investigación es observar cómo a través de las construcciones causativas los niños utilizan su experiencia de mundo para producir un discurso que tienda hacia lo abstracto.

Nuestro corpus cumple con las siguientes características:

CARACTERÍSTICA	EXPLICACIÓN
Corpus oral transcrito	El corpus está compuesto de transcripciones ortográficas de conversaciones realizadas entre niños de 2-4 años y entrevistadores varios.
No premeditado	Las conversaciones se llevaron a cabo en “ambientes naturales”, por tanto su producción fue espontánea.
Anotado	El corpus se compone de transcripciones de conversaciones; su anotado consiste en delimitar hasta donde habla cada persona en la conversación.
De carácter general	El corpus no recoge datos de algún área o tema en particular.
Autoría variada	Diversas personas participaron en las conversaciones, por tanto es de autoría variada.
Sincrónico contemporáneo	Los elementos del corpus son de un momento específico y contemporáneo del tiempo.
De estudio	El propósito del corpus es el estudio de las estructuras causativas en niños de 2-4 años.
Monolingüe	Los textos que componen el corpus se encuentran escritos en un solo idioma.
Corpus pequeño	El corpus contiene 6 conversaciones.
Equilibrado	Los elementos del corpus están distribuidos proporcionalmente según: sexo y edad de los niños.
Público	Nuestro corpus puede ser solicitado por quien lo necesite.
No documentado	Las conversaciones no requieren de registros especiales, ya que no se trata de documentos.
Oportunista	Nuestras muestras fueron recopiladas según las necesidades de nuestro estudio.

Fig. 3.2: Características de nuestro corpus

3.2. Desentrañando el texto: algunas características del discurso infantil

Antes de realizar propiamente el análisis del corpus, es necesario conocer más a fondo algunas características del discurso que nos permitirán reconocer y nombrar estructuras específicas que marcan diferentes niveles en el proceso de adquisición del lenguaje, específicamente la construcción del discurso argumentativo.

3.2.1 Cohesión y coherencia

Es necesario hablar de la cohesión y la coherencia discursivas debido a su importancia en el habla cotidiana. Cuando un emisor habla de un referente desconocido para el otro o produce un texto sin ninguna característica de textualidad (cohesión, coherencia, aceptabilidad, informatividad, etc.) es casi imposible mantener un canal comunicativo y por lo tanto no puede haber interacción comunicativa. Por esta razón es muy importante que exista cohesión y coherencia en todo acto discursivo. A continuación las describiremos detalladamente.

a) Cohesión

Según Beugrande y Dressler (1997:89), la cohesión se define como “la función que desempeña la sintaxis en la comunicación.” Así, los autores explican que en el procesamiento de fragmentos textuales operan mecanismos que permiten la reutilización, la modificación o la comprensión de las estructuras y de los patrones usados previamente.

Asimismo, Hurtado (2004) habla de diferentes unidades de la cohesión, las cuales nos servirán para ejemplificar de una mejor manera la definición proporcionada en el párrafo anterior:

- Acciones que permiten un orden en el texto: de inicio (*ej. para empezar, antes que nada, etc.*), distribución (*ej. por otro lado*) y de ordenación (*ej. 1, 2, 3*).
- Acciones en las que el hablante hace constar su presencia: expresión del punto de vista, tematización, nueva formulación y explicación.
- Por adición, por contraste, por relación de base causal (con enlaces extraoracionales causativos, consecutivos, condicionales, finales, etc.).

- Acciones que potencian la interacción para demandar conformidades o acuerdo, o para regular la comunicación o para advertir sobre algo, para mostrar reacciones de acuerdo o desacuerdo o marcar una continuación o un cierre.

Algunos de estos elementos son construcciones más complejas; sin embargo, en el caso de los niños aparecen de manera más simple aunque mantienen la misma carga semántica. En un discurso más complejo se pueden apreciar todas estas construcciones, mientras que en un discurso más simple, como en el caso de los niños, no se encuentran como tales. Sin embargo, la causalidad, la restricción, etc. son operaciones lógicas y, en consecuencia, los niños buscan mecanismos paralelos para producir estos procesos discursivos.

Por otro lado, Beugrande y Dressler (1997: 90) proponen una clasificación en la que nos hemos apoyado para elaborar la categorización de las estructuras discursivas para el análisis de nuestro corpus²⁷. A continuación presentamos un cuadro que realizamos con las estructuras que proponen los autores:

Repetición	reutilización directa de elementos o de patrones formalmente idénticos.
Repetición parcial	permite la transcategorización de un elemento utilizado con anterioridad en otro tipo de elemento distinto.
Paralelismo	se construye sobre la repetición de una estructura enriquecida por la aportación de nuevos elementos.*
Paráfrasis	repetición de un mismo contenido, pero transmitido mediante expresiones lingüísticas distintas

²⁷ Más adelante, en el apartado correspondiente a nuestra clasificación de las estructuras discursivas de cohesión y coherencia, se hará una comparación con las clasificaciones de Beugrande y la nuestra.

Uso de proformas	permite reemplazar elementos independientes portadores de contenido por formas dependientes más breves.
Elisión	Repetición incompleta de una estructura y de su contenido en la que se ha omitido alguna de las expresiones superficiales originales.
Otros mecanismos	la entonación, el tiempo y el aspecto verbal

Fig. 3.3: Estructuras cohesivas de Beugrande y Dressler.

pequeños son: repeticiones, repeticiones parciales y paralelismos, estos últimos con usos primarios debido a que la lengua está aún en desarrollo.

Hacia la edad de dos años, los niños desarrollan sus propias estrategias de cohesión, “los niños comienzan a vincular su conversación tanto con lo que un interlocutor acaba de decir, como con lo que ellos mismos acaban de decir” (Garvey, 1987: 112). Según el autor, su primer instrumento cohesivo es la entonación, seguido del uso de referencias anafóricas, la sustitución, la elipsis, el uso de nexos que vinculan acontecimientos y la selección léxica (que incluye la repetición, el uso de sinónimos, paráfrasis, o selección de términos asociados semánticamente).

Todas las estrategias señaladas, contribuyen a mantener la coherencia discursiva, elemento que se describe en el siguiente apartado.

b) Coherencia

La coherencia es la congruencia a la que se llega por medio de la cohesión discursiva. De acuerdo con lo anterior, para que el canal de la comunicación permanezca abierto, es necesario que exista un orden dentro del proceso del diálogo, ya que todos los mensajes emitidos deben estar vinculados entre sí; Van Dijk (2003:33), por su parte, propone que: “los tópicos de un discurso constituyen, por así decirlo, a los sentidos

globales del discurso y definen su coherencia global o macrocoherencia”, lo que nosotras consideramos como sucesiones que en el proceso de interacción comunicativa que producen comprensión, y en ese sentido el discurso se enriquece continuamente.

El niño utiliza estrategias primitivas para darle cohesión a sus textos, una de las primeras estrategias que desarrollan los son las repeticiones como las que señalan Beugrande y Dressler, estas estructuras aportan al habla del niño los requerimientos mínimos para abrir un círculo comunicativo, el cual no se cierra completamente, porque no existe una coherencia como tal, debido a que el infante no requiere de una “conversación”, sino que pretende comunicarse unidireccionalmente, situación que irá desvaneciéndose para dar paso a un canal de interacción discursiva, junto con estrategias de argumentación más complejas.

Una vez desarrolladas dichas habilidades, el niño está preparado para mantener abierto un canal de comunicación que le permita discriminar entre toda la información recibida y al mismo tiempo aportar elementos novedosos o reincorporar algunos que ya habían sido utilizados, gracias a las experiencias adquiridas anteriormente (Garvey, 1987).

Por lo tanto, la cohesión y la coherencia (como primeras características de un texto), permiten abrir el canal de comunicación para lograr una interacción exitosa. En nuestro trabajo ambas estrategias discursivas nos permitieron clasificar los textos de nuestro corpus para simplificar nuestro análisis y poder estudiar las estructuras argumentativas causales.

3.2.2. Nomenclatura de las estructuras discursivas

Partiendo de los puntos anteriores, describiremos detalladamente nuestra clasificación de las estructuras discursivas que nos permitirán identificar las argumentaciones

causales en nuestro corpus. Las hemos dividido en cuatro niveles: repetición directa, repetición constructiva de la causa, incorporación de un nuevo elemento al discurso y la argumentación por composición:

- * *Repetición idéntica (RI)*. El niño repite algún elemento significativo del discurso de su interlocutor; lo que puede significar en una primera instancia o que no hay un interés en lo que el otro dice o que sencillamente no comprende dicho elemento; y en una segunda instancia una afirmación o reafirmación del conocimiento previo.²⁸

Un claro ejemplo es cuando el niño repite una palabra con una carga de significado relevante en el diálogo producida por el otro emisor, sin alterar su estructura morfosintáctica.

- * *Repetición constructiva de la causa (RC)*. Es cuando el niño repite algún elemento que su interlocutor ha mencionado y al mismo tiempo construye una nueva frase. En este tipo de construcciones encontramos algunos nexos de causalidad; incluso la nueva frase puede no incluir un nexo, pero sí hay una argumentación.
- * *Incorporación de un nuevo elemento al discurso (INE)*. En el proceso argumentativo el niño agrega palabras para complementar ideas, el texto o la conversación en general, señal de que existe ya una comprensión y retroalimentación con el otro.
- * *Argumentación por composición (AC)*. Ésta es la etapa en la que se alcanza un nivel de argumentación más complejo. Se agrega una sucesión de elementos discursivos para complementar la idea, incorporando situaciones

²⁸ En las muestras de nuestro corpus, la RI posee la primera característica, es decir, el número de incidencias de repeticiones a la edad de dos años, corresponde en su mayoría a la incomprensión de las palabras del interlocutor y al escaso interés del niño en el diálogo.

extratextuales, relaciones anafóricas y catafóricas provocadas, ya sea por el contexto mismo, o por el emisor o receptor.

Esta clasificación obedece a los parámetros establecidos por Beugrande y Dressler, sin embargo, nuestra nomenclatura está adaptada para el análisis del discurso infantil. La siguiente tabla nos permitirá mostrar las semejanzas y diferencias entre ambas clasificaciones.

BEUGRANDE Y DRESSLER	NUESTRA CLASIFICACIÓN
Repetición	Repetición idéntica (RI)
Repetición parcial	Repetición constructiva de la causa (RC)
Paralelismo	Incorporación de un nuevo elemento al discurso (INE)
Paráfrasis	
Uso de proformas	Argumentación por composición (AC)
Elisión	
La entonación, el tiempo y los aspectos verbales	

Fig. 3.4: Tabla de comparación entre la clasificación de estructuras cohesivas de Beugrande y Dressler y la nuestra. La similitud con la clasificación de Beugrande y Dressler estriba en las repeticiones, que tienen diferente nomenclatura pero engloban dos tipos diferentes: la repetición idéntica de algún fragmento o término del discurso y la repetición que a su vez se enriquece con el cambio de categoría del elemento o la añadidura de información nueva. La diferencia se encuentra en las estructuras complejas del discurso, ya que las de Beugrande corresponden al discurso adulto y es difícil identificarlas como tales en el habla infantil.

Gracias a estas categorizaciones será mucho más fácil encontrar las estructuras de causalidad en el corpus y observar cómo por medio de ellas se construyen lo concreto y lo abstracto en el discurso infantil.

3.3. Análisis del corpus

En nuestras muestras identificamos cada uno de los diferentes tipos de argumentación, tomando en cuenta criterios como la interacción del niño con otro hablante: sus padres u otros adultos (familiares, investigadores, etc.); uso de nexos causativos: *para, porque, que, y*²⁹; claridad en el canal de comunicación; la presencia de coherencia y cohesión en el discurso y que la interacción entre interlocutores tuviera como centro un tema claro y continuo.

El primer paso para estudiar el corpus fue hacer una lectura cuidadosa para identificar, como mencionamos anteriormente, puntos clave como la repetición idéntica (RI), la repetición constructiva (RC), incorporación de un nuevo elemento (INE) y por último la argumentación por composición (AC).

El corpus arrojó una serie de resultados que trataremos de ubicar dentro del cuadro que presentamos en el segundo capítulo (fig.2.1), para evidenciar el proceso de construcción de las argumentaciones causativas como una secuencia poco visible dentro del total de cambios que el niño sufre en etapas previas a los años escolares; como mencionamos anteriormente, corroboramos la idea de que sí existen “microprocesos” que no eran notorios a simple vista, los cuales se hicieron más claros con el avance de la segmentación y el análisis del corpus.

3.3.1. Niños de dos años (Análisis de corpus)

En los textos producidos por los niños de dos años observamos que la mayoría de las construcciones eran repeticiones, tanto idénticas como constructivas. Las RI tuvieron menor incidencia que las RC. Tal como Keenan (1977: 128) plantea, los niños

²⁹ También encontramos nexos como *pero, es que, si*, que corresponden también a nexos causales en el contexto en el que aparecen.

incrementan su actividad de repetición a partir de los dos años y medio y al mismo tiempo esta actividad comienza a declinar: “we know that children who repeat utterances increase this activity until about 2;6 and then begins to decline”. Consideramos que las repeticiones son una forma de argumentación ya que, demuestran negación, afirmación o resignificación de alguna idea, incluso pueden repetir para incorporar información nueva al tema del que se habla. Para que nuestras observaciones sean más claras presentamos un cuadro con el número de producciones encontradas en nuestro corpus de niños de dos años.

Total de producciones: 68	
Repetición Idéntica	12
Repetición Constructiva	25
Inc. de Nuevos Elementos	26
Arg. Por Composición	5

Fig. 3.5: Total de producciones de niños de dos años.

Las repeticiones idénticas en el corpus registrado desempeñan las siguientes funciones: la repetición confirma que la frase expresada por el emisor fue comprendida por el niño, esto quiere decir que el infante puede repetir un fragmento de lo dicho por el interlocutor para afirmar el conocimiento que ha retenido y comprendido. Por ejemplo, “miedo” es el término de relevancia en la siguiente secuencia:

- 1)*MOT: te han dado **miedo**, no?
 *CHI: **miedo.**

Niño (2;7.26)

Asimismo el niño puede repetir un fragmento de lo anteriormente dicho por él; una de las razones por las que se puede dar la repetición es: como medio de exploración del mundo que lo rodea o como afirmación de su propia idea:

2)*CHI: po(r) qué **hace**?

*CHI: **hace** pica.

Niño (2;7.26)

En el ejemplo 2) observamos que el infante se pregunta qué hace un referente que no está presente en este fragmento, aunque sí en la secuencia, una araña y se contesta así mismo que las arañas pican.

Otra función de la repetición idéntica es que sirve como mecanismo para resignificar algo que el niño no ha comprendido, en este caso, toma aquello que no entendió y lo inserta en una frase de construcción similar a la expresada por su interlocutor:

3)*MOT: que se vayan a otro sitio en un **momento**, vale?

*CHI: el **momento** ha pica(d)o la gente.

Niño (2;7.26)

El pequeño al no comprender una parte de la frase producida por su madre, toma en este ejemplo, la palabra “momento”, y la inserta en una oración construida con un referente anterior para intentar comprenderla en otro contexto. Este desplazamiento indica que el proceso de comprensión se ha suspendido. Con lo anterior, nos podemos dar cuenta de que la repetición es una

forma argumentativa primaria, que en su carga semántica lleva las expresiones de acuerdo o desacuerdo con la situación y la causa y el efecto del argumento.

En la repetición constructiva la situación es un poco diferente: el niño repite un fragmento de lo dicho por el emisor para darle un nuevo significado, corroborar una misma idea o para enriquecer la conversación, que mantiene en este caso con sus padres y con el investigador:

4)*MOT: que no ha **pasado** nada?

*CHI: en el mueble ha **pasa(d)o** una araña.

Niño (2;7.26)

En el ejemplo 4) la madre usa una frase coloquial para transmitirle al pequeño que todo está en calma, es decir, utiliza la frase hecha “no ha pasado nada” con la connotación de que no ha sucedido nada; el infante, por su parte, ocupa la misma pero con la connotación de movimiento, de la araña que vino y se fue; para el niño, lo importante es que sí paso algo.

La siguiente muestra del corpus ejemplifica cómo la niña corrobora el hecho del que le habla su madre por medio de un muñeco y al mismo tiempo lo enriquece al añadir datos que no habían sido proporcionados anteriormente.

5) *MOT: y había gente [hablando por boca del muñeco]?

*CHI: **si y me miraba.**

Niña (2,6.26)

Otro uso de las RC es la reutilización de la misma forma para complementar la interacción entre hablantes, es decir, retomar un referente y añadirle más información que complementa lo anterior; en este caso, se puede observar, cómo la niña utiliza la caja para explicarle al muñeco la función de la misma:

6) *MOT: esa esa la voy a llevar yo luego.

*CHI: la la la caja no?

*MOT: y eso que es Irene [hablando por boca del muñeco].

*CHI: **es la caja donde se mete el video y eso va a da a Calitos.**

Niña (2,6.26)

Si bien hemos observado que las RI y las RC tienen el mayor número de producciones en el corpus de dos años, las INE y AC también se encuentran presentes aunque en menor medida, lo cual es relevante debido a que si bien están en proceso de adquisición, son marca de la evolución del discurso de los niños. Asimismo estas dos últimas formas incorporan nexos los cuales muestran un desarrollo significativo en el infante porque las relaciones causativas se hacen más evidentes; por esta razón, en el siguiente apartado presentamos los resultados que obtuvimos en el análisis que corresponden a las funciones de los nexos hallados en las INE y las AC.

3.3.1.1. Marcas de argumentaciones causales*

Ya que el niño tiene un corto acervo de nexos en su habla y a todos les asigna significados de acuerdo con su situación comunicativa, tenemos que son utilizados con funciones diferentes de las que la gramática señala.

Los cuatro nexos más utilizados por los niños de dos años son: *y*, *porque*, *para que*, *es que* y *que*; estos nexos, como anteriormente señalamos, tienen diferentes funciones:

a) Coordinación copulativa: Es la unión de dos oraciones por medio de un nexo. En los primeros dos ejemplos los nexos aparecen RC mientras que el tercero corresponde a una INE. En todos los ejemplos se puede observar

claramente la causa y el efecto de la misma aunque la construcción gramatical no sea la de una oración causativa, sin embargo, semánticamente adquieren esa función. Los niños utilizan *y*, algunas veces elidido en la oración. A continuación presentamos ejemplos hallados en el corpus:

1) *MOT: y había gente [hablando por boca del muñeco]?

*CHI: sí y me miraba.

*MOT: ah y que decían [hablando por boca del muñeco].

Niña (2.6.26)

2) * CHI: mátalas .

*CHI: mamá, mátalas aquí.

*CHI: mátalas aquí, pum, y yo las mato.

Niño (2.7.26)

3) *CHI: lo coge <y>* las arañas se limpian, mamá .

*Nexo elidido <y>

Niño (2.7.26)

b) Causativas: subordinación marcada por nexos que indican causa-consecuencia. Los niños utilizan nexos como: *es que* y *que porque*, *pa que* (porque); este tipo de nexos son los que más se encuentran en nuestro corpus, además de que sólo aparecen en contextos de argumentación por composición, adición de nuevos elementos en el discurso y en menor grado (menos del 10% de nexos causativos) aparecen en repeticiones constructivas.

En RC:

4) *MOT: y te gusta verlas?

*CHI: sí, viviendo, viviendo **pa(ra) que, pa(ra) que** la araña está en el techo.

Niño (2.7.26)

- 5) *CHI: no no ahora no **poque** ya soy muy buena.
*MOT: bueno pero dile por que quería mama dársela a Carlitos.
Niña (2.6.26)

En INE:

- 6) *CHI: eso **po(r)que** hay una, ahí.
*CHI: lo coge ésa, la araña.
Niño (2.7.26)

- 7) *MOT: y por que no [hablando por boca del muñeco].
*CHI: no no no se lo res **que** yo yo toy siendo buena!
Niña (2.6.26)

- 8) *CHI: **poque** fue mala ahora no.
*MOT: mm!
Niña (2.6.26)

- 9) *MOT: por que fuiste mala Irene [hablando por boca del muñeco]?
*CHI: **poque** se tiro ahora no.
Niña (2.6.26)

- 10) *CHI: **es que** son muy malas y se van a la calle, afuera .
Niño (2.7.26)

En AC:

- 11) *CHI: **es que** lloran .
*CHI: **es que** lloran, mamá .
*CHI: **es que** están viviendo .
*CHI: déjalas viviendo en el techo .
*CHI: mira, ésa está viviendo .
Niño (2.7.26)

- 12) *MOT: y no quieres que las mate ?
*CHI: no, **que** están ahí, **que** están viviendo .
Niño (2.7.26)

c) Causativas finales: Subordina una oración a la otra con un nexo que indica finalidad o meta. En este caso los niños utilizan el nexo *pa que* (para que):

13)*CHI: la voy a poner en el techo.

*CHI: en ése **pa(ra) que, pa(ra) que** pique .

*CHI: mira, pata.

Niño (2.7.26)

14) *MOT: sí ?

*CHI: sí, había pescarla **pa(ra) que** la ponga en el techo

*MOT: para ponerla en el techo?

Niño (2.7.26)

d) Otro tipo de nexos: en este apartado clasificamos dos tipos de nexos: un condicional, que no funciona para el análisis de este corpus, pero que resulta interesante señalar porque se usa frecuentemente en el habla cotidiana y un caso especial en el que una ocurrencia presenta dos funciones diferentes. El primer ejemplo señala un nexo condicional y el segundo es un nexo con doble función (causal e interrogativa):

15) *CHI: yo la limpio.

*CHI: yo lo limpio **y me y me** se van, **y** se van.

*CHI: mamá y yo.

Niño (2.7.26)

En este caso, el nexo señalado cumple una función condicional, porque el niño sabe que si limpia a las arañas, éstas se van.

El siguiente ejemplo corresponde a un nexo con doble función, a saber: causal e interrogativa; este caso es muy especial debido a que, aparece dentro de una repetición idéntica.

16) *MOT: no .

*CHI: **po(r) qué** hace ?

*CHI: hace pica .

Niño (2.7.26)

Observamos que el niño fue el único en producir argumentaciones complejas, que ascienden a cinco, mientras que la niña se quedó sólo en incorporaciones de nuevos elementos; esto se puede deber a que nuestro corpus es pequeño, lo que podría ser una muestra de la diferencia del proceso cognoscitivo entre niños y niñas, sin embargo, es claramente observable que la repetición, a pesar de que tiene una fuerte presencia en el discurso de estos pequeños va en descenso en comparación con las otras formas de causalidad.

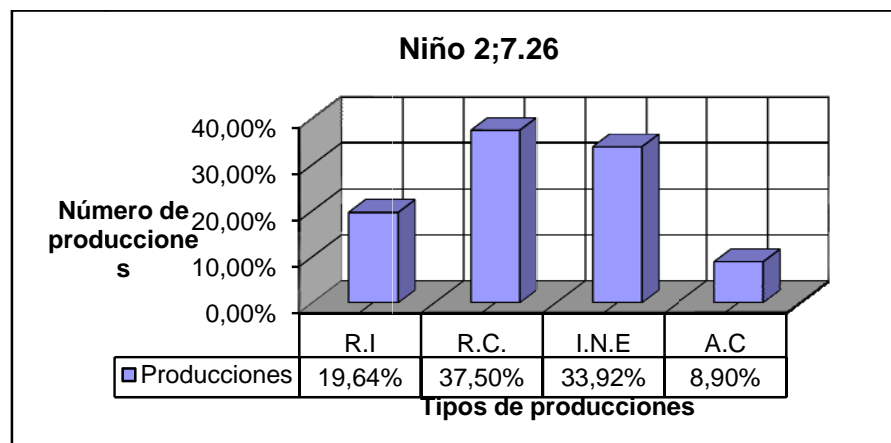


Fig. 3.6: Porcentaje de producciones causativas del niño de dos años.

En la grafica se observa cómo el niño tiene todos los tipos de producciones con mayor porcentaje de repeticiones constructivas (37.50%), seguido por incorporación nuevos elementos (33.92%), después las repeticiones idénticas (19.64%) y por ultimo argumentación por composición (8.9%). Se puede notar a simple vista que a pesar de tratarse de un pequeño de dos años de

edad, ha producido construcciones complejas, lo que incluso podría interpretarse como que ha sobrepasado a la niña en éste ámbito, aunque más adelante se pueda modificar este primer resultado al compararse con el análisis del resto del corpus.

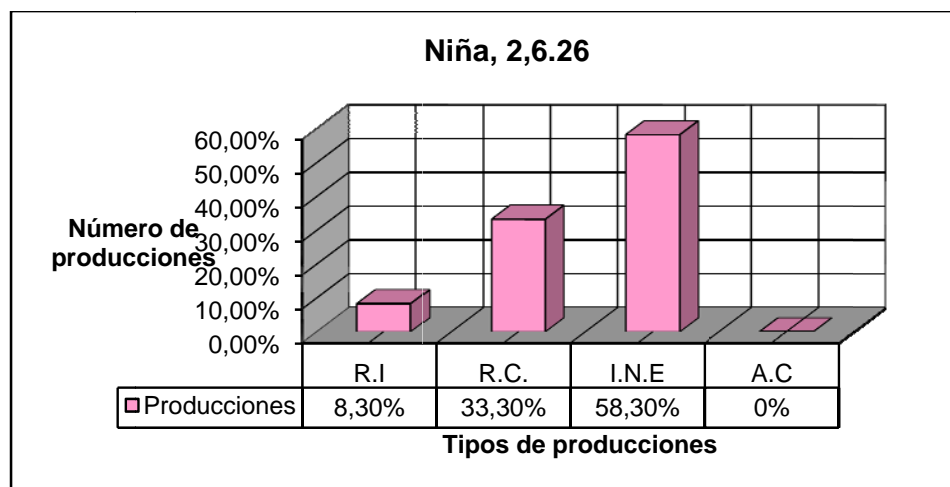


Fig. 3.7: Porcentaje de producciones causativas de la niña de dos años.

Por su parte la niña tiene un mayor porcentaje en INE (58.30%), seguido por repeticiones constructivas (33.30%), luego las repeticiones idénticas (8.3%) y ningún elemento en la argumentación por composición.

Esta gráfica refleja cómo es el avance de la niña a nivel discursivo; es relevante señalar que el hecho de que no aparezcan AC entre sus producciones no significa que sea una deficiencia en su proceso de adquisición de la lengua, incluso nos permite notar cómo la repetición va perdiendo terreno frente a construcciones más complejas.

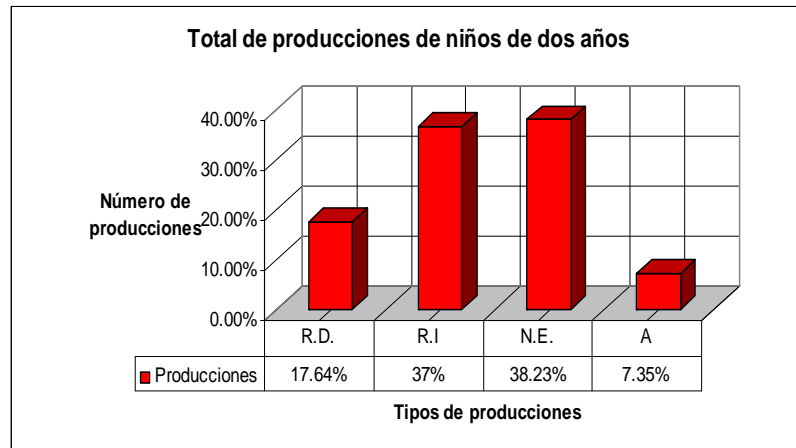


Fig. 3.8: Porcentaje total de producción de estructuras causativas en el corpus de dos años.

En la gráfica 3.8 conjuntamos el total de resultados obtenidos en el análisis. Esto nos da un total de 68 producciones en niños de dos años. Como podemos observar, el número de repeticiones constructivas (37%) y la incorporación de nuevos elementos (38.23%) se encuentran casi en el mismo nivel, mientras que las repeticiones idénticas (17.64%) van en descenso y las argumentaciones por composición (7.35%) empiezan a aparecer.

Esto indica que el proceso de adquisición del lenguaje esta en evolución y que su discurso empieza a complejizarse, esto se puede apreciar debido a que las repeticiones idénticas y constructivas van en declive mientras que la incorporación de nuevos elementos y la argumentación por composición comienzan a aparecer en el discurso.

3.3.1.2. De lo concreto a lo abstracto

Como se pudo apreciar en las gráficas, nuestros dos niños siguieron caminos diferentes para construir causalidad, el niño utiliza su conocimiento del mundo

y realiza construcciones de todo tipo, habla y opina acerca de todo; mientras que la niña es “selectiva” en su discurso y emplea sólo las funciones que conoce; ambos mostraron lo que habíamos planteado anteriormente acerca de las repeticiones y el aumento de la complejidad en el discurso aunque de forma diferente.

En este apartado colocaremos las construcciones que han aparecido en nuestro corpus de dos años con las variables: concreto y abstracto, individual y colectivo, privado y público para ejemplificar la evolución del discurso.

Competencia lingüística	Explicación	Relaciones causa-efecto
Contexto	Actor individual	Actor colectivo
Espacio privado	yo la limpio	las limpiamos a ver si se van?
Espacio público	no, que están ahí, que están viviendo*	ya soy muy buena.

Fig. 3.9: Cuadro de lo concreto-abstracto de los niños de dos años.

De acuerdo con lo señalado anteriormente colocamos una estructura representativa en cada una de las situaciones que se presentan en el cuadro anterior que va desde lo más concreto (espacio privado-actor individual) hasta lo más abstracto (espacio público-actor colectivo).

Espacio privado-actor colectivo: según Palacios (2003) aquí se encuentran estructuras del tipo “yo para mí” se aprecia que el niño está en una etapa egocéntrica y que por lo tanto solo atiende a sus necesidades inmediatas, es decir, el infante es el sujeto de la acción. Por ejemplo: “yo la limpio”, el niño muestra su gusto por limpiar a las arañas, esto sólo la va satisfacer a él y por lo tanto cumple con la función del cuadro.

Espacio privado-actor colectivo: en este rubro se ubican las estructuras “todos y yo” (Palacios, 2003), se rompe el egocentrismo, empieza la conciencia de que hay otro, el cual puede ser o no ser partícipe en la acción. En este momento las acciones de causa y efecto ya son visibles. En esta frase el sujeto es colectivo (nosotros); “las limpiamos a ver si se van” hay un objeto indirecto el cual es una implicatura ya que, los hablantes tienen claro el referente y como anteriormente señalamos aparece una acción de causa y efecto, limpiar al referente para que se vaya.

Espacio público-actor individual: “yo para ti”, lo que quiere decir que el “yo” está en función de los otros. El ejemplo que se presenta en el cuadro, “ya soy muy buena” contiene una estructura que evidencia la aparición de una norma dictada por el “otro”: ser bueno. Las relaciones causa-efecto son evidentes ya que la norma social indica que para obtener aceptación y beneficios se debe tener un comportamiento aceptable.

Espacio público-actor colectivo: Esta última clasificación corresponde al “nosotros normativo”, que se refiere al reconocimiento total de la norma, la cual se

acepta como valor universal, los ejemplos pueden ser: el derecho a la vida, la libertad, el respeto etc. En nuestro caso la muestra presentada hace referencia al derecho a la vida solo por el hecho de “ser”: “no, que están ahí, que están viviendo” la relación causa-efecto del ejemplo se puede ver en que el sujeto y el verbo están en plural y el efecto está en la negación con el nexos es decir, es un “que” con el valor de un “porque”, de esta forma la frase es: no las mates porque están viviendo.

En resumen, las argumentaciones causativas tienen como sustento el conocimiento del mundo que aplicado a una serie de normas como: cohesión, coherencia, el espacio en el que se produce y el sujeto de la acción da como resultado un avance en la complejización del discurso y el desarrollo de la adquisición del lenguaje. En el caso de los niños de dos años las RC e INE, cuyo porcentaje es mayor en las gráficas, muestran que el niño es capaz de incorporar a su discurso su conocimiento previo del mundo con la ayuda de las características textuales de mayor importancia: la cohesión y la coherencia, aunque no estén plenamente desarrolladas.

En el plano cognitivo, el niño comienza a insertarse en la sociedad, aprende normas y reglas que le permiten ir construyendo al “otro” y al “mundo” como algo externo a él y de manera conjunta comienza a vincularse con su entorno y así su construcción de lo que le rodea se amplía junto con su proceso de adquisición del lenguaje.

3.3.2. Niños de tres años (análisis de corpus)

A los tres años de edad los niños incrementan de forma considerable el número de nuevos elementos así como de la argumentación por composición sin embargo, como podemos observar en la gráfica 3.8 la repetición idéntica y la constructiva disminuyen, del 17.64% al 6.66% y del 37% al 16.66% respectivamente.

Aunque el número de producciones es menor debido a la extensión del corpus, lo relevante es que la cantidad de repeticiones disminuye considerablemente en comparación con los niños de dos años, así, de 12 RI, tenemos solamente dos y de 25 RC tenemos apenas cinco, mientras que las INE y AC, aumentan proporcionalmente como se verá más adelante en las gráficas.

Total de producciones: 30	
Repetición Idéntica	2
Repetición Constructiva	5
Inc. de Nuevos Elementos	20
Arg. por Composición	3

Fig. 3.10: Total de producciones de niños de tres años

El análisis del corpus de tres años estará enfocado a las construcciones causales en INE. En esta etapa el discurso empieza a desplazarse del espacio privado-individual al colectivo: se mueve de lo concreto hacia lo abstracto, tomando como referencia que el discurso abstracto se ubica en el espacio público-individual. Mientras que en los dos años la mayoría de las construcciones se encontraron en el espacio privado-individual.

Las construcciones de causalidad que identificamos responden a las competencias lingüísticas adquiridas y acumuladas desde las etapas previas de adquisición; el niño comienza a interactuar en mayor medida con las personas que lo rodean, poniendo a prueba sus nuevas capacidades comunicativas con un método que se podría definir como “ensayo-error”.

En el desarrollo de las habilidades discursivas de argumentación más complejas (INE y AC) se involucran varios procesos que pueden variar: el enriquecimiento de

información dada anteriormente: afirmación, cuando el niño afirma o reafirma una idea expresada por su interlocutor o por él mismo; negación de alguna parte del discurso, añadiduras tales como información nueva o incorporación de referentes extratextuales que denotan un conocimiento más amplio del mundo; mecanismos de cohesión como las acciones que permiten un orden en el texto (Hurtado, 2004) y al mismo tiempo, mayor coherencia intradiscursiva, es decir, el niño es capaz de vincularse con el otro emisor y enriquecer el diálogo.

Ejemplos:

1) Afirmación:

- 1) *INV: donde esta mama?
- *CHI: se ha ido pol el campo.
- *INV: por el campo?
- *INV: y papa?
- *CHI: si también [riendo].

Niña (3.4.01)

2) Negación:

- 2) *CHI: eh?
- *CHI: no no fastidies hombre [riendo]!

Niño (3.9.10)

3) Referencias extratextuales:

- 3) *INV: no no los saques todos que luego te regaña mamá.
- *CHI: si no va a venir la mama [cantando]!

Niña (3.4.01)

4) Mayor orden y coherencia intradiscursiva:

- 4) *CHI: helicólico, es que no sabo decirlo ya.
- *INV: no sabes decirlo?
- *CHI: y y cuando sea mucho ande sabo decirlo?

Niño (3.9.10)

3.3.2.1. Marcas de argumentaciones causales

Aunque en comparación con el corpus de los infantes de 2 años, los de 3 años presentan un número de nexos más reducido, aunque es posible clasificarlos en copulativos, adversativos-restrictivos y causales. Esto quizás se deba a la reducida extensión del corpus.

a) Copulativos: como se vio anteriormente, el niño sólo maneja nexo el y pero que es semánticamente causal, ya que une una causa y una consecuencia como en el ejemplo 5), en el que observamos que une la pelea y llamar a alguien como consecuencia de esa pelea:

5) *CHI: pues voy a pelar y voy a llamar tuntun.

Niño (3.9.10)

6) *CHI: toma y toma y poma y toma

Niño (3.9.10)

b) Adversatividad restrictiva: este nexo se utiliza para hacer una restricción de la causa, es decir, que una parte de la acción expresada en el texto está restringida por alguna situación que podría ser incluso extratextual. En nuestro corpus encontramos dos nexos que expresan la adversatividad, y y *si*, clasificados por la función que realizan aunque como todos sabemos el nexo de la restricción es por excelencia *pero*:

7) *INV: no no los saques todos que luego te regaña mamá.

*CHI: **si** no va a venir # la mama!

Niña (3.4.01)

En el ejemplo 7), se puede apreciar que la niña tiene el conocimiento previo que si tira todos los juguetes su mamá ella la va a regañar, pero también sabe que no habrá regaño si su madre no se encuentra en ese momento; entonces la premisa es: si mamá no está, no hay regaño y por lo tanto puedo hacer lo que yo quiera. En este caso encontramos el nexo *si* con valor de *pero*.

En el ejemplo 8), el niño está al tanto de que “helicóptero” es una palabra difícil de pronunciar y que las personas mayores pueden decirla porque “ya son grandes”. La restricción radica en que los grandes pueden pronunciar la palabra y los chicos no. En este ejemplo encontramos un nexo *y* con valor semántico de *pero*.

- 8) *INV: pero qué es esto?
*CHI: un colicólico.
*INV: un colicólico?
*CHI: sí.
*INV: un helicóptero!
*CHI: helicólico, es que no sabo decirlo ya.
*INV: no sabes decirlo?
*CHI: **y y** cuando sea mucho ande sabo decirlo?

Niño (3.9.10)

c) Nexos causativos: En el corpus de los niños de 3 años encontramos el nexo causal es *es que*:

- 9) *INV: pero qué es esto ?
*CHI: un colicólico.
*INV: un colicólico?
*CHI: sí.
*INV: un helicóptero !
*CHI: helicólico, **es que** no sabo decirlo ya.
*INV: no sabes decirlo?
*CHI: y y cuando sea mucho ande sabo decirlo?

En la muestra anterior, la causa es que el niño sabe que no es grande y la consecuencia es que no puede decir la palabra.

Como se puede apreciar la evolución argumentativa es evidente ya que, hay mayor cohesión y coherencia y por ende la intención comunicativa se vuelve más notoria en comparación con la etapa anterior, con la siguiente gráfica se puede corroborar lo dicho en este párrafo.

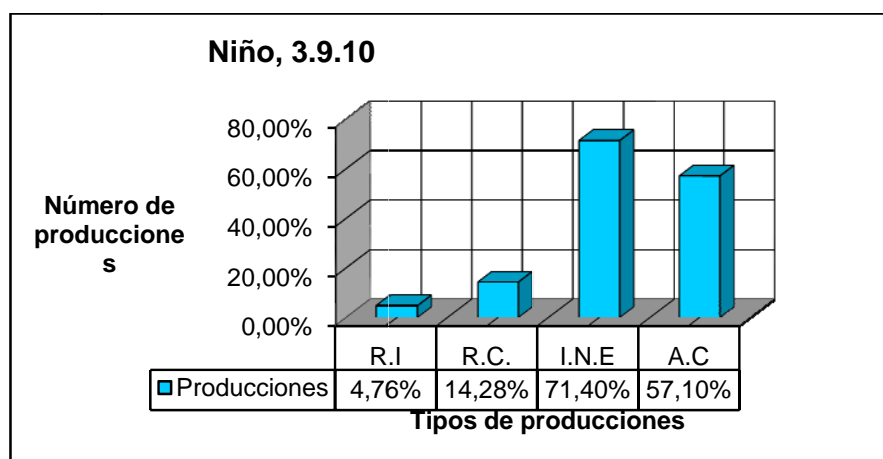


Fig. 3.11: Porcentaje de producciones causativas del niño de tres años

En comparación con la etapa anterior, la producción del niño decrece hasta casi desaparecer en el número de repeticiones idénticas (4.76%) y constructivas (14.28%) y al mismo tiempo se incrementa visiblemente en los dos tipos de argumentación compleja: incorporación de nuevos elementos (71.40%) y argumentación por composición (57.10%). En contraposición con el niño de dos años en el que las RC y las INE estaban casi en igualdad de porcentajes se puede apreciar que el mayor porcentaje ahora son las INE.

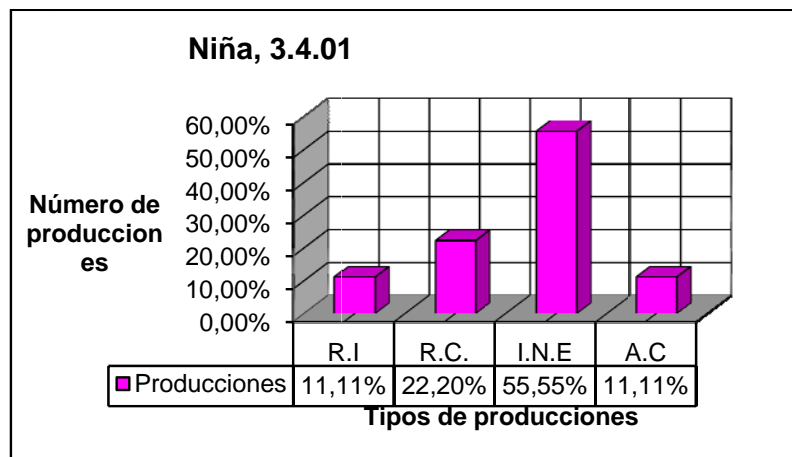


Fig. 3.12: Porcentaje de producciones causativas de la niña de tres

Se puede observar en esta gráfica cómo la niña se mantiene casi al mismo nivel que en la etapa anterior, pero con una diferencia: la argumentación por composición aparece por vez primera en la gráfica, dando más peso también a las argumentaciones complejas. Las repeticiones disminuyen en comparación con los dos años (las RI 11.11% y las RC 22.2%), pero todavía se encuentran presentes, incluso no hay una gran diferencia numérica entre el número de repeticiones y la introducción de nuevos elementos en el discurso (55.55%).

También es visible en la gráfica que las INE ocupan el mayor porcentaje, pues ambos niños incorporan a su discurso más conocimiento previo que les permite insertar todo tipo de información nueva. La siguiente gráfica muestra el avance de ambos niños de tres años.

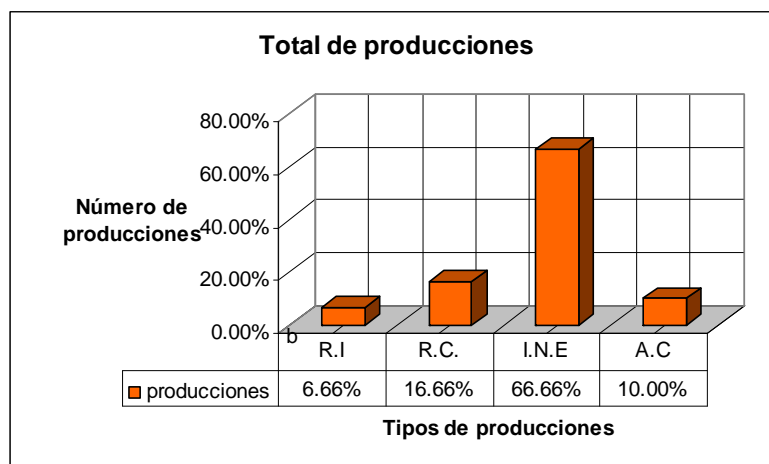


Fig.3.13: Porcentaje total de producciones causativas de los niños de

En conjunto, es notorio el incremento en las argumentaciones más complejas (INE, 66.66% y AC 10%); la gráfica muestra el proceso de desarrollo discursivo, ya que las repeticiones tienen un porcentaje muy bajo (RI, 6.66% y RC, 16.66%) en comparación con las INE y las AC; dicha evolución corresponde a lo que se ha dicho anteriormente: el niño deja de centrarse en sí mismo para poner a prueba sus capacidades lingüísticas y de socialización, participando de manera más activa con los que le rodean.

Por ejemplo, en la siguiente muestra, la niña habla de su mamá y explica al investigador lo que hace:

- 10) *INV: y que es lo que hace mama?
- *CHI: están f(r)egando en la cosina.
- *INV: si?
- *CHI: si.

Niña (3.4.01)

3.3.2.2. De lo concreto a lo abstracto

A continuación se sitúan en el cuadro de lo concreto-abstracto fragmentos de nuestro corpus de 3 años. En él se ejemplifica como el discurso se mueve hacia

lo más abstracto que es lo público-colectivo; los infantes dejan atrás el “yo” para dar paso a un “nosotros”, así como lo exclusivo (privado) hacia lo inclusivo (público), por lo tanto, el niño va construyendo a partir de su experiencia cotidiana un lenguaje basado en normas sociales y colectivas, en las cuales se incluye desde la experiencia del “otro”.

Por ejemplo:

11) *CHI: voy a sacar todos [insectos].

*INV: no no los saques todos que luego te regaña mamá.

*CHI: si no va a venir la mama [cantando]!

Niña (3.4.01)

Competencia lingüística	Explicación	Relaciones causa-efecto
Contexto	Actor individual	Actor colectivo
Espacio privado		por qué le <ha quita(d)o> eso que me has quita(d)o mi casa xxx ?
Espacio público	está en el t(r)abajo.	helicólico , es que no sabo decirlo ya y y cuando sea> mucho ande sabo decirlo?

Fig. 3.14: Cuadro de lo concreto-abstracto de los niños de tres años

En conclusión, si bien siguen apareciendo las repeticiones en los niños de tres años, éstas disminuyen casi un 50% en comparación las producidas por los niños de dos años, mientras que las construcciones de INE y AC incrementan su porcentaje. Lo anterior denota que el discurso de los niños de tres años se hace cada vez más complejo. Por otro lado, podemos observar que en el plano de lo concreto y lo abstracto los niños desplazaron su discurso hacia el espacio publico-individual y privado-colectivo, lo que demuestra que los niños ya poseen una visión descentrada del mundo y que su interacción con otros parte de manejar referentes conjuntos y conocimientos compartidos.

3.4.3. Niños de cuatro años (análisis de corpus)

En esta etapa es notorio el avance en las construcciones causales, ya que las producciones de INE y AC son abundantes, de 26 y 5 respectivamente en la etapa de dos años; y de 20 y 3 a los tres años; en los cuatro años ocupan un mayor porcentaje, como se ve en la siguiente tabla. Es importante señalar que las construcciones son mucho más elaboradas que en las etapas previas, asimismo, hay un descenso relevante en las repeticiones (solo 3 producciones en conjunto).

Total de producciones: 30	
Repetición Idéntica	1
Repetición Constructiva	2
Inc. de Nuevos Elementos	18
Arg. por Composición	9

Fig. 3.15: Total de producciones de niños de cuatro años

Esta parte del análisis se enfoca en la argumentación por composición; es aquí cuando el discurso se vuelve más complejo y empieza a moverse en el cuadro de lo concreto y lo abstracto, hacia el plano del espacio público-actor colectivo (abstracto).

El niño demuestra su conocimiento del mundo en la forma que argumenta y conversa con los que le rodean, el método de ensayo y error ha quedado atrás parcialmente y el niño adquiere mucho más cohesión y coherencia discursiva. Se observa claramente la evolución de su competencia lingüística y comunicativa.

Las repeticiones idénticas y las constructivas que aparecen en el corpus ya no tienen la misma intención que en las etapas anteriores, ahora las repeticiones tienen la función de corroborar lo que se está diciendo o asentir a la información dada por el interlocutor como forma de interacción con el otro. En este punto, la repetición comienza a perder su valor argumentativo debido al uso de otras formas y aunque sigue siendo argumentativa su uso decae ostensiblemente.

En la incorporación de nuevos elementos las construcciones adquieren diversas funciones:

1) Iniciar el dialogo: Es capaz de proponer por sí mismo el tema de conversación. Ejemplo:

1) *CHI: **ya fue la función del Rey Mago !**

*INV: y que .

*CHI: y vino al cole(gio) [el Rey Mago]

Niña (4.4.27)

2) Corregir al interlocutor: El niño puede juzgar si la información proporcionada por el interlocutor es correcta o incorrecta según sus propias normas. Por ejemplo:

2) *PAD: no te lo ha contado Laura .
*CHI: **no nadie .**

Niño (4.4.24)

3) Explicativa: Proporciona información al diálogo que permita al interlocutor comprender referentes presentes o situaciones extratextuales.

3) *INV: vino al cole(gio) el Rey Mago ?
*INV: si ?
*INV: cual ?
*CHI: **y nos dio regalos !**
*CHI: **el [rey] de la barba blanca !**

Niña (4.4.27)

En los cuatro años la argumentación por composición tiene diferentes cualidades en comparación con etapas previas (2 y 3 años), debido a que esta habilidad ha evolucionado paulatinamente. En esta etapa, el material nos permitió registrar que:

1) El niño puede explicar a partir de su conocimiento del mundo:

4) *PAD: quien os lo ha explicado lo de los piratas.
*CHI: **los piratas ya no existen.**
*PAD: y quien te lo ha contado.
*CHI: yo lo sabía cuando era pequeño.

Niño (4.4.24)

2) Manipula información proporcionada por otra persona como si fuera propia.

5) *PAD: y Jaime lo sabía.

*CHI: **de pequeño si a que sí.**

Niño (4.4.24)

3) Utiliza recuerdos y los proyecta hacia el futuro.

6) *INV: y es tu Rey Mago ?

*CHI: si pero el año que viene vendra otro [rey] .

*INV: pero los otros [= reyes] q estaban haciendo por que no
fueron al cole(gio) .

*CHI: **el año pasa(d)o tambien vinieron todos lo que pasa es
que no me acuerdo de la barba que tenia(n) .**

*CHI: **a ver si el otro año que vengan a ver si veo a ver
si quien viene el de la barba blanca [rey] o el
que o el negrito que no lleva barba Melchor o
Gaspar o Baltasar o Papa Noel o un paje.**

Niña (4.4.27)

4) Manipula emociones y experiencias de otros y las contextualiza.

7) *INV: da igual .

*CHI: **porque son tontos es que no quieren venir porque les
da vergüenza a Gaspar y a Melchor .**

Niña (4.4.27)

5) Traer a un tercero a la conversación (referente humano extratextual), no importa si es una persona conocida o desconocida.

8) *CHI: **y Mari Carmen** me ha da(d)o carbo(n) .

*INV: te ha da(d)o carbon !

*INV: eso es que has sido.

*CHI: pero de comer.

Niña (4.4.27)

Con lo anterior se puede corroborar que en el proceso de adquisición del lenguaje hay “microprocesos” que facilitan el desarrollo cognoscitivo de los niños porque es notoria la evolución paulatina del discurso desde los dos hasta los cuatro años.

3.3.3.1. Marcas de argumentaciones causales

Como se puede apreciar el manejo del lenguaje se ha hecho más complejo en el uso de diferentes estrategias discursivas y al mismo tiempo de los nexos causales. Los nexos que se encontraron en el corpus de 4 fueron *y, que, lo que pasa, pero, es que y porque*; en comparación con las dos etapas anteriores encontramos mayor cantidad de nexos causativos debido a que los niños incorporan en su léxico nuevos elementos morfológicos y sintácticos.

a) Nexos copulativos (semánticamente causales):

9) *PAD: y quienes eran los piratas.

*CHI: pos robaban.

*PAD: donde?

*CHI: y había uno que luchaba con los piratas que no dejaba robar a todos.

Niño (4.4.24)

10) *CHI: ya fue la funcion del Rey Mago ;

*INV: y que.

*CHI: y vino al cole(gio) [el Rey Mago] .

b) Causativos:

11) *INV: y es tu Rey Mago ?

*CHI: si **pero** el año que viene vendra otro [rey] .

*INV: pero los otros [reyes] que estaban haciendo por que no
fueron al cole(gio) .

*CHI: el año pasa(d)o tambien vinieron todos **lo que pasa** es
que no me acuerdo de la barba que tenia(n) .

*CHI: a ver si el otro año que vengan a ver si veo a ver
si quien viene el de la barba blanca [rey] o el
que o el negrito que no lleva barba Melchor o
Gaspar o Baltasar o Papa Noel o un paje.

*INV: da igual.

*CHI: **porque** son tontos **es que** no quieren venir **porque** les da
verguenza a Gaspar y a Melchor.

Niña (4.4.27)

12) *INV: te ha da(d)o carbon !

*INV: eso es que has sido.

*CHI: **pero** de comer.

*INV: pero eso es que has sido muy mala.

*CHI: no, **que** ese [carbon] es de comer!

Niña (4.4.27)

13) *INV: pero, a que has sido un poquito mala?

*CHI: no.

*INV: no?

CHI: no <porque> me ha da(d)o carbon de comer y una bota

*INV: y una bota?

*CHI: que venia en y carbon, eh?

*CHI: y unas chuletas asadas.

Niña (4.4.27)

**Nexo elidido*

En los ejemplos 11, 12 y 13 podemos observar la combinación y complejidad de los nexos con función causativa, *pero*, *lo que pasa*, *porque*, *que* y *es que*. Todos aparecen en el mismo discurso. Este caso no lo encontramos en los grupos de dos y tres años. En el grupo de cuatro años los nexos citados anteriormente tienen diversas funciones, como:

- i. *pero*: funciona como una restricción de la consecuencia. La premisa es: “todos los años vienen los reyes magos”; la restricción es que no todos los años vienen los mismos; en la otra ocurrencia, este nexo tiene una connotación explicativa: *pero* es un carbón *de comer*.
- ii. *lo que pasa*: actúa como una implicatura de la que solo el hablante tiene la referencia, es decir, “todos los años vienen los reyes magos”, la consecuencia es que la niña los confunde entre sí, ya que dos de ellos tienen barba.
- iii. *porque*: es una explicación de la causa.
- iv. *es que* y *que*: actúan como el *porque* citado en el inciso anterior.

Para ejemplificar de una mejor manera el avance argumentativo de los niños presentamos las siguientes gráficas:

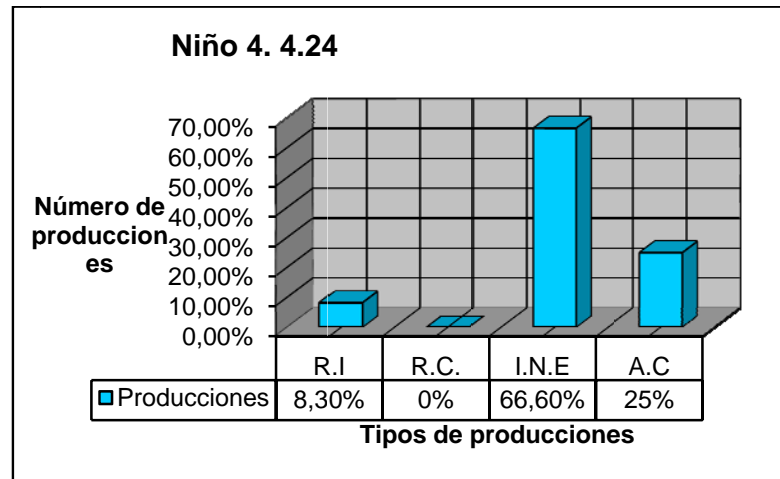


Fig. 3.16: Porcentaje de producciones causativas del niño de cuatro años

En este corpus el niño tiene solo una RI, la cual funciona como afirmación; cabe señalar que es la única repetición a nivel de análisis. Las INE disminuyen (66.6%), aunque no por eso dejan de tener el porcentaje más importante, mientras que las AC incrementan notablemente (25%) junto con el grado de dificultad de las producciones. Por ejemplo:

- 14) *CHI: los piratas ya no existen .
 *PAD: y quien te lo ha contado .
 *CHI: yo lo sabia cuando era pequeño.

En el caso de la niña, es aún más visible el avance ya que las INE (55.5%) y las AC (33.3%) están casi al mismo nivel, las repeticiones constructivas son negaciones justificadas. Por ejemplo:

- 15) *CHI: pero de comer.
 *INV: pero eso es que has sido muy mala.

*CHI: no, que ese [carbón] es de comer!

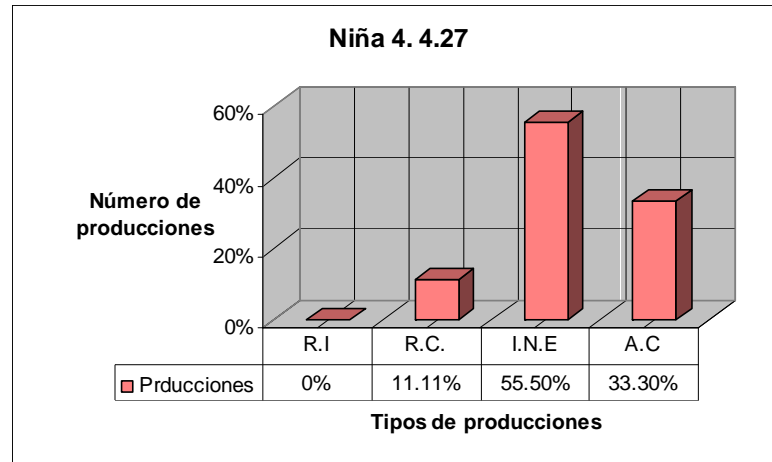


Fig. 3.17: Porcentaje de producciones causativas de la niña de cuatro años.

En la gráfica 3.17 se observa cómo el desarrollo de la niña es “escalonado” y cómo ha incrementado su producción de AC, en comparación con las niñas de 2 y 3 años. Se puede constatar que tiene un desarrollo constante, porque en la medida en que se incrementan las AC y las INE, las RI desaparecen completamente y las RC pierden importancia en su discurso.

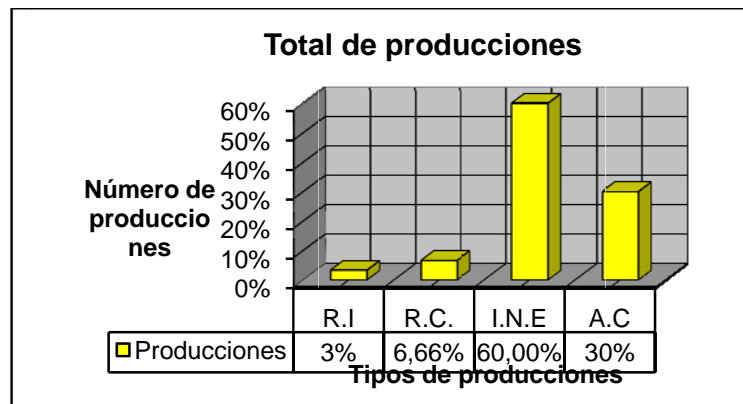


Fig. 3.18: Porcentaje total de producciones causativas de los niños

Consideramos que esta investigación revela de manera importante que el avance en los cuatro años es superior y confirma lo expuesto en los objetivos de la tesis: los niños pequeños van construyendo su discurso argumentativo-causativo desde edades tempranas, previas a la etapa escolar.

3.3.3.2. De lo concreto a lo abstracto

En esta última etapa de análisis, el discurso se sitúa en el espacio público-actor individual con lo que se corrobora cómo han evolucionado las competencias lingüísticas del infante, de igual manera, se demuestra su comprensión de la sociedad en la cual hay normas preestablecidas que abarcan a todos pero de diferentes maneras y posee conciencia de los sentimientos de otros individuos. El cuadro inferior presenta cómo el discurso permanece en el espacio público-actor individual y espacio público-actor colectivo desapareciendo el espacio privado.

Competencia lingüística	Explicación	Relaciones causa-efecto
Contexto	Actor individual	Actor colectivo
Espacio privado		
Espacio público	y vino al colegio y nos dio regalos!	los piratas ya no existen

Fig. 3.19: Cuadro de construcción de lo concreto-abstracto en los niños de cuatro años.

Finalmente, se muestra que existen “microprocesos” que influyen en el desarrollo discursivo y cognitivo en etapas previas a los años escolares. Por otro lado, el discurso se ve enriquecido por habilidades como la capacidad de iniciar un diálogo, corregir al interlocutor, añadir información nueva, manipularla o traer referentes extratextuales, entre otras. Los nexos adquieren mayor relevancia debido a que se incrementa su producción, aumentan sus funciones y por lo tanto su uso dentro del proceso comunicativo es más perfeccionado.

Como se vio en el análisis correspondiente a la edad de cuatro años, la producción discursiva del niño se realiza en un plano en el que su conocimiento del mundo y su inserción en la sociedad juegan un papel muy importante por lo que sus construcciones se ubican preferentemente en el espacio público.

En el siguiente capítulo presentaremos de una manera condensada los resultados obtenidos de éste capítulo con la finalidad de que sean más claros y fáciles de manejar.

IV. CONSIDERACIONES FINALES

Este último capítulo estará dedicado a recapitular los resultados que obtuvimos del análisis de nuestro corpus. Como se ha visto, las competencias lingüísticas evolucionan al igual que la experiencia del niño acerca del mundo, es por ello que los infantes pueden agregar, quitar, corregir e incluso comenzar conversaciones con otros de una forma natural. Gracias a esta investigación es mucho más visible el avance progresivo desde los dos hasta los cuatro años porque se ve un desplazamiento del discurso desde el “yo” hacia el “nosotros” debido a que la aprehensión del mundo le permite al infante plasmar su experiencia en formas argumentativas.

Los trabajos realizados por especialistas como Rebeca Barriga se sitúan en edades posteriores, por lo que los resultados obtenidos en esta investigación aportan datos sobre la construcción de la causa argumentativa en niños que se encuentran en una etapa previa a la escolaridad, cuyo proceso de adquisición esta en gestación.

4.1. Resumen final

Después del análisis y la investigación realizados hemos constatado que efectivamente existen microprocesos en el desarrollo infantil (2-4años), los cuales son de gran trascendencia ya que sin ellos los “grandes saltos” no podrían efectuarse y no tendrían un origen visible. Este proceso indica que no hay un gran salto sino un desarrollo gradual del niño para representar mundo-lengua.

Estos microprocesos se podrían dividir en: desarrollo de estructuras causativas desde el uso de la repetición hasta la argumentación por composición, desarrollo de nexos que denotan causalidad y la construcción del otro (avance en el cuadro de lo concreto a lo abstracto).

4.1.1. Desarrollo de estructuras causativas:

De acuerdo con los resultados obtenidos en el análisis del corpus, se observa que a pesar de la fuerte presencia de las repeticiones en el discurso de los niños, ésta va en declive en comparación con las otras dos formas de argumentación, es decir, las INE y AC. Estas formas muestran cómo el discurso producido se hace más complejo al incorporar nexos, los cuales muestran un desarrollo significativo en el infante, tanto léxico como a nivel de competencia lingüística.

Para mostrar más claramente cómo unas formas de argumentación caen en desuso frente a otras elaboramos la siguiente gráfica:

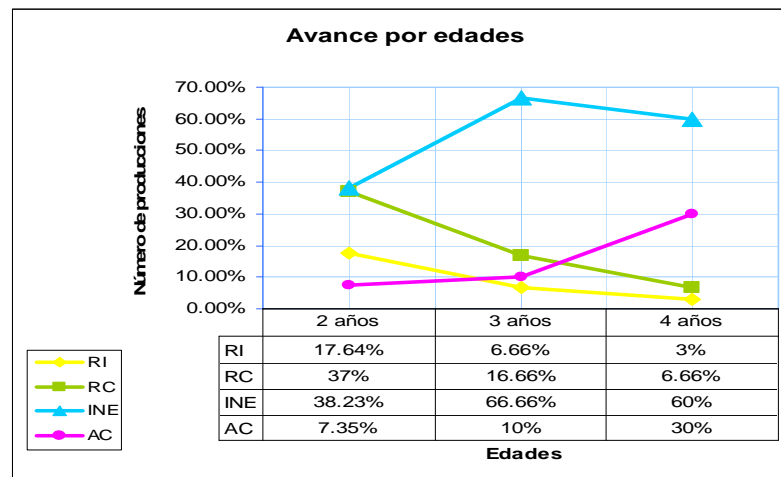


Fig. 4.1: Comparación de estructuras causativas por edades. Esta gráfica representa como a lo largo de las tres edades manejadas (2 a 4 años) las repeticiones decrecen hasta casi desaparecer, desde el 17.64% en la etapa de los dos años, hasta el 3% a los cuatro mientras que las INE y AC proliferan aunadas al desarrollo del niño. Se puede apreciar cómo las RI y RC van disminuyendo aproximadamente en un 50% de acuerdo con la edad, poniendo en evidencia que la repetición disminuye de manera inversamente proporcional a la proliferación de formas como las INE y AC.

Con lo anterior se hace más evidente el proceso cognoscitivo tiene dos elementos muy importantes: el primero es la experiencia del mundo y la vinculación con el otro; y el segundo es la adquisición de la lengua. Ambos factores son visibles a través de las construcciones causativas, en las que el niño une su conocimiento del mundo con su lenguaje.

4.1.2. Desarrollo de nexos causales:

Como resultado de la investigación se encontraron nexos que denotan causalidad con algunos casos especiales que también tienen otras funciones como la restricción y la finalidad; en otros casos el hablante demostró ser capaz de elidir un nexo sin que esto afectara la estructura de su argumento.

	2 años	3 años	4 años
Copulativos	y (semánticamente causales)	y	Y
Finales	pa que (para, para que)		
Causales	poque, pa que, que, es que (porque, que)	es que (porque)	porque, pero, que, es que lo que pasa (porque)
Adversativos		y, si (pero)	

Fig. 4.2: Cuadro de nexos registrados en el corpus. Se puede observar que encontramos cuatro tipos de nexos; en el caso de los copulativos, todos son semánticamente causales; los nexos causativos finales sólo aparecieron en el corpus de dos años y los adversativos sólo en el de tres años. Hay que recordar que debido a la extensión del corpus, estos resultados podrían variar.

Encontramos que en el análisis de cada una de las etapas el uso de los nexos clasificados en la figura 4.2 es distinto. A continuación presentamos gráficas con los índices de frecuencia de los nexos utilizados en cada etapa.

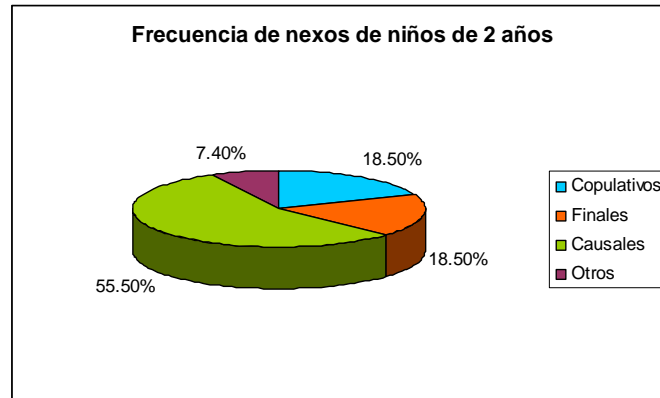


Fig. 4.3: Frecuencia de nexos de los niños de dos años. Se puede observar que los nexos causativos ocupan el porcentaje más importante, 55.5%; cabe señalar que el apartado correspondiente a “otros” engloba nexos sin carga semántica causal.

Los niños de dos años produjeron tres tipos de nexos: los copulativos (semánticamente causales), que también aparecen en forma elidida sin perder su carga semántica; causativos finales y causales; estos nexos aparecieron, en su mayoría, en construcciones RC, que a pesar de que es una forma ya en declive por el número de repeticiones frente a nuevas formas, es notorio que existe argumentación causativa gracias al uso de nexos en este tipo de producciones.

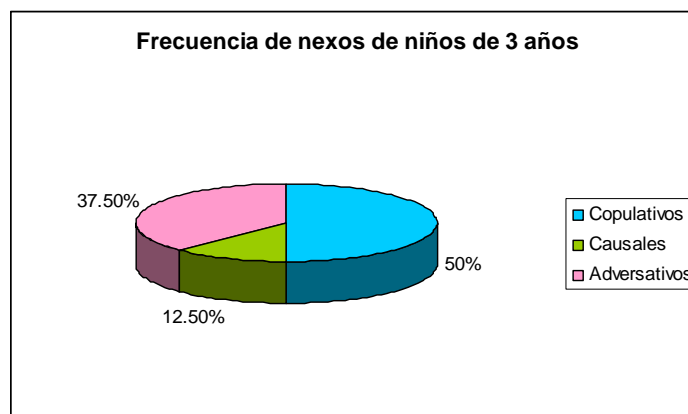


Fig. 4.4: Frecuencia de nexos de niños de tres años. En esta gráfica se puede ver que la mayoría de los nexos corresponden a copulativos semánticamente causales (50%), seguidos por la producción de adversativos (37.50%) y en menor frecuencia los causales (12.5%)

Por otra parte, los niños de tres años produjeron nexos copulativos, causativos y adversativos. Éstos aparecen en su mayoría en RC, INE y AC, aunque en el corpus de tres años los nexos tuvieron el índice de frecuencia más bajo de las tres etapas. No obstante, el desarrollo discursivo es evidente porque los nexos se producen en construcciones más elaboradas.

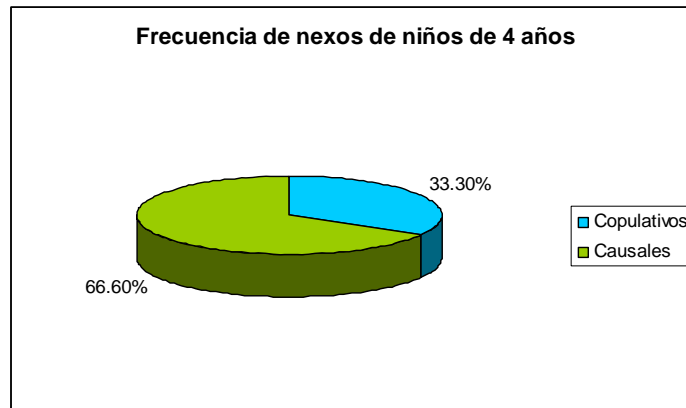


Fig. 4.5: Frecuencia de nexos de niños de cuatro años. En la etapa de los cuatro años, los niños produjeron en su mayoría nexos causales (66.6%), pero con mayor variedad que en las etapas anteriores. Sin embargo podemos observar que los copulativos semánticamente causales mantienen su presencia (33.3%)

Por último, los niños de cuatro años produjeron en su mayoría nexos causativos pero con mayor variedad de formas, la mayoría en construcciones AC y en menor medida INE, lo que muestra el avance desde los dos a los cuatro años en el ámbito de las argumentaciones causales.

4.1.3. La construcción del otro

Como hemos visto en el apartado anterior, los nexos son una herramienta muy importante para la construcción de la causalidad. Asimismo la causalidad tiene un papel fundamental dentro de la argumentación. La argumentación se

construye primariamente desde lo concreto y sigue un proceso evolutivo hacia lo abstracto. Este proceso comienza cuando el niño parte de sí mismo y de su primer entorno para expresar algo y culmina con la habilidad para articular frases con contenidos abstractos que impliquen conciencia de sí mismo dentro de una colectividad con normas que la rigen. De los dos a los cuatro años, el niño va construyendo la posición discursiva de su interacción comunicativa al incorporar al mundo y al interlocutor en su discurso.

Es importante señalar que nuestra investigación se centra en el desarrollo del proceso intermedio entre lo concreto y lo abstracto; en este punto el discurso se mueve entre estos dos polos. A partir del conocimiento del mundo el niño adquiere conciencia de sí mismo y de otros. En este momento el niño construye “hay otros en función de mí”; este argumento se modifica a “yo en función de otros” y, por ultimo, “todos en función de todos”, lo que debería representar el principio de un discurso casi adulto.

Para establecer una comparación de las tres etapas que manejamos en nuestro corpus presentamos los cuadros de evolución del discurso argumentativo- causativo:

Competencia lingüística	Explicación	Relaciones causa-efecto	2 años
Contexto	Actor individual	Actor colectivo	
Espacio privado	yo la limpio	las limpiamos a ver si se van?	
Espacio público	ya soy muy buena.	no, que están ahí, que están viviendo	
Competencia lingüística	Explicación	Relaciones causa-efecto	3 años
Contexto	Actor individual	Actor colectivo	
Espacio privado		por qué le «ha quita(d)o» eso que me has quita(d)o mi casa xxx ?	
Espacio público	está en el t(r)abajo.	helicóptico, es que no sabo decirlo ya y y cuando sea» mucho ande sabo decirlo?	
Competencia lingüística	Explicación	Relaciones causa-efecto	4 años
Contexto	Actor individual	Actor colectivo	
Espacio privado			
Espacio público	y vino al colegio y nos dio regalos!	los piratas ya no existen	

Fig. 4.6: Comparación de cuadros de construcción del discurso concreto-abstracto. En los dos años, el discurso se ubica en el espacio privado-individual (“Yo para mí”); aunque la mayoría de las producciones tienden a ser más concretas, tenemos muestras que pueden ubicarse en el espacio público-colectivo, sin embargo se refieren a aspectos intrínsecos del ser humano como la vida y la muerte; a los dos años, el niño ya es capaz de identificarlas y diferenciarlas.

En el caso de los niños de tres años, el discurso se mueve hacia el plano de lo público-individual y lo privado-colectivo; en la segunda parte del cuadro se puede observar que los infantes comienzan a insertarse dentro de la sociedad e incorporan su experiencia de mundo para producir sus argumentaciones. Las producciones que ubicamos en el espacio público-colectivo obedecen a valores muy arraigados en todas las sociedades, en el ejemplo se puede observar que el niño conoce que mientras más edad tiene una persona, posee mayor experiencia del mundo.

La última etapa se ubica en la tercera parte del cuadro; en este momento los niños produjeron en su gran mayoría argumentaciones del tipo público-individual, lo que indica que el niño está más inmerso dentro de la sociedad y comienza a conocer sus roles dentro de la misma. En el espacio público-colectivo encontramos una construcción que hace referencia a la diferencia entre fantasía y realidad.

Cabe resaltar que las producciones que se ubican en el espacio público-colectivo, en las tres etapas, obedecen a reglas con las que todos conviven desde su nacimiento: la vida, la experiencia de los mayores y la diferencia entre la fantasía y la realidad

El cuadro anterior es muy importante porque se observa el desarrollo cognitivo del infante a lo largo del proceso de adquisición de la lengua materna. Las construcciones causativas clasificadas previamente (RI, RC, INE y AC) junto con la proliferación de nexos causativos son relevantes para entender como se hace complejo el discurso y que a la edad de cuatro años es visiblemente más abstracto que a los dos y tres años. Por lo tanto, este proceso tiende a complejizarse conforme avanza el desarrollo de los niños. Esto podría corroborarse con estudios de mayor amplitud.

4.1.4. Otros hallazgos

En el transcurso del análisis nos percatamos de que la evolución de los niños y niñas presenta algunas variaciones y coincidencias. Ambos llegan a concretar el desarrollo lingüístico, pero siguen diferentes caminos.

Los niños tienen avances y retrasos al mismo tiempo, es decir, a los dos años el niño tiene RI y RC y al mismo tiempo AC; a los tres años disminuyen tanto las repeticiones como las argumentaciones (AC) e incrementan de porcentaje las INE (71.40%). Aparentemente en la gráfica se ve como un desajuste y parecería que no hay ni avance ni retroceso, sin embargo, a los cuatro años el niño presenta una gráfica escalonada en la que se evidencia que el discurso ha evolucionado, ya que las repeticiones casi han desaparecido, como se ha señalado anteriormente y los elementos con más peso son las INE (66.6%) y las AC (25%).

Por su parte, las niñas muestran un avance más continuo porque van lentamente y un paso cada vez. A los dos años hay RI, RC e INE, los cuales van

escalonadamente a excepción de las repeticiones idénticas, que tienen menos incidencias (8.3%) y descienden al igual que las constructivas (33.3%), así las INE van en aumento. A los tres años se mantiene la misma tabla con la aparición de la AC con un porcentaje escaso (11.11%); por último, a los cuatro años desaparece por completo la RI y se incrementa de manera sobresaliente la AC (33.3%).

Aparentemente las niñas tienen un proceso de aprendizaje mucho más acertado que los niños, ya que al ir aprendiendo poco a poco cometen menos “errores” en sus argumentaciones gracias a que afianzan su conocimiento de la etapa en la que se encuentran y posteriormente avanzan en el proceso de construcción de su discurso.

La siguiente tabla nos permite apreciar mejor este proceso:

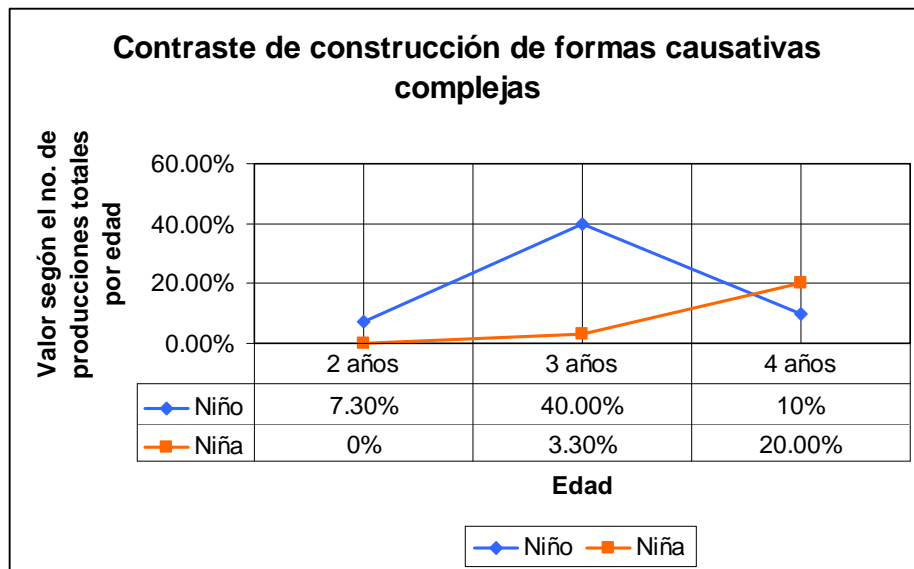


Fig. 4.7: Contraste entre construcción de argumentaciones de niños y niñas. Los valores utilizados corresponden solamente al total de AC producidas en las distintas etapas. Esta gráfica demuestra las diferencias en el proceso de adquisición de la lengua materna entre niños y niñas. Se puede observar el progreso escalonado de las niñas en comparación con el avance variable de los niños. Lo anterior no significa que exista un proceso de desarrollo mejor o peor, sino que es simplemente distinto dadas las capacidades naturales de cada género. Al final se puede apreciar que aunque hay una ligera variación de porcentajes en los cuatro años, niños y niñas llegan más o menos al mismo resultado.

No olvidemos que el corpus está restringido y que posiblemente en un corpus de mayor extensión estos resultados podrían corroborarse o modificarse.

4.2. Conclusiones

Finalmente esta tesis pretende contribuir al conocimiento actual acerca del proceso de adquisición de nuestra lengua, combinando disciplinas como el análisis del discurso y adquisición del lenguaje. En este trabajo se demostró cómo se desarrollan las capacidades discursivas y argumentativas en el niño pequeño (2-4 años), en el ámbito de las construcciones causales y asimismo como es desarrollo del discurso abstracto.

◆ Encontramos argumentación en la edad de dos años. Las repeticiones juegan un papel muy importante porque semánticamente contiene construcciones causativas como: afirmaciones, negaciones, resignificación y reutilización de formas empleadas por alguno de los interlocutores. Las repeticiones si bien van en declive con respecto a otras formas de argumentación como INE y AC son valiosas en esta etapa porque nos permite observar como es el proceso de evolución del discurso.

◆ El uso de los nexos causativos es un claro ejemplo de la visión descentrada del niño. Durante la etapa de los dos años, los niños utilizaron nexos copulativos (semánticamente causales) (18.5%), finales causativos (18.5%) y los propiamente causales (55.5%) y otros nexos cuyas funciones no fueron analizadas (7.4%), la mayoría con incidencias en RC. En la segunda etapa (tres años), nuestros niños utilizaron nexos semánticamente copulativos (50%), adversativos (37.5%) y causativos (12.5%), ubicados en construcciones

RC e INE casi equitativamente. Los niños de cuatro años produjeron sólo dos tipos de nexos: copulativos (33.3%) y causativos (66.6%), utilizados con mayor incidencia en INE y con menor incidencia en AC.

Lo anterior muestra cómo el uso de nexos varía de acuerdo al tipo de construcciones en las que se insertan. El nexo se mueve de acuerdo a la evolución del discurso del niño y conforme aumenta su experiencia del mundo.

◆ Conforme avanza el uso de nexos y construcciones causativas, el discurso del niño se hace más complejo y comienza a adquirir matices abstractos. A los dos años las construcciones discursivas se ubican en el plano privado-individual; a los tres años tienden hacia el espacio privado-colectivo y a los cuatro años se mueve hacia el privado-colectivo y público-individual. Conforme el niño utiliza estructuras más complejas el discurso se amplía a otros espacios, es decir, se aleja del “yo” para construir el “nosotros”.

El espacio público-colectivo es difícil de manejar incluso en la edad adulta, sin embargo, los niños son capaces de elaborar construcciones que obedecen a este espacio con conceptos básicos e intrínsecos en la sociedad: la vida y la muerte, la experiencia de los adultos con respecto a los infantes y la diferencia entre la realidad y fantasía.

◆ Las niñas y los niños siguen caminos cognitivos diferentes con el mismo resultado. Durante la investigación observamos que las niñas adquieren el lenguaje escalonadamente y cometen menos “errores” en el uso de la argumentación mientras que los niños tienen avances y retrocesos al mismo tiempo, por ello el discurso puede tener ciertos “errores”. Sin embargo, ambos

llegan a concretar satisfactoriamente el proceso de evolución discursiva. No olvidemos que el corpus es restringido y que con un estudio más amplio esta hipótesis se podría comprobar.

4.3. Proyecciones (trabajo a futuro)

- ◆ Ampliar el estudio de las relaciones causales a otros niveles lingüísticos (gramática, morfología, lexicología, sintaxis y fonología).
- ◆ Estudios transeccionales (muestra finita con repercusiones universales).
- 30
- ◆ Mejora de métodos de enseñanza: plantear problemas al interior del aula para que el niño los resuelva a partir de su experiencia del mundo previo conocimiento de algún sistema metodológico.
- ◆ Ampliar estudios de análisis del discurso en edades tempranas.
- ◆ Elaboración de un corpus público de niños mexicanos en edades tempranas.
- ◆ Ampliar estudios para comprender las diferencias de aprendizaje entre géneros.
- ◆ Ampliar estudio de relaciones causales a niños que presenten alguna afasia.

³⁰ Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (1994): *Metodología de la investigación*. Mc GRAW-HILL. México.

V. APÉNDICE: CORPUS

Para facilitar la lectura y comprensión de nuestro corpus añadimos las siguientes acotaciones:

CHI: Child/Niño o niña

MOT: Madre del niño o niña

PAD: Padre del niño o niña

INV: Investigador

Niño (2;7.26)

*CHI: pinchan.

MOT: pero qué son los anos [] [: anillos]?h

*CHI: que pinchan !

*MOT: pero pinchan, pero quién pinchan ?

CHI: los anos [] [: anillos] !

CHI: los anos [] [: anillos] pinchan, mamá !

*MOT: pero qué son los an(ill)os ?

*MOT: yo no sé qué es eso .

CHI: los an(ill)os [] pinchan !

*MOT: los gusanos ?

*CHI: no los +//.

*CHI: mira una araña !

*MOT: a ver ?

*MOT: ay, cuántas arañas !

*CHI: qué horror !

Para*CHI: te gustan ?

*MOT: www .

*CHI: las vigilo ?

*MOT: el qué vigilas, hijo ?

CHI: la [] arañas .

*CHI: ah !
*CHI: socorro !
*MOT: eh ?
*CHI: qué grande !
*CHI: qué hace esa araña ?
*MOT: qué hace esa araña ?
*CHI: pi(n)cha .
*CHI: qué hace ?
*MOT: le gusta moverse .
*MOT: quieres callarte pollo .
CHI: le [] quiero pisar .
*MOT: la quieres pisar ?
*CHI: le quiero sop(l)ar .
*MOT: eh ?
*CHI: no .
*CHI: mira, le voy ahora a sop(l)ar a la otra .
*CHI: la cogemos ?
*MOT: no .
*CHI: po(r) qué hace ? rojo todo
*CHI: hace pica .
*MOT: pica verdad ?
*CHI: sí, pica mucho .
*CHI: yo voy a coger una araña, mamá .
*CHI: xxx la voy a poner en el techo .
*CHI: en ése <pa(ra) que> [/], pa(ra) que pique .
*CHI: mira, xxx pata .
*MOT: eh ?
*CHI: oh, qué ha pasa(d)o ?
*MOT: no lo sé .
*MOT: qué ha pasado ?
*CHI: que ha vola(d)o .
*MOT: y te asustas ?

*CHI: sí .
*CHI: escupo a la araña .
*MOT: la escupes ?
*CHI: mira, no ha pasa(d)o nada .
*MOT: que no ha pasado nada ?
*CHI: en el mueble ha pasa(d)o una araña .
*MOT: sí ?
CHI: yo ha [] pesca(d)o una araña .
*MOT: sí ?
CHI: sí, había 0 pescarla pa(ra) que [] la ponga en el techo
*MOT: para ponerla en el techo ?
*CHI: sí, la pego con pegamento .
*CHI: la ves, la araña ?
*CHI: la ves ?
*CHI: no me gustan .
*CHI: estaba # estaban ahí .
*CHI: mira una araña .
*MOT: dónde ?
*CHI: otra .
*CHI: ahí .
*CHI: ahí .
*CHI: otra, ahí .
*CHI: otra ahí .
*MOT: no la veo .
*CHI: ésa .
*CHI: ésa .
*CHI: ésa .
*CHI: la ves ?
*MOT: ésa de ahí ?
*CHI: sí .
*MOT: es una mancha .
*MOT: eso no es una araña .

*MOT: hay aquí .

*CHI: pican .

*MOT: sí .

*CHI: la tenemos que limpiar con un, con mi, con mi p(l)umero

*MOT: con tu plumero ?

*CHI: sí .

*MOT: yo creo que la voy a matar con la zapatilla .

*CHI: no la mates .

*CHI: y llora .

*CHI: y llora la araña .

*MOT: llora ?

*CHI: sí .

*MOT: por qué ?

*CHI: porque sí, llora .

*MOT: y no quieres que las mate ?

*CHI: no, que están ahí, que están viviendo .

*MOT: están viviendo ?

*CHI: sí, están viviendo .

*MOT: y tú, vamos a ver .

*CHI: espera .

*MOT: pero vamos a ver que nos aclaremos .

*MOT: tú quieres que las mate ?

*CHI: no .

*MOT: pero tú no quieres que estén ahí !

*CHI: sí .

*MOT: ah, si quieres que estén ahí ?

*CHI: sí, quiero que estén viviendo .

*MOT: y te gusta verlas ?

*CHI: sí, viviendo, viviendo <pa(ra) que> [/], pa(ra) que la araña está en el techo .

*MOT: para que haya arañas en el techo ?

*CHI: sí .

*MOT: o sea, que te gusta que haya arañas en el techo ?
*CHI: sí, me gustan .
*MOT: pero antes te has asustado !
*CHI: sí .
*MOT: te han dado miedo, no ?
*CHI: miedo .
*CHI: las limpiamos ?
*CHI: las limpiamos a ver si se van ?
*MOT: entonces quieres que se vayan, no ?
*CHI: vete.
*MOT: vete, araña!
*CHI: ya se ha ido !
*MOT: ya se ha ido .
*MOT: que se vayan a otro sitio en un momento, vale ?
*CHI: el momento ha pica(d)o la gente .
*MOT: a qué gente van a picar ?
*CHI: hola araña .
*MOT: hola araña !
*CHI: adiós .
*CHI: ya se ha ido la araña .
*CHI: ya se ha ido a xxx .
*MOT: pero siguen ahí, míralas !
*CHI: las limpiamos ?
*CHI: las limpiamos a ver si se van ?
*MOT: pero es que si las limpio las tengo que matar al limpiarlas, o no ?
*CHI: sí .
*MOT: las mato ?
*CHI: sí .
*MOT: aunque lloren ?
*CHI: pum .
*MOT: pum .
*CHI: le matas xxx ?

*CHI: es que lloran .

*CHI: es que lloran, mamá .

*CHI: es que están viviendo .

*CHI: déjalas viviendo en el techo .

*CHI: mira, ésa está viviendo .

*MOT: yo creo que las podríamos +//.

*MOT: sabes lo que podríamos hacer ?

*MOT: limpiarlas con el aspirador .

*MOT: quieres que las limpie con el aspirador ?

*CHI: sí .

*MOT: venga .

*CHI: es que son muy malas y se van a la calle, afuera .

*CHI: te gusta limpiarlas ?

*CHI: te gusta limpiar a las arañas ?

*MOT: sí .

*CHI: vale [x 2] .

*CHI: yo quiero limpiar la araña .

*MOT: www .

*CHI: mátalas .

*CHI: mamá, mátalas aquí .

*CHI: mátalas aquí, &pum, y yo las mato .

*MOT: despacito, no te vayas a caer .

*CHI: no [x 2] .

*CHI: mira la ves ?

*MOT: eh ?

*CHI: mira otra araña, otra .

*MOT: dónde ?

*CHI: otra ahí .

*MOT: ay, ahí no .

*MOT: eso es una mancha de la pared .

*CHI: una mancha, claro .

*MOT: es que se confunden las manchas con las arañas .

*CHI: con las arañas .
*CHI: xxx que hay una .
*CHI: eso po(r)que hay una, ahí .
*CHI: lo coge ésa, la araña .
*CHI: lo coge las arañas se limpian .
*MOT: eh ?
*CHI: lo coge las arañas se limpian, mamá .
*CHI: toma [x 2] .
*CHI: yo .
*CHI: yo, mamá .
*CHI: yo .
*CHI: yo la limpio .
*CHI: yo lo limpio <y me> [/], y me se van, y se van .
*CHI: mamá y yo .
*MOT: y tú qué ?
*CHI: dónde se enciende ?
*CHI: yo, yo lo miro, mamá .
*CHI: yo miro .
*MOT: mira, ahí se enciende .
*MOT: espera yo lo enciendo .
*CHI: dónde están las arañas ?
*MOT: ya no están .
*MOT: están dentro del de la aspiradora .
*MOT: las he cola(d)o a la aspiradora para que no estén ahí .
*MOT: porque hace muy feo que estén ahí las arañas, verdad ?
*CHI: sí, está muy feo .
*MOT: mira, vamos a .
*CHI: está aquí ?
*CHI: está aquí, mamá ?
CHI: está [] aquí las arañas ?
*MOT: sí, ahí, pero dentro .
*MOT: sí están dentro .

*MOT: están dentro del todo .
 *CHI: sí, del todo, vale .
 *CHI: vale, y están viviendo en la aspiradora .
 *MOT: están viviendo en la aspiradora .
 *CHI: sí .
 *MOT: claro, que era lo que tú querías, no ?
 *CHI: sí [x 2] .
 *CHI: sí, yo quería .
 *CHI: yo quería .
 *CHI: yo quería vivir .
 *CHI: la luz .
 *CHI: dónde está la araña me tienes que enseñar .
 *CHI: la ves ?
 *CHI: la ves ?
 *MOT: sigue ahí, sí .
 *MOT: ésa la metemos también con la aspiradora, vale ?
 *CHI: sí, que está solita .
 *CHI: la metemos ?
 *CHI: y está su amo dentro .
 *CHI: está su amo dentro .
 *MOT: está su amo dentro ?
 *CHI: sí .
 *CHI: sí está su amo .

Niña (2,6.26)

*MOT: esa [/] esa la voy a llevar yo luego.
 *CHI: la [/] la [/] la caja no?
 *MOT: <y eso que es # Irene> [% hablando por boca del muñeco].
 *CHI: es la caja donde se mete el video y eso va a da a Calitos.
 *MOT: <y por que no> [% hablando por boca del muñeco] +/.

*CHI: no [/] no [/] # no se lo res # que yo [/] yo toy siendo buena!

*MOT: <por que se lo va a dar tu mama a Carlitos que no lo entiendo> [% hablando por boca del muñeco].

*CHI: no mami # ya toy siendo buena!

*MOT: pero explícale a Lucas # para que lo entienda # por que se lo vas a dar a Carlitos.

*CHI: no [/] no ahora no # poque ya soy muy buena.

*MOT: bueno # pero dile por que quería mama dársela a Carlitos.

*CHI: poque fue mala # ahora no.

*MOT: mm!

*MOT: <y por que &fui> [% hablando por boca del muñeco] +//.

*MOT: <<no me toques> [/] no me toques que todavía estoy enfadado> [% hablando por boca del muñeco]!

*MOT: <por que fuiste mala # Irene> [% hablando por boca del muñeco]?

*CHI: poque se tiro # ahora no.

%spa: \$RES

*MOT: <donde te tiraste> [% hablando por boca del muñeco]?

*CHI: 0 [=! encogiéndose de hombros].

*CHI: <no lo se> [?].

*MOT: donde te tiraste # hija?

*CHI: lo [/] lo e la tele # lole?

*MOT: en la tele no # como se llamaba?

*CHI: no # tu díselo bajito.

%act: la madre se lo dice al oído

*CHI: serca del cine.

*MOT: <cerca de un cine> [% hablando por boca del muñeco]?

*MOT: <y había gente> [% hablando por boca del muñeco]?

*CHI: si # y me miraba.

*MOT: <ah # y que decían> [% hablando por boca del muñeco].

*CHI: mm # eta niña e tota.

*MOT: <claro [/] claro # Irene es tonta # &Ire> [% hablando por boca del muñeco]!

*MOT: bueno Lucas # no te rías de Irene.
*MOT: <lo vas a volver a hacer # Irene> [% hablando por boca del muñeco]?
*CHI: no:!
*MOT: le tienes que pedir perdón a Lucas por haberte tirado al suelo
*CHI: mami # papi # le voy a perir pelon a Lucas!
*FAT: bueno # muy bien!
*MOT: y así Lucas vuelve a ser amigo tuyo.
*CHI: peldon!
*MOT: vale Irene # dame un achuchoncito que te perdono!
*CHI: 0 [=! acercándose al muñeco].
*MOT: ah:!

Niña (3.4.01)

*INV: a ti no te dan asco los bichos estos ?
*CHI: si # lo tenemos .
*CHI: <pues mira> [/] pues mira todo # todo # todo # todo # <hay todos>
%err: hay todos = hay muchos \$LEX ;
*INV: cuantos hay ?
*CHI: otros .
*CHI: ### a contarlos, vale [?] ?
*CHI: primero este, vale ?
*CHI: ## voy a sacar todos [= insectos] +/.
*INV: no # no los saques todos que luego te regaña mamá .
*CHI: si no va a venir # la mama [= ! cantando] !
*INV: que no va a venir ?
*CHI: no .
*PAT: donde esta ?
*CHI: &=ríe esta en el t(r)abajo .
*CHI: ah [= ! gritando] xxx .
*INV: donde esta mama ?

CHI: se ha ido pol [] el campo .
 *INV: +^ por el campo ?
 *INV: y papa ?
 *CHI: <si # también> [= ! riendo] .
 *INV: también ?
 *CHI: si [= ! riendo] .
 *INV: y que es lo que hace mama ?
 CHI: están f(r)egando [] en la cosina [*] .
 %err: están fregando = esta fregando \$MOR ; cosina = cocina \$PHO ;
 *INV: si ?
 *CHI: si .

Niño (3.9.10)

*INV: qué hacemos ?
 *CHI: un coche .
 CHI: ### voy # <voy a hacer una cosa yo más guay #> [] .
 %err: voy a hacer una cosa yo más guay = voy a hacer una cosa más guay
 \$SYN ;
 *CHI: no # que no tonto !
 %exp: su padre cogía las fichas
 *INV: xxx cuéntame qué haces !
 CHI: ahora voy a hacer un ten [] # pesala [*] .
 %err: ten = tren \$PHO ; pesala = pesada \$PHO ;
 *INV: a este niño le quito la cabeza ?
 *CHI: eh # ?
 *CHI: no # no fastidies hombre [= ! riendo] !
 %spa: \$RES
 *JOS: <no fastidies> [= ! riendo] .
 CHI: por qué le <ha quita(d)o> [] eso # que me has quita(d)o mi casa xxx ?
 %err: ha quita(d)o = has quitado \$MOR ;

*CHI: me voy a Nueva York .

*CHI: a ver quién me ha quita(d)o mi casa ?

*CHI: no !

%par: enfadado

CHI: tú has dusoido [] la casa .

%err: dusoido = destruido \$PHO ;

*CHI: que si he destruido la casa ?

*CHI: sí .

*INV: sí he destruido la casa .

*CHI: eh # ?

*INV: que sí .

*CHI: sí ?

*INV: qué pasa , a ver ?

CHI: pues voy a pelar [] y voy a llamar tuntun [?] .

*EVA: que vas , qué ?

*EVA: que vas a llamar +//.

*CHI: a +//.

*CHI: nada # no he dicho nada , # quita !

CHI: no puedes cocal [] nada # no !

%err: cocal = tocar \$PHO ;

*CHI: # no !

*CHI: # no xxx tonta .

%par: se enfada

*EVA: vamos que !

CHI: no puede tocal [] nada .

%err: tocal = tocar \$PHO ;

*EVA: <entonces no> [>] va a jugar contigo .

*CHI: <es mi casa> [<] # que no !

CHI: así está mu [] feo !

%err: mu = muy \$PHO ;

*CHI: xxx .

%par: es un monólogo

CHI: no fastidies xxx ti+ti+ti # es muy gane [] xxx .
 %err: gane = grande \$PHO ;
 *INV: qué haces ?
 CHI: un ten [] que pasa por la casa y por vía , tita [*] ala [*] mismo !
 %err: ten = tren \$PHO ; tita = quita \$PHO ; ala = ahora \$PHO ;
 *CHI: déjalo # um # pues xxx .
 %par: enfadado
 *INV: &=ríe .
 *INV: pero qué es esto ?
 *CHI: un colicólico@c .
 *INV: un colicólico ?
 *CHI: sí .
 *INV: un helicóptero !
 CHI: helicólico , es que no sabo [] decirlo ya [*] .
 %err: sabo = sé \$MOR ; ya = todavía \$LEX ;
 *INV: <no sabes decirlo> [>] ?
 CHI: <y y cuando sea> [<] mucho [] ande [*] sabo [*] decirlo?
 %err: mucho = más \$LEX ; ande = grande \$PHO ; sabo = sabré \$MOR ;
 *INV: y con qué se arreglan los helicópteros ?
 *CHI: con tuulú@c .
 CHI: hacelo [] esto , anda !
 %err: hacelo = haz \$MOR ;
 *EVA: bueno pues tú dame las piezas .
 *CHI: pa(ra) qué ?
 *EVA: toma pa(ra) hacerlo .
 *CHI: toma y toma y poma y toma .

Niño1 (4; 4.24)

*PAD: de que son esos cromos .
 *CHI: de pegar .
 *PAD: pero de Blancanieves o de que son # de Caperucita .

*CHI: no de piratas .
*PAD: ah de piratas .
*CHI: sí .
*PAD: y quienes eran los piratas .
*CHI: pos robaban .
*PAD: donde ?
*CHI: y había uno que luchaba con los piratas que no dejaba robar a todos
%com: con un cromó en las manos .
*PAD: pero eran buenos o malos los piratas .
*CHI: malos .
*PAD: todo eso de los piratas quien os lo ha explicado .
*CHI: eh .
*PAD: quien os lo ha explicado lo de los piratas .
*CHI: los piratas ya no existen .
*PAD: y quien te lo ha contado .
*CHI: yo lo sabia cuando era pequeño .
*PAD: lo sabias cuando eras pequeño ?
*PAD: no te lo ha contado Laura .
*CHI: no nadie .
*PAD: nadie ?
*PAD: y Jaime lo sabia .
*CHI: de pequeño si a que sí .
*PAD: donde vivían .
*CHI: en un castillo .
*PAD: en un castillo ?
*PAD: y que hacían .
*CHI: pos robar .
*PAD: pero donde donde iban a robar .
*CHI: en las pesetas, las pesetas de oro las de +...
*PAD: robaban pesetas de oro ?
*PAD: # yo creí que robaban en los barcos .

Niña (4.4.27)

*CHI: ya fue la funcion del Rey Mago !

*INV: y que .

*CHI: y vino al cole(gio) [= el Rey Mago] .

*INV: vino al cole(gio) el Rey Mago ?

*INV: si ?

*INV: cual ?

*CHI: y nos dio regalos !

*CHI: el [= rey] de la barba blanca !

*INV: el [= rey] de la barba blanca ?

*CHI: no, el de la barba marron !

*INV: y como se llama ese [= rey] ?

*CHI: Gaspar .

*INV: muy bien .

*INV: y es tu Rey Mago ?

*CHI: si # pero el año que viene vendra otro [= rey] .

*INV: pero los otros [= reyes] q estaban haciendo # por q no

fueron al cole(gio) .

*CHI: el año pasa(d)o tambien vinieron todos # lo que pasa es

que no me acuerdo de la barba que tenia(n) .

CHI: a ver si el [] otro año que vengan a ver si veo a ver

si quien viene [*] el de la barba blanca [= rey] # <o el

que> [/] o el negrito que no lleva barba # Melchor o
Gaspar o Baltasar o Papa Noel # o un paje .

%err: a ver si el otro = a ver si otro \$SYN ; quien viene el
= quien viene es el \$SYN ;

*INV: da igual .

*CHI: porque son tontos # es que no quieren venir porque les
da verguenza a Gaspar y a Melchor .

*INV: les da verguenza ?

*INV: seguro ?

*CHI: y no traen regalos casi [/] casi traen carbon .

*INV: jolin # pues que Reyes mas tontos [>] !

*CHI: <y Mari Carmen> [<] me ha da(d)o carbo(n) .

*INV: te ha da(d)o carbon !

*INV: <eso es que has sido> [>] .

*CHI: <pero de comer> [<] .

*INV: pero eso es que has sido muy mala .

*CHI: no, que ese [= carbon] es de comer !

*INV: seguro [/] seguro ?

*CHI: si # ese [= carbon] sabe bueno .

*INV: pero, a que has sido un poquito mala ?

*CHI: no .

*INV: no ?

*CHI: no # me ha da(d)o carbon de comer y una bota .

*INV: y una bota ?

*CHI: que venia en xxx y xxx carbon, eh ?

*CHI: y unas chuletas asadas .

*INV: jolines # que suerte !

VI. ÍNDICE DE FIGURAS

- Fig. 1.1: Esquema de la comunicación p. 13
- Fig. 2.1: Cuadro del discurso concreto y abstracto. P. 19
- Fig. 3.1: Características del corpus CHILDES p. 24
- Fig. 3.2: Características de nuestro corpus p.26
- Fig. 3.3: Estructuras cohesivas de Beugrande y Dressler.p.28
- Fig. 3.4: Tabla de comparación entre la clasificación de estructuras cohesivas de Beugrande y Dressler y la nuestra p. 32
- Fig. 3.5: Total de producciones de niños de dos años. P. 34
- Fig. 3.6: Porcentaje de producciones causativas del niño de dos años. P. 41
- Fig. 3.7: Porcentaje de producciones causativas de la niña de dos años. p. 42
- Fig. 3.8: Porcentaje total de producción de estructuras causativas en el corpus de dos años. P. 43
- Fig. 3.9: Cuadro de lo concreto-abstracto de los niños de dos años p. 44
- Fig. 3.10: Total de producciones de niños de tres años p. 47
- Fig. 3.11: Porcentaje de producciones causativas del niño de tres años p. 51
- Fig. 3.12: Porcentaje de producciones causativas de la niña de tres años p. 52
- Fig.3.13: Porcentaje total de producciones causativas de los niños de tres años. P. 53
- Fig. 3.14: Cuadro de lo concreto-abstracto de los niños de tres años p. 54
- Fig. 3.15: Total de producciones de niños de cuatro años p. 55
- Fig. 3.16: Porcentaje de producciones causativas del niño de cuatro años p. 62
- Fig. 3.17: Porcentaje de producciones causativas de la niña de cuatro años. P. 63
- Fig. 3.18: Porcentaje total de producciones causativas de los niños de cuatro años p.63
- Fig. 3.19: Cuadro de construcción de lo concreto-abstracto en los niños de cuatro años. P. 65

Fig. 4.1: Comparación de estructuras causativas por edades p. 68

Fig. 4.2: Cuadro de nexos registrados en el corpus p. 69

Fig. 4.3: Frecuencia de nexos de los niños de dos años. P. 70

Fig. 4.4: Frecuencia de nexos de niños de tres años. P. 70

Fig. 4.5: Frecuencia de nexos de niños de cuatro años. P. 71

Fig. 4.6: Comparación de cuadros de construcción del discurso concreto-abstracto p. 73

Fig. 4.7: Contraste entre construcción de argumentaciones de niños y niñas. P. 75

VII. BIBLIOGRAFÍA

- AGUILAR, C. (2003): *Relaciones entre frases nominales, referencia y cohesión en narraciones orales infantiles*. Tesis para obtener el grado de Maestro en Lingüística Hispánica
- ARELLANES, F.; Meneses, S.; Herrasti, L. 2003. "Las líquidas en el habla de niños de la Ciudad de México", en, *El habla infantil en cuatro dimensiones/* Edic. de Rebeca Barriga Villanueva, México: Centro de Estudios Lingüísticos y literarios. (Cátedra Jaime Torres Bodet. Serie de Estudios del lenguaje; 6) p. 15-47
- BARRIGA Villanueva, R. 2002. *Estudios sobre el habla infantil en los años escolares. "...un solecito calientote"*, Colegio de México. Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios, México. (Estudios de Lingüística, 2)
- BARRIGA Villanueva, R. [edit] 2003. *El habla infantil en cuatro dimensiones*. Colegio de México. Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios, México. (Cátedra Jaime Torres Bodet. Serie de Estudios del lenguaje; 6)
- BELINCHÓN, M., Riviére, A. e Igoa, J.M. (1992): *Psicología del lenguaje. Investigación y teoría*. Editorial Trotta. Madrid. (Colección Estructuras y Procesos)
- BEAUGRANDE de R.A. y Dressler W.U. (1997): *Introducción a la lingüística del texto*. Ariel. Barcelona.
- BOSQUE ,I. y Demonte, V. (1999) 2000: "Entre la oración y el discurso. Morfología" en *Gramática descriptiva de la lengua española*, Vol. III. RAE/ Espasa-Calpe. Madrid.
- BRUNER, J. (1990): "El "yo" transaccional", en Bruner, J. y Haste, H. (comp.): *La elaboración del sentido. La construcción del mundo por el niño*. Paidós, Barcelona.

- BUTTERWORTH, G. (1990): *Algunas ventajas del egocentrismo*, en Bruner, J. y Haste, H. (comp.): *La elaboración del sentido. La construcción del mundo por el niño*. Paidós, Barcelona.
- CORTÉS, L. y Camacho, M.M. (2005): *Unidades de segmentación y marcadores del discurso: elementos esenciales en el procesamiento discursivo oral*. Arco/Libros: Madrid (Biblioteca Philologica)
- CORREA, M. (2001): "Asedios a una pragmática de la cognición y el lenguaje", en, *Lenguaje y cognición*. Instituto Caro y Cuervo-Universidad de Salamanca. Bogotá.
- CUMMING, S. y Ono, T. (2003): "El discurso y la gramática", en, Van Dijk, T. [comp.]. *El discurso como estructura y proceso*. Gedisa, Barcelona. (Estudios sobre el discurso I. Una introducción multidisciplinaria) p. 171-206
- DUNN, J. (1990): *La comprensión de los sentimientos: las primeras etapas*, en Bruner, J. y Haste, H. (comp.): *La elaboración del sentido. La construcción del mundo por el niño*. Paidós, Barcelona.
- FLAVELL, J.H., 1963: *The Developmental Psychology of Jean Piaget*. Van Nostrand. Londres.
- FLAVELL, J.H. (1984) *El desarrollo cognitivo*. Visor Libros. Valencia.
- GALEOTE Moreno, M. (2002): *Adquisición del lenguaje. Problemas, investigación y perspectivas*. Ediciones Pirámide. Madrid.
- GARCÍA, S. (1996): *Las expresiones causales y finales*. Arco Libros. Madrid. (Cuadernos de Lengua Española)
- GARVEY, C. (1987): *El habla infantil*. Ediciones Morata [Serie Bruner]. Madrid.
- HERNÁNDEZ, R., Fernandez, C. y Baptista, P. (1994): *Metodología de la investigación*. Mc GRAW-HILL. México.

- HOOD, L. y Bloom, L (1979): *What, When and How about Why: A longitudinal study of expressions of casuality*. Monografías de la Society for Research in Child Development, N. 181, vol.44, n. 6.
- HURTADO Valero, P. M. (2004): *Un ensayo de sintaxis cognitiva del español*. Universidad de Málaga. (Estudios y ensayos, 87)
- KARMILOFF-SMITH, A. (1979): *A functional approach to child language. A study of determiners and reference*, Cambridge: CUP, 1979
- KEENAN E. (1977): "Making it last: Repetition in Children's Discourse", en S. Ervin-Trip &
- MITCHELL-KERNAN (eds.): *Child Discourse*, New York: Academic Press, 125-138.
- MARTÍNEZ, M.C (2001) : *Análisis del discurso y práctica pedagógica. Una propuesta para leer, escribir y aprender mejor*. Homo sapiens. Buenos Aires
- NIÑO, V.M. (2003): *Competencias en la comunicación. Hacia las prácticas del discurso*. Ecoe Ediciones. Bogotá.
- OBLER, L.K. y Gjerlow, K. (1999): *El lenguaje y el cerebro*. Eva Méndez y Pedro Tena (trad.) Cambridge University Press. Madrid.
- PALACIOS, M. (2003): "Argument Structure: An analysis of causation as conceptual structure in a corpus of children between 6 and 12 years old", en *VIII International Cognitive Linguistics Conference*, Universidad de la Rioja, España.
- PÉREZ DE MEDINA, E., Balmayor, E. (2001): *Recorridos semiológicos. Signos, enunciación y argumentación*. [Roberto Marafioti comp.]. Eudeba/Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires.
- PHILLIPS, J. (1972): *Los orígenes del intelecto según Piaget*. Fontanella. Barcelona.
- PIAGET, J (1926): *The Language and Thought of the Child*. Routledge & Kegan Paul (trad. cast: *El lenguaje y el pensamiento del niño pequeño*. Paidós. Barcelona, 1984).

PIAGET, J. (1980): *Psicología de la inteligencia*. Psique. Buenos Aires.

PLANTIN, C. (2002): *La Argumentación*. Ariel [3ª Ed.]. España.

RENKEMA, J. (1999): *Introducción a los estudios de discurso*. Gedisa. Barcelona.
(Lingüística y Análisis del Discurso)

VAN DIJK, T. (2003): "El estudio del discurso", en, Van Dijk, T. [comp.]. *El discurso como estructura y proceso*. Gedisa, Barcelona. (Estudios sobre el discurso I. Una introducción multidisciplinaria) p. 21-66

Referencias electrónicas

www.childes.psy.cmu.edu/data

<http://childes.psy.cmu.edu/data/manual/>

<http://talkbank.org>.

MACWHINNEY, B. (2000). *El CHILDES Proyecto: Herramientas para el análisis de hablar*. 3ª Edición.

Vol. 2: La base de datos. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.