





**Tópicos  
de Lingüística  
Aplicada**

Volumen II

**Adquisición y aprendizaje del lenguaje**



# Tópicos de Lingüística Aplicada

Volumen II

**Adquisición y aprendizaje del lenguaje**

Luis Miguel Sánchez Loyo, Alfonso Gallegos Shibya  
y Verónica González Márquez

E D I T O R E S



UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA  
CENTRO UNIVERSITARIO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES  
DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE LA CULTURA  
DEPARTAMENTO DE ESTUDIOS EN LENGUAS INDÍGENAS  
MAESTRÍA EN LINGÜÍSTICA APLICADA

## DIRECTORIO

Dr. Ricardo Villanueva Lomelí  
RECTOR GENERAL UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA

Dr. Juan Manuel Durán Juárez  
RECTOR DEL CENTRO UNIVERSITARIO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES CUCSH

Dra. Katia Magdalena Lozano Uvario  
SECRETARIA ACADÉMICA CUCSH

Lic. Xóchitl Ferrer Sandoval  
SECRETARIA ADMINISTRATIVA CUCSH

Mtro. Jesús López Salas  
COORDINADOR DE POSGRADO CUCSH

Dra. Dulce María Zúñiga Chávez  
DIRECTORA DE LA DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE LA CULTURA

Dr. Luis Miguel Sánchez Loyo  
JEFE DEL DEPARTAMENTO DE ESTUDIOS EN LENGUAS INDÍGENAS

Mtra. Verónica González Márquez  
COORDINADORA DE LA MAESTRÍA EN LINGÜÍSTICA APLICADA

Primera edición 2023

D.R. © Universidad de Guadalajara / Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades  
Av. José Parres Arias 150  
San José del Bajío,  
C.P. 45132, Zapopan, Jalisco

La publicación de este libro fue financiada con recursos de PROINPEP 2023 y ha pasado por un estricto proceso de evaluación académica por pares.

Diseño de portada y diagramación de interiores: Postof

ISBN DE LA OBRA COMPLETA: 978607-547-373-4  
ISBN DEL VOLUMEN II: 978-607-581-158-1

Impreso y hecho en México  
*Printed and made in Mexico*







# Índice

## **Introducción**

*Luis Miguel Sánchez Loyo,  
Alfonso Gallegos Shibya,  
Verónica González Márquez* 11

## **La técnica de cláusulas determinativas en wixárika y su adquisición**

*José Luis Iturrioz Leza,  
Paula Gómez López* 19

## **Función referencial de las Perífrasis Aspectuales de Fase (PAF), como mecanismo cohesivo de especialización lingüística en los años escolares**

*Clara María de Lourdes Ramos Garín* 55

## **Evolución en los recursos para el mantenimiento de la referencia en narración oral en el trastorno específico del lenguaje: un estudio de caso longitudinal**

*Fernanda del Rocío Ruvalcaba Villalobos,  
Luis Miguel Sánchez Loyo* 81

## **Recursos lingüísticos en las aperturas y cierres temáticos de las conversaciones en adolescentes tempranos con trastorno de espectro autista grado 1**

*Andrea Alvarado Jiménez,  
Luis Miguel Sánchez Loyo* 117

**Habilidades argumentativas. Algunas observaciones  
en torno a la complejidad de la construcción  
de las tesis en adolescentes**

*Pamela Padilla Martínez*

137

**La interpretación como una actividad psicolingüística**

*Héctor Javier Sánchez Ramírez*

167

## Introducción

Luis Miguel Sánchez Loyo<sup>1</sup>, Alfonso Gallegos Shibya<sup>2</sup>,  
Verónica González Márquez<sup>3</sup>

El segundo volumen de la serie *Tópicos de Lingüística Aplicada* se centra en campo de la Psicolingüística. Se entiende ésta como un área de especialización de la Lingüística Aplicada que sirve de puente entre las disciplinas de la Psicología, la Lingüística, las Ciencias Cognitivas y las Neurociencias entre otras. Se centra fundamentalmente en el estudio de la adquisición y aprendizaje, la producción, la comprensión y el uso del lenguaje.

La Psicolingüística, por ser un campo interdisciplinario, recupera elementos de las diferentes ciencias que coinciden en su objeto de estudio.

---

<sup>1</sup> Luis Miguel Sánchez Loyo es Licenciado en Psicología, Maestro en Lingüística Aplicada y Doctor en Ciencia del Comportamiento (UdeG). Profesor Investigador Titular en el Departamento de Estudios en Lenguas Indígenas en la Universidad de Guadalajara. Investigador Nacional nivel I. Temas de investigación: procesos cognitivos y emocionales, actividad eléctrica cerebral asociada a dichos procesos en población normal y patológica.  
Correo: luis.sloyo@academicos.udg.mx

<sup>2</sup> Alfonso Gallegos Shibya es Licenciado en Letras Hispanoamericanas y Maestro en Lingüística Aplicada (UdeG) y Doctor en Filología Románica (Universidad de Friburgo). Profesor e Investigador Titular en el Departamento de Estudios en Lenguas Indígenas en la Universidad de Guadalajara. Sus líneas de investigación son en morfosintaxis -verbos copulativos y técnicas de predicación-, la relación entre tradiciones discursivas y variedades de la lengua, así como los aspectos pragmático-textuales de los procesos morfológicos.  
Correo: agshibya@academicos.udg.mx

<sup>3</sup> Verónica González Márquez es Licenciada en Letras Hispanoamericanas, Maestra en Lingüística Aplicada y Doctorante en Educación (UdeG). Profesora e Investigadora Asociada en el Departamento de Estudios en Lenguas Indígenas en la Universidad de Guadalajara. Su línea de investigación es en Enseñanza y Aprendizaje de Lengua Materna, en especial la lengua escrita.  
Correo: veronica.gmarquez@academicos.udg.mx

De la Psicología, se recupera la metodología experimental propia de las ciencias de la conducta, así como explicaciones de su origen y desarrollo. De la Lingüística, retoma las descripciones detalladas de los fenómenos lingüísticos en sus diferentes niveles y sus ideas acerca de la relación entre estructura y función de la lengua con el origen del lenguaje. De las Ciencias Cognitivas, recupera los modelos computacionales de los diferentes procesos psicolingüísticos. De las Neurociencias, retoma la base biológica y los modelos biopsicológicos de los procesos psicolingüísticos y cognitivos asociados a éstos (de Vega y Cuetos, 1999; MacWhinney, *et al.*, 2015). Todo ello para dar cuenta de sus temas como: la adquisición del lenguaje, aprendizaje de lengua materna y segundas lenguas o lenguas extranjeras, la producción y comprensión del lenguaje oral y escrito al describir y modelar los procesos psicolingüísticos en los diferentes niveles lingüísticos y el uso del lenguaje en condiciones naturales o artificiales, entre los más importantes (de Vega y Cuetos, 1999).

La definición clara del objeto de estudio de la Psicolingüística ha sido un tanto elusiva. Los autores han preferido evitar su definición o bien proponer alguna basada en consensos mínimos en vez de definiciones con mayores especificaciones. Ejemplo de ello se tiene en las publicaciones de Traxler (2011) “*Introduction to Psycholinguistics*” y de Spivey, McRae y Joanisse (2012) “*The Cambridge Handbook of Psycholinguistics*”. Ambas obras evitan mencionar una definición precisa de la Psicolingüística, a pesar de tratarse de manuales académicos especializados en la materia, como sus títulos lo indican. Respecto de ejemplo de definiciones de mínimos, se tiene la publicación de “*Psicolingüística del Español*” (De Vega y Cuetos, 1999) que menciona al lenguaje como el objeto de estudio de la Psicolingüística (evitando con ello posiciones polémicas) o David Crystal (1987) que lo define como la relación entre el comportamiento lingüístico y los procesos psicológicos que podrían subyacer al lenguaje. Estos cuatro ejemplos dan cuenta de lo elusivo de la definición clara del objeto de estudio de Psicolingüística, aún en publicaciones especializadas.

La historia de esta subdisciplina se remonta a principios del siglo pasado. El término Psicolingüística fue usado por primera vez por J. Kantor en 1936, pero, fue reconocida como una subdisciplina en 1954 por Osgood

y Sebeok (Altmann, 2001) para referirse al puente entre los estudios de Lingüística y Psicología. Aunque, la primera publicación que se podría adscribir a esta subdisciplina fue “*Die Sprache*” de W. Wundt publicado en 1900 (Malkjær, 1991).

Desde su reconocimiento, la Psicolingüística se ha convertido en una subdisciplina con relativa autonomía en el estudio del lenguaje respecto de otras disciplinas interesadas en el tema. Al igual que otras subdisciplinas asociadas a la Psicología, la Psicolingüística tuvo su consolidación en las décadas de los sesenta del siglo pasado apoyada por la revolución cognitiva y por el desarrollo del funcionalismo en la lingüística (Altmann, 2001).

Se pueden reconocer tres etapas en el desarrollo de esta subdisciplina como un campo científico. La primera, basada en su reconocimiento en las décadas de los cincuenta y sesenta del siglo pasado cuando buscaba explorar la realidad psicológica de la competencia gramatical. La segunda etapa se reconoce en las décadas de los setenta y ochenta, teniendo como objetivo comprender el procesamiento sintáctico y su relación con otros procesos psicológicos (Malkjær, 1991). La tercera y más reciente etapa a partir de los noventa que ha incorporado el uso de las técnicas de registro de la actividad cerebral (potenciales relacionados a eventos, ERP por sus siglas en inglés y resonancia magnética funcional o fMRI por sus siglas en inglés) en personas sanas, el empleo de las técnicas de estudio de los movimientos oculares y la generación de modelos de redes neurales para el procesamiento lingüístico y los modelos de funcionamiento cerebral (modulares y conexionistas).

En el actual volumen se presentan una serie de estudios empíricos que abordan fenómenos de adquisición del lenguaje oral y escrito en etapas críticas del desarrollo del ser humano, a saber, la infancia, la adolescencia y la juventud temprana. Los estudios presentados abordan fenómenos relacionados con la producción, mediante metodologías mayormente descriptivas, es decir, por medio de corpora recolectados de manera natural (en mayor medida) para el contexto de los participantes, descritos con detalle en el nivel lingüístico de análisis correspondiente. Esto se constituye en una fortaleza de los capítulos que integran este volumen.

Los estudios presentados, también, se pueden organizar según dimensión temporal de recabación del corpus en cada uno de ellos. Se

cuentan con estudios transversales y estudios longitudinales. Para el presente volumen se tienen 4 capítulos con estudios mayormente transversales, pero desde una perspectiva de desarrollo ontogenético, por centrarse en la adquisición del lenguaje. Estos se ven complementados con 2 capítulos de estudios de caso longitudinales que identifican y analizan diversas etapas en la adquisición del fenómeno lingüístico de su interés.

Igualmente, es posible organizar los capítulos del presente volumen según el objeto de estudio. Se cuentan 4 capítulos de estudios sobre adquisición del lenguaje oral en la infancia y la adolescencia, así como 2 capítulos interesados en otros fenómenos psicolingüísticos de lenguaje oral y lenguaje escrito en la adolescencia y juventud temprana en contextos educativos concretos.

Pasando al detalle de los 6 capítulos que integran el presente volumen, se tiene el primer capítulo titulado “La técnica de cláusulas determinativas en wixárika y su adquisición” a cargo de José Luis Iturrioz Leza y Paula Gómez López. Este aborda el fenómeno de la adquisición de la cláusula determinante en wixárika desde la lingüística operacional mediante un estudio de caso longitudinal de los 3 a los 4 años en conversaciones espontáneas. Se trata de un estudio de caso longitudinal observacional, descriptivo y con perspectiva ontogenética. Para ello los autores abordan, en primer término, la operación de determinación mediante la técnica de las cláusulas determinativas en el habla adulta en diferentes lenguas. Posteriormente, identifican y analizan las etapas en el desarrollo ontogenético en el uso de la técnica mencionada en un hablante de lengua wixárika mediante un estudio longitudinal de un año en un corpus de habla espontánea. Para finalmente, concluir con la discusión de los hallazgos apoyados en la tipología para superar una posible explicación estructural en la adquisición de las cláusulas determinativas que no permitiría entender el proceso de adquisición de estas cláusulas.

El segundo capítulo titulado “Función referencial de las Perífrasis Aspectuales de Fase (PAF), como mecanismo cohesivo de especialización lingüística en los años escolares”, a cargo de Clara Ramos Garín. Este capítulo da cuenta de un estudio de cohesión en dos tipos de narraciones de niños en edad preescolar y escolar (del tercer año de educación preescolar, el tercer año de educación básica y el sexto año de educación básica). Se enfoca

en el uso de perífrasis aspectuales de fase con función referencial en textos narrativos producidos por los niños. Se trata de un estudio observacional transversal comparativo con perspectiva ontogenética de niños prescolares y de diferentes grados de educación primaria. Para recabar el corpus se propicia la producción de dos narraciones, una mediante el recuento y otra de manera espontánea. En dichas narraciones, se describe y se da cuenta mediante el contraste del proceso de adquisición de recursos de cohesión, mediante el uso de perífrasis aspectuales de fase con una función referencial en las narraciones recabadas. Se da evidencia del uso de esta estructura verbal con función referencial como un recurso de cohesión en las narraciones en las tres etapas del desarrollo evaluadas.

En tercer término, se tiene el capítulo titulado “Evolución en los recursos para el mantenimiento de la referencia en narración oral en el trastorno específico del lenguaje: un estudio de caso longitudinal” de Fernanda Ruvalcaba Villalobos y Luis Miguel Sánchez Loyo. Se trata de un estudio sobre cohesión mediante el mantenimiento de la referencia en narraciones mediante un estudio de caso longitudinal (durante 6 meses) de tipo observacional descriptivo en un niño con la condición de trastorno específico del lenguaje. La cohesión se estudia con base en recursos lingüísticos y extralingüísticos (gestos y onomatopeyas). Se trata de un estudio observacional longitudinal durante 6 meses, del proceso de adquisición y uso de los diferentes recursos para mantener las referencias en dos tipos de narraciones, por un lado, el recuento apoyado con un libro de imágenes; por otro lado, la narración espontánea de una película seleccionada por el niño. La condición de trastorno específico de lenguaje es un padecimiento que impide el proceso típico de adquisición del lenguaje. El estudio da muestra del cambio en el uso prototípico y no prototípico de los recursos lingüísticos para generar cohesión en las narraciones realizadas por el niño. Además, identifica que el participante hace uso de recursos extralingüísticos para mantener la referencia en las narraciones. Se describen y analizan los hallazgos a partir del conocimiento disponible sobre el proceso adquisición típico en el mantenimiento de la referencia, las limitaciones psicolingüísticas de las personas con trastorno específico del lenguaje y su posible interacción con otros procesos cognitivos limitados en el mismo padecimiento.

En cuarto lugar, se tiene el capítulo titulado “Recursos lingüísticos en las aperturas y cierres temáticos de las conversaciones en adolescentes tempranos con trastorno de espectro autista grado 1” presentado por Andrea Alvarado Jiménez y Luis Miguel Sánchez Loyo sobre el uso de los marcadores de apertura y cierre de temas durante conversaciones espontáneas entre adolescentes con la condición de trastorno de espectro autista. Se trata de un estudio transversal observacional descriptivo de las conversaciones de las personas con la condición de trastorno de espectro autista. Para facilitar la conversación de los participantes, se proponen grandes temas sobre los cuales conversar durante varios minutos. En las conversaciones se permite a los interlocutores hablar libremente, así como cambiar de tema sin restricción alguna. La relevancia del estudio es que trata de conversaciones entre personas con trastorno de espectro autista sin la participación o mediación de un interlocutor neurotípico que coordine o controle estas conversaciones. Para ello, se proponen conversaciones en diadas con más de 30 minutos de duración entre los participantes lo que permitió describir y analizar la manera en la cual se realizan la apertura y el cierre de los temas sin la mediación de una persona neurotípica. Se discuten los hallazgos a la luz de los procesos de educación especial y las limitaciones cognitivas de las personas con trastorno de espectro autista.

En quinto lugar, está el capítulo titulado “Habilidades argumentativas. Algunas observaciones en torno a la complejidad de la construcción de las tesis en adolescentes” presentado por Pamela Padilla Martínez. El capítulo presenta un estudio sobre habilidades argumentativas en condiciones de espontaneidad y de elaboración en producciones escritas de adolescentes tempranos de educación secundaria, reconociendo las diferencias en la argumentación a partir de las dos condiciones evaluadas. Se trata de un estudio transversal, observacional, descriptivo y comparativo de la argumentación en textos escritos. Para propiciar la argumentación se da un texto de divulgación sobre un tema actual y posteriormente se propone dar respuesta a dos preguntas por medio de la redacción de textos argumentativos. El estudio del corpus da cuenta de los marcadores argumentativos empleados, el contenido y estructura en contraste entre los dos tipos de argumentación. Los alcances del estudio, es que permite cuestionar los procedimientos y las estrategias de enseñanza en



la generación de textos argumentativos, mayormente en el medio escrito, con base en los hallazgos reportados.

Por último, el sexto capítulo lleva por título “La interpretación como una actividad psicolingüística” presentado por Héctor Sánchez Ramírez. Es un estudio sobre habilidades de interpretación e interferencia entre la lengua de origen y la lengua meta en jóvenes aprendices de interpretación y traducción, mediante el efecto de *priming* interlingüístico en las producciones orales de los aprendices. Se trata de un estudio experimental, transversal y analítico del procesamiento psicolingüístico a nivel sintáctico durante la actividad comunicativa de interpretación. En el estudio participan aprendices formales de interpretación en una institución educativa. Pone en tela de juicio las hipótesis de la sintaxis compartida y la sintaxis separada en el proceso de interpretación. Para ello, echa mano de la metodología del *priming* estructural interlingüístico en dos actividades educativas de interpretación consecutiva dialógica. Esta metodología se apoya en el fenómeno mnémico de *priming* ampliamente estudiado en tareas de denominación. La actividad considera la interpretación de estructuras verbales ditransitivas que favorecen el fenómeno de *priming* interlingüístico entre la lengua de origen y la lengua meta (en este estudio entre inglés y español). Los hallazgos se interpretan a la luz de las hipótesis antes mencionadas, así como con apoyo de dos criterios de la interpretación: la fidelidad del mensaje en la lengua de origen y las características de la oralidad en la lengua meta.

Una fortaleza de los estudios presentados es que, si bien se pueden considerar estudios en el campo de la psicolingüística, todos hacen descripciones lingüísticas con más detalles de lo habitualmente reportado en este tipo de estudios. Lo anterior permite tener una mayor comprensión del fenómeno lingüístico estudiado. Esperamos que los lectores encuentren en este segundo volumen de *Tópicos de Lingüística Aplicada* un acercamiento a fenómenos psicolingüísticos con gran riqueza en la fundamentación lingüística para la mejor comprensión de estos.

## Referencias

- Altmann, G. T. M. (2001). The language machine: Psycholinguistics in review. *British Journal of Psychology*, 92(1), 129–170. <https://doi.org/10.1348/000712601162130>
- Crystal, D. (1987). *The Cambridge Encyclopedia of Language*. Cambridge University Press.
- De Vega, M., y Cuetos, F. (1999). *Psicolingüística del español*. Editorial Trotta.
- MacWhinney, B. (2015). Psycholinguistics: Overview. En J.D. Wright. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* (pp. 353–358). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.57010-X>
- Malkjær, K. (1991). *The Linguistics Encyclopedia*. Routledge.
- Spivey, M., McRae, K., & Joanisse, M. (Eds.). (2012). *The Cambridge Handbook of Psycholinguistics (Cambridge Handbooks in Psychology)*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139029377>
- Traxler, M. (2011). *Introduction to Psycholinguistics: Understanding Language Science*. John Wiley & Sons.

# La técnica de cláusulas determinativas en wixárika y su adquisición

José Luis Iturrioz Leza<sup>1</sup> y Paula Gómez López<sup>2</sup>

## Resumen

En este capítulo nos ocupamos del desarrollo ontogenético de las cláusulas determinativas<sup>3</sup> en wixárika entre los 3 y los 4 años. Para dar seguimiento preciso a la adquisición tenemos que conocer los aspectos funcionales y estructurales relevantes de las cláusulas determinativas en la lengua de los adultos, y entender el proceso de construcción gradual de las mismas en la adquisición ayuda de reversa a entender mejor cómo se operan las cláusulas determinativas en la lengua adulta. La calidad de la descripción del proceso de adquisición dependerá crucialmente de la calidad de la descripción de las cláusulas determinativas en la lengua de los adultos y viceversa. Dentro de la operación de DETERMINACIÓN, las cláusulas

---

<sup>1</sup> José Luis Iturrioz Leza es Profesor de Lingüística en las Universidades de Colonia (Alemania), País Vasco, Salamanca, Profesor Investigador Titular en el Departamento de Estudios en Lenguas Indígenas de la Universidad de Guadalajara, Director de la Revista Función. Ha publicado más de 220 trabajos entre libros, capítulos y artículos de revista. Premio Jalisco de Humanidades. Premio Tenamaxtle. Miembro de la Academia Mexicana de Ciencias. Investigador Emérito del Sistema Nacional de Investigadores e Investigadoras. Correo: jliturrioz@yahoo.com.mx

<sup>2</sup> Paula Gómez López es Licenciada en Estudios Anglosajones, Doctora en Ciencias del Lenguaje en la Escuela Nacional de Antropología e Historia. Profesora Investigadora Titular del Departamento de Estudios en Lenguas Indígenas de la Universidad de Guadalajara. Fue cofundadora en 1996 de la Maestría en Lingüística Aplicada (MLA), con sede en dicho Departamento. Ha hecho investigación sobre lengua wixárika (huichol), sobre la adquisición de ésta como primera lengua y sobre cohesión textual y desarrollo de la narración en wixárika (huichol) y en español. Ha publicado numerosos trabajos sobre estas temáticas. Correo: paulagomezl@yahoo.com.mx

<sup>3</sup> Utilizamos este término en lugar del término *relativas* ligado a la gramática del latín, de la que queremos desligarnos.

determinativas representan una técnica cuya función específica es restringir la referencia de un sintagma nominal por el rol participativo que se le asigna en la proposición. Esta técnica está constituida por tres rasgos operacionales, y las estrategias diversas mediante las cuales se realiza en wixárika deben ser puestas en relación con estos rasgos. Destacamos la importancia del componente pragmático en la adquisición.

### **Delimitación del concepto**

Una cláusula determinativa tiene que ser una cláusula desde el punto de vista sintáctico y tener la función de determinante en una frase cuyo núcleo es un nombre, como reza la definición de Andrews (2007, p. 206).

A relative clause (RC) is a subordinate clause which delimits the reference of an NP by specifying the role of the referent of that NP in the situation described by the RC.

Quedan excluidas estructuras nominales resultantes de un proceso avanzado de pérdida de oracionalidad como las estructuras participiales (por ejemplo, actores galardonados). También quedan excluidas las predicaciones secundarias porque no forman parte de una frase nominal, sino de la frase predicativa, a la que aportan una copredicación.

(1) Pintó blancas las paredes.

Aunque el adjetivo concuerda en género y número con *las paredes*, no forma parte del SN cuyo núcleo es *paredes*.

### **Estructuras nominalizadas y atributivas**

Comrie (1989, p. 135) se pregunta si, a la vista de que las estructuras sintácticas descritas en diferentes lenguas como cláusulas relativas son tan diferentes, podrá haber una manera segura de llegar a identificarlas interlingüísticamente mediante una definición del concepto que establezca los límites de la variación. Mientras en inglés el término es restringido a menudo a las construcciones con verbo finito, asume que en turco se recurre

a estructuras nominalizadas sin verbo finito y con el sujeto en genitivo como determinante nominal.

- (2) [Hasan-in Sinan-a ver-diğ-i]                      patates-i yedim  
Hasan-de Sinan-a dar-NOM-3SG-POS    papa-OBJ comer.1SG.SUJ  
“I ate the potato that Hasan gave to Sinan”.

La estructura insertada en (2) no puede ser considerada como una cláusula porque ha sufrido cambios importantes que la alejan del esquema sintáctico de cláusula. Su sujeto ha sido sustituido por un SN en genitivo con el rol de poseedor de la estructura nominalizada que sigue, y termina con la marca de poseedor cuyo possessum es *patates*, pero sobre todo no hay tiempo ni modalidad debido a la presencia de una marca de nominalización. La marca que hace explícita la relación entre ambas palabras corresponde a una estructura de posesión nominal y no de una determinación oracional. La estructura corresponde a un grado avanzado de nominalidad en el continuo que se extiende de la cláusula independiente a los nombres abstractos (compactos, máximamente condensados, Iturrioz, 1985; 2021). Puede ser considerada como determinativa de *patates*, pero ya no es una cláusula. La traducción literal sería *yo me comí la papa de su entrega de Hasán a Sinan*.

Más confusión generan todavía los autores González y Ciccone (2010) al hablar de “un sufijo nominalizador con función relativizadora” (p. 308) y afirmar que “las CRs [cláusulas relativas] en tapiete se construyen por medio de sufijos nominalizadores” (p. 308). En otro pasaje se refieren a “la doble función que, en algunos casos, manifiestan los sufijos nominalizadores en tapiete, a saber, la de formar nuevos ítems léxicos de naturaleza nominal y funcionar como marcador de CRs” (p. 310). Uno de los componentes de una cláusula relativa debe ser “un relativizador, función que, en tapiete, es asumida por un nominalizador” (p. 319). Consideran a *-wa* y *-a* como “nominalizadores gramaticales que pueden adoptar una función atributiva y relativizadora” y en consecuencia, que “la relativización es una función especializada de la nominalización, que una nominalización puede, como cualquier otra forma nominal, poseer una función atributiva.” (González y Ciccone, 2010, p. 329)

A juzgar por sus ejemplos, palabras que en castellano funcionan como adjetivos pertenecen en tapiete a la categoría de los verbos, tienen flexión verbal y requieren según sus palabras un nominalizador para asumir una función atributiva: *sanya 'i y-awíye-mba* ‘niño 3.IN-ser.maduro-NOM.NEG’ “niño prematuro” (lit. “niño que no es maduro”); *ø-puku-mba-mi ‘ø-kira-wasu* ‘3IN-ser.largo-NOM.NEG-DIM 3IN-ser.gordo’ “(es) petiso y gordo”, *sanya 'i-mba* ‘niño/a-NOM.NEG’ “adulto”. Como en wixárika, parece que las palabras que designan atributos no se comportan primariamente como nombres, es decir como expresiones referenciales, sino como una clase verbos estativos.

La confusión aumenta cuando al supuesto nominalizador *-a / -wa* lo llaman también subordinador. Al considerar que [*ø-póshi-wa*] “que es malo” es una estructura nominal, tienen que asumir que el sufijo *-wa* también subordina como condición para explicar que puede tener una función atributiva respecto del núcleo *gaucho*.

- (3) Ko gaucho [*ø- póshi-wa*] ha`e  
 DEM gaucho 3IN-malo -NOM el/ella  
 “Este gaucho que es muy malo.”

Parece que están proyectando sobre el tapiete la estructura del castellano con el subordinador *que*; igualmente se podría postular que el sufijo tiene una función copulativa que en castellano corresponde a *ser*. Estructuras nominalizadas pueden funcionar como atributivas dependiendo del grado de nominalidad. Entre la nominalidad y la verbalidad hay una transición continua, y en la zona intermedia se ubican la adjetividad (o atributividad). El continuo se forma sobre la base de una constelación de rasgos. No es la nominalidad como tal la que hace posible el uso atributivo de una estructura. Las tres propiedades no se excluyen. Una estructura puede ser al mismo tiempo nominal y atributiva, es decir ocupar una posición intermedia entre el polo nominal y el polo verbal. En castellano, *que* es simplemente un subordinador que introduce indiferentemente cláusulas “sustantivas” como “adjetivas”. En inglés, el sufijo *-ing* aparece tanto en estructuras verbales como adjetivas y nominales, dependiendo del contexto, lo que no significa que se deba considerar como subordinador ni como adjetivador ni como

nominalizador, aunque las estructuras correspondientes sean oracionales, sustantivas o adjetivas. Lo que distingue a unas estructuras de otras es una combinación de elementos.

Afirman los autores González y Ciccone (2010) que “la forma resultante puede recibir morfología nominal”; en (4) (10 en el texto original), *-re* es la marca de plural *karai*, que en las estructuras atributivas aparece como *-reta*, significando al mismo tiempo pluralidad y función atributiva. *Mbe’u i-a* es un nombre deverbativo con el sufijo *-a/-wa*. Se trata de una estructura compuesta de dos nombres, el segundo con función atributiva.

- (4) Karai-re [tumpa i-n̄ë’ë mbe’u i-a-reta]  
criollos-PL dios 3POS-lenguaje contar ser-NOM.PL  
“A los criollos anunciadores (de) la palabra de dios.”

Estructuras como *mbe’u i-a-reta* o *o-che-wa-reta* ‘3AC-dormir-NOM-PL “los que duermen” están más cerca del polo nominal en la escala que las participiales.

“Teniendo en cuenta especialmente el hecho de que esta lengua carece de la categoría (léxica) de adjetivo” (González y Ciccone, 2010, p. 329), cabe preguntarse qué categoría léxica acoge las palabras que designan propiedades, cualidades o atributos. Los autores afirman que “al carecer de la categoría adjetivo un sustantivo en tapiete puede tener carácter atributivo” (p. 213), lo que ilustran con

- (5) Karai kunumi (ejemplo 34 en el texto original)  
criollo muchacho “Criollo joven.”

Lo mismo ocurriría con todas las estructuras determinativas, consideradas nominales. La pregunta es si todos los nombres tienen esta característica o algunos tienen un grado de adjetividad que los hace más propensos a ser utilizados atributivamente. ¿Se puede invertir siempre la relación (*kunumi karai*) como en *estudiantes jóvenes* en lugar de *jóvenes estudiantes*? Un N puede funcionar como atributo aún cuando en la lengua exista la categoría A; es otra técnica de determinación. Que una palabra como *trabajador*

pueda funcionar en castellano como N o como A (*buenos trabajadores* vs. *muy trabajadores*, *buenos emprendedores* vs. *muy emprendedores*, *buenos platicadores* vs. *muy platicadores*) no implica que todos los nombres puedan usarse como adjetivos (*buenos entrenadores* vs. *\*muy entrenadores*, *buenos gobernadores* vs. *\*muy gobernadores*, *buenos diseñadores* vs. *\*muy diseñadores*; *\*buenos conmovedores* vs. *muy conmovedores*, *\*buenos enriquecedores* vs. *muy enriquecedores*, *\*buenos aterradores* vs. *muy aterradores*).

No se tiene en cuenta que la nominalidad y la verbalidad son propiedades graduales y que la adjetividad se ubica en una zona intermedia. En inglés *-ing* puede ser asociado a estructuras con tres diferentes grados de nominalidad:

- (6) a. I hate Bill leaving litter (doble rección verbal)
- b. I hate Bill's leaving litter (determinación nominal - rección verbal)
- c. I hate Bill's leaving of litter (doble determinación nominal)

En a. se mantiene la rección verbal, pero no se puede expresar tiempo, aspecto y modo. En b. y c. reencontramos alguno de los rasgos detectados en la oración turca, en primer lugar, la conversión del sujeto en un constituyente determinativo nominal (genitivo), lo que implica cierto grado de nominalidad. Mientras en b. el objeto mantiene la rección verbal, en c. se sustituye por la rección nominal. Ninguna de estas estructuras nominalizadas se usa en inglés como determinante nominal. El sufijo *-ing* puede ser también un signo de determinación participial, similar a la determinación adjetiva:

- (7) a. What are 10 animals that live in the sea?
- b. What are 10 animals living only in water?

En el extremo nominal de la escala tenemos nombres como *find-ing* totalmente alejados de la verbalidad.

- (8) These new findings are inconsistent with the accepted theories.



En suma, *-ing* sirve de exponente a una escala de estructuras con un grado creciente de nominalidad que culmina con un nombre.

6a      6b      6c      7b      8

En la zona intermedia, las construcciones participiales son determinativas, pero no son cláusulas. La frase *los actores galardonados con el Oscar* no contiene ninguna cláusula determinativa, a diferencia de *los actores que han sido galardonados con el Oscar*.

También Dryer (2007, p. 191) y Andrews (2007, p. 232) consideran como cláusulas relativas no sólo estructuras débilmente nominalizadas (con el sujeto convertido en genitivo) y estructuras reducidas (sin morfemas de tiempo, aspecto y modalidad) como las participiales.

#### **Cuatro tipos de estrategias**

Comrie (1989) clasifica en cuatro tipos las estrategias específicas por las que las cláusulas determinativas se distinguen de las cláusulas independientes, pero no llega a una clara definición interlingüística del concepto.

1. Las que no sufren ningún tipo de reducción; el nombre cabeza sigue intacto en la cláusula insertada sin variación en la posición ni en la marca de caso. Utiliza un ejemplo de bambara para ilustrar la existencia de este tipo. Ciertamente la cláusula (9)a está completa en la cláusula anfitriona (9)b.

- (9) a. n ye so ye.  
yo PAS casa ver  
“Yo vi la casa.”
- b. tye be [n ye so min ye] dyo.  
hombre PRES [yo PAS casa REL ver] construir  
“El hombre construye la casa que yo ví.”

Pero tiene un elemento adicional: a la derecha de *so* “casa” aparece el “marcador relativo” *min* que lo hace “cabeza de esta construcción”. Aunque *so* no ha salido visiblemente de la cláusula original y está rodeado de los restantes constituyentes de la misma, la construcción ha cambiado. No hay un desplazamiento perceptible de *so* a una posición fuera de la cláusula, la

lengua no parece tener marcas de caso que den cuenta de un cambio de rol en la cláusula anfitriona, pero *min* indica que *so* ya no debe ser entendido como el objeto de *ye* y que el resto de la cláusula debe ser entendido como un determinante de *so*: “casa que vi”. *Min* es el signo de una operación indicada<sup>4</sup>, de un conjunto de instrucciones que se deben llevar a cabo para entender la estructura de la cláusula de manera que *so* ya no pertenezca a la cláusula cuyo predicado es *ye*, sino que debe ser elevado a la cláusula cuyo predicado es *dyo* “construir”. Tampoco se puede decir que no ha cambiado el orden de palabras, la introducción del operador *min* modifica el orden de palabras, el SN *so* y el verbo *ye* ya no están en contigüidad. Tampoco se puede afirmar que no ha habido reducción puesto que *so*, entendido ahora como la cabeza de un SN, ya no pertenece a la cláusula, convertida en un determinante nominal. Todo esto está implicado en la consideración de la cláusula como relativa.

2. La segunda estrategia en la formación de “cláusulas relativas” es la “retención pronominal” del SN extraído en la cláusula insertada.

- (10) Hasan mardi-rā [ke zan u-rā zad] mišenāsad.  
 H. man-AC that woman he-AC hit conoce  
 “Conozco al hombre al que golpeó la mujer.”

En esta estrategia se combinan dos procedimientos, a saber la retención pronominal y la subordinación. Comrie (1989) no aporta información sobre el status gramatical y la función de *ke*, que traduce como *that*; debe tratarse de un subordinador sin propiedades pronominales. La combinación de *ke* y *urā* equivale a un pronombre relativo, cuyas funciones respectivas son subordinar y pronominalizar el SN extraído respectivamente. La pronominalización del SN extraído entra en juego cuando el subordinador carece de propiedades anafóricas. Esto se observa en la tendencia a la pronominalización en

<sup>4</sup> El paréntesis es signo de una operación indicada, una instrucción para eliminar lo que viene dentro: en *nepitinanai (metá) nepitinetua ri*, si eliminamos lo que viene en el paréntesis resulta una oración equivalente: *nepitinanai nepitinetua ri*. La aplicación del operador + en 5+4 resulta en 9. En la glosa *ne-ka-ti-n(i-h)e-yu-tua-miki* lo que se indica es que si quitamos lo que viene en el paréntesis resulta la forma correcta en el habla real: *nekatinetuamiki*.

castellano debido a que el subordinador *que* no es un pronombre, aunque algunos o muchos lo siguen equiparando con el pronombre relativo del latín.

*Que* no es más que un subordinador general. Distinguir entre un *que* subordinador y un *que* determinativo es proyectar sobre este signo propiedades del entorno gramatical. *Que* nunca es por sí mismo un conector con propiedades anafóricas, y esta ausencia de propiedades anafóricas hace posible que en esta lengua pueda usarse un verdadero pronombre para llenar la posición vacía, lo que en latín no sería posible. En la frase:

(11) Esta va a ser una Constitución impuesta que no **la** vamos a acatar.

la posición vacía puede ser ocupada mediante un pronombre anafórico porque el conector carece de propiedades pronominales (anafóricas). En alemán como en latín, esto no es posible porque el subordinador tiene ya propiedades anafóricas.

(12) Es ist eine Verfassung, die wir \*sie nicht akzeptieren werden.

3. La tercera estrategia (el tercer tipo de cláusulas relativas para Comrie (1989)) consiste en un pronombre relativo que junta la función de subordinador con la función anafórica, como en latín y algunas otras lenguas europeas como alemán o ruso, castellano *quienes*, inglés *who/whom*. La única diferencia con la estrategia 2. es que aquí los dos componentes mencionados se dan en la misma palabra.

4. El cuarto tipo de cláusulas relativas no contiene ninguna marca explícita del rol que el SN desempeña en la cláusula insertada. La posición correspondiente al SN extraído permanece vacía, lo que no impide identificar al participante que ahora desempeña otro rol en la cláusula principal. Muchas lenguas no tienen marcas explícitas de los roles correspondientes a los participantes, es decir marcas de caso, pero el rol se puede inducir por la posición vacía. Es lo que ocurre tanto en castellano, cuando no se realiza la pronominalización, como en wixárika.

(13) Esto es un logro que juntos podemos celebrar.

Lo que Comrie presenta es una enumeración parcial de estrategias que ni siquiera se puede llamar clasificación. Esas estrategias pueden darse combinadas. Una misma lengua puede utilizar varias de esas estrategias alternativamente, y no todas las lenguas entran en uno de esos cuatro tipos.

Según este autor, el ejemplo (14) ilustra que en diegueño la frase entre llaves corresponde exactamente a la cláusula independiente. Cabe objetar que los morfemas flexivos *-pu* y *-Lʸ* a la derecha son propios de un sintagma nominal, de manera que el status sintáctico de la frase entre llaves es el de un SN con la función de adjunto circunstancial de la cláusula anfitriona.

- (14) [tənaɪ ʔəwa: ʔəwu:w]-**pu-Lʸ** ʔciyawx.  
ayer casa vi DEF LOC quiero cantar  
“Quiero cantar en la casa que vi ayer.”

*ʔəwa* “la casa” se ha convertido en la cabeza de la construcción, lo que explica la presencia del morfema referencial (definido), y el resto pasa a ser un determinante. Estos procesos no se pueden apreciar con los ojos de la cara, sino con los ojos de la mente, es decir en el marco de operaciones mentales. Se requiere dar el paso de una lingüística sensorial a una lingüística operacional. Los rasgos operacionales no se manifiestan siempre de manera segmental, generalmente se pasan por alto marcas suprasegmentales como la entonación, y las operaciones indicadas o inferenciales.

### **Los rasgos operacionales de la técnica CL.DET**

Lehmann (1984, 1986) hace un estudio tipológico basado en la lingüística operacional en el que parte de tres rasgos constitutivos de la cláusula relativa como una técnica específica de la dimensión universal de DETERMINACIÓN, y analiza las estrategias y procedimientos en que éstos se manifiestan en un número elevado de lenguas.

En Iturriz (2021) se desarrolla la idea de un programa descriptivo integrado basado en un análisis contrastivo, tipológico y universalístico de varios fenómenos gramaticales, entre ellos las cláusulas determinativas. Ahora seguimos profundizando en las cláusulas determinativas, añadiendo una perspectiva ontogenética.

El método contrastivo contribuye a sentar las bases para una descripción descentrada que concilia la variación estructural con la constancia funcional. Los resultados del análisis contrastivo son la base de la tipología, y en el nivel universalístico se integra la variación tipológica en esquemas más generales llamados operaciones. (Iturrioz, 2021, p. 22)

Las operaciones reúnen un conjunto de técnicas que se dan en distintas lenguas o dentro de la misma lengua con la misma función general. Una de ellas es la operación universal de DETERMINACIÓN, dentro de la cual las cláusulas determinativas compiten con otras técnicas como los adjetivos, participios, posesivos y determinantes fuertes o déicticos. A su vez cada técnica engloba distintas estrategias y procedimientos estructurales que se dan en diferentes lenguas.

Tres son los rasgos operacionales que constituyen la técnica de cláusulas determinativas:

1. extracción de un participante nominal de la cláusula dejando una posición argumental vacía.
2. el resto de la cláusula original se inserta como subconstituyente en el SN extraído.
3. este SN complejo se inserta en una cláusula anfitriona donde se le asigna un nuevo rol sintáctico.

Latín, castellano, euskera, náhuatl, alemán, wixárika y muchas otras lenguas comparten la utilización de una cláusula como determinante nominal. Los recursos que emplean son diferentes y complementarios. Ninguna de las lenguas se puede describir adecuadamente desde los recursos gramaticales de otra, pero podemos describir cada lengua interpretando los recursos respectivos desde un *tertium comparationis* constituido por la función general común (determinación) y los rasgos operacionales que constituyen la técnica.

### **Estructura de constituyentes en wixárika**

En wixárika todos los elementos no déicticos que en otras lenguas funcionan como determinantes del nombre, incluyendo los numerales y cuantificadores

no numéricos como *nai*- “todo”, *waika*- “mucho” funcionan como predicados secundarios y deben expresar obligatoriamente si comparten el sujeto con el predicado principal mediante los sufijos *-ti* ‘sujeto idéntico’/*-me* ‘sujeto diferente’. En la oración siguiente, el nombre objeto *ʔiiri* “flecha” ha sido incorporado, por ello no existe ya como núcleo de un SN del que *haikáme* pudiera ser un determinante; el verbo se vuelve intransitivo, y *-me* en *haikáme* indica que el predicado secundario *haika* “tres” no comparte el sujeto con el verbo principal, a diferencia de *haikáti* (Gómez e Iturrioz, 1993; Iturrioz, 2014).

(15) *Tiweweyame ʔiiki haika-me paʔiiriʔikai.*

Ti- we- weiya-me ʔiiki haika-me pi- ha-ʔiiri- ʔi -kai.  
 GEN-MULT-cazar-NOM D1 tres -SD PRIM-CIS-flecha-llevar-IMPF  
 “El cazador traía estas tres flechas.” (Lte. “flechas-traía tres”)

La posición puede cambiar con libertad.

(16) *Tiweweyame ʔiiki paʔiiriʔikai haika-me.*

La frase *ha tuxá-ti* “agua blanco-si” no constituye una frase nominal, ni siquiera es aceptable como topónimo; el conector de “*switch reference*” *-ti* significa que *tuxá* es un copredicado que comparte el sujeto con el predicado principal *mukáma* “se extiende”, con el que forma una predicación compleja.

(17) *Ha tuxáti mukáma.* (lit. agua se extiende blanca por la ladera)

ha [tuxá-ti mi-ʔu- ká-ma]<sup>5</sup>  
 agua blanco-SI SEC-ESP-↓-extenderse

En consecuencia, no se cumple una de las dos condiciones necesarias mencionadas arriba para que una cláusula sea considerada como determinativa: su inserción en un sintagma nominal. Teniendo en cuenta la

<sup>5</sup> ʔu- hace referencia al espacio general y no a un objeto particular; mientras *mituxá* se predica del agua, *mukama* habla de un lugar donde se extiende el agua; no es una afirmación sobre el agua, sino sobre un lugar; en este caso se trata de un topónimo.

estructura de constituyentes de esta lengua (Iturrioz y Gómez, 2006, p. 150 y sig.), es todo menos obvio que una cláusula pueda ser determinante de un nombre. Lo que vale para un numeral o una palabra de propiedad, debe valer para CL.DET, que en otras lenguas es la técnica más alejada del nombre, la más predicativa y la menos intensional, es decir la que menos afecta al concepto nominal.

- (18) Ha mituxá mukáma. (lit. el agua es blanca y se extiende por la ladera)  
 [ha mi-tuxá] mi- ʔu-ká-ma  
 agua AS.DÉBIL-blanco AS.DÉBIL-ESP-↓-extenderse

Desde la semántica léxica se podrá aducir que *tuxá* “blanco” designa una cualidad del referente de *ha*, mientras que *ma* “extenderse” designa un evento en que participa el agua, pero de ahí no se deduce que *tuxáti* o *mituxá* sean determinantes de *ha* como un hecho sintáctico. Si la expresión *mi-tuxá* es una cláusula independiente o una cláusula determinativa, depende de la situación comunicativa y de la entonación, que revela la intención comunicativa del emisor. La intención del hablante puede ser identificar al referente. Leer la intención del hablante pertenece al dominio de la pragmática y desempeña un papel muy importante en el proceso de adquisición. En el habla de los adultos, la interpretación como cláusula independiente se apoya en una entonación que separa los dos constituyentes básicos de una cláusula (el sujeto y el predicado), mientras que la interpretación como cláusula determinativa se manifiesta en una entonación envolvente que los une en un constituyente único nominal, donde *watsu* es el núcleo y *tsimipe* un determinante. En este caso la oración debe ser completada con un predicado principal.

*Watsu tsimipe* se puede interpretar como una cláusula completa (“el vaso es pequeño”), pero si la expresión va seguida de un morfema nominal como el locativo *-ta*, tenemos que entender *tsi-mi-pe* como parte de un sintagma nominal, es decir como una cláusula determinativa de *watsu*. *-ta* se sufixa a un sintagma nominal, no a una oración ni a un predicado verbal. Aquí tenemos un claro indicador estructural de que una cláusula ha sido insertada dentro de un SN. *-ta* tiene un efecto envolvente que genera un sintagma nominal complejo.

- (19) a. watsu-ta.  
 vaso-en “En el vaso”.  
 b. [watsu tsi-**mi-pe**]-ta.  
 vaso DIM-AS.SEC-grande-EN  
 “En el vaso (que es) chico.”<sup>6</sup>

También una predicación secundaria se puede integrar en un sintagma nominal entre el nombre y un sufijo nominal espacial con el nominalizador débil *-me* (Iturrioz y Gómez, 2006, p. 142 y sig.; Iturrioz, 2023) , que indica una función atributiva.

- (20) [watsu tsipe-me]-ta.  
 vaso pequeño-SD

El nominalizador débil *-me* ocupa una de las posiciones intermedias de la escala de nominalización descrita en detalle en Iturrioz (2023). No tiene valor derivativo, sigue siendo el exponente de una predicación secundaria que no comparte el sujeto con el verbo principal, porque el sintagma nominal al que pertenece no tiene el rol sintáctico de sujeto, en cuyo caso sería [*watsu tsipe*]-*tí*, sino de objeto o cualquier otro rol sintáctico.

En wixárika no hay un indicador estructural específico para la función determinativa de una cláusula dentro de una frase nominal, a diferencia de lo que ocurre en latín (alemán y otras lenguas europeas) con el pronombre relativo, en castellano con el subordinador *que* o en náhuatl con el determinativo *tlen*, en euskera con la marca de genitivo *-en*. Una cláusula con lat. *qui*, al. *der* o *welcher*, cast. *que* no puede ser independiente, pero sí una cláusula con *mi-* en wixárika. Esto no debe llevar a pensar que wixárika carece de cláusulas determinativas, pero sí que la construcción de una cláusula determinativa exige en esta lengua otras estrategias que se deberán detectar en el proceso de adquisición.

En ausencia de sufijos nominales como *-ta* “dentro de”, *-ki* “instrumental”, *-tsie* “sobre” etc., ningún signo segmental indica que una

---

<sup>6</sup> Lo que en español son adjetivos, en wixárika son un tipo de verbos de estado. No hay una clase aparte de adjetivos (Gómez, 1999).



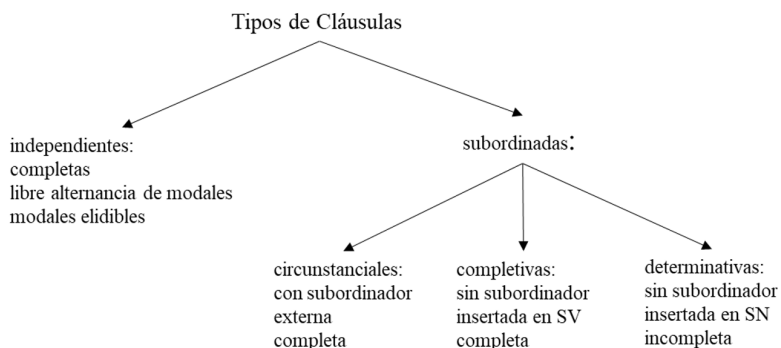
cláusula con *mi-* pertenece al sintagma nominal y tiene función determinativa. La entonación es el único recurso que puede indicar si se trata de una cláusula independiente o determinativa.

### **Subordinación y modalidad**

Las siguientes observaciones están destinadas a delimitar el lugar de las cláusulas determinativas en el espacio general de la subordinación.

1. en wixárika, el prefijo *mi-* no es un exponente específico de cláusulas determinativas ya que se presenta en las cláusulas subordinadas no presupositivas
2. ni siquiera es un signo de subordinación porque se presenta también con mucha frecuencia en cláusulas independientes
3. es un morfema de modalidad epistémica o evidencialidad que caracteriza la información de la cláusula como secundaria, de fondo, de oídas, de segundo plano epistémico
4. en ausencia de un subordinador segmental explícito, una cláusula con *mi-* se puede interpretar como completiva, determinativa, causal, espacial, final etc. (Gómez, 2013)
5. determinativas y completivas no pueden llevar un subordinador explícito
6. las completivas son exigidas por la valencia del verbo principal, forman parte de un SV, mientras que las determinativas deben pertenecer a un SN
7. las cláusulas determinativas son incompletas, con una posición actancial vacía u ocupada por un pronombre anafórico
8. la entonación puede fungir como un indicador secundario de disambiguación funcional
9. las restantes cláusulas con *mi-*, aquellas que pueden llevar un subordinador explícito, son adjuntos circunstanciales, subordinados a toda la cláusula principal
10. en las oraciones independientes, el uso de *mi-* es opcional, puede alternar con cualquier otro modal

En suma, *mi-* puede aparecer en todo tipo de cláusulas, bajo reglas variables de coocurrencia. A falta de un subordinador explícito, la interpretación de una cláusula como completiva, causal etc. depende crucialmente del contexto



Esquema 1. Tipos de cláusulas y reglas combinatorias de *mi-*

### Completivas:

(21) *Nepiratimai ʔeeki pemínuanikekai.*

<i>ne-pi-r-ha-tímai</i>	<i>ʔeeki pe-mi-nua-ni-ke-kai</i>
1SG-SUJ-AS.PRIM-GNR-FIG-olvidar.PF tú	2SG.SUJ-AS.SEC-llegar-FUT-DISP-IPF

“Olvidé que ibas a llegar.”

### Espaciales:

(22) *Huyé manutahuta pepínechihekewewieka.*

<i>huyé mi-ʔanu-ta-huta</i>	<i>pe-pi-ne-tsi-he-kwewie-ka</i>
<i>camino AS.SEC-PUNTA-HORIZ-dos</i>	2SG.SUJ-AS.PRIM-1SG.OBJ-MT-NEXP- esperar-DUR

“Donde se juntan los dos caminos me vas a estar esperando.”

### Temporales:

(23) *Nemanukakeni pelakawiwieni.*

<i>ne-mi-ʔanu-ka-ke-ni</i>	<i>pe-l-ʔa-ka-wiwie-ni</i>
1SG.SUJ-AS.SEC-PUNTA-DESC-caminar-FUT	2SG.SUJ-GNR-CIS-DESC-dejar caer

“Cuando voy a la barranca dejas caer (algo) hacia mí.” (una rosa)

### Causales:

(24) *Nunuchi nepakweʔe tisai nekwayemie kwauni pewatiwie.*

<i>nunuchi ne-pi-ʔa-kweʔe</i>	<i>tisai ne-pi-ka-ye-mie</i>
niño 1SG.SUJ-ALAT-traer.pres no	1SG.SUJ-AS.PRIM-NEG-☹-ir humo

*kwauni pi-he-wa-ti-wie*

humo AS.PRIM-NEXP-CAV-VERT-volar (hace referencia a un volcán)

“Porque traigo un bebé no iré allá por donde sube el humo.”

Finales:

(25) Tuutú miyuyuawi maana nemayeni pemenakapini. (Ramírez 2003, p. 69)

tuutú **mi-yu-yuawi** maana ne-**mi-ʔa-ye-ní**

flor AS.SEC-PL.SUJ-azul ahí 1SG.SUJ-AS.SEC-FIG-⊖-PONER-FUT

pe-**mi-ʔi-ʔana-ka-pi-ni**

2SG.SUJ-AS.SEC-3.OBJ-BORDE-DESC-tomar-FUT

“Flores azules por ahí dejaré para que las tomes.”

El significado específico se selecciona por inducción a partir del entorno sintáctico, del contenido proposicional y de la pragmática comunicativa. En la mayoría de las cláusulas que interpretamos como subordinadas está presente el modal *mi-*, lo que contribuye, pero no determina la interpretación de una cláusula como subordinada. Cuando hay un subordinador explícito, *mi-* no puede ser sustituido por otro modal.

(26) ʔE temuʔuuwaki niuki mĩtsuawe tekaniyehuni.

ʔena te-**mi-/\*pi-ʔu-ʔuu-wa-ki** niuki mi-ti-suawe

aquí 1PL.SUJ-SEC/PRIM-ESP-VIVIR-HAB-CAUS rumor SEC-SORT-haber

te-ka-ni-ye-hu-ni

1PL-RF3-RF1-⊖-it.PL-RF2

“Porque vivimos aquí circulan rumores, mejor vámonos.”

En el ejemplo siguiente *kwa-*, resultado de una fusión morfológica, se puede sustituir por *pi-ka-* en la cláusula principal, pero sólo por *mi-ka-* en las subordinadas.

(27) Nekwaʔuyeikanikeyu nekwarekamamaki nekwarekapapaki.

ne-**pi-ka-ʔu-yeika-ni-keyu** ne-**mi-ka-r-he-ka-mama-ki**

1SG.SUJ-PRIM-NEG-ESP-andar-FUT-POT 1SG.SUJ-SEC-NEG-MT-NEXP-POS-madre-CAUS

ne-**mi-ka-r-he-ka-papa-ki**

1SG.SUJ-SEC-NEG-MT-NEXP-POS-padre-CAUS

“Quisiera no vivir porque ya no tengo madre, porque ya no tengo padre.”

El asertor secundario *mi-* pertenece primariamente al dominio de la modalidad, sólo indirectamente al de la subordinación. *Mi-* significa que se trata de información secundaria, de fondo, de segundo plano epistémico. Con el mismo significado puede aparecer en una cláusula independiente, no es un morfema de subordinación y menos establece una relación semántica específica entre dos cláusulas. Es un morfema de modalidad epistémica con el que el emisor evalúa y ordena el contenido proposicional por su grado de certeza. El emisor no asegura la veracidad de lo enunciado porque su certeza no emana de una experiencia personal (primaria, vivida), sino de fuentes de epistemicidad o evidencialidad secundarias (se lo han contado, lo ha oído o visto en los medios, es una creencia común o simplemente es parte de un texto cuya veracidad no es relevante). Por lo general, la información vaciada en cláusulas subordinadas es de fondo, de segundo plano, pero también puede caracterizar oraciones declarativas como de baja asertividad. La cláusula determinativa no se distingue en este punto de una cláusula independiente ni de otras subordinadas.

*Mi-* forma parte de un paradigma de morfemas modales que se distinguen entre sí por el grado de asertividad, como se manifiesta en estos tres ejemplos sencillos.

(28) a. Maxa mekutsú.

maxa **mi**-he-kutsú

venado SEC-NEXP-duerme

“El venado (que) duerme.” (baja asertividad)

b. Maxa pekutsú.

maxa **pi**-he-kutsú

venado PRIM-NEXP-dormido

“El venado (\*que) duerme.” (aserción fuerte, fuente primaria)

c. Maxa kanekutsúni.

maxa **ka-ni**-he-kutsú-**ni**

venado AS.RF1- AS.RF2 NEXP-dormido-RF3

“El venado (\*que) está dormido”. (asertividad y formalidad)

La frase (28)a. puede ser interpretada como una cláusula principal o como una cláusula determinativa (con el predicado principal elidido). En (28)b. no

es posible la lectura como cláusula determinativa, sólo puede ser una cláusula principal o independiente por la presencia del asertor primario *pi-* propio de los eventos de experiencia inmediata del hablante. En (28)c. se suman la epistemicidad primaria y la formalidad máxima (ver más abajo), propia de las afirmaciones que provienen de alguna instancia de autoridad, como las narraciones tradicionales o los textos informativos escolares (Gómez, 2002). En el habla infantil el asertor más frecuente es *mi-*, la cláusula con *ka-ni-...-ni* es más propia de los padres o cuidadores en general.

De todo lo que precede no se deduce que se trate de un morfema polifuncional o ambiguo, como tampoco lo es *que* en castellano. *Mi-* no es un operador sintáctico de determinación, si siquiera de subordinación, ya que también lo pueden llevar cláusulas independientes. El asertor *mi-* caracteriza a una cláusula como portadora de información secundaria, de segundo plano informativo, de fondo, como corresponde en general a las cláusulas subordinadas, pero esto no es condición suficiente para que una cláusula deje de ser independiente. La presencia de *mi-* no es condición suficiente para que una cláusula sea determinativa. En todo caso, podríamos hablar de una subordinación discursiva, relacionada con la organización de la información en el discurso, donde las cláusulas son ponderadas de acuerdo al peso o relevancia que se les quiere asignar.

En el registro formal hay que distinguir tres grados de asertividad; *ni-* es un modal de baja asertividad, lo que permite su presencia en una cláusula subordinada, y en especial determinativa. El siguiente párrafo contiene varias ocurrencias que lo atestiguan.

(29) Tikaari-te menanuku<sup>?</sup>uu niwa<sup>?</sup>enieka,

tikaari-te me-**ni-**<sup>?</sup>anu-ku-<sup>?</sup>uu                    **ni-**wa-<sup>?</sup>enie-ka.

noche-pl 3pl.suj -rf2-punta-circ-estar rf2.sec-3pl.obj-escuchar-dur

“Las divinidades de la noche están por todos los rumbos, el chamán (mará<sup>?</sup>aakame) las escucha.”

Kuruuxite menewatinuiwani Kirikuta, Yurienaka, Hai Muukame, Taukie,

kuruxi-te me-**n(i-h)**e-wa-ti-nuiwa-ni Kirikuta, Yurienaka, Hai M., Taukie,

cruz-pl 3pl.suj-rf1.sec-nexp-cisl-↑-nacer-rf

“Las divinidades cristianas están germinando (K., Y., H. M., T.)”

Xenewati<sup>?</sup>uuka Xiwai Muutá, Tiwerita, Tuutuwiya,

xe-**n(i-h)**e-wa-ti-<sup>3</sup>uu-ka Xiwaimuta, Tiwerita, Tuutuwiya,  
 2PL.SUJ-RF2-CISL-↑-estar:PL-DUR X. T. T.  
 “ustedes están presentes en Xiwai Muutá, Tiwerita, Tuutuwiya,  
 tikaari tiniwiyani xemi<sup>3</sup>yemane mi.  
 tikaari ti-**ni**-wiya-**ni** xe-**mi**-ye-mane mi.  
 noche SORT-RF.SEC-radícar-RF 2PL.SUJ-SEC-⊙-morán  
 “Lo sagrado radica donde ustedes están tendidas.”

En la primera oración ambas cláusulas tienen el mismo modal *ni-*; en la primera el modal *ni-* podría ser sustituido por *mi-*, lo que facilitaría su interpretación como determinativa, dependiendo de la entonación. En la segunda podría aparecer *pi-* o *ka-ni...-ni*, los dos morfemas modales que expresan un grado alto de asertividad en los registros respectivos. En el segundo y tercer segmentos se trata de cláusulas independientes, los nombres propios van pospuestos y como tales no favorecen una interpretación restrictiva. Finalmente, el último segmento comienza con una cláusula formal seguida de la cláusula *xemi<sup>3</sup>yemane*, que tiene la función de un adjunto locativo (sin un morfema espacial explícito). Una cláusula con *ni-* o *ni-...-ni* prima sobre otra con *mi-* para cláusula principal.

- (30) a. Tikaarite memanuku<sup>3</sup>uu kaniwa<sup>2</sup>enieka  
 tikaarite me-mi-<sup>2</sup>anu-ku-<sup>3</sup>uu pi-wa<sup>2</sup>enie-ka  
 div.de.la.noche 3PL.SUJ-SEC-PUNTA-CIRC-estar AS.PRIM-3PL.OBJ-OÍR-DUR  
 “Escucha a las divinidades de la noche que están por todos lados.”  
 b. Tikaarite \*me-ka-ni-<sup>2</sup>anu-ku-<sup>3</sup>uu ka-ni-wa-<sup>2</sup>enie-ka

Las modalidades y los registros interactúan de manera compleja. En el registro coloquial, *pi-* impide que la cláusula sea subordinada, *mi-* lo permite. Los morfemas *ni-*, la combinación *ni-...-ni* y *ka-ni-ni-* expresan un grado creciente de formalidad. Los elementos de ambos paradigmas pueden coocurrir en diversas combinaciones.

La oración (31) no contiene ninguna cláusula determinativa.

- (31) Hiri maana peka ya teewí-ti, miiki m-anu-niere p-a-ku-tuxá  
 cerro ahí está algo extenso-IS aquel SEC-PUNTA-mira PRIM-FIG-CIRC-blanco

ya yeu-ti.  
 algo despoblado-si  
 “Ahí hay un cerro algo extendido, alrededor de la punta hay un espacio  
 blanco despoblado.”

En la primera oración aparece una predicación secundaria *yateewí-ti* “algo extendido”, descartada ya como estructura determinativa. En la segunda cláusula aparece el pronombre anafórico *miiki* que remite a *hiri* e impide verla como insertada en la primera cláusula. Diferente es la relación de la segunda cláusula con la tercera. El hecho de que lleve el modal *mi-* hace propensa a una interpretación como cláusula subordinada, se trata de una subordinada espacial sin indicación explícita de la relación espacial. La presencia de *mi-* invita a interpretar (y traducir) la cláusula como un complemento circunstancial: “donde termina en punta, en la cima puntiaguda, en la punta”, pero la traducción o interpretación no puede ser un criterio descriptivo.

Por su complejidad morfosintáctica, las cláusulas transitivas hacen más transparentes los rasgos operacionales, reduciendo el papel de las inducciones pragmáticas. Se adquieren más tardíamente que las oraciones intransitivas.

- (32) ?iiki xapa nemutinanaí neputateriwáxi ri.  
 ?iiki xapa ne-mi-<sup>2</sup>u-ti-nanai ne-pi-<sup>2</sup>u-ti-teriwá-xi ri  
 D1 libro 1SG.SUJ-SEC-EXP-PL.PAC-compra.PF 1SG.SUJ-PRIM-EXP-leer-PF ya  
 “Ya compré y leí estos libros.”

La asimetría entre las dos cláusulas de (32), la primera marcada por el modal secundario o débil *mi-* y la segunda por el modal primario o fuerte *pi-*, favorece leer la primera como subordinada determinativa. Lo que *mi-* significa es que la información de esta cláusula es secundaria; describe algo que ocurrió con anterioridad y es un antecedente del hecho descrito en la cláusula principal; es información presupuesta: si leyó el libro es porque los compró. La contigüidad al SN apoyaría esta primera impresión. Sin embargo, una regla sintáctica básica de esta lengua establece que en ausencia del SN de objeto (en este caso *?iiki xapa*) en la cláusula debe ser pronominalizado

con *ʔi-* en la palabra predicativa. En las dos cláusulas de (32) está presente el SN puesto que no ha sido pronominalizado; en su lugar aparece el morfema espacial *ʔu-*, que ocupa la misma posición y es funcionalmente incompatible con *ʔi-*. El SN *ʔiiki xapa* es parte de ambas cláusulas, que por lo mismo no pueden ser determinativas. La traducción formalmente más apegada de (32) es “ya compré y leí estos libros”.

Por el contrario, en el ejemplo (33) *ʔiiki xapa* no se puede entender como objeto de la primera cláusula debido a la presencia del pronombre *ʔi-*, que implica su extracción de la cláusula *nemitinanai*, donde ha sido pronominalizado; el objeto de *neputateriwáxi* es todo el SN *ʔiiki xapa nemitinanai*.

- (33) [ʔiiki xapa nemitinanai] neputateriwáxi ri.  
*ʔiiki xapa ne-mi-ʔi-ti-nanai ne-pi-ʔu-ta-teri-wá-xi ri*  
 D1 libro 1SG.SUJ-SEC-3OBJ-PL.PAC-compra.PF 1SG.AS.PRIM-EXP-PL.PAC-leer-  
 PF ya  
 “Ya leí estos libros que compré.”

La oración se divide en dos constituyentes, un SN complejo con el rol de objeto y el predicado, cuya combinación es una cláusula completa.

[ʔiiki xapa nemitinanai] – [neputateriwáxi ri]

En esta estructura están realizados los tres rasgos operacionales: extracción de una frase nominal de la posición argumental correspondiente, utilización del resto de la cláusula como determinante de la frase nominal e inserción de ésta como participante de una cláusula superior anfitriona. Se trata de una estructura determinativa.

La presencia de la marca de objeto *ʔi-*, que causa la ausencia del morfema *ʔu-*, no es un indicador inequívoco de CL.DET, puede resultar también de una topicalización o focalización, marcada mediante un corte entonacional (simbolizado por la coma).

- (34) a. *ʔiiki xapa, nemitinanai neputateriwáxi ri.* (Topicalización)  
 “Estos libros, ya los compré y leí.”  
 b. *Nemitinanai neputateriwáxi ri ʔiiki xapa.* (Focalización)



Otros ejemplos.

(35) Maxa tepemi.

maxa te-pi-he-mi

venado 1PL.SUJ-PRIM-NEXP-matar.PF

“Cazamos allá un venado.”

(36) Maxátsi hutáme tepiwrukwi.

maxá-tsi huta-me te-pi-wa-r-<sup>2</sup>u-kwi

venado-PL dos-SD 1PL.SUJ-PRIM-3PL.OBJ-MT-EXP-matar.PAC.PL

“Cazamos dos venados.”

(37) Maxa tememi <sup>?</sup>ixiaráta tepeikwai.<sup>7</sup>

maxa te-mi-he-mi <sup>?</sup>ixiará-ta te-pi-he-<sup>?</sup>i-kwai

venado 1PL.SUJ-SEC-NEXP-matar.PF fiesta-EN 1PL.SUJ-AS.PRIM-NEXP-3OBJ

comer.PF

“Cazamos un venado y lo comimos en la fiesta.”

(38) Maxa te-mi-he-<sup>?</sup>i-mi <sup>?</sup>ixiaráta tepukwai.

“Comimos en la fiesta el venado que matamos.”

### **Adquisición de las cláusulas determinativas en wixárika**

Este estudio se plantea la pregunta cómo el niño aprende a construir cláusulas determinativas de acuerdo a los rasgos operacionales, apropiándose paulatinamente de las estrategias estructurales en que se realizan. Por su complejidad, las construcciones determinativas no se empiezan a construir en una época temprana. Rebasan el marco de la cláusula porque modifican la estructura de dos cláusulas para su integración en una oración compleja. Es un proceso más complejo que la subordinación mediante un conector interclausal.

La adquisición de construcciones determinativas está estrechamente vinculada a la adquisición de la modalidad. Antes de los 3 años se presentan construcciones en contextos de identificación del referente, pero que no llevan morfemas de modalidad.

---

<sup>7</sup> La yuxtaposición es la manera normal de expresar una secuencia de eventos.

**Construcción 1.** Ausencia de todo prefijo de aserción (*mi-*, *pi-* o *ka-ni--ni*)

(39) *ʔena pai tewi* (2;7)<sup>8</sup>

*ʔena pai mi-ʔu-teewi*

aquí así AS.SEC-EXP-alargado (alto)

“Aquí así alto, (el que) es así de alto.”

En la situación comunicativa, la niña está preguntando por un palo que ha perdido de vista, y en la que sigue pregunta por el cocodrilo que se comió el zapato (en un cuento ilustrado).

(40) *Kawa li takwai*. (3;0)

*Hakewa ri mi-ʔi-ta-kwai*

Dónde ya AS.SEC-3SG.OBJ-UNIT-comer.PF

“¿Dónde está (el que) se lo comió?”

**Construcción 2.** Presencia del prefijo *pi-* (as.prim) en lugar del prefijo

*mi-*(as.sec)

(41) *Kewa puteewi*. (3;6)

*hakewa ʔa-mi-ʔu-teewi*

dónde GRAD-AS.SEC-EXP-longitud

“¿Dónde (está) el (que es) alto?”

Si en la primera construcción no hay ningún prefijo modal, en la segunda hay un prefijo de aserción fuerte *pi-* que no corresponde a una construcción subordinada y menos determinativa. En la lengua de los adultos, una cláusula interrogativa con *hakewa* lleva el asertor *pi-* por ser presupositiva.

(42) *¿Kewa ri kakaiya pepetixiri?* (3;1)

*hakewa zapato-3SG.POS 2SG.SUJ-AS.PRIM-NEXP-PL.PAC-echar*

¿Dónde echaste sus zapatos?

---

<sup>8</sup> La primera línea corresponde a la producción de la niña, la segunda a la lengua adulta.

Pero en el contexto de (41) se trata de identificar un palo. La presencia de *pi-* se debe tal vez a la frecuencia con que la madre dirige a la niña preguntas de este tipo.

La modalidad es uno de los dominios más complejos de la lengua tanto en la expresión como en el contenido. Los morfemas modales son de adquisición tardía. Los prefijos se aprenden después que los sufijos, y la secuencia de adquisición está determinada por la cercanía de sus posiciones a la raíz. Los modales aparecen en una de las posiciones prefijales más alejadas del núcleo verbal (Gómez, 1998).<sup>9</sup> Su valor eminentemente pragmático, su escasa transparencia y la complejidad de sus propiedades selectivas y combinatorias son factores que retrasan la adquisición de una categoría. Los primeros prefijos en aparecer son los más cercanos a la raíz, los prerradicales. Antes de los 2 años aparecen dos prerradicales (Gómez, 1998); a los 2;3 el prefijo *ka-* de trayectoria descendente ya es productivo (Gómez, 2009). Los prefijos modales están entre los últimos que se adquieren, son los más alejados de la raíz después de los morfemas de sujeto. De 2 a 2;6 años hay escasas ocurrencias de los asertores *pi-* y *mi-*, y ninguna ocurrencia del prefijo *mi-* en contextos de determinación nominal (Gómez e Iturrioz, 2013).

El primer morfema modal que se aprende es *mi-*, el menos caracterizado. No es polisémico, ya vimos que tiene un significado epistémico constante, y aparece en todos los tipos de cláusulas contemplados en el esquema 1.

**Construcción 3.** Aparece el modal *mi-*, pero todavía no tiene lugar la subordinación a un núcleo sintáctico. Tampoco hay un predicado principal, formalmente no se distingue de una cláusula independiente con el significado “dónde estaba”. Sólo del contexto comunicativo podemos inferir que la intención de la niña es identificar un referente.

---

<sup>9</sup> La morfología verbal del wixárika es muy compleja; para su descripción hay que distinguir unas 20 posiciones prefijales y otras tantas sufijales (Iturrioz, 2014; Iturrioz y Gómez, 2006, cap. 3)

- (43) Kewa makatei. (3;6)  
 hakewa mi-ha-ka-tei  
 dónde SEC-CIS-colocado-IPF  
 “¿Dónde (está el que) estaba (aquí)?”
- (44) ?Aku huuta mayeka ?uwa ?aku. (3;9)  
 ?Aku huuta mi-ha-ye-ka ?uuwa ?aku  
 mira allá SEC-CIS-⊙-colocado acá mira  
 “Mira, (el que) está ahí adentro, acá mira.”

**Construcción 4.** La expresión con *mi-* aparece junto a un pronombre deíctico, lo que refuerza la intención identificativa, pero separada por la entonación, de manera que el pronombre no es parte de la cláusula.

- (45) ?Iki ?aku, ?ena mawe. (3;5)  
 ?iiki ?aku ?ena mi-ha-we  
 éste mira aquí AS.SEC-CIS-colocado  
 “Este mira, (el que) está aquí.”
- (46) ?Iyá, waatie meyeikakai shewi. (3;6)  
 ?iyá watie mi -he -yeiká-kai xewi-ti  
 ese abajo AS.SEC-NEXP-andar-IPF uno-SI  
 “Ese, (el que) andaba allá abajo, uno.”
- (47) ?Iyá ta kina, wata maka. (3;6)  
 ?iyá ta kena wata mi -ha -ka  
 aquel CONTR dame allá AS.SEC-FIG-colocado  
 “Dame ahora aquél, (el que) está allá.”

**Construcción 5.** Aparece un nombre, pero éste todavía no constituye el núcleo de una cláusula determinativa porque la entonación lo separa de la cláusula con *mi-*.

- (48) Kewa ha ?ena muwekai? (3;6)  
 hakewa ha ?ena mi-?u-we-kai  
 dónde agua aquí AS.SEC-EXP-colocado-IPF  
 “¿Dónde (está el vaso con) agua (que) estaba aquí?”
- (49) Nunutsi ?aku mayeka ?aku Kinu mati. (3;10)  
 nunutsi ?aku mi-ha-ye-ka ?aku Kinu matia  
 niño mira AS.SEC-FIG-⊙-colocado mira Kinu junto a.  
 “El niño que está aquí, con Kinu.”

En una cláusula con verbo transitivo la separación es más evidente; el nombre *ha* “agua” no aparece pronominalizado en el verbo, que debería tener la forma *temenutihaleni* ‘te-mi-ʔi-ʔanu-ti-hale-ni’ con la marca de objeto ʔi-. La presencia del adverbio oracional ʔaku contribuye a la separación.

- (50) Ha ʔaku temanutihaleni. (3;9)  
 ha ʔaku te-mi-ʔanu-ti-hare-ni  
 agua mira 1PL.S-AS.SEC-TRANSL-ASC-tomar.agua-FUT  
 “El agua (que nos) vamos a tomar.”

**Construcción 6.** Cláusula con *mi-* sin núcleo + CL principal.

Nuevo es tanto en 6. como en 7. la presencia de una cláusula principal en la cual se inserta la cláusula con *mi-* nominalizada. A pesar de la ausencia de núcleo, la presencia de *mi-* en contraste con *pi-* favorece la interpretación como subordinada y determinativa. Lo novedoso es que, en ausencia de un núcleo sintáctico, *meutuxá* en 6. y ʔena mayeneni en 7. constituyen un SN dado que los verbos transitivos *wau* y *shialieka* requieren un objeto, que no está pronominalizado.

- (51) Mutusa nepiwaune. (3,2)  
 mi-heu-tuxa ne-pi-wau-ne  
 AS.SEC-GLOB.ANIM-blanco 1SG.SUJ-AS.PRIM-buscar-PROG  
 “Estoy buscando (el que) es blanco.”
- (52) Pelu shialieka ʔena mayeneni. (3;4)  
 Peru ne-pi-ʔixiarie-ka ʔena mi-ha-ye-ne-ni  
 pero 1SG.SUJ-AS.PRIM-mirar-FUT.DUR aquí AS.SEC-CIS-TRAY-aparecer-FUT  
 “Pero voy a mirar (al que) va a pasar por aquí.”

**Construcción 7.** Cláusula determinativa con núcleo + cláusula principal.

- (53) Kewa waikali pepehia ʔena maka. (3;5)  
 hakewa waikari pe-pi-he-hia ʔena mi-ha-ka-tei  
 dónde juguete 2SG.SUJ-AS.PRIM-NEXP-3SG.OBJ-tirar.PF aquí SEC-FIG-estar-IPF  
 “¿Dónde echaste el juguete que estaba aquí?”

La cláusula *'ena maka* aparece separada del núcleo *waikari*, lo que no corresponde al orden canónico, pero las reglas del orden de constituyentes son bastante laxas. En la oración (54) las dos cláusulas llevan *mi-*, y la segunda va precedida de un pronombre al que modifica.

- (54) Meuhakamiki li 'iki mimeumamawe. (3;8)  
Mi-heu-haka-miki ri 'iiki mi-heu-ma-mawe  
SEC-GLOB-hambre-DES ya éste SEC-GLOB.ANIM-RED-desnudo  
“Ya tiene hambre éste que está descalzo.”

En el ejemplo (54) la niña utiliza el asertor secundario *mi-* tanto en la cláusula principal *mi-heu-haka-miki* “tiene hambre”, como en la cláusula dependiente *mi-heu-ma-mawe* “que está descalzo.” Como se dijo antes, el asertor secundario (de baja asertividad) es utilizado muy frecuentemente por los niños también en cláusulas independientes (oraciones).

## Resultados

Antes de los 2;8 años el prefijo *mi-* sólo aparece en expresiones lexicalizadas como en *mawīwe* (mi-ha-wi-we ‘SEC-FIG-volar-CAP’ “avión” (“el que puede volar”). La primera construcción con el asertor *mi-* en cláusula determinativa aparece a los 3 años y 2 meses.

El desarrollo de esta construcción se puede dividir en dos etapas:

1. La primera, caracterizada por una producción mayor de construcciones no adultas, que va de los 2;6 a los 3;2.
2. La segunda, que inicia con un aumento notable de construcciones adultas y una importante reducción de las construcciones no adultas.

### *Primera etapa*

1. Predominan las construcciones 1 y 2, que son no adultas: ausencia de prefijo o uso del prefijo de aserción primario *pi-*. Empiezan a aparecer las construcciones con el prefijo de aserción secundario *mi-*, sobre todo en la construcción 3, sin núcleo.

**Tabla 1**

Primera etapa: producción de 2;6 a 3;2 años.

<b>Edad:</b>	<b>C1</b>	<b>C2</b>	<b>C3</b>	<b>C4</b>	<b>C5</b>	<b>C6</b>	<b>C7</b>
2;6	1						
2;7	3						
2;8	1		2				
2;9			1				
2;11		1	1				
3;0	2	1					
3;1	1						
3;2	2			2		1	
<b>Total</b>	<b>10</b>	<b>2</b>	<b>4</b>	<b>2</b>		<b>1</b>	
<b>2;6-3;2</b>							

**Segunda etapa**

1. La producción se concentra en las construcciones de 3 a 6. La producción de construcciones no adultas es muy escasa.

2. La construcción más frecuente, con mucho, es la 3: CL.DET sin núcleo. Después le siguen las construcciones 4 con núcleo, pero en otro constituyente, luego la construcción 5 con núcleo, después la 6 sin núcleo, pero con CL principal y al final la 7, la construcción más compleja: con núcleo y con CL principal.

3. Lo que determina el orden de adquisición es la complejidad creciente de las construcciones, que coincide con un orden de mayor a menor frecuencia (número de ocurrencias) a partir de la construcción 3, que ya es una construcción adulta.

**Tabla 2**

Segunda etapa: producción de 3;3 a 3;12 años

<b>Edad:</b>	<b>C1</b>	<b>C2</b>	<b>C3</b>	<b>C4</b>	<b>C5</b>	<b>C6</b>	<b>C7</b>
3;3	1		3	2		1	
3;4	2		6	3	7	7	1
3;5			5	3			3
3;6		1	5	6	2	3	
3;7	1		4				
3;8			5	1	1	1	2
3;9			12	2	1		
3;10			13	1	2	1	
3;11	1		13	2	3	1	
3;12	1		3		1	2	
Total	6	1	69	20	17	16	6
3;3-3;12							
Total	10	2	4	2		1	
2;6-3;2							
Tl gen.	<b>16</b>	<b>3</b>	<b>73</b>	<b>22</b>	<b>17</b>	<b>17</b>	<b>6</b>

La mayoría de las construcciones determinativas pertenecen a un SN cuyo rol en la cláusula principal es de sujeto. Esto concuerda con la escala de accesibilidad propuesta por Keenan y Comrie (1977), según la cual sería esta función la más accesible a la relativización en las lenguas en general. En el estudio de Barriga (1985, p. 119) sobre la adquisición de la cláusula de relativo en etapa tardía en castellano, los resultados muestran que incluso en niños mayores (6-7 años) se mantiene una mayor producción de CL.DET en un SN sujeto. Sólo en las etapas 6 y 7 aparecen cláusulas con verbos transitivos donde la determinativa forma parte de un SN con el rol de objeto

Los contextos determinativos (identificativos) son mucho más frecuentes que los del resto de las subordinadas (con o sin subordinador): 63 contextos de otras subordinadas contra 135 de CL.DET en la 2a etapa.

Sólo hasta los 3 años y 2 meses aparecen cláusulas determinativas con forma adulta, con el prefijo *mi-*. Estos resultados son similares a los



obtenidos en estudios sobre otras lenguas, por ejemplo, en inglés (Kidd, 2011, p. 2). Diessel y Tomasello (2005, p. 882) también reporta que las primeras relativas en esta lengua aparecen a los tres años.

En un estudio sobre niños hispanohablantes mexicanos, Rojas (2009, p. 5) reporta que no aparecen cláusulas determinativas antes de 3;04.

También se señala en diversos trabajos que la gran mayoría de las construcciones infantiles determinativas, en niños de 3 años, presentan el SN aislado, es decir sin integración de la cláusula determinativa (Diessel y Tomasello, 2005, p. 884), como en *the man who saw the farmer* o *The girl that came with us* (niña 3;0).

En el estudio sobre español, Rojas (2009, p. 284) encontró una baja frecuencia de cláusulas determinativas con cláusula principal. La mayoría de los niños del estudio (de 2;3 a 4; 2 meses) producen cláusulas determinativas aisladas. En nuestro estudio, sólo el 16% de las construcciones tienen una cláusula principal (Construcciones 6 y 7).

### **Conclusiones**

En los estudios de adquisición frecuentemente se hace referencia al hecho de que la dificultad de las cláusulas determinativas se refleja en una adquisición no temprana (Barriga, 1985, p. 108). En inglés no aparecen estas construcciones antes de los 3 años y, al parecer, los niños tienen más problemas para comprenderlas en situaciones experimentales (Kidd, 2011, pp. 1-2).

En wixárika obtuvimos resultados similares a los reportados en otras lenguas, a pesar de las diferencias tipológicas. Por otra parte, en los datos de wixárika no parece haber confusión entre cláusulas principales y cláusulas en contextos identificativos, a pesar de que en muchos casos estas construcciones comparten el mismo prefijo modal. Sólo hay 3 casos, a lo largo de las dos etapas, en los que la niña utiliza el asertor primario (fuerte) *pi-* en lugar del asertor secundario (débil) *mi-*. Dos se dan antes de los 3;3 y uno después (Véase tablas 1 y 2).

Las cláusulas determinativas en wixárika son en muchos casos idénticas a cláusulas independientes desde el punto de vista estructural, sin embargo, no aparecen a una edad más temprana que en otras lenguas

como inglés o español. Según Diessel y Tomasello (2005, p. 901) “*S- and A-relatives caused few problems because they are similar to simple sentences*”. Si la similitud con las oraciones simples fuera un factor que facilitara la adquisición de las cláusulas determinativas, como opina el autor, éstas serían de adquisición más temprana en wixárika, pero según nuestros resultados no es así. Lo que pasa es que los tres rasgos operativos hacen a las cláusulas determinativas más complejas; es una complejidad no manifiesta inaccesible a la observación inmediata (Bisang, 2014), pero que determina la conducta lingüística en la adquisición. Detrás de la aparente simplicidad de la expresión se oculta una compleja operación, y son los rasgos operativos los responsables de la adquisición tardía de las cláusulas determinativas. La falta de un conector subordinante y el hecho de que tampoco existe un modal específico de cláusulas determinativas no favorecen que la producción de las mismas se dé a una edad más temprana que en otras lenguas. Los factores determinantes de su adquisición tardía deben buscarse en el nivel de la técnica y no en el de las estrategias estructurales que utilizan las diversas lenguas. A pesar de las diferencias estructurales entre el wixárika y lenguas como inglés y español, los resultados de este estudio son similares a los obtenidos en estas lenguas. Las diferencias estructurales no necesariamente corresponden a diferencias funcionales. Wixárika utiliza una estrategia para las cláusulas determinativas diferente a las de otras lenguas, pese a lo cual comparte con ellas los rasgos operativos de la función determinativa y por lo mismo muestra similitudes en el proceso de adquisición.

## Referencias

- Andrews, A.D. (2007 [1985]). Relative clauses. En T. Shopen (ed.) *Language Typology and Syntactic Description Vol. II* (pp. 206-236). Cambridge University Press.
- Barriga Villanueva, R. (1985). La producción de oraciones relativas en niños mexicanos de seis años. *Nueva Revista de Filología Hispánica*, 34(1), 108-155.
- Bisang, W. (2014). Overt and hidden complexity—Two types of complexity and their implications. *Poznan Studies in Contemporary Linguistics*, 50(2), 127–143.

- Comrie, B. (1989 [1981]). *Language Universals and Linguistic Typology* (2<sup>nd</sup> Ed.) Chicago University Press.
- Diessel, H. y Tomasello, M. (2005). A new look at the acquisition of relative clauses. *Language*, 81(4), 882-906.
- Dryer, M.S. (2007 [1985]) Relative clauses. En T. Shopen (ed.) *Language Typology and Syntactic Description Vol. II*. (pp. 206-236). Cambridge University Press.
- Gómez López, P. e Iturrioz Leza, J.L. (1993). La función atributiva y la escala de las estructuras atributivas en huichol. *Languages of the world Vol. 6*, 3-33. Lincom.
- Gómez López, P. e Iturrioz Leza, J.L. (2013). La adquisición de prefijos de persona y aserción en huichol: relevancia semántica e *input* materno. En L. de León (coord.), *Nuevos senderos en la adquisición de lenguas mesoamericanas: Estructura, narrativa y socialización* (pp. 257-280). CIESAS.
- Gómez López, P. (1998). La asimetría afijal en la adquisición del huichol hasta los tres años de edad: un estudio de caso. *Actas del IV Encuentro de Lingüística en el Noroeste. Memorias* (pp. 193-212). Universidad de Sonora.
- Gómez López, P. (1999). *El huichol de San Andrés Cohamiata*. Colección Archivo de Lenguas Indígenas de México. El Colegio de México.
- Gómez López, P. (2002). La modalización en huichol: la función retórica del prefijo de aserción *ka-ni*. *Cuiculco Revista de Ciencias Antropológicas*, 9(24), 131-142.
- Gómez López, P. (2009). La adquisición de la expresión espacial en wixárika (huichol). *Función Vol. 31-32*. Universidad de Guadalajara.
- Gómez López, P. (2013). Conectores intra e interoracionales en huichol: la pérdida de verbalidad y las propiedades del conector, dos parámetros relevantes. En B. Pérez (coord.), *Procesos de cohesión textual. Estudios del huichol y del español* (pp. 15-34). Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.
- González, H.A. y Ciccone, F. (2010). Nominalización y relativización en tapiete (tupí-guaraní): aspectos morfo-sintácticos. *Amerindia*, 33/4(1-2010), 307-332.

- Iturrioz Leza, J.L. y Gómez López, P. (2006). *Gramática Wixárika I*. Lincom.
- Iturrioz Leza, J.L. (1985). Abstracción substantiva. Reificación de contenidos proposicionales. En J.L. Melena (ed.), *Synbolae Ludovico Mixtelena Septuagenario oblatae* (pp. 396-414). Universidad del País Vasco.
- Iturrioz Leza, J.L. (2014). Características tipológicas fundamentales del huichol. En K. Dakin y J.L. Moctezuma (eds.), *Lenguas Yutoaztecas: Acercamientos a su Diversidad Lingüística* (pp. 17-57). UNAM.
- Iturrioz Leza, J.L. (2021). Análisis contrastivo. La dialéctica de la igualdad y la diferencia. *Energeia*, (6), 22-63.
- Iturrioz Leza, J.L. (2023). Polifuncionalidad: la jerarquía de funciones –  $ME_{A \leq X \leq N}$  en wixárika. En B.E. Pérez Álvarez (ed.), *Polifuncionalidad en Lingüística* (pp. 43-114). UNAM, Escuela Nacional de Estudios Superiores, Unidad Morelia.
- Keenan, E. y Comrie, B. (1977). Noun phrase accessibility and universal grammar. *Linguistics Inquiry*, 8(1), 63-99.
- Kidd, E. (2011). Introduction. E. Kidd (ed.), *The acquisition of relative clauses. Processing, typology and function* (pp. 1-12). John Benjamins.
- Lehmann, C. (1984). *Der Relativsatz. Typologie seiner Strukturen — Theorie seiner Funktionen — Kompendium seiner Grammatik*. Gunter Narr Verlag.
- Lehmann, C. (1986). On the typology of relative clauses. *Linguistics*, 24, 663–681.
- Ramírez de la Cruz, X. (2003). *Wixarika Niawarieya / La canción huichola*. Universidad de Guadalajara.
- Rojas Nieto, C. (2009). Starting small effects in the acquisition of early relative constructions in Spanish. En T. Givón y M. Shibatani (eds.), *Syntactic complexity. Diachrony, acquisition, neurocognition, evolution* (pp. 277-309). John Benjamins.

## Abreviaturas

↓	trayectoria descendente	LOC	locativo, contenido espacial
⊙	interior	MT	morfológico
↻	de salida, saliendo	NEG	negación
1, 2, 3	primera segunda y tercera persona	NEXP	no experiencial
AC	acusativo	NOM	nominalizador
ANIM	animado	OBJ	objeto
AS	asertor	PAC	paciente
PRIM	asertor primario	PAS	pasado
AS.RF	asertor de registro formal	PF	perfectivo
AS.SEC	asertor secundario	PL	plural
ASC	trayectoria ascendente	POS	posesión
BORDE	en el borde de una meseta o llano	POT	potencial
CAP	capacitativo	PRES	presente
CAUS	causativo	PRIM	primario
CAV	cavidad	PROG	progresivo
CIRC	circular	IPF	imperfectivo
CIS	cislativo	PRON	pronombre, pronominal
CL	cláusula	PUNTA	que termina en punta
DEL	delimitado	RED	reduplicación
DES	desiderativo	REFL	reflexivo
DESC	trayectoria descendente	RF1	morfema de registro formal 1
DET	determinativo	RF2	morfema de registro formal 2
DIM	diminutivo	RF3	morfema de registro formal 3
DUR	durativo	SD	sujeto diferente
EN	dentro de	SEC	asertor secundario
ESP	espacial	SG	singular
EXP	experiencial	SI	sujeto idéntico
FIG	figura delimitada sobre un fondo	SORT	sortalidad
FUT	futuro	SUBORD	subordinador
GLOB	estado global	SUJ	sujeto
GNR	generalizador	TRANS	translativo
GRAD	gradación	TRAY	trayectoria
HAB	habitual	UNIT	acción unitaria
HORIZ	horizontal	VERT	trayectoria vertical



# **Función referencial de las Perífrasis Aspectuales de Fase (PAF), como mecanismo cohesivo de especialización lingüística en los años escolares**

Clara María de Lourdes Ramos Garín<sup>1</sup>

## **Resumen**

La producción de narraciones cohesivas es una de las manifestaciones más destacadas del desarrollo de la lengua que ocurre en los años escolares. La referencia es un mecanismo de cohesión entendida como la relación que se establece entre dos elementos lingüísticos mencionados antes o después. Hasta ahora, los estudios evolutivos se han centrado en describir los mecanismos referenciales nominales que los niños emplean, sin mencionar si es posible que alguna estructura verbal cumpla también una función semejante. Mediante el análisis de producciones infantiles en dos clases de narración —recuento y experiencia personal—, en tres momentos de desarrollo —3° de preescolar, 3° y 6° primaria— nuestro estudio evidencia a favor de que algunas Perífrasis Aspectuales de Fase (PAF) motivan mayor cohesión, por medio de dos funciones referenciales: “explícita”, cuando existe relación con otro evento correferente ya mencionado e “implícita”, cuando dicho evento se omite. Los resultados apuntan a una visible tendencia al aumento en ocurrencias —cantidad— de PAF, y, por ende, de la cohesión narrativa, lo cual constituye a estas estructuras como un importante peldaño en el proceso de especialización lingüística de los años escolares.

**Palabras clave:** Especialización, PAF, referencia, cohesión, años escolares

---

<sup>1</sup> Clara María de Lourdes Ramos Garín es Licenciada en Educación Preescolar (Escuela Normal para Educadoras de Guadalajara), Maestra en Lingüística Aplicada (UDG), Doctora en Lingüística (El Colegio de México). Profesora Investigadora en la Licenciatura en Letras Hispánicas del Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de Guadalajara. Sus líneas de investigación incluyen adquisición y desarrollo del lenguaje oral y escrito, así como los nexos entre Lingüística y Educación.  
Correo: clara.ramos@academicos.udg.mx

## Introducción

Los estudios evolutivos han demostrado que la lengua es un sistema en constante expansión cuyas rutas de desarrollo no culminan sólo con la emergencia o adquisición de una estructura gramatical específica, sino que los niños siguen expandiendo y diversificando sus formas de expresarse de maneras originales y sorprendentes para lograr sus fines comunicativos.

Los investigadores interesados en este campo han señalado incluso que el desarrollo de la lengua no llega a tener un punto de culminación a lo largo de la vida humana, porque en la adolescencia, juventud y adultez aún se sigue aumentando el repertorio expresivo de una persona (Berman, 2007, p. 248; Hess Zimmermann, 2010, p. 122; Nippold, 2006, p. 3; Romaine, 1984, p. 183).

La afirmación anterior demuestra que el ser humano continúa usando estructuras lingüísticas a lo largo de toda su vida con funciones cada vez más complejas y diversas en varios niveles de la lengua para conseguir comunicarse en diferentes contextos. A este proceso, se le denomina “especialización lingüística” (Barriga Villanueva, 2002, p. 37; Hickmann, 1986, p. 9; Tomasello, 2015, p. 90) o *mastery* en inglés:

*Mastery of linguistic knowledge requires a comprehensive repertoire of linguistic forms that need to be integrated, initially within a given domain and eventually over different domains, by means of ‘re-representation of knowledge’. Being a proficient speaker (or writer) means being able to deploy linguistic forms flexibly and appropriately in varied communicative contexts, an ability that requires extensive socio-cognitive development coupled with rich pragmatic and linguistic experience (Berman, 2008, p. 736).*

Este proceso evolutivo, donde las estructuras lingüísticas se vuelven polifuncionales, ocurre con mayor celeridad en el periodo de desarrollo conocido como “etapas tardías” o “de los años escolares” que, al menos en sociedades alfabetizadas, coincide con la educación básica formal, es decir, entre los 5 y 12 años (Barriga Villanueva, 2002, p. 32; Nippold, 2004, p. 1).

En esta investigación expongo una de esas rutas evolutivas que permiten apreciar el proceso de especialización que ocurre en los años escolares focalizando la evolución de una forma lingüística como las



Perífrasis Aspectuales de Fase (PAF), producida por niños de preescolar y primaria al narrar.

Para realizar el análisis de la producción de PAF adopto un enfoque interraccionista-funcional y muestro ejemplos de cómo los niños emplean estas construcciones verbales para enlazar eventos al narrar, de forma muy parecida al funcionamiento de la referencia anafórica y catafórica en el paradigma nominal. Esta afirmación se aprecia mejor en el ejemplo en (1) donde se destaca la expresión correferente sólo en subrayado y con **negritas y subrayado** la PAF:

- (1) un día la señora le dijo al dragón que se tenía que ir de la casa porque era muy desastroso y el dragón contestó que no entonces se puso a ver la televisión le di (...) le **volvió a decir** y dijo que no S3MRM3<sup>2</sup>

En el ejemplo anterior, la niña al narrar demuestra ser sensible al significado de fase que poseen estas perífrasis, es decir, conoce qué momento de la acción verbal focaliza, al producir la estructura <<volver a + infinitivo>> que simboliza repetición de la acción; este significado abre la posibilidad de establecer una relación entre esa estructura y otro momento de la historia donde la misma acción ya ocurrió.

Cuando los niños emplean una estructura con una función semántica y pragmática como en (1) dotan a su narración de mayor cohesión, entendida esta como una característica de textualidad donde diversos elementos gramaticales contribuyen a crear relaciones entre sí, conectando eventos por medio variados mecanismos lingüísticos, con el objetivo de que la información de la narración sea comprensible para el interlocutor (Berman, 2015, p. 460; Martin, 2015, p. 61).

Los pequeños que utilizan las PAF para realizar este tipo de relaciones están dotando a una misma estructura de diversos niveles de complejidad al

---

<sup>2</sup> A lo largo del texto empleo el siguiente código de identificación de los ejemplos del corpus narrativo: S+ Número para el niño y la narración, M para mujer y H para hombre, para la clase de narración se usa RT (*Recuento Topo*), RM (*Recuento Mascota*), EPT (*Experiencia Personal Topo*), EPM (*Experiencia Personal Mascota*), y para el grado PR para preescolar, 3° para tercero de primaria y 6° para sexto de primaria.

volverla polifuncional: en el nivel semántico al ser sensibles a su significado de fase y en el nivel pragmático-discursivo al emplearla para producir narraciones más estructuradas y lograr sus fines comunicativos.

Estas afirmaciones desencadenan entonces las siguientes preguntas: ¿Todas las PAF poseen esta característica semántica que posibilita su empleo con una expresión correferente? ¿Existe una diferencia evolutiva en el grado de especialización que demuestran los niños en la cohesión de sus narrativas por efecto de la producción de PAF? ¿Con qué funciones cohesivas están usando los pequeños las PAF al narrar? Enseguida responderé a estas preguntas, con ejemplos y resultados del análisis del corpus narrativo.

## **Contextualización de la investigación**

### ***Marco teórico***

Al tratarse de un estudio evolutivo que analiza una estructura gramatical específica como las PAF, empleo en el análisis del corpus narrativo un doble enfoque: el interaccionista, desde el área de adquisición y desarrollo de la lengua, y el funcional como guía del análisis lingüístico. Ambos enfoques por sus postulados son considerados complementarios.

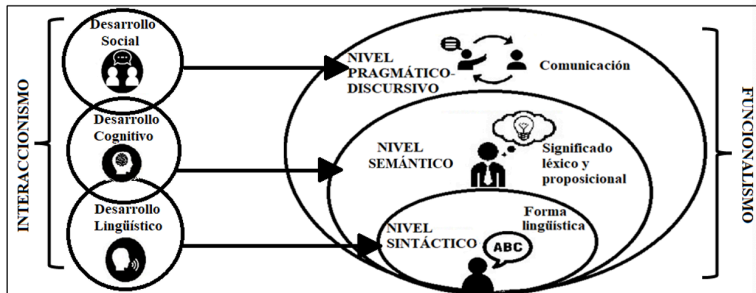
El interaccionismo es una teoría de desarrollo de la lengua que considera que en el proceso que va de la emergencia a la especialización lingüística por el que pasan los niños, inciden factores madurativo-cognitivos y también sociales y ambientales, los cuales interactúan en igual medida en este proceso (Berman, 1995, p. 285; Hickmann, 1986, p. 1) donde el input y el deseo de comunicación de los niños son el germen que detona y guía esta ruta evolutiva.

Por su parte, el funcionalismo como teoría de análisis lingüístico, establece que una estructura formalizada sintácticamente, posee diversas funciones en los niveles semántico —del significado léxico proposicional— y pragmático-discursivo —de la comunicación contextualizada—, donde los límites entre estos son siempre difusos (Berman y Slobin, 1994, p. 4; Bogard Sierra, 2014, p.10; Givón, 1984, p. 14).

La siguiente imagen ejemplifica mejor los puntos de contacto entre ambos enfoques.

**Figura 1**

*Relación entre enfoque interaccionista y funcionalista*



Nota: Elaboración propia.

## **Metodología**

### ***Características de la muestra***

Los resultados de la investigación que presento se basan en un corpus narrativo recolectado durante los meses de enero a marzo de 2019 en dos escuelas públicas de la Ciudad de México: un preescolar y una primaria.<sup>3</sup>

El motivo de esta selección corresponde con la etapa de los años escolares, donde tomo a los 5 años (3° de preescolar) como una edad frontera de desarrollo (Barriga Villanueva, 2002, p. 31; Chomsky, 1969, p. 9; Karmiloff-Smith, 1986, p. 455) pues los niños aún no pasan por el proceso formal de adquisición del lenguaje escrito, completando la línea evolutiva con una edad intermedia (3° de primaria) y otra al final de la etapa (6° de primaria), todo esto con el propósito de visualizar el proceso de especialización en torno a la función cohesiva de las PAF.<sup>4</sup>

Cada grupo escolar produjo narraciones con finalidad comunicativa diferente: de recuento, donde se les pide a los niños contar una historia

<sup>3</sup> Las escuelas elegidas fueron el preescolar “Elvira Jiménez Villafuerte” turno vespertino, ubicado en Lomas de Padierna, y la primaria “Victoriano Guzmán” turno matutino ubicada en Coyoacán.

<sup>4</sup> Dada la duración de los ciclos escolares en el sistema educativo mexicano donde convergen niños de distintas edades en un mismo grado escolar, se opta por emplear en ejemplos y resultados esta terminología para designar las diferencias evolutivas de la muestra y no años con meses.

previamente escuchada de un libro o vista en un video,<sup>5</sup> y de tener una experiencia personal donde narran un acontecimiento importante que han vivido en el pasado (Preece, 1987, p. 356).

La decisión de emplear dos clases de narración y dos instrumentos metodológicos (libro y video) tiene fines comparativos y contribuye a ofrecer datos más completos en torno a la especialización de la función cohesiva de las PAF, porque, si los niños usan dichas construcciones para estructurar narraciones sin importar estas variables, entonces se trataría de un recurso comunicativo común a la especialización de su lengua en la etapa de los años escolares, no condicionado por los instrumentos de obtención de datos.

Las narraciones se produjeron en ambientes escolares, luego de un periodo de observación participante, con una metodología lúdica diseñada desde el enfoque interaccionista con las siguientes características:

- Apoyo a la memoria de evocación<sup>6</sup> de los pequeños (Berman, 1995, p. 301; Nelson, 2007, p. 185) con el uso de imágenes multimedia que los ayudaban en la tarea de recuento y empleo de un dibujo hecho por ellos mismos que contribuía a estructurar su recuerdo en la experiencia personal.
- Co-construcción narrativa (Jacoby y Ochs, 1995, p. 171; Ukrainetz, 2006, p. 198) donde los niños narran delante de sus compañeros y no a solas con el investigador con la finalidad de preservar la perspectiva compartida entre hablante oyente.
- Relación temática entre recuento y experiencia personal, pues a los niños se les preguntó por una vivencia que tiene que ver con el tema del libro: “¿Alguna vez has tenido una mascota? Cuéntame su historia” y del video: “¿Has tenido un día de mala suerte como el topo? Cuéntame cómo fue”.

---

<sup>5</sup> El cuento fue “La mejor mascota” de David La Rochelle, editado por el FCE (2004) y el video “El topo con mala suerte” (*Gopher Broke*) de Fowler, J. (Director) (2004). *Gopher Broke* [Video]. Blur Studios Inc. que sólo tiene acción sin narración ni diálogo. Se puede consultar en este enlace: <https://www.youtube.com/watch?v=rOh6KVFw7w>

<sup>6</sup> Es el tipo de memoria a largo plazo relacionada con la capacidad narrativa que permite recordar una historia o cadena de eventos para estructurarlos y contarlos, implicada en la maduración general de las capacidades mentales superiores (Garayzábal y Codesio, 2015, p. 122; Nelson, 2007, p. 143).

Todas las narraciones fueron grabadas en audio<sup>7</sup> y transcritas según los criterios de Ochs (1979) para el posterior etiquetado de las PAF y su análisis.

## **Función cohesiva referencial de las PAF**

### ***Categoría de análisis***

En este estudio consideré como perífrasis a todas aquellas estructuras producidas por los niños que corresponden con la definición gramatical de estar formadas por un verbo auxiliar —que posee los significados de modo, aspecto, tiempo, número y persona— más un verbo auxiliado que porta la carga semántica y se encuentra en una forma no personal en infinitivo, gerundio y participio (Bravo y García Fernández, 2016, p. 785; Fernández de Castro, 1999, p. 15).

Sin embargo, dentro de dicha definición caben un sinnúmero de estructuras lingüísticas, por lo cual, dentro de un marco teórico funcional, tomo también criterios semánticos para acotar dicha definición, apelando al significado que señalan las perífrasis.

Por consiguiente, defino a las PAF como aquellas estructuras verbales formadas por un verbo auxiliar y uno auxiliado que expresan aspecto gramatical al focalizar las fases o momentos internos de la acción verbal (Comrie, 1976, p. 3; Sebastián, 1991, p. 182) que en español pueden ser, según Coseriu (1996)

- Anterior al inicio: perífrasis PROSPECTIVAS <<ir a + infinitivo>>; <<estar a punto de + infinitivo>>
- Inicio: perífrasis INCOATIVAS <<empezar a + infinitivo>>; <<poner (se) a + infinitivo>>
- Desarrollo: perífrasis CONTINUATIVAS <<estar + gerundio>>; <<seguir + gerundio>>; <<andar + gerundio>>; <<ir + gerundio>>; <<quedar (se) + gerundio>>.
- Repetición: perífrasis REITERATIVAS <<volver a + infinitivo>>.

---

<sup>7</sup> Todas las narraciones grabadas están sustentadas por cartas de autorización de padres de familia que cumplen con el marco legal vigente en México para protección de datos de acuerdo con la *Guía para ejercer los derechos de Acceso, Rectificación, Cancelación y Oposición de datos personales* (ARCO) Secretaría de la Función Pública, 2018.

- Término: perífrasis TERMINATIVAS <<acabar de + infinitivo>>; <<terminar de + infinitivo>>; <<dejar de + infinitivo>> y <<haber + participio>>. <sup>8</sup>
- Posterior al final: perífrasis RESULTATIVA <<dejar + participio>>; <<quedar + participio>>; <<quedar + participio>>; <<estar + participio>> e <<ir [pasado] + infinitivo>>.

### ***Restricciones semánticas para la función cohesiva referencial de las PAF***

Una vez etiquetadas en el corpus las diferentes clases de PAF producidas por los niños en recuento y experiencia personal, fue evidente que la función cohesiva no estaba presente en todas estas estructuras, ya que el significado de fase que desencadenan posibilita sólo a algunas de ellas para hacer referencia a otro evento.

Dicha restricción semántica es propia de un análisis funcional que no se limita sólo a la estructura sintáctica, sino que analiza la proyección de funciones semánticas y pragmático-discursivas. Por tanto, las PAF de acuerdo con el momento de la acción verbal que focalizan se pueden dividir en tres grupos por la temporalidad que despliega su significado:

- PAF que apelan al presente: las que focalizan la acción inicial o en curso, pero no hablan de un punto de culminación como INCOATIVAS Y CONTINUATIVAS.
- PAF que apelan al futuro: las que destacan un momento anterior a que ocurra la acción como las PROSPECTIVAS.
- PAF que apelan al pasado: todas aquellas que encierran en su significado la idea inherente de evento finalizado, repetido o resultado de un proceso previo como las TERMINATIVAS, REITERATIVAS Y RESULTATIVAS.

---

<sup>8</sup> Sin duda, la inclusión de los tiempos compuestos dentro de las PAF genera contradicciones entre los teóricos, ya que algunos los ubican como parte del paradigma verbal de conjugaciones y no como perífrasis. Sin embargo, hay otros autores que sí consideran a los tiempos compuestos como perífrásticos, dada su evolución diacrónica y, sobre todo, por su posterior especialización en la expresión de acciones finalizadas en el pasado, que señala aspecto terminativo (Giammatteo y Marcovecchio, 2010, p. 27; López García, 1990, p. 166; Sebastián, 1991, p. 188). Para efectos de este análisis y por la evidencia abundante de su uso con función cohesiva referencial por los niños, sí la considero como perífrasis terminativa.

De los grupos que he mencionado, las INCOATIVAS Y CONTINUATIVAS como en (2), al encerrar un significado que destaca el momento presente de la acción en su inicio y curso respectivamente, no permiten a los niños emplearlas con función referencial a otro evento:

- (2) y cuando estaba jugando *ton* mi hermano *ton* mi hermano mateo mi hermano me puso el pie y fue (...) que me pegué y empecé a llorar. S12HEPTPR

De esta forma la función cohesiva referencial de las PAF sólo es posible para los niños en aquellas que encierran un significado de evento proyectado a futuro o PROSPECTIVAS (3 a), y las que poseen un significado de evento ya finalizado como TERMINATIVAS (3 b), REITERATIVAS (3 c) y RESULTATIVAS (3 d).

- (3) a. entonces un cuervo fue y se lo iba a quitar y entonces el topo que diga el cuervo (...) primero le quitó el jitomate. S12MRT3°
- b. le compré una casa después lo saqué a *pasiar* le puse de comer y después lo llevé a descansar a su casa que le había comprado. S7HEPM3°
- c. un día yo le pregunté a mi mamá que si podía tener un perro mi mamá dijo “no porque son muy desastrosos” al día siguiente le volví a preguntar. S3HRM6°
- d. y se sentó la vaca encima de él y se quedó ahí atrapado. S4MRTPR

En este punto quiero destacar que esta restricción semántica de la función cohesiva ya es una primera señal de especialización lingüística en los años escolares, debido a que las PAF INCOATIVAS Y CONTINUATIVAS que no permiten esta función, son en el corpus las más abundantes desde 3° de preescolar hasta 6° lo cual señala una complejidad evolutiva menor.<sup>9</sup>

---

<sup>9</sup> La complejidad evolutiva es una medida de desarrollo que permite a los investigadores establecer qué estructuras de la lengua adquieren los niños en etapas tempranas y producen de forma abundante, por lo tanto, encierran menor complejidad, y cuáles construcciones son más complejas por aparecer sólo en edades mayores y poseer poca productividad (Jiménez y Torrens, 2018, p. 484).

Por su parte, las PAF PROSPECTIVAS, TERMINATIVAS, REITERATIVAS Y RESULTATIVAS son producidas por los niños pequeños muy poco y sólo a partir de 3° se dispara su producción,<sup>10</sup> lo cual sería una señal de mayor complejidad evolutiva:

**Tabla 1**

*Ocurrencias por clase de PAF*

<b>Ocurrencias -cantidad-por clase de PAF R= RECUENTO EP= EX. PERSONAL</b>	<b>Preescolar</b>		<b>3° primaria</b>				<b>6° primaria</b>					
	<i>Mascota</i>		<i>Topo</i>		<i>Mascota</i>		<i>Topo</i>		<i>Mascota</i>		<i>Topo</i>	
	R	EP	R	EP	R	EP	R	EP	R	EP	R	EP
INCOATIVAS	9	8	14	8	28	8	41	5	17	11	58	13
CONTINUATIVAS	42	23	23	20	38	15	34	15	50	30	50	33
PROSPECTIVAS	5	4	6	8	9	7	55	6	14	6	36	16
REITERATIVAS	0	0	0	0	6	0	2	2	22	5	6	2
TERMINATIVAS	1	1	0	1	8	6	27	21	4	20	29	20
RESULTATIVAS	2	1	8	3	16	3	22	4	10	6	25	10
<b>TOTAL</b>	<b>59</b>	<b>37</b>	<b>51</b>	<b>40</b>	<b>105</b>	<b>39</b>	<b>181</b>	<b>53</b>	<b>117</b>	<b>78</b>	<b>204</b>	<b>94</b>

La conclusión a esta tendencia sería que la función cohesiva que poseen algunas de las PAF complejiza su producción narrativa y por ello es señal de más especialización: los niños menores las usan mucho menos que los mayores. La posibilidad de una estructura lingüística de volverse polifuncional y proyectar su alcance a los niveles semántico y pragmático-discursivo sería entonces un indicador de más complejidad evolutiva.

Una explicación interaccionista a este postulado es que en la maduración cognitiva por la que pasan los niños en los años escolares, conceptualizan primero el presente, mientras que sólo al desarrollar otras capacidades cognitivas como la memoria de evocación y la causalidad,

<sup>10</sup> Cabe destacar que, en una teoría interaccionista, las discontinuidades de desarrollo son esperables, dado que el proceso evolutivo de la lengua no siempre es lineal, por lo tanto, desde la edad intermedia —3° de primaria— se observa que otras clases de PAF de mayor complejidad evolutiva aumentan o superan la tendencia observada en preescolar y 6° con las PAF CONTINUATIVAS E INCOATIVAS.



logran comprender el pasado y el futuro (Nelson, 2007, p. 153; Sebastián, 1991, p. 193). En el siguiente apartado retomaré esta tendencia evolutiva cognitiva.

### ***Cohesión como resultado de mayor especialización por efecto de las PAF***

Como se mencionó en la introducción, la cohesión es una función propia de la narración —y de todas las formas discursivas— que permite al hablante encadenar o enlazar eventos por medio de diversos mecanismos gramaticales con el objetivo de que la información sea comprensible para el interlocutor (De Beaugrande y Dressler, 1997, p. 96; Halliday y Hasan, 1976, p. 4; Hickmann, 2004, p. 305).

Los mecanismos lingüísticos que posibilitan la cohesión varían de acuerdo con el autor que los postule. Para De Beaugrande y Dressler (1997, p. 98) la cohesión es posible con: *repetición, repetición parcial, paralelismo, paráfrasis, usos de proformas, elisión, marcas de tiempo y aspecto, y contornos entonativos*. Gómez López (2013, p. 16) menciona como mecanismos cohesivos: *expresión de tiempo, aspecto y modo, mecanismos de referencia de los participantes y uso de conectores*. Por su parte Halliday y Hasan (1976, p. 29) incluyen: *la referencia, sustitución, elipsis, conjunción, reiteración y cohesión léxica*.

El párrafo anterior destaca que no siempre una estructura verbal que encierra significado aspectual es considerada como mecanismo cohesivo; mi investigación pretende demostrar que las PAF sí contribuyen a dotar las narraciones de los niños de una mayor cohesión y que estas estructuras verbales funcionan de manera semejante a los mecanismos nominales de referencia.

Quiero señalar que, al igual que mencioné en las restricciones semánticas, también la función cohesiva tiene un correlato evolutivo pues está muy relacionada con el desarrollo de la conciencia metalingüística o posibilidad de pensar sobre la lengua y usarla para lograr fines comunicativos específicos (Berman, 2007, p. 355; Gombert, 1990, p. 13; Hess Zimmermann, 2010, p. 173).

Los niños desarrollan esta conciencia metalingüística a la par de sus competencias narrativas en los años escolares, cuando, gracias a la

escolarización y aprendizaje de la lengua escrita, entran en contacto con otras formas de discurso y diversifican sus contextos de uso de la lengua (Ukrainetz, 2006, p. 208).

Es importante mencionar que el logro de la intención comunicativa es para Gombert (1990, p. 22) lo que hace a los niños pasar de un pensamiento epilingüístico, centrado sólo en el deseo comunicativo egocéntrico, a una conciencia metalingüística, es decir, el uso intencionado de la lengua para darse a entender a sus interlocutores con eficacia.

Como parte de esta conciencia metalingüística que se desarrolla en años escolares, es que los niños producen narraciones más cohesivas (Hickman, 2004, p. 282). Enseguida mostraré cómo las PAF contribuyen a este proceso con una función referencial en las narrativas infantiles.

### ***Referencia explícita e implícita de las PAF***

Dentro de los mecanismos cohesivos que mencioné en el apartado anterior, destaca la referencia, que permite al hablante establecer una relación entre un referente, formalizado lingüísticamente, y otra entidad que se encuentra en un lugar diferente de la narración con la cual se establece un vínculo de “correferencia” (Halliday y Hasan, 1976, p. 3; Hickmann, *et al.*, 1995a, p. 277).

Los estudios de referencia señalan que esta relación cohesiva sólo puede realizarse por medio de mecanismos nominales como pronombres, clíticos, nombres propios, artículos, etc. que se vuelven correferentes de elementos anteriores (anáfora) o posteriores (catáfora) que se encuentran en otro momento de la narración (Halliday y Hasan, 1976, p. 31; De Beaugrande y Dressler, 1997, p. 107).

Sin embargo, la evidencia encontrada en el corpus infantil que uso como base de este análisis, demuestra que las PAF, a pesar de ser estructuras verbales, también están funcionando a nivel cohesivo como mecanismo de referencia.

Un posible antecedente a este postulado, lo encuentro en los conceptos de “encapsuladores” (González Ruiz, 2009, p. 250) y “anáfora predicativa o verbal” (Kibrik, 2001, p. 1137). Estos conceptos han permitido saber que dicha función referencial es posible también con mecanismos lingüísticos diferentes a los nominales.

Por todo lo anterior, presento enseguida evidencia de que las PAF en las narraciones infantiles que analizo, están adoptando dos funciones referenciales diferentes que ejemplifico enseguida:

- (4) el niño le dijo “dragón ¿quieres venir conmigo a mi casa?” y el dragón dijo “no” y el niño le **volvió a decir** “si quieres te puedes dormir en mi cama y tú la vas a **volver a tender** y dijo “no”. S10HRM6°

El niño en el ejemplo (4) emplea una PAF reiterativa <<le volvió a decir>> cuando ya ha mencionado un evento anterior donde el niño dijo algo al dragón, a este tipo de referencia la llamo “explícita” porque el narrador sí conecta la perífrasis con una expresión correferente.

Sin embargo, no es la única forma en que los pequeños emplean las PAF para narrar de forma más cohesiva, pues más adelante, el mismo niño utiliza otra REITERATIVA <<volver a tender la cama>> pero no menciona ningún momento de la historia en donde el dragón haya tendido la cama antes. A esta ausencia de expresión correferente la denominó función referencia “implícita”; enseguida ejemplifico mejor ambas funciones.

Como se mencionó en el apartado de las restricciones semánticas, sólo cuatro clases de PAF posibilitan a los niños, por su significado de fase, proyectar sus funciones hasta el nivel de la cohesión.

Las PAF PROSPECTIVAS porque establecen una referencia explícita semejante a la catáfora al enlazar un evento correferente que se encuentra después, dado su significado de futuro. Para demostrar esta relación retomo el ejemplo (3 a) y ofrezco otros más, los cuales, por motivos de análisis divido en cláusulas<sup>11</sup> —consideradas como expresiones cuyo núcleo es un verbo conjugado— para ubicar la distancia entre la perífrasis y su correferente. Para efectos de explicitud, se usa una flecha para señalar esta relación de referencia entre los dos eventos:

---

<sup>11</sup> La base de este análisis contando cláusulas denominado “distancia referencial” la tomo del trabajo de mantenimiento del referente en niños de González Márquez (2009) quien utiliza esta medida para ubicar mecanismos de referencia nominales en narraciones, quien, a su vez, se apoya en el análisis de Givón (1983).

- (5) a. /entonces un cuervo fue/ <sub>1</sub> /y se lo iba a quitar/ <sub>2</sub> /y entonces el topo que diga el cuervo (...) primero le quitó el jitomate/ <sub>3</sub> S12MRT3°
- b. /y mi mamá me iba a ayudar/ <sub>1</sub> /a arreglarlas con su mmm cosedora/ <sub>2</sub> /y ya me ayudó/ <sub>3</sub> /y ya estaban bonitas otra vez mis muñecas/ <sub>4</sub> S14MEPTPR
- c. /porque había un camión/ <sub>1</sub> /que iba a pasar con mucha comida/ <sub>2</sub> /pasó un camión/ <sub>3</sub> /y a él se le antojaron los jitomates/ <sub>4</sub> S3MRT6°

El otro grupo de PAF que permiten esta función cohesiva referencial son las TERMINATIVAS, REITERATIVAS Y RESULTATIVAS, que señalan un evento finalizado (6 a), repetido (6 b) o resultado de un proceso anterior (6 c). Este grupo realiza la función referencial de manera parecida a la anáfora, al establecer la relación correferente con un evento que pasó antes en la narración, dado su valor de evento ya terminado:

- (6) a. a mí una vez mi abuelito me regaló un gallo/ <sub>1</sub> /porque en el rancho una gallina tuvo gallos/ <sub>2</sub> /pero el gallo que me había dado / <sub>3</sub> /era un gallo de pelea/ <sub>4</sub> S19HEPM6°
- b. /un día la señora le dijo al dragón/ <sub>1</sub> /que se tenía que ir de la casa/ <sub>2</sub> / porque era muy desastroso/ <sub>3</sub> /y el dragón contestó que no/ <sub>4</sub> /entonces se puso a ver la televisión/ <sub>5</sub> /le di le volvió a decir/ <sub>6</sub> /y dijo que no/ <sub>7</sub> S3MRM3°
- c. la vaca aterrizó en él/ <sub>1</sub> /y lo aplastó/ <sub>2</sub> /luego el topo quedó aplastado en la vaca/ <sub>3</sub> S3HRT3°

Pero como mencioné en párrafos anteriores, existen también muchos casos en el corpus donde los niños utilizan una referencia implícita en la que no mencionan la expresión correferente, sino que producen las PAF al narrar dejando al oyente la tarea de llenar ese hueco informativo por su cuenta, de manera muy semejante a una “inferencia pragmática”.<sup>12</sup>

<sup>12</sup> Se define “inferencia pragmática” como aquella que provee de información que no aparece de manera explícita en el texto y el oyente (o destinatario de este) debe hacer todo lo posible por recuperar y entender para lograr el objetivo comunicativo: entender el texto en su totalidad, valiéndose de mecanismos contextuales (del entorno) (Ripol Salcedo, 2015, p.108).

- (7) a. estaba nadando en su pecera y yo le **iba a comprar** una novia y al final se murió y lo llamé blu. S15MEPM3°
- b. como había un espacio así de chiquito **dejó de comer** para pasar por ahí. S7HEPM6°
- c. después el niño se **volvió a encontrar** ese dragón en su cerca mientras la mamá le daba de tomar al perrito S5MRM3°
- d. Y luego estaba feliz y **estaba tirado** y **estaba toda la fruta ahí regada** S19MRTPREE

En (7 a) la niña emplea una PAF prospectiva <<le iba a comprar una novia>> para narrar la historia de su pez, pero después no menciona si se la compró o no, por lo tanto, deja al lector la tarea de inferir dicha información. Lo mismo pasa con el ejemplo (7 b) con una PAF terminativa <<dejó de comer>> donde el niño en ningún momento de la historia ha dicho que su perro comía algo antes.

De la misma forma hace referencia implícita la niña en (7 c) porque al producir la PAF reiterativa <<volver a encontrar>>, no ha dicho que el niño haya encontrado al dragón antes, y en (7 d) cuando la pequeña emplea dos PAF resultativas <<estaba tirado>> y <<estaba regada>> [la fruta] nunca menciona en otra parte de su relato las causas que llevaron al topo en el primer caso y a la fruta en el segundo, a llegar a ese resultado.

De acuerdo con el análisis, incluso este tipo de referencia implícita como en (7) está contribuyendo a dotar de cohesión a la narración, porque el hecho de que los niños omitan la expresión correferente no implica que esta no exista, de hecho, existe, pero no está presente en su relato sino en el contexto.

Por tanto, al emplear las PAF en su narración cada función referencial hace que los niños tomen elementos diferentes para dotar de cohesión a su historia (Van Dijk, 1980, p. 274):

- Función referencial explícita: el niño toma elementos textuales, es decir, presentes en otra parte de la narración, para crear mayor cohesión.
- Función referencial implícita: el niño hace uso de elementos contextuales, ausentes en el texto, pero presentes de alguna manera en el entorno o conocimiento del mundo de hablante y oyente para dar cohesión a su relato.

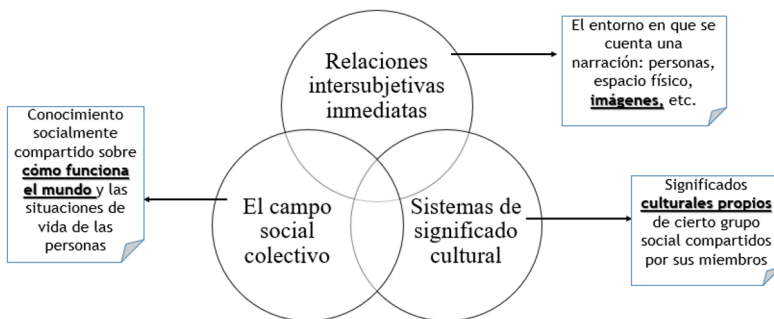
Al respecto de la función cohesiva referencial implícita de las PAF, varios teóricos mencionan que al narrar no se debe decir todo de forma explícita porque en lo implícito de muchos elementos también se teje la trama narrativa, dada la información que se comparte entre hablante y oyente:

*Narrative always has a narrator hence it is always told from an explicitly declared perspective, which can help people get aware of the plurality of possible points of view and information sources. Narrative, including (implicit and explicit) logical constraints among the narration elements, stimulates the users (be they narrating or receiving a story) to make inferences and deductions, and hence to become aware to “know more than they thought” (Dettori y Morselli, 2008, p. 256)*

Por ello, presento una propuesta para analizar un elemento tan complejo como el contexto en que se produce una narración, que se resume en tres esferas o campos que tienen incidencia en la información que un narrador omite (Tuval-Mashiach, 2014, p. 128; Zilber, *et al.*, 2008, p. 1051):

**Figura 2**

*Modelo de las tres esferas de análisis del contexto narrativo*



Nota. Adaptado de Zilber *et al.*, 2008.

De tal manera que, en el ejemplo (7 a), cuando la niña no explica si le compraron una novia a su pez, puede inferir que sus oyentes, es decir sus compañeros, no necesitan que sea explícita en especificarlo porque el pez

murió, por lo tanto, hace uso del “campo social colectivo” donde todos los que escuchamos su relato sabemos que, una vez muerto el pez, no necesita una novia.

Algo parecido ocurre con el ejemplo en (7 b) donde el niño ya no necesita aclarar que en un momento previo su perro comió algo, ya que sus oyentes pueden inferir que todos los perros comen, y el suyo en un momento, dejó de comer.

Por su parte, en los ejemplos (7 c) y (7 d), los niños hacen uso de información contextual de las “Relaciones intersubjetivas inmediatas” es decir, las imágenes que se emplearon en los recuentos, para omitir la expresión correferente. Para ello presento a continuación cada imagen:

### Figura 3

*Ejemplos de las ilustraciones de los cuentos infantiles*



Nota: Imagen 17 de “La mejor mascota” e imagen 18 de “El topo con mala suerte”<sup>13</sup>

Cuando la niña del ejemplo (7 c) produce la PAF <<volvió a encontrar>> ya no cree necesario mencionar que antes el niño se encontró al dragón porque, como se ve en la Figura 4, la imagen ya muestra al dragón asomado en la pared.

De forma semejante en (7 d) la imagen muestra al topo tirado en el suelo lleno de vegetales también tirados, así que la niña puede omitir la causa de que haya llegado a ese estado porque sus oyentes, al tratarse de

<sup>13</sup> La Rochelle, D. (2004) s/p y Fowler, J. (2004). Gopher Broke [Cortometraje]. (02:23)

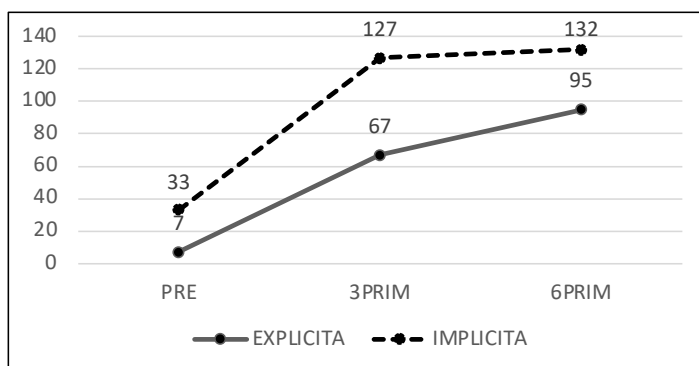
una narración co-construida (Jacoby y Ochs, 1995, p. 171), ya saben dicha información.

Con esto demuestro la importancia de la metodología lúdica en la obtención de corpus de habla infantil, ya que, al estar sustentada en una teoría interaccionista, que considera las características de desarrollo cognitivo y el ambiente social en que se desarrolla la comunicación, el contexto se vuelve un elemento muy importante para la narración de los niños, al grado de contribuir a la función cohesiva referencial implícita.

No obstante, al tratarse de un análisis que pretende descubrir rutas de especialización lingüística en años escolares, una de ambas funciones referenciales debe ser evolutivamente más compleja que la otra. Para responder a esta cuestión, presento los resultados de ocurrencias —cantidad— de PAF PROSPECTIVAS, REITERATIVAS, TERMINATIVAS Y RESULTATIVAS con ambas funciones:

**Figura 4**

*Gráfica de ocurrencias función referencial de las PAF por grado escolar*



Los datos de la anterior gráfica muestran que en la ruta de especialización de las PAF como mecanismo cohesivo, la función explícita es la más compleja a nivel evolutivo, mientras que, para los niños en años escolares, la función implícita parece menos compleja, dada su abundancia.

Esta gráfica también permite apreciar una tendencia al aumento en el uso cohesivo de ambas funciones referenciales por la edad de los



niños, lo cual sería un signo de especialización paulatina y, por ende, de narraciones más cohesivas. Es así como los datos de la gráfica comprueban el planteamiento inicial de este trabajo. Enseguida doy una explicación desde el enfoque interaccionista a estos resultados.

La función referencial explícita —en tono gris fuerte— encierra mayor complejidad evolutiva para los niños porque al emplear una PAF que abre la posibilidad semántica de incluir una expresión correferente, los niños deben poner en juego capacidades cognitivas como su memoria de evocación al recordar en qué momento de la narración mencionaron esa expresión, o la van a mencionar, lo cual tiene un necesario correlato madurativo que se especializa con la edad.

Dicho grado de complejidad evolutiva tanto semántica como cognitiva, está ausente en la referencia implícita, la cual, como expliqué en el modelo de las tres esferas, se vale de elementos contextuales y demanda una menor explicitud en las narraciones de los niños (Hickmann, *et al.*, 1995, p. 278), es decir, la tarea de llenar ese hueco de información compartida recae en el oyente, lo cual es una señal de menor conciencia metalingüística:

En efecto, ciertos estudios sugieren que los niños pequeños comienzan a utilizar estas expresiones [referenciales] de forma deíctica para, progresivamente, sólo utilizarlas de manera intralingüística a una edad más tardía. Cabe señalar que todos los estudios presentan una cierta heterogeneidad al respecto de los siguientes aspectos: tipo de estructura de la historia narrada, familiaridad previa de los niños con el contenido de la historia, naturaleza y alcance del conocimiento compartido implicado por la situación narrativa <sup>14</sup> (Hickmann, *et al.*, 1995a, p. 216, traducción propia).

La cita anterior también menciona la importancia que tienen para el desarrollo de la especialización referencial infantil los aspectos contextuales en los que

---

<sup>14</sup> *En effet, certaines études suggèrent que les jeunes enfants commencent à utiliser ces expressions de manière déictique pour progressivement ne plus les utiliser que de manière intralinguistique à un âge plus tardif. Il faut signaler que l'ensemble des études présentent une certaine hétérogénéité concernant les aspects suivants: type et structure de l'histoire narrée, familiarité préalable de l'enfant avec le contenu de l'histoire, nature et étendue de la connaissance partagée impliquée par la situation narrative* (versión original, Hickmann, *et al.*, 1995a, p. 216).

se lleva a cabo la narración, así como la perspectiva compartida o información que hablante y oyente conocen entre sí y forma parte del “universo discursivo” (Lambrecht, 1994, p. 36) en donde se lleva a cabo la comunicación.

### **Conclusiones**

Los años escolares como etapa de desarrollo ofrecen un campo propicio para el análisis de nuevas formas de especialización de la lengua, pues el camino evolutivo no se agota con la emergencia de una forma lingüística, sino que los pequeños hablantes vuelven polifuncionales las estructuras gramaticales, llevándolas a nuevos niveles de complejidad evolutiva.

El análisis que aquí presento demuestra que las PAF PROSPECTIVAS, TERMINATIVAS, REITERATIVAS Y RESULTATIVAS producidas por niños en años escolares, aunque son estructuras verbales, están actuando como mecanismos de referencia, dotando a sus narraciones de una mayor cohesión, con lo que se cumple el objetivo enunciado al inicio del trabajo.

Un aporte novedoso de esta investigación es el descubrimiento de que dichas clases de PAF adoptan una doble función referencial cohesiva: explícita, cuando mencionan una expresión correferente en otro momento de la narración, e implícita cuando la omiten y se valen de elementos contextuales.

En cuanto a complejidad evolutiva, los resultados apuntan a que la función explícita encierra mayor complejidad comparada con la implícita, que es menos compleja ya que apela a información contextual del entorno en que se lleva a cabo la narración y conocimiento del mundo compartido por hablante y oyente.

El enfoque interaccionista-funcional basado en la comunicación demuestra ser útil para analizar los procesos de especialización lingüística en años escolares pues permite explicaciones cognitivas y sociales a fenómenos lingüísticos mediante la interacción entre distintos niveles de la lengua: sintáctico, semántico y pragmático-discursivo.

Para la obtención exitosa de corpus orales infantiles, destaca como principal recurso el empleo de una metodología lúdica —uso de imágenes, la co-construcción narrativa y la relación temática— basada en principios interaccionistas que consideran factores de maduración cognitiva y del entorno social-escolar de los niños.

Sin duda un análisis como el que aquí presento abre nuevas posibilidades de estudiar el fascinante proceso de especialización lingüística que ocurre en los años escolares, pues, si al analizar una sola estructura gramatical como las PAF los pequeños demuestran habilidad para emplearlas con tantas funciones al narrar, ¿Qué pasará si analizamos otra clase de estructuras?... He ahí lo maravilloso y rico de este campo de investigación lingüística que aún tiene muchos secretos que revelar sobre cómo los niños usan su lengua para lograr sus fines comunicativos.

## Referencias

- Barriga Villanueva, R. (2002). *Estudios sobre habla infantil en los años escolares*. "...un solecito calentote. El Colegio de México.
- Berman, R. (1995). Narrative competence and storytelling performance. *Journal of Narrative and Life History*, 5 (4), 285-313.
- Berman, R. (2007). Language knowledge and use across adolescence. En E. Hoff y M. Shatz (Eds.), *Blackwell Handbook of Language Development* (pp. 347-367). Blackwell Publishing Ltd.
- Berman, R. (2008). The psycholinguistics of developing texts construction. *Journal of Child Language*, 35 (4), 735-771.
- Berman, R. (2015). Language development and use beyond the sentence. En E. Bavin, y L. Naigles. (Eds.), *The Cambridge Handbook of Child Language* (2ª ed., pp. 458-480). Cambridge University Press.
- Berman, R. y Slobin, D. (1994). Different ways of relating events: Introduction to the study. En R. Berman, y D. I. Slobin (Eds.), *Relating Events in Narrative: A Crosslinguistic Developmental Study*. "Introduction" (pp. 1-35). Lawrence Erlbaum.
- Bogard Sierra, S. (2014). Presentación. En S. Bogard (Ed.), *Del léxico al discurso: la construcción gramatical del sentido en español* (pp. 9-12). El Colegio de México.
- Bravo, A. M. y García Fernández, L. (2016). Perífrasis verbales. En J. Gutiérrez Rexach (Coord.), *Enciclopedia de Lingüística Hispánica* (Vol. 1., pp. 785-796). Routledge.

- Chomsky, C. (1969). *The acquisition of syntax in children from 5 to 10*. Massachusetts Institute of Technology.
- Comrie, B. (1976). *Aspect. An introduction to the study of verbal aspect and related problems*. University Press.
- Coseriu, E. (1996). *El Sistema verbal romántico* (1ª ed. en español). Siglo XXI Editores.
- De Beaugrande, R. y Dressler, W. (1997). *Introducción a la lingüística del texto*. Ariel.
- Dettoni, G. y Morselli, F. (2008). Accessing knowledge through narrative context. En M. Kendall y B. Samways (eds.), *Learning to Live in the Knowledge Society* (Vol. 281, pp. 253-260). Springer.
- Fernández de Castro, F. (1999). *Las perífrasis verbales en el español actual*. Gredos.
- Fowler, J. (Director) (2004). Gopher Broke [Video]. Blur Studios Inc. <https://www.youtube.com/watch?v=rOh6KVFw7w>
- Garayzábal Heinze, E. y Codesio García, I. (2015). *Fundamentos de psicolingüística*. Editorial Síntesis.
- Giammatteo, M. y Marcovecchio, A. M. (2010). Las perífrasis verbales, una mirada desde los universales lingüísticos. *Sintagma revista de lingüística*, 21, 21-38.
- Givón, T. (1983). Introduction. En T. Givón (Ed.), *Topic Continuity in Discourse. A Quantitative Cross-Language Study* (pp. 4-41). John Benjamins.
- Givón, T. (1984). *Syntax. A functional-typological introduction* (Vol. I.). John Benjamins.
- Gombert, J. E. (1990). *Le développement métalinguistique*. Presses Universitaires de France.
- Gómez López, P. (2013). Conectores intra e interoracionales en huichol: la pérdida de verbalidad y las propiedades del conector. En B. E. Pérez Álvarez (Coord.), *Proceso de Cohesión Textual. Estudios del Huichol y del Español* (pp. 15-34). Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.
- González Márquez, V. (2009). Adquisición del discurso narrativo infantil: el mantenimiento de la referencia de los participantes. *Función El*

*desarrollo de la Lengua en la etapa escolar, en español y en huichol: expresiones espaciales y narración, 33-34, 66-126.*

- González, Ruiz, R. (2009). Algunas notas en torno a un mecanismo de cohesión textual: la anáfora conceptual. En Ma. A. Penas Ibáñez y R. Gonzáles Pérez (Eds.), *Estudios sobre el texto. Nuevos enfoques y propuestas* (pp. 247-278). Peter Lang.
- Halliday, M.A.K y Hassan, R. (1976). *Cohesion in English* (English Language Series). Longman.
- Hess Zimmermann, K. (2010). *Saber lengua. Lenguaje y metalenguaje en los años escolares*. El Colegio de México.
- Hickmann, M. (1986). Psychological aspects of language acquisition. En P. Fletcher y M. Garman, (Eds), *Language Acquisition: Studies in First Language Development* (pp. 9-29). Cambridge University Press.
- Hickmann, M. (2004). Coherence, cohesion, and context: some comparative perspectives in narrative development. En S. Strömquist y L. Verhoeven (Eds.), *Relating Events in Narrative: Volume 2 Typological and Contextual Perspectives* (pp. 281-306). Laurence Erlbaum Associates Publishers.
- Hickmann, M. Kail, M. y Roland, F. (1995a). Organisation référentielle dans les récits d'enfants en fonction des contraintes contextuelles. *Enfance*, 2, 215-226.
- Hickmann, M. Kail, M. y Roland, F. (1995b). Cohesive anaphoric relations in French children's narratives as a function of mutual knowledge. *First Language*, 15(45), 277-300. <https://doi.org/10.1177/014272379501504>
- Jacoby, S. y Ochs, E (1995). Co-construction: an introduction. *Research on language and social interaction*, 28 (3), 171-183.
- Jiménez López, M.D. y Torrens Urrutia, A. (2018). Sobre el concepto de complejidad en lingüística. En *Actas do XIII Congreso Internacional de Lingüística Xeral* (pp. 483-489). Vigo 2018.
- Karmilof-Smith, A. (1986). Some fundamental aspects of language development after age 5. En P. Fletcher y M. Garman (Eds.), *Language Acquisition: Studies in First Language Development* (pp. 455-474). Cambridge University Press.

- Kibrik, A. (2001). Reference maintenance in discourse. En M. Haspelmath, W. Rible, W. Oestereicher y E. König (Eds.), *Language typology and language universals. An international handbook* (Vol 2., pp. 1123-1141). Walter de Gruyter.
- La Rochelle, D. (2004). *La mejor mascota*. H. Wakiyama, (Ilustrador). Fondo de Cultura. Fondo de Cultura Económica.
- Lambrecht, K. (1994). *Information Structure and sentence form: Topic, focus and the mental representations of discourse referents*. Cambridge University Press.
- López García, A. (1990). La Interpretación metalingüística de los tiempos, modos y aspectos del verbo español: ensayo de fundamentación. En I. Bosque (Ed.), *Tiempo y Aspecto en Español* (pp. 107-176). Ediciones Cátedra.
- Martin, J. R. (2015). Cohesion and texture. En D. Tannen, H. E. Hamilton, y D. Schiffrin (Eds.), *The Handbook of Discourse Analysis* (2ª Ed., pp. 61-81). John Wiley & Sons.
- Nelson, C. (2007). *Young Minds in Social Worlds: Experience, meaning and memory*. Harvard University Press.
- Nippold, M. (2006). Language development in school-age children, adolescents, and adults. En K. Brown (Ed.) *Encyclopedia of Language and Linguistics* (2ª Ed., pp. 368-373). Elsevier.
- Nippold, M. (2004). Research on later language development: international perspectives. En R. A. Berman (Ed.), *Language development across childhood and adolescence. Trends in Language Acquisition Research Vol. 3* (pp. 1-9). John Benjamins.
- Ochs, E. (1979). Transcription as a theory. En E. Ochs, y B.B. Schieffelin (Eds.), *Developmental pragmatics* (pp. 43-72). Academic Press.
- Peon Zapata, M. (2004). *Habilidades argumentativas de alumnos de primaria y su fortalecimiento* (Tesis Doctoral, Universidad Nacional Autónoma de México).
- Preece, A. (1987). The range of narrative forms conversationally produced by young children. *Journal of Child Language*, 14 (2), 353-373.
- Ripol Salcedo, J. (2015). Una clasificación de las inferencias pragmáticas orientadas a la didáctica. *Investigaciones sobre Lectura*, 4, 107-122.

- Romaine, S. (1984). *The Language of Children and Adolescents: The Acquisition of Communicative Competence*. Basil Blackwell Publisher.
- Sebastián, E. (1991). El desarrollo del sistema temporal en español: un paseo por la morfología verbal. *Anales de psicología*, 7 (2), 181-196.
- Secretaría de la Función Pública (2018). *Guía para ejercer los derechos de acceso, rectificación, cancelación y oposición de datos personales*. Secretaría de la Función Pública, Dirección General de Transparencia, Gobierno de México. [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/428335/DDP\\_Gu\\_a\\_derechos\\_ARCO\\_13Dic18.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/428335/DDP_Gu_a_derechos_ARCO_13Dic18.pdf)
- Tomasello, M. (2015). The usage-based theory of language acquisition. En E. Bavin y L. Naigles, (Eds.), *The Cambridge Handbook of Child Language* (2ª Ed., pp. 89-106). Cambridge University Press.
- Tuval-Mashiach, R. (2014). Life stories in context: using the three spheres context model to analyze Amos's narrative. *Narrative works: Issues, investigations and interventions*, 4(1), 125-145.
- Ukrainetz, T.A. (2006). *Contextualized Language Intervention: Scaffolding Prek-12 Literacy Achievement*. Pro ed.
- Van Dijk, T. A. (1980). *Texto y Contexto*. Ediciones Cátedra.
- Zilber, T. B., Tuval-Mashiach, R. y Lieblich, A. (2008). The embedded narrative: navigating through multiple contexts. *Qualitative Inquiry*, 14 (6), 1047-1069.





# **Evolución en los recursos para el mantenimiento de la referencia en narración oral en el trastorno específico del lenguaje: un estudio de caso longitudinal**

Fernanda del Rocío Ruvalcaba Villalobos<sup>1</sup>,  
Luis Miguel Sánchez Loyo<sup>2</sup>

## **Resumen**

**E**l trastorno específico del lenguaje (TEL) es un problema del neurodesarrollo que afecta la adquisición y el desarrollo de las habilidades lingüísticas. Si bien se ha estudiado las características lingüísticas para el mantenimiento de la referencia de las narraciones producidas por personas con esta condición, el conocimiento de la interacción de los recursos lingüísticos y extralingüísticos para mantener la referencia en las narraciones es limitado. Se pretende mostrar el proceso de adquisición de los recursos lingüísticos y extralingüísticos para el mantenimiento de la referencia de un niño con la condición de TEL. Para ello se realizó un estudio longitudinal durante

---

<sup>1</sup> Fernanda del Rocío Ruvalcaba Villalobos es Licenciada en Psicología (UdeG) y Maestra en Lingüística Aplicada (UdeG). Especialista en atención clínica a niños y adolescentes con trastornos del lenguaje y trastornos conductuales. Se ha desempeñado en el área de la psicolingüística como terapeuta de lenguaje y en el área psicosocial como formadora de niños con condiciones de vulnerabilidad psicosocial en Ciudad de los Niños A.C. Actualmente es terapeuta de lenguaje en niños con trastorno del espectro autista y discapacidad intelectual en el Centro de Autismo y Discapacidad Intelectual (CADI) perteneciente al DIF Guadalajara. Temas de investigación: neurodiversidad y psicolingüística.  
Correo: fernandadrrv@gmail.com

<sup>2</sup> Luis Miguel Sánchez Loyo es Licenciado en Psicología, Maestro en Lingüística Aplicada y Doctor en Ciencia del Comportamiento (UdeG). Profesor Investigador Titular en el Departamento de Estudios en Lenguas Indígenas en la Univesidad de Guadalajara. Investigador Nacional nivel I. Temas de investigación: pocesos cognitivos y emocionales, actividad eléctrica cerebral asociada a dichos procesos en población normal y patológica.  
Correo: luis.sloyo@academicos.udg.mx

6 meses recabando narraciones quincenalmente de recuento de un libro ilustrado. Se analizaron los recursos lingüísticos para cada narración en el mantenimiento de la referencia de conformidad con la propuesta de Halliday y Hasan (1976), así como los gestos (McNeill, 1992) y las onomatopeyas (Brumme, 2008) como recursos extralingüísticos para mantener el referente. Se observan cambios en la producción de los recursos lingüísticos pasando de usarlos de manera menos prototípica a manera más prototípica, sin embargo, se observó menor variedad en los mismos recursos al aumentar el uso más prototípico. Los recursos extralingüísticos cumplen una función de redundancia con los recursos lingüísticos garantizando el mantenimiento del referente a pesar el uso no prototípico de estos últimos. Se discuten los hallazgos con base en las limitaciones cognitivas y lingüísticas que caracterizan a los niños con TEL.

**Palabras clave:** Trastorno específico del lenguaje, Narración, Cohesión, Recursos Lingüísticos, Recursos extralingüísticos.

### **Introducción**

La adquisición y desarrollo del lenguaje es un proceso flexible y secuencial, que en la mayoría de los niños concluye exitosamente. Sin embargo, algunos niños pueden presentar dificultades en este proceso. En estos casos se habla de la presencia de trastornos del lenguaje. Uno de estos trastornos presenta un déficit específico en el desarrollo de las habilidades lingüísticas, de manera que no se desarrolla un lenguaje normal en función del curso evolutivo; este trastorno recibe el nombre de trastorno específico del lenguaje (TEL) (Aguilera y Orellana, 2017, p. 21; Gallego y Rodríguez 2005, p. 1 y p. 9; Karmiloff y Karmiloff-Smith, 2001, p. 265 y 281).

El *trastorno específico del lenguaje (TEL)* hace referencia a un conjunto de dificultades en la adquisición y desarrollo de las habilidades lingüísticas (Aguilera y Orellana, 2017, p. 21; Bishop, 1992, p. 3; Karmiloff y Karmiloff-Smith, 2001, p. 281). Afecta aproximadamente al 2-3% de la población infantil mexicana, siendo más frecuente en niños que en niñas (Ardila, 2010, p. 183; Aguilera y Orellana, 2017, p. 21).

El TEL tiene distintos grados de afectación y una variabilidad de síntomas, por lo cual existen diversas clasificaciones para facilitar su

identificación (Gallego y Rodríguez, 2005, p. 17). Una de las clasificaciones más utilizadas es la establecida por Rapin y Allen (1996), según la cual el TEL puede dividirse en: 1) trastornos expresivos: dispraxia verbal y déficit de programación fonológica, 2) trastornos mixtos expresivo-receptivos: agnosia auditivo-verbal y déficit fonológico-sintáctico y 3) trastornos de procesamiento de orden superior: déficit léxico-sintáctico y déficit semántico-pragmático (Rapin, 1986, pp. 645-646; Rapin y Allen, 1983, pp. 167-177).

Actualmente, la caracterización del TEL se ha asociado con déficits en las habilidades cognitivas, siendo algunas: a) limitaciones en la capacidad de procesamiento y almacenamiento de información lingüística, b) dificultades en el procesamiento simultáneo de información lingüística y extralingüística, c) alteraciones en el procesamiento de señales segmentales y suprasegmentales, d) problemas para generar inferencias, e) déficits atencionales, f) alteraciones en el procesamiento de secuencias temporales, g) deficiencias en la velocidad de procesamiento, h) déficits en la capacidad de abstracción y planificación, i) alteraciones en la memoria procedimental (asociada a la sintaxis, morfología y fonología) y declarativa (asociada a la información léxica), j) inhibición inadecuada, y k) retraso en el desarrollo de las capacidades representacionales (Belinchón, *et al.*, 1992, p. 722; Dowell y Bavin, 2008, p. 216; Duijnmeijer, *et al.*, 2012, pp. 544-546; Gallego y Rodríguez, 2005, p. 20; Jackson, *et al.*, 2016, pp. 5-8; Leonard, 2014, p. 2; Miller, *et al.*, 2001, p. 416; Stark y Tallal, 1981, p. 114).

De manera general, los niños con TEL presentan alteraciones que les impiden desarrollar el lenguaje al mismo ritmo que sus pares con desarrollo típico del lenguaje (DTL). Entre estas alteraciones, una que interfiere en la vida social y académica, es la dificultad para construir discursos complejos como la narración (Aguilera y Orellana, 2017, p. 21; Auza, 2009, p. 369).

La *narración* es un tipo de texto que organiza acontecimientos de manera secuencial. Esta debe cumplir con siete criterios de textualidad: cohesión, coherencia, intencionalidad, aceptabilidad, situacionalidad, intertextualidad e informatividad (Aguilar, 2003, pp. 18-29; Beaugrande y Dressler, 1981, pp. 35 y 172; Calsamiglia y Tusón, 2001, p. 221; Renkema, 1999, p. 52); siendo uno de los más estudiadas la cohesión. Construir una narración cohesiva implica el dominio de una serie de habilidades lingüísticas

y cognitivas, que se desarrollan como parte del proceso de adquisición y dominio de la lengua, las cuales se ven afectadas en el TEL (Aguilar, 2003, pp. 13-14; Barriga, 1992, p. 674; Jackson, *et al.*, 2016, pp. 1-2; Reuterskiold, *et al.*, 2015, p. 734; Rezzonico, *et al.*, 2015, p. 831; Wigglesworth, 1997, pp. 279-280).

La cohesión hace referencia a la forma en que los componentes superficiales del texto están conectados entre sí. Esta se establece gracias a que hay una continuidad entre las unidades que conforman el texto (Beaugrande y Dressler, 1981, pp. 25-56 y 89; Halliday y Hasan, 1976, p. 4). La cohesión se logra a través del empleo de recursos léxicos y gramaticales (Serra, *et al.*, 2000, pp. 519-520), siendo estos: la referencia, la cohesión léxica, la sustitución, la elipsis y la conexión (Halliday y Hasan, 1976, p. 13; Renkema, 1999, pp. 56-58). Estos recursos lingüísticos cohesivos suelen clasificarse en dos grupos: el mantenimiento de la referencia y la conexión.

El mantenimiento de la referencia implica la introducción, mención, recuperación y mantenimiento de elementos presentes en la narración, de manera que existe una continuidad entre las unidades que componen el discurso (Kibrik, 2001, p. 1124); esta se logra a través de:

- Referencia: es la utilización de elementos lingüísticos que hacen referencia a otros elementos lingüísticos o extralingüísticos para su interpretación. Puede ser: a) exóforica, conecta el texto con elementos extralingüísticos y b) endofórica, conecta el texto con elementos localizados en el mismo texto, que se han mencionado anteriormente (anáfora) o que se mencionaran posteriormente (catáfora); esta puede ser personal, demostrativa o comparativa (Calsamiglia y Tusón, 2001, p. 237; Halliday y Hasan, 1976, p. 30-33; Renkema 1999, p. 57).
- Cohesión léxica: consiste en emplear elementos léxicos para establecer cohesión en el texto. Existen dos tipos: a) reiteración: es la recurrencia de un elemento léxico total (reaparición literal en distintos lugares del texto) o parcialmente (reiteración del contenido con variaciones en la forma, pero manteniendo el referente a través de sinónima, palabras generales o nombres propios) y b) la colocación: palabras que aparecen en los mismos contextos regularmente (Beau-

grande y Dressler, 1981, pp. 98-104; Calsamiglia y Tusón 2001, pp. 231-233; Casado 2000, pp. 18-19; Halliday y Hasan, 1976, p. 276 y 284; Renkema, 1999, p. 58).

- Sustitución: es el reemplazo de un elemento del texto por otro; existen tres tipos: nominal, verbal y de cláusula (Halliday y Hasan, 1976, pp. 89, 91, 112, 130; Renkema, 1999, p. 56).
- Elipsis: consiste en omitir uno o varios elementos (palabras, sintagmas, cláusulas y oraciones), sustituyéndolos por un elemento cero (Ø). Suelen distinguirse dos tipos; en el primero un elemento ha aparecido una vez en el texto y después se sustituye por Ø; en el segundo se suprime debido a que existe una referencia extralingüística compartida por los hablantes. Además, la elipsis puede ser nominal, verbal o de cláusula (Calsamiglia y Tusón, 2001, pp. 238-239; Casado 2000, pp. 21-24; Halliday y Hasan, pp. 143 y 197; Renkema, 1999, p. 56).

Los recursos extralingüísticos son elementos no verbales que pueden aparecer con la comunicación verbal, están conformados por gestos, posturas, miradas, sonidos onomatopéyicos, etc. que se emplean tanto de manera consciente como inconsciente. Estos pueden utilizarse para repetir, complementar, sustituir o ilustrar el contenido lingüístico, sin embargo, en ocasiones pueden no tener relación alguna con este, e incluso, contradecirlo (Pérez, *et al.*, 2012, pp. 72-73).

Los gestos incluyen formas en las cuales el ser humano se expresa a través de movimientos corporales (principalmente brazos, manos y cara) que pueden aparecer con o sin el habla (McNeill, 1986, p. 107; McNeill; 1992, p. 1; Sánchez, 2002, p. 170). Los gestos se clasifican en cinco tipos, de acuerdo con la relación que tienen con el contenido lingüístico (McNeill, 1982, pp. 107; McNeill, 1992, p. 37; McNeill, 2006, p. 59 y Tuite, 1992, pp. 84-92):

- 1) Beat: simple, rápido, poco estructurado y de baja intensidad, que se realiza para enfatizar un elemento lingüístico o acompañar el habla rítmicamente.
- 2) Emblema: estandarizado y convencionalizado, específico de cada cultura, que puede reemplazar el habla, aunque también puede aparecer con ella.

- 3) Deíctico: señala o hacen referencia a un objeto localizado en el contexto inmediato.
- 4) Icónico: representativo, su objetivo es representar el contenido semántico (entidades, eventos y/o acciones concretas).
- 5) Metafórico: representa un contenido abstracto como si tuviera forma.

Un sonido onomatopéyico es la recreación de un fenómeno real mediante sonidos (ruidos, gritos, gruñidos, vocalizaciones, etcétera) (Brumme, 2008, p. 99; Del Río, *et al.*, 2018, p. 47). Desde el punto de vista lingüístico, es la imitación de un sonido que describe una palabra, la cual puede pertenecer a varias clases gramaticales (Kenfel, 2009, p. 96).

Los gestos y sonidos onomatopéyicos forman parte integral de la producción narrativa, ya que la representación mental subyacente a esta, consta de imágenes, sonidos y elementos lingüísticos que se desarrollan internamente juntos al mismo tiempo (Garzón, 2015, p. 37; Tuite, 1992, p. 102).

En distintos estudios, se ha observado que los niños con TEL son menos competentes en la producción de narraciones orales en comparación con sus pares con DTL, observándose dificultades en el uso de recursos lingüísticos cohesivos, déficits morfo-sintácticos y léxico-semánticos, problemas para estructurar la narración y dificultades en la organización secuencial de información (Auza, *et al.*, 2018, p. 67; Auza y Morgan, 2013, p. 47; Colozzo, *et al.*, 2011, pp. 1623- 1624; Dodwell y Bavin, 2008, p. 216; Duinmeijer, *et al.*, 2012, pp. 52-53; Jackson, *et al.*, 2016, pp. 26-28; Miranda, *et al.*, 1998, p. 661; Norbury y Bishop, 2003, p. 310; Pearce, *et al.*, 2010, pp. 634-637).

Las conclusiones más relevantes de las investigaciones analizadas son: a) la edad y la lengua influyen en el empleo de los recursos cohesivos al momento de narrar, b) las mediciones en la microestructura permiten evaluar la capacidad lingüística de los niños con TEL y distinguirlos de aquellos con DTL, c) las habilidades narrativas se ven afectadas por déficits lingüísticos y cognitivos presentes en el TEL, d) al momento de narrar, los niños con TEL utilizan gestos, principalmente deícticos e icónicos, existiendo sincronía gesto-habla, y e) los gestos son un recurso compensatorio en la producción

lingüística de los niños con TEL, ya que les permiten expresar ideas que no pueden transmitir lingüísticamente, planificar el habla y acceder al léxico.

Los hallazgos referentes a las habilidades narrativas en niños hispanoparlantes con TEL se dividen en tres niveles. En los niveles macroestructural y superestructural: a) producción de menos eventos narrativos en comparación con los niños con DTL, b) contenido pobre, c) pocas ideas principales, d) ambigüedad y tangencialidad, e) secuenciación desorganizada, f) inclusión de información irrelevante, g) eventos narrativos poco complejos, h) presencia de reformulaciones, autocorrecciones y rodeos, i) poca cohesión y j) desorganización. En el nivel microestructural: a) pocos recursos cohesivos, b) errores morfosintácticos (problemas con concordancia de clíticos y de género/número/persona, sustitución de preposiciones, omisión de auxiliares y sustitución de tiempos verbales), c) errores sintácticos (dificultades con concordancia sujeto-verbo y omisión de argumentos verbales), d) poca variación y precisión léxica, e) pocas cláusulas y oraciones, f) longitud oracional corta, g) inclusión de oraciones raras, incompletas o incomprensibles, h) ambigüedad léxica y semántica, i) referencias ambiguas y j) presencia de falsos inicios, repeticiones y reparaciones (Aguilar, 2003, pp. 26-28; Auza y Morgan, 2013, p. 44; Auza, *et al.*, 2018, pp. 57-58; Colozzo, *et al.*, 2011, p. 1609 y 1621; Duinmeijer, *et al.*, 2012, p. 543 y 551; Jackson, *et al.*, 2016, pp. 16-27; Liles, *et al.*, 1995, p. 423; Miranda, *et al.*, 1998, pp. 659-660; Norbury y Bishop, 2003, pp. 292-308; Pearce, *et al.*, 2010, pp. 623 y 634-635; Reilly, *et al.*, 2004, pp. 242-252; Reuterskiold, *et al.*, 2011, p. 739; Rezzonico, *et al.*, 2015, p. 838; Simón y Gutiérrez, 2005, p. 333-334).

La mayoría de estos estudios, ha tenido un enfoque transversal, sin considerar que el TEL puede mejorar con tratamiento y beneficiarse de la maduración (Aguilera y Orellana, 2017, p. 21; Auza, *et al.*, 2018, p. 53; Leonard, 2014, p. 1), por lo cual resulta importante realizar estudios longitudinales en torno a la construcción de narraciones orales en los niños con este trastorno.

El objetivo del presente estudio fue identificar los cambios en el uso de los recursos lingüísticos cohesivos y de los recursos extralingüísticos empleados por un niño con TEL en la narración oral de un cuento ilustrado durante un período de 6 meses.

## Metodología

Se trata de un estudio longitudinal de un caso. Participó un niño hispanoparlante con trastorno específico del lenguaje (TEL), subtipo déficit semántico pragmático, con las siguientes características:

- Edad cronológica: al iniciar el estudio de 5 años 8 meses, al finalizar de 6 años 2 meses.
- Edad lingüística general: 4 años 10 meses.<sup>3</sup>
- Edad de habilidades lingüísticas específicas: comprensión auditiva (7 años), comprensión visual (6 años 10 meses), memoria secuencial visomotora (6 años 7 meses), asociación auditiva (4 años 8 meses), memoria secuencial auditiva (3 años 10 meses), asociación visual (6 años 3 meses), integración visual (4 años 4 meses), expresión verbal (5 años 6 meses), integración gramatical (4 años 1 mes) y expresión motora (6 años 10 meses).
- Coeficiente intelectual (CIT): 99 (clasificado como nivel intelectual promedio).<sup>4</sup>
- Escolaridad: 3er grado de preescolar.
- Diagnóstico: trastorno específico del lenguaje (TEL) subtipo déficit semántico-pragmático desde enero del 2019, a la edad de 3 años con 8 meses, a través de una evaluación realizada mediante una exploración cualitativa y cuantitativa del lenguaje.<sup>5</sup>

---

<sup>3</sup> Obtenida a través del Test Illinois de aptitudes psicolingüísticas (ITPA), diseñado para evaluar niños entre 2:6 y 10:6 años. Evalúa tres tipos de procesos psicolingüísticos: receptivos (visuales y auditivos), de organización (automática y representativa) y expresivos (verbales y motores); empleando dos canales de comunicación: visomotor y auditivo-vocal (Kirk, *et al.*, 2004, pp. 9-13).

<sup>4</sup> Obtenido a través de la Escala Wechsler de Inteligencia para preescolar y primaria (WPPSI-III), diseñada para evaluar niños entre 2:6 y 7:3. Evalúa el funcionamiento cognitivo en tres áreas: lenguaje, ejecución y velocidad de procesamiento (Wechsler, 2002, pp. 19-21).

<sup>5</sup> La evaluación del lenguaje se realizó empleando los siguientes test/inventarios estandarizados: Inventario de evaluación pragmática, Test de vocabulario en imágenes de Peabody, Inventario MacArthur-Bates del desarrollo de habilidades comunicativas, Inventario de desarrollo Battelle (prueba de screening) y Filtro mexicano para la detección del espectro autista.



- Comorbilidad: trastorno por déficit de atención e hiperactividad de presentación hiperactiva/impulsiva (TDAH).<sup>6</sup>
- Tratamiento: farmacológico (piracetam y metilfenidato), rehabilitación neuropsicológica (2 horas por semana a terapia neuropsicológica, para el desarrollo de habilidades lingüísticas, cognitivas, sociales y emocionales) y apoyo extracurricular (3 horas por semana para el desarrollo de habilidades de lectoescritura y de razonamiento matemático).
- Escolaridad de los padres: la madre tiene licenciatura, el padre tiene licenciatura trunca.

### ***Formación del corpus***

El corpus está conformado por 12 narraciones generadas por el niño con TEL, recabadas en un período de 6 meses. Para elicitación de la narración se empleó el cuento ilustrado *Rana, ¿dónde estás?*<sup>7</sup> (Mayer, 1969). Todas las narraciones fueron grabadas en audio y vídeo. Las grabaciones fueron transcritas ortográficamente, además, describiendo los gestos realizados por el niño. Las narraciones se fragmentaron por ilustración y posteriormente se dividieron en cláusulas<sup>8</sup>.

El análisis del corpus se enfocó en el uso de los recursos lingüísticos cohesivos (mantenimiento de la referencia). Se analizaron cuantitativa y cualitativamente los recursos lingüísticos utilizados por el niño en las narraciones. Se empleó el software ATLAS.ti 9. En el análisis cuantitativo se analizaron la cantidad y diversidad, mediante frecuencias absolutas y

---

<sup>6</sup> De acuerdo con el Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM-5) el trastorno específico del lenguaje (TEL) puede tener comorbilidad con otros trastornos del neurodesarrollo, tales como el trastorno específico del aprendizaje, el trastorno por déficit de atención/hiperactividad y el trastorno del desarrollo de la coordinación (Asociación americana de psiquiatría, 2014, p. 44).

<sup>7</sup> Traducción del inglés: *Frog, Where are you?* (Mayer, 1969). El cuento *Rana ¿dónde estás?* muestra la historia de un niño y sus dos mascotas: un perro y una rana; una noche, la rana escapa, a la mañana siguiente el niño y el perro descubren que no está y comienzan a buscarla; durante su búsqueda encuentran diversos animales y experimentan una serie de percances; finalmente encuentran a la rana, con una familia propia.

<sup>8</sup> Siguiendo la definición de narración de Lavob y Waletsky (1997, p. 28) “*Any sequence of clauses which contains at least one temporal juncture*”.

relativas, de los recursos lingüísticos cohesivos utilizados en las narraciones del cuento ilustrado. En el análisis cualitativo se describieron los recursos lingüísticos cohesivos utilizados y se identificaron los cambios en el empleo de dichos recursos a lo largo de 6 meses, comparándolo con los ítems esperados de acuerdo con su edad cronológica. En la tabla 1 se muestran los recursos que aparecieron en las narraciones del niño.

**Tabla 1**

*Recursos analizados en el corpus*

	<b>Recurso</b>	<b>Tipo</b>
Lingüísticos: mantenimiento de la referencia	Referencia anafórica	Personal
	Referencia catafórica	Demostrativa
	Reiteración	Sinonimia
		Nombre propio
	Sustitución	Repetición
		Nominal
Elipsis	De cláusula	
	Nominal	
Extralingüísticos	Gesto	Redundante
		Complementario
	Sonido onomatopéyico (onomatopeyas)	Sustitutivo

### ***Procedimiento***

La presente investigación se llevó a cabo en cuatro etapas:

- *Etapas 1. Contacto con los padres:* se identificó al niño con TEL en un consultorio neuropsicológico. Se estableció contacto con los padres para solicitar la autorización para que el niño participara en el estudio; se les explicó el objetivo y procedimiento de la investigación, para después recabar el consentimiento informado.
- *Etapas 2. Confirmación del diagnóstico y evaluación psicolingüística:* se realizó una evaluación (en cuatro sesiones de dos horas cada una) para determinar el nivel de funcionamiento cognitivo general, las habilidades y la edad lingüística del niño.

- *Etapa 3. Obtención del corpus:* para elicitación de las narraciones se llevaron a cabo sesiones cada 15 días, durante 6 meses, con una duración de 10 minutos aproximadamente. En cada sesión se le mostró al niño el cuento ilustrado, permitiendo que lo manipulara para que se familiarizara con la historia, para después pedirle que lo narrara.
- *Etapa 4. Análisis del corpus:* Se analizaron cuantitativa y cualitativamente los recursos lingüísticos cohesivos utilizados en las narraciones.

### ***Consideraciones éticas***

Los padres/tutores concedieron su autorización firmando un consentimiento informado en el cual se abordó la finalidad del estudio, el procedimiento y el uso que se haría de los datos proporcionados. Los datos recabados son confidenciales y se emplearon únicamente con fines académicos y científicos.

### **Resultados y discusión**

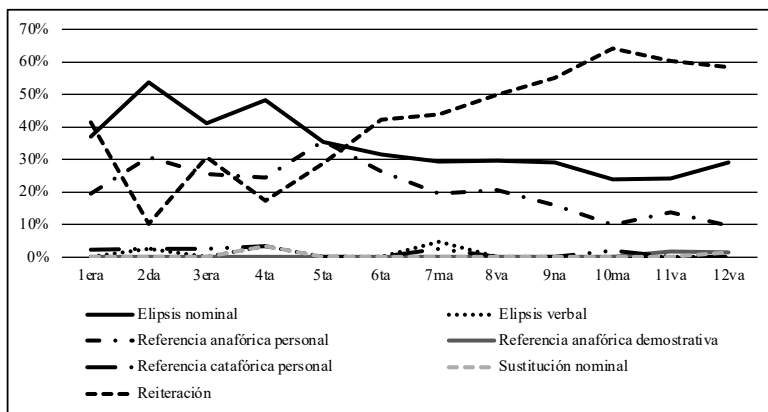
Se analizaron cuantitativa y cualitativamente doce narraciones del cuento ilustrado *Rana ¿dónde estás?* generadas por un niño con TEL. Se analizaron los cambios de los recursos lingüísticos cohesivos y los recursos extralingüísticos utilizados por el niño con TEL en sus narraciones, durante los 6 meses de recabación del corpus. También, se observó si el uso de estos recursos realizado por el niño con TEL correspondía al uso por sus pares con DTL.

#### ***Cambios en el uso de los recursos lingüísticos cohesivos: mantenimiento de la referencia***

Los recursos lingüísticos cohesivos para mantener la referencia más empleados fueron: 1) la reiteración (R= 10-65%), 2) la elipsis nominal (R= 24-53%) y 3) la referencia anafórica personal (R= 9-36%); mientras que la elipsis verbal, la referencia catafórica personal y la sustitución nominal fueron empleadas con muy poca frecuencia (R = 0-5%). Un cambio notable se observó a partir de la quinta narración, ya que aumentó gradualmente el uso de la reiteración (de un rango de 10-40% a 29-64%), acompañado de una disminución proporcional en el uso de la elipsis nominal (35-54% disminuyó a 24-32%) y la referencia anafórica personal (de 19-36% a 0-27%).

### Gráfica 1

*Cambios en el uso de los recursos lingüísticos cohesivos (mantenimiento de la referencia) en las narraciones del cuento ilustrado del niño con TEL en un período de 6 meses (frecuencias relativas)*



En las narraciones, el niño empleó con más frecuencia la reiteración por repetición ( $Me = 74.2\%$ ,  $R = 50-81\%$ ), la mayoría de las veces para referirse a los personajes principales del cuento (“niño”, “rana” y “perro”), aunque algunas ocasiones también la empleó para referirse a personajes secundarios (“abejas”, “familia de ranas”, “búho”, etcétera), a objetos (“frasco”, “panal”, “ventana”, “botas”, etcétera) y a lugares presentes en las ilustraciones del cuento (“río”, “lago”, etcétera) [Ejemplos 1]. Asimismo, utilizó con menor frecuencia la reiteración por sinonimia ( $Me = 25.8\%$ ,  $R = 6-50\%$ ), para referirse a personajes principales (“rana-sapo-ranita”, “niño-niñito”, etcétera) y personajes secundarios (abejas-abejitas, entre otros) [Ejemplos 2].

### Ejemplos 1. Uso de reiteración por repetición

*Ejemplo 1.1. Personaje principal:*

- 1) Un... un niño que tenía dos mascotas un perro [señala al perro] y una rana [señala a la rana].
- 2) Entonces el perrito y el niño se durmieron.

A.N. 6 años, 03-06-2021

1.2. *Personaje secundario:*

44) Que...que Ø encontraron una familia de ranas.

45) Entonces ya...ya...y Ø tenía una familia de ranas.

A.N. 5 años 8 meses, 21-01-2021

1.3. *Objetos y lugares:*

12) Y...y tenía un frasco el perrito [señala al perro].

13) Y luego se cayó.

14) Y...y ya Ø quebró el frasco

[...]

40) Y...lo... Ø lo aventó en el  río.

41) Y (¡PUM!) se cayó en el  río.

A.N. 5 años 10 meses, 08-04-2021

## **Ejemplos 2. Uso de reiteración por sinonimia**

2.1. *Personaje principal:*

2) que tenía dos mascotas una rana y un perro [señala a la rana y al perro].

3) Antes que se durmieron el niño [señala al niño] y el perrito [señala al perro]

A.N. 5 años 9 meses, 11-03-2021

2.2. *Personaje secundario:*

35) Se...se enojaron las abejitas [señala a las abejas].

36) y luego corrieron hasta el perrito.

37) Y el perrito corrió [señala al perro]

38) pa que no las picara las abejas.

A.N. 6 años 2 meses, 05-07-2021

La reiteración se utiliza para mantener la referencialidad, simplificar la narración y evitar la ambigüedad (Aguilar, 2003, pp. 29, 148; Wigglesworth, 1996, pp. 287, 290, 370). Sin embargo, el uso excesivo de reiteración puede conducir a descripciones de eventos densas e interconectadas, especialmente en historias ilustradas, debido al cambio entre una ilustración y otra (Aguilar, 2003, p. 92), lo que sucede en el siguiente caso:

## **Ejemplo 3. Uso excesivo de reiteración**

1) Esta es el cuento de o... un niño [señala al niño] y un perro [señala al perro].

- 2) Pero Ø tenía dos mascotas un perro [señala al perro] y una rana [señala a la rana].
- 3) Y entonces era de noche.
- 4) Y luego durmió el niño y también el perrito.
- 5) Pero la rana escapó del frasco [con el dedo índice recorre desde el frasco hasta la ventana].

A.N. 5 años 8 meses, 21-01-2021

Sobre el uso frecuente de la reiteración en las narraciones de niños con TEL se han propuesto dos hipótesis. La primera sugiere que los niños con TEL tienen deficiencias en la atención, la memoria de trabajo y el desarrollo gramatical que limitan su capacidad para usar otros recursos lingüísticos para mantener la referencia (Miranda, *et al.*, 1998, p. 649; Norbury y Bishop, 2003, p. 308). En esta línea, Duinmeijer, Jong y Scheper (2012, p. 545) señalan que los niños con TEL tienen problemas para recordar información verbal cuando aumentan las demandas de procesamiento cognitivo. El caso estudiado presenta memoria secuencial auditiva e integración gramatical por debajo de lo esperado para su edad cronológica, apoyando esta hipótesis. La segunda hipótesis sugiere que los niños con TEL tienen dificultad para seleccionar e implementar los recursos lingüísticos apropiados, lo que lleva a una dependencia a enlaces léxicos y una alta frecuencia de reiteración en sus narraciones (Pearce, *et al.*, 2010, p. 624; Rezzonico, *et al.*, 2015, p. 833). Esta hipótesis podría explicar el uso frecuente de reiteración por el niño en sus narraciones, debido a sus habilidades gramaticales por debajo de lo esperado para su edad cronológica; además, la reiteración es un recurso que domina y le es accesible.

El niño empleó la referencia anafórica personal de forma no prototípica (Me = 73.2%, R = 40-100%) [Ejemplos 5] y en mucha menor medida de manera prototípica (Me = 26.8%, R = 0-60%) [Ejemplo 4]. En el ejemplo 5.1 del uso no prototípico de la referencia anafórica personal en la narración del cuento ilustrado, el niño utilizó el clítico masculino singular “lo” en la cláusula 8, para remitir al referente femenino singular “la rana”, en este caso el problema radicó en la concordancia gramatical de género. En el ejemplo 5.2, empleó el clítico masculino singular “lo” en la cláusula 26 para remitir al referente masculino plural “el perrito y el niño”, siendo el problema

la concordancia gramatical de número. En el ejemplo 5.3, usó el clítico masculino singular “lo” en las cláusulas 26 y 27 para remitir al referente masculino singular “el niño”, mencionando previamente otros personajes que podían enlazarse con el clítico mencionado (“nopal” y “perro”), en este caso el problema radicó en la ambigüedad de referentes. En los tres casos, los referentes se identificaron gracias a las ilustraciones presentes en el contexto extralingüístico.

#### **Ejemplo 4. Uso prototípico de referencia anafórica personal**

- 36) Y (¡PUM!) Ø soltó al niño [señala al niño] y al perrito [señala al perro].  
37) Y se cayeron al pozo.

A.N. 6:0, 20-05-2021

#### **Ejemplos 5. Usos no prototípicos de referencia anafórica personal**

*Ejemplo 5.1. Problemas con la concordancia gramatical de género*

- 5) Y el niño [señala al niño] y el perrito [señala al perro] vieron  
6) que no estaba la rana [señala a la rana].  
7) Ø No está en el frasco.  
8) Y que Ø lo buscaron.

A.N. 5 años 9 meses, 11-03-2021

*Ejemplo 5.2. Problemas con la concordancia gramatical de número*

- 21) Los...los...el perrito y el niño se fueron [señala al perro y al niño].  
22) Y se escondió.  
23) Ø Era un reno.  
24) Y solo Ø era un reno.  
25) Y que...que ya corrió Ø.  
26) Entonces que Ø lo soltó al agua.

A.N. 5 años 9 meses 25-02-2021

*Ejemplo 5.3. Ambigüedad en los referentes*

- 23) Entonces ¡pum! se cayó.  
24) ¡Ay! se cayó el nopal.  
25) Y entonces ¡pum! y se acercaron las abejas.  
26) Entonces el búho lo atrapaba  
27) pero ya no lo atrapó.

A.N. 5 años 9 meses, 11-03-2021

El uso no prototípico de la referencia anafórica personal en las narraciones de niños puede generar confusión y debilitamiento en la cohesión entre los eventos narrativos, especialmente cuando emplean sintagmas nominales con poca densidad referencial (Aguilar, 2003, p. 105). Para utilizar correctamente los recursos para mantener la referencia, es necesario identificar los elementos principales de la narración (Miranda, *et al.*, 1998, p. 649). Es posible que el niño estudiado tenga dificultades para identificar los personajes principales, ya que uso la referencia anafórica personal para referir a múltiples personajes, relevantes e irrelevantes por igual en la narración.

Una primera hipótesis al respecto explica que el uso no prototípico de la referencia anafórica personal puede ser causado por un déficit en la capacidad de procesamiento de la memoria a corto plazo (Pearce, *et al.*, 2010, p. 625), de forma que los niños afectados por TEL no son capaces de mantener las cadenas referenciales en su memoria. Una segunda hipótesis es que los niños entre 4-8 años pueden perder los referentes en sus narraciones debido a limitaciones cognitivas y pragmáticas, y al no dominar completamente los recursos lingüísticos, utilizan algunos recursos inadecuadamente para cubrir los “huecos léxicos” (Aguilar, 2003, p. 126); de acuerdo con esta hipótesis, el niño emplea sintagmas nominales con poca densidad referencial, pero, al no saber la función prototípica del recurso, lo hace de manera no inadecuada, perdiéndose el referente. Una tercera hipótesis, establece que el uso no prototípico de la referencia anafórica personal en niños con TEL, se debe a déficits en las habilidades referenciales, dificultades para distinguir entre información nueva y antigua, incapacidad para ajustar la producción lingüística a las necesidades del oyente y dificultades para monitorear sus producciones lingüísticas (Miranda, *et al.*, 1998, pp. 649, 659). Estas dificultades se alinean con las características clínicas del subtipo de TEL presente en el caso estudiado, como la producción del discurso deteriorada, la dificultad para integrar información contextual y la integración gramatical por debajo de lo esperado para su edad cronológica (Belinchón, *et al.*, 1992, p. 721; Karmiloff y Karmiloff-Smith, 2001, p. 282; Monfort, 2001, p. 189; Rapin y Allen, 1983, pp. 174-176; Rapin, 1986, pp. 645-649).

En el estudio se observó que el niño con TEL utilizó principalmente clíticos como “se”, “lo” y “los” (en siete narraciones) [Ejemplo 6], para



realizar referencias anafóricas personales, mientras que el pronombre personal “él”, los posesivos y “su” y “sus” y los clíticos “la”, “le” y “las” los utilizó con poca frecuencia (de una a cinco narraciones) [Ejemplo 6].

### **Ejemplo 6. Uso de clíticos, pronombres posesivos y pronombre personal**

#### *Ejemplo 6.1. Clíticos “se” y “la”*

- 1) Ø Atraparon una rana [señala a la rana]
- 2) Y se escapó.
- 3) Y Ø ya no está.
- 4) Ø no la encontraron nunca.

A.N. 5 años 9 meses, 25-02-2021

#### *Ejemplo 6.2. Clíticos “los”, “lo” y pronombre posesivo “su”*

- 1) Un niño que tenía dos mascotas.
- 2) Entonces tenía un perro [señala al perro] y un...un sapo [señala a la rana].
- 3) Y...y el niño decidió quedárselos [señala al perro y a la rana].
- 4) Entonces cuando que estaba de noche
- 5) se escapó la rana [beat].
- 6) Y...y...y ya no está Ø.
- 7) Entonces los bus...lo bu...bu...buscó el niño y el perro.
- 8) Y Ø no estaba en su bota

A.N. 5 años 10 meses, 08-04-2021

#### *Ejemplo 6.3. Clítico “le” y pronombre posesivo “él”*

- 32) Y el niño agachándose [señala al niño]
- 33) para...pa que no le piquen Ø.
- 34) Entonces se...se...se escondió.
- 35) Entonces Ø gritó
- 36) gritó.
- 37) Entonces Ø despertó al Ø.
- 38) Él...él solo era un reno.

A.N. 5 años 10 meses, 08-04-2021

Aunque los clíticos se adquieren tempranamente en el DTL, no se dominan adecuadamente hasta los 9 años (González, 2009, p. 120); además, los pronombres se usan escasamente. Según Serra y colaboradores (2000, pp. 341 y 467) los niños de 3 a 7 años no son capaces de seleccionar e implementar

adecuadamente pronombres, clíticos, demostrativos, produciendo narraciones ambiguas y poco cohesivas. En el caso estudiado los pronombres personales y posesivos fueron usados adecuadamente, aunque infrecuentemente.

El niño también utilizó la elipsis nominal principalmente de manera no prototípica (Me = 66.8%, R = 37-89%) [Ejemplo 8], y en menor medida la manera prototípica (Me = 33.3%, R = 11-63%) [Ejemplo 7]. En el ejemplo 8.1 del uso no prototípico de elipsis nominal, el elemento elidido no fue mencionado por el niño de manera previa; mientras que, en el ejemplo 8.2, introdujo diversos personajes y posteriormente realizó una elipsis ambigua. En ambos ejemplos, si se recurría solamente a la producción lingüística, sin considerar la presencia de ilustraciones en el contexto extralingüístico, no se hubiera podido identificar claramente el elemento elidido.

### **Ejemplo 7. Uso prototípico de elipsis nominal**

- 5) Y en...y en la noche se escapó la rana.
- 6) Y Ø ya no estaba en el frasco

A.N. 5 años 11 meses, 06-05-2021

### **Ejemplos 8. Usos no prototípicos de elipsis nominal**

#### *Ejemplo 8.1*

- 61) Pero el siguiente pasado que Ø [señala al perro] escuchó algo y también el niño.
- 62) Y Ø [señala al niño] dijo (ROAC ROAC).
- 63) Y Ø lo escuchó

A.N. 6 años 2 meses, 05-07-2021

#### *Ejemplo 8.2*

- 24) Y entonces Ø [señala al búho] despertó.
- 25) Y se...y se escondió en algunas ramas [agacha la cabeza y pone sus manos encima de ella].
- 26) Y Ø solo era un reno.

A.N. 5 años 11 meses, 22-04-2021

Los usos no prototípicos de elipsis nominal derivan de tres situaciones: a) la distancia entre la elipsis nominal y el elemento elidido era muy amplia, b) existían varios elementos que podían sustituir al elemento elidido o c)

el elemento elidido no fue mencionado previamente en la narración. Estos usos no prototípicos se deben a que los recursos lingüísticos cohesivos son semánticamente incompletos o existe más de un referente para sustituir al elemento elidido (Kibrik, 2001, pp. 1129-1130). Aunado a ello, para que una elipsis nominal sea no ambigua, es necesario que antes se mencione un sintagma nominal que señale el referente; es solo a partir de la primera mención del referente se pueden emplear un recurso con menor densidad referencial, como la elipsis (Aguilar, 2003, p. 87).

Una posible hipótesis sobre el uso inadecuado de la elipsis nominal, es que los niños con habilidades narrativas deficientes, como es el caso del niño con TEL, utilizan con mayor frecuencia referencias no especificadas, por dos razones: por sus dificultades para encontrar los elementos léxicos adecuados en su repertorio y porque parten del supuesto de que el oyente comparte los mismos conocimientos, sobre todo si existe la presencia de ilustraciones en el entorno inmediato (Miranda, *et al.*, 1998, p. 649). De manera que, el niño empleó más frecuentemente la elipsis nominal no prototípica ya que la presencia de las ilustraciones influyó para realizar elipsis nominales no prototípicas, debido a que las imágenes se encontraban en el contexto extralingüístico compartido por el oyente, así como se compartía conocimiento del cuento.

De acuerdo con González (2009, p. 115) a los cinco años, los niños con DTL aún no dominan la elipsis nominal, presentando dificultades para mantener la referencia y emplear los morfemas de número/persona, lo cual puede explicar por qué el niño con TEL tuvo un porcentaje alto de uso no prototípico de elipsis nominal, ya que sus pares con DTL tampoco la emplean adecuadamente. En esta misma línea, Barriga (1992, p. 176) menciona que es común que en edades tempranas los niños pierdan o confundan las referencias, por lo cual modifican la concordancia gramatical o generan construcciones ambiguas.

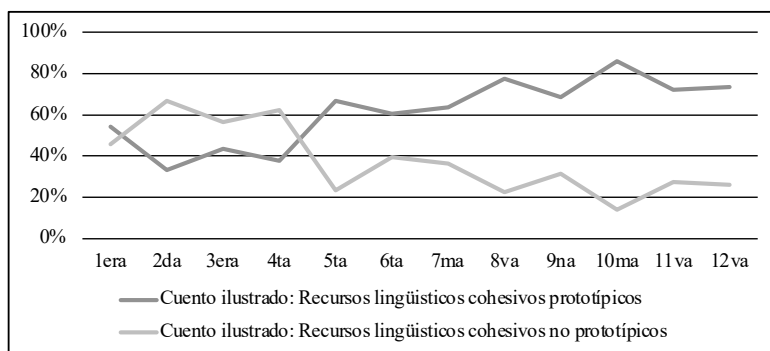
Los niños DTL emplean diferentes recursos para mantener la referencia, y estos recursos evolucionan con la edad. Los niños de 4 años suelen utilizar recursos más simples, como la reiteración y la referencia anafórica personal, mientras que los niños de 5 a 6 años utilizan recursos más variados (González, 2009, p. 110; Wigglesworth, 1996, p. 281). El presente estudio muestra que el

niño estudiado emplea principalmente la reiteración, la referencia anafórica personal y la elipsis nominal como era de esperar por su edad lingüística, pero que durante el estudio aumentó la frecuencia de uso de la reiteración y disminuyeron el empleo de otros recursos. Se esperaría un aumento en el uso de otros recursos para mantener la referencia (Serra *et al.*, 2000, p. 461).

La elección de recursos lingüísticos para mantener la referencia no es arbitraria, sino que está determinada cognitivamente y depende de la accesibilidad que tenga el niño a estos recursos, lo cual a su vez depende de su capacidad de procesamiento de la memoria a corto y largo plazo (Aguilar, 2003, p. 171; Kibrik, 2001. pp. 1127-1128). Estos recursos se encuentran disminuidos en el caso estudiado.

### Gráfica 2

*Cambios en el uso prototípico/no prototípico de los recursos lingüísticos cohesivos para mantener la referencia en las narraciones del cuento ilustrado del niño con TEL en un periodo de 6 meses (frecuencias relativas)*



En las primeras cuatro narraciones, el niño usó los recursos lingüísticos cohesivos para mantener la referencia principalmente de manera no prototípica (R = 45-67%). A partir de la quinta narración comenzó a aumentar gradualmente el uso prototípico, mayormente mediante la reiteración (R = 60-86%), y a disminuir el uso no prototípico de la elipsis nominal y la referencia anafórica personal (R = 14-40%). En otras palabras, la reiteración se convirtió en el recurso lingüístico para mantener la referencia dominante al concluir el estudio.

Se menciona que los niños con TEL utilizan frecuentemente referencias no especificadas, ya que parten del supuesto de que el oyente comparte conocimientos (Miranda, *et al.*, 1998, p. 649). Además, de acuerdo con Wigglesworth (1996, p. 280) los niños con DTL no son capaces de emplear los recursos lingüísticos para mantener la referencia, ni organizar la narración sino hasta los 9 a 12 años. Por ello, se observan rodeos y autocorrecciones en el niño estudiado, así como la inclusión de sonidos y gestos al narrar (Aguilar, 2003, p. 126).

También se ha reportado que los niños con TEL presentan déficits significativos en la microestructura narrativa (Liles, *et al.*, 1995, p. 423; Karmiloff y Karmiloff-Smith, 2005, p. 282; Auza, *et al.*, 2018, p. 52). Por lo anterior, era esperable que el caso estudiado tuviera un uso no prototípico de referencias anafóricas personales y elipsis nominales.

Además, los niños con TEL hispanoparlantes tienen errores frecuentes en el uso de artículos, pronombres, clíticos y preposiciones, produciendo cláusulas que no pueden interpretarse claramente. Los errores son más comunes en tareas de alta demanda, como narrar (Auza y Morgan, 2014; Rezzonico, *et al.*, 2015; Jackson, *et al.*, 2016; Simón y Gutiérrez, 2005, pp. 319-320), ya que la narración implica diversas habilidades cognitivas y lingüísticas que en los niños con TEL se ven afectadas (Colozzo, *et al.*, 2011, p. 1622; Duinmeijer, *et al.*, 2012, p. 545; Jackson, *et al.*, 2016, p. 8). Esto puede explicar porque el niño con TEL utiliza algunos recursos lingüísticos cohesivos para mantener la referencia de manera no prototípica.

La adquisición del sintagma nominal comienza a los 2 años y se desarrolla más entre los 2-4 años en niños con DTL (Serra, *et al.*, 2000, pp. 339-340). Después de adquirir el sintagma nominal, se debe aprender a mantener las referencias mediante diferentes recursos lingüísticos. La reiteración por repetición del referente es un recurso utilizado por niños de entre 3-4 años, mientras que otros recursos, como la elipsis nominal, se introducen a partir de los 5 años. Sin embargo, en el caso estudiado la reiteración por repetición fue el recurso más utilizado y más aún aumentó en proporción al resto de recursos al final del periodo de evaluación.

Los niños con DTL angloparlantes de 4 años son capaces de introducir referentes y mantener la referencia, cometiendo algunos errores, durante su

narrativa (Wigglesworth, 1996, p. 305), mientras que a los 5 años son capaces de utilizar la referencia y la elipsis nominal de forma adecuada (Sebastian y Slobin, 1994, pp. 280-281). En cambio, González (2009, p. 115), señala que los niños de 5 años hispanoparlantes aún no dominan los morfemas de número y persona, lo que puede generar referencias anafóricas personales y elipsis nominales inadecuadas. Asimismo, Aguilar (2003, p. 128) señala que los niños en edades tempranas tienden a producir recursos lingüísticos inadecuados y con poca densidad informativa, generando ambigüedad de referentes. Siguiendo esta misma línea, los niños pueden tardar al menos seis años en utilizar adecuadamente los sintagmas nominales, sobre todo cuando contienen elipsis nominales, referencias anafóricas personales y sustituciones, ya que deben aprender la concordancia gramatical y distinguir entre información nueva y antigua (Karmiloff-Smith, 1979, citada en Serra *et al.*, 2000, p. 340).

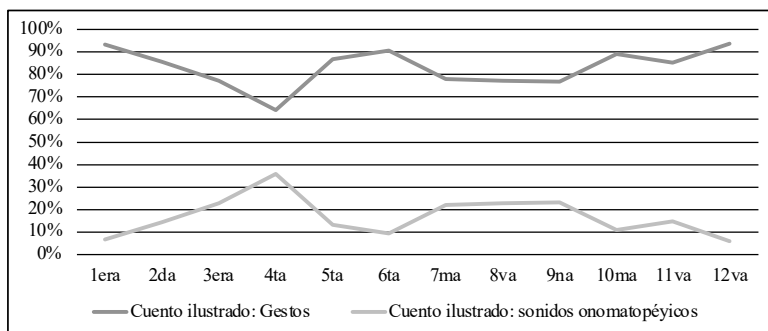
Los hallazgos del presente estudio coinciden con lo establecido por González, Aguilar y Karmiloff-Smith, ya que el niño no fue capaz de aumentar, con el paso del tiempo, el uso de la referencia anafórica personal y la elipsis nominal, predominando en sus narraciones el uso de reiteración, aunado al uso no prototípico de los primeros dos recursos, generando así fallos en la concordancia gramatical y ambigüedad referencial.

La capacidad narrativa evoluciona, comenzando a los 2 años y completándose entre los 10-12 años en el DTL. En el caso estudiado, se observan desfases en el desarrollo de la capacidad narrativa y los cambios pueden ser más “lentos”. Además, los niños con TEL pueden utilizar estrategias extralingüísticas para compensar sus dificultades lingüísticas.

## Cambios en el uso de los recursos extralingüísticos

### Gráfica 3

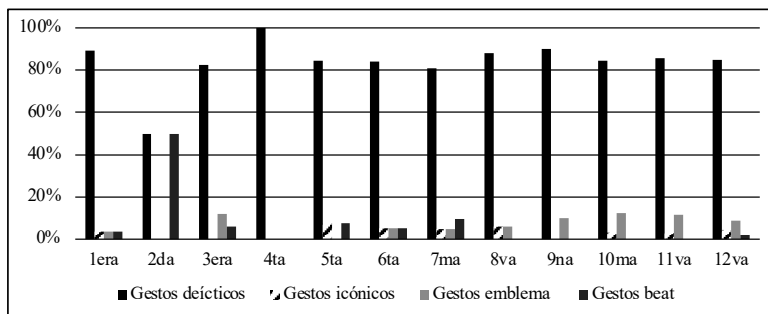
Cambios en el uso de los recursos extralingüísticos en las narraciones del cuento ilustrado del niño con TEL en un periodo de 6 meses (frecuencias relativas)



En las narraciones, el niño utilizó más gestos ( $R = 64-94\%$ ) que sonidos onomatopéyicos ( $R = 6-36\%$ ). Observándose pequeñas fluctuaciones en la proporción del uso de estos recursos a lo largo de los 6 meses. Los recursos extralingüísticos permiten compensar déficits lingüísticos, brindarle emotividad y enfrentar situaciones comunicativas como la narración (Botting, *et al.*, 2002, p.11; Duinmeijer, *et al.*, 2012, p. 543; Zimmerman y Auza, 2013, p. 19). Estos recursos se desarrollan desde el año y medio y se preservan en la edad adulta (Karmiloff y Karmiloff-Smith, 2005, p. 256).

### Gráfica 4

Cambios en el uso de los gestos en las narraciones del cuento ilustrado del niño con TEL en un periodo de 6 meses (frecuencias relativas)



El niño empleó mayormente gestos deícticos (R = 50-100%) [Ejemplo 9]. Los gestos icónicos (R = 0-35%) [Ejemplo 10] y emblema (R = 0-16%) [Ejemplo 11] los utilizó con menor frecuencia. La distribución en el tipo de gestos usados se semejanza durante los 6 meses. Respecto de la función de los gestos, estos fueron usados en función redundante (R = 75-100%) y con menor frecuencia en función complementaria (R = 0-24%) y sustitutiva (R = 0-18%). Observándose estabilidad en la distribución de la función de estos durante los 6 meses.

### **Ejemplos 9. Uso de gestos deícticos**

#### *Ejemplo 9.1. Gestos deícticos redundantes y complementarios*

- 6) Luego no estaba la rana
- 7) porque se ha escapado [señala la ventana]. *Redundante*
- 8) Y entonces Ø vieron ahí [señala la bota] *Complementario*

A.N. 5 años 8 meses, 21-01-2021

#### *Ejemplo 9.2. Gesto deíctico sustitutivo*

- 62) Y Ø [señala al niño] dijo (ROAC ROAC) *Sustitutivo*.
- 63) Y Ø lo escuchó

A.N. 6 años 2 meses, 15-07-2021

### **Ejemplos 10. Uso de gestos icónicos**

#### *Ejemplo 10.1. Gesto icónico redundante*

- 22) Entonces Ø gritó tan fuerte
- 23) y al niño le atrapó la nariz [ cubre su nariz con el dedo pulgar e índice].

5 años 10 meses, 08-04-2021

#### *Ejemplo 10.2. Gesto icónico complementario*

- 25) Y se...y se escondió en algunas ramas [agacha la cabeza y pone sus manos encima de ella].
- 26) Y Ø solo era un reno.

A.N. 5 años 11 meses, 22-04-2021

#### *Ejemplo 10.3. Gesto icónico sustitutivo*

- 10) Y Ø decían “¡rana! ¡rana”.
- 11) Y el perrito Ø [azota la mano en la mesa] (PSHH).

A.N. 5 años 11 meses, 06-05-2021



## Ejemplos 11. Uso de gestos emblema

### Ejemplo 11.1. Gesto emblema redundante

31) Y Ø escucharon ruido (ROAC ROAC ROAC ROAC).

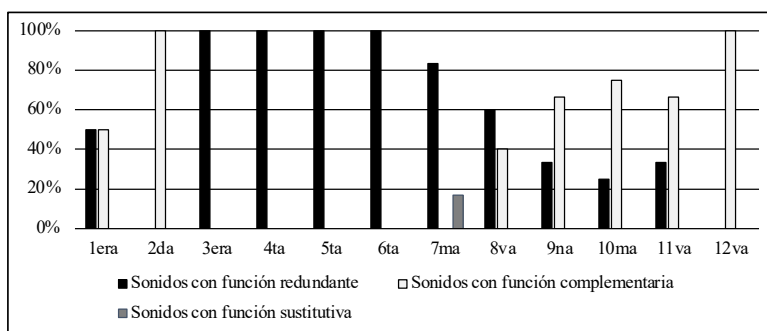
32) Y Ø dijo “silencio silencio” [hace la seña de silencio].

A.N. 5 años 11 meses, 22-04-2021

A partir del primer año de vida, los niños con DTL comienzan a coordinar esquemas de acción incluyendo emisiones lingüísticas y gestos. Estos esquemas se modifican en: a) la complejidad de las emisiones lingüísticas y los gestos, b) la relación gesto-habla y c) la coordinación gesto-habla (Serra, *et al.*, 2000, pp. 141 y 152). No es raro, que el niño estudiado empleara gestos para compensar sus déficits lingüísticos. El gesto es importante en el desarrollo lingüístico y narrativo, los adultos lo usan para identificar referentes y cambian su uso con base en los recursos lingüísticos del niño para mantener la referencia (Serra, *et al.*, 2000, p. 152). Entre los 5-6 años el uso de gestos icónicos y deícticos se usan para apoyar, complementar o sustituir el habla (Barriga, 1998, p. 17), como se puede apreciar en el presente estudio, lo que es frecuente en los niños con DTL y TEL.

### Gráfica 4

*Cambios en el uso de los sonidos onomatopéyicos en las narraciones del cuento ilustrado del niño con TEL en un periodo de 6 meses (frecuencias relativas)*



El niño empleó sonidos onomatopéyicos con dos funciones: redundante (Me=57.75%) [Ejemplo 12] y complementaria (Me=40.41%) [Ejemplo 12]. Las onomatopeyas con función sustitutiva las usó solamente en la séptima

narración. En la primera narración utilizó los sonidos de manera redundante y complementaria en porcentajes iguales; en la segunda únicamente de manera complementaria; de la tercera a la sexta narración solamente de manera redundante; en la séptima, con función redundante y sustitutiva; a partir de la octava narración fue de manera redundante y complementaria, disminuyendo gradualmente la función redundante (en un rango de 25-60%) y aumentando la función complementaria (en un rango de 40-100%), para en la doceava narración emplearlos únicamente con función complementaria.

### **Ejemplo 12. Uso de sonidos onomatopéyicos redundantes y complementarios**

12) Y Ø dijeron “¡rana!” (GUAU GUAU). *Complementario*

13) Y el perrito se cayó [con el dedo índice recorre desde la ventana hasta el lugar dónde cayó el perro].

14) Y (¡PUM!) rompió el frasco el perrito. *Redundante*

15) Entonces Ø lo llamaron “¡rana!” (GUAU GUAU) *Complementario*

A.N. 6 años, 20-05-2021

Los niños con DTL emplean onomatopeyas antes de los 3 años, para evocar objetos o acciones (Serra, *et al.*, 2000, p. 232). Estas se usan en los ámbitos social y escolar como vía para la enseñanza del léxico. El uso de estas perdura, aunque se vuelven secundarias conforme los niños aprenden las palabras que las sustituyen.

Al parecer, los gestos y las onomatopeyas son herramientas para el niño con TEL. Ambos son utilizados de manera redundante (para repetir la información expresada lingüísticamente), lo cual podría estar relacionado con que el niño es consciente de sus limitaciones lingüísticas, motivo por el cual busca la manera de asegurarse que el oyente reciba el mensaje correctamente (Sánchez, 2002). De tal manera que si la emisión lingüística es equivocada pueda recuperarse la información gracias a los gestos o las onomatopeyas. Las altas demandas de procesamiento que implica la narración son mayores para los niños con TEL; estas se reflejan en: a) rodeos, reformulaciones y errores gramaticales y b) la presencia de onomatopeyas y gestos (Colozzo, *et al.*, 2011, p. 1622), ellas presentes en el caso estudiado.

## Conclusiones

En el estudio se describe el uso de recursos lingüísticos cohesivos para mantener la referencia y de recursos extralingüísticos en la narración de un niño con TEL. Respecto a los recursos lingüísticos cohesivos para mantener la referencia se observó que los recursos más utilizados fueron la reiteración, la elipsis nominal y la referencia anafórica personal. El niño utilizó principalmente la reiteración por repetición y en menor medida la reiteración por sinonimia, para referirse indiscriminadamente a personajes principales y secundarios, objetos y lugares en las ilustraciones del cuento, indicador de las dificultades que tiene para identificar los elementos principales en los eventos narrativos, así como una dependencia a enlaces de tipo léxico, esto como consecuencia de sus habilidades gramaticales, que se encuentran por debajo de lo esperado para su edad cronológica.

Además, se observó un uso, principalmente no prototípico, de referencia anafórica personal y elipsis nominal en las narraciones. En cuanto a la referencia anafórica personal, se observó que el uso no prototípico de esta derivó de problemas en la concordancia gramatical de género y número, aunado al hecho de que el niño hacía referencia a múltiples personajes, generando así, ambigüedad en los referentes. Asimismo, se observó que el niño empleó principalmente los clíticos “se”, “lo”, y “los” y los pronombres “él”, “su” y “sus” para realizar las referencias anafóricas personales, mientras que los clíticos “la” y “le” los utilizó en menor medida. Respecto a la elipsis nominal, el niño la empleó más frecuentemente de manera no prototípica, esto debido, principalmente a tres motivos: que la distancia entre la referencia y la elisión era demasiado amplia, porque varios referentes podían sustituir la elipsis y por la falta de mención previa del referente en la narración. Además, la presencia de ilustraciones influyó para que el niño generara elipsis no prototípicas, ya que es posible que asumiera que el oyente compartía los mismos conocimientos sobre el cuento.

En lo referente a los cambios en los recursos lingüísticos para mantener la referencia, el más importante fue que la reiteración se convirtió en el recurso lingüístico para mantener la referencia dominante al concluir el estudio, desplazando en uso a la referencia anafórica personal y la elipsis nominal. Se proponen tres posibles hipótesis para explicar la dominancia de

la reiteración en las narraciones de niños afectados por TEL. Por un lado, la presencia de deficiencias en la atención, y la memoria de trabajo, que limitan su capacidad para retener las cadenas referenciales y, por ende, su capacidad para usar otros recursos lingüísticos para mantener la referencia. Por otro lado, como consecuencia de dificultades pragmáticas, tales como distinguir entre información nueva-antigua, integrar información contextual y problemas para ajustar la propia producción a las necesidades del oyente. Por último, deficiencias en las habilidades lingüísticas y el desarrollo gramatical. Este conjunto de dificultades lingüísticas, cognitivas y pragmáticas, que se alinean al niño estudiado, sumado, además, a que narrar es una tarea de alta demanda, llevan a una dependencia de enlaces léxicos, reflejado en el uso predominante de la reiteración.

En cuestiones de desarrollo cronológico, a los 5 años los niños con DTL, aun no son capaces de dominar algunos recursos lingüísticos para mantener la referencia, como es el caso de la elipsis nominal, sin embargo, ya son capaces de emplear la reiteración (la cual es el recurso más empleado entre los 3 y los 4 años) y la referencia anafórica personal, por lo cual lo esperado hubiera sido que el niño con TEL estudiado aumentara gradualmente el uso prototípico de esta última, así como el aumento gradual de la elipsis nominal, sin embargo, ocurrió lo contrario. De manera que, se observan desfases en el desarrollo de la capacidad narrativa del niño, y, aunque hay cambios, estos pueden ser más “lentos” en comparación con sus pares con DTL.

Respecto de los recursos extralingüísticos, el niño estudiado empleó gestos y sonidos onomatopéyicos de manera principalmente redundante y complementaria en sus narraciones, siendo más frecuentes los primeros que los segundos. Estos recursos permiten a los niños afectados por TEL compensar sus déficits lingüísticos al momento de producir discursos verbales complejos, como es el caso de la narración. El uso de estas herramientas comunicativas puede estar relacionado con la conciencia que el niño tiene sobre sus limitaciones lingüísticas, lo que le lleva a buscar alternativas para asegurarse de que su mensaje sea comprendido. El uso de gestos y onomatopeyas es común en los niños con DTL como una forma de evocar objetos y acciones, además juega un papel importante en el desarrollo lingüístico y narrativo, desde el primer año de vida. En general,

el uso de onomatopeyas y gestos puede ser una estrategia útil para apoyar la comunicación de los niños con TEL en situaciones de alta demanda lingüística, como en el caso de narraciones, siendo común que utilizan los gestos para apoyar, complementar e incluso sustituir el habla, como se puede apreciar en el caso estudiado. De tal manera que si la emisión lingüística presenta ambigüedades o confusiones pueda recuperarse la información gracias a los gestos o las onomatopeyas.

## Referencias

- Aguilar, C.A. (2003). *¿Me cuentas un cuento? Relaciones entre frases nominales, referencia y cohesión en narraciones orales infantiles* [Tesis de maestría]. Universidad Autónoma de México. <https://repositorio.unam.mx/contenidos/171756>
- Aguilera Albesa, S y Orellana Ayala, C.E. (2017). Trastornos del lenguaje. *Pediatría integral*, XXI (1), 15-22. <https://www.pediatriaintegral.es/publicacion-2017-01/trastornos-del-lenguaje-2017/>
- Ardila, A. (2010). Trastornos de la comunicación. En: M. Roselli, E. Matute y A. Ardila (Eds.), *Neuropsicología del desarrollo infantil* (pp. 182-196). Manual Moderno.
- Asociación Americana de Psiquiatría. (2014). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales DSM-5*. Editorial Panamericana.
- Auza Benavides, A. (2009). ¿Qué es el trastorno del lenguaje? Un acercamiento teórico y clínico a su definición. *Lenguaje*, 37 (2), 365-391. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v37i2.4893>
- Auza Benavides, A., Towle Harmon, M. y Chiharu M. (2018). Retelling stories: grammatical and lexical measures for identifying monolingual Spanish speaking children with specific language impairment (SLI). *Journal of communication disorders*, 71, 42-60. <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2017.12.001>
- Auza Benavides, A. y Chávez Luján, A. (2013). Medidas del desarrollo del lenguaje en niños mexicanos: la longitud media de emisión, diversidad y densidad léxicas en el recuento de una historia. En: A. Auza Benavides y K. Hess (Eds.), *¿Qué me cuentas? Narraciones*

- y desarrollo lingüístico en niños hispanohablantes (pp. 59-84). Universidad Autónoma de Querétaro.
- Auza Benavides, A. y Morgan, G. (2013). Uso de preposiciones en el recuento de una historia. Comparación de niños hispanohablantes con y sin trastorno del lenguaje. *Infancia y aprendizaje*, 36 (1), 35-49. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1174/021037013804826573>
- Barriga Villanueva, R. (1992). De cenicienta a amor en silencio, un estudio sobre narraciones infantiles. *Nueva revista de filología hispánica*, 40 (2), 673-697. <https://doi.org/10.24201/nrfh.v40i2.896>
- Barriga Villanueva, R. (1998). Palabra y gesto: simbiosis en el habla infantil, primeros sondeos. *Función*, 18, 1-20. <http://148.202.18.157/sitios/publicacionesite/ppperiod/funcion/pdf/17-18/barriaga.pdf>
- Belinchón, M., Igoa, J. M. y Riviére, A. (1992). *Psicología del lenguaje. Investigación y teoría*. Trotta.
- Beaugrande, R. A. y Dressler, W. (1981). *Introduction to text linguistics*. Longman.
- Bishop, D.V.M. (1992). The underlying nature of specific language impairment. *Journal of child psychology and psychiatry*, 33 (1), 3-66. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1992.tb00858.x>
- Botting, N., Riches, N., Gaynor, M. y Morgan, M. (2010). Gesture production and comprehension in children with specific language impairment. *British journal of developmental psychology*, 28, 51-69. <https://doi.org/10.1348/026151009X482642>
- Brumme, J. (2008). *La oralidad fingida*. Iberoamerica/Vervuer
- Calsamiglia Blancafort, H. y Tusón Valls, A. (2001). *Las cosas del decir: Manual de análisis del discurso*. Ariel.
- Casado Velarde, M. (2000). *Introducción a la gramática del texto del español*. Arco/Libros S.L.
- Colozzo, P., Gillam, R. B., Wood, M., Schnell, R.D. y Johnston, J. R. (2011). Content and form in the narrative of children with specific language impairment. *Journal of speech, language and hearing research*, 54, 1609-1627. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2011/10-0247\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2011/10-0247))
- Del Río Serrano, G. G., Duarte Román, L. J. y Soler Arias, L. A. (2018). *Las onomatopeyas como herramienta para estimular el lenguaje*

- y los procesos de pensamiento en los niños de tres y cuatro años de edad del colegio “Nueva Generación Dumbo” del barrio de Nueva Marsella en la ciudad de Bogotá D.C. [Tesis de licenciatura]. Universidad de Santo Tomás. <https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/19619/2018leidyduarte.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Dodwell, K. y Bavin, E. L. (2008). Children with specific language impairment: an investigation of their narratives and memory. *International journal of language & communication disorders*, 43 (2), 201-208. <https://doi.org/10.1080/13682820701366147>
- Duinmeijer, I. Jong, J. y Scheper, A. (2012). Narrative abilities, memory and attention in children with a specific language impairment. *International journal of language & communication disorders*, 47 (5), 542-555. <https://doi.org/10.1111/j.1460-6984.2012.00164.x>
- Gallego Ortega, J. L. y Rodríguez Fuentes, A. (2005). *Atención logopédica al alumnado con dificultades en el lenguaje oral*. Aljibe.
- Garzón Hoyos, A. E. (2015). *Las onomatopeyas y su incidencia en el lenguaje oral de los niños de 4 a 5 años de los paralelos “A” y “B” de la unidad educativa “Francisco Flor-Gustavo Egüez” del cantón Ambato de la provincia de Tungurahua* [Tesis de licenciatura]. Universidad Técnica de Ambato. <https://repositorio.uta.edu.ec/bitstream/123456789/22594/1/TESIS%20ESTEFAN%C3%8DA%20GARZ%C3%93N.pdf>
- González Márquez, V. (2009). Adquisición del discurso narrativo infantil: el mantenimiento de la referencia a los participantes. *Función*, 33-34, 66-126. <http://www.publicaciones.cucsh.udg.mx/pperiod/funcion/volumenes/funcion33-34.htm>
- Halliday, M.A.K y Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. Longman.
- Jackson Maldonado, D. y Maldonado R. (2016a). Introducción: conectores oracionales en narraciones infantiles en niños típicos y atípicos. *Lingüística mexicana*, VIII (2), 1-7. [http://www.aml.org.mx/wp-content/uploads/2014/02/Intro\\_06.pdf](http://www.aml.org.mx/wp-content/uploads/2014/02/Intro_06.pdf)
- Jackson Maldonado, D. y Maldonado, R. (2016b). El uso de conectores en niños con y sin trastorno del lenguaje. *Lingüística mexicana*, VIII

- (2), 33-55. [https://www.amla.org.mx/revista-linguistica-mexicana/indice-historico/volumen-viii-num-2-2016/http://www.amla.org.mx/wp-content/uploads/2014/02/Maldonado\\_05.pdf](https://www.amla.org.mx/revista-linguistica-mexicana/indice-historico/volumen-viii-num-2-2016/http://www.amla.org.mx/wp-content/uploads/2014/02/Maldonado_05.pdf)
- Jackson Maldonado, D., Bárcenas, R. P. y Alarcón, L. J. (2016). *Variabilidad morfosintáctica en las narrativas de niños con trastorno específico del lenguaje*. [https://www.researchgate.net/publication/301220012\\_Variabilidad\\_morfosintactica\\_en\\_las\\_narrativas\\_de\\_ninos\\_con\\_Trastorno\\_Específico\\_de\\_Lenguaje](https://www.researchgate.net/publication/301220012_Variabilidad_morfosintactica_en_las_narrativas_de_ninos_con_Trastorno_Específico_de_Lenguaje)
- Karmiloff, K. y Karmiloff Smith, A. (2001). *Hacia el lenguaje, del feto al adolescente*. Ediciones Morata S.L.
- Kenfel, V. R. (2009). *Diálogos intertextuales 2: Bambi: estudios de literatura infantil y juvenil alemana e inglesa: trasvases semióticos*. Peter Lang.
- Kibrik Andrej, A. (2001). Reference maintenance in discourse. En: M. Haspelmath, E. König, W. Oesterreicher, W. Raible (Eds), *Language Typology and Language Universals, Volume 2* (pp. 1123-1141). Walter de Gruyter.
- Labov, W. y Waletzky, J. (1997). Narrative analysis: oral versions of personal experience. *Journal of narrative & life history*, 7 (1-4), 3-38. <https://doi.org/10.1075/jnlh.7.02nar>
- Leonard, L. B. (2014). Specific language impairment across languages. *Child development perspectives*, 8 (1), 1-15. <https://doi.org/10.1111/cdep.12053>
- Liles, B. Z., Duffy, R.J, Merritt, D.D. y Purcell, S. L. (1995). Measurement of narrative discourse ability in children with language disorders. *Journal of speech and hearing research*, 38, 415-425. <https://doi.org/10.1044/jshr.3802.415>
- Mayer, M. (1969). *Frog, Where are you?* Penguin.
- McCarthy, J. J. y Kirk W.D. (2004). *ITPA Test Illinois de aptitudes psicolingüísticas*. TEA ediciones.
- McNeill, D. (1986). Iconic gestures of children and adults. *Semiotica*, 61 (1/2), 197-128. <https://doi.org/10.1515/semi.1986.62.1-2.107>
- McNeill, D. (1992). *Hand and Mind. What Gestures Reveal about Thought*. University Press.



- McNeill, D. (2006). Gesture and communication. En: K. Brown (Ed.). *Encyclopedia of language and linguistics (second edition)* (pp. 58–76). Elsevier.
- Miller, C. A., Kail, R., Leonard, L. B. y Bruce Tombli, J. (2001). Speed of processing in children with specific language impairment. *Journal of speech, language and hearing research*, 44, 416-433. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2001/034\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2001/034))
- Miranda A. E., McCabe, A. y Bliss, L.B. (1998). Jumping around and leaving things out: a profile of the narrative abilities of children with specific language impairment. *Applied Psycholinguistics*, 19, 647-667. <https://doi.org/10.1017/S0142716400010407>
- Monfort, M. (2001). Niños con un déficit semántico-pragmático. *Revista de logopedia, foniatría y audiolología*, 21 (4), 188-194. [https://doi.org/10.1016/S0214-4603\(01\)76208-0](https://doi.org/10.1016/S0214-4603(01)76208-0)
- Norbury, C. F. y Bishop D. V. M. (2003). Narrative skills of children with communication impairments. *International journal of language & communication disorders*, 38 (3), 287-313. <https://doi.org/10.1080/136820310000108133>
- Pearce, W. M., James, D. G. H. y McCormack, P. F. (2010). A comparison of oral narratives in children with specific language and non-specific language impairment. *Clinical linguistics & phonetics*, 24 (8), 622-645. <https://doi.org/10.3109/02699201003736403>
- Pérez Feijo, H.M., Pérez Hernández, J.M., López González, L. y Caballero Bravo, C. (2012). *Comunicación y atención al cliente GS Bilingüe*. Mc Graw Hill.
- Petersen, D.B. y Gardner, C. M. (2011). Trastorno específico del lenguaje: una revisión. *Revista chilena de fonoaudiología*, 10, 19-32. <https://doi.org/10.5354/0719-4692.2011.17348>
- Rapin, I. (1986). Practitioner review: developmental language disorders: a clinical update. *Journal of child psychology and psychiatry*, 37 (6), 643-655. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1996.tb01456.x>.
- Rapin, I. y Allen, D.A. (1983). Developmental language disorders: nosologic considerations. En: U. Kirk (Ed.), *Neuropsychology of language, reading, and spelling* (pp. 155-184). Academic Press.

- Reilly, J., Losh, M., Bellugi, U. y Wulfeck, B. (2004). Frog, where are you? Narratives in children with specific language impairment, early focal brain injury, and Williams syndrome. *Brain and language*, 88 (2), 220-247. [https://doi.org/10.1016/S0093-934X\(03\)00101-9](https://doi.org/10.1016/S0093-934X(03)00101-9)
- Renkema, J. (1999). *Introducción a los estudios sobre el discurso*. Gedisa.
- Reuterskiold, C., Hansson, J. y Sahlén, B. (2011). Narrative skills in Swedish children with language impairment. *Journal of communication disorders*, 44, 733-744. <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2011.04.010>
- Rezzonico, S., Chen, X., Cleave, P.L, Greenberg, J., Hipfner-Boucher, K., Johnson, C., Milburn, T. Pelletier, J., Weitzman, E. y Girolametto, L. (2015). Oral narratives in monolingual and bilingual preschoolers with SLI. *International journal of language & communication disorders*, 50 (6), 830-841. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12179>
- Sánchez Loyo, L. M. (2002). Construcción de la coherencia en conversaciones múltiples entre niños de edad preescolar. *Función*, 25-26, 159-209. [https://www.researchgate.net/publication/293488516\\_Construccion\\_de\\_la\\_coherencia\\_en\\_conversaciones\\_multiples\\_entre\\_ninos\\_de\\_edad\\_preescolar](https://www.researchgate.net/publication/293488516_Construccion_de_la_coherencia_en_conversaciones_multiples_entre_ninos_de_edad_preescolar)
- Sebastian, E. y Slobin, D. (1994). Development of linguistic forms: Spanish. En: A. Berman y D. Slobin. *Relating events in narrative: a crosslinguistic development study* (239-284). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Serra, M., Serrat, E. Solé, R., Bel, A. y Aparici, M. (2000). *La adquisición del lenguaje*. Ariel.
- Simón Cerejido, G. y Gutiérrez, V.F. (2007). Spontaneous language markers of Spanish language impairment. *Applied psycholinguistics*, 28 (2), 317-339. <https://doi.org/10.1017/S0142716407070166>
- Stark, R. y Tallal, P. (1981). Selection of children with specific language deficits. *Journal of speech and hearing disorders*, 46, 114-122. <https://doi.org/10.1044/jshd.4602.114>
- Tuite, K. (1992). The production of gesture. *Semiotica*, 93 (1/2), 83-105. <https://doi.org/10.1515/semi.1993.93.1-2.83>

- Wechsler, D. (2002). *WPPSI-III Escala Wechsler de inteligencia para los niveles preescolar y primario III*. Manual Moderno.
- Wigglesworth, G. (1997). Children's individual approaches to the organization of narrative. *Journal of child language*, 24, 279-309. <https://doi.org/10.1017/S0305000997003048>
- Zimmermann, K. H. y Auza, A. (2013). Las narraciones como una ventana para mirar el lenguaje y la cognición de los niños. En: A. Auza y K. Hess (Eds.), *¿Qué me cuentas? Narraciones y desarrollo lingüístico en niños hispanoparlantes* (pp. 7-24). Universidad Autónoma de Querétaro.



# Recursos lingüísticos en las aperturas y cierres temáticos de las conversaciones en adolescentes tempranos con trastorno de espectro autista grado 1

Andrea Alvarado Jiménez<sup>1</sup>, Luis Miguel Sánchez Loyo<sup>2</sup>

## Resumen

El presente capítulo tiene como objetivo proporcionar un acercamiento a las conversaciones entre pares adolescentes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en español mexicano, con la intención de proveer un panorama más específico sobre lo que ocurre en la conversación cuando ambos interlocutores tienen la condición de trastorno de espectro autista y son ellos mismos los encargados de mantener la interacción, sin la participación de personas neurotípicas. Puesto que en su mayoría los estudios que se han hecho de conversación con esta población incluyen personas neurotípicas,

---

<sup>1</sup> Andrea Alvarado Jiménez es Psicóloga y Maestra en Lingüística Aplicada (UdeG). Certificada en detección y diagnóstico diferencial por Enlace Autismo. Acreditada para la aplicación de ADOS-2 (Autism Diagnostic Observational Schedule). Cuenta con tres diplomados: en Neuropsicología por el Centro de Estudios en Neurociencias y Psicología de Chiapas; en Trastornos del Neurodesarrollo por la Universidad Panamericana; y en Intervenciones Contextuales por el Instituto Jalisciense de Psicoterapia Cognitiva Conductual Contextual.

Especialista en atención a personas con Trastorno de Espectro Autista. Socia de la Asociación Mexicana de Lingüística Aplicada. Ponente nacional y latinoamericana. Temas de investigación: Trastorno del espectro autista, procesos cognitivos, emocionales y lingüísticos.

Correo: psic.andrea.alvarado@gmail.com

<sup>2</sup> Luis Miguel Sánchez Loyo es Licenciado en Psicología, Maestro en Lingüística Aplicada y Doctor en Ciencia del Comportamiento (UdeG). Profesor Investigador Titular en el Departamento de Estudios en Lenguas Indígenas en la Universidad de Guadalajara. Investigador Nacional nivel I. Temas de investigación: procesos cognitivos y emocionales, actividad eléctrica cerebral asociada a dichos procesos en población normal y patológica.

Correo: luis.sloyo@academicos.udg.mx

tales como padres, hermanos, terapeutas, lo que afecta el desempeño de las personas con TEA, ya que las persona neurotípicas facilitan, responden o propician las respuestas que son deseadas, lo que limita el conocimiento de lo que puede suceder en una conversación entre personas con TEA sin esta ayuda extra. Se analizaron las estrategias que fueron utilizadas para las aperturas y cierres temáticos, así como en las secuencias temáticas observadas en las conversaciones. Las conversaciones se llevaron a cabo en binas de personas con TEA. Se observó que las aperturas de temas se realizan de manera prototípica utilizando elementos lingüísticos como: *oye, bueno, pues*; en cambio los cierres temáticos se hacen de manera menos prototípica. En general, las conversaciones parecen prototípicas a excepción de los recursos y temas recurrentes que reflejan la rigidez cognitiva característica de esta población y de los cierres que son menos prototípicos.

**Palabras clave:** Trastorno de espectro autista, conversaciones, aperturas temáticas, y cierres temáticos.

### **Introducción**

Los humanos vivimos interactuando con otros humanos, ya que en dicha interacción se basa la supervivencia de nuestra especie. Como seres sociales coordinamos nuestras actividades juntos, tanto las actividades privadas como las actividades públicas (Pomerantz y Fehr, 2011, p. 165).

Es por medio de la comunicación que se realizan una buena parte de las relaciones con otras personas. Claramente si no se utilizara la comunicación no se tendría la vida que ahora se tiene. La comunicación verbal, de manera oral es una parte fundamental de la interacción en la vida social humana. Se utiliza esta comunicación de manera privilegiada para discutir, cortejar, suplicar, conmemorar, denigrar, justificar, entretener, etc. en comparación con otras formas de comunicación (Sindell, 2010, p.1).

Sin embargo, no todas las personas poseen las mismas capacidades comunicativas y lingüísticas. Algunas personas pueden verse limitadas debido a algunas condiciones neurobiológicas, que dificulta la comprensión y producción del lenguaje, entre ellas se encuentran las personas con Trastorno del Espectro Autista (TEA).

El TEA es una condición de vida que pertenece a grupo de los trastornos del neurodesarrollo. Esto implica que se trata de una condición presente desde la infancia temprana, de origen multifactorial; además, es una condición heterogénea ya que puede haber diferencias importantes entre las habilidades que cada persona con TEA presenta. Las características clínicas más relevantes en las personas con TEA están organizadas en los siguientes grupos de características: dificultades persistentes en la comunicación e interacción social recíproca y patrones conductuales e intereses temáticos restrictivos y repetitivos (Asociación Americana de Psiquiatría, 2014, p. 50; World Health Organization ICD-11, 2018, p. 7).

Las personas con TEA pueden presentar grandes diferencias en sus características clínicas (Asociación Americana de Psiquiatría, 2014, p.52; World Health Organization ICD-11, 2018, p. 7) que se pueden ver reflejadas en las dificultades comunicativas y lingüísticas que presentan, entre otras dificultades. Algunas personas con TEA no producen lenguaje oral, aunque se pueden comunicar por medio de pictogramas, lengua de señas, habla signada o sistemas aumentativos y alternativos de comunicación (personas con TEA de grado 2 y 3)<sup>3</sup> (Fortea Sevilla, *et al.*, 2015, p. S31). Mientras que, otras personas con TEA tienen un lenguaje oral que se asemeja al de las personas con desarrollo típico en los niveles fonológico, morfosintáctico y léxico. Sin embargo, estas personas con TEA presentan grandes dificultades a nivel pragmático mayormente (personas con TEA de grado 1) (Palau-Baduell, *et al.*, 2010, p. S69).

### **Trastorno del Espectro Autista**

La persona con TEA presenta déficits en la comunicación e interacción social recíproca. Estos déficits son mayormente en: la reciprocidad socio-emocional con el interlocutor en las conversaciones, la comunicación no verbal (gestos, contacto visual, expresión corporal y expresión facial), por último, en el mantenimiento y comprensión de la propia interacción social en

---

<sup>3</sup> El TEA presenta 3 niveles de gravedad. El grado 1 implica que necesita ayuda eventualmente. El grado 2 implica que la persona requiere ayuda de forma importante. El grado 3 implica que la persona necesita ayuda de forma muy importante y permanente (Asociación Americana de Psiquiatría, 2014, p. 52).

diversos contextos sociales. Además, se presentan patrones conductuales e intereses temáticos restrictivos y repetitivos, tales como movimientos y habla estereotipados, apego excesivo a rutinas, comportamientos ritualizados, dificultad para aceptar y adaptarse al cambio, intereses limitados y restrictivos en pasatiempos o temas (Asociación Americana de Psiquiatría, 2014, p. 50; World Health Organization ICD-11, 2018, p. 8).

Respecto de la prevalencia de TEA, a nivel internacional se estima que esta condición se presenta en 1 en cada 160 nacimientos; en México, la estimación es 1 en cada 115 nacimientos (Fombonne, *et al.*, 2016, pp. 1669–1685). Con base en lo anterior, se estima que se presentan 6,200 nuevos casos por año y hay un aproximado de 115 mil niños y niñas con TEA en México (Oviedo, *et al.*, 2015, p. 7).

Respecto de las características clínicas del TEA, una de las más importantes y características es las deficiencias en la comunicación y las interacciones sociales en diferentes contextos con diversas manifestaciones como: la falta de sonrisa recíproca en la interacción cara a cara, el no saber cómo iniciar o continuar una conversación espontánea, omitir los gestos, la expresión corporal o la expresión facial, falta de integración entre los elementos paraverbales y verbales en la interacción social, errores en la interpretación de los elementos paraverbales, exceso en el uso de gestos al hablar, dificultades para crear vínculos sociales o la falta de interés en el otro como persona, lo que conlleva al uso instrumental del otro, entre muchas otras (Asociación Americana de Psiquiatría, 2014, p. 50). Estas características clínicas se expresan de manera diferente y con diferente intensidad dependiendo del medio de comunicación, por ejemplo, son menos evidentes durante una interacción social en una llamada telefónica, por el contrario, son muy evidentes en conversaciones cara a cara. También, las características clínicas se expresan de manera diferente dependiendo de lo rutinario o novedoso de la interacción social, por ejemplo, son menores en interacciones rutinarias como saludos o despedidas, solicitar un servicio o un producto en un establecimiento y son mayores en conversaciones espontáneas en contextos no estructurados.

Las manifestaciones de las dificultades en las interacciones sociales y comunicativas, y los comportamientos restringidos/ repetitivos son evidentes



desde la primera infancia. Sin embargo, en etapas posteriores del desarrollo, la intervención psicopedagógica, la compensación mediante otras habilidades y los apoyos pueden enmascarar o atenuar estas manifestaciones (Asociación Americana de Psiquiatría, 2014, p. 56). Un estudio de las interacciones verbales cotidianas durante la conversación podría proporcionar información respecto de las habilidades comunicativas y de interacción social adquiridas y utilizadas por las personas con TEA.

En este sentido, la conversación espontánea se convierte en un tipo de interacción susceptible de estudiarse, para identificar habilidades comunicativas en las personas con TEA. La conversación espontánea es la forma de interacción social más demandante para las personas con TEA, por la falta de regularidad, la necesidad de estar atentos a los intercambios de información verbal y paraverbal del interlocutor, la ausencia de un guión para interactuar, entre otros aspectos que la convierten en una actividad demandante.

Por medio de la conversación, la relación con otros se facilita. Conversando se pueden lograr intenciones vitales, se crean y se complican las relaciones interpersonales (Corredor Tapias y Romero Farfán, 2010, p. 95).

El análisis conversacional estudia la organización estructurada del lenguaje empleado en las conversaciones, describiendo las formas más prototípicas y menos prototípicas que las personas utilizan para conversar (Hutchby y Wooffitt, 2008, p. 15; Sindell, 2010, p. 6). Dentro de las formas poco frecuentes o no prototípicas de interactuar se podría encontrar la comunicación oral de las personas con TEA, ya que sus habilidades lingüísticas y comunicativas suelen ser diferentes de las observadas en personas neurotípicas.

### **Conversaciones**

Según Briz Gómez una conversación es un tipo de discurso oral con las siguientes características principales: la inmediatez comunicativa, la toma de turnos de manera alternada no premeditada, el dinamismo por el cambio continuo entre receptor y emisor, y la cooperación, ya que esta interacción verbal se lleva a cabo siguiendo la pauta del otro interlocutor (u otros, en caso de conversaciones múltiples). Por lo que se considera que “el rasgo

pertinente y definidor de la conversación es la alternancia de turnos no predeterminada, no negociada previamente” (Briz, 2000, p. 225).

Desde la perspectiva de Susan K. Donaldson, la conversación se define como: “intercambio de pensamientos o palabras, discurso o habla familiar” (Donaldson, 1979, p. 259). Más aún, Donaldson no ve a todo intercambio de palabras como una conversación. La autora considera algunos elementos como esenciales para etiquetar un intercambio de palabras como una conversación. Se enlistan diez características que son necesarias para considerar un intercambio verbal oral propiamente una conversación (Donaldson, 1979, pp. 260-290).

Los rasgos enumerados en el modelo de S.K. Donaldson son los siguientes (en Gallardo Paúls, 1994, pp. 161 y 162):

1. Un mínimo de dos participantes.
2. Necesidad de toma de turno.
3. Reglas del tema común, un mínimo de tres intervenciones consecutivas sobre el mismo tema, hechas por al menos dos hablantes.
4. Emisiones informativas, no vacías.
5. La conversación no tiene una finalidad primaria explícitamente establecida. En este punto, la relación funcional entre los hablantes puede resultar determinante.
6. Los hablantes no desempeñan roles de autoridad.
7. Las emisiones pueden ser en cierta medida espontáneas y consecuentemente carecen del aspecto predecible o formulaico que aparece en las interacciones formales.
8. Los participantes demuestran cierto grado de reciprocidad en sus emisiones.
9. Los imperativos son poco frecuentes.
10. Aplicación regular de procesos de elipsis.

Para estudiar sistemáticamente una conversación es necesario aplicar un análisis conversacional. Este trata de describir, analizar y entender el habla como base y rasgo constitutivo de la vida social humana (Sindell, 2010, p. 1). Se trata de un método de investigación en estudios interlingüísticos, de adquisición de segunda lengua, de interacción entre niños y entre hablantes con discapacidad (Kasper y Wagner, 2014, p. 172).

El objetivo del análisis conversacional es mostrar los procedimientos usualmente tácitos de razonamiento y las competencias sociolingüísticas subyacentes a la producción y la comprensión de la conversación, en secuencias organizadas que forman un orden social (Hutchby y Wooffitt, 2008, pp. 11, 12 y 32; Kasper y Wagner, 2014, p. 173; Pomerantz y Fehr, 2011, p. 166); así como, la explicación de la organización estructural de la interacción conversacional en el interfaz entre los recursos libres de contexto y su aplicación de forma pertinente para el contexto (Hutchby y Wooffitt, 2008, pp. 11, 12 y 32). En el análisis conversacional se consideran para analizar pequeños elementos conversacionales y se les estudia cuidadosamente para poder describirlos y especificar cómo funcionan (Sindell, 2010, p. 1), por ejemplo, saludos, despedidas, peticiones de turno, etc.

Sacks utiliza la metáfora de la maquinaria para describir las conversaciones. Este autor considera que hay una organización básica en diferentes conjuntos de prácticas. Hay un primer conjunto de prácticas involucradas en el primer acercamiento conversacional. Hay otro conjunto de prácticas en la producción de la secuencia de acciones. Uno más que forma los turnos. Por último, otro conjunto de prácticas involucradas en la iniciación, ejecución y reparación. Esta forma de ver las conversaciones como acciones humanas (descentralizadas y distribuidas) plantea el énfasis en las estructuras de la actividad en la que se está involucrado (Sindell, 2010, p. 2). De esta forma, cualquier enunciado en una conversación puede ser visto como un producto único de numerosas prácticas organizadas (Sindell, 2010, p. 5).

La metodología utilizada en el análisis conversacional se apoya en la transcripción de interacciones reales que suelen grabarse en video, para incluir en el análisis conversacional los rasgos paraverbales como la entonación o la prosodia, las pausas o los silencios, los movimientos corporales o los gestos, la movilidad de los participantes durante la conversaciones, los arreglos espaciales de los participantes y el papel del entorno (Kasper y Wagner, 2014, p. 174; Pomerantz y Fehr, 2011, p. 166).

Los principios generales de la conversación como los plantea Sacks son: 1) las expresiones que pueden ser vistas como objetos que los hablantes usan para lograr cosas específicas en las interacciones con otros, 2) las

interacciones conversacionales se encuentran sistemáticamente organizadas y profundamente ordenadas; y 3) la producción de las interacciones conversacionales es metódica por lo que se pueden analizar con un método científico social. Con base en lo anterior, es preferible realizar el análisis conversacional de interacciones que ocurren de manera natural (Hutchby & Wooffitt, 2008, pp. 12 y 20).

Los componentes que pueden ser analizados dentro de una conversación dependen de la etapa en que se encuentra ésta. Se puede analizar cómo se inició la conversación, cómo se sostiene la misma, por cuánto tiempo, sobre qué se conversa y cómo se finaliza. Esto varía según los participantes, ya que no es lo mismo entablar una conversación con alguien cercano emocionalmente a tener una conversación con alguien más lejano (Corredor Tapias y Romero Farfán, 2010, p. 97).

Asimismo, existen otros componentes dentro de la conversación que sostienen los antes mencionados. Estos componentes son más específicos y hacen que la conversación se estructure en un todo. Uno de ellos, como lo plantean Corredor Tapias y Romero Farfán, es la 'gestión de turnos'. Esta toma de turnos se da por medio de los interlocutores al usar los silencios, los gestos, las pausas, (2010, p. 97). Otro componente el cambio o conservación del tema (Corredor Tapias y Romero Farfán, 2010, p. 97). Este se desarrolla por medio de los turnos y de las distintas señales que los hablantes expresan en estos turnos, ya sea por medio de recursos lingüísticos y recursos extralingüísticos.

### **Estudios de conversaciones en personas con TEA**

La mayoría de los estudios sobre conversaciones en personas con TEA se ha realizado en interacción con personas neurotípicas o con avatares basados en inteligencia artificial. Estos estudios se dan en conversaciones en díadas, con un interlocutor más competente comunicativamente y con frecuencia con mayor jerarquía que las personas con TEA. En dichos estudios, las interacciones se elicitán mediante una serie de preguntas preestablecidas a las cuales las personas con TEA deben responder, lo que reduce la espontaneidad en las interacciones e incluso se podría cuestionar seriamente si en verdad se tratan de conversaciones, en el sentido propuesto por Susan K. Donaldson (Donaldson, 1979, pp. 260-290).

Los estudios que abordan conversaciones con personas con TEA han sido con grupos de diversas edades, aunque han sido más frecuentes los estudios con adolescentes. Los estudios divididos por grupo etario han sido los siguientes: niños y niñas (Yuan y Chen, 2020, pp. 113-132), adolescentes (Ali, *et al.*, 2020; Hobson, *et al.*, 2012, pp. 2718-2728; Wiklund, 2016, pp. 76-97) y adultos (Cañigüeral, *et al.*, 2021, pp. 210-226; Freeth y Bugembe, 2018, pp. 503-513).

Los interlocutores en las conversaciones han sido en su mayoría con personas neurotípicas y con interfaz de inteligencia artificial. Se han realizado estudios con los siguientes interlocutores: adultos (Cañigüeral, *et al.*, 2021; Freeth y Bugembe, 2018; Hobson, *et al.*, 2012; Wiklund, 2016), con inteligencia artificial (Ali, *et al.*, 2020) y un estudio extraordinario solamente entre participantes con TEA, específicamente niños (Yuan y Chen, 2020).

Los objetos de estudio en las investigaciones realizadas sobre las conversaciones con personas con TEA han sido mayormente aspectos no verbales y con menos frecuencia aspectos verbales. Los estudios sobre aspectos no verbales han abordado la comprensión y la producción de elementos extralingüísticos como prosodia (Ali, *et al.*, 2020; Wiklund, 2016), dirección de la mirada hacia el interlocutor (Ali, *et al.*, 2020; Cañigüeral, *et al.*, 2021; Freeth y Bugembe, 2018; Hobson, *et al.*, 2012; Wiklund, 2016), expresión facial (Ali, *et al.*, 2020) y movimiento corporal (Ali, *et al.*, 2020). Los hallazgos fueron: menor contacto ocular y mayor concentración de la mirada en la boca (Cañigüeral, *et al.*, 2021; Freeth y Bugembe, 2018),

Otros estudios se centraron en elementos verbales y comunicacionales como la toma de turnos (Wiklund, 2016), las intenciones del interlocutor (Hobson, *et al.*, 2012), pertinencia temática y coherencia de sus intervenciones (Hobson, *et al.*, 2012). En sus hallazgos reportaron discontinuidad en los temas (40% de sus intervenciones fueron poco coherentes), interpretaciones literales y equivocadas, dificultades en la toma de turnos (Hobson, *et al.*, 2012; Wiklund, 2016).

Destacan los hallazgos de Yuan y Chen (2020) al ser francamente contradictorios con los otros estudios. Se observó que a los participantes les era más sencillo conversar con pares conocidos, sus conversaciones fueron recíprocas y con espontaneidad después de varias sesiones. Cabe señalar que fue el único estudio se hicieron parejas de niños con TEA, varias sesiones de conversación en diferentes días.

Con base en lo anterior se puede destacar que los estudios sobre conversaciones en personas con TEA por lo general incluyen la interacción con personas neurotípicas con una guía de preguntas a responder, centrándose más en aspectos extralingüísticos. Por ello se planteó la siguiente pregunta, cuáles son las formas de inicio y cierre de un tema, así como la cantidad de temas abordados en conversaciones entre pares de adolescentes con TEA nivel de gravedad 1.

### **Metodología**

Participaron 3 adolescentes de 11, 12 y 13 años, con diagnóstico de TEA grado 1.

El proceso de selección de los participantes se realizó en tres etapas. 1. Se acudió un centro de atención, para conocer sobre los posibles candidatos que cumplieran el diagnóstico de TEA y tenían entre 8 a 13 años. 2. El Centro de atención colaboró en la verificación del diagnóstico mediante el expediente. 3. Se realizó un video explicándoles a los padres y las madres de los participantes en qué consistía el estudio, posteriormente se recabó el consentimiento informado de manera digital.

Una vez realizada la selección de los participantes se procedió a organizar las conversaciones entre estos. Las conversaciones fueron mediante videollamada con la aplicación Google Meet. El enlace para ingresar a la videollamada de Google Meet se proporcionó a las madres de los adolescentes. La videollamada se realizaba con el dispositivo de elección de las madres. Las sesiones de conversación fueron videograbadas.

Las sesiones fueron entre diciembre del 2020 y junio de 2021. Grupo 1: D y O, grupo 2: I y O y grupo tres I y D. I tenía 11 años, era estudiante de sexto de primaria. O tenía 12 años, era estudiante de primero de secundaria. D tenía 13 años, era estudiante de tercero de secundaria. Se realizaron tres sesiones de conversaciones por parejas de participantes con TEA con duración de entre 20 a 50 minutos cada sesión. En total fueron 9 sesiones de conversaciones en los tres grupos.

En cada sesión se propició una conversación entre dos participantes con la presencia de un integrante del equipo de investigación. La intervención de la persona del equipo de investigación fue mínima, solo intervino en los casos que los participantes lo pidieron de manera explícita, que fue cuando

ellos no fueron capaces de resolver las situaciones conversacionales. Cada sesión de conversación fue iniciada con un tema específico. Sin embargo, las conversaciones no fueron guiadas o reencausadas al tema de inicio o hacia ningún otro por parte del equipo de investigación. Los participantes pudieron hablar libremente de cualquier tema, aunque no fuese alguno de los temas propuestos.

Se buscó que la conversación entre los participantes con TEA se diera por medio de las herramientas lingüísticas y comunicacionales que poseían sin la participación de otra persona neurotípica. Sin embargo, los familiares de los participantes se involucraron en algunos turnos de habla de manera puntual y no premeditada.

En la primera sesión los adolescentes se presentaron mutuamente y se familiarizaron con la interacción mediada por el dispositivo digital. El tema propuesto fue las clases virtuales durante la epidemia de COVID-19. En la segunda sesión se propuso el tema de películas favoritas. En la tercera sesión se propusieron los temas de comida, viajes y libros. Si alguno de los temas ya había sido abordado en sesiones previas se tomaba otro tema.

Se realizaron las transcripciones de las sesiones de la información verbal y paraverbal. Para realizar las transcripciones se utilizó el sistema del grupo Val.Es.Co (Valencia Español Coloquial, corpus de conversaciones coloquiales, realizado por Briz y colaboradores) (Briz, *et al.*, 2002, p.1-30). La transcripción basada en información audiovisual permitió describir de manera cualitativa cómo los elementos intervienen en el desarrollo de la conversación y de manera cuantitativa midiendo la duración de los eventos y la cantidad de veces que aparecen los elementos en la conversación.

Se llevó a cabo el análisis conversacional de cada una de las nueve sesiones. Se contabilizaron los números de temas abordados, los turnos de habla realizados por los participantes por cada tres sesiones y el promedio para cada sesión. De los temas se describieron y contaron las formas de apertura y cierre de dichos temas por las tres sesiones de cada grupo de participantes.

## **Resultados**

A continuación, se muestran los recursos lingüísticos en las aperturas y cierres temáticos de las conversaciones en adolescentes con TEA de grado 1.

### *Aperturas temáticas*

El grupo 1 (D de 13 años y O de 12 años) mostró un total de minutos de conversación de 147 con 42 segundos durante las tres sesiones en conjunto. Se observó un promedio de duración por sesión de 49 minutos con 3 segundos. El total de secuencias temáticas es de 53 en las tres sesiones, con un promedio de 17.66 por sesión. El total de turnos de habla es de 877, con un promedio de 292.33 por sesión.

De las 53 secuencias temáticas 30 (56.6%) de ellas fueron iniciadas por medio del elemento lingüístico “*oye*”. 27 de las 30 secuencias temáticas fueron realizadas por el interlocutor D y solo 3 realizadas por el interlocutor O. Otros recursos usados en menor frecuencia fueron preguntas diversas ocho ocasiones, “*pues*” se empleó en tres veces, “*bueno*” en dos ocasiones, otros recursos diversos como “*aunque*”, “*a ver*”, “*pero*”, “*porque*” entre otros, sumando ocho ocasiones. Solo en dos secuencias no se identificó alguna forma de apertura (véase Tabla 1).

El grupo 2 (I de 11 años y O de 12 años) mostró un total de 132 minutos con 12 segundos de conversación en conjunto, con un promedio de duración por sesión de 44 minutos con 40 segundos. El total de secuencias temáticas fue de 47, con un promedio de 15.66. El total de turnos de habla fue de 393, con un promedio de 131 por sesión.

De las 47 secuencias temáticas, el recurso más usado para iniciar el tema fue por medio de preguntas con once ocasiones (23.4%), otras seis de ellas fueron iniciadas por medio del elemento lingüístico “*oye*” (12.76 %). Todas las aperturas mediante “*oye*” fueron realizadas por el interlocutor O (tres más que las que utilizó con el interlocutor D en primer grupo). Además, en cinco aperturas se usó el elemento lingüístico “*bueno*” (10.63 %), las que fueron realizadas por el interlocutor I. Otros recursos usados en menor frecuencia fueron “*también*” en tres ocasiones, afirmaciones en tres ocasiones, “*pues*” dos veces, “*aunque*” dos veces, otros elementos en ocho ocasiones. Solo en dos secuencias no se identificó alguna forma de apertura y en cuatro fueron iniciadas por un tercero (familiar) (véase Tabla 1).

El grupo 3 (I de 11 años y D de 13 años) obtuvo un total de tiempo de conversación de 132 minutos con 12 segundos, con un promedio de duración por sesión de 37 minutos con 30 segundos. El total de secuencias temáticas fue de 42, con un promedio de 14. El total de turnos de habla es de 561, con un promedio de 187.



De las 42 secuencias temáticas, once (26.19%) fueron iniciadas por medio de preguntas, de ellas ocho fueron realizadas por el participante D; nueve secuencias fueron iniciadas por medio del elemento lingüístico “oye” (21.42 %), las cuales fueron realizadas por el interlocutor D. Además, otras seis aperturas fueron con el elemento lingüístico “bueno” (14.28 %), estas fueron realizadas por el interlocutor I. Otros recursos para iniciar las secuencias temáticas fueron: “a ver” en dos ocasiones, “ahora” dos veces, “y” en dos ocasiones, otros recursos se usaron en trece ocasiones (véase Tabla 1).

**Tabla 1**

*Ejemplos de recursos lingüísticos empleados para la apertura temática.*

<p><b>Oye</b></p> <p><i>Interlocutor D</i></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. oye + tú ¿tú en qué grado vas?</li> <li>2. oye + ¿a ti qué tipo de juegos te gustan?</li> <li>3. oye + ¿te cuento algo gracioso?</li> <li>4. oye + O + ¿y cuál es?</li> <li>5. oye + I + ¿y cuál -y cuál te gusta -y cuál Youtuber te gusta más a ti?</li> </ol> <p><i>Interlocutor O</i></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>6. oye + / ¿tú tocas algún instrumento?</li> <li>7. oye + ¿tú has escuchado esta canción?</li> <li>8. oye + I + ¿y tú sabes otro idioma?</li> </ol> <p><i>Interlocutor I</i></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>9. oye + tengo otra canción mira / McQueen Sally salieron a pasear y entonces ah <b>ah no</b> sé qué cantar (cantando)</li> </ol>
<p><b>Bueno</b></p> <p><i>Interlocutor D</i></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>10. bueno + pero entonces hablamos primero de la comida</li> </ol> <p><i>Interlocutor I</i></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>11. bueno + / ahora platiquemos que estábamos haciendo en -en estas vacaciones de semana santa // (se pone de pie) mamá me voy arriba ///</li> <li>12. bueno + en realidad YO extraño la escuela virtual (risas)</li> <li>13. bueno + ahora tu di rus diez películas favoritas de Pixar</li> </ol>

### ***Cierres de secuencias temáticas***

En el grupo 1, 17 cierres fueron con recursos lingüísticos que expresan estar de acuerdo, siendo el más utilizado la afirmación “sí” en trece ocasiones con variantes como *Sí + algo así*; *Sí + pues sí*; *Sí + sí conozco a*. Otros recursos observados para hacer los cierres temáticos fueron “ok” y “ah” como elementos que dan a entender al interlocutor que se comprendió la información expresada (véase Tabla 2).

En el grupo 2 no se observaron el empleo de recursos lingüísticos prototípicos para el cierre de las secuencias temáticas. Estos cierres no prototípicos suelen ser enunciados que ya no se relacionan al tema y algunos recursos lingüísticos que expresan acuerdo como: “*mmju*” “*claro*” o “*sí*” u otros que expresan comprensión como “*Ah entiendo*” (véase Tabla 2).

En el grupo 3, el recurso más utilizado por I para los cierres fueron las risas, lo cual podría interpretarse como una forma de expresar acuerdo o cuando ya no sabe cómo continuar con el tema. Asimismo, el participante I utilizó algunas veces el recurso “*ajá*” el cuál podría ser utilizado para estar de acuerdo o se expresa al interlocutor que se sigue escuchando (véase Tabla 2).

**Tabla 2**

*Ejemplos de recursos lingüísticos empleados para el cierre temático*

<p><b>Hablante D:</b></p> <p>14. de hecho sí</p> <p>15. silencio + uju bueno, entonces ps ps ps ps // ya me quedé sin cosas que preguntar //</p> <p>16. tengo mucha tarea A (investigadora), K ¿qué hago?</p> <p>17. (risas) Pues típico, ¿no?</p>
<p><b>Hablante O:</b></p> <p>18. silencio + sí algo así ///</p> <p>19. pues sí</p> <p>20. Balbin baila bajo del agua, ve y busca tu paraguas todos bailando ((como pez )) el agua, que como un pez en el agua, la noche y el día que la fiesta no termina, dulce como piña, dulce como piña LET’S GO (O comienza a tocar la guitarra)</p>

**Hablante I:**

21. Ah entiendo
22. (risas) + silencio (12'')
23. ajá

**Discusión**

Se observa que los participantes utilizan en la mayoría de las ocasiones recursos de apertura de las secuencias temáticas y en menor medida emplean recursos para los cierres de dichas secuencias.

Resulta evidente que los participantes son sensibles a la necesidad de iniciar un nuevo tema por medio de la introducción de un recurso lingüístico que así lo indique. Sin embargo, los recursos lingüísticos para ello son limitados en su variedad. Lo anterior podría ser el resultado del proceso de adquisición tardía en las habilidades comunicacionales reportado en las personas con este tipo de condición (Ali, *et al.*, 2020). El uso reiterado del recurso “*oye*” por el participante D se puede deber a que es un recurso lingüístico aprendido formalmente y por la rigidez en los procesos de interacción típicos en las personas con TEA. Asimismo, se puede observar que después de las conversaciones con D, el participante O usó este mismo recurso para empezar algunos temas en sus conversaciones con el participante I. El uso de “*oye*” está reportado como un recurso para iniciar un tema en las conversaciones en personas neurotípicas (Vázquez Carranza, 2015), lo que refuerza la idea que ha sido aprendido pero usado con rigidez. El uso del recurso “*bueno*” por el participante I en sus conversaciones con D y con O podría sugerir que fue imitado de las conversaciones con D. Las personas con TEA logran adquirir recursos a lo largo de su vida por la imitación que posteriormente emplean de manera rutinaria y poco flexible. Dichos recursos pueden ser adquiridos por medio las intervenciones psicoeducativas dirigidas hacia este fin o por imitación resultado de las experiencia de la vida cotidiana que los lleva a observar patrones comportamentales en otras personas y a replicarlos para poder relacionarse con otros, aún si estos comportamientos imitados puedan ser percibidos por los demás como atípicos, rígidos o inadecuados en su empleo en las conversaciones.

Por un lado, esto podría implicar intersubjetividad de ambos participantes; por otro lado, podría ser un recurso utilizado por imitación, como otro tipo de comportamiento imitativo. Al menos lo observado en estas nueve conversaciones entre tres hablantes con TEA, indica que podría existir la intersubjetividad, ya que la secuencia de temas en las conversaciones se da por medio de que el interlocutor manifieste con recursos lingüísticos que está interesado en saber más sobre lo que el hablante desea expresar (Hobson, *et al.*, 2012, p. 2719). Además, se pudo identificar que las conversaciones no son únicamente monólogos compartidos, puesto que hubo una gran cantidad de turnos de habla en comparación con las pocas secuencias temáticas en cada sesión.

Respecto de la diversidad de formas de cerrar una secuencia temática parece claro que no han adquirido la sensibilidad o los recursos lingüístico para ello. Los cierres temáticos fueron por medio de recursos lingüísticos prototípicos que expresaban estar de acuerdo con el interlocutor, haber entendido lo expresado, por otro lado; se hicieron uso de otros recursos menos prototípicos como las risas o un comentario que se aleja del tema previo. Esta limitación en el uso de recursos para realizar los cierres temáticos parece ser resultado de las características clínicas del TEA y la dificultad para enseñarse estructuralmente esta acción. Aunque, a pesar de todo, los participantes intentaron emplear un elemento para cerrar el tema.

Una de las fortalezas del presente estudio es el hecho de que la participación de las personas neurotípicas en las conversaciones fue mínima. Otra fortaleza es que las conversaciones fueran provocadas más no guiadas o estructuradas por medio de un cuestionario previo, lo que le dio a las conversaciones cierto grado de espontaneidad, lo que facilitó una mejor observación de los recursos lingüísticos que los hablantes con TEA utilizan al conversar con sus pares con la misma condición y no con otros interlocutores neurotípicos, como sucedió en los estudios de: Hobson y colaboradores (2012), Wiklund (2016), Freeth y Bugembe (2018) y Cañigual y colaboradores (2021).

Dentro de las limitaciones del presente estudio, se encuentra que las conversaciones se dieron por medio de videollamadas por lo que podría ser un facilitador para que los hablantes con TEA se sientan más cómodos

realizando la actividad. Otra posible limitación es que, al ser provocadas las conversaciones por medio de un tema antes planteado, se redujo el esfuerzo cognitivo y comunicacional que los hablantes necesitan para iniciar y mantener una conversación con otro. Asimismo, la cantidad de participantes es pequeña, ya que sólo son 3 hablantes, por lo que una muestra mayor y con un diseño de análisis longitudinal, podría dar más información sobre los recursos lingüísticos que las personas con TEA utilizan para conversar con otros y cómo estos van cambiando en su proceso de adquisición, ya sea por medio de psicoeducación en un contexto terapéutico, por imitación de las conversaciones con otras persona o cuando son utilizados en una situación espontánea y de manera más adaptada al contexto. Es necesario realizar un análisis longitudinal, en el que participen más hablantes con TEA para poder identificar con precisión si el uso de estos recursos lingüísticos durante las conversaciones es para darle las pistas al interlocutor sobre en que parte de la conversación se encuentran.

### **Conclusiones**

Los adolescentes con TEA son capaces de iniciar nuevos temas en las conversaciones por medio de recursos lingüísticos empleados de manera prototípica con sus pares sin la ayuda de un tercero neurotípico, sin embargo, en los cierres de las secuencias temáticas se hacen de forma menos prototípica. Logrando realizar conversaciones con pocos temas y con abundantes turnos de habla. El estudio permite identificar como el desempeño en las conversaciones de los adolescentes con TEA se acerca más a lo prototípico cuando interactúan con pares con TEA y se conocen entre sí.

Dentro de las partículas utilizadas como los recursos lingüísticos para las aperturas se encuentran “*oye*” y “*bueno*” los cuales fueron utilizados en su mayoría dos hablantes en especial (D e I respectivamente), lo cual podría mostrar que, por un lado, los hablantes utilizan recursos que han aprendido (ya sea por medio de imitación o por medio de enseñanza explícita por medio de terapias estructuradas y con este fin); por otro lado, que en ocasiones utilizan estos mismos recursos más allá de que sean marcadores lingüísticos sino como réplicas de utilización previa que han visto dentro de las conversaciones con otros y también como reflejo de su falta de flexibilidad cognitiva típica en la población con TEA.

En cuanto a los cierres temáticos que realizan los participantes son muy variados y en consecuencia poco prototípicos. Entre ellos están los más prototípicos que son recursos lingüísticos que manifiestan estar de acuerdo o haber comprendido lo que el otro hablante quería expresar y otros menos prototípicos que son como las risas o un comentario que se aleja del tema previo sobre el que se estaba hablando.

## Referencias

- Ali, M. R., Razavi, Z., Langevin, R., Mamun, A. A., Kane, B., Rawassizadeh, R., Schubert, L., y Hoque, M. E. (2020). A Virtual Conversational Agent for Teens with Autism: Experimental Results and Design Lessons. *Proceedings of the 20th ACM International Conference on Intelligent Virtual Agents (IVA '20), October 19–23, 2020, Virtual Event*. <https://doi.org/10.1145/3383652.3423900>.
- Asociación Americana de Psiquiatría (2014). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* (DSM-5, 5a Ed).
- Briz Gómez, A. (2000). Las unidades de la conversación. *Revista de filología hispánica*, 16(2), 225-246.
- Briz A., Albelda M., Hidalgo A., Padilla X., Pons S., Ruiz Gurillo L. y Sanmartín J. (2002). La transcripción de la lengua hablada: el sistema del grupo Val. Es. Co. *Español Actual*, 77, 1-30.
- Cañigual, R., Ward, J. A., y Hamilton, A. F. C. (2021). Effects of being watched on eye gaze and facial displays of typical and autistic individuals during conversation. *Autism : the international journal of research and practice*, 25(1), 210–226. <https://doi.org/10.1177/1362361320951691>
- Corredor Tapias, J., y Romero Farfán, C. (2010). Apuntes lingüísticos, discursivos y pedagógicos sobre la conversación constructiva. *Cuadernos de lingüística hispánica*, (15), 93-108.
- Donaldson, S.K. (1979). One Kind of Speech Act: How Do We Know When We're Conversing? *Journal of the International Association for Semiotic Studies Semiotica*, 28 (3-4), 259-299. <https://doi.org/10.1515/semi.1979.28.3-4.259>

- Fombonne, E., Marcin, C., Manero, A. C., Bruno, R., Diaz, C., Villalobos, M., Ramsay, K., & Nealy, B. (2016). Prevalence of Autism Spectrum Disorders in Guanajuato, Mexico: The Leon survey. *Journal of autism and developmental disorders*, 46(5), 1669–1685. <https://doi.org/10.1007/s10803-016-2696-6>
- Forteza-Sevilla, M.S.; Escandell-Bermúdez, M. O.; Castro-Sánchez, J. J. y Martos-Pérez, J. (2015). Desarrollo temprano del lenguaje en niños pequeños con trastorno del espectro autista mediante el uso de sistemas alternativos. *Revista de Neurología*, 60 (Supl. 1), S31-S35.
- Freeth, M. y Bugembe, P. (2018). Social partner gaze direction and conversational phase; factors affecting social attention during face-to-face conversations in autistic adults? *Autism*, 23(2) 503 –513. <https://doi.org/10.1177/1362361318756786>.
- Gallardo Paúls B. (1994). Conversación y conversación cotidiana: sobre una confusión de niveles. *Pragmalingüística*, 2, 151-194.
- Hobson, R. P., Hobson, J. A., García-Pérez, R., & Du Bois, J. (2012). Dialogic linkage and resonance in autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42(12), 2718-2728.
- Hutchby, I. y Wooffit, R. (2008). *Conversation Analysis*. Polity Press.
- Kasper, G., & Wagner, J. (2014). Conversation analysis in applied linguistics. *Annual Review of Applied Linguistics*, 34, 171-212.
- Oviedo, N., Manuel-Apolinar, L., de la Chesnaye, E., & Guerra-Araiza, C. (2015). Aspectos genéticos y neuroendocrinos en el trastorno del espectro autista. *Boletín médico del hospital infantil de México*, 72(1), 5-14. <https://doi.org/10.1016/j.bmhimx.2015.01.010>
- Palau-Baduell M., Valls-Santasusana A. y Salvadó-Salvadó, B. (2010). Aspectos neurolingüísticos en los trastornos del espectro autista. Relaciones neuroanatómicas y funcionales. *Revista de Neurología*, 50 (Supl. 3), S69-S76.
- Pomerantz, A., & Fehr, B. J. (2011). Conversation analysis: An approach to the analysis of social interaction. En T. Van Dijk (Ed.), *Discourse studies: A multidisciplinary introduction* (pp. 165-190). SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781446289068>
- Sidnell, J. (2010). *Conversation Analysis: An introduction*. Wiley Blackwell.

- Wiklund, M. (2016). Interactional challenges In Conversations with Autistic preadolescents: The role of prosody and non-verbal communication in other-initiated repairs. *Journal of Pragmatics*, 94, 76—97.
- World Health Organization. (2018). *ICD-11 for mortality and morbidity statistics*.
- Yuan, C., y Chen, L. (2020). Improving Reciprocal Conversation and Social Preference of Children with Autism. *Exceptional Children*, 87(1), 113–132. <https://doi.org/10.1177/0014402920926460>



# Habilidades argumentativas. Algunas observaciones en torno a la complejidad de la construcción de las tesis en adolescentes

Pamela Padilla Martínez<sup>1</sup>

## Resumen

Esta investigación se inscribe en el campo de la adquisición tardía de la lengua, en concreto analiza las habilidades argumentativas. El análisis gira en torno a la producción de argumentos de 240 adolescentes de entre 12 y 15 años en un contexto institucionalizado. Desde un enfoque semántico-pragmático, con el apoyo de teorías de la argumentación, se exponen las estrategias argumentativas que los sujetos emplean para manifestar una tesis en dos planos discursivos distintos: una argumentación espontánea y una elaborada. En la última, los participantes construyen un argumento con información de un discurso previo al que intentan adherirse u oponerse. Sus estrategias dan cuenta simultáneamente de sus habilidades argumentativas de comprensión y producción, en tanto que precisan comprender y seleccionar la información “importante” para posteriormente incorporarla en una postura propia. Del análisis emerge un panorama de las habilidades argumentativas de los participantes como parte del desarrollo y la especialización de sus habilidades lingüísticas en la lengua escrita. Los resultados describen y problematizan el uso de las marcas enunciativas, los marcadores del discurso, los tipos de argumentos y las estructuras argumentativas con los

---

<sup>1</sup> Pamela Padilla es Licenciada en Filosofía, Maestra en Lingüística Aplicada y Doctora en Educación por la Universidad de Guadalajara. Se desempeña como profesora de Lingüística en la Licenciatura de Letras en la UdG y como profesora de educación básica (SEP). Es candidata a investigadora nacional en el SNI. Sus líneas de investigación son la adquisición de la lengua, la comprensión lectora, la argumentación, la estructura de la información y la lingüística contrastiva. Correo: [pamela.padilla@academicos.udg.mx](mailto:pamela.padilla@academicos.udg.mx)

que los adolescentes expresan su posición y perspectiva en torno a un tema determinado.

**Palabras clave:** Habilidades argumentativas, adolescentes, adquisición tardía, marcadores argumentativos, estructuras argumentativas

### **Introducción**

Hablar de habilidades argumentativas es adentrarse en el conocimiento de los sujetos desde el plano de la interacción. El comportamiento verbal de un individuo frente a los otros refleja sus habilidades sociales a través del cumplimiento de normas establecidas y su papel como ser racional y responsable comprometido con los demás. De manera simultánea en las habilidades argumentativas el individuo encuentra un medio de expresión adecuado que le permita conservar la coherencia y el equilibrio entre sus deseos, necesidades y este papel social.

Contar con un buen desarrollo de las habilidades argumentativas significa para el sujeto la posibilidad de presentar a los demás una realidad particular en términos comprensibles buscando una aceptación, el consenso o simplemente una convivencia pacífica con los demás. Debido a que la lengua tiene la capacidad de expresar múltiples perspectivas, de escalas de valores, describir la realidad con grados, detalles y diferentes niveles de profundidad a través de la variación verbal, el sujeto puede compartir sus ideas con los otros en la medida de sus deseos y sus habilidades (Anscombe y Ducrot, 1994; Bajtín, 1999).

Una tesis refleja el centro informativo de lo que se desea comunicar. Todas nuestras ideas interiores, aquello de lo que estamos convencidos o, en última instancia, formas e informaciones con las que deseamos influir en el mundo son consideradas tesis. Normalmente estas ideas no se generan espontáneamente, sino que son el resultado de una reflexión previa de eventos, experiencias o del contacto con informaciones circundantes; en muy distintos niveles.

Sin embargo, en términos de comunicación, por sí sola una tesis no basta para convencer o transmitir una idea (Adam y Bonhomme, 2000), requiere ser fortalecidas con pruebas, con razones adecuadas que resalten

su valor y su verdad o simplemente su plausibilidad (Aristóteles, 1990; Perelman, 1997; van Dijk, 1992). De esta manera queda claro que comunicar una tesis, además del contenido y los procesos cognitivos responsables de generarla, requiere de un uso estratégico de la lengua toda vez que la expresión particular de las ideas constituye gran parte del convencimiento (Anscombe y Ducrot, 1994). Así, al lado de la tesis, está la elección voluntaria y planeada de información adjunta para conseguir un fin comunicativo determinado. Ambas componen una unidad que las hace aceptables, plausibles o no para los otros. El éxito de la comunicación de nuestras ideas se relaciona con las habilidades argumentativas. Estas son las habilidades que un sujeto ha desarrollado a lo largo de su vida en contextos diversos, académicos y extraacadémicos, para reconocer las tesis en los discursos ajenos y la validez de los argumentos que la sostiene (cf. López y Padilla, 2011, p. 68). En el papel de productor, el sujeto es capaz de expresar una tesis logrando convencer a los demás a través de argumentos con diferentes grados de fuerza, integrando argumentos pertinentes y coherentes con la tesis con el apoyo de herramientas lingüísticas, retóricas y lógicas (cf. Larraín, *et al.*, 2014).

Reconocer tesis y analizar argumentos entraña diferentes grados de profundidad en relación con las características particulares de las ideas, la expresividad, las estrategias retóricas, la intención, la relación con la realidad y la estructura argumentativa con la que se construye un discurso argumentativo, es decir la unidad de la expresión de una tesis y sus argumentos. De manera análoga, abordar las habilidades argumentativas desde el plano de la adquisición supone aceptar grados de desarrollo y madurez emparejados con los desarrollos lingüísticos y cognitivos propios de los sujetos en sus distintas etapas de vida que impactan en la comprensión y en la producción de argumentos (Crespo, 1995; Veliz, 1999). El impacto alcanza tanto la tesis como los argumentos que la validan. Comprender relaciones causales (causas, efectos), planos temporales distintos (simultaneidad, secuencialidad), las relaciones de pertenencia de la información (la parte y el todo), ser conscientes de las perspectivas exteriores al yo enunciator son procesos de interpretación argumentativa a los que subyacen conceptos cognitivos (Flores Lázaro y Ostrosky-Shejet, 2012),

están ausentes en edades muy tempranas (Owens, 2012; Sadurní Brugué, *et al.*, 2008). Consecuentemente, los procesos de producir e interpretar tesis y argumentos están fuertemente asociados con fenómenos de la adquisición de la lengua y desarrollo cognitivo. Además de la madurez de los procesos, las experiencias personales y académicas contribuyen a fortalecer el desarrollo de las habilidades argumentativas (Padilla, 2021).

Los niños están inmersos en prácticas sociales que incluyen la argumentación como forma de comunicación desde edades muy tempranas. El argumentar forma parte de las competencias pragmáticas de la lengua materna, por lo que los niños aprenden a rápido a construir textos argumentativos en la interacción en contexto (cf. Halliday, 2004, p. 359). En ese sentido, los niños construyen argumentos tanto en la convivencia con los padres al interior de los hogares, como en el crecimiento de sus círculos sociales, como en la escuela, socializando con sus compañeros y negociando al interior de los juegos con otros niños (Migdalek, *et al.*, 2014). Los niños convencen y son convencidos tempranamente, sin embargo, las estrategias que emplean no son completa ni exclusivamente lingüísticas. Frecuentemente recurren al llanto y a las amenazas. En contraste, en etapas tardías, como en la adolescencia, gracias a su desarrollo cognitivo (Gaete, 2015; Flores Lázaro y Ostrosky-Shejet, 2012), el crecimiento de la capacidad de abstracción y la construcción de identidad y la construcción de ideales (Siegel, 2013) los sujetos apuestan por convencer al interlocutor de manera racional (cf. Cisterna y Garayzábal, 2016, p. 39; van Eemeren y Grootendorst, 2006;), aunque en realidad existe un gran sesgo de persuasión emotiva (Mercier, 2011; Mercier y Sperber, 2011). Sin embargo, tampoco es lícito equiparar la edad adulta como garante del desarrollo de las habilidades argumentativas como se ha comprobado en distintos estudios (cf. López y Padilla, 2011; Véliz, 1999).

En síntesis, los procesos de adquisición comprenden etapas tempranas y otras de madurez relacionadas con un manejo más especializado y certero de las habilidades argumentativas (cf. Cisterna y Garayzábal, 2016), en un sentido pragmático, es decir acorde a las intenciones y el contexto de los hablantes (Anscombe y Ducrot, 1994).

El abordaje de las habilidades argumentativas que aquí se propone enfatiza los medios (cognitivos y lingüísticos) y las estrategias a través de las cuales los sujetos adolescentes son capaces de comunicar una tesis.

### ***Tesis***

Al igual que todo acontecimiento comunicativo, por lo menos idealmente, la tesis depende del contexto del que emana, se ajusta a las intenciones y las habilidades del productor y tratan de adaptarse a las características del oyente.

El origen de una tesis impacta tanto en su expresión como en su contenido, por lo que aquí se distingue entre argumentaciones espontáneas y elaboradas. La fuerza argumentativa, esto es el impacto en el convencimiento que tiene cada argumento respecto de la tesis (Anscombe y Ducrot, 1994; Lo Cascio, 1998); la complejidad y la veracidad de las ideas, su representación del mundo (Plantin, 1998) y la adecuación de la expresión, varían en relación con la planeación del mensaje (Scardamalia y Bereiter, 1992). Desde luego, en estas cuestiones las características particulares del estilo y del desarrollo lingüístico de cada sujeto son decisivas. Sin embargo, en el medio escrito (cf. Halliday, 1990; Koch y Oesterreicher 2007), como es el caso del corpus, se presentan distinciones claras entre lo que puede ser clasificado como una argumentación elaborada y una espontánea.

En este corpus la diferencia estriba en las demandas que cada una de ellas le impone al hablante al expresar la tesis<sup>2</sup>. En una argumentación elaborada el productor utiliza y ordena distintas fuentes de información para estructurar una tesis que exprese una idea clara buscando una coherencia interna a favor de una toma de postura frente a un tema. En cambio, una tesis espontánea exhibe poco grado de planeación reflejándose en estructuras simples y a veces en problemas de coherencia, en un desplazamiento del *peso de la prueba* (Lo Cascio, 1998), lo que puede ocasionar una ambigüedad en la toma de postura frente a la propia tesis. En estos casos, la tesis se adjudica

---

<sup>2</sup> Las muestras de habla recogidas con el corpus permiten un acercamiento al desarrollo de las habilidades argumentativas por partida doble tanto la construcción de tesis como del material lingüísticos seleccionado de manera consciente según sirva a alcanzar los objetivos de la argumentación.

a otro, que bien puede ser representado por un argumento de autoridad, el peso de la tradición o simplemente un *topos* vigente. En cualquier elección, el productor decide abandonar la responsabilidad de defender directamente las ideas que expresa.

La distinción entre argumentaciones elaboradas y espontáneas también se refleja en el uso de marcadores argumentativos, marcas enunciativas y en las estructuras argumentativas con las que se construye la fundamentación de la tesis.

### **Metodología**

Para analizar las habilidades argumentativas en relación con las distintas formas de expresar una tesis dentro de argumentaciones elaboradas y espontáneas, se consideraron dos preguntas abiertas en las que los sujetos expresaron libremente sus ideas (tesis) frente a un tema determinado<sup>3</sup> dentro de los procesos escolares en un escenario institucional.

En este estudio participaron 240 estudiantes regulares de una secundaria pública de dominio estatal de la zona metropolitana de Guadalajara de los tres ciclos escolares. La muestra la componen estudiantes de primer año, de segundo y tercero.

Con el fin de obtener una muestra de la argumentación elaborada, se implementó, como primer paso, la lectura de un texto argumentativo polémico “El abaratamiento hipster”<sup>4</sup> que promoviera una toma de postura (Lo Cascio, 1998) por medio del cual fuera posible 1) asentar y construir un contexto proclive para la argumentación y 2) dar información que pudiera servir de referencia y de vínculo para la argumentación elaborada<sup>5</sup>. Las preguntas detonadoras de las argumentaciones fueron:

---

<sup>3</sup> Los resultados expuestos aquí son parte de un estudio más amplio que analizó la comprensión de los textos argumentativos desde sus características internas para fomentar su comprensión.

<sup>4</sup> Está incluido en el libro *Español 3* de la editorial Castillo ciclo escolar 2016-2017 es original de María del Pilar Montes de Oca Sicilia, “El abaratamiento hipster” en Académica. <http://academia.mx/blogs/el-abaratamiento-hipster>. El texto está en un anexo para su consulta.

<sup>5</sup> El sujeto puede utilizar la información del texto, como insumos para argumentación elaborada y optar por mantener una postura similar al texto o asumir una postura diferente.

¿Qué opinas tú de los hípsters?

¿Crees que las apariencias nos puedan decir cosas sobre la forma de ser de las personas? ¿Por qué?

La pregunta a) demanda una respuesta que incluya información del texto mediada por una interpretación del sujeto sobre el tópico particular de los “hípsters”. En ese sentido, se le pide al sujeto que construya un modelo de situación (Riffo, 2016; van Dijk y Kintsch, 1983), es decir, una representación coherente y manejable cognitivamente, sobre los hípsters con el que pondrá a prueba (indirectamente) el convencimiento efectivo del texto para usar, si así lo decide, su contenido a favor o en contra para construir una tesis. A esto, le sumará todos los conocimientos previos, semánticos y procedimentales, de los que disponga para juzgar el contenido particular del texto, la información relacionada con él y los pasos para construir una argumentación (Mariscal Altares y Gallo Valdivieso, 2014; Owens, 2012).

Los resultados del análisis dejaron ver de manera clara que el tema polémico y la introducción del texto argumentativo motivaron a los sujetos a incorporar información y referencias explícitas del texto para fortalecer su tesis, tanto en armonía como en contraste con el contenido. Contar con información al alcance sobre los temas con los que se requiere completar una tarea, ayuda significativamente a mejor ejecución de esa tarea (Ibáñez y García Madruga, 2011, p. 27). En contraste, la consigna de la pregunta b) suscita una argumentación independiente del texto, puesto que no tiene como condición recurrir a él. La tesis podría ser generada por medio de la verbalización de las experiencias previas, pensamientos recurrentes al respecto en momentos anteriores a la tarea y otras tantas posibilidades relacionadas a las formas en la que las personas construyen tesis. En este sentido, incluso hubiera podido ocurrir que la libertad de la tesis contribuyera a representar un escenario mucho más complejo que en la pregunta a), cuyo tópico está inmediatamente relacionado, ocasionando un tratamiento superficial. Sin embargo, esta posibilidad no tuvo ninguna ocurrencia. Las argumentaciones que se construyeron en torno a la pregunta b) tuvieron una estructura en su mayoría simple, muy cercana a las intervenciones orales (Halliday, 1990, p. 63), afirmando su carácter espontáneo. Las argumentaciones derivadas de la pregunta a), pueden considerarse casos de argumentación elaborada.

### *Argumentos*

Las distinciones entre una argumentación elaborada y una espontánea se pueden encontrar aun en un mismo sujeto (S. 130). Este hecho revela que la producción y expresión de una tesis y sus argumentos, más que deberse a estilos argumentativos es incentivada por un tipo de demanda informativa (McCarthy y Goldman, 2015, p. 589).

- a) Que son libres de ser como lo son, *ya que* las personas son libres de expresarse mediante cualquier cosa, mientras no provoquen daños a las personas son libres, y los hípsters son personas que lo saben y lo hacen, *es por eso* que yo los considero admirables.
- b) Sí, *ya que* son maneras en las que se piensan las personas y cómo se expresan.

Evidentemente la argumentación en a) es más elaborada que la de b), aunque existe una cierta relación en las repuestas marcadas por una tolerancia de fondo.

La tesis en a) emplea información del texto, pero en una orientación argumentativa distinta a la intención comunicativa original (Anscombe y Ducrot, 1994). La adolescente admira a los hípsters. La estrategia argumentativa que emplea es fortalecer su tesis encadenando argumentos con base en el valor de la libertad de expresión como derecho básico y fundamental para, de esta manera, considerar los comportamientos de los hípsters como expresiones de su libertad en un ejercicio consciente, dirigido y admirable. Esta postura queda clara con el argumento de “los hípsters son personas que lo saben y lo hacen”. El hilo conductor que sostiene la relación de argumentos y tesis recibe el nombre de *Regla General* (Lo Cascio, 1998), de *Topos* (Anscombe y Ducrot, 1994), *Ley de paso* (Plantin, 1998) o *Garantía* (Toulmin, *et al.*, 1984) y se entiende como una especie de fundamento que conecta las ideas entre sí revistiéndolas de verdad o aceptabilidad (Plantin, 1998, p. 42). En este caso el hilo conductor es la libertad de expresión.

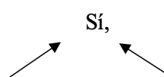
Una muestra más del carácter de argumentación elaborada por la adolescente es la incorporación de una información de *reserva* en la tesis. Las *reservas* o *restricción*, en la terminología de Toulmin (*et al.*, 1978,



p. 98; Rodríguez Bello, 2004, p. 13), son fragmentos de información que aportan información específica de la tesis con una doble función. Por un lado, son estrategias que limitan el alcance de una tesis para hacerla más aplicable enriqueciendo su relación con la realidad. Por otro lado, en esta misma función puede operar como parte de un cinturón heurístico que establezca por sí mismo los parámetros bajo los que se puede juzgar la tesis, excluyendo todos aquellos casos que no estén previstos. En este ejemplo la restricción: “mientras no provoquen daños a las personas” invoca el único escenario, popularmente aceptado, en el que la libertad de expresión tuviera que ser revocada. Como esto no ocurre en el caso de los hipsters, no hay razón para limitar su derecho a la libre expresión, por lo tanto, la argumentación queda plenamente justificada. En esta concatenación de ideas es visible que la restricción antes que limitar fortalece la tesis.

Aunque pertenecen a un mismo sujeto, la argumentación b) es por mucho más sencilla que la a), pero conserva similitudes. Por ejemplo, en ella opera la misma regla general de la libertad de expresión. Así, la adolescente permanece firme en que todas las expresiones de un individuo son rasgos constitutivos de los sujetos y de su libertad, incluyendo los pensamientos y las apariencias. A pesar de la aparente sencillez, la construcción del argumento en b), es decir, su estructura argumentativa; no es la versión más simple posible de expresar una tesis. Una argumentación simple necesita como mínimo dos elementos explícitos (Lo Cascio, 1998). Estos pueden variar, bien puede tratarse de una tesis (o conclusión) y un argumento, o dos argumentos. En ambos casos, el tercer elemento, sea este argumento o tesis, debe ser fácilmente recuperado. Al fenómeno de rescatar la información implícita dentro de una argumentación se conoce como *entimema* (Adam, 1995, p. 13; Plantin, 1998, p. 128).

Argumentación  
espontánea



ya que son maneras en las que se piensan las personas y cómo se expresan.

En este caso existen tres elementos explícitos, dos argumentos relacionados de manera aditiva a través de una conjunción conservando de manera independencia su relación con la tesis. En una argumentación así, la tesis se desestimada hasta que los dos argumentos pierdan valor. Mientras uno de ellos siga en pie, la tesis seguirá siendo válida. De esta forma una argumentación múltiple constituye un blindaje más fuerte para defender una tesis que una argumentación única (cf. van Eemeren y Grootendorst, 2006, pp. 95-98).

Este ejemplo ilustra de manera general la distinción entre las argumentaciones elaborada y espontáneas.

Una cuestión que conviene resaltar es que lograr una argumentación elaborada de manera adecuada a los intereses del hablante no es un trabajo sencillo. Las argumentaciones analizadas de la adolescente (130) dan prueba de su capacidad por expresar una tesis de manera plausible con apego a sus pensamientos. El papel que asumen los fragmentos de información dentro de la cadena argumentativa muestra sus habilidades argumentativas. El uso de los marcadores causales *ya que*, y *por eso*, que permite colocar su desempeño en niveles altos en relación con datos del corpus. Esta forma de argumentación por desgracia no es la regla. Todo lo contrario, tener claridad de las ideas, luego expresar de manera adecuada las propias ideas implica un gran esfuerzo para un adolescente en las etapas de consolidación de los procesos de su lengua (Crespo Allende, *et al.*, 2011). Encima, buscar convencer al otro mediante un texto argumentativo en el que se incluya información externa, resulta una tarea muy impresionante. La adquisición y el gasto de energía que supone considerar de manera conscientes estas habilidades y dirigir las a un esfuerzo, consumen mucha energía cognitiva y recursos atencionales (Flores Lázaro y Ostrosky-Shejet, 2012). Esta puede ser la explicación las escasas argumentaciones elaboradas, y luego, cuando las hay que no sean del todo adecuadas.

Una argumentación elaborada exige al sujeto un esfuerzo por incorporar información con diferentes valores en una unidad coherente y con sentido. Para ello, el sujeto requiere tejer informaciones de naturaleza distintas, ponderar y conectar ideas. Hacer conexiones no resultan sencillo, ya que requiere la claridad de las ideas y una planeación estratégica dirigida

hacia a la manera de conseguirlo (y conservar la atención). Esta dificultad se refleja en que pocos sujetos fueron capaces de producir una argumentación, tesis y argumentos. En la mayoría de los casos las producciones permanecen en el plano de la opinión sin fundamentos, en otros tantos, es difícil inferir una postura respecto al pronunciamiento, por lo que hay una fuerte ambigüedad argumentativa (cf. Fuentes Rodríguez, 2016), por ejemplo:

- Argumento (S. 134) *Pues* que cada quien es lo que uno decide, y si son o no copia de otra tribu urbana, no debe importar.
- Opinión (S. 216) Que tienen onda.  
(S. 168) Que se contradicen.
- Ambigüedad argumentativa (S. 156) No estoy de acuerdo tampoco en contra, cada quien puede ser lo que quiere.

Se podría suponer que la situación es distinta en las argumentaciones espontáneas debido a que el origen de la tesis puede ser un sentimiento más general, experiencias de su cotidianidad o ideas independientes de una referencia directa; pero no es así. También existe una competencia entre argumentar y simplemente opinar. Aunque la argumentación sea espontánea, los sujetos no siempre logran emitir una tesis y su justificación. 77 sujetos tuvieron problemas con ello:

- Argumento (S. 181) No, la apariencia no tiene nada que ver con su forma de ser o pensar.
- Opinión (S. 28) No, no ayuda del todo.  
(S. 176) A veces porque pues así es la vida .
- Ambigüedad argumentativa (S. 35) A lo mejor sí, no sé.

Aunque la competencia está presente en las dos formas de argumentar las razones son distintas, los contenidos y también las conexiones. Para hacer evidente algunas diferencias derivadas de los modos de argumentar, se puede tomar como referencia, en primer lugar, los marcadores argumentativos extraídos del corpus, como se verá a continuación.

### ***Marcadores argumentativos***

Es frecuente encontrar apartados que analizan los marcadores del discurso dentro de las investigaciones que abordan la argumentación (Adam 1995; Domínguez García, 2007, Bendezú Untiveros, 2012). La razón se debe al carácter explicativo y a la información que comunican dentro de un argumento, ya que, si bien estos marcadores no consienten un significado semántico, son instrumentos para interpretar los enunciados de acuerdo a las intenciones comunicativas con las que se generaron (cf. Martín Zorraquino y Portolés, 1999, p. 4056-4057).

Con diferente terminología, *marcador discursivo* (Bendezú Untiveros, 2012), *marcadores argumentativos* (Anscombe y Ducrot, 1994; Domínguez García, 2007), *indicadores de fuerza* (Lo Cascio, 1998), *conectores o restrictivos* (Adam, 1995; Toulmin, *et al.*, 1984), se conserva un acuerdo en lo esencial al carácter explicativo y procedimental en la interpretación. De acuerdo a la claridad que otorgan a las argumentaciones pueden ser definidos desde un plano muy general y formal como conectores que cumplen la función de enlazar enunciados o cláusulas al interior de una argumentación, sea éstas breves o extensas, dirigiendo la interpretación de los elementos dentro de la argumentación (cf. Domínguez García, 2007; Martín Zorraquino y Portolés, 1999; Montolío, 1998).

Según Lo Cascio, existen indicadores de fuerza específicos que permiten no sólo realzar cada una de las partes de la argumentación, sino que funcionan como las marcas de la función argumentativa que cumple cada fragmento de información dentro del enunciado (1998, pp. 203-204). Por ejemplo, las marcas de opinión (o conclusión), principalmente, son: *por tanto, así, pues*, etc. (1998, p. 221); mientras que para el macroacto de habla de la argumentación se emplean indicadores tales como: *ahora me explico, el razonamiento es este*, etc. (p. 201).

Asimismo, los marcadores argumentativos han sido estudiados desde el ámbito de la adquisición de la lengua en general y también en relación con el desarrollo de las habilidades argumentativas. En estos estudios, la diversidad y el uso adecuado de los marcadores son indicadores del desarrollo de las habilidades de la escritura en general y de las habilidades argumentativas en particular (cf. Aravena y Hugo, 2016; Becerra Zamora, 2014; Cisterna y Garayzábal, 2016; Nippold, 2017). El desarrollo de las habilidades argumentativas denota la capacidad para dar respuestas razonadas y complejas referentes a un determinado asunto, lo cual implica un manejo adecuado de

la información; pero no sólo esto, sino que es fundamental la forma en que dicha información entra en relación una con otra, logrando construir un discurso coherente en el cual los marcadores son fundamentales.

Teniendo lo anterior como contexto, se analizó el uso de los marcadores argumentativos en relación a las argumentaciones elaboradas y espontáneas. Bajo el término de *marcadores argumentativos* (Domínguez García, 2007) se considerarán exclusivamente los conectores, ya que cumplen con la función de enlazar enunciados y elementos entre enunciados. Esta capacidad de enlace es lo que les permite a los conectores construir la cohesión en la argumentación (2007, p. 15) y lograr presentar una tesis con una justificación adecuada y fuerte.

En el corpus aparecen cuatro tipos de marcadores argumentativos, los de adición, *y, ni*; de oposición, *pero, o, aunque, aun así, sin embargo, a pesar*; de causa, *porque, ya que, pues, por eso, por lo tanto*; y de consecuencia, *así*.

**Tabla 1**  
Marcadores argumentativos del corpus

Marcadores argumentativos	Cantidad Total
<i>y</i>	157
<i>ni</i>	8
<i>o</i>	33
<i>pero</i>	39
<i>aunque</i>	10
<i>aun así</i>	1
<i>sin embargo</i>	1
<i>porque</i>	149
<i>pues</i>	39
<i>ya que</i>	15
<i>por eso</i>	3
<i>por lo tanto</i>	1
<i>así</i>	4

Elaboración propia.

Con la tabla 1 se muestra la frecuencia de uso de cada uno de los marcadores argumentativos en la argumentación. Resaltan las grandes diferencias en el uso de los marcadores de la misma categoría, por ejemplo, el elevado uso de *y*, frente a la escasa frecuencia de *ni*. En términos absolutos se percibe la competencia de los marcadores causal *porque* y la cópula con su polifuncionalidad. El marcador argumentativo “porque” hace evidente su contundencia en la argumentación espontánea.

Estos datos por sí mismos indican la poca variedad en el empleo de los marcadores argumentativos por parte de los adolescentes. La prominencia de los marcadores argumentativos *y* y *porque*; encima una única aparición de *sin embargo* refleja niveles básicos de su expresión escrita (cf. Becerra Zamora, 2014, p. 54).

Ya que versa sobre las apariencias y está poco vinculada con información previa del texto, la argumentación espontánea favorece el uso del marcador argumentativo *porque* como el vínculo causal. Su frecuencia es casi exclusiva, puesto que aparece en 126 ocasiones en ella. Esto significa que el 64% de los sujetos utilizaron *porque* como el conector causal para justificar su argumentación<sup>6</sup>. En esta argumentación el *porque* no tiene competencia. Ni siquiera con la cópula con sus múltiples funciones (47 veces), es comparable. Este uso espontáneo y recurrente de *porque* puede rastrearse desde edades muy tempranas en la adquisición. Los niños comienzan a conectar de manera correcta las relaciones causales en su discurso con este marcador (Gómez López y Ramos Garín, 2016, pp. 24-26). Esta pronta adquisición permite que con el paso de los años su uso se fortalezca (Becerra Zamora, 2014, p. 56), de tal manera que su presencia, en casi todos los casos del corpus, garantiza la argumentación:

1 (S. 97) No, *porque* pueden lucir malvivientes y siendo que sean unas personas buen ejemplo, las apariencias engañan.

---

<sup>6</sup> El porcentaje de 64% se deriva de calcular solo las respuestas efectivas. Si al total de los 240 sujetos, se le restan los 44 que no respondieron nada o con un “no sé”, se cuenta efectivamente con una población de 196, de los cuales 126 emplearon un *porque* como conector causal en la argumentación espontánea.

2 (S. 103) No, *porque* ellos se pueden vestir de alguna manera y podrán ser de otra.

(S.114) Sí, *porque* refleja cómo vive y cómo es su vida social y personal.

La explicación del gran uso de *porque* como un conector de uso temprano, se fortalece con la presencia (y elección de los sujetos) del segundo marcador “y” en las argumentaciones espontáneas 1 y 2. Aunque son perfectamente comprensibles, se puede observar por el contexto que la función de “y” en 1 es desestimar la primera parte del argumento “pueden lucir malvivientes” con una información de mayor peso ser “personas buen ejemplo”. Un fenómeno similar ocurre con la argumentación 2. La última parte de argumento debe contrastar con la información aducida en la primera parte de la justificación.

Aunque la polifuncionalidad de la cópula hace posible comprender la intención comunicativa, parece haber indicios de que el uso de “porque” y la posterior elección de “y” estén condicionadas por las habilidades argumentativas y lingüísticas básicas de los sujetos, y no por una decisión completamente libre.

1a (S. 97) No, *porque* pueden lucir malvivientes aunque y siendo que sean unas personas buen ejemplo, las apariencias engañan.

2a (S. 103) No, *porque* ellos se pueden vestir de alguna manera pero y podrán ser de otra.

En ese sentido, la sustitución de “y” por los marcadores adversativos “aunque” y “pero” no parece plausible. Ambos conectores ocurren 10 y 39 veces respectivamente en todo el corpus, por lo que se infiere que la dificultad en su uso. Si estos datos se comparan con las 157 apariciones de la cópula (en total), es fácil inferir que el empleo polifuncional es de uso generalizado en el corpus, desplazando así a distintos marcadores.

Ahora bien, también hay ocurrencias en las argumentaciones espontáneas en las que *porque* no introduce ninguna justificación, como ya se veía con anterioridad:

(S. 82) Sí, *porque* sí.

(S. 88) No, *porque* no se juzga por el aspecto.

(S. 186) Sí, *porque* mucha gente puede ser racista.

En los siguientes ejemplos se puede considerar nuevamente que el uso de “porque” como “exclusivo” indicador de causa puede ser un reflejo de las incipientes habilidades argumentativa de los sujetos. En 4. sustitución de *porque* por *pero*; en 5. la ausencia y sustitución por la yuxtaposición y finalmente en 6. la sustitución por el adversativo *aunque*, arrojan problemas en la justificación de la tesis, cayendo en una ambigüedad argumentativa muy cercana a los fenómenos asociados a las argumentaciones elaboradas:

(S. 69) En muchas personas no, *pero* hay personas que como se ven actúan, *pero* digo que no.

(S. 120) Sí, algunas en su forma de vestir, si les gustan colores claros, oscuros, etc.

(S. 160) No, nada tiene que ver con la apariencia *ya que* la gente la vería como algo malo por tener el estímulo de la de creencia de ser mejor.

La espontaneidad que se ha concedido en relación con el uso de *porque* no significa que no haya argumentos que sean válidos sin este marcador, o que sean incapaces de exponer y defender una tesis. Desde luego que estos casos ocurren, la cuestión de fondo es que, sin él las argumentaciones se vuelven más confusas.

El *porque* como marcador argumentativo en este corpus es tan poderoso que deja poco espacio para la ocurrencia de otros conectores causales. De hecho, sólo existen 5, ocurrencias de *pues*. Otros marcadores que aparecen con rareza en el corpus, pero que definitivamente están ausentes en una argumentación espontánea son: *sin embargo*, *aun así*, *por eso* y *por lo tanto*.

Aunque existe mayor diversidad en los marcadores, las argumentaciones elaboradas muestran por propia cuenta la falta de especialización del uso de la lengua respecto de los marcadores argumentativos. La cópula y la conjunción *que*, tanto en función coordinante como en subordinante, asumen la conexión causal de los argumentativos.



(S. 146) Que son bien cool y *que* son únicos y diferentes.

(S. 208) Que son raros *que* les gusta todo y luego nada.

Si deseáramos interpretar estos dos enunciados como argumentos, la única posibilidad sería establecer una conexión causativa entre la información con articulación en la segunda aparición de “que” (208) y “y que” (146), para considerarlo en una equivalencia con *porque, ya que, puesto que* en lugar de una interpretación una mera opinión con función de pronombre: “*Los hipsters son bien cool y los hipsters son únicos y diferentes*”; o como conector de subordinación. En ambos casos, no podría construir una argumentación. Esto mismo ocurre con la conjunción y:

(S. 180) Que es una tribu que se contradice a sí misma, y cuenta con ámbitos y costumbres raros.

(S. 195) Son buenas personas y no hacen daño a la gente y son amables.

Si bien en todos los casos conviene entender la argumentación desde su valor pragmático, no por ello debe omitirse el estadio básico del desarrollo de las habilidades argumentativas, ya que el extenso uso de “y” como marca de conexión en el discurso es prototípico del lenguaje infantil (Domínguez García, 2007, p. 32). Hay veces incluso que es imposible comprender la intención del mensaje:

(S. 178) Pues son personas con gustos diferentes y se confunden según sus gustos y razones.

Aquí no se sabe a ciencia cierta cuál es la tesis, si argumenta a favor o en contra. En el marco del contenido del texto, una u otra posibilidad referiría una postura argumentativa coorientada al texto o una contraargumentación. Los fenómenos de ambigüedad no se originan exclusivamente del empleo excesivo de las conjunciones, también emanan de la combinación de la información (S. 176), de la falta de informatividad del mensaje (S. 59), pero, ante todo, de la falta de planeación en el discurso (S. 160):

(S. 59) De que también tenemos que respetar los puntos de vista y las ideas de los hipsters, *aunque* sean diferentes también para respetar nuestros puntos de vista.

(S. 160) En realidad, la pregunta debería ser qué opinas sobre la gente que se cree superior por ser diferente, y qué opinas de ti mismo, si lo piensas en el plan en ti mismo, es el descubrir qué te gusta. En mi caso, me gusta hacer ver a la gente que nada es fácil, y el enseñar algo que no es así de fácil de enseñar, que no lo hagan ver fácil hablando, no es así de sencillo.

(S. 176) *Pues* que son personas como cualquier otra y no somos diferentes, *así* que no tengo ninguna opinión especial, *pero* los hípsters *porque pues* solo son personas.

En los ejemplos de 176 y 59, se advierte una gran cantidad y variedad de marcadores, pero no hay claridad en las repuestas. No cabe duda que para lograr la claridad de la argumentación no es suficiente la variedad, sino el uso adecuado de los marcadores a propósito de la intención informativa. La falta de informatividad, con origen en la ausencia de planeación o el no saber qué decir, en la mayoría de los casos, tiene como resultado una argumentación ambigua.

Desde otra perspectiva, cabe señalar que también hay puntos en la argumentación elaborada, concretamente las *marcas de enganche argumentativo*. Estas marcas dan cuenta explícitamente del sujeto que sostiene el argumento por lo que se les considera habilidades argumentativas de un manejo más desarrollado, porque son el producto de una toma de consciencia de la argumentación (Cisterna y Garayzábal, 2016).

(S. 174) *Yo opino* que toda persona es libre de mostrarse tal como son y son ya gustos de cada quien.

(S. 185) *Pues a mí* me caen bien porque tienen unas cosas chidas.

(S. 209) *Yo opino* que no tenemos por qué discriminarlos porque es una cultura que les gusta a ellos.

Las marcas de enganche aparecen exclusivamente en la argumentación elaborada, en 28 ocasiones, con las fórmulas “a mí parece”, “yo pienso”, “yo creo”, “yo opino”. Sin embargo, la aparición de estas marcas no garantiza ni la argumentación ni la claridad tal como lo mostró la argumentación del sujeto 160: “...En mi caso, me gusta hacer...”.

Las argumentaciones elaboradas con argumentos claros y relacionados no requieren de las marcas de enganche para ser entendidas:

(S. 177) Que son auténticos, especiales, buena onda *ya que* son intelectuales tiene gustos únicos y disfrutan lo que hacen sin importar que sea.

(S. 215) Que no les sirve de mucho creerse diferentes, *o* que no pertenecen a las culturas, cuando en realidad, no lo son.

Las diferencias entre las argumentaciones elaboradas y espontáneas son muy evidentes respecto del uso de los marcadores. La alta frecuencia del marcador argumentativo *porque* en argumentaciones espontáneas aparece únicamente en 21 ocasiones en las elaboradas. Sin embargo, la mayor presencia de marcadores y variedad no sustituye el hecho de que en las argumentaciones elaborada haya menos argumentaciones, la defensa de una tesis.

### ***Contenido y estructura***

Se ha enfatizado como la característica más llamativa de la argumentación espontánea el uso del marcador argumentativo *porque* y la relativa sencillez de la argumentación. Como ya se ha señalado, la razón estriba en que el origen o el insumo informativo que alimenta la tesis no está vinculado a una información inmediata del contexto. Este hecho lleva a que las argumentaciones además de ser rápidas y naturales, a veces parecen emanar de repertorio de respuestas ya hechas, como una forma de reproducción cultura del tipo del *Topos*.

(S. 27) No, no debes juzgar a un libro por su portada.

(S. 163) A veces; *porque* las apariencias engañan.

(S. 201) No, *porque* las apariencias engañan.

Estas respuestas parecen derivadas de un saber coloquial, de valores y las formas de actuar en general, adquiridas y reproducidas en diversos contextos en los que se usan expresiones y pensamientos de otros sin haber dedicado demasiado tiempo a su consideración, los *supuestos fácticos* (cf. Sperber y Wilson, 1994, p. 98). Igualmente pueden ser interpretados como los *topoi* de nuestro tiempo con reflejo en frases hechas (Anscombe y Ducrot, 1994).

(S. 209) Sí, porque las apariencias engañan

(S. 199) Sí, porque dicen que hablamos con el cuerpo

Expresar una tesis afirmativa sobre la capacidad descriptiva de las apariencias y aducir un argumento como el del sujeto 209 “las apariencias engañan”, es a todas luces un sinsentido, ya que el argumento que supuestamente justifica la tesis (afirmativa) está antiorientado (Anscombe y Ducrot, 1994), por lo que es contradictorio a la tesis. El error parece originarse en la falta del saber pragmático, o idiomático, del uso de la frase (Coseriu, 2007), una situación directamente relacionada con la adquisición de la lengua en un modo especializado. Del mismo modo ocurre en 199 con el argumento “hablamos con el cuerpo”. Esta frase hace referencia a los movimientos involuntarios de las personas, concretamente a la comunicación kinésica, pero no a las apariencias. No obstante, el adolescente en el ejemplo de 199 interpreta la frase de una manera distinta a la convención, y, en lugar de atender a los movimientos, opta por incluir también las apariencias. De cualquier manera, este argumento no es suyo. Es un argumento de autoridad o de tradición (Weston, 2005, pp. 55-57), ya que introduce con un discurso indirecto la voz de otros en la que encuentra el argumento preciso para justificar su tesis con el peso de la prueba en los otros, exaltado en la conjugación del verbo “dicen” (Lo Cascio, 1998; Bajtín, 1999).

La espontaneidad de estas argumentaciones es equiparable a la formulación de una opinión que parece no estar mediada por la razón hasta las últimas consecuencias, sino que más bien deriva de un supuesto saber del que se puede echar mano culturalmente (Sperber y Wilson, 1994). Estas argumentaciones fueron recurrentes en el corpus, la más sobresaliente fue “no juzgues a un libro por su portada”. Ejemplos fueron contabilizados, ya que, con todo, exponen una tesis y su justificación.

Ahora bien, no todas las argumentaciones espontáneas son de este tipo ni tampoco la espontaneidad significa que todas las respuestas se agoten en las argumentaciones únicas, como veíamos en el primer apartado. por ejemplo:

(S. 154) No nos dice nada, *ya que* una corbata no te hace empresario y un tatuaje no te hace asesino o ladrón.

(S. 238) No. Para poder juzgar [se] debe conocer primero a la persona. Puede que se vista bien (decente), *pero* no sea buena persona.

En las muestras se observa una coherencia argumentativa interna, a diferencia de los ejemplos anteriores. Aunque difieren en su estructura sintáctica, comparten el mismo esquema argumentativo de la *disociación de las nociones* de Perelman (1997). En ambos casos opera la distinción entre la realidad y las apariencias, además de la misma estructura compuesta coordinada (van Eemeren y Grootendorst, 2006). El primero de ellos (154) utiliza tres marcadores y construye un paralelismo entre las posibilidades de las apariencias, mientras que el otro se inclina por el empleo de la yuxtaposición. El sujeto 154 defiende su postura con un argumento coordinado (argumentos únicos conectados), mientras que el 238 expone la tesis y aduce dos argumentos relacionados.

Considerando la propuesta pragma-dialéctica, se contabilizaron las argumentaciones espontáneas dando un total de 94 argumentaciones. Parece que la mayor cantidad de argumentaciones se expresó a través de la construcción de una tesis y una justificación, en términos de *argumentación única* (94). En ella la justificación es realmente simple: “Sí, porque así conocemos cómo es la persona”. En ocasiones, sin embargo, pese a que la justificación sea muy simple, puede contar con algún elemento de restricción que no logra ser realmente un argumento, sino más bien un comentario; por lo que se considera una subargumentación, por ejemplo: “Sí, por sólo ver cómo se visten, *aunque puedes llevarte lo contrario*”. Su clasificación de subargumento estriba en que está antiorientado respecto a la justificación (pero no cambia la posición del sujeto). Luego siguió la *argumentación compuesta coordinada* (45). En un argumento compuesto coordinado la complejidad del argumento debe estar coorientada en todas sus partes, sólo así la acumulación de información puede lograr un efecto mayor: “No, porque, aunque una persona se vista toda de negro, eso no quiere decir que no tiene sentimientos ni nada eso” o “No, las personas tienen sus formas de vestir y de pensar, no es lo mismo tu ropa a ti”. Aunque en las argumentaciones compuestas coordinadas sólo hay, en algún sentido, una justificación, ella se expresa en términos más complejos dando espacio a diferentes perspectivas,

razón por la cual la argumentación compuesta coordinada es más compleja que la simple. En una estructura *compleja subordinada* (13) se presenta una tesis e inmediatamente después se incluyen elementos confiables que velan por la validez de ese argumento a manera de argumento, este se convertirá posteriormente en una subtesis que necesitará el respaldo de otro argumento, es así como en un ejercicio de recursividad de la tesis, se construye la cadena argumentativa de la argumentación compleja subordinada. En 77 sujetos no hubo argumentación, expresaron únicamente una opinión (30), órdenes (5), las demás incompletas o sin respuesta.

Por su parte, las argumentaciones elaboradas fueron poco frecuentes en el corpus, tan sólo suman 46 entre argumentaciones múltiples, compuesta coordinada y subordinadas. Las opiniones fueron las expresiones más usuales. En el caso de esta pregunta, todas las argumentaciones en conjunto son mucho menos que las meras opiniones sin fundamento. Sin embargo, como se señaló anteriormente, aun en las meras opiniones se traslucen informaciones del texto leído, esto puede llevar a considerar que pudiera haber connatos de argumentaciones. Aunque pocas, las argumentaciones elaboradas representan pensamientos complejos que buscan comunicar a los demás una perspectiva muy particular del mundo:

(S. 113) *Para mí* es un grupo social que tiene gustos originales como los otros, *aunque* la sociedad todavía no los conoce o no los comprende del todo por eso los discrimina, *sin embargo*, yo creo que depende de las personas respetarlas *ya que*, *aunque* sea un grupo, todos somos únicos y originales.

(S. 158) Que son chidos y *aunque* parece que mezclan (y así es) están creando algo, y no deberían ser juzgados, si quieren ser hispters que sean.

(S. 121) *Me cae bien* esa moda porque *pienso* que es original *porque*, *aunque* tomen pequeños fragmentos de otros, ellos los renuevan, hacen cosas nuevas.

## **Conclusión**

Es evidente que no fue fácil para los adolescentes de la muestra expresar una tesis y adherir argumentar para fortalecerla. Las habilidades argumentativas

de la mayoría de los adolescentes están en un estado incipiente a juzgar por los usos de los marcadores argumentativos.

Se comprobó que existe un mejor desempeño cuando la tesis a fundamentar es una argumentación espontánea. En ellas, los sujetos son capaces de tomar postura y escoger sus argumentos de acorde a ella. El riesgo que existe en estas argumentaciones es el uso de saberes a la mano, en lugar de un razonamiento propio. Un hallazgo relacionado con el peso de la prueba que sugiere problemas en el desarrollo de las habilidades argumentativas es que, a pesar de que las argumentaciones espontáneas se alimentan mayormente de los conocimientos previos, hubo sujetos que no fueron capaces de asumir una posición respecto a las apariencias. Este hecho marca un grado alto de indecisión que le impide al sujeto tomar una postura y, en consecuencia, producir y conectar información para ordenar su pensamiento y convencer a otro. Estos sujetos eventualmente dieron argumentos para las dos posturas, a veces se inclinaron por una, pero reafirmaron expresamente su indecisión, incluso perdieron el rumbo de su argumentación.

Por otro lado, el mayor desafío que existe en la producción de argumentaciones elaboradas se orienta en dirección a la combinación de la información y la construcción de una unidad coherente. Eventualmente, en argumentaciones extensas la información parece desfasarse y volverse redundante. En ese mismo sentido, la poca variedad en el uso de marcadores argumentativos puede comprometer la claridad del argumento. Se observó que uno de los grandes problemas en la argumentación elaborada es la falta de planeación que conlleva a la ambigüedad argumentativa.

Además, se hizo evidente que las demandas de las argumentaciones marcan diferencias en la forma de argumentar. Mientras que las argumentaciones espontáneas, de manera general, son más sencillas; las argumentaciones elaboradas mostraron vinculación y alusiones a diferentes fuentes de información (el texto) y su ponderación. En general, se observa un interés por compartir una tesis y fundamentarla desde punto de vista muy personal. Estos datos invitan a reflexionar sobre las tareas y el tipo de argumentaciones con las que se suele medir las habilidades de los adolescentes, si verdaderamente juzgamos habilidades argumentativas o estamos atendiendo a un tipo concreto de argumentación. Por otro lado,

cabría cuestionarse sobre el tipo de ejercicios y prácticas al interior de la escuela en la producción de argumentos, puesto que, si deseamos desarrollar habilidades argumentativas especializadas, el camino tendría que ser cercano, a juzgar por los resultados del corpus; a promover, construir y fortalecer argumentaciones elaboradas, antes que espontáneas.

## Referencias

- Adam, J.M. y Bonhomme, M. (2000). *La argumentación publicitaria. Retórica del elogio y la persuasión*. Catedra.
- Adam, J.M. (1995). Hacia la definición de la secuencia argumentativa. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 25, 9-22.
- Anscombe, J. C. y Ducrot, O. (1994). *La argumentación en la lengua*. Gredos.
- Aristóteles (1990). *Retórica. Libro I*. Gredos.
- Aravena, S. y Hugo, E. (2016). Desarrollo de la complejidad sintáctica en textos narrativos y explicativos escritos por estudiantes secundarios. *Lenguas Modernas*, 47, 9-40.
- Bajtín, M. (1999). *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI.
- Becerra Zamora, Y. G. (2014). *Coordinación y subordinación en la narración oral de niños y jóvenes del primer y último año de la educación básica mexicana* (Tesis de Licenciatura, Universidad Autónoma de Querétaro). <<http://ri.uaq.mx/handle/123456789/1744>>.
- Bendezú Untiveros, R. (2012). *Análisis de la argumentación y los procesos inferenciales en una muestra de textos publicitarios impresos en lengua española*. (Tesis de de Magister en Lingüística, Universidad de Chile). <<https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/113748>>.
- Coseriu, E. (2007) *Lingüística del texto. Introducción a la hermenéutica del sentido*. Arco Libros.
- Cisterna V. y Garayzábal, E. (2016). La argumentación infantil: perspectivas analíticas y evaluativas. Una mirada crítica desde un enfoque integral. *Akadèmeia*, 7(1), 31-52.
- Crespo Allende, N., Alfaro Faccio, P. y Góngora Costa, B. (2011). La medición de la sintaxis: evolución de un concepto. *Omázein*, 24(2), 155-172.



- Crespo, N. (1995). El desarrollo ontogenético del argumento. *Signos*, 27(37), 69-82.
- Domínguez García, M.N. (2007). *Conectores discursivos en textos argumentativos breves*. Arcos
- Flores Lázaro, J. C y Ostrosky-Shejet, F. (2012). *Desarrollo neuropsicológico de lóbulos frontales y funciones ejecutivas*. Manual Moderno.
- Fuentes Rodríguez, C. (2016). Los marcadores de límite escalar: argumentación y ‘vaguedad’ enunciativa. *Rilce: Revista de Filología Hispánica*, 32(1), 106-133.
- Gaete, V. (2015). Desarrollo psicosocial del adolescente. *Revista Chilena de Pediatría*, 86(6), 436-443.
- Gómez López, P. y Ramos Garín, C. (2016). Las funciones intraoracional (estructural) e interoracional (cohesiva) de los conectores en narraciones de preescolares. *Lingüística Mexicana*, 8(2), 8-32.
- Halliday, M. A. K (1990). *Spoken and written language*. Oxford University Press.
- Halliday, M. A. K. (2004/1999). Grammar and the Construction of Educational Knowledge. En: *The Language of the Early Childhood* (pp. 353-381). Continuum.
- Ibáñez Molinero, R. y García Madruga, J. A. (2011). Knowledge and Question Asking. *Psicothema*, 23, 26-30.
- Koch, P. y Oesterreicher, W. (2007). *Lengua hablada en la Rumania: español, francés, italiano*. Gredos
- Larraín, A., Freire, P. y Olivos, T. (2014). Habilidades de argumentación escrita: Una propuesta de medición para estudiantes de quinto básico. *Psicoperspectivas*, 13(1), 94-107.
- Lo Cascio, V. (1998). *Gramática de la argumentación. Estrategias y estructuras*. Alianza.
- López, E. y Padilla, C. (2011). Grados de complejidad argumentativa en escritos de estudiantes universitarios de humanidades. *Praxis. Revista de Psicología*, 13(20), 61-89.
- Mariscal Altares, S. M. y Gallo Valdivieso, M. P. (2014). *Adquisición del lenguaje*. Síntesis.
- Martín Zorraquino, M. y Portolés, J. (1999): Los marcadores del discurso. En I. Bosque y V. Demonte (coords.). *Gramática descriptiva de la lengua española* 3 (pp. 4051-4214). Espasa Calpe.

- McCarthy, K. S. y Goldman, S. R. (2015). Comprehension of Short Stories: Effects of Task Instructions on Literary Interpretation. *Discourse Processes*, 52(7), 585-608.
- Mercier, H. (2011). Reasoning Serves Argumentation in Children. *Cognitive Development*, 26, 177-191.
- Mercier, H. y Sperber, D. (2011). Why do humans reason? Arguments for an Argumentative Theory. *Behavioral and brain sciences*, (34), 57-111.
- Migdalek, M. J., Rosemberg, C.R. y Santibáñez Yáñez, C. (2014). La Génesis de la Argumentación. Un Estudio con Niños de 3 a 5 Años en Distintos Contextos de Juego. *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, 19(3), 251-267.
- Montolío Durán, E. (1998). La teoría de la relevancia y el estudio de los marcadores discursivos. En M. A. Martín Zorraquino y E. Montolío Durán (coords.). *Los marcadores del discurso. Teoría y análisis* (pp. 93-119). Arco Libros.
- Nippold, M. A. (2017). Reading Comprehension Deficits in Adolescents: Addressing Underlying Language Abilities. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 48, 125-131.
- Owens, R. E. (2012). *Language Development. An Introduction*. Pearson.
- Padilla, P. (2021). Acercamiento a los aspectos cognitivos en la comprensión de la lectura a partir de los detalles y las ideas generales. En M. T. Montiel Ramos (ed.), *El desarrollo teórico-metodológico en el estudio de la cognición y el aprendizaje* (pp. 389-426). Universidad de Guadalajara.
- Plantin, C. (1998). *La argumentación*. Ariel.
- Perelman, Ch. (1997 [1977]). *El imperio retórico. Retórica y argumentación*. Norma.
- Riffo, B. (2016). Representaciones mentales en la comprensión del discurso: Del significantes lineal al modelo de situación. *Signos*, 49(1), 205-223.
- Rodríguez Bello, L. I. (2004). El modelo argumentativo de Toulmin en la escritura de artículos de investigación educativa. *Revista Digital Universitaria*, 5(1), 2-18.
- Sadurní Brugué, M., Rostán Sánchez, C. y Serrat Sellabona, E. (2008). *El desarrollo de los niños, paso a paso*. Barcelona: UOC.

- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y aprendizaje*, 58, 43-64.
- Siegel, D. J. (2013). *Brainstorm. The power and purpose of the teenage brain*. Jeremy P. Tarcher/Penguin.
- Sperber, D. y Wilson, D. (1994). *La relevancia. Comunicación y procesos cognitivos*. Visor.
- Toulmin, S., Rieke, R. y Janik, A. (1984). *An introduction to reasoning*. Macmillan.
- van Dijk, T.A. (1992). *La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinario*. Paidós.
- van Dijk, T. A. y Kintsch, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. Academic Press.
- Van Eemeren, F. H. y Grootendorst, R. (2006). *Argumentación, Comunicación y Falacias. Una perspectiva pragma-dialectica*. Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Véliz, M. (1999). Complejidad sintáctica y modo del discurso. *Estudios Filológicos*, 34, 181-192.
- Weston, A. (2005). *Las claves de la argumentación*. Planeta Colombina.

## Anexo

### El abaratamiento *hipster*

- 1 No hay nada más engorroso y lamentable que usar un vocablo que tiene una acepción, y por nuestras agallas, darle otra. Es engorroso para quien lo quiere entender, implica problemas graves de comunicación, malos entendidos, pasiones encontradas y un lamentable desprecio a quienes lo usan mal. Y ése el caso que hoy me lleva a escribir este artículo: el del término *hipster*.
  
- 2 Para muchos de ustedes, creo que para la mayoría –los jóvenes, sobre todo– un *hipster* es un espécimen de esa medio nueva tribu urbana -no me gusta el término de tribu urbana, pero en fin, se entiende-, o sea, de una subcultura asociada con la idiosincrasia esnob e independiente, que busca corrientes novedosas y estilos de vida alternativos. Se entiende pues, por *hipster* hoy en día, a aquel individuo al que no le gustan las etiquetas y cree ser diferente, aunque ya pertenezca sin desearlo a este estereotipo del nuevo milenio. El *hipster* trata de que todo sea original, *avant-garde* y único, ya sea en sus redes sociales, casa, en fin. Por lo regular tiene un blog donde escribe sus frases creativas, algunas extrañas y otras sin sentido, y al que sube fotografías que reflejan emociones, momentos o preferencias. Le gusta la música o cultura no mainstream, la comida orgánica y la cerveza artesanal, así como el cine independiente, las revistas “especiales” y sitios web “únicos” o “diferentes”. Suele frecuentar cafés culturales, bares pequeños o restaurantes acogedores y sus áreas de trabajo son las creativas, de humanidades o de tecnología. Su arreglo general es despreocupado aunque se preocupa mucho por él, huye de la moda de las masas, pero a la vez es esclavo de las marcas *trendy*, y así pretende atraer la atención y desafiar a la sociedad con eso de “no pertenezco a ninguna categoría”.
  
- 3 Pero detrás de todo esto, hay algo que no encaja –a mí por lo menos me descompone el cuerpo– en la idea o el concepto *hipster*, algo que no es bien recibido. Y es que el concepto carece de autenticidad y se ve como una innecesaria mezcla insípida de otras culturas originales. Por eso,

muchas veces son discriminados y despreciados por integrantes de otras corrientes y sub culturas con gustos más lineales, más simples y más auténticos. Realmente son “fans de todo y de nada” o, como diríamos en México, “villamelones de todos los foros”. Además, hay algo en ellos de esnobista y aspiracional y muchas veces tienen una actitud despectiva hacia quienes consideran inferiores intelectualmente y a su posición económica, por lo que se les ha tachado de muchas cosas: que si su estilo es afeminado, que si regurgitan la cultura, que si son materialistas, etcétera.

- 4 Pa’ acabar pronto, el *hipster* actual no es muy bien visto, ya que más que una categoría objetiva, es una mitología moderna de influencia mediática que se apropia del campo de consumo dizque alternativo y no acaba de cuajar.
- 5 Pero ¿de dónde viene este término que ha sido redefinido y desemantizado y además ha opacado a la verdadera cultura original que lo creó? Si consultamos el diccionario de Oxford y Webster vemos cuál es la verdadera y original acepción: “a person who is hip” –una persona que es hip-. Y ¿qué es hip? Que está en la onda. Los músicos de jazz, de los años 40 y 50, usaban la palabra *hepcats* para describir a cualquiera que conociera sobre la entonces emergente subcultura afroamericana, lo cual incluía conocer o ser versado en jazz; este término luego se transformó en la palabra *hipster*.
- 6 De hecho, el primer diccionario en listar la palabra *hipster* fue *For Characters Who Don't Dig Jive Talk* (1944), que podríamos traducir como “Para personajes que no cachan la jerga de los músicos de jazz”. La palabra aparece también en el álbum de jazz *Boogie Woogie In Blue* de Harry Gibson, quien se hacía llamar justamente: “Harry el Hípster”. La definición para *hipsters* era: “personas que gustan del hot jazz”.
- 7 Ahora bien, el término *hipster* fue también usado en un contexto diferente en ese mismo tiempo por Jack Kerouac, al describir su visión de la Generación beat. Para él, el que era *hipster* podía entender la literatura beat. Junto con Allen Ginsberg, Kerouac describió a los *hipsters* de 1940

como gente que estaba “levantándose y vagando por América ...holgazaneando y haciendo autostop en todas partes ... personas de una especial espiritualidad”. Es decir, los *hipsters* eran aquellos intelectuales rebeldes, únicos y –ellos sí– auténticos experimentadores y vertiginosos contestatarios espirituales de los años cuarenta–.

- 8 Algunos elementos definitorios de los *hipsters* fueron el rechazo a los valores estadounidenses clásicos, [...] una búsqueda constante de una gran libertad [...] y el estudio de la filosofía oriental, como el budismo y el zen. Así, la ideología beat fue absorbida por la cultura de masas y por la clase media que se convirtieron en *hipsters* y que leyeron *Howl* de Ginsberg, *Naked Lunch* de Burroughs y *On the Road* de Kerouac; obras de culto que marcaban la pauta de esa nueva forma de ver la vida y el mundo. Posteriormente, su liberación espiritual derivaría en una liberación [...] ideológica y social que propulsó de alguna manera los movimientos de liberación de la mujer y de los negros, el ascenso de la contracultura hippie. [...] De hecho, la palabra *hippie* significa “pequeño hipster”, o “*hipster* en ciernes” y era la forma en que estos portentosos existencialistas –la mayoría nacidos en los años 20 o 30– se referían a los jovencitos que los trataban de imitar –nacidos en la década de los cuarenta–.
- 9 Como pueden ver, los *hipsters* –que nacieron de la cultura negra del jazz y que realmente fueron toda una corriente intelectual y espiritual– fueron todos unos revolucionarios que, sin proponérselo específicamente, cambiaron el mundo en el que vivimos. Hoy malamente se confunden con individuos que se visten chistoso y tienen una *tablet*. Vaya abaratamiento.

# La interpretación como una actividad psicolingüística

Héctor Javier Sánchez Ramírez<sup>1</sup>

## Resumen

La interpretación, como actividad comunicativa, ha sido estudiada desde diferentes áreas del conocimiento. Entre ellas, la psicolingüística ha abonado en la conformación de modelos teóricos que explican el procesamiento del intérprete, no obstante, han sido pocos los intentos de estudiar y describir el procesamiento psicolingüístico en línea del intérprete, i.e. durante la actividad interpretativa, a partir del empleo de metodologías psicolingüísticas. En este capítulo se muestran los fundamentos teóricos que establecen a la interpretación, además de una actividad comunicativa, como una actividad psicolingüística, al igual que el modelo de Gile (2009) que describe el procesamiento psicolingüístico del intérprete, con el objetivo de presentar avances de una investigación que implementa una metodología de priming interlingüístico y que tiene como objetivo describir el procesamiento psicolingüístico del intérprete en términos de memoria, así como en términos de la hipótesis de la sintaxis compartida, vis à vis la hipótesis de la sintaxis separada (Hartsuiker, *et al.*, 2016). Finalmente, se establecen algunas correspondencias teóricas con los estudios de bilingüismo que abordan el procesamiento psicolingüístico del bilingüe, y relacionadas en consecuencia con el intérprete, con la intención de mostrar cómo la interpretación contribuye al área de la psicolingüística en general.

---

<sup>1</sup> Héctor Javier Sánchez Ramírez es Licenciado en Traducción (UABC), Maestro en Lingüística Aplicada (UdeG) y Doctor en Ciencias del Lenguaje (UABC). Profesor de tiempo completo en la Facultad de Idiomas y responsable del Departamento de Servicios de Traducción en la Universidad Autónoma de Baja California, campus Ensenada. Sus líneas de investigación son: bilingüismo, psicolingüística, procesamiento sintáctico y política lingüística.  
Correo: hsanchez13@uabc.edu.mx

Este capítulo está dirigido a las personas interesadas en la investigación sobre el procesamiento psicolingüístico llevado a cabo por intérpretes. De igual manera, está dirigido para aquellos intérpretes e investigadores en el área de la psicolingüística que deseen incursionar a los estudios de interpretación.

Este capítulo es un texto empírico ya que se presentan resultados desprendidos de la aplicación de un paradigma experimental basado en priming estructural interlingüístico.

**Palabras clave:** Psicolingüística, interpretación, bilingüismo, memoria, procesamiento psicolingüístico.

### **Introducción**

Las actividades traslativas contemplan la transmisión de un mensaje codificado en una lengua origen (LO) para después ser codificadas en una lengua meta (LM). De estas actividades traslativas, se pueden identificar, principalmente, dos de ellas: la traducción y la interpretación; ambas actividades tienen por objetivo y tarea en común la transmisión de un mensaje de LO a LM (Ortega Arjonilla, 2017). Ahora bien, convendría distinguir entre ambas actividades traslativas de manera conceptual con el propósito de identificar puntos diferenciadores que permitan indagar aspectos específicos de cada una de las actividades traslativas, siendo la interpretación la actividad traslativa que se analiza en este capítulo.

La característica diferenciadora que comúnmente surge es que la traducción trabaja con la lengua escrita, mientras que la interpretación trabaja con la lengua oral. Ciertamente, esta diferencia puede servir para aquellas lenguas que tienen un principio de oralidad, no obstante, si se considera solamente esta diferencia se dejarían de lado las interpretaciones que van de una lengua oral, e.g. español, a una lengua de señas, e.g. lengua de señas mexicana; lo anterior obliga a encontrar una característica aún más inherente a la interpretación que permita incluir las diferentes modalidades de lengua con las que se pueda realizar la práctica interpretativa.

Con lo anterior en mente, se ha identificado que la característica inherente a la interpretación se encuentra en la inmediatez con la cual se



recibe el mensaje en LO, al igual que la inmediatez con la que se produce el mensaje en LM (Pöchhacker, 2004). Así, Pöchhacker define a la interpretación como “ actividad humana (en tiempo real) que produce textos (de manera inmediata y/o cuasi inmediata y difícilmente editables) los cuales comparten un significado en común y/o producen el mismo efecto en relación con textos previamente procesados (en tiempo real) en otra lengua y cultura” (p.12).

En este capítulo se utilizará la definición de interpretación otorgada por Pöchhacker (2004), la cual reconoce la característica de la inmediatez, tanto en la recepción del mensaje en LO, como la enunciación del mensaje en LM, como diferenciador entre la traducción y la interpretación.

Si bien, ambas actividades, tanto traducción como interpretación, se pueden considerar como un acto comunicativo en donde existe un emisor, un receptor, un canal de comunicación y un mensaje, la interpretación representa un acto comunicativo que asemeja al acto comunicativo cara a cara, i.e. la inmediatez de la emisión y recepción del mensaje. La inmediatez con la que se trabaja durante una interpretación se asemeja a las pruebas en línea<sup>2</sup> que realizan los estudios de psicolingüística que tienen por objetivo recolectar habla espontánea a partir de otorgarle un límite de tiempo determinado de respuesta. Este procesamiento en línea que realiza el intérprete involucra diversos mecanismos psicolingüísticos y cognitivos no solo para efectos de comprensión y producción lingüísticos, sino para los efectos del proceso mental que conlleva interpretar, epistemológicamente e interlingüísticamente, el mensaje recibido.

Entre los mecanismos psicolingüísticos y cognitivos que se creen mayormente indispensables para el procesamiento lingüístico, la memoria, entendida como un sistema complejo de subsistemas (Squire, 2004, véase Figura 1), resalta como un mecanismo en donde sucede gran parte del procesamiento lingüístico, y a su vez, gran parte del “proceso mental del traductor” (Gile, 2009).

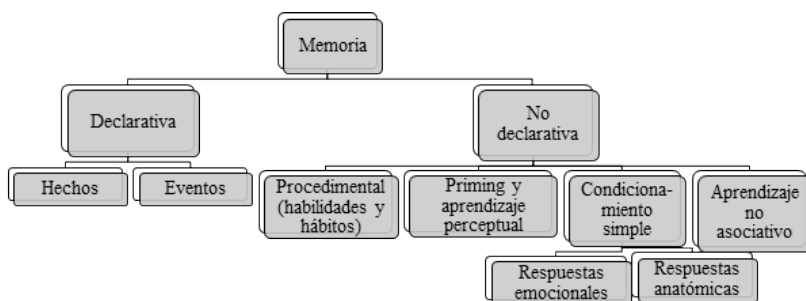
---

<sup>2</sup> En una tarea en línea se le pide al sujeto contestar en un límite de tiempo establecido, lo que resulta en un procesamiento lingüístico llevado en el instante. Por el contrario, en una tarea fuera de línea el participante no tiene límite de tiempo y puede tardar tanto como quiera (Marinis, 2010, p.140).

Es por tanto imperante reconocer que la memoria del intérprete presenta peculiaridades que son de interés para la psicolingüística y para los estudios de bilingüismo que versan sobre el procesamiento lingüístico del bilingüe. A continuación, se presenta una sección referente a las principales conclusiones y preguntas centrales referentes al procesamiento psicolingüístico del bilingüe con la intención de mostrar cómo estos estudios pueden informar a los estudios de interpretación en la elaboración de métodos, teorías y propuestas de modelos referentes al procesamiento psicolingüístico del intérprete.

**Figura 1**

Conceptualización de la memoria, sus subsistemas y su localización en el cerebro



También se presentarán algunas conclusiones a las cuales se han llegado que diferencian el tipo de bilingüismo que emplea un intérprete y el bilingüismo que emplea un hablante que no realiza este tipo de actividades traslativas. Aún más, se presenta un modelo de los procesos psicolingüísticos y cognitivos que realiza el intérprete durante una interpretación con el objetivo de poder establecer las conexiones teóricas entre la psicolingüística, los estudios de bilingüismo y los estudios de interpretación.

### *La Dimensión Bilingüe de la Interpretación*

La práctica interpretativa se fundamenta, principalmente, en el conocimiento de dos lenguas o más lenguas, no obstante, es bien sabido que no cualquier persona bilingüe puede llevar a cabo tareas traslativas, empero, todo traductor e intérprete es, forzosamente, bilingüe. Lo anterior

lleva a revisar las propuestas referentes al procesamiento psicolingüístico del bilingüe con miras de encontrar similitudes y diferencias entre el procesamiento bilingüe de un hablante que no interpreta y el de quien sí lo hace (Dong y Li, 2020).

Las principales conclusiones que se han presentado como fruto de los estudios de bilingüismo interesados en el procesamiento psicolingüístico de dos lenguas son:

1. Ambos idiomas están activos aun cuando solo se procesa uno; esto indicaría un acomodo peculiar a nivel memoria de ambos sistemas lingüísticos en términos de memoria semántica y creación de significados, además de un control ejecutivo para inhibir una de las lenguas.
2. Existe flujo de información de L1 a L2 y viceversa; esto invita a cuestionar si existe solo una representación mental para la información lingüística de ambas lenguas o una representación mental para cada una de las lenguas que hable el bilingüe.
3. El uso de dos o más lenguas tiene un efecto en funciones cognitivas que van más allá de las funciones cognitivas que se ven involucradas en el lenguaje (Kroll, *et al.*, 2015).

Justo como se puede advertir, el bilingüismo en un sujeto implica una organización de la información lingüística diferente a la de un monolingüe, lo que convierte a los hablantes bilingües en una población que puede informar sobre conceptos fundamentales para la psicolingüística y las ciencias cognitivas, tales como la memoria y su funcionamiento (Schwieter, *et al.*, 2020).

La primera conclusión remonta al abandono de la idea que consideraba que el bilingüismo era tan simple como dos monolingües habitando un solo hablante (Thiéry, 1978, citado en Pöschhacker, 2004). Lo anterior ha traído diferentes propuestas que intentan explicar la activación dual de ambos sistemas lingüísticos durante el procesamiento de cualquier información lingüística. Un modelo que se ha presentado referente al aprendizaje de una segunda lengua y que incorpora la activación dual de las dos lenguas es el modelo *Revised Hierarchy Model* (Kroll y Stewart, 1994), el cual argumentaba que el aprendizaje de la segunda lengua se ve

mediado por el conocimiento de la primera lengua a partir de funcionar como un filtro semántico. No obstante, este modelo advierte que la activación dual solo serviría para filtrar el conocimiento de la primera lengua hacia la segunda y no viceversa, lo que trajo consigo investigaciones que comprobaran o refutaran la observación de la unidireccionalidad de la información lingüística.

Conforme se fueron realizando más estudios que utilizaban este modelo teórico se reportaron resultados diferentes en términos de la direccionalidad del procesamiento semántico a partir de realizar un análisis y correlación el tiempo de respuesta de traducción que tenían los sujetos, los niveles de competencia lingüística en la L2 que tuvieran los sujetos y las respuestas de potenciales relacionados con eventos (ERP). Esta evidencia sugería que tanto el almacenamiento, procesamiento y recuperación de la información lingüística de ambas lenguas presentaban un flujo bidireccional de información a nivel memoria y de representaciones lingüísticas, lo cual sugiere que el modelo RHM no predice acertadamente la direccionalidad del flujo de información entre las dos lenguas.

Tomando en consideración la evidencia que se desprendía de estos estudios, se presenta el Modelo Bilingüe de Activación Interactiva (BIA+ por sus siglas en inglés), propuesto por Dijkstra y Van Heuven (2002), el cual conceptualiza el proceso de reconocimiento léxico en bilingües como un proceso *bottom-up* de activación de información léxica y subléxica, en otras palabras, el reconocimiento de información lingüística activa ambas lenguas en el bilingüe que, conforme va sucediendo el proceso de reconocimiento de la información, se consideran factores fonológicos/ortográficos y estructurales de ambas lenguas hasta llegar a una desambiguación total y, por ende, seleccionar el sistema lingüístico con el cual se procesa el estímulo (Kroll y Ma, 2018).

Este modelo evidenció y predijo que el flujo de información entre los dos sistemas lingüísticos es bidireccional y toma lugar en las diferentes etapas del desarrollo de la competencia lingüística de la segunda lengua (Kroll y Ma, 2018). El reconocimiento de la activación de ambos sistemas lingüísticos trajo consigo la idea de que el bilingüe desarrolla un tipo de control ejecutivo que le permite distribuir y administrar la activación e

inhibición de la información fonológica/ortográfica y semántica que se está procesando en el momento; así, se ha comprobado que el bilingüe destina recursos cognitivos de manera inconsciente a un control ejecutivo que inhibe la intrusión de una de las lenguas (Kroll, *et al.*, 2012).

Así, tomando en cuenta que el bilingüe tiene activas ambas lenguas durante el procesamiento de información lingüística, además que el bilingüe desarrolla un control ejecutivo para procesar los estímulos a través del sistema lingüístico correspondiente, se comenzó a cuestionar el grado de integración que tienen ambos sistemas lingüísticos entre sí (Kroll, *et al.*, 2015). La manera en cómo se ha investigado el nivel de integración entre ambos sistemas lingüísticos es a partir de la implementación del concepto de *priming* interlingüístico, el cual puede definirse como la tendencia a utilizar la misma estructura sintáctica en una lengua Y cuando se procesó una estructura idéntica o similar en una lengua X previamente (Hartsuiker, *et al.*, 2004; Sánchez Ramírez, 2017).

El supuesto de integración de ambos sistemas lingüísticos, además de la implementación de paradigmas experimentales basados en *priming* interlingüístico, llevó a los investigadores a proponer la hipótesis de la sintaxis separada y la sintaxis compartida (Hartsuiker, *et al.*, 2004), en donde la primera propone que cada lengua tiene su sintaxis y su información de manera individual, mientras que la segunda propone que la sintaxis y la información de ambas lenguas se comparten y que incluso pueden llegar a compartir la misma representación en la mente. La segunda propuesta ha probado tener más apoyo por la comunidad científica, quien concluye que la información lingüística de ambas lenguas se comparte de manera total y, en algunos casos específicos, de manera parcial (Desmet y Declercq, 2006; Hartsuiker, *et al.*, 2004; Hartsuiker, *et al.*, 2016; Kantola y van Gompel, 2011; Vasilyeva, *et al.*, 2010).

Como se comentó al inicio de esta sección, estas conclusiones en los estudios de bilingüismo se consideran fundamentales y necesarias en los estudios de interpretación que tienen por objetivo la descripción del procesamiento psicolingüístico del intérprete ya que la memoria del intérprete, al igual que el uso de ésta durante la interpretación, es indudablemente necesaria, por lo tanto, incorporar los conceptos y modelos que se desprenden

de estos estudios trae puntos de partida para los estudios de interpretación. En la siguiente sección se presenta un modelo sobre el procesamiento psicolingüístico del intérprete que deja entrever las oportunidades de incorporación de los estudios de bilingüismo al estudio del procesamiento psicolingüístico del intérprete.

### *La Dimensión Psicolingüística y Cognitiva de la Interpretación*

Los estudios de interpretación han propuesto algunos modelos sobre el procesamiento del intérprete en general, desde paradigmas orientados al texto y en la interacción del discurso, hasta paradigmas cognitivos y neuropsicolingüísticos (Pöchhacker, 2010); el modelo que se ha propuesto a partir de los paradigmas cognitivos y neuropsicolingüísticos es el Modelo de los Esfuerzos (Gile, 2009).

El MDE contempla dos principios básicos para poder fundamentarse, i) la práctica de interpretación requiere un tipo de "energía mental" que es limitada y ii) la práctica de interpretación gasta casi toda la "energía mental", misma que, una vez agotada, la interpretación se deteriora en términos de procesamiento (Gile, 2009). Sobre esta energía mental a la que hace referencia el autor, se contempla que hay procesos que el intérprete hace de manera automática y otros que no; mientras que los procesos automáticos solo utilizan poca de esta energía mental, los procesos no automáticos utilizan la mayoría de esta energía mental, además de que la mayoría de los procesos que realiza el intérprete los clasifica como procesos no automáticos (Gile, 2009).

Con lo anterior en mente, el autor presenta este modelo como un proceso de tres etapas para la realización de la práctica interpretativa:

1. El esfuerzo de escucha y análisis
2. El esfuerzo de producción
3. El esfuerzo de la memoria

El esfuerzo de escucha y análisis consta del reconocimiento de las ondas acústicas que llegan a los oídos del intérprete, es decir, los estímulos acústicos o visuales (en caso de la interpretación de señas), para después llevar a cabo

un análisis de estos estímulos en términos de constituyentes y finalmente poder emparejarlos con el concepto y significado léxico correspondientes que se encuentran almacenados en la memoria a largo plazo (MLP). El segundo esfuerzo, el de producción, contempla aquellas operaciones que pueden ir desde la activación de la representación mental del mensaje a interpretar, hasta la planeación del discurso del intérprete y su articulación, mismos que incluyen el automonitoreo y la autocorrección (Gile, 2009).

Por último, el autor define el esfuerzo de la memoria una fuerza asociativa entre los dos primeros esfuerzos y los procesos propios que realiza el esfuerzo de la memoria (Gile, 2009). El esfuerzo de la memoria, según el autor, se ve reflejado en el esfuerzo de escucha y análisis dado que es tarea de la memoria de trabajo (MT) registrar las ondas acústicas y emparejarlas a un significado almacenado en la MLP. Aún más, el identificar los significados léxicos y retenerlos para después utilizarlos y expresarlos en otro sistema lingüístico es tarea que también necesita energía cognitiva de la MT en tanto la retención y producción de la idea (Gile, 2009).

El MDE sirve como un punto de partida para llevar a cabo investigaciones referentes al procesamiento del intérprete ya que considera nociones de corte psicolingüístico como la activación de la memoria una vez comenzada la práctica, el procesamiento lingüístico que conlleva la interpretación, además de hacer una invitación abierta a la exploración de cada uno de los esfuerzos que se proponen como parte del modelo para así poder refinar el MDE a partir de evidencia científica (Gile, 2009).

Así, se puede establecer que la interpretación está íntimamente relacionada con el estudio del bilingüismo a partir de reconocer que es indispensable el conocimiento de dos sistemas lingüísticos para realizar esta práctica y que el conocimiento de dos lenguas implica el funcionamiento de la memoria en términos de almacenamiento y uso de la información lingüística. Lo anterior deja ver claramente la conexión que existe entre la interpretación y los estudios de bilingüismo que versan sobre el procesamiento psicolingüístico del hablante bilingüe. A esto podemos añadir que existe ya un reconocimiento por parte de los estudios de interpretación que basan sus modelos en evidencias de orden psicolingüísticos y cognitivos, por lo que conviene seguir explorando la relación que se muestra entre la

actividad interpretativa y las implicaciones psicolingüísticas y cognitivas que le subyacen.

Lo anterior ha sido notado recientemente en los estudios de interpretación y traducción en general, los cuales parecen tener un acercamiento más profundo a paradigmas psicolingüísticos y cognitivos, interesándose más por el proceso del intérprete y del traductor y no por el producto de ambos, i.e. discurso y texto, respectivamente. Así, estudiar el procesamiento lingüístico desde la interpretación presenta las siguientes oportunidades e innovaciones:

1. El procesamiento lingüístico que presentan los intérpretes y los traductores se concibe de interés para los estudios de bilingüismo debido al constante cambio activo/pasivo entre las lenguas de trabajo.
2. El mensaje que produce el intérprete es diferente al del bilingüe ya que el intérprete basa su producción en un procesamiento previo de comprensión de la información en la lengua opuesta a la que produce.
3. El intérprete tiene objetivos comunicativos específicos durante la interpretación, lo que indica que, además de la comprensión y producción lingüística de ambas lenguas, también utiliza el conocimiento discursivo y enciclopédico para ajustar su producción lingüística durante la interpretación.
4. La actividad interpretativa desarrolla la habilidad de multitareas en el sujeto bilingüe, misma habilidad que se ve evidenciada en prácticas propias de la interpretación como la toma de notas y el manejo de recursos cognitivos para el desarrollo de un control ejecutivo intermitente (Dong y Li, 2020).

Otros autores, Schwieter, *et al.*, (2020), proponen directrices específicas para los estudios de interpretación que integran conocimientos provenientes de los estudios de bilingüismo, como lo son los mecanismos que realiza la MT como mediador entre los estímulos percibidos, su almacenamiento y representación en la memoria del bilingüe y el anclaje con la MLP para lograr producir el mensaje interpretado, además de las diferencias que puedan suscitarse en la interpretación inversa, entendiéndose como la interpretación de la L1 a la L2.



Las directrices que sugieren Schwieter, *et al.*, (2020) para investigar en los estudios de interpretación pueden ser abordadas a partir de la creación de pruebas de interpretación que simulen una interpretación consecutiva dialógica, una modalidad que requiere el vaivén de activación/inhibición de ambas lenguas gracias a un control ejecutivo, además del uso de la MT y la MLP como mecanismos psicolingüísticos y cognitivos que permiten llevar a cabo la actividad interpretativa.

A continuación, se presentan la metodología y los resultados que se obtuvieron a partir de una investigación que tiene por propósito identificar efectos de *priming* interlingüístico durante dos prácticas de interpretación consecutiva dialógica llevadas a cabo por aprendientes de interpretación. Esta investigación incorpora la conclusión de que el bilingüe comparte información y representaciones mentales de ambas lenguas para así aproximarse a la actividad de la interpretación desde estas conclusiones.

## **Metodología y Resultados**

### ***Metodología***

La investigación de la cual se presenta la metodología y algunos resultados tiene por objetivo general identificar efectos de *priming* estructural interlingüístico durante dos prácticas de interpretación consecutiva dialógica. Esta modalidad de interpretación se define como la interpretación que toma lugar en donde hay dos partes participantes que desconocen la lengua del otro y el intérprete funciona como un pivote comunicativo bidireccional que cambia de lengua según los turnos de intervención que tengan las partes (Jiménez Ivars, 2002). Esta modalidad nos permite observar el procesamiento y producción lingüística de las dos lenguas de trabajo involucradas en la actividad interpretativa lo cual resulta compatible con las investigaciones de *priming* interlingüístico que analizan ambas lenguas que conoce el bilingüe, i.e. la direccionalidad del efecto de *priming*.

Se diseñaron y se grabaron dos prácticas de interpretación consecutiva dialógica basadas en una metodología de *priming* estructural interlingüístico. A lo largo de las prácticas de interpretación, se diseñaron reactivos de *priming* con estructuras verbales ditransitivas, a saber, los verbos "enviar", "ofrecer" y "dar", y sus equivalentes en inglés, "to send", "to offer" y "to

*give*”. Estas estructuras ditransitivas ofrecen la posibilidad de acomodar sus valencias en diferentes posiciones a lo largo de la oración en ambas lenguas, es decir, los constituyentes que desempeñan la función de sujeto, objeto directo e indirecto pueden ser acomodados en diferentes lugares a lo largo de la oración, lo cual permite hacer observaciones sobre el acomodo de los constituyentes en lengua origen (LO) con respecto al acomodo de los constituyentes en la lengua meta (LM). Así, la identificación del mismo acomodo de los constituyentes entre LO y LM permitiría hacer las primeras aproximaciones al efecto de *priming* estructural interlingüístico durante una práctica de interpretación.

Cada práctica contiene 20 reactivos de *priming* distribuidos aleatoriamente a lo largo de la práctica. Toda vez que se desarrollaron los reactivos y se distribuyeron a lo largo de la práctica, se pasó a grabar las prácticas en audio con el fin de obtener un documento en audio y así poder aplicarla a los aprendientes de interpretación. Las grabaciones de ambas prácticas tienen una duración de entre 12:35 minutos y 12:48 minutos; lo anterior se debe a que se dejaron espacios en silencio después de cada turno de habla que se simula en las prácticas de interpretación dialógica. Los espacios en silencio se utilizaron para que los aprendientes de interpretación pudieran interpretar el segmento que corresponde a cada turno de habla, de igual manera, es importante señalar que todos los espacios en silencio correspondían a los segundos de duración del segmento a interpretar, más cinco segundos.

Las prácticas de interpretación se aplicaron a un total de 60 participantes de diferentes semestres (del quinto al octavo semestre), con un total de 60 interpretaciones por cada una de las dos prácticas de interpretación, es decir, se recibieron 120 interpretaciones. Paso siguiente, se transcribieron las interpretaciones realizadas por los aprendientes con el apoyo de un transcriptor *speech to text* en línea y así poder hacer la labor de transcripción de una manera más automatizada. Una vez que se hubieron transcritos las interpretaciones, se pasó a editar las transcripciones en términos de errores de transcripción; además, se hizo una anotación prosódica en las transcripciones siguiendo las recomendaciones sugeridas para la creación de un corpus de interpretación (Bernardini, *et al.*, 2018).

Como paso final, se creó un corpus paralelo de interpretación denominado Corpus de Aprendientes de Interpretación (CAI). El CAI se generó utilizando un gestor de corpus con la finalidad de poder realizar búsquedas en paralelo de los verbos ditransitivos en LO y así analizar cómo se interpretó y se acomodaron las valencias en LM. Con este último paso metodológico, se realizaron las búsquedas en paralelo de las estructuras ditransitivas para obtener los resultados de ambas prácticas y analizar las estructuras en LM, mismas que se presentan a continuación.

### **Resultados**

Como se comentó en la sección de Metodología, se aplicaron las pruebas de interpretación a diferentes semestres de una licenciatura en traducción. Los semestres a los cuales se les aplicaron dichas pruebas de interpretación fueron dos grupos de V semestre, un grupo de VII semestre y dos grupos de VIII semestre. Se obtuvieron la siguiente cantidad de audios interpretados por cada uno de los diferentes semestres:

**Tabla 1**  
Cantidad de audios recibidos por práctica y por semestre.

<b>Semestre</b>	<b>Diálogo 1</b>	<b>Diálogo 2</b>	<b>Total</b>
V semestre (a)	19	19	38
V semestre (b)	14	14	28
VII semestre	11	11	22
VIII semestre (a)	9	9	18
VIII semestre (b)	7	7	14
<b>Total de audios</b>			<b>120</b>

Ahora bien, debido a que la cantidad de alumnos va disminuyendo conforme los semestres, se realizó un conteo de los reactivos de *priming* que se respondieron por cada uno de los semestres con el objetivo de poder identificar si existe alguna diferencia significativa del efecto de *priming* en los diferentes semestres a los que se les aplicaron las dos pruebas de interpretación.

Esta siguiente tabla presenta la cantidad de reactivos contestados en general del inglés al español, es decir, contando los reactivos de *priming* en donde los tres verbos ditransitivos en inglés “to send”, “to give” y “to bring” fungieran como estructura *prime*, al igual que la cantidad de reactivos que presentaron *priming*, aquellos que no lo presentaron, los reactivos que presentaron omisión o modulación y el porcentaje de cada una de estas categorías:

**Tabla 2**

Total de reactivos contestados por semestre y su procesamiento en términos de *priming*, sin *priming* y modulación/omisión del EN-ES.

<b>Semestre</b>	<b>Total de reactivos contestados</b>	<b>Reactivos con <i>priming</i></b>	<b>Reactivos sin <i>priming</i></b>	<b>Reactivos con modulación u omisión</b>
V semestre (a)	296	141 (47.64 %)	82 (27.70 %)	72 (24.33 %)
V semestre (b)	156	86 (55.13 %)	34 (21.79 %)	36 (23.08 %)
VII semestre	170	84 (49.41 %)	54 (31.76 %)	31 (18.24 %)
VIII semestre (a)	120	61 (50.83 %)	35 (29.17 %)	24 (20.00 %)
VIII semestre (b)	100	44 (44.00 %)	23 (23.00 %)	33 (33.00%)

A continuación, se presentan los resultados del total de los reactivos de *priming* del español al inglés por cada uno de los semestres, en donde también se muestran los reactivos que presentaron *priming*, aquellos que no lo presentaron y los reactivos con omisión o modulación, al igual que sus respectivos porcentajes:

**Tabla 3**

Total de reactivos contestados por semestre y su procesamiento en términos de *priming*, sin *priming* y modulación/omisión del ES-EN.

<b>Semestre</b>	<b>Total de reactivos</b>	<b>Reactivos con <i>priming</i></b>	<b>Reactivos sin <i>priming</i></b>	<b>Reactivos con modulación u omisión</b>
V semestre (a)	301	187 (62.13 %)	31 (10.30 %)	68 (22.59 %)
V semestre (b)	160	106 (66.25 %)	9 (5.63 %)	40 (25.00 %)
VII semestre	168	96 (57.14 %)	24 (14.29 %)	46 (27.38 %)
VIII semestre (a)	120	69 (57.50 %)	12 (10.00 %)	34 (28.33 %)
VIII semestre (b)	113	60 (53.10 %)	7 (6.19 %)	46 (40.71 %)

Como se puede observar en ambas tablas, existe una tendencia en torno a los reactivos que presentan efecto de *priming* positivo, entendiéndose que este efecto de *priming* positivo es la utilización de la misma estructura en LM que la que se presenta en LO.

Estos resultados se analizaron de manera estadística con el objetivo de determinar si los datos son confiables en términos de las tendencias reportadas. Se realizó una prueba estadística para determinar la media muestral de los datos clasificados bajo las etiquetas “*con priming*”, “*sin priming*” y “*con modulación u omisión*” con el objetivo de comprobar la confiabilidad y representatividad de la muestra y de los datos que se obtuvieron. Se encontró que los datos que se presentan en la tabla 2 y 3, es decir, referente al efecto de *priming* de inglés a español y viceversa, muestran un valor de  $p < .05$ , específicamente, de  $p < .03$ ,  $p < .02$ , respectivamente, lo que indica que los datos son confiables en términos del *priming* detectado.

### **Discusión General**

Esta investigación presenta los primeros acercamientos al proceso psicolingüístico del intérprete en términos de memoria, en específico, al mecanismo de *priming*. Dado que la actividad de la interpretación requiere el conocimiento de dos o más lenguas, el efecto de *priming* que se busca

es interlingüístico, es decir, el efecto de producir la misma estructura en LM una vez que se procesó una estructura similar o idéntica en LO. Este mecanismo y efecto de *priming* tiene implicaciones en el modelaje del procesamiento psicolingüístico del intérprete bilingüe, mismas que se discuten a continuación.

En los ejemplos 1a, 2a y 3a se pueden observar oraciones en LO con una estructura prototípica: Sujeto + Verbo + **OD** (SN) + *OI* (SN). Las oraciones en LM, 1b, 2b y 3b, presentan una estructura (Sujeto) + *OI* (ProN) + Verbo + **OD** (SN) + *OI* (ProN), misma estructura que se clasifica bajo la denominación "con *priming*" debido a que el acomodo de las valencias es idéntico al de las oraciones en LO.

- 1a) I send **a message** *to my friend Ronda*.
- 1b) *Le* mandé **un mensaje** *a mi amiga Ronda*.
- 2a) I don't want to bring **any troubles** *to my family*.
- 2b) No quiero traerle **problemas** *a mi familia*.
- 3a) I gave **most of my belongings** *to the person who was selling the bus tickets*.
- 3b) *Di* **todas mis pertenencias** *al señor del autobús*.

Ahora bien, también se presentaron oraciones en LO en donde las valencias se encontraban en el mismo orden prototípico, pero una de las valencias, específicamente la que tiene función de *OI*, estaba desempeñado por un pronombre en lugar de un SN explícito. Lo anterior parece afectar el efecto de *priming* en términos de estructuras, es decir, no se consideraron como reactivos con efecto de *priming*:

- 4a) Is it okay if I send **a message** *to you*?
- 4b) ¿Puedo mandarte **un mensaje**?
- 4c) ¿Está bien si *le* mando **un mensaje**?
- 5a) She would give **a phone number** *to me*.
- 5b) *Me* daría **un número de teléfono**.
- 6a) I will definitely bring **the papers** *to you*.
- 6b) *Le* traeré **los papeles** lo antes posible.

La diferencia entre los ejemplos de 1a-3b y los ejemplos de 4a-6b es la duplicación del OI en español, un fenómeno que ha sido discutido en descripciones sobre la oralidad del español (Bogard, 2015; Requena, 2020; Vázquez Rozas y García Salido, 2012). Los ejemplos muestran que cuando la función del OI esté desempeñada por un SN explícito en inglés, existirá una duplicación del OI en español; cuando la lengua origen es español y existe una duplicación del OI, se mantiene la estructura de SN explícito con función de OI en inglés, mientras que si solo se codifica el OI con un pronombre (clítico o personal), en inglés se mantiene con el pronombre y en la posición en la cual se codifica en lengua origen (ver ejemplos 7a-7c y 8a-8c).

12a) Enviaré **su información** a mi colega.

12b) I'll send **the information** to my colleague.

12c) I'm going to send **the information** to my coworker.

13a) Le enviaré a usted **el número**.

13b) I'll send **you the number**.

13c) I'm going to send **you a number**.

Existe literatura sobre la función de la duplicación del OI en español en la cual se menciona que estas estructuras no son prototípicas, sin embargo, tampoco son redundantes, ya que se cumplen diferentes funciones comunicativas, como de tópico y de informatividad, por lo que se utilizan diversas estructuras sintácticas con el fin de cumplir dichas funciones (Vázquez Rozas y García Salido, 2012).

Lo anterior permite discutir que el procesamiento del intérprete incorpora la activación de las representaciones mentales una vez procesado el estímulo *priming*, esto con el objetivo de utilizar esa misma representación mental para elaborar su mensaje en LM. No obstante, el intérprete no sólo toma como única guía la representación mental que se activada cuando se procesa el estímulo en LO, sino que incorpora, de igual manera, los factores semánticos, pragmáticos y discursivos que puedan ayudarle a cumplir el objetivo comunicativo de la interpretación que realiza. La incorporación de factores semánticos, pragmáticos y discursivos al modelaje de la interpretación puede ser incorporado al último esfuerzo que propone Gile

(2009) en su Modelo de los Esfuerzos: el esfuerzo de la memoria. Este último esfuerzo conjuga la parte de la comprensión lingüística y proposicional de la LO, en conjunto con la producción lingüística y proposicional en LM, la cual se ve mediada por la memoria de trabajo del intérprete.

Esto trae como resultado que la descripción del proceso del intérprete, además de considerar el mensaje en LO y el conocimiento de la gramaticalidad de las estructuras para expresar mensaje en LM, debe de tomar en cuenta que el intérprete procesa esa información en conjunto con el conocimiento de la oralidad que tiene en la LM, lo que le ayuda a tomar una decisión obedeciendo a dos criterios propios de la interpretación: la fidelidad al mensaje en LO y las características de oralidad en la LM. Estos criterios comunicativos propios de la interpretación, la fidelidad a la LO y la naturalidad en la LM, pueden ser componentes que caractericen el tipo de bilingüismo que desarrollan y emplean los intérpretes *vis-à-vis* el tipo de bilingüismo que desarrolla y emplea un hablante bilingüe que no realiza prácticas interpretativas, lo cual, desde los estudios de interpretación, se pretende analizar y describir con apoyo de otras disciplinas, e.g. la psicolingüística, las ciencias cognitivas y los estudios de bilingüismo, que puedan abonar a un mejor entendimiento del proceso del intérprete.

### **Conclusiones**

Este capítulo presenta a la interpretación como una actividad inherentemente psicolingüística y cognitiva, al igual que poliédrica. Por un lado, los estudios de interpretación deben de tener en consideración aquellas propuestas de corte psicolingüístico y cognitivo que se realizan desde los estudios de bilingüismo; este estudio considera las principales conclusiones psicolingüísticas y cognitivas referentes al bilingüismo con la intención de reflexionar sobre el tipo de bilingüismo que desarrollan los bilingües que interpretan para encontrar similitudes y también diferencias. Lo anterior traería consigo un área novedosa por explorar en los estudios de bilingüismo en conjunto con los estudios de interpretación.

Por otro lado, reconocer a la interpretación como una actividad poliédrica trae consigo una apertura desde los estudios de interpretación hacia otras áreas que le permiten seguir desarrollándose con plenitud. La metodología



presentada en este capítulo muestra como la lingüística de corpus ayuda a la organización de los datos obtenidos de prácticas de interpretación, al igual que la creación de un Corpus de Aprendientes de Interpretación (CAI) que bien puede servir como una herramienta para seguir desarrollando investigaciones acerca del procesamiento psicolingüístico del intérprete, o bien, sobre otro temas de interés para los estudios de interpretación y la traductología en general, tales como las nociones de equivalencia traductora, análisis discursivos emitidos por intérpretes y pedagogía y didáctica de la interpretación.

## Referencias

- Bernardini, S., Ferraresi, A., Russo, M., Collard, C. y Defrancq, B. (2018). Building Interpreting And Intermodal Corpora: A How-to for a Formidable Task. En Russo, M., Bendazzoli, C., Defrancq, B. (eds), *Making Way in Corpus-based Interpreting Studies* (pp. 24-42). Springer.
- Bogard, S. (2015). Los clíticos pronominales del español: estructura y función. *Nueva Revista de Filología Hispánica*, LXIII (1), 1-38.
- Desmet, T. y Declercq, M. (2006). Cross-linguistic priming of syntactic hierarchical configuration information. *Journal of Memory and Language*, 54 (4), 610-632.
- Dijkstra, T., y Van Heuven, W. J. (2002). The architecture of the bilingual word recognition system: From identification to decision. *Bilingualism: Language and Cognition*, 5(3), 175-197.
- Dong Y. y Li, P. (2020). Attentional control in interpreting: A model of language control and processing control. *Bilingualism: Language and Cognition* 23, 716-728.
- Gile, D. (2009). *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training* (2ª ed.). John Benjamins.
- Hartsuiker, R., Beerts, S., Loncke, M., Desmet, T. y Berolet, S. (2016). Cross-linguistic structural priming in multilinguals: Further evidence for shared syntax. *Journal of Memory and Language*, 90, 14-30.
- Hartsuiker, R., Pickering, M. y Veltkamp, E. (2004). Is Syntax Separate or Shared Between Languages? Cross-linguistic Syntactic Priming in Spanish-English Bilinguals. *Psychological Science* 15(6), 409-414.

- Jiménez Ivars, A. (2002). Variedades de interpretación: modalidades y tipos. *Hermēneus. Revista de Traducción e Interpretación*, (4), 95-114.
- Kantola, L., & van Gompel, R. P. (2011). Between- and within-language priming is the same: evidence for shared bilingual syntactic representations. *Memory & cognition*, 39(2), 276–290. <https://doi.org/10.3758/s13421-010-0016-5>
- Kroll, J., Dussias, P., Bogulski, C y Valdes Kroff, J. (2012). Juggling Two Languages in One Mind: What Bilinguals Tell Us About Language Processing and Its Consequences for Cognition. *Psychology of Learning and Motivation*, 56, 229-262.
- Kroll, J. y Ma, F. (2018). The bilingual lexicon, En E. Fernández y H. Smith (eds), *The Handbook of Psycholinguistics* (pp. 294-319). Wiley Blackwell.
- Kroll, J. F., Dussias, P. E., Bice, K., & Perrotti, L. (2015). Bilingualism, Mind, and Brain. *Annual review of linguistics*, 1, 377–394. <https://doi.org/10.1146/annurev-linguist-030514-124937>
- Kroll, J. y Stewart, E. (1994). Category interference in translation and picture naming: Evidence for asymmetric connection between bilingual memory representations. *Journal of Memory and Language*, 33 (2), 149–174.
- Marinis, T., (2010). On-line sentence processing methods in typical and atypical populations. En S. Unsworth y E. Blom (eds), *Experimental Methods in Language Acquisition Research* (pp. 139-162). John Benjamin.
- Ortega Arjonilla, E. (2017). Algunas consideraciones teóricas sobre la enseñanza-aprendizaje de la traducción e interpretación en el contexto universitario. *CPU-e. Revista de Investigación Educativa*, (24), 1-4.
- Pöschhacker, F. (2004). *Introducing Interpreting Studies*. Routledge.
- Pöschhacker, F. (2010). Interpreting. En Y. Gambier y L. van Doorslaer (eds.), *Handbook of Translation Studies Volume 1* (pp. 13-157). John Benjamins.
- Requena, P. (2020). A Usage-Based Perspective on Spanish Variable Clitic Placement. *Language*, 5, (33), 1-26.

- Sánchez Ramírez, H. (2017). *Syntactic priming in bilinguals: priming differences between 'el cual' & 'la cual' in relative clauses* (Tesis de Maestría. Universidad de Guadalajara).
- Schwieter, J., Festman, J., y Ferreira, A. (2020). Current research in bilingualism and its implications for Cognitive Translation and Interpreting Studies. *Linguistica Antverpiensia, New Series: Themes in Translation Studies*, 19, 80–93.
- Squire, L. (2004). Memory systems of the brain: A brief history and current perspective. *Neurobiology of Learning and Memory*, 82, 171-177.
- Vázquez Rozas, V. y García Salido, M. (2012). A discourse-based analysis of object clitic doubling in Spanish. En K. Davidse, T. Breban, L. Brems y T. Mortelmans (eds.), *Grammaticalization and Language Change: New reflections* (pp. 271–297). John Benjamins.
- Vasilyeva, M., Waterfall, H., Gámez, P., Bowers, E., y Shimpi. (2010). Cross-linguistic syntactic priming in bilingual children. *Journal of Child Language*, 37(5), 1047-1064. <https://doi.org/10.1017/S0305000909990213>

# **Tópicos de Lingüística Aplicada**

**Volumen II**  
**Adquisición y aprendizaje del lenguaje**

Luis Miguel Sánchez Loyo, Alfonso Gallegos Shibya  
y Verónica González Márquez

E D I T O R E S

Se terminó de editar en diciembre de 2023

en Grafisma editores

Jaime Nunó 670 / Colonia Santa Teresita,

Guadalajara, Jalisco.

El cuidado de la edición estuvo a cargo de los editores.

Su tiraje fue de 100 ejemplares.