

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO



FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

Análisis del nivel de desarrollo de las habilidades pragmáticas de niños hispanohablantes mexicanos entre los 4 años y los 4 años y 11 meses de edad

Tesis

Que para obtener el título de:

LICENCIADO EN LENGUA Y LITERATURAS HISPÁNICAS

Presenta

Hugo Corona Hernández

Asesor:

Alejandro de la Mora Ochoa

Sinodales:

Ma. De los Ángeles Adriana Ávila Figueroa

Georgina Barraza Carbajal

Javier Octavio Cuétara Priede

Margarita Palacios Sierra



Ciudad Universitaria, 2014



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.

Análisis del nivel de desarrollo de las habilidades pragmáticas de niños hispanohablantes mexicanos entre los 4 años y los 4 años y 11 meses de edad

Agradecimientos

Primeramente, doy gracias a mis padres, quienes me han procurado y me han brindado oportunidades gratísimas durante toda mi vida. Asimismo, agradezco a mis familiares (hermana, abuelos, tíos y primos) por estar pendientes de mi desarrollo intelectual, físico y emocional, factores que conforman el trasfondo del trabajo que conllevó esta tesis.

En segundo lugar, doy mi entero agradecimiento a la Universidad Nacional Autónoma de México, institución que me acogió desde el nivel medio superior (CCH Sur) y que, durante todo mi transcurso en la Facultad de Filosofía y Letras, me proporcionó e incluso actualmente continúa ofreciéndome espacios, experiencias, eventos y muchos otros regalos inestimables. Conste y perdure, antes, ahora y cuanto en el futuro pueda, mi sincero y entrañable cariño por la UNAM.

Asimismo, agradezco a Alejandro de la Mora Ochoa por el privilegio de permitirme ser su asesorado; también doy las gracias a Ma. De los Ángeles Adriana Ávila Figueroa, Georgina Barraza Carbajal, Javier Octavio Cuétara Priede y Margarita Palacios Sierra por acceder a examinarme y por haber influido gratamente en mis objetivos profesionales. Igualmente, recordaré y agradeceré siempre los conocimientos, las enseñanzas y los valores que tantos profesores prodigaron con generosidad dentro y fuera de las aulas.

Por otra parte, hago constar mi agradecimiento a todos mis colegas del Proyecto DLT 4-411, a la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), al Centro de Desarrollo Infantil (CENDI) N° 1, plantel Azcapotzalco, a la Lic. Leticia Torres Contreras, responsable de dicho centro, a la trabajadora social Luz María Cortés, y a todos los trabajadores que hicieron posible el trabajo en las instalaciones referidas.

Por último, agradezco también a mis amigos, quienes me alentaron siempre a concluir esta tesis; en especial, ofrezco un reconocimiento a Pedro Sánchez Pérez y a Jesús Juan Sánchez Pérez por haberme ayudado a dilucidar sobre los datos de este trabajo.

ÍNDICE

Introducción

I. El desarrollo típico del lenguaje: teorización e investigación empírica.....	6
II. Descripción de la tesis.....	6

1. Pragmática y lingüística

1.1. Panorama histórico.....	8
1.2. El carácter interdisciplinario de la pragmática.....	11

2. Pragmática y la ontogénesis del lenguaje

2.1. Ontogénesis del lenguaje.....	13
2.1.1. Líneas teóricas y componentes múltiples.....	14
2.1.2. Metodologías y construcción de datos.....	16
2.1.3. Etapas del desarrollo del lenguaje infantil.....	17
2.2. Ontogénesis de la pragmática.....	19

3. Estudios alrededor de la competencia pragmática

3.1. Las pruebas para evaluar la pragmática.....	23
3.2. Tipos de pruebas.....	25
3.2.1. Pruebas de pragmática o con componente pragmático en inglés y en español.....	25
3.2.2. Categorías de análisis.....	27

4. Las habilidades pragmáticas en una muestra de 30 niños hispanohablantes de la Ciudad de México con edades entre los 4 años y los 4 años y 11 meses

4.1. Objetivos.....	29
4.2. Justificación.....	29
4.3. Criterios de inclusión.....	32
4.4. Metodología.....	32
4.5. Categorías de análisis.....	33
4.6. Presentación de los datos.....	35
4.7. Análisis y discusión de los datos.....	41
4.7.1. Macrocategorías y microcategorías pragmáticas.....	41

4.7.2. Promedio del control pragmático por microcategorías, promedio del desempeño pragmático total por grupos de edades y promedio por macrocategorías.....	42
4.7.3. Dificultades de las 7 microcategorías con bajo puntaje.....	45
4.7.4. Análisis de las microcategorías por grupos de edad.....	48
4.7.4.1. Informantes de 4:00.....	49
4.7.4.2. Informante de 4:01.....	51
4.7.4.3. Informantes de 4:02.....	53
4.7.4.4. Informantes de 4:03.....	55
4.7.4.5. Informantes de 4:05.....	57
4.7.4.6. Informantes de 4:06.....	59
4.7.4.7. Informante de 4:07.....	61
4.7.4.8. Informantes de 4:08.....	63
4.7.4.9. Informantes de 4:09.....	65
4.7.4.10. Informantes de 4:10.....	67
4.7.4.11. Informantes de 4:11.....	69
4.7.5. Interpretación de los resultados generales: promedios de puntaje pragmático por grupos de edad, promedios de las macrocategorías por grupos de edad y microcategorías con alto y con bajo promedio por grupos de edad.....	71
4.7.6. Escala del nivel de desarrollo pragmático de 30 infantes mexicanos entre los 4 años y los 4 años y 11 meses de edad.....	75
4.7.7. Categorías para los instrumentos de evaluación lingüística.....	76
5. Conclusiones.....	77
Referencias bibliográficas.....	83

INTRODUCCIÓN

I. EL DESARROLLO TÍPICO DEL LENGUAJE: TEORIZACIÓN E INVESTIGACIÓN EMPÍRICA

Una de las mayores ventajas derivadas de los avances tecnológicos y científicos es la creación de recursos de investigación que hacen posible traspasar el umbral que permite complementar la teorización con la coadyuva del dato empírico.

En la actualidad, los estudios sobre la ontogénesis del lenguaje son partícipes de esa realidad, por lo cual, tanto el área de investigación sobre el desarrollo típico como el área de investigación sobre el desarrollo atípico, ambas en su modalidad de estudios de caso y también en su modalidad de muestras grupales, ahora cuentan con metodologías y herramientas útiles para efectuar trabajos múltiples y variados sobre una gran cantidad de temas diferentes.

Ante este panorama, cabría insistir en la importancia de efectuar trabajos críticos que estén enfocados en cuestionar la fiabilidad, la objetividad y la validez del conocimiento generado a partir de las investigaciones teóricas y empíricas sobre la ontogénesis del lenguaje.

Pues bien, esta tesis es uno de esos trabajos críticos y por objetivo tiene problematizar el presupuesto conceptual del *desarrollo típico del lenguaje* en relación con la pragmática infantil.

II. DESCRIPCIÓN DE LA TESIS

El primer capítulo de la tesis (*Pragmática y lingüística*) ofrece un panorama histórico sobre los avatares epistemológicos que atravesó la pragmática desde su incipiente despunte como interés de estudio filosófico hasta su actual estatus de ámbito de conocimiento interdisciplinar. Luego, el segundo capítulo (*Pragmática y la ontogénesis del lenguaje*) aborda en detalle la caracterización de la pragmática dentro de los estudios sobre ontogénesis del lenguaje, por lo cual se revisan líneas teóricas, componentes, metodologías, construcciones de datos y etapas del desarrollo lingüístico. Por otro lado, el tercer capítulo (*Estudios alrededor de la competencia pragmática*) presenta un resumen de los enfoques y de las herramientas de medición existentes para evaluar las habilidades pragmáticas infantiles, lo cual hará patente la escasez de instrumentos de evaluación lingüística funcionales para medir el nivel de desarrollo de las habilidades pragmáticas de los infantes monolingües hispanohablantes de la Ciudad de México. A su vez, el cuarto capítulo (*Las habilidades pragmáticas en una muestra de 30 niños hispanohablantes de la Ciudad de México con edades entre los 4 años y los 4 años y 11 meses*) expone minuciosamente el proceso de

investigación, de aplicación de pruebas, de recopilación, de análisis y de interpretación de datos pragmáticos de una muestra grupal de 30 infantes hispanohablantes, todo esto con el fin de poder crear una escala del nivel de desarrollo de las habilidades pragmáticas infantiles que permita determinar qué es y cómo es el desarrollo del lenguaje típico de la población mexicana. Por último, el quinto capítulo (*Conclusiones*) resume las ideas resultantes de todo el proceso de análisis de la presente tesis.

1. PRAGMÁTICA Y LINGÜÍSTICA

Este primer apartado pretende esbozar sucintamente el proceso de *consolidación* de la *pragmática* como un *campo de estudio autónomo*. Así pues, este capítulo ofrece un panorama sobre la manera en que, a lo largo del siglo XX, distintas ramas del conocimiento, entre las que destacan la lingüística y la filosofía, hicieron aportaciones clave dentro de la fundación de la *pragmática*.

1.1. PANORAMA HISTÓRICO

Las primeras aportaciones modernas referentes a la formulación de una teoría compleja y *sistemática* sobre los elementos *extralingüísticos* que intervienen en los actos de comunicación humana datan del siglo XX; específicamente, de 1938, año en que fue publicada la obra *Fundamentos de la teoría de los signos*, de Ch. Morris. Sin embargo, es posible rastrear el *reconocimiento* de ciertas variables u objetos de estudio de la pragmática aun en fechas anteriores; concretamente, dentro de la semiótica filosófica moderna desarrollada por Ch. S. Peirce (Bertucelli, 1993:24 y 25).

Para Peirce:

Un signo, o *representamen*, es cualquier cosa que existe para alguien en lugar de otra cosa, sea cual sea su acepción o ámbito. El signo va dirigido a alguien y crea en la mente de esta persona otro signo equivalente, o quizás más desarrollado. El signo que se crea lo llamamos *interpretante* del primer signo (*Collected Papers* 2.228, *Apud. Op. cit.*).

En el fragmento anterior, es posible notar que quedan consideradas, por lo menos, cinco nociones que, tras décadas de reflexiones, adquirieron relevancia central en la teoría pragmática: 1) *contexto* o *situación comunicativa*, 2) *emisor*, 3) *receptor* o *destinatario*, 4) *mensaje* e 5) *interpretación*.

La importancia que suele darse a los *Fundamentos* de Morris estriba en que dicha obra ofrece la primera definición “reconocida” del concepto *pragmática*.

Bertucelli (:27-31) apunta que, según Morris, la *pragmática*, junto con la *sintaxis* y la *semántica*, es una de las tres dimensiones que conforman la *semiosis*. Ésta última es entendida como “un proceso mediante el cual cualquier cosa funciona como signo”. Para efectuarse, dicho proceso presupone 4 factores: un vehículo (signo), un designado (referente), un efecto (interpretante) y un intérprete. Además, se hace notar que “la pragmática se infiltra en la estructura de la lengua en todos sus niveles de organización de los signos”. Por todo lo

anterior, la *pragmática* queda definida en los siguientes términos: el estudio de la “relación de los signos con sus intérpretes” o el análisis de la “lengua como *actividad comunicativa de naturaleza social*”.

El desarrollo de estas ideas sentó las bases de una serie de propuestas y teorías que, con la publicación de las obras de J. L. Austin y de J. R. Searle en la década de los 60's, darían origen a la llamada *filosofía del lenguaje corriente*.

Aunque desde la segunda década del siglo XX, en su *Tractatus logico-philosophicus* (publicado hasta 1922), Wittgenstein había teorizado sobre la trascendencia fenoménica del uso cotidiano del lenguaje, fue hasta 1958, con la ponencia *Performativo y constativo* de J. L. Austin, cuando se reanimó el interés por este tipo de estudios. Más aún, debieron pasar otros 4 años para que, bajo el título de *Cómo hacer cosas con palabras* (obra póstuma de 1962), las ideas de Austin tuviesen difusión a una mayor escala (:37 y 38).

En la “Conferencia I” y en la “Conferencia II” de *Cómo hacer cosas con palabras* (Austin, 1962:41-65), se plasmaron las directrices de esta nueva filosofía sobre el lenguaje. En la “Conferencia I”, primeramente, se *critica*: a) la falta de una caracterización *distintiva* entre *oraciones y enunciados*; y b) la valoración *dicotómica* (verdadero/falso) de esas oraciones o enunciados con respecto a si reflejan o no un “estado real” de las “cosas”. A partir de esto, Austin señaló que los *enunciados* pueden ser clasificados como *constatativos* o *realizativos* en razón de su función comunicativa (*decir algo o hacer algo al decirlo*). Así pues, la última parte de dicha “Conferencia” se centra específicamente en bosquejar las *características* de los *realizativos*. Consecuentemente, la “Conferencia II” aborda, por un lado, el estudio de las *condiciones de emisión* de esa clase de enunciados, y, por el otro, propone una categorización de los *tipos de infortunio* en que pueden derivar esos *realizativos* si se incumple alguna de sus condiciones de emisión. Cabe añadir (Escandell, 1996:67-71), asimismo, que Austin esbozó la *tricotomía* de los *actos locutivos* (decir algo), los *ilocutivos* (hacer algo al decirlo) y los *perlocutivos* (producir efectos por haber dicho algo) en su “Conferencia VIII”.

A finales de esa sexta década, Searle, mediante la publicación de su obra *Actos de habla: un ensayo de filosofía del lenguaje* (1969), dio a conocer sus propios supuestos teóricos, mismos que tomaban como base las aportaciones elaboradas por Austin.

Fundamentalmente, la nueva *Teoría de los actos de habla* (Searle, 1969:31-79) parte de plantear que *hablar* es siempre *una forma de comportamiento*, a la cual se denomina, entonces, *acto de habla*; dicha conducta, así mismo, puede conllevar en cada caso concreto la realización *simultánea* de tres “géneros” distintos de *actos*, a saber, la *emisión* de palabras, la *proposición* de un contenido predicativo sobre un referente y la *ilocución* o realización de un

tipo específico de acción. A esto, dice Searle, hay que agregar los *efectos* producidos en los oyentes por la emisión, la proposición y la ilocución de cada acto de habla, los cuales ya habían sido denominados por Austin como *actos perlocucionarios*. Además, puesto que *hablar* se entiende como una *conducta social* y la sociedad se constituye por normas *convencionalizadas*, los *actos de habla*, según Searle, igualmente se regirían por *principios*. Muestra de ello serían las *condiciones de adecuación* de los *actos ilocucionarios* (las de *contenido proposicional*, las *preparatorias*, la de *sinceridad* y la *esencial*) que fueron identificadas por Searle en “La estructura de los actos ilocucionarios” (tercer capítulo de *Teoría de los actos de habla*) al ejemplificar el análisis de las promesas. En vista de esto, el punto central sería que, a pesar de que cada tipo de *acto ilocucionario* tiene condiciones de adecuación diferentes, éstas son requisitos convencionales que posibilitan la concreción de los actos ilocucionarios. Finalmente, puede añadirse que Searle también incursionó en el análisis de los *actos de habla indirectos*, en la determinación de la *fuerza ilocutiva* subyacente a cada *forma lingüística*, y en la *categorización* de los actos ilocutivos (Bertuccelli, 1993; Escandell, 1996).

Por otra parte, desde 1957, también H. P. Grice había estado realizando contribuciones al creciente acervo de las investigaciones sobre el uso del lenguaje (Bertuccelli, 1993:54). La meta de las investigaciones de este filósofo consistía en identificar y caracterizar los *principios que regulan los actos comunicativos concretos*; con base en sus resultados, Grice propuso la existencia de ciertos mecanismos gracias a los cuales todo hablante-oyente es capaz de recuperar (captar o develar) los significados “añadidos” de los mensajes transmitidos durante las situaciones comunicativas concretas (Escandell, 1996:77). Así pues, Bertuccelli (:55) señala que todo lo anterior originó una serie de conferencias y publicaciones (*Logic and conversation*, 1967/1975; *Further notes on Logic and conversation*, 1975) que, poco a poco, fueron conformando la teoría del *principio de cooperación*, de las *máximas* y de las *implicaturas*.

En “Lógica y conversación”, Grice (1975:511-530) inicialmente focaliza sus críticas en la falta de una *metodología* que permita estudiar la *lógica* de algunos fenómenos *conversacionales*. En consecuencia, la atención queda centrada en tratar de determinar cuáles serían los *elementos proposicionales* requeridos, las *condiciones* y los *principios conversacionales* que enmarcan los intercambios comunicativos. De ello surge la teoría de las *implicaturas*, las cuales estarían formadas por información *no dicha* pero *deducible* gracias a componentes oracionales, a factores contextuales y a principios conversacionales, todo lo cual permitiría clasificar esas implicaturas en *convencionales* o *no convencionales*, y estas últimas,

a su vez, en *conversacionales*¹ (*generalizadas y particularizadas*) y *no conversacionales*. Ahora, bajo el supuesto de que los intercambios comunicativos se dan debido a propósitos comunes entre los interlocutores, Grice sugiere la existencia del *Principio Cooperativo (PC)*², el cual se sustentaría en *cuatro categorías*, a saber, la de *Cantidad*, la de *Cualidad*, la de *Relación* y la de *Modo*, cada una de las cuales está integrada por *máximas comunicativas*. Las *máximas de cantidad* resaltan no excederse ni ser parco durante la conversación; las *máximas de cualidad* subrayan la veracidad y la fidelidad de la información dada; la *máxima de relación* dicta ser directo; y las *máximas de modo* predicen claridad, suficiencia y orden. Por otro lado, Grice caracterizó también cuatro tipos de *incumplimiento* de las máximas (*violación encubierta, supresión abierta, conflicto y violación abierta*).

En conclusión, además de Austin, Searle y Grice, hay, por supuesto, otros tantos autores (Habermas, Vendler, Campbell, Levinson, Brown, Sbisà, Benveniste, Anscombe y Ducrot, etc.) cuyas respectivas teorías podrían ser mencionadas. Sin embargo, considerando los objetivos de esta parte de la monografía (recuérdese: mostrar el proceso de *consolidación* de la *pragmática*), basta con ceñirse a las teorías de Austin, Searle y Grice, pues, de acuerdo con los manuales de introducción a la lingüística consultados para trazar este apartado (Bertuccelli, 1993; Escandell, 1996), esos 3 autores, junto con sus obras, son considerados como los fundadores y rectores de todo el posterior desarrollo de las distintas líneas de investigación de la pragmática. Así pues, paso a la exposición de la otra finalidad anunciada al inicio del capítulo: demostrar el carácter interdisciplinario de la pragmática.

1.2. EL CARÁCTER INTERDISCIPLINARIO DE LA PRAGMÁTICA

La pragmática es una disciplina cuya consolidación acaeció en el siglo XX. Desde su concepción misma, las propuestas de sus líneas de investigación, el desarrollo teórico de su metodología y el establecimiento de sus objetos de estudio estuvieron marcados por una variedad disciplinaria, es decir, por una multiplicidad epistémica mediante la cual se buscaba generar conocimiento nuevo sobre diversos fenómenos de estudio con base en la convergencia de distintos enfoques de análisis.

Como muestra de lo anterior, se ha visto ya que los tres principales impulsores de la pragmática (Austin, Searle y Grice) eran *filósofos*, así como también lo fueron Pierce, Morris y Wittgenstein.

¹ Las cinco características que sobre ellas enunció son: cancelabilidad, no separabilidad, no convencionalidad, no deducibilidad lógica e indeterminación (:529 y 530).

² “Haga usted su contribución a la conversación tal y como lo exige, en el estadio en que tenga lugar, el propósito o la dirección del intercambio que usted sostenga” (:516).

Por otra parte, aun si no hubiese habido referencias explícitas al respecto, el mero hecho de hablar del *lenguaje* en cada una de las teorías de esos filósofos, dada la época en que fueron postuladas dichas reflexiones (principios y mediados del siglo XX), ya conllevaba un cruce disciplinario con la *lingüística*, misma que, gracias a Saussure, desde principios del mismo siglo, ya había sido reconocida como disciplina autónoma.

Ahora, de acuerdo con Bertucelli (:68 y 69), el último cuarto del siglo XX ha sido el periodo con el mayor número de estudios pragmáticos provenientes de disciplinas distintas de la filosofía y la lingüística. Por ejemplo, la *psicología*, la *antropología* y la *sociología* son sólo algunas de las áreas que recientemente han concurrido en el interés por el estudio del uso del lenguaje y de las lenguas naturales.

Por ende, Bertucelli (:15-17) señala que todo lo anterior conlleva una serie de dificultades científicas, tales como la falta de una definición satisfactoria sobre el término “pragmática”, ciertas confusiones terminológicas y una escasez de *cohesión sistemática* (desde la metodología hasta los fenómenos estudiados). En adición a esto, si se acepta, en primer lugar, que la *ciencia* es “el conjunto de conocimientos (...) *sistemáticamente* organizados, racionalmente justificados y metodológicamente fundados [,] (...) conocimientos [que, además,] se reúnen en áreas o campos temáticos, que son las *disciplinas científicas*”, y si, en segundo lugar, se considera que una *disciplina científica* es una “forma de organización del conocimiento que puede justificarse por criterios temáticos u ontológicos, así como por criterios históricos o también socio-institucionales” (Gianella, 2006:76), entonces, hay razones suficientes para problematizar el estatus epistemológico de la *pragmática*. He aquí la cuestión: aunque la *pragmática* responde a criterios temáticos específicos (argumento para considerarla una disciplina), no posee unidad sistemática ni metodológica (razón para no definirla como disciplina), de modo que la pragmática se halla más unificada por sus objetos de estudio que por su sistematicidad metodológica, por lo cual hay que reconocer que todavía está en proceso de constitución. Así pues, sin tratar de resolver el problema, puede suponerse que la *pragmática*, además de una *disciplina*, es *un campo interdisciplinario del conocimiento*.

2. PRAGMÁTICA Y LA ONTOGÉNESIS DEL LENGUAJE

En el capítulo número dos, ha quedado referido el proceso de consolidación de la *pragmática* como un *campo de estudio interdisciplinario*.

En relación con los “intereses” de estudio de dicha rama, cabe resaltar el impacto de *dos* cambios centrales en las *conceptualizaciones* de los fenómenos analizados.

Primeramente, al contrastar las diversas propuestas de trabajo de los pensadores que dieron *sistematicidad* a la pragmática (Pierce, Morris, Wittgenstein, Austin, Searle, Grice, etc.), es posible notar en sus trabajos que hubo una reformulación gradual sobre *aquello que la pragmática estudia*: los trabajos de las primeras décadas del siglo XX están más enfocados en *objetos* de estudio (*representamen, semiosis, lenguaje corriente, etc.*), en tanto que las obras próximas y posteriores a la mitad del mismo siglo, sobre todo por la retroalimentación que aportaban ciencias como la *psicología*, la *antropología* y la *sociología*, mostraban ya mayor curiosidad por tratar de entender también al *sujeto* creador de esos *objetos*. En síntesis: si puede proponerse que, en sus inicios, la pragmática fue un campo de estudio de *objetos*, ahora podría ser definida como un campo de estudio de *objetos y sujetos*.

La segunda transformación notoria de las líneas de investigación pragmática atañe, precisamente, al asunto principal de este tercer capítulo, es decir, a la incorporación de la pragmática en las investigaciones sobre el *desarrollo del lenguaje*, lo cual asentó las bases de la dicotomía *lenguaje adulto/lenguaje infantil*.

En vista de todo lo anterior, el objetivo de esta tercera sección es doble: en primer lugar, se ofrece una introducción teórica al ámbito de los estudios sobre la *ontogénesis del lenguaje*; luego, se acota el tema y se resalta el puesto de la pragmática dentro de los procesos del *desarrollo del lenguaje* y de la *adquisición de la lengua materna*.

2.1. ONTOGÉNESIS DEL LENGUAJE

La historia de los estudios sobre la *ontogénesis del lenguaje* comenzó a mediados del siglo XX³. Tras realizar revisiones bibliográficas extensas, varios autores (Benítez-Burraco, 2008; Clark, 2009; Galeote Moreno, 2002; Rojas Nieto y de León, 2001; Rondal, 2000) han señalado que, durante el proceso de formación de dicho ámbito de investigación, surgieron distintas posturas, teorías y métodos mediante los cuales se intentó y se sigue intentando

³ Aunque, como apunta Clark (2009:15), desde el siglo XIX ha habido un interés científico por el desarrollo del lenguaje, lo cual queda patente en los diarios de observación o bitácoras, por ejemplo, de Ament (1899), Compayré (1896), Taine (1870), etc.

responder preguntas y abordar el análisis del *conjunto* de fenómenos involucrados tanto en el *desarrollo del lenguaje* como en la *adquisición de la lengua materna*. En otras palabras, cabe insistir en 2 puntos: a) no hay una sola, sino varias teorías y metodologías para estudiar la ontogénesis del lenguaje; y b) las distintas líneas de investigación coinciden en un supuesto: el *desarrollo del lenguaje* y la *adquisición de la lengua materna* son fenómenos *multifactoriales* o *multicomponentes*.

2.1.1. LÍNEAS TEÓRICAS Y COMPONENTES MÚLTIPLES

La propuesta más aceptada por los especialistas parte de conjeturar que hay tanto *elementos* (piezas) como *mecanismos* (procesos y sistemas) múltiples que son necesarios para el *desarrollo* y la *adquisición*. De este modo, la controversia estriba, por un lado, en determinar la procedencia de dichas piezas y de dichos procesos, y, por el otro, en calcular la relevancia real que cada tipo de *componente* tiene en los procesos de la *ontogénesis*. El resultado de lo anterior es la dicotomía entre a) la *corriente innatista*, inaugurada por Chomsky, y b) la *corriente constructivista*, dentro de la cual se “encasillan” *la propuesta pragmática, la empirista, la cognitivista, el interaccionismo, la de socialización*, etc., lo cual se da pese a los matices que impiden considerarlas como propuestas “equivalentes” (Benítez-Burraco, 2008; Clark, 2009; Galeote Moreno, 2002; Rojas Nieto y de León, 2001; Rondal, 2000).

Antes de mencionar las características de cada *corriente*, conviene referir algunos ejemplos concretos de propuestas de clasificación de los *componentes* implicados en la ontogénesis del lenguaje, pues esto, posteriormente, permitirá entender con mayor claridad las consideraciones que sobre ellos tiene cada una de las dos corrientes mencionadas.

Así pues, al cotejar diversas propuestas (Clark, 2009:4-8; Galeote Moreno, 2002:19-21; Rondal, 2000:1), es posible notar, en primer lugar, que no hay siquiera un consenso terminológico para categorizar los *componentes* de la *ontogénesis*: algunos autores hablan de *dispositivos*; otros, de *dominios*; y unos más, de *dimensiones*. Cabe destacar, entonces, que dicha disparidad conceptual podría ser el reflejo de la incertidumbre que permea las tentativas de definir qué es realmente cada uno de esos componentes. En segundo lugar, pueden apreciarse variaciones en la *tipología* de dichos componentes: los hay lingüísticos (fonología, morfología, sintaxis, semántica y pragmática), neurológicos (áreas y circuitos cerebrales), cognitivo-procesales (percepción, conceptualización, memoria, reconocimiento, atención, representación, etc.), psicológicos (estilos cognitivos), intersubjetivos⁴, sociales

⁴ Correspondería a las consideraciones propias de la *teoría de la mente*, la cual postula que cada humano dispone de una “capacidad de intuir el estado mental de un semejante basándose en el contexto e infiriendo a partir de la

(conversación, interpretación, convenciones lingüísticas y registros) y culturales (dominio del conocimiento del mundo). La problemática, entonces, radica en encontrar un modo de *articular* en las *teorías ontogenéticas* todos los datos de las investigaciones sobre cada uno de esos componentes.

Ahora bien, retomando la cuestión de las *corrientes* (Benítez-Burraco, 2008:2-11; Rojas Nieto y de León, 2001:20-25), la propuesta *innatista* establece que el *origen* de la facultad del lenguaje es *genético*; dicha facultad destacaría por poseer una *Gramática Universal*, es decir, una *herramienta lingüística* que permitiría a los humanos categorizar palabras y generar sintagmas. Por ende, se supone que las *estructuras iniciales* sobre las cuales se desarrolla el lenguaje serían *facilitadores* sintáctico-semánticos. En síntesis, el proceso de aprendizaje lingüístico no sería una *construcción*, sino un *descubrimiento*. En contraste, la postura *constructivista*, a pesar de aceptar que la capacidad del lenguaje es específica de la especie humana, enfatiza que el aprendizaje lingüístico es un proceso *constructivo, socio-interactivo y cognoscitivo* basado en *rutinas* que generan *formatos* que son aprehendidos por los infantes. Así pues, los infantes tendrían mecanismos cognitivos (e.g. de detección de patrones) que les permiten crear gramáticas *cuantitativa y cualitativamente* distintas de las de los adultos, de modo que se puede hablar de *gramáticas infantiles*.

Todos los puntos anteriores conllevan elaboraciones de modelos teóricos *microgenéticos* que logren explicar dichos fenómenos. En otras palabras, tanto las corrientes *innatistas* como las *constructivistas* realizan propuestas teóricas y experimentos dirigidos al esclarecimiento de las “*facultades, procedimientos, conocimientos y procesos* involucrados en la percepción, en la comprensión y en la producción del lenguaje” (Belinchón *et al.*, 2009:133).

Así pues, los dos modelos más difundidos y aceptados son, por un lado, los *autónomos* (o *modulares*) y, por el otro, los *interactivos* (o *conexionistas*).

Los *modelos autónomos* establecen la existencia de una serie de microprocesadores independientes capaces de codificar y de decodificar las representaciones de los distintos niveles del sistema lingüístico. Dicho de otro modo, este planteamiento sugiere que cada tipo de elemento lingüístico (e.g. fonemas, morfemas, lexemas, sintagmas, etc.) puede ser recibido, tratado, analizado y elaborado únicamente en un momento determinado y por un subsistema específico dentro de la secuencia *seriada* de los procesos lingüísticos. Por otra parte, los *modelos interactivos*, aunque también validan la multiplicidad y la especificidad de los subsistemas, estipulan que el procesamiento de la información es *paralelo y simultáneo*

propia mente y de las propias experiencias de vida”. Esto sería posible gracias a las neuronas espejo, las cuales sustentarían la habilidad de imitación y el aprendizaje por observación (Rondal, 2007:51).

entre los diferentes niveles (Tanenhaus, 1992:32-35). Asimismo, esta segunda clase de modelos plantea otra interrogante: si realmente los subsistemas son interactivos, ¿esa interacción entre representaciones es únicamente lingüística?

2.1.2. METODOLOGÍAS Y CONSTRUCCIÓN DE DATOS

En el ámbito de la psicología del lenguaje, es posible reconocer tres grandes metodologías de trabajo: la *observación*, la *experimentación* y la *simulación* (Belinchón *et al.*, 2009:64-77). La *observación* permite *describir* los fenómenos u objetos de estudio seleccionados (*i.e.* conductas, acciones, actuaciones, etc.), plantear *hipótesis de relación* entre variables, obtener datos para realizar análisis *estadísticos*, identificar *patrones*, recurrencias o regularidades, y seleccionar las *condiciones* para presenciar el objeto de estudio. Por otra parte, mediante la *experimentación* es posible *falsear hipótesis*, *deducir causas y consecuencias* de los fenómenos, *manipular variables*, y *hacer réplicas* de los procesos examinados. Finalmente, la *simulación* es una metodología que ofrece posibilidades de emplear ordenadores para hacer *representaciones* en las que simultáneamente se pongan a interactuar *múltiples variables* con el fin de observar sus efectos.

Ahora bien, cabe señalar que, dentro del ámbito de la ontogénesis, la *observación* y la *experimentación* son los métodos privilegiados por los investigadores, pues, en vista de la índole de los sujetos y de los objetos de estudio, dichas metodologías conforman el mejor marco instrumental para estudiar los fenómenos del desarrollo y de la adquisición.

Además de lo anterior, en varios trabajos (Rojas Nieto, 1997:23; Rojas Nieto y de León, 2001:25) se ha subrayado la importancia que posee la selección de una *perspectiva (posición de observación)* en relación con la “construcción” de los datos obtenidos sobre un fenómeno cualquiera.

Así pues, dentro de la *corriente constructivista*⁵, Rojas Nieto (:24), retomando las ideas de Levinson, de Ochs & Schieffelin, de Vygotski y de Sinclair, asume que *el desarrollo del lenguaje y la adquisición de la lengua materna* son procesos socio-biológico-culturales de interlocución que, dada su extensión temporal, exigen estudios que den cuenta de los cambios cognitivos, lingüísticos y conductuales ocurridos en el sujeto a lo largo de todo esa etapa.

Asimismo, algunos investigadores (Rojas Nieto, 1997:24-29; Rojas Nieto y de León, 2001:25-28) también han propuesto una tríada de *condiciones* que acotan la construcción de los datos:

⁵ *Corriente* a la cual, como se justificará en apartados posteriores, se ciñe esta tesis.

1. *Condición ecológica y procesual*: focaliza, por un lado, la búsqueda *de un registro fidedigno de los datos* procedentes de la interacción del sujeto con su entorno físico-social (*matriz* de la adquisición y del desarrollo), y, por el otro, resalta la *dimensión temporal* del proceso, permitiendo realizar estudios *longitudinales* (datos de un *periodo largo* sobre un solo sujeto) o *transversales* (datos de una *fase concreta* sobre muchos sujetos).

2. *Condición de individuación*: busca equilibrar la correlación del rasgo de *individualidad* de los procesos de *adquisición* y de *desarrollo* con el rasgo de “generalidad” (bajo la evidencia de la inevitabilidad –en condiciones típicas–) de los mismos procesos. En otras palabras, esta condición trata de interpretar las relaciones recíprocas entre los datos de un nivel particular (características de un solo sujeto) y los datos de un nivel grupal (características compartidas por grupos o poblaciones).

3. *Condición de descentración*: remarca la necesidad de evitar, tanto como sea posible, la falsa “atribución de distinciones, categorías o principios de operación como formantes de las estructuras cognitivas infantiles” cuando no lo son.

Por último, hay que insistir, como menciona Rojas Nieto (2001:26), en que el punto central es tener la conciencia de que una serie de preguntas y de planteamientos concretos requiere uno u otro tipo de aproximación al fenómeno estudiado. Ello es importante, pienso, porque enfatiza lo siguiente: un *fenómeno cualquiera*, en su complejidad, es, en sí mismo, una *fente de datos*; esos datos, pues, por ser *partes integrantes* del fenómeno, pueden considerarse *parciales*, de modo que cada tipo de dato sólo podrá ser “capturado” y analizado mediante ciertos *procedimientos*. Entonces, puesto que no es posible analizar todo un fenómeno con un solo método, para entender todos sus aspectos, es necesario llevar a cabo distintas aproximaciones.

2.1.3. ETAPAS DEL DESARROLLO DEL LENGUAJE INFANTIL

Según Rondal (2000:9-16), es posible hablar de 5 grandes etapas del desarrollo del lenguaje infantil:

a) *La de las adquisiciones prelingüísticas*. Abarca desde el nacimiento hasta los 12 meses de edad. En los primeros seis meses, los comportamientos comunicativos característicos son los gritos, el llanto, el seguimiento con la mirada, la atención y observación conjuntas, el balbuceo y los sonidos vocálicos. Así, el valor interpersonal e instrumental de la expresión (satisfacción de necesidades, consuelo, presencia y contacto) es el más sobresaliente. Luego, del séptimo al doceavo mes, en las relaciones personales, se da el paso de la modalidad de

demanda a la modalidad de intercambios: aparecen juegos de reciprocidad, protoconversaciones, combinaciones consonante-vocal o vocal-consonante, y reproducción y comprensión de la entonación.

b) *La del primer lenguaje no combinatorio*. Corresponde al segundo año de vida. Los rasgos más destacados son: la producción de las primeras palabras convencionales, un lento incremento de vocabulario productivo y receptivo, la aparición de holofrases (elementos aislados con valor de frases), y el inicio de la expresión semántica relacional.

c) *La del primer lenguaje combinatorio*. Se da de los 25 a los 36 meses. En esta etapa, los enunciados proferidos se constituyen ya de varias palabras, hay control sobre ciertos marcajes morfológicos, se agudiza el desarrollo de sintagmas nominales y verbales, y se manifiesta un progreso en el marcaje formal de los tipos de frases.

d) *La del aprendizaje de la expresión gramatical*. Acotada por el cuarto año de vida, esta fase del desarrollo se caracteriza por haber progreso en el dominio de los fonemas más complejos, mayor control sobre aspecto y tiempo verbales, los artículos, los pronombres, los adverbios y las preposiciones.

e) *La del desarrollo lingüístico después de los 5-6 años*. En ésta, acontecen: el dominio fonológico completo, la hipotaxia (“marcaje formal de la subordinación en el discurso”), y las transformaciones de oraciones activas a pasivas.

En psicología cognoscitiva (Sternberg, 2011) también se habla de 5 etapas del desarrollo del lenguaje: la del *arrullo*, la del *balbuceo*, la de *expresiones de una palabra*, la del *habla telegráfica* y la de la *estructura básica del adulto*. Refiere Sternberg (:364-368) que, durante la etapa del *arrullo* (0-6 u 8 meses de vida), la característica más sobresaliente de los infantes es su aguda capacidad de discriminación fonémica, esto es, su habilidad para distinguir entre sonidos que, al llegar a la adultez, habrán perdido su valor contrastivo debido a la adquisición del sistema fonológico de una lengua materna determinada. Asimismo, en dicha etapa, los pequeños son ya altamente responsivos a la información emotiva transferida por medio de la voz y del lenguaje gestual. Luego, en la etapa del *balbuceo* (8-12 meses), los infantes son ya capaces de vocalizar y de emitir grupos de fonos (típicamente consonante-vocal, pero también vocal-consonante) con valor fonemático. Después, durante la etapa de las *expresiones de una palabra* (12-18 meses), con base en un vocabulario que va de 3 a 100 palabras aproximadamente, los infantes expresan sus descripciones y/o sus deseos como *holofrases*, es decir, con emisiones de una sola palabra, la cual, no obstante, posee un valor oracional (e.g. decir “leche” con el sentido de “quiero leche”). Asimismo, como resultado de la limitación cuantitativa de su léxico, en dicha etapa es posible observar el fenómeno de la *sobreextensión*,

el cual consiste en ampliar el significado de una palabra con el fin de tratar de aludir a un referente para el cual el niño aún no tiene una forma léxica dentro de su repertorio. Por otro lado, durante la etapa del *habla telegráfica* (18-36 meses), el vocabulario incrementa hasta estar cerca ya de las 1000 palabras al finalizar el tercer año de vida. Al hablar, ciertos elementos (*e.g.* artículos y preposiciones) no son emitidos por los niños, de lo cual surge la comparación entre sus oraciones y los telegramas. Por último, en la etapa de la *estructura básica del adulto* (de los 3 ó 4 años en adelante), se comprenden y se producen ya manifestaciones sintácticas y semánticas complejas, lo cual, junto al desarrollo de las habilidades metacognoscitivas, da casi por finalizado el periodo de adquisición.

Dicho lo anterior, la siguiente sección da paso a identificar el lugar que ocupa la pragmática dentro de las etapas referidas sobre la ontogénesis del lenguaje, enfatizando dos hechos: por un lado, se verá que la *pragmática*, o por lo menos elementos inherentes a ella (*e.g.* el *uso*), constituye o constituyen el punto de partida de cualquier estudio sobre cualquier aspecto del lenguaje, incluido, entre ellos, el de la propia pragmática; por el otro, se hará hincapié en que la pragmática es, simultáneamente, una *fuerza natural* y un *mecanismo inmanente* tanto del desarrollo del lenguaje como de la adquisición de la lengua materna.

2.2. ONTOGÉNESIS DE LA PRAGMÁTICA

En la actualidad, varios investigadores y teóricos (Acuña, 2004; Bruner, 1984; Halliday, 1979; Rojas Nieto, 2009; Rondal, 2009; Serra, 2000; Tomasello, 2009) coinciden en que las lenguas y el lenguaje, fenoménicamente, tienen una intrincada interrelación *cognitiva, socio-funcional* y *comunicativa*, lo cual implica que, no obstante la segmentación epistemológica que sobre sus constituyentes se lleva a cabo, en realidad, todos ellos son inseparables e interdependientes. Así pues, el estudio de las etapas de desarrollo de las habilidades pragmáticas de los infantes involucra la convergencia de distintos enfoques teóricos, entre los que destacan el lingüístico, el psicológico, el filosófico, el clínico, el social, el biológico y el neurofisiológico. A continuación, pues, se hará énfasis en cómo *factores no lingüísticos*, especialmente *sociales* y *cognoscitivos*, determinan el estatus de la pragmática en relación con la ontogénesis del lenguaje y con la adquisición de la lengua materna.

Primero, aunque el desarrollo de las habilidades pragmáticas se consolida cuando los infantes se hallan ya en el período lingüístico del lenguaje, su ontogénesis comienza durante la etapa prelingüística (Acuña 2004; Serra, 2000). En sus textos monográficos, Serra (2000:136-153) expone cómo ciertos elementos y mecanismos extralingüísticos contribuyen en cada etapa del desarrollo del lenguaje. Según dicho autor, durante la *fase prelingüística* de

la ontogénesis, son igual de importantes tanto las herramientas comunicativas no verbales de los infantes como la *predisposición comunicativa* y la *interacción socio-biológica* de los adultos con quienes se desenvuelven los pequeños. En concreto, se sabe que el *llanto*, los *gritos*, los *gestos*, las *miradas* y las *vocalizaciones* conforman las primeras manifestaciones comunicativas de los infantes. Aunque aún se debate si en los primeros meses de vida dichas conductas poseen o no una *intención comunicativa per se* (demostrar hambre, demandar atención, exigir la satisfacción de algún deseo, etc.), se ha corroborado que tales *señales* son *interpretadas* por los adultos como si, en efecto, estuviesen cargadas de un significado concreto; en otras palabras, se ha comprobado que los adultos *atribuyen intencionalidad y sentido comunicativo* a las conductas antes mencionadas, lo cual conlleva que, con intención clara o sin ella, los bebés logran *incidir* en el *comportamiento* de los adultos. Lo anterior, cabe señalar, no significa que en etapas posteriores no se den ya conductas comunicativas intencionales por parte de los infantes. Entonces, la cuestión radica en tratar de dilucidar en qué período y de qué manera ocurre la aparición de la *intencionalidad comunicativa*, lo cual debería esclarecerse bajo la premisa de que la dimensión *socio-afectiva* es un elemento básico para el establecimiento de los vínculos comunicativos entre los niños y el resto de los seres que los rodean (Acuña, 2004:38).

Al considerar, pues, que las habilidades comunicativas se complejizan poco a poco, Acuña (2004:40-43) y Serra (2000:140-141), siguiendo el enfoque *socio-semiótico* del desarrollo del lenguaje de Halliday (1979), refieren que es posible comprender este fenómeno como un devenir en tres fases. En la primera, conocida como *etapa del desarrollo de los usos del lenguaje*, los niños iniciarían el control de las *microfunciones de interacción*, las cuales, basándose en el lenguaje no verbal, corresponderían a los siguientes 7 usos: a) *Instrumental*. Destaca por buscar cumplir los deseos por medio de los otros seres sociales; b) *Regulador*. Dirigido al control de la conducta ajena; c) *Interaccional*. Consiste en llamar la atención de los posibles interlocutores; d) *Personal*. Corresponde a la expresión de sentimientos, actitudes e intereses propios ante los demás; e) *Heurístico*. Se enfoca en explorar y organizar el ambiente de desarrollo; f) *Imaginativo*. Relativo a la creación de un mundo propio; y g) *Informativo*. Dirigido a proporcionar datos sobre eventos actuales o pasados⁶. Cabe apuntar que, en esta primera etapa, los infantes ya generan sus primeras expresiones *protoimperativas* y *protodeclarativas*, así como también la *protoestructura conversacional* (Acuña, 2004:35 y

⁶ Según Halliday (1979:31), las 7 funciones, en el orden en que aparecen referidas, se pueden resumir en: a) “quiero”; b) “haz lo que te digo”; c) “yo y tú”; d) “aquí estoy”; e) “dime por qué”; f) “finjamos”; y g) “tengo algo que decirte”.

36). Luego, la segunda fase es conocida como *etapa de transición*. Ocurre entre los 18 y los 24 meses. Se caracteriza por la consolidación de las funciones sociales del lenguaje. Entre los componentes lingüísticos que experimentan mayores cambios, se encuentran: el vocabulario, la estructura dialógica, la función pragmática (instrumental y reguladora), la función matética (de aprendizaje) y la función informativa. Finalmente, la última etapa, que abarca desde los 24 meses en adelante, corresponde al proceso de *refuncionalización*, el cual integra en el sistema lingüístico los componentes *ideativo* (o ideacional), *interpersonal* y *textual*. El primero, procedente de la función matética, por un lado, permite construir la concepción cultural del mundo real, y, por el otro, pone énfasis en la referencia, en las relaciones sociales y en el conocimiento de la comunidad. El segundo, derivado de la función pragmática, se enfoca en la habilidad para interactuar, para lograr metas y para persuadir. Por último, el tercero es la base de la codificación dialógica, pues integra la función ideacional con la interpersonal.

Así pues, se ha postulado (Bruner, 1984; Rondal, 2009) que el rol activo de los adultos durante las *interacciones comunicativas* en las primeras etapas del desarrollo y de la adquisición, además de estimular a los infantes con un input lingüístico determinado (el idioma a adquirir), primordialmente proporciona a los infantes un *soporte* o *apoyo comunicativo* con base en el cual los párvulos podrán, de manera paulatina, construir su propia gramática. Dado que dicho *soporte* no está conformado sólo por recursos lingüísticos sino también por *lenguaje no verbal* y por *formatos comunicativos* (los cuales ya implican *contexto, intención, turnos de intervención, etc.*), es posible corroborar que dicho *apoyo* es todo un sistema multicomponencial que aprovecha principalmente los recursos *no lingüísticos* como auxiliares para la adquisición y el desarrollo lingüísticos. Así pues, Bruner (1984:177) denomina a dicho soporte *Language Acquisition Support System* (LASS) o, más recientemente, *Language Assistance System* (LAS), como apunta Rondal (2009:72).

En consonancia con todo lo anterior, Rojas Nieto (2009) y Tomasello (2009) defienden la llamada *Teoría del desarrollo basado en el uso*, originalmente denominada *The usage-based theory of language acquisition*. Ésta, puesta ya a prueba por estudios y por experimentos, parte de tres postulados: a) el *significado* se crea en el *uso* (“*meaning is use*”) b) las *estructuras* surgen del *uso* (“*structure emerges from use*”) y c) las *gramáticas infantiles* son distintas de las gramáticas adultas. El primer punto resalta tanto la dimensión pragmática como el nivel semántico de la comunicación; específicamente, se enfoca en discernir cómo los infantes, apoyados en la habilidad cognitiva del reconocimiento o interpretación de las intenciones (“*intention-reading*”), emplean las convenciones lingüísticas para lograr metas comunicativas y sociales. Luego, el segundo postulado pretende dar cuenta del modo en que,

basados en su capacidad de identificación o reconocimiento de patrones (“pattern-finding”), los infantes, de una cantidad limitada de estímulos lingüísticos, logran construir sus esquemas o estructuras gramaticales básicas. Los dos hechos anteriores, entonces, “*represent the view that the pragmatics of human communication is primary, both phylogenetically and ontogenetically, and that the nature of conventional languages –and how they are acquired– can only be understood by starting from processes of communication more broadly*” (Tomasello, 2009:70). Finalmente, junto a todo esto, se han realizado estudios que demuestran que las gramáticas infantiles poseen características distintas de las propias de los adultos; concretamente, ahora se sabe que las gramáticas infantiles son fragmentarias, es decir, tienen esquemas, posibilidades productivas y acervo léxico reducidos; en otras palabras, podría decirse que son inventarios de fórmulas o construcciones aún no consolidados, lo cual se debe a que los niños siguen o imitan los modelos lingüísticos de los adultos con los que más interactúan, apropiándose de los formatos y de los elementos más prominentes, frecuentes y significativos para ellos. Empero, al mismo tiempo, las pragmáticas infantiles son altamente efectivas a nivel discursivo, dialógico y pragmático; dicho de otro modo, aun con sus limitaciones formales y estructurales, las gramáticas infantiles son ya eficaces recursos para cumplir o completar metas y acciones sofisticadas tanto comunicativa como socialmente (Rojas Nieto, 2009:117-120).

En síntesis, el cúmulo de teorías y de evidencia actual hace ostensible que la adquisición de la lengua materna y el desarrollo del lenguaje son dos procesos complejos que, para propiciar una madurez típica de los mismos, requieren la intervención de *elementos* y de *mecanismos* neurofisiológicos, biológicos, cognoscitivos, lingüísticos, sociales y culturales. Ahora, entre tal diversidad de elementos y de mecanismos, los datos indican que, específicamente, los factores bio-cognoscitivos (etapas de madurez orgánica y desarrollo de capacidades procesuales) y los socioculturales son críticos para que la adquisición de la lengua materna y el desarrollo de las habilidades comunicativas se integren a *nivel funcional*, es decir, para que se dé la consolidación de las *competencias comunicativas* que permitirán a los infantes participar con éxito en las dinámicas y en las prácticas interpersonales propias de su comunidad (familiares, artísticas, tradicionales, religiosas, etc.), dándoles, a la vez, la oportunidad de adquirir y de compartir conocimientos que usarán para convertirse en individuos con una identidad única e histórica, en personas capaces de manifestar sus pensamientos, sus deseos, sus emociones y sus sentimientos de distintas formas, y, principalmente, en seres simbólicos que, en potencia, siempre podrán mantenerse comunicados con ellos mismos y con su mundo.

3. ESTUDIOS ALREDEDOR DE LA COMPETENCIA PRAGMÁTICA

Una revisión de las diversas publicaciones que abordan el estudio de las habilidades pragmáticas de los infantes muestra *dos grandes áreas de investigación*: la primera está enfocada en evaluar y/o tratar a los sujetos que, por una u otra causa, padecen algún tipo de deficiencia (*impairment*), de dificultad (*disability*) o de minusvalía (*handicap*) lingüístico-pragmática (Gallardo Paúls, 2007:20), lo cual, a la par, conlleva el análisis de los datos obtenidos durante la interacción con dichos sujetos (Gallardo Paúls, 2006, 2007; Puyuelo Sanclemente, 2007); la segunda área, por su parte, se centra en recabar datos de sujetos sin alteraciones lingüísticas con el fin de comprender cuáles son los componentes orgánicos, las etapas de desarrollo y las capacidades cognitivas que, en conjunto, permiten el surgimiento, los cambios y la consolidación de las habilidades pragmáticas de los niños (Acuña, 2004; Fernández Pérez, 2000; Puyuelo Sanclemente, 2000; Serra, 2000).

Al respecto, cabe señalar que hay convergencia y colaboración entre ambas áreas: puesto que las dos abordan distintas manifestaciones del mismo fenómeno, se da un flujo mutuo de conocimientos aportados tanto por una como por la otra.

Ahora, dado que las dos áreas se inscriben en la línea de investigación teórico-empírica de la lingüística, los *corpora* resultantes están constituidos por datos fenomenológicos, mismos que engloban tanto las realizaciones lingüísticas emitidas como el resto del lenguaje no verbal (gestos, ademanes, movimiento corporal, etc.) empleado durante ciertos actos comunicativos concretos. Con base en esto, mediante procedimientos de análisis lingüísticos, médicos y psicológicos, se busca elaborar con objetividad una teoría descriptivo-explicativa sobre las habilidades pragmáticas de los infantes.

3.1. LAS PRUEBAS PARA EVALUAR LA PRAGMÁTICA

Fernández Pérez (2000) y Puyuelo Sanclemente (2000, 2007) han realizado trabajos teóricos sobre el *estatus* de la pragmática en relación con el lenguaje y las lenguas naturales, así como también sobre los *criterios* que deben considerarse durante el desarrollo de las pruebas con base en las cuales se medirán los *componentes* de las habilidades pragmáticas de los infantes.

En torno al *estatus*, Fernández Pérez (:113 y 114) considera que la pragmática no sólo es un nivel de análisis lingüístico, sino que es el punto de partida inherente para toda evaluación del lenguaje. Así pues, postula una perspectiva de análisis pragmático-comunicativa, lo cual implica considerar que la pragmática sería una dimensión que permea al resto de los niveles estructurales del lenguaje.

Por otra parte, las reflexiones sobre los elementos pragmáticos susceptibles de valoración funcional mediante una batería de pruebas consideran que las señales no verbales (señas, gestos, ademanes, etc.), el manejo de los temas, de la coherencia, de la cohesión y de la toma de turnos, la estructura de la interacción, el uso de la deixis, el desempeño en la interacción, la capacidad de inferir y los tipos de actos de habla son, en conjunto, los *componentes* básicos analizables. En vista de lo anterior, resulta necesario señalar que dichos *componentes* siempre están en interdependencia con *factores* como las características físicas (motoras, auditivas, visuales, etc.), fisiológicas, la etapa del desarrollo (edad), la cultura, el contexto, los propósitos, las motivaciones y el tipo de interlocutor, por lo cual, aunque dichos *factores* no sean objeto de estudio exhaustivo de la ontogénesis de las habilidades pragmáticas, siempre se toman en cuenta durante la evaluación de dichas destrezas. (Fernández Pérez, 2000:115-117; Gallardo Paúls, 2008; Martínez, 2001:10; Puyuelo Sanclemente, 2000:17). Prueba de ello es la relevancia teórica que se les otorga dentro del marco general de los estudios pragmáticos.

Ahora, sobre los *criterios* para el diseño de las pruebas, Fernández Pérez (:117-119) propone que la *naturalidad* de la interacción, la *familiaridad* entre los interlocutores, el *entorno*, los *procedimientos de observación*, la *recolección* del material, la *elicitación* o *espontaneidad* de conductas, el *propósito comunicativo específico* y tanto la *comprensión* como la *producción* sean lineamientos básicos. Puyuelo Sanclemente (:2-10), por su parte, pone de relieve la *interdisciplinarietàad*, los *contextos de desarrollo* (ambientes) y el *enfoque ecopsicológico*, de modo que resalta la importancia de tener en cuenta las *particularidades* y las *diferencias distintivas* de cada población a evaluar al hacer el diseño de los reactivos. Igualmente, Serra (:481) argumenta que conviene establecer una distinción categórica entre *competencia lingüística* y *competencia comunicativa*: la primera refiere el dominio y el aprendizaje de los elementos formales de la lengua en adquisición, en tanto que la segunda alude al desarrollo y al control sobre las destrezas que permiten tener un desempeño comunicativo adecuado, dependiendo de las situaciones y de las normas sociales.

Al tomar en cuenta todas las observaciones mencionadas, parece claro que tanto el diseño como la elaboración de una batería de pruebas que permita medir el nivel de desarrollo de las habilidades pragmáticas de los infantes deben cubrir amplias consideraciones: primeramente, hay que decidir cuáles serán las categorías de análisis; luego, considerando el tipo de población a estudiar, hay que idear reactivos que faciliten elicitación de la categoría que se busca analizar, así como también hay que pensar en el modo de aplicación de los reactivos; junto a ello, hasta donde sea pueda aplicar la objetividad, siempre habrá que dar cuenta de la injerencia que poseen los factores extralingüísticos (a veces, *incontrolables*) durante los

momentos de la evaluación del nivel pragmático. Ante todo esto, pues, cabría preguntar: ¿acaso el análisis de una sola demostración de conductas pragmáticas refleja el potencial real de la suma de todas los comportamientos comunicativos posibles? Por supuesto que no. Sin embargo, tampoco sería realista afirmar que unas cuantas acciones comunicativas no demuestran las capacidades comunicativas del sujeto; así pues, entre el cúmulo de las diversas categorías de análisis, habrá que identificar las más nucleares (*vid.* 3.2.2.); entre los factores extralingüísticos, habrá que reconocer los más influyentes; y, ante todo, habrá que trabajar mucho para identificar las fallas en el diseño y en el modo de aplicación, lo cual, al final, hará posible tener una batería de pruebas sensible, fiable y funcional (*vid.* 3.2.).

3.2. TIPOS DE PRUEBAS

De acuerdo con Rondal (2000:23-27), es posible discriminar entre un *test* y una *prueba* del lenguaje. Un *test* es una herramienta de evaluación que busca “medir una aptitud individual mediante una tarea estandarizada”. *Estandarización* significa, en este contexto, presentar bajo las mismas condiciones y de la misma manera una tarea o serie de tareas a una población seleccionada. Esta característica sería compartida por las *pruebas*; sin embargo, éstas últimas no poseen el rasgo distintivo de los *tests*, el cual es la *normalización*, que consiste en presentar la misma *prueba* a distintas poblaciones para poder obtener datos sobre rangos de edad, sexo y otras variables independientes que, al ser añadidas a los puntajes obtenidos por cada individuo, permitan ubicar los resultados de cada sujeto dentro de un grupo determinado.

Con independencia de si se trata de una prueba o de un test, la herramienta de evaluación debe siempre cumplir con las siguientes cualidades: 1) *validez*, la cual refleja el contraste entre el objeto “teórico” de medición, en un extremo, y la medición real de ciertos datos, en el otro; 2) *fiabilidad*, que corresponde a la fidelidad de los datos obtenidos; y 3) *sensibilidad*, la cual señala los grados de discriminación que puede alcanzar la herramienta de medición para poder observar las diferencias individuales de los sujetos.

Para revisar una lista pormenorizada de las pruebas y de los tests del lenguaje existentes para niños hispanohablantes y angloparlantes, véanse Gallardo Paúls (2006) y Puyuelo Sanclemente (2000).

3.2.1. PRUEBAS DE PRAGMÁTICA O CON COMPONENTE PRAGMÁTICO EN INGLÉS Y EN ESPAÑOL

La mayoría de los estudios sobre la ontogénesis y sobre el desarrollo de las habilidades pragmáticas toma como base las baterías de pruebas redactadas en inglés. Entre éstas,

Puyuelo Sanclemente (2000) hace destacar el test *Evaluating Communicative Competence* y el test *Impersonal Language Skills Assessment* (ambos diseñados para medir específicamente el componente pragmático). Por su parte, Gallardo Paúls (2006) ofrece una lista más extensa, en la cual contabiliza 33 tests para angloparlantes. El dato más sobresaliente sobre dichos *tests* radica en la distinción que éstos efectúan entre la evaluación de la comunicación global, por un lado, y la pragmática, por el otro. El primer tipo de *tests*, más que analizar categorías propiamente pragmáticas, busca evaluar de manera general la *eficacia comunicativa*; el segundo tipo, por su parte, se centra en las *categorías pragmáticas* reconocidas por la tradición académica (actos de habla, toma de turnos, manejo del tópico, etcétera).

En contraste con lo anterior, hay muy pocos protocolos de evaluación creados en español y son menos aun los que evalúan la pragmática. Los más reconocidos (Gallardo Paúls, 2006; Puyuelo Sanclemente, 2000), sumados a otros que pude localizar mediante la red internacional (Internet), quedan referidos en la Tabla 1:

NOMBRE DE LA PRUEBA	SIGLAS	AÑO	AUTOR	TIPO DE EVALUACIÓN
Protocolo Rápido de Evaluación Pragmática	PREP	2008	Beatriz Gallardo Paúls	Categorías pragmáticas
Evaluación de la Comunicación y del Lenguaje*	ECOL	2006	Nieves Alemán González <i>et al.</i>	Comunicación global
Perfil PerLA de Evaluación Pragmática	-----	2005	Beatriz Gallardo Paúls <i>et al.</i>	Categorías pragmáticas
Prueba de Lenguaje Oral de Navarra	PLON-R	2004	Gloria Aguinaga Auerra <i>et al.</i>	Comunicación global
Protocolo Pragmático*	-----	2001	Luis Martínez	Categorías pragmáticas
Batería de Lenguaje Objetiva y Criterial	BLOC	1997	Miguel Puyuelo Sanclemente <i>et al.</i>	Categorías pragmáticas

Tabla 1. Lista de Tests y pruebas en español que evalúan la pragmática. Elaboración propia. [*Internet]

El primer dato significativo que se desprende de la observación de los datos de la Tabla 1 es la escasa cantidad de *tests* existentes con apartado de pragmática para la población

hispanoparlante (únicamente 6). Con base en lo anterior, planteo las siguientes consideraciones: ¿por qué hay tan pocas pruebas que midan el componente pragmático? ¿Por la complejidad que implican la selección de categorías y el análisis o la interpretación de sus datos? ¿Por las dificultades para elaborar y/o aplicar los reactivos? ¿O debido a qué?

Puede observarse así mismo que sólo 4 instrumentos están diseñados para medir categorías pragmáticas. De nuevo, cabe preguntar: ¿Por qué? En la siguiente sección aporto una respuesta a los problemas que se derivan de los datos de la Tabla 1.

3.2.2. CATEGORÍAS DE ANÁLISIS

No hay uniformidad en lo concerniente a las categorías de los componentes pragmáticos susceptibles de análisis.

Así, por ejemplo, en su revisión bibliográfica, Serra (2000) menciona: a) los turnos de intervención o actuación (inicio y mantención), b) el tópico (introducción y mantención), c) las resoluciones de incomprensiones y malentendidos, d) las máximas de Grice, e) los cambios de registro, f) la deixis, g) los actos de habla, h) las peticiones, i) las negociaciones, j) las promesas, k) las narraciones, l) la coherencia y m) la cohesión.

En contraste, Acuña (2004) sólo considera: a) la toma de turnos, b) el tópico de la conversación, c) la comunicación de las referencias, d) la adaptación del habla al oyente y e) la realización de peticiones.

Por su parte, Gallardo Paúls (2006:85) considera 22 conductas pragmáticas, las cuales enumero en la Tabla 2:

CONDUCTAS PRAGMÁTICAS	EMERGENCIA APROXIMADA
Toma de turno pre-verbal	8-9 meses
Proto-palabras/ Intenciones comunicativas pre-verbales	12 meses
Desarrollo rápido de los actos comunicativos	14-32 meses
Estabilización de la toma de turno	Entre los 2:6 – 3:6 años
Mantener el tema en la interacción con un adulto	A partir de los 2 años
Hacer aclaraciones	A partir de los 2 años
Adaptarse al estilo de habla del interlocutor	A partir de los 2 años
Utilizar formas corteses tempranas	A partir de los 2 años (con variaciones)
Responder a peticiones de información no específicas	2 años
Inventario de actos comunicativos básicos consolidado	3-4 años
Inferir información de una historia	3-4 años

Inferir significados indirectos	4-6 años
Rectificaciones de la toma de turno	5 años
Disminución de lapsos en la interacción	5 años
Contar historias con argumento narrativo	5-7 años
Habilidades metapragmáticas presentes	6-7 años
Dominio de los marcadores de discurso	7 años
Uso adecuado de la referencia anafórica	6-7 años
Relevancia informativa consolidada	9años
Formas corteses desarrolladas por completo	A partir de los 9 años
Disminución de los errores de cohesión y referencia	9-12 años
Explicación de modismos	Hasta los 17 años

Tabla 2. Comportamientos pragmáticos esperados en el desarrollo típico. Fuente: Gallardo Paúls (2006:85)

En adición a éstas, recuérdese (*vid.* 2.2.), están también las categorías propuestas por Halliday (función instrumental, reguladora, heurística, etcétera). Así, en vista de la disparidad en los criterios sobre la selección de las categorías de análisis, la pregunta que cabe hacer es: ¿qué categorías, objetivamente, son pertinentes para medir el desempeño comunicativo de los niños? En otras palabras, tomando en cuenta la *condición de descentración* sobre la construcción de los datos (*vid.* 2.1.2.), ¿resulta objetivo trasladar las categorías de pragmática adulta al ámbito infantil? Más radicalmente, podría preguntarse: ¿cómo es la pragmática infantil? ¿Cuál y cómo es el *continuum* pragmático entre la infancia y la adultez? ¿Cómo son, pragmáticamente, los infantes? ¿Qué son capaces de hacer y qué no? ¿Y por qué?

Además de la problemática de la categorización, hay que considerar otro factor clave: la *aproximación*. En el caso concreto de la pragmática, se ha dicho ya, esta situación se complejiza porque la entidad de estudio es una y la misma: un *sujeto-objeto*, es decir, un individuo con capacidades, habilidades y condiciones que le permiten generar acciones, producir efectos y conseguir metas comunicativas, individuales, interpersonales y sociales. Entonces, resumiendo, ¿cómo estudiar la pragmática en infantes? Pues bien, en el siguiente apartado se expone una propuesta más para tratar de aproximarse a una respuesta.

4. LAS HABILIDADES PRAGMÁTICAS EN UNA MUESTRA DE 30 NIÑOS HISPANOABLANTES DE LA CIUDAD DE MÉXICO CON EDADES ENTRE LOS 4 AÑOS Y LOS 4 AÑOS Y 11 MESES

En los capítulos anteriores, quedaron trazadas las líneas generales que a lo largo del siglo XX y del siglo XXI han seguido los estudios de pragmática lingüística tanto con adultos como con infantes. Asimismo, se ha mostrado que sobre las poblaciones infantiles hispanohablantes aún hay grandes incógnitas, lo cual se debe, por un lado, al limitado número de *tests* y de *pruebas* diseñados específicamente para esos grupos y, por el otro, al diseño mismo de los pocos instrumentos de evaluación disponibles.

Ante tal estado de la cuestión, este capítulo pretende detallar el proceso de recopilación, de análisis y de interpretación de los datos pragmáticos de un grupo de 30 infantes hispanohablantes.

4.1. OBJETIVOS

Primero, con base en las categorías pragmáticas del *Protocolo Rápido de Evaluación Pragmática* de Gallardo Paúls y en las del *Protocolo Pragmático* de Luis Martínez, se busca obtener los datos cuantitativos sobre las habilidades pragmáticas de 30 niños hispanohablantes. Después, partiendo de esos datos numéricos y del trabajo de campo para la recopilación de los datos, se identificarán las categorías más ricas en evidencia cualitativa de índole pragmática y, a su vez, se analizará cuáles son las más susceptibles de considerarse adecuadas para formar parte de un instrumento de evaluación lingüística para infantes. En tercer lugar, aportando datos empíricos que esclarezcan cómo es realmente el desarrollo típico de la pragmática infantil, se propone realizar una escala tentativa del nivel de desarrollo pragmático típico para los infantes hispanohablantes que tengan entre 4 años y 4 y 11 meses de edad, con lo cual se contribuiría a cuestionar los presupuestos teóricos sobre el desarrollo típico.

4.2. JUSTIFICACIÓN

El propósito de elaborar una tesis en la que se analice el nivel de desarrollo de las habilidades pragmáticas de los niños mexicanos hispanohablantes surgió mientras yo cursaba el octavo semestre de la carrera de Lengua y Literaturas Hispánicas en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. En dicho tiempo, yo tomaba el segundo curso del Seminario de Investigación en Neuro-Psicolingüística, el cual es impartido por Alejandro de la Mora Ochoa. Durante las clases, se revisaban la temática de la génesis del lenguaje, la de las patologías asociadas y

también la de la relación entre genes y lenguaje. Los alumnos del Seminario notamos que la bibliografía especializada existente sobre la ontogénesis del lenguaje muchas veces *obvia* la noción, las características y las implicaciones del fenómeno del *desarrollo típico del lenguaje*. Además, nos dimos cuenta de las posibilidades de estudio que ofrece aún la ontogénesis “típica” con infantes hispanohablantes, pues, a pesar de contarse ya con aportaciones metodológicas, conceptuales (categóricas) y líneas de investigación tanto en estudios de caso como en grupos, todavía no existe una *prueba* o *test* que permita identificar las características y las formas del desarrollo típico del lenguaje de los niños mexicanos. En otras palabras, lo anterior significa que las *pruebas* y los *tests* usados hoy día para medir la ontogénesis del lenguaje no están diseñados para arrojar datos que permitan *consolidar* la noción de *desarrollo típico*, sino que, basados en el supuesto del *desarrollo típico*⁷, en vez de ser sensibles a la captura de datos cualitativos⁸, dichas *pruebas* y dichos *tests* primordialmente contabilizan los aciertos o desaciertos que los informantes logran en cada una de las secciones lingüísticas (fonología, morfología, sintaxis, etcétera), generando una dicotomía entre una población con desarrollo atípico y una con desarrollo típico (sin saber con objetividad *cómo* es lo típico).

De esto se infiere que los datos sobre la ontogénesis, fundamentalmente, proceden de investigaciones aisladas de fonología, de morfología, de sintaxis, de semántica y de pragmática, ya sean estudios de caso o de grupo. Lo importante, de nuevo, es señalar que parece no haber un instrumento integral que, encajando los datos dispersos de esos múltiples componentes, haga posible delimitar qué es un desarrollo típico dentro de un rango de edad determinado.

Como consecuencia de todo lo anterior, al finalizar el semestre 2013-2 surgió el Proyecto DLT 4-411, el cual es un trabajo de investigación a cargo de Alejandro de la Mora Ochoa cuyo objetivo principal es elaborar una batería de pruebas que permita recopilar datos lingüísticos para determinar cómo es la ontogénesis del lenguaje típico de los niños mexicanos que tienen entre 4 años y 4 años y 11 meses de edad⁹. Dado que con dicha prueba se busca cubrir la fonología, la morfología, la sintaxis, la semántica (estas dos juntas) y la

⁷ Cabe insistir una vez más en que no se pretende poner en entredicho la existencia de un desarrollo típico. La crítica, pues, radica en que aún hay incógnitas en relación con las manifestaciones lingüísticas que deben considerarse como típicas en cierto nivel de desarrollo dentro de una escala de edad.

⁸ Identificar la variación cualitativa de la ontogénesis del lenguaje, en lugar de trazar *una sola línea típica* del desarrollo del lenguaje, permitiría analizar si existen *múltiples líneas típicas del desarrollo*; en otras palabras, ello haría posible observar si los individuos de una misma población, sin salir de los rangos de tipicidad, pueden presentar una de tantas formas del desarrollo. La cuestión es, nuevamente, que no hay muchos trabajos que investiguen si hay múltiples vías o formas del desarrollo en cada una de las etapas.

⁹ En lo subsecuente, dicho instrumento se denominará *prueba DLT*.

pragmática, primeramente, fue necesaria la conformación de 4 equipos de trabajo¹⁰ que realizaran las investigaciones concernientes al estado de la cuestión de cada uno de dichos componentes. Una vez hecho esto, se procedió a elaborar una prueba piloto, su manual de uso y el material de recolección y de análisis de datos. Por último, se dio paso a la aplicación de la prueba, a la recolección de datos y al análisis de la información.

La prueba DLT es un instrumento computarizado de evaluación lingüística. Con ella se busca medir el nivel de desarrollo fonológico, morfológico, sintáctico-semántico y pragmático de la población infantil mexicana. Su división abarca tres grandes apartados: fonología, sintaxis y morfología (en ese orden). La sección de fonología funciona basada en imágenes; con cada una de ellas, se pretende disparar la producción de un segmento fonológico específico (una consonante, un grupo consonántico o un diptongo). Por otra parte, la sección de sintaxis se conforma por dos reactivos: uno dialógico y otro narrativo. El primero emplea tres temáticas (animal favorito, caricatura favorita y visita al doctor) para tratar de establecer una charla entre el entrevistador y el informante. El segundo usa la visualización de un capítulo de la caricatura Pingu para animar al informante en su papel de relator. Ambos tienen por finalidad incitar al informante para producir enunciados que luego se analizan estructuralmente. Luego, la sección de morfología utiliza imágenes para conseguir la producción de morfología flexiva (sustantiva y verbal) y de morfología derivativa (de verbo a sustantivo; formación de palabras compuestas). Finalmente, el componente pragmático no tiene una sección propia, sino que su evaluación se efectúa durante toda la aplicación de la prueba; para ello, se toma en cuenta que ciertos reactivos facilitan la observación de ciertas conductas pragmáticas.

Ahora, el avance del Proyecto DLT y mi permanencia en el equipo de pragmática me permitieron aprovechar la oportunidad de la experiencia en investigación de trabajo de campo como fuente de datos para elaborar esta tesis.

Con base en las aplicaciones de la prueba y en la recolección de los datos, me percaté de la necesidad de establecer una *escala del nivel de desarrollo* de las habilidades pragmáticas de los infantes hispanohablantes. Esto significa que, sobre todo, importa saber cuánto dominio poseen los niños mexicanos sobre las habilidades pragmáticas entre los 4 años y los 4 años y 11 meses de edad, así como también sería necesario reportar en lo posible las vías del desarrollo junto con los rangos en la maduración de las destrezas pragmáticas.

¹⁰ Igualmente se formó un quinto equipo para cubrir el rubro del CI no verbal. Dicho grupo de trabajo estuvo encabezado por Thalía Román, pasante de la Licenciatura en Psicología de la UNAM.

Finalmente, cabe señalar que el criterio bajo el cual se decidió que las edades de la población en cuestión oscilasen entre los 4 años y los 4 años y 11 meses de edad está respaldado por las teorías sobre las etapas del desarrollo lingüístico (*vid.* 2.1.3.): dicho lapso sería un periodo crítico, pues aparentemente durante el 4to año de vida los niños experimentan un proceso de maduración meta-cognitiva que les ayuda a desarrollar y a consolidar algunas de las habilidades lingüísticas más complejas. Así pues, resultaría oportuno analizar cómo se complejizan las habilidades pragmáticas de los niños durante dicha etapa del desarrollo lingüístico.

4.3. CRITERIOS DE INCLUSIÓN

Los 30 informantes (niños y niñas) cumplen con las siguientes características: a) son mexicanos residentes del Distrito Federal, b) son hispanohablantes monolingües, c) son hijos de padres que hayan vivido en la entidad mencionada por lo menos durante los últimos tres años, d) no tienen lesiones centrales ni problemas auditivos, e) tienen una conformación normal de la cavidad bucal (no les faltan piezas dentales por accidente) y f) tienen un coeficiente intelectual (CI) igual o superior a 80.

4.4. METODOLOGÍA

La investigación se realizó en el Centro de Desarrollo Infantil (CENDI) UAM N° 1, plantel Azcapotzalco, desde septiembre del 2013 hasta mayo del 2014¹¹. Con cada informante, en promedio, se realizó un trabajo de dos horas dividido en dos sesiones (una hora por sesión). Cada día de aplicación de pruebas se contó con dos horas para trabajar. Previendo que trabajar con un solo niño durante dicho lapso podría sesgar los datos debido al cansancio¹², en cada sesión se trabajó con dos niños diferentes. Así pues, dado que cada informante debía aplicar tanto para la prueba DLT (lenguaje) como para la prueba *Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence* (WPPSI), llamada en español Escala de Inteligencia para Preescolar y Primaria, el orden en la aplicación de las dos pruebas variaba día con día, es decir, si en la sesión A el informante X resolvía la prueba DLT y el informante Y contestaba el WPPSI, en la sesión B, la prueba WPPSI se aplicaba a X y la prueba DLT se aplicaba a Y.

¹¹ Agradezco a la Lic. Leticia Torres Contreras, responsable de dicho centro, por las facilidades brindadas; igualmente, la trabajadora social Luz María Cortés amerita un agradecimiento especial, pues en todo momento estuvo pendiente de las labores efectuadas en el CENDI. Finalmente, también doy las gracias a todos los trabajadores que hicieron posible el trabajo en las instalaciones referidas.

¹² Aun así, los informantes mostraban cansancio. Cuando ello ocurría, se realizaban pequeñas pausas en la aplicación de la prueba, durante las cuales se distraía a los informantes con breves juegos con el fin de disipar su fatiga.

Todas las aplicaciones de la prueba DLT fueron videograbadas. Cada aplicación fue realizada por dos entrevistadores. Para mediar la interacción, se empleó un muñeco guiñol¹³ y se dijo a los informantes que serían partícipes de juegos con los entrevistadores. Dado que el enfoque elegido para realizar este estudio es el ecológico de la corriente constructivista (*vid.* 2.1.2.), los datos pragmáticos que se buscaron fueron los comportamientos genuinos y espontáneos que los informantes adoptan en situaciones controladas que tienen baja frecuencia en su ocurrencia como interacciones sociales. Dicho de otro modo, la única variable controlada que se tomó en cuenta como factor de coerción conductual fue el hecho de que los infantes sabían que interactuarían con adultos desconocidos realizando actividades poco usuales, como lo fueron los “juegos” en que participaron (las aplicaciones de las dos pruebas).

4.5. CATEGORÍAS DE ANÁLISIS

En total son 29 las categorías pragmáticas que fueron tomadas en cuenta para recopilar los datos de los 30 informantes. Las primeras 24 corresponden al *Protocolo rápido de evaluación pragmática* de Gallardo Paúls y las restantes 5 son las propuestas por Luis Martínez en su *Protocolo Pragmático*. Al respecto, hay señalar que, de las 24 categorías de Gallardo Paúls, originalmente, 5 de ellas (superestructuras, macroestructuras y gestión temática, acervo léxico, morfología y sintaxis) pretenden evaluar producciones textuales. Ahora, dado que la prueba DLT sólo contempla la producción oral de los informantes, con el fin de conservar dichas categorías, ha sido necesario refuncionalizarlas, de modo que las superestructuras, las macroestructuras y la gestión temática, el acervo léxico, la morfología y la sintaxis, en vez de ser medidos mediante la producción escrita, fueron evaluados con base en la producción oral de los informantes. Dicho lo anterior, a continuación se especifica cada una de las categorías:

1. Articulación y modulación: se toman en cuenta tanto la claridad de las pronunciaciones como el manejo de los suprasegmentos.
2. Manejo de pausas y silencios: se considera cuán hábil es el sujeto para entender el valor significativo o el entorpecimiento comunicativo que generan los altos en el discurso.
3. Acto proposicional: se busca constatar que el sujeto emite enunciados con contenido predicativo sobre un referente.

¹³ Debe apuntarse que el empleo del guiñol no fue consistente, pues así como algunos informantes sí se sentían más cómodos interactuando con él, otros tantos mostraban rechazo o se olvidaban de la prueba y trataban de jugar con el títere.

4. Acto ilocutivo: se focaliza la realización de un tipo específico de acción mediante su enunciación.
5. Gestos y actos no verbales: se considera el empleo del lenguaje no verbal como elemento clave de la comunicación.
6. Mirada comunicativa: se hace énfasis en la intencionalidad y en la atención que el sujeto demuestra por medio del control de la visión.
7. Circunloquios y rodeos: se atiende la capacidad que posee el sujeto para hacer largas exposiciones sobre un asunto o tema.
8. Auto-rectificaciones conversacionales: se analizan las reparaciones que en los puntos problemático realiza el sujeto al notar sus equivocaciones discursivas.
9. Inferencias trópicas: se mide el nivel de comprensión sobre el sentido no literal o las frases hechas.
10. Fluidez conversacional: se toma en cuenta la facilidad con que el sujeto se desenvuelve discursivamente.
11. Cooperación conversacional: se considera la voluntad del sujeto por ser partícipe de la interacción.
12. Implicaturas conversacionales: se focaliza la capacidad del sujeto para comprender la información no dicha pero sugerida por los enunciados.
13. Máxima de cualidad: se trata de constatar la veracidad de la información predicada.
14. Máxima de cantidad: se atiende la suficiencia de la información proporcionada.
15. Máxima de manera: se toma en cuenta la claridad en la expresión.
16. Máxima de pertinencia: se considera cuán relevante es la información manifestada con respecto al tema.
17. Superestructuras textuales (narrativa y argumentativa): se observa si se respetan las estructuras lógicas y el orden en la exposición de ideas.
18. Macroestructuras y gestión temática: se presta atención al modo en que se mantiene el tema y a la manera de cambiarlo sin brusquedad.
19. Acervo léxico: se hace hincapié en el manejo del vocabulario.
20. Morfología sustantiva y verbal: se considera el uso de palabras completas, de los artículos y de las conjugaciones verbales.
21. Sintaxis: se atienden las construcciones de frases y oraciones convencionales.
22. Agilidad del turno: se enfoca en medir cuán hábil es el sujeto para aprovechar su turno de emisor.

23. Intervenciones informativas e interrogativas: se evalúa cuán participativo es el sujeto tanto al responder como al plantear preguntas.

24. Adecuación social: se toman en cuenta la cortesía y la educación.

25. Estructura de la interacción: se considera, de manera general, el desempeño comunicativo del sujeto.

26. Toma de turnos: se focaliza la destreza para intercambiar los papeles durante la interacción.

27. Reparación de quiebres: se evalúa la capacidad de evitar rupturas comunicativas.

28. Manejo del tópico: se toma en cuenta la habilidad de dominar el tema en cuestión.

29. Deíxis: se hace énfasis en el uso de las palabras que necesitan contexto para llenar su sentido.

4.6. PRESENTACIÓN DE LOS DATOS

Las Tablas 3.1, 3.2 y 3.3 muestran los puntajes obtenidos por los 30 informantes en cada una de las 29 categorías pragmáticas. Los datos fueron rescatados mediante la visualización de las videograbaciones de la aplicación de la prueba DLT. Dentro de cada categoría, el puntaje posible va de cero a dos; un cero equivale a un desempeño *inadecuado*, lo cual puede significar: a) que el informante afrontó repetidamente las dificultades propias de la categoría en cuestión o b) que el informante no manifestó dicha conducta pragmática; un uno es igual a un desempeño *deficiente*, lo cual quiere decir que el informante experimentó algunas dificultades durante la puesta en práctica de la habilidad comunicativa en cuestión; por último, un dos implica un desempeño *adecuado*, lo cual conlleva que el informante mostró destreza durante el empleo de la habilidad pragmática correspondiente.

A continuación se presenta la tabla 3.1, la cual contiene los datos de los informantes cuyas edades van de los cuatro años a los cuatro años tres meses:

INFORMANTE CATEGORÍA	OOCJ (4:00)	BVJA (4:00)	GML (4:00)	JAMU (4:00)	QMD (4:00)	MNM (4:01)	LGLG (4:02)	VPIJ (4:02)	OFJI (4:03)	VBR (4:03)
Articulación y modulación	2	2	2	1	1	1	1	2	2	2
Manejo de pausas y silencios	2	1	2	1	1	2	1	2	2	1
Acto proposicional	2	2	2	1	2	2	1	2	2	2
Acto ilocutivo	2	2	2	1	2	2	1	2	2	2
Gestos y actos no verbales	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2

Mirada comunicativa	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Circunloquios y rodeos	2	2	1	1	2	2	1	2	2	1
Auto-rectificaciones conversacionales	2	2	2	0	1	2	1	2	2	1
Inferencias trópicas	2	1	1	2	1	0	1	2	1	0
Fluidez conversacional	2	2	1	1	1	1	1	2	2	1
Cooperación conversacional	2	1	1	1	1	2	1	2	2	1
Implicaturas conversacionales	2	1	1	1	1	1	1	0	1	0
Máxima de cualidad	2	2	2	1	2	2	1	2	2	2
Máxima de cantidad	2	2	1	1	2	2	1	2	2	2
Máxima de manera	2	2	2	1	1	1	1	2	2	2
Máxima de pertinencia	2	1	2	1	2	2	1	2	2	2
Superestructuras textuales	2	2	1	1	1	2	1	2	2	2
Macroestructuras y gestión temática	2	2	1	2	1	2	1	2	2	2
Acervo léxico	2	2	1	1	1	1	1	2	2	2
Morfología sustantiva y verbal	2	2	2	1	1	2	1	1	2	1
Sintaxis	2	2	1	1	1	2	1	2	2	2
Agilidad del turno	2	2	2	1	1	2	1	2	2	1
Intervenciones informativas e interrogativas	2	2	2	0	1	2	1	2	2	1
Adecuación social	2	1	1	2	1	1	1	2	2	2
Estructura de la interacción	2	1	2	1	2	2	1	2	2	1
Toma de turnos	2	1	2	1	1	2	1	2	2	2
Reparación de quiebres	2	2	2	1	1	2	1	2	2	1
Manejo del tópico	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2
Deíxis	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
TOTAL	58/58	50/58	47/58	33/58	40/58	50/58	32/58	55/58	56/58	44/58

Tabla 3.1. Puntajes obtenidos por los informantes cuyas edades oscilan entre los 4:00 y los 4:03. Elaboración propia.

Los datos de la Tabla 3.1 sobre el número total de aciertos por informante permiten ver que el rango de los puntajes va de 32 a 58. Sólo el informante OOCJ (4:00) obtuvo los 58 puntos posibles. El informante OFJI (4:03) alcanzó 56 puntos. Un punto por debajo de éste se halla VPIJ (4:02) con 55. Tanto MNM (4:01) como BVJA (4:00) puntuaron en 50. GML (4:00) marcó 47 puntos, en tanto que VBR (4:03) obtuvo 44 y QMD (4:00), 40. Finalmente, JAMU (4:00) obtuvo 33 puntos y LGLG (4:02), 32.

La siguiente tabla (3.2) muestra los datos de los informantes cuyas edades oscilan entre los cuatro años cinco meses y los cuatros años ocho meses:

INFORMANTE CATEGORÍA	RMLH (4:05)	CLV (4:05)	SRD (4:05)	IVG (4:05)	EARM (4:06)	CMAR (4:06)	TJAD (4:06)	ICC (4:07)	SAOA (4:08)	IRLS (4:08)
Articulación y modulación	1	2	2	1	1	1	1	2	1	2
Manejo de pausas y silencios	2	2	1	2	1	2	1	2	0	2
Acto proposicional	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2
Acto ilocutivo	2	2	2	2	2	2	2	2	0	2
Gestos y actos no verbales	2	2	1	2	2	2	2	2	1	2
Mirada comunicativa	2	2	1	2	2	2	2	2	1	2
Circunloquios y rodeos	2	2	1	2	1	2	1	2	0	2
Auto-rectificaciones conversacionales	2	2	2	2	2	2	2	2	0	2
Inferencias trópicas	2	1	1	1	1	0	1	2	0	1
Fluidez conversacional	2	1	2	2	2	2	2	2	0	2
Cooperación conversacional	2	2	2	2	2	2	2	2	0	2
Implicaturas conversacionales	1	1	1	1	2	0	1	2	0	2
Máxima de cualidad	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2
Máxima de cantidad	2	2	2	2	2	2	2	2	0	2
Máxima de manera	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2
Máxima de pertinencia	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2
Superestructuras textuales	2	2	2	2	2	2	2	2	0	2
Macroestructuras y gestión temática	2	2	2	2	2	2	2	2	0	2

Acervo léxico	2	1	2	2	2	2	2	2	0	2
Morfología sustantiva y verbal	2	1	2	2	1	2	2	2	0	2
Sintaxis	2	2	2	2	2	2	2	2	0	2
Agilidad del turno	2	1	1	2	2	2	2	2	0	2
Intervenciones informativas e interrogativas	2	2	1	2	2	2	2	2	0	2
Adecuación social	2	2	2	1	2	2	2	2	1	2
Estructura de la interacción	1	2	1	2	2	2	2	2	0	2
Toma de turnos	2	2	2	2	2	2	2	2	0	2
Reparación de quiebres	2	2	2	2	2	2	2	2	0	2
Manejo del tópico	2	2	2	2	2	1	2	2	0	2
Deíxis	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2
TOTAL	55/58	52/58	49/58	54/58	53/58	52/58	53/58	58/58	9/58	57/58

Tabla 3.2. Puntajes obtenidos por los informantes cuyas edades oscilan entre los 4:05 y los 4:08. Elaboración propia.

Con base en los datos de la Tabla 3.2 sobre el número total de aciertos por informante, se puede observar que el rango de los puntajes va de 9 a 58. Con el puntaje máximo sólo aparece ICC (4:07). En seguida, se encuentran IRLS (4:08) con 57 puntos, RMLH (4:05) con 55, IVG (4:05) con 54, EARM (4:06) y TJAD (4:06) con 53 cada uno, CMAR (4:06) y CLV (4:05) con 52 cada uno, y SRD (4:05) con 49. Por último, se halla SAOA (4:08) con 9 puntos.

La próxima tabla (3.3) presenta los puntajes de los informantes con edades entre los cuatro años nueve meses y los cuatro años once meses:

INFORMANTE CATEGORÍA	XRA (4:09)	ERA (4:09)	GTAM (4:09)	DPGC (4:10)	SCNA (4:10)	ELDM (4:11)	XLLS (4:11)	AGMR (4:11)	SESS (4:11)	SJC (4:11)
	Articulación y modulación	1	1	2	2	2	2	2	2	2
Manejo de pausas y silencios	0	1	2	2	2	2	2	1	0	1
Acto proposicional	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2
Acto ilocutivo	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2
Gestos y actos no verbales	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2

Mirada comunicativa	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2
Circunloquios y rodeos	1	1	2	1	2	2	2	0	0	1
Auto-rectificaciones conversacionales	0	2	2	2	1	2	2	0	0	1
Inferencias trópicas	0	0	2	2	2	2	2	0	0	1
Fluidez conversacional	1	1	2	2	1	2	2	0	0	1
Cooperación conversacional	0	2	2	2	1	2	2	1	0	2
Implicaturas conversacionales	1	1	2	2	1	2	2	2	0	0
Máxima de cualidad	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Máxima de cantidad	1	2	2	2	1	2	2	2	1	2
Máxima de manera	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2
Máxima de pertinencia	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2
Superestructuras textuales	0	2	2	2	2	2	2	2	1	2
Macroestructuras y gestión temática	2	2	2	2	2	2	2	1	1	2
Acervo léxico	1	1	2	2	1	2	2	1	1	2
Morfología sustantiva y verbal	1	1	2	2	1	2	2	2	1	2
Sintaxis	1	2	2	2	2	2	2	2	1	2
Agilidad del turno	0	1	2	2	1	2	2	1	1	1
Intervenciones informativas e interrogativas	0	1	2	2	2	2	2	2	0	2
Adecuación social	1	1	2	2	2	2	2	2	1	1
Estructura de la interacción	1	1	2	2	2	2	2	2	1	1
Toma de turnos	2	1	2	2	2	2	2	2	1	1
Reparación de quiebres	0	1	2	2	1	2	2	2	1	2
Manejo del tópico	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2
Deíxis	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2
TOTAL	32/58	43/58	58/58	57/58	49/58	58/58	58/58	45/58	23/58	47/58

Tabla 3.3. Puntajes obtenidos por los informantes cuyas edades oscilan entre los 4:09 y los 4:11. Elaboración propia.

A partir de la información de la Tabla 3.3 sobre el número total de aciertos por informante, se puede notar que el rango de los puntajes va de 23 a 58 sobre un total de 58. Tres informantes, ELDM (4:11), XLLS (4:11) y GTAM (4:09), obtuvieron el máximo de puntos posibles. El informante DPGC (4:10) puntuó 57, lo cual lo coloca dentro del grupo de los cuatro informantes con puntajes más altos. Cerca de estos cuatro informantes se hallan SCNA (4:10), SJC (4:11), AGMR (4:11) y ERA (4:09), con 49, 47, 45 y 43 puntos, respectivamente. Finalmente, con puntuaciones lejanas al máximo posible, se encuentran XRA (4:09), con 32 puntos, y SESS (4:11), con 23.

Al integrar jerárquicamente en una tabla los puntajes totales de todos los informantes, se obtiene la siguiente visualización (*nótese que no hay grupo de 4 años y 4 meses*):

Nº	Nombre del informante	Edad	Pragmática
1	ELDM	4:11	58/58
2	XLLS	4:11	58/58
3	GTAM	4:09	58/58
4	ICC	4:07	58/58
5	OOJ	4:00	58/58
6	DPGC	4:10	57/58
7	IRLS	4:08	57/58
8	OFJI	4:03	56/58
9	RMLH	4:05	55/58
10	VPIJ	4:02	55/58
11	IVG	4:05	54/58
12	EARM	4:06	53/58
13	TJAD	4:06	53/58
14	CMAR	4:06	52/58
15	CLV	4:05	52/58
16	MNM	4:01	50/58
17	BVJA	4:00	50/58
18	SCNA	4:10	49/58
19	SRD	4:05	49/58
20	SJC	4:11	47/58
21	GML	4:00	47/58
22	AGMR	4:11	45/58
23	VBR	4:03	44/58
24	ERA	4:09	43/58
25	QMD	4:00	40/58
26	JAMU	4:00	33/58
27	XRA	4:09	32/58
28	LGLG	4:02	32/58
29	SESS	4:11	23/58
30	SAOA	4:08	9/58

Tabla 4. Total de puntos obtenidos por cada uno de los informantes en la evaluación pragmática de la prueba DLT. Elaboración propia.

La Tabla 4, en primera instancia, muestra que no parece haber una correlación lineal de desarrollo entre la edad y los puntajes obtenidos por los informantes; los datos señalan que, al ir aumentando la edad, no se nota homogeneidad en el incremento del dominio de las habilidades pragmáticas. La cuestión, entonces, sería tratar de identificar las posibles causas de esto.

4.7. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS DATOS

En esta sección se interpreta la información presentada en el apartado anterior. Para ello, he decidido aplicar el siguiente protocolo:

- 1) Agrupar en dos niveles, uno macro y otro micro, las categorías pragmáticas consideradas para evaluar las habilidades comunicativas de los informantes.
- 2) Formar 11 grupos, uno por cada mes de edad de los 30 informantes.
- 3) Obtener tanto el promedio del control pragmático que sobre cada microcategoría tienen los 30 informantes independientemente de su edad como el promedio del desempeño pragmático total de cada grupo de edad.
- 4) Identificar, con base en los resultados de los 30 informantes, las microcategorías con resultados más bajos, las microcategorías con mayor promedio y los promedios de las macrocategorías. Luego, identificar las dificultades que los informantes afrontaron en las microcategorías con bajo promedio.
- 5) Buscar, dentro de cada grupo de edad, el rango de los puntajes obtenidos por los informantes, el promedio de puntaje pragmático, las microcategorías con mayor promedio, las microcategorías con resultados más bajos y los promedios de las macrocategorías.
- 6) Realizar una escala tentativa del nivel de desarrollo pragmático típico para los infantes hispanohablantes que tengan entre 4 años y 4 y 11 meses de edad.
- 7) Analizar cuáles son las microcategorías más susceptibles de considerarse adecuadas para formar parte de un instrumento de evaluación lingüística para infantes tomando en cuenta los promedios del control pragmático que sobre cada micro y sobre cada macrocategoría tuvieron los 30 informantes por grupos de edad.

4.7.1. MACROCATEGORÍAS Y MICROCATEGORÍAS PRAGMÁTICAS

De acuerdo con el *Protocolo rápido de evaluación pragmática* (Gallardo Paúls, 2008), es posible establecer tres macrocategorías pragmáticas: *la pragmática enunciativa*, *la pragmática textual* y *la pragmática interactiva*. La pragmática enunciativa abarca desde la articulación y la modulación hasta las máximas de Grice. Por su parte, la pragmática textual

va de las superestructuras textuales a la sintaxis. Por último, la pragmática interactiva cubre desde la agilidad del turno hasta la adecuación social. Ahora, recuérdese que, además de las 24 categorías de Gallardo Paúls, se han considerado 5 categorías más pertenecientes al *Protocolo Pragmático* de Luis Martínez. En consecuencia, por facilidades metodológicas, las 5 categorías de Martínez, junto con las 24 de Gallardo Paúls, han sido reagrupadas dentro de las 3 categorías mayores (pragmática enunciativa, pragmática textual y pragmática interactiva), mismas que, de ahora en adelante, serán llamadas *macrocategorías*, en tanto que las 29 categorías menores serán denominadas como *microcategorías*.

De acuerdo con lo anterior, la *macrocategoría de pragmática enunciativa* abarcará 16 *microcategorías*: a) articulación y modulación, b) manejo de pausas y silencios, c) acto proposicional, d) acto ilocutivo, e) gestos y actos no verbales, f) mirada comunicativa, g) circunloquios y rodeos, h) autorectificaciones conversacionales, i) inferencias trópicas, j) fluidez conversacional, k) cooperación conversacional, l) implicaturas conversacionales, m) máxima de cualidad, n) máxima de cantidad, ñ) máxima de manera, y o) máxima de pertinencia.

Luego, la *macrocategoría de pragmática textual* englobará 6 *microcategorías*: a) superestructuras textuales, b) macroestructuras y gestión temática, c) acervo léxico, d) morfología sustantiva y verbal, e) sintaxis y f) manejo del tópico.

Finalmente, la *macrocategoría de pragmática interactiva* cubrirá 7 *microcategorías*: a) agilidad de turno, b) intervenciones informativas e interrogativas, c) adecuación social, d) estructura de la interacción, e) toma de turnos, f) reparación de quiebres y g) deíxis.

4.7.2. PROMEDIO DEL CONTROL PRAGMÁTICO POR MICROCATEGORÍAS, PROMEDIO DEL DESEMPEÑO PRAGMÁTICO TOTAL POR GRUPOS DE EDADES Y PROMEDIO POR MACROCATEGORÍAS

Para saber cuál es el nivel de control pragmático que sobre cada microcategoría tienen en conjunto los 30 informantes es necesario obtener el promedio de todo el grupo. Así pues, la interpretación sobre el promedio deberá ajustarse a la escala de valoración referida anteriormente, misma que, a saber, establece que un cero representa un desempeño inadecuado, que un uno significa que el desempeño es deficiente, y que un dos implica un desempeño adecuado. Paralelamente, tanto el promedio de cada macrocategoría como el promedio del desempeño pragmático de cada grupo de edad serán valorados en función de la misma escala.

Dicho lo anterior, a continuación se presenta la Tabla 5, la cual muestra los promedios generales de cada microcategoría, así como también los promedios del desempeño pragmático total de cada uno de los once grupos de edad:

SUBCATEGORÍA	Promedio por edad de los informantes											General
	04:11	04:10	04:09	04:08	04:07	04:06	04:05	04:03	04:02	04:01	04:00	
Articulación y modulación	2	2	1.3	1.5	2	1	1.5	2	1.5	1	1.6	1.6
Manejo de pausas y silencios	1.2	2	1	1	2	1.3	1.75	1.5	1.5	2	1.4	1.43
Acto proposicional	1.8	2	2	1.5	2	2	2	2	1.5	2	1.8	1.86
Acto ilocutivo	1.8	2	2	1	2	2	2	2	1.5	2	1.8	1.83
Gestos y actos no verbales	1.8	2	2	1.5	2	2	1.75	2	2	2	1.8	1.86
Mirada comunicativa	1.8	2	2	1.5	2	2	1.75	2	2	2	2	1.9
Circunloquios y rodeos	1	1.5	1.3	1	2	1.3	1.75	1.5	1.5	2	1.6	1.43
Auto-rectificaciones conversacionales	1	1.5	1.3	1	2	2	2	1.5	1.5	2	1.4	1.5
Inferencias trópicas	1	2	0.6	0.5	2	0.6	1.25	0.5	1.5	0	1.4	1.06
Fluidez conversacional	1	1.5	1.3	1	2	2	1.75	1.5	1.5	1	1.4	1.43
Cooperación conversacional	1.4	1.5	1.3	1	2	2	2	1.5	1.5	2	1.2	1.53
Implicaturas conversacionales	1.2	1.5	1.3	1	2	1	1	0.5	0.5	1	1.2	1.1
Máxima de cualidad	2	2	2	1.5	2	2	2	2	1.5	2	1.8	1.9
Máxima de cantidad	1.8	1.5	1.6	1	2	2	2	2	1.5	2	1.6	1.73
Máxima de manera	1.8	2	2	1.5	2	2	2	2	1.5	1	1.6	1.8
Máxima de pertinencia	1.8	2	2	1.5	2	2	2	2	1.5	2	1.6	1.83
Superestructuras textuales	1.8	2	1.3	1	2	2	2	2	1.5	2	1.4	1.7
Macroestructuras y gestión temática	1.6	2	2	1	2	2	2	2	1.5	2	1.6	1.76
Acervo léxico	1.6	1.5	1.3	1	2	2	1.75	2	1.5	1	1.4	1.56
Morfología sustantiva y verbal	1.8	1.5	1.3	1	2	1.6	1.75	1.5	1	2	1.6	1.56
Sintaxis	1.8	2	1.6	1	2	2	2	2	1.5	2	1.4	1.73
Agilidad del turno	1.4	1.5	1	1	2	2	1.5	1.5	1.5	2	1.6	1.5
Intervenciones informativas e interrogativas	1.6	2	1	1	2	2	1.75	1.5	1.5	2	1.4	1.56
Adecuación social	1.6	2	1.3	1.5	2	2	1.75	2	1.5	1	1.4	1.63
Estructura de la interacción	1.6	2	1.3	1	2	2	1.5	1.5	1.5	2	1.6	1.6
Toma de turnos	1.6	2	1.6	1	2	2	2	2	1.5	2	1.4	1.7
Reparación de quiebres	1.8	1.5	1	1	2	2	2	1.5	1.5	2	1.6	1.63
Manejo del tópico	1.8	2	2	1	2	1.6	2	2	1.5	2	2	1.83
Deixis	1.8	2	2	1.5	2	2	2	2	2	2	2	1.93
Desempeño pragmático promedio	1.59	1.82	1.5	1.13	2	1.8	1.81	1.72	1.5	1.72	1.48	

Tabla 5. Resultados del promedio general de cada microcategoría pragmática y del desempeño pragmático promedio de cada uno de los once grupos de edad. Elaboración propia.

De acuerdo con el protocolo establecido, el primer paso consiste en analizar los resultados generales de cada microcategoría para identificar cuáles son las microcategorías con

resultados más bajos y cuáles son las que tienen mayor promedio. Así pues, inicialmente el dato que más destaca radica en que todas las microcategorías puntúan por encima de una unidad, lo cual podría significar que, entre los 4 años y los 4 años y 11 meses de edad, los informantes han superado o alcanzan a superar en todas sus habilidades pragmáticas el nivel de inadecuación, efectuando mayormente conductas pragmáticas deficientes y/o adecuadas. Ahora, puesto que lo anterior implica que todos los promedios de las microcategorías se hallan entre una y dos unidades, por metodología, he decidido establecer que la cifra 1.5 sea considerada como la frontera entre las microcategorías con puntajes bajos (es decir, las que tengan entre 1 y 1.5 unidades) y las microcategorías con puntajes altos (entre 1.51 y 2 unidades). Insístase, no obstante, en que a pesar de la división que se establecerá entre categorías de alto y de bajo puntaje, todas ellas estarán dentro del rango positivo (deficiencia y adecuación) de las tres posibles calificaciones sobre el desempeño pragmático.

Así pues, puede notarse que sólo 7 microcategorías están dentro del grupo de bajo puntaje: a) el manejo de pausas y silencios, b) los circunloquios y rodeos, c) las autorectificaciones conversacionales, d) las inferencias trópicas, e) la fluidez conversacional, f) las implicaturas conversacionales y g) la agilidad del turno. Consecuentemente, las restantes 22 microcategorías están dentro del grupo de puntaje alto. Estos datos, entonces, significarían que, entre los 4 años y los 4 años y 11 meses de edad, los informantes, además de haber superado las actuaciones pragmáticas deficientes, están en vías de alcanzar el nivel de la adecuación (es decir, de estar por encima de la inadecuación y de la deficiencia) en la mayoría de sus habilidades pragmáticas. Como último dato significativo derivado del promedio general de las microcategorías, hay que señalar que la microcategoría con puntaje más bajo es la de inferencias trópicas, mientras que la de puntaje más alto es la de déixis.

Ahora, en cuanto a los promedios totales de las tres macrocategorías (es decir, considerando los resultados de los 30 informantes pero sin tomar en cuenta su edad), las cifras quedan como siguen:

Pragmática enunciativa: 1.61; Pragmática textual: 1.69; Pragmática interactiva: 1.65.

Una vez más, con base en los datos anteriores, es posible deducir que, como grupo, los informantes han alcanzado un nivel de control pragmático cercano al ideal de la adecuación comunicativa, lo cual significa que, como sujetos, son capaces ya de dominar con mucha destreza la mayoría las habilidades comunicativas evaluadas.

4.7.3. DIFICULTADES DE LAS 7 MICROCATEGORÍAS CON BAJO PUNTAJE

Tras haber identificado que, de manera general, el manejo de pausas y silencios, los circunloquios y rodeos, las autorectificaciones conversacionales, las inferencias trópicas, la fluidez conversacional, las implicaturas conversacionales y la agilidad del turno son las 7 microcategorías con bajos puntajes, ahora interesa señalar cuáles son las dificultades propias de cada una de esas microcategorías. Para ello, usé como fuente de datos las transcripciones de las videograbaciones de la aplicación de la prueba DLT, de lo cual se desprende la siguiente evidencia:

a) Con respecto a la microcategoría de manejo de pausas y silencios, son dos las principales dificultades que los informantes afrontaron: la primera consistió en no guardar silencio durante el turno de receptor, lo cual conllevaba interrumpir al emisor provocando traslapes en las enunciaciones:

E1: = Bueno / no importa /// [a ver / la que sigue /// el buno y su esposa tuvieron una hija bebé /// aquí está su hija bebé / está chiquita /// ¿↑cómo se llamará su bebé? =]

MNM: Mmm → (se mueve)

E2: § Es un buna chiquita / chiquita / chiquita / chiquita

MNM: [que no sé] §

Transcripción del informante MNM

Por otra parte, la segunda dificultad fue la prolongación indefinida de las pausas y silencios, creando vacíos comunicativos que solían terminar con la intervención comunicativa del interlocutor adulto:

E1: ¿Quiénes crees que son, Aldo?

SAOA: (Silencio)

E2: Bueno, ¿continuamos para ver qué sigue?

Transcripción del informante SAOA

b) En relación con los circunloquios y los rodeos, la dificultad principal para los informantes consistió en no poder redirigirse al tópico central tras los rodeos, lo cual, sin cortar la relación entre el referente semántico y la situación pragmática, exponía la situación a la pérdida de conexión entre la actividad (aplicación de la prueba) y el discurso:

E1: A ver // A ver; vuévetelo a poner, Perse, mientras tanto // Pues mira, Perse, ahora vamos a jugar con unos monstruos.

DPGC: Con unos monstruos.

E2: §Con unos monstruos.

DPGC: *¿Tú no temes? (Asenso de tono)*

E2: No.

DPGC: *Pero, yo tampoco, porque soy un guerrero y ¿sabes qué hice con la Gorgona?*

E1: ¿Qué?

DPGC: *Le corté la cabeza (PASA SU MANO POR SU CUELLO DE FORMA HORIZONTAL).*

E2: ¡Wow!

E1: ¿Por qué? ¿Qué te hizo la Gorgona?

DPGC: *Lo(s) estaba convirtiendo a todos en piedra, pero yo le corté la cabeza (PASA SU MANO POR SU CUELLO DE FORMA HORIZONTAL).*

E1: ¡Ah!

E2: ¡Wow!

E1: Pues mira, aquí tenemos unos monstruos, pero / ¿Qué crees Spiderman?

DPGC: ¿Qué?

E2: ¿Qué?

E1: *No tienen / algunos tienen nombres y otros no. Tenemos que ayudarlos a que tengan nombre.*

Transcripción del informante DPGC

c) Sobre las autorectificaciones conversacionales, hay que apuntar que la dificultad principal fue que las reparaciones discursivas de los informantes suelen basarse en el uso de muletillas y en la repetición duplicada o triplicada de un mismo fragmento del discurso:

E1: Oh // ¿y qué están haciendo? // ((xx xx)) ¿Verdad? /// ¿Qué está haciendo éste?

QMD: *((tá // tá sentada))*

E1: ((xx xx)) ¿Sentada? / ¡Ay!, te nos vas a caer [E2: Ay ((xx xx))] quieres ((xx xx)) te vas a ((xx xx)) hacer un poco adelante.

QMD: *((xx xx))*

E1: ¿Y éste qué está haciendo?

QMD: *Ta jugando / co corriendo pa'lla*

Transcripción del informante QMD

d) Concerniente a las inferencias trópicas, la principal dificultad identificada fue la falta de captación del sentido no literal por parte de los informantes:

E1: Ahora ¿qué crees, Ximena? Vamos a jugar con unos monstruos.

XLLS: ¡¿Qué?!

E1: Caro, vamos a jugar con unos monstruos y a esos monstruos siempre les falta, a unos les falta nombre y otros ya tienen. Mira aquí está el primero.

Transcripción del informante XLLS

e) La dificultad principal afrontada por los informantes con respecto a la fluidez conversacional consistió en la prolongación indeterminada de las pausas y de los silencios:

E2: El caballo se casó y aquí está su esposa ¿Qué es ésta?

SAOA: (Silencio)

E2: ¿Cómo le llamas a la esposa del caballo? ¿Qué nombre le podrías poner? Hay que ponerles nombre/// Éste es un caballo y ésta, ¿es una qué...?

SAOA: (Silencio)

E2: Spiderman, ¿qué se te ocurre?

E1: Mmm, un caballo y su esposa... una....

E2: ¿Qué más se te ocurre? ¿Ésta qué es?

E1: Una...

E2: ¿La dejamos sin nombre, Aldo?

SAOA: (Silencio)

Transcripción del informante SAOA

f) En torno a las implicaturas conversacionales, la dificultad más recurrente fue no poder recuperar la información no dicha pero sugerida de las enunciaciones:

E1: §¿Le das al siguiente / por favor?

ELDM: (Silencio)

E2: [Dale / dale para pasar a la siguiente]§

Transcripción del informante ELDM

g) Sobre la agilidad del turno no hay una dificultad específica, sino que la suma de las dificultades particulares de cada informante determina cuánta habilidad comunicativa se manifiesta.

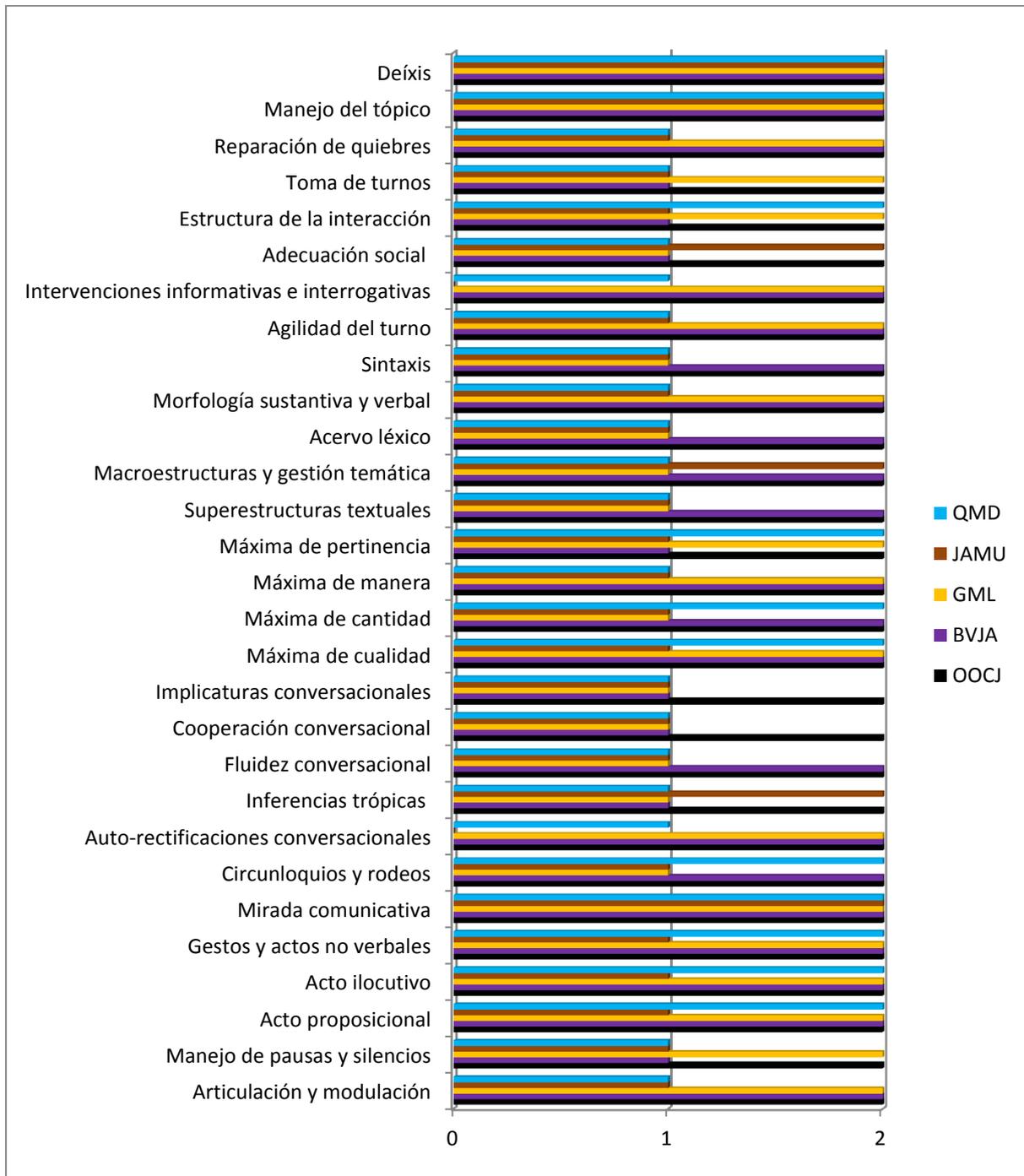
4.7.4. ANÁLISIS DE LAS MICROCATEGORÍAS POR GRUPOS DE EDAD

Una vez obtenidos los promedios generales de las microcategorías, de los grupos de edades y de las macrocategorías, todo lo cual principalmente permite observar tendencias generales, es necesario ahora examinar cuáles son las características dentro de cada grupo de edades, de modo que, tras analizar todos los grupos, sea posible tratar de resolver la cuestión de si hay una única vía de desarrollo o si, por el contrario, son múltiples las vías del desarrollo pragmático infantil; y, en segundo lugar, se espera que los datos permitan observar cómo ocurre o cuáles son las fases que conlleva la paulatina maduración de las destrezas pragmáticas de los informantes.

Es importante señalar que, para facilitar el análisis y la interpretación de los datos, he decidido presentar primeramente los resultados de cada grupo de edad por separado y con minuciosidad. Creo que, procediendo de este modo, poco a poco los detalles esclarecen semejanzas y diferencias críticas tanto entre los informantes de cada grupo como entre los resultados globales de los grupos de edad, mismos que, al ser comparados posteriormente, permiten hacer inferencias de carácter más general sobre el comportamiento de las microcategorías y de las macrocategorías.

4.7.4.1. INFORMANTES DE 4:00

La Gráfica 1 muestra los resultados que en cada una de las microcategorías obtuvieron los 5 informantes pertenecientes al grupo de 4 años cero meses:



Gráfica 1. Resultados de los puntajes obtenidos por los 5 informantes 4:00 en cada microcategoría. Elaboración propia.

La lectura de las gráficas se realiza como sigue: cada informante está representado por un color diferente dentro de las barras. Las variables independientes (las microcategorías) se

hallan especificadas del lado izquierdo, en tanto que las variables dependientes (el puntaje o las tres unidades, a saber, cero, uno y dos) se encuentran en la parte baja¹⁴.

Los datos de la Gráfica 1 indican que sólo el informante JAMU obtuvo puntajes de cero en dos microcategorías: en intervenciones informativas e interrogativas y en autorectificaciones conversacionales. Los demás informantes tuvieron calificaciones entre 1 y 2 en todas las microcategorías. Las microcategorías en las que todos los informantes puntuaron dos tantos son: deíxis, manejo del tópico y mirada comunicativa. El único informante que llegó al puntaje máximo (**58**) fue OOCJ; los demás informantes obtuvieron las siguientes cifras: BVJA-**50**; GML-**47**; JAMU-**33**; QMD-**40**. Así pues, dentro de un rango de puntos que oscila entre **33** y **58**, el promedio de puntaje pragmático dentro del grupo 4:00 es de **45.6**.

Como ya se había señalado, los promedios de todas las microcategorías caen en el rango entre 1 y 2, de modo que se considerará que las microcategorías con bajo puntaje sean las que vayan de 1 a 1.5, en tanto que las de alto puntaje serán las que estén entre 1.51 y 2. Así pues, son 12 las microcategorías con bajo promedio y 17 las que tienen alto promedio:

a) Microcategorías con bajo promedio: cooperación conversacional-**1.2**, implicaturas conversacionales-**1.2**, manejo de pausas y silencios-**1.4**, autorectificaciones conversacionales-**1.4**, inferencias trópicas-**1.4**, fluidez conversacional-**1.4**, superestructuras textuales (narrativa y argumentativa)-**1.4**, acervo léxico-**1.4**, sintaxis-**1.4**, intervenciones informativas e interrogativas-**1.4**, adecuación social-**1.4** y toma de turnos-**1.4**.

b) Microcategorías con alto promedio: articulación y modulación-**1.6**, circunloquios y rodeos-**1.6**, máxima de cantidad-**1.6**, máxima de manera-**1.6**, máxima de pertinencia-**1.6**, macroestructuras y gestión temática-**1.6**, morfología sustantiva y verbal-**1.6**, agilidad del turno-**1.6**, estructura de la interacción-**1.6**, reparación de quiebres-**1.6**, acto proposicional-**1.8**, acto ilocutivo-**1.8**, gestos y actos no verbales-**1.8**, máxima de cualidad-**1.8**, manejo del tópico-**2**, mirada comunicativa-**2** y deíxis-**2**. *De ahora en adelante, nótese que, con base en los datos anteriores, en cada uno de los grupos de edad se puede plantear que las microcategorías con menor puntaje equivalen a las menos desarrolladas en los informantes, en tanto que las de mayor puntaje son las más desarrolladas.*

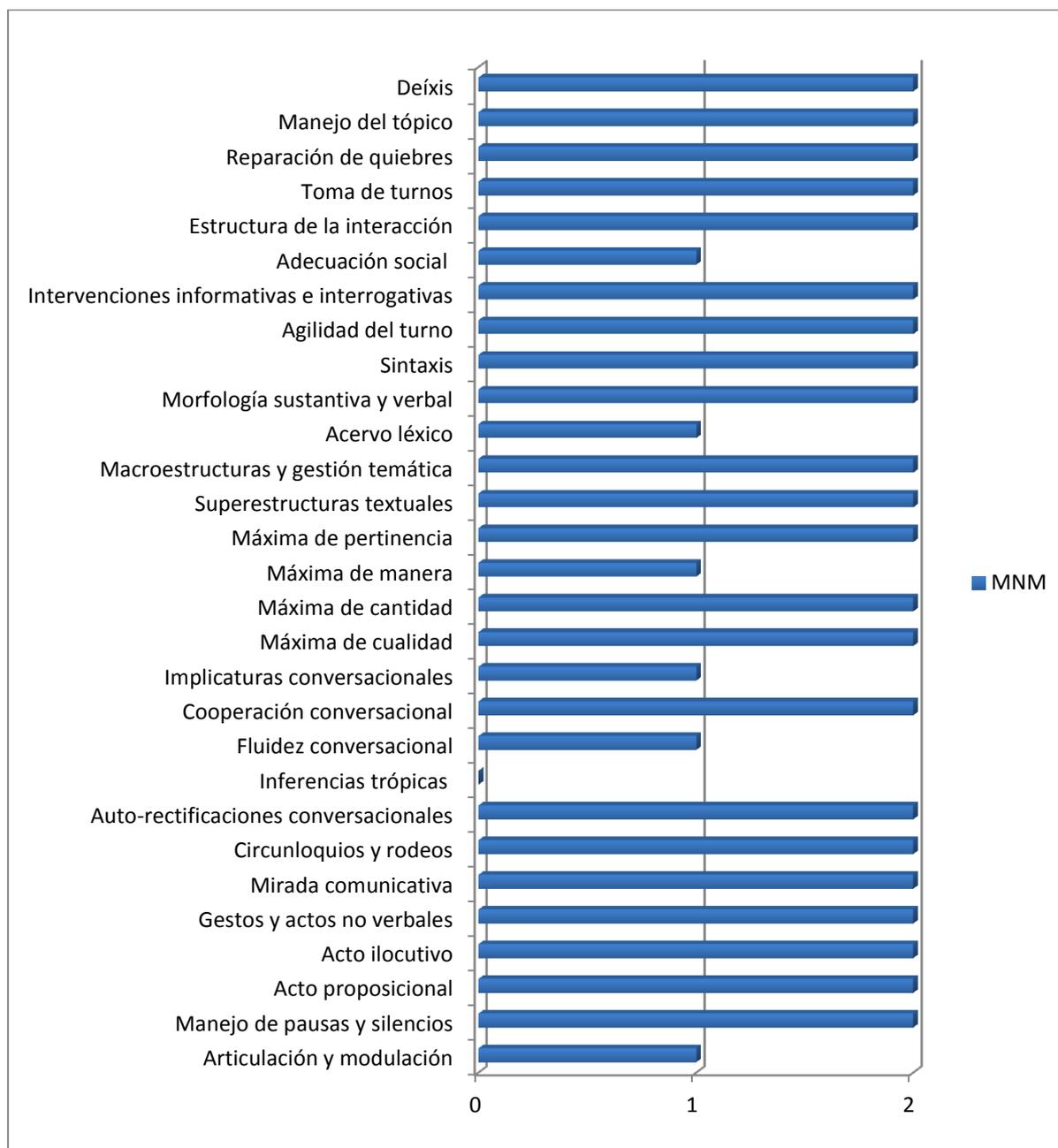
Por último, hay que indicar los promedios por macrocategorías: *Pragmática enunciativa: 1.57; Pragmática textual: 1.56; Pragmática interactiva: 1.57*. Como puede notarse, todas las

¹⁴ Aunque a primera vista pudiese parecer que las variables han sido colocadas incorrectamente (es decir, la independiente en el eje de las ordenadas y la dependiente en el eje de las abscisas), en realidad cada variable sí está correctamente ubicada en su eje (es decir, la independiente en el eje de las abscisas y la dependiente en el de las ordenadas). La confusión desaparece al aclarar que, por cuestiones espaciales, las gráficas han sido giradas 90° para poder aparecer en la hoja verticalmente.

macrocategorías están en el rango de alto puntaje, lo cual las coloca más cerca del desempeño adecuado que del desempeño deficiente.

4.7.4.2. INFORMANTE DE 4:01

La Gráfica 2 muestra los resultados que en cada una de las microcategorías obtuvo el informante perteneciente al grupo de 4 años un mes:



Gráfica 2. Resultados de los puntajes obtenidos por el informante 4:01 en cada microcategoría. Elaboración propia.

Los datos de la Gráfica 2 indican que el informante MNM obtuvo **50** puntos totales, número que equivaldría al promedio de puntaje pragmático del grupo 4:01. La microcategoría

en la que se registran cero unidades es en inferencias trópicas. En seis microcategorías el puntaje fue de una unidad: adecuación social, acervo léxico, máxima de manera, implicaturas conversacionales, fluidez conversacional y articulación y modulación. En el resto de las microcategorías MNM obtuvo dos unidades.

Dado que en este caso sí hay puntuaciones de cero, una y dos unidades, las microcategorías con bajo puntaje serán las que tengan promedios que vayan de 0 a 1, en tanto que las de alto puntaje serán las que estén en 2. Así pues, son 7 las microcategorías con bajo promedio y 22 las que tienen alto promedio:

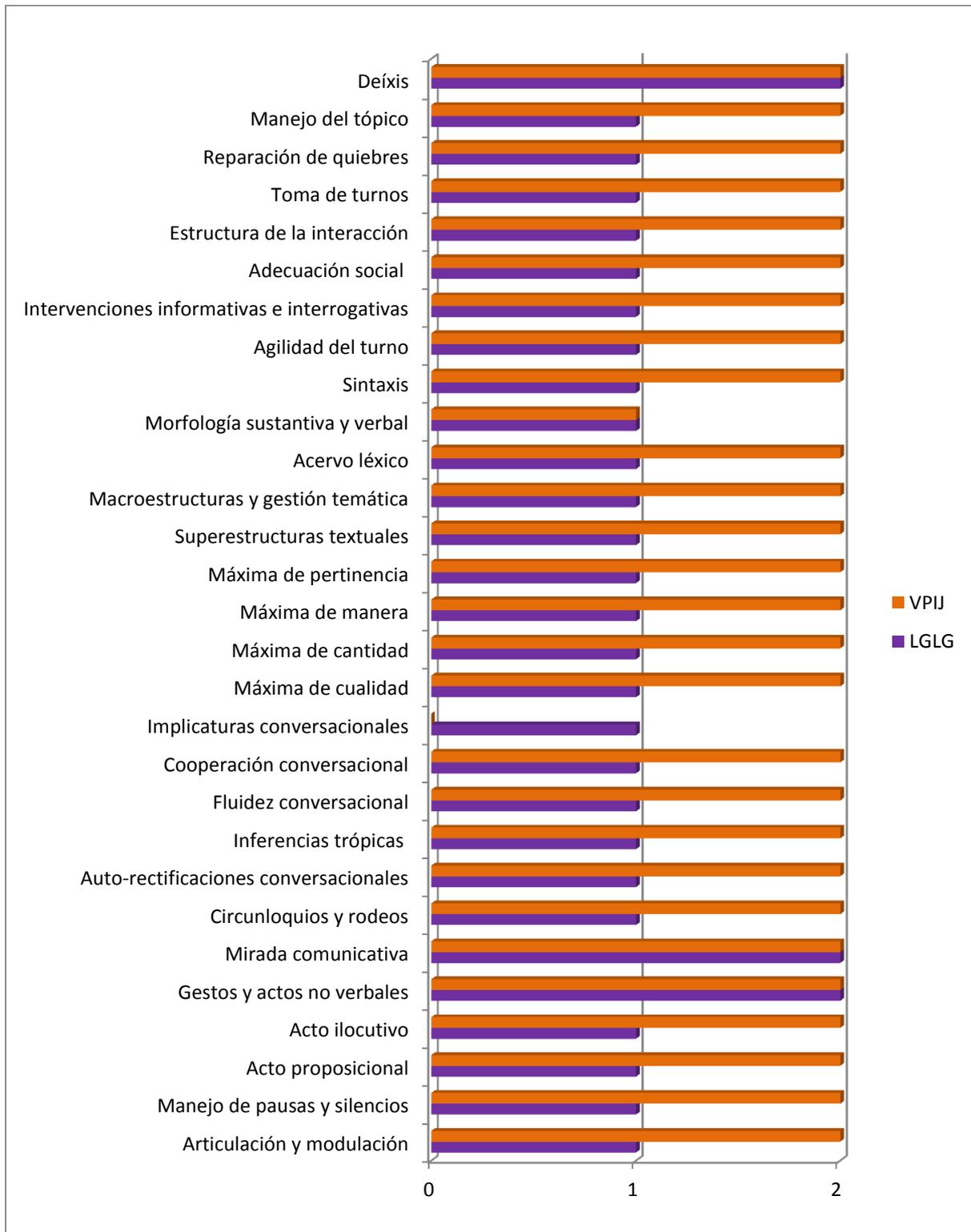
a) Microcategorías con bajo promedio: inferencias trópicas-**0**, articulación y modulación-**1**, fluidez conversacional-**1**, implicaturas conversacionales-**1**, máxima de manera-**1**, acervo léxico-**1** y adecuación social-**1**.

b) Microcategorías con alto promedio: manejo de pausas y silencios-**2**, acto proposicional-**2**, acto ilocutivo-**2**, gestos y actos no verbales-**2**, mirada comunicativa-**2**, circunloquios y rodeos-**2**, autorectificaciones conversacionales-**2**, cooperación conversacional-**2**, máxima de calidad-**2**, máxima de cantidad-**2**, máxima de pertinencia-**2**, superestructuras textuales-**2**, macroestructuras y gestión temática-**2**, morfología sustantiva y verbal-**2**, sintaxis-**2**, agilidad del turno-**2**, intervenciones informativas e interrogativas-**2**, estructura de la interacción-**2**, toma de turnos-**2**, reparación de quiebres-**2**, manejo del tópico-**2** y deixis-**2**.

Ahora, hay que señalar los promedios por macrocategorías: *Pragmática enunciativa*: **1.62**; *Pragmática textual*: **1.83**; *Pragmática interactiva*: **1.85**. Una vez más, todas las macrocategorías están en el rango de alto puntaje, lo cual las coloca más cerca del desempeño adecuado que del desempeño deficiente.

4.7.4.3. INFORMANTES DE 4:02

La Gráfica 3 muestra los resultados que en cada una de las microcategorías obtuvieron los dos informantes que pertenecen al grupo de 4 años dos meses:



Gráfica 3. Resultados de los puntajes obtenidos por los 2 informantes 4:02 en cada microcategoría. Elaboración propia.

Los datos de la Gráfica 3 indican que el informante LGLG, con un puntaje de **32**, mayormente tuvo un desempeño pragmático deficiente, en tanto que el informante VPIJ puntuó **55** unidades, logrando un desempeño adecuado. Sólo la microcategoría de implicaturas conversacionales registra una puntuación de cero unidades. Las microcategorías en las que ambos informantes obtuvieron puntajes de dos unidades son: deíxis, mirada comunicativa y gestos y actos no verbales. El puntaje del resto de las microcategorías oscila entre una y dos unidades. Así pues, dentro del rango de **32** a **55** unidades, el promedio de puntaje pragmático dentro del grupo 4:02 es de **43.5**.

Por haber puntuaciones de cero, una y dos unidades, se considerará que las microcategorías con bajo puntaje sean aquéllas con promedios de 0 a 1, en tanto que las de alto puntaje serán las que estén entre 1.1 y 2. Así pues, son 2 las microcategorías con bajo promedio y 27 las que tienen alto promedio:

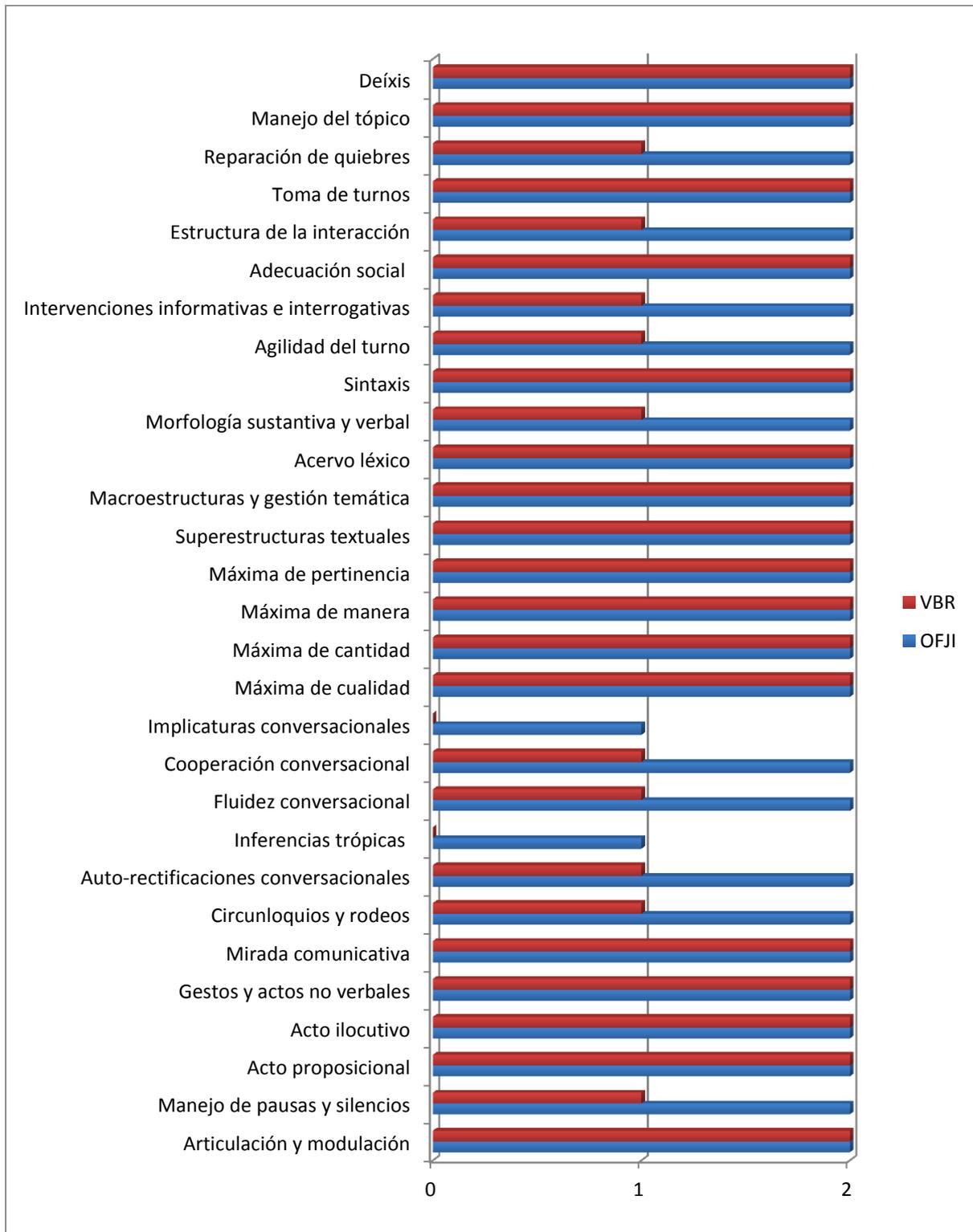
a) Microcategorías con bajo promedio: implicaturas conversacionales-**0.5** y morfología sustantiva y verbal-**1**.

b) Microcategorías con alto promedio: articulación y modulación-**1.5**, circunloquios y rodeos-**1.5**, máxima de cantidad-**1.5**, máxima de manera-**1.5**, máxima de pertinencia-**1.5**, macroestructuras y gestión temática-**1.5**, agilidad del turno-**1.5**, estructura de la interacción-**1.5**, reparación de quiebres-**1.5**, acto proposicional-**1.5**, acto ilocutivo-**1.5**, máxima de cualidad-**1.5**, manejo del tópico-**1.5**, cooperación conversacional-**1.5**, manejo de pausas y silencios-**1.5**, autorectificaciones conversacionales-**1.5**, inferencias trópicas-**1.5**, fluidez conversacional-**1.5**, superestructuras textuales (narrativa y argumentativa)-**1.5**, acervo léxico-**1.5**, sintaxis-**1.5**, intervenciones informativas e interrogativas-**1.5**, adecuación social-**1.5**, toma de turnos-**1.5**, gestos y actos no verbales-**2**, mirada comunicativa-**2** y deíxis-**2**.

Finalmente, los promedios por macrocategorías son los siguientes: *Pragmática enunciativa*: **1.5**; *Pragmática textual*: **1.41**; *Pragmática interactiva*: **1.57**. Puede notarse que sólo la macrocategoría de pragmática interactiva supera el umbral (1.5 unidades) entre la zona más próxima al desempeño deficiente (1-1.5 unidades) y la zona más cercana al desempeño adecuado (1.51-2 unidades). Las otras dos macrocategorías quedan en la zona del desempeño deficiente.

4.7.4.4. INFORMANTES DE 4:03

La Gráfica 4 muestra los resultados que en cada una de las microcategorías obtuvieron los dos informantes que pertenecen al grupo de 4 años tres meses:



Gráfica 4. Resultados de los puntajes obtenidos por los 2 informantes 4:03 en cada microcategoría. Elaboración propia.

La Gráfica 4 indica que el informante OFJI obtuvo **56** puntos totales, mientras que VBR tuvo una puntuación de **44**. Sólo dos microcategorías registran puntuaciones de cero unidades: implicaturas conversacionales e inferencias trópicas. Son diez las microcategorías que registran puntuaciones entre una y dos unidades: reparación de quiebres, estructura de la interacción, intervenciones informativas e interrogativas, agilidad del turno, morfología sustantiva y verbal, cooperación conversacional, fluidez conversacional, autorectificaciones conversacionales, circunloquios y rodeos y manejo de pausas y silencios. Las otras 17 microcategorías tienen puntuaciones de dos unidades para los dos informantes. Así pues, dentro de un rango de puntos que oscila entre **44** y **56**, el promedio de puntaje pragmático dentro del grupo 4:03 es de **50**.

En este grupo hay promedios de microcategorías superiores e inferiores a una unidad, por lo cual las microcategorías con bajo puntaje serán las que vayan de 0 a 1, en tanto que las de alto puntaje serán las que estén entre 1.1 y 2. Así pues, son 2 las microcategorías con bajo promedio y 27 las que tienen alto promedio:

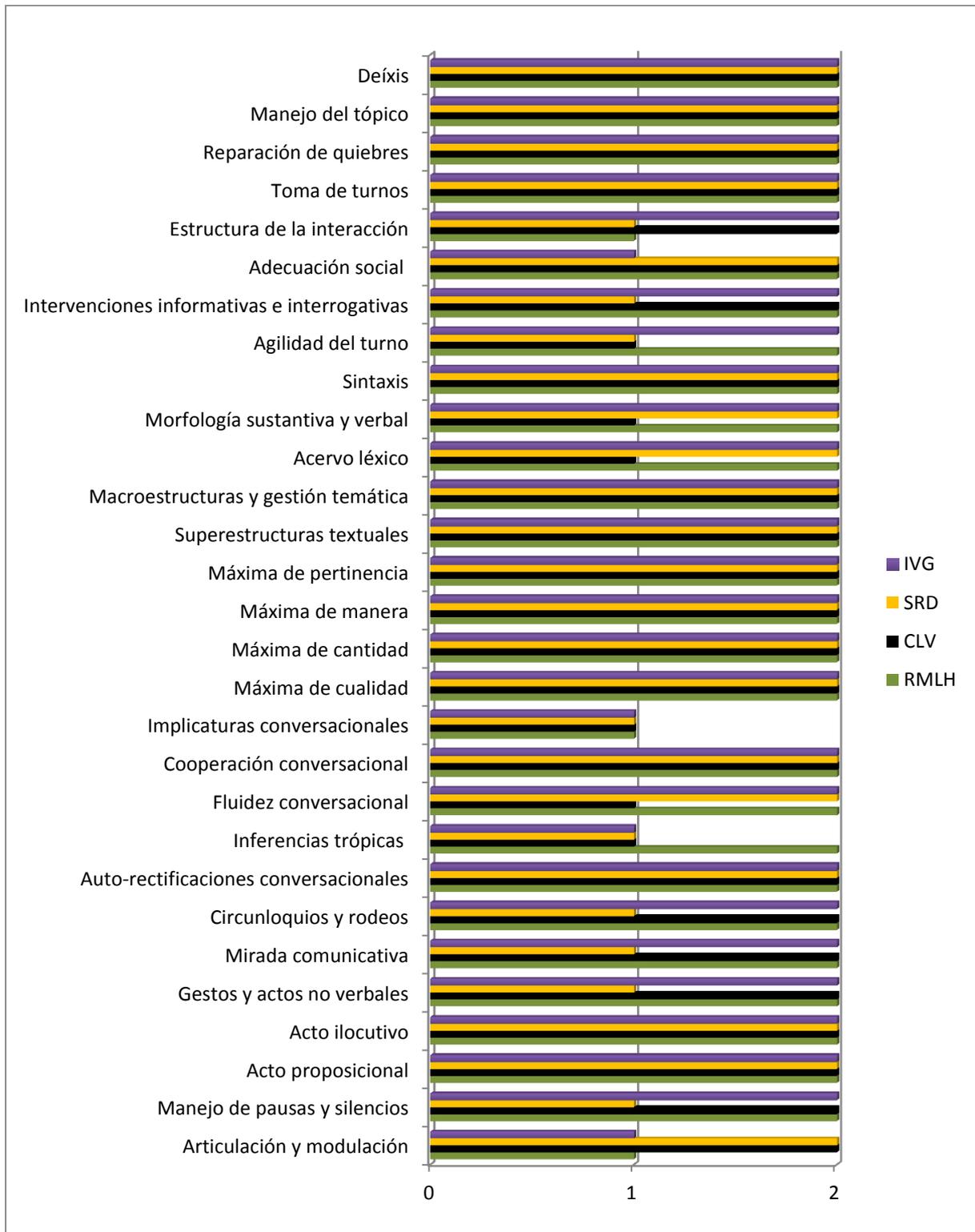
a) Microcategorías con bajo promedio: inferencias trópicas-**0.5** e implicaturas conversacionales-**0.5**.

b) Microcategorías con alto promedio: circunloquios y rodeos-**1.5**, morfología sustantiva y verbal-**1.5**, cooperación conversacional-**1.5**, manejo de pausas y silencios-**1.5**, autorectificaciones conversacionales-**1.5**, fluidez conversacional-**1.5**, agilidad del turno-**1.5**, estructura de la interacción-**1.5**, reparación de quiebres-**1.5**, intervenciones informativas e interrogativas-**1.5**, máxima de cantidad-**2**, máxima de manera-**2**, máxima de pertinencia-**2**, macroestructuras y gestión temática-**2**, superestructuras textuales (narrativa y argumentativa)-**2**, acervo léxico-**2**, sintaxis-**2**, adecuación social-**2**, articulación y modulación-**2**, toma de turnos-**2**, acto proposicional-**2**, acto ilocutivo-**2**, gestos y actos no verbales-**2**, máxima de calidad-**2**, manejo del tópico-**2**, mirada comunicativa-**2** y deixis-**2**.

Ahora, los promedios por macrocategorías: *Pragmática enunciativa*: **1.65**; *Pragmática textual*: **1.91**; *Pragmática interactiva*: **1.71**. Una vez más es posible notar que todas las macrocategorías están en el rango de alto puntaje, lo cual las coloca más cerca del desempeño adecuado que del desempeño deficiente.

4.7.4.5. INFORMANTES DE 4:05

La Gráfica 5 muestra los resultados que en cada una de las microcategorías obtuvieron los cuatro informantes que pertenecen al grupo de 4 años cinco meses:



Gráfica 5. Resultados de los puntajes obtenidos por los 4 informantes 4:05 en cada microcategoría. Elaboración propia.

Los datos de la Gráfica 5 muestran que los puntajes de los informantes son **49** para SRD, **52** para CLV, **54** para IVG y **55** para RMLH. Entonces, el rango de puntajes oscila entre **49** y **55**, dando como resultado un promedio de puntaje pragmático de **52.5** para el grupo de edad 4:05. Dentro de este grupo de edad, ninguna microcategoría muestra puntajes de cero unidades, es decir, todas las microcategorías tuvieron calificaciones entre una y dos unidades. Quince es el número de microcategorías en las que todos los informantes obtuvieron dos unidades: deíxis, manejo del tópico, reparación de quiebres, toma de turnos, sintaxis, macroestructuras y gestión temática, superestructuras textuales, máxima de cualidad, máxima de manera, máxima de cantidad, máxima de pertinencia, cooperación conversacional, autorectificaciones, acto ilocutivo y acto proposicional. Las restantes 14 microcategorías tienen mezclados puntajes de una y dos unidades.

Nuevamente, los promedios generales de cada microcategoría caen en el rango entre 1 y 2, de modo que se considerará que las microcategorías con bajo puntaje sean las que vayan de 1 a 1.5, en tanto que las de alto puntaje serán las que estén entre 1.51 y 2. Por ende, son 5 las microcategorías con bajo promedio y 24 las que tienen alto promedio:

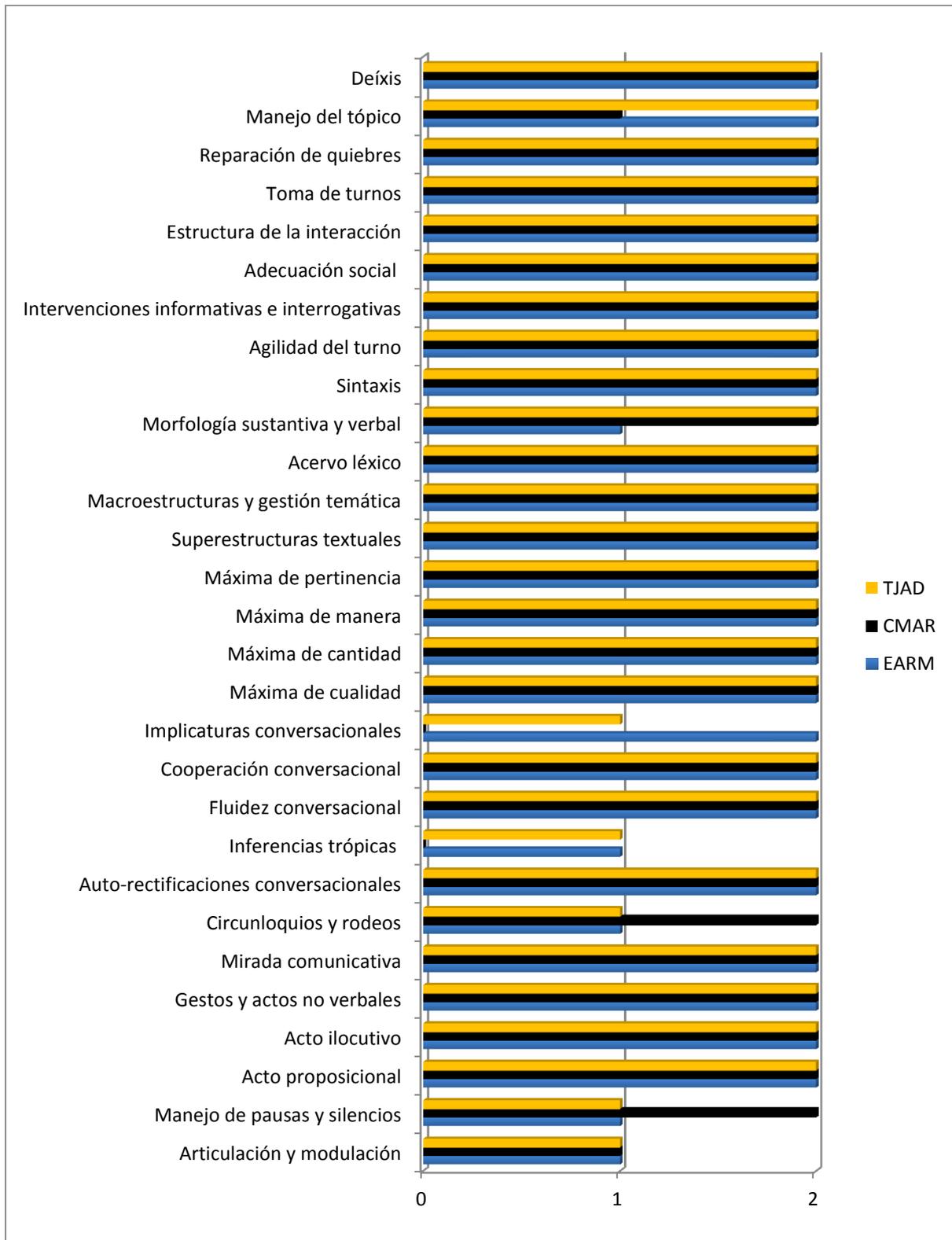
a) Microcategorías con bajo promedio: implicaturas conversacionales-**1**, inferencias trópicas-**1.25**, articulación y modulación-**1.5**, agilidad del turno-**1.5** y estructura de la interacción-**1.5**.

b) Microcategorías con alto promedio: fluidez conversacional-**1.75**, manejo de pausas y silencios-**1.75**, acervo léxico-**1.75**, intervenciones informativas e interrogativas-**1.75**, adecuación social-**1.75**, circunloquios y rodeos-**1.75**, morfología sustantiva y verbal-**1.75**, gestos y actos no verbales-**1.75**, mirada comunicativa-**1.75**, cooperación conversacional-**2**, autorectificaciones conversacionales-**2**, superestructuras textuales (narrativa y argumentativa)-**2**, sintaxis-**2**, toma de turnos-**2**, máxima de cantidad-**2**, máxima de manera-**2**, máxima de pertinencia-**2**, macroestructuras y gestión temática-**2**, reparación de quiebres-**2**, acto proposicional-**2**, acto ilocutivo-**2**, máxima de cualidad-**2**, manejo del tópico-**2** y deíxis-**2**.

Por último, hay que indicar los promedios por macrocategorías: *Pragmática enunciativa*: **1.78**; *Pragmática textual*: **1.91**; *Pragmática interactiva*: **1.78**. Estos promedios ubican a las tres macrocategorías en el rango de alto puntaje, colocándolas más cerca del desempeño adecuado que del desempeño deficiente.

4.7.4.6. INFORMANTES DE 4:06

La Gráfica 6 muestra los resultados que en cada una de las microcategorías obtuvieron los tres informantes que pertenecen al grupo de 4 años seis meses:



Gráfica 6. Resultados de los puntajes obtenidos por los 3 informantes 4:06 en cada microcategoría. Elaboración propia.

La Gráfica 6 indica que los tres informantes puntuaron por encima de 50 unidades: EARM-**53**, CMAR-**52** y TJAD-**53**. Sólo dos microcategorías registran algunos puntajes de cero: implicaturas conversacionales e inferencias trópicas. En cinco microcategorías se observa una variación en los puntajes entre una y dos unidades: manejo del tópico, morfología sustantiva y verbal, circunloquios y rodeos, manejo de pausas y silencios y articulación y modulación. Las otras 22 microcategorías tienen puntajes de dos unidades. Con un rango, pues, de **52** a **53**, el promedio de puntaje pragmático dentro del grupo 4:06 es de **52.6**.

Como en este grupo de edad sí hay promedios de microcategorías inferiores al 1, las microcategorías con bajo puntaje serán las que vayan de 0 a 1 y las de alto puntaje serán las que estén entre 1.1 y 2. Así, son 3 las microcategorías con bajo promedio y 26 las que tienen alto promedio:

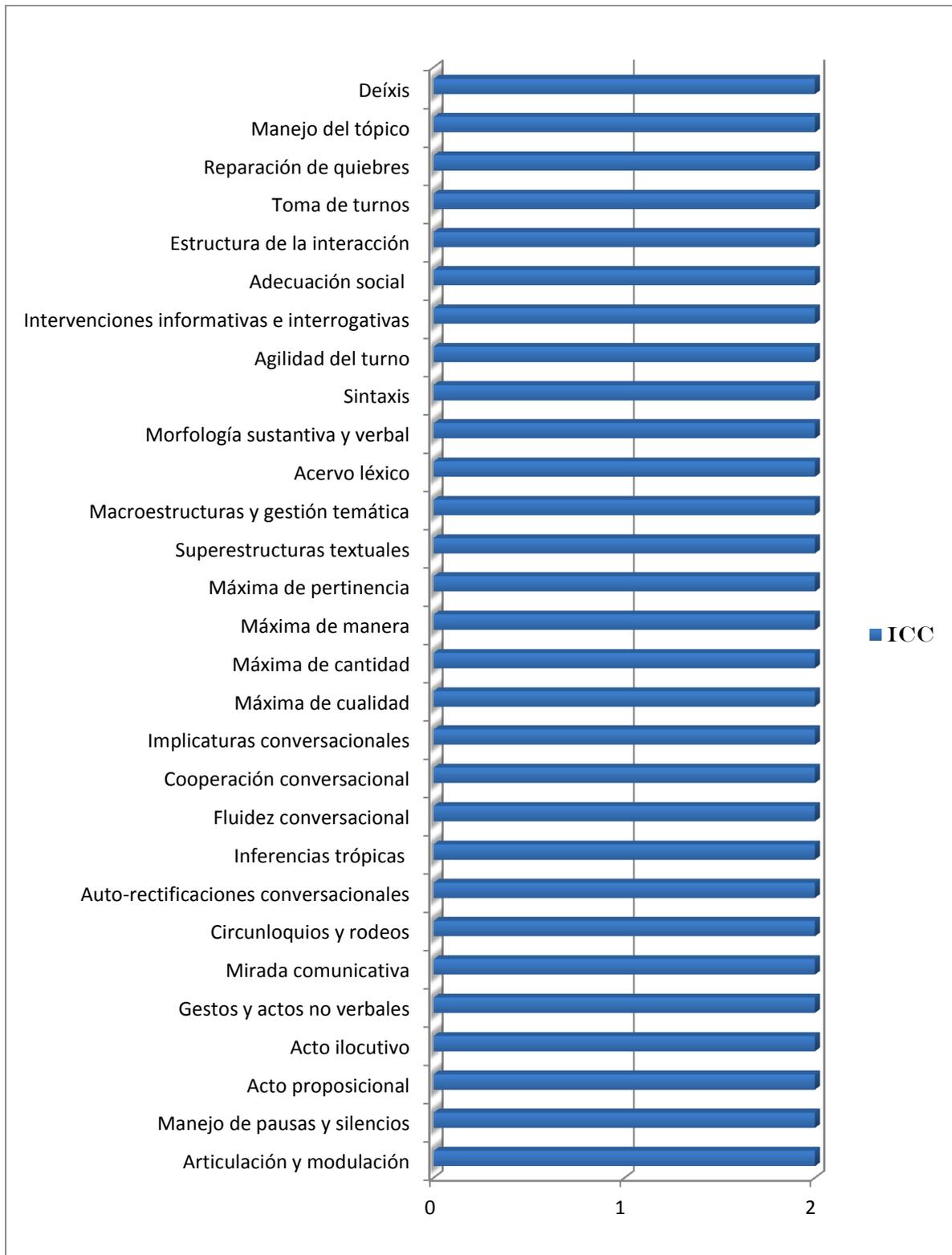
a) Microcategorías con bajo promedio: articulación y modulación-**1**, inferencias trópicas-**0.6** e implicaturas conversacionales-**1**.

b) Microcategorías con alto promedio: manejo de pausas y silencios-**1.3**, circunloquios y rodeos-**1.3**, morfología sustantiva y verbal-**1.6**, manejo del tópico-**1.6**, cooperación conversacional-**2**, autorectificaciones conversacionales-**2**, fluidez conversacional-**2**, superestructuras textuales (narrativa y argumentativa)-**2**, acervo léxico-**2**, sintaxis-**2**, intervenciones informativas e interrogativas-**2**, adecuación social-**2**, toma de turnos-**2**, máxima de cualidad-**2**, máxima de cantidad-**2**, máxima de manera-**2**, máxima de pertinencia-**2**, macroestructuras y gestión temática-**2**, agilidad del turno-**2**, estructura de la interacción-**2**, reparación de quiebres-**2**, acto proposicional-**2**, acto ilocutivo-**2**, gestos y actos no verbales-**2**, mirada comunicativa-**2** y deíxis-**2**.

Por último, los promedios de las macrocategorías son los siguientes: *Pragmática enunciativa*: **1.7**; *Pragmática textual*: **1.86**; *Pragmática interactiva*: **2**. Lo anterior deja ver que este grupo de informantes también obtuvo en sus tres macrocategorías promedios en el rango de alto puntaje, lo cual las coloca cerca del desempeño adecuado ideal.

4.7.4.7. INFORMANTE DE 4:07

La Gráfica 7 muestra los resultados que en cada una de las microcategorías obtuvo el informante perteneciente al grupo de 4 años siete meses:



Gráfica 7. Resultados de los puntajes obtenidos por el informante 4:07 en cada microcategoría. Elaboración propia.

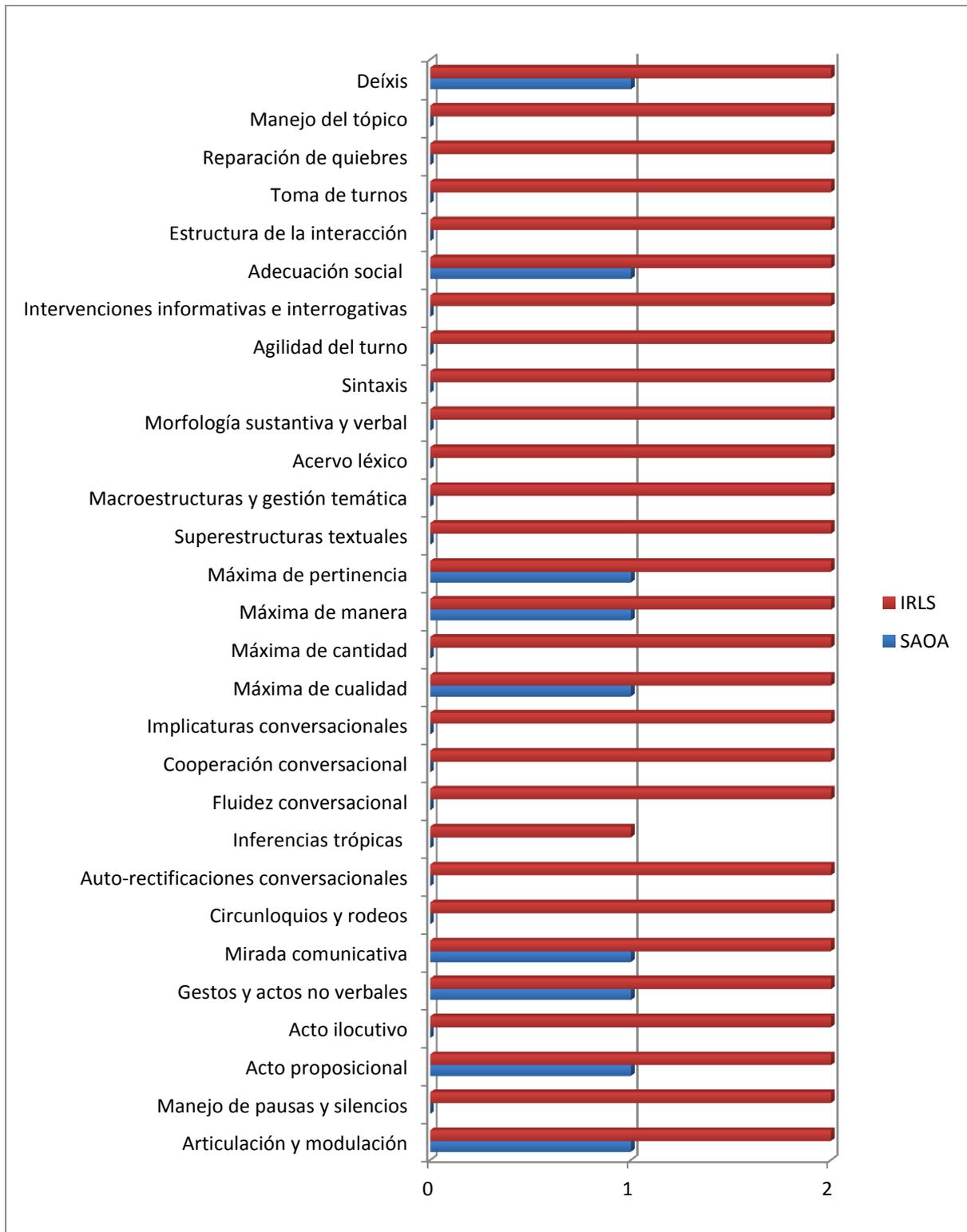
La Gráfica 7 muestra con claridad que el informante ICC obtuvo el puntaje máximo, es decir, **58** unidades, de modo que en todas las microcategorías se cuentan dos unidades. Así pues, el promedio de puntaje pragmático dentro del grupo 4:07 es de **58**.

Todos los promedios de cada microcategoría caen 2, así que las 29 microcategorías se hallan en el máximo posible del promedio.

Igualmente, los promedios de las macrocategorías puntúan al máximo: *Pragmática enunciativa: 2; Pragmática textual: 2; Pragmática interactiva: 2.*

4.7.4.8. INFORMANTES DE 4:08

La Gráfica 8 muestra los resultados que en cada una de las microcategorías obtuvieron los dos informantes pertenecientes al grupo de 4 años ocho meses:



Gráfica 8. Resultados de los puntajes obtenidos por los 2 informantes 4:08 en cada microcategoría. Elaboración propia.

Los datos de la Gráfica 8 indican diferencias muy marcadas entre el puntaje de SAOA (**9** unidades) y el de IRLS (**57** unidades). Las únicas microcategorías en las que SAOA sumó unidades son: deíxis (1 unidad), adecuación social (1 unidad), máxima de pertinencia (1 unidad), máxima de manera (1 unidad), máxima de cualidad (1 unidad), mirada comunicativa (1 unidad), gestos y actos no verbales (1 unidad), acto proposicional (1 unidad) y articulación y modulación (1 unidad). El informante IRLS obtuvo 2 unidades en todas las microcategorías, excepto en una: inferencias trópicas. Dicho esto, con un rango de puntos que oscila entre **9** y **57**, el promedio de puntaje pragmático dentro del grupo 4:08 es de **33**.

Consecuentemente, ninguna microcategoría tiene promedio de 2 unidades. Todas oscilan entre 0.5 y 1.5, por lo que se considerará que las microcategorías con bajo puntaje sean las que vayan de 0.5 a 1, en tanto que las de alto puntaje serán las que estén entre 1.1 y 1.5. Así pues, son 20 las microcategorías con bajo promedio y 9 las que tienen alto promedio:

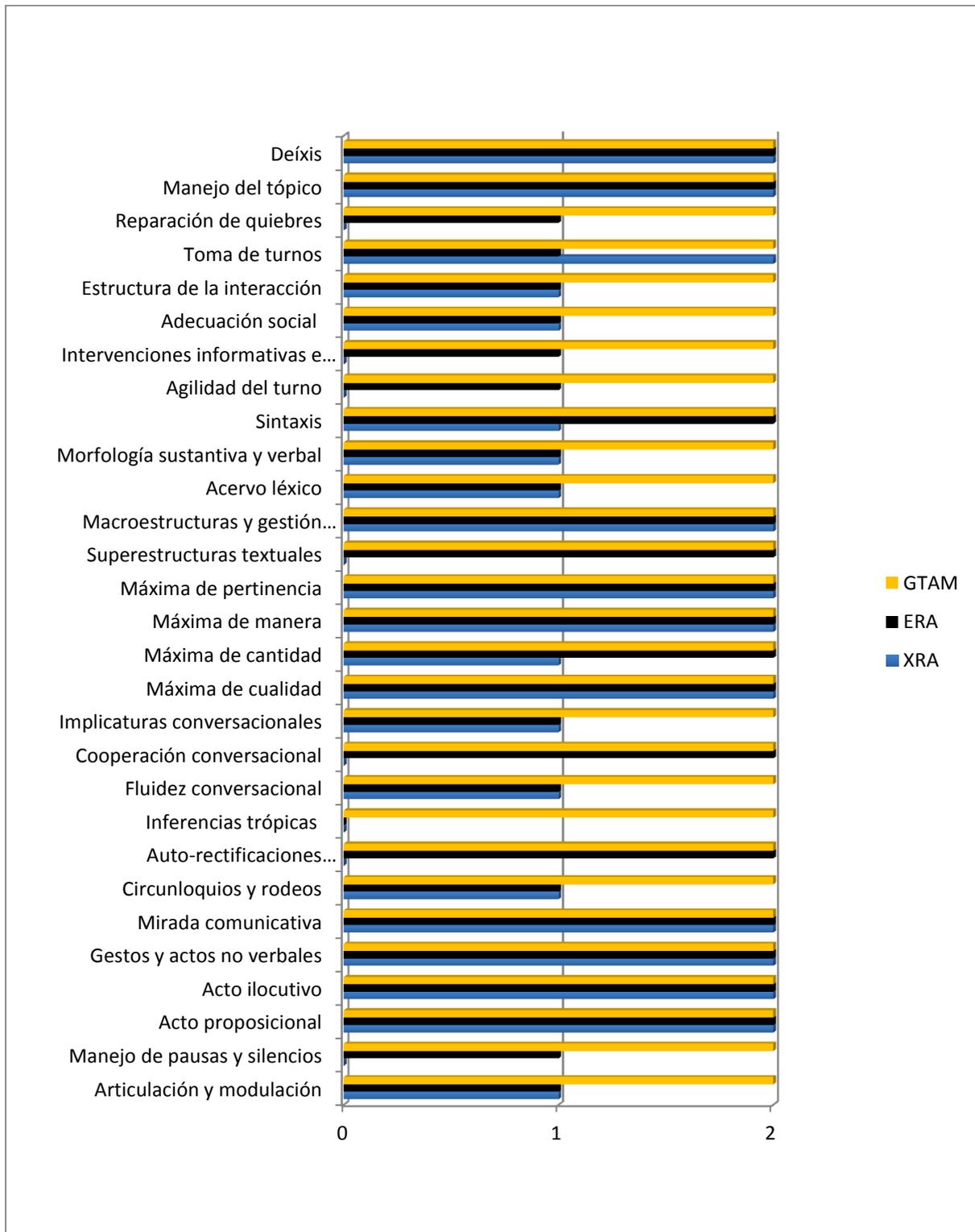
a) Microcategorías con bajo promedio: inferencias trópicas-**0.5**, cooperación conversacional-**1**, implicaturas conversacionales-**1**, manejo de pausas y silencios-**1**, autorectificaciones conversacionales-**1**, fluidez conversacional-**1**, manejo del tópico-**1**, superestructuras textuales (narrativa y argumentativa)-**1**, acervo léxico-**1**, sintaxis-**1**, intervenciones informativas e interrogativas-**1**, toma de turnos-**1**, circunloquios y rodeos-**1**, máxima de cantidad-**1**, macroestructuras y gestión temática-**1**, morfología sustantiva y verbal-**1**, agilidad del turno-**1**, estructura de la interacción-**1**, reparación de quiebres-**1** y acto ilocutivo-**1**.

b) Microcategorías con alto promedio: articulación y modulación-**1.5**, máxima de manera-**1.5**, máxima de pertinencia-**1.5**, adecuación social-**1.5**, acto proposicional-**1.5**, gestos y actos no verbales-**1.5**, máxima de cualidad-**1.5**, mirada comunicativa-**1.5** y deíxis-**1.5**.

Dado lo anterior, los promedios de las macrocategorías son: *Pragmática enunciativa*: **1.18**; *Pragmática textual*: **1**; *Pragmática interactiva*: **1.14**. Puede notarse que todas las macrocategorías están en el rango de bajo puntaje, lo cual las coloca más cerca del desempeño deficiente que del desempeño adecuado.

4.7.4.9. INFORMANTES DE 4:09

La Gráfica 9 muestra los resultados que en cada una de las microcategorías obtuvieron los tres informantes pertenecientes al grupo de 4 años nueve meses:



Gráfica 9. Resultados de los puntajes obtenidos por los 3 informantes 4:09 en cada microcategoría. Elaboración propia.

La Gráfica 9 indica que sólo el informante GTAM obtuvo los **58** puntos posibles, mientras que ERA tuvo **43** puntos y XRA, **32**. Las microcategorías que registran algunas puntuaciones de cero unidades son: manejo de pausas y silencios, autorectificaciones conversacionales, inferencias trópicas, cooperación conversacional, superestructuras textuales, agilidad del turno, intervenciones informativas e interrogativas y reparación de quiebres. Las 10 microcategorías en las que los tres informantes puntuaron dos unidades son: acto proposicional, acto ilocutivo, gestos y actos no verbales, mirada comunicativa, máxima de cualidad, máxima de manera, máxima de pertinencia, macroestructuras y gestión temática, manejo del tópico y deíxis. Las demás microcategorías tienen puntajes que oscilan entre una y dos unidades. Entonces, dentro de un rango de puntos que oscila entre **32** y **58**, el promedio de puntaje pragmático dentro del grupo 4:09 es de **44.3**.

Tomando en cuenta los promedios de las microcategorías, en este grupo de edad las microcategorías con bajo puntaje serán las que vayan de 0.5 a 1.5, en tanto que las de alto puntaje serán las que estén entre 1.51 y 2. Así pues, son 16 las microcategorías con bajo promedio y 13 las que tienen alto promedio:

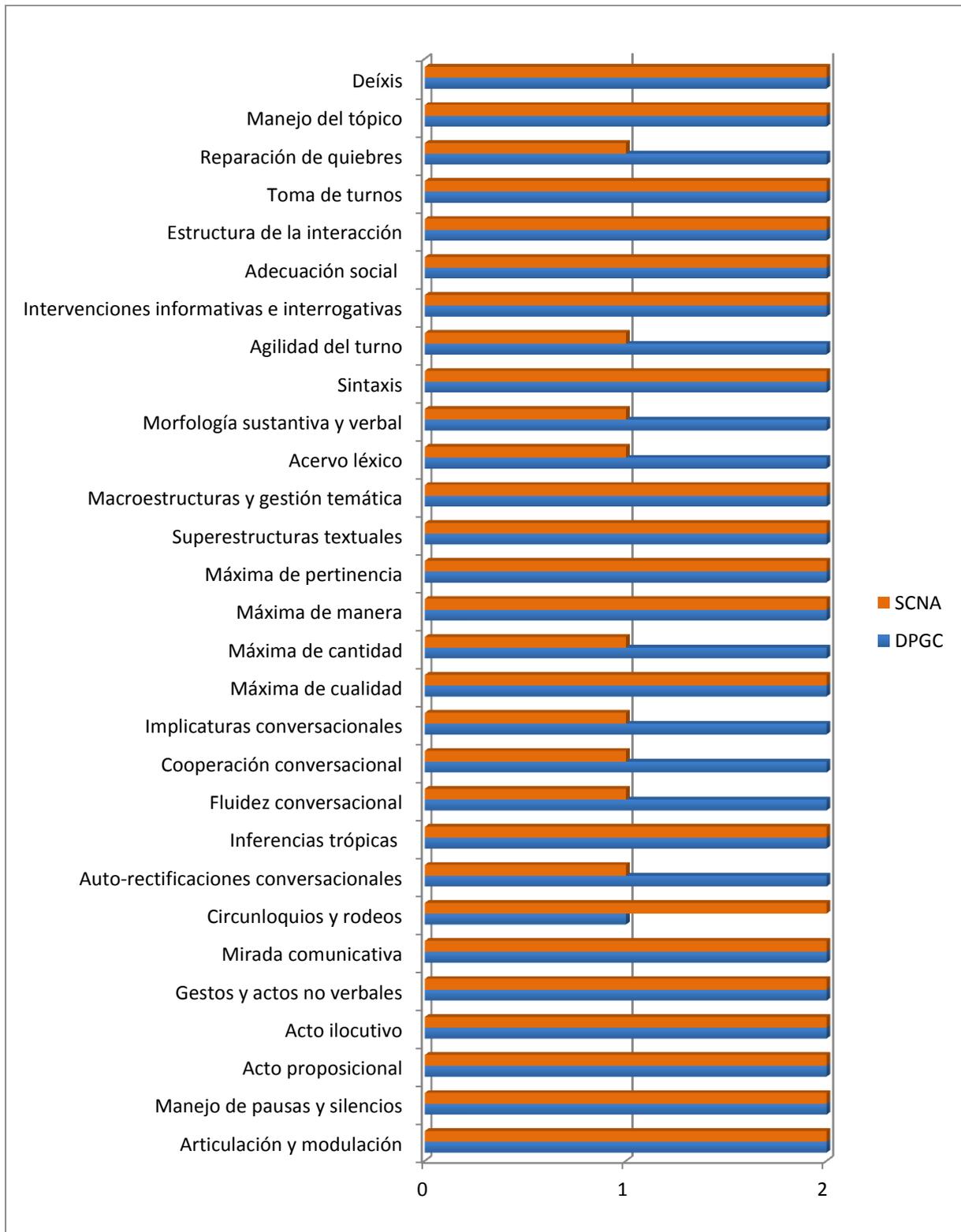
a) Microcategorías con bajo promedio: inferencias trópicas-**0.6**, manejo de pausas y silencios-**1**, intervenciones informativas e interrogativas-**1**, agilidad del turno-**1**, reparación de quiebres-**1**, cooperación conversacional-**1.3**, implicaturas conversacionales-**1.3**, morfología sustantiva y verbal-**1.3**, autorectificaciones conversacionales-**1.3**, fluidez conversacional-**1.3**, superestructuras textuales (narrativa y argumentativa)-**1.3**, acervo léxico-**1.3**, adecuación social-**1.3**, estructura de la interacción-**1.3**, articulación y modulación-**1.3** y circunloquios y rodeos-**1.3**,

b) Microcategorías con alto promedio: máxima de cantidad-**1.6**, sintaxis-**1.6**, toma de turnos-**1.6**, máxima de manera-**2**, máxima de pertinencia-**2**, macroestructuras y gestión temática-**2**, acto proposicional-**2**, acto ilocutivo-**2**, gestos y actos no verbales-**2**, máxima de cualidad-**2**, manejo del tópico-**2**, mirada comunicativa-**2** y deíxis-**2**.

Por último, hay que indicar los promedios por macrocategorías: *Pragmática enunciativa*: **1.56**; *Pragmática textual*: **1.58**; *Pragmática interactiva*: **1.31**. Así pues, las dos primeras macrocategorías están en el rango de alto puntaje, o sea, cerca del desempeño adecuado, mientras que la tercera está en el rango de bajo puntaje, más cerca del desempeño deficiente.

4.7.4.10. INFORMANTES DE 4:10

La Gráfica 10 muestra los resultados que en cada una de las microcategorías obtuvieron los dos informantes pertenecientes al grupo de 4 años diez meses:



Gráfica 10. Resultados de los puntajes obtenidos por los 2 informantes 4:10 en cada microcategoría. Elaboración propia.

La Gráfica 10 muestra que el informante DPGC obtuvo **57** puntos, mientras que SCNA consiguió **49**. En vista de estos números, el rango de puntos oscila entre **49** y **57**, dando como promedio de puntaje pragmático del grupo 4:10 una cifra de **53**. Ninguna microcategoría tiene puntajes de cero unidades. Las microcategorías en las que los puntajes varían entre una y dos unidades son: circunloquios y rodeos, autorectificaciones conversacionales, fluidez conversacional, cooperación conversacional, implicaturas conversacionales, máxima de cantidad, acervo léxico, morfología sustantiva y verbal, agilidad del turno y reparación de quiebres. En el resto de las microcategorías los informantes puntuaron dos tantos.

Puesto que los promedios de todas las microcategorías caen en el rango entre 1 y 2, las microcategorías con bajo puntaje serán las que vayan de 1 a 1.5, en tanto que las de alto puntaje serán las que estén entre 1.51 y 2. Así pues, son 10 las microcategorías con bajo promedio y 19 las que tienen alto promedio:

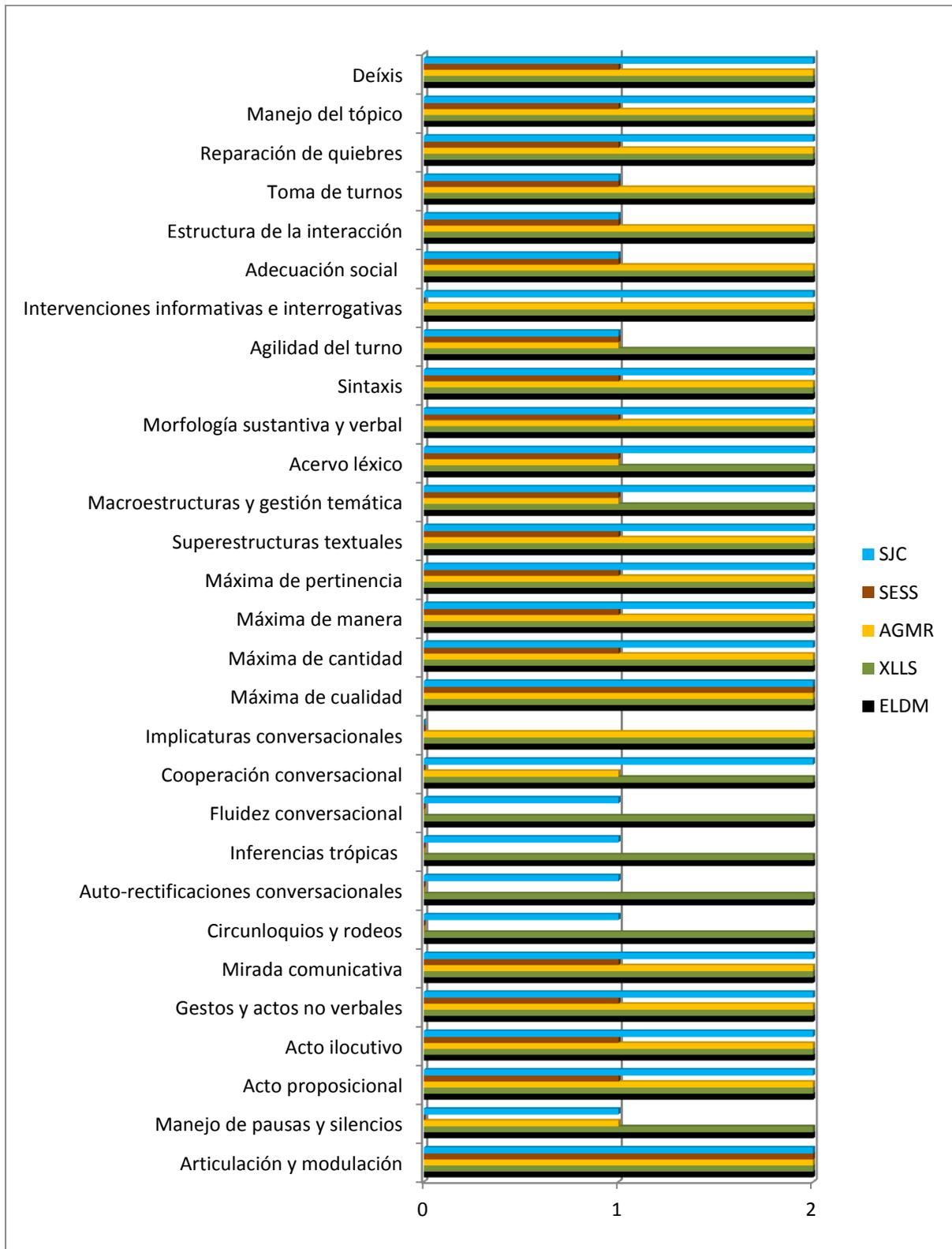
a) Microcategorías con bajo promedio: cooperación conversacional-**1.5**, implicaturas conversacionales-**1.5**, autorectificaciones conversacionales-**1.5**, fluidez conversacional-**1.5**, acervo léxico-**1.5**, circunloquios y rodeos-**1.5**, máxima de cantidad-**1.5**, morfología sustantiva y verbal-**1.5**, agilidad del turno-**1.5** y reparación de quiebres-**1.5**.

b) Microcategorías con alto promedio: articulación y modulación-**2**, máxima de manera-**2**, inferencias trópicas-**2**, máxima de pertinencia-**2**, macroestructuras y gestión temática-**2**, manejo de pausas y silencios-**2**, superestructuras textuales (narrativa y argumentativa)-**2**, sintaxis-**2**, intervenciones informativas e interrogativas-**2**, adecuación social-**2**, toma de turnos-**2**, estructura de la interacción-**2**, acto proposicional-**2**, acto ilocutivo-**2**, gestos y actos no verbales-**2**, máxima de cualidad-**2**, manejo del tópico-**2**, mirada comunicativa-**2** y deíxis-**2**.

Por último, hay que señalar los promedios por macrocategorías: *Pragmática enunciativa*: **1.71**; *Pragmática textual*: **1.83**; *Pragmática interactiva*: **1.85**. Así pues, las 3 macrocategorías están en el rango de alto puntaje, lo cual las coloca más cerca del desempeño adecuado que del desempeño deficiente.

4.7.4.11. INFORMANTES DE 4:11

La Gráfica 11 muestra los resultados que en cada una de las microcategorías obtuvieron los cinco informantes pertenecientes al grupo de 4 años once meses:



Gráfica 11. Resultados de los puntajes obtenidos por los 5 informantes 4:11 en cada microcategoría. Elaboración propia.

En la Gráfica 11 puede notarse que los únicos informantes que obtuvieron los **58** puntos posibles fueron ELDM y XLLS. Por su parte, SJC consiguió **47** puntos, seguido de AGMR con **45** puntos, mientras que SESS sólo obtuvo **23**. Entonces, dentro de un rango de puntajes que va de **23** a **58**, el promedio de puntaje pragmático del grupo 4:11 es de **46.2**. Las microcategorías en las que hay puntajes de cero unidades son: intervenciones informativas e interrogativas, implicaturas conversacionales, cooperación conversacional, fluidez conversacional, inferencias trópicas, autorectificaciones conversacionales, circunloquios y rodeos y manejo de pausas y silencios. Las microcategorías en las que todos los informantes obtuvieron 2 unidades son: articulación y modulación y máxima de cualidad. Las demás microcategorías tienen puntajes que oscilan entre una y dos unidades.

En este grupo hay puntuaciones de cero, una y dos unidades, por lo que las microcategorías con bajo puntaje serán que tengan promedios que vayan de 0 a 1, en tanto que las de alto puntaje serán las que estén entre 1.1 y 2. Así pues, son 4 las microcategorías con bajo promedio y 25 las que tienen alto promedio:

a) Microcategorías con bajo promedio: circunloquios y rodeos-**1**, autorectificaciones conversacionales-**1**, inferencias trópicas-**1** y fluidez conversacional-**1**.

b) Microcategorías con alto promedio: implicaturas conversacionales-**1.2**, manejo de pausas y silencios-**1.2**, agilidad del turno-**1.4**, cooperación conversacional-**1.4**, macroestructuras y gestión temática-**1.6**, estructura de la interacción-**1.6**, acervo léxico-**1.6**, intervenciones informativas e interrogativas-**1.6**, adecuación social-**1.6**, toma de turnos-**1.6**, máxima de cantidad-**1.8**, máxima de manera-**1.8**, máxima de pertinencia-**1.8**, morfología sustantiva y verbal-**1.8**, reparación de quiebres-**1.8**, acto proposicional-**1.8**, acto ilocutivo-**1.8**, gestos y actos no verbales-**1.8**, manejo del tópico-**1.8**, mirada comunicativa-**1.8**, déixis-**1.8**, superestructuras textuales (narrativa y argumentativa)-**1.8**, sintaxis-**1.8**, articulación y modulación-**2** y máxima de cualidad-**2**.

Por último, hay que indicar los promedios por macrocategorías: *Pragmática enunciativa*: **1.52**; *Pragmática textual*: **1.73**; *Pragmática interactiva*: **1.62**. Como puede notarse, todas las macrocategorías están en el rango de alto puntaje, lo cual las coloca más cerca del desempeño adecuado que del desempeño deficiente.

4.7.5. INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS GENERALES: PROMEDIOS DE PUNTAJE PRAGMÁTICO POR GRUPOS DE EDAD, PROMEDIOS DE LAS MACROCATEGORÍAS POR GRUPOS DE EDAD Y MICROCATEGORÍAS CON ALTO Y CON BAJO PROMEDIO POR GRUPOS DE EDAD

Tras haber analizado a detalle las características de cada uno de los once grupos de informantes, ahora es necesario rescatar los promedios generales.

A continuación se presentan los promedios de puntaje pragmático correspondientes a los once grupos de edad:

Posición	Grupo de edad	Número de integrantes	Promedio de puntaje pragmático
1	4:07	1	58/58
2	4:10	2	53/58
3	4:06	3	52.6/58
4	4:05	4	52.5/58
5	4:03	2	50/58
6	4:01	1	50/58
7	4:11	5	46.2/58
8	4:00	5	45.6/58
9	4:09	3	44.3/58
10	4:02	2	43.5/58
11	4:08	2	33/58

Tabla 6. Jerarquización de los promedios de los puntajes pragmáticos de los 11 grupos de edad. Elaboración propia.

La Tabla 6 muestra dos datos significativos. En primer lugar, hace evidente que los promedios pragmáticos no son directamente proporcionales al incremento o al decremento del rango de edad de los informantes. Si, por ejemplo, dividimos en cuatro los rangos de edades (grupo 1: 4:00-4:02; grupo 2: 4:03-4:05; grupo 3: 4:06-4:08; grupo 4: 4:09-4:11), es posible notar que, dentro de los tres primeros lugares, se halla sólo uno de los grupos de edad más avanzada (el grupo 4:10) y, además, no ocupa siquiera la primera posición, sino la segunda. Otro caso contrastante que apoya este hecho es la posición del grupo 4:01, el cual, con un promedio de 50 puntos, está por encima del grupo 4:11 (el cual tiene 46.2 de promedio). Así pues, a primera vista, parecería que la evidencia permite sostener la afirmación de que el aumento de edad no conlleva factualmente el incremento en la madurez del desarrollo de las habilidades pragmáticas de los informantes. Ahora, el segundo dato relevante está relacionado con el número de informantes integrantes de cada grupo de edad: dado que cuanto mayor sea la cantidad de informantes de cada grupo más representativa será la muestra, es posible

suponer que, dadas las diferencias en el número de integrantes de cada grupo, los valores de los promedios de puntaje pragmático de cada grupo de edad variarían al igualar entre todos los grupos de edad el número de informantes. Por ende, en vista de la Tabla 6, hay que interpretar que los promedios de puntaje pragmático de los grupos de edad con menor número de informantes son menos representativos que los de los grupos de edad con más informantes; dicho de otro modo, no sería objetivo considerar dichos puntajes como cifras igualmente representativas, puesto que notoriamente el número de informantes por grupo de edad es una variable importante que afecta los resultados.

Por otra parte, ahora es necesario analizar cómo se jerarquizan los promedios generales de las macrocategorías para saber, primero, cuál es el nivel de desempeño pragmático de cada grupo, y, en segundo lugar, para saber si hay una correlación lineal entre estos resultados y los promedios de los puntajes pragmáticos:

Macro categoría	Grupo de Edad	Promedio de puntaje	Promedio general
Pragmática enunciativa	4:07	2/2	1.61
	4:05	1.78/2	
	4:10	1.71/2	
	4:06	1.7/2	
	4:03	1.65/2	
	4:01	1.62/2	
	4:00	1.57/2	
	4:09	1.56/2	
	4:11	1.52/2	
	4:02	1.5/2	
Pragmática textual	4:07	2/2	1.69
	4:05	1.91/2	
	4:03	1.91/2	
	4:06	1.86/2	
	4:10	1.83/2	
	4:01	1.83/2	
	4:11	1.73/2	
	4:09	1.58/2	
	4:00	1.56/2	
	4:02	1.41/2	
Pragmática interactiva	4:07	2/2	1.65
	4:06	2/2	
	4:10	1.85/2	
	4:01	1.85/2	
	4:05	1.78/2	
	4:03	1.71/2	
	4:11	1.62/2	
	4:02	1.57/2	
4:00	1.57/2		

	4:09	1.31/2	
	4:08	1.14/2	

Tabla 7. Jerarquización de los promedios de los puntajes de las macrocategorías pragmáticas de los 11 grupos de edad. Elaboración propia.

Al ver los datos ordenados de la Tabla 7, resulta claro que la mayoría de los promedios de todos los grupos de edad por macrocategoría supera la cifra asignada al desempeño pragmático deficiente: sólo 6 de los 33 promedios por macrocategoría se hallan cerca del puntaje de una unidad. El resto de los promedios está por encima del 1.5 de calificación. En cuanto a los promedios generales de las macrocategorías, es posible notar que los tres se hallan dentro del rango 1.6-1.7, lo cual indicaría que el nivel de desarrollo de las habilidades enunciativas, textuales e interactivas no sólo está cerca del desempeño pragmático adecuado, sino que además, en conjunto, presenta una evolución coordinada: de manera global, podría afirmarse que no hay mucha disparidad en el desarrollo de los tres grandes grupos de habilidades pragmáticas; al parecer, éstas no maduran con desfase, sino con un mismo ritmo.

Ahora, al comparar la jerarquización de los grupos de edad por promedio de puntaje pragmático con la de los grupos de edad por promedios de macrocategorías, una vez más es posible notar que existe una variación significativa entre las posiciones de los grupos de edad dependiendo del número de variables que se tomen en cuenta para obtener los valores de los puntajes. En otras palabras, puede observarse que la posición de cada grupo de edad cambia en función de la cantidad de microcategorías que se consideren para obtener el promedio del desempeño pragmático. Lo anterior, relacionado con el hecho de que el número de informantes influye directamente en la baja o alta representatividad de los resultados de los grupos de edad, implicaría que, a pesar de que los datos de cada grupo de edad son sometidos a un mismo procedimiento de análisis, las cifras de los promedios presentados tanto por grupos de edad como por macrocategorías deben estar sujetos a interpretaciones liminares. Dicho de otro modo, para obtener cifras más objetivas sobre los informantes de los once grupos de edad haría falta no sólo homogeneizar la muestra (igualar el número de informantes por grupo de edad) sino también enfatizar que, dentro de cada macrocategoría, hay un número diferente de microcategorías y también distintas microcategorías, lo cual exigiría que la interpretación de los resultados obtenidos por los informantes en cada macrocategoría fuese relativa a las características específicas de cada conjunto (cada macrocategoría), impidiendo comparar linealmente entre sí los resultados cuantitativos (los promedios) de las 3

macrocategorías, puesto que los componentes de cada macrocategoría (las microcategorías) dan a cada macrocategoría un estatus cualitativo diferente.

Por último, la Tabla 8 presenta la visualización de la cantidad total de microcategorías con alto y con bajo promedio por grupos de edad:

Posición	Grupo de edad	Número de informantes	Número de microcategorías	
			Alto promedio	Bajo promedio
1	4:07	1	29	0
2	4:02	2	27	2
3	4:03	2	27	2
4	4:06	3	26	3
5	4:11	5	25	4
6	4:05	4	24	5
7	4:01	1	22	7
8	4:10	2	19	10
9	4:00	5	17	12
10	4:09	3	13	16
11	4:08	2	9	20

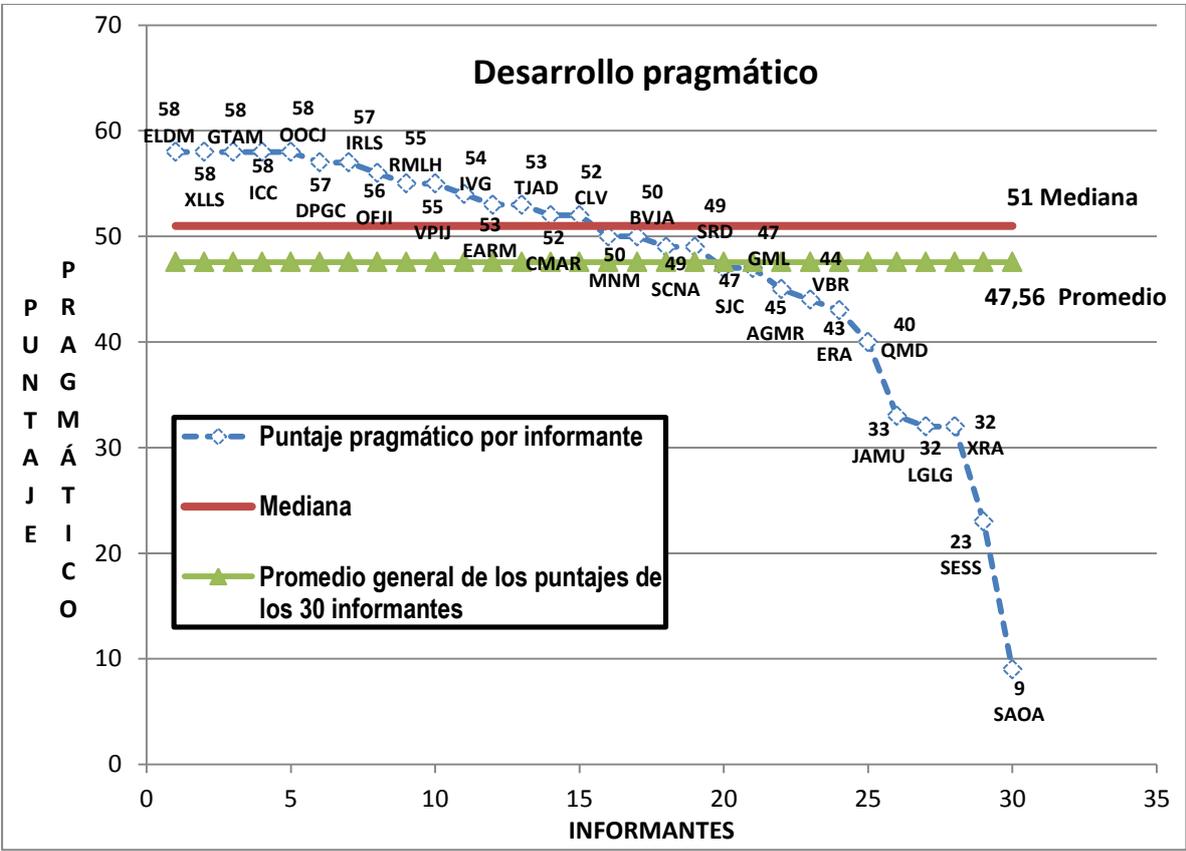
Tabla 8. Posiciones de los grupos de edad en relación con la cantidad de microcategorías pragmáticas con alto y con bajo promedio. Elaboración propia.

La Tabla 8 hace evidente que dentro de las tres primeras posiciones no hay ningún grupo de edad avanzada (el primer grupo de edad avanzada aparece hasta la 5ta posición), sino dos grupos de edad corta y uno de edad intermedia. Así mismo, parecería que el número de informantes vuelve a ser una variable clave para la obtención de datos fiables: es notable que las primeras posiciones estén ocupadas por grupos de edad con pocos informantes; sin embargo, otros grupos de edad con pocos informantes (como 4:01 y 4:08) están alejados de las primeras posiciones; en contraste, así como algunos grupos de edad con amplia representatividad están en posiciones medias (por ejemplo, 4:05), otros se hallan entre las últimas posiciones (como 4:00). Además, recuérdese que, dados los promedios por microcategoría dentro de cada grupo de edad, la división entre microcategorías con alto promedio y microcategorías con bajo promedio tuvo en cada caso un umbral y rangos diferentes para la clasificación. De todo lo anterior, pues, se puede deducir que, a pesar de

contar datos cuantitativos significativos, para poder trazar conclusiones cualitativas más fiables, haría falta nuevamente acatar el criterio de representatividad igualando el número de informantes de cada grupo de edad, lo cual probablemente permitiría observar modificaciones importantes en los resultados.

4.7.6. ESCALA DEL NIVEL DE DESARROLLO PRAGMÁTICO DE 30 INFANTES MEXICANOS ENTRE LOS 4 AÑOS Y LOS 4 AÑOS Y 11 MESES DE EDAD

A continuación se muestra la Gráfica 12, la cual permite visualizar la mediana (línea roja), misma que sería considerada como el valor con posición central entre los promedios de los 30 informantes; asimismo, la Gráfica 12 hace posible observar la dispersión que cada uno de los puntajes pragmáticos de los 30 informantes tiene con respecto a ese valor central:



Gráfica 12. Dispersión de los puntajes pragmáticos de los 30 informantes con respecto a la mediana y al promedio. Elaboración propia.

En vista de la Gráfica 12, puede notarse que hay una mayor dispersión entre los 15 puntajes que se hallan por debajo de la mediana que entre los 15 que se encuentran por encima de ella. Ello puede interpretarse como un indicio de que son más variadas las diferencias cualitativas entre los informantes con bajo promedio pragmático que entre los

informantes con alto promedio pragmático; en otras palabras, sería posible plantear que, al utilizar el método comparativo, los datos de los informantes con bajo promedio contrastarían de tal modo que sobresaldría información concerniente a la gama de dificultades que afrontan los informantes con desempeño pragmático deficiente o inadecuado. Por otro lado, la Gráfica 12 también muestra que el promedio total del desempeño pragmático de los 30 informantes es equivalente a **47,56**, lo cual arroja una desviación estándar de **11,66**. Así pues, la escala del nivel de desarrollo pragmático estimaría que todo informante que puntuase 11 tantos por encima u 11 tantos por debajo del promedio general presentaría un desarrollo pragmático típico. En consecuencia, de un total de 30 informantes, sólo **5** (JAMU, LGLG, XRA, SESS y SAOA) presentan un desarrollo pragmático atípico, lo cual representa un **16,6%** de la muestra.

4.7.7. CATEGORÍAS PARA LOS INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN LINGÜÍSTICA

En vista del promedio general de cada una de las 29 microcategorías y del promedio general de cada una de las tres macrocategorías, podrían sostenerse las siguientes afirmaciones:

- 1) Las tres grandes habilidades representadas por las macrocategorías (enunciación, textualidad e interacción) pueden continuar siendo los marcos de referencia para medir las habilidades pragmáticas de los infantes.
- 2) La habilidad de textualidad, por las condiciones de madurez biológica de los informantes, debería ser medida a partir de los *corpora* orales.
- 3) De las 29 microcategorías, dos de ellas, las inferencias trópicas y las implicaturas conversacionales, dados los bajos puntajes y promedios que presentan, requerirían ser estudiadas amplia y detalladamente con muestras grandes de informantes antes de definirse su estatus como objetos de estudio adecuados o inadecuados para los rangos de edad de la muestra seleccionada.
- 4) Considerando sus promedios generales, las restantes 27 microcategorías pragmáticas son susceptibles de ser consideradas adecuadas para formar parte de los instrumentos de evaluación lingüística.

5. CONCLUSIONES

Esta última sección resume las proposiciones derivadas de los análisis realizados. Puesto que los detalles han sido desglosados en los apartados anteriores, las siguientes conclusiones son, principalmente, de carácter global.

1) *La pragmática es una disciplina y un campo de estudio interdisciplinar.* El primer capítulo muestra un panorama sobre la conformación de la pragmática como un nuevo ámbito de conocimiento interdisciplinar debido a su historia de convergencias multidisciplinares (lingüística, filosofía, psicología, etc.). En otras palabras, hay que tener presente que, antes del siglo XX, la pragmática, en vez de ser una interdisciplina, era un tema de estudio compartido por múltiples disciplinas. Sin embargo, desde mediados del siglo XX, su estatus epistemológico ha quedado caracterizado por la dualidad referida.

2) *Durante la ontogénesis lingüística, la pragmática es, simultáneamente, un componente del lenguaje, la fuente natural de los estímulos lingüísticos y uno de los mecanismos críticos para la adquisición de la lengua materna y para el desarrollo del lenguaje.* Esta afirmación, sumada a la conclusión número uno, deja ver cuán multiforme es la pragmática. Además de interdisciplina y de campo de estudio, es uno de los elementos que habrá de dominar todo infante para poder tener una competencia comunicativa óptima; así mismo, la pragmática, entendida como dimensión, es el punto de partida para la adquisición de todos los otros componentes lingüísticos de la lengua que se esté aprehendiendo; finalmente, la pragmática es uno de los soportes básicos que permitirán al infante articular poco a poco todas sus habilidades comunicativas, favoreciendo así no sólo la adquisición de la lengua materna, sino también el desarrollo del lenguaje.

3) *Hay una escasez de instrumentos de medición lingüística capaces de recopilar datos sobre el desarrollo típico de la pragmática infantil.* Las pocas baterías y los pocos tests pragmáticos existentes no han sido diseñados para ser sensibles a la captura de los datos cualitativos de los informantes infantiles, sino para cuantificar el desempeño pragmático de éstos, de modo que, sobre todo, permiten clasificar a los informantes por cuantificación, no por cualificación.

4) *No hay baterías de pruebas ni test lingüísticos integrales que permitan analizar el nivel de desarrollo del lenguaje típico de la población infantil hispanohablante.* Por esta razón, sería apropiado iniciar la elaboración de una batería de pruebas-piloto que permitiese estudiar el desarrollo típico del lenguaje.

5) *Todos los datos analizados e interpretados a lo largo del capítulo 4 de esta tesis son liminares.* Esta afirmación se sustenta en varios hechos. Primero, hay que recordar que la muestra seleccionada para aplicar la prueba DLT está integrada sólo por 30 informantes y, además, recuérdese que dichos informantes están incorporados al CENDI N° 1 de la UAM, por lo que, a pesar de las diferencias individuales, comparten una formación preescolar determinada, lo cual podría considerarse como una variable importante en relación con los resultados globales. En segundo lugar, hay que recordar que la muestra no alcanza una representatividad ideal, puesto que, como ya se había señalado, no sólo se carece de datos de informantes con edad de 4:04, sino que, además, los once grupos de edad tienen cantidades diferentes de informantes, lo cual representaría un sesgo importante para la interpretación de los resultados. Por otra parte, hay que tomar en cuenta que los datos proceden de la aplicación de un instrumento de evaluación lingüística, la prueba DLT, lo cual implica que las conductas pragmáticas evaluadas acaecieron en situaciones comunicativas poco cotidianas, o sea, inusuales para los informantes, puesto que, sumado al hecho de que los informantes tuvieron que enfrentarse a tareas lingüísticas controladas, hay que tener presente que las interacciones fueron grupales (dos entrevistadores y un informante) y con desconocidos (los cuales, además, eran adultos). Esto, pues, también podría limitar el alcance de las conclusiones derivadas del análisis de los datos. Asimismo, no hay que olvidar que no todas las aplicaciones de la prueba DLT se dieron del mismo modo; en concreto, hay que tener presente que las interacciones entre los entrevistadores y los informantes en algunas ocasiones fueron mediadas por un muñeco guiñol y en otras ocasiones ocurrieron sin la mediación del muñeco.

6) *Los factores ambientales inciden directamente en la conducta pragmática de los informantes y, por ende, en los resultados.* Esta afirmación no es novedosa, pero es realmente relevante. La experiencia del trabajo de campo corroboró que factores como la familiaridad entre los interlocutores, la cantidad de personas, el espacio de la interacción y el uso o el no uso del muñeco guiñol fueron variables que incidían de manera importante en el estado mental y en el estado emocional de los informantes, y, por ende, también en el comportamiento pragmático.

7) *No es imprescindible contar con tareas especialmente diseñadas para medir las habilidades pragmáticas.* Ya se ha señalado que la pragmática es, fenoménicamente, el punto de partida para manifestar y para observar cualquier conducta lingüística. Entonces, optar por evaluar las habilidades pragmáticas observando a los informantes durante la ejecución de actividades planificadas para elicitación de conductas lingüísticas distintas a las pragmáticas es, además de cualitativamente más abundante, un *a priori* metodológico. En otras palabras, por

supuesto que la pragmática es un conjunto de habilidades comunicativas específicas (o sea, un componente del lenguaje), pero es también parte del sustrato físico (corporal) mediante el cual se manifiestan esas mismas habilidades pragmáticas.

8) *Resultados cuantitativos similares no representan resultados cualitativos equivalentes.* Esta afirmación se basa en el hecho de que cada macrocategoría es un conjunto constituido tanto por una cantidad diferente como por distintas microcategorías. Por ende, aun si los datos de cada grupo de edad son sometidos a un mismo procedimiento de análisis, la interpretación de los resultados obtenidos por los informantes en cada macrocategoría debe realizarse de acuerdo con las características particulares de cada conjunto (cada macrocategoría); esto impide comparar directamente entre sí los resultados cuantitativos, puesto que los componentes de cada macrocategoría (las microcategorías) dan a cada macrocategoría un estatus cualitativo diferente.

9) *Entre los 4 años y los 4 años y 11 meses de edad, se superan las conductas pragmáticas inadecuadas.* Recuérdese que las tres calificaciones con las que se evaluaron las habilidades pragmáticas de los informantes fueron 0, 1 y 2, las cuales equivalen a un desempeño inadecuado, deficiente o adecuado, respectivamente (*vid.* 4.6.). Considerando lo anterior, ya se había señalado que los promedios de todas las microcategorías pragmáticas se hallan por encima de una unidad, lo cual equivale a decir que, en suma, todas las microcategorías tienen promedios lejanos al nivel de desempeño inadecuado. Así pues, dado que todas las microcategorías tienen puntajes entre el desempeño deficiente y el desempeño adecuado, es posible tomar la cifra 1.5 como umbral para saber cuántas microcategorías están más próximas al desempeño deficiente y cuántas están más próximas al desempeño adecuado. Los datos, entonces, indican que son 22 las microcategorías con promedios superiores a 1.5 (entre 1.51 y 2), en tanto que las restantes 7 tienen promedios entre 1 y 1.5. Por lo tanto, se puede afirmar que, entre los 4 años y los 4 años y 11 meses de edad, casi todas las habilidades pragmáticas están lejos ya de ser poco dominadas. Más aún, si se toman en cuenta los promedios generales de las tres macrocategorías (pragmática enunciativa-1.61, pragmática textual-1.69, pragmática interactiva-1.65), puede comprobarse incluso que las habilidades pragmáticas están ya más cerca de ser adecuadas que de ser deficientes. Dicho de otro modo, lo anterior significa que, aun en vista de las diferencias específicas de cada grupo de edad, en conjunto, entre los 4 años y los 4 años y 11 meses de edad, los informantes han desarrollado ya o logran desarrollar un amplio y fino control sobre la mayoría de sus habilidades pragmáticas.

10) *Las inferencias trópicas y las implicaturas conversacionales son las dos microcategorías colindantes con el umbral de la deficiencia.* Aunque en el subapartado 5.7.3 se indicó que, tomando como umbral la cifra 1.5, son 7 las microcategorías con bajo promedio, a saber, el manejo de pausas y silencios, los circunloquios y rodeos, las autorectificaciones conversacionales, las inferencias trópicas, la fluidez conversacional, las implicaturas conversacionales y la agilidad del turno, notoriamente las inferencias trópicas y las implicaturas conversacionales tienen los promedios más cercanos al nivel de la deficiencia. Recuérdese que con las inferencias trópicas se mide el nivel de comprensión sobre el sentido no literal o las frases hechas, en tanto que con las implicaturas conversacionales se focaliza la capacidad del sujeto para comprender la información no dicha pero sugerida por los enunciados. Ahora, si se parte de considerar que inferir e implicar son dos procedimientos cognoscitivos, lingüísticos y lógicos sumamente complejos, no resulta extraño que todos los informantes, casi independientemente de su edad, hayan tenido puntajes muy bajos en estas dos microcategorías. Si se consideran los datos aportados por Gallardo Paúls (*vid.* Tabla 2), quien dice que las inferencias aparecen entre los 4 y los 6 años de edad, entonces quizá estas dos microcategorías no sean adecuadas para formar parte de un instrumento de evaluación lingüística diseñado para infantes que tengan entre 4 años y 4 años y 11 meses de edad, puesto que, si parece haber poco control sobre dichas habilidades en ese rango de edad, es de esperarse que casi siempre los puntajes en esas dos microcategorías sean bajos, lo cual podría representar un sesgo en la validez de los datos. En pocas palabras, las inferencias y las implicaturas no podrían considerarse como indicadores de madurez pragmática dentro del rango de 4:00 a 4:11 si, en efecto, en esas edades casi nunca se dan o es muy improbable que se den debido al nivel de complejidad que conllevan. En contraste, las restantes 27 microcategorías pragmáticas sí son susceptibles de ser consideradas adecuadas para integrarse en los instrumentos de evaluación lingüística.

11) *Dentro de los grupos de edad, tener un elevado número de microcategorías con promedios altos no es directamente proporcional a un promedio general alto de ese grupo de edad.* Esta afirmación, que podría inicialmente parecer contradictoria, devela su sentido al recordar que, en cada grupo de edad, los rangos de los promedios de las microcategorías son muy diversos (en algunos, por ejemplo, va de 0.5 a 2, mientras que en otros va de 1.2 a 2); en consecuencia, el umbral que en cada grupo de edad establece si los promedios son altos o bajos es muy variable. En algunos grupos, el umbral es 1, y en otros, 1.5, por citar sólo unos casos. Así pues, los resultados en el número de microcategorías con alto o bajo promedio variarían significativamente si se tomara un mismo umbral para todos los grupos de edad.

12) *Existen variaciones significativas entre los resultados individuales (puntajes pragmáticos por informante) y los resultados generales (promedios de las microcategorías y de las macrocategorías, y puntajes pragmáticos de los grupos de edad).* Esta conclusión es medular en relación con la interpretación de los datos porque enfatiza que las cifras cuantitativas requieren ser contrastadas con la información cualitativa; de otro modo, la presentación aislada de unos u otros datos impediría observar el significado integral de los fenómenos analizados. Tómese como ejemplo concreto la conclusión número 4 de esta tesis: si se ignoraran los datos cualitativos, los solos datos cuantitativos generales (en concreto, los promedios generales de las tres macrocategorías) parecerían indicar que el nivel de desarrollo de las habilidades enunciativas, textuales e interactivas de los informantes son similares; sin embargo, dicha deducción sería una falacia, pues, como se ha indicado ya, hay que tomar en cuenta, primero, que cada macrocategoría es un conjunto integrado por una cantidad distinta de microcategorías; en segundo lugar, no sólo la cantidad de microcategorías integrantes de cada una de las 3 macrocategoría es diferente con respecto a la de las otras dos, sino que, además, las microcategorías de cada macrocategoría son cualitativamente diversas; así pues, pensar que hay equivalencia lineal entre conjuntos con rasgos sensiblemente dispares sería un error cuya relevancia impactaría directamente en la interpretación de los resultados. Empero, aún hay más: considérese que, junto a lo referido, hay que colocar los resultados de cada grupo de edad y, luego, los de los informantes. En síntesis, todo lo anterior refuerza la idea de que, para entender cabalmente un fenómeno, hay que estudiarlo como un todo sin dejar de lado, por un lado, el análisis de sus componentes y, por el otro, la determinación que dichos elementos ejercen sobre el fenómeno total.

13) *La edad no se relaciona linealmente con el nivel de desarrollo de las habilidades pragmáticas.* Los datos comprueban que el incremento en la edad no conlleva un aumento proporcional directo en el nivel de desarrollo de las habilidades pragmáticas. ¿Qué significa esto? La interpretación sería que, indudablemente, con el paso del tiempo, los informantes controlan más y más habilidades pragmáticas; no obstante (y he allí el punto clave), la rapidez y la destreza con las que se realiza el control sobre ese creciente número de habilidades pragmáticas varían de informante a informante. En otras palabras, en vista de los datos recopilados en esta tesis, parece no haber tendencias parabólicas ascendentes en control de las habilidades pragmáticas que vayan de menos a más en función del paso tiempo. Todo esto, pues, podría sustentar la teoría de que no existe una, sino que hay múltiples vías de desarrollo lingüístico. Faltaría, entonces, dedicar esfuerzos y estudios a tratar de comprobar o refutar dicho planteamiento.

14) *El promedio total del desempeño pragmático de los 30 informantes es equivalente a 47,56, lo cual arroja una desviación estándar de 11,66.* Estos datos permitirían establecer una escala tentativa que estimaría que todo informante que puntuase 11 tantos por encima o por debajo del promedio referido presentaría un desarrollo pragmático típico. Como ya se ha señalado, la sola edad no parece una de las variables con mayor influencia en el nivel de desarrollo pragmático. Así pues, no habría sesgo alguno al extender la escala a todo el rango de edad, es decir, desde los 4:00 hasta los 4:11.

15) *Son más variadas las diferencias cualitativas entre los informantes con bajo promedio pragmático que entre los informantes con alto promedio pragmático.* Esta conclusión se sustenta en el hecho de que los informantes con menor promedio pragmático serían quienes afrontarían un mayor número de dificultades en cada microcategoría. Por ende, tanto para obtener datos científicos sobre tales dificultades como para poder determinar si dichos informantes se hallan fuera de los rangos del desarrollo típico (lo cual quizá podría ser un primer indicio de retraso en el desarrollo pragmático o de alguna alteración o trastorno pragmático), sería conveniente realizar estudios de caso usando el método comparativo, de modo que, al contrastar los datos de los informantes con bajo promedio, sobresaldría información relacionada con las dificultades que afrontan los informantes con desempeño pragmático deficiente o inadecuado.

16) *Una sola actuación lingüística puede ser considerada significativa para estimar el nivel de desarrollo pragmático, pero no puede representar de manera total el conjunto de capacidades pragmáticas potenciales de los informantes.* Aunque generalizar es válido, sobregeneralizar es un error. Entonces, ¿podemos considerar que una sola demostración de las habilidades pragmáticas de los informantes manifiesta todo el potencial comunicativo que ellos son capaces de controlar? Por supuesto que no. Así, una vez más destaca el hecho de que, aun si las conductas pragmáticas con base en las cuales se hicieron los análisis sobre los 30 informantes son significativas, esos comportamientos son sólo una muestra ínfima del potencial interactivo y comunicativo de los informantes. Por ende, los puntajes obtenidos por los informantes quizá sólo servirían para dar una idea fragmentaria del nivel de desarrollo pragmático, pero no sería objetivo considerarlos rotundos, contundentes o inmodificables.

BIBLIOGRAFÍA

LIBROS, CAPÍTULOS Y ARTÍCULOS.

- ACUÑA, XIMENA Y FRANKLIN SENTIS. (2004). “Desarrollo pragmático en el habla infantil”. [Versión electrónica]. Recuperado el 12 de agosto del 2013, de <http://www.onomazein.net/10/desarrollo.pdf>.
- AUSTIN, J.L. (1962/1990). *Cómo hacer cosas con palabras: palabras y acciones*. Barcelona: Paidós.
- BELINCHÓN CARMONA, MERCEDES *et al.* (2009). *Psicología del lenguaje: investigación y teoría*. Madrid: Trotta.
- BENÍTEZ-BURRACO, ANTONIO. (2008). “La cuestión de lo innato en la adquisición del lenguaje”. En *Revista Española de Lingüística*, Madrid: Gredos, pp. 33-66. [Versión electrónica]. Recuperado el 3 de febrero del 2014, de http://www.unioviedo.es/biolang/pdf/La_cuestion_de_lo_innato.pdf.
- BERTUCELLI PAPI, MARCELLA. (1993/1996). *¿Qué es la pragmática?* Barcelona: Paidós.
- BRUNER, JEROME S. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza.
- CLARK, EVE V. (2009). *First language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ESCANDELL GARCÍA, M. VICTORIA. (1996). *Introducción a la pragmática*. Barcelona: Ariel.
- FERNÁNDEZ PÉREZ, MILAGROS. (2000). “El enfoque pragmático en el diseño y proyección de pruebas de evaluación lingüística en edad infantil”. [Versión electrónica]. Recuperado el 12 de agosto del 2013, de <http://revistas.uca.es/index.php/pragma/article/view/458/407>.
- GALEOTE MORENO, MIGUEL. (2002). *Adquisición del lenguaje: problemas, investigación y perspectivas*. Madrid: Pirámide.
- GALLARDO PAÚLS, BEATRIZ. (2006). “Más allá de las palabras y su estructura: las categorías del componente pragmático”. En ELENA GARAYZÁBAL (ed.). *Lingüística clínica y logopedia*. (pp. 81-196). Boadilla del Monte, Madrid: A. Machado Libros.
- (2007). *Pragmática para logopedas*. Cádiz, España: Universidad de Cádiz, Servicio de Publicaciones.
- GIANELLA, ALICIA. (2006). “Las disciplinas científicas y sus relaciones”. En *Anales de la educación común*, La Plata: Dirección General de Cultura y Educación, Tercer Siglo, pp. 74-83. [Versión electrónica]. Recuperado el 5 de enero del 2014, de <http://www.paginaspersonales.unam.mx/files/1160/Asignaturas/98/Archivo2.158.pdf>.
- GRICE, HERBERT PAUL. (1975/1991). “Lógica y conversación”. En LUIS ML. VALDÉS VILLANUEVA. *La búsqueda del significado: lecturas de filosofía del lenguaje*. (pp. 511-530). Madrid: Tecnos.
- HALLIDAY, MICHAEL ALEXANDER KIRKWOOD. (1979/1982). *El lenguaje como semiótica social*. México: FCE.
- PUYUELO SANCLEMENTE, MIGUEL, JEAN-ADOLPHE RONDAL, ELISABETH H. WIIG. (2000/2005). *Evaluación del lenguaje*. Barcelona: Masson.
- (2007). *Evaluación del lenguaje BLOC (BLOC-C/ BLOC-S/ BLOC-SR): aplicación a poblaciones con necesidades educativas específicas*. Barcelona: Masson.

- ROJAS NIETO, CECILIA. (1997). “La construcción del dato en el estudio de la adquisición del lenguaje”. En *Jornadas Filológicas: Memoria*. (pp. 23-30). México: UNAM.
- . (2009). “La entrada a la complejidad y el uso lingüístico. Construcciones con dos verbos en la adquisición temprana del español”. En CECILIA ROJAS NIETO Y DONNA JACKSON-MALDONADO (eds.). *Interacción y uso lingüístico en el desarrollo de la lengua materna*. (pp. 117-171). México: UNAM.
- ROJAS NIETO, CECILIA Y LOURDES DE LEÓN PASQUEL (coords.). (2001). *La adquisición de la lengua materna: español, lenguas mayas, euskera*. México: UNAM, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.
- RONDAL, J.A. (2000/2005). “Componentes del lenguaje y aspectos del desarrollo desde la perspectiva de la evaluación”. En MIGUEL PUYUELO SANCLEMENTE *et al.* *Evaluación del lenguaje*. (pp. 1-28). Barcelona: Masson.
- . (2007). “Teoría de la mente y lenguaje”. En *Revista de Logopedia, Foniatria y Audiología*, Vol. 27, No. 2, pp. 51-55. [Versión electrónica]. Recuperado el 27 de noviembre del 2013, de http://apps.elsevier.es/watermark/ctl_servlet?_f=10&pident_articulo=13153289&pident_usuario=0&pcontactid=&pident_revista=309&ty=140&accion=L&origen=zonadelectura&web=zl.elsevier.es&lan=es&fichero=309v27n02a13153289pdf001.pdf.
- . (2009). *La adquisición del lenguaje*. Barcelona: Ars Medica.
- SEARL, J.R. (1969/1990). *Actos de habla: ensayo de filosofía del lenguaje*. Madrid: Cátedra.
- SERRA, MIQUEL *et al.* (2000). *La adquisición del lenguaje*. Barcelona: Ariel.
- STERNBERG, ROBERT J. (2011). *Psicología cognoscitiva*. México: Cengage Learning.
- TANENHAUS, MICHAEL K. (1992). “Psicolingüística: visión panorámica”. En FREDERICK J. NEWMAYER. *Panorama de la lingüística moderna de la Universidad de Cambridge*. (pp. 15-47). Madrid: Visor.
- TOMASELLO, MICHAEL. (2009). “The usage-based theory of language acquisition”. En EDITH L. BAVIN (ed.). *The Cambridge Handbook of Child Language*. New York: Cambridge University Press.

TEST Y BATERÍAS DE PRUEBAS CON APARTADO DE EVALUACIÓN PRAGMÁTICA EN ESPAÑOL

- ALEMÁN GÓMEZ, NIEVES *et al.* (2006). *Evaluación de la comunicación y del lenguaje (ECOL). Manual*. Recuperado el 22 de agosto del 2013, de <http://dpto.educacion.navarra.es/publicaciones/pdf/ecol.pdf>.
- GALLARDO PAÚLS, BEATRIZ. (2008). “Protocolo rápido de evaluación pragmática”. [Versión electrónica]. Recuperado el 6 de mayo del 2013, de http://www.academia.edu/174806/_Protocolo_Rapido_de_Evaluacion_Pragmatica_PREP_Pragmatica_textual_y_TDAH_2008._XXVI_International_Congres_of_AELFA.
- MARTÍNEZ, LUIS. (2001). “Presentación de un protocolo de evaluación pragmática”. [Versión electrónica]. Recuperado el 6 de mayo del 2013, de <http://www.edicioneslibroamigo.com/descargas/2012/protocolopragmatico.pdf>.