



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
COLEGIO DE LETRAS HISPÁNICAS

**Moldear el lenguaje: Un estudio de caso sobre las solicitudes de
reparación en la interacción materno-infantil**

TESIS QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
Licenciada en Lengua y Literaturas Hispánicas

PRESENTA

Daniela Regis Villegas

ASESORA

Mary Rosa Espinosa Ochoa

Ciudad de México, 2023

Los datos de esta investigación forman parte del proyecto PAPIIT-DGAPA IN401319 “La adquisición de la morfología flexiva del español: etapas tempranas en el desarrollo de la lengua materna”. Dicho proyecto se encuentra bajo la dirección y coordinación de la Dra. Mary Rosa Ochoa.



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

Agradecimientos

Me gustaría empezar este trabajo con unas breves palabras en agradecimiento a todas las personas que me han acompañado y cuyo cariño y apoyo se ve también reflejado aquí. La importancia de este trabajo contiene mis años de juventud universitaria, mis días soleados, lluviosos, fríos y cálidos en la Facultad de Filosofía y Letras. En otras palabras, mi dedicación completa, y el umbral inevitable entre la adolescencia y la adultez.

Me parece sólo fiel comenzar hablando desde el posicionamiento del cariño y del amor en todas sus formas. El cariño de la familia, de los amigos, de los profesores y por supuesto el amor por la infancia y su tremendo potencial en la investigación de adquisición del lenguaje, pues para mí es sólo a través del eterno asombro que nos permiten la infancia, la ternura y el amor, que la vida es posible.

“sólo con el amor es posible que florezca la vida”

A mis padres, Mary y Juan, gracias por su arduo trabajo, por sus esfuerzos, por sus enseñanzas. Gracias por hacer posible mi vida, sepan que llevo conmigo sus manos, sus ojos, y su corazón; a donde voy yo, ustedes van siempre conmigo. Gracias por su incansable cariño y apoyo.

A Juan, gracias por tus infinitas risas, por tu confianza, por tus películas nocturnas. Gracias por hacer mi infancia tan dichosa con tus juegos y tu genuina ternura.

A Liz, mejor amiga, confidente y hermana. Nunca he conocido un corazón tan bondadoso y leal como el tuyo. Gracias por darme la fuerza que me falta. Cerca o lejos, pero siempre juntas.

A mi familia, gracias por construir el mejor nido posible para mí.

A mi asesora, Dra. Mary Rosa Espinosa, su entrañable paciencia, crítica y comprensión hicieron posible el tejido de este trabajo. Gracias por releerme, por escribirme y por inspirarme a continuar con los estudios de adquisición del lenguaje.

Al maravilloso e innovador **Corpus CALI (Corpus de Adquisición del Lenguaje Infantil)** coordinado por la **Dra. Mary Rosa Espinosa Ochoa** y co-coordinado por la **Mtra. Aída Mariana Orozco Arreola**. Dicho corpus me permitió realizar el presente trabajo y cuyos aprendizajes me han otorgado valiosos conocimientos.

A LISA y a su familia por permitirnos ver brevemente desde las ventanas de sus ojos. Qué dicha poder compartir un espacio tan íntimo donde se va descubriendo y nombrando el mundo y la vida.

A Karen, eres la compañera de vida más entrañable y nunca terminaré de agradecerte por sostener mi mano desde la prepa. Gracias por nunca dejarnos ir, mi roble y mi luz.

A la Mtra. Mariana, gracias por la sabiduría profesional, académica y emocional. Gracias por ser una gran guía, una gran amiga e inspiración para el futuro de la investigación lingüística.

A Matilda, gatita rebelde, gracias por tu escucha, tu compañía nocturna y por tu amor.

Al compañero sin nombre, gracias por leer los inicios de mi trabajo, gracias por formar parte de mi vida, por las enseñanzas y por lo compartido. “Qué bueno que existes en el mundo real y no tuve que imaginarte”.

“We could never have loved the earth so well if we had had no childhood in it, if it were not the earth where the same flowers come up again every spring [...] What novelty is worth that sweet monotony where everything is known and loved because it is known?”

“Nunca podríamos haber amado la tierra tanto, si no hubiéramos tenido una infancia en ella, si no fuera por la tierra en donde crecen las mismas flores cada primavera [...] ¿Qué novedad vale tanto como esa dulce monotonía donde todo se conoce y es amado porque se conoce?”
(traducción propia)

Fragmento de *El Molino del Floss*, George Elliot

Probar
a escondidas
el pasto
para comprender
el lenguaje silente
de las plantas.
Banquete feérico,
purga colosal.

Fragmento de *Lunática*, Martha Riva Palacios,

“The world is quiet here.”

“El mundo es silencioso aquí.” (Traducción propia)

Fragmento de *Una serie de eventos desafortunados*, Lemony Snicket

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	7
ANTECEDENTES	10
2.1 Antecedentes: El intercambio conversacional desde la TALBU, con una mirada particular desde la sociopragmática	10
2.2 Principios pragmáticos relevantes para el estudio	12
2.3 Antecedentes: Reparaciones y terreno común	15
2.3.1 Reparaciones	15
2.3.2 Terreno común (<i>common ground</i>)	18
2.4 Reparaciones y tipos de reparaciones en el habla adulta	22
2.4.1 Tipos de reparaciones y proceso en el habla infantil	27
2.5 Terreno común y convenciones del lenguaje	29
2.5.1 Definición general de terreno común y convenciones del lenguaje.....	29
2.5.2 Anclaje (<i>grounding</i>) del terreno común en el habla adulta e infantil	32
METODOLOGÍA.....	40
3.2 Objetivos generales y particulares	43
3.3 Hipótesis general	44
3.4 Método	44
3.5 Codificación	45
3.6 Marco teórico	47
RESULTADOS	48
4.1 Tipos de solicitudes de reparación materna	48
4.1.1 Petición abierta.....	49
4.1.2 Petición Restringida	50
4.1.3 Reformulaciones	51
4.1.4 Discusión de los resultados.....	55
4.2. Solicitudes de reparación maternas más frecuentes y su distribución.....	58
4.2.1 Estrategias conversacionales con las que se llevan a cabo las reformulaciones indirectas	58
4.2.2 Estrategias conversacionales con las que se llevan a cabo las reformulaciones directas	61
4.2.3 Discusión de los resultados.....	65

4.3. Funciones de anclaje en las solicitudes de reparación.....	67
4.3.1 Funciones de anclaje de las reformulaciones indirectas.....	70
4.3.2 Funciones de anclaje de las reformulaciones directas.....	75
DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.....	85
5.1 Discusión general	85
5.2 Conclusiones generales.....	89
Referencias	91

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. <i>Características del Corpus Longitudinal de LISA</i>	43
Tabla 2. <i>Número de turnos analizados</i>	45
Tabla 3. <i>Tipos de solicitudes de reparación de la madre encontradas en la interacción materno-infantil</i>	47
Tabla 4. <i>Tipos de alorreparaciones</i>	48
Tabla 5. <i>Subdivisión de reformulaciones</i>	52
Tabla 6. <i>Estrategias de reformulaciones indirectas</i>	59
Tabla 7. <i>Estrategias de reformulaciones directas</i>	62
Tabla 8. <i>Funciones de anclaje de las reformulaciones indirectas</i>	70
Tabla 9. <i>Funciones de anclaje de las reformulaciones directas</i>	75

INTRODUCCIÓN

A lo largo de los años el campo de estudios de la adquisición de la lengua se ha ampliado de manera paulatina, dichos estudios se han propuesto analizar, procesar y teorizar sobre los diferentes caminos que nos dirigen el mundo del lenguaje. Caminos que atraviesan diferentes niveles, desde la fonética, fonología, hasta la sintaxis, semántica y morfología.

Dado el carácter cambiante y renovador de la lengua, en los años más recientes también se ha abierto la noción de que esta disciplina necesita y se nutre de diferentes áreas y perspectivas; “La adquisición del lenguaje ahora parte de los problemas situados desde diversos ángulos, observado desde miras diversas, tal como la integración multidisciplinaria [...] de esta manera, la psicología, la lingüística y la antropología comienzan a citarse y confrontarse en una misma arena.” (De León Pasquel L. y Rojas Nieto C., 2001)

Uno de los aportes más significativos y con el cual fundamentamos nuestro trabajo de tesis es el de los estudios que abonan a la perspectiva por un lado de la TALBU (*usage-based approach*) y también la sociopragmática. Partimos entonces bajo el precepto que la lengua se adquiere y se desenvuelve “por el interés latente de los seres humanos de usar el lenguaje para expresar funciones comunicativas y recíprocamente entender los gestos comunicativos de los otros.”¹ (Ambridge, 2011) Es decir, en el centro del lenguaje se encuentran los intercambios sociales y comunicativos que surgen a través de contacto y experiencia propia y compartida.

Así, la lengua es un conocimiento que se construye de manera paulatina a través del contacto con estos intercambios sociales en donde se usa y transforma el lenguaje por los

¹ Traducción propia

adultos. Entonces, la comunicación humana se encuentra innegablemente atravesada por interacciones sociales, intenciones compartidas y el reconocimiento mutuo de nuestros interlocutores como personas con intenciones y objetivos. En palabras de Ambridge, (2011: p.21), “la sociopragmática asume que un elemento crucial para las habilidades del aprendizaje del lenguaje es la habilidad de los niños para poder hacer inferencias respecto al foco de atención de sus interlocutores y las intenciones comunicativas de éste.”², Pero ¿en dónde se llevan a cabo dichos escenarios de comunicación y socialización?

Llegamos así a nuestro punto de partida para esta investigación; el intercambio social es el espacio base en donde se llevan a cabo dichos intercambios. Al tomar entonces la adquisición de la lengua también como una herramienta crucial para la integración social y cultural de nuestro entorno la noción de los diferentes tipos de convenciones que sostienen a las comunidades lingüísticas son un vínculo fundamental en nuestra investigación, “aprender el lenguaje involucra aprender las convenciones lingüísticas de su comunidad lingüística”³ (Arnon et al., 2014). Ambos temas, así como todos los descritos en esta pequeña introducción son comentados a detalle en los siguientes apartados.

Tomando como premisa los antecedentes teóricos mencionados, nace el presente trabajo de tesis donde se busca analizar el uso, desarrollo y distribución de las solicitudes de reparación llevadas a cabo por parte de la madre en la interacción conversacional materno-infantil. Esto con el fin de averiguar su incidencia en la construcción de un terreno común.

En el capítulo I precisamos los ángulos teóricos desde los cuales hemos elaborado nuestra investigación. En este caso se definen y se comentan la postura de la TALBU (Teoría de Adquisición de Lenguaje de Base en el Uso) como la sociopragmática. Asimismo,

² Traducción propia

³ Traducción propia

tocamos algunos conceptos clave como; la atención conjunta, la teoría de la mente, entre algunos otros.

En el capítulo II abordamos el concepto y proceso de las reparaciones conversacionales tanto en escenarios de adulto- adulto como en la interacción materno infantil. Por otra parte, se aborda y comenta el concepto de convenciones del lenguaje, también se aborda y define el conocimiento en común y sus procesos de aterrizaje.

El capítulo III reúne una descripción detallada de la metodología; desde la recopilación de datos hasta su procesamiento y análisis. También se incluyen aquí las preguntas de investigación, los objetivos y la hipótesis utilizadas para la elaboración de esta tesis.

En el capítulo IV presentamos los resultados, así como el análisis de los resultados encontrados para cada una de nuestras preguntas de investigación.

Por último, el capítulo V incluye la discusión de los resultados anteriormente presentados y también las conclusiones que buscan vincular los antecedentes teóricos con los hallazgos encontrados durante el estudio.

ANTECEDENTES

2.1 Antecedentes: El intercambio conversacional desde la TALBU, con una mirada particular desde la sociopragmática

Las reparaciones se definen como las tácticas conversacionales que buscan subsanar mensajes no entendidos por algún participante de la conversación. El intercambio conversacional forma el espacio fundamental en donde los niños se exponen, se nutren y participan activamente como miembros de una comunidad lingüística, por consiguiente, también será el espacio en donde nazcan y se desarrollen las reparaciones.

Los niños aprenden el lenguaje de los hablantes a su alrededor, en el ir y venir de los intercambios conversacionales, pero empiezan con un conocimiento mínimo sobre cómo crear cosas con palabras y entonces pueden mostrar dificultad en producir los términos necesarios para transmitir sus intenciones en una forma comprensible para sus interlocutores⁴ (Clark, 2020).

En la interacción materno infantil, el espacio conversacional se compone por el infante y un adulto (o en algunos casos varios adultos y varios infantes de diversas edades). Cabe mencionar que este intercambio puede conformarse de diferentes maneras, tomando en cuenta la diversidad cultural y los contextos particulares de cada niño y estudio, importantes aportaciones al respecto se han realizado por (Schieffelin, 1986). No obstante, dichos participantes necesitan de algunos ingredientes básicos para mantenerse atentos durante la conversación, en palabras de Clark (2018a) tanto adultos como niños, se apoyan en la atención compartida, co-presencia física de los objetos, eventos relevantes y en un uso familiar de palabras y frases.

Mientras que podría parecer un poco trivial asumir que la observación de intercambios conversacionales provee datos interesantes acerca de la adquisición de palabras,

⁴ Traducción propia

a lo largo de los años en esta disciplina ha habido mucha discrepancia entre teorías. La postura sociopragmática desde la cual se elabora el presente trabajo asume que los intercambios conversacionales están insertos en una interacción sociocultural, la cual ordena redirigir nuestro análisis visualizando la conversación materno-infantil como un canal productivo para comunicar y compartir intenciones.

Desde mi perspectiva, la solución es conceptualizar a la adquisición del lenguaje como sólo una instancia de un proceso aún más general que es el aprendizaje cultural (Tomasello 1999, 2000). Al aprender una palabra nueva, los niños están usando sus habilidades tanto sociopragmáticas como sociocognitivas para determinar las intenciones comunicativas de la gente⁵ (Tomasello, 2022).

Cada una de las palabras que utilizamos para expresar un mensaje son cuidadosamente elegidas con una intención específica y apuntan a un mapeo de la forma con su significado específico. Por ende, es precisamente una dimensión sociopragmática la que “dota de cualidades especiales a nuestros símbolos lingüísticos” (Tomasello, 2022), y el cual puede ser el primer paso para desmenuzar pieza por pieza del mensaje y encontrar posteriormente sus usos, formas y funciones.

La exposición que los niños tienen a estos tipos de intercambios apoya a moldear, entender y practicar todo lo escuchado anteriormente, en otras palabras, es el nicho preciso para los procesos reparativos. Algunos autores han dedicado detallados estudios analizando el aprendizaje de palabras en relevancia con la intencionalidad y la atención conjunta con la cual se mueve y transforma el canal comunicativo. Se ha encontrado que los niños son capaces de reconocer la intencionalidad de su interlocutor alrededor de los 9 a 10 meses de edad (Carpenter et al., 1998) asimismo, se han elaborado estudios que muestran una inclinación de los niños por distinguir las acciones intencionales de las acciones accidentales.

⁵ Traducción propia

La habilidad sociocognitiva descrita anteriormente es fundamental para fungir como un ser cultural y social en comunidades lingüísticas y reafirma la necesidad latente de utilizar el lenguaje para expresar funciones comunicativas. Es gracias a estas exposiciones que los niños comienzan a reunir material con el cual construir redes que eventualmente tendrán alcances y conexiones diversas, es decir, relevantes para varios niveles, funciones y estructuras de la lengua.

Desde la perspectiva de la TALBU, el núcleo del uso y surgimiento de la lengua es para expresar y llevar a cabo funciones comunicativas. Ésta se adquiere de manera paulatina, y emerge a través de estructuras y patrones; “los niños están expuestos a muchos eventos de uso significativos, los cuales pueden empezar a interpretar en el contexto de este novedoso entendimiento en construcción, llamado intencionalidad compartida” (Lieven, 2016) Los patrones y moldes y experiencias proveniente del ambiente proveen un camino firme para primero detectar patrones y moldes que poco a poco dirigirán otras categorías, como en el caso de la adquisición de palabras, en las que la meta compartida es lograr nombrar y usar la forma de las palabras de manera convencional.

Una vez aclarados los diferentes ángulos con los cuales se está mirando esta investigación y las principales teorías que impulsaron este trabajo, regresemos brevemente al espacio conversacional de la interacción materno infantil.

2.2 Principios pragmáticos relevantes para el estudio

Este espacio es el primer paso por tomar para unir gran parte de los conceptos del estudio. Para fines de organización y síntesis, presentamos 3 principios pragmáticos (Clark, 2018b) que reúnen de manera eficaz muchos de los preceptos anteriormente descritos y que son específicamente útiles para el escenario infantil que aquí se estudia. El primero de ellos es el

principio de cooperación (*The Cooperative Principle*), el cual supone que las metas específicas de cada hablante marcan la manera de cómo dirán las cosas y lo que esperan que su interlocutor entienda.

Cabe mencionar que esta cooperación se caracteriza siguiendo los rasgos Griceanos (1989); cualidad, cantidad, relevancia y modo. A continuación, los desglosaremos brevemente desde la perspectiva actual de Clark (2018b) . El rasgo de cualidad se refiere a ser honestos con los mensajes que emitimos, es decir, ser fieles a lo que queremos expresar.

Por otra parte, el principio de cantidad se refiere a ser informativo y conciso con el mensaje, no decir más de lo necesario para que el mensaje se entienda e incluso podríamos decir que sea lo más económico posible. El rasgo de relevancia se refiere a mantenerse coherente con el tema de conversación.

Por último, el rasgo de modo busca que los participantes, se comuniquen de manera breve, sin ambigüedad y en orden. Estos rasgos a su vez funcionan como pequeños bloques iniciales de una pieza mayor, es decir, apoyan y sostienen la creación y acumulación de un conocimiento compartido o terreno común entre los interlocutores o participantes de la conversación, a través de la adición paulatina y el monitoreo.

Regresando a la perspectiva de Clark, (2018b), el principio de cooperación rescata la importancia y necesidad tanto del esfuerzo bipartito como de la atención conjunta entre hablantes. Además, actualiza de manera constante el canal comunicativo promoviendo “la acumulación fluida de terreno común entre participantes.” (Clark, 2018b).

No obstante, para el principio de convencionalidad (*The Conventionality Principle*) haremos una breve pausa para exponer de manera breve el término “convención” y cómo es que lo entendemos en este estudio. Cabe mencionar que en los siguientes apartados ahondaremos en la noción de la convencionalidad y su relevancia social, cultural y lingüística

a detalle. Por ahora, podemos referirnos a la convención como un conjunto de acuerdos que existen en una comunidad lingüística determinada y que son empleados por sus hablantes.

De tal manera, el principio de convencionalidad supone que para cada significado existe una forma específica que se espera sea utilizada en los contextos adecuados por todos los miembros de la comunidad. Los hablantes deben seguir dichos acuerdos para abonar a un canal comunicativo funcional, “cuando no se llevan a cabo estas formas y usos esperado, los miembros de la comunidad no podrán entender dicho mensaje y a dicho interlocutor.” (Clark, 2018b). En dado caso, sería necesario ratificar y aclarar la información que debería ser compartida entre todos los miembros participantes.

Por último, el principio de contraste (*The Contrast Principle*) propone que a diferentes significados les corresponden diferentes formas, con lo cual se encuentra intrínsecamente ligado al principio anterior. Este tipo de diferenciación permite distinciones entre diferentes palabras, “ambos promueven la distinción introducida, por ejemplo, la distinción entre las palabras marcadas por número, caso, género, así como por diferencias sutiles en los patrones de distribución.”⁶ (Clark, 2018b) Esta habilidad discriminativa es quizá específicamente útil durante los primeros años de vida cuando los infantes están aprendiendo a nombrar el mundo, detectando ciertos patrones, moldes y buscando generalizar a partir de estos rasgos distintivos.

Ahora bien, ¿qué relación tienen estos principios pragmáticos, los intercambios conversacionales y las reparaciones? Como exploraremos en el siguiente apartado, no sólo se desenvuelve nuestro fenómeno sujeto a estudio en el intercambio conversacional, sino que,

⁶ Traducción propia

las reparaciones sólo son posibles a través de la puesta en práctica de dichos principios y en la transición de mensajes entre una persona y otra.

2.3 Antecedentes: Reparaciones y terreno común

2.3.1 Reparaciones

En el intercambio conversacional del habla adulta existen diversos factores que pueden fracturar el canal comunicativo, desde ruidos distractores hasta problemas de audición o de contenido. En palabras de (Schegloff et al.,1977) podríamos empezar a definir las reparaciones como tácticas resolutivas que atienden los problemas recurrentes del habla, escucha y malentendidos de los participantes a lo largo de una conversación. Participar en una interacción reparativa significa ser un agente activo dentro de un contexto conversacional que requiere, a su vez, un compromiso por parte de ambos hablantes de mantener una atención conjunta, así como una intencionalidad compartida, es decir, dos o más hablantes con una meta en común y de una capacidad colaborativa.

Dingemanse et al. (2015) propone que los fenómenos reparativos en el habla adulta son evidencia de la naturaleza interactiva y social del lenguaje humano. Este investigador realiza un estudio en el que compara las estrategias de reparaciones que existen en diversas lenguas del mundo, en sus resultados encontró que a pesar de las diferencias que caracterizan a muchas lenguas del planeta, existen puntos de intersección entre las técnicas que cada una de ellas utiliza para enmendar mensajes, destacando así la importancia y la necesidad de las reparaciones para el rescate del canal comunicativo.

The repair system we observe is one of the crucial safeguarding mechanisms for coherence in social interaction. It exhibits and exploits three elements that are crucial to human language and arguably unique to our species: self-referentiality, social

intelligence, and collaborative action. If there is a universal core to language, these are the kinds of things it is made of. (Dingemanse et al., 2015)⁷.

Las correcciones de estas fallas comunicativas varían culturalmente en todo el mundo, pero la necesidad de clarificación parece ser una tendencia universal, además los argumentos que apoyan estas afirmaciones también están relacionadas a objetivos o metas compartidas dentro del pacto de comunicación humana. Todas las lenguas del estudio comparten un inventario de técnicas básicas para reparar mensajes fragmentados y las solicitudes reparativas de dichas correcciones son muy importantes ya que guiarán el tipo de solución que emitirá el hablante A y que espera el hablante B. No obstante, es importante mencionar que las lenguas incluidas en el estudio son de 12 diferentes idiomas de 8 familias distintas y habladas en 5 continentes, en resumen, son de origen diverso y de diversas regiones geográficas.

Asimismo, dicho escenario de reparaciones también implica un desvío repentino de la línea de conversación original, ¿cuáles son sus consecuencias? Se puede generar un cambio en el patrón de turnos, al mismo tiempo en que se presenta un esfuerzo colaborativo por preservar el contenido y forma de la conversación anterior a la reparación, siempre y cuando éste sea posible. Las secuencias de reparación son en su mayoría eficientes y económicas (*cost conserving*) para los hablantes.

Por otra parte, desde el terreno infantil con el cual trabajaremos para este estudio, la autora Clark (2020) propone que las reparaciones juegan un papel principal en el proceso de adquisición ya que,

⁷ “El sistema reparativo que observamos es uno de los mecanismos más cruciales que salvaguardan la coherencia en las interacciones sociales. Exhibe y explota tres elementos que son cruciales para el lenguaje humano y debatiblemente únicos para nuestra especie. Auto-referencialidad, inteligencia social y acción colaborativa. Si el lenguaje tiene un corazón universal, estos son los tipos de elementos de los cuales está hecho.” (Traducción propia)

In essence, they offer a way of giving children feedback—in particular, negative feedback when they have made an error, often combined with positive feedback when adults provide a conventional way to express a particular meaning. Repairs offer one resource for adults offering children feedback during acquisition, and adults do offer feedback, despite past claims to the contrary.⁸

Puesto que los niños todavía no logran producir ni utilizar por completo las palabras en sus formas y funciones convencionales, tanto el niño como su interlocutor requieren de constantes aclaraciones a lo largo de la conversación para poder generar una interpretación lo más cercana posible al significado al que refieren los niños. Esta dinámica de ensayo-error es muy enriquecedora porque le muestra al niño cómo llevar a cabo un proceso reparativo, es decir, le muestra qué debe hacer cuando no quedan claros los mensajes de su interlocutor y cómo debe responder a las correcciones que se le son solicitadas cuando sus propios mensajes no son claros.

Cuando el adulto ofrece al niño retroalimentación negativa (es decir, un aviso de una falla comunicativa) y positiva (propuesta de información correcta según el habla adulta) inserta al infante en una dinámica de práctica que pone a prueba distintas capacidades que éste utilizará a lo largo de su vida para poder lograr un canal comunicativo eficiente. Asimismo, dichos procesos conversacionales le muestran cómo trabajar en equipo y lo capacitan para poder comunicarse con diversos interlocutores adultos creando vías de terreno común simultáneamente accediendo a las convenciones del lenguaje. Entendamos por “convenciones del lenguaje” al cúmulo de acuerdos normados socialmente, cuya función es

⁸ “En esencia, ofrecen una manera de dar a los niños retroalimentación, particularmente negativa cuando ellos han cometido un error, a menudo combinada con una retroalimentación positiva cuando los adultos proveen la manera convencional para expresar un significado particular. Las reparaciones ofrecen un medio para que los adultos retroalimenten a los niños durante la adquisición y en efecto los adultos sí ofrecen retroalimentación, contrario a las afirmaciones anteriores.” (Traducción propia)

establecer lo adecuado y no adecuado en cuanto al comportamiento conversacional y al uso lingüístico de un hablante (Roughley y Bayertz eds., 2019).

2.3.2 Terreno común (*common ground*)

Ahora bien, ¿qué vínculos podemos trazar entre convencionalidad y terreno común? Comencemos por definir el concepto de *common ground* o terreno común como un fenómeno de interacción social en el cual se despliegan e intercambian diferentes formas de conocimiento compartido entre dos o más personas. Dado que éste ha sido abordado desde diferentes perspectivas, mencionaremos brevemente un contexto cronológico y el cual detallaremos a profundidad en el siguiente capítulo.

El autor Lewis (1969) fue el primero en mencionar un *shared o mutual knowledge* (conocimiento compartido o mutuo), como un elemento crucial en las interacciones humanas, por su peso en el desarrollo del canal comunicativo. Ha habido debates e indagaciones acerca de las posibles representaciones del conocimiento compartido entre autores como Mitchell Green , Abott B. (2008) y otros. Es importante mencionar que dichas investigaciones giran en torno a una perspectiva de conocimiento compartido centrada en estudios de lógica y filosofía del lenguaje.

No obstante, las aportaciones de Stalnaker (2002) fueron las que dieron paso a los estudios del conocimiento compartido en el ámbito de la lingüística. Es así como Herbert Clark (1996) retoma a Stalnaker para refinar el término de *shared o mutual knowledge* a *common ground*, traducido al español como terreno común. Esta renovación del término va enfocada al ámbito lingüístico y el cual ha sido fundamental para el estudio de la adquisición de la lengua.

Existen dos categorías principales constituidas por Herbert Clark (1996) en las que se divide el terreno común: de comunidad y personal. El primer grupo refiere a la membresía en comunidades culturales que apunta al conocimiento que compartimos según la comunidad en la que estamos insertos, esta idea también es rescatada por Clark (2015) para desarrollar lo siguiente:

[...] this is the common ground shared with the community we live in, of people with familiar backgrounds and occupations. It commonly includes general knowledge, knowledge about social background, education (schools attended, levels of education attained), religion, nationality, and language(s).⁹

En este sentido nosotros también agregaríamos que este conocimiento de comunidad surge de las experiencias que generamos a través del contacto con las diversas comunidades a las cuales pertenecemos. Experiencias que están íntimamente atravesadas por las convenciones sociales y culturales propuestas por un contexto particular al que nosotros nos adaptamos. En el caso del desarrollo conversacional entre adulto-adulto, se piensa que podemos rescatar de diversas maneras las pistas o características que nos ayudan a insertar a nuestro interlocutor dentro de diversas categorías culturales con las cuales podremos comenzar a inferir posibles conocimientos en común.

Asimismo, es importante tomar en cuenta que todos pertenecemos a más de una comunidad cultural, conforme vamos creciendo comenzamos a volvernos integrantes de nuestras diversas comunidades. Por ejemplo, podemos pertenecer a la comunidad cultural mexicana, mujer, estudiante universitaria y jugadora de voleibol o americano, hombre, estudiante universitario y vocalista de una banda de rock.

⁹ "...Este es el terreno común que compartimos con la comunidad en la que vivimos, de personas con contextos y ocupaciones similares. Comúnmente incluyen conocimientos generales, conocimiento sobre el contexto social, el educativo (historial escolar, nivel de educación) religión, nacionalidad e idiomas." (Traducción propia)

El poder dar por hecho ciertos conocimientos compartidos podría parecer una herramienta superficial, sin embargo, el reconocimiento de esta nueva información implica entender y reproducir las convenciones del lenguaje, específicamente las del código lingüístico, es decir, reconocer, reproducir y utilizar las formas convenidas o “adultas” de las palabras. De esta manera ambos participantes aseguran que están hablando del mismo mapeo de la forma con su significado, tema, etc. También nos ayuda a reconocer el tipo de información que compartimos y la que no compartimos con nuestros diferentes interlocutores (nombres de personas, lugares, eventos etc.).

Por último, nos ayuda a discernir qué tipo de léxico podemos utilizar con ese interlocutor o interlocutores, o cómo modificar nuestra conducta social y lingüística en ciertas situaciones comunicativas. Por ejemplo, en el caso de léxico especializado en una comunidad de músicos inferimos que podríamos utilizar términos como arpeggio, adagio, o a tempo, es decir, términos muy específicos o especializados que son comunes dadas las experiencias de los integrantes de esa comunidad cultural particular. Este último proceso también se ha observado útil para los infantes que están aprendiendo la lengua.

Por otra parte, el terreno común personal incluye un conocimiento mucho más particular basado en nuestras experiencias íntimas conjuntas y en donde participan comúnmente hablantes cercanos a nosotros. Herbert Clark (1996) teorizó dos posibles fuentes que dan como producto el terreno común personal: *joint perceptual experiences* y *joint actions*.

La primera etiqueta, ‘experiencias perceptuales conjuntas’, hace referencia a eventos particulares compartidos entre personas desde la percepción táctil, visual, auditiva y olfativa. Por ejemplo, dos personas que están en la playa y tienen su atención enfocada en una concha

en particular, pero al mismo tiempo tienen noción de su contexto espacial (el mar, la arena, el sol, etc.).

La segunda etiqueta, ‘acciones conjuntas’, hace referencia a un consenso que atiende tanto al evento particular en el que los dos hablantes están enfocando su atención como a un convenio entre las bases comunicativas utilizadas para articular enunciados sobre dicho evento. Este conocimiento puede estar vinculado directamente con recuerdos de eventos específicos o conversaciones, es decir, puede estar vinculado a un terreno común local, (Clark (2015) o a un evento en particular. En este sentido, el conocimiento es más bien “un diario que vamos construyendo con un individuo en particular a lo largo del tiempo.”(Clark, 2018a).

Este tipo de información es más íntima y menos general que la categoría anterior por lo que puede derivar en usos de léxico o modismos personales¹⁰ como palabras específicas para detonar ciertos eventos (un ejemplo podría ser los “chistes locales”) o los apodos entre pares (Nani para Dani, nenita para decir niña, etc.). Dichos sobrenombres nos ayudan a distinguir así a nuestros interlocutores como familiares, amigos o ajenos a nosotros y por ende delimitan los posibles conocimientos compartidos.

Ahora bien, retomemos aquí la idea de los 3 principios pragmáticos con los cuales uniremos los conceptos de terreno común, convencionalidad y posteriormente el concepto de reparación.

Tanto adultos como niños observan el principio de cooperatividad cuando se aseguran de que cada uno ha entendido lo que el otro ha dicho hasta ese punto en la conversación. Dentro de sus reformulaciones, los adultos hacen un uso directo de la convencionalidad al ofrecer una manera convenida de decir X (Clark, 2018b).

¹⁰ Denominados por Herbert Clark (1996) como *personal lexicons*, son palabras especiales utilizadas entre miembros cercanos como familiares, o amigos. Por otra parte, existen también los *personal idioms*, idiomas personales que son palabras especiales utilizadas más entre pares como en matrimonios, hermanos, amigos, etc. los apodos serían uno de ellos.

Los vínculos que podemos trazar entre convencionalidad y terreno común se concentran tanto en el principio de convencionalidad como el de cooperatividad ya que ambos trabajan en conjunto todo el tiempo durante la conversación materno infantil. Pensemos a ambos principios como las reglas del juego comunicativo e internacional que marcan cómo se debe construir una conversación. Ahora bien, estos principios se despliegan de diferentes maneras por ejemplo a través de los procesos de reparación, o estrategias como la atención conjunta, o las estrategias de anclaje de terreno común. Todos estos procesos que se llevan a cabo durante la conversación parecen moverse en función de los principios pragmáticos para cumplir las reglas de juego como lo es la convención.

A través de sus reglas, los principios pragmáticos buscan monitorear lo que se ha entendido, lo que no se ha entendido, lo que es vigente, nuevo o lo que ya está bien cimentado a lo largo de la conversación. Ponen en práctica las convenciones no sólo de la forma y uso de las palabras (tema específico de este estudio) sino de los acuerdos sociales y culturales con los cuales se rige ese espacio conversacional. En otras palabras, la revisión constante de la información compartida, encaminada por diferentes estrategias como las reparaciones o en anclajes de terreno común, es ejecutada por todos los participantes involucrados y es en sustancia la construcción y actualización del terreno común y de las convenciones del lenguaje.

2.4 Reparaciones y tipos de reparaciones en el habla adulta

Agregando a todos conceptos anteriores entremos en materia, en este estudio definimos las reparaciones como las estrategias resolutivas que emplean los hablantes con el objetivo de aclarar un mensaje fallido y poder rescatar una conversación en curso. Es importante mencionar que todos los términos y definiciones encontradas están originalmente en inglés

por lo que consideramos necesario exponer nuestras propuestas de términos equivalentes en español. De inicio, existen dos tipos de reparaciones principales encontradas en el habla adulta, son las autorreparaciones (self repair) y las alorreparaciones (other repair) (Schegloff, Jefferson, et al., 1977).¹¹ A continuación explicaremos cada una.

En las autoreparaciones el emisor del elemento problema (hablante A) es el mismo que enmienda el mensaje porque se ha percatado de su errata, como en: Voy a dor- a bañarme o Mi vuelo sale el martes, digo miércoles. Algunas veces el primer elemento erróneo queda incompleto y algunas otras se corrige explícitamente como “quise decir, digo, que diga”, al menos en español. Dicho lo anterior este tipo de reparaciones no son relevantes para nuestro estudio, por lo que continuaremos con las alorreparaciones.

A diferencia del tipo anterior, en las alorreparaciones es el interlocutor (hablante B) el que señala al hablante A que el mensaje no fue entendido. A continuación, describiremos su proceso; primero el hablante A envía un aviso al hablante A de la falla comunicativa. Este primer paso se lleva a cabo a través de un repair initiator o prompt¹² (Clark, 2020; Dingemanse et al., 2015). Podríamos definir a las solicitudes de reparación como avisos que advierten al interlocutor de una falla comunicativa necesaria de corregir, estas regularmente van de la más general a la más específica.

Después de la solicitud de reparación inicial, sigue la solución reparativa¹³ en donde se elige el tipo de reparación que se utilizará para enmendar la falla. Finalmente, la secuencia termina con el resultado de la reparación¹⁴, este punto es crucial ya que no todas las

¹¹ Los estudios y categorías que mencionamos en esta sección pertenecen a datos de interacciones adulto-adulto, sin embargo, estas categorías también se encontraron en la interacción materno infantil y son fundamentales para nuestro estudio. En los siguientes apartados las detallaremos.

¹² Iniciadores reparativos o indicadores, aquí nos referimos a ellos como solicitudes de reparaciones o solicitudes reparativas.

¹³ Repair solution (Dingemanse et al., 2015)

¹⁴ Repair solution (Dingemanse et al., 2015)

reparaciones se ejecutan exitosamente, en algunos escenarios un malentendido puede requerir múltiples reparaciones. A continuación, presentamos un ejemplo etiquetando cada paso, retomando a Dingemanse et al. (2015).

(1)

A: La hija de Sibbie tuvo un bebé. → Mensaje problema

B: ¿Quién? → Solicitud reparativa

A: La hija de Sibbie → Solución reparativa

B: ¿En serio?

Aunque cada paso de la secuencia reparativa es interesante y crucial, nos detendremos en las solicitudes de reparación ya que son el punto focal de esta investigación así que a continuación, describiremos sus tipos y mostraremos ejemplos. Existen tres principales tipos de solicitudes de reparación: *open request* (petición abierta).

Las peticiones abiertas, son la solicitud más general, en ellas podemos encontrar pronombres o incluso marcadores como: *¿qué? ¿cómo? ¿Mm?* No hay especificidad de qué o en dónde necesita hacerse la reparación, por ejemplo:

(2)

A: dijo que bajas a cenar

B: ¿qué? → Petición abierta

El segundo tipo de solicitud es la petición restringida (*restricted request*) las cuales constan de petición de reparación más específica, usualmente apoyada por algún pronombre interrogativo, como: qué, dónde o cuándo para señalar qué componente o elemento habría que clarificar, como en *¿quién fue?, ¿cuál niño? ¿en dónde dijiste que la verías?*, un ejemplo se presente en (3).

(3)

A: El niño de Laura se fue temprano.

B: ¿Cuál niño?

Por último, los *restricted offers* (ofrecimientos restringidos) se dividen en dos tipos de solicitudes; *embedded corrections* (correcciones incrustadas) y *side sequences* (secuencias correctivas). Es importante mencionar que, Chouinard M. y Clark E., (2003) y Clark E., (2020) acuñaron el término reformulación (*reformulation*) y Dingemanse *side sequences* para referirse al mismo tipo de solicitud de reparación. Por tanto, para fines de organización y facilidad de referencia, hemos aglomerado los dos tipos de ofrecimientos restringidos bajo el nombre de “reformulaciones”. Entonces, los ofrecimientos restringidos están subdivididos en reformulaciones directas y reformulaciones indirectas. A continuación, presentamos un ejemplo de cada tipo de reformulación:

- **Reformulación indirecta**

(4)

A- El pastel es de mil cremas creo B- ¿De mil hojas? A- Ándale, de mil hojas.

- **Reformulación directa**

(5)

A- No como carne B- No comes carne roja

En primera instancia las reformulaciones indirectas (*side sequence*) el hablante B está solicitando que se le afirme la interpretación del mensaje al repetir el enunciado completo. En el caso de las reformulaciones directas (*embedded corrections*) regularmente se reemplaza directamente el elemento erróneo por el que se supone correcto y se agrega información extra. A continuación, desglosamos algunos ejemplos:

- **Reformulación indirecta**

(6)

A: Ella tuvo dos bebés

B: ¿Ella tuvo dos bebés? → Reformulación indirecta

A: Sí...

- **Reformulación directa**

(7)

A: La señora grande, la mamá de ella.

B: Ah, la abuela. → Reformulación directa

Retomando la noción de aloreparaciones, en el estudio de Dingemanse et al. (2015) se encontró que éstas son muy frecuentes, al menos en el habla adulta, aproximadamente cada 1.4 minutos aparece una secuencia reparativa de este tipo, junto con otras señales lingüísticas. También se encontró que la duración de la solución reparativa está vinculada con el tipo de mensaje problema y el tipo de iniciador reparativo sugerido por uno de los hablantes.

En este mismo sentido, una última pregunta y observación importante sería, ¿cómo se distribuye entonces el trabajo de equipo entre los participantes durante estos sucesos reparativos? La tendencia mostró que frecuentemente el participante B trabaja más ya que es probable que tenga que solicitar más de una reparación. Se cree que la cantidad de trabajo de cada participante durante la reparación precisamente depende del tipo de iniciador de reparación que se elige (petición abierta, reformulaciones, etc.) (Dingemanse et al., 2015).

También se ha observado que en la mayoría de los casos B elige el iniciador más específico para que el turno de reparación sea lo más corto posible, por tanto, haya menor esfuerzo colaborativo y sea más sencillo conservar la línea original de conversación. Sin embargo, esta trayectoria no siempre es posible y también se ha observado que los hablantes empiezan con solicitudes reparativas ambiguas y se mueven hacia ofrecimientos reparativos que son más específicos. Este tipo de secuencias también pueden ser comunes en las interacciones infante-adulto, en donde regularmente toma más de un intento reparativo aclarar el mensaje entre interlocutores.

2.4.1 Tipos de reparaciones y proceso en el habla infantil

Se ha observado que tanto las autoreparaciones como las aloreparaciones se encuentran en el intercambio conversacional materno-infantil, sin embargo, las aloreparaciones en niños comienzan a ser más frecuentes alrededor de los dos años. Mientras que nos enfocaremos en todos los tipos de aloreparaciones, específicamente en las solicitudes reparativas (las peticiones abiertas, peticiones restringidas, y reformulaciones) aclaremos que centramos nuestra atención en las reformulaciones.

Los primeros dos tipos de solicitudes son muy similares que en la interacción adulto-adulto, sin embargo, como encontrado en los estudios de (Chouinard y Clark, 2003; Clark, 2018b) las reformulaciones suelen ser un punto focal importante en la interacción materno-infantil ya que son más frecuentes y presentan detalles diferentes a las interacciones adultos, en palabras de Clark, (2018a: p.177)

Las reformulaciones toman forma de versiones convencionales de lo que los niños aparentemente quisieron decir. Esto no sólo provee retroalimentación cuando los niños cometen errores, también agrega al almacén lingüístico de las formas a los cuales están expuestos, en contextos específicos para expresar intenciones particulares.¹⁵

A continuación, detallaremos las características de cada tipo de reformulación y mostraremos algunos ejemplos.

Las reformulaciones indirectas son una repetición completa o parcial del mensaje del infante y ofrece en ésta una versión convencional o adulta del mensaje infantil, ya sea agregando o corrigiendo elementos, usualmente con una entonación ascendente. De esta

¹⁵ “Reformulations in the form of conventional versions of what children appear to mean not only provide feedback when children make errors; they also add to the stock of linguistic forms children are exposed to, in specific contexts, to express particular intentions.” (traducción propia)

manera se verifica si la interpretación del mensaje infantil fue la correcta, a continuación, mostramos un ejemplo:

- **Reformulación Indirecta** (Clark, 2020: p.10)

(8)

Child: Milk. Milk.

‘Leche. Leche’

Adult: You want milk? → Reformulación

‘¿Quieres leche?’

Child: Uh-huh.

‘Mhm’ (afirmativo)

Adult: Ok, just a second and I’ll get you some.

‘Okay, espera un segundo te traeré un poco’.

Por otra parte, las reformulaciones directas son una repetición parcial del mensaje del infante reemplazando el elemento problemático con la forma adulta, usualmente se llevan a cabo con una entonación descendente que confirma la comprensión del adulto. Ahora observemos un ejemplo de reformulación directa dentro del Corpus CALI (2020):

(9)

LISA: Latana

Madre: ¿Mm? → Indicador reparativo abierto

LISA: Tana

Madre: La carne → Desaprueba y corrige con la forma convencional

LISA: La tane

Madre: Mhm (afirmativo)

En la interacción adulto-infante una sola secuencia reparativa puede durar varios turnos o simplemente aparecer en secuencias reparativas diferentes, separadas por lapsos de tiempo como lo veremos en los siguientes apartados. Es importante mencionar que, según

(Clark, 2020) el último turno (regularmente turno 3) del infante es en donde expresa un reconocimiento o rechazo del enunciado en su forma corregida que sugiere no sólo una noción de comprensión de la retroalimentación negativa y positiva sino también significa una oportunidad de producción de esta nueva información por parte del niño.

El espacio conversacional en donde se llevan a cabo las reparaciones es un breve espacio en donde los niños tienen la oportunidad de ejercitar los mecanismos de comprensión-producción aprendiendo el funcionamiento de los procesos reparativos y al mismo tiempo, como veremos en los siguientes apartados, el funcionamiento de los procesos de establecimiento de terreno común.

2.5 Terreno común y convenciones del lenguaje

2.5.1 Definición general de terreno común y convenciones del lenguaje

Ahora bien, el siguiente engranaje que busco explorar a profundidad es la noción de terreno común, para lo cual será útil que retomemos algunas ideas generales expuestas en el capítulo II. Habíamos mencionado que el terreno común se puede definir como un fenómeno de interacción social en el cual se despliegan e intercambian diferentes formas de conocimiento compartido entre dos o más personas.

Asimismo, aclaramos que el terreno común no es simplemente conocimiento compartido sino todo un sistema de convenios fundamentales para la comunicación y la interacción. Dichos conocimientos abarcan diferentes rubros, entre ellos el social, cultural y el lingüístico, por lo que la amplia gama de temas relevantes puede incluir desde el uso de léxico específico, estrategias de recuperación de referentes como los determinantes, hasta gestos o nociones culturales no verbales (por ejemplo, vestir de negro para ir a un funeral, saludar dando un beso, etc.).

Según Herbert Clark (1996) el terreno común, tomado desde una perspectiva general, requiere tanto de procesos individuales como sociales ya que involucran la coordinación de dos o más creencias al ponerlas a trabajar de manera conjunta para un fin común. Del mismo modo, el terreno común requiere de un carácter que el autor denomina *self awareness* (autoconciencia) en donde el hablante se percata de lo que él mismo sabe y no sabe y con la ayuda de evidencias, también es capaz de intuir lo que su interlocutor sabe y no sabe.

En este punto es pertinente aclarar entonces que el terreno común al cual nos referimos está relacionado al área de la lengua, específicamente a las convecciones del uso del código lingüístico. El nicho de los anteriores acuerdos son las normas sociales y se materializan posteriormente en los acuerdos establecidos entre hablantes para salvaguardar el flujo del canal comunicativo, entre ellos podemos distinguir normas de mapeo de la forma con su significado, funciones metalingüísticas y las pertinentes a funciones referenciales del lenguaje. En palabras de Roughley y Bayertz eds. (2019)

El punto básico es que, si tú usas una palabra, eres socialmente responsable de intentar transmitir su significado convencional. Así, por ejemplo, si una madre describe a su hija adolescente como “una niña”, es responsable de haberla caracterizado con el conjunto de propiedades que convencionalmente conlleva esta descripción.¹⁶

Cuando nosotros sostenemos una conversación se forma un compromiso de responsabilidad-expectativa entre los participantes. Por ejemplo, tenemos claro que la palabra “patas” refiere a las extremidades con las cuales caminan los animales. A diferencia de la palabra “pies” que sabemos también refiere a las extremidades de apoyo, pero

¹⁶ “The basic point is that if you use a word, you are socially accountable for in-tending to convey its conventional meaning. So, for instance, if a mother describes her teenage daughter as “a child” she is accountable for having characterized her with the set of properties that this description conventionally entails.”

específicamente de un humano. Entonces, aunque ambas palabras denominen referentes o significados similares sus usos no podrían ser los mismos, de tal manera, oraciones como “lávate las patas” detona una infracción de las convenciones del código lingüístico al colocar una forma con un personaje que no concuerda con la descripción esperada o acordada. Por otra parte, es precisamente la cuidadosa selección de esta palabra en el enunciado anterior lo que posibilita una segunda interpretación de esta oración en la cual el objetivo es expresar un comportamiento de desdén o de burla al caracterizar a un humana de manera salvaje, bestial o incluso simplemente informal.

Al elegir una palabra específica dentro de las amplias posibilidades, así como la posición en la que la colocamos y la manera en cómo la expresamos, apunta a un interés por acercar a nuestro interlocutor a una ilustración fidedigna de la forma nosotros deseamos señalar. En el caso de las interacciones infante-adulto podríamos decir que el adulto es el que estará al pendiente de que los acuerdos se lleven a cabo, pues va a discernir entre que tan apropiado o no apropiado puede ser un término en un contexto muy específico. Éste representará la autoridad social que hará cumplir las normas a través de la corrección de los usos y comportamientos cuando no encajen. De manera que, el terreno común podría ser una manifestación que busca auxiliar a ambos interlocutores durante el espacio conversacional para asegurar que ambos están hablando del mismo objeto, evento, forma con su significado, persona, etc. Así como podría ser una manifestación de la acumulación de las convenciones de la lengua aprendidas hasta ese punto y puestas en práctica durante el curso de la conversación a través de las reparaciones.

Por último, nos preguntamos ¿qué pasa entonces entre el terreno común y las convenciones del lenguaje en el habla infantil? Pues bien, como veremos en el siguiente apartado las técnicas de aterrizaje del conocimiento en común, que se haya recibido

información nueva, que el infante tenga un espacio para poder ponerla en práctica y monitorea de manera constante el conocimiento en común. Similar a los procesos reparativos, las funciones de aterrizaje del terreno común también son una dinámica que involucra la producción lingüística del infante y que gradualmente los apoya para descifrar las convenciones de las palabras en tanto su uso, su posición, su significado y el uso del código lingüístico convenido en general.

2.5.2 Anclaje (*grounding*) del terreno común en el habla adulta e infantil

Ahora bien, ¿cómo se despliega el terreno común en el ámbito conversacional? Clark, (2018a) expone que durante el proceso de establecimiento de terreno común entre adulto-adulto, es necesario primero resaltar la información nueva a manera de reconocimiento para posteriormente señalarla como información ya establecida dentro de un conocimiento compartido. Para esto, la autora enlista una serie de estrategias para el establecimiento de dicho conocimiento en los siguientes apartados.

1. *Acknowledgment* o Reconocimiento por medio de demostrativos y pronominales: aquí la autora hace referencia a la afirmación de que uno de los interlocutores ha captado la nueva información nueva a partir del uso de deícticos, *that* ‘ese’ o *her* ‘ella’ en los ejemplos de abajo, para recuperar la forma o el tema que se pretende establecer como terreno común.

(10)

(Clark, 2018a: p. 4)

A: I just got back from Paris last week.

A: Acabo de regresar de Paris la semana pasada.

B: **That** must have been an interesting trip. → Reconocimiento por pronombre

B: **Ése** seguramente fue un viaje interesante.

(11)

A: Did you talk to Kate yesterday?

A: ¿Hablaste con Kate ayer?

B: Yes, I told **her** about the arrangements. → Reconocimiento por pronombre

B: Sí, le conté acerca de los preparativos

6. *Repeat o Repeticiones*: En este caso un interlocutor afirma haber captado la nueva información al repetir en enunciado anterior completo o sólo algunos elementos clave a manera de reconocimiento durante su siguiente turno.

Ejemplo (Clark, 2018a: p.3)

(12)

A: He said he'd be in **Connemara** next week.

A: Él dijo que estaría en **Connemara** la próxima semana.

B: Okay, **Connemara** it is for the next meeting. → Repetición parcial

B: Okay, nuestra próxima reunión será en **Connemara**.

2. *Bare acknowledgment o Reconocimiento simple*: Estos reconocimientos varían desde *sí*, *mhm*, *ajá* y regularmente (aunque no siempre) van seguidos de información relevante acerca del tema.

Ejemplo (Clark, 2018a: p.3)

(13)

A: Will you be going to see Miranda and Theo?

A: ¿Irás a ver a Miranda y Theo?

B: **Yes**, on my next visit to Stockholm. → Reconocimiento simple

B: Sí, en mi siguiente visita a Estocolmo.

(14)

A: Is *The most human human* the book you were talking about?

A: *The most human human* ¿es el libro del que estabas hablando?

B: **Mm-hm.** → Reconocimiento simple

B: Mm-hm.

6. *Continuation* o Seguimiento del tema: En el siguiente turno uno de los interlocutores afirma su comprensión de la nueva información al contribuir a la conversación con más información relevante.

(Clark, 2018a pp. 3-4)

(15)

A: We're hoping to leave from Ullapool on July 1.

A: Esperamos salir de Ullapool el primero de julio.

B: So, **bring all our sailing gear, right?** → Seguimiento del tema

B: Entonces, **llevo todo nuestro equipo para navegar, ¿verdad?**

6. *Non linguistic indication* o Indicación no lingüística: Esta última se refiere a diversos señalamientos gestuales como un agrandamiento de ojos, una mirada atenta, una asentir con la cabeza etc.

Ejemplo (Clark, 2018a p.4)

(16)

A: You heard that the meeting's been postponed?

A: ¿Escuchaste que la reunión ha sido pospuesta?

B: <**nods**> → Indicación no lingüística

B: <**asiente**>

6. *General request for clarification* o Solicitud de clarificación. Aquí se solicita una aclaración haciendo una repetición parcial del mensaje anterior.

Ejemplo (Clark, 2018a p. 4)

(17)

A: We're leaving on the **twenty-seventh**.

A: Nos vamos el **veintisiete**.

B: **On the twenty what?** → Solicitud de clarificación

B: ¿El veinte qué?

7. *Full repeat* o Repetición completa: Una repetición del enunciado en su completitud con una entonación ascendente y seguida por una afirmación o negación del hablante con primer turno.

Ejemplo (Clark, 2018a p. 4)

(18)

A: We're **going to Melbourne in October.**

A: Nosotros **iremos a Melbourne en octubre.**

B: You're **going to Melbourne in October?** → Repetición completa

B: ¿**Irás a Melbourne en Octubre?**

A: **Yes** → Reconocimiento simple

A: **Sí**

Ahora bien, ¿cuáles son los orígenes ontogenéticos del terreno común? ¿cómo se llevan a cabo los procesos de establecimiento de terreno común en el habla infantil? ¿y cuál es su vínculo con los procesos reparativos? Precisamente, si aterrizamos este fenómeno a la interacción adulto-infante encontraremos que algunas de las experiencias que forman los primeros pasos son instancias no verbales. Cuando los niños solicitan nuevas palabras con ayuda del adulto generalmente apuntan con los dedos o preguntan para introducir un nuevo tema u objeto, en pocas palabras, buscan llamar la atención de su interlocutor. Es cierto que los niños también utilizan estrategias específicas para participar activamente en el intercambio y para darse a entender durante estos complejos procesos de aprendizaje.

Según Clark (2018a), en sus primeros años los infantes usan más herramientas gestuales y los adultos son los que aportan las herramientas lingüísticas. Las primeras señales empiezan en la etapa preverbal, antes de los 10 meses cuando los infantes comienzan a seguir

la mirada de sus cuidadores. Después de los 10 a 12 meses comienzan a seguir los señalamientos de los adultos, (si apuntan a ciertos objetos, etc.) y ellos mismos comienzan a hacer uso de esta estrategia de apuntar para llamar la atención. En estas primeras etapas para los niños es fundamental la atención conjunta (*joint attention*) que consta básicamente de una co-presencia física y conversacional, es decir, ambos participantes están atentos al mismo objeto o evento y por ende pueden conversar sabiendo que ambos están ahí presentes. Asimismo, la autora propone que las repeticiones de rutinas específicas, así como la frecuencia de los intercambios a los que están expuestos los infantes marcan las primeras bases con las cuales comenzarán a embarcar la construcción de este conocimiento de la lengua.

En etapas ya verbales, los niños participan de manera activa haciendo uso de algunas estrategias, sin embargo, quizá el rol principal que ocupan durante estos primeros periodos es el de dejar saber a los cuidadores que ellos están atentos a la interacción comunicativa actual. Las estrategias para el reconocimiento de terreno común que se observaron son las mismas que se utilizan para los procesos adultos, no obstante, los más relevantes en el caso infantil son reconocimientos simples (*sí, mhm*), señales no lingüísticas (*asentir con la cabeza o en su caso llanto*), seguimiento (*continuation*) y por supuesto los *repeats* (repeticiones). No olvidemos que estas estrategias son ejecutadas por parte de los niños e indican al adulto que ellos están prestando atención a toda la información en cuestión, los mensajes problema y las correcciones.

Los reconocimientos simples son muy accesibles para los infantes porque son emisiones cortas y regularmente no hay seguimiento después de su emisión, por tanto, sugieren quizá un grado menor de atención que el de las repeticiones. El siguiente ejemplo fue tomado del Corpus CALI (2021) y muestra el reconocimiento del infante.

(19)

(LISA apunta a algo sobre una silla)

LISA: (toca la silla) No miia miiiiaaa.

Madre: **Sí la semilla.** → Información nueva

LISA: (risas) **¡Shi!** → Reconocimiento simple

Para analizar los ejemplos de seguimiento de tema es importante tomar en cuenta que este tipo de reconocimiento aparece a partir de los 2 años aproximadamente y que se encuentran con menos frecuencia que las repeticiones. En el estudio de Clark (2007) se demostró que los infantes usaron pronombres o demostrativos a manera de seguimiento en un 24%, de éste el 56% fueron pronombres y el 44% demostrativos.

Algunos ejemplos son (Clark 2007 p. 16)

(20)

Child (3;2.9): what is dat playing?

Infante: ¿Qué es eso jugando?

Mother: that's a wolf.

Madre: Eso es un lobo.

Child: what is dat... playing the xylophone?

Infante: ¿Qué es esto tocando el xilófono?

Mother: that's a yak. → Información nueva

Madre: Eso es un yak.

Child: dey (they) talking? → Reconocimiento con pronombres

Infante: ¿Ellos hablan?

Mother: **No. He's playing** the xylophone. → Corrección incrustada

Madre: **No. Él está tocando** el xilófono.

En este ejemplo podemos observar que el infante no utiliza el pronombre correcto para referirse a un ente masculino singular (*he*) sin embargo, utiliza un pronombre probablemente más accesible para él (*they*). Lo interesante del ejemplo es que el infante

comienza a demostrar que entiende el uso de estos pronombres como herramientas para poder recuperar una forma con su significado anteriormente introducido al discurso (yak). Él toma esta nueva información y deja a su interlocutor saber que la ha reconocido lo suficiente para recuperarlo en el siguiente turno.

Por otra parte, también observamos el trabajo en equipo tanto de los procesos reparativos como de los procesos de establecimiento de un terreno común, como en los ejemplos en que las repeticiones.

se despliegan de la siguiente manera (Clark 2007: 14)

(21)

Child: (2;7.16): Mittens.

Infante: Manoplas.

Father: **Gloves.** → Reformulación directa

Padre: **Guantes.**

Child: **Gloves.** → Repetición simple

Infante: **Guantes.**

Father: when they have fingers in them, they are called gloves and when the fingers are all put together they are called mittens.

Padre: Cuando tienen dedos separados se llaman guantes y cuando los dedos se meten todos juntos se llaman manoplas.

En el ejemplo 21 se introduce una nueva palabra (*gloves*) y el padre responde con una reformulación directa al sustituir por la palabra *gloves* y posteriormente agrega información relevante al aclarar qué hace a estas dos palabras y a las dos formas diferentes (uno tiene dedos separados y el otro no).

Ejemplo (Clark 2007, p.4)

(22)

Child: (with a toothbrush in his hand) An'l going **to tease**.

Infante: (con el cepillo de dientes en sus manos) Y yo voy a **bromear** → Mensaje problema

Adulto 1: (puzzled): Oh. Oh, you mean **you're going to pretend to do your teeth?**

Adulto 1: (confundido): Oh. Oh, ¿te refieres a que vas a **fingir cepillarte los dientes?**
→ Reformulación indirecta

Child: **Yes**. (Then, as father came by a minute later)

Infante: **Sí**. (después mientras el padre llega un minuto después) → Reconocimiento simple

Adulto2: Are you going to do your teeth?

Adulto 2: ¿Vas a cepillarte los dientes?

Child: No, I was **pretending**.

Infante: No, estaba **fingiendo**. → Repetición de la nueva información

En el segundo ejemplo vemos que el adulto busca verificar el mensaje del niño, a través de una pregunta (reformulación indirecta) del mensaje problemático. El niño reconoce dicha información y finalmente repite el nuevo término, el término corregido en un contexto distinto. En estudios posteriores, la autora Clark (2018a) menciona que el terreno común más abundante durante esta edad se categoriza dentro del terreno común personal y local. Por este motivo suele ser más complicado para los infantes comunicarse con adultos ajenos a sus círculos cercanos ya que a éstos les será más difícil discernir lo que los niños intentan decir pues ninguno de los dos hablantes comparte un terreno común lo suficientemente cercano como el de los cuidadores.

No obstante, tanto para adultos como para niños las diferentes expresiones del terreno común son similares a enormes bibliotecas de archivos que han sido cuidadosamente curados desde la infancia resguardando así diferentes tipos de información. Estos primeros conocimientos se adquieren y transforman conforme a las interacciones sociales a las que estamos expuestos moldeando nuevas entradas de terreno común. Es de esperarse que gran parte de nuestras habilidades sociales, así como las comunicativas se agudicen conforme crecemos y nos exponemos a diferentes tipos de interacciones, en diferentes entornos y con personas diferentes. Podemos así, entender la importancia de dicho fenómeno desde una edad temprana para nuestra integración a una comunidad cultural (o varias) otorgándonos una identidad cultural como hablantes.

METODOLOGÍA

Esta investigación es un análisis longitudinal de corpus en el que se explora el tipo de solicitudes de reparaciones conversacionales que se utilizan en la interlocución materno-infantil para guiar al infante a las convenciones de su lenguaje, a través del análisis y categorización de los diferentes tipos de solicitudes de reparación observados en el estudio de caso de la mamá de una niña (1;10,22 – 2;03,02.)

La presente investigación se lleva a cabo a través de un estudio de caso de corte longitudinal perteneciente a la base de datos del corpus CALI (Corpus de adquisición de Lenguaje Infantil) (Espinosa-Ochoa y Orozco-Arreola, 2020)¹⁷. Este Corpus surgió como

¹⁷ Actualmente el Corpus CALI sigue transcribiendo y recabando datos para crear una red cada vez más diversa y amplia, de manera que el diseño y lanzamiento de su página web también sigue en proceso.

parte del proyecto PAPIIT-DGAPA IN401319 dirigido por la Dra. Mary Rosa Ochoa y coordinado por la Mtra. Aida Mariana Orozco Arreola.

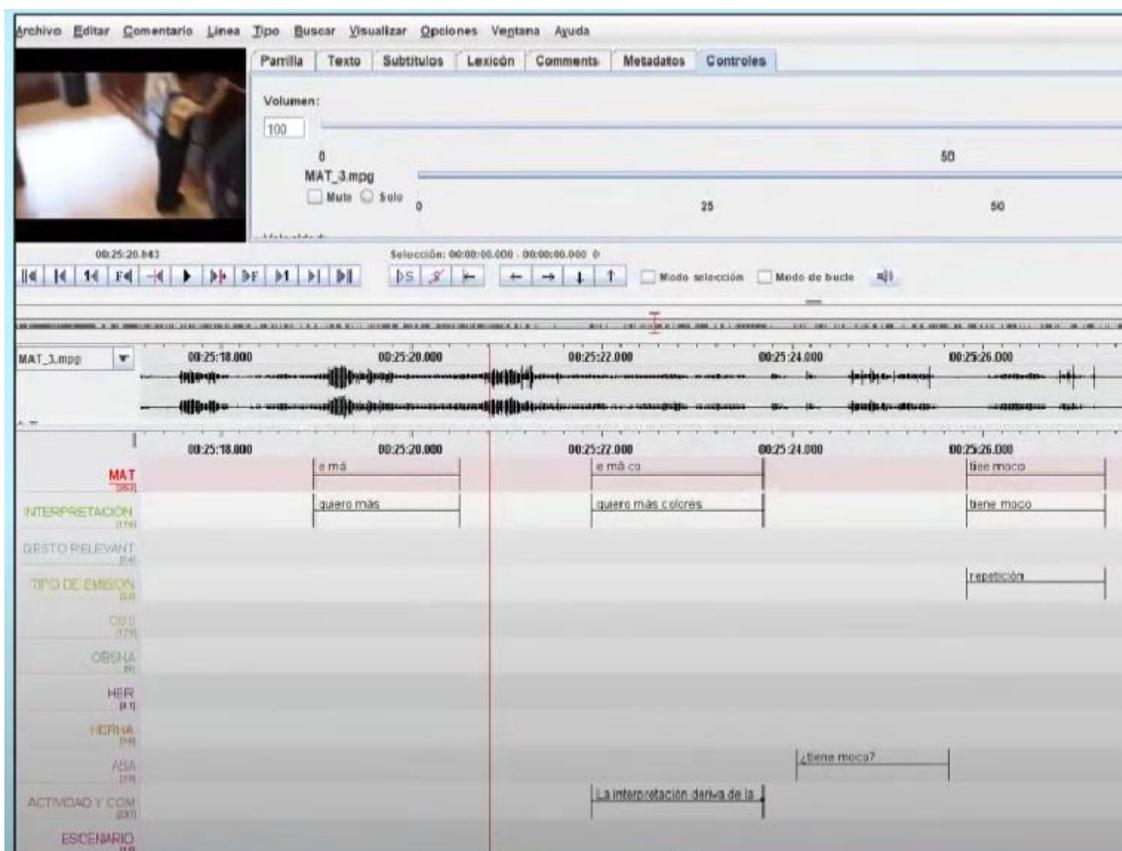
Los datos que podemos encontrar en este corpus son de infantes en etapas tempranas (1:00 a 5:00) de nacionalidad mexicana que incluyen; la Ciudad de México, Oaxaca, Puebla, Tlaxcala y Querétaro. Asimismo, las muestras constan de videograbaciones entre los cuidadores principales y los niños interactuando en un ambiente natural. Actualmente el corpus contiene tanto muestras longitudinales como transversales. Previo a la recopilación de datos se elaboran y se firman consentimientos para la videograbación de los niños y sus familiares, ofreciendo un panorama seguro para la recopilación y uso de datos. Asimismo, se realizó un breve cuestionario sociodemográfico de los participantes. Por último, es importante mencionar que, durante las primeras fases de la recopilación de datos del corpus atravesamos las primeras olas de la pandemia causada por COVID-19 de manera que, muchas de las muestras fueron grabadas por los padres y/o madres de los niños.

Una vez recopilados dichos datos, se llevó a cabo la transcripción de las muestras a través de la herramienta multimodal ELAN (6.1) (Version 6.1) [Computer software]. (2021). Dichas transcripciones son solamente ortográficas y contienen etiquetas que precisan información contextual relevante.

La primera etiqueta, “Escenario”, marca el lugar en donde se lleva a cabo la videograbación. La etiqueta de “Actividad y comentarios” ofrece información y detalles sobre la interacción en escena, p.ej. *LISA y MAM juegan a la comidita*. De manera similar, la etiqueta de “Gesto relevante” marca alguna gesticulación o señalización relevante, p.ej. *LISA llora*, *LISA apunta con el dedo*. Por otra parte, la etiqueta de “Tipo de emisión” delimita situaciones de repetición, reformulación o emisiones espontáneas. Finalmente, la etiqueta de

“Interpretación” nos ofrece la interpretación del transcriptor en relación con alguna emisión confusa o poco clara por parte del infante. A continuación, mostramos un breve ejemplo del etiquetado con uno de los participantes del corpus.

Figura 1. *Etiquetas de transcripción para Corpus CALI*



Ahora bien, centrándonos un poco en los datos relevantes para este estudio, nuestras participantes son una díada de madre e hija originarias de la Ciudad de México y pertenecientes a la clase media escolarizada, dicha díada fue grabada en interacción natural. Para proteger la identidad de las participantes en este trabajo nos referiremos a ellas como MAM (mamá) y LISA (niña). Para finalizar, las videograbaciones fueron recopiladas una vez al mes y su análisis se llevó a cabo a través de ELAN (6.1) (Version 6.1) [Computer software]. (2021) para proceder a un etiquetado en Excel.

Tabla 1. *Características del Corpus Longitudinal de LISA*

Infante	Numero de registros	Número de horas	Rango de edad
LISA	5	11	1;10,22 – 2;03,02

De tal manera, las preguntas fundamentales que impulsan esta investigación son 1. ¿Qué tipos de solicitudes de reparación utiliza la madre durante la interacción materno-infantil?, 2. ¿Cuáles son los tipos de solicitudes más frecuentes de la madre y cómo se distribuyen? Y 3. ¿Qué funciones (reconocimiento, ratificación, corrección, repetición) desempeñan las reformulaciones directas e indirectas y a qué elementos de la conversación atienden (mapeo de la forma con su significado, léxico, gramaticales, etc.)?

3.2 Objetivos generales y particulares

Objetivo general:

Identificar, etiquetar y analizar la distribución de las solicitudes de reparación ejecutadas por la madre durante la interacción materno infantil para observar su incidencia en la construcción del terreno en común.

Objetivos particulares:

1. Identificar y etiquetar todos los tipos de solicitudes de reparación utilizados por la madre durante la interacción materno-infantil.
2. Determinar cuáles son los tipos de solicitud más frecuentes en el caso de la madre, así como observar y categorizar su distribución.

3. A partir del análisis anterior, identificar y etiquetar las diferentes funciones de aterrizaje (p. ej. Ratificación, reconocimiento, corrección etc.) que cumplen las reformulaciones directas e indirectas por parte de la madre y observar qué tipo de elementos atienden (formas léxicas, gramaticales, etc.)

3.3 Hipótesis general

Hipótesis

Los procesos reparativos son piezas fundamentales para la construcción de convenciones del lenguaje, en el caso de esta investigación, en las convenciones de palabras. Dicho aporte se puede observar específicamente en el trabajo que desempeñan las solicitudes de reparación en su similitud con los procesos de anclaje del terreno común. La madre utiliza ambos procesos para monitorear que la información del tema central sea conocida por ambos participantes proveyendo las formas convencionales de los enunciados. Por ende, las solicitudes de reparaciones apoyan y abonan a la construcción y al mantenimiento del terreno común y las convenciones del lenguaje.

3.4 Método

Retomemos que nuestras participantes es una díada de madre e hija, el infante lleva el nombre de LISA con el cual nos referiremos durante el resto de la investigación. Dada la importancia de la interacción dentro del campo de adquisición creemos pertinente mencionar que las grabaciones que revisamos se llevaron a cabo durante el aislamiento social de la primera ola de COVID-19. En los 5 meses analizados para esta investigación LISA sólo se ve interactuando con madre, padre y mascota (gato), en donde la madre toma el rol de cuidadora e interlocutora principal de LISA.

Tabla 2. *Número de turnos analizados*

MESES	MAM	LISA
Febrero	2,043	1,501
Marzo	708	434
Abril	707	596
Mayo	1,449	1,009
Junio	793	555
Total	5,700	4,095

Como mencionamos anteriormente, las videograbaciones fueron transcritas con el programa de ELAN (6.1) (Version 6.1) [Computer software]y después fueron analizadas y etiquetadas. A continuación, marcaremos cómo se realizaron estos criterios de etiquetado de solicitudes de reparación

2.5 Codificación

Para realizar el etiquetado base de los diferentes tipos de solicitudes de reparaciones, tomamos en cuenta los ejemplos expuestos por Clark (2018a, 2020). Asimismo, tomamos las videograbaciones de LISA desde febrero hasta junio del 2020 para identificar y contabilizar cada ejemplar. Nos detuvimos en las intervenciones de la madre y según las características expuestas para cada tipo de aloreparaciones comenzamos a detectar las solicitudes de reparaciones en secuencias conversacionales en donde la madre no había entendido el mensaje infantil. Por ejemplo, para las peticiones abiertas, tomamos en cuenta los pronombres interrogativos *qué* o marcadores como *eh*, como en;

(23)

LIS: Ta pisha

INTER: Está fría

MAM: ¿Eh?

Cada ejemplo fue analizado de manera individual y categorizado en tablas de conteo de Excel. A continuación, se hizo un conteo de cada categoría, se sacaron números totales y porcentajes finales de los tipos de solicitudes encontradas y sus frecuencias.

En el siguiente cuadro (3), desglosamos el total de aloreparaciones y autoreparaciones hechas por la madre encontradas en el análisis. Como podemos observar, las autoreparaciones aparecen con frecuencia mínima (0.53%), por esta razón, el tipo de reparaciones relevantes para este estudio son las aloreparaciones cuya aparición es significativamente más frecuente con un 99.46%. Sin embargo, queríamos agregar aquí ambos porcentajes para mostrar de manera visual la diferencia entre ambos tipos de reparaciones en nuestro análisis.

Retomando a Clark (2020) tanto las aloreparaciones como las autoreparaciones son fundamentales en el aprendizaje del lenguaje, desde el discurso del infante se ha encontrado que, “ellos necesitan reparar su propio discurso frecuentemente. Por ejemplo, Golinkoff (1986) encontró que alrededor del 50% de las interacciones iniciadas por infantes (1;0–1;5) involucraron aloreparaciones.” (Clark, 2020)

Empero, en este estudio el discurso tomado desde el interlocutor adulto, es decir desde la madre, marca una diferencia sustancial entre la frecuencia de estos dos tipos de reparaciones. Mientras que para el infante los porcentajes son bastante similares en el uso de

ambas reparaciones, para la madre el uso de autoreparaciones en la conversación con su hija son mucho menos frecuentes de lo que lo serían en contextos simétricos entre pares.

Estas diferencias en relaciones entre pares como dos colegas, las autoreparaciones son mucho más frecuentes que las alorreparaciones

Tabla 3. *Tipos de solicitudes de reparación de la madre encontradas en la interacción materno-infantil*

Tipos de reparaciones	Número total de reparaciones
Autorreparaciones	4= 0.53%
Alorreparaciones	743 = 99.46%

3.6 Marco teórico

La perspectiva con la cual trabaja esta investigación es de corte sociopragmático. (Akhtar y Tomasello (2010), Behrens (2021), Clark, (2018b), Tomasello (2022) . Buscamos abonar a la investigación de la adquisición de la lengua como un proceso gradual en función de nuestro papel como seres con necesidades comunicativas latentes. El papel de la interacción social y el ambiente son cruciales para nuestro análisis y muestra las diferentes maneras en que el juego de reparaciones, la intencionalidad y las metas compartidas ponen en juego las convenciones del lenguaje del mundo adulto. De igual manera, estos procesos moldean el comportamiento conversacional y los usos lingüísticos del infante a la par de poner en práctica las habilidades de inferencia e interpretación que éste puede hacer de su interlocutor y de su entorno en un contexto específico (Clark, 2018b).

RESULTADOS

En este capítulo exponemos los datos que recabamos a lo largo de tres análisis, presentamos tablas con porcentajes que reúnen las frecuencias y totales de cada etiquetado. La manera en la que hemos acomodado el capítulo es la siguiente; primero retomamos la pregunta y el objetivo número 1 correspondiente a este trabajo. Desglosamos todos los tipos de solicitudes de reparación encontradas, las explicamos y presentamos una tabla de resumen (5.1). Posteriormente, contestaremos la segunda pregunta de la investigación (5.2), identificaremos las solicitudes de reparación más frecuentes y una vez etiquetas y ejemplificadas, introduciremos las categorías conversacionales utilizadas dentro de estas solicitudes.

Finalmente, contestaremos la pregunta número 3 de investigación (5.3) y continuaremos con estos datos, los procesos tanto de reparación como de anclaje del terreno común. Al igual que los apartados anteriores, identificaremos, categorizaremos y ejemplificaremos las funciones que cumplen las solicitudes de reparación más frecuentes.

4.1 Tipos de solicitudes de reparación materna

Para hacer posible este análisis, retomemos la primera pregunta de investigación; ¿qué tipos de solicitudes de reparación utiliza la madre durante la interacción materno-infantil? Estos primeros datos sentarán la base fundamental de la cual derivaremos las demás preguntas y categorías, a continuación, presentamos los resultados.

Tabla 4. *Tipos de alorreparaciones*

Alorreparaciones	No.	Porcentaje
Petición abierta	25	3.34%

Petición restringida	50	6.69%
Reformulaciones	668	89.42%
Total	743	100%

Identificamos un total de 743 solicitudes de reparación utilizados por la madre de nuestro estudio y las dividimos en los siguientes tipos: peticiones abiertas (3.34%), peticiones restringidas (6.69%) y reformulaciones (ofrecimientos restringidos) (89.42%) subdivididos en reformulaciones directas¹⁸ (42.70%) y reformulaciones indirectas¹⁹ (46.72%).

4.1.1 Petición abierta

Nuestro primer tipo es la petición abierta, conforma un 3.34% de los datos. Es la solicitud más general de todas ya que requiere la repetición completa del mensaje problemático y se solicita siempre de manera interrogativa. Dingemanse et al. (2015) menciona que la posible fuente de este tipo de peticiones, son problemas con la escucha, quizá algún ruido distractor, o algún evento paralelo o sobrepuesta en ese preciso punto de la conversación el cual provoca un cambio en el foco de atención.

Los elementos abiertos de las peticiones nunca especifican qué elemento del mensaje no fue entendido. Regularmente se ejecutan a través de interjecciones, o preguntas cortas (Villalobos, 2022). Los que encontramos en nuestros datos fueron: *¿eh?*, *¿mm?*, *¿qué?*, *¿cómo?* Y *¿perdón?* Un ejemplo sería:

¹⁸ *Embedded corrections*, termino retomado de Clark, (2020). Para este trabajo y en adelante las llamaremos reformulaciones directas

¹⁹ *Side sequences o reformulations*, termino retomado de Clark, (2020). Para este trabajo y en adelante las llamaremos reformulaciones indirectas

(24)

LIS: Ta pisha

INTER: Está fría

MAM: ¿Eh?

LIS: Ta pisha

INTER: Está fría

Observamos que el elemento problemático es “ta pisha”. Al parecer la madre no ha entendido ningún fragmento del mensaje anterior y busca una clarificación a través de marcador *eh* en su forma interrogativa. A continuación, vemos que LISA repite por completo el mensaje de manera idéntica. Agregando a lo anterior, en una sola ocasión encontramos una solicitud compuesta por enunciados, lo presentamos a continuación;

(25)

LIS: Me o peshtas

INTER: Me lo prestas

MAM: ¿De qué estamos hablando hija?

4.1.2 Petición Restringida

En las peticiones restringidas conforman un 6.69% de todas las solicitudes, aquí encontramos el uso de diferentes tipos de pronombres interrogativos. En nuestros datos la madre regularmente utiliza el pronombre “qué” para acompañar el elemento problemático específico como en: ¿tiene qué? ¿qué son? ¿qué quieres? A diferencia del tipo anterior, esta solicitud busca clarificar elementos específicos dentro del mensaje, y al igual que la petición anterior, también se realiza sólo de manera interrogativa. Veamos los siguientes ejemplos:

(26)

LIS: Miaaa tiene yosho

INTERP: Mira tiene rojo

MAM: ¿Tiene **qué**?

LIS: Yoso

INTERP: Rojo

Podemos observar que el verbo conjugado “tener” se entiende, sin embargo, el siguiente elemento es problemático, por lo cual la madre retoma el mensaje completo y agrega el pronombre interrogativo “qué” para señalar el elemento problema y del cual necesita una repetición. Ahora revisemos un último ejemplo:

(27)

LIS: Tomo ya yoyia

INTERP: Como la rodilla

MAM: ¿Como **qué**? Ah como en tu rodilla a ver

Aquí, la forma problemática parecer ser el sustantivo “rodilla”. Nuevamente la madre primero retoma el mensaje de LISA y sustituye el elemento “tomo” por la forma convencional “cómo”, después, agrega el elemento interrogativo “qué” para enfocar la atención en el elemento que no fue entendido, en este caso la forma “yoyiya”. Encontramos que estas peticiones restringidas atienden a objetos directos a sustantivos o a adjetivos.

4.1.3 Reformulaciones

Pasando a las reformulaciones, veremos que, en vez de buscar por una repetición o un elemento faltante como en las solicitudes anteriormente descritas, en las reformulaciones la madre provee más bien una posibilidad o una propuesta del mensaje en sus formas adultas. En palabras de Clark (2018b) “Sobre todo, una característica importante de las reformulaciones es que permiten al adulto revisar lo que los niños quieren decir, con versiones convencionales de cómo decir las cosas, sin interrumpir el flujo de la conversación.”²⁰

Es en este tipo de solicitudes que se despliegan de manera más transparente las convenciones de las formas adultas. En nuestro estudio, como mencionamos anteriormente, este tipo de solicitudes se dividen en directas e indirectas, en total ambos tipos conforman un 89.42% de todo el estudio.

Tabla 5. *Subdivisión de reformulaciones*

Reformulaciones indirectas	349	52.24%
Reformulaciones directas	319	47.75%
Total	668	100%

Como lo muestra el cuadro anterior, el porcentaje de uso de la madre entre los dos tipos de reformulaciones está muy equilibrado, y sólo se muestra una ligera preferencia por las reformulaciones indirectas.

²⁰ “Overall, an important feature of reformulations is that they allow adults to check up on what children mean by presenting them with conventional versions of how to say whatever it is, without interrupting the flow of conversation.” (traducción propia)

Reformulaciones Indirectas

Para la primera división, reformulaciones indirectas, observamos que la madre busca verificar su interpretación del mensaje infantil, regularmente retomado el mensaje total de la niña y agregando material extra para completar dichos enunciados. Conforman un 46.72% de todas las solicitudes en general, por ejemplo:

(28)

LIS: Chucha mano sucha mano

LIS: Chucha mano

MAM: **¿Tienes la mano sucia?**

En (28) el elemento problema es la forma del adjetivo “sucia”. Nuevamente la madre retoma el mensaje completo y agrega información extra en este caso es el verbo “tener” en segunda persona, finalmente corrige la forma de la palabra “sucia”. Estas modificaciones de las formas adultas se realizan con un tono ascendente y de manera interrogativa.

Por otra parte, observamos que las reformulaciones indirectas también se pueden desarrollar con una estructura un tanto distinta. En nuestro segundo ejemplo vemos que la reformulación sigue cumpliendo con los objetivos de verificación e incluso agrega un matiz más de reconocimiento del mensaje infantil por ambos hablantes. Sin embargo, en vez de usar interrogativas se usan frases de gratificación, por ejemplo:

(29)

MAM: ¿Mmm?

LIS: Ababo

INTERP: Abajo

MAM: **Abaaajo**

MAM: **Abajo** de la mesa **muy bien**

Podemos observar que a la par de mostrar la forma adulta del elemento problemático “abajo”, la madre también agrega una frase final *muy bien* gratificando la participación de LISA, incluso podríamos pensar que el mensaje original de LISA es lo suficientemente cercano a la forma convencional. Al mismo tiempo esta gratificación le deja saber a LISA que su mensaje se ha entendido. Algunas de estas frases de gratificación que encontramos son: *muy bien, muy bien nenita, bravo y síí*. Por último, es importante mencionar que se siguen ejecutando con una entonación que se percibe al oído como ascendente.

Reformulaciones directas

En un terreno un poco distinto, las reformulaciones directas efectuadas por la madre reemplazan de tajo el elemento problemático, en palabras de (Clark, 2020) “...el uso de las reformulaciones directas como en el ejemplo (5) con un reemplazo léxico por un medio correctivo, el mensaje usualmente se produce con entonación descendente para confirmar lo que dijo el niño”. Este tipo de solicitudes de reparación confirman un 42.70% de todos los datos. Un ejemplo sería:

(30)

LIS: No contesho

INTERP: No contestó

MAM: **No contestó**. Pero está ahí, Benito, viéndonos

Como contexto para el ejemplo (30), es importante describir que la madre y la niña están en la sala jugando y esperando a su mascota, un gato llamado Benito. Continuando con

el análisis aquí, el elemento problemático es el verbo “contestar” en tercera persona singular del pretérito. Nuevamente la madre retoma el mensaje completo de la niña, agrega en primera instancia una negación *no* y posteriormente ella inserta la forma adulta del verbo, “contestó”. Finalmente, la madre agrega material extra para continuar con el tema conversacional, en este caso lo que está haciendo el gato en ese momento.

También encontramos que en ciertas ocasiones las reformulaciones directas no llevan las interjecciones negativas, mientras que el resto de la estructura queda igual y sin más se reemplazan las formas infantiles por las adultas, veamos el siguiente ejemplo:

(31)

LIS: Una posha

INTER: Una cosa

MAM: **Una cucharita** ven tráela acá

La madre sustituye el elemento problemático “cosa” por la forma adulta “cuchara”, estos ejemplos nos parecen especiales ya que la madre le ofrece información nueva respecto a cómo nombrar los objetos del mundo. Aunque la anterior modalidad negativa agrega un elemento más enfático que aquí, ambas se pueden encapsular en reformulaciones directas ya que separan los elementos infantiles y sus formas en desarrollo, de la lengua adulta o convencional. Asimismo, utilizan una entonación descendente y agregan información extra para continuar interactuando con el tema conversacional.

4.1.4 Discusión de los resultados

Este análisis general de los datos constituye el engranaje del cual se desprenden nuestras siguientes dos preguntas de investigación. Pudimos obtener un panorama general de los diversos tipos de solicitudes de reformulación, también nos permitió observar al menos de

manera global como se despliegan dichas solicitudes al igual que su frecuencia y los elementos a los que atiende.

Según lo que nos arrojan los datos, podemos decir que las solicitudes de reparación más frecuentes son las reformulaciones indirectas y las reformulaciones directas, los otros dos tipos de reparaciones (petición abierta y petición restringida), presentan porcentajes mínimos.

En la conversación infantil, la madre elige reformular indirectamente con más frecuencia, ¿qué nos dicen estos datos? Podríamos inferir que para la madre es de primera importancia la revisión de su interpretación del lenguaje su hija. La madre reafirma con estas interrogativas que lo que ella está entendiendo sí fue lo que su hija quiso decir, o al menos, que se acerque al mensaje original. Esto al mismo tiempo nos indica que LISA tiene una voz participativa y activa (tomada en cuenta) y no sólo es oyente en este tipo de intercambios.

Agregando a lo anterior, la madre con frecuencia gratifica las participaciones de LISA, aunque las formas no sean las convencionales, parece que el intento de una forma que alcanza cierta similitud a la convención es reconocida y premiada por la madre. Quizá esto nos habla de elementos extralingüísticos como los vínculos afectivos, sin embargo, creemos pertinente mencionarlo ya que también forma parte de nuestro contexto de intercambio. Las gratificaciones también funcionan como reconocimiento al dejar saber a LISA que su mensaje ha sido entendido por la madre y que ambas están trabajando en equipo para mantener el tema conversacional.

Por otra parte, las reformulaciones directas son las segundas más frecuentes en nuestros resultados cabe mencionar que muestran cierto tipo de preferencia correctiva. Tomando ambos tipos de modalidades (con o sin interjección negativa) dentro de esta misma

solicitud, siguen siendo son una muestra de las formas adultas o convencionales, pues su tono descendente y la introducción exacta de la forma adulta distingue de manera más evidente la diferencia entre el lenguaje adulto y el infantil encapsulando a estas modalidades ambas en reformulaciones de tipo directas. Asimismo, no solicitan o no invitan de manera tan transparente el rechazo o reconocimiento por parte de LISA.

Tanto la petición abierta como la petición restringida son peticiones significativamente más generales que las reformulaciones, es decir, requieren movimientos como de repetir formas específicas, llenar espacios específicos en donde los mensajes no fueron entendidos e incluso repeticiones completas e idénticas del mensaje anterior. Podríamos pensar que quizá este tipo de reformulaciones aumenta con la edad y con el manejo y dominio más avanzado de la lengua. Asimismo, podríamos decir que la madre es muy asertiva en cuanto a las interpretaciones que ella le da a su hija, hay formas o estructuras consolidadas dentro del vocabulario madre- hija que. Estos datos incluso nos hablan de la influencia que tiene su interacción diaria en donde por algunos meses, LISA y la madre compartieron el mismo entorno, el mismo mundo de objetos, juguetes, situaciones durante la mayor parte del día y juntas van descubriendo y adaptando el mundo.

En resumen, podemos pensar que hay claras preferencias por parte de la madre en cuanto a las solicitudes de reparación que utiliza para acercar a su hija a las convenciones de su lengua. Por último, nos gustaría mencionar que estas reformulaciones (directas e indirectas) muestran una amplia gama de multifuncionalidad, cuyas correcciones no son exclusivas de las formas léxicas, sino que también atienden temas de mapeo de la forma con su significado y normas sociales insertas dentro del contexto conversacional. En el siguiente

apartado exploramos que funciones cumplen las diferentes modalidades de las reformulaciones y cómo se distribuyen.

4.2. Solicitudes de reparación maternas más frecuentes y su distribución

Para este análisis de la investigación usaremos como guía las siguientes preguntas ¿cuáles son los tipos de solicitudes más frecuentes de la madre y cómo se distribuyen? A partir del análisis anterior obtuvimos un panorama breve de todos los tipos de solicitudes pertinente para nuestro estudio, en este apartado nos enfocaremos en desglosar a detalle los dos tipos de solicitudes más frecuentes; las reformulaciones indirectas y las reformulaciones directas.

Como pudimos observar en las tablas anteriores, ambos tipos de reformulaciones se llevan a cabo con dos tipos de estrategias distintas que aquí las hemos llamado estrategias conversacionales, por lo cual creímos pertinente generar las subdivisiones que presentaremos a continuación.

4.2.1 Estrategias conversacionales con las que se llevan a cabo las reformulaciones indirectas

Reformulaciones indirectas y sus estrategias de desarrollo

En esta primera subdivisión encontramos que las reformulaciones indirectas se llevan a cabo por medio de dos estrategias:

1. Una interjección positiva y la forma adulta.
2. Una interrogativa con información extra.

Tabla 6. *Estrategias de reformulaciones indirectas*

Reformulaciones Indirectas (' <i>side sequences</i> ')		
Estrategias	Total	Ejemplos
Interjección positiva + formas adultas	Total= 134 = 38.39%	LIS: Ashuu INTERP: Azuul MAM: Sííí azuuul MAM: Bravo
Interrogativa + información extra	Total= 215 = 61.60%	GESTOS RELEVANTES: MAM ríe LIS: Eyy achuu INTERP: El achuuu MAM: ¿Quieres bailar el achuuu?

Interjección positiva y forma adulta

De estos dos tipos, la más frecuente fue la versión (2) Una interrogativa con información extra. La primera categoría, interjección positiva más formas adultas, categoría conforma un 38.39% de las reformulaciones indirectas y se despliega de la siguiente manera:

(32)

LIS: Ashuu

INTERP: Azuul

MAM: Sííí azuuul,

MAM: Bravo

El elemento problemático parece ser “azul”, en este caso la madre retoma por completo el mensaje de Liz e inserta su forma adulta. Asimismo, vemos que la madre agrega no una sino dos interjecciones positivas *sííí* un sí con vocal alargada y la interjección *bravo*.

Incluso podríamos decir que estas interjecciones positivas parecen ser interjecciones de gratificación. Otro ejemplo sería:

(33)

MAM: ¿De qué color son tus zapatos en esta foto?

LIS: Bashas

INTERP: Verdes

MAM: **Verdees. Muy bien**

Aquí el elemento problema es el adjetivo “verde”, la madre retoma nuevamente todo el mensaje infantil, lo reformula con la forma convencional de la palabra y al final agrega una interjección positiva *muy bien*.

Interrogativa con información extra

La segunda categoría conforma un 61.60% de las reformulaciones indirectas, es la estrategia más frecuente. Encontramos que la madre repite el mensaje del infante integrando las formas adultas esta vez de manera interrogativa y en algunas instancias también agrega información extra al mensaje. Por ejemplo:

(34)

GESTOS RELEVANTES: MAM ríe

LIS: Eyy achuu

INTERP:El achuuu

MAM: **¿Quieres bailar el achuuu?**

Como contexto para este ejemplo, LISA y su mamá se encuentran en la sala poniendo música y bailando. “El achu” hace referencia a una canción producida durante la primera ola

de COVID 19, en una parte de la canción el vocalista estornuda varias veces. Vemos entonces que la forma problemática es el artículo determinado “el”, la madre retoma parte el mensaje de LISA “el achu” con las formas adultas y agrega información para completar la estructura de este “quieres” y un objeto “bailar”. Este mensaje reformulado se propone a través de un modo interrogativo, lo que abre la posibilidad de que LISA rechace o acepte dicha propuesta. Asimismo, busca ratificar la veracidad de la interpretación y reformulación que la madre ha hecho del mensaje infantil.

Otro ejemplo sería:

(35)

LIS: Kee futaaa

INTERP: Quiere fruta

MAM: ¿Quiere fruta Polina?

En este momento, LISA y su madre juegan con los peluches de LISA en una pequeña casa que ellas construyeron en su sala. Observamos que aquí hay dos elementos que parecen ser problemáticos, el verbo querer conjugado en la tercera persona singular del presente indicativo y el sustantivo “fruta”. La madre retoma el mensaje completo de LISA y agrega el nombre “Polina”, haciendo referencia a un peluche de LISA. El mensaje modificado con las formas convencionales se despliega de manera interrogativa, nuevamente buscando verificar la interpretación del mensaje infantil.

4.2.2 Estrategias conversacionales con las que se llevan a cabo las reformulaciones directas

Reformulaciones directas y sus estrategias de desarrollo

En el terreno de las reformulaciones directas, tenemos también dos tipos de estrategias desglosadas en el cuadro (7). La primera estrategia, la repetición directa con forma adulta conforma un 87.77% del total, siendo la más frecuente de ellas. Por otra parte, la estrategia significativamente menos frecuente es la interjección negativa con forma adulta sumando tan solo un 12.22%. Es decir, podemos observar una preferencia un poco más tajante que en las reformulaciones directas.

Tabla 7. *Estrategias de reformulaciones directas*

Reformulaciones Directas		
Estrategias	Total	Ejemplos
Repetición directa de forma adulta	Total= 280 = 87.77%	LISA: Yobo yobo INTERP: Globo globo MAM: Globoo MAM: vamos a buscar la otra mitad del globo ¿es esta?
interjección negativa + forma adulta	Total = 39 = 12.22%	LIS: Tampa tampa INTERP: Estampa estampa MAM: No es que esto no es una estampa básicamente es un velcro

Nota: también aquí corrige al mapeo de la forma con su significado

Repetición directa con forma adulta

En los estudios de interacción materno infantil, se ha observado que las repeticiones son tanto una estrategia como una función utilizada por adulto e infante, se ha situado como una de las

herramientas más frecuentes durante las etapas tempranas del lenguaje para corregir errores en la conversación y para anclar información nueva. (Clark, 2008). “Para ambos, adultos como niños, las repeticiones dirigen la atención a los mensajes del otro y colocan la información repetida en terreno común.” (Clark, 2008: p.1)

En esta estrategia encontramos que la madre retoma el mensaje infantil completo la mayoría de las veces y reemplaza las formas convencionales sin más preámbulo, interjecciones o gestos. Revisemos los siguientes ejemplos:

(36)

LISA: Yobo yobo

INTERP: Globo globo

MAM: Globoo

MAM: vamos a buscar la otra mitad del **globo** ¿es esta?

El elemento problemático es el sustantivo “globo”, la madre retoma en este caso el mensaje completo ya que se trata de la repetición de una misma palabra. Al retomar este elemento lo reemplaza por la forma convencional y agrega más información relevante al tema de conversación, es decir, el juego de tarjetas en donde relacionan palabra y objeto. Esta estrategia se hace de manera afirmativa, apuntando quizá a una asertividad o transparencia mayor que las reformulaciones indirectas. Otro ejemplo sería,

(37)

MAM No te comas la tapa ¿dónde está la tapa?

LIS Adento pota

INTERP Adentro boca

MAM **Adentro de tu boca**

Aquí el elemento problemático parece ser la forma del adverbio “adentro” y la forma “boca”. La madre retoma el mensaje completo, sustituye nuevamente por las formas convencionales y agrega “de tu”, para completar la estructura gramatical convencional. Es interesante observar que la sustitución de una sola forma pone en juego los demás elementos que le acompañan, en otras palabras, cuando la madre provee la palabra convencional obliga el movimiento de las demás partes del engranaje. Como en todo sistema, cada parte cuenta y cumple una tarea necesario e indispensable.

Interjección negativa más forma adulta

Pasando a la segunda estrategia, interjección negativa más forma adulta, cuyo porcentaje suma un 12.22%, podemos decir que es la menos frecuente de las estrategias encontradas en este segundo análisis. Observamos que, en esta estrategia, la madre siempre proporciona una interjección negativa como: *no*, *mhm*, o *más bien*. Esto a su vez le da un matiz más correctivo a esta estrategia. Asimismo, en algunas ocasiones también se agrega información extra. Por ejemplo:

(38)

LIS: Tampa tampa

INTERP: Estampa estampa

MAM: **No** es que esto **no es una estampa** básicamente **es un velcro**

En este caso el elemento problema es la forma “estampa”, la madre retoma el mensaje completo y esta vez sustituye por completo un elemento por otro, es decir, reemplaza la forma “estampa” por “velcro”. Agregamos que la interjección negativa regularmente se agrega antes de retomar la información del infante y repetirla con la forma adulta, en algunas ocasiones hay más de una negación por reformulación, como en este ejemplo. Asimismo, las

interjecciones negativas en sus distintas versiones parecen crear un énfasis en ciertas formas o elementos específicos que deben ser sustituidos por formas convencionales. A continuación, revisamos otro caso:

(39)

LIS: No hagas tavesuaaas

INTERP: No hagas travesuras

MAM: **No son travesuras** bebé te estoy tratando de **enseñar** algo

En este caso, el elemento problema es la forma del sustantivo plural “travesuras”. La madre retoma sólo este elemento del mensaje infantil y agrega las interjecciones negativas pertinentes. Después sustituye este elemento infantil que un sustantivo “travesura” por el verbo “enseñar” para nombrar la situación que está ocurriendo en ese momento. Nuevamente se sustituye por completo la forma problemática.

4.2.3 Discusión de los resultados

Podemos concluir que las solicitudes de reparación más frecuentes son las reformulaciones indirectas y las reformulaciones directas, los otros dos tipos de reparaciones (petición abierta y petición restringida), presentan porcentajes mínimos. De estas dos solicitudes más frecuentes existen un total hay 4 tipos de estrategias principales con las que se desarrollan.

Dentro de estas 4 estrategias la madre utiliza elementos y formas muy específicas como lo son la aparición de interjecciones con connotación positiva y negativa. Asimismo, también vemos el empleo de dos modos verbales distintos, afirmativos e interrogativos. Estas estrategias son un paso muy importante dentro de esta investigación ya que simulan el camino

con el cual se elige llevar a cabo estas solicitudes, son quizás el primer paso para analizar con más profundidad la naturaleza de las reformulaciones en nuestra muestra.

Según lo que nos arrojan los datos, el tipo de reformulación y la modalidad más frecuente siguen siendo las reformulaciones indirectas en sus versiones interrogativas. La estrategia predilecta es una propuesta interrogativa de la forma adulta y también de la interpretación de la madre, de tal manera que ésta retoma el mensaje completo de LISA y se agregan los elementos faltantes sin más. Parece que la madre busca ser lo más fiel posible a los significados o mensajes originales de su hija.

El segundo porcentaje más frecuente de estas estrategias son las repeticiones solas de la forma adulta, aquí no encontramos ningún tipo de interjección, ni un modo interrogativo. simplemente es la repetición del mensaje infantil modificado por el reemplazo de las formas convencionales, sin embargo, sí encontramos información extra, no tanto para completar el mensaje sino para añadir más información que permite seguir platicando sobre un tema conversacional en específico.

El siguiente porcentaje de acuerdo con nuestro ranking de frecuencia es el de interjecciones positivas y formas adultas, el cual nos muestra que la madre tiene un claro interés por validar las participaciones de su hija. Las interjecciones positivas refuerzan que su mensaje ha sido entendido y que el mismo, se acerca, al menos lo suficiente a su forma convencional.

Por último, la estrategia menos frecuente es aquella que incluye interjecciones negativas ya que parecen proporcionar un matiz más correctivo. Además, al enfatizar y sustituir los elementos infantiles por los convencionales, distingue el lenguaje infantil del

lenguaje adulto. Además, ofrecen tanto retroalimentación negativa, las interjecciones negativas, como retroalimentación positiva, es decir las formas convencionales

En resumen, podemos pensar que también hay claras preferencias por parte de la madre en cuanto a las estrategias que utiliza para acercar a su hija a las convenciones de su lengua. Por último, nos gustaría mencionar que estas reformulaciones (directas e indirectas) muestran una amplia gama de multifuncionalidad. Por tanto, nuestra siguiente inquietud será ¿qué objetivos cumplen dichas estrategias? Es decir, qué funciones atienden las estrategias anteriormente mencionadas, explorar y analizarlas de manera detallada.

4.3. Funciones de anclaje en las solicitudes de reparación

Nuestro último análisis intenta integrar diferentes partes de todo el análisis y ampliar la observación de ambos tipos de reformulaciones. Representa el broche que une todos los conceptos, nociones y propósitos planteados al inicio de esta investigación, por lo cual su explicación y desglose a detalle es imprescindible.

Las preguntas principales que guían este análisis son las siguientes: ¿qué funciones (reconocimiento, ratificación, corrección, repetición) desempeñan las reformulaciones directas e indirectas y a qué elementos de la conversación atienden (mapeo de la forma con su significado, léxico, gramaticales, etc.)? Con el mayor detalle posible retomaremos las estrategias de las cuales se desprenderán dichas funciones, si bien las estrategias marcan el cómo se llevan a cabo las reformulaciones, esta tercera observación nos dirá para qué o con qué fin parecen llevarse a cabo.

Es importante regresar a algunos apartados de esta investigación en donde hablamos sobre el concepto de terreno común y sus estrategias.

El conocimiento compartido o mutuo fue postulado por Lewis (1969) como un componente necesario dentro de la comunicación. Este conocimiento compartido actualmente es conocido como terreno común (H. Clark, 1996; Stalnaker, 2002) y juega un papel crucial en procesamiento y acumulación de información a lo largo de nuestras interacciones comunicativas. (Enfield, 2008; Levinson, 2006) (Clark, 2018a)²¹

El proceso de anclaje del conocimiento es fundamental para la recepción y entendimiento de información nueva, en esta investigación hemos observado que en nuestros datos tanto los procesos reparativos en la interacción materno-infantil comparten similitudes con las funciones para establecer un terreno común (*common ground*), para el procesamiento e introducción de nueva información (*grounding*). Nuestro más reciente avance busca rastrear esta similitud y colaboración de ambos procesos, tanto el de reparaciones como el de anclaje de terreno común. Veamos los siguientes ejemplos para tener una noción preliminar de cómo convergen los procesos:

(40)

(Clark, 2020:10)

(Mientras el padre carga al infante por encima de las escaleras)

Child: Don't fall me downstairs!

Infante: ¡No me **caigas** de las escaleras! → Mensaje problemático

Adult: Oh, I wouldn't drop you downstairs.

Adulto: Oh, yo no te **tiraría** de las escaleras. → Reformulación directa

Child: Don't drop me downstairs

Infante: No me **tires** de las escaleras. → Repetición con la forma corregida por parte del niño

²¹ Traducción propia

En este caso la apertura del proceso reparativo es una reformulación directa en donde se sustituye directamente el verbo *fall* (caer) por el verbo *drop* (tirar). Ambos verbos *fall* y *drop* apuntan a acciones muy similares. En este ejemplo el cuidador retoma el mensaje parcial del niño y corrige con las formas convencionales. Así como el niño repite la nueva forma convencional proporcionada por su cuidador, el cuidado en el turno anterior también retoma o repite elementos parciales del mensaje del niño. Podemos decir que, en este ejemplo, la función de repetición es utilizada por ambos hablantes para reafirmar o intentar consolidar la forma convencional e incluso para permitir un nuevo intento de producción por parte del niño.

Agregado a lo anterior, es interesante ver que el elemento al que atiende sí es la forma léxica de la palabra, pero también tiene un matiz de corrección de mapeo de la forma con su significado. El contexto en el cual se usa cada verbo (caer, tirar) es muy específico ya que *fall* es intransitivo y sería más parecido al verbo “caerse” en español. Por otra parte, el verbo *drop* es transitivo y sería más parecido al verbo “tirar” en español. Es decir, aunque son palabras que denotan formas similares no son intercambiables y cada una requiere un uso específico y una lectura convenida por parte de quien lo emita y quien lo recibe. Como mencionamos al inicio de la investigación, para este estudio retomamos las etiquetas del proceso de anclaje del terreno común propuestas por Clark (2018a). Recordemos que dichas etiquetas se usan para nombrar los diferentes tipos de técnicas de anclaje de nueva información. Originalmente se ha observado que son utilizadas por el infante, sin embargo, nosotros hemos encontrado similitudes en las técnicas utilizadas también por parte de la madre y para las cuales usaremos estas mismas etiquetas. Presentamos a continuación los resultados de nuestros datos.

4.3.1 Funciones de anclaje de las reformulaciones indirectas

Encontramos que ambos tipos de solicitudes de reparación desempeñan diferentes funciones de anclaje (*grounding*) similares a los que utilizan los infantes para introducir información nueva durante los procesos de terreno común (*common ground*). En nuestro estudio encontramos que algunas de estas funciones también son utilizadas por la madre para guiar al niño en el aprendizaje de información nueva, en este caso, de palabras nuevas. Para poder analizar este fenómeno creímos pertinente generar nuevamente subdivisiones que presentaremos a continuación.

Tabla 8. *Funciones de anclaje de las reformulaciones indirectas*

Reformulaciones Indirectas		
Funciones de reformulaciones indirectas	Total	Ejemplos
Ratificación de forma léxica	173 = 49.57%	LIS: En ia oyeja INTERP: En la oreja MAM: ¿Te pegaste en la oreja ? A ver
Repetición y afirmación (léxicas)	109 = 31.23%	MAM: ¿Qué es? LIS: Na bachucha batucha INTERP: Una basura basura MAM: Es una basura sí
Funciones mixtas con cambio de persona gramatical	67 = 19.19%	LIS: Te huye e bazo INTERP: Te duele el brazo MAM: ¿A mí me duele el brazo ?

En el caso de las reformulaciones indirectas encontramos 3 tipos de funciones de anclaje; la ratificación de forma léxica conforma un 49.57% y es la función más frecuente. Por otra parte, la repetición y afirmación que conforma un 31.23%, por último, las funciones mixtas con cambio de persona gramatical conforman un 19.19% siendo esta función la menos frecuente de las tres.

Ratificación de la forma léxica

En primera instancia la ratificación de la forma léxica apareció un total de 173 veces llevando una ventaja considerable a las demás categorías. En esta función la madre retoma el mensaje completo del infante integrando las formas convencionales en una repetición propuesta de manera interrogativa. Su objetivo principal es ratificar el mensaje de la niña repitiendo su propia interpretación de éste. Asimismo, esta función atiende la forma léxica y ocasionalmente la madre agrega información extra. Veamos el siguiente ejemplo:

(41)

LIS: En ia oyeja

INTERP: En la oreja

MAM: ¿Te pegaste **en la oreja**? A ver

El elemento problemático es el artículo determinado femenino “la” y el sustantivo “oreja”. Aquí la madre retoma el enunciado completa “ia oyeja” y lo repite según su forma léxica convencional “en la oreja”. Además, agrega información extra, sujeto y verbo “te pegaste” y finalmente verifica la interpretación completa del mensaje al proponerlo de forma interrogativa. Veamos un segundo ejemplo:

(42)

LIS: Kee futaaa

INTERP: Quiere fruta

MAM: **¿Quiere fruta Polina?**

Como contexto para este siguiente ejemplo LISA y su mamá están en la sala jugando a la casita con los peluches de LISA, en este momento juegan con un peluche iguana que

LISA llama Polina. Podemos observar el elemento problema es el verbo “querer” en tercera persona singular del presente indicativo y el objeto directo “fruta”. La madre apertura la reparación al repitiendo el enunciado completo “kee futaa” y modifica las formas léxicas convencionales “quiere fruta”, agrega al final el nombre propio Polina y nuevamente lo propone a partir de una pregunta.

Repetición y afirmación

La segunda función es la repetición y afirmación que representa con un total de 109 apariciones son las segundas más frecuentes de todas las categorías. En esta estrategia se repite completo o parcialmente el enunciado de la niña en forma afirmativa y el cual incluye la forma convencional léxica. Asimismo, la madre siempre agrega una interjección positiva como: *sí, bravo, muy bien, muy bien nenita* Etc. al final del turno y la cual para este análisis la renombramos retomando su función como una afirmación (*aknowledgment*). Revisemos el primer ejemplo:

(43)

MAM: ¿Qué es?

LIS: Na bachucha batucha

INTERP: Una basura basura

MAM: Es **una basura sí**

Primero detectemos los elementos problemáticos que en este caso son el artículo indeterminado “una” y el sustantivo “basura”. La madre retoma por completo el mensaje de LISA y lo modifica con las formas convencionales, agrega el verbo “ser” en tercera persona singular y al final del turno agrega un reconocimiento *sí* alargado. Es interesante también ver que regularmente estas gratificaciones en la mayor parte de ocasiones se colocan hasta el

final o hasta el inicio del mensaje quizá reconociendo el mensaje completo original dado por LISA. Veamos el siguiente ejemplo con otro tipo de reconocimiento.

(44)

LIS: Cocaetas

INTERP: Croquetas

MAM: Las **croquetas muy bien. Sí. Muy bien** las **croquetas** bebé

Como un poco de contexto para este ejemplo, LISA y su mamá están alimentando a su gato Benito y se encuentran cerca de su costal de croquetas. Aquí el elemento problemático es el sustantivo “croquetas”. La madre retoma el elemento y lo repite en dos ocasiones, en primera instancia agrega el artículo determinado plural “las”, la forma convencional “croquetas” y al final una primera gratificación. Después repite este proceso añade al inicio de la oración una diferente afirmación *Muy bien*.

Funciones mixtas con cambio de persona gramatical

El último caso que encontramos para las reformulaciones indirectas es funciones mixtas con cambio de persona gramatical. Es una combinación de las dos anteriormente descritas y representan un 19.19% de la muestra. Al retomar el mensaje infantil la madre lo repite desde otra persona gramatical, ya sea de manera interrogativa o con una repetición y afirmación.

Las dos personas gramaticales con las cuales se despliegan estos ejemplos son la primera o la segunda persona singular, es decir, se cambia un poco el discurso pasando este tema a manos del hablante mamá o del hablante LISA. Por tanto, pudimos ver algunos cambios estructurales ¿gramaticales? (pronombres, conjugaciones verbales, etc.) en el mensaje. En algunos casos, aunque de manera mínima, aparte de atender la forma léxico atienden al mapeo de la forma con su significado. Veamos algunos ejemplos:

(45)

LIS: Te hueye e bazo

INTERP: Te duele el brazo

MAM: ¿A **mí me duele el brazo**?

En este ejemplo LISA y su mamá están jugando al médico y paciente. Aquí los elementos problemáticos son el verbo “doler” en tercera persona singular y el sustantivo brazo. La madre repite el mensaje completo con “duele” y “el brazo”, sin embargo, la forma verbal está modificada fonológicamente, y hay un cambio deíctico en el pronombre átono “te” de segunda persona de la niña al de primera persona “me”, reforzado por la construcción “a mí”. La madre retoma el discurso desde su persona gramatical y formula la propuesta. Por último, y muy importante de mencionar, que estas reformulaciones las incluye todas dentro de una propuesta interrogativa y en este caso parecen atender a la forma léxica. Revisemos un último ejemplo:

(46)

LIS Me pi

LIS Me pité un oso

INTERP Me piqué un ojo

MAM **Te picaste un ojo. Sí**

En este caso, los elementos problemáticos son la forma léxica del verbo “picar” en primera persona singular del pretérito y la del sustantivo “ojo”. De igual manera encontramos un cambio de persona gramatical esta vez en una segunda persona singular del pretérito marcado no sólo por la forma verbal “piqué” a “picaste” sino por el cambio del pronombre reflexivo “me” a “te”. Por último, observamos una repetición completa del mensaje de LISA y modificada con las formas convencionales esta vez en una versión afirmativa añadiendo

una gratificación al final del mensaje modificado *sí*. Podemos decir que aquí mediante el adverbio *sí* la madre afirma y reconoce el mensaje propuesto con la hija, es decir, es una manera en la que la madre le puede comunicar a LISA que su mensaje se ha entendido.

4.3.2 Funciones de anclaje de las reformulaciones directas

Para el siguiente tipo de reformulaciones, las reformulaciones directas, encontramos cuatro funciones, una más que en las reformulaciones anteriores. Es importante aclarar que, aunque algunas funciones de las reformulaciones directas parecen ser muy similares a las de las reformulaciones indirectas, existen pequeñas diferencias que son únicas para cada tipo de reformulación y que permiten trazar bordes que diferencian unas de las otras.

Tabla 9. *Funciones de anclaje de las reformulaciones directas*

Reformulaciones directas		
Funciones de reformulaciones directas	Total	Ejemplos
Repetición léxica	235 = 73.66%	LIS: Un osho una peta INTERP: Un ojo a una puerta MAM: Un ojo a la puerta.
Corrección mixta (mapeo de la forma con su significado)	22 =6.89 %	LIS: Kee tomsa ichi e esta INTERP: Quiere tomar leche de esta MAM: Aaah esa <u>no</u> es leche hija esa es man-te-quilla
Repetición y cambio de persona gramatical	19 = 5.95%	LIS: Te mayeas INTERP: Te mareas MAM: Oye ya me mareé ¿quieres que bailemos?
Corrección de norma social	43 = 13.47%	LIS: Me voy a cotaa INTERP: Me voy a cortar. MAM: <u>Nooo</u> sólo puedes cortar la comida.

Las 4 funciones de anclaje que encontramos son: la repetición léxica que conforma el porcentaje más alto de todas con un 73.66%. A continuación, tenemos la corrección de norma social con un 13.47% que conforma en segundo porcentaje más alto. Después encontramos la función de corrección mixta (mapeo de la forma con su significado) con un 6.89% y finalmente tenemos la función de repetición y cambio de persona gramatical con un 5.95%.

Repeticiones léxicas

La repetición léxica es la función más frecuente con un total de 235 apariciones y es la que analizaremos primero. En esta función de anclaje encontramos que la madre repite el mensaje completo de la niña y lo modifica directamente la forma adulta, esta repetición, es una repetición simple, no hay más interjecciones o especificaciones agregadas, en algunas ocasiones se añade información extra al mensaje. Revisemos un ejemplo:

(47)

LIS: **Un osho una peta**

INTERP: Un ojo a una puerta

MAM: **Un ojo a la puerta.**

Para este contexto, LISA, mamá y papá están desayunando y los padres platican sobre arreglar algunos muebles o partes de la casa, específicamente revisar una puerta. LISA se integra en esta conversación y repite “Un osho una peta”, aquí los elementos problemáticos son los sustantivos “ojos” y “puerta”. La madre repite al pie de letra el mensaje de LISA y sustituye los elementos específicos en su forma convencional, asimismo, intercambia por un artículo determinado “una” por “la” y sin más finaliza el turno. Veamos otro ejemplo:

(48)

LIS: Tan biyas

INTER: Están frías

MAM: **Están frías**, pero están ricas mira me voy a comer una.

En este caso, LISA y mamá hablan sobre unas moras azules que su mamá le sirve a LISA para comerlo como un snack, LISA las toca varias veces. Los elementos problemáticos aquí son el verbo ser en tercera persona plural del presente indicativo y el adjetivo “frías”. La madre repite nuevamente el mensaje completo de LISA y por otra parte añade información extra acerca de la fruta, manteniendo la atención de LISA en esta fruta. Por último, cabe mencionar que este tipo de repeticiones atienden únicamente a la convencionalidad de forma léxica.

Corrección Mixta

La segunda función que encontramos es la corrección mixta, es la segunda más frecuente de las funciones de las reformulaciones directas y aparece un total de 22 veces. Las hemos denominado “mixtas” porque se llevan a cabo con las dos estrategias que hemos descrito anteriormente para las reformulaciones directas, es decir, se formulan con la estrategia de repetición directa de forma adulta, así como con la estrategia de interjección negativa más forma adulta (ver ejemplos 52 y 53). Además, consideramos esta etiqueta relevante ya que su carácter diverso y multifuncional atiende en su mayoría al mapeo de la forma con su significado, sustituyendo por completo las formas convencionales como; leche por mantequilla, salir por entrar, etc. Por último, nos interesa mencionar que encontramos una sola ocasión en donde esta función de anclaje atiende a reglas gramaticales convencionales.

Para esta función se focaliza un elemento en específico dentro del mensaje infantil, aunque escasamente encontramos que se puede repetir el mensaje infantil completo. Una vez localizado el elemento no convencional, observamos una sustitución total de éste, ya sea una

palabra por otra, o un uso por otro, en la mayoría de las ocasiones se incluye una interjección negativa, por ejemplo; *no, mhm, más bien*.

Nuevamente, a diferencia de las etiquetas anteriores en esta función no siempre existe una repetición del mensaje completo sino en su mayoría una repetición parcial del mensaje de LISA, además de atender a diferentes elementos dentro de la conversación. Analicemos el primer ejemplo:

(49)

LIS: Kee tomsa ichi e esta

INTERP: Quiere tomar leche de esta

MAM: ¡Aaah! esa **no** es **leche**, hija, **esa** es **man-te-quilla**

En este ejemplo, Lis y su mamá juegan a la casita con peluches de LISA. La madre retoma el elemento problemático “leche” y lo repite en su forma convencional. Además, agrega una negación *no* antes de sustituir por completo la palabra “leche” por “mantequilla”. El nombre que LISA le había colocado a este objeto resultó no ser el convencional por lo que la madre sustituye por completo y repite tanto la forma convencional de leche como el significado convencional para ese objeto, mantequilla. En este caso los elementos que se atiende son tanto la forma léxica como la convención del significado, siendo quizá este último el que tiene más peso, asimismo, el adverbio “no” cumple la tarea de enfatizar una corrección o de separación de las dos formas en cuestión. Veamos otros ejemplos:

(50)

LIS: Vamosh a lee este liboo

INTERP: Vamos a leer este libro

GESTOS RELEVANTES: LIS señala un libro

MAM: **Es una libreta**

En el ejemplo anterior, también existe una repetición y corrección de la convención del significado en el cual se distinguen dos objetos diferentes, libro y libreta. La madre retoma el elemento específico “liboo” y lo sustituye por completo por la forma “libro” de igual manera, al final agrega más información que parece ser incluida en una estructura o un molde de presentación “Es un ___”.

Ahora, el siguiente ejemplo es el único que encontramos de elementos gramaticales dentro de esta función gramatical:

(51)

LIS: Ya no están vejitios

INTERP: Ya no están viejitas

MAM: **Noo, ya no están viejitas** tus pinturas

Aquí el elemento problemático es el género del adjetivo “vejitios” y su forma léxica. La madre añade una interjección negativa al inicio de la repetición “nooo”, después retoma el mensaje completo y sustituye exclusivamente la forma convencional y gramatical “vejitas”. Al final agrega información extra sobre el mismo tema.

Función de repetición y cambio de persona gramatical

La siguiente función que encontramos fue la función de repetición y cambio de persona gramatical que aparece un total de 19 veces. Aquí observamos una repetición completa o parcial del mensaje infantil modificado con algunas formas adultas, regularmente léxicas. Sin embargo, al retomar este mensaje la madre lo repite desde otra persona gramatical

(primera o tercera) y observamos cambios estructurales (como en pronombres, conjugaciones verbales etc.) además siempre se añade información extra.

Aunado a esto, aunque esta función puede parecerse a la anteriormente descrita en las reformulaciones indirectas, aquí la forma en la que se lleva a cabo esta función es con un elemento negativo o con una repetición simple. Pareciera así, que el objetivo de esta función es reafirmar que se ha entendido la forma infantil y se proporciona sólo de manera lateral las formas adultas para poder seguir con la conversación. Analicemos el siguiente ejemplo:

(52)

LIS Te mayeas

INTERP Te mareas

MAM Oye ya **me maree** ¿quieres que bailemos?

En este ejemplo LISA y mamá están bailando en la sala, la forma problemática parece ser el verbo “mareas” en tercera persona singular del presente indicativo. La madre retoma la información anterior y la modifica desde la primera persona singular. Pareciera que retoma la información de LISA para volver a turno de habla. Esto lo podemos ver reflejado en la forma verbal en donde pasamos de “mareas” (propuesto por LISA) a “maree” (propuesto por la madre), tanto la persona gramatical como el tiempo verbal ha cambiado de presente indicativo a pasaos simple. También observamos un cambio significativo en los pronombres átonos que cambian de “te” a “me”, finalmente la madre agrega información extra sobre el mismo tema. Veamos el segundo ejemplo:

(53)

LIS Amos a daye ye tome

INTERP Vamos a darle de comer

MAM Dale de comer a Polina

En (56), el cambio de persona gramatical se hace de manera opuesta, es decir, pasamos de la propuesta de LISA “vamos a darle” compuesta por “vamos” primera persona plural, infinitiva “dar” y el pronombre dativo “le”, a la forma imperativa “da” y el pronombre dativo “le”, propuesto por la madre. Ahora bien, podemos identificar que los elementos problemáticos son, la forma léxica del infinitivo “dar”, la forma léxica del pronombre dativo “le”, la forma léxica de la preposición “de” y la forma léxica del infinitivo “comer”. Entonces, la madre retoma sólo ciertas piezas de la información anterior, elimina por completo la forma “vamos”, inserta las formas léxicas convencionales “dale de comer” y a su vez modifica todo el enunciado por una forma imperativa compuesta por “da” y el pronombre dativo “le”. De igual manera agrega el nombre propio del peluche “Polina” como información extra sobre el mismo tema.

Corrección de norma social

Finalmente, la función de corrección de norma social es la menos frecuente de todas con una aparición de sólo 43 veces. Esta función siempre contiene una interjección negativa, y a diferencia de todas las funciones anteriores es la única que atiende exclusivamente al comportamiento social que presente el infante durante la conversación. Aunque esta función incluye repeticiones de formas léxicas convencionales, es fundamental aclarar que dichas repeticiones se ejecutan de manera colateral pero la corrección se enfoca principalmente en el comportamiento social convencional. En palabras de Roughley y Bayertz eds., (2019: p.266) “Debido a que la conversación es una actividad socialmente cooperativa, con cada movimiento que hacemos nosotros somos responsables de lo adecuada que ha sido nuestra contribución.”

Es interesante como en esta función de anclaje vemos una “cualidad de lo adecuado o no adecuado”²² en el comportamiento social del infante en cuanto al tema de conversación que se está desarrollando. Por ejemplo, en (57) la madre señala el comportamiento convencional que va ligado al verbo “cortar”, es decir, ella aclara que cortamos objetos externos como la comida etc., pero no nos cortamos a nosotros mismos ni a otras personas. Asimismo, de manera colateral el verbo “cotaá” se modifica a su forma léxica convencional “cortar”.

En otras palabras, hemos encontrado que la madre busca corregir un comportamiento no adecuado según las convenciones sociales referente al tema de conversación que se está tratando en el momento, regularmente se añade información extra.

(54)

LIS: Me voy a **cotaá**

INTERP: Me voy a cortar.

MAM: Nooo, sólo puedes **cortar** la comida.

A manera de contexto, LISA y su mamá están jugando a la comidita con masita *play dough* y sus accesorios, durante el juego LISA se acerca el cuchillo de juguete y dice “me voy a cotaá”. En primera instancia, el elemento problema al menos en su forma léxica es el infinitivo “cotaá”. Para solucionar esto, la madre retoma únicamente el infinitivo propuesto por LISA y presenta su forma convencional “cortar”. Empero, no olvidemos que la información correctiva más importante en este ejemplar reside en la acción misma de LISA acercándose el cuchillo de juguete, ya que este comportamiento presenta una violación de las convenciones sociales referente a las cosas que se deben y no deben cortar. Finalmente, la

²² Referente al término “appropriateness” de Roughley y Bayertz eds., (2019)

madre agrega una negación enfática con alargamiento de la palabra al inicio de su mensaje, que sirve para aclarar aún más el uso del cuchillo; los cuchillos no se usan para cortarse a sí mismo ni a otros humanos, sólo se usan para cortar comida.

Ahora bien, veamos ahora el último ejemplo de la función corrección de norma social:

(55)

LIS A bi bi teye

INTERP A ver tele

MAM Ahorita no vamos a ver tele

MAM Viste tele porque estaba yo en mi junta

En este ejemplo podemos observar que existen dos elementos problemáticos en cuando a sus formas. En primera instancia está el verbo “ver” y después el sustantivo “tele”. La madre una vez más retoma ambos elementos problemáticos y de manera lateral proporciona sus formas convencionales “ver” y “tele”. Antes de esta repetición nuevamente inserta la negación *no* y al fina agrega información extra acerca de los espacios y tiempos convencionales en los que LISA con niña tiene para ver la tele. Aunque estos ejemplos son menores en cuanto a número de datos consideramos que forman parte de unas redes íntimamente conectadas entre lenguaje y convenciones sociales, que se dan a la par o de la mano con las convenciones del lenguaje.

Antes de presentar unas breves palabras de discusión acerca de nuestros hallazgos, nos gustaría retomar por un breve instante la importancia y la noción de las repeticiones. Es quizá en este tercer análisis en donde todos los engranajes se reúnen para mostrar resultados. Mencionamos anteriormente que las reformulaciones maternas suelen ser muy frecuentes y multifuncionales durante la conversación entre adulto e infante.

Ahora bien, observamos que las funciones con las que se llevan a cabo la mayor parte de las reformulaciones directas e indirectas son las repeticiones parciales o completas del mensaje infantil. Éstas retoman la información propuesta por LISA y también incluyen la introducción de información nueva, es decir, la introducción de las formas convencionales por parte de la madre. En palabras de Clark y Bernicot (2008: p. 350);

la repetición tiene múltiples funciones en la conversación [...] un uso profundo sería cuando un hablante, por ejemplo, agrega nueva información al terreno común ofrecida por otro participante. [...] Aquí la repetición del hablante en turno, típicamente una palabra o un enunciado entero, logra dos cosas: reconoce o ratifica la contribución del otro y al hacerlo le señala que un pedazo de esta información es ahora parte del terreno común.

Las repeticiones proveen información negativa (interjecciones negativas y formas no convencionales) y positiva (formas convencionales), abonan de manera sustancial al anclaje del terreno común además de reforzarlo al distinguir entre lenguaje convencional y lenguaje infantil.

Asimismo, en este estudio vemos un trabajo conjunto y sistemático por parte del anclaje de terreno común, así como el proceso de las reformulaciones, ambos unidos en gran parte, a través de las repeticiones. Tanto la madre como LISA buscan resguardar el canal comunicativo al intentar seguir los principios pragmáticos de cooperación, convención y contraste (Clark, 2018c).

Como mencionamos al inicio del estudio, tanto las secuencias de reparación como las funciones de anclaje de terreno común son procesos que se desarrollan para poder cumplir con dichos principios. Por lo que, la madre repite y corrige los enunciados de LISA pues de esta manera ella introduce información nueva y formas convencionales al terreno común. Además, la repetición contenida en las reformulaciones que vemos es una función destacable,

ésta es específicamente importante ya que ayuda a ratificar el mensaje infantil, así como proveer un espacio de práctica y refuerzo de las formas convencionales.

Por último, de manera colateral la madre distingue entre el lenguaje infantil y el lenguaje convencional.

[...] los adultos pueden usar las repeticiones para aclarar las intenciones del niño y así preservar el principio de cooperación. Por otra parte, ellos también podrían repetir lo que el niño acaba de decir para ratificar lo que el niño dijo cuando sus intenciones son claras. De este modo, simultáneamente están indicando al niño exactamente lo que ellos, como sus interlocutores han entendido (Clark y Bernicot 2008).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

5.1 Discusión general

Para cerrar el análisis anterior, podemos resumir que encontramos cuatro funciones principales; la ratificación, la repetición, la afirmación y la corrección. Estas funciones forman parte de siete sub-etiquetas que incluyen una o más de estas funciones. En cuestiones de frecuencia, las funciones más destacadas son las ratificaciones léxicas y las repeticiones léxicas, asimismo, encontramos que dentro de estos procesos de reparación los elementos que se atienden son, en su mayoría, de corte léxico. Sin embargo, también se trabaja con elementos de mapeo de la forma con su significado, gramaticales, de comportamiento y de uso lingüístico.

El tercer análisis de este estudio en el cual exploramos, qué funciones desempeñan las reformulaciones directas e indirectas toma un sentido de objetividad al vincular la incidencia del análisis número dos que explora las estrategias de solicitudes más frecuentes de la madre y su distribución. Mientras que el análisis dos nos marca cómo se distribuyen y cómo se llevan a cabo las solicitudes de reparación más frecuentes, el análisis tres explora el para qué se llevan a cabo dichas solicitudes. Para nuestra función más frecuente la estrategia

interrogativa cumple un objetivo de ratificación, ¿qué significa e implica esto? Podríamos decir que la ratificación busca anclar la información nueva a través de una propuesta interrogativa del mensaje infantil ya modificado a su versión adulta. De tal forma, la madre puede monitorear y verificar el significado del mensaje que la niña presentó. Esta función también ofrece la oportunidad al infante de rechazar o afirmar el mensaje propuesto, así como un espacio de intento o de posible reproducción del mensaje convencional ejecutado por parte de la niña.

En segunda instancia, las repeticiones léxicas buscan aterrizar la información nueva al proporcionar una práctica re afirmativa de escucha y uso de la forma adulta por parte de la madre. Aunque las formas utilizadas por la niña aún no lleguen a la convención adulta por motivos léxicos, fonológicos o incluso en cuanto a los nombres y etiquetas que ella les coloca a los objetos, la repetición de la madre funciona para dejar saber a su hija que su mensaje se ha entendido y que se puede continuar con la conversación. Asimismo, la madre refuerza las formas convencionales al repetir el mensaje completo de LISA, incluso en las instancias en donde se agrega información extra prolonga el tema de conversación. A través de estas repeticiones se afirma el terreno común del tema de conversación ya sea un objeto, una acción, una situación en específico alrededor de la cual ambos hablantes están tejiendo la conversación.

Según lo que nos arrojan los datos, podemos argumentar que la madre utiliza tanto las reformulaciones indirectas y directas (solicitudes de reparación) como las ratificaciones y repeticiones (funciones de anclaje) en conjunto para verificar y monitorear constantemente el terreno común (*common ground*) de la conversación, así como el anclaje de las nuevas palabras y estructuras culminando con un refuerzo de la nueva información en cada turno.

De igual manera, la madre prefiere utilizar las reformulaciones directas (solicitudes de reparación) y las correcciones (función de aterrizaje) para atender a elementos de diversa naturaleza, pues es en este espacio en donde introduce no sólo información puramente léxica sino también información sobre el comportamiento social y lingüístico convenido. La introducción y reforzamiento de las formas adultas léxicas se encuentran incrustadas en cada uno de los ejemplos anteriores independientemente de la función o categoría en la que se encuentren. Es decir, es importante puntualizar que ninguna atiende sólo a la forma léxica sino que abren todo un abanico de convenciones que trabajan en conjunto, lo que nos permite ver que para la madre es importante no sólo guiar a LISA por las formas convencionales léxicas sino también guiarla para nombrar el mundo y comportarse en el mundo de acuerdo con las convenciones socialmente aceptadas por su comunidad lingüística.

Pasando brevemente a las reformulaciones directas, éstas nos permiten adentrarnos en el planteamiento anterior, ya que buscan aterrizar la información nueva a través del trabajo en conjunto de retroalimentación negativa (negaciones) y positiva (forma adulta). Por “explícita” nos referimos a las correcciones en donde encontramos interjecciones con un matiz de rechazo como “no, más bien, etc.” y a la retroalimentación positiva como las formas convencionales. Agregando a lo anterior, las correcciones parecen ser más enfáticas y específicas a en cuanto al elemento que atiende y a la par buscan diferenciar de manera más clara el lenguaje infantil del lenguaje adulto, por ejemplo “no es ___”, “es ___”.

Sin embargo, también nos parece importante retomar el planteamiento de Chouinard y Clark, (2003) en donde exploran la función doble de las reformulaciones en general y la cual también abona a la discusión de este trabajo.

Esta dualidad potencial de cualquier expresión adulta es un abono para la presente propuesta porque vincula el rol asignado a cada expresión a lo que el niño quiso decir.

Lo crítico es que las reformulaciones están hechas en directo contraste con lo que el niño acaba de decir [...] Nosotros hemos argumentado que en efecto es en el juego conversacional donde los niños reciben información sobre lo propio y no propio de sus expresiones [...] como resultado los niños reciben la información agregada. (Chouinard y Clark, 2003)

Por una parte, las reformulaciones directas cumplen una función correctiva y de rechazo determinado, y por otra, las reformulaciones indirectas cumplen una función menos invasiva encontrada intrínsecamente en la manera o en la estrategia con la cual se llevan a cabo. Al final, el inicio de un proceso de reparación por sí solo ya puede conformar las primeras pistas para rastrear tanto la retroalimentación negativa como positiva. Su innegable contribución al aprendizaje de convenciones se fundamenta en el principio de contraste directo en donde ambas formas tanto la infantil como la adulta o convencional se posicionan de manera paralela evidenciando las diferencias cruciales entre una y otra.

Es importante aclarar que la función correctiva, con esa etiqueta, es uno de los hallazgos encontrados en el análisis, ya que no se asimila a ninguna función de aterrizaje (*grounding*) mencionada en las investigaciones previamente revisadas. Sus características parecen ser más bien un proceso híbrido que se genera como resultado entre las reformulaciones y el monitoreo de terreno común trabajando en conjunto. Estas correcciones nacen específicamente con el objetivo de guiar a la niña a entender y aterrizar las convenciones del lenguaje desde diferentes terrenos como el comportamiento lingüístico, social o de mapeo de la forma con su significado y las cuales que hemos llamado aquí correcciones porque siempre incluyen una negación explícita y la sustitución completa o parcial del elemento problemático.

Como un último comentario acerca de las reformulaciones directas y su función correctiva, nos parece interesante que el nicho de las convenciones de elementos y formas mixtas se concentren en este tipo de reformulación. Pensemos, por ejemplo, en el caso de la

forma con su significado, en donde encontramos sustituciones totales de ciertas etiquetas por ejemplo de sustantivos (de libro a libreta), así como formas verbales (de descomponer a caer). Dichas dudas y análisis detalladas esperamos sean posibles en subsecuentes investigaciones.

En resumen, la evidencia de nuestros datos muestra que hay un fuerte interés por parte de la madre porque su hija nombre el mundo con las etiquetas convencionales en estas primeras etapas exploratorias. También observamos que hay un trabajo no sólo de introducción o presentación de información nueva, ya sea léxica, de la forma con su significado o de cualquier otro tipo, sino también es información presentada de diferentes modos (interrogativo, afirmativa, repetición, etc.). Al mismo tiempo la madre trabaja una especie de moldeamiento de dichas formas, moldeamiento que se desenvuelve en una dinámica recíproca y constante de producción-reformulación- verificación, producción final y en algunos casos hasta de gratificación, en palabra de Clark, (2010) “la interacción juega un rol vital en el descubrimiento infantil de elementos básicos del lenguaje así como sus significados” Cada inicio de reparación marca un nuevo terreno de práctica y de aprendizaje en donde la pieza “*core*” o núcleo es el lenguaje y su naturaleza interaccional y social.

5.2 Conclusiones generales

El presente estudio de las solicitudes de reparación en la interacción materno-infantil permite explorar los procesos de reparación, al menos el primer paso de dicho proceso, al analizar con detalle las solicitudes de reparación. Asimismo, permite exponer la importancia de las solicitudes de reparación como peldaño fundamental en la construcción de terreno común y por tanto de convenciones de la lengua en las primeras etapas de vida.

Asimismo, esta investigación busca categorizar las solicitudes de reparaciones que surgen en la interacción materno-infantil, así como analizar a detalle las características de las

solicitudes, su distribución y su función, colocando el dedo específicamente en las reformulaciones directas e indirectas.

Los resultados de este trabajo permiten trazar vínculos importantes entre el proceso de reparación y el proceso de aterrizaje de información nueva. No sólo empatan con ciertos aspectos del marco teórico y referencias presentadas sino también sustentan la propuesta de que las solicitudes de reparación en la interacción materno-infantil tienen incidencia en procesos de introducción, aterrizaje y monitoreo del terreno común. Es decir, las reformulaciones son material de construcción fundamental que no sólo introducen sino moldean la información nueva. Es precisamente esta colaboración entre distintos procesos lo que marca el punto de encuentro entre los diferentes hilos que construyen el presente estudio, y también los hilos que construyen el camino del lenguaje infantil al lenguaje convencional. “Parte de este conocimiento mostrado será evaluado de acuerdo con parámetros de qué tan apropiado o correcto es lo que se acaba de decir. Debido a que la conversación es una actividad socialmente cooperativa, con cada movimiento que hacemos somos responsables de que tan adecuada ha sido nuestra contribución.”²³ (Roughley y Bayertz eds., 2019).

Finalmente, este trabajo busca contribuir a la investigación de la adquisición de la lengua en contextos mexicanos y con una muestra hispanohablante. Además, busca abonar al enfoque sociopragmático al explorar las solicitudes de reparación como una muestra sistemática productiva y necesaria para el desarrollo del lenguaje. Por último, los datos recabados en este estudio destacan la profunda relevancia del input, las intenciones y las interacciones sociales en los estudios de adquisición del lenguaje como raíces que florecen en el momento en que dos humanos buscan comunicarse.

²³ Traducción propia

Referencias

- Abbott, B. (2008). Presuppositions and common ground. *Linguistics and Philosophy*, 31(5), 523–538. <https://doi.org/10.1007/s10988-008-9048-8>
- Akhtar, N., y Tomasello, M. (2010). The Social Nature of Words and Word Learning. *Becoming a Word Learner: A Debate on Lexical Acquisition*. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195130324.003.005>
- Ambridge, B. y Lieven, E., (2011). *Child Language Acquisition: Contrasting Theoretical Approaches*. Cambridge University Press.
- Arnon, I., Casillas, M., Kurumada, C., y Estigarribia, B. (eds). (2014). *Language in Interaction: Studies in honor of Eve V. Clark*. John Benjamins Pub. Co. <http://benjamins.com/catalog/tilar>
- Behrens, H. (2021). Constructivist Approaches to First Language Acquisition. *Journal of Child Language*, 48(5), 959–983. <https://doi.org/10.1017/S0305000921000556>
- Carpenter, M., Akhtar, N., y Tomasello, M. (1998). Fourteen- through 18-month-old infants differentially imitate intentional and accidental actions. *Infant Behavior and Development*, 21(2), 315–330. [https://doi.org/10.1016/S0163-6383\(98\)90009-1](https://doi.org/10.1016/S0163-6383(98)90009-1)
- Chouinard, M. y Clark, E. (2003). Adult reformulations of child errors as negative evidence. *Journal of Child Language*, 30(3), 637–669. <https://doi.org/10.1017/S0305000903005701>
- Clark, E. y Bernicot, J. (2008). Repetition as ratification: How parents and children place information in common ground. *Journal of Child Language*, 35(2), 349–371. <https://doi.org/10.1017/S0305000907008537>
- Clark, E. (2010). Adult offer, word-class, and child uptake in early lexical acquisition. *First Language*, 30(3–4), 250–269. <https://doi.org/10.1177/0142723710370537>
- Clark, E. (2018a). Chapter 15 Common Ground. *The Handbook of Language Emergence*, <https://doi.org/10.1002/9781118346136.ch15>
- Clark, E. (2018b). Conversation and Language Acquisition: A Pragmatic Approach. *Language Learning and Development*, 14(3), 170–185. <https://doi.org/10.1080/15475441.2017.1340843>
- Clark, E. (2020). Conversational Repair and the Acquisition of Language. *Discourse Processes*, 57(5–6), 441–459. <https://doi.org/10.1080/0163853X.2020.1719795>
- Clark, E. (2007). Young Children’s Uptake of New Words in Conversation. *Language in Society*, 36(2), 157–182. <http://www.jstor.org/stable/4169585>
- Dingemanse, M., Roberts, S. G., Baranova, J., Blythe, J., Drew, P., Floyd, S., Gisladottir, R. S., Kendrick, K. H., Levinson, S. C., Manrique, E., Rossi, G., y Enfield, N. J.

- (2015). Universal principles in the repair of communication problems. *PLoS ONE*, 10(9). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0136100>
- Clark, H. (1996). *Using language*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Lewis, D. (1969). *Convention: A Philosophical Study*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Lieven, E. (2016). Usage-based approaches to language development: Where do we go from here? *Language and Cognition*, 8(3), 346–368. <https://doi.org/10.1017/langcog.2016.16>
- De León, L. y Rojas Nieto C. (2001). Sobre la adquisición del lenguaje: senderos en la conformación de un campo de estudio. *CIESAS Instituto de Investigaciones Filológicas, UNAM*.
- Green, M. (2017). Conversation and common ground. *Philosophical Studies: An International Journal for Philosophy in the Analytic Tradition*, 174(6). <https://doi.org/10.1007/s>
- Villalobos Pedroza, L. C. (2022). Prosodia y función en las solicitudes de reparación en el habla dirigida a niños. Un estudio de caso. *Cuadernos De La ALFAL*, 14(2). <https://doi.org/10.5935/2218-0761.20220005>
- Roughley, N. y Bayertz K. (eds). (2019). *The Normative Animal? On the Anthropological Significance of Social, Moral, and Linguistic Norms*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780190846466.001.0001>
- Schegloff, E. A., Jefferson, G., y Sacks, H. (1977). The Preference for Self-Correction in the Organization of Repair in Conversation. *Language*, 53(2), 361. <https://doi.org/10.2307/413107>
- Schieffelin, B., Ochs E. (1986). *Language Socialization across Cultures (Studies in the Social and Cultural Foundations of Language)*. Cambridge University Press. <http://catdir.loc.gov/catdir/toc/cam022/86014798.html>
- Stalnaker, R. (2002). Common ground. *Linguistics and Philosophy*, 25(5). <https://www.jstor.org/stable/25001871>
- Tomasello, M. (2000). The social-pragmatic theory of word learning. *Pragmatics*.401–413. <https://doi.org/10.1075/prag.10.4.01tom>