USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

Literatura Española, Teoría da Literatura e Lingüística Xeral
Facultade de Filoloxía

Tese doutoral
Mención Europea

Deixis y referencia en el habla infantil. Presentadores espaciales y temporales en el corpus *Koiné*

Soraya Cortiñas Ansoar



Santiago de Compostela
2014

TESE DE DOUTORAMENTO

DEIXIS Y REFERENCIA EN EL HABLA INFANTIL. PRESENTADORES ESPACIALES Y TEMPORALES EN EL CORPUS KOINÉ

Tese presentada por Soraya Cortiñas Ansoar

Dirixida por Milagros Fernández Pérez

Opta ao título de Doutora con Mención Europea

European Mention

LITERATURA ESPAÑOLA, TEORÍA DA LITERATURA E LINGÜÍSTICA XERAL

DOUTORAMENTO EN LINGÜÍSTICA (RD 778/1998)

FACULTADE DE FILOLOXÍA

SANTIAGO DE COMPOSTELA 2014

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

AUTORIZACIÓN DA DIRECTORA DA TESE

Dona **Milagros Fernández Pérez**, profesora do Departamento de Literatura Española, Teoría da Literatura e Lingüística Xeral da Facultade de Filoloxía, como directora da tese de Doutoramento titulada "Deixis y referencia en el habla infantil. Presentadores espaciales y temporales en el corpus *Koiné*" presentada por dona **Soraya Cortiñas Ansoar**, alumna do Programa de Doutoramento en Lingüística (RD 778/1998), autoriza a presentación da tese indicada, considerando que reúne os requisitos esixidos no artigo 34 do regulamento de estudos de Doutoramento, e que como directora da mesma non incorre nas causas de abstención establecidas nos artigos 28 e 29 da lei 30 /1992.

Vº prace da directora **A doutoranda**

Milagros Fernández Pérez **Soraya Cortiñas Ansoar**

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

***Deixis y referencia en el habla infantil. Presentadores espaciales y temporales en el corpus* Koiné**

RESUMO

A adquisición de referencias espaciais e temporais, tanto dende o punto de vista cognitivo como lingüístico, suscitou interese dende as primeiras décadas do século XX. Se ben os traballos iniciais supuxeron un achegamento ao obxecto de estudo dende a óptica do interaccionismo cognitivista, nas últimas décadas do século XX tendeuse a un enfoque interlingüístico que atende á tipoloxía lingüística e discursiva da lingua que se está adquirindo. A través do traballo con datos en contexto e a identificación de tendencias, procesos e peculiariedades propias da lingua nos primeiros anos, o propósito desta tese doutoral é describir como se codifican lingüisticamente as relacións espaciais e temporais no período comprendido entre os dous e os catro anos atendendo a factores como a idade, o sexo e o tipo de actividade. Para realizar a análise tomouse como fonte que proveu os datos o corpus *Koiné* de fala infantil, no que se recollen interaccións espontáneas de nenos e nenas galegos en etapas temperás. Escolléronse as intervencións de 80 individuos (40 nenos e 40 nenas) en marxes de idade de tres meses e realizouse un etiquetado específico de referencias espaciais e temporais atendendo a tres niveis de análise (semántico-conceptual, combinatorio e pragmático). Os resultados obtidos permitiron constatar tendencias e procesos na codificación lingüística de referencias espaciais e temporais que supoñen o paso dun sistema mono-referencial (deíctico) a un bi-referencial (non deíctico). Deste modo, no que atinxe ás relacións espaciais diferenciáronse dúas tendencias: *unha tendencia indexical* (ata os 2;06-2;09 anos) co conseguinte *proceso de sinalización e denominación*; e unha *tendencia indexical-comunicativa* (2;09-4;00 anos), cos procesos *proceso de sinalización e especificación* e *proceso de especificación e comunicación*. En canto á codificación de relacións temporais, sinaláronse dúas tendencias: *tendencia interaccional deíctica* (ata os 3;06 años), cos procesos *proceso de sinalización dende o agora* e *proceso de desprazamento dende o agora*; e a *tendencia non deíctica* (3;06-4;00 anos), na que comeza a descentralización temporal.

PALABRAS CLAVE

Adquisición da lingua; fala infantil; deixe; referencia espacial; referencia temporal.

RESUMEN

La adquisición de referencias espaciales y temporales, tanto desde el punto de vista cognitivo como lingüístico, ha suscitado interés desde las primeras décadas del siglo XX. Si bien los estudios iniciales han suspuesto un acercamiento al objeto de estudio desde la óptica del interaccionismo cognitivista, en las últimas décadas del siglo XX se ha abogado por un enfoque interlingüístico que atiende a la tipología lingüística y discursiva de la lengua que se está adquiriendo. A través del trabajo con datos en contexto y la identificación de tendencias, procesos y peculiaridades propias de la lengua en los primeros años, el propósito de esta tesis doctoral es describir cómo se codifican lingüísticamente las relaciones espaciales y temporales en el periodo comprendido entre los dos y los cuatro años atendiendo a factores como la edad, el sexo y el tipo de actividad. Para realizar el análisis se ha tomado como fuente que provee los datos el corpus *Koiné* de habla infantil, en el que se recogen interacciones espontáneas de niños y niñas gallegos en etapas tempranas. Se han escogido las intervenciones de 80 individuos (40 niños y 40 niñas) en horquillas de edad de tres meses y se ha realizado un etiquetado específico de referencias espaciales y temporales atendiendo a tres niveles de análisis (semántico-conceptual, combinatorio y pragmático). Los resultados obtenidos han permitido constatar tendencias y procesos en la codificación lingüística de referencias espaciales y temporales que suponen el paso de un sistema mono-referencial (deíctico) a uno bi-referencial (no deíctico). De

este modo, en lo que concierne a las relaciones espaciales se han diferenciado dos tendencias: *una tendencia indexical* (hasta los 2;06-2;09 años) con el consecuente *proceso de señalización y denominación*; y una *tendencia indexical-comunicativa* (2;09-4;00 años), con los procesos *proceso de señalización y especificación* y *proceso de especificación y comunicación*. En lo referente a la codificación de relaciones temporales, se han señalado dos tendencias: *tendencia interaccional deíctica* (hasta los 3;06 años), con los procesos *proceso de señalización desde el ahora* y *proceso de desplazamiento desde el ahora*; y la *tendencia no deíctica* (3;06-4;00 años), en la que comienza la descentralización temporal.

PALABRAS CLAVE

Adquisición de la lengua; habla infantil; deixis; referencia espacial; referencia temporal.

SUMMARY

The acquisition of spatial and temporal references has been the object of scholarly attention from the very first decades of the twentieth century, both from a cognitive and a linguistic point of view. While the first studies had approached the topic from a cognitive interactionist approach, in the last decades of the twentieth century research on spatial and temporal references has favoured interlinguistic perspectives which take into account crucial factors such as the linguistic and discoursive features of the language being acquired. By using data in context and by identifying the tendencies, processes and peculiarities of the language in the early stages, the aim of the present doctoral dissertation is to describe how spatial and temporal references are linguistically codified by children aged two to four years, attending to age, sex and activities. The *Koiné* corpus of child language has been taken as a source of data, which records spontaneous conversations between Galician boys and girls in the early stages. The interventions of 80 individuals (40 boys and 40 girls) in time intervals of three months were chosen for the analysis, and spatial and temporal references were specifically tagged following a three-level analysis: (semantic-conceptual, combinatory and pragmatic). The results have allowed us to confirm certain tendencies and processes in the linguistic codification of spatial and temporal references which imply a shift from a monoreferential (deictic) system to a bireferential (non-deictic) system. Thus, as far as spatial relations are concerned, we have established two tendencies: an indexical tendency (up to 2;06—2;09 years) with a *signalling* and *denominative process*, and *an indexical and communicative tendency* (2;09-4;00 years), with the processes of *signalling and specification* and *specification and communication*. With regard to the codification of temporal relations, two tendencies have been noticed: *the interactional deictic tendency* (up to 3;06 years), with the *processes of signalling from the now* and the *non-deictic tendency* (3;06-4;00 years), in which temporal descentralisation starts.

KEYWORDS

Language acquisition; child language; deixis; spatial references; temporal references.

ÍNDICE GENERAL

AGRADECIMIENTOS I
SIGLAS V

INTRODUCCIÓN 1
1. Objetivos generales 4
2. Estructura del trabajo 5

♦**INTRODUCTION** 7
♦**1. General aims** 8
♦**2. Structure of the project** 9

I PARTE

CAPÍTULO 1
ESPACIO, TIEMPO Y ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE. ESTADO DE LA CUESTIÓN 13
1.1. El estudio del lenguaje en etapas tempranas 16
1.1.1. Teoría conductista 18
1.1.2. Teoría innatista o mentalista 19
1.1.3. Teorías funcionalistas e interaccionales 20
1.2. Fundamentación teórica para el estudio de referencias espaciales y temporales en etapas tempranas: la importancia de la Hipótesis Sapir-Whorf 24
1.3. Interaccionismo cognitivista 27
1.3.1. Desarrollo cognitivo y relaciones espaciales 27
1.3.1.1. La importancia de la acción: estudios piagetianos 28
1.3.1.1.1. Egocentrismo, alocentrismo y capacidad de descentración espacial 29
1.3.1.1.2. Perspectiva y encuentro canónico de la enunciación 32
1.3.1.2. La importancia de la percepción: estudios gibsonianos 34
1.3.1.2.1. El concepto de `Frame of Reference´ y los universales cognitivos 35
1.3.1.2.1.1. Relaciones topológicas deícticas e intrínsecas 36
1.3.1.2.2. Hipótesis de la correlación: P-space y L-space 37
1.3.1.2.3. Hipótesis de los contrastes: `no contrast´, `partial contrast´ y `full contrast´ 39
1.3.2. Desarrollo cognitivo y relaciones temporales 41
1.3.2.1. La importancia de la capacidad de descentración temporal 42
1.3.2.1.1. Enunciación lingüística, egocentrismo infantil y lenguaje socializado 45
1.3.2.2. La importancia de la complejidad semántica: sistemas temporales 47
1.3.2.2.1. Pasado, relaciones de anterioridad y memoria 54
1.3.2.2.2. Futuro, relaciones de posterioridad y modalidad 56
1.3.2.3. La importancia del aspecto léxico en el ámbito de la morfología verbal 58

1.3.2.3.1. Hipótesis del tiempo defectivo: aspecto antes que tiempo.....60
1.3.2.3.2. Hipótesis del tiempo no defectivo: relaciones deícticas tempranas 64
1.4. Hipótesis del Relativismo Lingüístico, Tipología Discursiva y Enfoque Interlingüístico.....69
1.4.1. Tipología lingüística y relaciones espaciales.....71
1.4.1.1. La importancia de la estructuración semántica de las lenguas.....72
1.4.1.1.1. El nuevo concepto de `Frame of Reference.....73
1.4.1.1.2. Localización, deixis y tipología lingüística: formas adverbiales.....76
1.4.1.1.3. Movimiento, dirección y adquisición del lenguaje: los verbos deícticos y direccionales 79
1.4.1.2. La importancia de lo cultural y lo social en la estructuración del espacio lingüístico… 82
1.4.1.2.1. Gestualidad, atención conjunta y función demostrativa.....83
1.4.1.3. La importancia del contexto discursivo y situacional 87
1.4.1.3.1. Papel del adulto en la construcción del espacio lingüístico: frecuencia de uso y transparencia semántica.....87
1.4.1.3.2. Referencias espaciales presentes y ausentes: el contexto extralingüístico.....89
1.4.2. Tipología lingüística y relaciones temporales.....90
1.4.2.1. La importancia de las características estructurales y morfológicas de las lenguas: riqueza, transparencia y uniformidad.....91
1.4.2.1.1. Orden de adquisición de los morfemas temporales/aspectuales 93
1.4.2.1.2. Orden de adquisición de marcadores y unidades léxicas de tiempo 95
1.4.2.1.2.1. Relaciones temporales de secuencialidad deíctica y discursiva: anterioridad y posterioridad 97
1.4.2.1.2.2. Relaciones temporales de simultaneidad 100
1.4.2.2. La importancia del input lingüístico y el contexto lingüístico 101
1.4.2.2.1. Input lingüístico y referencias temporales: frecuencia de uso y co-construcción narrativa.....101
1.4.2.3. La importancia del contexto discursivo: cohesión narrativa y Frog Stories..104
1.4.2.3.1. Background y foreground. Tiempo predominante y contrastes temporales.....109
1.4.2.3.2. Polifonía textual: verba dicendi y discurso indirecto.....111
1.5. Visión global: marco teórico-analítico seleccionado 113

CAPÍTULO 2

CUESTIONES METODOLÓGICAS: EL TRABAJO CON EL CORPUS KOINÉ Y EL ETIQUETADO DE LAS REFERENCIAS ESPACIALES Y TEMPORALES.....115
2.1. Características generales del corpus Koiné.....118
2.1.1. La recogida de datos.....119
2.1.1.1. Las sesiones de grabación 120
2.1.1.1.1. Elección del espacio o escenario 120
2.1.1.1.2. Duración y diseño de las sesiones 121
2.1.1.2. Los informantes.....122
2.1.1.2.1. Número de informantes.....122
2.1.1.2.2. Edad y sexo.....123
2.1.1.2.3. Procedencia y lengua.....123
2.1.2. Transcripción y codificación: el sistema CHILDES.....124

2.1.2.1. Sistema CHILDES y codificación con el formato CHAT 125
2.1.2.2. Sistema CHILDES y rastreo de datos con CLAN 127
2.2. El trabajo con los datos en la presente investigación 129
2.2.1. La selección de los informantes 129
2.2.1.1. El indicador "LMT" (Longitud Media del Turno).....129
2.2.1.2. El indicador "lengua".....131
2.2.1.3. Los indicadores "edad", "LME" (Longitud Media de Emisión) y "sexo" 132
2.2.2. La importancia de las actividades y del escenario 137
2.3. La integración del análisis cuantitativo y cualitativo.....139
2.3.1. Posibilidades del método cuantitativo: el análisis estadístico.....140
2.3.2. Posibilidades del análisis cualitativo: el contexto y la intención comunicativa ...141
2.4. Propuesta de etiquetado para el estudio de las referencias espaciales y temporales.....142
2.4.1. Líneas de encabezamiento y cierre: las actividades.....143
2.4.2. Líneas dependientes: referencia espacial, referencia temporal e información contextual.....148
2.4.2.1. Referencia espacial.....149
2.4.2.1.1. Análisis semántico-conceptual: códigos.....150
2.4.2.1.2. Análisis combinatorio: códigos 158
2.4.2.1.3. Análisis pragmático: códigos 158
2.4.2.2. Referencia temporal 163
2.4.2.2.1. Análisis semántico-conceptual y combinatorio: códigos.....164
2.4.2.2.2. Ánalisis pragmático y combinatorio: códigos.....175
2.4.2.2.3. Etiquetas especiales: perífrasis verbales y formas impersonales 175
2.4.3. Líneas dependientes y etiquetas especiales: discurso referido, anáfora e información relevante.....178

II PARTE

ESTUDIO I: ADQUISICIÓN DE REFERENCIAS ESPACIALES (2;00-4;00 AÑOS)

CAPÍTULO 3

ANÁLISIS SEMÁNTICO-CONCEPTUAL DE REFERENCIAS ESPACIALES (2;00-4;00 AÑOS) 185
3.1. Nociones generales sobre las referencias espaciales en etapas tempranas 188
3.1.1. Factor edad: la importancia de las referencias espaciales 188
3.1.2. Factor actividades: conversando y jugando con el espacio 189
3.1.3. Factor sexo:diferencias en actividades de narración.....193
3.2. Referencias verbales vs. no verbales: de lo gestual a lo verbal.....196
3.2.1. Factor edad: hablando más y gestualizando menos.....196
3.2.2. Factor actividades: verbalizando en conversación, gestualizando en identificación y descripción 198
3.2.3. Factor sexo: diferencias en actividades de narración.....201
3.3. Referencias espaciales verbales atendiendo a la perspectiva: deícticas vs. no deícticas 204
3.3.1. Factor edad: cambios a partir de los 2;03-2;06 205

3.3.2. Factor actividades:importancia de las actividades conversación espontánea y juegos 207
3.3.3. Factor sexo: diferencias en actividades de narración 212
3.4. Referencias espaciales verbales deícticas mostrativas: distancia al *origo 0* 216
3.4.1. Factor edad: la importancia de la distancia 216
3.4.2. Factor actividades: referencias mostrativas en conversación espontánea y juegos 221
3.4.3. Factor sexo: diferencias en actividades de narración 225
3.5. Referencias espaciales verbales atendiendo a la relación que se establece entre los objetos: relaciones dinámicas y relaciones estáticas 232
3.5.1. Factor edad: relaciones de movimiento a partir de los 2;06 233
3.5.2. Factor actividades: relaciones de movimiento en conversación espontánea y juegos 236
3.5.3. Factor sexo: referencias locativas y dinámicas en el discurso de los niños 241
3.6. Conclusiones generales del análisis semántico-conceptual 246

CAPÍTULO 4
ANÁLISIS COMBINATORIO DE REFERENCIAS ESPACIALES (2;00-4;00 AÑOS) 257
4.1. Tendencias generales: elementos verbales vs. no verbales 260
4.1.1. Factor edad y tipología de gestos: referencias espaciales verbales no combinadas con gestos a partir de los 2;05 261
4.1.2. Factor actividades: la importancia de la conversación espontánea 264
4.1.3. Factor sexo: referencias espaciales verbales en el discurso de los niños 268
4.2. Combinación verbal y no verbal: referencias espaciales deícticas y no deícticas 274
4.2.1. Factor edad y tipología de gestos: sin cambios significativos 274
4.2.2. Factor actividades: la importancia de la actividad conversación espontánea 278
4.2.3. Factor sexo: referencias verbales no deícticas combinadas con gestos en el discurso de los niños 282
4.3. Combinación verbal y no verbal: referencias espaciales verbales deícticas mostrativas 285
4.3.1. Factor edad y tipología de gestos: la importancia de la combinación de gestos y referencias espaciales mostrativas 286
4.3.2. Factor actividades: la importancia de las actividades de conversación espontánea y juegos 294
4.3.3. Factor sexo: diferencias en actividades de narración 298
4.4. Combinación verbal y no verbal: referencias espaciales dinámicas y estáticas 304
4.4.1. Factor edad y tipología de gestos: referencias dinámicas a partir de los 2;06 306
4.4.2. Factor actividades: la importancia de las actividades conversación espontánea y juegos 312
4.4.3. Factor sexo: referencias dinámicas de movimiento y referencias locativas combinadas con gestos en el discurso de los niños 316
4.5. Perspectiva deíctica y no deíctica: referencias espaciales dinámicas y estáticas 322
4.5.1. Factor edad: referencias dinámicas no deícticas a partir de los 2;06 327
4.5.2. Factor actividades: la importancia de las actividades conversación espontánea e identificación y descripción de láminas/objetos 330
4.5.3. Factor sexo: relaciones dinámicas de movimiento en el discurso de los niños 334
4.6. Conclusiones generales del análisis combinatorio 340

ESTUDIO 2: ADQUISICIÓN DE REFERENCIAS TEMPORALES (2;00-4;00 AÑOS)

CAPÍTULO 5

ANÁLISIS SEMÁNTICO-CONCEPTUAL DE REFERENCIAS TEMPORALES (2;00-4;00 AÑOS) ..357

5.1. Nociones generales sobre las referencias temporales en etapas tempranas 360

5.1.1. Factor edad: aumento de referencias temporales a partir de los 3;00.....360

5.1.2. Factor actividades: la importancia de la actividad conversación espontánea.....361

5.1.3. Factor sexo:la importancia de la edad en el caso de los niños 363

5.2. Referencias temporales atendiendo a la proyección: deícticas y no deícticas 366

5.2.1. Factor edad: sin cambios significativos.....366

5.2.2. Factor actividades: la importancia de las actividades conversación espontánea y juegos 367

5.2.3. Factor sexo: referencias temporales deícticas en conversación espontánea (niñas) y en narración (niños).....375

5.3. Referencias temporales verbales respecto a las características de la lengua: referencias deícticas ("antes", "ahora", "después") 378

5.3.1. Factor edad: desplazamiento del `origo 0´´ a los 2;03 (pasado) y a los 3;03 (futuro) 379

5.3.2. Factor actividades: la importancia de la actividad conversación espontánea.....384

5.3.3. Factor sexo: diferencias en actividades de narración.....387

5.4. Referencias temporales verbales respecto a las características de la lengua: referencias no deícticas: "relaciones de anterioridad, simultaneidad y posterioridad" 391

5.4.1. Factor edad: relaciones de posterioridad a partir de los 2;06.....391

5.4.2. Factor actividades:importancia de la actividad conversación espontánea.....395

5.4.3. Factor sexo: relaciones de posterioridad en el discurso de los niños 397

5.5. Tipología del tiempo deíctico 400

5.5.1. Referencia deíctica "antes": pasado inmediato, pasado distante y pasado remoto.....401

5.5.1.1. Factor edad: sin cambios significativos.....402

5.5.1.2. Factor actividades: pasado inmediato en juegos y narración y pasado distante en conversación espontánea.....403

5.5.1.3. Factor sexo: referencias de pasado remoto en las narraciones de los niños 408

5.5.2. Referencia deíctica "después": futuro inmediato, probabilidad y posibilidad y futuro remoto 412

5.5.2.1. Factor edad: la importancia de la modalidad deóntica y epistémica 412

5.5.2.2. Factor actividades: la importancia de la actividad conversación espontánea.....414

5.5.2.3. Factor sexo: referencias de futuro inmediato en el discurso narrativos de los niños.....418

5.6. Conclusiones generales del análisis semántico-conceptual.....421

CAPÍTULO 6

ANÁLISIS COMBINATORIO DE REFERENCIAS TEMPORALES 433

6.1. La combinación con la `Aktionsart´ 435

6.1.1. Referencias deícticas "antes" 436

6.1.1.1. Factor edad: sin cambios significativos 440

6.1.1.2. Factor actividades: importancia de la actividad conversación espontánea 442

6.1.1.3. Factor sexo: verbos de resultado en el discurso narrativo de los niños 444

6.1.2. Referencias deícticas "ahora" 447

6.1.2.1. Factor edad: sin cambios significativos 451

6.1.2.2. Factor actividades: la importancia de las actividades conversación espontánea y juegos 452

6.1.2.3. Factor sexo: verbos de acción en el discurso de los niños 454

6.2. La combinación con elementos no verbales 458

6.2.1. Tendencias generales: elementos verbales vs. no verbales 458

6.2.1.1. Factor edad: sin cambios significativos 459

6.2.1.2. Factor actividades: importancia de las actividades conversación espontánea y juegos 460

6.2.1.3. Factor sexo: gestos en las intervenciones de los niños 462

6.2.2. Marcatiempos y gestos icónicos o de acción 465

6.2.2.1. Factor edad: aparición de marcatiempos a partir de 2;09 468

6.2.2.2. Factor actividades: importancia de las actividades conversación espontánea y juegos 469

6.2.2.3. Factor sexo: gestos icónicos en el discurso narrativo de los niños 471

6.3. Conclusiones generales del análisis combinatorio 474

CAPÍTULO 7

CONCLUSIONES FINALES 483

♦FINAL CONCLUSIONS 501

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 515

ANEXOS 555

ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA 1: *Funciones del lenguaje en relación con los componentes funcionales del lenguaje y con el contexto social de interacción* 24

FIGURA 2: *Efectos de la "hipótesis whorfiana" en el proceso de memorización y codificación posterior de una escena determinada (Levinson, 2003)* 26

FIGURA 3: *Tarea de las tres montañas (Piaget e Inhelder, 1948)* 31

FIGURA 4*: Adaptación de las variables de perspectiva diferenciadas por Charney (1979)* 33

FIGURA 5: *Adaptación de la situación de experimentación utilizada por Clark y Sengul (1978)* 39

FIGURA 6: *Niveles de representación de Behrens (2001)* 42

FIGURA 7: *Distinciones temporales establecidas por Reichenbach (1947)* 48

FIGURA 8: *Línea del tiempo de Lyons (1968)* 49

FIGURA 9: *Sistemas temporales en lenguaje infantil sugeridos por Weist (1986)* 51

FIGURA 10: *Representación gráfica de las relaciones temporales mono-referenciales izquierda) y bi-referenciales (derecha) (Weist, 2002)* 54

FIGURA 11: *Interacción entre las estructuras específicas de cada lengua y el proceso cognitivo (Gathercole, 2006)* 69

FIGURA 12: *Ejemplo de referencia "monoreferencial" y "bireferencial" (Weist, 2002a)* 73

FIGURA 13: *Boceto de un sistema espacial de coordenadas lingüísticas (Levinson, 2001)* 75

FIGURA 14: *Cuadro adaptado de los resultados obtenidos en las investigaciones sobre la adquisición de adverbios espaciales en español* 79

FIGURA 15: *Adaptación del esquema de ` Joint Attention Frame´ (Tomasello, 2003)* 85

FIGURA 16: *Cuadro adaptado de la morfología verbal de los sujetos bilingües castellano-catalán analizados en Cortés y Vila (1991)* 95

FIGURA 17: *Cuadro en el que se recoge un resumen de los estudios en los que se analiza la secuencialidad (anterioridad y posterioridad) en español* 99

F**IGURA 18**: *Funciones y formas lingüísticas diferenciadas por Berman y Slobin. Cuadro adaptado de Berman y Slobin (1994)* 106

FIGURA 19: *Adaptación de las unidades de estudio y elementos analizados por Hickmann (2003)* 108

FIGURA 20: *Ejemplos de cambios del anclaje deíctico temporal y espacial esperables en discurso directo e indirecto* 112

FIGURA 21: *Tipos de cita diferenciados por Prego Vázquez (2005)* 113

FIGURA 22: *Información acerca de las guarderías en las que se han recogido los datos* 121

FIGURA 23: *Porcentaje de datos por franjas de edad (Fernández Pérez [coord.], 2011)* 123

FIGURA 24: *Tipos de líneas en el corpus* Koiné *(transcripción Elf4_04)* 125

FIGURA 25: *Interfaz Gráfica de Usuario de CLAN* 127

FIGURA 26: *Ejemplo de búsqueda que arroja CLAN al introducir el comando MLT (en este caso la orden "mlt +tGON bre*.cha")* 131

FIGURA 27: *Porcentajes y clasificación de los sujetos finalmente seleccionados atendiendo a la lengua en la que normalmente interaccionan* 132

FIGURA 28: *Grupos atendiendo al desarrollo morfosintáctico* 133

FIGURA 29: *Individuos seleccionados para la muestra* 136

FIGURA 30: *Transcripciones con las que se ha trabajado en cada subgrupo de individuos* 137

FIGURA 31: *Codificación de líneas de encabezamiento y cierre: tipo de actividad* 147

FIGURA 32: *Actividades y tipología discursiva en el corpus* Koiné 148

FIGURA 33: *Codificación de actos de habla* 159

FIGURA 34: *Etiquetas codificación línea %xres* 163

FIGURA 35: *Etiquetas de codificación especiales (perífrasis verbales y formas impersonales* 177

FIGURA 36: *Etiquetas codificación línea %xret* 178

FIGURA 37: *Código y línea dependiente (discurso referido)* 179

FIGURA 38: *Línea dependiente de "usos anafóricos"* 180

FIGURA 39: *Gráfico y estadísticos descriptivos de frecuencias relativas de referencias espaciales respecto al turno de habla y los grupos de edad diferenciados* 189

FIGURA 40: *Gráfico de frecuencias relativas de referencias espaciales en las diferentes actividades* 190

FIGURA 41: *Gráfico de frecuencias relativas de referencias espaciales atendiendo a las variables "sexo" y "edad"* 194

FIGURA 42: *Estadísticos descriptivos de frecuencias relativas de referencias espaciales atendiendo a las variables "sexo" y "tipo de actividad"* 195

FIGURA 43: *Gráfico de frecuencias relativas de referencias espaciales verbales y no verbales* 197

FIGURA 44: *Gráficos de frecuencias relativas de referencias espaciales verbales y no verbales en las diferentes actividades* 199

FIGURA 45: *Gráfico de frecuencias relativas de uso de referencias espaciales verbales atendiendo a las variables "sexo" y "edad"* 202

FIGURA 46: *Gráfico de frecuencias relativas de uso de referencias espaciales no verbales atendiendo las variables "sexo" y "edad"* 202

FIGURA 47: *Gráfico de frecuencias relativas de uso de referencias espaciales verbales no verbales atendiendo a las variables "sexo" y "tipo de actividad"* 203

FIGURA 48: *Gráfico de frecuencias relativas de uso de referencias espaciales verbales eícticas y no deícticas en los grupos de edad diferenciados* 206

FIGURA 49: *Gráfico de frecuencias relativas de uso de referencias espaciales verbales deícticas y no deícticas en las diferentes actividades* 209

FIGURA 50: *Gráfico de frecuencias relativas de uso de referencias espaciales verbales deícticas atendiendo a las variables "sexo" y" edad"* 213

FIGURA 51: *Gráfico de frecuencias relativas de uso de referencias espaciales verbales no deícticas atendiendo a las variables "sexo" y" edad"* 213

FIGURA 52: *Frecuencias relativas de uso de referencias espaciales verbales deícticas y no deícticas atendiendo a las variables "sexo" y "tipo de actividad"* 214

FIGURA 53: *Gráfico de frecuencias relativas de uso de referencias espaciales verbales mostrativas atendiendo a la distancia al `origo´ 0 en los diferentes grupos de edad* 219

FIGURA 54: *Gráficos de frecuencias relativas de uso de referencias espaciales verbales mostrativas (cercanía, distancia media y lejanía) en las diferentes actividades* 222

FIGURA 55: *Frecuencias relativas de uso de referencias espaciales verbales mostrativas atendiendo a las variables "sexo" y "edad"* 226

FIGURA 56: *Gráfico de frecuencias relativas de uso de referencias espaciales verbales mostrativas (cercanía) atendiendo a las variable "sexo" y "edad"* 227

FIGURA 57: *Gráfico de frecuencias relativas de uso de referencias espaciales verbales mostrativas (distancia media) atendiendo a las variables "sexo" y "edad"* 227

FIGURA 58: *Gráfico de frecuencias relativas de uso de referencias espaciales verbales ostrativas (lejanía) atendiendo a las variables "sexo" y "edad"* 227

FIGURA 59: *Frecuencias relativas de uso de referencias espaciales verbales deícticas mostrativas y referencias espaciales verbales deícticas mostrativas de distancia 1, de distancia media y de lejanía atendiendo a las variables "sexo" y "tipo de actividad"* 231

FIGURA 60: *Gráfico de frecuencias relativas de uso de referencias espaciales verbales que indican relaciones dinámicas y estáticas en los diferentes grupos de edad* 234

FIGURA 61: *Gráfico de frecuencias relativas de uso de referencias espaciales verbales que indican relaciones dinámicas (movimiento e intercambio) en los diferentes grupos de edad* 235

FIGURA 62: *Frecuencias relativas de uso de referencias espaciales verbales que indican relaciones dinámicas y locativas estáticas en las diferentes actividades* 237

FIGURA 63: *Gráfico de frecuencias relativas de uso de referencias espaciales verbales dinámicas atendiendo a las variables "sexo" y "edad"* 242

FIGURA 64: *Gráfico de frecuencias relativas de uso de referencias espaciales verbales locativas atendiendo a las variables "sexo" y "edad"* 242

FIGURA 65: *Gráfico de frecuencias relativas de uso de referencias espaciales verbales que indican relaciones dinámicas de movimiento atendiendo a las variables "sexo" y "edad"* 243

FIGURA 66: *Gráfico de frecuencias relativas de uso de referencias espaciales verbales que indican relaciones dinámicas de intercambio atendiendo a las variable "sexo" y "edad* 243

FIGURA 67: *Frecuencias relativas de uso de referencias espaciales verbales dinámicas y locativas atendiendo a las variables "sexo" y "tipo de actividad"* 244

FIGURA 68: *Frecuencias relativas de uso de referencias espaciales verbales que indican relaciones dinámicas de movimiento e intercambio atendiendo a las variables "sexo" y "tipo de actividad"* 245

FIGURA 69: *Resultados de p (significatividad) en el análisis semántico-conceptual de referencias espaciales* 247

FIGURA 70: *Gráfico de frecuencias relativas medias de la combinación de referencias espaciales verbales y no verbales en los diferentes grupos de edad* 262

FIGURA 71: *Gráficos de frecuencias relativas de uso de referencias espaciales verbales con acompañamiento gestual, referencias verbales sin acompañamiento gestual y referencias no verbales sin acompañamiento de referencias lingüísticas espaciales en las diferentes actividades*.....266

FIGURA 72: *Gráfico de frecuencias relativas de uso de referencias espaciales verbales acompañadas de referencias verbales atendiendo a las variables "sexo" y "edad"* 269

FIGURA 73: *Gráfico de frecuencias relativas de uso de referencias espaciales no verbales sin acompañamiento de referencias verbales atendiendo a las variables "sexo" y "edad"* 269

FIGURA 74: *Gráfico de frecuencias relativas de uso de referencias espaciales verbales sin acompañamiento de referencias espaciales no verbales atendiendo a las variables "sexo" y "edad"* 272

FIGURA 75: *Frecuencias relativas de uso de referencias espaciales verbales acompañadas de referencias espaciales o verbales, de referencias espaciales no verbales sin acompañamiento de referencias espaciales verbales y de referencias espaciales verbales sin acompañamiento de referencias espaciales no verbales atendiendo a las variables "sexo" y "actividad"*.....273

FIGURA 76: *Gráfico de frecuencias relativas medias de referencias espaciales verbales deícticas combinadas o no con gestualidad en los diferentes grupos de edad* 275

FIGURA 77: *Gráfico de frecuencias relativas medias de referencias espaciales verbales no deícticas combinadas o no con gestualidad en los diferentes grupos de edad* 275

FIGURA 78: *Gráficos de frecuencias relativas de uso de referencias espaciales verbales deícticas y no deícticas acompañadas o no de gestos en las diferentes actividades y grupos de edad* 281

FIGURA 79: *Gráfico de frecuencias relativas de uso de referencias espaciales verbales deícticas combinadas o no combinadas con referencias espaciales no verbales atendiendo a las variable "sexo" y" edad"* 283

FIGURA 80: *Gráfico de frecuencias relativas de uso de referencias espaciales verbales deícticas combinadas o no combinadas con referencias espaciales no verbales atendiendo a las variables "sexo" y "edad"* 283

FIGURA 81: *Frecuencias relativas de uso de referencias espaciales verbales deícticas acompañadas de referencias espaciales no verbales, de referencias espaciales verbales deícticas no acompañadas de referencias espaciales no verbales, de referencias espaciales verbales no deícticas acompañadas de referencias espaciales no verbales y referencias espaciales verbales no deícticas no acompañadas de referencias espaciales no verbales respecto a "sexo" y "tipo de actividad"* 284

FIGURA 82: *Gráfico de frecuencias relativas de uso de referencias espaciales verbales deícticas mostrativas combinadas y no combinadas con referencias espaciales no verbales en los diferentes grupos de edad* 286

FIGURA 83: *Gráfico de frecuencias relativas de uso de referencias espaciales verbales deícticas mostrativas de distancia 1 combinadas y no combinadas con referencias espaciales no verbales en los diferentes grupos de edad* 288

FIGURA 84: *Gráfico de frecuencias relativas de uso de referencias espaciales verbales deícticas mostrativas de distancia 2 combinadas y no combinadas con referencias espaciales no verbales en los diferentes grupos de edad* 288

FIGURA 85: *Gráfico de frecuencias relativas de uso de referencias espaciales verbales deícticas mostrativas de distancia 3 combinadas y no combinadas con referencias espaciales no verbales en los diferentes grupos de edad* 288

FIGURA 86: *Gráficos de frecuencias relativas de uso de referencias espaciales verbales deícticas demostrativas combinadas y no combinadas con referencias espaciales no verbales en las diferentes actividades y grupos de edad* 296

FIGURA 87: *Gráfico de frecuencias relativas de uso de referencias espaciales verbales deícticas mostrativas combinadas y no combinadas con referencias espaciales no verbales atendiendo a las variables "sexo" y "edad"* 300

FIGURA 88: *Gráfico de frecuencias relativas de uso de referencias espaciales verbales deícticas mostrativas de distancia 2 combinadas y no combinadas con referencias espaciales no verbales atendiendo a las variables "sexo" y "edad"* 301

FIGURA 89: *Frecuencias relativas de uso de referencias espaciales verbales deícticas mostrativas acompañadas de referencias espaciales no verbales y de referencias espaciales verbales deícticas mostrativas no acompañadas de referencias espaciales no verbales, respecto a "sexo" y" tipo de actividad"* 302

FIGURA 90: *Frecuencias relativas de uso de referencias espaciales verbales deícticas mostrativas (distancia 1, distancia 2 y distancia 3) combinadas y no combinadas con referencias espaciales no verbales respecto a "sexo" y "tipo de actividad"* 304

FIGURA 91: *Gráfico de frecuencias relativas de uso de referencias espaciales verbales que indican relaciones dinámicas entre objetos combinadas y no combinadas con referencias espaciales no verbales en los diferentes grupos de edad* 307

FIGURA 92: *Gráfico de frecuencias relativas de uso de referencias espaciales verbales que indican relaciones locativas entre objetos combinadas y no combinadas con referencias espaciales no verbales en los diferentes grupos de edad* 307

FIGURA 93: *Gráfico de frecuencias relativas de uso de referencias espaciales verbales que indican relaciones dinámicas de movimiento combinadas o no con referencias espaciales no verbales en los diferentes grupos de edad*.....308

FIGURA 94: *Gráfico de frecuencias relativas de uso de referencias espaciales verbales que indican relaciones dinámicas de intercambio combinadas o no con referencias espaciales no verbales en los diferentes grupos de edad* 309

FIGURA 95: *Gráfico de frecuencias relativas de uso de referencias espaciales verbales dinámicas y locativas combinadas y no combinadas con referencias espaciales no verbales en las diferentes actividades y grupos de edad* 314

FIGURA 96: *Gráfico de frecuencias relativas de uso de referencias espaciales verbales que indican relaciones dinámicas entre objetos combinadas o no combinadas con referencias espaciales no verbales atendiendo a las variables "sexo" y "edad"* 317

FIGURA 97: *Gráfico de frecuencias relativas de uso de referencias espaciales verbales que indican relaciones dinámicas entre objetos combinadas o no combinadas con referencias espaciales no verbales atendiendo a las variables "sexo" y "edad"* 318

FIGURA 98: *Frecuencias relativas de uso de referencias espaciales verbales que expresan relaciones dinámicas y locativas entre objetos acompañadas y no acompañadas de referencias espaciales no verbales, respecto a "sexo" y "tipo de actividad"* 320

FIGURA 99: *Frecuencias relativas de uso de referencias espaciales verbales que expresan relaciones dinámicas de movimiento e intercambio acompañadas y no acompañadas de referencias espaciales no verbales, respecto a "sexo" y "tipo de actividad"* 321

FIGURA 100: *Gráfico de frecuencias relativas de uso de referencias espaciales verbales que indican relaciones locativas deícticas y no deícticas en los diferentes grupos de edad* 328

FIGURA 101: *Gráfico de frecuencias relativas de uso de referencias espaciales verbales que indican relaciones dinámicas deícticas y no deícticas en los diferentes grupos de edad* 328

FIGURA 102: *Gráfico de frecuencias relativas de uso de referencias espaciales verbales que indican relaciones dinámicas de intercambio deícticas y no deícticas en los diferentes grupos de edad* 329

FIGURA 103: *Gráfico de frecuencias relativas de uso de referencias espaciales verbales que indican relaciones dinámicas de movimiento deícticas y no deícticas en los diferentes grupos de edad* 330

FIGURA 104: *Gráficos de frecuencias relativas de uso de referencias espaciales verbales dinámicas y locativas deícticas y no deícticas en las diferentes actividades y grupos de edad* 333

FIGURA 105: *Gráfico de frecuencias relativas de uso de referencias espaciales verbales deícticas y no deícticas que indican relaciones dinámicas entre objetos atendiendo al factor "sexo" y "edad"* 336

FIGURA 106: *Gráfico de frecuencias relativas de uso de referencias espaciales verbales deícticas y no deícticas que indican relaciones locativas entre objetos atendiendo al factor "sexo" y "edad"* 336

FIGURA 107: *Frecuencias relativas de uso de referencias espaciales deícticas y no deícticas verbales que expresan relaciones dinámicas y locativas entre objetos, respecto a "sexo" y "tipo de actividad"* 338

FIGURA 108: *Frecuencias relativas de uso de referencias espaciales deícticas y no deícticas verbales que expresan relaciones dinámicas de movimiento e intercambio, respecto a "sexo" y "tipo de actividad"* 339

FIGURA 109: *Resultados de p (significatividad) del análisis combinatorio de referencias espaciales* 342

FIGURA 110: *Gráfico y estadísticos descriptivos de frecuencias relativas de referencias temporales respecto al turno de habla y los grupos de edad diferenciados* 361

FIGURA 111: *Gráficos de frecuencias relativas medias de referencias temporales en los diferentes grupos de edad y en las cuatro actividades diferenciadas* 363

FIGURA 112: *Gráfico de frecuencias relativas medias de referencias temporales atendiendo a las variables "sexo" y "edad"* 364

FIGURA 113: *Estadísticos descriptivos de frecuencia de uso de referencias temporales atendiendo a las variables "sexo" y "tipo de actividad"* 365

FIGURA 114: *Gráfico de frecuencias relativas medias de referencias temporales deícticas y no deícticas en los grupos de edad diferenciados* 366

FIGURA 115: *Gráficos de frecuencias relativas medias de referencias temporales deícticas y no deícticas en los grupos de edad y en las cuatro actividades diferenciadas* 368

FIGURA 116: *Gráfico de frecuencias relativas medias de referencias temporales deícticas atendiendo a las variables "sexo" y "edad"* 376

FIGURA 117: *Gráfico de frecuencias relativas medias de referencias temporales no deícticas atendiendo a las variables "sexo" y "edad"* 376

FIGURA 118: *Estadísticos descriptivos de frecuencias de uso de referencias temporales deícticas y no deícticas atendiendo a las variables "sexo" y "tipo de actividad"* 378

FIGURA 119: *Gráfico de frecuencias relativas medias de referencias temporales deícticas (antes del `origo 0´, en el momento del `origo 0´ y después del `origo 0´) en los grupos de edad diferenciados* 379

FIGURA 120: *Gráficos de frecuencias relativas medias de referencias temporales deícticas (antes del `origo 0´, en el momento del `origo 0´ y después del `origo 0´) en los grupos de edad y en las cuatro actividades diferenciadas* 386

FIGURA 121: *Gráfico de frecuencias relativas medias de referencias temporales deícticas (momento del `origo 0´) respecto a las variables "sexo" y "edad"* 388

FIGURA 122: *Gráfico de frecuencias relativas medias de referencias temporales deícticas (antes del `origo 0´) respecto a las variables "sexo" y "edad"* 388

FIGURA 123: *Gráfico de frecuencias relativas medias de referencias temporales deícticas (después del `origo 0´) respecto a las variables "sexo" y "edad"*.....389

FIGURA 124: *Estadísticos descriptivos de frecuencia de uso de referencias temporales deícticas (antes del `origo 0´, en el momento del `origo 0´ y después del `origo 0´) atendiendo a las variables "sexo" y "tipo de actividad"*.....390

FIGURA 125: *Gráfico de frecuencias relativas medias de referencias temporales no deícticas (relaciones de anterioridad, relaciones de simultaneidad y relaciones de posterioridad) en los grupos de edad diferenciados*.....392

FIGURA 126: *Gráficos de frecuencias relativas medias de referencias temporales no deícticas (relaciones de anterioridad, simultaneidad y posterioridad) en los grupos de edad en las cuatro actividades diferenciadas*.....396

FIGURA 127: *Gráfico de frecuencias relativas medias de referencias temporales no deícticas (relaciones de anterioridad) respecto a las variables "sexo" y "edad"* 398

FIGURA 128: *Gráfico de frecuencias relativas medias de referencias temporales no deícticas (relaciones de simultaneidad) respecto a las variables "sexo" y "edad"* 398

FIGURA 129: *Gráfico de frecuencias relativas medias de referencias temporales no deícticas (relaciones de posterioridad) respecto a las variables "sexo" y "edad"*.....398

FIGURA 130: *Estadísticos descriptivos de frecuencias de uso de referencias temporales no deícticas (relaciones de anterioridad, simultaneidad y posterioridad)) atendiendo a las variables "sexo" y "tipo de actividad"* 400

FIGURA 131: *Gráfico de frecuencias relativas medias de referencias temporales deícticas "antes del `origo 0´" (pasado inmediato, distante y remoto) en los grupos de edad diferenciados* 402

FIGURA 132: *Gráficos de frecuencias relativas medias de referencias temporales deícticas "antes del `origo 0´" (pasado inmediato, pasado distante y pasado remoto) en los grupos de edad y en las cuatro actividades diferenciadas* 407

FIGURA 133: *Gráfico de frecuencias relativas medias de referencias temporales deícticas "antes del `origo 0´" (pasado inmediato) respecto a las variables "sexo" y "edad"*.....409

FIGURA 134: *Gráfico de frecuencias relativas medias de referencias temporales deícticas antes del `origo 0´ (pasado distante) respecto a las variables "sexo" y "edad"*.....410

FIGURA 135: *Gráfico de frecuencias relativas medias de referencias temporales deícticas "antes del `origo 0´" (pasado remoto) respecto a las variables "sexo" y "edad"*.....410

FIGURA 136: *Estadísticos descriptivos de frecuencia de uso de referencias temporales deícticas "antes del `origo 0´" (pasado inmediato, pasado distante y pasado remoto) atendiendo a las variables "sexo" y "tipo de actividad"* 411

FIGURA 137: *Gráfico de frecuencias relativas medias de referencias temporales deícticas "después del `origo 0´" (futuro inmediato, de probabilidad y posibilidad y remoto) en los grupos de edad diferenciados* 413

FIGURA 138: *Gráficos de frecuencias relativas medias de referencias temporales deícticas "después del `origo 0´" (futuro inmediato, futuro de probabilidad y posibilidad y futuro remoto) en los grupos de edad y en las cuatro actividades diferenciadas* 417

FIGURA 139: *Gráfico de frecuencias relativas medias de referencias temporales deícticas "después del `origo 0´" (futuro inmediato) respecto a las variables "sexo" y "edad"* 419

FIGURA 140: *Gráfico de frecuencias relativas medias de referencias temporales deícticas posteriores al `origo 0´ (futuro de probabilidad o posibilidad) respecto a las variables "sexo" y "edad"* 419

FIGURA 141: *Gráfico de frecuencias relativas medias de referencias temporales deícticas posteriores al `origo 0´ (futuro remoto) respecto a las variables "sexo" y "edad"* 419

FIGURA 142: *Estadísticos descriptivos de frecuencia de uso de referencias temporales "después del `origo 0´" (futuro inmediato, futuro de probabilidad y posibilidad, futuro remoto) atendiendo a las variables "sexo" y "tipo de actividad"* 421

FIGURA 143: *Resultados de p (significatividad) del análisis semántico-conceptual de referencias temporales* 422

FIGURA 144: *Porcentajes de referencias temporales que indican un momento"antes del `origo 0´" (pasado inmediato, pasado distante y pasado remoto) en relación a su `Aktionsart´ y al carácter perfectivo vs. no perfectivo*.....437

FIGURA 145: *Gráfico de frecuencias relativas medias de referencias temporales deícticas "antes del `origo 0´" que indican actividades, estados y resultados en los grupos de edad diferenciados* 441

FIGURA 146: *Gráficos de frecuencias relativas medias de referencias temporales deícticas "antes del `origo 0´" (pasado inmediato, pasado distante y pasado remoto) en los grupos de edad y en las cuatro actividades diferenciadas*.....443

FIGURA 147: *Gráfico de frecuencias relativas medias de referencias temporales deícticas que indican un momento antes del `origo 0´ (`Aktionsart´: actividades) respecto a las variables "sexo" y "edad* 445

FIGURA 148: *Gráfico de frecuencias relativas medias de referencias temporales deícticas que indican un momento antes del `origo 0´ (`Aktionsart´: estados) respecto a las variables "sexo" y "edad"* 445

FIGURA 149: *Gráfico de frecuencias relativas medias de referencias temporales deícticas que indican un momento antes del `origo 0´ (`Aktionsart´: resultados) respecto a las variables "sexo" y "edad"* 446

FIGURA 150: *Estadísticos descriptivos de frecuencia de uso de referencias temporales "antes del `origo 0´" (actividades, estados y resultados) atendiendo a las variables "sexo" y "tipo de actividad"* 447

FIGURA 151: *Gráfico de frecuencias relativas medias de referencias temporales deícticas "momento del `origo 0´" que indican actividades, estados y resultados en los grupos de edad diferenciados*.....452

FIGURA 152: *Gráficos de frecuencias relativas medias de referencias temporales deícticas "momento del `origo 0´" en los grupos de edad y en las cuatro actividades diferenciadas*.....454

FIGURA 153: *Gráfico de frecuencias relativas medias de referencias temporales deícticas que indican el momento del `origo 0´ (`Aktionsart´: actividades) respecto a las variables "sexo" y "edad"* 455

FIGURA 154: *Gráfico de frecuencias relativas medias de referencias temporales deícticas que indican el momento del `origo 0´ (`Aktionsart´: estados) respecto a las variables "sexo" y "edad"*.....456

FIGURA 155: *Gráfico de frecuencias relativas medias de referencias temporales deícticas que indican el momento del `origo 0´ (`Aktionsart´: resultados) respecto a las variables "sexo" y "edad"* 456

FIGURA 156: *Estadísticos descriptivos de frecuencia de uso de referencias temporales "momento del `origo 0´" (actividades, estados y resultados) atendiendo a las variables "sexo" y "tipo de actividad"* 458

FIGURA 157: *Gráfico de frecuencias relativas medias de referencias temporales acompañadas y no acompañadas de referencias no verbales en los grupos de edad diferenciados*.....459

FIGURA 158: *Gráficos de frecuencias relativas medias de referencias temporales combinadas y no combinadas con referencias no verbales en los grupos de edad y en las cuatro actividades diferenciadas"* 462

FIGURA 159: *Gráfico de frecuencias relativas medias de referencias temporales no acompañadas de gestos respecto a las variables "sexo" y "edad"* 464

FIGURA 160: *Gráfico de frecuencias relativas medias de referencias temporales acompañadas de gestos respecto a las variables "sexo" y "edad"* 464

FIGURA 161: *Estadísticos descriptivos de frecuencia de uso de referencias temporales acompañadas y no acompañadas de referencias no verbales atendiendo a las variables "sexo" y "tipo de actividad"* 465

FIGURA 162: *Gráfico de frecuencias relativas medias de referencias temporales acompañadas de referencias no verbales "marcatiempos" y "gestos icónicos" en los grupos de edad diferenciados*.....468

FIGURA 163: *Gráficos de frecuencias relativas medias de referencias temporales combinadas con referencias no verbales ("marcatiempos" y "gestos icónicos") en los grupos de edad y en las cuatro actividades diferenciadas*.....470

FIGURA 164: *Gráfico de frecuencias relativas medias de referencias temporales acompañadas de referencias espaciales no verbales ("marcatiempos") respecto a las variables "sexo" y "edad"*.....472

FIGURA 165: *Gráfico de frecuencias relativas medias de referencias temporales no acompañadas de referencias espaciales no verbales ("gestos icónicos") respecto a las variables "sexo" y "edad"*.....472

FIGURA 166: *Estadísticos descriptivos de frecuencia de uso de referencias temporales acompañadas de referencias no verbales ("marcatiempos" y "gestos icónicos") atendiendo a las variables "sexo" y "tipo de actividad"*.....473

FIGURA 167: *Resultados de p (significatividad) en el análisis combinatorio de referencias temporales* 475

FIGURA 168: *Esquema de tendencias y procesos en la expresión de referencias espaciales y temporales*.....500

FIGURE 169: *Tendencies and processes in the expressión of spatial and temporal references*.....514

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

ÍNDICE DE EJEMPLOS

EJEMPLO 1: *Fragmento de transcripción (identificación de objetos en láminas)* 143

EJEMPLO 2: *Fragmento de transcripción (narración de cuentos* Los siete cabritillos 144

EJEMPLO 3: *Fragmento de transcripción (conversación espontánea- experiencias propias)* 145

EJEMPLO 4: *Fragmento de transcripción ("jugando a comprar")* 146

EJEMPLO 5*: Referencia locativa deíctica* 151

EJEMPLO 6: *Referencia locativa no deíctica* 151

EJEMPLO 7: *Referencia no deíctica locativa* 153

EJEMPLO 8: *Referencia no deíctica dinámica (movimiento)* 153

EJEMPLO 9: *Referencia deíctica dinámica (intercambio)* 153

EJEMPLO 10: *Referencia espacial de dimensión interior* 154

EJEMPLO 11: *Referencia espacial de dimensión prospectiva* 155

EJEMPLO 12: *Gesto deíctico (señalar)* 156

EJEMPLO 13: *Gesto denotativo (indicar forma y tamaño o mostrar algo)* 156

EJEMPLO 14: *Gesto denotativo (dar o pedir)* 157

EJEMPLO 15: *Gesto descriptivo (dirección)* 157

EJEMPLO 16: *Función denominativa* 161

EJEMPLO 17: *Función señalizadora* 161

EJEMPLO 18: *Función informativa* 161

EJEMPLO 19: *Función informativa-imaginativa* 161

EJEMPLO 20: *Proyección deíctica* 165

EJEMPLO 21: *Proyección no deíctica* 165

EJEMPLO 22: *Referencia deíctica antes* 166

EJEMPLO 23: *Referencia deíctica ahora* 166

EJEMPLO 24: *Referencia deíctica después* 167

EJEMPLO 25: *Referencia temporal no afijal*.....167

EJEMPLO 26: *Relación de anterioridad a nivel oracional*.....168

EJEMPLO 27: *Relación de simultaneidad a nivel discursivo* 168

EJEMPLO 28: *Relación de posterioridad a nivel oracional* 169

EJEMPLO 29: *Pasado inmediato*.....170

EJEMPLO 30: *Pasado distante*.....170

EJEMPLO 31*: Pasado remoto* 170

EJEMPLO 32*: Futuro inmediato* 171

EJEMPLO 33: *Probabilidad o posibilidad* 171

EJEMPLO 34: *Futuro remoto o lejano* 171

EJEMPLO 35: *`Aktionsart´ (verbos resultativos)*.....172

EJEMPLO 36: *`Aktionsart´ (verbos de acción)*.....173

EJEMPLO 37: *`Aktionsart´ (verbos estativos)* 173

EJEMPLO 38: *Marcatiempo (pasado)*.....174

EJEMPLO 39: *Marcatiempo (futuro)*.....174

EJEMPLO 40: *Gesto icónico (sacar la espada).*.....175

EJEMPLO 41: *Perífrasis verbal* 176

EJEMPLO 42: *Forma impersonal*.....176

EJEMPLO 43: *Intervención con discurso referido*.....179

EJEMPLO 44: *Fragmento de intervención en la que se narra una experiencia propia* 180

EJEMPLO 45: *Fragmento de intervención en la que se recoge un uso anafórico* 181

EJEMPLO 46: *Referencias espaciales (verbales y no verbales) en juegos variados*.....191

EJEMPLO 47: *Referencias espaciales (verbales y no verbales) que se refieren al contexto inmediato en conversación espontánea*.....192

EJEMPLO 48: *Intervenciones infantiles nominales y disposición espacial de los interlocutores en actividades de identificación y descripción de láminas/objetos* 192

EJEMPLO 49: *Referencias espaciales en narración (niños)*.....195

EJEMPLO 50: *Referencias espaciales no verbales entre los 2;00 y los 2;03 años* 198

EJEMPLO 51: *Referencias espaciales verbales en conversación espontánea* 200

EJEMPLO 52: *Referencias espaciales no verbales en juegos*.....201

EJEMPLO 53: *Referencias espaciales no deícticas a partir de los 3;00 años* 206

EJEMPLO 54: *Referencias espaciales no deícticas antes de los 3;00 años* 207

EJEMPLO 55: *Referencias espaciales verbales no deícticas en conversación espontánea (antes de los 2;06)*.....210

EJEMPLO 56: *Referencias espaciales no deícticas en conversación espontánea (después de los 3;00 años)*.....210

EJEMPLO 57: *Referencias espaciales verbales deícticas en conversación espontánea (antes de los 2;09 años)*.....211

EJEMPLO 58: *Referencias espaciales verbales deícticas en identificación y descripción de láminas/objetos*.....211

EJEMPLO 59: *Referencias espaciales verbales no deícticas en narración (función de Complemento Circunstancial)*.....212

EJEMPLO 60: *Referencias espaciales verbales no deícticas en narración imaginaria (sin el estímulo presente)*.....215

EJEMPLO 61: *Usos anafóricos de referencias mostrativas "eso"*.....217

EJEMPLO 62: *Usos anafóricos de referencias mostrativas "esa"*.....217

EJEMPLO 63: *Uso de referencias espaciales verbales mostrativas de lejanía (repetición)*.....220

EJEMPLO 64: *Uso de referencias espaciales verbales mostrativas de lejanía (situaciones de` joint attention´)*.....220

EJEMPLO 65: *Uso de referencias espaciales verbales mostrativas de cercanía (juegos)*.....222

EJEMPLO 66: *Uso de referencias espaciales verbales mostrativas de distancia media (narraciones)*.....223

EJEMPLO 67: *Uso de referencias espaciales verbales mostrativas de lejanía (conversación espontánea)*.....224

EJEMPLO 68: *Uso de referencias espaciales verbales mostrativas de distancia media (contraste con el turno anterior)*.....228

EJEMPLO 69: *Uso de referencias espaciales verbales mostrativas de distancia media (contraste en el propio turno de habla)*.....228

EJEMPLO 70: *Uso de referencias espaciales verbales mostrativas de distancia media (`deixis ad phantasma´)*.....229

EJEMPLO 71: *Uso de referencias espaciales verbales mostrativas de lejanía (contraste de distancias)*.....229

EJEMPLO 72: *Relaciones espaciales verbales dinámicas de intercambio*.....235

EJEMPLO 73: *Relaciones espaciales verbales dinámicas en conversación espontánea*.....238

EJEMPLO 74: *Relaciones espaciales verbales locativas en actividades de identificación y descripción de láminas/objetos*.....238

EJEMPLO 75: *Relaciones espaciales verbales locativas en actividades de juego*.....239

EJEMPLO 76: *Relaciones espaciales verbales dinámicas (movimiento) en actividades de juego*.....240

EJEMPLO 77: *Relaciones espaciales verbales dinámicas (intercambio) en actividades de juego*.....240

EJEMPLO 78: *Referencia espacial no verbal (deíctico señalar) sin acompañamiento de referencias espacial no verbal*.....262

EJEMPLO 79: *Referencia espacial verbal (deíctico mostrativo) con acompañamiento de referencia espacial no verbal (gesto deíctico denotativo con función señalar)* 263

EJEMPLO 80: *Referencia espacial no verbal sin acompañamiento de referencia lingüística espacial verbal. Valor nominativo*.....264

EJEMPLO 81: *Referencia espacial no verbal acompañada de referencia lingüística espacial* 264

EJEMPLO 82: *Referencia espacial verbal acompañada de referencia espacial no verbal descriptiva direccional*.....267

EJEMPLO 83: *Referencia espacial no verbal (gesto deíctico/denotativo cuya función es mostrar)* 267

EJEMPLO 84: *Referencia espacial no verbal (gesto deíctico/denotativo cuya función es señalar)*.....268

EJEMPLO 85: *Referencia espacial verbal acompañada de referencia espacial no verbal (gesto descriptivo que indica dirección/movimiento) emitida por un niño* 270

EJEMPLO 86: *Referencia espacial verbal acompañada de referencia espacial no verbal (gesto descriptivo que indica dirección) emitida por una niña* 270

EJEMPLO 87: *Referencia espacial no verbal sin acompañamiento de referencia espacial verbal (gesto denotativo mostrativo: tamaño) emitida por un niño*.....271

EJEMPLO 88: *Referencia espacial no verbal sin acompañamiento de referencia espacial verbal (gesto denotativo mostrativo) emitida por una niña* 271

EJEMPLO 89: *Gesto deíctico denotativo cuya función es señalar (sin tocar el objeto) combinado con referencia espacial verbal deíctica* 276

EJEMPLO 90: *Gesto deíctico denotativo cuya función es señalar (tocando el objeto) combinado con referencia espacial verbal deíctica* 276

EJEMPLO 91: *Gesto deíctico denotativo cuya función es señalar (propio cuerpo) combinado con referencia espacial verbal no deíctica*.....277

EJEMPLO 92: *Gesto deíctico denotativo cuya función es señalar (tomándose el yo como Base) combinando con referencia espacial verbal no deíctica* 277

EJEMPLO 93: *Gesto descriptivo direccional que indica trayectoria (tocando el libro) combinado con referencia espacial verbal no deíctica* 278

EJEMPLO 94: *Gesto descriptivo direccional que indica trayectoria (en el aire) combinado con referencia espacial verbal no deíctica* 278

EJEMPLO 95: *Gesto deíctico denotativo cuya función es señalar combinado con referencia espacial verbal no deíctica* 280

EJEMPLO 96: *Gesto deíctico denotativo cuya función es señalar y llamar la atención del oyente combinado con referencia espacial verbal deíctica (forma demostrativa "esto")* 290

EJEMPLO 97: *Gesto deíctico denotativo cuya función es señalar combinado con referencia espacial verbal deíctica (forma adverbial "aquí") con función temporal/locativa* 290

EJEMPLO 98: *Gesto deíctico denotativo cuya función es mostrar combinado con referencia espacial verbal deíctica de distancia 1(forma adverbial "aquí")* 291

EJEMPLO 99: *Gesto deíctico denotativo cuya función es señalar combinado con referencia espacial verbal deíctica de distancia 2 (forma adverbial "ahí")* 292

EJEMPLO 100: *Gesto deíctico denotativo cuya función es señalar combinado con referencia espacial verbal deíctica de distancia 3 (forma adverbial "allí")* 294

EJEMPLO 101: *Gesto deíctico denotativo cuya función es señalar combinado con referencia espacial verbal deíctica de lejanía (forma demostrativa "aquella")* 294

EJEMPLO 102: *Referencia espacial verbal deíctica mostrativa (forma adverbial) no combinada con gesto* 295

EJEMPLO 103: *Referencia espacial verbal deíctica mostrativa (forma demostrativa) no combinada con gesto* 295

EJEMPLO 104: *Referencias espaciales verbales locativas (eje vertical) combinadas con gestos deícticos denotativos cuya función es señalar* 310

EJEMPLO 105: *Referencias espaciales verbales locativas (eje vertical) combinadas con gestos descriptivos direccionales* 310

EJEMPLO 106: *Referencia espacial verbal locativas (dimensión interior) combinada con gesto deíctico denotativo cuya función es señalar* 311

EJEMPLO 107: *Referencia espacial verbal dinámica (movimiento) combinada con gestos descriptivos direccionales* 311

EJEMPLO 108: *Referencia espacial verba dinámica (intercambio) combinada con gesto deíctico denotativo cuya función es dar* 312

EJEMPLO 109: *Referencia espacial verbal dinámica (intercambio) combinada con gesto deíctico denotativo cuya función es pedir* 312

EJEMPLO 110: *Referencia espacial verbal deíctica locativa con especificación de la Base (yo)* 323

EJEMPLO 111: *Referencia espacial verbal deíctica locativa con especificación de la Base (referencia espacial verbal mostrativa)* 324

EJEMPLO 112: *Referencia espacial verbal no deíctica locativa con especificación de la Base* 324

EJEMPLO 113: *Referencia espacial verbal deíctica dinámica (movimiento) sin especificación explícita de Destino (`origo 0´)* 325

EJEMPLO 114: *Referencia espacial verbal no deíctica dinámica (movimiento) sin especificación explícita de Origen o Destino* 326

EJEMPLO 115: *Referencia espacial verbal no deíctica dinámica (movimiento) con especificación explícita de Destino* 326

EJEMPLO 116: *Referencia espacial verbal no deíctica dinámica (intercambio) en la que el enunciador, o el espacio del enunciador, es el Destino* 327

EJEMPLO 117: *Referencia espacial verbal no deíctica dinámica (intercambio) sin especificación del Origen o Destino* 327

EJEMPLO 118: *Referencia espacial verbal no deíctica locativa en actividades de identificación y descripción de láminas/objetos (Base diferente al `origo 0´)* 331

EJEMPLO 119: *Referencias temporales en conversación espontánea (acciones propias)* 362

EJEMPLO 120: *Referencias temporales en juegos (órdenes)* 362

EJEMPLO 121: *Referencia temporal deíctica en actos asertivos (conversación espontánea)* 369

EJEMPLO 122: *Referencia temporal deíctica en actos asertivos de respuesta (conversación espontánea)* 369

EJEMPLO 123: *Referencia temporal deíctica en discurso referido (conversación espontánea)* 370

EJEMPLO 124: *Referencia temporal deíctica en actos asertivos de respuesta (conversación espontánea)* 370

EJEMPLO 125: *Referencia temporal deíctica en actos asertivos (identificación y descripción de láminas/objetos)* 371

EJEMPLO 126: *Referencia temporal deíctica en actos directivos (identificación y descripción de láminas/objetos)* 372

EJEMPLO 127: *Referencia temporal no deíctica en actos asertivos (identificación y descripción de láminas/objetos)* 372

EJEMPLO 128: *Referencia temporal deíctica en actos directivos interrogativos (narración)* 373

EJEMPLO 129: *Referencia temporal deíctica en discurso referido (narración)* 373

EJEMPLO 130: *Referencia temporal no deíctica en actos asertivos (narración)* 374

EJEMPLO 131: *Referencia temporal deíctica en actos asertivos (juegos)* 375

EJEMPLO 132: *Referencia temporal no deíctica en actos asertivos (juegos)* 375

EJEMPLO 133: *Referencia temporal deíctica (después del origo 0) perifrástica* 380

EJEMPLO 134: *Referencia temporal deíctica (después del origo 0) afijal en discurso referido* 380

EJEMPLO 135: *Referencia temporal deíctica (después del origo 0) no afijal* 381

EJEMPLO 136: *Referencia temporal deíctica (después del origo 0) no afijal (después/ y entonces)* 381

EJEMPLO 137: *Referencia temporal deíctica (después del origo 0) no afijal (después/mañana)* 382

EJEMPLO 138: *Referencia temporal deíctica (antes del origo 0) afijal* 382

EJEMPLO 139: *Referencia temporal deíctica (antes del origo 0) de pasado continuo* 383

EJEMPLO 140: *Referencia temporal deíctica (` origo 0´) de presente continuo* 383

EJEMPLO 141: *Protomarcador semideíctico (y ahora)* 384

EJEMPLO 142: *Referencia temporal deíctica (`origo 0´) no afijal ("ahora" con valor locativo)* 384

EJEMPLO 143: *Referencia temporal no deíctica oracional (relaciones de anterioridad)* 393

EJEMPLO 144: *Referencia temporal no deíctica oracional en posición inicial (relaciones de simultaneidad)* 393

EJEMPLO 145: *Referencia temporal no deíctica oracional en posición intermedia (relaciones de simultaneidad)* 394

EJEMPLO 146: *Referencia temporal no deíctica oracional (relaciones de posterioridad) en conversación espontánea* 394

EJEMPLO 147: *Referencia temporal no deíctica oracional (relaciones de posterioridad) en narración* 395

EJEMPLO 148: *Referencia temporal deíctica "antes del `origo 0´" (pasado remoto) no espontánea* 403

EJEMPLO 149: *Referencia temporal deíctica "antes del `origo 0´" (pasado remoto) espontánea* 403

EJEMPLO 150: *Referencia temporal deíctica "antes del `origo 0´" (pasado inmediato) en narración* 404

EJEMPLO 151: *Referencia temporal deíctica "antes del `origo 0´" (pasado inmediato) en juegos* 404

EJEMPLO 152: *Referencia temporal deíctica "antes del `origo 0´" (pasado distante) en conversación espontánea (rutinas)* 405

EJEMPLO 153: *Referencia temporal deíctica "antes del `origo 0´" (pasado distante) en conversación espontánea (sucesos o acciones que han protagonizado)* 405

EJEMPLO 154: *Referencia temporal deíctica "antes del `origo 0´" (pasado remoto) en narración* 406

EJEMPLO 155: *Referencia temporal deíctica "antes del `origo 0´" (pasado remoto) en conversación espontánea* 406

EJEMPLO 156: *Referencia temporal deíctica "después del `origo 0´" (futuro remoto). Repeticiones* 413

EJEMPLO 157: *Referencia temporal deíctica "después del `origo 0´" (futuro remoto). Discurso directo* 414

EJEMPLO 158: *Referencia temporal deíctica "después del `origo 0´" (futuro inmediato). Uso perifrástico en conversación espontánea* 415

EJEMPLO 159: *Referencia temporal deíctica "después del `origo 0´" (futuro inmediato). Uso no perifrástico en conversación espontánea* 415

EJEMPLO 160: *Referencia temporal deíctica posterior al `origo 0´ (futuro de posibilidad) en conversación espontánea* 416

EJEMPLO 161: *Referencia temporal deíctica posterior al `origo 0´ (futuro de probabilidad) en juegos* 416

EJEMPLO 162: *Referencia temporal deíctica anterior al `origo 0´ de pasado inmediato (`Aktionsart´: actividades)* 437

EJEMPLO 163: *Referencia temporal deíctica anterior al `origo 0´ de pasado inmediato (`Aktionsart´: resultado)* 438

EJEMPLO 164: *Referencia temporal deíctica anterior al `origo 0´ de pasado distante (`Aktionsart´: acción)* 438

EJEMPLO 165: *Referencia temporal deíctica anterior al `origo 0´ de pasado distante (`Aktionsart´: estados)* 439

EJEMPLO 166: *Referencia temporal deíctica anterior al `origo 0´ de pasado distante (`Aktionsart´: resultados)* 439

EJEMPLO 167: *Referencias temporales deícticas anteriores al `origo 0´ de pasado remoto (`Aktionsart´: actividades y resultados)* 440

EJEMPLO 168: *Referencia temporal deíctica anterior al `origo 0´ de pasado remoto (`Aktionsart´: estados)* 440

EJEMPLO 169: *Referencias temporales que indican el momento del `origo 0´ (`Aktionsat´: estados [descripción]) en narración y descripción de un cuento* 448

EJEMPLO 170: *Referencia temporal que indica el momento del `origo 0´ (`Aktionsat´: estados [deseo]) en conversación espontánea* 449

EJEMPLO 171: *Referencias temporales que indican el momento del `origo 0´ (`Aktionsat´: actividad). Acciones que ellos mismos realizan* 449

EJEMPLO 172: *Referencia temporal que indica el momento del `origo 0´ (`Aktionsat´: actividad). Acciones que se realizan en su entorno* 450

EJEMPLO 173: *Referencia temporal que indica el momento del `origo 0´ (`Aktionsat´: actividad). Órdenes* 450

EJEMPLO 174: *Referencia temporal que indica el momento del `origo 0´ (`Aktionsat´: resultado). Acciones que ellos mismos realizan* 450

EJEMPLO 175: *Referencias temporales que indican el momento del `origo 0´ (`Aktionsat´: resultado). Descripción del escenario* 451

EJEMPLO 176: *Gesto icónico (acción)* 460

EJEMPLO 177: *Gesto icónico (acción) en narración* 463

EJEMPLO 178: *Referencia temporal (momento del `origo 0´) combinada con referencia no verbal "marcatiempos"*.....466

EJEMPLO 179: *Referencia temporal (antes del `origo 0´) combinada con referencia no verbal "marcatiempos"*.....467

EJEMPLO 180: *Referencia temporal (después del `origo 0´) combinada con referencia no verbal "marcatiempos"*.....467

EJEMPLO 181: *Referencia temporal acompañada de referencia espacial no verbal (gestos icónicos) en actividades de conversación espontánea*.....469

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXO 1: *Láminas* **[**CROMER, Richard F. (1971): "The development of the ability to decenter in time", *British Journal of Psychology*, 62, 353-365]..... 555

ANEXO 2: *Test, imágenes y experimentos* [WEIST, Richard M., Marja ATANASSOVA, Hanna WYSOCKA y Aleksandra PAWLAK (1999): "Spatial and temporal systems in child language and thought: a cross linguistic study", *First Language*, 19, 267-311]..... 556

ANEXO 3: *Versión del cuento de la rana* [MAYER, Mercer (1969) *Frog, where are you?* **(**formato original 25 x 14.5 cm, color sepia, una imagen por página o dos imágenes por página, sin texto)] 557

ANEXO 4: [HICKMANN, Maya (2003): *Children´s Discourse. Person, Space and Time Across Language*, Cambridge: Cambridge University Press (*HORSE STORY*)] 565

ANEXO 5: [HICKMANN, Maya (2003): *Children´s Discourse. Person, Space and Time Across Language*, Cambridge: Cambridge University Press (*CAT STORY*)] 566

ANEXO 6: Cuadros LMT y LME de los individuos entre los que se seleccionó la muestra..... 567

ANEXO 7: Datos de las transcripciones seleccionadas para el análisis..... 575

ANEXO 8: Líneas introducidas en el corpus *Koiné*..... 578

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

AGRADECIMIENTOS

"Caminante, son tus huellas
el camino y nada más;
Caminante, no hay camino,
se hace camino al andar"
(Antonio Machado)

Quien redacta una tesis doctoral ha comenzado un camino por el sendero del conocimiento y en ese camino ha sido el verdadero protagonista de su propia historia. Investigadora y escritora, sin ser dos personalidades complementarias, presentan la misma naturaleza creadora. El inicio del proceso de creación es en ambos casos similar: la escritora debe poseer las palabras adecuadas para que el lector siga leyendo y la investigadora un fuerte deseo de conocimiento y de descubrimiento para comenzar. En cambio, el nudo o desarrollo es diferente. Si bien la escritora a lo largo del camino crea sus propios personajes, escenarios y tramas para construir su historia, la investigadora lo hace mediante reflexiones y vivencias que, en todo caso, se conforman con ayuda. No crea sus personajes, sino que camina junto a aquellos que, de forma indirecta o directa, le ayudan a tejer su historia y a dirigir sus pasos.

Si bien el camino que culmina en la creación de una tesis doctoral es arduo y duro, en mi caso debo reconocer que ha sido muy satisfactorio, satisfacción que además del conocimiento y aprendizaje adquiridos se debe a las personas que han decidido sin reproches caminar conmigo:

A mis compañeros del **grupo *Koiné***, especialmente a **Milagros Fernández Pérez**, quien confió en mí desde un principio dándome su apoyo, resolviendo mis dudas y ayudándome a superar las pruebas que el propio proceso investigador ponía en mi camino. Gracias por la cercanía, dedicación y comprensión.

A los miembros del **Centre de Recherches sur la Cognition et l´Apprentissage (CeRCA)** de la **Université de Poitiers** (Francia), universidad en la que tuve el honor de realizar una estancia de investigación en el año 2013. Gracias a **Josie Bernicot** y su equipo, porque además de abrirme las puertas de su institución me hicieron sentir como en casa. A **Frederique, Sandrine, Dominique, Amira, Nanou**… porque con vosotros descubrí que el país vecino es hermano del nuestro. A **Marta Minguela** y **Pedro**

Álvarez Cifuentes, mis españoles en Francia, porque el tránsito de investigadores a amigos con vosotros fue muy sencillo.

A los miembros de la **Facultad de Lenguas y Letras** de la **Universidad Autónoma de Querétaro** (México), especialmente a **Donna Jackson-Maldonado** y **Ricardo Maldonado**, por brindarme sus consejos y compartir conmigo sus conocimientos y energía. Si algo recuerdo con cariño de este 2014 ha sido la estancia en este "padrísimo" país lejano. A **Haydée Carrasco** por sus consejos de estadística y por permitirme asistir al Seminario de Neurolingüística. A **Ian, Ana Susana, Karina, Elisabetta, Diana, Cecilia, Gaby, Leti, Saskia** y los demás compañeros, por transmitirme su ilusión. A **José Luis Ramírez Luengo** porque más que historiador de la lengua es amigo. Y como no, a mi familia mexicana (**Montserrat Arandia Verdayes, María Fernanda Arandia Verdayes, Teresa Verdayes, Dona, Trufa, señora Inma**) porque con vosotros no me faltó cariño y fue muy sencillo sentirme como en casa a pesar de la distancia.

A **Maya Hickmann** por atender y resolver mis dudas y brindarme sus consejos.

A mis compañeros de la sala PDI-E, los que ya se han ido y los que aún están, especialmente a **Luisa Roca,** porque con vosotros fue un verdadero placer trabajar entre agobios y risas. A **Chon** por alegrar las mañanas con su energía y a **Fernando** por su comprensión de biblioteca y endulzar las tardes con pasteles.

Al **grupo "tacatá"** (**Mari Mar, Víctor, Alberto, Benito, Paula, Zeltia, Bea**) por estar ahí, aunque sea virtualmente, para alegrar los días más tristes.

A las amigas que aún estando lejos siempre me han dado ánimos cuando me sentía cansada: **María José, Águeda, Lorena, Cris** y **Mar**.

Al **grupo "tambrecho"**, porque me acompañaron desde el principio de la actividad universitaria con energía (**Natalia, Irene, Estefanía, Paula, Miguel, Jonathan**).

A **Isabel Conde**, por despertar en mí el interés por la lengua y la literatura cuando tenía 14 años; a mi promoción de facultad, por ser una promoción como hay pocas, y al alumnado con el que compartí las horas de docencia, por recordarme lo bonito que es "aprender enseñando". A **Lara Lorenzo**, porque te queda un camino que recorrer y me ha encantado compartir los primeros pasos contigo.

A los profesores y profesoras que han aceptado formar parte del tribunal de evaluación de la presente tesis doctoral, así como a los evaluadores europeos, por sus observaciones, anotaciones y sugerencias.

Al tercer pilar fundamental de apoyo, las amigas que me han dado fuerza siempre. A **Beatriz Dieste** y **María Ángeles Cobelas** (mis "Koiné girls"), porque habéis sido uno de los primeros tesoros que descubrí en el doctorado y porque habéis sido protagonistas de los mejores momentos. A **Zeltia Blanco** (my English teacher) porque has estado siempre ahí, dispuesta a ayudar y a participar en los buenos y los malos momentos, porque eres otro de mis tesoros santiagueses, porque tu corazón es enorme y porque las páginas en inglés de esta tesis son (in)directamente tuyas. A **Elsa Liste** y **Helena Sabel**, porque habéis sido mis últimos dos tesoros santiagueses y habéis llenado de vida los últimos momentos del proceso, por todos los cafés que quedan.

Al segundo pilar fundamental de apoyo, **José Benito Fernández Trigás**, quien ha aparecido siempre en los momentos en los que he necesitado fuerzas para continuar y quien ha sabido mantener siempre el equilibrio. Porque contigo he escrito gran parte de este trabajo, porque has sabido ayudarme cuando más lo necesitaba y porque espero escribir contigo muchísimas páginas más.

Al primer pilar fundamental de apoyo, mi **familia**. A mi tía **Libia** porque siempre te has preocupado por mí. A mi primo **Ángel,** porque siempre te he dado la lata con los artículos que no encontraba y porque siempre me has recordado que "puedo". Y especialmente y ante todo a mis padres y mi hermana, **Elvira Ansoar Fernández**, **Jesús Cortiñas González** y **María Jesús Cortiñas Ansoar**, porque me habéis enseñado todos los valores necesarios para luchar, porque me habéis inculcado que el esfuerzo es la base de todo y tiene su recompensa y porque me habéis apoyado y animado siempre a seguir adelante. Especial mención merece mi pequeño rubio, **Abel Pérez Cortiñas**, el sobrino que me dio un abrazo cuando más lo necesité, el ilustrador del tiempo y espacio en mi tesis, el que siempre me recuerda que la ilusión es realmente importante. Y por último, a mis abuelas que, aunque abandonaron en el transcurso de esta tesis, están y siempre estarán ahí: **Digna González Deus** y **Ubaldina Fernández Jorge.**

Conviene mencionar, a su vez, que esta tesis doctoral no se habría podido llevar a cabo sin el apoyo del **Ministerio de Educación y Ciencia del Gobierno de España**, por haberme concedido una Beca de Formación de Profesorado Universitario (AP2009-2917) y una ayuda para la realización de una estancia de investigación en la Université de Poitiers (Francia). Es necesario agradecer a la institución **Santander Universidades** haberme brindado la oportunidad de realizar una estancia de investigación en la Universidad Autónoma de Querétaro (México), a través del programa "Becas Iberoamérica Jóvenes Profesores e Investigadores, Santander Universidades. España 2013".

Por último, esta investigación se ha realizado en el marco de los **proyectos de investigación "Exploración de capacidades metalingüísticas na linguaxe infantil"**, financiado por la Xunta de Galicia ('Plan Galego de Investigación, Desenvolvemento e Innovación Tecnolóxica' da Consellería de Economía e Industria) [10PXIB204091PR) ('Axudas á consolidación e estruturación de unidades de investigación competitivas' da Consellería de Economía e Industria - 2010) (IN845B-2010/042]) y **"Procesos fónicos y emergencia de sonidos idiomáticos. Estudio de corpus"**, financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad y la Secretaria General de Estado de Investigación, Desarrollo e Innovación (FFI2013-41851P), lo que me ha permitido asistir a congresos nacionales e internacionales.

Grazas! Gracias! Merci beaucoup!

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

SIGLAS

ESPACIO

***Análisis semántico-conceptual**

RESV: *referencias espaciales verbales*

RESNV: *referencias espaciales no verbales*

RESD: *referencias espaciales deícticas*

RESND: *referencias espaciales no deícticas*

RDM: *referencias espaciales deícticas mostrativas*

RDMD1: *referencias espaciales deícticas mostrativas (distancia 1)*

RDMD2: *referencias espaciales deícticas mostrativas (distancia 2)*

RDMD3: *referencias espaciales deícticas mostrativas (distancia 3)*

RDIN: *referencias espaciales que indican relaciones dinámicas*

RDINM: *referencias espaciales que indican relaciones dinámicas de movimiento*

RDINI: *referencias espaciales que indican relaciones dinámicas de intercambio*

RLOC: *referencias espaciales que indican relaciones locativas estáticas*

***Análisis combinatorio**

RVNV: *referencias espaciales verbales combinadas con referencias espaciales no verbales*

RV: *referencias espaciales verbales sin acompañamiento de referencias espaciales no verbales*

RNV: *referencias espaciales no verbales sin acompañamiento de referencias espaciales verbales*

RVDNV: *referencias espaciales deícticas verbales combinadas con referencias espaciales no verbales*

RVNDNV: *referencias espaciales no deícticas verbales combinadas con referencias espaciales no verbales*

RVD: *referencias espaciales deícticas verbales sin acompañamiento de referencias espaciales no verbales*

RVND: *referencias espaciales no deícticas verbales sin acompañamiento de referencias espaciales no verbales*

RDMNV: *referencias espaciales deícticas mostrativas combinadas con referencias espaciales no verbales*

RDM: *referencias espaciales deícticas mostrativas sin acompañamiento de referencias espaciales no verbales*

RDM1NV: *referencias espaciales deícticas mostrativas de distancia 1 combinadas con referencias espaciales no verbales*

RDM1: *referencias espaciales deícticas mostrativas de distancia 1 sin acompañamiento de referencias espaciales no verbales*

RDM2NV: *referencias espaciales deícticas mostrativas de distancia 2 combinadas con referencias espaciales no verbales*

RDM2: *referencias espaciales deícticas mostrativas de distancia 2 sin acompañamiento de referencias espaciales no verbales*

RDM3NV: *referencias espaciales deícticas mostrativas de distancia 3 combinadas con referencias espaciales no verbales*

RDM3: *referencias espaciales deícticas mostrativas de distancia 3 sin acompañamiento de referencias espaciales no verbales*

RELNV: *referencias espaciales que establecen relaciones entre objetos combinadas con referencias espaciales no verbales*

REL: *referencias espaciales que establecen relaciones entre objetos sin acompañamiento de referencias espaciales no verbales*

RDINNV: *referencias espaciales que indican relaciones dinámicas combinadas con referencias espaciales no verbales*

RDINMNV: *referencias espaciales que indican relaciones dinámicas de movimiento combinadas con referencias espaciales no verbales*

RDININV: *referencias espaciales que indican relaciones dinámicas de intercambio combinadas con referencias espaciales no verbales*

RDIN: *referencias espaciales que indican relaciones dinámicas sin acompañamiento de referencias espaciales no verbales*

RDINM: *referencias espaciales que indican relaciones dinámicas de movimiento sin acompañamiento de referencias espaciales no verbales*

RDINI: *referencias espaciales que indican relaciones dinámicas de intercambio sin acompañamiento de referencias espaciales no verbales*

RLOCNV: *referencias espaciales que indican relaciones locativas combinadas con referencias espaciales no verbales*

RLOC: *referencias espaciales que indican relaciones locativas sin acompañamiento de referencias espaciales no verbales*

RDIND: *referencias espaciales que indican relaciones dinámicas deícticas*

RDINMD: *referencias espaciales que indican relaciones dinámicas de movimiento deícticas*

RDINID: *referencias espaciales que indican relaciones dinámicas de intercambio deícticas*

RDINND: *referencias espaciales que indican relaciones dinámicas no deícticas*

RDINMND: *referencias espaciales que indican relaciones dinámicas de movimiento no deícticas*

RDININD: *referencias espaciales que indican relaciones dinámicas de intercambio no deícticas*

RLOCD: *referencias espaciales que indican relaciones locativas deícticas*

RLOCND: *referencias espaciales que indican relaciones locativas no deícticas*

TIEMPO

***Análisis semántico-conceptual**

RTD: *referencia temporal deíctica*

RTND: *referencia temporal no deíctica*

RTDAOR: *referencia temporal deíctica "antes" (antes del `origo 0´)*

RTDORG: *referencia temporal deíctica "ahora"(`origo 0´)*

RTDDOR: *referencia temporal deíctica "después" (después del `origo 0´)*

RTNDANT: *referencias temporales no deícticas que indican relaciones de anterioridad*

RTNDSIM: *referencias temporales no deícticas que indican relaciones de simultaneidad*

RTNDPOS: *referencias temporales no deícticas que indican relaciones de posterioridad*

RTPASINM: *referencias temporales (antes del `origo 0´) de pasado inmediato*

RTPASDIS: *referencias temporales (antes del `origo 0´) de pasado distante*

RTPASREM: *referencias temporales (antes del `origo 0´) de pasado remoto*

RTFUTINM: *referencias temporales (después del `origo 0´) de futuro inmediato*

RTFUTPP: *referencias temporales (después del `origo 0´) de probabilidad y posibilidad*

RTFUTREM: *referencias temporales (después del `origo 0´) de futuro remoto*

***Análisis combinatorio**

RTPASACT: *referencias temporales verbales "antes del `origo 0´" que indican actividades*

RTPASEST: *referencias temporales verbales "antes del `origo 0´" que indican estados*

RTPASRES: *referencias temporales verbales "antes del `origo 0´" que indican resultados*

RTPRESACT: *referencias temporales verbales "`origo 0´" que indican actividades*

RTPRESEST: *referencias temporales verbales "`origo 0´" que indican estados*

RTPRESRES: *referencias temporales verbales "`origo 0´" que indican resultados*

RTGES: *referencias temporales verbales acompañadas de referencias no verbales*

RTNGES: *referencias temporales verbales no acompañadas de referencias no verbales*

RTGESMT: *referencias temporales acompañadas de referencias no verbales "marcatiempos"*

RTGESIC: *referencias temporales acompañadas de referencias no verbales "gestos icónicos"*

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

Comeza…

e a anagnórise máis perfecta
insinúa o algoritmo rítmico
do INICIO.

A expiración máis sonora
retumba na escuridade.

(E as sombras,
luminosas,
monopolizan os silenzos)

(…)

Nace a síntese
dunha CONQUISTA.
O recoñecemento inédito
de algo que debe ser.

Estouran, sen reparo,
as intencións durmidas
para deixar de seren ditados
descoñecidos.

As identidades
sucumben
no dominio
da MATERIALIDADE.

(A abstracción xera
a liberdade emotiva)

Todo é SON,
continuidade de espellos vivos.
Comeza a persuasión,
o dominio do mundo,
as indicacións colectivas,
a pragmática da creación.

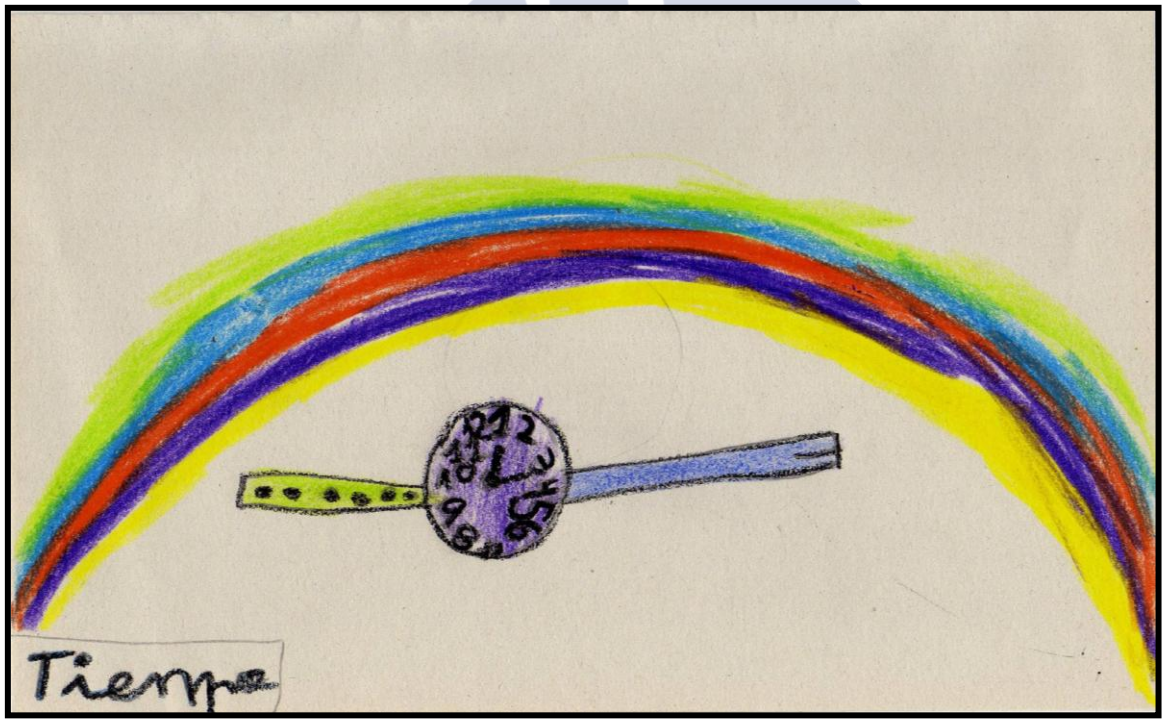
distinto.

Comeza…
o dominio progresivo da lingua
na batalla da adquisición da linguaxe.

Soraya Cortiñas Ansoar (2013): "Comeza", *Xistral*, 16 (24-25)

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA





¿Qué son para ti “espacio”y “tiempo”?
AUTOR: Abel Pérez Cortiñas (6 años)

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

INTRODUCCIÓN

Por el uso- otros dirán abuso de la vieja lógica-, hemos llegado a este concepto de las cosas bien entendidas, que será punto de partida de nuestro futuro procurar entenderlas mejor. Porque esta es la escala gradual de nuestro entendimiento: primero entender las cosas o creer que las entendemos; segundo, entenderlas bien; tercero, entenderlas mejor; cuarto, entender que no hay manera de entenderlas sin mejorar nuestras entendederas.

Antonio Machado (1936), *Juan de Mairena. Sentencias, donaires, apuntes y recuerdos de un profesor apócrifo*

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

INTRODUCCIÓN

Si pedimos a un niño que represente en un papel lo que son para él "espacio" y "tiempo" probablemente ilustre tales conceptos sin dudar, dibujando un planeta y estrellas (para el espacio) y un reloj (para el tiempo). Sin embargo, si le pedimos al pequeño que represente con trazos sobre el papel "ayer" y "ahí" no sabrá cómo ni qué dibujar. Esto se debe a la gran abstracción que, frente a los objetos concretos, suponen las conceptualizaciones de relaciones espaciales y temporales. De hecho, las porciones de tiempo o las dimensiones de espacio en etapas tempranas poseen límites difusos que provocan que los niños doten de significados diversos a las unidades lingüísticas que los representan (Simone, 1992: 19) . Sin embargo, la gran abstracción que suponen tanto relaciones espaciales como temporales no dificulta que desde los primeros años, a pesar de la madurez cognitiva necesaria, los pequeños codifiquen lingüísticamente tales relaciones.

La investigación que se presenta en esta tesis doctoral surge, en primera instancia, del interés suscitado por esta apreciación, pues se ha pretendido explicar cómo se expresan lingüísticamente las relaciones temporales y espaciales entre los dos y los cuatro años. Un primer acercamiento al fenómeno estudiado se ha realizado ya en estudios previos: en la Memoria de Licenciatura (año 2009) *Deixis adverbial espacial y temporal en lenguaje infantil: teoría y aplicación,* y en el Trabajo de Investigación Tutelado (año 2010) *Referencia espacial en las primeras etapas de desarrollo. Análisis de la deixis espacial en el corpus* Koiné *de habla infantil*, ambos dirigidos por la profesora Milagros Fernández Pérez. Estos trabajos sirvieron para establecer un primer contacto con la numerosa bibliografía existente y con el manejo de los datos en el ámbito de la Lingüística de Corpus. La interrelación de los contenidos y la experiencia analítica adquirida suscitó la necesidad de crear un nuevo modelo de análisis que se ajuste a enfoques en los que las características estructurales de la lengua española y los procesos cognitivos subyacentes en la comprensión de referencias espaciales y temporales se relacionen con las peculiaridades lingüísticas y gramaticales de las denominadas "gramáticas emergentes".

Así que, el propósito de esta tesis doctoral es describir las referencias espaciales y temporales en el periodo comprendido entre los dos y los cuatro años, diferenciando para ello factores, tendencias y procesos. Para realizar el análisis se ha tomado como fuente que provee los datos el corpus *Koiné* de habla infantil, en el que se recogen interacciones espontáneas de niños y niñas gallegos en etapas tempranas. Se han escogido las intervenciones de 80 individuos (40 niños y 40 niñas) en horquillas de edad de tres meses y se ha realizado un etiquetado específico de referencias espaciales y temporales atendiendo a tres niveles de análisis (semántico-conceptual, combinatorio y pragmático). Lejos de la tendencia experimental de estudios de corte cognitivo en la investigación que hemos constatado, aquí hemos trabajado con los datos en contexto, identificando tendencias, procesos y peculiaridades que responden a las características propias de la lengua en los primeros años.

1. Objetivos generales

Toda investigación parte de una pregunta a la que se desea dar respuesta y es este camino hacia la respuesta lo que otorga el conocimiento. Tomando como referencia el corpus *Koiné* de habla infantil, las preguntas de las que se ha partido en esta investigación han sido "¿Cómo se expresan lingüísticamente tiempo y espacio en etapas tempranas (2;00-4;00 años)?" "¿En qué momento los pequeños logran desplazarse del "aquí" y del "ahora"?", preguntas que nos han conducido a los objetivos generales de la investigación con la finalidad de poder ofrecer una respuesta. A saber:

Objetivo 1: *Realizar una descripción de las referencias espaciales y temporales en etapas tempranas comprobando cuáles son más frecuentes en el periodo estudiado.*

Objetivo 2: *Determinar si las referencias espaciales se expresan antes que las referencias temporales*.

Objetivo 3: *Examinar si la variable "edad" favorece cambios en la frecuencia de uso de referencias espaciales y temporales.*

Objetivo 4: *Examinar si la variable "actividad" favorece cambios en la frecuencia de uso de referencias espaciales y temporales.*

Objetivo 5: *Analizar si existen diferencias entre niños y niñas en la frecuencia de uso y expresión de referencias espaciales y temporales.*

Objetivo 6: *Comprobar si la gestualidad (en el caso de referencias espaciales) y la "Aktionsart" (en el caso de las referencias temporales) se relacionan directamente con la codificación de referencias espaciales y temporales.*

Objetivo 7: *Establecer tendencias y procesos en la expresión de referencias espaciales y temporales.*

2. Estructura del trabajo

Esta tesis doctoral se estructura en dos bloques. En la primera parte se presentan los fundamentos teóricos y metodológicos para el estudio de referencias espaciales y temporales en etapas tempranas. En el capítulo 1 "Espacio, tiempo y adquisición del lenguaje: estado de la cuestión" se realiza un recorrido por las concepciones teóricas más importantes. En primer lugar se hace referencia a los trabajos de corte cognitivista, destacando los elementos o factores a los que se ha prestado atención (para el espacio la importancia de la acción y de la percepción y para el tiempo la importancia de la capacidad de descentración temporal, de la complejidad semántica [sistemas temporales] y del aspecto léxico o `Aktionsart´). En segundo lugar, se destaca la importancia de la Hipótesis del Relativismo Lingüístico, Tipología Discursiva y Enfoque Interlingüístico, enfoques desde los que se ha realizado la presente investigación. De este modo, se atiende a la importancia de la estructuración semántica de las lenguas, de lo cultural y lo social, de factores discursivos y situacionales, de las características estructurales y morfológicas de las lenguas, del input, del contexto lingüístico y del contexto discursivo para el estudio de las referencias temporales y espaciales.

En el capítulo 2 "Cuestiones metodológicas: el trabajo con el corpus *Koiné*. Etiquetado de las referencias espaciales y temporales" se presenta el marco metodológico utilizado. En primer lugar se describe el corpus *Koiné* (recogida de datos y sistema de transcripción y codificación) para posteriormente explicar cómo se ha seleccionado la muestra con la que se ha trabajado (elección de informantes de acuerdo a la "longitud media del turno", a la "lengua", a la "edad" y a la "longitud media de emisión"), así como la importancia del contexto discursivo y situacional (actividades y escenario en los que ocurre la interacción lingüística). En segundo lugar se ofrece una descripción sobre el trabajo con los datos a través de la integración de análisis cuantitativos y cualitativos, y se explica, con el apoyo de ejemplos y definiciones, la propuesta de etiquetado realizada para llevar a cabo el estudio de referencias espaciales y temporales en el corpus (líneas de encabezamiento y cierre, líneas dependientes y etiquetas especiales).

En la segunda parte se presentan los dos estudios descriptivos realizados "Estudio 1: Adquisición de referencias espaciales (2;00-4;00 años)" y "Estudio 2: Adquisición de referencias temporales (2;00-4;00 años)". El Estudio 1 ocupa los capítulos 3 "Análisis semántico-conceptual de referencias espaciales" y 4 "Análisis combinatorio las referencias espaciales" y el Estudio 2 los capítulos 5 "Análisis semántico-conceptual de referencia temporales" y 6 "Análisis combinatorio de referencias temporales". En los capítulos de ambos estudios se describen los resultados cuantitativos y cualitativos obtenidos a través de la observación directa de la relación de factores como la "edad", las "actividades" o el "sexo" y los cambios en la frecuencia de uso de las referencias espaciales y temporales analizadas en cada uno de los epígrafes. A su vez, al final de cada capítulo se ofrecen conclusiones específicas de cada uno de los análisis que facilitan la comprensión general de los estudios realizados.

Por último, en el capítulo 7 "Conclusiones generales" se ofrecen los resultados globales de la investigación estableciéndose una relación directa respecto a los objetivos presentados en la "Introducción". Posteriormente, se recoge una relación de las obras bibliográficas consultadas y citadas ("Bibliografía") y se ofrecen información, cuadros y tablas que complementan el contenido de la tesis doctoral, elementos que se han ido citando a lo largo del texto "Anexos".

Conviene destacar que para facilitar la lectura se ha elaborado una separata en la que se recogen las siglas (tipos de referencias espaciales y temporales) que se han utilizado a lo largo del texto, así como los cuadros con los resultados estadísticos obtenidos en los análisis semántico-conceptual y combinatorio de cada uno de los estudios realizados.

♦INTRODUCTION

If we ask a child to represent in a piece of paper what s/he understands under "space" and "time" s/he will probably illustrate such concepts unhesitatingly, drawing a planet and stars (for space) and a clock (for time). However, if we ask the child to sketch "yesterday" and "there" s/he will neither know how nor what to draw. This owes to the high level of abstraction intrinsic to spatial and temporal relations, in contrast to concrete objects. In fact, time spans and space dimensions in early stages have blurred limits that imply that the child attributes several meanings to the linguistic units which they represent (Simone, 1992: 19). Nevertheless, the inherent high level of abstraction of spatial and temporal relations does not hinder their linguistic codification.

The research presented in this doctoral dissertation arose first of this interesting acknowledgment, since we aimed at accounting how temporal and spatial relationships are linguistically expressed by children aged 2-4. In previous studies we provided a preliminary approach to the phenomenon under study here, more specifically in the BA dissertation (2009) *Deixis adverbial espacial y temporal en lenguaje infantil: teoría y aplicación* and in the MA dissertation (2010) *Referencia espacial en las primeras etapas de desarrollo. Análisis de la deixis espacial en el corpus* Koiné *de habla infantil*, both supervised by Prof. Milagros Fernández Pérez. These preliminary studies allowed us to establish a first contact with the vast literature on the topic and to gain an insight into the process of data retrieval in Corpus Linguistics. The interplay of the contents and prior analytical experience revealed the necessity to create a new model of analysis suitable for the approaches in which the structural characteristics of Spanish and the underlying cognitive processes of spatial and temporal relationships are related to the grammatical and linguistic features of the so-called "emergent grammars".

The main purpose of the present dissertation is thus to describe the spatial and temporal relationships of infants aged 2 to 4, distinguishing for this purpose factors, tendencies and processes. The *Koiné* corpus of child language was taken as a source for the data, which features spontaneous conversations of Galician infants in early stages. The interactions of 80 individuals (40 male and 40 female) were selected in three-month intervals, and spatial and temporal relationships were specifically tagged, taking into account three different levels of analysis (semantic-conceptual, combinatory and

pragmatic). Unlike other cognitive studies with an experimental approach, the data were analysed in context, identifying tendencies, processes and peculiarities of the language from these early years.

1. General aims

Every research project starts with a question which we want to answer, and it is this way to the answer that allows us to acquire knowledge. Taking the Koiné corpus of child language as a reference, the initial questions in this research were the following: 1) How are time and space linguistically expressed in early stages (2;00-4;00)? 2) When do children depart from the "here" and "now" axis? These questions led us to the general aims of the research in order to seek an answer to them, namely:

Aim 1: *Provide a description of spatial and temporal references in early stages, verifying which are the most frequent in the period under study.*

Aim 2: *Determine if spatial references are expressed before temporal references.*

Aim 3: *Examine if the "age" variable favours changes in the frequency of use of spatial and temporal references.*

Aim 4: *Examine if the "activity" variable favours changes in the frequency of use of spatial and temporal references.*

Aim 5: *Test potential gender differences in the frequency of use of spatial and temporal references.*

Aim 6: *Verify if gestures (in the case of spatial references) and "Aktionsart" (in the case of temporal relationships) are directly related to spatial and temporal references.*

Aim 7: *Establish tendencies and processes in the expression of spatial and temporal references.*

2. Structure of the project

This doctoral dissertation is organised in two sections. The first section presents the theoretical and methodological principles required for the study of spatial and temporal references in early stages. Chapter 1, "Space, time, and language acquisition: A literature review", examines the most relevant theories. In the first place, an overview of the different cognitive approaches is provided, highlighting the elements or factors which have been the focus of attention (the importance of action and perception in the case of space, and in the case of time the importance of the capacity for temporal decentralisation, of the semantic complexity [temporal systems] and of the lexical aspect or "Aktionsart"). In the second place, the hypotheses of Linguistic Relativism, Discourse Typology and the Interlinguistic Approach are highlighted, given that it is the approach followed in the present work. We thus emphasise the importance of aspects such as the semantic structure of the different languages, the significance of cultural, social, discursive and situational factors, the relevance of the structural and morphological features of the languages, the input and the linguistic and discursive context. Chapter 2, "Methodological aspects: The *Koiné* corpus and the annotation of spatial and temporal references", presents the methodological framework adopted. To begin with, the *Koiné* corpus is described (data retrieval, transcription and annotation system) and then the selection of the samples (informant selection according to the "Mean Length Unit", the "language", the "age" and the "Mean Length of Emision" and the importance of the discursive and situational context (activities and settings in which the linguistic interaction takes place) are explained. An account of the work with the data is then provided, integrating both quantitative and qualitative analyses. Resorting to examples and definitions, our tagging model for the analysis of spatial and temporal references in the corpus is next explained (Begin and End header lines, dependent tiers and special tags).

The second part presents two descriptive studies, namely "Study 1: The acquisition of spatial references (2;00-4;00 years)" and "Study 2: The acquisition of temporal references (2;00-4;00 years)". Study 1 extends over chapter 3 (Semantic and conceptual analysis of spatial references) and chapter 4 (Combinatory analysis of spatial references) and Study 2 is presented in chapters 5 (Semantic and conceptual analysis of temporal references) and 6 (combinatory analysis of temporal references). These chapters describe both the quantitative and qualitative results obtained from the direct observation of the interaction between factors such as "age", "activities" or "gender" and the changes in the frequency of use of spatial and temporal references analysed in each of the sections. Moreover, at the end of each chapter we provide specific conclusions of each of the analysis, aiming at a better understanding of the general analysis.

Finally, chapter 7 ("General conclusions") offers the overall results of the research, correlating with the main aims set forth in the introduction. A list of the references which were consulted and cited (Bibliography) is also given, accompanied by information, figures and tables which complement the actual contents of the doctoral thesis, and which were also cited in the text (Appendix).

Importantly, a supplement with the abbreviations used throughout the text is also provided (types of spatial and temporal references), in addition to the figures with the results of the semantic-conceptual and combinatory analysis of each of the studies.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

I PARTE

CAPÍTULO 1
ESPACIO, TIEMPO Y ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE: ESTADO DE LA CUESTIÓN

1.1. El estudio del lenguaje en etapas tempranas
1.2. Fundamentación teórica para el estudio de referencias espaciales y temporales en etapas tempranas: la importancia de la Hipótesis Sapir-Whorf
1.3. Interaccionismo cognitivista
1.4. Hipótesis del Relativismo Lingüístico, Tipología Discursiva y Enfoque Interlingüístico

CAPÍTULO 2
CUESTIONES METODOLÓGICAS: EL TRABAJO CON EL CORPUS KOINÉ. ETIQUETADO DE LAS REFERENCIAS ESPACIALES Y TEMPORALES

2.1. Características generales del corpus *Koiné*
2.2. El trabajo con los datos en la presente investigación
2.3. La integración del método cuantitativo y cualitativo
2.4. Propuesta de etiquetado para el estudio de las referencias espaciales y temporales

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

CAPÍTULO 1

Espacio, tiempo y adquisición del lenguaje. Estado de la cuestión

El lenguaje – el habla humana- es fuente inagotable de tesoros múltiples. El lenguaje es inseparable del hombre y le sigue en todas sus tareas. El lenguaje es el instrumento con el que el hombre da forma a su pensamiento y a sus sentimientos (…) el cimiento más firme y profundo de la sociedad humana

Louis Hjelmslev (1971), *Prolegómenos a una teoría del lenguaje*

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

CAPÍTULO 1

ESPACIO, TIEMPO Y ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE. ESTADO DE LA CUESTIÓN

El proceso de "adquisición del lenguaje" ha sorprendido desde el inicio de los tiempos a la humanidad, especialmente a investigadores, quienes asombrados por la emergencia de la capacidad humana para comunicarse, han pretendido dar respuesta a los grandes misterios que envuelven tal proceso. Por ello, a lo largo de la historia la diversidad de corrientes teóricas, así como los diferentes avances científicos, han provocado que las explicaciones que se han dado a tal proceso y sus consecuentes enfoques metodológicos sean múltiples.

Puesto que la variedad ha sido una de las características más importantes de la "investigación en lingüística infantil", el presente capítulo pretende servir de punto de partida para fundamentar, tanto teórica como metodológicamente, el estudio que se ha llevado a cabo. De este modo, en un primer apartado (§1.1) hemos recopilado de forma introductoria las tendencias teóricas generales clásicas más destacadas dentro del marco del estudio de la adquisición del lenguaje: teoría constructivista, que sostiene que el lenguaje surge como un proceso de estímulo-respuesta, de adaptación al medio; teoría innatista, para la que el lenguaje es innato y universal; y teoría interaccionista o funcional, teoría en la que se sustenta este trabajo, basada en la premisa de que el lenguaje surge de lo social, de la necesidad que tiene el individuo de relacionarse y comunicarse con los demás.

Teniendo en cuenta que la influencia de estas teorías ha sido muy destacada en el estudio tanto lingüístico como conceptual de "espacio" y "tiempo" en el proceso de adquisición del lenguaje, en los apartados posteriores (§1.2, §1.3 y §1.4) hemos destacado los trabajos más representativos. De este modo, hemos partido de la importancia de la Hipótesis Sapir-Whorf para el estudio de referencias espaciales y temporales (§1.2), para diferenciar posteriormente dos grandes tendencias en los

estudios sobre "espacio" y "tiempo" en etapas tempranas: los estudios enmarcados en lo que hemos considerado interaccionismo cognitivista (§1.3), cuyo enfoque metodológico ha sido principalmente experimental, y aquellos fundamentados teóricamente en la denominada Hipótesis del Relativismo Lingüísico y Enfoque Interlingüístico, en los que se aboga por el análisis del discurso y el contexto situacional en el que tiene lugar la interacción lingüística debido al interés por el estudio de producciones lingüísticas reales y contextualizadas.

1.1. El estudio del lenguaje en etapas tempranas

El lenguaje es el vehículo de comunicación que permite al ser humano, y con ello a los niños, desarrollarse y formarse dentro un grupo social[1]. Por ello su estudio ha sido de destacada importancia a lo largo de la historia de la lingüística, llegando a conformarse una nueva tendencia teórica y aplicada que podría definirse como "lingüística infantil" (Manteca Ramos, 1982:39). Esto se ha debido al hecho de que las facultades lingüísticas adquiridas en un breve periodo temporal por los niños se deben a uno de los aspectos más significativos y misteriosos del ser humano: la adquisición del lenguaje[2], de manera que este interés no solo ha derivado en estudios de lingüistas y psicólogos, sino también de filósofos, de biólogos, de sociólogos y de neurólogos.

El hecho de que esta llamada "lingüística infantil" haya contado desde la antigüedad con aportaciones diferentes desde la óptica de campos muy diversos ha derivado en una multitud de métodos aplicados para conseguir el mismo fin: entender cómo los niños adquieren la lengua. La perspectiva científica de este campo de estudio no se ha desarrollado hasta principios del siglo XX, momento en el que aparecen técnicas de observación naturalista, introducidas por Darwin ya a mediados del siglo XIX[3]. Con la aplicación de estas técnicas aparecen los llamados "diarios", estudios longitudinales que normalmente tenían como objeto de estudio al hijo del investigador que tomaba las notas[4].

[1] Como afirma Marina (1993:77) "gracias al lenguaje, el sujeto toma posesión consciente de su autonomía".

[2] Al respecto resulta muy interesante Ambridge y Lieven (2011).

[3] De ahí que Siguán Soler (1984:246) haya afirmado que "el interés por el lenguaje infantil es muy moderno".

[4] Pensemos, sino en la obra de Clara Stern y William Stern (1907) *Die Kindersprache*, obra en la que evalúan lingüísticamente a sus hijos Hilde y Gunter y cuyas conclusiones se conocen sobre todo a través

Estos estudios resultaron insuficientes debido a que no respondían ni a la velocidad ni a la variedad que presentan los niños en el proceso de adquisición del lenguaje y debido a que, por ser anotaciones momentáneas de un solo individuo, constituían principalmente apuntes sobre léxico, más que sobre otros fenómenos lingüísticos.

La dirección de estas investigaciones cambia en la década de los 30, pues las investigaciones lingüísticas, en las que se asocia directamente lenguaje e inteligencia, se centran principalmente en la aplicación de tests. Surgen, de este modo, estudios en los que se tienen en cuenta muestras amplias de informantes y en los que se analizan, sobre todo, cuestiones gramaticales.

Sin embargo, no será hasta la década de los 70 cuando se realice un cambio especialmente destacado. La perspectiva funcional se impone así sobre la formal y la interacción con orientación pragmática comienza a considerarse imprescindible para poder llevar a cabo un estudio completo de la adquisición del lenguaje.

Junto a esta nueva tendencia, surge el desarrollo de las nuevas tecnologías, lo que supone un cambio cualitativo en las formas de actuación y decisiones metodológicas de las investigaciones lingüísticas. Los nuevos medios tecnológicos permiten recoger y acumular muestras de habla espontánea infantil, asegurando así la presencia de muestras de interacción comunicativa como material de estudio, necesario para extraer conclusiones válidas sobre el proceso de adquisición del lenguaje.

En un primer momento la recogida de estos datos se realizaba con cintas magnetofónicas y los criterios de transcripción eran muy desiguales, con lo que la comparación de resultados resultaba excesivamente complicada. No es hasta finales del siglo XX, con la aparición de los ordenadores, cuando se pueden realizar estudios de contraste e intercomunicación, ya que surgen los primeros corpus de lenguaje infantil, con criterios de transcripción más unánimes y claros (§2.1.2).

Además de los cambios metodológicos que han ido abriendo horizontes en la investigación sobre adquisición del lenguaje, es muy importante tener en cuenta las teorías imperantes en cada uno de los momentos, pues en mayor o menor medida han sido estas teorías las que han propiciado que la metodología utilizada se haya desarrollado y dirigido hacia nuevos enfoques. De entre todas, las que han influido mayoritariamente han sido las desarrolladas en los siglos XX y XXI, siglos en los que se han producido más avances en la investigación sobre adquisición del lenguaje.

---

de *Psychology of Early Childhood Up to the Sixth Year of Age* (1924) de William Stern y Anna Barwell [trans.].

1.1.1. Teoría conductista

La teoría conductista se desarrolla en los primeros años del siglo XX con el objetivo básico de convertir la Psicología en una ciencia objetiva (Hernández Pina, 1984: 8).

Sus orígenes se remontan a los estudios sobre animales de científicos como Watson (Universidad de Chicago) y Paulov, en Rusia, en los se había demostrado que mediante el condicionamiento era posible modificar el comportamiento (el cual responde al esquema E-R [estímulo-respuesta]).

Esta visión basada en hechos observables y datos objetivos no tarda mucho en trasladarse al estudio del lenguaje humano. De este modo, los autores conductistas (como Skinner, Staats o Osgood) comienzan a entender el lenguaje en términos de conducta o comportamiento[5] ("estímulo", "respuesta", "aprendizaje" y "hábito") y explican el comportamiento lingüístico considerando que las condiciones ambientales (estímulos) inducen comportamientos verbales específicos (respuestas).

Dentro del paradigma conductista, *Verbal Behavior* (1957) de Skinner fue uno de los primeros intentos de explicación del lenguaje. Skinner, representante más radical de esta teoría, parte de la premisa de los principios metodológicos conductistas, de manera que las explicaciones de la conducta han de basarse en datos observables y no deben postularse constructos mentalistas: todo comportamiento debería ser explicado considerando solo las condiciones estimulares externas[6].

Considera que las producciones verbales del niño actúan como operantes de un refuerzo por parte del entorno, por lo que es necesario que todo comportamiento verbal requiera la interacción de dos personas (hablante y oyente). El refuerzo o estímulo que recibe el niño por parte del adulto, por tanto, será determinante en la adquisición del lenguaje, bien en forma de recompensa por la emisión de enunciados correctos gramaticalmente, por la presencia de nuevas palabras en el vocabulario o por la formulación de preguntas y respuestas; o bien en forma de castigo, con la desaprobación de todas aquellas secuencias agramaticales que emitan los niños.

[5] Para obtener una visión general sobre los procedimientos que se han postulado desde la teoría conductista es muy útil el apartado sobre el conductismo que ofrecen de Bohanon y Bonvillian (2005:230-292), entre los que destacan el `operant conditioning´ condicionamiento operante) que consiste en los ajustes que realizan los organismos para adaptarse al entorno y el `classical conditioning´ (condicionamiento clásico), el más defendido, que consiste en la asociación de estímulo-respuesta.

[6] Skinner, tal y como afirma Díez Itza (1992:43) "se interesa, como psicólogo, por el lenguaje en tanto comportamiento y por la forma en que las palabras llegan a adquirir un valor significativo" frente a planteamientos innatistas como el de Chomsky, en el que "se presta atención a los aspectos formales, en detrimento del uso comunicativo del lenguaje y de los aspectos comunicativos que comporta".

En un principio, por tanto, los niños imitarían para, posteriormente, poder asociar determinadas palabras a referentes situacionales o concretados en objetos a través del llamado "condicionamiento operante".

1.1.2. Teoría innatista o mentalista

Frente al conductismo, y debido a la insatisfacción que producían muchas de sus explicaciones, surge un enfoque completamente opuesto, conocido como teoría innatista o mentalista. Estos planteamientos parten de la idea de que el lenguaje es innato y universal, defendiendo la existencia, por ello, de una Gramática Universal, común a todos los hombres, en la que los conocimientos lingüísticos están genéticamente determinados, son inconscientes e independientes del entorno lingüístico.

Noam Chomsky, máximo exponente de esta teoría, afirma que la mente es la única fuente de conocimiento y que solo por introspección se explican el origen y funcionamiento del lenguaje. De este modo, en el proceso de adquisición del lenguaje, el niño no puede adquirir la lengua a partir de la información que le llega del entorno ya que el input que recibe es pobre e incompleto (la conocida Pobreza de los Datos o Problema de Platón).

Para Chomsky la lengua es, en primer lugar, una gramática, un conjunto de reglas para organizar palabras en frases. Por ello, considera que la capacidad humana para el lenguaje se debe a la denominada Gramática Universal (serie de principios lingüísticos y operaciones innatas comunes a todas las lenguas). Esta Gramática Universal está formada por el conjunto de conocimientos innatos que permiten al niño analizar el lenguaje de su entorno. Solo a través de un mecanismo específico conocido como LAD (`Language Acquisition Device´) el niño es capaz de derivar las reglas gramaticales a partir del input lingüístico que le llega del entorno comunicativo, único requisito para que el LAD se ponga en marcha (INPUT → LAD → OUTPUT).

Noam Chomsky considera así que, frente a lo defendido en las teorías conductistas, el niño no adquiere la lengua a través de la enseñanza, la imitación o el refuerzo, sino que descubre las estructuras sintácticas haciendo un uso creativo[7] del mismo a partir de reglas innatas que están presentes desde el inicio del desarrollo lingüístico.

La teoría chomskiana ha tenido numerosas críticas debido principalmente a la teoría mentalista tan radical en la que se sustenta. El mecanismo de adquisición presentado, de este modo, no explica la adquisición del lenguaje. Su base determinada por principios

[7] Entendemos por "uso creativo" un control intuitivo de las reglas de combinación y selección de los elementos lingüísticos.

universales no da respuesta a las desigualdades en el ritmo de aprendizaje que se dan entre los diferentes niños, ni a las dificultades que los mismos pueden presentar.

A su vez, considerar el lenguaje como un sistema modular e independiente de otras facultades no permite explicar las relaciones que hay entre la inteligencia, la memoria y el lenguaje, relaciones, sin duda, imprescindibles para que el sujeto consiga ser competente lingüísticamente.

Junto a la aportación chomskiana, dentro de la teoría innatista o mentalista sobre adquisición del lenguaje encontramos la "Teoría de la Maduración" presentada en *Bilogical Foundations of Language* (1967) de Eric Lennenberg, en la cual se establece una semejanza biológica entre los códigos genéticos y lingüísticos.

Lennenberg considera que el lenguaje tiene su asiento principal en el sistema nervioso central y en los órganos periféricos, los cuales necesitan un proceso de maduración orgánica relacionada con la edad del sujeto y el desarrollo de otras habilidades.

Para este autor, todas las lenguas presentan elementos comunes (Universales Lingüísticos), lo que provoca que cualquier ser humano esté capacitado para adquirir cualquier idioma. Esto elementos comunes son manifestación de propiedades cognitivas específicas consecuentes con las peculiaridades biológicas del ser humano. De este modo, en el proceso de adquisición del lenguaje, las estructuras lingüísticas se encuentran en estado latente, siendo necesario un proceso de actuación para que se produzca la adquisición de las mismas. La comprensión, así, siempre precede a la producción.

1.1.3. Teorías funcionalistas e interaccionales

Frente a la teoría innatista, las teorías funcionalistas o interaccionales conciben la adquisición del lenguaje como el resultado de la intervención de diferentes factores (sociales, cognitivos, lingüísticos) que interactúan entre sí, influyendo de este modo en el proceso de adquisición[8]. Lo que interesa, por tanto, son los procesos de comprensión y producción y no tanto el establecimiento de una Gramática Generativa que explique los progresos sintácticos de los pequeños.

Debido a la diversidad de factores que se tienen en cuenta en esta corriente teórica, se han planteado diferentes tendencias: la orientación que defiende un interaccionismo cognitivo según el cual el niño debe dominar la estructura conceptual del mundo físico

[8] Una visión innovadora aparece en Fernández Pérez (2006a, 2006b, 2006c).

y social para adquirir el lenguaje; y la que defiende un interaccionismo social, de manera que lo que el niño debe dominar son las reglas convencionales y socioculturales.

El *interaccionismo cognitivista* parte de la teoría cognitiva presentada por Piaget (1923), quien se ha esforzado en todos sus trabajos por construir una Teoría del Conocimiento en la que el lenguaje es tratado como un objeto más de conocimiento por parte del niño. De este modo, las relaciones entre lenguaje y pensamiento dependen de la función simbólica, de la que el lenguaje constituye una importante manifestación.

El desarrollo conceptual y la relación de las habilidades perceptivas, asociativas y motrices naturales con el sistema simbólico lingüístico serán previos a la adquisición de una determinada forma lingüística, ya que los niños solo son capaces de comprender y usar eficazmente las estructuras lingüísticas que les permiten sus capacidades cognitivas[9].

De este modo, para poder estudiar la adquisición del lenguaje es imprescindible tener en cuenta el proceso madurativo infantil y con ello los estadios de desarrollo cognitivo formulados por Piaget, los cuales se relacionan directamente con los estadios lingüísticos (estadio sensoriomotor [0-2 años]; estadio preoperatorio [2-7 años]; estadio de las operaciones concretas [7-11 años]; estadio de las operaciones formales [11-15 años]). De hecho, la máxima principal de este autor es que el lenguaje es una habilidad más que desarrolla el ser humano como consecuencia de su maduración cognitiva. Piaget considera al lenguaje como una manifestación de la función simbólica, de la capacidad de representación. Es así que, las estructuras lingüísticas solo surgirán si se dispone de las estructuras cognitivas previas necesarias, sustentadas en dos operaciones mentales básicas relacionadas con la función simbólica del lenguaje: la capacidad de abstracción respecto al significado y la apreciación de rasgos semánticos para poder establecer clasificaciones de los objetos en clases lógicas (atendiendo al significado).

Del mismo modo, en esta teoría se considera que el contexto es poco importante y escasamente influyente en los cambios cualitativos de la cognición. El niño es visto como constructor activo de su propio lenguaje, construcción que se realiza mediante dos mecanismos cognitivos considerados invariables funcionales: la organización y la acomodación. Los pequeños muestran, de este modo, una expresión cada vez más clara y lógica del pensamiento y una progresiva socialización, basada en la capacidad para comprender puntos de vistas ajenos, de manera que se produce un paso del lenguaje egocéntrico al social.

[9] Aguado Alonso (1997: 50) sostiene que Piaget se refiere al niño como un sujeto rodeado de objetos, manipulando, seleccionando y estableciendo relaciones entre ellos, construyendo en solitario una "maquinaria cognoscitiva" cada vez más abarcadora, más compleja y más poderosa.

Las críticas más comunes que se han dado a este planteamiento cognitivista se dirigen principalmente a la primacía de lo cognitivo en relación con el lenguaje. De hecho, sus detractores consideran que no se concede la importancia que debería a los factores culturales, cuyo medio de transmisión más importante es el lenguaje.

El *interaccionismo social* o *enfoque sociocultural* considera que las personas aprenden y dan sentido al mundo que les rodea a través de las interacciones en las que participan desde el momento en que nacen. De hecho, los niños interactúan con iguales y con adultos desde que son bebés, de manera que el proceso de adquisición del lenguaje es interdependiente del proceso de socialización lingüística (Ochs y Schieffelin, 1984). Poco a poco las interacciones en la que los pequeños participan se hacen más sofisticadas, lo que permite que el niño desarrolle sus destrezas comunicativas. Por tanto, prestar atención a la interacción comunicativa provoca que surja el interés por las necesidades comunicativas, imprescindibles para que se produzca la adquisición del lenguaje de una forma progresiva y funcional.

Los orígenes del interaccionismo social se remontan a la teoría general del aprendizaje que desarrolló Vygotsky entre los años 20 y 30 del siglo XX[10]. Para él, la reciprocidad entre el individuo y la sociedad, siendo definida ésta tanto histórica como culturalmente, es muy importante. El habla se entiende como un producto social[11] y juega un papel decisivo en la formación de los procesos mentales.

Para Vygotsky, lenguaje y pensamiento tienen orígenes distintos aunque finalmente permanecen completamente unidos[12]. Una vez que se aúnan, el primero se convierte en un medio importante para dirigir la acción y planificar futuras acciones, de manera que el lenguaje verbal determina el desarrollo cognitivo.

La idea de que el lenguaje es un producto completamente social también es defendida por Bruner, para quien el lenguaje es un medio para relacionarse con otros seres humanos dentro de un entorno social común. Para él el lenguaje es el medio para interpretar y regular la cultura, de manera que los agentes externos y los procesos psicológicos están presentes desde que el niño nace, planteándose así una continuidad desde la comunicación prelingüística y el lenguaje.

[10] A este respecto es necesario acudir a *Thought and Language* (1986), obra del mismo autor.

[11] Otro de los autores destacados en lo que a interaccionismo social se refiere es George H. Mead (1934), para quien el pensamiento es social en su origen porque se desarrolla únicamente por y para la comunicación con los demás humanos.

[12] Como afirma el mismo autor "the relation between thought and word is a living process; thought is born through words. A word devoid of thought is a dead thing, and a thought unembodied in words remains a shadow" (Vygotsky, 1934: 153).

La teoría de Bruner (cuya hipótesis básica se ha conocido como Hipótesis de Continuidad Referencial), influida directamente por la tendencia social de Vygotsky, supone una serie de prerrequisitos para aprender una lengua (habilidades perceptivas, motoras, conceptuales y sociales), habilidades que, como ya hemos dicho, dependen directamente del entorno externo que rodea al niño como ser social y de una capacidad o predisposición del pequeño para aprender.

Esta predisposición, al contrario de lo defendido desde una tendencia innatista, no está genéticamente determinada, sino que depende de la ayuda dada intencionalmente por el adulto al pequeño para propiciar su progreso adquisitivo lingüístico[13].

Halliday, otro autor representativo de esta última tendencia, sostiene que el desarrollo del lenguaje se debe interpretar como el dominio progresivo de un potencial en el contexto de la interacción social.

El enfoque del proceso de adquisición del lenguaje proporcionado por Halliday se basa, así, en una visión pragmática-funcional en la que el significado está íntimamente relacionado con los usos y funciones que el niño da a sus enunciados lingüísticos. Mediante el estudio de su hijo Nigel en su obra *Learning how to mean: Explorations in the development of language* (1975) considera que el desarrollo del lenguaje es más que la adquisición de una estructura ya que implica la construcción del significado. Este proceso lo articula en tres fases principales a través de las cuales los cambios principales que se dan son completamente funcionales[14]

[13] Bruner introduce el concepto de "andamiaje" (`scaffolding´), concepto fuertemente relacionado con la zona de desarrollo próximo vygotskiano, definiéndolo como "a process of `setting up´ the situation to make the child´s entry easy and successful and then gradually pulling back and handing the role to the child as he becomes skilled enough to manage it" (1983: 60).

[14] La fase I correspondería a `Functional Origins´ (hasta los 16 meses). En esta primera fase es imprescindible tener en cuenta las funciones (instrumental, reguladora, interaccional, personal) del lenguaje y con ello las intenciones comunicativas y deseos de los más pequeños. La fase II es la denominada `The transition´ (16-18 meses), pues en esta fase se da un cambio en la orientación funcional de las emisiones infantiles y aumentan y progresan sustancialmente el vocabulario, el uso de estructuras sintácticas y la competencia dialógica. Se trata, así pues, de una frase transitoria hacia el denominado "sistema lingüístico adulto". Por último, reconoce la fase III `Into Language´.

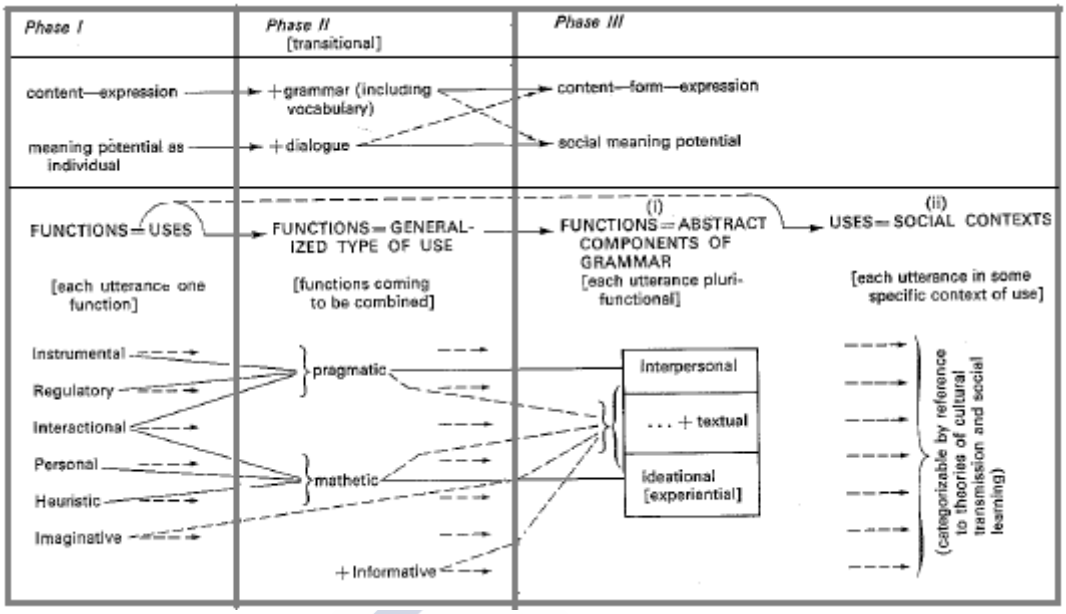


FIGURA 1: Funciones del lenguaje en relación con los componentes funcionales del lenguaje y con el contexto social de interacción (Halliday, 1975: 158)

1.2. Fundamentación teórica para el estudio de referencias espaciales y temporales en etapas tempranas: la importancia de la Hipótesis Sapir-Whorf

La "hipótesis Sapir-Whorf", la cual se atribuye a Edward Sapir, quien esbozó la idea bajo influencias de las teorías del filósofo W. Von Humboldt, y Benjamin Lee Whorf[15], quien como discípulo del primero obtuvo las evidencias necesarias para sustentarla[16], sostiene que el lenguaje es un producto social y cultural que configura nuestra forma de aprehensión del mundo y que las palabras organizan las categorías cognitivas que nos sirven para conocer el mundo y para compartir este conocimiento con los demás. Se reconoce, por tanto, la existencia de una cierta relación entre las

[15] A este respecto es necesario aludir a su obra *Language, thought, and reality: selected writings of Benjamin Lee Whorf* (1956), donde además de presentar esta hipótesis se presentan otras teorías sobre la relación pensamiento, lenguaje y realidad. Otro autor que considera que el vocabulario y la estructura de cada lengua influye en los procesos cognitivos de los hablantes es Franz Boas.

[16] La "teoría" fue verificada a partir del contacto que el propio Whorf mantuvo con lenguas indio-americanas como el hopi, ya que la comparación estructural con lenguas indoeuropeas le permitió evidenciar diferencias, por ejemplo, en la estructuración de las relaciones temporales (mientras que los occidentales cosificamos el tiempo en unidades temporales que marcan periodos, los hopis no reconocen tales periodos, pues consideran que todo lo temporal pertenece al mismo orden).

categorías gramaticales de la lengua que una persona habla y la forma en que esta persona entiende y conceptualiza el mundo[17].

De los supuestos propuestos por Sapir y comprobados por Whorf han surgido reinterpretaciones, pudiéndose diferenciar dos tendencias principales atendiendo al grado de influencia del lenguaje y la lengua sobre la conceptualización de la realidad: *determinismo lingüístico* y *relativismo lingüístico.*

- El *determinismo lingüístico* o "hipótesis Whorfiana fuerte". Sostiene que la lengua de un hablante monolingüe determina completamente la forma en que este conceptualiza, memoriza y clasifica la "realidad" que le rodea. De hecho, esta conceptualización, la memorización y la clasificación dependen del lenguaje en general, como facultad humana, por lo que tanto lenguaje como lengua son determinantes en la visión del mundo.

- El *relativismo lingüístico* o "hipótesis Whorfiana débil" o "Neo-Whorfianismo"[18]. Se sustenta en la idea de que la lengua tiene cierta influencia en la forma en la que se conceptualiza y memoriza la "realidad", de manera que pueden existir diferencias significativas en la forma en la que dos hablantes de diferentes lenguas resuelven o enfocan ciertos problemas. De hecho la visión del mundo es la impuesta por las propias categorías de la lengua, dialecto o variedad de cada uno de los individuos. Lenguaje y lengua se entienden como condicionantes y no como factores exclusivos de la cosmovisión de los usuarios de una lengua concreta. Se reconocen, por tanto, diferencias individuales.

Generalmente en el ámbito de adquisición de nociones espaciales y temporales, el desarrollo conceptual y lingüístico han sido estudiados por separado y las tendencias teóricas y metodológicas existentes han girado en torno a la denominada "hipótesis Whorfiana débil" o Teoría del Relativismo Lingüístico.

De este modo, en los trabajos experimentales de corte conceptual (§1.3) se han reconocido los denominados "universales cognitivos" de acuerdo a los estadios de desarrollo diferenciados por Piaget (§1.1.3.), sin considerarse apenas la influencia de la

[17] Gumperz y Levinson (1996) señalan que esta hipótesis se puede dividir en dos premisas. La primera premisa responde a diferencias lingüísticas en la estructura semántica de las lenguas. La segunda premisa se refiere al determinismo lingüístico, pues las categorizaciones lingüísticas de cada lengua pueden determinar parcialmente habilidades cognitivas como la memoria, el razonamiento o la percepción. De este modo, el pensamiento de los individuos difiere entre comunidades lingüísticas debido, en gran parte, a las características lingüísticas de cada comunidad.

[18] Una revisión interesante la realiza Levinson (2003: 301-307), quien le asigna el calificativo "Neo-Whorfianismo"

lengua de los sujetos. Sin embargo, en los trabajos de corte lingüístico, superado un primer momento en el que por influencia del innatismo más radical (§1.1.2) se atribuía a las nociones lingüísticas de espacio y tiempo carácter innato y predeterminado, se ha reconocido de acuerdo a enfoques interaccionales y funcionalistas (§1.1.3) la importancia que la lengua y el contexto tienen en el proceso de adquisición de términos espaciales y temporales (§1.4). Es así que el paradigma inicial más conocido de esta tendencia es el denominado `thinking for speaking´ (Slobin, 1996a, 2003), principio que supone que las estructuras gramatical y semántica de cada lengua determinan los patrones cognitivos del uso[19].

Generalmente, en los trabajos de esta línea la comparación interlingüística se considera indispensable para el estudio de la organización estructural de las lenguas, por lo que la mayoría de las investigaciones presentan un plan metodológico que obliga al trabajo con corpus. Esto supone una gran ventaja, pues permite contrastar la adquisición lingüística en más de una lengua y con ello comprobar cómo sus características intrínsecas, y por tanto el input al que está expuesto el niño, influyen en el proceso de adquisición del lenguaje. Aunque en nuestro caso no hemos comparado corpus, nuestro punto de partida parte por reconocer que las lenguas son diferentes atendiendo tanto a su estructura funcional como semántica, que estas diferencias semánticas determinan procesos cognitivos y conceptuales diferentes (Figura 2) y que estas diferencias interlingüísticas conceptuales y semánticas se pueden comprobar empíricamente (Levinson, 2009: 41-42).

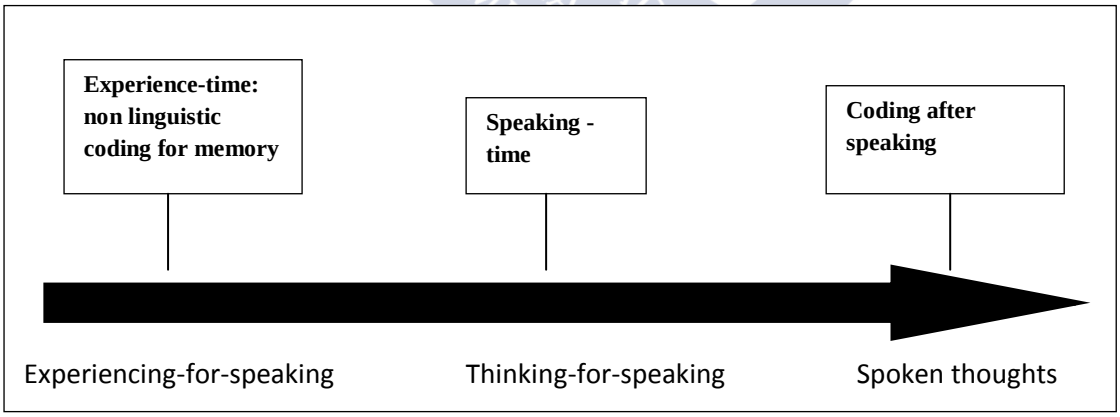


FIGURA 2: Efectos de la "hipótesis whorfiana" en el proceso de memorización y codificación posterior de una escena determinada (Levinson, 2003: 303)

[19] Slobin afirma respecto al proceso de adquisición del lenguaje que "In acquiring a native language, the child learns particular ways of thinking for speaking" (Slobin, 1996a: 76).

1.3. Interaccionismo cognitivista

Siguiendo la teoría cognitiva presentada por Piaget (1923) y hasta las dos últimas décadas del siglo XX, los trabajos sobre la adquisición de relaciones temporales y espaciales se habían enmarcado dentro de una línea de investigación cuyo objetivo principal había sido relacionar el desarrollo infantil conceptual o cognitivo y el lingüístico y observar en qué medida la capacidad de los más pequeños para referirse a nociones temporales y espaciales estaba determinada por su madurez cognitiva[20]. Lo que sostiene este enfoque teórico es que la producción y la comprensión de estructuras lingüísticas referidas a espacio y tiempo son el resultado de mecanismos cognitivos universales, a partir de los cuales surge un mapa referencial (Slobin, 1973) que sirve para organizar los elementos lingüísticos posteriores que darán nombre a ese conocimiento. Existe, así pues, una base sensoriomotriz y una regularidad universal en el desarrollo de las etapas cognitivas que explica cómo los niños adquieren este tipo de conocimiento (espacial y temporal) y cómo utilizan los términos lingüísticos necesarios para representarlo.

La Hipótesis de Desarrollo Cognitivo sostiene, por tanto, que el niño puede enunciar lingüísticamente solo los conceptos que ya ha experimentado y que la complejidad estructural lingüística infantil depende de las habilidades cognitivas del niño. El desarrollo conceptual se considera, así pues, previo al lingüístico.

En su mayoría, en los trabajos de corriente cognitivista se han utilizado tareas experimentales de comprensión, y en menor medida de producción, siempre mediante ejercicios de elicitación muy pautados como el método Berko (1958) o la descripción de escenas concretas.

1.3.1. Desarrollo cognitivo y relaciones espaciales

La expresión lingüística de relaciones espaciales permite a los más pequeños, además de orientarse, señalar y ubicar en el espacio y en el discurso lo que desean, comprender el lenguaje y convertirse en verdaderos comunicadores. Desde el momento en el que nacen, los niños tienen la necesidad de hacerse entender, de relacionarse con los demás y de interactuar en un marco espacial que deben conocer e interiorizar. Para que esto ocurra, deben abstraer y seleccionar algunos aspectos u objetos en el espacio como relevantes y desechar otros, con lo que el desarrollo cognitivo para que se

[20] En la edición dirigida por Timothy E. Moore (1973), en la que se recogen trabajos realizados a partir de las aportaciones en un congreso sobre psicolingüística del desarrollo (New York, Buffalo, agosto 1971), se ofrece una amplia bibliografía al respecto. La esencia general de la edición es, así pues, descubrir la naturaleza de la relación entre las capacidades lingüísticas y cognitivas, relación crucial para la comprensión de la adquisición del lenguaje.

produzca el dominio de las expresiones lingüísticas espaciales (tanto deícticas como no deícticas) es muy importante[21].

Por todo ello, en algunos trabajos se ha especificado que el procesamiento lingüístico de las relaciones deícticas espaciales resulta más complicado que el de las relaciones temporales, ya que, en lugar de tener en cuenta diversos tiempos respecto al momento de interacción, son importantes no solo el eje de coordenadas que emisor y receptor deben compartir, sino también propiedades espaciales como la verticalidad u horizontalidad (Weist 2002b: 197), así como la distancia respecto al centro deíctico.

Principalmente hasta los años 80, en la línea de las teorías cognitivistas de Piaget, los trabajos sobre la adquisición de nociones espaciales se han centrado en el estudio, mediante técnicas experimentales, de la comprensión y clasificación de las nociones que permitían y definían parámetros adquisitivos universales. En este marco teórico, en el que lo cognitivo ocupa un lugar central en las investigaciones, se ha intentado justificar que lo que permite o activa la capacidad infantil de conceptualizar la referencia y descentralizarse del `origo´ 0 ("aquí" y "ahora") son las concepciones espaciales innatas, presentes desde el momento en el que el niño nace. Se ha dado especial importancia al desarrollo motor y perceptivo y se ha intentado ordenar la adquisición de las formas lingüísticas atendiendo a la complejidad cognitiva y psicológica de las relaciones que expresan, así como al desarrollo cognitivo alcanzado por el pequeño.

1.3.1.1. La importancia de la acción: estudios piagetianos

Los trabajos en los que el desarrollo motor de los pequeños y el contacto y experimentación con el entorno se consideran requisito indispensable para que los niños puedan adquirir las nociones espaciales[22] se han considerado estudios piagetianos, precisamente porque se relacionan directamente con la teoría del aprendizaje de Piaget (§1.1.3. y §1.3.). En estos estudios se asume que los niños, cuando nacen, construyen el conocimiento partiendo de la acción que ejecutan con el entorno, esto es, partiendo de la

[21] Una de las cuestiones más debatidas en el ámbito de la adquisición lingüística ha sido la relación entre cognición y lenguaje. Para determinar esta relación, las investigaciones no solo lingüísticas y psicológicas, sino también antropológicas, han tenido en cuenta muchas dimensiones: el carácter innato del conocimiento frente a la construcción gradual por parte del niño; la representación conexionista o modular del conocimiento y del lenguaje; la presencia de determinantes cognitivos y perceptivos universales independientes de la estructura lingüística de cada lengua o la importancia de la tipología lingüística y la relación entre forma y función. El espacio, debido a su importancia tanto en el desarrollo de procesos cognitivos como lingüísticos, ha sido muy estudiado (Harr, 2012: 1).

[22] Hickmann (1998: 108) destaca la influencia que estos trabajos han tenido en el ámbito de estudio de la adquisición de las nociones espaciales, especialmente hasta las últimas décadas del siglo XX, momento en el que los estudios interlingüísticos permiten abordar el proceso de adquisición de tales conceptos desde diversos puntos de vista, especialmente en lo que concierne al ámbito lingüístico.

propia manipulación de los objetos y del contacto con lo que es constante en el mundo real en el que se desarrollan (por ejemplo, los objetos materiales). De hecho, en ellos se sostiene que las estructuras cognitivas necesarias para construir este tipo de conocimiento y denominarlo posteriormente lingüísticamente emergen al final de periodo sensoriomotriz (alrededor de los 18-24 meses) mediante la interiorización gradual de la acción, de manera que la percepción es secundaria en este estadio.

Por tanto, en el ámbito de la adquisición del lenguaje, será primordial el desarrollo tanto sensorio-motriz como cognitivo para que el niño accione con el entorno entendiendo las relaciones que en él se establecen[23], no reconociéndose así la importancia del input lingüístico y de la organización semántica espacial de la lengua que se está adquiriendo (Hespos y Spelke, 2007[24]).

1.3.1.1.1. Egocentrismo, alocentrismo y capacidad de descentración espacial

La teoría evolutiva de los conceptos espaciales planteada por Piaget[25], a pesar de sus críticas posteriores (Mounourd, 2001), ha sido una de las más influyentes en los estudios realizados sobre producción y comprensión de términos espaciales, pues en ella se relaciona la evolución de la cognición espacial con el desarrollo cognitivo en general. Para Piaget el conocimiento del espacio no surge a priori de la percepción, sino que se elabora poco a poco a través de la actividad del sujeto y de la experimentación con el entorno. La actividad sensoriomotriz será lo que determinará que se desarrollen las operaciones representativas que permitan a los pequeños interpretar diferentes perspectivas y relaciones espaciales.

En el trabajo de Piaget e Inhelder (1947) se distinguen tres tipos de relaciones espaciales que deben tenerse en cuenta, pues determinan diferentes etapas en el proceso cognitivo de aprendizaje de nociones espaciales:

[23] Campos, Anderson, Barbu-Roth, Hubbard, Ertenstein y Witherington (2000: 150) destacan la importancia de la acción relacionándola con diferentes habilidades en el desarrollo del pequeño "We conclude that in infancy, the onset of locomotor experience brings about widespread consequences, and after infancy, can be responsible for an enduring role in development by maintaining and updating existing skills".

[24] "Young infants have limited experience with language, so in many ways they offer insight to a system that has not influenced by linguistic categories" (Hespos y Spelke, 2007: 233).

[25] Destacamos dos volúmenes en los que se estudian las concepciones espaciales por parte del niño (Piaget e Inhelder, 1947 y Piaget, Inhelder y Szeminska, 1948). Mientras que en el primero se analiza cómo se adquieren las relaciones espaciales topológicas, proyectivas y euclidianas, en el segundo se estudia la génesis de la geometría euclidiana (conceptos como la longitud, la superficie y el volumen).

- relaciones topológicas: se trata de las propiedades globales del espacio, independientes de la forma y del tamaño de los objetos. Son las relaciones de proximidad (cerca/lejos), separación y continuidad (se tiene en cuenta un límite o meta), orden (sucesión lineal) y cierre (interior/exterior).
- relaciones proyectivas: se refieren a las relaciones entre objetos y a las perspectivas espaciales.
- relaciones euclideanas: hacen referencia al tamaño y por tanto a la medida del espacio, distancias y direcciones, estableciéndose ejes de coordenadas que responden a la existencia de un espacio euclideano o métrico.

Todas estas relaciones se expresan en el lenguaje a través de elementos lingüísticos espaciales. Sin embargo, las que más nos interesan para la presente investigación son las relaciones topológicas, por ser precisamente las primeras que el niño desarrolla, y las proyectivas, pues su reconocimiento exige un proceso de descentración espacial que se ha considerado producto de la superación del denominado egocentrismo infantil. Este proceso de descentración espacial, definido como "une coordination générale du point de vue propre avec touts les autres points de vue posibles, par élimination de l´égocentrisme au profit du groupemment" (Piaget e Inhelder, 1947: 291) se ha trasvasado al dominio del conocimiento temporal y supone un importante cambio evolutivo no solo a nivel cognitivo y conceptual, sino también lingüístico.

Estos autores consideran que inicialmente el pequeño está anclado en lo inmediatamente perceptible y en un sistema espacial que se caracteriza por el egocentrismo de perspectiva, según el cual el niño se toma a él mismo siempre como punto de referencia. Solo a partir de los siete años será capaz de coordinar las relaciones topológicas y conceptualizar el espacio proyectivo, reconociendo la existencia de puntos de vista y perspectivas diferentes a las suyas, así como nociones como "arriba" y "abajo" o "delante" y "detrás".

Para comprobar el desarrollo del espacio proyectivo y la superación de un estadio egocéntrico, ambos autores realizaron un experimento denominado "Tarea de las tres montañas" (Figura 3) en el que analizaron las acciones de cuatro grupos de sujetos (21 niños de 4;00 a 6;06 años; 30 de 6;00, 7;00 y 8;00 años; 33 de 8;00 y 9;06 años y 6 de 12;00 años) mediante tres pruebas diferentes[26]. En todas las pruebas se utilizaba una maqueta que representaba tres montañas, cada una de un color y altura y con un objeto

[26] En la primera prueba, se le solicitaba al pequeño que reconstruyera en la maqueta secuencias que se le ofrecían en una fotografía desde diferentes puntos de vista (A, B, C, D). En la segunda, se situaba un muñeco de peluche en algún ángulo de perspectiva (A, B, C, D) y se le solicitaba al niño que escogiese entre un grupo de imágenes qué perspectiva veía el peluche. En la última prueba se le mostraba al pequeño una imagen y él debía colocar el muñeco de peluche en el lugar que le correspondía.

(una casa, una cruz y un árbol), un conjunto de fotografías en las que se representaban gráficamente diferentes perspectivas respecto a esa maqueta y un muñeco de peluche.

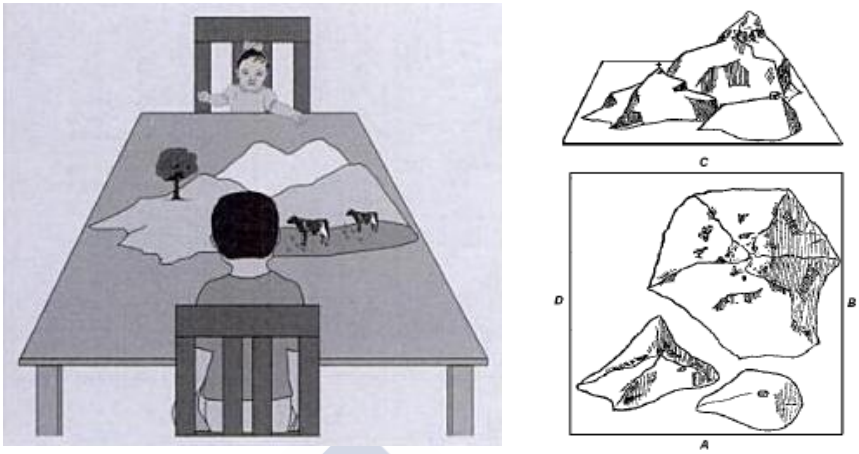


FIGURA 3: Tarea de las tres montañas (Piaget e Inhelder, 1947: 250)[27]

Este experimento permitió a los autores establecer cuatro periodos respecto a la capacidad de adopción de puntos de vista diferentes al propio. El primero (niños de 5-6 años) se caracteriza por una indiferenciación total de los puntos de vista. El segundo (niños de 7 años) se distingue porque los sujetos interpretan que a cada punto de vista le corresponde una posición determinada del observador y que no se ve y percibe lo mismo desde todas las posiciones. En el tercer periodo (niños de 8 años) los sujetos descubren que las relaciones entre las tres montañas se transforman en función de la posición del observador, pero todavía no coordinan todos los puntos de vista. En el último (9-10 años) hay coordinación del conjunto de los puntos de vista. Esto quiere decir que una vez que el niño pueda referirse a las relaciones espaciales proyectivas se podrá hablar de la existencia de un sistema espacial alocéntrico, en el que las representaciones espaciales se establecen tomando como marco de referencia el entorno y no estrictamente el punto de vista del observador.

Aunque la influencia del concepto de descentración y egocentrismo cognitivo de Piaget es muy destacada, hay numerosas investigaciones en las que se ha tratado de determinar mediante técnicas experimentales qué mecanismos conceptuales utilizan los pequeños para adquirir las nociones espaciales, especialmente con bebés[28]. A su vez,

[27] Tal y como se observa en la imagen de la izquierda (Shaffer, Kipp y Willoughby, 2002: 259) el niño se situaba en la posición A. En un primer plano el niño podía ver a su derecha una montaña verde con una casa y a su izquierda una montaña marrón (un poco más alta que la anterior) con una cruz roja en la cumbre de la propia montaña. Desde las otras posiciones (C y B) la perspectiva era distinta.

[28] Algunos ejemplos son el trabajo de Acredolo (1978), quien ha observado si los pequeños (6, 11 y 16 meses) utilizan mecanismos egocéntricos de referencia; el de Caron y Caron (1988), quienes estudian cómo los bebés (11-20 meses) son conscientes de la existencia de superficies para entender la relación de

algo que ha sido duramente criticado respecto a la descentración espacial y temporal piagetiana ha sido su momento de aparición (en el estadio de operaciones concretas y a los 7 años de edad[29]).

1.3.1.1.2. Perspectiva y encuentro canónico de la enunciación

Si trasladamos el concepto de "egocentrismo" y "alocentrismo" respecto al desarrollo de la cognición espacial y la capacidad de establecer, entender y ubicar la realidad desde diferentes perspectivas[30] al dominio de la enunciación lingüística, podremos entender la destacada importancia que este concepto tiene en el proceso de adquisición del lenguaje, tanto de deícticos y referencias espaciales como temporales.

De hecho, para usar productivamente los términos lingüísticos de cualquier sistema deíctico, el niño debe haber entendido previamente cómo usan tales términos otras personas (estableciéndose ellas como centro deíctico), especialmente en el dominio lingüístico de las expresiones espaciales, las cuales dependen de un proceso de desplazamiento espacial previo. De hecho, el denominado "egocentrismo infantil" y la capacidad o no capacidad de adoptar diferentes perspectivas se relaciona directamente con los conceptos de "situación canónica de enunciación" (Lyons, 1977:575) y "cambios de proyección deíctica" (Levinson, 1983: 60), especialmente si se analizan términos deícticos en el ámbito de la conversación espontánea. Debemos tener en cuenta que en este caso, los contextos lingüístico y extralingüístico son muy importantes. Cuando dos personas interaccionan en la denominada "situación canónica de enunciación", normalmente lo hacen uno frente a otro, esto es, en una posición que responde al "encaramiento" de los interlocutores (Lyons, 1977: 632) y que supone un cambio de perspectivas importante[31], sobre todo en etapas tempranas.

La relación de perspectiva respecto a la descentración espacial y a la adquisición de términos deícticos ha sido reconsiderada en numerosos trabajos, especialmente en lo

contenido; el de Hespos y Baillargeon (2001) y el de Hespos y Spelke (2007), quienes estudian la conceptualización de relaciones de contenido.

[29] De hecho, en trabajos como el de López, Sánchez y Jiménez (1988), entre otros, se afirma que la capacidad de descentración (ponerse en la perspectiva del otro interlocutor) es temprana.

[30] Resulta interesante el trabajo de Budwig (2001), quien analiza la relación de la perspectiva con el proceso de adquisición del lenguaje desde una perspectiva funcionalista.

[31] Lyons (1977: 698) define el encaramiento y el cambio de perspectivas derivado como "it follows that anything that is between X and Y, when they confront one another, will be in front of both of them; but whatever is to the right of X will be to the left of Y; and whatever is behind X will be in front of Y. The assigment of `right´ and `left´ will differ, therefore, according to whether the speaker uses the orientation of the confronting entity (X) or the confronted entity (Y) in order to compute de assignment".

que a la esfera comprensiva[32] se refiere, siendo Charney (1979), Clark y Sengul (1978) y De Villiers y De Villiers (1974) algunos de los trabajos más destacados.

Tanto Charney (1979) como De Villiers y De Villiers (1974), interesados en observar la comprensión de los términos lingüísticos espaciales atendiendo a diferentes perspectivas en las que se preguntaba acerca de la ubicación del objeto que se situaba en el espacio (Figura 4), realizaron un estudio experimental con niños de entre 2 y 4 años para comprobar si la comprensión de diferentes deícticos (entre ellos los espaciales `here´ y `there´) responde a un estadio de egocentrismo inicial en el que el niño (quien enuncia) forma parte del `origo 0´ (yo-aquí-ahora). Los resultados de ambas investigaciones contradicen la existencia de un estadio de egocentrismo inicial (en su extensión hasta los 7 años), pues los pequeños ya a los 3 años[33] parecen comprender los deícticos espaciales analizados, tanto cuando se trata de términos enunciados por ellos mismos como por otro hablante. Por ejemplo, Charney (1979: 72) establece tres variables en su estudio que se diferencian por la perspectiva que se adopta entre experimentador, niño y muñecos sobre los que se pregunta la ubicación (Figura 4): misma perspectiva (`here´ y `there´ tendrían el mismo significado para ambos); perspectiva neutral (el niño debe comprender que `here´ y `there´ se enuncian tomando al otro interlocutor como referencia) y perspectiva opuesta (`here´ para el niño sería `there´ para el otro interlocutor.

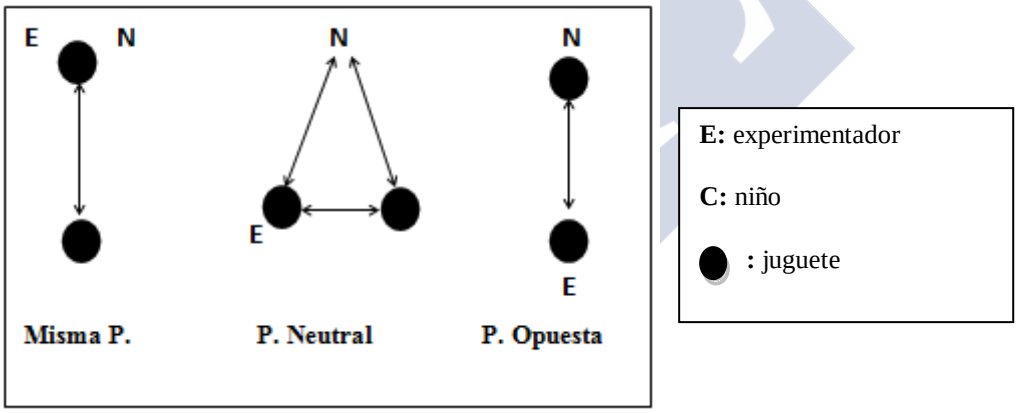


FIGURA 4: Adaptación de las variables de perspectiva diferenciadas por Charney (1979: 72)

[32] Estos estudios generalmente se centran en tareas de comprensión porque parten de la consideración generalizada de que los términos lingüísticos se han adquirido solo cuando el niño puede comprenderlos al ser consciente de que los deícticos no solo son enunciados por ellos mismos, sino por otros hablantes y que tener en cuenta esta perspectivas es imprescindible para entender lo que se está enunciando.

[33] Resultados semejantes (a los 4 años de edad) se encuentran en Clark y Sengul (1978) y Webb y Abrahamson (1979).

Clark y Sengul (1978: 462), en la línea de los estudios anteriores, pero centrando su objeto de estudio en la posición del hablante frente al oyente y a la perspectiva visual desde la ubicación de ambos, argumentan que, si bien en un primer momento los niños deben comprender que los términos son deícticos, en una segunda etapa son capaces de reconocer dos principios que les permiten adquirir los contrastes necesarios para dominar el sistema deíctico de su lengua: `Speaker Principle´ (el hablante es el centro deíctico) y `Distance Principle´ (se tienen en cuenta otras perspectivas). Por tanto, en este trabajo se reconoce que alrededor de los 4 años los niños ya pueden tener en cuenta perspectivas que no sean la suya propia, pues reconocen relaciones entre objetos y son capaces de enunciarlas.

En estos trabajos se afirma que para que los niños puedan llegar a utilizar en lenguaje espontáneo los términos deícticos de forma productiva, primero tendrán que comprender que la perspectiva es imprescindible para entender el significado (Clark, E., 1990), proceso que ocurre a una edad temprana (alrededor de los 3 años) y que guarda relación directa con las situaciones comunicativas en las que se desarrolla el pequeño.

1.3.1.2. La importancia de la percepción: estudios gibsonianos

A finales de la década de los 70, junto a los estudios de tendencia piagetiana, en los que la acción con el entorno se considera requisito indispensable para que los pequeños comprendan, adquieran y conceptualicen las relaciones espaciales tanto deícticas como no deícticas, surgen trabajos en los que, sin negar expresamente la importancia de la acción con el entorno, se priman nociones perceptivas, estableciéndose un orden determinado de adquisición de los términos lingüísticos con polaridad que responden a los parámetros de una marco de referencia universal (`Frame of Reference´).

Estas investigaciones, también llamadas estudios gibsonianos o perceptuales por ser James Gibson (1979) su impulsor, consideran que lo primero que conceptualizan los pequeños es información sobre la adaptación al entorno en forma de patrones temporales y estructurales que explican el desarrollo de los eventos y se especifican en las relaciones entre objetos. Por tanto, en el proceso de adquisición lingüística de los términos deícticos y relacionales espaciales prima la percepción que tiene el niño del entorno y los cambios que el pequeño puede intuir de la acción misma, lo que se traduce en nociones semánticas polares que se procesan a nivel cognitivo[34].

[34] En Budwig (2001) se realiza un recorrido por aquellos trabajos en los que se ha intentado definir si la denominada "perspectiva" es innata o no.

1.3.1.2.1. El concepto de `Frame of Reference´ y los universales cognitivos

Tal y como indica Levinson (2003:24), el concepto de `Frame of Reference´ o "Marco de Referencia" es crucial en el estudio de la cognición de nociones espaciales intrínsecas (entre objetos y no respecto a emisor y receptor). De hecho, si bien en diversos estudios sobre conocimiento, percepción y lenguaje ya se tenía en cuenta, es a partir de la década de 1920 en el marco de la Gestalt o Psicología de la Forma[35] y su teoría de la percepción, cuando cobra especial relevancia, entendiéndose en un inicio como la proyección sobre la realidad de un sistema de coordenadas espaciales universales que sirve para identificar y ubicar lugares u objetos[36].

Generalmente en los estudios sobre la conceptualización de las relaciones espaciales, para determinar el "espacio perceptivo" se han tenido en cuenta nociones topológicas como "proximidad", "separación", "orden", "cierre", "continuidad" y nociones proyectivas como la "verticalidad u horizontalidad" o la "lateralidad".

Atendiendo al ámbito de la adquisición del lenguaje, en los estudios experimentales de comprensión y producción se han tomado en consideración tanto un sistema de referencia posicional, en el que la localización se realiza respecto al hablante y al oyente (nociones como "aquí" y "ahí": Charney, 1978; Clark y Sengul, 1978; Wales, 1979; Tanz, 1980), un sistema de referencia dimensional, en el que se determinan relaciones en el espacio dependientes de la posición del hablante y del oyente (nociones como "delante" y "detrás": Clark H., 1973; De Villiers y De Villiers, 1974; Webb y Abrahamson, 1976; Clark, E., 1980; Tanz, 1980; Johnston, 1984, 1988) y un sistema proyectivo en el que las relaciones se establecen únicamente entre los objetos ("dentro", "fuera" "detrás", "delante", "cerca", "lejos": Piérart, 1977, 1978; Cohen y Carey, 1989; Casasola y Cohen, 2002; Casasola, Cohen y Chiarello, 2003).

A su vez, en un intento de relacionar la madurez cognitiva de los pequeños con la adquisición de los términos lingüísticos, la tendencia general hasta la aparición de los estudios interlingüísticos (§1.4) ha sido reconocer la existencia de universales cognitivos espaciales independientes de la estructuración semántica de las lenguas, especialmente en el sistema espacial proyectivo.

[35] Esta escuela psicológica es una de las más influyentes en la psicología contemporánea. Frente a las teorías behavioristas considera, en la línea de la fenomenología, que "el todo es la suma de sus partes", de manera que el fenómeno perceptivo debe entenderse como un conjunto de unidades organizadas en un determinado eje de coordenadas, y no como agregados de distintos datos sensoriales.

[36] El concepto de `Frame of Reference´ se ha retomado en numerosos estudios interlingüísticos, con el fin de demostrar que estas concepciones espaciales no son innatas, sino que el sistema espacial lingüístico determina tales concepciones (§1.4.1.1.1.).

1.3.1.2.1.1. Relaciones topológicas deícticas e intrínsecas

Como ya hemos visto en anteriores apartados, la perspectiva es un elemento fundamental en el estudio de la localización espacial, especialmente en las primeras etapas. De hecho, si entendemos el `Frame of Reference´ como la proyección sobre la realidad de un sistema de coordenadas espaciales que sirve para identificar y ubicar lugares u objetos, es posible diferenciar dos perspectivas en el uso de los elementos relacionales de localización espacial: la "perspectiva deíctica" y la "perspectiva inherente". En la "perspectiva deíctica", de este modo, la relación espacial designada por un locativo está ligada a la orientación visual de un observador (bien hablante, bien oyente), el cual sirve como punto de referencia para la localización de los demás objetos. Este objeto que sirve como base para que se produzca la orientación se considera el objeto de referencia (Talmy, 2000a: 182[37]). La denominación de estos objetos como objeto referido (primario) y objeto referente (secundario) ha sido denominada comúnmente "Figura" o "Objeto Primario" (`Figure´; `Primary Object´) y "Base", "Objeto Secundario" o "Fondo" (`Ground´ `Secondary Object´), términos acuñados por Talmy (2000a: 184[38]).

Atendiendo a esta diferenciación, en los estudios enmarcados en la psicolingüística infantil se han querido determinar estrategias adquisitivas que responden a diferentes estadios adquisitivos y a distintas concepciones del espacio: espacio determinado por relaciones intrínsecas y espacio determinado por relaciones deícticas.

Un ejemplo es el trabajo de Piérart (1977), quien realiza dos estudios experimentales (comprensión y producción de los términos `devant´ y `derrière´) con niños franceses (3-10 años). Concluye que, además de ser la comprensión de ambos términos previa a la producción, los niños se refieren paulatinamente a dos tipos de relaciones espaciales en el proceso de adquisición de ambos términos. De este modo, en un primer momento (hasta los 3;06) se establece relaciones intrínsecas entre los objetos, pues se refieren a cualidades de los mismos. En un segundo momento (hacia los 8 años) los pequeños, además de establecer relaciones entre los objetos, ya son capaces de hacer

[37] "The spatial disposition of a local object in a scene is largely characterized in terms of a single further object, also selected within the scene, whose location and sometimes also `geometric´ properties are already known and so can function as a reference object" (Talmy, 2000a: 182).

[38] Talmy entiende como `Figure´ "a moving or conceptually movable entity whose site, path, or orientation is conceived as a variable the particular value of which is the relevant issue" y como `Ground´ "a reference entity, one that has a stationary setting relative to a reference frame, with respect to which the Figure´s site, path, or orientation is characterized" (Talmy, 2000a: 184).

un uso deíctico de las expresiones, reconociendo tanto la perspectiva de emisor y receptor como `origo 0´[39].

Ya en la línea del relativismo lingüístico encontramos los trabajos de Weist, Lyytinen, Wysocka y Atanassova (1997), Weist, Atanassova, Wysocka y Pawlak (1999); Weist (2002b; 2009) e Intercola y Weist (2003)[40], quienes de forma análoga a la distinción de sistemas temporales[41] (§1.3.2.2), han establecido la diferenciación de dos sistemas espaciales en etapas tempranas: un sistema mono-referencial o simple (relaciones intrínsecas) y uno bi-referencial o complejo. La diferencia entre un sistema y otro consiste en que en el sistema mono-referencial tan solo se requiere un objeto como referente ("dentro", "fuera"), mientras que en el sistema bi-referencial se necesitan dos o más objetos entre los que se establece la referencia y una perspectiva determinada (hablante u oyente)[42] ("en frente de", "detrás de").

A pesar de la diferenciación de estadios adquisitivos se ha destacado, sin embargo, la interrelación entre ambos sistemas (tanto el deíctico como el intrínseco) (Tanz, 1980: 29-30), pues "la interacción de los dos esquemas es de tal forma que el sistema más simple –basado en rasgos intrínsecos– puede ser usado para estabilizar el esquema del sistema más complejo, y, recíprocamente" (Cifuentes Honrubia, 1989:111).

1.3.1.2.2. Hipótesis de la correlación: P-space y L-space

H. Clark (1973) examinó en etapas tempranas la relación entre el espacio perceptivo (todo aquello que es posible ver) y los términos lingüísticos que se refieren a tal conocimiento. Considera que los niños que adquieren en lengua inglesa nociones

[39] Estos resultados se relacionan con el concepto de descentración espacial de Piaget (§1.3.1.1.1.), pues "Peut-être les résultats enregistrés pour ces ítems lors de la seconde étape s´expliquent-ils par la prise de conscience de la part de l´enfant qu´il existe un axe inhérent á l´armoire et que tout changement dans ses propres positions entraîne un changement dans ses perspectives sur l´armoite" (Piérart, 1977: 113).

[40] En este trabajo se realiza un análisis de los locativos espaciales atendiendo a lenguaje espontáneo. Los otros trabajos responden a tareas experimentales de comprensión bien estática (mediante dibujos), bien dinámica (con el uso de vídeos).

[41] De hecho, Weist (2009:30) afirma que "as children acquire language, their temporal and spatial systems become more complex, and children express bi-referential relationships creating the potential for language to influence thinking in new ways".

[42] "Location was defined as bi-referential when two or more referent times/objects are required and a perspective relation, e.g., *past perfect* or *between*" (Weist, Atanassova, Wysocka y Pawlak, 1999: 269).

referenciales (espaciales y temporales) aplican en sus enunciados lingüísticos conocimientos cognitivos previos (innatos) que ya poseen[43].

Esta consideración provoca que se distingan dos tipos de espacio (el `P space´, o "espacio perceptible"[44], y el `L space´, o "espacio lingüístico") y dos tipos de dimensiones referenciales derivadas de la relación entre esos dos espacios ("referencias positivas", términos en los que `P space´ y `L space´ son perfectamente perceptibles, y "referencias negativas", términos en los que `P space´ y `L space´ no son perceptibles con facilidad).

A su vez, establece y delimita la existencia de dos hipótesis acerca de la relación que existe entre `P space´ y `L space´. La primera de ellas es la "hipótesis de la correlación", según la cual siempre habrá una correlación entre `P space´ y `L space´ debido a los conocimientos innatos que el niño posee. La segunda es la "hipótesis de la complejidad", que determina que se adquirirán antes aquellos términos que impliquen una conceptualización del espacio menos compleja[45]. Debido a que lo que la autora considera "complejidad" se refiere a una polaridad negativa (`back´), se adquirirán antes aquellos términos con polaridad positiva (`in front of´)[46], pues los niños tienden a adquirir antes relaciones deícticas entre objetos cuando la relación que perciben es

[43] H. Clark (1973:28) afirma "the child acquires English expressions for space and time by learning how to apply these expressions to the a priori knowledge that he has about space and time".

[44] El `P-space´ es descrito teniendo en cuenta no solo las propiedades dimensionales y geométricas del espacio, sino también las características derivadas de la posición vertical del hombre: "When man is in canonical position, `P-space´ consists if three reference planes and three associated directions: (1) ground leve lis a reference plane and upward is positive; (2) the vertical left-to-right okabe through the body is another reference plane and forward from the body is positive; and (3) the vertical front-to-back plane is the third reference plane and lefward and rightward are both positive directions" (Clark H., 1973: 35). Las características del `P-space´, a su vez, se intentan justificar en el `L-Space´, justificación que no resulta convincente teniendo en cuenta que solo se aplican a una lengua (inglés) y que no se remite a nociones sociales o culturales. De hecho, los resultados de esta investigación han sido criticados en numerosos estudios, en los que se ha obtenido un orden de adquisición de los elementos lingüísticos espaciales diferente, principalmente por la preferencia de los hablantes para referirse de aquello que está fuera de su alcance visual (por ejemplo, preguntar acerca de su ubicación) (Tanz, 1980:41-42; Johnston y Slobin, 1979:531-532).

[45] "This hypothesis is that given two terms A and B, where B requires all the rules of application of A plus one or more in addition, A will normally be acquired before B" (Clark H., 1973: 54)

[46] El concepto de polaridad positiva será determinante en otros estudios para establecer un orden de adquisición de nociones espaciales. Jonhston (1984: 408) alude a que la visibilidad del objeto por parte del pequeño y por tanto esta polaridad positiva es imprescindible para la adquisición de los términos referenciales, la que se produce desde un espacio funcional y eminentemente deíctico a uno topológico y más tarde proyectivo o euclediano.

fácilmente visible o palpable[47], de manera que el `P-space´ es "the basis for much more of the universality of language" (Clark H., 1973:63).

Por tanto, el papel que cobra el sentido de la vista y la percepción visual, así como el sentido del tacto, son necesarios para que se adquieran las nociones referenciales, tanto en el ámbito de la comprensión como en el de la expresión, pues permiten que se conceptualice el espacio a partir no solo de las propias percepciones y movimiento del sujeto, sino también de los ajenos

1.3.1.2.3. Hipótesis de los contrastes: `no contrast´, `partial contrast´ y `full contrast´

En 1978 Clark y Sengul realizaron un estudio experimental (sujetos monolingües en inglés de edades comprendidas entre los 2;6 y 5;2 años) con el objetivo de averiguar qué estrategias utilizan los niños en la adquisición del contraste próximo/distal de los deícticos `this´,` that´, `here´ y `there´. Su experimento se basa, como hemos visto en dos principios (`Speaker Principle´ y `Distance Principle´) y para llevarlo a cabo, el niño observado y dos investigadores (uno al lado del pequeño y otro enfrente) se sentaron en una mesa (Figura 5), sobre la cual se colocaron objetos cerca de ambos investigadores. Sin realizar señalizaciones, se hacía referencia a los objetos que se habían situado sobre la mesa mediante los deícticos con el objetivo de analizar su comprensión, pues los informantes debían identificar a qué objeto se aludía.

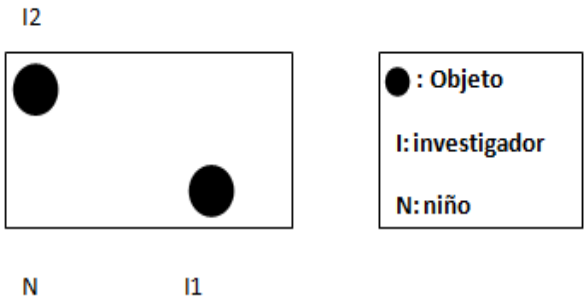


FIGURA 5: Adaptación de la situación de experimentación utilizada por Clark y Sengul (1978:465)

[47] Este aspecto es resaltado en trabajos como Casasola y Cohen (2002) y Casasola, Cohen y Chiarello (2003). En el primero de ellos las autoras estudian experimentalmente las relaciones de contenido, soporte y cercanía en niños de entre 10-18 meses concluyendo que los pequeños son capaces de conceptualizar de forma temprana las relaciones entre objetos que conocen, pero no las relaciones entre objetos con los que no están familiarizados. En el segundo trabajo, las autoras establecen la premisa de que los niños construyen lentamente las relaciones espaciales, produciéndose una progresión a los dos años, lo que se explica por una mayor madurez cognitiva que responde a un reconocimiento perceptual determinado.

Estos autores afirman que la adquisición de la deixis comienza en los primeros gestos, adquiriéndose posteriormente los términos deícticos en un orden que depende exactamente de la complejidad semántica y perceptiva del término deíctico en cuestión, esto es, según el nivel de complejidad de sus contrastes (Wales, 1979: 409): `no contrast´, pues los niños solo comprenden uno de los términos del par y la función es principalmente mostrativa (2;7 años, aproximadamente); `Partial contrast´, debido a que los niños poseen cierto conocimiento del término y del contraste pero sus hipótesis o bien son incompletas o incorrectas (3;3 años, aproximadamente); y `Full Contrast´, pues la comprensión corresponde a la del lenguaje adulto (5;03 años, aproximadamente), de modo que:

> "on the basis of two experimenters on comprehension, we argue that children go through at least three stages in acquiring the deictic contrasts. They start with NO CONTRAST, work out a PARTIAL CONTRAST used only in certain contexts, and finally master a FULL CONTRAST equivalent to the adult´s" (Clark y Sengul, 1978: 457).

En este estudio, por tanto, se considera que en un primer momento los deícticos principalmente presentan una función mostrativa sin contraste (el niño se toma a él mismo como referencia (Kuczaj y Maratsos, 1975: 208-209); en un segundo momento, los pequeños ya establecen contrastes y la localización del hablante comienza a ser determinante para la comprensión; y en un último momento los niños son capaces de establecer el contraste existente en el sistema lingüístico deíctico del adulto[48]. Para estos autores la dificultad de comprensión de los términos deícticos es principalmente perceptiva, pues su comprensión no solo se relaciona con la variedad de referentes a los que aluden, sino que también sus límites denotativos y enunciativos son variables[49].

Como hemos visto en el ámbito de la psicolingüística cognitiva los estudios sobre la adquisición de las referencias espaciales, generalmente deícticas, se han centrado principalmente en determinar la importancia del contraste espacial en el proceso adquisitivo, materializada no solo en el contraste de perspectivas, sino también en la

[48] "In summary, the acquisition of `here´, `there´, `this´ and `that´ seems to go roughly as follows. First, children learn that these terms are deictic-that they point at places, objects and events. Second, they embark on the learning of the speaker principle and the distance principle in three stages- no contrast, then a partial contrast, and then the full deictic contrast. They go through these stages with `this´ and `that´ later than with `here´ and `there´. But since children choose different points in mastering deictic contrast, they follow different routes in the course of acquisition" (Clark y Sengul, 1978: 473).

[49] Frente a otros tipos de palabras (las denominadas "palabras abiertas" (Slobin, 1997b: 256-323) como los sustantivos que denominan a un referente determinado, las palabras deícticas (pensemos en demostrativos o adverbios) varían en función de la persona que los expresa y los límites referenciales y tipológicos del objeto que designan.

capacidad de desplazamiento del pequeño desde un eje de coordenadas en el que él, como hablante, es la referencia principal.

1.3.2. Desarrollo cognitivo y relaciones temporales

Generalmente, la relación entre desarrollo conceptual o cognitivo y adquisición lingüística se ha estudiado prestando atención a nociones semánticas relacionadas con el léxico que adquiere el niño (nombres de objetos, por ejemplo). Sin embargo, especialmente a partir de la década de los 80, la adquisición de las referencias temporales (formas adverbiales) ha sido uno de los principales fenómenos que ha servido a la mayoría de los investigadores y especialistas para establecer una correlación entre desarrollo cognitivo y adquisición del lenguaje.

A su vez, el estudio de la adquisición de la morfología verbal ha sido objeto de controversias entre los investigadores, pues en esta no solo se codifican nociones semánticas (`Aktionsart´) y aspectuales, sino también relaciones temporales derivadas de una abstracción determinada por parte del niño[50]. Se ha pretendido, así, establecer una correlación entre desarrollo cognitivo o conceptual y desarrollo lingüístico, mediante la justificación de una adquisición temprana de nociones aspectuales y tardía de relaciones temporales deícticas.

Esta relación entre grado de desarrollo cognitivo y lingüístico ha llevado a la distinción de varios niveles de representación (desde habilidades cognitivas generales a propiedades lingüísticas específicas) (Figura 6) que representan a la perfección la base sobre la que se han edificado las diferentes teorías sobre la adquisición de los morfemas y de las unidades temporales y aspectuales.

[50] A lo largo de este trabajo entenderemos que relación temporal se refiere a "una categoría gramatical deíctica mediante la cual se expresa la orientación de una situación, bien con respecto a un punto central (el origen), bien con respecto a otro punto que, a su vez, está directamente orientado con respecto al origen" (Rojo, 1990: 28), por lo que se impone "una caracterización previa de la temporalidad lingüística frente al fenómeno físico del tiempo y su medida" (Rojo, 1974: 70).

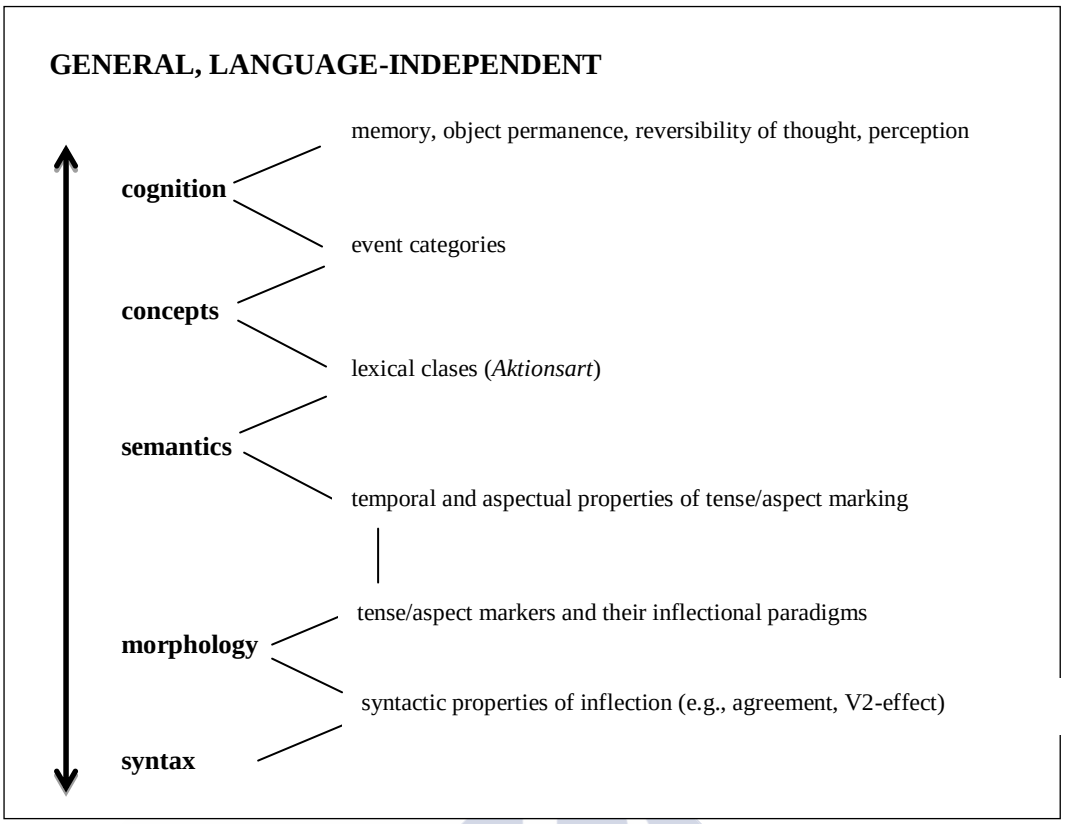


FIGURA 6: Niveles de representación de Behrens (2001: 451)

1.3.2.1. La importancia de la capacidad de descentración temporal

El tiempo, dinámico e inasible, presenta muchos problemas en lo que a su conceptualización se refiere. Frente al espacio, que puede percibirse a través del sentido de la vista, el tiempo representa una gran abstracción[51] que influye directamente en su versatilidad conceptual, lógica y léxica (Budor, 2011). Ha sido principalmente esta caracterización del tiempo como "categoría abstracta" lo que ha llevado a la mayoría de las investigaciones sobre la adquisición de las referencias temporales en lenguaje infantil a interesarse por establecer en qué medida la capacidad para referirse a relaciones temporales está determinada por factores cognitivos, pues requiere relacionar como mínimo dos coordenadas temporales: el tiempo del suceso referido y el tiempo en el que se produce el enunciado.

Piaget (1946), precursor de esta tendencia, parte de la hipótesis de que el niño debe construir la noción de tiempo y de que la concepción temporal no es una intuición a

[51] Piaget (1946:1) escribió al respecto "On est trop porté, en effet, à parler d´une intuition du temps ou de concepts temporels, comme si le temps pouvait, à l´instar de l´espace, être perçu et conçu indépendament des êtres ou des événements qui le remplissent"

priori[52], de manera que el conocimiento previo se convierte en conocimiento representacional a través de la función simbólica. Lo primero que adquiere el niño es, así pues, la comprensión de las sucesiones temporales (la anterioridad de un suceso X respecto a uno Y; de uno Y respecto a uno XY… y así sucesivamente).

Sin embargo, a pesar de que los estudios de Jean Piaget han tenido una gran influencia en los primeros trabajos sobre el proceso de adquisición lingüística de términos temporales, sus investigaciones experimentales se centran, principalmente, en lo que a tiempo físico se refiere. De hecho, para él las nociones de desplazamiento, permanencia del objeto, duración, distancia, velocidad, seriación y memoria resultan fundamentales[53]. Partiendo de estas concepciones, considera que hasta los 7-8 años (periodo del tiempo operacional) el niño no alcanza la coordinación total entre la seriación de duraciones y sucesos, de manera que en los primeros estadios los pequeños viven en un "tiempo egocéntrico", esto es, en un "aquí" y en un "ahora". Se situarán, de este modo, en el presente para hablar de los objetos o personas que se encuentran en el contexto inmediato.

Siguiendo las nociones de contexto espaciotemporal sugeridas por Piaget y de un modo paralelo al experimento del "Problema de las tres montañas" o "Tarea de las montañas" (§1.3.1.1.), Cromer (1971) lleva a cabo un experimento con 70 niños ingleses que consiste en tres tareas distintas. Para ello, utiliza diferentes láminas (Anexo 1) en las que se representan diferentes situaciones. El objetivo principal de las tres tareas es averiguar si el niño es capaz de señalar una lámina sin tener en cuenta su propia perspectiva y sí la del experimentador o la del denominado "speaking bubble" (personaje de la historia que interviene en determinadas escenas)[54].

Al igual que Piaget, sus resultados apuntan a una fuerte correlación entre desarrollo cognitivo y adquisición del lenguaje, concretada en las relaciones temporales[55]. Tomando el término piagetiano de "descentración" (§1.3.1.1.1), entendido como la

[52] Consideraba, así pues, que "on peut donc definir la durée par le chemin parcovuru relatif à la vitesse ou ce qui revient au même par le travail accompli relatif à la "puissance"" (Piaget, 1946:285)

[53] Es así que define al tiempo como "la coordination des mouvements: qu´il s´agisse des déplacements physiques ou movements dans l´espace, ou de ces movements internes que sont les actions simplement esquissées, anticipées ou reconstituées par la mémoire, mais dont l´aboutissement est lui aussi spatial, le temps joue á leur égard le même rôle que l´espace à l´égard des objets immobiles" (Piaget, 1946: 2)

[54] En los tres experimentos modifica las variables. En el primero, el niño tiene que repetir y señalar acciones descritas por el experimentador; en el segundo, el niño debe señalar en qué escenas (las que aparecen al principio y al final) un determinado personaje dice algo concreto; en el último, el niño debe señalar en qué escenas (en el nudo de la historia) el personaje dice lo que el experimentador le señala

[55] Harner (1981) también encuentra esta correlación en un estudio experimental llevado a cabo con 100 sujetos de habla inglesa de 3,7 y 11 años en el que investigó las formas verbales de pasado y futuro.

capacidad del niño para adoptar una perspectiva temporal que no se corresponde con el momento de habla (Cromer 1971:354[56]), sugiere que los pequeños hasta los 4;11 años se sitúan en el "aquí" y en el "ahora" y no son capaces de "descentrarse" respecto a este marco temporal-espacial. Esta capacidad de descentración no se podrá alcanzar hasta los 5;11 años y permitirá a los pequeños variar el orden real en el que ocurren los sucesos (la llamada "seriación temporal" [Piaget, 1946]), imprescindible para que se produzca la comprensión y producción de las relaciones cognitivas temporales.

La importancia del estudio de Cromer radica en que demostró que este logro cognitivo se marca lingüísticamente, pues las formas lingüísticas que se refieren a pasado se adquieren con mayor facilidad que las formas lingüísticas que se refieren a futuro. Este hallazgo se reitera en investigaciones posteriores. De hecho, Harner (1982b: 158) sugiere que junto a los factores lingüísticos (complejidad de la estructura, por ejemplo), la llamada descentración temporal podría explicar que en las primeras etapas se perciba una comprensión tardía de las expresiones que se refieren a futuro, ya que, en palabras de Harner (1982b: 158):

> "the decentering requirement would have meant that they had to reverse the action sequence in their minds; otherwise, they would have had difficulty in coordinating their own point of view- that the actions had occurred in the past- with the linguistic description of the actions as about to occur in the future."

Ferreiro (1971) y Ferreiro y Sinclair (1971), siguiendo la línea cognitivista de Piaget y retomando el término y concepto de "descentración temporal" de Cromer (1971) estudiaron las relaciones temporales entre acontecimientos con niños franceses (4-10 años). Demostraron, a través de una metodología experimental que incluía tres pruebas lingüísticas (de producción, comprensión e imitación), que en el periodo preoperacional los pequeños no son capaces de invertir el orden de sucesos[57], de manera que antes de que el niño pueda utilizar en el discurso nociones temporales, debe haber alcanzado un cierto grado de desarrollo cognitivo que le permita comprender las referencias lingüísticas pertinentes. Justifican así que el lenguaje está limitado por los

[56] Cromer entiende por "descentración temporal" la capacidad de "to tale account of varying relationships in time from different point of view in time" (Cromer, 1971:354).

[57] "Dès de niveau NR (non renversabilité [4-5 años], la correspondence entre ordre d´énonciation et ordre des événements est établie. Ce primat de la notion d´ordre n´est nullement exclusive aux conduites linguistiques; il s´agit d´une caractéristique très générale des conduites cognitives pendant la période pré-opératoire"… "l´enfant du niveau NR décrit de préférence les événements en suivant l´ordre dans lequel ils se sont présentés"… "l´enfant du niveau R (reversabilité [5-6 años]) gardera, par contre, une correspondance stricte entre l´ordre des faits et l´ordre de la description de ces faits" (Ferreiro, 1971: 369).

logros cognitivos del pequeño y que la reversibilidad en la seriación temporal lógica (pasado-presente-futuro) depende de la capacidad de descentración que este posea.

Años más tarde, Bronckart y Sinclair (1973) señalan que normalmente antes de los 6 años los niños no comprenden adverbios temporales, precisamente porque no poseen esta capacidad de "descentración temporal"[58]. Para ello llevaron a cabo un experimento con tareas de elicitación descriptiva con 74 niños franceses de 2,11 y 8,7 años. Los sujetos analizados debían describir diferentes acciones (de estímulo visual, como el movimiento de los juguetes, o sonoro, como el sonido emitido por los animales o los muñecos que se manejaban) llevadas a cabo por el experimentador. Con el objetivo de establecer la relación entre aspecto y verbo, tuvieron en cuenta tres variables distintas: tipo de resultado (visible o no visible) y finalidad de la acción, frecuencia y duración de la acción.

Los resultados obtenidos permitieron a estos autores considerar que los niños en un primer momento adquieren conocimientos relativos al tiempo partiendo de la experiencia que ellos mismos tienen y por tanto, solo se refieren a resultados visibles con las formas de pasado[59].

Por tanto, el aspecto y las relaciones de perfectividad e imperfectivididad, siguiendo las conclusiones de este estudio, parecen ser en un primer momento más importantes que las relaciones temporales de anterioridad y posterioridad (Bronckart y Sinclair, 1973: 126). De este modo, hasta los 6 años los pequeños no son capaces de "descentrarse temporalmente", pues deben desarrollar diferentes habilidades cognitivas que les permitirán adquirir un conocimiento más abstracto para relacionar el tiempo de habla (el "aquí" y el "ahora" en el que se situaban en un primer momento) con el tiempo de suceso (en el pasado o futuro).

1.3.2.1.1. Enunciación lingüística, egocentrismo infantil y lenguaje socializado

La concepción de `deixis´ a lo largo de la historia ha oscilado alrededor de una interpretación en la que los términos referenciales (espaciales y temporales) se caracterizan dentro del sistema por su carácter egocéntrico (hacen referencia a un origo 0 marcado por el "aquí" y el "ahora" y el "yo") y por mantener una referencia con la que se identifica y se localiza aquello a lo que se alude. Por tanto, se puede admitir que

[58] Bajo el influjo de la corriente piagetiana, consideran, así que "verbal patterns are constructed in close connection to cognitive development" (Bronckart y Sinclair, 1973:108).

[59] Afirman al respecto que "actions that obtain a clear result are mostly described in the *passé compose*, actions without an intrinsic aim are described in the *présent* or the *passé compose*, and actions that do not lead to any result are described in the *présent*" (Bronckart y Sinclair, 1973:125).

la `deixis´ y el fenómeno referencial (espacial y temporal) responden a una destacada subjetividad enunciativa.

En relación directa con la capacidad de descentración temporal y espacial, el hablante (yo comunicativo) construye la realidad contextual desde su propio campo mostrativo frente al oyente, quien posee unas referencias espacio-temporales propias. Este hecho es muy relevante en el ámbito de la adquisición lingüística en etapas tempranas, pues los niños establecen sus perspectivas como principales ya que asocian al mundo los significados que ellos mismos les dan a los objetos, y en todo momento muestran una tendencia exagerada a referirse en primer lugar a las `salient scenes of experience´ (Tomasello, 2003:37), esto es, a aquellos elementos o referentes más cercanos o a aquello que están experimentando. Hablan, así, de lo que conocen, de lo que les rodea y no de aquello con lo que ellos no tienen contacto directamente, pues con palabras de E. Clark (2003:81):

> "young children talk about what is going on around them: the people they see every day; toys and small household objects they can manipulate; food they themselves can control; clothing they can get off by themselves; animals and vehicles…"

Este hecho guarda relación directa con el denominado "egocentrismo infantil", esto es, la inhabilidad inicial para descentrar o cambiar una perspectiva cognitiva dada[60], inhabilidad que existe hasta los 7 años, momento en el que los niños acceden al pensamiento operatorio (Piaget, 1923)[61].

El oponente más destacado a la consideración de "egocentrismo infantil" piagetiana fue Vygotsky (1934), quien demostró que el habla egocéntrica del niño forma parte integral de la actividad que este realiza, de manera que el lenguaje es esencialmente social porque emerge de la interacción comunicativa (Simonpoli, 1991: 132). Es esta consideración vygotskyana de "egocentrismo infantil" la que resulta más interesante para analizar los presentadores espaciales y temporales en lenguaje infantil, pues las

[60] Lo que supone la incapacidad para ponerse en un punto de vista distinto al propio (González Cuenca, 1995:129-140)

[61] Piaget (1923) analizó conversaciones de niños menores de 6 años. Observó un predominio de producciones de carácter egocéntrico, dentro del cual distinguió tres categorías: repeticiones ecolálicas (repetición de sonidos por el mero placer de reproducirlos), monólogos (se producen enunciados colectivos o no que no se dirigen a nadie en particular puesto que la finalidad principal no es la comunicación). Junto a estas muestras también encontró evidencias de lenguaje socializado (como peticiones, preguntas y respuestas, amenazas…), pero consideró que abundan más las producciones de carácter egocéntrico hasta los 6 años. Gili Gaya (1972: 24) afirma al respecto que "los pedagogos saben bien que el lenguaje de la primera infancia es en gran parte egocéntrico: los niños pequeños hablan a menudo para sí mismos, como un comentario a la propia acción; o bien conversan con otros niños sin sin escucharse unos a otros ni esperar respuesta de lo que dicen".

funciones que Vygotsky reconoce como propias del "egocentrismo infantil" en etapas tempranas se relacionan directamente con la adquisición de unidades y conceptos referenciales.

La primera función del lenguaje egocéntrico infantil es la de acompañar a la acción que desarrolla el pequeño, en consonancia con la importancia de factores perceptivos y de la acción del niño con objetos del entorno para que se produzca la adquisición de términos espaciales (manipulación de objetos, por ejemplo) (§1.3.1.1. y §1.3.1.2), así como la importancia de factores semánticos y aspectuales para que se produzca la adquisición de morfemas verbales de tiempo (Hipótesis del Tiempo Defectivo e Hipótesis de Tiempo no Defectivo) (§1.3.2.3.1 y §1.3.2.3.2).

La segunda función, la denominada "planificación de tareas" alude directamente a la adquisición de relaciones temporales deícticas y a la capacidad de los más pequeños para anticiparse y expresar lingüísticamente sucesos que van a ocurrir (noción de posterioridad), así como para comentarlos (noción de actualidad) o evaluarlos (noción de anterioridad) (§1.3.2.2.1 y §1.3.2.2.2).

Partiendo de estas funciones, Vygotsky afirma que lenguaje y pensamiento convergen. El lenguaje egocéntrico está, por tanto, íntimamente relacionado con la naturaleza social del lenguaje y será en este contexto comunicativo en el que se deban estudiar fenómenos como la comunicación referencial.

1.3.2.2. La importancia de la complejidad semántica: sistemas temporales

El sistema temporal localista desarrollado en el marco de la lógica simbólica e ideado por Reichenbach (1947) para la lengua inglesa ha tenido una gran influencia en estudios posteriores sobre tiempo y aspecto en diversas lenguas[62], y especialmente, ha sido uno de los pilares fundamentales sobre los que se han desarrollado posibles sistemas temporales en lenguaje infantil, tal y como se verá en los siguientes apartados.. Frente a un sistema temporal basado en relaciones binarias (base de los estudios de Cromer, 1971; Ferreiro, 1971; Ferreiro y Sinclair, 1971; Bronckart y Sinclair, 1973), Reichenbach (1947) ideó un sistema temporal en el que estableció tres momentos o intervalos de "referencia temporal"[63]:

[62] Ha habido, sin embargo, posturas críticas (cfr. Declerck, 1991: 223 y sig.).

[63] "From a sentence like 'Peter had gone' we see that the time order expressed in the tense does not concern one event, but two events, whose positions are determined with respect to the point of speech. We shall call these time points the point of the event and the point of reference. In the example the point of the event is the time when Peter went; the point of reference is a time between this point and the point of speech" (Reichenbach, 1947:288)

- S (tiempo/momento del habla o discurso `speech time´): momento en el que el hablante produce el enunciado.
- E (tiempo/momento del suceso o evento `event time´): situación a la que se refiere el enunciado emitido.
- R (tiempo/momento referencial `reference time´): contexto espaciotemporal en relación al cual el hablante localiza la situación referida en su enunciado.

Mediante la combinación de estas tres referencias, y teniendo en cuenta relaciones de simultaneidad (simultaneity) y anterioridad (precedence), estableció la existencia de trece distinciones verbales en lengua inglesa (Figura 7), en las que las relaciones entre ST y RT corresponden a las categorías temporales de pasado `past´, presente `present´ y futuro `future´, y la relación existente entre el tiempo referencial (RT) y el tiempo del evento (ET) corresponde a las categorías de anterioridad `anterior´, posterioridad `posterior´ y simple `simple´.

	Reichenbach	Sistema tradicional
E–R–S	Anterior past	Past perfect
E,R–S	Simple past	Past tense *or* preterit
R–E–S	Posterior past	Conditional tense
R–S,E	id.	id.
R–S–E	id.	id.
E–S,R	Anterior present	Present perfect
S,R,E	Simple present	Present tense
S,R–E	Posterior present	Future tense
S–R,E	Simple future	id.
S–R–E	Posterior future	id.
S–E–R	Anterior future	Future perfect
S,E–R	id.	id.
E–S–R	id.	id.

FIGURA 7: Distinciones temporales establecidas por Reichenbach (1947)[64]

La claridad establecida entre estas relaciones temporales ha hecho que la mayoría de los estudios recientes en los que se ha teorizado sobre sistemas temporales en lenguaje infantil hayan sido desarrollados a partir de este modelo semántico de conceptualización temporal. En estos trabajos se analiza la temporalidad lingüística desde una óptica psicolingüística, de modo que el tiempo suele ser caracterizado como un sistema relacional de naturaleza deíctica[65] (eje central `origo 0´) en el que

[64] Los guiones representan *un intervalo de tiempo* y las comas *simultaneidad.* Cuadro extraído de Declerck (1991:225).

[65] Lyons (1968:305) afirma al respecto "The essential characteristic of the category of tense is that it relates the time of the action, evento r state of affairs referred to in the sentence to the time of utterance (the time of utterance being `now´). Tense is therefore a deictic category, which (like akk syntactic

generalmente se distinguen tres relaciones principales: anterioridad, simultaneidad y posterioridad, que corresponden a los términos convencionales de pasado (anterioridad), presente (simultaneidad) y futuro (posterioridad) (Rojo, 1974, 1990:26; Bosque y Demonte, 1999: 2877). Este sistema temporal suele estar representado sobre una recta (la llamada flecha del tiempo) (Figura 8) donde las formas de anterioridad o de pasado se sitúan a la izquierda del punto tomado como origo 0 y las formas de posterioridad o futuro a la derecha de esta misma coordenada. Se entiende así el tiempo como una "corriente" o "flujo unidimensional" y "unidireccional", en el sentido de que un suceso es anterior, simultáneo o posterior a otro, siempre teniendo en cuenta la relación entre acción y expresión que se refleja en esta categoría deíctica (Lyons, 1968:305).

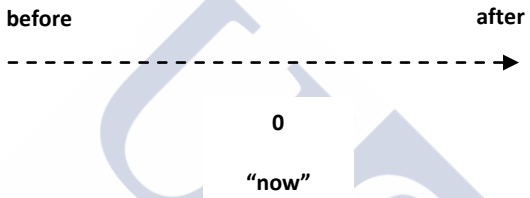


FIGURA 8: Línea del tiempo (Lyons, 1968:305)

Uno de los primeros estudios en los que se ha tomado en consideración el sistema temporal ideado por Reichenbach (1947), y por tanto la distinción entre tiempo de habla (S), tiempo de suceso (E) y tiempo referencial (R) dentro del sistema cognitivo-lingüístico de los más pequeños, es el de Carlota S. Smith (1980)[66]. En este trabajo la autora propone una explicación de la referencia temporal en lenguaje infantil basada en su propia interpretación semántica de la referencia temporal en lengua inglesa[67]. Frente a los estudios anteriores, en los que se afirmaba que debía existir un desarrollo cognitivo

features partly or wholly dependent upon deixisis simultaneously a propertry of the sentence and the utterance" .

[66] Conviene señalar que en este artículo la autora establece una comparación y ajuste entre la llamada "gramática adulta" y la llamada "gramática infantil" ("I will discuss in this paper the acquisition of temporal refrence, with special attention to different stages of development, and to the relation between these stages and adult grammars", Smith, 1980: 263).

[67] Se puede ver una explicación detallada en Smith (1978 y 2007). La autora asume que "a tense involves three times, Speech Time, Reference Time, and Situation Time, following Reichenbach. Speech Time (SpT) is the center of the system and is the basic default orientation point for temporal expressions. Reference Time (RT) represents the temporal perspective of a sentence; it is simultaneous with, before, or after Orientation Time, which is SpT unless otherwise noted. Situation Time (SitT) is the time of occurrence of a situation: it is simultaneous with, before, or after RT. I use the term 'Situation Time' instead of Reichenbach's 'Event Time' (2007: 421).

previo para que se produjese la expresión, y con ello comprensión lingüística de nociones y elementos temporales, esta autora afirma que los factores que provocan que los niños adquieran lentamente las nociones temporales son diversos. Además del desarrollo cognitivo necesario, considera que es importante tener en cuenta la complejidad que supone hablar del tiempo debido a su carácter abstracto y a la complejidad semántica relacionada con este[68].

De este modo, distingue dos momentos principales en el sistema temporal infantil. En un primer momento (ESTADIO 1) (hasta los 4,6 años) el sistema temporal del niño se limita al tiempo de habla (S) y al tiempo de suceso (E). Los niños solo hablan desde el presente y pueden hacer referencia a un pasado o a un futuro teniendo en cuenta siempre el "ahora", pues el tiempo referencial (R) siempre queda establecido en esta coordenada temporal (`origo 0´)[69]. Los pequeños no serán capaces, así, de emitir secuencias complejas como "Yo ya tenía ese juguete antes de que hubiesen venido los Reyes Magos", en la que el tiempo referencial (la llegada de los Reyes Magos) precede al tiempo de habla (S) y el tiempo de suceso (la posesión del juguete) es anterior al tiempo referencial (R). De este modo, cuando el niño habla de pasado en este primer estadio, lo que hace es referirse a un momento anterior respecto al tiempo de habla, estableciendo una relación de anterioridad respecto al "ahora".

Se afirma en este trabajo que hasta los 4;05 años los pequeños solo son capaces de manipular, uno respecto al otro, el tiempo de habla (S) y el tiempo del evento (E) para indicar relaciones de simultaneidad y de anterioridad[70].

A partir de los 4 años (ESTADIO II), los niños pueden enunciar sin tomar como única referencia el presente, pues son capaces de "descentrarse del tiempo" tomando como referencia el tiempo de habla (S). Al contrario que Cromer (1971:353), quien afirmaba que la capacidad de descentración no se produce hasta los 6 años[71], Carlota S. Smith sostiene que, si bien limitada, esta capacidad ya está presente alrededor de los 4,6

[68] Smith (1980: 263): "Apparently the slow pace is due to several factors: the syntactic complexity of full-fledged time talk (a phrase I owe to Emmon Bach), the semantic complexity of the notions involved, and the relativity advanced cognitive development that is required".

[69] El presente debe entenderse desde una doble perspectiva: referido al tiempo del habla (S) y al tiempo del suceso (E), pues "for young children the boundaries of the past and the present and the boundaries of the present and the future are not always so clear" (Harner, 1982b: 161).

[70] Smith (1980:276) se refiere a este estadio como "rudimentario", justificando este calificativo por la pobreza sintáctica y construccional "The syntax of Stage I is limited to ver inflections in French and English. Although relevant adverbials and modals sometimes are used, they are apparently occasional rather tan consistent".

[71] "Children did not begin to decenter until after MA 4:11; it was not until after MA 5:11 that essentially all children decentered" (Cromer, 1971: 353)

años, momento en el que aparece el tiempo referencial (R), pues "at Stage II children can narrate a sequence of times from a point of view other than the present" (Smith, 1980: 276).

Siguiendo a Smith (1980), Weist (1986)[72] basa su modelo en el establecido por Reichenbach (1947) y distingue tres sistemas temporales[73] (Figura 9) teniendo en cuenta tres coordenadas de tiempo: ST (tiempo del habla `Speech Tense´), ET (tiempo del evento `Event Tense´) y RT (tiempo referencial `Reference Tense´)[74].

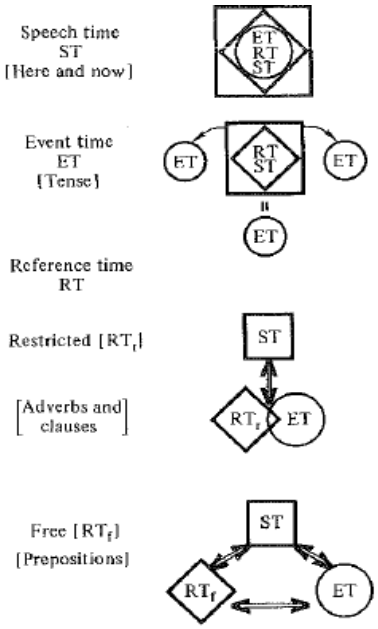


FIGURA 9: Sistemas temporales en lenguaje infantil sugeridos por Weist (1986: 357)

[72] Es importante señalar que Weist (1986: 370-371) establece una correlación entre los sistemas temporales que distingue y los estadios cognitivos de desarrollo señalados por Piaget (1946), de modo que el SPEECH TIME SYSTEM corresponde al periodo piagetiano de permanencia del objeto señalado; el EVENT TIME SYSTEM corresponde al periodo piagetiano de desplazamiento; el RESTRICTED REFERENCE TIME SYSTEM corresponde al periodo de descentración y el FREE REFERENCE TIME SYSTEM al periodo en el que el niño presenta habilidad para la seriación y la reversibilidad. Puede encontrarse una explicación detallada de esta correlación en Weist (1989).

[73] Hemos decidido diferenciar tres sistemas, pues hemos considerado que lo que se da realmente en el tercer sistema (REFERENCE TIME SYSTEM) son dos momentos (THE RESTRICTED RT SYSTEM) y THE FREE RT SYSTEM. Los hemos denominado, a su vez, sistemas, como hace el autor, pero consideramos que se trata de estadios adquisitivos en los que se va incrementando la complejidad formal y semántica y no de sistemas temporales distintos.

[74] Weist (1986: 356) define estos intervalos temporales como sigue "Three temporal concepts are necessary: speech time (ST) the time interval of the speech act; event Time (ET) the time relative to ST which is established for a specific situation; and reference time (RT), the temporal context which is identified".

En el primero de los sistemas (SPEECH TIME SYSTEM) (1;00-1;06 años) el "aquí" y el "ahora" (`origo 0´) son los ejes centrales, pues el ET (tiempo del evento) y el RT (tiempo referencial) están situados en el ST (tiempo del habla). El niño solo es capaz de hablar del "aquí" y del "ahora", pues no diferencia entre tiempo de habla, tiempo del evento y tiempo referencial (ST=ET=RT). Por lo tanto, no es capaz de expresar tiempo deíctico ya que no realiza distinciones temporales (el tiempo presente es el único tiempo existente en este primer sistema temporal), sino distinciones pragmáticas que tienen que ver con intenciones comunicativas básicas (como peticiones, por ejemplo), y diferenciaciones modales (exhortaciones) que responden a las necesidades primarias del pequeño.

El segundo de los sistemas temporales (EVENT TIME SYSTEM)[75] se caracteriza porque el niño (1,8- 2,8 años) es capaz de situar el ET (tiempo del evento) en un momento anterior, posterior o simultáneo al ST (tiempo del habla). Surge así el llamado tiempo deíctico[76] y con ello las relaciones de anterioridad, posterioridad y simultaneidad, tomando siempre como referencia el ST (tiempo del habla). La transición desde el SPEECH TIME SYSTEM al EVENT TIME SYSTEM se basa principalmente en la aparición de formas en pasado para referirse a sucesos que ya se han completado (formas como "rompió" cuando el objeto, presente en el contexto inmediato de la interacción, ya se ha roto), o formas que se refieren al futuro al expresar intenciones o deseos (formas que indican que algo va a ocurrir de inmediato "voy a ir de compras" y que se deciden en el ST [tiempo del habla])[77].

A partir de los 3;00 años surge el tercero de los sistemas (REFERENCE TIME), pues aparece la capacidad de descentración temporal del pequeño al incorporarse en su sistema temporal el RT (tiempo referencial). Dentro de este tercer sistema Richard Weist diferencia dos momentos: el momento en el que el RT (tiempo referencial) está restringido (THE RESTRICTED RT SYSTEM) y el momento en el que el RT (tiempo referencial) deja de estar restringido (THE FREE RT SYSTEM)[78].

---

[75] Weist (1986: 365) afirma que a partir de los 20 meses "children are capable of taking internal and external perspectives on situations , and they are able to relate event time to speech time".

[76] Este hecho, importante para diferenciar ambos sistemas, sirve como argumento fundamental contra la Hipótesis de Tiempo Defectivo, de gran relevancia en los estudios sobre tiempo y aspecto en lenguaje infantil (§1.3.2.3.1.).

[77] Esta distinción resulta de especial interés a aquellos sobre la adquisición de tiempo "futuro" en lenguaje infantil. Como ejemplo podemos citar el trabajo realizado por Ródenas, Brito y Carranza (1991), en el que se estudia el valor del tiempo futuro en la adquisición del español tomando el modelo de Weist (1986) como referencia.

[78] Es importante decir que Weist ejemplifica los estadios y sistemas de los que habla teniendo en cuenta varias lenguas, pues considera que "crosslinguistic perspective is crucial for an understanding of the relationship between conceptual development and the development of temporal systems" (Weist, 1986:

En el primero de estos sistemas (3;00-4;00 años) los niños son capaces de establecer referencias temporales restringidas, pues pueden relacionar únicamente dos puntos en el tiempo, esto es, pueden referirse a un RT (tiempo referencial) tomando como referencia o bien a ST (tiempo de habla) o a ET (tiempo del evento). En este periodo el niño incorpora en el discurso unidades léxicas como adverbios ("hoy", "ayer", "mañana") o cláusulas subordinadas con valor temporal ("cuando cumpla dos años, María tendrá tres"), pero siempre respecto al ST (tiempo de habla) o al ET (tiempo del suceso).

En el segundo de los sistemas diferenciados en este periodo (a partir de los 4 años) (THE FREE RT SYSTEM) se incorporan ya conjunciones subordinantes como "antes" y "después". Así, el RT (tiempo referencial) no está restringido al ST (tiempo de habla) o al ET (tiempo del evento) y el niño puede relacionarlos libremente. Posee, de hecho, un sistema bi-referencial en el que es posible un tiempo relativo, y no mono-referencial en el que predomina un tiempo absoluto[79] (FIGURA 10), como en los estadios y sistemas temporales anteriores, en los que se requería un único punto de referencia (Weist, 1991; Weist, Lyytinen, Wysocka y Atanassova, 1997; Weist, Wysocka y Atanassova, 1997; Weist, Attanassova, Wisocka y Pawlak, 1999; Weist 2002a; Weist, 2009)[80].

374). En sus estudios posteriores, (Weist, 1989; Weist, Atanassova, Wysocka y Pawlak, 1999; Weist, 2002a; Weist, 2002b; Weist, Pawlak y Carapella, 2004; Weist, 2005; Weist y Zevenbergen, 2008; Weist, 2009; Weist, Pawlak y Hoffman, 2009) intentará, así, justificar la importancia que tienen los estudios interlingüísticos y las características de la lengua particular que el niño adquiere.

[79] Siguiendo a Comrie se ha entendido "tiempo absoluto" como la localización del tiempo tomando el ST como punto de referencia, pues "given the present momento as deicitic centre, it might seem trivial to define the three basic tenses that have formed the backbone of much linguistic work on time reference in gramar, namely present, past and future" (Comrie, 1985: 36). El "tiempo relativo", por el contrario, será entendido como la localización del tiempo de la situación en relación directa de anterioridad, simultaneidad o posterioridad respecto a un punto distinto al de la enunciación. Esto es, se trata de un tiempo "where the reference point for location of a situation is some point in time given by the context, not necessarily the present momento" (Comrie, 1985: 56)

[80] Esta transición desde un sistema temporal mono-referencial a un sistema bi-referencial en el ámbito temporal es señalada en numerosos trabajos como en Winskel, 2003; Winskel, 2007; Winskel y Luksaneeyanawin, 2009, en los que se realizan estudios de tareas sobre la adquisición de elementos temporales en thay y en lenguas diferentes (inglés, thay y lisu).

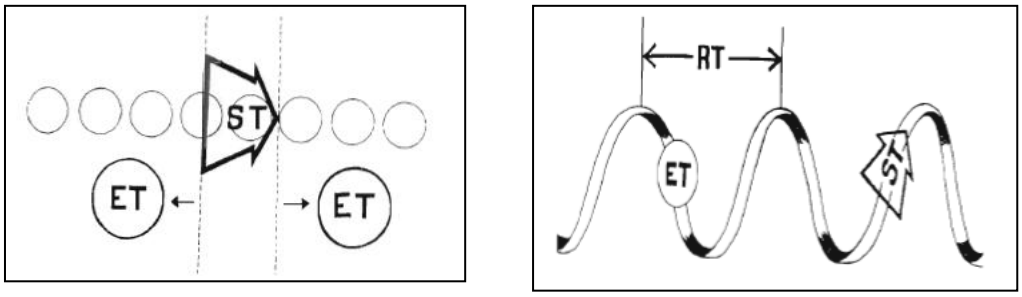


FIGURA 10: Representación gráfica de las relaciones temporales mono-referenciales (izquierda) y bi-referenciales (derecha) (Weist, 2002a:86)

Por tanto, autores como Smith (1980) y Weist (1986) sugieren que en las primeras expresiones temporales los niños se limitan al tiempo de habla (ST) y tiempo de suceso (ET) y solo son capaces de referirse al tiempo referencial (RT) cuando se produce la llamada "descentración temporal". Para que ocurra esta "descentración temporal" no solo debe existir una maduración cognitiva que permita al pequeño realizar abstracciones, sino que debe tenerse en cuenta la complejidad semántica de los diferentes términos y conceptos, así como las características y transparencia morfológica de la lengua que se está adquiriendo[81] (§1.4.2.1). Esto ha sido demostrado en numerosos estudios en los que se ha comparado la adquisición, mediante tareas de comprensión y producción, de elementos temporales y aspectuales de lenguas como el polaco, inglés o finés (Weist, Lyytinen, Wysocka y Atassanova, 1997; Weist, Atassanova, Wysocka y Pawlak, 1999; Weist, Pawlak y Carapella, 2004; Pawlak, Oehlrich y Weist, 2006; Weist, Pawlak y Hoffman, 2009).

1.3.2.2.1. Pasado, relaciones de anterioridad y memoria

El "tiempo" y los "conceptos temporales" son muy importantes en el marco de la actual lingüística cognitiva[82], de manera que en numerosos estudios se ha demostrado que la base perceptiva de las relaciones temporales de anterioridad es la memoria humana. De este modo, la capacidad de referirse a pasado (relaciones de anterioridad) o a futuro (relaciones de posterioridad) se ha relacionado directamente con las

[81] En este sentido, Shirai y Millata (2006) distinguen un uso contrastivo inicial de tiempo pasado y de deixis de pasado, de tal manera que en el proceso de adquisición de niños japoneses el uso contrastivo precede al uso deíctico.

[82] A este respecto resulta muy interesantes las aportaciones de Fraisse (1963, 1984), trabajos en los que, desde una perspectiva psicológica, se relaciona la experiencia temporal con la adquisición de las nociones temporales básicas (como la simultaneidad).

capacidades cognitivas básicas de memorizar y anticipar sucesos (Atance y O´Neill, 2005[83]; Parisse y Morgenstern, 2012: 95[84])

Atendiendo al concepto de "egocentrismo infantil" (§1.3.1.1.1 y §1.3.2.1.) y teniendo en cuenta la clasificación de los tipos de memoria ofrecida por Tulving (1985)[85], se ha establecido que los niños en un primer momento solo podrán referirse al "aquí" y al "ahora", pues solo habrán desarrollado cognitivamente la memoria procedimental. En etapas posteriores podrán referirse a eventos[86] o sucesos que no se sitúan en el presente debido a la existencia de la "memoria episódica".

Sin embargo, en numerosos estudios experimentales (Bauer, 2007 y Meltzoff, 2005) se ha demostrado que los niños poseen memoria declarativa antes de que el sistema temporal lingüístico haya sido adquirido totalmente (alrededor de los 2 años), lo que ha servido como argumento a favor de la existencia de relaciones deícticas tempranas (§1.3.2.2. y §1.3.2.3.2.).

Esto ha derivado en una tendencia a estudiar el proceso de adquisición de referencias temporales lingüísticas de pasado en lenguaje infantil atendiendo al tipo de sucesos a los que se refieren los más pequeños[87]: si se refieren a un pasado inmediato o remoto[88], si se trata de sucesos protagonizados por ellos mismos (memoria

[83] Estos autores afirman que los niños comienzan a referirse a tiempo futuro teniendo en cuenta lo que les ocurre o lo que han vivido, de manera que los problemas que los niños muestran para hablar de futuro pueden deberse a dos motivos: que los niños no dispongan de los mecanismos lingüísticos necesarios o debido a la incapacidad de los niños para hablar de sucesos de futuros que no han experimentado o que no tienen que ver con su vida.

[84] Estos autores reconocen la necesidad de tener en cuenta en el estudio de la adquisición morfológica temporal por parte de los niños la correlación entre aspectos cognitivos y semánticos (específicos de la lengua que se adquiere), pues "the development of verbal temporal morphology is a domain in which children's cognitive, communicative and language abilities are clearly intertwined" (Parisse y Morgenstern, 2012:95).

[85] Este autor ofrece una de las clasificaciones clásicas de memoria, entendiéndola como la capacidad de adquirir, retener y utilizar información y conocimiento. Entre otras, distingue "memoria procedimental" (no declarativa), la cual "enables organisms to retain learned connections between stimuli nad responses (…)" y "provides a blueprint for future action without containing information about the past" (Tulving, 1985: 387); y "memoria episódica" (declarative), la cual ofrece información "about the relations of represented events to the rememberer‟s personal identity as it exists in subjective time and space" (Tulving, 1985: 388).

[86] Entendido como "dynamic interactions, over time, between anímate beings, in physical settings" (Berman y Slobin, 1994: 1).

[87] Otros estudios han tenido en cuenta si la referencia a pasado se produce por imitación o no y qué papel desempeña el adulto para que se mantenga la referencia de pasado (§1.4.2.2.1.).

[88] Incluso hay autores que realizan más distinciones que la dual "pasado inmediato vs. pasado remoto". De hecho, Huang (2000: 425) distingue varios tipos de pasado: "(1) Immediate past; (2) Recent past; (3) Same-day past; (4) Distant past and (5) Indeterminate past".

autobiográfica) o protagonizados por alguien familiar (rutinas[89]), o si son capaces de comprender y referirse a sucesos inventados, creando referencias temporales `in absentia´ al reinventar conocimientos ya adquiridos y experiencias vividas (Brown R., 1973; Harner, 1982a/b; Eisenberg, 1985; Huang, 2000; Atance y O´Neill, 2005; Altamirano Flores, 2007; Fernández López, 2008; Weist y Zevenberg, 2008; Weist, 2009; Busby Grant y Suddendorf, 2010, entre otros).

1.3.2.2.2. Futuro, relaciones de posterioridad y modalidad

Desde el punto de vista de nuestra experiencia y conceptualización del tiempo, el "futuro" no es como el "pasado". Si bien en las relaciones de anterioridad que se refieren a un pasado inmediato o lejano, la memoria, y por tanto nuestra propia experiencia, es fundamental, en el ámbito de lo futuro debemos tener en cuenta nociones predictivas o modales[90] (Lyons, 1977: 612; Harner, 1982b: 142-143; Weist, Pawlak y Carapella, 2004). En las primeras etapas de desarrollo, estas guardan relación directa con intenciones comunicativas y deseos inmediatos (modalidad deóntica) o probabilidad y posibilidad (modalidad epistémica) (Gili Gaya, 1962: 219; Weist, 1989: 89). Debido a esta complejidad semántica y cognitiva, en numerosos trabajos se ha señalado que la capacidad para referirse a futuro es de aparición tardía[91] (tras la adquisición de nociones de anterioridad o pasado y presente), que ocurre gradualmente y que se refiere a rutinas que los niños conocen (Atance y O´Neill, 2005; Altamirano Flores, 2007; Atance, 2008).

Se ha señalado que durante el proceso de adquisición del lenguaje los niños consiguen expresar conceptos temporales teniendo en cuenta dos aspectos: el modo en que su lengua conceptualiza las relaciones temporales y la interiorización de reglas que

[89] La familiaridad de los niños con los términos que indican actividades cotidianas, bien porque ellos mismas las protagonizan o bien por factores como su frecuencia de uso en el input lingüístico provocan que los verbos que indican este tipo de actividades (en un contexto no ostensivo) se adquieran antes (Eisenberg, 1985: 178; Tomasello y Kruger, 1992:331).

[90] La importancia de nociones modales para el desarrollo temprano de funciones discursivas es señalada por Díez Itza y Pérez Toral (1996).

[91] Debe tenerse en cuenta que el tipo de lengua y el sistema temporal del input al que el niño está expuesto son decisivos en este sentido. El sistema temporal de la mayoría de las lenguas se basa en una distinción pasado/no pasado o pasado/presente/futuro (Comrie 1985:48-49) y esto provoca que la noción de futuro sea de adquisición tardía. Sin embargo, se ha demostrado en estudios como Swift (2004) que en lenguas como el inutkitut lo que se adquiere primeramente es la noción de futuro, pues el sistema temporal de esta lengua responde a la distinción futuro (realidad)/no futuro (irrealidad) siendo la irrealidad el elemento no marcado.

les permitan comprender este modo de conceptualización[92] (Weist y Lyytinen (1991: 69). Relacionada directamente con este proceso adquisitivo se encuentra la propiedad de desplazamiento y de descentración cognitiva (§1.3.2.1.), imprescindible para que se produzca la adquisición de formas referidas a futuro.

En los estudios evolutivos en los que se ha tenido en cuenta la aparición temprana (alrededor de los 2 años) de esta capacidad de descentración o desplazamiento temporal y en los que en base a la misma se ha definido un sistema temporal sustentado en una distinción primaria entre ST, RT Y ET (Smith, 1980; Weist, 1986; Weist, 1989; Weist y Lyytinen, 1991; Weist, Attasanova, Wisocka y Pawlak, 1999; Weist 2002a; Weist, 2002b; Weist 2002c; Weist, Pawlak y Carapella, 2004; Weist, 2005; Weist, 2009, entre los más destacados), se ha reconocido que el proceso de adquisición de las formas de futuro constaría, en general, de tres momentos:

- un primer momento caracterizado por la coincidencia entre ST, ET y RT, con un predominio del ST ("esto se cae", referido a algo que va a caerse en ese momento).
- un segundo momento en el que ST y RT coinciden, de manera que el ET se refiere a algo que se desea que suceda tras el ST (el niño se refiere generalmente a deseos, a acciones inmediatas o a actividades que cotidianamente realiza y siguen un orden causal[93] determinado como "voy a ir de compras", "después de bañarse se va a secar")
- un tercer momento en el que RT ya no depende directamente de ET y ST, de manera que las expresiones de futuro podrán referirse a sucesos que ocurrirán en un futuro remoto, esto es, en un momento alejado del ST (el niño ya es capaz de referirse a sucesos que no dependen directamente del ST, como en "en el verano voy a ir al parque").

Podemos observar, por tanto, que las modalidades deóntica y epistémica son imprescindibles para que se produzca la adquisición de formas lingüísticas de futuro (tanto morfológicas como léxicas) y, por tanto, han de tenerse en cuenta. Consecuencia de esta importancia ha sido la diferenciación de tipos de "referencias a futuro" (Sachs,

[92] Es interesante señalar que la adquisición de las nociones modales de probabilidad (importantes para entender cómo se produce la adquisición de las formas lingüística de futuro) se han relacionado con la capacidad de los más pequeños para entender falsas creencias, dentro del marco de Teoría de la Mente. Un ejemplo es el trabajo de Pérez-Leroux (1998), en el que se estudia la producción del modo subjuntivo en cláusulas de relativo de 22 sujetos españoles. Del mismo modo, se ha relacionado la capacidad memorística de acciones recurrentes o rutinas (`scripts´) con la capacidad de anticipar sucesos (Behrens, 2001: 451). (§1.3.2.2.1 y §1.3.2.2.2).

[93] En estrecha relación con la noción intiuitiva de tiempo se halla la noción de "causa" "efecto", lo que responde a una sucesión cronológica, pues la causa ha de ser anterior al efecto y este posterior a la causa.

1983)[94] o la búsqueda de estructuras que faciliten la adquisición de referencias a acciones o a sucesos no inmediatos (Harner, 1982a/b[95]). A su vez, el uso de perífrasis verbales para referirse a nociones de futuro en etapas tempranas ha sido reconocida en lenguas como el español (Gili Gaya, 1962:215; Hernández Pina, 1984:250-251; Sebastián Gascón, 1991a:193). De hecho, Ródenas, Brito y Carranza (1991)[96], ofrecen resultados que demuestran que el futuro absoluto[97] es utilizado comúnmente en cualquier edad para expresar matices modales de probabilidad e incertidumbre y que con frecuencia se utilizan estructuras como perífrasis verbales[98] ("ir a +infinitivo") cuando el niño expresa una acción futura de la que está seguro[99], pues,

> "las representaciones de futuro son inciertas, inseguras, de contornos borrosos por naturaleza. Son además eventuales, hipotéticas y, por ello, están teñidas de un matiz modal que las acerca a las formas de subjuntivo y las confunde con ellas" (Gili Gaya, 1972: 109).

1.3.2.3. La importancia del aspecto léxico en el ámbito de la morfología verbal

Uno de los fenómenos más estudiados en lenguaje infantil ha sido la adquisición de los morfemas verbales temporales y aspectuales. De este modo, desde una perspectiva semántico-referencial[100], en la mayoría de las investigaciones en las que se han analizado elementos temporales en lenguaje infantil se ha tenido en cuenta la `Aktionsart´ o "aspecto léxico" del verbo. Esta tendencia, relacionada directamente con

[94] Sachs (1983) distingue entre categoría `intention´ y categoría `future´. Con la primera (hasta los 2,5 años) se refiere a la verbalización de intenciones de realizar una acción en el contexto inmediato y en el momento en el que tiene lugar la enunciación lingüística; la segunda (a partir de los 2,5 años) se refiere ya a eventos que se encuentran fuera del contexto inmediato.

[95] Sugiere que la noción de continuidad (-ing) facilita la adquisición de referencias temporales no inmediatas.

[96] En este trabajo se ofrece el análisis de las intervenciones espontáneas de 84 sujetos (grupo I, hasta 3;00 años; grupo II, 3;00-7;00 años; grupo III, 11;00-13;00 años).

[97] Gili Gaya (1972: 109) dice al respecto que "(…) el futuro absoluto- que es tiempo imperfecto- tiene mucho de abstracto; es como una flecha lanzada hacia el porvenir sin saber dónde ha de parar; y por ello exige en el hablante cierta capacidad de abstracción que no pueden tener los niños ni las personas incultas".

[98] López García (1990:127) señala que la perífrasis "ir a+ inf" es la expresión propia del futuro en español (IR es un proceso, A una direccionalidad subsecuente y el infinitivo un proceso).

[99] Trigo Cutiño (1980) encuentra estos mismos resultados en un trabajo en el que analiza el sistema verbal de un niño de 6 años sevillano.

[100] Se ha distinguido, así, entre la categoría deíctica del tiempo gramatical (relaciones de anterioridad, simultaneidad y posterioridad); aspecto gramatical (perfectividad, imperfectividad, progresividad, no progresividad) y tipo de situación, relacionando esta con el aspecto léxico verbal (`Aktionsart´).

la "Hipótesis de Predisposición Semántica" (Slobin, 1985)[101] ha sido muy destacada en aquellos estudios centrados en la adquisición de la morfología verbal, con la consecuente consideración de que las formas verbales no solo informan del tiempo en el que transcurre la acción (el llamado `tense´), sino que también informan sobre su desarrollo interno (el denominado `aspect´).

La mayoría de las investigaciones sobre la adquisición de los morfemas temporales en lenguaje infantil han girado en torno al problema central de la existencia en etapas tempranas de tiempo deíctico[102] y al orden de adquisición de los morfemas temporales y aspectuales. Los resultados obtenidos en las diferentes investigaciones (pruebas de la existencia de tiempo deíctico o no existencia de tiempo deíctico debido a una inmadurez cognitiva que no permite a los más pequeños realizar las abstracciones necesarias para que este se produzca) permiten distinguir dos tendencias principales[103] que responden a dos hipótesis perfectamente diferenciadas sobre la adquisición de estos elementos: la denominada "Hipótesis del tiempo defectivo" y la "Hipótesis del tiempo no defectivo"[104].

[101] Para Slobin la distinción semántica entre Proceso y Resultado y la predisposición semántica universal y procesual de los pequeños a esta distinción es imprescindible para que se produzca la adquisición de la morfología temporal y aspectual. En esta línea se encuentra el trabajo de Deen y Hyams (2006), quienes establecen la `Semantic Opposition Hypothesis´ como principio universal para que se produzca la adquisición de tiempo, aspecto y modo (TAM).

[102] Al respecto, señala Hickmann (2003:155) "one of the claims put forth by some cognitivistic approaches is that a set of universal categories of situations underlie how temporal-aspectual devices are acquired".

[103] Existen numerosas clasificaciones (`Aspect Before Tense Hypothesis´ (Bloom, Lifter y Hafitz, 1980), `Defective Tense Hypothesis´ (Weist, Wysocka,Witkowska-Stadnik, Buczowska y Konieczna, 1984), `Aspect Hypothesis´ (Shirai y Andersen, 1995), `Aspect First Hypothesis´ (Wagner, 1998), pero nosotros hemos querido hacer una doble clasificación con el objetivo de destacar los aspectos y trabajos más destacados e influyentes de una forma más simplificada y clara.

[104] Bel (2002:4), en un estudio con niños catalanes y españoles ha denominado a estas hipótesis como "Hipótesis de continuidad" (trabajos que reconocen que "Children understand tense. The different tense forms documented are what they seem to be and carry the tense expressed by the corresponding morphology") e "Hipótesis madurativa" ("Children do not understand tense, and that is why they scarcely use the different verb forms. The alternation of forms may be a reflection of the input but, nevertheless, the different forms `mean´ the same (either they do not express tense or they all express present tense, or they derive from other mechanisms").

1.3.2.3.1. Hipótesis del tiempo defectivo: aspecto antes que tiempo

En estos estudios, cuyo análisis atiende especialmente a los morfemas de pasado y a nociones semánticas y aspectos contextuales[105], se afirma que las primeras marcas morfológicas verbales tienen un uso semántico restringido, de manera que los verbos inicialmente solo se codifican en función de sus características aspectuales o semánticas (`Aktionsart´) en relación con las situaciones en las que la acción designada tiene lugar. Se sostiene que en las primeras etapas del proceso de adquisición del lenguaje los niños utilizan las formas verbales para señalar la duración o no duración de las acciones o la existencia o no existencia de un resultado final, pero no para señalar relaciones temporales deícticas. Este hecho se relaciona directamente con el desarrollo cognitivo que presenta el pequeño en cada momento y con los estadios "preoperacional" y "operacional" distinguidos por Piaget (1936)[106].

La denominación "tiempo defectivo" aparece por primera vez en un trabajo en el que Weist (1984) aplica este término a los resultados obtenidos por Bronckart y Sinclair (1973), Antinucci y Miller (1976) y Bloom, Lifter y Hafitz (1980)[107].

El primero de estos trabajos (Bronckart y Sinclair, 1973) es una investigación de corte experimental en la que se realizan tareas de elicitación verbal con 74 sujetos franceses (2,11-8,7 años) con el objetivo de analizar la relación entre tiempo y aspecto en el proceso de adquisición del lenguaje. En esta investigación los niños debían describir las acciones que anteriormente había realizado un investigador con diferentes juguetes, acciones que se diferenciaban entre sí teniendo en cuenta diferentes variables como la frecuencia con la que la acción se repetía, la duración de la misma y la visibilidad de un posible resultado.

Bronckart y Sinclair (1973) concluyeron que los niños hasta los 6;00 años tenían en cuenta la distinción aspectual entre proceso y resultado de la acción y utilizaban formas de pasado perfectivo (`passé composé´) para referirse a acciones no durativas con un

[105] Generalmente en estos estudios se analizan las formas de pasado, presente simple y continuo y, en menor medida, futuro.

[106] Uno de los trabajos pioneros en los que realiza una afirmación al respecto es la investigación llevada a cabo por Ferreiro (1971). En esta investigación la autora analiza, entre otros indicadores temporales, la morfología verbal, concluyendo que "les temps des verbes peuvent être utilisés pour rendre compte des caraactéristiques particulières á chaque action en soi (son accomplishment, sa durée- ou, plutôt, une impression de durée qui n´implique nullement une évaluation quantitative, imposible d´ailleurs sans une comparaison entre des durées différentes-, etc.). En d´autres termes, les valeurs d´aspect seraient acquises plus précocement que celles du tems relatif" (Ferreiro, 1971: 371)

[107] De hecho, Weist, Wysocka, Witkowska-Stadnik, Buczowska y Konieczna (1984: 348) afirman respecto a la investigación de Antinucci y Miller (1976) "they proposed that early tensed utterances express aspectual, not deictic relations. Hence tense is defective in its normal function at this phase of development. This proposal will be identified as the defective tense (DT) hypothesis".

claro resultado, y formas de presente (`présent´, tiempo sin connotaciones aspectuales en francés) y pasado imperfectivo (`imparfait´) para referirse a acciones cuyo resultado no era observable. Con ello, los autores consideraron que hasta los 6;00 años es más importante la distinción aspectual (durativo vs. no durativo; resultado visible vs. resultado no visible) que las relaciones temporales deícticas, las cuales surgen a partir de los 6;00 años. Estos resultados, en la línea piagetiana[108], permitieron a los autores afirmar que la distinción más importante que realizan los niños hasta los 6;00 años es la que se refiere a resultados (distinción visible en el uso de los tiempos pasados) y procesos (visible en el tiempo presente), pues su inmadurez cognitiva no les permite establecer relaciones temporales deícticas, sino aspectuales.

Antinucci y Miller (1976)[109], mediante el análisis comparativo de las formas de pasado emitidas en discurso espontáneo por 7 niños (lengua italiana) (1,6-2,5 años) y 1 sujeto (1,9-2,2 años) (lengua inglesa) confirman los resultados obtenidos por Bronckart y Sinclair (1973). Sostienen, así pues, que el aspecto se adquiere antes que el tiempo y que la noción de pasado se construye a partir de parámetros aspectuales. Los resultados obtenidos demostraron que los sujetos italianos analizados utilizaban el pasado perfectivo solo cuando los resultados de la acción denotada por el verbo eran visibles, y que comenzaban a utilizar el pasado imperfectivo (`imperfetto ´) a partir de los 2,6 años. Esto sirvió a los autores del trabajo para justificar que en un primer momento los pequeños utilizan las formas perfectivas de pasado atendiendo a distinciones aspectuales para referirse al estado final resultante del proceso descrito por el verbo, siempre y cuando este resultado sea observado, de manera que:

> "the meaning the child encondes in his past forms is strictly based on his construction of the cognitive dimension of time" (Antinucci y Miller, 1976:168)

[108] Los autores del presente trabajo justifican las diferencias entre los niños analizados (sujetos hasta los 6 años y sujetos de más de 6 años) atendiendo al estadio de desarrollo cognitivo en el que se encuentran. Solo a partir de los 6 años los pequeños tendrán desarrolladas las habilidades cognitivas necesarias para que se produzca un proceso de abstracción mayor que les permita establecer relaciones temporales deícticas, pues "Before the age of 6, however, the distinction between perfective and imperfective events seems to be of more importance than the temporal relation between action and the moment of enunciation" (Bronckart y Sinclair, 1973:126).

[109] Además de los resultados que nos interesan (respecto a tiempo y aspecto), es interesante señalar que en la presente investigación Antinucci y Miller (1976: 171-172) descubren que los sujetos analizados utilizan concordancias entre el participio y el objeto designado (cuando es femenino singular, plural o masculino plural) inusuales en lengua italiana (`Fatti la nona i pantaloni´). Es interesante que justifican este fenómeno atendiendo a distinciones aspectuales "The explanation we want to propose is of a ´deeper´ nature. The agreement of the past participle with the object signals that the children are focusing on the result of the event described by the verb" (Antinucci y Miller, 1976: 172).

El trabajo de Bloom, Lifter y Hafitz (1980) permite extraer las mismas conclusiones que los estudios anteriores, pero en este caso, referidas a sujetos que se encuentran adquiriendo inglés. Estos autores analizan las intervenciones espontáneas de 4 niños (1;10-2,4 años). Atendiendo a la combinación de las formas verbales con los demás constituyentes de la oración y al aspecto semántico[110], sostienen que el significado inherente del verbo influye decisivamente en la adquisición de las marcas morfológicas, pues los sujetos analizados adquieren al mismo tiempo los morfemas –ing (`reading´) y –s (`steals´), así como las formas verbales de pasado (-ed). Sin embargo, estas terminaciones morfológicas se distribuyen de distinta forma atendiendo a diferentes tipos de verbos (clasificados según su `Aktionsart´). El progresivo (-ing) se utilizará exclusivamente con verbos no completivos (atélicos) y durativos (dinámicos) que indican actividades en progreso; la terminación morfológica –ed se utilizará principalmente para designar acciones no durativas y la terminación morfológica –s cuando las formas verbales se refieren a eventos completivos, durativos y suponen la manipulación de algún objeto. Estos resultados, por tanto, responden al "general principle of ASPECT BEFORE TENSE in linguistic theory" porque "provide indirect evidence about the rules that children learn for verbal inflectional morphology" (Bloom, Lifter y Hafitz, 1980: 386), ya que las primeras marcas morfológicas codificarían contrastes aspectuales o características semánticas de los verbos más que relaciones temporales.

Aunque el objetivo del presente apartado es acercarse a los trabajos pioneros en los que se sostiene que las nociones aspectuales rigen la adquisición y aparición de marcas morfológicas temporales en los primeros años en etapas tempranas (hasta los 3;00 años aproximadamente), es necesario tener en cuenta la gran influencia que la "hipótesis del tiempo defectivo"[111] ha tenido en los estudios sobre la adquisición de presentadores temporales/aspectuales.

Por ejemplo, Aksu-Koç (1988) respecto a la lengua turca destaca la tendencia y sensibilidad de los más pequeños a utilizar formas que indican "pasado" con acciones que han sido completadas, "presente" con acciones durativas y "futuro" con matices modales que responden a diferentes intenciones comunicativas, pues hasta los 3 años

[110] Realizan las distinciones "estativo vs. no estativo", "durativo vs. no durativo" y "completivo vs. no completivo".

[111] Desde un marco completamente generativista y paralelamente a la "Hipótesis de tiempo defectivo" se desarrolló la denominada `Language Byoprogram Hypothesis´ sostenida por Bickerton (1984, 1989). Estudiando los sistemas de tiempo y aspecto de lenguas criollas este autor sostiene que ciertas distinciones semánticas ("state-process" y "punctual-non punctual") están biológicamente programadas y que por ello los niños muestran estas distinciones desde edades muy tempranas. Para ello tomó los resultados obtenidos por Bronckart y Sinclair (1973) y Antinucci y Miller (1976) como evidencias claras de su teoría. Sin embargo, en trabajos como el de Li y Bowerman (1998) se pone en duda la teoría al reconocer la influencia que el input tiene en la adquisición de las nociones aspectuales.

"the child lacks the cognitive capacities that are presumed to underlie the construction of such relations" (Aksu-Koç, 1988: 48). Sin embargo, años más tarde, junto a esta inmadurez cognitiva el autor reconocerá que, aunque la adquisición de las nociones temporales no puede ser explicada atendiendo únicamente al input al que está expuesto el niño, este sí tiene importancia pues "it was observed that mother-child discurse supports the child discovery procedures in a number of ways" (Aksu-Koç, 1998: 278).

Del mismo modo, Armon-Lotem y Berman (2003) en un estudio de las primeras veinte formas verbales emitidas por niños hebreos (1,2 y 2,1 años) afirmarán que la adquisición de los contrastes y de la morfología aspectual es anterior a la temporal, a la de persona y a la de género.

En el ámbito de la adquisición de la lengua española, también ha habido estudios que abogan por la primacía aspectual. Jakobsen (1984), analiza el habla espontánea de Kiki, un niño peruano (desde los 2;03 años) que está adquiriendo español. En sus resultados niega la existencia de relaciones deícticas cuando el niño se refiere al pasado[112] y plantea tres fases distintas reconociendo una única ruta cognitiva. En la primera fase, el niño vincula estados observados con procesos observados. En la segunda, el pequeño puede vincular estados observados con procesos no observados, deduciendo la transformación pasada a partir de los productos presentes. En un tercer momento, el niño podrá referirse a procesos o acontecimientos no-observados, en situaciones en las que todos los vínculos con el presente están rotos (Jakobsen, 1984: 92)[113].

Johnson (1996) documenta la adquisición de las formas verbales en niños españoles monolingües (2-4 años) para evaluar si el uso de la morfología verbal responde a la atención al momento de enunciación o a la semántica verbal y a la acción a la que se hace referencia. Concluye, tras un análisis de las intervenciones espontáneas de los sujetos analizados en interacción con sus padres que en español, "la flexión verbal, a pesar de tener la posibilidad de marcar con claridad la temporalidad de un evento, para el niño Hispanohablante marca el aspecto verbal" (Johnson, 1996: 153).

Así que, en estos trabajos es común que los autores consideren que los niños, especialmente atendiendo a formas de pasado, no se refieren en etapas tempranas a distinciones temporales, de manera que no relacionan el tiempo pasado o futuro

[112] Afirma al respecto (Jakobsen, 1984: 104) que "Kiki usa inicialmente el pretérito para expresar la puntualidad de los acontecimientos de cambio de estado. Esto sugiere que el niño hace una distinción aspectual con la forma, y no una distinción deíctica".

[113] Estos resultados se verifican en investigaciones posteriores, como en el trabajo de Margareta Almgrem (1996), centrado en la adquisición de morfemas aspectuales en vasco. Para ello, analiza las intervenciones espontáneas de M (1;07-3;02 años) distinguiendo distintas fases.

respecto al tiempo de la enunciación lingüística. Lo que los pequeños hacen en un primer momento son distinciones semánticas, refiriéndose únicamente con las formas de pasado a acciones que han terminado o de las que pueden ver el resultado.

Sin embargo, ha habido estudios en los que se ha comprobado que los resultados de estas investigaciones no son válidos. Se ha considerado, así, que a pesar de que la `Aktionsart´ y por lo tanto las nociones aspectuales son muy importantes para que se produzca la adquisición de los morfemas temporales, el input y el tipo de lengua son factores que se han de tener también en cuenta, pues como afirma Almgrem (2002: 191-192)

> "Si bien la semántica de los verbos tiene una importancia innegable para la elección de las formas verbales en nuestro corpus, así como también ciertos soiolingüísticos, aunque por el momento no suficientemente cuantificados, es indudable que las características discursivas de juego fantástico en que se desarrollan las producciones lingüísticas de nuestro sujeto adquieren una importancia mayor aún. Pero por encima de todo, nos parece que no hay otro factor más potente que las características propias del input adulto en cada lengua para explicar lo que ocurre en el desarrollo de las formas verbales de este niño."

1.3.2.3.2. Hipótesis del tiempo no defectivo: relaciones deícticas tempranas

Carlota S. Smith (1980) y Lorraine Harner (1981)[114] son autoras de los primeros trabajos[115] que muestran un claro desacuerdo con la máxima de primacía aspectual y la adquisición de relaciones temporales deícticas tardías (alrededor de los 6 años). En ambos estudios se entiende que las nociones aspectuales son imprescindibles y necesarias[116] para que se produzca la adquisición de las referencias temporales, y que

[114] Resulta muy interesante el análisis que esta autora realiza sobre la comprensión y adquisición de diferentes términos y expresiones temporales (ver Harner 1975, 1976, 1980, 1982a, 1982b).

[115] Aunque no de forma tan explícita como en los trabajos de Smith (1980), en investigaciones anteriores como Stan A. Kuczaj (1977) y Di Paolo y Smith (1978) se afirma que los sujetos analizados (en el primer caso 15 niños de habla inglesa, 2-6 y 5-6 años; en el segundo caso 28 hablantes de habla inglesa de 4,7-6,6 años) pueden utilizar formas verbales de pasado sin que se haya completado la acción que denotan y sin que los niños puedan ver los resultados de esa acción. Se considera que los niños son capaces de abstraer relaciones temporales referentes al pasado. Sin embargo, a pesar de reconocer esta posibilidad, Kuczaj y Daly (1979) a través de dos estudios (uno observacional y uno experimental) analizan la capacidad y elementos lingüísticos utilizados por los más pequeños para referirse a la llamada "referencia hipotética" de pasado y futuro, afirmando que "The partial analyses which have been done to this point suggest that hypothetical reference is a later acquisition tan any of the other acquisitions of concern and so it is possible that the above acquisitions are prerequisites for the ontogenisis of hypothetical reference" (Kuczaj y Daly, 1979:578).

[116] Harner (1981: 503) afirma al respecto que "aspect has emerged as an important factor".

los morfemas de tiempo y aspecto se adquieren al mismo tiempo, de manera que en edades tempranas ya existen relaciones deícticas temporales que vinculan el tiempo del evento denotado con el tiempo del habla.

Harner (1981), analiza las formas de pasado y de futuro en descripciones elicitadas[117] emitidas por 100 niños (habla inglesa) desde los 3;00 a los 7;11 años. Para realizar el análisis, tiene en cuenta tres variables distintas: si la acción que se ejecuta se ha completado o no, si el resultado de la acción es visible y si la acción que se realiza tiene una orientación clara o no[118]. En este artículo la autora se refiere a los resultados obtenidos por Bronckart y Sinclair (1973:573) afirmando que sí existen relaciones temporales deícticas a partir de los 3 años[119] y que los morfemas de tiempo y aspecto se adquieren a la vez[120]. El aspecto semántico es, así pues, un factor muy importante para que se produzca la adquisición de las referencias temporales, especialmente en lo que se refiere a formas progresivas (-ing), utilizadas por los más pequeños para describir sucesos continuos en presente. También comprueba que las formas de pasado (-ed), con las que los pequeños se refieren a sucesos pasados que corresponden a una acción ya completada guardan una fuerte vinculación aspectual. No obstante, en su análisis las formas de futuro no presentan una vinculación claramente aspectual, sino más bien modal[121], lo que justifica que estas formas se adquieran en etapas más tardías y con mayor dificultad, exigencia de la existencia de tiempo deíctico en etapas tempranas.

Sin embargo, a pesar de que los resultados obtenidos en Harner (1981) son semejantes a los de investigaciones anteriores en las que se sostenía la primacía aspectual, el enfoque desde el que esta autora realiza el estudio es diferente. Más que si las nociones y morfemas aspectuales se adquieren antes que las nociones y morfemas

[117] Las tareas de elicitación las realiza el experimentador con diferentes juguetes. En concreto se trata de 16 acciones (`sets´), 8 para elicitar descripciones en pasado y 8 para elicitar descripciones en futuro.

[118] Una acción orientada sería, por ejemplo, un ratón que atraviesa un túnel con el objetivo de obtener un trozo de queso, pues el niño reconoce ese objetivo en la acción que se le está presentando. Una acción no orientada sería, por ejemplo, un pato que está nadando en un estanque, pues el niño no reconoce en esa acción una finalidad u orientación específica.

[119] En palabras de la autora "They [children] have mastered some of the rudiments of the ordened system of past, present and future relations as well as some of the appropiate linguistic forms. They have a basic understanding of events as preceding or following the present momento in which they are speaking" (Harner, 1981: 503).

[120] Una de las conclusiones que extrae la autora es, así pues, que "The present study suggest `tense and aspect currently´ rather tan either "tense before aspect" or "aspect before tense" (Harner, 1981:504).

[121] Estas nociones modales que contiene el tiempo futuro ha complicado las investigaciones en lenguaje infantil. Claramente el tiempo futuro envuelve actitudes modales como la intención o el deseo. Por ello la adquisición del futuro, debido a las características semánticas y cognitivas que conlleva, resulta más complicada. Véase Ródenas, Brito y Carranza (1991) para una explicación de la adquisición de las formas de futuro en lengua española.

temporales, lo que esta autora reclama como realmente interesante y productivo es entender cómo los niños adquieren las formas lingüísticas que expresan tiempo y qué función desempeñan estas formas en el discurso (Berman y Slobin, 1985)[122], orientación que se seguirá en nuestro estudio.

La crítica más contundente a la "hipótesis del tiempo defectivo", sin embargo, es la realizada por Weist, Wysocka, Witkowska-Stadnik, Buczowska y Konieczna (1984)[123]. El objetivo de su trabajo es establecer en qué momento los más pequeños dejan de situarse en el aquí y en el ahora `origo 0´ y comienzan a utilizar referencias lingüísticas que responden a un sistema temporal más complejo, así como evaluar la comprensión del niño de las denominadas nociones aspectuales estableciendo la relación entre aspecto y tiempo. Para ello, llevan a cabo dos estudios[124]. En el primero se analizan las intervenciones espontáneas de seis sujetos (tres niños de entre 1;07-1;09 y tres de entre 2:00-2;02 años) que están adquiriendo polaco durante cuatro sesiones en las que conversan con adultos. En el análisis se tiene en cuenta la distinción básica entre formas temporales de pasado `modelled´ (el niño utiliza la misma referencia temporal que en intervenciones anteriores) y `spontaneus´ (distinta referencia respecto a la emisión del adulto), pues esto es realmente importante para saber si el pequeño es capaz de desvincularse del "aquí" y "ahora". En el segundo estudio, de corte experimental, un investigador realiza acciones con juguetes para que dos grupos de nueve sujetos de 2;06 y 3;06 años se refieran a lo que han visto, estudio que debido al control de variables, permite fácilmente concluir si existe o no primacía aspectual.

Los autores de este trabajo, una vez realizadas las dos investigaciones y tras haber comparado los resultados de ambas, concluyen que los niños analizados abandonan el `origo 0´ a los 1,6 años y que a partir de este momento son capaces de introducir en el

[122] Es esta relación entre forma y función lo que provoca la necesidad de que el fenómeno de adquisición del lenguaje deba estudiarse partiendo de datos reales y no desde la óptica de la gramática adulta (Fernández Pérez, 2006a).

[123] La aparición de este trabajo y la crítica que se realiza a los resultados (primacía aspectual) de Bloom, Lifter y Hafitz (1980) provocó la aparición de una serie de artículos en los que se justificaba o se criticaba esta relevancia aspectual. En un primer momento Rispoli y Bloom (1985) señalan que las conclusiones de Bloom, Lifter y Hafitz (1980) se interpretaron erróneamente en el trabajo de Weist, Wysocka, Witkowska-Stadnik, Buczowska y Konieczna (1984) ya que en estas conclusiones se recogía una adquisición momentánea de los morfemas de tiempo y aspecto y no una primacía aspectual. Smith y Weist (1987) reiteran que los resultados no se han interpretado mal y que en el análisis de estas nociones se debe tener en cuenta la lengua que se está adquiriendo, pues el tipo de lengua es imprescindible en este tipo de análisis. Bloom y Harner (1989) justificarán las críticas de Smith y Weist (1987) argumentando que su teoría es evolutiva y que eso explica los resultados obtenidos.

[124] En esta línea podemos encontrar Weist, Lyytinen, Wisocka y Atanassova (1997), Shirai, Slobin y Weist (1998), Weist, Atanassova, Wisocka y Pawlak (1999), Weist (1986, 1989, 2000a, 2000b, 2000c, 2005, 2009), Weist, Pawlak y Carapella (2004), Pawlak, Oehlrich y Weist (2006), Weist, Pawlak y Hoffman (2009), Weist y Zevenbergen (2008).

discurso formas imperfectivas de pasado para hacer referencia a situaciones presentes. Reconocen, así, que las marcas morfológicas iniciales son portadoras de la función deíctica de tiempo. De hecho, comprueban que los morfemas temporales de pasado de verbos télicos se utilizan independientemente de los resultados visibles de la acción que denotan, y que las referencias que los pequeños realizan de tiempo futuro pueden ser deícticas, ya que además de expresar aspectos modales (deseos e intenciones[125], formas imperativas) y los posibles resultados de una acción que está ocurriendo, pueden anticipar sucesos.

Todos estos resultados permiten confirmar que el sistema temporal en etapas tempranas, aunque es limitado (Smith, 1980), no es defectivo y que, teniendo en cuenta la importancia del aspecto semántico para que se produzca la adquisición de las referencias temporales (Jackson-Maldonado y Maldonado, 2001: 177), los niños sí pueden expresar relaciones deícticas tempranas[126], pues aspecto y tiempo evolucionan en paralelo[127]. En este sentido, estos autores consideran tiempo y aspecto como una única categoría[128], en la línea de Timberlake (1985: 315), quien agrupa a ambas dentro de la denominada "temporalidad"[129].

En esta línea, Weist (1986) mediante un estudio transversal en el que compara la adquisición de diferentes lenguas argumenta que los niños integran ya en fases tempranas tanto tiempo y aspecto léxico (especialmente en lo que se refiere a formas de pasado) como aspecto gramatical y modalidad (Stephany, 1986) (formas que indican futuro). Así pues, resulta imprescindible para analizar el sistema temporal en etapas

[125] Explican estas cuatro formas de referirse a futuro como sigue "First of all, the future expresses present intentions, e.g. in DS11 Wawrzon intend to hold the batteries. Secondly, children use the future to express a command like a subdued imperative, e.g. in DS12, Marta describes what she wants her mother to do using the future tense. Thirdly, children use the future to code the predicted completion of a present actions as shown in DS13. Finally, children use the future to propose (or anticípate) a future situation, i.e. to express a deictic relationship as shown in DS14 and 15" (Weist, Wysocka, Witkowska-Stadnik, Buczowska y Konieczna, 1984: 361).

[126] A este respecto, Garvey (1987:104) considera que el uso adecuado de términos deícticos tan solo exige que el destinatario del mensaje preste atención a algún componente situacional que el emisor puede indicar señalando verbalmente.

[127] "The aspectual distinction between imperfective and perfective aspect and the deictic relationship between present and past tense envolve simultaneously in child Polish" (Weist, Wysocka, Witkowska-Stadnik, Buczowska y Konieczna (1984: 371).

[128] Autores como Valian (2006:251) indican la independencia de tiempo y aspecto, pues" knowledge of tense is neither localized to special lexical elements nor semantically based".

[129] "Conceivably we should think of the two together as a general category of tense-aspect, or temporality. On that view, aspect locates events (and mesaures their progress or change or results or liminality) in relation to an internal time- that is, a contextual occasion in the vicinity of the event itself. Tense locates an event with respect to the here-and-now of speech by tracing out a path from the now of speech to the contextual occasion" (Timberlake, 1985:315)

tempranas tener en cuenta la existencia de un sistema de tiempo-aspecto-modalidad basado en percepción, comunicación e intención comunicativa, en el que se reconocen relaciones deícticas.

La existencia de relaciones/oposiciones temporales deícticas y el paso de un sistema temporal mono-referencial a uno bi-referencial en etapas tempranas se ha verificado en estudios posteriores, en los cuales se ha aplicado el sistema temporal infantil delineado por Weist (1986) a diferentes lenguas. Entre otros, podemos citar Stephany (1981) para el griego; Weist (1986) para polaco; Eisenberg (1985), Cortés y Vila (1991) y Bel (2002) para español; Weist, Pawlak y Carapella (2004)[130] y Pawlak, Oehlrich y Weist (2006)[131] para polaco e inglés; Shirai y Miyata (2006)[132] para japonés; Stoll (1998) para ruso y Labelle (1994) para francés.

Sin embargo hay trabajos que, si bien establecen críticas a la metodología establecida por Weist[133], están de acuerdo con la presencia e importancia que las nociones temporales y aspectuales tienen en las primeras etapas adquisitivas[134], pues, como afirma Laura Wagner (2001, 2012), al hablar de "Hipótesis del Tiempo no defectivo"

[130] En este trabajo se diferencia la función de tiempo y aspecto de una forma muy clara, de manera que se justifica una adquisición temprana de ambas relaciones (aspectuales y temporales) "Children acquire a tense–aspect system in which tense codes deictic relations and aspect codes the temporal contour of the situation in focus" Weist, Pawlak y Carapella (2004: 56)

[131] En este trabajo el análisis se centra en ítems temporales léxicos, no en morfología verbal (`when´, `then´, `before´, `after´, `yesterday´, `tomorrow´ y sus equivalentes polacos).

[132] Es importante la relevancia que cobra el tipo de lengua en este estudio. Por ello, aunque ambos autores reconocen los estadios delineados por Weist (§1.3.2.2.), los reinterpretan para poderlos aplicar en su estudio del sistema temporal en lengua japonesa. A su vez, distinguen un uso contrastivo inicial de tiempo pasado y de deixis de pasado, siendo el uso contrastivo anterior al deíctico. Para ello estos autores se basan en resultados obtenidos en esta investigación y en trabajos anteriores (Shirai, 1998).

[133] Laura Wagner (2001: 665) considera así que en los trabajos de Weist, 1991, Weist, Lyytinen, Wysocka y Atanassova, 1997. Weist, Atanassova, Wysocka y Pawlak, 1999), Weist y colaboradores " used a forced choice comprehension task in which children chose which of two pictures was being described on the basis of the tense of the sentence used to describe it" y que una de las mayores dificultades para poder evaluar y verificar los resultados de estos trabajos es que "his tense comparisons always involved the future tense" y no otros tiempos verbales en los que la relación entre aspecto y tiempo es mucho más clara (tiempos pasados). Nosotros consideramos que principalmente estudiar la relación entre tiempo futuro y aspecto semántico es un gran acierto, pues la comprensión de un "tiempo futuro" es mucho más complicada para los niños que están adquiriendo el lenguaje y por tanto el estudio de la adquisición de estas formas y morfemas verbales puede ofrecer resultados mucho más ricos.

[134] Destaca a este respecto el trabajo de Labelle, Godard y Longtin (2002), en el que se pretende establecer la correlación que existe entre aspecto gramatical, aspecto léxico y tiempo gramatical. Se realiza un experimento con 130 niños de habla francesa (5;06-9;00 años) en el que se solicita a los pequeños que continúen una construcción ya iniciada atendiendo a un estímulo aspectual.

> "tense interpretations can be influenced by aspect in some fashion; however, they also provide a strong indication that even at two years old, tense has some importance independent of aspect" (Wagner, 2001: 680)".

1.4. Hipótesis del Relativismo Lingüístico, Tipología Discursiva y Enfoque Interlingüístico

En el apartado anterior hemos tenido en cuenta trabajos en los que se sostiene que el lenguaje es el recipiente del pensamiento establecido previamente (Rodrigo Alsina, 1999:108), pues el desarrollo cognitivo guía el proceso de adquisición lingüística, provocando así que determinados elementos se adquieran cuando existe una madurez cognitiva subyacente.

Junto a estos, existen investigaciones basadas en la denominada Hipótesis del Relativismo Lingüístico, la cual sostiene que las diferencias tipológicas y lingüísticas y, por extensión, el contexto comunicativo, intervienen en la cognición (FIGURA 11) y, en consecuencia, en el proceso de adquisición del lenguaje.

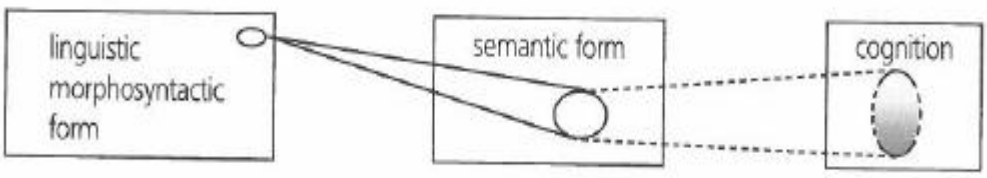


FIGURA 11: Interacción entre las estructuras específicas de cada lengua y el proceso cognitivo (Gathercole, 2006: 16).

Observar el proceso de adquisición del lenguaje desde esta óptica, además de ofrecer numerosas ventajas (Lucy, 1992: 5)[135], lleva a una serie de consideraciones que es necesario contemplar. En primer lugar, el proceso de adquisición del lenguaje se concibe como un proceso en el que intervienen factores biológicos, cognitivos y sociales, los cuales, en conjunto, posibilitan la emergencia gradual de la habilidad lingüística. En segundo lugar, sostener que los factores sociales y por tanto las

[135] "The linguistic relativity hypothesis offers several advantages in this regard. Languages are clearly different from one another, and the possible significance of such differences is a recognized problem within psychology" (Lucy, 1992:5).

diferencias tipológicas[136], lingüísticas y discursivas influyen en la concepción y conceptualización que cada individuo realiza del mundo permite desterrar las concepciones innatistas en las que se sostiene que los conocimientos lingüísticos están genéticamente determinados y son inconscientes e independientes del entorno lingüístico. De hecho, en las investigaciones cuya tendencia teórica obedece a un enfoque discursivo-funcionalista se reconoce el papel activo que el input lingüístico tiene dentro del proceso de adquisición del lenguaje, la sensibilidad de los niños ante las características estructurales y funcionales propias de la lengua que están adquiriendo y la importancia no solo de variables cognitivas, sino también de variables contextuales, discursivas e interaccionales (Clark, E., 2003; Tomasello, 2003; Diessel, 2004; Hoff, 2006, 2010).

Siguiendo la máxima de que "le rôle des contraintes linguistiques demontre toute l´importance des recherches comparatives pour permettre des généralitasions qui tiennent compte de la diversité des langues" (Hickmann, 2012: 34), estas concepciones teóricas responden a una metodología determinada caracterizada por un "enfoque interlingüístico y transversal" mediante el cual se compara la adquisición de una lengua en concreto con otras[137] (Johnston y Slobin, 1979[138]; Smith, 1980; Weist, Wysocka, Witkowska-Stadnik, Buczowska y Konieczna, 1984; Bowerman, 1985[139], 1996a/b, 2007; Smith y Weist, 1987; Weist, 1989, 2009; Choi y Bowerman, 1991[140]; Berman y Slobin, 1994; Hickmann, Hendriks, Roland y Liang, 1994; Hickmann, 1996[141], 2003[142],

[136] Para observar la importancia de la tipología lingüística resulta brillante el trabajo de Timberlake (1985), en el que, a partir de una pintura (*The Hunters in the Snow* (1965) de Pieter Bruegel) explica los conceptos de tiempo, aspecto y modo.

[137] Weist, Wysocka, Witkowska-Stadnik, Buczowska y Konieczna (1984: 373) afirman que en la mayoría de las gramáticas infantiles (Brown, R. 1973) no se ha incluido ni el tiempo ni el aspecto ya que varía dependiendo del tipo de lengua.

[138] En esta obra los autores examinan la adquisición de `in´, `under´, `beside´, `between´, `back´ y `front´ en cuatro lenguas (inglés, italiano, serbo-croata y turco).

[139] Los resultados de este trabajo permiten argumentar que cada lengua particular conduce al niño a formar categorías semánticas que están expresadas en la gramática de esa misma lengua. De hecho, los niños son sensibles a las características semánticas y a las oposiciones semánticas de cada lengua concreta.

[140] Mediante el estudio de distintos sujetos que se encuentran adquiriendo inglés, alemán, holandés y coreano se afirma que existen categorías específicas de localización espacial en cada una de las lenguas.

[141] Este trabajo justifica la importancia de tener en cuenta la influencia que el tipo de lengua para el estudio de la organización discursiva infantil, pues "determining the role of general v. language-specific factors during language acquisition has become an essential issue, which is still relatively unexplored in the domain of discourse organization" (Hickmann, 1996: 195).

[142] En este trabajo la autora estudia la producción de narraciones elicitadas de niños y adultos en francés, inglés, alemán y chino mandarín, reconociendo los factores pragmáticos y discursivos como esenciales en el estudio del proceso de adquisición del lenguaje.

2012; Hickmann y Hendriks, 1999[143]; Behrens, 2001[144]; Bowerman y Choi, 2001[145]; Armon-Lotem y Berman, 2003[146]; Winskel, 2003[147]; Swift, 2004; Pawlak, Oehlrich y Weist, 2006[148])

Esta metodología, además de enriquecer sustancialmente las conclusiones derivadas al observar factores y características en el proceso adquisitivo de una lengua concreta, permite obtener resultados que confirman que la estructura lingüística del input y el contexto comunicativo son imprescindibles para que se produzca la adquisición tanto de referencias temporales como espaciales y que, por tanto, el proceso de adquisición del lenguaje debe estudiarse desde una óptica que atienda a estos factores, pues en palabras de León (2001a: 926)

> "the studies presented here underline the importance of taking into consideration typological facts, together with contextual and cultural factors. In terms of theory-building, they recenter our perspective to language-specifities and ethnographic variation."

1.4.1. Tipología lingüística y relaciones espaciales

Las representaciones lingüísticas de las relaciones espaciales, debido al carácter móvil del hombre y a la composición material del mundo en el que este habita (objetos, formas y superficies), están presentes en todas las lenguas. De hecho, conocer el espacio constituye una necesidad de supervivencia que el niño debe desarrollar desde que nace (Levinson, 2003:18[149]). Sin embargo, a pesar de que todas las lenguas poseen elementos lingüísticos o paralingüísticos para referirse a tales representaciones, difieren en su

[143] En este caso los sujetos analizan la cohesión en relatos que se han elicitado con pinturas de sujetos de francés, alemán, inglés y chino mandarín.

[144] En este trabajo se ofrecen evidencias de cómo la el tipo de lengua y sus características específicas influyen en la adquisición de los morfemas de tiempo en niños alemanes.

[145] Destacan la importancia que el input lingüístico y el tipo de lengua tienen en la adquisición de términos espaciales.

[146] Ambos autores analizan las primeras marcas morfológicas (6 primeras formas verbales) de 6 niños hebreos, reconociendo la importancia que la tipología lingüística tiene en la adquisición de morfemas de tiempo y aspecto (Armon-Lotem y Berman, 2003:869).

[147] Se compara la adquisición de las expresiones `then´, `before´, `after´, `when´, `while´, `at the same time´, `until´ y ``since" en thai, lisu e inglés. Los resultados permiten al autor determinar que el tipo de lengua determina que en lisu se adquiera tempranamente `until´ y en thay `before´.

[148] Comparan la adquisición de referencias lingüísticas temporales en inglés y polaco.

[149] "Knowledge and reasoning about space is a central adaptative necessity for any species that has a home base or has any strategy for optimal foraging" (Levinson, 2003: 18)

estructuración sistemática, así como en el número y tipo de categorías lingüísticas que las señalan.

A partir de los años 90, bajo la influencia de investigaciones interlingüísticas de carácter antropológico y etnográfico, comienza a reconsiderarse la importancia que los sistemas lingüísticos y culturales, y por tanto el input lingüístico, tienen en el procesamiento cognitivo y en el consecuente proceso de adquisición del lenguaje (Hickmann y Robert, 2006:1[150]). Esta consideración resulta sobre todo visible en el ámbito de la adquisición de las referencias espaciales, pues comienza a considerarse que la estructuración semántica de las lenguas, y por tanto la variación lingüística, tiene efectos cognitivos de largo alcance (Levinson, 2003:19[151]). Del mismo modo, se presta atención al input lingüístico (generalmente paterno y materno) al que está expuesto el pequeño, pues es ese input el que contiene las distinciones semánticas necesarias para que el niño pueda adquirir elementos lingüísticos espaciales. Además, bajo el influjo de las concepciones de las `Usage-Based Theories´ se presta atención a la actividad conversacional como fuente de socialización del pequeño, pues tanto la señalización espacial contextual inicial como algunos fenómenos entre los que está el conocido `joint attention´ son indicios de ello, especialmente en los primeros años de vida (Ochs y Scheffelin, 1995, 2011; Hoff: 2006: 73).

1.4.1.1. La importancia de la estructuración semántica de las lenguas

La adquisición de los elementos lingüísticos con función deíctica personal, espacial y temporal ocurre ya en las primeras etapas (Nelson, 1973), pues los niños producen aproximadamente un término deíctico entre sus primeras 10 palabras (Wales, 1979; Tanz, 1980; Lyons, 1977 y Bates, 1976). En un inicio, debido al desarrollo cognitivo necesario para percibir contrastes y formas de los diferentes objetos, los deícticos locativos más frecuentes ("aquí" y "ahí") parecen responder a una perspectiva antropocéntrica y egocéntrica centrada en la propia percepción del hablante, pero posteriormente y muy lentamente, el pequeño desarrolla diferentes sistemas de representación espacial que corresponden a la estructuración semántica de la lengua que está adquiriendo.

[150] "Linguistic and cultural systems determine-at least partially- the nature and cognitive accessibility of the information that is selected by speakers" (Hickmann y Robert, 2006:1)

[151] Levinson (2003:19) destaca la necesidad de contemplar el proceso de adquisición de las nociones lingüísticas espaciales desde la tipología lingüística y no desde la existencia de categorías espaciales innatas.

Se produce, así pues, de forma prácticamente análoga a lo que ocurre con las nociones y expresiones lingüísticas temporales, lo que algunos autores han llamado el paso de un sistema mono-referencial a uno bi-referencial (Intercola y Weist, 1991; Weist, Lyytinen, Wisocka y Atassanova, 1997; Weist, Atanassova, Wisocka y Pawlak, 1999[152]; Weist 2002a; Weist 2002b; Weist, 2002c; Weist, 2003; Weist, 2009).

En un inicio parece que los locativos están ausentes en discurso infantil debido a que las construcciones son principalmente telegráficas ("perro cama" por "perro está debajo de la cama") y la expresión de las relaciones espaciales deícticas se produce a través de gestos (Clark, E., 1978: 953). Posteriormente, surge el sistema mono-referencial, en el que la perspectiva adoptada por el pequeño es principalmente egocéntrica (se toma él como referencia o tiene solo en cuenta la relación espacial respecto a un objeto). Finalmente, en el sistema bi-referencial, los niños comienzan a tener ya en cuenta las relaciones y características intrínsecas entre más objetos, y no solo la perspectiva derivada de los propios entes conversacionales (Figura 12).

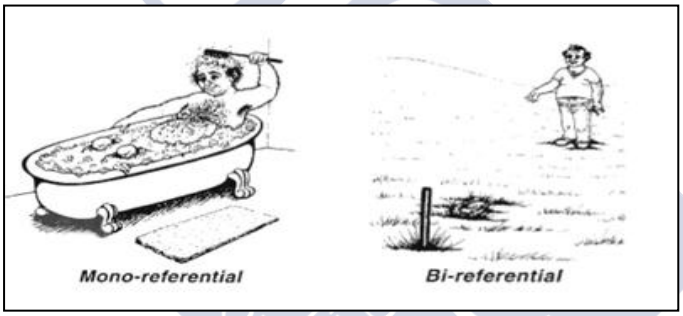


FIGURA 12: Ejemplo de referencia "monoreferencial" y "bireferencial" (Weist, 2002a: 82)

1.4.1.1.1. El nuevo concepto de `Frame of Reference´

En la línea de la máxima de Talmy (2000a: 181[153]) de que los sistemas espaciales lingüísticos "imposes a fixed form of structure on virtually every spatial scene" y de las

[152]Weist y sus colaboradores (Weist, Lyytinen, Wisocka y Atassanova, 1997; Weist, Atassanova, Wysocka y Pawlak, 1999) llevaron a cabo diversas investigaciones experimentales de corte interlingüístico en las que pretendían comprobar cómo y cuáles son los sistemas tanto temporales como espaciales en lenguaje infantil. Para ello diseñaron varios tests utilizando imágenes o vídeos (Anexo 2). Los resultados les permitieron concluir de qué manera la tipología lingüística influye en la conceptualización de las nociones espaciales.

[153] Talmy (2000a) diferencia cuatro sistemas en el lenguaje (sistemas representativos) que caracterizan diferentes tipos de relaciones espaciales y temporales. En el primero de ellos conceptualiza las caracterizaciones geométricas abstractas de los objetos y sus relaciones. El segundo sistema se refiere a la perspectiva (localización, distancia y modo de desplazamiento). El tercero se refiere a la `focalization of attention´ y establece relaciones espaciales entre el objeto base y el objeto de referencia (`Figure´ y `Gound´). El último sistema indica la `force dynamics´, esto es, la concepción de los objetos en relación a

corrientes del "neo-whorfianismo", y tomando en consideración no solo los conceptos de `Figure´ y `Ground´ (§1.3.1.2.1.) sino también las distinciones entre situaciones estáticas `static locations´ (en las que `Figure´ se sitúa respecto a `Ground´) y situaciones dinámicas `dynamic situations´ (en las que se sobreentiende un desplazamiento de `Figure´ en relación al `Ground´[154]), Levinson (1996a y 1996b) ha revisado el concepto de Frame of Reference y ha demostrado, a través de diversos trabajos comparativos sobre la estructura semántica de lenguas indoeuropeas y no indoeuropeas[155], que el empleo selectivo de los marcos de referencia de cada lengua particular determina la estructuración cognitiva espacial y perceptiva de los hablantes de esa lengua.

De este modo, para Levinson (1996a), además de los términos deícticos que se refieren a los entes conversacionales, existen tres tipos de `Frames of Reference´ principales respecto a las situaciones estáticas (Figura 13):

- `Relative Frame of Reference´ (Levinson 1996a:142-145). En este marco de referencia se utiliza el punto de vista del observador y con ello, sus propias coordenadas corporales (por ejemplo, "delante" y "detrás"), las cuales se aplican a un objeto en concreto ("Juan está delante de la televisión"). La relación es, así pues, ternaria, pues se tiene en cuenta el objeto referido, el objeto referente y el punto de vista del observador (`Figure´, `Ground´ y `Viewpoint´).

- `Intrinsic Frame of Reference´ (Levinson 1996a:140-142). En este Marco de Referencia los objetos se sitúan de acuerdo a sus propias características y coordenadas, por lo que se trata de relaciones binarias entre objeto referente y referido (`Figure´ y `Ground´). Es el caso de "dentro" o "fuera".

- `Absolute Frame of Reference´ (Levinson, 1996a:145-147). En este Marco de Referencia se indica la posición del objeto en el espacio en función de coordenadas fijas, las cuales pueden ser cardinales ("norte", "sur") o referirse a características del entorno ("hacia arriba", "hacia abajo").

---

factores como la fuerza y la resistencia. Lo que destaca de la concepción de Talmy, antecedente de la de Levinson, es el papel que se le asigna al hablante. Frente a las concepciones cognitivistas en las que espacio perceptivo o topológico y espacio lingüístico se consideraban dos sistemas separados, para Talmy el hablante en cada acto de habla escoge entre los sistemas espaciales atendiendo a sus propiedades y de acuerdo con las exigencias enunciativas del momento.

[154] Estas relaciones especificadas en Talmy (2000a:180-181) nos interesan especialmente para la presente investigación debido a su posible significado deíctico, esto es, aquellas situaciones en las que el movimiento tiene lugar tomándose un interlocutor del acto comunicativo como referencia (par "ir/venir").

[155] Conviene destacar, entre otros, los siguientes trabajos: Brown, P. (2000, 2001, 2004, 2006a/b, 2008, 2012a/b), Brown y Levinson (1993a/b, 2000), Gumperz y Levinson (1996), Levinson (2001. 2003, 2009) y Majid, Bowerman, Kita, Haun y Levinson (2004).

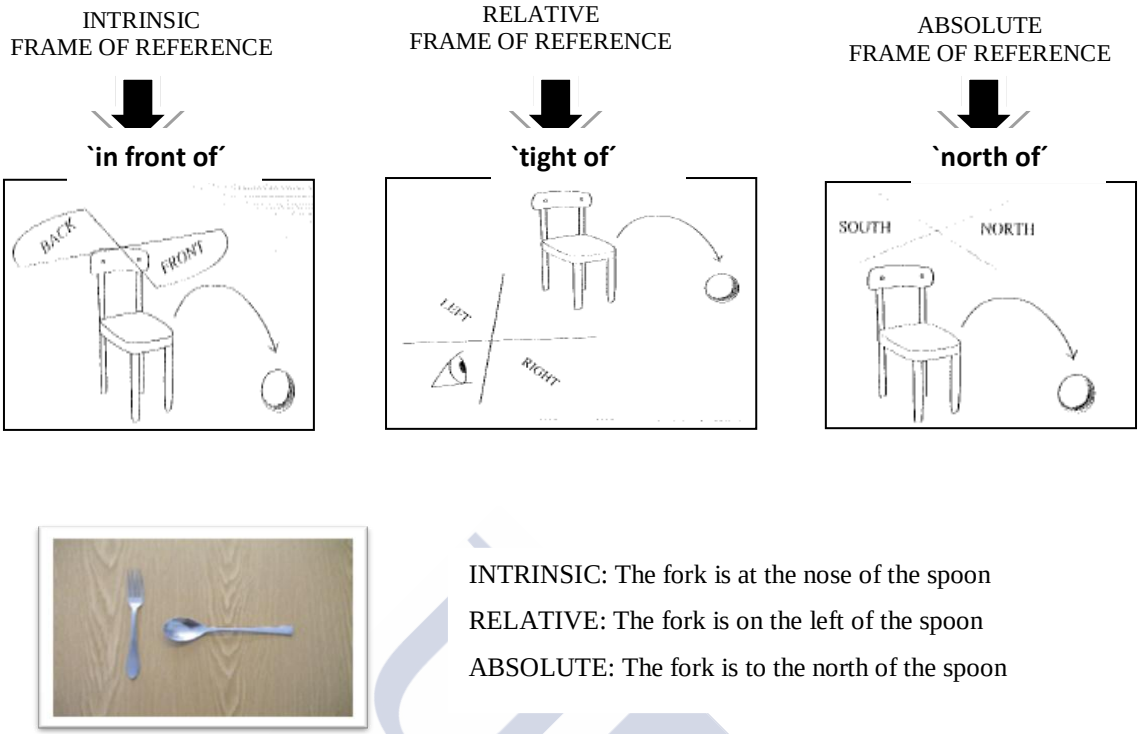


FIGURA 13: Boceto de un sistema espacial de coordenadas lingüísticas (Levinson, 2001:575) y ejemplos (Majid, Bowerman, Kita, Haun y Levinson, 2004: 109)

La ventaja de esta reconsideración del concepto de `Frame of Reference´ desde una óptica comparativa que atiende a las diferencias tipológicas es que se ha desechado la presencia de universales cognitivos semánticos. De hecho, las diferencias no solo en cuanto al número de marcos de referencia que posee cada lengua, sino también al tipo de marcos de referencia de cada lengua en particular[156] han provocado que se deba reconsiderar cómo investigar la estructuración lingüística y conceptual de las lenguas y cómo estudiar la adquisición de tales elementos lingüísticos[157], pues dentro de la propia organización y estructura de cada uno de los marcos de referencia, las propiedades locativas y direccionales pueden construirse de formas muy diversas y esto implica unas características y peculiaridades adquisitivas diferentes[158].

[156] En el tzeltal de Tenejapa, por ejemplo, el marco de referencia intrínseco deja de utilizarse a favor del absoluto cuando los objetos a los que se hace referencia están demasiado alejados en el espacio.

[157] Al respecto, Bowerman (2011: 591) afirma que "From the developmental psycholinguistics point of view, an adequate account of language acquisition must explain how children can learn any human language. Linguistic typology alerts researchers to key dimensions of language variation that might make a difference to the acquisition process, and so helps promote explanations that do justice to this diversity. Typology also provides clues to forces that may influence language acquisition"

[158] Dromi (1979: 561), por ejemplo, ha demostrado que la complejidad morfosintáctica de una lengua (en este caso el hebreo) determina en qué orden se adquieren los términos lingüísticos locativos.

1.4.1.1.2. Localización, deixis y tipología lingüística: formas adverbiales

La nueva visión de `Frame of Reference´ surgida a partir del trabajo de Levinson (1996a) tuvo un gran impacto en las investigaciones sobre adquisición de los términos espaciales en lenguaje infantil. De hecho, especialmente a partir de la década de los noventa se llevaron a cabo investigaciones de corte interlingüístico en las que se comparaba la adquisición de términos espaciales en varias lenguas.

Previamente, ya en la década de los 80, comenzaron a aparecer trabajos en los que se esbozaba la idea de que es la estructuración lingüística la que determina la concepción espacial de los pequeños. Destaca, por ejemplo, el trabajo desarrollado por Johnston y Slobin (1979)[159] pues su estudio ha servido para despertar el interés por la realización de investigaciones interlingüísticas, con el objetivo de determinar qué relación existe entre cognición y tipología lingüística.

Estos autores estudian la adquisición de formas lingüísticas espaciales (`in´, `on´, `under´, `beside´, `between´, `back´ y `front´) en cuatro lenguas diferentes (inglés, italiano, serbo-croata y turco). Los resultados les permiten argumentar que las formas lingüísticas espaciales se adquieren en cierto orden en todas las lenguas y que esto se debe a la existencia de universales cognitivos semánticos espaciales como las nociones de `containment´ y `support´. No obstante, reconocen que la lengua dará forma a ese contenido preestablecido, pues la complejidad lingüística que existe en cada lengua permite que la adquisición de los términos que aluden a relaciones espaciales sea más temprana o tardía[160].

En investigaciones más recientes de corte interlingüístico como los trabajos de Bowerman (1989, 1996a, 2007), Choi y Bowerman (1991), Sinha, Thorseng, Hayashi y Plunkett (1999), Bowerman y Choi (2001, 2003) y Dasen y Mishra (2010) en los que se compara la adquisición de términos espaciales entre diferentes lenguas en edades tempranas, tanto en tareas de producción o comprensión como mediante la observación de lenguaje espontáneo entre los pequeños y sus padres, se ha consolidado la

---

[159] No obstante, la orientación de los trabajos de Dan I. Slobin se irá modificando, al reconocer en investigaciones posteriores la importancia que la tipología lingüística tiene en el proceso general de adquisición del lenguaje.

[160] Johnston y Slobin (1979:544) utilizan una metáfora que ejemplifica perfectamente los resultados obtenidos en su investigación: "The `waiting room´ provides a metaphor for our entire line of cross-linguistic research. Each linguistic form has its own waiting room: the entry door is opened with the underlying notions as key; the key to the exit door is the appropriate linguistic form. The child receives the entry key when he discerns, primarily on nonlinguistic grounds, the existence of a given location notion. The entry is thus determined by conceptual acquisition of the sort generally referred to as COGNITIVE development. The problems to be solved in the waiting room are both SEMANTIC and MORPHOLOGICO-SYNTACTIC"

importancia que el tipo de lengua que se adquiere tiene en el proceso de adquisición no solo de términos lingüísticos espaciales, sino también de las relaciones semánticas que responden a la relación entre los componentes funcionales del lenguaje. Las diferentes metodologías utilizadas en los estudios llevados a cabo y los resultados derivados permiten a las autoras afirmar que los pequeños, siendo sensibles a factores perceptivos en un inicio, construyen las categorías semánticas espaciales sobre la base de los términos lingüísticos que reciben en el input al que están expuestos en etapas tempranas (antes de los dos años)[161]. De este modo, la estructuración de la lengua es imprescindible para que el pequeño conceptualice las relaciones espaciales que se producen en el entorno[162], de manera que la comprensión de los términos y las relaciones espaciales que reconocen es anterior a la producción.

Los mismos resultados se han obtenido en trabajos en los que se estudia solo la adquisición de términos espaciales en una sola lengua, especialmente en lenguas mayas precisamente porque su estructuración espacial difiere mucho de la de las lenguas indoeuropeas. Es el caso de las investigaciones llevadas a cabo por De León (1994, 2001b, 2009) Gómez López (2008) y Espinosa Ochoa (2009[163]) . En estos trabajos, no obstante, se comparan los resultados obtenidos respecto a los de otras investigaciones, principalmente para comprobar que el orden de adquisición y la precisión con la que los pequeños hablan de ciertas relaciones espaciales es diferente si los aprendices lingüísticos están expuestos a lenguas distintas. Los niños adquieren, así, lo característico de su lengua materna y la importancia del contexto lingüístico en el proceso de adquisición del lenguaje es muy destacada, pues los legos lingüísticos organizan los conceptos espaciales en categorías semánticas específicas de su propia lengua, por lo que es la lengua que se está adquiriendo, y por supuesto el contexto, lo que determina la utilización de un término u otro.

En el ámbito de la adquisición de la lengua española no se ha tratado de justificar la importancia de la tipología lingüística en el proceso de adquisición de las nociones espaciales. Lo que sí se ha pretendido ha sido, al igual que con las formas lingüísticas temporales, justificar un orden de adquisición de adverbios (tanto deícticos como relativos) y preposiciones. Sin embargo, la presencia de trabajos en los que se trate la

[161] Según Bowerman (2007:178) "Spatial categories in fact differ strikingly across languages, and children begin to home in on language-specific classifications extremely early, before age two".

[162] En palabras de Bowerman y Choi (2001: 505) "Nonlinguistic perceptual and conceptual predispositions for space do not, then, shape children´s semantic categories directly, but only in interaction with the semantic structure of the language being acquired".

[163] En este caso se analizan los adverbios deícticos (lengua maya yucateco) respecto al hablante y al oyente y no relaciones espaciales intrínsecas entre objetos.

adquisición de las expresiones referenciales es prácticamente escasa y, en su mayoría responden a trabajos sobre el proceso de adquisición del lenguaje en general[164].

Uno de los primeros trabajos que conviene subrayar es la investigación llevada a cabo por Hernández Pina (1984:254-256), quien analiza las producciones de un sujeto concreto (su hija) estableciendo un orden de adquisición de adverbios y expresiones espaciales. Así, hasta los 36 meses el niño produce los deícticos "aquí", "ahí", "allí" y los adverbios espaciales "encima"/"arriba", "debajo" y a partir de los 36 meses "dentro", "detrás", "acá", "abajo" y "afuera".

Otro de los trabajos destacados al respecto es el llevado a cabo por Siguán Soler (1984:30). En el capítulo "Del gesto a la palabra", este autor hace un recorrido por los cambios que se producen en lenguaje infantil desde el nacimiento de un niño (donde lo gestual es especialmente relevante) hasta la utilización de las primeras palabras deícticas. Afirma, a su vez, que es anterior la referencia deíctica que la intrínseca, de manera que las formas adverbiales locativas que responden a una relación intrínseca se adquirirán más tarde.

También conviene destacar los trabajos de Aguado Alonso (1995, 2002:73). En el primero de ellos, analiza cómo se produce la adquisición deíctica de un niño desde que nace hasta los 3 años. En el trabajo de 2002, presenta su propio test de evaluación sobre lenguaje infantil (en concreto sobre el desarrollo de la morfosintaxis en el niño) y con ello los resultados obtenidos tras su aplicación, entre los que se encuentran los relativos a la adquisición adverbial. Se concluye que la frecuencia con la que usan los adverbios los pequeños analizados es "ahí" (83,3%), "aquí" (79,16%), "allí, á" (62,5%), "debajo/abajo" (45,83%), "arriba" (41,68%), "encima" (29,16%), "detrás" (20,83%), "lejos" (20,83%), "adentro" (20,83%), "afuera" (20,83%).

Junto a estas investigaciones, en las que no se trata exhaustiva y únicamente la adquisición de formas adverbiales, encontramos trabajos en los que el objetivo fundamental es establecer el orden adquisitivo de formas deícticas. Un claro ejemplo es el artículo de Shum, Conde y Díaz (1989), que contiene un estudio longitudinal y transversal de las formas deícticas (persona, lugar y tiempo) emitidas por dos niñas (Celia y Vanesa) en el periodo comprendido entre los 2 y los 4 años. Concluyen que las pequeñas adquieren antes las formas deícticas personales que las adverbiales[165] y que los términos que primero introducen en el discurso son aquellos que indican cercanía respecto al hablante ("aquí"), ya que el uso de las formas adverbiales no depende tanto

[164] Especificaremos en cada caso en qué páginas se trata la adquisición de formas adverbiales.

[165] Estos resultados coinciden con los obtenidos por E. Clark (1978) respecto al inglés. Pérez Pereira (1999) analizando las mismas variables con sujetos invidentes encuentra resultados diferentes, pues parece que estos sujetos adquieren antes las formas locativas deícticas "aquí" "ahí" que los pronombres personales.

de la edad del sujeto analizado, sino de factores contextuales (como por ejemplo, si se le ha preguntado a la pequeña previamente sobre la ubicación, si se pretende localizar un objeto que esté presente en el lugar donde ocurre la interacción).

Otros trabajos que conviene destacar son los realizados por Rodrigo López, González, De la Vega, Muñetón Ayala y Rodríguez (2004) y Muñetón Ayala, Ramírez Santana y Rodrigo López (2005), en los que se analizan las producciones lingüísticas de ocho sujetos (1-2 años de edad). Barriga Villanueva (1990) presenta también un trabajo en el que se analizan las producciones lingüísticas de niños con un mayor margen de edad (6-12 años) basándose en el corpus de la tesis doctoral de la propia autora, formado por grabaciones de 24 sujetos.

En general, las investigaciones realizadas en el ámbito de la adquisición de la lengua española responden a una misma correlación adquisitiva. En primer lugar los pequeños parecen utilizar los términos deícticos que se refieren directamente al hablante o al oyente, sin especificar relaciones entre dos objetos. Por otra parte, primero emergen las formas que indican proximidad al emisor y posteriormente las que se refieren a distancia respecto al hablante. Más tarde, los niños adquieren las formas lingüísticas que indican un espacio relativo (`Relative Frame of Reference´), pues proyectan su propia perspectiva para describir las relaciones que existen entre dos objetos. Finalmente, los pequeños serán capaces de referirse a relaciones espaciales solo tomando en consideración las características intrínsecas de los objetos (`Intrinsec Frame of Reference´), sin tener en cuenta su propia perspectiva (Figura 14).

EDAD	FORMA ADVERBIAL
Hasta 2;05	*Aquí, ahí, allí, arriba, abajo (emisor y receptor como referencia)*
2;05-3;05	*Dentro, detrás, afuera… (otro objeto como referencia pero proyecciones de emisor)*
A partir de 3;05	*Dentro, detrás, afuera, arriba, encima, debajo… (otro objeto como referencia)*

FIGURA 14: Cuadro adaptado de los resultados obtenidos en las investigaciones sobre la adquisición de adverbios espaciales en español.

1.4.1.1.3. Movimiento, dirección y adquisición del lenguaje: los verbos deícticos y direccionales

El trabajo de Talmy no solo se ha centrado en el estudio de relaciones locativas estáticas entre `Figure´ y `Ground´ sino que también ha abarcado la expresión de relaciones de movimiento en distintas lenguas. Según este autor (Talmy, 2000b: 25) el

`Basic Motion Event´, o "Evento de movimiento básico" "consists of one object (The Figure) moving or located with respect to another object (Reference Object o Ground)". Esta definición presupone que los eventos que se refieren a relaciones de movimiento engloban no solo desplazamiento y cambios de localización ("Manuel fue a casa de María"), sino también localizaciones generales ("El niño corría en el parque"). Esto provoca que en los denominados eventos de movimiento se puedan distinguir diferentes componentes. En primer lugar, es necesario distinguir `Figure´ ("Figura" o entidad que se mueve) y `Ground´ (Base o entidad respecto a la que se mueve la Figura). En segundo lugar, ha de diferenciarse `Motion` o "Movimiento" (acción de moverse) y `Path´ o "Recorrido" (recorrido que realiza la `Figure´ respecto al `Ground´). En tercer lugar, y estrechamente vinculados con la noción de `Motion´ ha de aislarse `Manner`, entendida como la "Manera" o forma en la que la "Figura" se mueve y `Cause´, entendida como la "Causa" que provoca el movimiento o desplazamiento de la `Figure´.

Esta diferenciación de los componentes permite a Talmy (2000b) distinguir dos tipos de lenguas principales: `verb-framed languages´ o "lenguas de marco verbal" y `satellite-framed languages´ o "lenguas de marco satélite". En las primeras, el recorrido se especifica en la semántica de la forma verbal (por ejemplo, en español "subir" ya implica una trayectoria vertical). En las segundas, el recorrido se expresa en complementos verbales (`satellites´ para Talmy, 2000b:102) y sintagmas preposicionales (por ejemplo, en inglés, "go up")[166].

Esta tipología binaria ha inspirado el desarrollo de numerosas investigaciones, especialmente en el ámbito de la adquisición del lenguaje. Generalmente los trabajos que se han realizado suponen enfoques metodológicos interlingüísticos, pues lo que se ha pretendido ha sido analizar y contrastar cómo los niños adquieren la expresión del movimiento en distintas lenguas[167], especialmente en "lenguas de marco satélite" (como chino, coreano, inglés o alemán) en comparación con "lenguas de marco verbal (como el francés).

[166] Esta clasificación ha sido reinterpretada en estudios posteriores en los que se compara la expresión de movimiento en distintas lenguas. De hecho, conviene señalar que aunque la tipología lingüística establecida por Talmy resulta muy clara en lo que a distinción de dos grupos de lenguas se refiere, no debemos considerar que en las formas verbales de las lenguas de marco verbal sea exclusiva la expresión de Recorrido y en las formas verbales de las lenguas de marco satélite sea exclusiva la expresión de manera.

[167] Se considera, así que "certaines proprietés á chaque langue, déterminent partiellement quels aspects de la réalité sont les plus saillants ou accesibles aux enfants, influençant ainsi la façon dont ils sélectionnent et organisent l´information spatiale" (Hickmann, 2001b:380).

En los primeros estudios al respecto se utilizó el cuento[168] *Frog Where are you?* (Mayer, 1969) (Anexo3) como instrumento para elicitar narraciones en las que los niños debían describir los movimientos de los personajes. Ejemplos de estudios en los que se utiliza esta metodología son el de Berman y Slobin (1994), trabajo en el que se analiza la adquisición de elementos temporales y espaciales en 5 lenguas diferentes (inglés, hebreo, castellano y turco) y el de Strömqvist y Verhoeven (2004), en el que se analiza su adquisición en 14 lenguas diferentes.

Hay, de este modo, un grupo nutrido de trabajos orientados al diseño de materiales para el estudio de la expresión del movimiento mediante tareas de elicitación, como dibujos en los que se representa a los objetos en movimiento, vídeos o acciones ejecutadas por un experimentador (Hickmann y Hendriks, 1999; Bowerman y Choi, 2001, 2003; Hickmann y Robert, 2006; Hickmann, 2010; Hickmann, Taranne y Bonnet, 2009). En los últimos años, sin embargo, se ha prestado atención a la expresión del movimiento en lenguaje espontáneo (Choi y Bowerman, 1991; Choi, 2011; Hickmann, Hendriks y Champaud, 2009) por considerarse que

> "spontaneous speech gives a good overview of the early stages of semantic development, and offer valuable evidence on how children conceptualize events they are interested in" (Bowerman y Choi, 2001: 490).

En español apenas existen estudios en los que se analice la expresión del movimiento en etapas tempranas. Sin embargo, consideramos que el análisis de verbos deícticos como "ir", "venir" o "traer" y "llevar", que implican un cambio de proyección deíctica (Levinson, 1983:60), es imprescindible para comprender cómo los niños adquieren no solo términos deícticos y relacionales, sino también cómo consiguen comprender las implicaciones pragmáticas que tiene la noción de perspectiva respecto a los entes conversacionales, pues estas formas verbales se refieren a la posición del sujeto.

Por tanto, debe tomarse en cuenta que tanto "ir" como "venir" poseen un componente semántico direccional y su localización puede expresarse bien mediante un complemento que acompaña a la forma verbal en el marco sintáctico (mediante un sintagma preposicional) o bien tomando en consideración a los entes conversacionales (emisor y receptor). Lo mismo ocurre con los verbos "traer" y "llevar", pues son emisor y receptor los que definen la localización quedando diferenciado un sujeto agente causante del desplazamiento y el tema objeto del desplazamiento (Cifuentes Honrubia,

[168] También se utilizaron otros cuentos como *Horse Story* o *Cat Story* (Hickmann, 2003) (Anexo 4 y Anexo 5)

2007: 2), mientras que, en los verbos anteriores, el sujeto es, al mismo tiempo, agente causante del desplazamiento y objeto de dicho desplazamiento.

A su vez, conviene tener en consideración otros verbos (verbos direccionales generalmente) que suponen un dominio de los ejes arriba-abajo (dimensión vertical), izquierda-derecha (dimensión horizontal), adelante-atrás[169] (dimensión prospectiva o retrospectiva), ejes topológicos antropocéntricos básicos que permiten distinguir en su enunciación una doble perspectiva (egocéntrica-no egocéntrica) atendiendo a la "Base" sobre la que se establece el movimiento o cambio. Si es el propio emisor o el establecimiento de la "Base" depende de la perspectiva del emisor ("Juan está detrás del árbol") nos referiremos a una perspectiva egocéntrica y si la "Base" es un objeto en concreto a perspectiva no egocéntrica ("Juan está delante de la tienda"). Es el caso de verbos como "adelantar" y "retroceder" o "subir", "bajar".

De hecho, conocer la frecuencia y uso funcional de estos verbos guarda estrecha relación con el proceso adquisitivo de otros términos lingüísticos como los adverbios (§1.4.2.1.2), elementos que sin duda permiten considerar no solo cuál es el desarrollo lingüístico de los pequeños, sino determinar también qué factores, discursivos y no discursivos, propician la adquisición de los términos espaciales y cuáles son las peculiaridades adquisitivas relevantes.

1.4.1.2. La importancia de lo cultural y lo social en la estructuración del espacio lingüístico

El lenguaje no solo sirve para describir el mundo, sino que representa el mundo para comunicar algo acerca de él (Hernández Sacristán, 1999:80). De hecho, el lenguaje se construye socialmente, y solo inserto en un grupo es cómo el niño conoce el sistema lingüístico que le permitirá formar parte de esa sociedad. Si bien esta máxima es aplicable a todos los niveles lingüísticos, en la dimensión que le corresponde al espacio es especialmente destacada.

No hay que olvidar, como hemos visto en los apartados anteriores, que el niño construye el sistema espacial de acuerdo con las características estructurales de la lengua a la que está expuesto y, por consiguiente, de acuerdo a las convenciones sociales y culturales que rigen tal concepción espacial. La necesidad de comunicarse, si no existe ningún tipo de disfunción, estará presente desde que el pequeño nace, y los

[169] También es necesario tener en cuenta en eje "dentro-fuera". De hecho, verbos como "meter/introducir" y "sacar/extraer", que responden al reconocimiento de una dimensión interior y no direccional y cuya perspectiva es claramente no egocéntrica, deben ser estudiados en las primeras etapas de adquisición del lenguaje.

gestos y el apoyo y refuerzo del adulto, a través de intercambios generalmente duales (Tomasello: 2003:22), facilitarán que esa necesidad comunicativa se materialice en enunciados verbales. Los pequeños, comienzan, así, a organizar el mundo, a conocerlo y a situarse a sí mismos y a las demás personas y objetos en un contexto espacial cada vez más concreto, tarea en la que la importancia de las formas demostrativas, tanto gestuales como verbales, es imprescindible, pues hacen posible que el pequeño comience a ser un verdadero comunicador (Díez Itza, 1992:231).

1.4.1.2.1. Gestualidad, atención conjunta y función demostrativa

En numerosos estudios se ha demostrado la relación que existe entre la gestualidad y el proceso de comunicación y de adquisición del lenguaje (Bates, 1976; Triadó, 1984; Capirci, Iverson, Pizzuto y Volterra, 1996; Goldin-Meadow, 2003; Iverson y Goldin-Meadow, 2005; McNeill, 2005; Farkas, 2007; Filipi, 2009; Cartmill, Ece Denir y Goldin-Meadow, 2011). De hecho, en estas investigaciones se ha insistido en que los gestos ya desde etapas muy tempranas (desde los primeros meses de vida) tienen una gran importancia en el intercambio verbal interactivo entre niño y adulto. De este modo, no solo se ha considerado su función ostensiva (atraer la atención de otra persona sobre un objeto o requerir aquello que se encuentra en el campo visual que es compartido), sino que también se ha demostrado su función referencial (el gesto no solo se relaciona con intenciones comunicativas, sino también con la enunciación lingüística y la necesidad de especificación).

Uno de los objetivos fundamentales de las investigaciones que se han realizado ha sido establecer una clasificación de los gestos en etapas tempranas atendiendo a estas dos dimensiones (ostensiva y referencial). La más conocida es la establecida por Capirci, Iverson, Pizzuto y Volterra (1996) entre gestos deícticos (cuyas funciones son señalar, ofrecer, mostrar, dar y pedir[170]) y gestos simbólicos o representativos (cuyas funciones son representar objetos y eventos y expresar deseos o sentimientos[171]). Junto a esta clasificación de gestos en etapas tempranas, los cuales generalmente sustituyen a palabras, en numerosos estudios se han diferenciado también los denominados gestos

[170] Capirci, Iverson, Pizzuto y Volterra (1996: 647) los caracterizan "as signals that express the child´s communicative intent to request or `declare´: they are used to `point to´, or to draw attention to objects, locations or events in the context of an utterance" . Algunos autores (Leroy, Mathiot y Morgenstern, 2009; Marcos, 1998) han distinguido dentro de los denominados gestos deícticos y a la intención comunicativa (ordenar, solicitar o informar) gestos protoimperativos, protodeclarativos y protoinformativos.

[171] "While DG´s simple `point´ to a given referent, RG´s `stand for´ or `represent´ some referent, class of referents, or relations (e.g. bringing a closed fist to the ear to mean TELEPHONE; turning the arms, palms up, for ALL GONE, flapping the hands for BIRD)" (Capirci, Iverson, Pizzuto y Volterra, 1996:647).

icónicos (Guidetti y Nicoladis, 2008:110), gestos que, lejos de la contextualización necesaria anterior, sirven para describir o localizar aquello que se supone descontextualizado perceptivamente en un espacio virtual[172] en el que también se señala y se describe (Sekine, 2009:237) como por ejemplo, representar mediante gestos el movimiento de "lavarse los dientes".

Si consideramos, entonces, que la función principal de la gestualidad en la conversación o interacción entre adultos y niños[173] en etapas tempranas es la de establecer un marco común de referencia contextual que responda a necesidades e intenciones comunicativas, es necesario atender a la importancia que los gestos y las referencias demostrativas tienen en el proceso adquisitivo de las referencias espaciales y temporales, pues permiten a los más pequeños situar referencialmente (en ambas dimensiones) aquello de lo que se está hablando, además de ser indicios claros del proceso de descentración y descontextualización necesarios para poder dominar comunicativamente las claves pragmáticas contextuales.

Una de las primeras manifestaciones de la importancia que la gestualidad tiene en el proceso adquisitivo de referencias espaciales y temporales es la clasificación gestual que se ha hecho respecto a estas dimensiones. Un ejemplo claro es la realizada por Poyatos (1994:195-199), quien distingue no solo señalizadores deícticos o denotativos (movimientos que indican la situación de una persona, objeto o lugar en el espacio, esté presente o no, y la situación temporal de un acontecimiento), sino también gestos descriptivos ("marcaespacios" y "marcatiempos")[174]. Los primeros se refieren a tamaño, distancia y dirección, mientras que los segundos se refieren a coordenadas de presente, pasado y futuro y a la repetición y duración de acontecimientos[175].

Tanto los gestos deícticos como los denominados "marcaespacios" y "marcatiempos" aluden directamente no solo a las dimensiones espacial y temporal,

[172] Este espacio virtual se podría entender como el reflejo de la proyección de las coordenadas locativas de un espacio virtual en el espacio real y contextualizado que comparten los interlocutores conversacionales, tal y como explica Kendon (2004:200) respecto a los `pointing gestures´, pues " pointing gestures are regarded as indicating an object, a location, or a direction, which is discovered by projecting a straight line from the furthest point of the body part that has been extended outward, into the space that extends beyond the speaker".

[173] Existen estudios en los que se analiza la influencia que tiene la gestualidad de los interlocutores adultos en el proceso de adquisición del lenguaje (Iverson, Capirci, Longobardi y Caselli (1999).

[174] En el ámbito del lenguaje infantil, resulta muy interesante el trabajo de Cyrulnik (1995: 53), en el que alude, a un experimento en el que se ejemplifica cómo se va especializando poco a poco la gestualidad infantil, desde una extensión total de todos los dedos hacia el objeto deseado a un estadio en el que "la maduración neurológica llega a un punto en el que el niño deja de extender los dedos abiertos, produciéndose un acontecimiento, ya que comienza a apuntar con el dedo".

[175] Estaríamos, por ejemplo, ante la gestualidad de `Manner´ y `Path´ de una acción o movimiento (Hickmann, Hendriks y Gullberg, 2011)

sino también a la dimensión social y denotativa del lenguaje, pues suponen el dominio de marcos de atención conjunta (`Joint Attention Frame´) (Bruner, 1983; Tomasello, 2003: 26), definida como la habilidad para centrar la atención en un objeto o evento común compartido entre emisor y receptor (Figura 15) y necesaria en las primeras fases de adquisición del lenguaje (Hoff, 2006: 73)

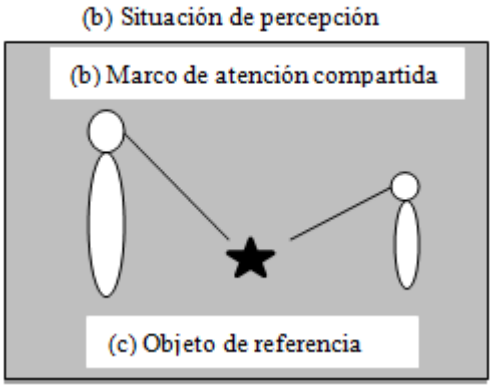


FIGURA 15: Adaptación del esquema de `Joint Attention Frame´ (Tomasello, 2003: 26)

De este modo, especialmente en las primeras etapas, la relación entre los "gestos deícticos y denotativos" y la "atención compartida" es destacada. No solo su uso facilita la comprensión al denominar lo que está en el contexto más inmediato, sino también la adquisición de términos espaciales y temporales al asignarse una señalización referencial que supone una ubicación espacial de un objeto o evento. Pensemos que cuando un objeto se encuentra en el "Marco de atención conjunta", la atención de los interlocutores se centra en él, con lo que en el caso de señalar su referencia espacial ("Ahí está el muñeco") no se producen ambigüedades, y en el caso de producirse, el interlocutor adulto podría aclararlas, facilitando así la adquisición de la referencia espacial.

Además, debe destacarse que el análisis de la gestualidad en lengua española cobra una relevancia mucho mayor. De hecho, esta es rica en contrastes en las dimensiones temporal y espacial, y aunque esta riqueza morfológica y léxica no provoca que los niños adquieran los presentadores temporales y espaciales en etapas tardías, solo a través de la gestualidad y las referencias demostrativas los niños pueden comenzar a establecer relaciones deícticas tempranas y a nombrar aquellos objetos de los que no conocen el nombre pero sí la ubicación (Clark, E., 1978[176]; Rodrigo López, González, De la Vega, Muñetón Ayala y Rodríguez, 2004).

[176] E. Clark (1978: 96-97) afirma al respecto que la gestualidad es crucial para que los niños adquieran las relaciones deícticas y su estudio le permite diferencia cuatro etapas. En una primera etapa la gestualidad acompañaría a la emisión verbal y se utilizaría principalmente para llamar la atención de oyente. En una

Junto a los gestos, el español dispone de ítems lingüísticos específicos para indicar referencia demostrativa (por ejemplo, los demostrativos "este", "ese" y "aquel"). Estos elementos lingüísticos en su función exofórica se relacionan directamente con la función fática del lenguaje, pues, al igual que los gestos, responden a "Marcos de atención compartida" ya que ubican en el espacio los objetos (mayor cercanía al emisor "aquí", distancia media entre emisor y receptor "ahí" y mayor lejanía respecto al emisor "allí"[177]), señalan aquello sobre lo que se está preguntando o de lo que se está hablando y suponen un posible cambio y manipulación del "Foco de atención conjunta" (Diessel, 2006:464; Diessel, 2014: 243).

Por todo ello, el uso temprano de estas unidades de referencia deíctica y su estudio son imprescindibles para entender cómo se produce la adquisición de la referencia espacial y cómo los niños y niñas logran utilizar presentadores espaciales atendiendo a otras perspectivas (Diessel, 2012:6[178]). De hecho, estos términos indican contrastes en cuanto a la distancia respecto al `origo 0´ (Diessel, 2005a:170) desde el que se enuncia y este puede ser modificado en narraciones, descripciones o discurso referido (§1.4.2.3.2).

La dimensión deíctica y señalizadora que caracteriza a este tipo de elementos lingüísticos, a pesar de estar poco estudiada, ha provocado que autores como Peronard (1987) y Diessel (2006) hayan afirmado que estos términos se encuentran dentro de las primeras palabras que los niños y niñas utilizan, y que se haya comprobado que su uso comprensivo[179] comienza a los dos años de edad (Webb y Abrahamson, 1979: 350; Muñetón Ayala, Rodríguez Santana y Rodrigo López, 2005:327). Estos términos resultan, así pues, de gran utilidad a los más pequeños y sirven de "ordenadores del mundo y orientadores en el quehacer dialógico" (Peronard, 1987:899), además de permitirles situar en el espacio aquello que nombran o desean nombrar.

A pesar de que resulta obvio que las indagaciones sobre lenguaje infantil deben centrarse no solo en lo producido verbalmente, sino sobre todo en lo mostrado, en lo

segunda fase la gestualidad se acompaña de partículas demostrativas con el objetivo de ubicar objetos y conocer el nombre de los mismos. En la tercera fase los demostrativos ya se acompañarían de palabras y en una última fase ya aparecerían las palabras solas para denominar los objetos.

[177] En estudios interlingüísticos en los que se comparan "demostrativos" en diferentes lenguas se ha concluido que todas las lenguas poseen este tipo de partículas, pero que en cada una de ellas difieren no solo en la forma, sino también en el contenido (Diessel, 1999, 2014).

[178] Diessel (2012: 6) siguiendo a Lyons (1977: 579) denomina a este fenómeno "proyección deíctica", entendiéndola como "the deictic centre can be transferred from the speaker to a person in an imaginary situation".

[179] Además del uso comprensivo, en algunos estudios se ha señalado que entre los 2 y los 3 años los pequeños utilizan estos ítems lingüísticos con distintas funciones. Garton (1983) observó que los niños cuando utilizan `this´ recogen el objeto del suelo y cuando utilizan `that´ señalan el objeto o se lo ofrecen al adulto, indicando así una menor o mayor cercanía respecto al hablante.

proxémico y kinésico, la gestualidad infantil en relación con la adquisición de las referencias lingüísticas que se refieren a las dimensiones básicas (espacio y tiempo) no ha sido estudiada con exhaustividad. Así, en la mayoría de los estudios realizados sobre este aspecto se ha prestado atención primordial al ámbito léxico (adverbios, preposiciones, formas verbales locativas) y gramatical (análisis de conjunciones y morfemas verbales) (§1.4.1.1.2 y §1.4.1.1.3) y no a la gestualidad, siendo necesario, especialmente en etapas tempranas estudiar lo gestual y lo verbal en conjunto[180].

1.4.1.3. La importancia del contexto discursivo y situacional

El contexto, y con ello los factores contextuales, constituyen conceptos cruciales y definitorios del ámbito de la pragmática y del análisis del discurso, pues su consideración en el análisis y descripción de los usos lingüísticos marcará la línea divisoria entre los estudios discursivos y los meramente gramaticales (Casalmiglia Blancafort y Tusón Valls, 2004:108). Su importancia es especialmente relevante en el análisis de las deixis y referencias espaciales y temporales, pues estas constituyen, como hemos visto, dos coordenadas fundamentales para explicar no solo el sistema funcional de la lengua, sino también cómo se produce su adquisición en contextos interactivos.

A su vez, si entendemos el proceso de adquisición del lenguaje como el incremento gradual de competencia comunicativa, el análisis a nivel pragmático es ineludible. Todas las secuencias lingüísticas que elaboran los pequeños, ya desde etapas tempranas, poseen carga ilocutiva e intencional significativa, de manera que los elementos referenciales sustentados en las coordenadas contextuales, y en especial los deícticos o indexicales, hacen que el mensaje cobre sentido ante el oyente (Ninio y Snow, 1999).

Por tanto, no solo la construcción del contexto lingüístico espacial y temporal en interacción será importante, sino también el tipo de actividad que se desarrolle, el tipo de discurso emitido y, en el caso de las referencias espaciales, la presencia o ausencia de los objetos que se sitúan en el contexto físico más inmediato.

1.4.1.3.1. Papel del adulto en la construcción del espacio lingüístico: frecuencia de uso y transparencia semántica

En la línea teórica delineada por Vygotsky (§1.1.3.), el papel del adulto en el proceso de adquisición del lenguaje es fundamental. Con su ayuda, el niño construye el conocimiento lingüístico a través de diversos procesos que provocan la progresión

[180] Tal y como afirma Leroy, Mathioth y Morgenstern (2009: 401) "Pointing is used as a socio-pragmatic tool in dialogue and therefore should not be studied in isolation".

lingüística en las dinámicas interactivas en las que el niño participa (Fernández Pérez, 2006a: 328). Si entendemos que las referencias espaciales y temporales, especialmente las deícticas, relacionan directamente los niveles pragmático, léxico y gramatical, observaremos la conveniencia de estudiar los ítems lingüísticos referidos a este tipo de relaciones (deícticas o no) en consonancia con el proceso interactivo de intercambios conversacionales. El niño, más allá de un dominio lingüístico de vocabulario, deberá tener en cuenta el "conocimiento común" o "marco de referencia" que comparte con los interlocutores de la conversación y elaborar así sus enunciados lingüísticos. De este modo, las intervenciones de los otros interlocutores, especialmente de los adultos, servirán a los más pequeños para crear el marco referencial espacial y temporal desde el que deben enunciar.

En este sentido, la frecuencia de uso y la complejidad con la que los adultos utilizan determinadas expresiones se han resaltado como factor fundamental para que se produzca la adquisición de elementos y relaciones sintácticas (Tomasello, 2003:173-175; Shayan, Ozturk, Bowerman y Majid, 2014). Si trasladamos este principio al ámbito referencial espacial, observaremos cómo factores como la frecuencia de uso y el contraste de formas lingüísticas en el input al que está expuesto el pequeño pueden influir en el nivel comprensivo del término y, en consonancia, en su función y posterior uso[181].

En el proceso de adquisición de los términos espaciales, por tanto, será relevante la frecuencia de uso con la que se utilizan los términos en el input (Bowermann, 1996a: 425; Intercola y Weist, 2003:245; Shanon, Levine, Huttenlocker, 2011: 1427), su uso consistente en determinados contextos y el contraste que se pueda establecer entre los términos utilizados (Bowerman y Choi, 2001: 497-499)[182]. De este modo, junto al necesario desarrollo perceptivo y cognitivo para que se produzca el proceso adquisitivo de tales términos, serán cruciales no solo las características del input al que el niño está expuesto, sino también los cambios que se produzcan en el mismo[183], pues pueden

[181] Furrow, Murray y Furrow (1985) realizan uno de los primeros estudios sobre adquisición de términos espaciales en lenguaje espontáneo y relacionan las funciones de los elementos lingüísticos analizados con el contexto interaccional y los intercambios comunicativos.

[182] Bowerman y Choi (2001:497), a través de diversos estudios, señalan la necesidad de analizar el proceso de adquisición de términos lingüísticos referidos al espacio, atendiendo al input al que el niño está expuesto, pues "language input helps the learner decide which kinds of similarities and differences among referent situations are importante for pursposes of selecting a Word, but the sensitivity to these properties must of course ultimately be supplied by the child".

[183] Pensemos así, en el conocido como "andamiaje vertical" (`scaffolding´) y en las posibilidades que se le ofrecen al pequeño para conocer, por ejemplo, contrastes semánticos. Rondal (1983: 26), señala al respecto que las referencias que los adultos, especialmente la madre, realiza en conversación espontánea con los pequeños responde a una reducción en el plano de la diversidad léxica, predominando en un principio el uso de términos que aluden a referencias concretas dentro del marco espacial que se comparte y posteriormente el uso de términos menos específicos.

facilitar operaciones de discriminación semántica que propician la comprensión y producción de los términos[184] (pensemos en el contraste entre "aquí/ahí" o "dentro/fuera").

Conviene tener en cuenta que, especialmente en las primeras etapas, los adultos elicitan producciones de los más pequeños, realizando preguntas de carácter locativo "¿Dónde está el muñeco?" o denominativo "¿Cómo se llama ese animal?/ ¿Qué es ese animal?) y, obviamente, estas preguntas provocan la aparición de locativos en las intervenciones de los más pequeños[185]. De hecho, los ajustes conversacionales que los adultos realizan dependiendo, por ejemplo, del tipo de actividad que estén desarrollando suponen un factor determinante en la adquisición de términos espaciales y temporales.

A pesar de la escasez de estudios al respecto, especialmente en el ámbito de la adquisición del español, será interesante comprobar cuándo y cómo utilizan los niños locativos en etapas tempranas sin que estos hayan sido requeridos previamente en el discurso[186], pues eso será un indicio claro de su adquisición y uso productivo.

1.4.1.3.2. Referencias espaciales presentes y ausentes: el contexto extralingüístico

Un factor que cobra especial relevancia en la infancia es la imaginación[187], esto es, el referirse a una realidad que no se corresponde con lo inmediatamente real y perceptivo. Si pensamos en la posible articulación lingüística de esas secuencias

---

[184] Esto se ha comprobado en estudios sobre locativos estáticos y dinámicos, como por ejemplo trabajos acerca de la comprensión de preposiciones (`up´ y `down´) en lenguas como inglés (Meints, Plunkett, Harris y Dimmock, 2002:128) o en estudios en los que se han analizado el desarrollo conceptual del pequeño atendiendo a las referencias a eventos, personas y objetos (Smiley y Huttenlocker, 1995:33-34).

[185] Menos estudiada ha sido la influencia que el input de otros iguales (otros niños) tiene en el proceso de adquisición del lenguaje. De hecho, la mayoría de estudios que se han realizado responden a contextos bilingües precisamente por el interés existente en determinar cómo convergen las dos lenguas en el proceso de adquisición lingüística. Destacan trabajos como el de Hoff (2006), en los que se demuestra que la interacción entre niños también ofrece posibilidades de análisis y resultados interesantes.

[186] Al respecto resultan muy interesantes los estudios realizados por Foster y Hund (2012) sobre la importancia o influencia del denominado "andamiaje vertical" en la adquisición de los términos `between´ y `middle´ de niños de 4 y 5 años. Los resultados les permiten determinar que el input al que los niños están expuestos se modifica a medida que los niños presentan una mayor competencia comunicativa y que los niños comprenden mejor el significado de los términos y los producen con más frecuencia cuando estos se le han requerido o han sido escuchados previamente.

[187] Desde el enfoque interaccionista, Vygotsky (1986) señala la importancia que tiene la imaginación en las primeras etapas, pues entendida como la capacidad de conciencia alejada de la cognición inmediata, permite al niño alejarse de la realidad sobre la que acciona.

imaginativas tan frecuentes en las primeras etapas, necesariamente debemos referirnos al ámbito de las referencias espaciales deícticas.

De este modo, es imprescindible tener en cuenta la distinción básica ofrecida por el lingüista y psicólogo Karl Bühler (1934) entre la denominada `deixis ad oculos´[188], la cual tiene como representación primaria el gesto de señalización y que puede realizarse hacia un propio objeto, individualizándolo (`to deixis´), hacia el yo enunciativo (`hic-deixis´), hacia el receptor (`istic deixis´) o hacia algo situado en la distancia (`ille deixis´), y la `deixis ad phantasma´[189], la cual permite que el hablante dirija al oyente al reino de la fantasía constructiva, a lo alejado de la realidad, mediante la utilización de los mismos elementos que en la `deixis ad oculos´.

Por tanto, el estudio de las referencias espaciales debe tener en cuenta el contexto extralingüístico y la presencia o ausencia de los objetos sobre los que se enuncia o a los cuales se señala, pues ambos son factores determinantes para justificar un proceso de desplazamiento espacial desde el `origo 0´.

1.4.2. Tipología lingüística y relaciones temporales

Todas las lenguas del mundo poseen mecanismos lingüísticos para conceptualizar nociones temporales, aunque estos sean diferentes (Wagner, 2012: 458). De hecho, en todo discurso se establecen relaciones temporales entre los eventos referidos por los interlocutores y el momento de enunciación[190].

A pesar de su importancia discursiva y de su aparición temprana, sin embargo, su conceptualización presenta numerosos problemas, especialmente en las primeras etapas. Esto ocurre porque la deixis temporal gramaticaliza la relación que existe entre el tiempo de la situación que se describe y el tiempo de la enunciación, de manera que su adquisición e interiorización, imprescindibles para alcanzar un dominio efectivo de la

[188] Según Bühler (1934: 74) "la teoría tiene que partir del simplre hecho de que una *demostratio ad oculos* y *ad aures* es el comportamiento más sencillo y adecuado que pueden emprender seres vivos que, en contacto social, necesitan una consideración amplia y refinada de las circunstancias de su situación, y para ellos demostrativos".

[189] Según Bühler (1934: 200) "el que es guiado en fantasma no puede seguir con la mirada la flecha de un brazo con el índice extendido por el hablante para encontrar allí el algo; no puede utilizar la cualidad espacial de origen del sonido vocal para hallar el lugar de un hablante que dice aquí; tampoco oye en el lenguaje escrito el carácter de la voz de un hablante ausente que dice yo. Y sin embargo, le son ofrecidos esos y otros demostrativos, en rica multiplicidad, incluso en el relato intuitivo acerca de objetos ausentes y por narradores ausentes".

[190] Kerbrat-Orecchioni (1988: 73) señala, de hecho, que los deícticos (entre ellos los temporales) son herramientas cómodas, económicas e insustituibles que, además de estar diseminadas a lo largo del discurso, están siempre presentes en el habla.

lengua, suponen que el niño ha desarrollado la capacidad de descentración o desplazamiento temporal y que dispone en su repertorio lingüístico de los mecanismos necesarios para referirse a ello.

De este modo, la idea fundamental de los estudios en los que la orientación teórica se inserta en la denominada "Hipótesis del Relativismo Lingüístico" responde al hecho de que cuando los niños adquieren una lengua, no solo asimilan las diferentes formas lingüísticas de expresar el tiempo, sino también cuáles de esas formas se usan en determinados contextos.

Atendiendo a ello, y tomando como objeto de estudio el marco oracional o el contexto discursivo, estos estudios han intentado dar respuesta a tres cuestiones principales: poder determinar en qué medida la riqueza morfológica y características intrínsecas de una lengua puede pautar la adquisición lingüística de morfemas verbales temporales y aspectuales; observar en el proceso de adquisición de nociones y elementos temporales la importancia de factores como la frecuencia de uso de determinadas formas lingüísticas y el andamiaje vertical[191], así como la complejidad y caracterización del input lingüístico[192] proporcionado por el adulto; y determinar cómo factores de tipo discursivo[193] favorecen la presencia de unas formas u otras.

1.4.2.1. La importancia de las características estructurales y morfológicas de las lenguas: riqueza, transparencia y uniformidad

El tipo de lengua no solo determina la organización de las construcciones lingüísticas (clase y número de elementos constituyentes, orden en que aparecen y marcas funcionales de las palabras) (Fernández Pérez, 2006a: 330), sino que, si observamos y comparamos la estructura de distintas lenguas (lenguas aislantes y lenguas sintéticas, por ejemplo), podemos dar cuenta de que la tipología lingüística distintiva se observa especialmente a nivel morfológico[194].

[191] La importancia de los factores pragmático y discursivos relacionados con el input se ha tomado como un factor explicativo para la adquisición de estructuras sintácticas (Aparici, Serrat, Capdevilla y Serra, 2001).

[192] Según Hickmann y Robert (1984: 1) "Linguistic and cultural systems determine-at least partially-the nature and cognitive accessibility of the information that is selected by speakers".

[193] Generalmente el discurso narrativo ha sido considerado el idóneo para estudiar fenómenos como la cohesión narrativa, pues la emergencia de formas temporales y espaciales, junto a las pronominales, es imprescindible para que esta se produzca (§1.4.2.3.2.).

[194] En el ámbito morfológico, si comparamos, por ejemplo, la estructura de lenguas como el chino (lengua de morfología pobre) y el español (lengua de morfología rica) podemos observar perfectamente la diferencia. En chino, de hecho, no existe flexión verbal de tiempo, persona y número en las formas

De este modo, tanto la riqueza morfológica de las lenguas (la complejidad de los morfemas, así como la cantidad y tipo de diferenciaciones morfológicas), como su transparencia (si las marcas morfológicas codifican más de una distinción o no) y la uniformidad (si los paradigmas morfológicos son coherentes con su nivel de complejidad) han sido propiedades lingüísticas que se han considerado imprescindibles para que se produzca la adquisición de elementos temporales (Hickmann, 2003: 50; Rispoli, 2005).

Lo dicho cobra especial relevancia en lenguas peninsulares como el catalán, el gallego o el castellano, cuya riqueza morfológica flexiva respecto a la temporalidad y aspectualidad verbal es muy destacada. De hecho, el estudio de su adquisición es un terreno privilegiado para explicar cómo llegan los niños al dominio del sistema gramatical de su lengua (Aguado Alonso, 1995: 134), ya que permite diferenciar una gran variedad de contrastes.

Esta variedad, lejos de dificultar la adquisición del paradigma verbal, la facilita, como se ha constatado en numerosos estudios sobre adquisición de la morfología verbal en lengua española (Clemente, 1984; Sebastián Gascón, 1991a, 1991b; Sebastián Gascón y Slobin, 1994a/b; Slobin, 1996b, 1997a; Gathercole, Sebastián Gascón y Soto, 1999; Sebastián Gascón, Soto y Gathercole, 2004; Fernández López, 2008; Uccelli, 2009). Cuanta más riqueza morfológica posea una lengua más facilidad para la adquisición de las distinciones temporales y aspectuales tienen los pequeños, pues estas distinciones son para ellos más claras al tener formas específicas para referirse a ellas. De hecho, la riqueza morfológica ofrecida al niño en el input lingüístico al que está expuesto[195] (Lucariello y Nelson, 1987; Naigles y Hoff-Ginsberg, 1998; Huang, 2000; Xanthos, Laaha, Gillis, Stephany, Aksu-Koç, Christofidou, Gagarina, Hrzika, Ketrez, Killane-Scroch, Korecky-Tröll, Kovacevik, Laalo, Palmovic, Pfeiler, Voeilkova y Dressler, 2011), facilita la adquisición temprana de tales distinciones. El niño, tal y como afirma Slobin (1996b:35)

> "no solo adquiere el propio sistema de inflexión verbal a una temprana edad, sino que también esta adquisición sensibiliza al niño a las distinciones conceptuales subyacentes que se marcan mediante estos medios verbales. Es decir, la lengua guía al niño a la vez que a la adquisición del sistema inflexional y a las dimensiones temporales relevantes más generales".

verbales. En español, sin embargo, podemos encontrar una gran riqueza morfológica en las formas verbales (morfemas de tiempo, de número, de persona y de aspecto gramatical).

[195] Además de la riqueza morfológica se ha reconocido la importancia de otras distinciones tipológicas como el orden de palabras (Hickmann, 2003 y Smiley y Huttenlocker, 1995).

1.4.2.1.1. Orden de adquisición de los morfemas temporales/aspectuales

En los primeros trabajos sobre la adquisición de unidades lingüísticas temporales tempranas la tendencia general ha sido tomar como unidad de análisis la oración, con lo que el interés principal de este tipo de estudios ha sido contemplar la adquisición de los morfemas verbales para estudiar el tipo de organización lingüística que tienen los pequeños en el proceso de construcción de las reglas morfológicas de la lengua que están adquiriendo.

En estos trabajos, siguiendo en la línea de la "facilitación sintáctica" o `syntactic bootstrapping[196] (p. e. Bates, 1976; Naigles y Hoff-Ginsberg, 1995, 1998) y `morphological bootstrapping´ (p. e. Carr, 1993), se ha sugerido que el orden de adquisición de las formas y morfemas verbales depende de las características semánticas y del marco sintáctico en el que se encuentren, pues es imprescindible la correlación entre la sintaxis y la semántica verbal. Generalmente en estos trabajos además de realizarse una comprobación de la correspondencia entre los tiempos verbales utilizados por el pequeño y las características semánticas de los verbos en particular (`Aktionsart´) (§1.3.2.3), se tiene en cuenta la frecuencia de uso de tales formas verbales y su prominencia perceptual u ocurrencia al final de la frase (Smiley y Huttenlocker, 1995:54). Se adquirirán antes, así, aquellas formas verbales cuyo significado sea más concreto.

Además, en investigaciones como las de Tomasello (1992) y Tomasello y Kruger (1992) se ha relacionado la adquisición temprana de algunas formas verbales con aspectos socio-pragmáticos. Se ha afirmado que se adquirirán antes formas verbales que se refieran a actividades cotidianas de los pequeños ("comer" antes que "pensar"), lo que guarda relación directa con una adquisición temprana de morfemas de pasado y presente, más frecuentes, obviamente, en el input lingüístico. De este modo, en casi todos los estudios en los que se ha pretendido establecer un cronograma de adquisición de las formas verbales, la tendencia general ha sido afirmar que los niños adquieren antes las formas verbales que indican pasado y presente (antes de los 2;00 años), mientras que las formas de futuro aparecerán más tarde (a partir de los 2;05 años).

A pesar de las diferencias tipológicas de las lenguas y de la repercusión que la estructuración del sistema lingüístico pueda tener en el orden de adquisición de los morfemas y formas verbales (cfr. estos resultados con Swift, 2004), esta secuenciación se ha comprobado tanto en lenguas como el inglés (Brown, R., 1973; Bloom, Lifter y

[196] Se define como "On such an account, the process of language acquisition is no really a bootstrapping operation, in which one part of a system (the bootstrap) is grasped firmly to get the whole system. Perhaps a better metaphor is language acquisition as rock climbing – the child starts with a toehold, and so on. Syntactic bootstrapping is a procedure whereby a toehold in syntax can be used to get to a new level in verb acquisition" (Naigles y Hoff-Ginsberg, 1995: 836).

Hafitz, 1980, Sachs, 1983); como en el francés (Clark, E., 1985); italiano (Antinucci y Miller, 1976); portugués (De Lemos, 1981); alemán (Wittek y Tomasello, 2002); griego (Stephany, 1981) o catalán (Cortés y Vila, 1991; Serra, Serrat, Solé, Bel y Aparici, 2000).

En español, la tendencia general ha sido la misma. Gili Gaya reconocía que "no es necesario insistir en que el presente sirve para expresar todas las expresiones temporales del niño", pues "cuando el niño de cuatro años construye frases breves con intención simplemente enunciativa, narrativa o descriptiva, emplea con preferencia el presente de indicativo" (Gili Gaya, 1972: 102-103). Así, las formas temporales tempranas responden a relaciones de actualidad (presente) o de anterioridad (pasado).

Trigo Cutiño (1980), en un análisis del sistema verbal de un niño de 6 años, concluye que el tiempo predominante es el presente y el pretérito perfecto simple y que las formas de futuro, aún a una edad tardía, responden a un futuro no marcado. González (1980) en un análisis de dos niños y dos niñas de entre 2;00 y 4;06 años, hallará resultados similares.

Años más tarde, en estudios de caso, Aguado Alonso (1988), en una investigación en la que se analizan las emisiones lingüísticas de dos niños de 2;05 años, y Hernández Pina (1984), en el estudio del lenguaje espontáneo de su hijo Rafael, encontrarán los mismos resultados.

Posteriormente, Kernan y Blount (1986) en un estudio en el que se utiliza la metodología Berko con niños mexicanos (4-12 años) para elicitar la producción de morfemas (entre los cuales se incluyeron los de perfecto, imperfecto, indefinido y futuro) encuentran una mayor facilidad para incluir en las formas facilitadas a los pequeños morfemas de presente y pretérito imperfecto. Utilizando esta misma metodología, Pérez Pereira (1989) en un estudio de la adquisición de algunos morfemas en español con niños de 3,4,5 y 6 años, concluye los mismos resultados que la investigación anterior y una sobrerregulación de los morfemas que corresponden a la primera conjugación.

Ya en décadas más recientes, Cortés y Vila (1991)[197], Ródenas, Brito y Carranza (1991), Fernández Martínez (1994), Gathercole, Sebastián Gascón y Soto (1999) y Sebastián Gascón, Soto y Gathercole (2004) establecen una secuenciación de morfemas verbales, hallando una adquisición temprana de los morfemas de pasado y presente y

[197] En este trabajo se realizan tres tipos de análisis: se describe la secuencia de aparición de las marcas temporales y aspectuales entre los 2 y los 3 años; se analizan las marcas temporales y aspectuales a lo largo del segundo año y se analiza un estudio de caso (Sara). Los sujetos que se analizan son tres: Sara (monolingüe en catalán) y María del Mar y Roger (bilingües familiares en catalán y castellano).

más tardía de futuro, de manera que el proceso de adquisición responde a una secuenciación similar a la presentada en la Figura 16.

EDAD	MORF. VERBAL ROGER	MORF. VERBAL MARÍA DEL MAR
2;00		*Presente*
2;01	*Presente*	*Imperativo*
2;02	*Imperativo, Infinitivo, Gerundio*	*Pret. Perfecto, Imperfecto, Gerundio, Infinitivo*
2;03	*Pret. Indefinido, Pret. Perfecto, Futuro Inmediato, Futuro Simple*	
2;04		*Participio Pasado, Presente Subjuntivo*
2;05	*Imperfecto*	
2;06		*Futuro Inmediato, Presente Progresivo*
2;07	*Presente Progresivo, Presente Subjuntivo, Imperfecto Subjuntivo*	
2;08		*Imperfecto, Pretérito Indefinido, Futuro Simple*

FIGURA 16: Cuadro adaptado de la morfología verbal de los sujetos bilingües castellano-catalán analizados en Cortés y Vila (1991:26)

1.4.2.1.2. Orden de adquisición de marcadores y unidades léxicas de tiempo

La expresión de tiempo, además de estar contenida en las formas verbales, también se expresa mediante unidades léxicas como adverbios, expresiones léxicas o partículas subordinantes temporales. Por ello, junto a los estudios que contemplan una secuenciación adquisitiva de los morfemas verbales aspectuales y temporales dentro de la morfología general, nos encontramos con estudios sobre la adquisición de marcadores temporales léxicos (adverbios y expresiones léxicas) y conjunciones temporales, dentro de un marco que atiende a la función oracional y discursiva de dichas formas.

En muchos de ellos se ha considerado que el niño en un primer momento posee un sistema mono-referencial (Weist, 1991) que responde a una función eminentemente deíctica, de manera que el `origo 0´ desde el que el pequeño conceptualiza y se refiere al tiempo es el propio acto de habla, y el tiempo predominante es el presente. Así, en las primeras etapas, la yuxtaposición de oraciones es el sistema más utilizado para ordenar sucesos, pues el niño considera los acontecimientos de forma aislada. Esto explica que generalmente se haya señalado que los adverbios y expresiones léxicas que se utilizan y que no se refieren directamente al momento de enunciación (“ahora”) responden

inicialmente a estrategias generalmente imitativas y de repetición, de manera que la adquisición de las referencias temporales a nivel discursivo es gradual[198].

En su mayoría, estas investigaciones responden a una metodología experimental para el estudio de la producción o comprensión del ordenamiento de los sucesos atendiendo a dos relaciones básicas, especialmente en discurso narrativo (§1.4.2.3.2.), la de anterioridad y la de posterioridad[199]. Con frecuencia, y especialmente en los estudios de comprensión, el experimentador emite secuencias complejas en las que incluye oraciones compuestas, relacionadas secuencialmente entre sí atendiendo a la conjunción temporal que desea estudiarse. Una vez que el experimentador pronuncia estas secuencias, el niño debe ejecutar con juguetes las acciones en el mismo orden que el experimentador le ha indicado o repetir verbalmente la secuencia que ha escuchado. De esta forma se comprueba si el niño comprende las relaciones que se le han ofrecido en el input y si esta comprensión previa le permite ejecutar las acciones en el orden que previamente se ha establecido.

Uno de los trabajos pioneros es el estudio de E. Clark (1970). En él se señala que el mayor dominio semántico de los conceptos provoca que a partir de los 3;00 años los niños presenten un orden libre de conjunciones y comiencen a utilizar estructuras léxicas previamente asimiladas. Solo a partir de este momento los pequeños son capaces de relacionar los acontecimientos a nivel discursivo, tomando uno de ellos como referencia para localizar temporalmente al otro. Considera, de este modo, que el orden de adquisición de los términos que indican simultaneidad o secuencialidad depende de la interacción de tres principios fundamentales (Clark, E. 1970: 276): el orden de mención (`order of mention´); la sencillez estructural (`derivational simplicity´) y la elección del tema por el hablante (`choice of theme´). Los tres principios resultan interesantes para explicar cómo los niños comienzan a establecer relaciones de simultaneidad y secuencialidad. De hecho, el primero de ellos (`order of mention´), se relaciona directamente con el input al que está expuesto el niño, ya que los adultos tienen preferencia para hablar de los sucesos en el orden en el que estos ocurren (§1.4.1.3.1). El segundo de ellos resulta interesante si lo relacionamos con la tipología lingüística y consideramos la estructuración de la gramática desde un punto de vista funcional[200]. El tercero de ellos, se relaciona directamente con el egocentrismo infantil

[198] En numerosos estudios (García Soto, 1993, 1996) se afirma que el desarrollo de los elementos anafóricos a nivel discursivo (personales, temporales y espaciales) implica un desarrollo tardío.

[199] E. Clark (1970: 275) señala al respecto que es imprescindible que los niños comprendan estas nociones, pues "these two factors appear to be basic to the understanding of time, and quite clearly must precede the learning of calendars of all stories, even those that merely lis the days of the week".

[200] E. Clark (1970: 276) afirma al respecto "this principle, of course, relies on a particular model of transformational generative grammar".

(§1.3.2.1.1.), pues se refiere a la elección del hablante y a la focalización de su atención sobre un suceso, lo que provoca que los pequeños respeten el orden de sucesos o se refieran únicamente a aquellos con los que están más familiarizados.

1.4.2.1.2.1. Relaciones temporales de secuencialidad deíctica y discursiva: anterioridad y posterioridad

Respecto a las relaciones temporales de secuencialidad, generalmente se ha estudiado el orden de adquisición de `before´, `after´ y `then´ en lengua inglesa y sus correlatos en otras lenguas (cfr. Winskel, 2003[201]). En su mayoría los estudios han señalado que `before´ se adquiere antes que `after´ en lenguas como inglés (Clark, E. 1971; Johnson, H. 1975; Feagans, 1980) o que no existen diferencias y que ambos términos se adquieren simultáneamente (Amidon y Carey, 1972). Sin embargo, Clancy, Jacobsen y Silva (1976) encontraron que en inglés e italiano `after´ se adquiere antes que `before´[202] y que en turco emergen al mismo tiempo. A pesar de que en este trabajo los autores hablan de la existencia de una adquisición que responde a un orden universal sustentado en el desarrollo de capacidades cognitivas, consideramos que esta diferencia en el orden de adquisición se explica por la importancia que la tipología lingüística y la estructuración del sistema temporal de cada lengua tienen en el proceso de adquisición del lenguaje. De hecho, en muchas lenguas existen alternativas lingüísticas, sin recurrir a adverbios o conjunciones temporales para expresar secuencialidad, alternativas que son diferentes dependiendo de la lengua ante la que nos encontremos (cfr. Sinner, Hernández Socas y Bahr, 2011) y que provocan que la secuenciación adquisitiva sea distinta.

En español hay diversos estudios que han señalado el orden de adquisición de adverbios y conjunciones temporales. González (1980), en un estudio con niños mexicanos determinó que el primer término utilizado con valor temporal (hacia los dos años) es el adverbio "ahorita". A partir de los 2;05 años los niños incorporan adverbios como "mañana", utilizándolo incorrectamente con significado de "ayer" y expresiones léxicas como "hasta la noche". A partir de los 3;03 años comienzan a utilizarse formas temporales como "cuando" y adverbios como "ayer", especialmente en estructuras narrativas.

Pocos años más tarde, Hernández Pina (1984: 255-256) señaló que a los 2;00 años los niños comprendían y utilizaban los adverbios "ahora", "mañana" y "entonces",

[201] En este trabajo Heather Winskel estudia la adquisición de `then´, `before´, `after´. `when´, `while´, `at the same time´, `until´ y `since´ atendiendo a tres lenguas distintas (ingles, thai y lisu). Para ello utiliza tareas de repetición, estudiando a 40 niños de entre 3,6 y 7,6 años.

[202] Carny y French (1984) encontraron este mismo resultado.

incorporando a partir de los 3;00 los adverbios "ayer" y "hoy", las conjunciones y adverbios temporales "cuando", "luego" y "antes" y las expresiones léxicas como "de día" y "de noche", expresiones frecuentes, a su vez, en el input lingüístico al que el niño está expuesto. Shum, Conde y Díaz (1989) en un estudio de los términos deícticos producidos en conversación espontánea de dos sujetos (Celia y Vanesa) llegarán a conclusiones similares, estableciendo una adquisición temprana de adverbios en relación al presente como "ahora" y "hoy" y más tardía de adverbios que indican futuro ("mañana) y pasado ("ayer"). Rodrigo López, González, de Vega, Muñetón Ayala y Rodríguez (2004) y Muñetón Ayala, Ramírez Santana y Rodrigo López (2005), en estudios en los que analizan la emergencia de los deícticos en un análisis longitudinal de varios sujetos llegan a las mismas conclusiones.

En trabajos centrados en el estudio de las relaciones temporales en discurso narrativo (§1.4.2.3.1.) como los realizados por Sebastián Gascón (1991a), Sebastián Gascón y Slobin (1994a/b), Rodríguez Trelles (1994) y Uccelli (2009) se comprueba que en las primeras etapas (3;00-4;00 años) los pequeños no son capaces de entender el cuento o historia como una unidad estructurada, sino que avanzan en la narración lámina a lámina. Así, los elementos temporales que introducen en el discurso son principalmente el adverbio temporal "ahora" y el locativo "aquí". Con frecuencia también utilizan "este" acompañado de "también" para indicar secuencialidad[203] atendiendo a una relación temporal de posterioridad, pues los pequeños no son capaces de entender que un suceso es causa del otro. De este modo, Sebastián Gascón y Slobin (1994a/b) comprueban que es a partir de los 4;00 años cuando el niño introduce elementos lingüísticos para indicar secuencialidad intraoracional y extraoracional, como los adverbios "entonces", "luego" y "después", normalmente encabezados por "y" (Prego Vázquez, 2006b). A su vez, en etapas tempranas estos autores encuentran una baja frecuencia de cláusulas subordinadas temporales, pues la única que los niños utilizan es la introducida por el adverbio temporal "cuando". A los 3 años "cuando" encadena cláusulas que no necesitan una relación temporal respecto a la cláusula matriz. Esto ocurre porque los pequeños pretenden avanzar en la trama narrativa y para ello ensayan un elemento que reconocen como nexo temporal subordinado utilizándolo en cláusulas subordinadas que no necesitan establecer una relación temporal con la cláusula matriz, dejándola a veces inconexa, pues se emiten por repetición. Solo a partir de los 4 años "cuando" establece marcos temporales relacionando dos cláusulas, de

[203] Centrándose en el análisis narrativo, Sebastián Gascón (1991a: 64) afirma que la retrospección y la prospección se marcan también mediante el contraste de tiempos verbales. Así, afirma que la retrospección, que aparece a los 5 años se marca a través del perfecto en contrastes tanto con presente perfecto como con pasado perfecto. La prospección aparece ya a los 3 años con la incorporación de perífrasis verbales (ir+infinitivo) tanto en presente como en pasado.

modo que su movilidad sintagmática es mayor y la subordinada deja de ocupar la primera posición.

Respecto a las estructuras o elementos léxicos, Blánquez Vico (2005) en un estudio sobre preposiciones[204] en el que analiza las intervenciones de niños bilingües catalanes-castellanos, afirma que aunque escasos, a partir de los 3 años se pueden encontrar expresiones léxicas y construcciones preposicionales como "es de noche" o "es hora de". Al respecto, Lyons (1977:614) afirma que los niños que adquieren inglés o castellano suelen comenzar a dominar el sistema no deíctico de referencia temporal (en términos de tiempo de calendario, de reloj) una vez que ya han dominado el uso del tiempo gramatical y de los adverbios deícticos más comunes, lo que explica la escasa frecuencia de uso de las estructuras preposicionales señaladas por Blánquez Vico (2005).

Atendiendo a los resultados obtenidos, podemos concluir que generalmente se han diferenciado tres momentos en la adquisición de las relaciones de secuencialidad en las primeras etapas (Winskel 2003: 67). En un primer momento los niños poseen un sistema monorreferencial en el que el propio acto de habla es el referente. Luego yuxtaponen secuencias que expresan los acontecimientos en el orden en el que los sucesos ocurren y por último unen secuencias con adverbios o conjunciones que expresan relaciones temporales tanto a nivel oracional como a nivel discursivo, tal y como se recoge en la Figura 17 respecto al español.

EDAD	ADVERBIOS ABOSULUTOS/ RELACIONES DEÍCTICAS RESPECTO AL CONTEXTO	ADVERBIOS RELATIVOS/ RELACIONES TEMPORALES DISCURSIVAS/ ORGANIZADORES TEXTUALES	EXPRESIONES LÉXICAS
Hasta 2;05	*aquí ahora, ahora, mañana**		
Hasta 3;05	*ahora, mañana*, ayer, hoy*	(*y) después, (y) (este) entonces,(y) luego, cuando* [escasa frecuencia] [imitación, repetición]	*de noche, de día* [estructuras simples poco abundantes] [imitación, repetición]
Hasta 4;05	*ahora, mañana*, ayer, hoy,*	*(y) después, (y) entonces, (y) luego cuando*	*de noche, de día, hasta la noche*

FIGURA 17: Cuadro en el que se recoge un resumen de los estudios en los que se analiza la secuencialidad (anterioridad y posterioridad) en español

[204] Las preposiciones en español también han sido estudiadas por Peronard (1985).

1.4.2.1.2.2. Relaciones temporales de simultaneidad

Lyons (1977: 619) define la simultaneidad deíctica atendiendo a la situación canónica de enunciación, en la que el punto 0 (T0) es idéntico tanto para el hablante como para el destinatario, con lo que el "momento de enunciación o tiempo de codificación" es el mismo que el "momento de recepción o tiempo de recepción" (Levinson, 1983:28). Debido a esta coincidencia, parece que la adquisición de este tipo de relación debería ser anterior a las de anterioridad y posterioridad. Sin embargo, en estudios experimentales de tendencia cognitivista como los de Keller-Cohen (1981, 1987)[205] se concluye que hay menos errores en la imitación y producción de relaciones de secuencialidad que de relaciones de simultaneidad. De hecho, en algunos trabajos se afirma que esta última relación se adquiere aproximadamente a los 7 años (Feagans, 1980: 13-14).

Al igual que en los estudios sobre relaciones temporales de secuencialidad, generalmente, en los estudios sobre relaciones de simultaneidad se ha estudiado el orden de adquisición de nexos subordinantes como `when´ y `while´ en lengua inglesa y sus correlatos en otras lenguas. De este modo, se ha señalado que `when´ se adquiere antes que `while´ en lenguas como inglés, alemán, italiano y turco (Clancy, Jacobsen y Silva, 1976), expresándose primero una secuencia eventual y más tarde simultaneidad.

Winskel (2003), en un estudio interlingüístico con niños que se encuentran adquiriendo inglés, thai y lisu, afirma que la secuencialidad (`then´, `after´, `before´) ocurre antes que la simultaneidad (`while´, `at the same time´) y que las secuencias de duración son tardías, aunque la tipología lingüística determina que unas partículas se adquieran antes que otras.

Respecto al español, los estudios en los que se han analizado las relaciones de simultaneidad responden principalmente a análisis de discurso narrativo[206] (Rodríguez Trelles, 1991; Pérez Pereira y Rodríguez Trelles; 1996) (§1.4.2.3.1.). De este modo, Sebastián Gascón (1991a) afirma que las relaciones de simultaneidad comienzan a marcarse a los 3 años a través del contraste entre formas progresivas y no progresivas y que no será hasta los 4 años cuando los niños comiencen a incorporar otros dispositivos no morfológicos (organizadores textuales) para indicar sucesos simultáneos. ("y entonces" "y cuando"). Los contrastes tempranos de formas progresivas parecen ser, así, los primeros mecanismos lingüísticos para marcar relaciones de simultaneidad ya que los niños pequeños hasta aproximadamente los 4 años no parecen utilizar nexos subordinados ni elementos léxicos para indicar la simultaneidad de dos sucesos.

[205] Clark,, E. (1970) encuentra estos mismos resultados.

[206] En otras lenguas se han estudiado más tipos de discurso (ver Hickmann, 2003: 168-169 para una revisión).

Observando el orden adquisitivo tanto de los morfemas verbales como de las conjunciones subordinantes, organizadores textuales y elementos léxicos, podemos concluir que, como afirma Gili Gaya (1972:102), en la mayoría de los estudios en los que se han analizado estos aspectos en el proceso adquisitivo de la lengua española, se afirma que los niños en un primer momento

> "viven encantados en su Presente redondo e inmóvil, sin dimensiones interiores (…) el niño en su presente ilimitado y total, aprende poco a poco a fragmentar el tiempo, a desmenuzarlo y a distinguir el hoy, del ayer y del mañana; el siempre, el nunca, el todavía, el pronto; el ahora, el antes y el después."

1.4.2.2. La importancia del input lingüístico y el contexto lingüístico

El proceso adquisitivo de los elementos temporales no se debe tan solo al desarrollo de determinadas capacidades cognitivas, sino también a la sensibilidad que los niños poseen ante factores pragmáticos y situacionales (Hickmann, 2003: 169). De hecho, debemos tener en cuenta que cuando los niños adquieren una lengua determinada no solo asimilan diferentes formas de expresar el tiempo en esa lengua en concreto, sino también cuáles de esas formas y con qué frecuencia se usan en determinados contextos[207].

1.4.2.2.1. Input lingüístico y referencias temporales: frecuencia de uso y co-construcción narrativa.

En algunos estudios sobre la adquisición de formas y morfemas verbales se ha señalado que, debido a la frecuencia de uso en el input lingüístico, las formas regulares se adquieren antes y más rápido que las irregulares (Paradis, Nicoladis, Crago y Genesee, 2011:559), o que los verbos cuyo significado es más concreto son más frecuentes en el input directo que los adultos dirigen a los niños, pues estos poseen una complejidad léxica y por tanto conceptual menor, con lo que su adquisición será anterior a la de aquellos verbos cuyo significado es más abstracto (Naigles y Hoff-Ginsberg, 1998).

Estas consideraciones son posibles porque en los estudios basados en las `Usage Based Theories´ la frecuencia y consistencia de estructuras morfosintácticas y léxicas del input se consideran esenciales para explicar el proceso de adquisición del lenguaje.

[207] Berman y Slobin (1985:3): "Putting together the functionalists concern with communicative settings for the choice of linguistic forms, and Weist´s crosslinguistic concern with the sorts of conceptualizations involved in such choices, it is evident that the child has to learn much more than wether a particular "objectively definable" situation requires the use of a particular grammatical morpheme".

De este modo, en estudios sobre la adquisición de referencias temporales y aspectuales en distintas lenguas (Stephany, 1981; Ervin-Tripp, 1989; Ervin-Tripp y Bocaz, 1989; Aksu-Koç, 1998; Li y Bowerman, 1998; Shirai, 1998; Choi, 2000; Huang, 2000; Wittek y Tomasello, 2002; Shirai y Andersen, 2006; Laakso y Smith, 2007; Theakston y Lieven, 2008; Veneziano y Parisse, 2010 o Xanthos, Laaha, Gillis, Stephany, Aksu-Koç, Christofidou, Gagarina, Hrzika, Ketrez, Killane-schoch, Korecky-tröll, Kovacevik, Laalo, Palmovic, Pfeiler, Voeilkova y Dressler, 2011) se sostiene que las estructuras morfosintácticas presentes en el input lingüístico permiten que los pequeños asocien patrones del input con determinados prototipos que poco a poco van adquiriendo. Se considera, así, que en un primer momento los niños restringen el uso de los morfemas aspectuales y temporales y de los elementos referenciales de acuerdo con estos prototipos, y luego los extienden a todas las categorías.

Lucariello y Nelson (1987:228-232) han señalado al respecto que el input de los padres se caracteriza por la presencia de adverbios temporales, estructuras condicionales, rutinas habituales y preguntas (wh), lo que facilita la adquisición de las referencias temporales por parte de los pequeños.

Serra, Serrat, Solé, Bel y Aparici (2000: 528) señalan también las características del habla de los adultos en contextos narrativos, destacando que "los padres se refieren, en primer lugar, a los hechos que han acontecido recientemente" y que "introducen la deixis relativa cuando se refieren a un momento preciso dentro de un periodo temporal más largo", de manera que se revela "la sintonía que se produce entre el habla materna y las capacidades lingüística y cognoscitiva del interlocutor infantil".

El papel que desempeña el andamiaje proporcionado por los adultos en conversación espontánea es un componente básico para comprender cómo los niños comienzan a narrar y a construir textos coherentes, pues el uso de procedimientos morfosintácticos, de cohesión discursiva y de coherencia semántica son imprescindibles para que se produzca este género discursivo. De hecho, aunque el género narrativo se adquiere a edades tempranas, aproximadamente a los 2/3 años (Berman y Slobin, 1994: 78), debido a la incapacidad de los pequeños para construir un texto ordenado y cohesionado, resulta crucial la figura del adulto (Slobin, 1994; Ervin-Tripp, 1996; Haden, Haine y Fivush, 1997; Küntay y Ervin-Tripp, 1998; Uccelli, 2009), quien hasta los 4/5 años actúa como co-constructor narrativo (Prego Vázquez, 2004: 101; 2005).

Eisenberg (1985)[208], en un trabajo en el que analiza la conversación de dos niñas españolas (1,09-2,07; 2,00-3,02) con sus padres con el objetivo de estudiar las

[208] Cortés y Vila (1991) también tienen en su análisis en cuenta la influencia del input lingüístico al que el niño está expuesto para analizar la adquisición de formas verbales en español. De este modo, en su análisis distinguen entre "formas imitadas" y "formas modeladas". Las primeras "mantienen el mismo orden, se emiten en el mismo tono y aparecen en las tres últimas palabras emitidas por el interlocutor

referencias a pasado (experiencias vividas), constata que son los adultos quienes, en un primer momento, introducen elementos temporales y mantienen la unidad temática de las narraciones que se refieren a experiencias personales[209].

En su análisis la autora no solo tiene en cuenta el contexto conversacional, sino también el papel de los adultos en las conversaciones y el contexto temporal en el que estas ocurren. Los resultados le permiten concluir que las niñas acceden a las formas de pasado en el contexto de interacción, de manera que el papel del adulto en la conversación es crucial para que se produzca la adquisición lingüística de las formas analizadas. De hecho, el análisis de los datos teniendo en cuenta estos factores le permite diferenciar tres fases:

- En la primera fase las referencias a pasado son elicitadas y mantenidas por el adulto[210]. Las niñas en esta fase prácticamente no introducen referencias al pasado espontáneamente, sino solo si se les solicita previamente (respuesta en un par adyacente).

- En la segunda fase los niños ya son capaces de referirse espontáneamente a situaciones que son familiares (por ejemplo a lo que han hecho el día anterior). Sin embargo, la mitad de las referencias a pasado continúan siendo elicitadas por el adulto.

- En la tercera fase prácticamente no se encuentran referencias a pasado que hayan sido previamente solicitadas por el adulto, con lo que los niños son capaces de referirse al pasado espontáneamente.

La importancia de la interacción conversacional y de las nociones socio-pragmáticas se destaca especialmente en trabajos como el de Prego Vázquez (2004). Esta autora analiza secuencias narrativas en el corpus *Koiné* y considera que los niños

---

inmediatamente anterior" (Cortés y Vila, 1991: 24). Las "formas modeladas", por en contrario, son producidas en presencia del objeto y creadas y sostenidas por el adulto" (Cortés y Vila, 1991: 39), pero pueden incluir ligeras modificaciones.

[209] Díez Itza y Pérez Toral (1996: 123) en un estudio sobre el desarrollo temprano de las funciones discursivas afirman que "el significado verbal emerge y se especifica en función de las intenciones comunicativas expresadas en su uso en el contexto de actividad lingüística".

[210] A estas estructuras las denomina `scripts´ o "rutinas de conversación" porque generalmente se refieren a rutinas con las que los niños están familiarizados, tienen una estructura predecible y un contenido compartido por todos los interlocutores, así como unas formas lingüísticas fijas (Eisenberg: 1985: 200-201). Hickmann (2003: 87-88) ofrece una diferenciación entre `scripts´ y "narraciones", diferenciaciones que guardan relación directa con las referencias temporales. Por ejemplo, señala que los "scripts" se refieren a sucesos en el mismo orden en el que estos ocurren, mientras que las narraciones pueden poseer prospecciones o retrospecciones.

en las primeras etapas consiguen rentabilizar los escasos mecanismos sintácticos y cohesivos que poseen utilizando la narración como recurso pragmático para mantener el control conversacional en discurso espontáneo (Prego Vázquez, 2004: 102). En su análisis observa que, si bien las secuencias narrativas más frecuentes son aquellas en las que el niño construye la narración generalmente como respuesta a pares interactivos adyacentes (es el adulto quien introduce y mantiene la trama narrativa)[211], se encuentran ejemplos en los que los niños son los que entretejen, colaborativamente entre ellos, las secuencias narrativas.

Todos estos resultados indican que el estudio de la adquisición de las referencias temporales en conversación espontánea debe hacerse teniendo en cuenta la interacción en la que el niño participa, pues las referencias temporales que el niño emite (especialmente en los primeros años) tienen que ver con la rutina conversacional dada y con las claves contextuales explícitas, siendo el contexto lingüístico el que crea las referencias que aparecen en el discurso infantil y el que proporciona gradualmente la capacidad de narrar y referirse de forma autónoma a relaciones temporales fuera del marco deíctico (eje `origo 0´).

1.4.2.3. La importancia del contexto discursivo: cohesión narrativa y *Frog Stories*

Para estudiar el proceso de adquisición de los términos temporales es imprescindible tener en cuenta la distinción entre usos deícticos o exofóricos y usos anafóricos o endofóricos de los elementos lingüísticos. De hecho, en numerosos estudios se ha señalado que los niños progresan desde un uso inicial de los presentadores temporales con valor deíctico (referencia al contexto inmediato de la situación atendiendo al `origo 0´) hasta un uso anafórico e interlingüístico (Atkinson, 1979: 248; Hickmann, 1987a:167, 1991a:159-160, 2003:41). Este proceso no solo responde al dominio de la relación entre forma y función de los elementos lingüísticos (Berman y Slobin, 1985; Berman y Slobin, 1994: 389-393), sino también al conocimiento sobre el uso multifuncional (oracional y discursivo) de algunos presentadores temporales.

El desarrollo de los mecanismos cohesivos[212] (morfemas, elementos léxicos y marcadores discursivos temporales) en etapas tempranas se ha estudiado principalmente

[211] Hickmann (2003: 179) afirma al respecto que "more content can be elicited from young children if appropriate questions are asked".

[212] Hickmann (1991a: 157) define la cohesión como "a gradual development of a linguistic repertoire that is necessary to develop the capacity to achor speech in speech itself".

atendiendo a discurso narrativo[213]. Generalmente los trabajos sobre este tipo de discurso responden a un análisis realizado a partir del registro de narraciones o explicaciones elicitadas con viñetas[214] (Anexos 3, 4 y 5), pues se ha considerado el discurso narrativo el marco idóneo para que los pequeños puedan establecer, mantener o cambiar la perspectiva y coordenadas referidos a tiempo, espacio y persona, bien en relación con la situación de habla, bien en relación al contexto lingüístico del propio discurso.

La historia en imágenes más utilizada ha sido *Frog, Where are you?* (Mayer, 1969), también conocida como "historia de la rana" o *Frog Story*[215]. Sin embargo en algunos estudios se han creado viñetas concretas como las utilizadas por Hickmann (2003, 2004); Hickmann y Hendriks (1999)[216] o Weist (2002a[217]).

En su mayoría, se trata de trabajos de corte metodológico interlingüístico en los que se comparan, desde una óptica que atiende al discurso y a la pragmática, tanto la adquisición de expresiones y morfemas temporales (Fernández López, 2008:170), como mecanismos de coherencia y cohesión en diversas lenguas para determinar cómo ocurre la emergencia de la función textual[218] en cada una de ellas (Berman y Slobin, 1994; Hickmann y Hendriks, 1999; Hickmann, 2003, 2004; Engberg-Pedersen y Blytmann,

[213] Berman y Slobin (1994: 17) justifican la elección del discurso narrativo "because it is one which develops relatively early in children, and because we were interested in the expression of temporality, which is critical to the narrative mode of discourse". A su vez, Berman (2004: 269) afirma que "particular narrative contexts involve particular kind of abilities, and as a result they reveal certain aspects of narrative knowledge and storytelling abilities sooner or differently than others".

[214] También se han realizado estudios en los que la narración se elicita a partir de una película. Tanto un método como el otro tienen consecuencias en los resultados. Hickmann (2003:180) ofrece un análisis sobre las ventajas y limitaciones de uno y de otro método. Bamberg (1987:20) habla de las ventajas que supone analizar narraciones elicitadas a partir de imágenes. H. Clark (2004:459-460) justifica las diferencias entre narraciones de experiencias personales y la elicitación de narraciones a partir de un cuento como el de Mayer (1969). Estas diferencias provocan que los resultados obtenidos sean diversos y, por tanto, han de tenerse en cuenta.

[215] Strömqqvist y Verhoeven (2004: 5-8) destacan las ventajas que ofrece trabajar con este relato. Resulta muy interesantes, además de los artículos contenidos en este volumen (en los que se analizan narraciones elicitadas a partir del cuento *Frog, where are you?* (Mayer, 1969) atendiendo a 14 lenguas: la lengua de signos americana, el arrernte o aranda, groenlandés, inglés, castellano, hebreo, japonés, sueco, islandés, tailandés, turco, tzeltal, euskara y warlpiri), los apéndices I y II, en los que se recogen proyectos y bibliografía relacionada con el trabajo con el denominado "cuento de la rana"

[216] Tanto en este trabajo como en Hickmann (2003, 2004) se utilizaron dos historias distintas (*Horse Story* y *Cat Story*), con el objetivo de estudiar narraciones elicitadas a partir de una historia cuya organización es más compleja (*Cat Story*) o más simple (*Horse Story*) (Anexo 4).

[217] En este caso se pretenden elicitar pequeñas emisiones "narrativas mediante cláusulas relacionadas temporalmente, siguiendo la definición de unidad mínima narrativa (secuencia de dos cláusulas independientes que están temporalmente ordenadas) de Labov y Malezky (1967:28).

[218] En estos trabajos, de hecho, se considera que "the uses of language in discourse shape both grammar and the course of its development" (Berman y Slobin, 1994: 17).

2004). Sin embargo, encontramos estudios en los que se utiliza este cuento para analizar los mecanismos de cohesión narrativa en una sola lengua como el gallego (García Soto, 1993, 1996), catalán (López-Orós y Teberosky, 1996) o castellano (Sebastián Gascón, 1989; Sebastián Gascón y Slobin, 1994a) o para comparar los mecanismos de cohesión narrativa de niños y adultos (Bamberg, 1987; Berman, 1988; Sebastián Gascón, 1991; Rodríguez Trelles, 1991; Sebastián Gascón y Slobin, 1994a/b; Hickmannn, 2003; Bavin, 2004; Brown, P., 2004; Winskel, 2007).

Dos de los referentes bibliográficos para el análisis de la cohesión narrativa en narraciones elicitadas a partir de láminas son el trabajo de Berman y Slobin (1994) y el de Hickmann (2003).

El primero de ellos, en el que se recogen análisis de narraciones infantiles en inglés, alemán, español, hebreo y turco, es una continuación del trabajo iniciado por Berman y Slobin (1985). Al igual que en el estudio inicial, los autores, con la colaboración de diferentes investigadores, pretenden explicar cómo los más pequeños construyen narraciones ordenando y relacionando los eventos narrativos[219] que se reflejan en las láminas del cuento de Mayer (1969). Por tanto, estudian desde una perspectiva completamente interlingüística y funcional la relación que se establece entre forma y función (Figura 18) o entre la organización narrativa y la expresión lingüística. A partir de este análisis comprueban cómo emerge la función textual del lenguaje y qué importancia tiene la tipología lingüística en el proceso adquisitivo.

FUNCIÓN	FORMAS LINGÜÍSTICAS
TEMPORALIDAD *the expression of the location of events on the time line, temporal relations between events, and temporal constituency of events (contour phase)*	• Morfemas verbales flexivos de tiempo y aspecto • Formas léxicas aspectuales • Conjunciones temporales
UNIÓN DE EVENTOS *the encoding of components of events in relatively compact or expanding expressions*	• Verbos y complementos (verbos de acción y partículas locativas) • Yuxtaposición • Formas no personales del verbo (participios y gerundios)
PERSPECTIVA *the choice of topic and focus, foreground and background, agent-.patient relations*	• Diátesis verbal • Orden de palabras (focalización) • Formas referenciales • Tópicos temáticos •

[219] Al respecto, dicen los autores (Berman y Slobin, 1994:1)" When we speak about `relating events´, we have two sorts of issues in mind. Taking the sense of `relate´ that means `tell´, we are concerned with the ways in which narrators put into words their conceptions of events- in this instance, events that are visible displayed in pictures".

CONECTIVIDAD *`Knitting the fabric´ of narrative discourse*	• Conjunción y subordinación sintáctica (conjunciones Subordinantes y cláusulas de relativo) • Correlación tiempo verbal • Nominalizaciones • Elisiones
ESTILO NARRATIVO *establishing a personal level of discourse*	• Todos las formas lingüísticas anteriores • Opciones léxicas • Ritmo y prosodia

FIGURA 18: Funciones y formas lingüísticas diferenciadas por Berman y Slobin. Cuadro adaptado de Berman y Slobin (1994: 19)

El análisis que se hace de las narraciones elicitadas en las lenguas estudiadas les permite concluir que la organización narrativa depende de las características específicas de cada lengua, pues las posibilidades morfológicas, sintácticas, léxicas y prosódicas que cada una de ellas ofrece son distintas. De este modo, la temporalidad y la conectividad tanto estructural y discursiva como sintagmática de las narraciones emitidas por lo niños depende de las características específicas de la lengua que los pequeños están adquiriendo y, por supuesto, del discurso narrativo, que da soporte a características propias para que se produzca el avance de los sucesos.

Hickmann (2003) es otro de los grandes referentes en el ámbito del análisis del discurso narrativo. Esta obra contiene un estudio de las narraciones elicitadas (francés, alemán, inglés y chino mandarín) de niños de 4 a 10 años y un grupo control de adultos a partir de dos historias (*Cat Story* y *Horse Story* (Anexo 4). El objetivo principal de esta investigación es determinar la importancia de elementos y factores estructurales y funcionales en el proceso de adquisición del lenguaje y observar si este proceso depende de la lengua que se esté adquiriendo. Para ello se presta atención no solo a factores sintácticos y semánticos en el ámbito oracional, sino también a factores pragmáticos y discursivos[220]. Por ello, la autora analiza tres ámbitos de estudio: la presentación de los elementos en la narración, la expresión de movimiento y localización y la expresión de tiempo y aspecto. Presta, así, especial atención a las expresiones referenciales, a las estructuras oracionales y a los elementos espaciales, temporales y aspectuales que permiten a los sujetos analizados cohesionar el texto, especificar información y ordenar sucesos (Figura 19).

[220] Esta diferenciación entre nivel discursivo y nivel oracional resulta, así, muy relevante, especialmente si se desea observar la relación entre forma y función y eficacia comunicativa en las primeras etapas. Pues, "at the sentence level, children must learn to represent entities and situations with various spatio-temporal properties in well-formed grammatical utterances. At the discourse level they must regulate the flow of information concerning referents and situations located in time and space across utterances as a function of available mutual knowledge and communicative focus" (Hickmann, Hendriks, Roland y Liang, 1994: 1).

UNIDADES DE ESTUDIO	ELEMENTOS Y DISTINCIONES ANALIZADAS
EXPRESIONES REFERENCIALES	• Ausencia de referentes *`While 0 jumping, he hit the fence´* • Pronombres reflexivos *`himself´* • Pronombres posesivos `her´ • Referencia a seres animados e inanimados • Función de introducir o mantener la referencia
ESTRUCTURA ORACIONAL	• Posición de los complementos respecto al verbo • Presentadores de las unidades (existenciales *`There´s a cat´*; demostrativos *´This is a cat´*; otras perspectivas *`We see a cat´*) • Estructuras simples y subordinadas • Otras estructuras (orden, focalización)
REFERENCIA ESPACIAL	• Tipos de predicados (estáticos *`The cat is sitting´*; dinámicos que tienen lugar sin especificación concreta *`The horse is running in the meadow´ y* dinámicos con cambio de postura o posición *`The cat sits down´`The dog pulls the cat down´*) • Predicados dinámicos (modo *`run, walk`*; deixis *`away, back´*; dirección *`up, down´* y causatividad *`chase away´ `pull down´*) • Preposiciones, adverbios espaciales, locuciones adverbiales •
REFERENCIA TEMPORAL	• Tipos de predicados • Morfología verbal • Elementos y morfemas aspectuales (`Aktionsart´) • Conectores (conjunciones, adverbios y locuciones adverbiales).

FIGURA 19: Adaptación de las unidades de estudio y elementos analizados por Hickmann (2003: 188-193[221])

Los resultados le permiten afirmar que el desarrollo de las funciones discursivas de los elementos analizados es tardío y lento y que la información a lo largo del discurso responde a la interrelación de factores sintácticos, semánticos y funcionales, los cuales guardan relación directa con factores tipológicos y estructurales de la lengua que se está adquiriendo y con la relación de dos niveles lingüísticos: el oracional y el discursivo.

La metodología de estas investigaciones en las que se parte de láminas para elicitar narraciones también ha sido importante en los estudios sobre la adquisición de elementos cohesivos y referencias y presentadores temporales en español. Destacan los estudios de Sebastián Gascón, 1991a/b; Sebastián Gascón y Slobin, 1994; Pérez Pereira y Rodríguez Trelles, 1996; Gathercole, Sebastián Gascón y Soto, 1998; Díez Itza y Fernández Rodríguez, 2002 y Sebastián Gascón, Soto y Gathercole, 2004.

[221] En Hickmann, Hendricks, Roland y Liang (1994) se encuentra el manual de codificación utilizado.

Debe tomarse en cuenta, no obstante, que en prácticamente todos estos trabajos[222] se han analizado narraciones elicitadas, lo que puede influir en los resultados correspondientes al desarrollo narrativo que el niño presente. Consideramos que sería necesario, con el objetivo de completar los resultados de las investigaciones ya realizadas sobre la adquisición de elementos temporales y debido a que muchas formas que se utilizan en las narraciones infantiles tienen su aparición y adquisición previa en el discurso, analizar no solo la narraciones que surgen en conversación espontánea, sino también la propia conversación protagonizada por el pequeño, de manera semejante a lo que han hecho Jackson-Maldonado y Maldonado (2001), Prego Vázquez (2004, 2005, 2006b), Fernández López (2008) y Uccelli (2009).

1.4.2.3.1. Background y foreground. Tiempo predominante y contrastes temporales

El empleo de las formas temporales en la narración, sobre todo los contrastes de las formas verbales de imperfecto y perfecto y el tiempo predominante (si las narraciones se relatan en presente o en pasado), han suscitado gran interés en los estudios sobre discurso narrativo en edad infantil. Estas consideraciones se relacionan directamente con el `background´ y el `foreground´ narrativos[223], esto es, con la presentación del marco en el que se desarrolla la acción y el marco en el que se desarrollan los sucesos secundarios. A su vez, permiten a los pequeños realizar contrastes temporales y aspectuales que responden no solo a directrices de tipo normativo (régimen construccional), sino también a las restricciones y exigencias funcionales narrativas derivadas del tipo de discurso y el desarrollo de los eventos (realizar prospecciones o introspecciones, por ejemplo).

Respecto al contraste de las formas verbales de perfecto e imperfecto, en primer lugar, se ha considerado que es la semántica (`Aktionsart´) la que da cuenta de los usos de los tiempos verbales. También se ha considerado que es la perspectiva que el narrador quiere dar a lo que está contando lo que determina el uso y contraste de estos tiempos verbales, pues "foreground and background are not given by the pictures, but are constructed by the narrator" (Berman y Slobin, 1985:7). Si bien la semántica es esencial en el proceso adquisitivo del lenguaje, no basta para explicar el uso de un tiempo determinado, pues no rige necesariamente un uso restrictivo de una determinada

[222] Excepto en el de Díez Itza y Fernández Rodíguez (2002), en el que se utilizaron vídeos mudos y se le pedía a los pequeños que contasen la historia a un adulto, quien podía intervenir en la narración si lo consideraba necesario.

[223] Hemos de tener en cuenta que diversos mecanismos contribuyen a la presentación del `background´ y `foreground´. Podemos destacar, por ejemplo, los morfemas de tiempo y aspecto verbal, la subordinación o el orden de palabras.

forma verbal. El uso de determinados morfemas verbales está también determinado por el contexto discursivo y, en este caso, por la importancia que los acontecimientos que se están narrando tienen para el sujeto que enuncia la narración. No olvidemos que "predicar" significa expresar el dinamismo espacial y/o temporal de porciones de experiencia que se han percibido contextualizadas (Fernández Pérez, 2006a: 334) o, en este caso, de sucesiones de eventos que se encuentran relacionados y que conforman la estructura narrativa (diferenciación de planos del discurso y partes de la narración).

En general, los trabajos sobre español en los que se analiza la correlación temporal en ambos planos (Sebastián Gascón, 1991a/b; Sebastián Gascón y Slobin, 1994a/b) han encontrado que hasta los 3,05 los pequeños describen eventos y actividades, pues toman como punto de referencia el "aquí" y el "ahora". Solo a partir de esta edad, los niños pueden referirse al background o segundo plano y a los acontecimientos realizando prospecciones o introspecciones y aportando, por tanto, información nueva acerca de las circunstancias en las que tienen lugar los eventos y las acciones.

Se ha concluido que los niños más pequeños muestran dificultad para adherirse a un tiempo determinado, con lo que el tiempo más frecuente suele ser el presente (hasta los 4;00 años) pues prestan más atención a las escenas (describen lo que ven) que a las estructuras narrativas. A partir de los 4;05 años los niños utilizan formas de pasado, presentando una diferenciación de contrastes: las formas de imperfecto se utilizan para presentar el marco en el que se desarrolla la acción e indicar estados (existencia, deseo) y las formas de perfecto para presentar sucesos focales, avanzar en la trama narrativa y presentar acciones completas. A su vez, se señala el uso temprano de las formas de gerundio y de perífrasis verbales progresivas (estar+gerundio) para indicar relaciones de simultaneidad o procesos durativos. Las relaciones de retrospección aparecen a los 5 años, cuando los niños se refieren a sucesos no visibles en el cuento, mientras las de prospección se marcan principalmente morfológicamente y sus primeros usos aparecen a los 3 años con la incorporación de perífrasis verbales (ir+inf) tanto en presente como pasado.

Las relaciones temporales y la carga deíctica inicial de los presentadores temporales contribuyen a entretejer la textura narrativa, pues son elementos imprescindibles, especialmente en las primeras etapas, para que el niño pueda organizar y estructurar aquello que está narrando. La función de los ítems lingüísticos precede a la forma, de modo que el progreso de la pragmática y de la interacción es imprescindible.

1.4.2.3.2. Polifonía textual: verba dicendi y discurso indirecto

El discurso permite a los más pequeños además de referirse directamente a la realidad más inmediata, reconstruir una voz distinta a la suya e introducirla en sus propios enunciados. Esto es posible gracias a la existencia del discurso referido, el cual les permite introducir nuevas voces (polifonía de los textos) y presupone un desplazamiento que el pequeño debe realizar respecto al "aquí" y al "ahora". Este tipo de discurso se sustenta en un manejo flexivo por parte del pequeño tanto del anclaje espacial como temporal. Las explicaciones que se han dado para explicar esta flexibilidad de las coordenadas tanto espaciales como temporales son variadas. Si bien es necesario que se produzca una descentralización temporo-espacial para que este tipo de discurso se maneje con efectividad, autores como Hickmann (1991b[224], 1992) han vinculado directamente el dominio del discurso referido con el desarrollo de los sistemas cohesivos del lenguaje, con lo que se reconoce no solo un dominio lingüístico, sino también uno pragmático y textual, así como un desarrollo progresivo de capacidades metapragmáticas. Autores como Prego Vázquez (2006a) han relacionado el discurso referido con el surgimiento de nuevos estilos narrativos y la negociación de marcos de participación conversacionales más complejos. De hecho, en la infancia temprana los procedimientos de cita (Reyes, 2002[225]) y su dominio parecen integrar conjuntamente componentes enunciativos, textuales, pragmáticos y metapragmáticos[226].

Dentro de estos procedimientos podemos diferenciar estilo directo e indirecto. Tal distinción responde a la relación de enmarque entre lo que se cita y lo que es citado (Hernández Sacristán, 1999:198). De este modo, si bien tanto uno como otro pueden introducirse con enmarque (verbos dicendi o de pensamiento), su diferencia responde a que el discurso directo conserva los enclaves deícticos del discurso de origen, pues se introducen las voces referidas directamente en los propios enunciados. El estilo indirecto, por el contrario, no reproduce exactamente el discurso original, sino que requiere la utilización de un enmarque explícito y una transposición tanto de los elementos deícticos como de los morfemas verbales de tiempo y persona para adaptarse al `origo 0´ de la enunciación (Figura 20). Este mecanismo de presentación de las palabras ajenas presupone que el sujeto que está citando interpreta el enunciado en su

[224] Según Hickmann (1991b: 125) "Dans le cas du discours rapporté, la cohésion implique que l´enfant différencie deux plans d´énonciation, par exemple au moyen de cadres de citation".

[225] Esta autora definde "cita" como "la representación lingüística de un enunciado o un aspecto de un enunciado, es decir, la conversión a texto de una parte de una acción lingüística anterior, posible o imaginaria" (Reyes: 2002:61).

[226] Prego Vázquez (2005: 140-141) señala que el análisis del discurso referido permite valorar tres dimensiones básicas del desarrollo lingüístico del niño: la competencia comunicativa y social, la indexicalidad y la metapragmática o metadiscursividad. La indexicalidad será la dimensión que nos interesa para la presente investigación.

contexto de origen, con la subsecuente comprensión de que es el enmarque el que supone el punto de referencia para interpretar temporalmente y espacialmente aquello que está citando.

		ESTILO DIRECTO	ESTILO INDIRECTO
DEIXIS TEMPORAL	TIEMPO VERBAL	(PRESENTE DE INDICATIVO) • *Dijo: "Es mi cumpleaños"*	(PRET. IMPERFECTO DE INDICATIVO) • *Dijo que era su cumpleaños*
		(PRESENTE DE SUBJUNTIVO) • *Dijo: "Ojalá sea mi cumpleaños"*	(PRET. IMPERFECTO DE SUBJUNTIVO) • *Dijo que ojalá fuese su cumpleaños*
		(PRET. PERFECTO SIMPLE DE IND.) • *Dijo: "Fue mi cumpleaños"*	(PRET. PLUSCUAMPERFECTO DE IND.) • *Dijo que había sido su cumpleaños*
		(PRET. PERF. COMPUESTO IND.) • *Dijo: "Ha sido mi cumpleaños"*	(PRET. PLUSCUAMPERFECTO DE IND.) • *Dijo que había sido su cumpleaños*
		(PRET. PERFECTO DE SUBJ) • *Dijo: "Ojalá haya sido mi cumpleaños"*	(PRET. PLUSCUAMP. SUBJUNTIVO) • *Dijo que ojalá hubiese sido su cumpleaños*
		(FUTURO) • *Dijo: "Será mi cumpleaños"*	(CONDICIONAL) (PERÍFRASIS) • *Dijo que sería su cumpleaños / Dijo que iba a ser su cumpleaños*
		(IMPERATIVO) • *Dijo "Sopla las velas"*	(PRET. IMPERFECTO DE SUBJUNTIVO) • *Dijo que soplases todas las velas*
	ADVERBIOS	(HOY) • *Dijo: "Hoy es mi cumpleaños"*	(ESE DÍA, AQUEL DÍA) • *Dijo que ese día/ aquel día era su cumpleaños*
		(MAÑANA) • *Dijo: "Mañana es mi cumpleaños"*	(AL DÍA SIGUIENTE) • *Dijo que al día siguiente sería su cumpleaños*
		(AYER) • *Dijo: "Ayer fue mi cumpleaños"*	(EL DÍA ANTERIOR) • *Dijo que el día anterior había sido su cumpleaños*
DEIXIS ESPACIAL	ADV. y DEMOSTR.	AQUÍ, AHÍ) • *Dijo: "Aquí/ahí está tu regalo"*	(ALLÍ) • *Dijo que allí estaba su regalo*
		(ESTE) • *Dijo: "Este es tu regalo"*	(ESE/ AQUEL) • *Dijo que ese/aquel era su regalo*

FIGURA 20: Ejemplos de cambios del anclaje deíctico temporal y espacial esperables en discurso directo e indirecto

En el ámbito de la adquisición del lenguaje el discurso referido o procedimientos de cita no se han estudiado profundamente. Aun así, entre otros, conviene destacar trabajos como los de Hickmann (1991b, 1992), Goodell y Sachs (1992), Da Costa Silva (1999), Muhler y Orellana (2000) y Prego Vázquez (2005, 2006a), en los que han intentado definir características y funciones de las denominadas "citas" en lenguaje infantil

atendiendo principalmente a la intención comunicativa, función discursiva y caracterización del enmarque.

Puesto que los estudios de Prego Vázquez (2005, 2006a) responden al análisis del corpus *Koiné*, corpus con el que trabajamos en la presente investigación, tendremos en cuenta su clasificación de tipo de "citas"[227] (Figura 21). De hecho, el enmarque y las funciones del discurso referido que encontraremos en el corpus, tanto en secuencias de interacción espontánea como en secuencias narrativas, son imprescindibles para entender cómo ocurre el denominado desplazamiento temporal espacial y temporal, necesario para que los niños dominen el sistema temporal y espacial de su lengua y consigan ser competentes comunicativamente.

TIPO DE CITA		DEFINICIÓN	EJEMPLO
DIRECTA	Cita directa sin enmarque	Los niños introducen el discurso referido sin enmarcarlo con un verba dicendi	*"Sopraré, sopraré e a túa casa derribaré"* (3;11)
	Cita directa con enmarque	Construcciones compuestas en las que se establece una relación de yuxtaposición entre el enmarque de la cita y el texto citado.	*"Y después dijo: `y yo quiero jugar al balón´"* (3;06)
INDIRECTA	Citas co-construidas a dos voces	Discurso referido interactivo co-construido entre la entrevistadora y el niño. El vínculo entre el enmarque (entrevistadora) y el texto citado (niño) se basa en relaciones de cohesión y complementariedad pregunta-respuesta.	-*"¿Qué le dijo?"* -*"No abáis la puerta a nadie"* (3;06)

FIGURA 21: Tipos de cita diferenciados por Prego Vázquez (2005: 146-152)

1.5. Visión global: marco teórico-analítico seleccionado

En los apartados anteriores (§1.1. §1.2. §1.3. y §1.4.) se ha realizado un recorrido general por las concepciones teóricas más importantes en el ámbito de la adquisición y conceptualización de relaciones y referencias espaciales y temporales. Si bien en el presente trabajo el marco teórico-analítico general corresponde a las concepciones delineadas bajo la óptica de la Hipótesis del Relativismo Lingüístico, Tipología

[227] Respecto a las funciones comunicativas de las citas en el corpus *Koiné*, Prego Vázquez (2005: 152-154) distingue tres. La primera de ellas responde a una justificación de hechos o acciones, ya que el niño justifica una acción que ha realizado apoyándose en una cita directa o indirecta ("dijo que no le dolía"). La segunda alude a la autoridad de la "voz representada", ya que el niño reconstruye la voz de una persona (padre por ejemplo) para justificar y darle valor a lo que dicen ("lo dijo, lo dijo el doctor"). La última función comunicativa que distingue se refiere a la teatralización de voces de personajes o de otras personas en relatos de vivencias propias o en narraciones ficticias.

Discursiva y Enfoque Interlingüístico (§1.4) tal y como se ha especificado a lo largo del texto, se han tenido también en cuenta algunas de las nociones agrupadas bajo en enfoque de Interaccionismo Cognitivista (§1.3). De este modo, aunando las características particulares de la lengua en etapas tempranas, con el desarrollo cognitivo general de los más pequeños y las características estructurales y lingüísticas del corpus *Koiné* (§2.3 y §2.4) para el análisis de referencias espaciales (§2.4.2.1) y temporales (§2.4.2.2) hemos tenido en cuenta:

- La importancia de la capacidad de descentración espacial y temporal.
- La importancia de la percepción y la perspectiva como indicador del concepto de Frame of Reference para la diferenciación de relaciones espaciales deícticas e intrínsecas o no deícticas.
- La importancia de la estructuración semántica, morfológica y combinatoria del castellano de Galicia para la diferenciación de sistemas temporales y formas verbales afijales y no afijales en lo que concierne a las referencias temporales, y de relaciones locativas estáticas y dinámicas en el caso de las referencias espaciales.
- La importancia de lo cultural y lo social para la diferenciación de dimensiones y direcciones espaciales, así como tipos de gestos (referencias espaciales no verbales).
- La importancia del contexto discursivo y situacional y del factor cultural y social para valorar las referencias espaciales y temporales en sí mismas como elementos funcionales en el intercambio comunicativo.

CAPÍTULO 2

Cuestiones metodológicas: El trabajo con el corpus *Koiné* y el etiquetado de las referencias espaciales y temporales

> Language skills are hard to capture, and both the underlying knowledge and the mechanisms that enable language acquisition are hidden from view inside the mind of the child. Thus, researchers who study child language depend on an array of tools to reveal the object of *their* study.
>
> Erika Hoff (2012), *Research Methods in Child Language*. *A Practical Guide*

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

CAPÍTULO 2

CUESTIONES METODOLÓGICAS: EL TRABAJO CON EL CORPUS *KOINÉ* Y EL ETIQUETADO DE LAS REFERENCIAS ESPACIALES Y TEMPORALES

Las consideraciones teóricas y metodológicas están estrechamente unidas en el entramado reflexivo y analítico de cualquier estudio o investigación lingüística. De hecho, todo proceso investigador posee fases retroductivas entre marcos teóricos y metodológicos que suponen una constante reflexión sobre los datos que se analizan (Fernández Pérez, 2011: 11). De este modo, la tarea no debe ser tanto la de aplicar y contrastar teorías con ánimo de verificarlas, cuanto la de diseñar marcos de comprensión y procedimientos de análisis para sistematizar las observaciones realizadas sobre los datos de la muestra seleccionada (Fernández Pérez, 2011: 12). De este modo puede establecerse qué es lo genuino, regular y eficaz comunicativamente[228] en las primeras etapas (Fernández Pérez, 2006b:1300; Fernández Pérez, 2009: 82), especialmente en el ámbito de las referencias espaciales y temporales.

Revisados los conceptos y tendencias teóricas relevantes para el presente estudio, hemos decidido abordar las cuestiones metodológicas atendiendo principalmente a cómo se han seleccionado los datos y a cómo se ha trabajado con ellos. Puesto que nuestra investigación se enmarca dentro del ámbito de la Lingüística de Corpus hemos decidido describir las directrices metodológicas atendiendo principalmente a las características del corpus que provee los datos y a los criterios que nos han permitido seleccionar la muestra para realizar el análisis (§2.1. y §2.2.). En §2.1. la información que se presenta responde a una descripción detallada de las características del corpus

[228] Nos encontramos ante la emergencia de la gramática infantil y es esta emergencia la que debe desterrar moldes estrictos de análisis que responden a una visión desde la gramática adulta. De hecho, "las unidades y los patrones construccionales vigentes en el lenguaje de los niños se observan en los usos concretos, muy alejados de las estructuras formales del código definitivo" (Fernández Pérez, 2006b: 1301).

Koiné, pues consideramos que es imprescindible conocer cómo se ha constituido el corpus para determinar qué es lo que interesa para un estudio tan específico como el presente. En §2.2. se expondrán los criterios de selección de la muestra, justificándose de este modo las decisiones metodológicas que se han tomado.

Una vez presentada la selección de la muestra, en toda investigación resulta indispensable explicar qué decisiones metodológicas se han adoptado para analizar los datos seleccionados (Ruiz Olabuénaga, 1996: 80). De este modo, en §2.3. se presentarán las directrices técnicas (análisis mixto con integración de análisis cuantitativo y cualitativo) que se han seguido para abordar la muestra seleccionada. Por último, hemos considerado necesario tomar en cuenta las posibilidades de explotación que la propia base de datos presenta, por lo que en §2.4. se ofrece una justificación de las decisiones tomadas para abordar el análisis de las referencias espaciales y temporales a través de una codificación específica propia para marcar ciertas características relevantes.

2.1. Características generales del corpus Koiné

Elaborar un corpus de lenguaje infantil supone siempre tomar decisiones teóricas y metodológicas arriesgadas. Avanzar su productividad y su validez para obtener resultados pertinentes en su explotación supone un horizonte que ha de tenerse en cuenta en su constitución. A este respecto, el corpus *Koiné*[229] se presenta como una fuente de datos no solo rica, sino también idónea para analizar lo característico y peculiar en las primeras etapas de adquisición del lenguaje. La variedad de sus informantes y el enfoque etnometodológico con el que se han recogido los datos dibuja un marco susceptible del estudio del lenguaje en uso, pues solo en contexto se puede

[229] Como datos generales sobre el corpus *Koiné* hemos de decir que ha sido elaborado en la Universidad de Santiago de Compostela, dentro del Área de Lingüística General, por el grupo *Koiné* (www.usc.es/koiné), dirigido por la profesora Milagros Fernández Pérez. El equipo de trabajo ha desarrollado desde sus inicios diferentes proyectos de investigación financiados tanto por la Xunta de Galicia como por el Ministerio de Educación y Ciencia, que han permitido no solo la construcción y el diseño del corpus, sino también su explotación en determinados ámbitos o niveles del lenguaje (por ejemplo el fonológico, gramatical y pragmático, Fernández Pérez, 2011 [coord.]). De este modo, destacan ayudas como las subvenciones e incentivos para personal de la Xunta de Galicia (XUGA 20402A97, PGIDT00PXI20401PR, PGIDIT02PXIC20403PN, PGIDT05PXIC20403PN, 10PXIB204091PR, IN845B-2010/042) , los soportes económicos para el grupo de trabajo de la Consellería de Innovación e Industria (INCITE08ENA204029ES y INCITE09E1R204017ES) o las ayudas otorgadas por el anterior Ministerio de Ciencia y Tecnología, actual Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (BFF2001-3234-CO2-01, HUM2004-05847-C02-01/FILO, HUM2007-66074-C02-01/FILO). Actualmente se está desarrollando el proyecto "Procesos fónicos y emergencia de sonidos idiomáticos. Estudio de corpus", proyecto financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad y la Secretaria General de Estado de Investigación, Desarrollo e Innovación (FFI2013-41851P).

constatar la eficacia comunicativa de las primeras emisiones infantiles, y precisamente es desde la óptica contextual desde la cual se debe valorar y describir la emergencia discursiva de las referencias espaciales y temporales.

2.1.1. La recogida de datos

La representatividad de cualquier corpus[230], especialmente un corpus de lenguaje especializado como es el infantil, no depende de factores cuantitativos, sino que, como afirma Caravedo (1999: 69) depende del "ordenamiento interno de los datos en la estratificación de la muestra, lo que se relaciona con aspectos referidos a la propia construcción del corpus en tanto espacio mediador entre teoría y realidad". Por tanto, en la configuración de un corpus de lenguaje infantil debe haberse considerado la presencia de elementos que pueden repercutir en el proceso de adquisición y emergencia de una lengua, como son las variables de "sexo", "edad", "procedencia de los hablantes" y, naturalmente, indicadores sobre cómo se han recogido los datos, pues, especialmente en el ámbito de la conversación y discurso espontáneo, es necesario tomarlos en cuenta.

Ha de notarse también que el corpus *Koiné* no se ha elaborado específicamente con la finalidad de estudiar las referencias espaciales y temporales. Se trata de un repertorio que pretende servir como fuente de datos para el estudio de cualquier componente lingüístico en las primeras etapas del lenguaje. De ahí que en su constitución se hayan seguido las directrices de la conocida como "metodología RETAMHE" (Díez Itza, 1992; Díez Itza, Snow y MacWhinney, 1999), en la cual se establece el seguimiento de tres procesos en investigación en lenguaje infantil: *Registro, Transcripción y Análisis de Muestras de Habla Espontánea.*

Si se tienen presentes los criterios metodológicos con las que el corpus se ha elaborado[231], parece ineludible que tanto el proceso de diseño como los parámetros seleccionados para escoger nuestra muestra objeto de estudio sean aspectos fundamentales en la garantía de los resultados y conclusiones de la investigación.

[230] Para una descripción más detallada tanto del corpus como de la metodología de trabajo empleada en su creación resulta muy útil la página web del grupo de investigación *Koiné* (www.usc.es/koiné), así como Fernández Pérez (1996, 2011) y Fernández Pérez, Codesido García, Otero Cabarcos, Río Rey y Souto Gómez (1999).

[231] En palabras de Siguán Soler (1983: 13-20) "no solo ha de tenerse cuenta qué observar, sino cuándo y cómo observar".

2.1.1.1. Las sesiones de grabación

En un corpus como el *Koiné*, en el que se recolectan datos de interacción espontánea de niños en etapas tempranas, los criterios de grabación van parejos a los controles de elaboración y determinan la calidad de los datos recogidos. De este modo, para obtener una mayor regularidad y un estudio más continuado de los sujetos, las conversaciones se han grabado con una periodicidad quincenal y la duración de las sesiones dependía en todo momento de la actitud de los pequeños. Si se mostraban poco participativos, la sesión terminaba en el momento en que la interacción se viese reducida y, por contra, cuando los pequeños mostraban interés, la duración de la sesión podía extenderse hasta los 30 minutos.

2.1.1.1.1. Elección del espacio o escenario

Uno de los aspectos más interesantes que ofrece el corpus *Koiné* es el haber respetado el contexto comunicativo habitual para los niños. Desde el primer momento se ha buscado crear entornos que resultasen familiares a los más pequeños para que el intercambio comunicativo fuese lo más cómodo posible y evitar así que las posibilidades comunicativas de los niños se redujesen.

En todo momento se abogó por la naturalidad y por la producción cotidiana de los datos, de manera que las escuelas infantiles se presentaban como el lugar idóneo para registrar las conversaciones. No solo el escenario resultaba familiar a los informantes, sino que la posibilidad de registrar interacciones entre iguales enriquecería sustancialmente los resultados obtenidos[232].

Así que la construcción del corpus se ha edificado en todo momento en un contexto comunicativo habitual para el sujeto. Las grabaciones registradas tuvieron lugar siempre en la escuela infantil a la que asistían regularmente los informantes, de manera que no solo se han depositado interacciones asimétricas adulto-niño, sino también conversaciones simétricas[233] entre los pequeños; en cualquier caso, interacciones a las que los informantes estaban acostumbrados y que resultan especialmente relevantes en el proceso de adquisición del lenguaje (Garvey, 1987: 42; Lieven: 1994:63; Hoff, 2006: 70).

[232] Esto resulta especialmente relevante. De hecho, si revisamos §1.3 y §1.4 podremos dar cuenta de que la mayoría de los estudios en los que han analizado expresiones y elementos lingüísticos espaciales y temporales en lenguaje infantil responden a metodología experimental.

[233] Por lo general, durante las sesiones había entre 4 y 5 niños en el aula. Hay que tener en cuenta, no obstante, que en ocasiones, no todos los sujetos asistían con la misma regularidad a la guardería o que la participación de alguno de ellos era completamente pasiva.

Por otra parte, y respecto a la elección de las escuelas en las que se realizaron las grabaciones, en todo momento se quiso ofrecer una muestra de la diversidad social y lingüística de Galicia. El resultado final es un corpus en el que se registran conversaciones espontáneas en cinco guarderías distintas situadas en ámbitos urbano y semiurbano (Figura 22)

GUARDERÍA	NÚMERO SESIONES	TITULARIDAD/ ÁMBITO	PROVINCIA	POBLACIÓN	UBICACIÓN
Breogán	47	Pública Semiurbano (entorno universitario)	A Coruña	Santiago de Compostela (100.000 hab.)	Periferia. Zona universitaria
Vite	44	Pública Semiurbano	A Coruña	Santiago de Compostela (100.000 hab.)	Periferia. Barrio clase media
Santa Susana	28	Pública Urbano	A Coruña	Santiago de Compostela (100.000 hab.)	Zona centro
Milagrosa	33	Pública Semiurbano	Lugo	Lugo (90.000 hab.)	Periferia. Barrio clase media
Elfos	14	Privada Urbano	Pontevedra	A Estrada (15.000 hab.)	Zona centro

FIGURA 22: Información acerca de las guarderías en las que se han recogido los datos

2.1.1.1.2. Duración y diseño de las sesiones

Las técnicas empleadas en la recogida de datos se ajustaron también en todo momento al criterio de "naturalidad". De este modo, en una primera fase, los encuentros constituyeron meras tomas de contacto con los niños para que pudiesen interaccionar con normalidad[234] y se familiarizasen con la presencia de las investigadoras encargadas de realizar las grabaciones.

Respecto a la naturaleza del material, las grabaciones (un total de 166, lo que supone alrededor de unas 50 horas de interacción) se realizaron en soporte audiovisual, sin duda el idóneo para recoger datos conversacionales (Bennet-Kastor: 1988: 64). Conviene no olvidar que factores como la gestualidad (§1.4.1.2.1), la mirada o la

[234] En trabajos específicos sobre metodología en el estudio de la adquisición del lenguaje se señala la pertinencia de establecer sesiones que constituyan tomas de contacto previas, pues el niño debe "familiarizarse con el observador y aceptar con naturalidad su presencia" (Siguán Soler, 1983: 17).

disposición de los hablantes en el espacio son determinantes, especialmente en los primeros años de la adquisición lingüística[235].

Con el objetivo principal de obtener una mayor regularidad y continuidad en la obtención de los datos, las sesiones se grabaron con una periodicidad quincenal a lo largo de cuatro años (desde 1996 a 2000), en sesiones que nunca excedieron la duración de treinta minutos, lo que impidió la fatiga y desidia de los informantes.

Aunque el papel del investigador fue pasivo, debido principalmente a que se trata de sujetos cuya edad oscila entre los dos y los cuatro años y medio, en las sesiones se procedió a estimular en ocasiones la interacción conversacional. De este modo, en ninguna de las sesiones se establecía con antelación un patrón organizativo previo. En todo momento se buscó que la recogida de datos respondiese a un dinamismo interaccional al que estuviesen habituados los informantes. Así, todas las actividades realizadas por los niños suponían una familiaridad anterior con su desarrollo y ejecución. Se propiciaron, de este modo, actividades cotidianas y juegos habituales en guarderías para que los pequeños pudiesen dialogar con naturalidad, como lectura de cuentos, conversación espontánea o juego e identificación de dibujos y láminas, entre otras.

2.1.1.2. Los informantes

El componente básico de cualquier muestra lingüística son los informantes, pues son ellos los que conforman y aportan los materiales lingüísticos que integran el repertorio de datos (Tomasello y Stahl, 2004: 118-119).

2.1.1.2.1. Número de informantes

Aunque en las sesiones que constituyen la totalidad del corpus *Koiné* estuvieron presentes más de 70 informantes, no todos participaron activamente en los diferentes intercambios interactivos, de manera que consideraremos que únicamente 66 (34 niños y 32 niñas) de ese total de 70 se pueden considerar como informantes objeto de análisis. Esta amplitud en el número de informantes es índice objetivo sobre el potencial del corpus *Koiné* y su utilidad para llevar a cabo cualquier investigación de carácter lingüístico en las primeras etapas de adquisición del lenguaje. De hecho, como veremos

[235] Como afirma Siguán Soler (1983: 15) "la observación del lenguaje infantil debe incluir no solo lo que el niño dice, sino todo lo que forma parte de su intención comunicativa y por tanto de sus gestos y actitudes"

en el apartado correspondiente (§2.2), esta cantidad de informantes nos ha permitido actuar con carácter selectivo para conseguir una muestra amplia.

2.1.1.2.2. Edad y sexo

Una característica sobresaliente del corpus *Koiné* es su amplitud en los márgenes de edad de los informantes. El periodo del que se han recogido datos abarca desde los 18 meses hasta los 4 años y medio y la distribución responde a la mostrada en la Figura 23.

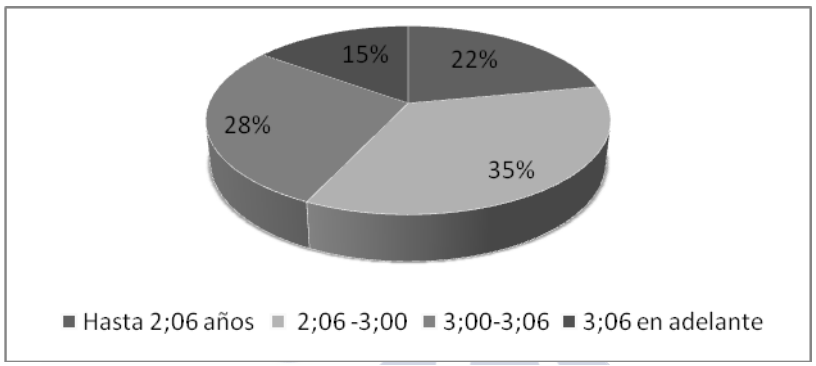


FIGURA 23: Porcentaje de datos por franjas de edad (Fernández Pérez [coord.], 2011: 24)

La variable sexo también es capital en el corpus *Koiné*. De hecho, se intentó que en todas las sesiones de grabación estuviesen presentes niños y niñas. El resultado final es el registro de las producciones de 34 niñas y 32 niñas. Este número equitativo de sujetos varones y hembras permite realizar estudios en los que se mantenga el equilibrio respecto a la variable sexo de los informantes.

2.1.1.2.3. Procedencia y lengua

Como se ha adelantado en §1.4.1. y §1.4.2. tanto el factor social como el tipo de lengua que los niños adquieren repercuten en el proceso adquisitivo, especialmente en la esfera de las referencias temporales y espaciales, en la que abundan las diferencias debidas a factores culturales y tipológicos.

Por ello, en el corpus *Koiné* se da cabida a la variable de la antropología idomática de los niños. Además de la localización de las escuelas (ver Figura 22), se tiene en cuenta la distinción entre entorno urbano y semiurbano. Por ejemplo, la guardería Breogán, situada en uno de los campus universitarios de Santiago de Compostela, acoge informantes que generalmente eran hijos de personal de la Universidad de Santiago de Compostela (hijos de PAS o PDI, por ejemplo). Sin embargo, otras escuelas, como la de

Vite, ubicadas en un barrio periférico de clase trabajadora de la ciudad de Santiago de Compostela, acogían generalmente a niños del vecindario.

Además de tener en cuenta la procedencia de los informantes y la ubicación de las guarderías en las que se llevó a cabo el registro de los datos, es necesario aludir a la situación lingüística de Galicia (comunidad en la que conviven dos lenguas: castellano y gallego). De hecho, en numerosos trabajos se han destacado las repercusiones tanto lingüísticas[236] como cognitivas que supone la exposición simultánea a dos lenguas en edades tempranas (Gathercole y Möm Thomas, 2009; Hoff, Core, Place, Rumiche, Señor y Parra, 2012). Sin embargo los estudios en los que se investiga la adquisición del lenguaje espontáneo por sujetos bilingües castellano-gallego son escasos (véase por ejemplo, Pérez Pereira, 1990; Codesido García, Fernández Pérez, Iglesias Álvarez, Otero Cabarcos y Souto Gómez, 2003; Fernández López, 2009; Fernández Pérez, 2011), vacío que se debe, en gran medida, a la dificultad que supone conseguir un grupo homogéneo de sujetos bilingües o en contacto con dos lenguas para proceder a un estudio longitudinal y evolutivo. De hecho, en el proceso de elaboración del corpus se observó que la lengua predominante en los centros en los que se realizaron las grabaciones era el castellano, lo que impidió recoger abundantes datos de informantes que utilizasen en las interacciones la lengua gallega de forma exclusiva. Se registró, de este modo, un número mayor de datos de informantes que utilizaban el castellano prácticamente de forma exclusiva (20 niñas y 9 niños) e informantes que utilizaban castellano de forma mayoritaria y ocasionalmente gallego (13 niñas y 20 niños).

2.1.2. Transcripción y codificación: el sistema CHILDES

El sistema de transcripción que se ha utilizado en la elaboración del corpus *Koiné* ha sido el sistema CHILDES (*Child Language Data Exchange System*) (http://childes.psy.cmu.edu/)[237], de gran difusión en la actualidad (MacWhinney y

[236] Pensemos, por ejemplo, que el trabajo con sujetos que están expuestos a dos lenguas y la posibilidad de analizar conversación espontánea entre sujetos cuya exposición lingüística a ambas lenguas es diferente permite analizar fenómenos como el `code-swiching´ (Prego Vázquez, 2006a) o las `heterorrepeticiones léxicas´ (González Pereira y Cortiñas Ansoar, 2011; Cortiñas Ansoar, 2013 a), factores que enriquecen sustancialmente el proceso de adquisición del lenguaje y que suponen estrategias adquisitivas destacables.

[237] Este proyecto se puso en marcha entre 1981 y 1984 y fue coordinado por Brian MacWhinney y Catherine Snow (MacWhinney y Snow, 1990) y sus objetivos fundamentales han sido proporcionar más datos de más niños de diferentes lenguas (crear un DATABASE), obtener mejores datos mediante un la creación de un sistema de codificación bien estructurado (creación de CHAT) y automatizar el proceso de análisis de los datos (creación de CLAN).

Snow, 1990; MacWhinney, 2000a y 2000b). Una de las ventajas más destacadas[238] de este sistema de transcripción es que el formato de codificación, el llamado CHAT (*Codes for the Human Analysis of Transcripts*), está asociado a un programa que permite rastrear los datos, el CLAN (*Computerized Language Analysis*), facilitándose así el trabajo mecánico del investigador.

2.1.2.1. Sistema CHILDES y codificación con el formato CHAT

Para que CLAN pueda rastrear los datos, la transcripción debe seguir las convenciones estructurales que se establecen en CHAT. En primer lugar, en la transcripción deben distinguirse diferentes tipos de líneas: las líneas de encabezado y cierre (se inician con @, pueden ser obligatorias, constantes y variables y en ellas se especifican los datos generales de la transcripción), las líneas principales (se inician con * y en ellas se recogen las producciones emitidas por los informantes) y las líneas dependientes (se inician con % y en ellas se recogen anotaciones o información relevante para un estudio determinado) (Figura 24).

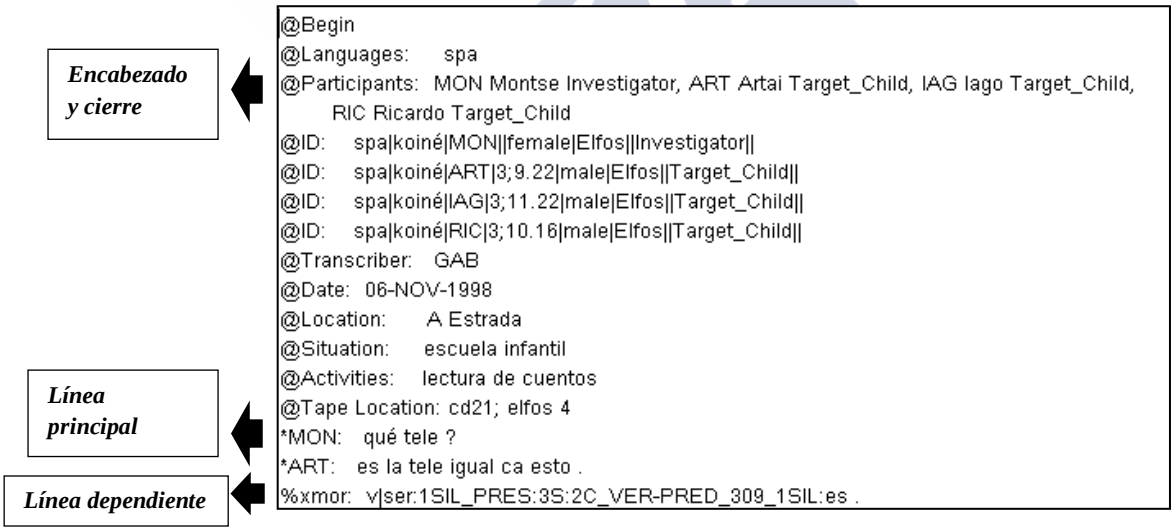


FIGURA 24: Tipos de líneas en el corpus Koiné *(transcripción Elf4_04)*

En nuestra investigación hemos utilizado las líneas de encabezado y cierre y las líneas dependientes para introducir en las transcripciones que conforman la muestra seleccionada la información y códigos de las variables que nos interesan para realizar el análisis de referencias espaciales y temporales, y establecer, de este modo, procesos o tendencias que describan cómo y cuándo se produce la codificación de relaciones espaciales y temporales en individuos de entre 2 y 4 años.

[238] Serra, Serrat, Solé, Bel y Aparici (2000: 86-87) se refieren a algunas de las ventajas que este sistema ofrece.

El sistema de transcripción CHAT[239] se caracteriza por su destacada flexibilidad. El amplio abanico de códigos de transcripción ofrecidos permite, así, el estudio de un gran número de fenómenos lingüísticos. De hecho, no solo se nos ofrecen códigos de búsqueda ya preestablecidos, sino que el sistema permite añadir códigos nuevos con plena libertad, ya que su inclusión no supone problemas en el rastreo de datos mediante el programa CLAN[240].

Atendiendo a esta ventaja, el grupo Koiné desde el principio ha tenido claro que las peculiaridades que presenta el lenguaje infantil deben reflejarse de algún modo en el etiquetado del corpus y para ello se crearon etiquetas nuevas con la intención principal de completar las posibilidades de búsqueda ofrecidas inicialmente por CLAN.

Una de las primeras modificaciones realizadas fue el cambio de la etiqueta %err (< ing. *error* `error´) por la etiqueta %par (< ingl. *particularity* `particularidad´). El empleo de la etiqueta presentada inicialmente en CHILDES (%err) no pareció adecuada debido a sus connotaciones minusvalorativas desde la óptica de la gramática formal. Cuando nos referimos a discurso oral en las primeras etapas no conviene hablar de "errores", pues el análisis de datos debe ser flexible y adaptarse a las peculiaridades del lenguaje infantil, sin prescripciones de análisis y etiquetado desde la óptica de la gramática adulta.

El contacto directo con el corpus, el trabajo con los datos y las investigaciones concretas que los miembros del grupo han realizado han permitido observar los inconvenientes derivados de una excesiva fidelidad a la clasificación de errores recogida en el manual de CHILDES. Debido a las restricciones que esta clasificación comporta, se decidió valorar cada una de las etiquetas teniendo en cuenta los datos del corpus, modificándolas cuando fuese necesario.

Hasta la actualidad se ha trabajado principalmente con los componentes morfológico y sintáctico[241]. En un futuro se pretende abarcar también el componente pragmático y fonológico, sin descartar nuevas aproximaciones al componente

[239] El manual completo de CHAT puede encontrarse en http://childes.psy.cmu.edu/manuals/CHAT.pdf

[240] En el Anexo 8 se puede observar la codificación de líneas principales y dependientes en el corpus *Koiné* (información extraída de www.usc.es/koiné)

[241] Una de las últimas modificaciones que se han realizado en el corpus *Koiné* ha sido el añadir una línea dependiente (%xmor) que se refiere al ámbito morfosintáctico y en la que se describen las funciones y usos verbales que los pequeños incluyen en sus emisiones lingüísticas (codificación del verbo, tiempo verbal, persona, número y conjugación verbal, tipos de construcción atendiendo a las funciones sintácticas de los elementos ligados al núcleo verbal (Martínez Barbosa, 2008). Se puede ver un cuadro en la página web del grupo:
(http://www.usc.es/koine/castelan/p_investigación/p_investigación02_corpus.html#modificac).

morfológico y sintáctico. Así pues, conviene no olvidar que etiquetar y codificar un corpus es una tarea continua, especialmente cuando se trata de un corpus de lengua oral, pues requiere ser tratado con cautela y de forma diferente a un corpus de lengua escrita[242].

2.1.2.2. Sistema CHILDES y rastreo de datos con CLAN

Como hemos visto en anteriores apartados, CLAN, acrónimo de *Computerized Language ANalysis*, es un programa especialmente diseñado para analizar los datos codificados en formato CHAT (*Codes for the Human Analysis of Transcripts*) que forman parte del sistema CHILDES (*Child Language Data Exchange System*). Por tanto, una vez transcritos los datos, CLAN nos permite automatizar el análisis.

En su versión actual este programa utiliza una interfaz gráfica de usuario (Figura 25) y se puede ejecutar con sistemas operativos como Macintosh o Windows. Ofrece numerosos programas para realizar búsquedas concretas en los datos que han sido codificados, búsquedas referidas tanto a análisis estadístico de frecuencias como a análisis morfosintáctico, semántico-conceptual y pragmático[243].

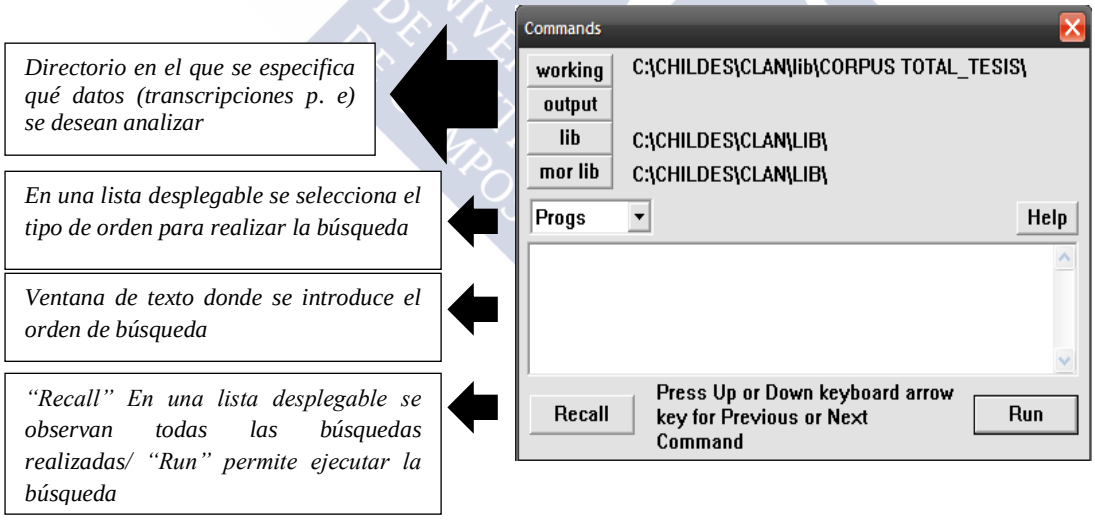


Figura 25: Interfaz Gráfica de Usuario de CLAN

[242] MacWhinney (2000a:16) afirma al respecto que "written language is organized into clauses and sentences delimited by commas, periods, and other marks of punctuation. Spoken language, on the other hand, is organized into tone units clustered about a tonal nucleus and delineated by pauses and tonal contours".

[243] El manual completo de CLAN puede localizarse en a siguiente dirección: http://childes.psy.cmu.edu/manuals/CHAT.pdf .

Para poder realizar búsquedas[244], CLAN nos ofrece una serie de programas que permiten rastrear y extraer datos sobre fenómenos concretos[245]. Algunos de los más comunes, programas que utilizaremos en el rastreo de datos de la presente investigación, son los que siguen:

- **FREQ**: Busca datos sobre la frecuencia de uso de palabras. Nos ofrece recuentos de las frecuencias de todas las palabras, ofrece una lista de las mismas y efectúa la `type/token ratio´ (TTR), uno de los índices más utilizados en estudios sobre vocabulario en etapas tempranas (Díez Itza, Snow y MacWhinney, 1999: 526; Serra, Serrat, Solé, Bel y Aparici, 2000: 250-251).

- **KWAL:** Busca las producciones dentro de un contexto. Mediante el comando "+s" se puede especificar la palabra o tipo de palabra que se pretende buscar. Por ejemplo "+s mañana" si lo que se desea rastrear es el adverbio temporal "mañana" o "@adv" si lo que se pretende rastrear es simplemente una forma adverbial**.**

- **COMBO**: Busca datos referidos a palabras o a combinaciones de palabras. Los elementos que se desea rastrear deben unirse en el comando de búsqueda mediante el símbolo ^. Por ejemplo, para buscar la combinación de adverbios "ahí dentro" debemos introducir en el comando de búsqueda "ahí^dentro" y el output que obtendríamos nos daría los casos en los que ambos elementos aparecen de forma conjunta en el eje sintagmático de la emisión.

- **GEM:** Busca pasajes de la transcripción marcados previamente. Este programa nos interesará especialmente para analizar la referencia espacial y temporal atendiendo al tipo de actividad que los individuos analizados se encuentran realizando (§2.4.1), pues GEM es el programa que separa el fragmento de transcripción de cada una de las actividades diferenciadas, además de permitir un combinación con los otros programas.

[244] Como veremos en el apartado correspondiente, en toda orden de búsqueda podemos incluir la siguiente información (el tipo de orden que queremos realizar, esto es, el programa que deseamos utilizar (FREQ, COMB, KWAL…); los informantes objeto de estudio (*ANP); la línea dependiente concreta (%xresp); y las secuencias, palabras o etiquetas de búsqueda (+s); si deseamos ordenar los resultados por frecuencia de uso (+o); o especificar la longitud de secuencias o del contexto en el que se realiza la búsqueda (+zNw; -wN + wN).

[245] Las opciones de cada programa se ofrecen en el manual (MacWhinney, 2000a) o insertando el comando de búsqueda en la interfaz de usuario (Figura 25) y pulsando `Enter´. En este apartado del capítulo nos limitaremos a dar directrices básicas para realizar las búsquedas y características concretas de cada programa.

Con la combinación de estas búsquedas, en nuestra pesquisa se han rastreado los datos codificados en las líneas dependientes y de encabezamiento y cierre que han sido introducidas en la muestra de datos seleccionada (§2.4). Para completar las búsquedas realizadas con el corpus, hemos creado un script en PERL[246] para minimizar la posibilidad de error humano, lo que nos ha permitido llevar a cabo recuentos automáticos[247] sobre los rastreos realizados con CLAN.

2.2. El trabajo con los datos en la presente investigación

La amplitud de datos que nos ofrece el corpus *Koiné* nos ha permitido distinguir las variables que hemos considerado relevantes en nuestro estudio y seleccionar así los informantes y emisiones que conforman la muestra analizada. Lo que ha primado en todo momento en las decisiones tomadas ha sido que la muestra respondiese a parámetros de relevancia, siempre teniendo en cuenta que no hemos intervenido en el proceso de elaboración del corpus y que este no ha sido creado específicamente para el estudio concreto de las referencias espaciales y temporales en discurso infantil.

2.2.1. La selección de los informantes

Una de nuestras primeras decisiones corresponde a la elección de los informantes. Para ello hemos tenido en cuenta cuatro variables distintas: la lengua con la que suelen interaccionar los pequeños, la edad de los informantes, el sexo y la longitud media del turno (LMT), entendida como la fluidez conversacional reflejada en el número de palabras totales respecto al número de turnos de habla.

2.2.1.1. El indicador "LMT" (Longitud Media del Turno)

Tanto la LMT (Longitud Media del Turno) como la LME (Longitud Media del Enunciado o Emisión)[248] son adaptaciones para la lengua española de la conocida como

[246] Este script lo hemos creado porque una vez realizadas las búsquedas con CLAN nos parecía la forma más rápida y productiva de realizar el recuento de combinaciones de forma automática. CLAN, de este modo, no nos arrojaba los resultados de forma tan clara.

[247] Para conocer el funcionamiento de este programa son obras de referencia Schwartz (1993), Nugues (2006) y Tanguy (2007).

[248] Como se puede observar en los Cuadros del Anexo 6 también hemos hallado la LME (Longitud Media del Enunciado). Sin embargo, puesto que buscamos la homogeneidad en los datos y no un análisis estricto

MLU[249] [Mean Length of Utterances; en español LME(m)], recurrentemente utilizada para el estudio de la adquisición de lenguas como el inglés, y que mide el número de morfemas atendiendo al número de "utterances" o "enunciados". La utilización de esta metodología de análisis en el ámbito de la adquisición de la lengua española ha sido tratada por, entre otros, Siguán Soler (1983), Aguado Alonso (1988), Clemente (1989, 1995) y Díez Itza, Snow y MacWhinney (1999). Tanto en Clemente (1989) como en Clemente (1995) la autora nos ofrece una revisión y adaptación al castellano de la medida MLU (Brown, R., 1973), pues "la literatura evolutiva del componente morfosintáctico traducida al castellano debe revisarse" (Clemente, 1989: 111). De hecho, debe tenerse en cuenta que la tipología y riqueza morfológica de cada lengua (§1.4.2.1.) puede modificar los resultados de la aplicación de un índice concreto de medida como la MLU, en el que los morfemas son unidades básicas de análisis. Es así que, si aplicamos esta medida a una lengua rica morfológicamente como el español (pensemos, por ejemplo, en la cantidad de morfemas verbales temporales que presenta) el índice de MLU será mucho mayor que en inglés, con lo que el estudio comparativo de sujetos que se encuentran adquiriendo inglés y español no sería posible.

Para hallar la LMT de cada informante del corpus *Koiné*, hemos utilizado un comando de búsqueda que ofrece CLAN (MLT). Este comando arroja resultados en los que se mide para cada participante el número de enunciados, el número de turnos, la media de enunciados por turnos, la media de palabras por turno y la media de palabras por enunciado[250] (Figura 26).

---

del desarrollo morfosintáctico de los sujetos, hemos tenido en cuenta la LMT (Longitud Media del Turno) para escoger la muestra. Nos interesa, de este modo, el número de palabras por turno, y no por emisión (entendida como la secuencia sintáctica entre pausas). Hemos considerado, así, que el índice de participación conversacional reflejado no solo en el número de turnos de habla de cada informante, sino también en la longitud de los mismos es una necesidad derivada del análisis de un fenómeno tan concreto como el de la referencia espacial y temporal en discurso espontáneo. La LME (Longitud Media por Emisión) la hemos tenido en cuenta, no obstante, para agrupar a los individuos seleccionados en tres grupos y realizar el análisis cualitativo de los datos atendiendo a su nivel de desarrollo morfosintáctico (§2.2.1.3).

[249] Fue Roger Brown (1973) el primero en establecer que la edad cronológica no correspondía totalmente al ritmo adquisitivo de los niños y por ello, propuso una nueva medida que le permitiese comparar y describir el proceso adquisitivo de sujetos con el mismo nivel de desarrollo, la MLU (Mean Lenght of Utterances). Esto le permitió establecer diferentes estadios adquisitivos (ESTADIO I: MLU 1,0-2,0; ESTADIO II: MLU: 2;00-2;05; ESTADIO III: MLU: 2;05-3;25; ESTADIO IV:MLU: 3;25-3;75; ESTADIO V: MLU (3;75-4;25).

[250] En el recuento de palabras se excluyen las repeticiones, etiquetadas en el corpus como [/], y los fragmentos ininteligibles, elementos que no interesan en el presente trabajo.

```
From file <bre4_12.cha>
MLT for Speaker: *GON:
  MLT (xxx, yyy and www are EXCLUDED from the word counts, but are INCLUDED in utterance counts):
    Number of: utterances = 40, turns = 38, words = 75
      Ratio of words over turns = 1.974
      Ratio of utterances over turns = 1.053
      Ratio of words over utterances = 1.875
```

FIGURA 26: Ejemplo de búsqueda que arroja CLAN al introducir el comando MLT (en este caso la orden "mlt +tGON bre.cha")*

La decisión de contar, además de con la edad de los informantes, con el valor de la LMT (Longitud Media del Turno) responde a la necesidad de valorar que, junto a las diferencias individuales (una mayor timidez puede suponer una menor participación en la conversación y con ello una menor presencia de datos analizables), es necesario atender al desarrollo lingüístico de los pequeños, pues es cierto que en un periodo de tres meses (medida que hemos tomado para distinguir grupos de informantes) las diferencias de desarrollo de los individuos pueden ser significativas. Hemos considerado así que ni la edad ni la LMT (o LME) deben tenerse en cuenta como únicos criterios para seleccionar a los informantes[251], sino que deben considerarse de forma conjunta. Lo que pretendemos no es realizar un análisis exhaustivo del desarrollo morfosintáctico y pragmático de los informantes, sino seleccionar una muestra homogénea de individuos[252], de manera que los resultados obtenidos en la explotación del corpus, y por tanto en el análisis de esa muestra, sean lo más realistas posibles.

2.2.1.2. El indicador "lengua"

En un primer momento, hemos valorado a todos los sujetos del corpus atendiendo al indicador "lengua" y hemos descartado a aquellos informantes que interaccionan exclusivamente en gallego, seleccionando solo a aquellos que utilizan preferentemente castellano y en ocasiones gallego. Esta decisión responde a la necesidad de constituir una muestra homogénea. En numerosas investigaciones se ha demostrado que en el

[251] Siguiendo las indicaciones de Clemente (1989: 111) "Nos pronunciaríamos por un uso propio/privado para el castellano de las medidas de longitud, y por el desarrollo de la investigación descriptiva que diera información de los logros que corresponden a cada nivel, que facilita la comparación dentro del mismo nivel con hablantes de otros idiomas".

[252] Nos referiremos a los informantes como sujetos cuando hacemos referencia a los informantes en su totalidad, sin distinguir periodos de edad, pues en la selección de la muestra con la que vamos a trabajar varios sujetos están presentes en más de una etapa. Cuando nos refiramos a individuos, aludiremos a la clasificación de informantes que hemos hecho por grupos.

proceso de adquisición de presentadores temporales y espaciales la tipología lingüística es fundamental (Weist, Wisocka, Witkowska-Stadnik, Buczowska y Konieczna, 1984; Bowerman y Choi, 2003; Hickmann, 2012). Aunque gallego y castellano son lenguas romances muy próximas, poseen distintos sistemas espaciales y temporales (distintos tiempos verbales, por ejemplo), por lo que hemos considerado que, si bien los informantes del corpus *Koiné* están expuestos a las dos lenguas y ambas lenguas son utilizadas en sus intervenciones, sería conveniente seleccionar a aquellos sujetos que, o bien utilicen una lengua (en este caso castellano) de forma exclusiva o bien hagan uso de ella casi de forma exclusiva (Figura 27).

CASTELLANO	**CASTELLANO Y EN OCASIONES GALLEGO**
ALB, ALE, ANT, VER, BOR, INA, IRE, LAU, MIA	AND, ANP, ARI, CEC, CIA, DAV, DIA, DVD, ELI, GAR, GON, IAG, JOR, JUA, MAR, MRT

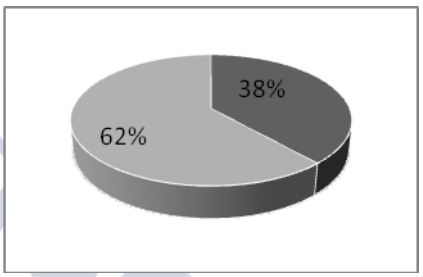


FIGURA 27: Porcentajes y clasificación de los sujetos finalmente seleccionados atendiendo a la lengua en la que normalmente interaccionan

2.2.1.3. Los indicadores "edad", "LME" (Longitud Media de Emisión) y "sexo"

En un segundo momento, hemos tenido en cuenta el indicador "edad", pues el periodo que nos interesa para realizar el estudio corresponde al comprendido entre los 2;00 y los 4;00 años. Hemos clasificado a los informantes en horquillas de tres meses para realizar un análisis más continuado, obteniendo de este modo 8 subgrupos sustentados en márgenes de edad (2;00-2;03; 2;03-2;06; 2;06-2;09; 2;09-3;00; 3;00-3;03; 3;03-3;06; 3;06-3;09; 3;09-4;00).

Una vez realizada esta clasificación, y después de la aplicación del programa informático SPSS respecto del promedio aritmético o media (μ) y la desviación típica (σ) de la LMT (Longitud Media del Turno) y LME (Longitud Media de Emisión[253])

[253] Entendida como una palabra o conjunto de palabras con significado propio y que el sujeto separa en el discurso con una pausa (Díez Itza, 1992: 296).

para cada sujeto y para cada periodo (Anexo 6), se han diseñado 3 grupos distintos de acuerdo a su desarrollo morfosintáctico[254] (Figura 28).

LME (1-2) **μ (1,56)** **σ (0,30)**	LME (2-2,6) **μ (2,22)** **σ (0,31)**	LME (2,6-3,8) **μ (2,93)** **σ (0,52)**
SUBGRUPO 1 (2;00-2;03) SUBGRUPO 2 (2;03-2;06)	SUBGRUPO 3 (2;06-2;09) SUBGRUPO 4 (2;09-3,00)	SUBGRUPO 5 (3;00-3;03) SUBGRUPO 6 (3;03-3,06) SUBGRUPO 7 (3;06-3;09) SUBGRUPO 8 (3;09-4;00)

FIGURA 28: Grupos atendiendo al desarrollo morfosintáctico[255]

Realizado el análisis estadístico hemos estimado el indicador "sexo", pues mantener un equilibrio en lo que a este factor se refiere supone una mayor representatividad en la muestra seleccionada. Hemos elegido, así, a los 5 niños y 5 niñas de cada subgrupo (periodo de 3 meses) que presentan una LMT y LME más cercana al promedio del periodo de tres meses distinguido, de manera que la desviación estándar (σ), entendida como una medida (cuadrática) que informa de la media de distancias que tienen los datos respecto de su promedio artitmético o media, suponga una dispersión menor en relación a la LMT (Figura 29).

[254] El objetivo es crear un criterio general que nos permita valorar la competencia morfosintáctica de los niños para poder describir los resultados. No pretendemos, por tanto, hacer un análisis exhaustivo del desarrollo morfosintáctico de los pequeños, sino valorar los resultados atendiendo a esta información cuando sea relevante.

[255] Nuestra clasificación coincide con la realizada por Clemente (1995: 124).

μ (1,56) σ (0,35)	INFORMANTE	SEXO	N. TOTAL DE TURNOS	N. TOTAL DE PALABRAS	LMT
I SUBGRUPO (2;00-2;03)	ANA	niña	32	35	1,05
	IAG	niño	48	57	1,18
	TIN	niño	6	8	1,33
	IRE	niña	116	150	1,19
	XAQ	niño	175	291	1,66
	CEC	niña	121	217	1,79
	JOR	niño	212	384	1,81
	DIA	niña	325	610	1,87
	RIC	niño	134	254	1,64
	ANP	niña	6	13	2,1
μ (1,71) σ (0,29)	**INFORMANTE**	**SEXO**	**N. TOTAL DE TURNOS**	**N. TOTAL DE PALABRAS**	**LMT**
II SUBGRUPO (2;03-2;06)	GAR	niña	8	11	1,37
	CES	niño	64	91	1,42
	IAG	niño	47	73	1,55
	NER	niña	50	78	1,56
	URA	niña	12	19	1,58
	TAT	niña	82	134	1,63
	ANP	niña	142	250	1,76
	DIA	niña	72	144	2
	RIC	niño	369	760	2,05
	ALE	niño	103	233	2,26
μ (2,20) σ (0,35)	**INFORMANTE**	**SEXO**	**N. TOTAL DE TURNOS**	**N. TOTAL DE PALABRAS**	**LMT**
III SUBGRUPO (2;06-2;09)	CES	niño	52	90	1,73
	TIN	niño	16	28	1,75
	CIA	niña	29	54	1,86
	ANP	niña	178	347	1,94
	MAR	niña	25	57	2,28
	JUA	niño	292	689	2,35
	BOR	niño	72	174	2,41
	ANT	niña	37	92	2,48
	XAQ	niño	162	415	2,56
	TAT	niña	61	163	2,67

μ (2,40) σ (0,22)	INFORMANTE	SEXO	N. TOTAL DE TURNOS	N. TOTAL DE PALABRAS	LMT
IV SUBGRUPO (2;09-3;00)	ANT	niña	45	95	2,11
	CLA	niña	199	422	2,12
	ALB	niña	21	45	2,14
	DVD	niño	194	449	2,31
	CIA	niña	377	880	2,33
	RIC	niño	129	326	2,52
	LAU	niña	28	71	2,53
	XAC	niño	232	604	2,60
	MRT	niño	258	689	2,67
	BOR	niño	173	467	2,66
μ (3,06) σ (0,36)	**INFORMANTE**	**SEXO**	**N. TOTAL DE TURNOS**	**N. TOTAL DE PALABRAS**	**LMT**
VSUBGRUPO (3;00-3;03)	CLA	niña	141	345	2,44
	IAG	niño	182	498	2,73
	DVD	niño	319	900	2,73
	DIA	niña	123	368	2,89
	CEC	niña	106	320	3,01
	ANP	niña	145	439	3,02
	INA	niña	73	230	3,15
	XAC	niño	99	333	3,36
	MRT	niño	529	1796	3,39
	JOR	niño	314	1116	3,71
μ (3,04) σ (0,66)	**INFORMANTE**	**SEXO**	**N. TOTAL DE TURNOS**	**N. TOTAL DE PALABRAS**	**LMT**
VI SUBGRUPO (3;03-3;06)	GAR	niña	59	130	2,20
	BER	niño	115	281	2,44
	AND	niño	121	299	2,47
	ANP	niña	313	792	2,45
	NER	niña	142	416	2,92
	IAG	niño	228	670	2,93
	ELI	niña	75	263	3,50
	VIC	niño	244	886	3,63
	RIC	niño	175	681	3,89
	MIA	niña	261	1045	4,00

μ (3,13) σ (0,73)	INFORMANTE	SEXO	N. TOTAL DE TURNOS	N. TOTAL DE PALABRAS	LMT
VII SUBGRUPO (3;06-3;09)	GON	niño	65	139	2,13
	ELI	niña	52	133	2,55
	ARI	niña	14	36	2,57
	INA	niña	80	212	2,65
	JUA	niño	114	316	2,77
	IAG	niño	82	260	3,17
	ANP	niña	280	940	3,35
	PAU	niña	44	171	3,88
	XAC	niño	217	844	3,88
	DAV	niño	154	688	4,43
μ (3,23) σ (0,66)	**INFORMANTE**	**SEXO**	**N. TOTAL DE TURNOS**	**N. TOTAL DE PALABRAS**	**LMT**
VIII SUBGRUPO (3;09-4;00)	PAU	niña	24	51	2,12
	JUA	niño	118	310	2,62
	ANP	niña	14	38	2,71
	TIT	niño	143	419	2,93
	IAG	niño	267	815	3,05
	ARI	niña	31	109	3,51
	DAV	niño	217	764	3,52
	GAR	niña	45	165	3,66
	XAC	niño	157	640	4,07
	RIC	niño	228	951	4,17

FIGURA 29: Individuos seleccionados para la muestra

La combinación de todas las variables ya explicadas nos ha permitido obtener una muestra lo suficientemente amplia como para realizar un estudio evolutivo de la adquisición de la deixis y las referencias espaciales y temporales en lenguaje infantil. La muestra seleccionada consta, finalmente, de 80 individuos (40 individuos varones y 40 individuos hembras), 10814 turnos de habla infantil y un total de 139 transcripciones[256] (Figura 30), lo que supone el análisis de un total de 2227 minutos 6 segundos de interacción (Breogán: 10 h 28´ 48´´; Elfos: 7h 15´ 8´´; Milagrosa: 3 h 11´ 11´´; Santa Susana: 5h 10´ 41´´; Vite: 10h 59´ 48´´).

[256] Debemos tener en cuenta que en algunas transcripciones participan individuos que forman parte de distintos subgrupos de los diferenciados. Se pueden observar los datos completos de las transcripciones analizadas en el Anexo 7.

SUBGRUPO	TRANSCRIPCIÓN/SESIÓN
I SUBGRUPO (2;00-2;03)	BRE2_01; BRE2_03; BRE5_02; BRE5_03; BRE5_04; BRE5_05; BRE5_06; BRE5_08; BRE5_11; BRE6_01; ELF1_03; ELF1_05; ELF2_03; ELF2_04; VIT1_01; VIT1_02; VIT2_01; VIT2_02; VIT2_04; VIT2_06; VIT2_07; VIT2_09; VIT2_11
II SUBGRUPO (2;03-2;06)	BRE2_03; BRE2_04; BRE3_01; BRE5_09; ELF1_06; ELF1_07; ELF2_01; MIL1_01; MIL1_02; MIL1_03; MIL1_04; MIL1_05; MIL1_06; MIL1_08; VIT1_04; VIT1_05; VIT2_02; VIT2_04; VIT2_06; VIT2_07; VIT2_09
III SUBGRUPO (2;06-2;09)	BRE3_01; BRE3_02; BRE3_04; BRE5_05; BRE5_06; BRE5_07; BRE5_08; BRE5_11; BRE6_01; BRE6_02; MIL1_07; MIL1_08; MIL1_09; SUS5_03; SUS5_04; SUS5_06; SUS5_07; VIT1_06; VIT1_07; VIT1_08; VIT1_09; VIT2_13; VIT3B_01; VIT3B_02
IV SUBGRUPO (2;09-3;00)	BRE4_07; BRE4_08; BRE4_09; BRE4_10; BRE4_11; ELF2_08; ELF2_09; ELF2_10; ELF3_01; MIL1_01; MIL1_02; MIL1_04; MIL1_05; MIL1_06; SUS5_03; SUS5_04; SUS5_05; SUS5_06;; SUS5_07; SUS5_08; SUS5_09; SUS5_10; SUS6_01; SUS6_02; SUS6_03; VIT2_13; VIT3B_01; VIT3B_02; VIT3B_03; VIT3B_04
V SUBGRUPO (3;00-3;03)	BRE4_01; BRE4_02; BRE4_03; BRE4_04; BRE4_11; BRE4_12; BRE4_13; BRE4_14; BRE6_04; BRE6_05; BRE6_11; BRE6_12; BRE6_13; ELF3_01; ELF3_02; ELF3_03; SUS5_07; SUS5_08; SUS5_10; SUS6_01; SUS6_02; SUS6_03; SUS6_04; VIT2_03; VIT2_05; VIT2_08; VIT3B_05; VIT3B_06; VIT3B_07; VIT3B_08; VIT3B_09; VIT4_01
VI SUBGRUPO (3;03-3;06)	BRE4_03; BRE4_04; BRE4_05; BRE4_06; BRE4_07; BRE4_09; BRE4_10; BRE4_11; BRE4_12; BRE4_13; BRE4_14; BRE6_07; BRE6_09; BRE6_10; ELF3_04; ELF3_05; ELF3_06; ELF3_07; ELF3_08; MIL1_06; MIL1_07; MIL1_08; MIL1_09; MIL2_03; MIL2_04; SUS6_02; SUS6_03; SUS6_04; VIT2_10; VIT2_12; VIT2_14; VIT3A_01
VII SUBGRUPO (3;06-3;09)	BRE4_10; BRE4_12; BRE4_13; BRE4_14; BRE6_05; BRE6_06; BRE6_09; BRE6_10 ; BRE6_11; BRE6_12; BRE6_13; ELF4_01; SUS4_05; SUS4_07; VIT3A_02; VIT3A_03; VIT3A_04; VIT3B_08; VIT3B_09; VIT4_01; VIT4_02; VIT4_03
VIII SUBGRUPO (3;09-4;00)	BRE4_14; BRE6_10; BRE6_11; BRE6_12; BRE6_13; ELF4_02; ELF4_03 ; ELF4_04; ELF4_05; ELF4_06; SUS4_06; SUS4_07; SUS4_08; SUS4_09; SUS4_11; SUS4_12; SUS4_13; SUS4_14; VIT3B_06

FIGURA 30[257]: Transcripciones con las que se ha trabajado en cada subgrupo de individuos

2.2.2. La importancia de las actividades y del escenario

Puesto que en el presente estudio no nos hemos centrado solo en el análisis de expresiones espaciales y temporales que respondan a una determinada categoría gramatical (piénsese por ejemplo en las formas verbales o adverbiales de la gramática

[257] Como se puede observar, se ha intentado que todos los centros (Breogán, Elfos, Vite, Santa Susana y Milagrosa) estuviesen presentes en todos los subgrupos de individuos analizados.

adulta), se ha considerado esencial prestar atención a cualquier expresión o elemento referencial espacial y temporal atendiendo a su uso contextual[258] y con ello, a la interacción entre el niño, los objetos que están a su alrededor y los demás hablantes, así como a factores kinésicos como son los gestos que acompañan a las emisiones infantiles. Se ha intentado en todo momento destacar la importancia de las "cuestiones contextuales y la eficacia comunicativa de los hechos lingüísticos" (Fernández Pérez, 1996: 297) y como consecuencia, no solo se han analizado las formas o expresiones lingüísticas, sino también los entornos lingüístico[259] y extralingüístico en los que aparecen dichas formas.

Entendemos que el estudio detallado del contexto resulta ineludible para realizar un análisis de la adquisición de los elementos deícticos y referenciales espaciales y temporales en etapas tempranas. Conocer cuándo el pequeño es capaz de desplazarse respecto al `origo 0´ (*aquí* y *ahora*) implica no solo tener en cuenta el contraste de ingredientes como la "edad" o la "emisión y uso de elementos lingüísticos", sino también conocer e interpretar las claves contextuales (inter [en adelante "cotexto"] y extralingüísticas [en adelante "escenario"])[260] que le permiten a los niños ubicar objetos y relatar acontecimientos alejados del contexto inmediato en el que ocurre la enunciación. No puede entenderse sin más el lenguaje como un mero transmisor de informaciones, sino como un instrumento de interacción entre hablante y oyente. Este hecho presupone una actividad organizada en la que los individuos se encuentran y en la cual han adquirido sus hábitos de habla, pues solo en circunstancias que atienden al contexto el niño asimila la relación entre componentes de la lengua y entre significante y significado.

Como hemos visto en apartados anteriores, el corpus *Koiné* se caracteriza por su potencial amplio de datos. Una muestra clara es la variedad de actividades que se han registrado. Recordemos que el margen de edad de los informantes que conforman el corpus *Koiné* es notable (desde los 18 meses hasta los 4 años y medio), con lo que,

[258] Entendiendo por "uso pragmático" "las condiciones que determinan tanto el empleo de un enunciado concreto por parte de un hablante concreto en una situación comunicativa concreta como su interpretación por parte del destinatario" (Escandell, 1996: 16)

[259] Sebastián Gascón (1991a: 2) afirma que sobretodo en el ámbito de la adquisición del lenguaje, "es importante tener siempre en cuenta que el contexto discursivo en el que aparecen las unidades del habla determina en muchos casos el valor de las mismas".

[260] Hemos optado por la denominación de "cotexto" y "escenario" porque nos ha parecido la denominación más clara para tales nociones. "Cotexto" lo utilizaremos en adelante en la línea de G. Brown y Yule (1983:46) para referirnos al entorno textual, a los enunciados que rodean aquello que se está considerando para el análisis. "Escenario" lo utilizaremos en el sentido definido por Coseriu (1967: 313) para el "contexto extraverbal" para referirnos a las coordenadas de espacio y tiempo en las que tiene lugar la enunciación lingüística y la interacción.

especialmente en los primeros años, se han realizado grabaciones de sesiones en las que se llevaba a cabo una actividad concreta y "semiprogramada"[261]. Si bien se pretendía que los niños se comunicasen sin que sus emisiones estuviesen sujetas a variables controladas o rígidas, sí se programaban actividades habituales para el pequeño (por ejemplo da lectura de cuentos o la denominación de láminas) con el fin de elicitar la comunicación o interacción. Además, conviene subrayar que los tipos de actividad determinan de modo indirecto la tipología discursiva y que en numerosas ocasiones las actividades se combinan. Tanto el tipo de actividad como el tipo de interacción que con frecuencia se produce en cada caso deben tenerse en cuenta para el análisis de la `deixis´ y referencia espacial y temporal. En el corpus *Koiné* hay diferentes subtipos interaccionales que dependen de la actividad que se realiza (identificación y descripción de láminas/objeto; lectura y narración de cuentos y películas; conversación espontánea y juegos variados) (§2.4.1).

2.3. La integración del análisis cuantitativo y cualitativo

Una vez que se ha definido la muestra, en todo proceso de investigación debe diseñarse el método de análisis. En nuestra pesquisa asumimos que la adquisición del lenguaje debe estudiarse en sus datos empíricos antes que como un cometido racional[262], de manera que hemos dado prioridad en todo momento a las producciones frente a los aspectos teóricos. Esta concepción conduce la metodología, materiales y análisis de los datos por rutas cuantitativas y cualitativas que se adecuen a las características propias del lenguaje emergente, pues en palabras de Fernández Pérez (2003a: 274)

> "Son necesarias, pues, teorías instrumentales que faciliten el acceso a los materiales que se observan o con los que se experimenta, y que canalicen las descripciones necesarias en cada momento. Teorías analíticas suficientemente flexibles y versátiles que puedan dar cabida a materiales lingüísticos infantiles sin acomodarlos o someterlos al modelo adulto."

[261] En ningún momento en la elaboración del corpus se planificaba la actividad con anterioridad estableciendo parámetros de actuación rígidos. Lo que se pretendía, siguiendo a E. Clark (2003: 47) era que los niños interactuasen. Debido a que en ocasiones la participación de los informantes podía ser escasa, se programaban actividades para promover la participación de los niños.

[262] "How children become competent users of a natural language is not a logical problem, but an empirical problem" (Tomasello, 2003: 328).

Nuestro estudio discurre a través de métodos mixtos que se complementan desde una perspectiva émica y holística en la que se considera al sujeto de estudio como un individuo social que participa en un intercambio comunicativo en el que intervienen numerosos factores. Se ha valorado especialmente la puesta en escena del habla infantil, teniendo en cuenta en todo momento el contexto comunicativo en el que se encuentran las intervenciones lingüísticas objeto de análisis.

La investigación se inserta, por tanto, en la tendencia cada vez más frecuente de integrar ambos métodos de forma paralela o concurrente[263], con la posterior combinación, unificación y explicación de los resultados obtenidos[264].

2.3.1. Posibilidades del método cuantitativo: el análisis estadístico

El análisis cuantitativo y estadístico ofrece numerosas ventajas cuando el objeto de estudio son datos categorizables del lenguaje. De hecho, poder cuantificar datos sobre variables permite comparar los resultados obtenidos y establecer avances significativos en el conocimiento de la adquisición de un elemento lingüístico concreto.

Puesto que trabajamos con conversación espontánea, es natural que algunas variables se determinen con posterioridad a la recolección de los datos y a la elección de la muestra concreta con la que se va a trabajar. En el ámbito de la metodología experimental, usada con frecuencia para el estudio de las referencias espaciales y temporales, las variables se establecen con antelación. En nuestro caso las variables no son controladas y se han determinado a partir de los datos registrados, no solo de acuerdo a factores contextuales y versátiles de la interacción, sino también a fundamentaciones teóricas preestablecidas.

Por tanto, nuestro objetivo principal ha sido determinar cómo influyen las variables lingüísticas que forman parte del proceso comunicativo y las variables como "sexo", "edad" o "tipo de actividad" en la frecuencia de uso de referencias espaciales y

[263] Campos Arenas (2009: 52) se refiere a una integración de los métodos cuantitativos y cualitativos de forma paralela y concurrente cuando ambos métodos se aplican simultáneamente de manera que los resultados obtenidos se integren y las variables analizadas incluyan una valoración cuantitativa y cualitativa. En nuestro análisis los métodos cuantitativo y cualitativo se manejan de forma paralela y concurrente porque, aunque en un primer momento para realizar el etiquetado del corpus que nos ha permitido llevar a cabo el análisis estadístico y cuantitativo hemos realizado un microanálisis cualitativo, las interpretaciones finales del estudio derivan de una integración de ambos métodos.

[264] Las ventajas de la integración de métodos cuantitativos y cualitativos son destacadas en los estudios más recientes del ámbito de la Lingüística. Angouri (2011: 41) argumenta al respecto que "using a wide range of tools for data collection, and combining quantitative and qualitative paradigms can provide rich datasets and enhance our understanding of complexities in most research areas in linguistic in general (and workplace talk in particular)".

temporales en etapas tempranas, y describir, de este modo, cambios significativos en tal proceso. Para ello, en un primer momento hemos trabajado directamente con el corpus y hemos realizado estudios-piloto para determinar cómo y a qué variables debíamos atender para realizar la pesquisa (Cortiñas Ansoar 2009, 2010a, 2010b, 2011, 2012a, 2012b, 2012c, 2012d, 2013a, 2013b, 2013c, 2013d, 2013e). Luego, hemos ideado un etiquetado en el que se recogen todas las variables pertinentes en el análisis para, posteriormente, tras introducir líneas dependientes en el corpus mediante las herramientas que ofrece el programa CLAN (*Computerized Language ANalysis*), hallar tanto el número de los casos (`type/token ratio´[265] [TTR], por ejemplo) como las frecuencias de uso de elementos referenciales espaciales y temporales, datos necesarios para realizar un análisis estadístico y una valoración cuantitativa exhaustiva de los datos registrados. Para manejar la combinación de variables hemos realizado un análisis estadístico de los mismos con el programa SPSS 21 con el fin de comprobar estadísticamente qué datos son los más relevantes en nuestro estudio. Para poder determinar si las diferencias entre los grupos de individuos diferenciados y las variables que hemos tenido en cuenta eran estadísticamente significativas, se aplicaron análisis no paramétricos Krushall-Wallis y ANOVAS de un factor con pruebas post hoc de Bonferroni dependiendo de la normalidad en la distribución de los datos.

El análisis y el tratamiento estadístico de los datos nos ha permitido, por tanto, presentar de forma sintética y gráfica los resultados derivados del análisis para poder compararlos con los obtenidos en otras investigaciones y poder establecer así con bastante fiabilidad el grado de garantías de los resultados obtenidos.

2.3.2. Posibilidades del análisis cualitativo: el contexto y la intención comunicativa

Debido a la complejidad del proceso de interacción, nos hemos encontrado con problemas para representar con datos concretos (cifras) factores que tienen que ver con el intercambio comunicativo y que no se pueden exponer numéricamente y ser tratados estadísticamente. Recordemos que nuestros datos no responden a un control de variables y que el proceso de interacción comunicativa es complejo. Pensemos por ejemplo que la eficacia comunicativa, eje vertebrador del presente análisis y norma general para valorar el proceso de adquisición del lenguaje desde la perspectiva adecuada, no es cuantificable y que solo un análisis cualitativo de los datos registrados, combinado con análisis cuantitativo, puede dar cuenta de la complejidad del proceso de adquisición de las referencias espaciales y temporales.

[265] `Type´ o "tipo" se refiere al número total de palabras diferentes. `Tokens´ o "ejemplares" al número total de palabras. Por tanto, la TTR será el índice de diversidad léxica que (calculada como el cociente entre los vocablos diferentes que aparecen en la muestra y el total de vocablos de la misma).

El análisis cualitativo de los datos nos ha permitido un mayor grado de profundización mediante la aplicación de técnicas valorativas e interpretativas para poder relacionar las variables funcionales diferenciadas en el análisis cuantitativo y variables que no se pueden contabilizar y resultan imprescindibles[266]. Hemos realizado así un análisis descriptivo-interpretativo[267] y nos hemos acercado al fenómeno estudiado enfatizando la importancia que en el proceso de adquisición del lenguaje tiene la comunicación, los significados proposicionales y las intenciones y necesidades comunicativas de los informantes.

2.4. Propuesta de etiquetado para el estudio de las referencias espaciales y temporales

Como hemos visto en anteriores apartados, la presente investigación se ha realizado desde una perspectiva émica y holística que atiende al carácter ecológico de los datos con los que se trabaja. Por ello hemos optado por analizar los datos realizando en primer lugar un microanálisis cualitativo[268]. Hemos valorado individualmente cada una de las intervenciones que constituyen la muestra seleccionada destacando en todo momento las peculiaridades del habla infantil y su valor comunicativo, desterrando de este modo enfoques en los que se aboga por estudiar el lenguaje infantil desde la óptica de la gramática adulta. Por tanto, se ha abordado el proceso de adquisición del lenguaje tomándolo como punto de partida y de llegada: considerando las producciones en sí mismas.

Para realizar este análisis individualizado hemos llevado a cabo diversos estudios piloto (Cortiñas Ansoar, 2009, 2010a, 2010b, 2011, 2012a, 2012b, 2012c, 2012d, 2013a, 2013b, 2013c, 2013d, 2013e y González Pereira y Cortiñas Ansoar, 2011) con el objetivo de no solo conocer cómo está constituido el corpus, sino determinar qué y cómo debemos estudiar los datos que contiene, prestando atención a las características de la muestra seleccionada y al fenómeno estudiado con objeto de establecer un

[266] Los métodos cualitativos enfatizan, de este modo, conocer la realidad desde una perspectiva que capta el significado particular de elementos como piezas de un conjunto sistemático (Ruíz Olabuénaga, 1996: 17).

[267] De hecho, dos de los criterios de validez que establece Maxwell (1992) para la metodología cualitativa son la `Descriptive Validity´ e `Interpretative Validity´, criterios que hemos considerado imprescindibles en el presente análisis.

[268] El microanálisis cualitativo surge de la Sociolingüística Interaccional, cuyo máximo exponente es Gumperz (1982, 1989, 2001). Lo que se pretende con el microanálsis cualitativo es conseguir una interpretación más significativa y detallada de las prácticas comunicativas.

etiquetado que facilite al detalle la materia estudiada en el marco de las dimensiones destacadas como relevantes (semántico-conceptual; combinatoria y pragmática). Para comprobar que el etiquetado introducido en el corpus con el que se ha trabajado es objetivo, se han realizado dos análisis de fiabilidad inter-jueces. Las transcripciones han sido revisadas por dos lingüistas, obteniéndose un grado de fiabilidad de 90% y 92% en cada uno de ellos.

2.4.1. Líneas de encabezamiento y cierre: las actividades

Como hemos visto en §2.2.2, la importancia del cotexto y del escenario es esencial para el estudio de cualquier fenómeno lingüístico y comunicativo en etapas tempranas, especialmente cuando este se refiere directamente a las coordenadas espacio-temporales de la situación comunicativa, como es el caso de las referencias espaciales y temporales, principalmente las deícticas. En nuestro microanálisis cualitativo inicial de los datos hemos observado que podemos diferenciar cuatro tipos de actividades interaccionales en la muestra analizada, entendiendo por "actividad" el proceso interactivo que se establece entre los interlocutores en cada momento y en cada una de las sesiones:

a) **Identificación y descripción de láminas/objetos**: los niños describen las láminas que se les muestran, denominando lo que en ellas aparece o describiendo lo que ven. Generalmente, los intercambios comunicativos en este tipo de actividades son *denominaciones* (con frecuencia estructuras nominales) y *localizaciones* y *descripciones* (el niño señala el objeto para identificarlo o lo describe), que suelen ocurrir de forma conjunta. Se trata de estructuras muy simples y los turnos de habla de los pequeños suelen ser cortos (de 1 a 4 palabras) (Ejemplo 1[269])

TRANSCRIPCIÓN: Bre6_02 (Breogán)
INTERLOCUTORES: Niños (ELI: 2;06.21/ XAQ: 2;08.04/ IRN: 2;10.11/ PAU: 2;08.26); Adultos (ANC/ ANI)

@Bg: **ide_p_den**
*ANC: e aquí (.) quén temos ?
*IRN: mamá burro .
*ANC: mamá burro ?
*ANC: bueno (.) mamá burro (.) y si no es mamá burro ?
*ELI: mamá burro (.) <sta [*] pinita [*]> [>] .
%xpar: sta=esta $PHO ; pinita=pequeñita $PHO ;
@Eg: **ide_p_den**

Ejemplo 1: Fragmento de transcripción (identificación de objetos en láminas)

[269] Para facilitar la lectura y comprensión de los fragmentos de transcripción que se han seleccionado para los ejemplos se han borrado líneas dependientes como la línea %xmor. Se han dejado, no obstante, aquellas que realizan aclaraciones sobre la emisión del niños (peculiaridades fonéticas y fonológicas, por ejemplo).

b) **Lectura y narración de cuentos/películas**: los niños narran un cuento (inventado o no) o el argumento de una película que hayan visto previamente. Generalmente, los enunciados de los pequeños son *descripciones/ identificaciones de lo que ven* (con frecuencia el estímulo-cuento que elicita la interacción está presente) o *narraciones* sin que el estímulo se encuentre en el escenario en el que ocurre la interacción. Se deben tener en cuenta fenómenos como el *discurso referido* (§1.4.2.3.2) y la *co-construcción narrativa* o *narración a dos voces* (§1.4.2.2.1), pues en el eje temporal y espacial pueden suponer cambios que responden a un desplazamiento o a una continuación con las localizaciones espaciales o referencias temporales establecidas anteriormente por otro interlocutor.

TRANSCRIPCIÓN: Vit3a_02 (Vite)
INTERLOCUTORES: Niños (ANP: 3;06.13); Adultos (PIL/ CHE)

@Bg: **nar_p_ntv**
*PIL: érase una vez una mamá cabra +//.
*ANP: caba [*] que iba xxx [*] .
%xpar: caba=cabra $PHO ; compa=compra $PHO ;
*PIL: lo sabes o no lo sabes ?
*PIL: iba a la compra .
*ANP: sí .
*PIL: y entonces tenía siete cabritillos +/.
*ANP: sí (.) tenía así .
%act: le enseña diez dedos
*PIL: tenía así .
*ANP: no (.) <así>[>] .
%xgpr: enseña diez dedos .
*PIL: así [<] .
*PIL: no (.) sólo tenía siete .
*ANP: no !
%com: con mucho énfasis
*PIL: sí +/.
*ANP: tenía <diez> [?] .
*PIL: tenía diez ?
*ANP: sí (.) las manos enteras .
*PIL: bueno (.) y entonces le dijo +"/.
*PIL: +" quedaos en casa y +/.
*ANP: y no abáis [*] la puerta a nadie .
%xpar: abáis=abráis $PHO ;
*PIL: y no abráis la puerta a nadie .
*PIL: tened cui(dado) +/.
*ANP: que puede venir el lobo [?] y os puede comer .
*PIL: y entonces (.) los niños dijeron (.) los cabritillos dijeron +"/.
*PIL: +" bueno mamá tú vete tranquila para la compra que nosotros n le abrimos la puerta a nadie .
*PIL: pero (.) de allí a un rato el lobo los estaba vigilando y vino el lobo .
*PIL: y sabes qué le dijo ?
%act: la niña dice que sí con la cabeza
*PIL: qué le dijo ?
*ANP: no abais [*] la puerta a nadie .
%xpar: abais=abrais $PHO ;
(…)
@Eg: **nar_p_ntv**

Ejemplo 2: Fragmento de transcripción (narración de cuentos Los siete cabritillos)

c) **Conversación espontánea**: los niños conversan con los demás interlocutores sobre temas variados. Generalmente, las aportaciones de los pequeños son *descripciones de algo concreto* (por ejemplo un regalo), *narraciones de algo que les haya ocurrido* (por ejemplo, cómo ha sido su primera visita al zoo) y *argumentaciones* y *explicaciones* (Ejemplo 3). Este tipo de actividad de intercambio es frecuente entre otras actividades.

TRANSCRIPCIÓN: Elf3_06 (Elfos)
INTERLOCUTORES: Niños (RIC: 3;03.06/ IAG: 3;04.13/ ART: 3;02.12); Adultos (MON)

@Bg:	**ces_ntv**
*IAG:	pero mi papá sabes qué me hizo (.) ponió aquí la mano pa(ra) duchar [//] <pa(ra) me duchar> [*] pa(ra) que no me vaya el jabón .
%xpar:	ponió=puso $VER ; para me duchar=para ducharme $CON ;
*MON:	qué bien muy bien te puso ahí la mano .
*MON:	ahora vamos a ver este lado que en este lado hay tres cosas aquí hay una niña +/.
*ART:	xxx .
*RIC:	y a mí mi papá me <puso la mano en la cabeza pa(ra) que xxx una silla> [>] .
*ART:	<xxx> [<] .
*MON:	y dónde estaba la silla ?
*RIC:	la silla tumbó [*] fuuu@o y me cayó encima de mi ca(beza) [//] de mis (.) ojos .
%xpar:	tumbó=se cayó $LEX ;
*MON:	la silla ?
*RIC:	sí .
*MON:	uy qué dolor .
*IAG:	y te dolió ?
*RIC:	<y me dolió> [>] .
@Eg:	**ces_ntv**

Ejemplo 3: Fragmento de transcripción (conversación espontánea- experiencias propias)

d) **Juegos variados**: los niños juegan con sus compañeros (con cartas en las que identifican objetos o con juguetes presentes en cada una de las guarderías). Generalmente es en este tipo de actividades donde aparece la `deixis ad phantasma´[270] (§1.4.1.3.2) y las referencias a un espacio proyectivo imaginario. El juego es la actividad con la que tiene lugar la mayor parte de emisiones lingüísticas infantiles en etapas tempranas[271]. Puesto que la imaginación es el elemento por autonomasia asociado al juego, debemos tener en cuenta el escenario en el que tiene lugar el intercambio,

[270] También frecuente en las narraciones en las que los niños inventan una historia sin tener un estímulo presente (libro).

[271] Sachs (1984) se refiere al juego como la actividad y situación idónea para que se produzca la adquisición del lenguaje. Argumenta varias razones para ello: la diversión que supone el juego; el conocimiento común tanto sobre los temas de los que se habla y el dominio semántico específico, propiciados por la actividad; el carácter conversacional de los intercambios comunicativos que tienen lugar cuando se desarrolla una actividad de juego.

pues la presencia o ausencia de los elementos a los que se refiere en pequeño (por ejemplo en lo que a localización espacial se refiere) serán imprescindibles para determinar si se ha producido desplazamiento espacial o temporal (Ejemplo 4).

TRANSCRIPCIÓN: Mil1_05 (Milagrosa)
INTERLOCUTORES: Niños (NER:2;05.14/ MIA: 3;02.20/ LAU: 2;11.07/CES:2;05.14/ ALE: 2;03.22/ SER: 3;00.24); Adultos (MON)

@Bg: **jue_desc_ntv**
*MON: eh (.) Laura (.) Laura (.) trae la báscula .
*MON: trae tú la báscula .
*MON: y los espaguetis .
%act: LAU coge los juguetes
*MON: todo aquí .
%act: señala la mesa
*MIA: y pa [*] qué ?
%xpar: pa=para $PHO ;
*LAU: esto [?] .
*MON: porque Laura me vendía .
*MON: quieres vender tú (.) Laura ?
*LAU: sí [?] .
*MON: quieres vender ?
*MIA: y esto qué era ?
*MON: no mira (..) voy a ser yo la que vendedora (.) vale ?
*MIA: vale .
*MON: y vosotros venís a comprar .
*MIA: toma .
%add: MON
%act: MIA le entrega a MON la caja registradora de juguete
*MON: y yo también registro (.) con la caja registradora (.) vale ?
*MIA: <toma> [/] toma .
%act: le entrega los billetes del juego
*MIA: sus billetes .
*MON: no (.) el dinero es vuestro .
*MIA: <oye> [/] oye .
%add: MON
%act: le muestra a MON el parche del ojo de SER
*MON: te has quitado el parche otra vez ?
%add: SER
*MON: te vas a poner xxx .
*MON: mira (..) dinero para ti .
%add: SER
*MON: dinero para ti .
*CES: y pa [*] mí ?
%xpar: pa=para $PHO ;
*CES: xxx eso .
*MON: y dinero para ti .
*MON: bueno (.) tranquilos .
@Eg: **jue_desc_ntv**

Ejemplo 4: Fragmento de transcripción ("jugando a comprar")

Para establecer en la muestra analizada distinciones que respondan a esta tipología de actividades y poder realizar búsquedas con el programa GEM (§2.1.2.2) hemos utilizado las convenciones de código establecidas por MacWhinney (2000a: 33-33)

(líneas de encabezamiento @Bg y cierre @Eg) y a continuación hemos incluido nuestros propios códigos para referirnos a cada una de las actividades diferenciadas (Figura 31)[272].

TIPOS DE ACTIVIDAD	CODIFICACIÓN DEL TIPO DE ACTIVIDAD	
IDENTIFICACIÓN Y DESCRIPCIÓN DE LÁMINAS/OBJETOS	Presentes	@Bg: ide_p // @Eg: ide_p
	Ausentes	@Bg: ide_a // @Eg: ide_a
LECTURA Y NARRACIÓN DE CUENTOS/PELÍCULAS	Presentes	@Bg: nar_p // @Eg: nar_p
	Ausentes	@Bg: nar_a // @Eg: nar_a
CONVERSACIÓN ESPONTÁNEA	@Bg: ces // @Eg: ces	
JUEGOS VARIADOS	@Bg: jueg // @Eg: jueg	

Figura 31: Codificación de líneas de encabezamiento y cierre: tipo de actividad

Una vez realizada esta clasificación, hemos considerado que son las propias actividades que los pequeños están realizando en cada momento las que pueden suponer una tendencia a la denominación y a la señalización deíctica (reconocimiento de láminas, por ejemplo) (Choi, 2000: 81-89), o a la narración y utilización de mayor diversidad en lo que a elementos léxicos y sintácticos se refiere (lectura de cuentos o conversación espontánea)[273] (Hoff, 2010: 466), con lo que hemos introducido en las líneas de encabezamiento y cierre códigos referidos al tipo de discurso (denominación y localización, narración o descripción) que predomina en cada actividad, pudiendo combinarse en algunos casos (Figura 32).

[272] Es interesante tener en cuenta si aquello que se sitúa espacialmente está presente en el escenario en el que tiene lugar el intercambio comunicativo o no (por ejemplo, cuentos u objetos), especialmente cuando se producen señalizaciones locativas y referenciales. Por ello hemos establecido una diferenciación en el etiquetado (ver nota a pie de página 274 y Figura 31).

[273] En numerosos estudios se ha comparado la interacción madre-niño en actividades diversas como la lectura de cuentos o el juego (Choi, 2000; Hoff, 2006, 2010), concluyéndose que existen numerosas diferencias derivadas no solo del contexto o actividad que se está desarrollando, sino también de factores culturales.

TIPOS DE ACTIVIDAD	TIPOLOGÍA DISCURSIVA ESPECÍFICA	CÓDIGO
IDENTIFICACIÓN Y DESCRIPCIÓN DE LÁMINAS/OBJETOS	- denominación	@Bg: ide_p_**den** @Bg: ide_a_**den** @Eg: ide_p_**den** @Eg: ide_a_**den**
	- descripción-localización	@Bg: ide_p_**dl** @Bg: ide_a_**dl** @Eg: ide_p_**dl** @Eg: ide_a_**dl**
LECTURA Y NARRACIÓN DE CUENTOS/PELÍCULAS	- descripción	@Bg: nar_p_**desc** @Bg: nar_a_**desc** @Eg: nar_p_**desc** @Eg: nar_a_**desc**
	- narración	@Bg: nar_p_**ntv** @Bg: nar_a_**ntv** @Eg: nar_p_**ntv** @Eg: nar_a_**ntv**
CONVERSACIÓN ESPONTÁNEA	- descripción	@Bg: ces_**desc** @Eg: ces_**desc**
	- narración	@Bg: ces_**ntv** @Eg: ces_**ntv**
JUEGOS VARIADOS	- descripción y denominación	@Bg: jue_**desc** @Eg: jue_**desc**
	- narración	@Bg: jue_**ntv** @Eg: jue_**ntv**

FIGURA 32: Actividades y tipología discursiva en el corpus Koiné[274]

2.4.2. Líneas dependientes: referencia espacial, referencia temporal e información contextual

Una vez introducidas las líneas de encabezamiento y cierre en las que hemos codificado la tipología de actividades que hemos considerado relevantes para el presente estudio, hemos introducido el etiquetado diseñado para analizar las referencias

[274] Puesto que tenemos en cuenta en las actividades "Identificación de láminas y objetos" y "Lectura y narración de cuentos/películas" si aquello a lo que se hace referencia espacialmente y temporalmente está presente o no en el escenario en el que tiene lugar la interacción, hemos incluido las líneas con esta información.

espaciales y temporales en etapas tempranas, siguiendo las directrices de codificación de líneas dependientes presentadas por MacWhinney (2000a: 78-84)[275].

El objetivo es analizar discurso espontáneo (conversacional) y determinar qué relación existe entre las referencias espacio-temporales que realizan los individuos seleccionados y la propia enunciación lingüística[276], para señalar en qué momento el niño es capaz de desplazarse en el eje temporal y espacial respecto al `origo 0´. Por tanto, no solo nos interesa analizar el nivel de producción de referencias espacio-temporales, sino también su nivel de comprensión. Debido a que en nuestro análisis la naturaleza del material de estudio es conversacional, para poder atender a ambos niveles, hemos decidido no solo considerar características contextuales sino también examinar las referencias espaciales y temporales presentes en la muestra seleccionada atendiendo a tres niveles lingüísticos distintos: nivel semántico-conceptual, nivel combinatorio y nivel pragmático. Una vez diferenciados estos tres niveles, hemos introducido etiquetas (encabezadas por el símbolo $ [MacWhinney 2000a: 106]) y especificaciones concretas dentro de las mismas en cada uno de los niveles de análisis diferenciados.

2.4.2.1. Referencia espacial

El espacio se manifiesta en las lenguas mediante procedimientos más o menos complejos. Cuando un hablante se refiere al espacio en sus enunciados lingüísticos, lo que hace es aprehenderlo de manera que lo que muestra es su propia percepción del mismo (§1.4.1.1 y §1.4.1.1.1). Como ya se ha comentado en anteriores apartados, nuestro interés se aleja de las nociones espaciales entendidas con matices y coordenadas geométricas (Cifuentes Honrubia, 1989: 33). Más bien, lo que nos interesa es la expresión lingüística del espacio y de los elementos contextuales (del escenario) que realizan los niños en etapas tempranas. Hemos partido de la premisa de que el espacio se configura a sí mismo a través de la relación que guarda con el propio hablante (resultan especialmente interesantes nociones como "distancia" o "dirección") y que la localización espacial debe ser entendida como la construcción de referencias que permite situar espacialmente los elementos aludidos en el discurso emitido relacionando lo expresado con la enunciación lingüística (Benveniste, 1974).

[275] En el manual se especifica que "All dependent tiers should begin with the percent symbol (%) and should be in lowercase letters" (MacWhinney, 2000a: 78).

[276] Entendida en el sentido de la Teoría de la Enunciación de Benveniste (1974: 82-83), en la que la "l´énonciation peut se definir, par rapport à la langue, comme un procès d´appropriation. Le locuteur s´approprie l´appareil formel de la langue et il énonce sa position de locuteur par des índices spécifiques, d´une part, et au moyen de procédés accessoires, de l´autre".

Con estas premisas, en la línea dependiente en la que hemos codificado información sobre las referencias espaciales (línea %xres), en primer lugar se han introducido los códigos referidos al nivel semántico-conceptual. Posteriormente se ha codificado información referida al análisis combinatorio de los elementos espaciales que se encuentran en el enunciado y por último códigos para referirnos a los aspectos pragmáticos relevantes en nuestro estudio.

2.4.2.1.1. Análisis semántico-conceptual: códigos

Puesto que nuestro objetivo principal consiste en entender cómo emergen las estructuras y unidades lingüísticas referidas al espacio en etapas tempranas y determinar cómo y en qué momento los niños son capaces de desplazarse desde un estado de egocentrismo inicial situado en el "aquí" a un estado no egocéntrico en el que las referencias espaciales no se refieren directamente a los entes conversacionales (emisor, receptor) y a la situación canónica de enunciación (Lyons, 1977:575), nuestro etiquetado (Figura 34[277]) responde principalmente a la necesidad de realizar un análisis de los elementos y expresiones deícticas que impliquen y no impliquen cambios de proyección deíctica (Levinson, 1983:60), así como formas lingüísticas que supongan un dominio de ejes direccionales cuya perspectiva puede ser deíctica o inherente, como la vertical (por ejemplo, "arriba/abajo", "subir/bajar"), horizontal (por ejemplo, "entrar/salir") y prospectiva (por ejemplo, "adelante/atrás"). Para ello, hemos tenido en cuenta las siguientes variables:

a) Tipo de referencia espacial atendiendo a la perspectiva[278] (§1.3.1.2, §1.3.1.2.1 y §1.3.1.2.1.1.)

Entendemos por "tipo de referencia atendiendo a la perspectiva" el tipo de localización espacial que tiene lugar entre aquello que se localiza y aquello respecto a lo que se localiza[279]. Distinguiremos así *referencias locativas deícticas* y *referencias locativas no deícticas*.

[277] La Figura 34 se incluirá al final de los apartados correspondientes a los códigos de las relaciones espaciales, pues se trata de un cuadro general en el que se recogen todas las variables establecidas para el estudio de las referencias espaciales atendiendo al nivel semántico-conceptual, al combinatorio y al pragmático.

[278] Vicente Mateu (1994:127) y Cifuentes Honrubia (1989: 57) aplican el concepto de perspectiva espacial al español.

[279] Esta distinción entre `Primary Object´ y `Secondary Object´ la realiza Talmy (2000a:183), quien distingue funcionalmente a ambos objetos.

Las *deíctica*s [$D][280] son aquellas en las que la relación espacial emitida se refiere directamente a los elementos actuales de la enunciación lingüística (el "aquí" en el que tiene lugar el intercambio comunicativo y los interlocutores "emisor" y "receptor"). Las *no deícticas* [$ND] son aquellas en las que la perspectiva es inherente, esto es, la localización se realiza entre dos objetos, teniendo en cuenta las dimensiones o caras del objeto respecto al cual se localiza. Si observamos, de este modo, los ejemplos 5 y 6, podremos dar cuenta de que en el primer caso nos encontramos con una referencia claramente deíctica (la referencia espacial locativa se actualiza en el momento de enunciación lingüística). En el segundo caso, sin embargo, la referencia se realiza teniendo en cuenta dos objetos, sin tomar como "Figura" u "Objeto Primario" el momento de enunciación lingüística.

TRANSCRIPCIÓN: Vit3b_03 (Vite)
INTERLOCUTORES: Niños (JOR:2;06.05/ XUN: 2;04.27/ XAC: 2;11.11/TAT: 2;09.10); Adultos (PIL)
ACTIVIDAD: Conversación espontánea

*PIL: a las cartas y qué cartas vamos a ver ?
*PIL: las de los animales o las de tiendas ?
***XAC: esas .**
%xres: $D_2 $G_Dn_señ $ASR_TA $FS $4: esas .
%xgpr: XAC se levanta de su sitio y se acerca a la entrevistadora señalando con el dedo índice extendido, pero sin llegar a tocar nada .

Ejemplo 5: Referencia locativa deíctica

TRANSCRIPCIÓN: Sus5_07 (Santa Susana)
INTERLOCUTORES: Niños (MRT:3;00.03/ CIA: 2;09.10/ VIC: 3;00.22/ DVD: 2;10.22 /BOR: 2;11.03 /ANT: 2;08.17); Adultos (PIL/ANI)
ACTIVIDAD: Lectura y narración de cuentos

*PIL: una puerta y cuántas ventanas tiene ?
*VIC: dos (.) dos .
***MRT:** <u una **ariba [*]> [**<] ota [*] **abajo <y> [/] <y> [/]** y la puerta y la chimenea .
%xres: $ND $LE $VL $G_Dn_señ $ASR_TA $FS $5: ariba .
%xgpr: señala con el dedo la localización de "arriba", tocando el libro .
%xres: $ND $LE $VL $G_Dn_señ $ASR_TA $FS $5: abajo .
%xgpr: señala con el dedo la localización de "arriba" tocando el libro .
%xres: $G_Dn_señ $ASR_TA $5
%xgpr: señala el libro .
%xpar: ariba=arriba $PHO ; ota=otra $PHO ;

Ejemplo 6: Referencia locativa no deíctica

[280] A lo largo de este capítulo, en el que explicaremos el etiquetado y codificación que hemos realizado para llevar a cabo el análisis de la muestra seleccionada, en el interior del texto nos referiremos a las etiquetas entre corchetes.

Cuando la referencia es deíctica y mostrativa, esto es, cuando las referencias cuya dimensión es deíctica y señalizadora se utilizan para llamar la atención del interlocutor (denominada "atención conjunta" [§1.4.1.2.1]) sobre algo determinado, bien señalando un objeto en el espacio (el caso por ejemplo de los elementos demostrativos "ese", "este" y "aquel") o bien el espacio mismo donde se sitúa el objeto (caso de las formas adverbiales "aquí", "ahí", "allí"), nos ha interesado codificar la distancia que hay respecto al hablante (más cercana al hablante [1], intermedia- entre hablante y oyente- [2], o más alejada- lejos de hablante y oyente [3]) y aquello que se localiza, pues hemos observado que esta distinción es importante para explicar cómo se produce el desplazamiento desde el "aquí" que determina la máxima proximidad al hablante (Ejemplo 5).

b) Tipo de relación espacial que se establece entre los objetos (§1.4.1.1.1, §1.4.1.1.2 y §1.4.1.1.3).

Entendemos por "tipo de relación espacial que se establece entre los objetos" la relación espacial que se realiza entre dos objetos atendiendo a si existe desplazamiento de un objeto respecto a otro (*relación dinámica* [$DN]) o no (*relación locativa estática* [$LE]).

La *relación locativa estática* se establece cuando un objeto se sitúa en el espacio respecto a otro (atendiendo a una perspectiva deíctica o inherente) pero no se produce movimiento de ninguno de los objetos (Ejemplo 7). La *relación dinámica* se refiere a aquellas expresiones o elementos lingüísticos que indican un tipo de relación espacial entre dos objetos [$DN], de manera que la Figura u Objeto Primario se desplaza, delimitándose así un punto de partida y uno de llegada[281] (Ejemplo 8) o se produce una relación dinámica de intercambio o transferencia de objeto[282] [$DNI] (Ejemplo 9).

[281] Puesto que es necesario acotar el estudio y debido a que nuestro principal interés es observar cómo y cuándo se produce el desplazamiento desde el "aquí" y "ahora" en etapas tempranas, prestaremos solo atención a aquellas expresiones o elementos que indican una relación locativa dinámica tomando o no en consideración los participantes y las coordenadas de la conversación ("ir/venir", "traer/llevar", "entrar/salir", por ejemplo) o expresiones y elementos cuyo recorrido se expresa en el componente semántico del verbo ("subir"/"bajar", por ejemplo).

[282] Se trata de verbos como "dar/recibir" (Demonte, 2002:23).

TRANSCRIPCIÓN: Sus5_10 (Santa Susana)
INTERLOCUTORES: Niños (MRT: 3;01.25/CIA:2;11.01/ VIC: 3;02.13/ DVD: 3;00.13/ BOR: 3;00.35); Adultos (ANC/ANI)
ACTIVIDAD: Juegos con cartas

*MRT: un delfín !
*ANI: un delfín (.) qué fácil !
***DVD:** <está **debajo> [>] : .**
*CIA: <a ver lelfín [*]> [*] [<] .
%xpar: lelfín=delfín $PHO ; a ver lelfín=a ver el delfín $PRE ;
***DVD:** está **debajo de la agua [*] .**
%xres: $ND $LE_1 $VL $ASR_ST $5: debajo .
%xres: $ND $ASR_ST $5: de la agua .
%xpar: la agua=el agua $CON $MIX ;
*ANI: debajo del agua claro .

Ejemplo 7: Referencia no deíctica locativa

TRANSCRIPCIÓN:Bre6_10 (Breogán)
INTERLOCUTORES: Niños (CEC: 2;11.26/Ari:3;07.22/ELI:3;05.07/JUA:3;09.04/PAU:3;07.13/); Adultos (PIL/ANC)
ACTIVIDAD: Conversación espontánea

*PIL: cómo (.) no te entendí ?
*CEC: a la piscina (.) va a la piscina .
*PIL: ah (.) va a la piscina !
*ARI: y yo también a la piscina .
*CEC: y yo .
*PIL: y Paula a dónde va de vacaciones ?
***PAU:** **voy a subirme a un árbol** y voy a coger una manzana y me la voy a comer .
%xret: $per_IR_A_INF $D_dor_af_1 $ASR_TA $7: voy a subirme .
%xres: $ND $DN_ref_1 $VL $ASR_TA $7: subirme .
%xres: $ND $ASR_TA $FIM $7: a un árbol .
%xret: $per_IR_A_INF $D_dor_af_1 $ASR_TA $7: voy a coger.
%xret: $per_IR_A_INF $D_dor_af_1 $ASR_TA $7: voy a comer.
%xcom: se trata de algo que se está imaginando .

Ejemplo 8: Referencia no deíctica dinámica (movimiento)

TRANSCRIPCIÓN: Elf3_06 (Elfos)
INTERLOCUTORES: Niños (RIC: 3;03.06/ART:3;02.12/IAG:3;04.13); Adultos (MON)
ACTIVIDAD: Conversación espontánea

*ART: qué es eso ?
%add: RIC
***RIC:** esto es una goma (.) nueva que me la compaon [*] que me la **dio**
Mailuz [*] donde hay [/] donde hay revistas peiódicos [*] xxx +/.
%xres: $D_1 $ASR_TA $FS $6: esto .
%xret: $D_org_af $A_est $ASR_TA $6: es .
%xret: $D_aor_af_2 $A_act $ASR_TA $6: compaon .
%xret: $D_aor_af_2 $A_act $ASR_TA $6: dio .
%xres: $D $DNI_1-ref_0 $ASR_TA $6: dio .
%xres: $ND $ASR_TA $FI $6: donde .
%xret: $D_org_af _2 $ASR_TA $6: hay .
%xnex: se refiere a algo que le ha ocurrido .
%xpar: compaon=compraron $PHO ; mailuz=mariluz $PHO ; peiódicos=periódicos $PHO ;
*IAG: a ver Ricardo .
*MON: te dio la goma ?
*IAG: <xxx> [>] .

Ejemplo 9: Referencia deíctica dinámica (intercambio)

Además hemos especificado en el etiquetado si la Base sobre la que se localiza el objeto en las relaciones locativas se enuncia o no y en el caso de ser enunciada, si es el propio "yo que enuncia" [0] o se trata de otro objeto [1]. Del mismo modo, en las relaciones espaciales dinámicas hemos especificado si el Origen o Destino se sitúa en el "aquí" u `origo 0´ [0] o no [1] (Figura 34, Ejemplo 8 y Ejemplo 9).

c) Tipo de orientación en la perspectiva o trayectoria en la dirección (§1.4.1.2. y §1.4.1.1.3)

Entendemos por "tipo de orientación en la perspectiva o trayectoria en la dirección" la orientación o eje espacial sobre el que se especifica la perspectiva de orientación o las características de la trayectoria de la dirección que relaciona a dos objetos. Inicialmente hemos diferenciado los ejes antropocéntricos básicos, pues son los que en un principio puede percibir el ser humano para localizar los objetos tomando o no su propio cuerpo como referencia: eje arriba-abajo, *dimensión horizontal* [$HL]; eje izquierda-derecha, *dimensión vertical* [$VL]; y eje adelante-atrás, *dimensión prospectiva* o *retrospectiva* [$PR] (Ejemplo 11).

También hemos diferenciado, cuando los datos así lo han requerido, el eje dentro-fuera, *dimensión interior* [$DI], pues su estudio puede ser determinante para establecer el desplazamiento desde un estadio inicial egocéntrico a uno no egocéntrico (Ejemplo 10).

TRANSCRIPCIÓN: Bre4_07 (Breogán)
INTERLOCUTORES: Niños (GAR: 3;05.21/ ALB: 2;08.01/CLA: 2;10/ UEL:3;05.13 /GON: 3;03.20/AND: 3;02); Adultos (PIL,/ANC)
ACTIVIDAD: Identificación, descripción y localización de láminas

*ANC: de qué color es esto que tenemos aquí ?
*UEL: majón [*] .
%xpar: majón=marrón $PHO ;
*CLA: marón [*] .
%xpar: marón=marrón $PHO ;
*ANC: marrón .
*ANC: ahora +/.
***CLA:** a ver que hay **dentro** de él .
%xret: $D_org_af $A_est DIR_INT_QN $4: hay .
%xres: $ND $LE_1 $DI $G_Dn_señ $DIR_INT_QN $FS $4: dentro .
%xgpr: señala la lámina, sin tocarla .

Ejemplo 10:Referencia espacial de dimensión interior

TRANSCRIPCIÓN: Vit3b_02 (Vite)
INTERLOCUTORES: Niños (IRE: 2;07.20/ XAC:2;10.27/JOR:2;05.23/ TAT: 2;08.29); Adultos (PIL)
ACTIVIDAD: Identificación, descripción y localización en láminas

*PIL:	por el bosque va corriendo .
*PIL:	y qué hay en el bosque (.) qué hay ?
*JOR:	xxx .
*PIL:	y qué más (.) a ver qué podemos ver allí ?
***XAC:**	porque está el lobo ahí **detrás.**
%xret:	$D_org_af $A_est $ASR_ST $4: está .
%xres:	$D_2 $G_Dn_señ $ASR_ST $FS $4: ahí .
%xgpr:	señala el mural que está en la pared, con el dedo índice extendido y sin tocar .
%xres:	**$ND $LE $PR $ASR_ST $FI $4: detrás .**

Ejemplo 11: Referencia espacial de dimensión prospectiva

d) Gestualidad y función señalizadora o referencial (§1.4.1.2 y §1.4.1.2.1)

Además de las variables anteriormente expuestas y debido al interés que tiene la gestualidad en etapas tempranas, especialmente en lo que a ámbito referencial y deíctico se refiere, hemos decidido incluir una variable que atienda a la presencia [$G] o no de *gestos deícticos* y *denotativos* [$G_Dn] y *gestos descriptivos direccionales* [$G_Dp][283].

Entendemos por *gesto deíctico/denotativo* aquellos gestos que señalan o denotan directamente la ubicación en el espacio de aquello a lo que se refiere el emisor y cuyas funciones son señalar [$G_Dn_señ][284], ofrecer [$G_Dn_ofr][285], mostrar o representar la forma o tamaño [$G_Dn_mos] o dar o pedir [$G_Dn_dpr] (Ejemplo 12, Ejemplo 13, Ejemplo 14[286]).

[283] Resulta interesante señalar que en el manual de CHAT (MacWhinney, 2000a:81) se especifica una línea dependiente para los movimientos faciales (%fac). No hemos introducido esta línea dependiente puesto que nos interesan únicamente los gestos deícticos o descriptivos.

[284] Este gesto, debido a la llamada de atención que supone lo hemos introducido en el etiquetado siempre que se ha requerido, acompañado a la forma verbal "mira", pues el niño generalmente señala con el dedo índice aquello sobre lo que llama la atención. Se trata del gesto deíctico por excelencia.

[285] Este gesto lo hemos introducido siempre que se ha requerido acompañado a la forma verbal "mira", pues el niño en ocasiones muestra el objeto sobre el que llama la atención.

[286] Para ejemplificar los gestos con imágenes, hemos seleccionado las que eran más claras (cuestiones de luz, enfoque…), por lo que no se corresponden directamente con la transcripción, pero sí con la tipología gestual en concreto. Por cuestiones de privacidad, se han difuminado las caras de los niños.

TRANSCRIPCIÓN: Vit4_07 (Vite)
INTERLOCUTORES: Niños (XAC: 3;11.28/ XUN: 3;05.14); Adultos (PIL)
ACTIVIDAD: Conversación espontánea

*PIL: qué fixéchedes este fin de semana?
*XUN: <hoy no vi un> [//] el fin de semana no vine.
*XAC: coches.
***XAC: esto** pa(ra) qué es?
%xres: $D_1 $G_Dn_señ $DIR_INT_QN $8: esto?
%xgpr: señala con el dedo índice la carpeta, tocándola .
%xret: $D_org_af $A_est $DIR_INT_QN $8: es ?





Ejemplo 12: Gesto deíctico (señalar)

TRANSCRIPCIÓN: Bre2_04 (Breogán)
INTERLOCUTORES: Niños (URA: 2;00.09 /GAR: 2;03.26/ MAR: 2;03.25 /JUL: 2;05.04 /REN:2;03.11 /UEL:2;03.18); Adultos (PIL, ANC)
ACTIVIDAD: Conversación espontánea

*ANC: donde están las manos ?
*REN: aquí .
%act: levanta sus manos
***GAR: aquí .**
%xres: $D_1 $G_Dn_mos $ASR_TA $FS $2: aquí
%xgpr: muestra las manos a ANC .





Ejemplo 13: Gesto denotativo (indicar forma y tamaño o mostrar algo)

TRANSCRIPCIÓN: Vit4_04 (Vite)
INTERLOCUTORES: Niños (JOR: 2;05.06 /XAC: 2;09.17/ XUN: 3;03.06); Adultos (CHE)
ACTIVIDAD: Juegos con carta.



*CHE: a ver ese niño se va a enfadar con vosotros porque no estáis sentados.
*CHE: bueno la última carta de animales.
***XAC:** **dame** el caballo.
%xret: $D_org_af $A_act $DIR_RP $8: dame .
%xres: $D $DNI_1-ref_0 $G_Dn_dpr $DIR_RP $8: dame .
%xgpr: extiende el brazo .

Ejemplo 14: Gesto denotativo (dar o pedir)

El *gesto descriptivo direccional* es aquel en el que, en lugar de señalar, se representa en el espacio una dirección o recorrido determinado [$G_Dp_dir]. (Ejemplo 15).

TRANSCRIPCIÓN: Bre4_01 (Breogán)
INTERLOCUTORES: Niños (GAR: 3;02.29/ INA: 3;01.23/ AND: 2;11.08 /GON:3;00.28 /JAC:3; 02.08 /UEL: 3;02.21); Adultos (ANC/BLA)
ACTIVIDAD: Conversación espontánea



***INA:** mi perro **sube** a la silla .
%xret: $D_org_af $A_act $ASR_ST $5: sube .
%xres: $ND $DN_ref_1 $VL $G_Dp_dir $ASR_ST $5: sube .
%xgpr: mueve el brazo hacia arriba, señalando hacia arriba .
%xres: $ND $ASR_ST $FI $5: a la silla .
%com: la realización del fonema /s/ inicial no es la estándar

Ejemplo 15: Gesto descriptivo (dirección)

Además de estos códigos hemos decidido introducir también una línea dependiente [%xgpr][287] en la que hemos descrito con exactitud cómo se ha realizado el gesto (si se mueve el brazo, antebrazo o mano, si lo que se hace es señalar mediante el dedo índice, si se toca el objeto que se sitúa o no) con el objetivo de poder realizar un análisis gestual más exhaustivo (ver Ejemplos 12, 13, 14 y 15).

[287] Esta línea (*Gestural and Proxemic Tier*) se especifica en el manual de CHAT (MacWhinney, 2000a: 81).

2.4.2.1.2. Análisis combinatorio: códigos

Para realizar el análisis combinatorio no hemos introducido códigos nuevos, pues CLAN nos permite realizar búsquedas en las que se pueden seleccionar las etiquetas que se deseen y el script en PERL nos ha permitido realizar búsquedas de combinaciones automáticas. Por ejemplo, si queremos observar cómo se combinan gesto deícticos cuya función es señalar y una referencia deíctica verbal, deberemos realizar una búsqueda únicamente combinando las etiquetas seleccionadas ([$D] y [$G_Dn_señ] utilizando el programa (§2.1.2.2) que nos interese[288] y el script para contabilizar de forma automática.

En casos como el ejemplo 11, en los que se combinan dos elementos espaciales (en el ejemplo "ahí" y "detrás"), lo que hemos hecho ha sido introducir ambos elementos en distintas pero contiguas líneas dependientes, de manera que se puedan relacionar al realizar la búsqueda y la valoración cualitativa.

2.4.2.1.3. Análisis pragmático: códigos (§1.4.1.3, §1.4.1.3.1 y §1.4.1.3.2)

Como ha afirmado Austin (1962) la fuerza ilocutiva es lo que da sentido a las emisiones lingüísticas, pues más que describir, lo que el ser humano realiza son acciones con palabras. Hemos entendido, así, que los niños cuando se refieren al espacio no solo describen lo que hay a su alrededor, sino que desean comunicar y conseguir algo en concreto, por lo que sus enunciados poseen funciones pragmáticas y fuerza ilocutiva. Por esta razón, hemos analizado los actos de habla, unidad prototípica del estudio pragmático (Gallardo Paúls, 1996: 7) y las intenciones y funciones comunicativas con las que las referencias espaciales se introducen en los enunciados infantiles en etapas tempranas.

Para realizar el análisis hemos tomado como referencia el etiquetado y la clasificación de actos de habla desarrollados por Prego Vázquez, Souto Gómez y Dieste Quiroga (2011)[289] y las funciones de los locativos que ha establecido Fillmore (1982:42-45), adaptando ambas clasificaciones a nuestros objetivos e intereses. Hemos decidido tomar en consideración ambas aportaciones debido a que más que un análisis de pragmática enunciativa, lo que pretendemos es analizar los elementos locativos

[288] Lo mismo ocurrirá con el análisis combinatorio de las referencias temporales (§2.4.2.2.2.).

[289] Estas autoras han restablecido una clasificación de los actos de habla en el corpus con el que trabajamos (corpus *Koiné*), diferenciando entre los 1;07 años y los 4;05 tres tipos de actos de habla (actos de habla asertivos, directivos y exclamativos) y tres fases principales (FASE DEÍCTICA, hasta los 2 años de edad; FASE IDEATIVA, desde los 2;00 a los 3;00, y FASE DISCURSIVA, desde los 3;00 a los 4;05 años).

atendiendo a las características pragmáticas y contextuales de las emisiones en las que son utilizados. Esto es, entendemos los intercambios comunicativos como una actividad colaborativa entre interlocutores, de manera que la fuerza ilocutiva de los enunciados es fundamental para realizar un análisis global que atienda a las características particulares de la interacción. Nos interesa, por tanto, el análisis pragmático de las referencias espaciales tanto a nivel de enunciado como a nivel de intercambio interactivo.

a) Intenciones y actos de habla (§1.4.1.3.1).

En primer lugar, siguiendo la clasificación de Prego Vázquez, Souto Gómez y Dieste Quiroga (2011), hemos introducido el conjunto de códigos[290] correspondiente a los actos de habla. De las etiquetas diferenciadas por estas investigadoras (un total de 37) hemos seleccionado aquellas que tras la realización de dos estudios previos (Cortiñas Ansoar, 2009, 2010a) nos han parecido relevantes (Figura 33). Hemos diferenciado, así, actos directivos interrogativos y no interrogativos (mediante los que se pretende promover una acción determinada en el receptor) y actos asertivos (el emisor afirma o enuncia algo en concreto) y dentro de los mismos hemos distinguido subtipos en los que se especifica la fuerza ilocutiva del enunciado en concreto.

TIPO DE ACTO DE HABLA		SUBTIPO
ACTO DE HABLA ASERTIVO		**$ASR_AP** (aceptar o no aceptar la proposición de otro hablante, realizar sugerencias) **$ASR_RT** (repetir o imitar) **$ASR_SP** (señalar la realización de una acción) **$ASR_ST (**enunciado asertivo afirmativo o negativo) **$ASR_TA** (respuesta a una pregunta)
ACTO DE HABLA DIRECTIVO	**INTERROG.**	**$DIR_INT_QN** (hacer una pregunta de contenido) **$DIR_INT_YQ** (hacer una pregunta bipolar)
	NO INTERROG.	**$DIR_RP** (demanda de acción del oyente o acción conjunta) **$DIR_TO** (transferencia de objeto a oyente)

Figura 33: Codificación de actos de habla

[290] Es necesario tener en cuenta que nosotros hemos introducido los códigos referidos al tipo de acto de habla en línea %xres puesto que no nos interesa realizar un análisis pragmático general, sino solo de aquellos enunciados en los que los pequeños utilizan una referencia espacial. En MacWhinney (2000a: 83) se reconoce una línea dependiente específica para codificar este tipo de información. A su vez, puesto que lo que nos interesa es el análisis de las referencias espaciales y temporales, tanto en la codificación de expresiones espaciales como de expresiones temporales, lo que hemos hecho ha sido realizar nuestra propia codificación tomando la clasificación de Prego Vázquez, Souto Gómez y Dieste Quiroga (2011) como referencia.

b) Funciones de las referencias espaciales (§1.4.1.3.2.)

Una vez introducida la etiqueta correspondiente a los tipos de actos de habla de los enunciados infantiles en los que los niños realizan referencias espaciales, nos ha interesado introducir códigos en los que se recoja información acerca de las funciones que las propias referencias espaciales presentan dentro del enunciado concreto. No nos interesan funciones sintácticas, sino funciones informativas, temáticas e ilocutivas. Lo que deseamos es especificar con qué intención las referencias espaciales son introducidas en el discurso dentro de un marco intencional general.

Para diseñar esta codificación hemos tenido en cuenta las funciones diferenciadas por Fillmore (1982:42-45) para las expresiones locativas[291]: informativa, referencial y de reconocimiento y las funciones pragmáticas diferenciadas por Halliday (1975). Basándonos en estas clasificaciones primarias y teniendo en cuenta las características del lenguaje infantil observadas en los microanálisis cualitativos que hemos realizado previamente, hemos reconocido cuatro funciones principales (las cuales no son necesariamente excluyentes):

- *función denominativa* [$FD]: los niños utilizan las expresiones locativas (especialmente deícticas) para ubicar en el espacio aquel objeto del que desconocen el nombre, individualizándolo. Generalmente se trata de casos en los que los pequeños preguntan el nombre del objeto (Ejemplo 16).

- *función señalizadora* [$FS]: los niños establecen el Marco de Referencia Compartido con los demás interlocutores llamando su atención sobre la ubicación de algún objeto o cosa presente (Ejemplo 17).

- *función informativa* [$FI]: los niños informan al hablante sobre la ubicación de un objeto que está presente o no o sobre una localización concreta, sin llamar su atención sobre él (Ejemplo 18).

- *función informativa-imaginativa* [$FIM] los niños informan al hablante sobre la ubicación de un objeto que no está en el escenario ("deixis y referencia ad phantasma") (Ejemplo 19).

[291] Entendidas como "Any Linguistic Expression to include any linguistic expression which has the function of associating an object with a location" (Fillmore, 1982: 42). Fillmore distingue tres funciones principales de los locativos deícticos: *función informativa*, según la cual "the Speaker is letting the Hearer know that a particular Figure is to be found in a particular Place"; la *identificativa* o *referencia*l , en la que "the Speaking is letting the Hearer know which of several possible objects is being mentioned and is accomplishing this by appealing to the Hearer´s ability to associate the intended Figure with the given Place" y la de *reconocimiento*, pues "Speaker assumes that the hearer knows, independently of any information provided by the expression, both which Figure the Speaker has in mind and the Place in which that Figure is located" (Fillmore, 1982: 43-44).

TRANSCRIPCIÓN: Sus6_01 (Santa Susana)
INTERLOCUTORES: Niños (DVD:3;00.27 /MRT: 3;02.08/ CIA:2;11.15 /VIC: 3;02.27); Adultos (PIL/ANC)
ACTIVIDAD: Narración de cuentos

*ANI: mira (.) mira cómo toca.
%act: señala el dibujo
*VIC: está así (.) chs@i [/] chs@i [/] chs@i.
%act: imita con los brazos la forma de tocar del personaje del cuento
*ANI: sí.
***MRT:** y [/] y **eso** (.) qué es?
%xres: $D_2 $G_Dn_señ $DIR_INT_QN $FD $5: eso ?
%xgpr: señala el libro tocándolo .
%xret: $D_org_af $A_est $DIR_INT_QN $5: es ?

Ejemplo 16: Función denominativa

TRANSCRIPCIÓN: Mil1_06 (Milagrosa)
INTERLOCUTORES: Niños (NER:2;05.28 /LAU: 2;11.21/ MIA:3;03.03 /CES: 2;05.28 /SER: 3;01.07/ ALE: 2;04.05); Adultos (MON)
ACTIVIDAD: Narración de cuentos

*MON: uno (.) dos (.) tres (.) cuatro (.) cinco ratones .
***MIA:** y **aquí** quién estaba ?
%xres: $D_1 $G_Dn_señ $DIR_INT_QN $FS $6: aquí ?
%xgpr: señala con el dedo índice el libro, tocándolo .
%xret: $D_aor_af_1 $A_est $DIR_INT_QN $6: estaba ?

Ejemplo 17: Función señalizadora

TRANSCRIPCIÓN: Elf2_02 (Elfos)
INTERLOCUTORES: Niños (ART: 2;04.08 /IAG: 2;06.09/ RIC: 2;05.02); Adultos /MON)
ACTIVIDAD: Narración de cuentos

*MON: a ver (.) qué pasó ahí ?
%add: RIC
***RIC:** que se cae el perro ahí **de la casa .**
%xret: $D_org_af $A_act $ASR_TA $2: cae .
%xres: $ND $DN_1-ref $VL $ASR_TA $2: cae .
%xres: $D_org_af $G_Dn_señ $ASR_TA $FS $2: ahí .
%xgpr: señala con el dedo índice en el dibujo .
%xres: $ND $ASR_ST $FI $2: de la casa .

Ejemplo 18: Función informativa

TRANSCRIPCIÓN: Sus4_05
INTERLOCUTORES: Niños (GUI: 4;00.08 /DAV: 3;07.06 /SAN: 3;10.29 /DRI: 3;09.07); Adultos (PIL, ANC)
ACTIVIDAD: Juegos con cartas

***DAV:** se comió un niño que estaba [//] es que [//] el que estaba [/] el que estaba **encima de la mesa** (.) sentándose (.) y xxx lo comió .
%xret: $D_aor_af_3 $A_act $ASR_TA $7: comió .
%xret: $D_aor_af_3 $G_Dp_ctn_org $A_est $ASR_TA $7: estaba .
%xgpr: señala la carta .
%xres: $ND $LE_1 $VL $ASR_TA $FIM $7: encima .
%xres: $ND $ASR_TA $FI $7: de la mesa .
%xret: $iper_GER $A_act $ASR_TA $7. sentándose .
%xret: $D_aor_af_3 $A_act $ASR_TA $7: comió .
%xcom: se trata de algo que está imaginando .

Ejemplo 19: Función informativa-imaginativa

Atendiendo a todo lo especificado en los apartados anteriores y tal y como se recoge en la Figura 34, en la línea dependiente (%xres) en primer lugar se ha codificado información sobre la caracterización semántico-conceptual de la relación espacial analizada. En un primer momento se han introducido, así, las etiquetas correspondientes al "tipo de referencia espacial atendiendo a la perspectiva" (a), al "tipo de relación espacial que se establece entre los objetos" (b), al "tipo de orientación en la perspectiva o trayectoria de la dirección"- si es necesario- (c) y a la "gestualidad y función señalizadora o referencial"-siempre que sea necesaria- (d). Una vez introducidas las etiquetas correspondientes al análisis semántico-conceptual hemos codificado los actos de habla y la intención comunicativa de los enunciados en los que se expresan relaciones espaciales (e), así como las funciones que los elementos o expresiones espaciales presentan en tal enunciado (f), completando así la codificación con información referente al ámbito pragmático. Por último se ha incluido el grupo de edad al que pertenece cada individuo (§2.1.1.2.2.) (g) y la forma analizada (h), tal y como se refleja en la Figura 34.

	%xres: $ND (a)	**$LE_1 (b)**	**($VL) (c)**	**$G_Dp_dir (d)**	**$ASR_TA (e)**	**$FIM (f)**	**$7: encima . (g) (h)**
CÓDIGOS ANÁLISIS SEMÁNTICO-CONCEPTUAL	**TIPO DE REFERENCIA ESPACIAL ATENDIENDO A LA PERSPECTIVA**	**Deíctica**					**[$D]**
		Deíctica mostrativa		Cercanía E			**[$D_1]**
				Distancia intermedia E-R			**[$D_2]**
				Lejanía E y/o R			**[$D_3]**
		No deíctica					**[$ND]**
	TIPO DE RELACIÓN ESPACIAL QUE SE ESTABLECE ENTRE LOS OBJETOS	**Relación dinámica (movimiento)**		Origen no especificado Destino no especificado			**[$DN_ref]**
				Origen no especificado Destino "aquí"			**[$DN_ref_0]**
				Origen no especificado Destino "no aquí"			**[$DN_ref_1]**
				Origen "aquí" Destino no especificado			**[$DN_0-ref]**
				Origen "aquí" Destino "no aquí"			**[$DN_0-ref_1]**
				Origen "no aquí" Destino no especificado			**[$DN_1-ref]**
				Origen "no aquí" Destino "no aquí"			**[$DN_1-ref_1]**
		Relación dinámica (intercambio)		Origen "no origo 0"" Destino "origo 0"			**[$DNI_1-ref_0]**
				Origen "origo 0" Destino "no origo 0"			**[$DNI_0-ref_1]**
				Origen diferente del "origo 0" Destino diferente del "origo 0"			**[$DNI_ref]**

		Relación locativa estática		No se especifica la base	**[$LE]**
				Base "yo que enuncia"	**[$LE_0]**
				Base "diferente al yo que enuncia"	**[$LE_1]**
	TIPO DE ORIENTACIÓN EN LA PERSPECTIVA O TRAYECTORIA	**Dimensión Horizontal**			**[$HL]**
		Dimensión Vertical			**[$VL]**
		Dimensión Prospectiva			**[$PR]**
		Dimensión Interior			**[$DI]**
	GESTUALIDAD	**Gesto deícticos/denotativo**		Señalar (gesto deíctico)	**[$G_Dn_señ]**
				Mostrar (gesto denotativo)	**[$G_Dn_mos]**
				Dar o Pedir (gesto denotativo)	**[$G_Dn_dpr]**
		Gesto descriptivo direccional		Dirección	**[$G_Dp_dir]**
CÓDIGOS ANÁLISIS PRAGMÁTICO	**TIPO DE ACTO DE HABLA**	**Asertivo**		Aceptar o no aceptar la proposición de otro hablante, realizar sugerencias	**[$ASR_AP]**
				Repetir o imitar	**[$ASR_RT]**
				Señalar la realización de una acción	**[$ASR_SP]**
				Enunciado asertivo afirmativo o negativo	**[$ASR_ST]**
		Directivo	**Interrogativo**	Respuesta a una pregunta	**[$ASR_TA]**
				Hacer una pregunta de contenido	**[$DIR_INT_QN]**
				Hacer una pregunta bipolar	**[$DIR_INT_YQ]**
			No interrogative	Demanda de acción del oyente o acción conjunta	**[$DIR_RP]**
				Transferencia de objeto a oyente	**[$DIR_TO]**
	FUNCIÓN	**Denominativa**			**[$FD]**
		Señalizadora			**[$FS]**
		Informativa			**[$FI]**
		Informativa-imaginativa			**[$FIM]**

Figura 34: Etiquetas codificación línea %xres

2.4.2.2. Referencia temporal

Entenderemos como sistema de referencia temporal las expresiones y elementos afijales y no afijales que permiten a los hablantes de una lengua determinada organizar y conceptualizar el tiempo, de manera que este se divida en unidades que responden a la ya citada distinción pasado/antes-presente/ahora-futuro/después y que aportan valor semántico-temporal al sentido del acto conversacional y a la intencionalidad comunicativa del hablante (Vicente Mateu, 1994:106).

De este modo, en la línea dependiente en la que hemos codificado información sobre las referencias temporales (línea %xret) (Figura 35), en primer lugar hemos introducido los códigos referidos al nivel semántico-conceptual y combinatorio y por último códigos para referirnos a los aspectos pragmáticos relevantes en nuestro estudio.

2.4.2.2.1. Análisis semántico-conceptual y combinatorio: códigos

Nuestro objetivo principal para la creación de un sistema de codificación de las variables relevantes de estos niveles (nivel semántico-conceptual y combinatorio[292]) responde a los mismos intereses que hemos especificado respecto al análisis semántico-conceptual de las referencias espaciales (§2.4.2.1.1.). Lo que pretendemos es determinar cómo y en qué momento los niños son capaces de desplazarse desde un estadio de egocentrismo inicial situado en el "ahora" o "tiempo de codificación" (Levinson, 1983:73) a un estadio no egocéntrico en el que las referencias temporales no se refieren directamente a las coordenadas temporales de la situación canónica de enunciación (Lyons, 1977: 575). Por tanto, en nuestro etiquetado (Figura 36)[293] hemos recogido todas aquellas distinciones relevantes para determinar en qué momento los niños son capaces de realizar cambios en las proyecciones temporales que realizan[294]. Para ello hemos tenido en cuenta las siguientes variables:

a) Tipo de referencia temporal atendiendo a la proyección (§1.3.2., §1.3.2.1, y §1.3.2.2.)

Entendemos por "tipo de referencia temporal respecto al tipo de proyección" el tipo de referencia temporal que tiene lugar atendiendo a si la proyección temporal que el niño realiza es *deíctica* [$D], pues toma como referente el `origo 0´ (Ejemplo 20), o *no deíctica* [$ND], ya que se relacionan temporalmente elementos o eventos que no dependen directamente del tiempo de codificación de la enunciación lingüística (Ejemplo 21).

[292] Hemos decidido presentar la codificación semántico-conceptual y combinatoria de forma conjunta porque para realizar el etiquetado hemos tenido en cuenta factores imprescindibles en ambas codificaciones y que están directamente relacionados. De hecho, fenómenos como la "correlación temporal" guardan relación no solo con la conceptualización del tiempo, sino también con las posibilidades combinatorias de los elementos analizados.

[293] Al igual que en el apartado dedicado a la codificación de las variables relevantes para el estudio de las referencias espaciales, la Figura 36, en la que se recogen todas las variables establecidas para el análisis de las referencias temporales y su codificación correspondiente, se incluirá al final de los apartados explicativos de cada una de las variables.

[294] Así pues, serán especialmente relevantes nociones como la denominada `consecutio temporum´, entendida como "la relación gramatical que se establece entre dos unidades verbales en aquellas situaciones en que una de ellas adopta como punto de referencia para su orientación temporal la realización concreta de contenido temporal expresada por la otra" (Luquet, 2010: 17).

TRANSCRIPCIÓN: Bre3_04 (Breogán)
INTERLOCUTORES: Niños (GAR: 2;08.22/ MAR: 2;08.21/ URA: 2;05.05/ JUL: 2;10/ REN: 2;08.07/ UEL: 2;08.14); Adulto (PIL)
ACTIVIDAD: Conversación espontánea

*PIL: a ti que te traen ?
*MAR: xxx .
*PIL: agús ?
%add: MAR
%act: MAR asiente moviendo la cabeza
*PIL: y eso qué es ?
***MAR: ex [*]** un muñeco así con auga .
%xret: $D_org_af $A_est $ASR_TA $3: ex .
%xres: $G_Dn_mos $A_est $ASR_TA $3
%xgpr: con las manos sobre la cara intenta mostrar cómo es el muñeco .
%xpar: ex=es $PHO ;

Ejemplo 20: Proyección deíctica

TRANSCRIPCIÓN: Sus6_01 (Santa Susana)
INTERLOCUTORES: Niños (DVD: 3;00,27/ MRT: 3;02.08/ CIA: 2;11.15/ VIC: 3;02.27); Adultos (ANI/ANC)
ACTIVIDAD: Conversación espontánea

*ANI: y cocidas.
*VIC: y cocidas (.) y a mí tam(bién) [//] y a mi mamá también.
***MRT:** y a mi mamá (.) **cuando** me da xxx (.) laz zanahorias cocidaz .
%xret: $ND_sim_or $ASR_ST $5: cuando .
%xret: $D_org_af $A_act $ASR_ST $5: da .
%xres: $D $DNI_1-ref_0 $ASR_ST $5: da .

Ejemplo 21: Proyección no deíctica

b) Tipo de relación temporal respecto a las características estructurales y combinatorias de la lengua (§1.4.2.1, §1.4.2.1.1 y §1.4.2.1.2)

Las características tipológicas de una lengua (riqueza o pobreza morfológica, por ejemplo, determinan su proceso de adquisición, especialmente el de referencias temporales. Puesto que la lengua de los individuos seleccionados para el presente estudio es el castellano de Galicia (§2.1.1.2.3) lo que pretendemos codificar atendiendo a la variable "Tipo de relación temporal respecto a las características estructurales y combinatorias de la lengua" son los tipos de relaciones temporales de las referencias deícticas o no deícticas (ya especificadas en el apartado anterior), mediante qué tipo de elementos lingüísticos se expresan y a qué nivel lingüístico funcionan (discurso u oracional)[295].

Respecto a las referencias temporales de proyección deíctica [$D] hemos realizado una caracterización atendiendo a si estas referencias indican un momento temporal

[295] Uccelli (2009: 929) se refiere a la necesidad de aunar el estudio de las referencias temporales atendiendo tanto al nivel gramatical como discursivo.

anterior al "ahora" u "origo 0" desde el cual se realiza la enunciación lingüística ("*referencia deíctica antes*") [$D_aor] (Ejemplo 22), si la coordenada temporal a la que se alude se sitúa directamente en el "ahora" desde el cual se enuncia ("*referencia deíctica ahora*") [$D_org] (Ejemplo 23) o si la referencia temporal a la cual se refiere la enunciación es posterior al momento en el que se enuncia ("*referencia deíctica después*") [$D_dor] (Ejemplo 24)[296].

TRANSCRIPCIÓN: Vit1_07 (Vite)
INTERLOCUTORES: Niños (ANP: 2;07.05/ IAN: 3;03.11/ DRE: 2;05.08/ INE: 3;03.20/ RAU: 3;01.03); Adultos (PIL/ANC)
ACTIVIDAD: Conversación espontánea

*PIL:	fuimos a ver a los abuelos ?
*ANP:	sí .
*IAN:	y yo xxx +/.
***ANP:**	yo **fui** a casa de los abuelos .
%xret:	**$D_aor_af_2 $A_act $ASR_ST $3. fui .**
%xnex:	**se refiere a algo que ha protagonizado .**
%xres:	$ND $DN_ref_1 $HL $ASR_ST $3: fui .
%xres:	$ND $ASR_ST $FI $3: a casa de los abuelos .
*IAN:	ti cala .
%add:	ANP

Ejemplo 22: Referencia deíctica antes

TRANSCRIPCIÓN: Elf2_02 (Elfos)
INTERLOCUTORES: Niños (ART: 2;04.08/ IAG: 2;06.09/ RIC: 2;05.02); Adultos (MON)
ACTIVIDAD: Narración de cuentos

MON:	me lo cuentas ?
*RIC:	xí [*] .
%xpar:	xí=sí $PHO ;
*MON:	como te lo conté yo .
*MON:	cuéntamelo .
***RIC:**	la chimenea <**está** ahí> [>] .
%xret:	**$D_org_af $A_est $ASR_ST $2: está .**
%xres:	$D_2 $G_Dn_señ $ASR_ST $FS $2: ahí .
%xgpr:	señala con el dedo índice el dibujo del cuento, tocándolo .
%act:	la empuja

Ejemplo 23: Referencia deíctica ahora

[296] Se trataría de la clásica distinción PASADO "antes"- PRESENTE "ahora" y FUTURO "después". Nosotros hemos seleccionado para la codificación la denominación realizada por Kerbrat-Orecchioni (1988:59) en la que se entiende que localizar el tiempo es localizar un acontecimiento sobre el eje antes/después con respecto a un momento T tomado como referencia (en nuestro caso el "ahora" en el que se produce la enunciación lingüística.

TRANSCRIPCIÓN: Bre4_02 (Breogán)
INTERLOCUTORES: Niños (GON: 3;00.13/ AND: 2;10.14/ GAR: 3;02.14/ UEL: 3;02.06/ INA: 3;01.08); Adultos (ANC/BLA)
ACTIVIDAD: Conversación espontánea

*ANC:	<para Andrés este que está muy quieto> [>] (.) y cuál le damos a Blanca ?
*GON:	<mi mamá éste> [<] .
***INA:**	**yo voy a combiar [***] dos .
%xret:	**$per_IR_A_INF $D_dor_af_1 $ASR_ST $5: voy a combiar .**
%xres:	$G_Dn_señ $ASR_ST $5
%xgpr:	señala con el dedo índice los dos caramelos a los que se refiere .
%xpar:	combiar=comprar $PHO ;

Ejemplo 24: Referencia deíctica después

Una vez introducida esta distinción, hemos decidido incluir información acerca del tipo de elemento mediante el cual se expresa la relación temporal especificada. Por ello, hemos diferenciado en cada una de las distinciones realizadas ([$D_aor] [$D_org] y [$D_dor]) si se trata de un *elemento afijal*, incluido en la forma verbal [_af] (Ejemplo 22, 23, 24), o *no afijal*, principalmente elementos léxicos [_naf] (Ejemplo 25).

TRANSCRIPCIÓN: Bre4_12 (Breogán)
INTERLOCUTORES: Niños (CLA: 3;00.18/ INA: 3;07.02/ GAR: 3;08.08/ BER: 3;03.27/ GON: 3;06.07/ AND: 3;04.18/ JAC: 3;07.18/ UEL: 3;08); Adultos (ANC/PIL)
ACTIVIDAD: Conversación espontánea

*ANC:	claro .
*ANC:	www .
%exp:	los niños se alborotan
*ANC:	xxx si las de frutas eran feas !
***CLA:**	sí (.) porque dijisteis **hoy** otras .
%xret:	$D_aor_af_1 $A_act $DRF $5: dijisteis .
%xret:	**$D_org_naf $DRF $5: hoy .**
%xdrf:	**se trata de discurso referido introducido por verbo dicendi .**

Ejemplo 25: Referencia temporal no afijal

Hemos realizado las mismas distinciones en cuanto a las referencias temporales cuya proyección es no deíctica [$ND]. De este modo, en un primer momento hemos incluido códigos en los que se alude directamente a la `consecutio temporum´, "o correlación temporal"[297] que se da entre los tiempos a los que se refieren los dos momentos que se relacionan. Hemos diferenciado, así, "*relaciones de anterioridad*" si la relación de dependencia especificada responde a una localización temporal anterior entre un momento y otro [$ND_ant] (Ejemplo 26); "*relaciones de simultaneidad*"

[297] Entendida como la relación de dependencia temporal que se establece entre las interpretaciones temporales de dos formas, basándonos en la definición dada por Carrasco Gutiérrez (1999: 3063) acerca del fenómeno de "consecutio temporum" a nivel sintáctico y oracional.

[$ND_sim], pues la relación a la que se alude responde a una simultaneidad en el tiempo (Ejemplo 27); y "*relaciones de posterioridad*"[298] [$ND_post] ya que la relación supone una localización temporal posterior respecto a la coordenada temporal que se toma como origen (Ejemplo 28).

Una vez realizadas estas distinciones, hemos decido diferenciar si la correlación temporal y las relaciones temporales se establecen en el *eje sintagmático* (nivel sintáctico u oracional) del lenguaje [_or] (Ejemplo 26, Ejemplo 28), o si las relaciones temporales ocurren a *nivel discursivo* [_disc] y lo que se relaciona temporalmente son dos emisiones distintas mediante el uso de protomarcadores discursivos (Ejemplo 27).

TRANSCRIPCIÓN: Vit3a_02 (Vite)
INTERLOCUTORES: Niños (ANP: 3;06.13); Adultos (PIL/ CHE)
ACTIVIDAD: Conversación espontánea

*PIL: cuándo fuiste a buscar flores ?
***ANP: antes de que** no viniais [*] .
%xret: $ND_ant_or $ASR_TA $7: antes de que .
%xret: $D_aor_af_2 $A_act $ASR_TA $7: viniais .
%xres: $D $DN_ref $HL $ASR_TA $7: viniais .
%xpar: viniais=vinierais $VER $CON ;
%xcom: se trata de un error básicamente morfológico, pero también supone un error sintáctico de falta de concordancia temporal

Ejemplo 26: Relación de anterioridad a nivel oracional

TRANSCRIPCIÓN: Bre4_13 (Breogán)
INTERLOCUTORES: Niños (CLA: 3;01.02/ INA: 3;07.16/ GAR: 3;08.22/ VER: 3;04.11/ AND: 3;05.02/ JAC: 3;08.02/ UEL: 3;08.14); Adultos (ANC/ PIL)
ACTIVIDAD: Juego descriptivo con cartas

*UEL: <a ver> [/] a ver .
*BER: es un cocodrilo .
%xret: $D_org_af $A_est $ASR_ST $6: es .
%xres: $G_Dn_mos $ASR_ST $6
%xgpr: le muestra la carta a UEL
*ANC: muy bien .
*BER: xxx .
***CLA: y ahora** (.) a mí !
%xret: $ND_sim_disc $DIR_RP $5: y ahora .

Ejemplo 27: Relación de simultaneidad a nivel discursivo[299]

[298] Para la denominación de las relaciones temporales que se establecen hemos seguido la clasificación de Rojo (1976, 1990:27).

[299] Explicaremos en a lo largo del análisis la razón por la cual hemos considerado a estas formas "protomarcadores discursivos".

TRANSCRIPCIÓN: Bre6_04 (Breogán)
INTERLOCUTORES: Niños (DIA 3;00.00/ PAU: 3;03.14/ ELI: 3;01.09/ JUA: 3;05.06/ XAQ: 3;02.22); Adultos (ANC/CHE)
ACTIVIDAD: Conversación espontánea

*ANC: que hay que hacer <en ese juego> [>] ?
*JUA: ze [*] pone aquí un niño xxx colondrín colondrero [<][>] .
%xpar: ze=se $PHO ;
***DIA:** hay que [/] hay que hacer así **y despuéz [<][>] +//.**
%xret: $per_HABER_QUE_INF $G_ic_acc $ASR_TA $5: hay que hacer .
%xgpr: apoya la cabeza en la mesa tapándose los ojos con las manos .
%xret: $ND_post_or $ASR_TA $5: y después .
*ELI: te niño [?] [<] .
*DIA: hay que ir a <laz xxx> [>] .
%xret: $per_HABER_QUE_INF $D_org_af $ASR_ST $5: hay que ir .
%xres: $ND $ASR_ST $FI $5: a laz xxx .

Ejemplo 28: Relación de posterioridad a nivel oracional

c) Tipología del tiempo deíctico (§1.3.2.1. y §1.3.2.2.)

Por "tipología del tiempo deíctico" entendemos la caracterización del tiempo deíctico respecto al tipo de sucesos al que se hace referencia. Hemos hecho distinciones que atienden a tipos de referencia cuando se alude a un momento anterior al momento de enunciación lingüística o "antes del `origo 0´" [$D_aor] y a un momento posterior o "después del origo 0" [$D_dor].

Respecto al tiempo deíctico anterior al `origo 0´ o "pasado" hemos diferenciado un "*pasado inmediato"* [$D_aor_1] un "*pasado distante"* [$D_aor_2] y un "*pasado remoto"* [$D_aor_3]. Entendemos por "*pasado inmediato"* aquellas referencias en las que los pequeños aluden a un hecho que acaba de ocurrir, que pueden observar directamente o que creen que ha ocurrido porque un estímulo externo presente en el escenario (como el dibujo de un cuento) les permite suponerlo (Ejemplo 29). El *"pasado distante"* se refiere a aquellas referencias que señalan directamente rutinas a las que los pequeños están acostumbrados (por ejemplo tomar el baño) o sucesos que ellos mismos han vivido (Ejemplo 30). El *"pasado remoto",* sin embargo, se refiere a hechos que no ocurren normalmente y que no acaban de ocurrir, sino que son fruto de la imaginación del pequeño, o bien a la narración sin estímulo material presente en el escenario en el que tiene lugar el intercambio comunicativo (Ejemplo 31).

TRANSCRIPCIÓN: Mil1_04 (Milagrosa)
INTERLOCUTORES: Niños (NER: 2;04.21/ MIA: 3;01.27/ LAU: 2;10.17/ SER: 3;00.03/ ALE: 2;03.01/ CES: 2;04.21); Adulto (MON)
ACTIVIDAD: Conversación espontánea y narración de cuento

*SER: y a mí me dejas ?
%add: LAU
%act: le pide el cuento a su compañera
*LAU: no .
***LAU:** **estaba** yo : .
%xret: **$D_aor_af_1 $A_est $ASR_ST $4: estaba : .**
***LAU:** que me lo **dejó .**
%xret: **$D_aor_af_1 $A_res $ASR_ST $4:dejó .**
%xres: $D $DNI_1-ref_0 $ASR_ST $4: dejó .
***LAU:** <y> [/] y el lobo (.) **sopló** así .
%xret: $D_aor_af_2 $G_ic_acc $A_act $ASR_ST $4:sopló .
%xgpr: sopla con fuerza .
%add: SER

Ejemplo 29: Pasado inmediato

TRANSCRIPCIÓN: Sus6_02 (Santa Susana)
INTERLOCUTORES: Niños (VIC: 3;03.10/ MRT: 3;02.22/DVD: 3;01.10 /CIA: 2;11.30/ ANT: 2;11.06); Adultos (ANI/ ANC)
ACTIVIDAD: Conversación espontánea

***ANI: sale un caballo, y qué +//?
%add: DVD
***DVD:** y [/] y **estaba** un chico con un palo y lo **tiró.**
%xret: **$D_aor_af_2 $A_est $ASR_TA $5: estaba .**
%xnex: **se refiere a algo que ha visto en el circo .**
%xret: **$D_aor_af_2 $G_ic_acc $A_est $ASR_TA $5: tiró .**
%xgpr: **hace que tira algo moviendo el brazo derecho bruscamente hacia abajo .**
%xnex: **se refiere a algo que ha visto en el circo .**

Ejemplo 30: Pasado distante

TRANSCRIPCIÓN: Vit2_12 (Vite)
INTERLOCUTORES: Niños (ANP: 3;05.01/ BRE: 4;01); Adultos (PIL)
ACTIVIDAD: Narración sin estímulo presente en escenario

*ANC: a ver (.) a ver (.) Ana axúdalle a Breixo a contar o conto .
%add: ANP
*BRE: una vez había un castillo <muy bonito> [/] muy bonito (..) pero <ahí viva [*]> [//] ahí vivía una reina (..) con un espejo : .
%xpar: viva=vivía $VER ;
*BRE: y el espejo +/.
***ANP:** y **había** una madasta [*] muy mala (.) que se xxx la buja [*] .
%xret: **$D_aor_af_3 $A_est $ASR_ST $6: había .**
%act: **BRE le tapa la boca a ANP**
%xpar: **madasta=madrasta $PHO ; buja=bruja $PHO ;**

Ejemplo 31: Pasado remoto

Respecto al tiempo deíctico posterior "después del origo 0" o "futuro", hemos diferenciado en primer lugar el *futuro inmediato* [$D_dor_**1**], entendido como aquellas

referencias en las que los pequeños enuncian deseos o intereses inmediatos (modalidad deóntica) o se refieren a hechos que ocurrirán inmediatamente después del momento de enunciación lingüística (Ejemplo 32). Junto a este hemos diferenciado aquellas referencias que aluden a *probabilidad o posibilidad* (la conocida modalidad epistémica) [$D_dor_**2**] (Ejemplo 33). Por último, hemos distinguido aquellos elementos y expresiones referenciales que aluden a eventos o sucesos situados fuera del contexto inmediato, pues ocurren o tienen lugar en un *futuro remoto o lejano* [$D_dor_**3**] (Ejemplo 34).

TRANSCRIPCIÓN: Bre4_13 (Breogán)
INTERLOCUTORES: Niños (CLA: 3;01.02/ INA: 3;07.16/ GAR: 3;08.22/ VER: 3;04.11/ AND: 3;05.02/ JAC: 3;08.02/ UEL: 3;08.14). Adultos (PIL/ANC)
ACTIVIDAD: Conversación espontánea

*ANC: a ver (.) quién explica a María cómo jugamos a las cartas nosotros (..)
que María nunca jugó .
*ANC: qué es lo que hacemos ?
*UEL: tapando los animales .
***CLA:** y **yo voy a cogel** la rana (.) para comérmela toda entera .
%xret: $per_IR_A_INF $D_dor_af_1 $ASR_SP $5: voy a cogel .
%xret: $iper_INF $ASR_ST $5: comérmela .

Ejemplo 32: Futuro inmediato

TRANSCRIPCIÓN: Elf4_04 (Elfos)
INTERLOCUTORES: Niños (ART: 3;09.22/ IAG: 3;11.22/ RIC: 3;10.16); Adultos (MON)
ACTIVIDAD: Conversación espontánea

*MON: dónde está mamá ?
*RIC: no sé .
%xret: $D_org_af $A_est $ASR_TA $8: sé .
***IAG:** ja ja la **llevaría** una pirata .
%xret: $D_dor_af_2 $A_act $ASR_ST $8: llevaría .
%xres: $ND $DNI_ref $ASR_ST $8: llevaría .
*MON: cómo que no sabes ?
***IAG:** ja ja **la** llevaría una pirata .
%xret: $D_dor_af_2 $A_act $ASR_ST $8: llevaría .

Ejemplo 33: Probabilidad o posibilidad

TRANSCRIPCIÓN: Vit3a_02 (Vite)
INTERLOCUTORES: Niños (ANP: 3;06.13); Adultos (PIL/CHE)
ACTIVIDAD: Narración sin estímulo en el escenario

*PIL: bueno (.) y entonces le dijo +"/.
*PIL: +" quedaos en casa y +/.
***ANP:** y no **abais** [*] la puerta a nadie .
%xret: $D_dor_af_3 $A_act $DRF $7: abáis .
%xdrf: se trata de las palabras de la madre de los cabritillos .
%xpar: abais=abráis $PHO ;
*PIL: y no abrais la puerta a nadie .
*PIL: tened cui(dado) +/.

Ejemplo 34: Futuro remoto o lejano

d) Aspecto léxico del verbo o Aktionsart (§1.3.2.3., §1.3.2.3.1 y §1.3.2.3.2)

Aunque aspecto léxico y gramatical se refieren a las mismas distinciones ontológicas (Morimoto, 1998: 11), en las primeras etapas de lenguaje hemos considerado que puesto que las distinciones léxicas son esenciales para entender cómo se produce la adquisición del lenguaje, resulta especialmente interesante atender al aspecto semántico o `Aktionsart´ del verbo para determinar si existe o no relación entre este y la adquisición de las formas afijales temporales. Por ello, en la variable "aspecto semántico" o `Aktionsart´ hemos tenido en cuenta la caracterización de las formas verbales atendiendo a su aspecto semántico o modo de acción[300]. De este modo, partiendo de la clasificación inicial de Vendler (1967[301]) y de estudios previos sobre la temática (Cortiñas Ansoar, 2013b) hemos realizado una clasificación tripartita de *Aktionsart*.

En primer lugar hemos diferenciado formas verbales que indican resultados (*verbos resultativo*s) [$A_res]. Estos verbos describen acciones télicas o puntuales en las que se logra un objetivo, se obtiene algún objeto o se produce una acción momentánea, sin fases (Ejemplo 35). Junto a estas formas verbales hemos diferenciado aquellas que indican actividades (*verbos de acción*) [$A_acc], las cuales se refieren a acciones durativas, con fases (Ejemplo 36). Por último, hemos diferenciado los *verbos estativos* [$A_est], los cuales indican estados o procesos permanentes (Ejemplo 37)

TRANSCRIPCIÓN: Elf3_06 (Elfos)
INTERLOCUTORES: Niños (RIC: 3;03.06/ IAG: 3;04.13/ ART: 3;02.12); Adultos (MON)
ACTIVIDAD: Conversación espontánea

*MON:	ahora vamos a ver este lado que en este lado hay tres cosas aquí hay una niña +/.
*ART:	xxx .
***RIC:**	y a mí mi papá me <**puso** la mano en la cabeza pa(ra) que xxx una silla> [>] .
%xret:	**$D_aor_af_2 $A_res $G_ic_acc $ASR_ST $6: puso .**
%xnex:	**el niño habla de lo que le ha sucedido .**
%xgpr:	**se pone la mano en la frente .**
%xres:	$ND $ASR_ST $6: en la cabeza

Ejemplo 35: `Aktionsart´ (verbos resultativos)

[300] Morimoto (1998:10), lo define así: "los verbos, por su propio significado léxico, están dotados de la capacidad de indicar el modo en que se desarrolla la situación denotada. Se trata del aspecto léxico, propiedad conocida como "modo de acción" o *Aktionsart*".

[301] Vendler (1967) ha supuesto una de las mayores influencias en los estudios sobre aspecto léxico o modo de acción de las formas verbales. Distingue, de este modo, `activities´ (por ejemplo, "jugar" y "correr"), `accomplishments ´ (por ejemplo "matar" y "romper"), `achievements´ (por ejemplo, "empezar") y `states´ (por ejemplo, "saber" y "tener").

TRANSCRIPCIÓN: Elf3_06 (Elfos)
INTERLOCUTORES: Niños (RIC: 3;03.06/ IAG: 3;04.13/ ART: 3;02.12); Adultos (MON)
ACTIVIDAD: Narración de cuentos

*MON: se escapó porque tenía frío estaba heladito .
*RIC: sí y yo +/.
***IAG:** mira (.) **corrió** para no xxx porque es malo .
%xret: $D_org_af $A_act $DIR_RP $6: mira .
%xret: $D_aor_af_1 $A_act $ASR_ST $6: corrió .
%xret: $D_org_af $A_est $ASR_ST $6: es.

Ejemplo 36: `Aktionsart´ (verbos de acción)

TRANSCRIPCIÓN: Mil1_04 (Milagrosa)
INTERLOCUTORES: Niños (NER: 2;04.21/ MIA: 3;01.27/ LAU: 2;10.17/ SER: 3;00.03/ ALE: 2;03.01/ CES: 2;04.21); Adultos (MON)
ACTIVIDAD: Conversación espontánea

*MON: yo no he movido ese cajón .
*CES: <tú> [/] tú .
%act: señala a LAU con el dedo
***CES:** tú **fueste [*] [?] .**
%xret: $D_aor_af_1 $A_est $ASR_ST $2: fueste .
%xpar: fueste=fuiste $PHO ;
***CES:** **fueste** [*] [?] tú .
%xret: $D_aor_af_1 $A_est $ASR_ST $2: fueste .
%xpar: fueste=fuiste $PHO ;

Ejemplo 37: Aktionsart (verbos estativos)

e) Gestualidad y acción (§1.4.1.2.1 y §1.4.2.2.)

En la variable "gestualidad y acción" tendremos en cuenta no solo los *gestos descriptivos/representativos "marcatiempos*" (Poyatos, 1994: 196) que indican coordenadas temporales [$G_Dp_ctm] (Ejemplo 38[302]), sino también aquellos *gestos icónicos* (Guidetti y Nicoladis, 2008:110) que representan la ejecución de una acción pues, en numerosas ocasiones, resultan imprescindibles para la comprensión del enunciado infantil [$G_ic] (Ejemplo 40).

Dentro de los denominados gestos descriptivos/representativos "marcatiempos", hemos diferenciado, siguiendo la clasificación de Poyatos (1994: 196) aquellos que se refieren a *pasado* [$G_Dp_ctm_aor] (Ejemplo 38), y que se caracterizan por movimientos amplios hacia atrás o hacia delante (movimiento de brazos, por ejemplo); aquellos que se refieren a *presente* [$G_Dp_ctm_org], y que se definen por ser generalmente gestos deícticos o señalizadores, como los que hemos distinguido respecto a los gestos deícticos espaciales; y, por último, gestos que se refieren a *futuro* [$G_Dp_ctm_dor] y que dibujan movimientos cortos hacia delante (Ejemplo 39).

[302] Puesto que se trata de gestos no momentáneos (como los deícticos) se ofrecerán fotogramas continuos para ejemplificar el movimiento que tiene lugar. Generalmente estos gestos se acompañan de otros (Ejemplo 38). Todos los fotogramas se corresponden con la transcripción.

TRANSCRIPCIÓN: Vit3b_08 (Vite)
INTERLOCUTORES: Niños (JOR: 3;01.16// XAQ: 3;06.19); Adultos (CHE/ANC)
ACTIVIDAD: Conversación espontánea

*CHE: en la habitación?
*JOR: sí.
***XAC:** y yo **puse** un reno <con> [/] <con re> [//] con Papá Noel y con regalos y va todo lleno [!].
%xret: $D_aor_af_2 $G_Dp_ctm_aor $A_res $ASR_ST $7: puse .
%xgpr: hace un movimiento con los brazos hacia atrás .
%xret: $D_org_af $A_est $ASR_ST $7: va .
%xcom: significado de "estar"
%xres: $G_Dn_mos $ASR_ST $7
%xgpr: levanta los brazos para indicar la cantidad .



Ejemplo 38: Marcatiempo (pasado)

TRANSCRIPCIÓN: Bre6_11 (Breogán)
INTERLOCUTORES: Niños (CEC: 3;01.08// ELI: 3;06.19/ JUA: 3;10.16/ARI:3;09.03/ PAU:3;08.14); Adultos (CHE/ANC)
ACTIVIDAD: Conversación espontánea

*ANC: cómo ?
*CEC: el gusano de seda (..) el gusano de seda .
%xret: $G_Dn_señ $ASR_ST $5
%xgpr: señala el libro, sin tocarlo .
*ANC: sí .
%com: ANC no entiende a qué se están refiriendo los niños
***JUA:** **va a aparecer** una mariposa .
%xret: $per_IR_A_INF $G_Dp_ctm_dor $D_dor_af_1 $ASR_ST $8: va a aparecer .
%xcom: el niño ya conoce el libro y se adelanta a los acontecimientos .
%xgpr: extiende los brazos hacia delante .



Ejemplo 39: Marcatiempo (futuro)

Dentro de los denominados *gestos icónicos*, hemos diferenciado aquellos que simplemente representan la *ejecución y repetición de una acción* (por ejemplo, llamar por teléfono) [$G_ic_acc] (Poyatos, 1994: 197).

TRANSCRIPCIÓN: Vit3b_09 (Vite)
INTERLOCUTORES: Niños (JOR: 3;02.13// XUN: 3;01.03/ XAC: 3;07.17); Adultos (ANC)
ACTIVIDAD: Conversación espontánea

*JOR: como Hércules.
*ANC: sí uy qué fuerza.
*ANC: cómo Hércules eres y qué hace Hércules que tiene mucha fuerza?
*XUN: <bah@i yo tengo una fuerza> [<].
***JOR:** **saca** la espada y mata a los dlagones [*].
%xret: $D_org_af $G_ic_acc $A_res $ASR_TA $5: saca .
%xgpr: hace que saca una espada imaginaria, levantando el brazo derecho hacia arriba .
%xres: $ND $DN_ref $DI $ASR_TA $5: saca .
%xret: $D_org_af $A_act $ASR_TA $5: mata .
%xpar: dlagones=dragones $PHO ;



Ejemplo 40: Gesto icónico (sacar la espada)

2.4.2.2.2. Análisis pragmático y combinatorio: códigos

Para realizar el análisis pragmático en el etiquetado de las referencias temporales hemos tenido en cuenta la codificación de "intención y actos de habla" introducida en el análisis de referencias espaciales (ver §2.4.2.1.3.). Para llevar a cabo el análisis combinatorio hemos utilizado las mismas herramientas y metodología que para el análisis de referencias espaciales (ver §2.4.2.1.2.).

2.4.2.2.3. Etiquetas especiales: perífrasis verbales y formas impersonales

Junto a todas las etiquetas que ya se han explicado, también se ha introducido, por considerarlo estrictamente necesario, información relativa a la existencia de perífrasis verbales[303] [$per_*VERBO AUXILIAR_VERBO AUXILIADO*] (Ejemplo 41) y formas impersonales [$iper_*FORMA IMPERSONAL*] (Ejemplo 42).

[303] Entendidas de forma global como "una agrupación de dos o más verbos en la que, de forma prototípica, solo el primero es flexivo" (García Fernández, 2006: 10).

TRANSCRIPCIÓN: Sus6_01 (Santa Susana)
INTERLOCUTORES: Niños (DVD: 3;00.27/ MRT: 3;02.08/ CIA: 2;11.15/ VIC: 3;02.27); Adultos (ANC)
ACTIVIDAD: Narración y descripción de cuentos

*ANI: aquí está el pequeño.
*MRT: zí [*].
%xpar: zí=sí $PHO ;
*ANI: sí?
*ANI: está +/.
***MRT:** y qué **eztá [*] haciendo** ézta [*] ?
%xret: $iper_ESTAR_GER $D_org_af $DIR_INT_QN $5: eztá haciendo ?
%xres: $D_1 $G_Dn_señ $DIR_INT_QN $FS $5: ezta ?
%xgpr: toca el libro con la mano .
%xpar: eztá=está $PHO ; ézta=ésta $PHO ;

Ejemplo 41: Perífrasis verbal

TRANSCRIPCIÓN: Vit4_07 (Vite)
INTERLOCUTORES: Niños (XAC: 3;11.28/ XUN: 3;05.14); Adultos (PIL)
ACTIVIDAD: Conversación espontánea

*XAC: esto pa(ra) qué es?
%xres: $D_1 $G_Dn_señ $DIR_INT_QN $FS $8: esto ?
%xgpr: señala con el dedo índice la carpeta, tocándola .
%xret: $D_org_af $A_est $DIR_INT_QN $8: es ?
*PIL: para qué crees que puede ser esto?
***XAC:** para **meter** la goma.
%xret: $iper_INF $ASR_TA $8: meter .

Ejemplo 42: Forma impersonal

Por tanto, en el caso de las perífrasis verbales, tal y como se especifica en la Figura 35 y en el ejemplo 41, se ha introducido en la línea dependiente (%xret) la etiqueta especial[304] (a) y a continuación las etiquetas referidas al "Tipo de referencia temporal atendiendo a la proyección" (b), "tipo de relación temporal respecto a las características de la lengua" (c), "tipología del tiempo deíctico" (d), "gestualidad y acción"- en caso de ser necesario- (e), "tipo de acto de habla"(f), "grupo de edad al que pertenece el individuo"(g) y "forma analizada"(h). En el caso de las formas impersonales, hemos introducido la etiqueta específica (a), "tipo de acto de habla" (b), "edad del informante" (c) y "forma analizada" (d).

[304] En la etiqueta especial introduciremos la forma verbal auxiliar en mayúsculas y conjugada (HAY, TIENE…), el NEXO siempre que lo haya (QUE, A) y la forma verbal auxiliada (INF, GER y PART) (Figura 37 y Ejemplo 41. En el caso de la etiqueta especial de las formas impersonales introduciremos la forma impersonal abreviada (INF, GER, PART) (Figura 35 y Ejemplo 42).

ETIQUETAS ESPECIALES	
PERÍFRASIS VERBALES	%xret: $per_HAY_QUE_INF $D_org_af ($G_ic_acc) $ASR_ST $5: hay que matar. (a) (b) (c) (d) (e) (f)
FORMAS IMPERSONALES	%xret: $iper_INF $ASR_TA $5: ir . (a) (b) (c) (d)

Figura 35: Etiquetas de codificación especiales (perífrasis verbales y formas impersonales)

Resumiendo todo lo especificado en los apartados anteriores, y tal y como se especifica en la Figura 36, en la línea dependiente (%xret) en primer lugar se ha codificado información sobre la caracterización semántico-conceptual de la relación temporal analizada. En un primer momento se han introducido las etiquetas correspondientes al "tipo de referencia temporal atendiendo a la proyección" (a) y en los casos en los que la referencia temporal supone una proyección deíctica, hemos distinguido una "tipología de tiempo deíctico" (a). Junto a esta etiqueta hemos introducido códigos referidos al "tipo de relación temporal respecto a las características de la lengua" (b), al "aspecto léxico del verbo o `Aktionsart´" (c) y a la "gestualidad y forma de acción" (d) que acompaña a las referencias temporales. Del mismo modo que lo realizado respecto al etiquetado de las referencias espaciales, una vez introducidas las etiquetas correspondientes al análisis semántico-conceptual hemos codificado los actos de habla y la intención comunicativa de los enunciados en los que se expresan relaciones temporales (e) y, finalmente, hemos incluido en la línea dependiente el grupo de edad al que pertenece el individuo (f) y el elemento analizado (g), tal y como se recoge en la Figura 36.

CÓDIGOS ANÁLISIS SEMÁNTICO-CONCEPTUAL y COMBINATORIO	**%xret: $D_org_af $A_act $G_ic_acc $ASR_ST $5: corro** **(a) (b) (c) (d) (e) (f)**				
TIPO DE REFERENCIA TEMPORAL ATENDIENDO A LA PROYECCIÓN	**Deíctica**				**[$D]**
	No deíctica				**[$ND]**
TIPO DE RELACIÓN TEMPORAL RESPECTO A LAS CARACTERÍSTICAS DE LA LENGUA	**Deíctica**	**Referencia deíctica "antes"**	Afijal		**[$D_aor_af]**
			No afijal		**[$D_aor_naf]**
		Referencia deíctica "ahora"	Afijal		**[$D_org_af]**
			No afijal		**[$D_org_naf]**
		Referencia deíctica "después"	Afijal		**[$D_dor_af]**
			No afijal		**[$D_dor_naf]**
	No deíctica	**Relación de anterioridad**	Oracional		**[$ND_ant_or]**
			Discursivo		**[$ND_ant_disc]**
		Relación de simultaneidad	Oracional		**[$ND_sim_or]**
			Discursivo		**[$ND_sim_disc]**
		Relación de posterioridad	Oracional		**[$ND_post_or]**
			Discursivo		**[$ND_post_disc]**

CÓDIGOS ANÁLISIS PRAGMÁTICO	**TIPOLOGÍA DEL TIEMPO DEÍCTICO**	**Referencia deíctica "antes"**	Pasado inmediato	**[$D_aor_af_1] [$D_aor_naf_1]**
			Pasado distante	**[$D_aor_af_2] [$D_aor_naf_2]**
			Pasado remoto	**[$D_aor_af_3] [$D_aor_naf_3]**
		Referencia deíctica "ahora"	Presente	**[$D_org_af] [$D_org_naf]**
		Referencia deíctica "después"	Futuro inmediato	**[$D_dor_af_1] [$D_dor_naf_1]**
			Probabilidad o posibilidad	**[$D_dor_af_2] [$D_dor_naf_2]**
			Futuro remoto	**[$D_dor_af_3] [$D_dor_naf_3]**
	ASPECTO LÉXICO DEL VERBO O AKTIONSART	**Verbos resultativos**		**[$A_res]**
		Verbos de acción		**[$A_act]**
		Verbos estativos		**[$A_est]**
	GESTUALIDAD Y ACCIÓN	**Marcatiempos**	Presente	**[$G_Dp_ctm_org]**
			Pasado	**[$G_Dp_ctm_aor]**
			Futuro	**[$G_Dp_ctm_dor]**
		Gestos icónicos	Ejecución y repetición de acción	**[$G_ic_acc]**
	TIPO DE ACTO DE HABLA	**Asertivo**	Aceptar o no aceptar la proposición de otro hablante, realizar sugerencias	**[$ASR_AP]**
			Repetir o imitar	**[$ASR_RT]**
			Señalar la realización de una acción	**[$ASR_SP]**
			Enunciado asertivo afirmativo o negativo	**[$ASR_ST]**
			Respuesta a una pregunta	**[$ASR_TA]**
		Directivo – **Interrogativo**	Hacer una pregunta de contenido	**[$DIR_INT_QN]**
			Hacer una pregunta bipolar	**[$DIR_INT_YQ]**
		Directivo – **No interrogative**	Demanda de acción del oyente o acción conjunta	**[$DIR_RP]**
			Transferencia de objeto a oyente	**[$DIR_TO]**

Figura 36: Etiquetas codificación línea %xret

2.4.3. Líneas dependientes y etiquetas especiales: discurso referido, anáfora e información relevante.

Para completar el análisis, y puesto que el estudio de conversación espontánea así lo requiere, hemos introducido también una etiqueta (en lugar del código referido a los

actos de habla) en las líneas dependientes (%xres y %xret) para distinguir aquellas intervenciones en las que los niños *reproducen otras voces* o *narran experiencias propias y ajenas*. Debemos tener en cuenta, así, que los enunciados en los que los pequeños reproducen otras voces (enunciados con discurso referido, estilo directo o indirecto) pueden suponer cambios en lo que a las referencias espaciales y temporales se refiere, indicio de que el niño es capaz de modificar su propia perspectiva enunciativa.

Para añadir información sobre ese discurso referido, hemos introducido una línea dependiente [%xdrf] en la que se especifica la tipología de la "cita" (§1.4.2.3.2) e información relevante (como por ejemplo a qué personaje o persona pertenecen las palabras que el niño ha enunciado) (Figura 37 y Ejemplo 43).

INTERVENCIÓN CON	
DISCURSO REFERIDO (ETIQUETA)	[$DRF]
DISCURSO REFERIDO (LÍNEA DEPENDIENTE)	%xdrf

FIGURA 37: Código y línea dependiente (discurso referido)

TRANSCRIPCIÓN: Sus4_09 (Santa Susana)
INTERLOCUTORES: Niños (TIT: 3;11.16/ GUI:4;020.26/ DRI: 3;11.24/ DAV: 3;09.24/SAN:4;01.16); Adultos (PIL/ANC)
ACTIVIDAD: Narración de cuento (sin estímulo presente)

*PIL: <érase unha vez un lobo> [<] (.) érase unha vez un lobo (.) que quería entrar na casa dos porquiños (.) y entonces (.) os porquiños dixeron (.) ay (.) que nos vai comer o lobo (.) <e dixeron> [>] facer casas (.) e dixo o primeiro +/.
*GUI: <pero no los comieron que se fue xx de ladrillos> [<] .
%add: PIL
***DAV: +" pum@o pum@o (.) ábeme [*] porquiño (.) no no (.) xxx (.) non che dejaré abir [*] xx <y esta casa derrubaré> [<] !**
%xret: $D_org_af $A_act $DRF $8: ábeme .
%xdrf: se trata del cuento de los tres cerditos, la voz del lobo. Cita directa sin enmarque.
%xret: $D_dor_af_3 $A_est $DRF $8: dejaré .
%xdrf: se trata del cuento de los tres cerditos, la voz del cerdito. Cita directa sin enmarque.
%xret: $iper_INF $DRF $8: abrir .
%xdrf: se trata del cuento de los tres cerditos, la voz del cerdito. Cita directa sin enmarque.
%xres: $D_1 $DRF $FIM $8: esta .
%xdrf: se trata del cuento de los tres cerditos, la voz del lobo. Cita directa sin enmarque.
%xret: $D_dor_af_3 $A_res $DRF $8: derrubaré .
%xdrf: se trata del cuento de los tres cerditos, la voz del lobo. Cita directa sin enmarque.
%xpar: ábeme=ábreme $PHO ; abir=abrir $PHO ;

Ejemplo 43: Intervención con discurso referido

En nuestro etiquetado hemos diferenciado también aquellos enunciados en los que se hace referencia a experiencias propias que los pequeños han protagonizado o experiencias ajenas que posiblemente conozcan con antelación. La distinción entre narraciones de experiencias propias y ajenas nos ha permitido realizar un análisis de las referencias espaciales y temporales mucho más completo (Ejemplo 44)

TRANSCRIPCIÓN: Vit2_14 (Vite)
INTERLOCUTORES: Niños (BRE: 4;01.08/ ANP: 3;05.09); Adultos (PIL/BLA)
ACTIVIDAD: Conversación espontánea

*PIL: ah (.) pero mira (.) pero esta Ana que no me entero de nada
de los que dice .
*PIL: mira Breixo que bien se explica (..) de la fiesta de Sara .
*PIL: por qué (.) Sara estuvo de cumpleaños o algo así ?
*PIL: sí (.) ahora está de fiesta .
*PIL: <ah> [>] .
***ANP: <<y> [<] > [/] y <había la tarta> [*] .**
%xres: $D_aor_af_2 $A_est $ASR_ST $6: había .
%xnex: probablemente se refiera a una fiesta a la que ha asistido.
%xpar: había la tarta=había tarta $PRE ;
*PIL: y había tarta también (.) claro .
*PIL: y cantasteis el cumpleaños feliz y esas cosas ?
*BRE: sí (.) así .

Ejemplo 44: Fragmento de intervención en la que se narra una experiencia propia

Por último, y debido a que hemos considerado estrictamente necesario referirnos a usos anafóricos de elementos espaciales y temporales, hemos introducido una línea dependiente [%xanf] en la que estos se especifican. En esta línea hemos incluido información sobre la forma utilizada (a) y la edad del informante (b), tal y como se especifican en la Figura 38 y el Ejemplo 45.

USOS ANAFÓRICOS	
	%xanf: $ESA $5 **(a) (b)**
USOS ANAFÓRICOS (LÍNEA DEPENDIENTE)	%xanf

Figura 38: Línea dependiente de "usos anafóricos"

TRANSCRIPCIÓN: Vit3b_08 (Vite)
INTERLOCUTORES: Niños (JOR: 3;01.16/ XAC: 3;06.19); Adultos (CHE/ANC)
ACTIVIDAD: Conversación espontánea

*CHE: no yo creo que Simba está en una película a que sí de dibujos animados.
***JOR: yo (.) <yo tengo> [>] esa película.**
%xret: $D_org_af $A_est $ASR_ST $5: tengo .
%xanf: $ESA $5

Ejemplo 45: Fragmento de intervención en la que se recoge un uso anafórico

UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

II PARTE

ESTUDIO I: ADQUISICIÓN DE REFERENCIAS ESPACIALES (2;00-4;00 AÑOS)

CAPÍTULO 3
ANÁLISIS SEMÁNTICO-CONCEPTUAL DE REFERENCIAS ESPACIALES

CAPÍTULO 4
ANÁLISIS COMBINATORIO DE REFERENCIAS ESPACIALES (2;00-4;00 AÑOS)

ESTUDIO II: ADQUISICIÓN DE REFERENCIAS TEMPORALES (2;00-4;00 AÑOS)

CAPÍTULO 5
ANÁLISIS SEMÁNTICO-CONCEPTUAL DE REFERENCIAS TEMPORALES

CAPÍTULO 6
ANÁLISIS COMBINATORIO DE REFERENCIAS TEMPORALES (2;00-4;00 AÑOS)

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

CAPÍTULO 3

Análisis semántico-conceptual de referencias espaciales (2;00-4;00 años)

Las personas mayores nunca son capaces de comprender las cosas por sí mismas, y es muy aburrido para los niños tener que darles una y otra vez explicaciones.

Antoine de Saint-Exupéry (1943), *El principito*

Solo en el confinamiento entendemos que vivir es tener espacio.

José Emilio Pacheco (1986), *Miro a la tierra*

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

CAPÍTULO 3

ANÁLISIS SEMÁNTICO-CONCEPTUAL DE REFERENCIAS ESPACIALES (2;00-4;00 AÑOS)

Como se ha indicado en §2.3.. hemos considerado que la integración del análisis cuantitativo y cualitativo responde a las necesidades derivadas de los objetivos específicos de nuestra investigación. Para llevar a cabo el análisis semántico-conceptual de las referencias espaciales, con objeto de establecer procesos y tendencias adquisitivas, además del análisis cualitativo, en el que se han contemplado condiciones externas y contextuales de la dinámica interaccional no susceptibles de cómputo, hemos realizado análisis descriptivos básicos y pruebas paramétricas Análisis de la Varianza (ANOVA DE UN FACTOR) y no paramétricas del tipo Kruskal-Wallis, y hemos considerado significativo $p<.05$. Se ha optado por ambos análisis estadísticos porque las variables, en ocasiones, no muestran una distribución normal.

De acuerdo con los objetivos especificados en la Introducción se ha realizado un análisis semántico-conceptual atendiendo a:

- Nociones generales básicas y diferencias entre las categorías analizadas.
- Relación de la variable "edad" con frecuencia de uso de las referencias espaciales analizadas.
- Relación de las diferentes actividades con la frecuencia de uso de las referencias espaciales objeto de análisis.
    - Relación de la frecuencia de uso de las unidades analizadas en las diferentes actividades y la edad de los individuos.
- Relación del sexo de los individuos con la frecuencia de uso de las referencias estudiadas.

- Relación de la frecuencia de uso de las referencias espaciales objeto de estudio con la variable "edad" atendiendo al sexo de los individuos.
- Relación de la frecuencia de uso en las diferentes actividades de las referencias espaciales estudiadas atendiendo al sexo de los individuos.

Así que, en este capítulo, en un primer momento, hemos analizado cómo se produce la adquisición de referencias espaciales globalmente. Para ello hemos estudiado la interrelación de la frecuencia de uso de los elementos espaciales con variables como la "edad", la "actividad" y el "sexo".

Una vez observado el proceso de adquisición general de referencias espaciales hemos comprobado qué factores provocan cambios en la frecuencia de uso de referencias espaciales atendiendo a la tipología semántico-conceptual que hemos establecido previamente **(**§2.4.2.1.1.).

3.1. Nociones generales sobre las referencias espaciales en etapas tempranas

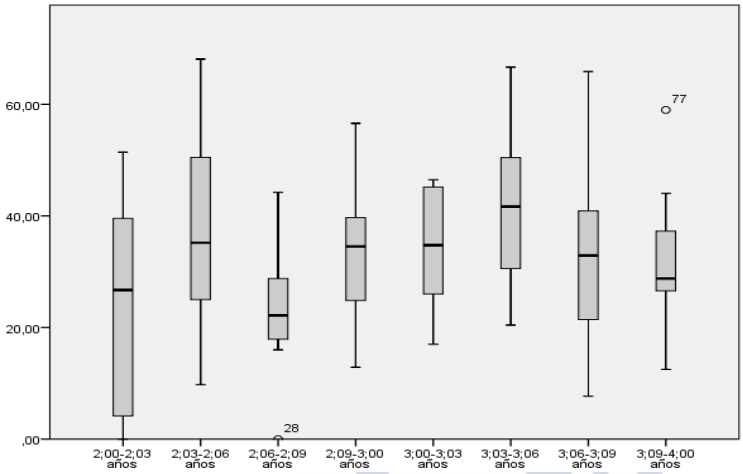
Antes de iniciar el análisis semántico conceptual específico de la tipología de referencias espaciales establecida, observaremos cómo se produce la adquisición de referencias espaciales globalmente. Para ello analizaremos cómo provocan cambios en la frecuencia de uso de los elementos espaciales variables como la "edad", la "actividad" y el "sexo".

3.1.1. Factor edad: la importancia de las referencias espaciales

En la presente investigación hemos partido de la hipótesis de que la correlación entre la edad (2;00-4;00 años) y la frecuencia de uso de referencias espaciales (verbales y no verbales) es significativa y de que a mayor edad corresponde una mayor frecuencia de uso de referencias espaciales. Sin embargo, la prueba paramétrica de ANOVA DE UN FACTOR[305] con una prueba post hoc de Bonferroni indica lo contrario, de manera

[305] Hemos realizado este análisis porque las pruebas de normalidad (Kolmorov-Smirnov [en adelante K-S] y Shapiro-Wilk [en adelante S-W]) de la variable frecuencia de referencias espaciales respecto a los turnos de habla indica que en los ocho grupos de edad se distribuye según una Ley Normal (G1(2;00-2;03): K-S=.200; S-W=.419/ G2 (2;03-2;06): K-S=.200; S-W=.889/ G3 (2;06-2;09): K-S=.200; S-

que se debe aceptar la hipótesis nula de que "no se han encontrado argumentos que relacionen la presencia de referencias espaciales respecto a los 8 grupos de edad estudiados", pues F de Snedecor=1,935 y p=.076.



ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS
N=80
Media: 32,78
Desv. Típica: 15,73
Mínimo 0; Máximo: 68,09

Figura 39: Gráfico y estadísticos descriptivos de frecuencia relativa de referencias espaciales respecto al turno de habla y los grupos de edad diferenciados

Como podemos observar en la Figura 39, la distribución de la frecuencia de uso de referencias espaciales (tanto verbales como no verbales) en los 8 grupos de edad diferenciados es similar (cercana a la media), aunque con variabilidad o dispersión ligeramente mayor entre los 2;03-2;06 años y los 3;06-3;09 debido a las diferentes actividades que realizan los pequeños.

3.1.2. Factor actividades: conversando y jugando con el espacio

Hemos partido de la hipótesis de que la variable "tipo de actividad" está relacionada con la variable "frecuencia de uso de referencias espaciales", de modo que en tareas de conversación espontánea, identificación y descripción de láminas, narración o juegos existe variabilidad en cuanto a la frecuencia relativa de uso de referencias espaciales. Tras haber realizado un análisis no paramétrico Kruskal-Wallis, debido a que nuestras variables no cumplen el criterio de normalidad[306], hemos aceptado nuestra hipótesis inicial, concluyendo que "se han encontrado argumentos que relacionan la presencia de referencias espaciales atendiendo al tipo de actividad", pues gl=3 p=.000.

W=.808/ G4 (2;09-3;00): K-S=.200; S-W=.750/ G5 (3;00-3;03): K-S=.200; S-W=.529/ G6 (3;03-3;06): K-S=.200; S-W=.625/ G7 (3;06-3;09): K-S=.200; S-W=.449/ G8 (3;09-4;00): K-S=.200; S-W=.471).

[306] Pues K-S (en todas las actividades diferenciadas) =.000 y S-W (en todas las actividades diferenciadas) = .000.

De este modo, la media de las referencias espaciales en conversación espontánea y juegos es superior (conversación espontánea: N:80/ μ:35,54 / σ: 27,38[307]; juegos N:80/ μ:25,71 / σ:23,11) a la media de referencias espaciales en identificación y descripción de láminas (N:80/ μ:15,18/ σ: 21,55) y narración (N:80/ μ:16,06 / σ:20,93).

No hemos encontrado, no obstante, relación entre la frecuencia de uso de referencias espaciales en las diferentes actividades y los grupos de edad diferenciados[308]. Si atendemos, de este modo, a la Figura 40 en la que hemos representado la frecuencia relativa de referencias espaciales (*eje y*) de las cuatro actividades diferenciadas (conversación espontánea [A], identificación y descripción de láminas/objetos [B], narración [C] y juegos variados [D]) respecto a los 8 grupos de edad (*eje x*), las diferencias entre frecuencia de uso de referencias espaciales y tipo de actividad en los diferentes grupos de edad es elevada y desigual.

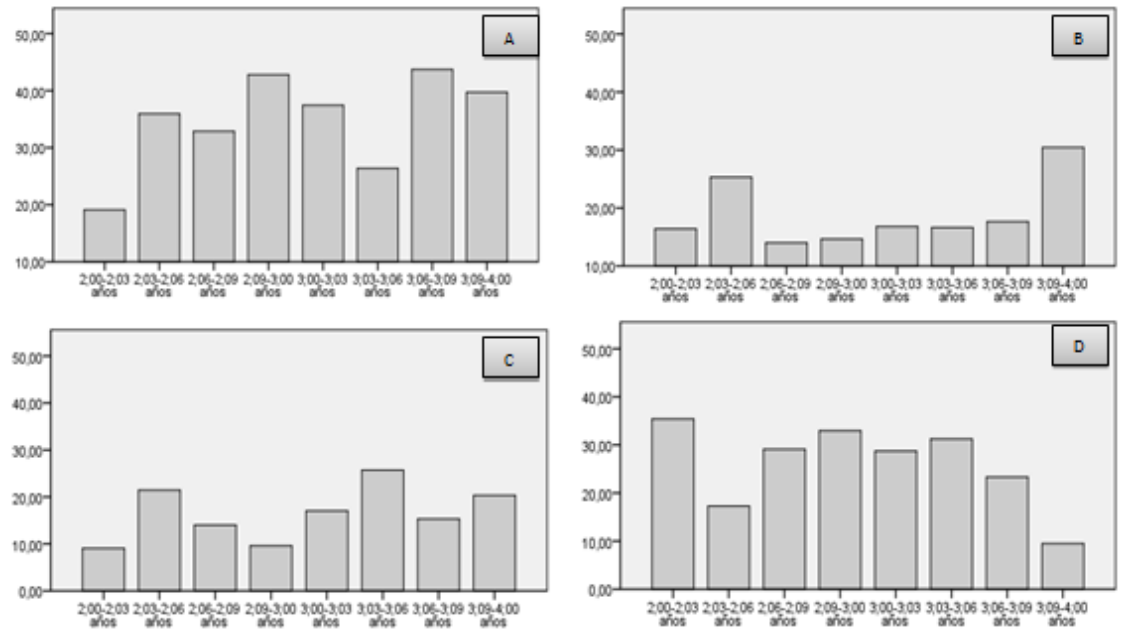


Figura 40: Gráficos de frecuencias relativas de referencias espaciales en las diferentes actividades

Estos datos se deben a la propia constitución del corpus con el que hemos trabajado, pues como ya hemos señalado en anteriores apartados (§2.1.1.1. y §2.4.1), en

[307] De aquí en adelante, con N nos referiremos al número de individuos analizados, con μ a la frecuencia de uso media y con σ a la desviación estándar.

[308] Hemos realizado un análisis Kruskal-Wallis por no presentar nuestras variables una distribución normal (K-S=.002 S-W =.000 en identificación y descripción de láminas entre los 3;00-3;03 y K-S=.001 S-W= .000 entre los 3;06-3;09 y K-S=.000 S-W=.000 en narración entre los 3;09-3;09), obteniendo los resultados: conversación espontánea (gl=7; p=.539), en identificación y descripción de láminas/objetos (gl=7; p=.675), en juegos variados (gl=7; p=.824) y en actividades de narración (gl=7; p=.073).

ningún momento en la elaboración del mismo se planificó la actividad que se iba a realizar, y por tanto, en los datos de nuestra muestra hallamos un desequilibrio en la cantidad de actividades en las que participan cada uno de los individuos seleccionados. Debemos tener en cuenta que hemos definido las diferentes actividades atendiendo a las interacciones que tienen lugar y no tanto a "aquello que se está realizando", de manera que es realmente complicado contabilizar el número de actividades que se han analizado.

Sin embargo, si observamos los gráficos (Figura 40), es necesario destacar que, como hemos visto anteriormente, las actividades en las que hemos encontrado una mayor frecuencia media de uso de referencias espaciales son precisamente "conversación espontánea (A)" y "juegos variados" (D) y no "identificación y descripción de láminas/objetos (B)", como sería esperable. Esto se debe principalmente a que en actividades con cartas o en juegos en los que los niños interaccionan con juguetes ("juegos variados") generalmente encontramos señalizaciones deícticas y mostrativas verbales y no verbales, pues son los propios niños los que manejan el material o juguetes con el que están trabajando o jugando (Ejemplo 46).

TRANSCRIPCIÓN: Mil2_03 (Milagrosa)
INTERLOCOCUTORES: Niños (NER: 3;0.01/ CES: 3;03.011); Adultos (MON)
ACTIVIDAD: Juegos variados (cocinitas y compras)

*MON: caramelos (.) qué ricos .!
*MON: de qué te gustan los caramelos ?
***NER:** están **aquí** guardados .
%xret: $D_org_af $A_est $ASR_ST $6: están .
%xres: $D_1 $G_Dn_mos $ASR_ST $FI $6: aquí .
%xgpr: señala una cajita del supermercado, tocándola .
*MON: los caramelos ?
%com: NER asiente
*CES: son de menta **.**



Ejemplo 46: Referencias espaciales (verbales y no verbales) en juegos variados

A su vez, en conversación espontánea, los niños generalmente relatan sucesos, utilizando verbos de movimiento o intercambio con significado espacial, o describen objetos que están presentes en el contexto inmediato (Ejemplo 47), de manera que las referencias espaciales (tanto verbales como no verbales) en este tipo de interacciones son constantes.

TRANSCRIPCIÓN: Bre5_02 (Breogán)
INTERLOCOCUTORES: Niños (DIA: 1;10.28/ XAQ:2;01.20); Adultos (BLA, PIL)
ACTIVIDAD: Conversación espontánea

***XAQ: aquí (.) alí .**
%xres: $D_1 $G_Dn_señ $ASR_ST $FS $1: aquí .
%xgpr: señala la frente .
%xres: $D_3 $G_Dn_señ $ASR_ST $FS $1: alí .
%xgpr: señala un lugar de la sala .
*PIL: <te hiciste una pupa> [>] ?
*BLA: <te hiciste una pupa> [<] <alí> [?] ?
***XAQ: <<aquí> [/] aquí> [?] una pupa aquí .**
%xres: $D_1 $G_Dn_señ $ASR_TA $FS $1: aquí .
%act: se señala la frente
%xres: $D_1 $G_Dn_señ $ASR_TA $FS $1: aquí .



Ejemplo 47: Referencias espaciales (verbales y no verbales) que se refieren al contexto inmediato en conversación espontánea

Por el contrario, las actividades de "identificación y descripción de láminas/objetos" habitualmente se desarrollan con una disposición espacial de los interlocutores que dificulta, por ejemplo, la señalización deíctica gestual, cuya frecuencia de uso es elevada en el periodo analizado. Generalmente, los pequeños se encuentran sentados alrededor de una mesa y es la investigadora (que se sitúa frente a los niños) la que maneja las láminas u objetos que se están describiendo, y por tanto, la que los señala y localiza. De hecho, con frecuencia, se trata de actividades en las que los niños tienen que nombrar aquello que se les muestra, por lo que las intervenciones infantiles más frecuentes son nominales sin señalización (Ejemplo 48).

TRANSCRIPCIÓN: Vit3a_04 (Vite)
INTERLOCOCUTORES: Niños (ANP: 3;07.22 / BRE: 4;03.21); Adultos (PIL)
ACTIVIDAD: Identificación y descripción de láminas/objetos

*PIL: dios que difícil [!] ti sabes o que é ?
*PIL: un es(carabajo) +//.
*BRE: ++ carabejo [*] .
%xpar: escarabejo=escarabajo $PHO ;
*PIL: un escarabajo (.) muy bien Breixo !
%act: el niño se pone todo contento por haber acertado
*PIL: a ver Ana .
*PIL: xa é a última eh Ana .
*PIL: uy <qué difícil> [>] .
*ANP: <una mosca> [<] .



Ejemplo 48: Intervenciones infantiles nominales y disposición espacial de los interlocutores en actividades de identificación y descripción de láminas/objetos.

3.1.3. Factor sexo: diferencias en actividades de narración

En un primer momento hemos comprobado si la variable "sexo" se relaciona con la frecuencia de uso de referencias espaciales (verbales y no verbales). Para ello hemos realizado un análisis paramétrico ANOVA DE UN FACTOR[309], pues la frecuencia de uso de referencias espaciales tanto en niños como en niñas presenta una distribución normal[310]. Los resultados nos han permitido establecer que se han encontrado argumentos que relacionen la variable "frecuencia de uso de referencias espaciales" y el factor "sexo" (F de Snedecor=5,74 p=.019). De hecho, la frecuencia de uso de referencias espaciales, tal y como se refleja en la Figura 41, es mayor en el caso de los niños (♂ N:40/ μ: 36,87 / σ: 16,31 y ♀ N:40/ μ: 28,69 / σ: 14,16), lo que se relaciona directamente con el índice de participación conversacional, superior en los varones (turnos de habla ♀ N:40/ μ: 99,70 / σ: 95,613/ m: 6/ M: 377[311]; turnos de habla ♂ N:40/ μ: 170,65 / σ: 104,464/ m: 6/ M: 529).

Posteriormente hemos relacionado la variable "edad" con el sexo de los individuos analizados y hemos comprobado que no existen argumentos para relacionar tales variables (pues en el análisis ANOVA DE UN FACTOR[312] con prueba post hoc de Bonferroni F de Snedecor (♀)=1,079 p(♀)=.399; F de Snedecor (♂)=1,391; p(♂)=.247). A su vez, comprobamos que la evolución de la frecuencia de uso de referencias espaciales es similar, excepto en el grupo 4 (2;09-3;00 años), momento en el que la media de la frecuencia de ambos es la misma. Sin embargo, entre los 2;00 y los 2;09, así como entre los 3;00 y los 4;00 la evolución es prácticamente paralela.

[309] No hemos realizado la prueba post hoc de Bonferroni porque hay menos de tres grupos.

[310] De hecho en el caso de las niñas S-W=.200 K-S=.452 y en el caso de los niños S-W=.200 K-S=.764.

[311] Con M nos referimos al valor máximo y con m al valor mínimo.

[312] Hemos realizado este análisis porque las variables analizadas presentaban una distribución normal: ♀ (2;00-2;03) K-S=.200 S-W=.717/ (2;03-2;06) K-S=.200 S-W=.616/ (2;06-2;09) K-S=.200 S-W=.916/ (2;09-3;00) K-S=.200 S-W=.326/ (3;00-3;03) K-S=.200 S-W=.860/ (3;03-3;06) K-S=.200 S-W=.654/ (3;06-3;09) K-S=.200 S-W=.663/ (2;09-4;00) K-S=.200 S-W=.323; ♂ (2;00-2;03) K-S=.200 S-W=.553/ (2;03-2;06) K-S=.200 S-W=.794/ (2;06-2;09) K-S=.200 S-W=.304/ (2;09-3;00) K-S=.200 S-W=.846/ (3;00-3;03) K-S=.085 S-W=.034/ (3;03-3;06) K-S=.200 S-W=.472/ (3;06-3;09) K-S=.200 S-W=.425/ (2;09-4;00) K-S=.200 S-W=.333.

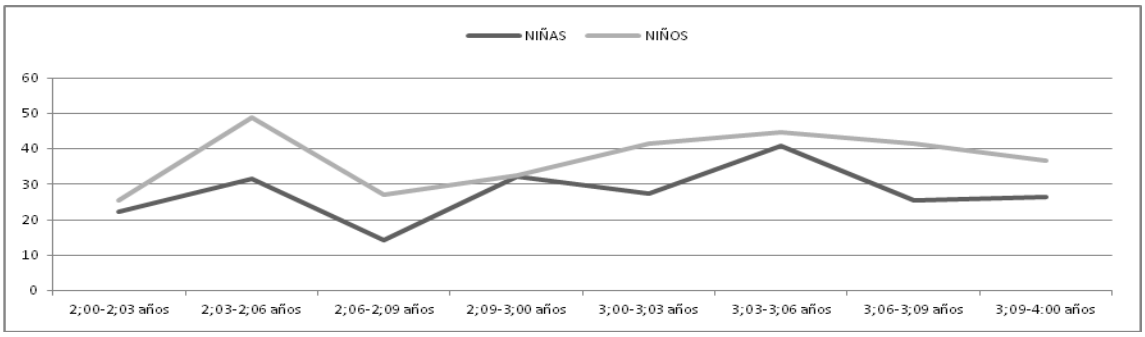


Figura 41: Gráfico de frecuencias relativas de referencias espaciales atendiendo a las variables "sexo" y "edad"

Sin embargo, hemos encontrado diferencias significativas en la frecuencia relativa de uso de referencias espaciales si atendemos a la relación entre "sexo" y "actividad". Hemos partido de la hipótesis de que la correlación entre las variables "sexo" y "tipo de actividad" es significativa, de modo que independientemente de que las referencias espaciales se utilicen por un interlocutor masculino o femenino existe variabilidad en cuanto a la frecuencia relativa de uso de referencias espaciales en las diferentes actividades. Tras haber realizado un análisis no paramétrico Kruskal-Wallis, debido a que nuestras variables no cumplen el criterio de normalidad[313], hemos aceptado la hipótesis inicial, concluyendo que "se han encontrado argumentos que relacionan la presencia de referencias espaciales atendiendo al sexo (niño/niña) y el tipo de actividad que se desarrolle" (♀ gl=3 p=.000; ♂gl=3 p=.001).

Por tanto, los descriptivos de frecuencia de uso de referencias espaciales atendiendo a sexo y tipo de actividad (Figura 42) indican que en el caso de las niñas la actividad en la que la frecuencia de uso de referencias espaciales es mayor es "conversación espontánea" y la actividad en la que esta es menor es "narración". Además, en esta actividad los niños muestran una frecuencia relativa de uso mucho más elevada que las niñas, lo que puede deberse, bien a su mayor índice de participación conversacional, bien a que los niños suelen narrar experiencias imaginarias con mayor frecuencia. De este modo, introducen en sus intervenciones lingüísticas, de este modo, un mayor número de referencias espaciales verbales (verbos de movimiento, por ejemplo) (Ejemplo 49). De hecho, hemos comprobado mediante un análisis estadístico no paramétrico Kruskal-Wallis[314] que solo en actividades de narración la diferencia en la

[313] ♀ Narración (K-S p=.000 S-W p=.000), juegos (K-S=.016 S-W=.001) e identificación y descripción de láminas/objetos (K-S p=.000 S-W=.000); ♂ Identificación y descripción de láminas/objetos (K-S=.000 K-W=.000 y narración K-S=.000 K-W=.000).

[314] La frecuencia de uso de RES no se distribuye con normalidad ni en el caso de las niñas ni en el de los niños (K-S=.000 S-W=.000 para ambos).

frecuencia de uso de referencias espaciales entre niños y niñas es significativa (gl=1 p=.001). En el resto de actividades, aunque existen diferencias (Figura 42), estas no son significativas (conversación espontánea gl=1 p=.077; identificación y descripción de láminas/objetos gl=1 p=.462; juegos gl=1 p=.353).

		Número	Media	Desviación típica	Mínimo/ Máximo
Conversación espontánea	♀	40	41,83	30,72	0/ 100
	♂	40	29,26	22,23	0/ 100
Identificación y descripción de láminas/objetos	♀	40	17,62	24,65	0/ 100
	♂	40	13,06	18,03	0/ 70,18
Narración	♀	40	9,06	14,85	0/ 59,76
	♂	40	23,65	23,81	0/ 87,88
Juegos	♀	40	23,23	22,16	0/ 81,25
	♂	40	28,91	23,91	0/ 100

Figura 42: Estadísticos descriptivos de frecuencia de uso de referencias espaciales atendiendo a las variables "sexo" y "tipo de actividad"

TRANSCRIPCIÓN: Sus5_07 (Santa Susana)
INTERLOCOCUTORES: Niños (MRT: 3;00.03 / CIA: 2;09.10/ VIC: 3;00.22/ DVD : 2;10.22/ BOR: 2;11.03/ ANT :2;08.17); Adultos (PIL, ANI)
ACTIVIDAD: Identificación y descripción de láminas/objetos

*PIL: mira (.) mirad lo que está diciendo Borja (.) cómo le hace el gnomo (.) el troll al gnomo (.) cómo le dice (.) hola gnomito (.) y después qué le dice (.) suéltame (.) cómo es ?
(…)
***BOR:** y se **cae al agua .**
%xret: $D_org_af $A_act $ASR_ST $4: cae .
%xres: $ND $DN_ref_1 $VL $G_Dp_dir $ASR_ST $4: cae .
%xgpr: dibuja la trayectoria con el brazo .
%xres: $ND $ASR_ST $FI $4: al agua .
*PIL: y se cae al agua (.) pobre gnomo (.) y se ahoga ?
*BOR: no .
%act: BOR dice que no con la cabeza
*VIC: no (.) no se cae [*] <los gnomos al agua> [>] .
%xpar: cae=caen $AGR ;
*BOR: <xxx> [>] <escúchame> [/] escúchame (.) <y> [/] y **viene** la oca y lo salva .
%xret: $D_org_af $A_act $DIR_RP $4: escúchame .
%xret: $D_org_af $A_est $ASR_ST $4: viene .
%xres: $ND $DN_ref $ASR_ST $4: viene .
%xret: $D_org_af $A_act $ASR_ST $4: salva .
%add: PIL
%act: levanta la mano para atraer la atención de PIL

Ejemplo 49: Referencias espaciales en narración (niños)

Tras comprobar qué variables generales influyen en el proceso de adquisición de las referencias espaciales, conviene destacar que la media de la frecuencia de uso constante y normalizada de estas referencias a lo largo del periodo estudiado (μ=32,78) es elevada. Esto se debe a la importancia que la señalización espacial (deíctica y no

deíctica) tiene en etapas tempranas, pues permite a los más pequeños señalar, nombrar y localizar aquello que les rodea, así como interactuar con los demás interlocutores especificando un espacio proyectivo que permite que la comunicación sea eficaz. Conviene destacar también la importancia que tiene cada una de las actividades diferenciadas en la frecuencia de uso global de estas referencias y las diferencias en el uso de referencias espaciales en niños y niñas en actividades como narración e identificación y descripción de láminas.

3.2. Referencias verbales vs. no verbales: de lo gestual a lo verbal

Como se ha especificado en §2.4.2.1.1. y §2.4.2.1.2. hemos establecido un etiquetado específico de referencias espaciales diferenciando referencias espaciales verbales y no verbales. Hemos considerado, de este modo, que esta distinción es imprescindible para analizar las referencias espaciales en etapas tempranas. En un primer momento hemos comprobado si existen diferencias significativas en la frecuencia media de uso de referencias espaciales verbales [RESV] y no verbales [RESNV]. Para ello hemos realizado un análisis no paramétrico Kruskal-Wallis, debido a que las variables analizadas no muestran una distribución normal[315]. Los resultados nos han permitido establecer que no existen diferencias significativas entre la frecuencia de uso media de RESV y RESNV (gl=1 p=.164). De hecho, la frecuencia de uso media de ambos tipos de referencias es similar (RESV N:80/ μ: 46,99 / σ: 18,62; RESNV N:80/ μ: 49,25 / σ: 18,85).

A pesar de esta indiferencia inicial, hemos estudiado si la edad, las actividades y el sexo determinan la adquisición de referencias espaciales verbales y no verbales y cómo interfieren entre sí estas variables.

3.2.1. Factor edad: hablando más y gestualizando menos

Si partimos de la hipótesis de que existe relación entre la "edad" y la frecuencia de uso de RESV y RESNV, debemos aceptarla, pues sí hemos encontrado argumentos de que existe relación entre la "edad" y la frecuencia de uso de RESV. De este modo, a través de dos análisis no paramétricos Kruskal-Wallis, pues la distribución de las

[315] De hecho la frecuencia de uso de RESV presenta una distribución normal (K-S=.018, S-W=.006) y la frecuencia de uso de RESNV no se distribuye de acuerdo con la Ley de Normalidad (K-S=.000 S-W=.001).

variables analizadas no responde a criterios de normalidad[316], hemos encontrado argumentos que relacionan la variable "edad" (2;00-4;00 años) con la frecuencia de uso de RESV (gl=7, p=.001). Sin embargo, no hemos encontrado relación entre la frecuencia de uso de RESNV y la edad (gl=7, p=.086). De este modo, en la Figura 43 podemos observar cómo a medida que aumenta la frecuencia de uso de referencias espaciales verbales, disminuye la frecuencia de uso de referencias espaciales no verbales.

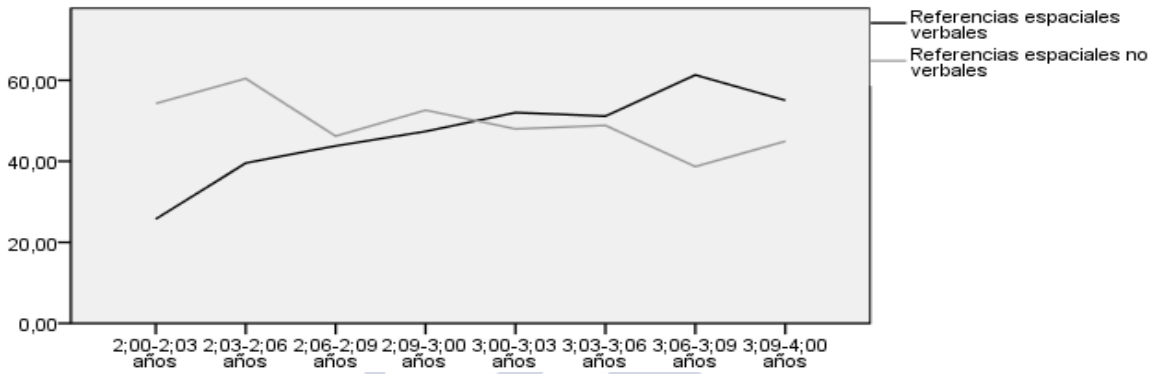


Figura 43: Gráfico de frecuencias relativas de referencias espaciales verbales y no verbales

De este modo, hasta aproximadamente los 2;09-3;00 años las referencias no verbales [RESNV] son más frecuentes que las referencias espaciales verbales [RESV] (2;00-2;03: [RESNV] N:10 μ:54,25 σ:30,94 [RESV] N=10 μ:25,74 σ: 17,99 / 2;03-2;06: [RESNV] N:10 μ:60,43 σ:13,21 [RESV] N=10 μ:39,56 σ:13,21 / 2;06-2;09: [RESNV] N:10 μ:46,20 σ:20,12 [RESV] N=10 μ:43,79 σ: 19,44 / 2;06-2;09: [RESNV] N:10 μ:52,62 σ:18,46 [RESV] N=10 μ:43,37 σ:18,46), lo que se debe principalmente a la falta de caudal léxico de los niños y a la necesidad de señalar aquello que está presente en el contexto inmediato más cercano. Se trata, así, de referencias espaciales deícticas cuya función principal es la de señalar o identificar, y que generalmente acompañan a un sintagma nominal mediante el cual el niño describe su contexto más inmediato en respuesta a una pregunta que se le ha hecho previamente (Ejemplo 50).

[316] Las pruebas Kolmorov-Smirnov [K-S] y Shapiro-Wilk [S-W]) de las variables frecuencia de uso de RESV y la de RESNV indican que en los ocho grupos de edad diferenciados generalmente se distribuyen según una Ley Normal (G1(2;00-2;03): K-S (RESV)=.002; S-W (RESV)=.002; K-S (RESNV)=.001; S-W (RESNV)= .009/ G2 (2;03-2;06): K-S (RESV)=.200; S-W (RESV)= .878; K-S (RESNV)=.200; S-W (RESNV)= .878/ G3 (2;06-2;09): K-S (RESV)=.163; S-W (RESV)= .208; K-S (RESNV)=.025; S-W (RESNV)= .115/ G4 (2;09-3;00): K-S (RESV)=.200; S-W (RESV)= .604; K-S (RESNV)=.200; S-W (RESNV)= .543/ G5 (3;00-3;03): K-S (RESV)=.200; S-W (RESV)= .543; K-S (RESNV)=.066; S-W (RESNV)= .078/ G6 (3;03-3;06): K-S (RESV)=.066; S-W (RESV)= .078; K-S (RESNV)=.066; S-W (RESNV)= .078/ G7 (3;06-3;09): K-S (RESV)=.110; S-W (RESV)= .193; K-S (RESNV)=.110; S-W (RESNV)= .193/ G8 (3;09-4;00): K-S (RESV)=.200; S-W (RESV)= .682; K-S (RESNV)=.200; S-W (RESNV)= .682).

TRANSCRIPCIÓN: Bre5_02 (Breogán)
INTERLOCOCUTORES: Niños (XAQ: 2;01.20 / DIA: 1;10.28); Adultos (PIL, BLA)
ACTIVIDAD: Identificación y descripción de láminas/objetos (denominación)

*BLA: que es ?
***XAQ: <un> [/] un osito .**
%xres: $G_Dn_señ $ASR_TA $1
%xgpr: señala con el dedo índice el dibujo en el libro, tocándolo.
*BLA: un osito (.) muy bien (.) y esto ?
***XAQ: una gata .**
%xres: $G_Dn_señ $ASR_TA $1
%xgpr: señala con el dedo índice el dibujo en el libro, tocándolo.



Ejemplo 50: Referencias espaciales no verbales entre los 2;00 y los 2;03 años

A partir de los 3;00 años, la tendencia general es que la frecuencia de uso de RESV aumente (3;00-3;03 años: N:10/ μ: 52,01/ σ: 11,08; 3;03-3;06 años: N:10/ μ: 51,13/ σ: 8,94; 3;06-3;09 años: N:10/ μ:20,91/ σ: 26,39; 3;09-4;00 años: N:10/ μ:55,05/ σ: 16,30). A su vez, a pesar de que la presencia de las referencias espaciales no verbales es destacada, se produce una disminución de su frecuencia de uso (3;00-3;03 años: N:10/ μ: 47,98/ σ: 11,08; 3;03-3;06 años: N:10/ μ: 48,86/ σ: 8,94; 3;06-3;09 años: N:10/ μ: 38,68/ σ: 20,91; 3;09-4;00 años: N:10/ μ:44,94/ σ: 16,30), lo que se debe a una mayor competencia comunicativa de los pequeños. De este modo, los niños, además de señalar aquello que los rodea, comienzan a narrar y describir situaciones, expresando no solo relaciones locativas estáticas, sino también relaciones de movimiento combinando diferentes referencias espaciales verbales (§4.2.3.).

3.2.2. Factor actividades: verbalizando en conversación, gestualizando en identificación y descripción

Para comprobar si se puede relacionar estadísticamente el tipo de actividad con la frecuencia de uso de RESV y RESNV en los grupos de edad diferenciados hemos realizado ocho análisis Kruskal-Wallis por no presentar las variables analizadas una distribución normal[317]. Los resultados nos han permitido reconocer únicamente

[317] En los diferentes apartados se incluirá solo información de las pruebas Kolmorov-Smirnov [K-S] y Shapiro-Wilk [S-W]) de aquellas variables cuya distribución no ha sido normal, debido a la gran cantidad de datos que se han manejado para tales pruebas. La frecuencia de uso de RESNV presenta una distribución no normal en actividades de identificación y descripción de láminas a los 2;06-2;09 (K-S=.000 S-W=.001) y entre los 3;06-3;09 (K-S=.001 S-W=.003); actividades de narración, la distribución no se distribuye con normalidad entre los 2;06-2;09 (K-S=.005 S-W=.014) y actividades de juegos entre los 2;03-2;06 (K-S=.000 y S-W=.004) y los 3;09-4;00 (K-S=.000 y S-W=.001). La frecuencia de uso de RESV presenta una distribución no normal en actividades de identificación y descripción de láminas/objetos entre los 2;06-2;09 (K-S=.000 y S-W=.000) y los 3;06-3;09 (K-S=.000 y S-W=.000) y en actividades de juegos entre los 2;06-2;09 (K-S=.003 y S-W=.005).

relaciones entre la frecuencia de uso de RESV, la edad y la actividad de conversación espontánea (gl=7 p=.046)[318]. De hecho, tal y como se observa en la Figura 44, gráfico en el que se ha representado en las diferentes actividades ([A] conversación espontánea; [B] identificación y descripción de láminas/objetos; [C] narración; [D] juegos) la frecuencia de uso de RESNV [color ▫] y de RESV [color ■], solo se observa una tendencia ascendente en la frecuencia de uso de RESV en actividades de conversación espontánea (2;00-2;03 N=10 μ:31,49 σ:25,46; 2;03-2;06 N=10 μ:42,71 σ:32,22; 2;06-2;09 N=10 μ:53,35 σ:11,39; 2;09-3;00 N=10 μ:56,48 σ:20,32; 3;00-3;03 N=10 μ:69,06 σ:15,21; 3;03-3;06 N=10 μ:57,46 σ:25,18; 3;06-3;09 N=10 μ:65,63 σ:31,03; 3;09-4;00 N=10 μ:60,41 σ:23,96).

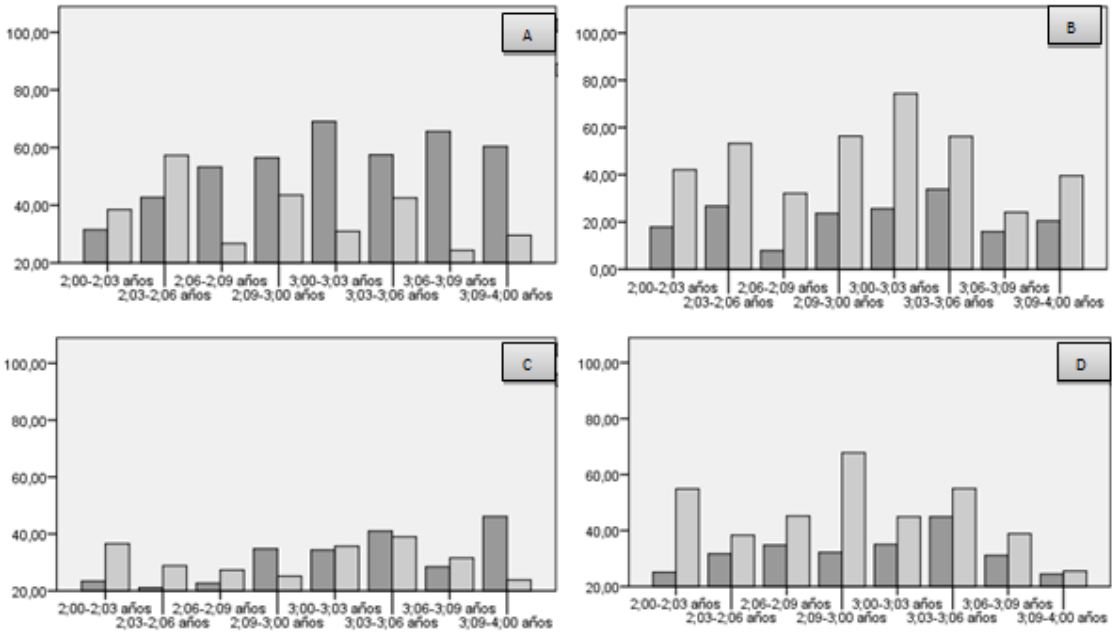


Figura 44: Gráficos de frecuencias relativas de referencias espaciales verbales y no verbales en las diferentes actividades

Esto puede deberse al carácter espontáneo de la propia actividad y a la mayor competencia lingüística de los pequeños, especialmente a partir de los 3;00 años, lo que propicia que los niños introduzcan en el discurso más referencias espaciales, bien para describir lugares u objetos no presentes o bien para referirse al escenario en el que se desarrolla el intercambio comunicativo. En las demás actividades, sin embargo, a pesar

[318] En las demás actividades no se han encontrado relaciones significativas respecto a la frecuencia de uso de RESV y RESNV (actividades de conversación espontánea: RESNV gl=7 p=.150); actividades de identificación y descripción de láminas/objetos: RESNV gl=7 p=.094/ RESV gl=7 p=2,14; actividades de narración: RESNV gl=7 p=.949/ RESV gl=7 p=534; actividades de juegos: RESNV gl=7 p=158/ RESV gl=7 p=.586).

de que a partir de los 3;00 años la frecuencia de uso de RESV y RESNV aumenta, no se observa una relación directa entre la edad y la frecuencia de uso de las referencias analizadas.

También hemos comprobado si se puede relacionar estadísticamente el tipo de actividad que los pequeños realizan con la frecuencia de uso de referencias verbales sin atender a factores como la "edad". Hemos realizado cuatro análisis Kruskal-Wallis por no presentar las variables analizadas (frecuencia de uso de RESNV y RESV) una distribución normal[319]. Los resultados nos han permitido afirmar que existen argumentos que establecen relaciones directas entre la frecuencia de uso de RESV y la frecuencia de uso de RESNV respecto al tipo de actividad, pues RESV gl=3 p=.000 y RESNV gl=3 p=.001.

De hecho, como se observa en la Figura 44, las RESV presentan una mayor frecuencia en conversación espontánea (N:80/ μ: 54,56 / σ: 28,18) y las RESNV en actividades de identificación y descripción de láminas (N:80/ μ: 47,25 / σ: 36,26), así como en juegos (N:80/ μ: 46,33 / σ: 31,57).

Por tanto, generalmente en conversación espontánea los pequeños se refieren a sucesos que no tienen lugar en el contexto inmediato, a experiencias que han vivido ellos directamente o que les son familiares y que se sitúan en un contexto espacial diferente al contexto o escenario en el que tiene lugar el intercambio comunicativo, por lo que generalmente no señalan. En el Ejemplo 51 observamos la situación contextual típica en la que tienen lugar estos intercambios comunicativos, pues GAR alude a una situación que va a protagonizar en un futuro y que no guarda relación con el contexto espacial o escenario en el que el intercambio comunicativo tiene lugar.

TRANSCRIPCIÓN: Bre4_07 (Breogán)
INTERLOCOCUTORES: Niños (GAR: 3;05.21 / ALB: 2;08.01/ CLA: 2;10.00/ UEL: 3;05.13/ GON: 3;03.20/ AND: 3;2.00); Adultos (ANC, BLA)
ACTIVIDAD: Conversación espontánea

*ANC: o de qué os vais a disfrazar en carnaval ?
*CLA: de indio !
*ANC: de indios ?
***GAR:** <y yo> [/] y yo me voy a disfrazar [*] **en mi caza** [*] <de> [/] del Rey León .
%xret: $per_IR_A_INF $D_dor_af_1 $ASR_SP $6: voy a disfrazar .
%xres: $ND $ASR_SP $FI $6: en mi casa .
%xpar: disfazar=disfrazar $PHO ; caza=casa $PHO ;

Ejemplo 51: Referencias espaciales verbales en conversación espontánea

[319] En conversación espontánea K-S (RESV)=.089 S-W (RESV)=.000/ K-S (RESNV)=.000 S-W (RESNV)=.000; en identificación y descripción de láminas K-S (RESV)=.000 S-W(RESV)=.000/ / K-S (RESNV)=.000 S-W (RESNV)=.000; en narración K-S (RESV)=.089 S-W (RESV)=.000/ K-S (RESNV)=.000 S-W (RESNV)=.000; en juegos K-S (RESV)=.000 S-W (RESV)=.000/ K-S (RESNV)=.001 S-W (RESNV)=.000.

Las RESNV, a su vez, son más frecuentes en las actividades indicadas porque su propio desarrollo así lo requiere. De este modo, en actividades de identificación y descripción de láminas generalmente el niño señala aquello que nombra o describe (Ejemplo 50, anteriormente visto) y en actividades de juego los niños muestran cartas/juguetes o señalan objetos que están utilizando para jugar (Ejemplo 52).

TRANSCRIPCIÓN: Vit2_04 (Vite)
INTERLOCOCUTORES: Niños (IRE: 2;02.17 / TAT: 2;03.26/ XAC: 2;05.24/ JOR: 2;00.20); Adultos (PIL)
ACTIVIDAD: Juegos

*PIL: de que color es esa camiseta que tienes puesta ?
*JOR: yo .
*PIL: si .
*PIL: no lo sabemos **.**
***IRE:** **eto [*] (.) <eto** e tedido> [*] [<] [/] **<eto** e tedido> [*] **.**
%xres: $D_1 $G_Dn_mos $ASR_ST $FS $1: eto .
%xgpr: muestra la pelota a PIL .
%xret: $D_org_af $A_est $ASR_ST $1: e .
%xpar: eto=esto $PHO ; eto e tedido=esto es amarillo $PHO ;

Ejemplo 52: Referencias espaciales no verbales en juegos

3.2.3. Factor sexo: diferencias en actividades de narración

Tras haber sido analizadas las variables anteriores, se han establecido relaciones entre la frecuencia de uso de RESNV y de RESV respecto a la "edad" y al "sexo" de los individuos analizados.

En primer lugar hemos comprobado si existen diferencias en la frecuencia de uso de referencias espaciales verbales y no verbales atendiendo al factor "sexo". Para ello hemos realizado un análisis Kruskal-Wallis por no presentar las variables analizadas una distribución normal[320]. Los resultados nos han permitido concluir que no existen diferencias significativas en la frecuencia de uso de RESV y RESNV de niños y niñas (RESV gl=1 p=.765; RESNV gl=1 p=.506).

Una vez concluido que no existen diferencias significativas en la frecuencia de uso media de las referencias estudiadas hemos analizado la relación que existe entre la variable "edad" y la frecuencia de uso de RESV y RESNV en el caso de niños y niñas. Los resultados obtenidos mediante un análisis paramétrico ANOVA DE UN FACTOR con pruebas post hoc de Bonferroni (en el caso de los niños) y una prueba no

[320] De hecho, la frecuencia de uso de RESV K-S=.112 S-W=.210 en el caso de las niñas y K-S=.034 S-W=.004 en el caso de los niños. La frecuencia de uso de RESNV K-S=.011 S-W=.042 para las niñas y K-S=.006 S-W=.002 para los niños.

paramétrica Kruskal-Wallis (en el caso de las niñas)[321] han demostrado que ni en el caso de las niñas ni en el de los niños se han encontrado argumentos que relacionen la variable "edad" con la frecuencia de uso y adquisición de RESNV (♀gl=7 p=.210; ♂ F de Snedecor=.627 p=.730), pero sí se han encontrado relaciones entre la "edad" y la frecuencia de uso de RESV (♀gl=7 p=.029; ♂ F de Snedecor=3,004 p=.015).

De hecho, si atendemos a las figuras 45 y 46 podemos observar que la tendencia general en el uso de RESV y RESNV es creciente en el caso de las niñas y decreciente en el caso de los niños, especialmente a partir de los 3;00 años.

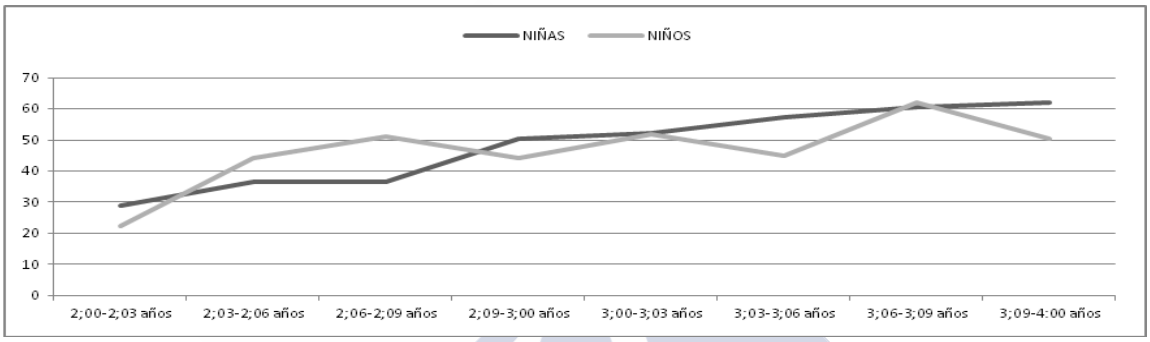


Figura 45: Gráfico de frecuencias relativas de uso de referencias espaciales verbales atendiendo a las variables "sexo" y "edad"

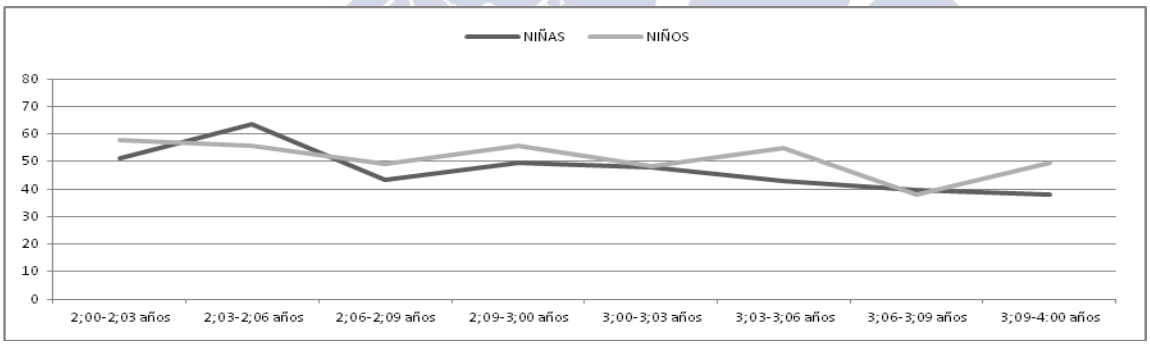


Figura 46: Gráfico de frecuencias relativas de uso de referencias espaciales no verbales atendiendo las variables "sexo" y "edad"

Posteriormente hemos comprobado si la variable "sexo" se puede relacionar directamente con las frecuencia de uso de RESV y la de RESNV emitidas por niños y niñas atendiendo a las cuatro actividades diferenciadas, sin tener en cuenta factores como la "edad". Para ello hemos realizado dos análisis Kruskal-Wallis por no presentar

[321] Se ha realizado un análisis paramétrico con las variables referencias verbales y no verbales emitidas por niños porque la distribución de ambas variables era normal. En el caso de las niñas, las variables analizadas no presentan una distribución normal (pues entre los 2;00-2;03 (RESV) (K-S=.002 S-W=.001).

las variables analizadas una distribución normal[322] y el resultado obtenido nos ha permitido afirmar que existen argumentos que relacionan la frecuencia de uso de RESV y las cuatro actividades diferenciadas en el caso de las niñas (gl=3 p=.000), pero no en el caso de los niños (gl=3 p=.259). La frecuencia de uso RESNV, a su vez, se relacionan directamente con las actividades diferenciadas tanto en el caso de las niñas (gl=3 p=.000) como en el caso de los niños (gl=3 p=.000).

			N	Media	Desviación típica	Mínimo/ Máximo
Conversación espontánea	♀	RESV	40	47,99	35,61	0/100
		RESNV	40	31,52	29,45	0/100
	♂	RESV	40	35,77	25,60	0/100
		RESNV	40	21,97	19,98	0/75
Identificación y descripción de láminas/objetos	♀	RESV	40	18,61	27,20	0/100
		RESNV	40	24,61	28,67	0/100
	♂	RESV	40	11,79	18,25	0/68,42
		RESNV	40	19,90	25,39	0/100
Narración	♀	RESV	40	9,47	18,00	0/66,67
		RESNV	40	9,10	15,60	0/71,15
	♂	RESV	40	23,05	23,48	0/87,50
		RESNV	40	24,73	25,99	0/86,36
Juegos	♀	RESV	40	18,60	21,65	0/77,78
		RESNV	40	29,75	28,29	0/100
	♂	RESV	40	24,31	21,85	0/75
		RESNV	40	28,39	24,51	0/100

Figura 47: Frecuencias relativas de uso de referencias espaciales verbales y no verbales atendiendo a las variables "sexo" y "tipo de actividad"

En la Figura 47 se recogen los descriptivos correspondientes a la frecuencia de uso media de RESV y de RESNV en las diferentes actividades respecto al factor "sexo". Se observa que la mayor frecuencia de referencias verbales emitidas por niños y niñas se da en conversación espontánea y que en el caso de los niños también es destacada en juegos. La menor frecuencia de uso de referencias espaciales no verbales en el caso de las niñas ocurre en actividades de narración. De hecho, observamos que tanto las RESV como las RESNV son mucho más frecuentes en el discurso narrativo de los niños, hecho que se relaciona directamente por el mayor uso de presentadores espaciales por

[322] De hecho, la frecuencia de uso de RESNV y de RESV emitidas por niñas y niños no muestran una distribución normal en ninguna de las actividades diferenciadas (conversación espontánea (♀) K-S=.040 S-W=.000/ K-S=.200 S-W=.003// (♂) K-S=..047 S-W=.000/ K-S=.129 S-W=.032; identificación y descripción de láminas objetos (♀) K-S=.001 S-W=.000/ K-S=.000 S-W=.003// (♂) K-S=..000 S-W=.000/ K-S=.000 S-W=.000; narración (♀) K-S=.000 S-W=.000/ K-S=.000 S-W=.000// (♂) K-S=..005 S-W=.000/ K-S=.000 S-W=.000; juegos (♀) K-S=.018 S-W=.001/ K-S=.000 S-W=.000// (♂) K-S=.127 S-W=.004/ K-S=.000 S-W=.000.

parte de sujetos masculinos en este tipo de actividades (§4.1.3.). Las niñas suelen utilizar referencias espaciales no verbales en tareas de identificación y descripción de láminas. Por tanto, señalan con asiduidad objetos presentes en el contexto más inmediato. De hecho, hemos comprobado mediante un análisis no paramétrico Kruskal-Wallis[323] en qué actividades existen diferencias significativas entre niños y niñas y los resultados nos han permitido concluir que existen diferencias significativas en actividades de narración[324] tanto en lo que respecta a referencias verbales (gl=1 p=.001) como no verbales (gl=1 p=005), más frecuentes en el caso de los niños.

3.3. Referencias espaciales verbales atendiendo a la perspectiva: deícticas vs. no deícticas

Puesto que uno de los objetivos principales de la presente investigación es describir cómo los más pequeños consiguen desplazarse espacialmente respecto al `origo 0´ (el "aquí" en el que tiene lugar el intercambio comunicativo) hemos realizado un análisis pormenorizado sobre las tendencias adquisitivas y condicionantes contextuales y cotextuales que determinan tales tendencias. Por ello, en el presente apartado hemos estudiado si las variables "edad" y "sexo" favorecen cambios en la frecuencia de uso de referencias espaciales verbales deícticas y no deícticas y cómo las actividades contribuyen al uso de estas referencias.

De este modo, en un primer momento hemos comprobado si en el periodo estudiado (2;00-4;00 años) se observan diferencias significativas entre la "frecuencia de uso de referencias espaciales verbales deícticas" [RESD] y la de "referencias espaciales verbales no deícticas" [RESND]. Para ello hemos realizado un análisis no paramétrico Kruskal-Wallis, ya que las variables analizadas no se distribuyen con normalidad[325]. Los resultados obtenidos nos permiten afirmar que existen diferencias significativas entre la frecuencia de uso de "referencias espaciales verbales deícticas" y la de "referencias espaciales verbales no deícticas" (gl=1 p=.001). De hecho, en el periodo estudiado, son mucho más frecuentes las RESD (N:80/ μ: 55,37 / σ: 30,10) que las "referencias espaciales verbales no deícticas RESND (N:80/ μ: 39,48 / σ: 28,98), tal y

[323] La distribución de las variables analizadas en las diferentes actividades respecto al factor "sexo" no se ajusta a la Ley Normal (K-S=.000 S-W=.000 para referencias emitidas por niños y niñas).

[324] En conversación espontánea (RESV gl=1 p=.623; RESNV gl=1 p=.938); en identificación y descripción de láminas/objetos (RESV gl=1 p=.492; RESNV gl=1 p=.583; juegos (RESV gl=1 p=.152; RESNV gl=1 p=.934).

[325] De hecho la frecuencia de uso de RESD K-S=.200 S-W=.002 y la frecuencia de uso de RESND (K-S=.189 S-W=.000).

como es esperable en etapas tempranas, pues los niños comienzan a comunicar tomando como referencia su propia perspectiva (Díez Itza, 1992: 232).

3.3.1. Factor edad: cambios a partir de los 2;03-2;06

Para determinar si la variable "edad" guarda relación con la frecuencia de uso de RESD y RESND hemos realizado un análisis no paramétrico Kruskal-Wallis, pues la distribución de las variables analizadas no responde a criterios de normalidad[326]. Los resultados obtenidos nos han permitido determinar que existe relación entre la frecuencia de uso de referencias verbales no deícticas RESND y la variable "edad", pues gl=7 y p=.005. A su vez, no se han encontrado argumentos que relacionen la frecuencia de uso de RESD y la edad de los individuos (gl=7 p=.151).

Si observamos la Figura 48 podemos determinar que es a los 2;03-2;06 años cuando los niños utilizan un mayor número de referencias espaciales deícticas (N=10 μ:77,02 σ:18,40) produciéndose entre los 2;03-2;06 años un descenso en la frecuencia de uso de tales referencias (N=10 μ:47,51 σ:35,83). Sin embargo, se observa un ligero aumento de frecuencia de uso entre los 3;00-3;03 años debido, como veremos en apartados posteriores (§6.5.1.2.), al tipo de actividad que se está desarrollando. La tendencia general evolutiva, no obstante, responde a una frecuencia de uso constante (alrededor del 50%[327]).

Llama la atención, a su vez, que la frecuencia de uso de RESD a partir de los 2;03-2;06 desciende y la frecuencia de uso de RESND aumenta (2;00-2;03 N=10 μ:12,45 σ:20,31; 2;03-2;06 N=10 μ:22,97 σ:18,40; 2;06-2;09 N=10 μ:42,48 σ:35,04; 2;09-3;00 N=10 μ:51,28 σ:34,03), lo que se explica por una mayor capacidad de los pequeños a partir de esta edad para referirse a relaciones intrínsecas entre los objetos, sin señalar lo inmediatamente próximo (Silverstein, 1987: 142-145) y no teniendo siempre en cuenta su propia perspectiva.

[326] Pues la frecuencia de uso de RESND entre los 2;00-2;03 K-S=.037 S-W=.000.

[327] De este modo, entre los 2;09-3;00 N=10 μ:48,71 σ:34,03; entre los 3;00-3;03 N=10 μ:55,60 σ:18,58; entre los 3;03-3;06 N=10 μ:57,00 σ:19,54; entre los 3;06-3;09 N=10 μ:45,29 σ:35,45; entre los 3;09-4;00 N=10 μ:54,27 σ:22,59.

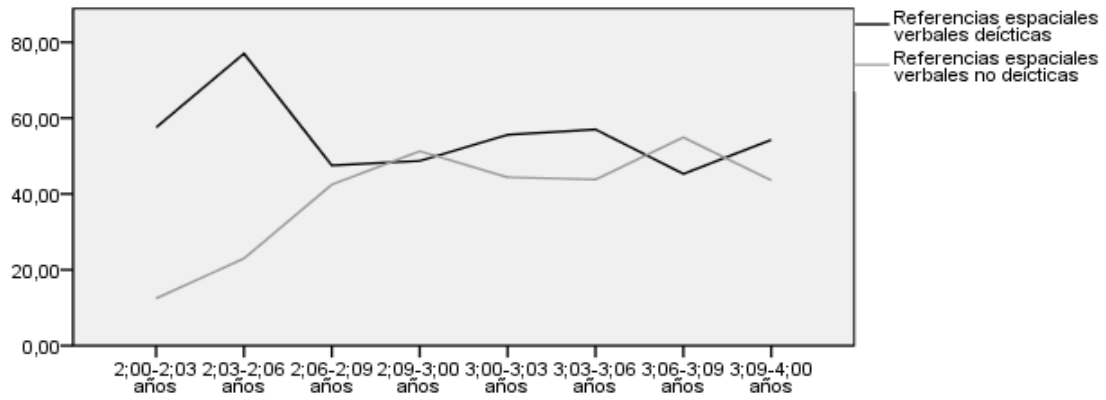


Figura 48: Gráfico de frecuencias relativas de uso de referencias espaciales verbales deícticas y no deícticas en los grupos de edad diferenciados

De este modo, entre los 3;00 y los 3;06, observamos que a lo largo del periodo estudiado la frecuencia de uso de RESD es menor que la de RESND. Además, la frecuencia de uso de RESD es constante, y la de RESND es mayor a medida que los niños presentan más edad. De hecho, la mayor competencia comunicativa que el pequeño posee implica que las referencias no deícticas cuya función generalmente es señalar el lugar en el que se desarrolla lo que el verbo indica (función de Complemento Circunstancial de Lugar) sin que esta especificación haya sido requerida antes por otro interlocutor y sin referirse a una situación u objeto presente en el contexto inmediato, presenten una frecuencia de uso mayor a partir de los 3;00 años (Ejemplo 53). De hecho, con anterioridad a esta edad, los niños generalmente utilizan RESND en respuesta a preguntas en las que previamente se solicita al pequeño esta especificación espacial, o por imitación de canciones o frases que conocen, sin que la intervención sea espontánea (Ejemplo 54).

TRANSCRIPCIÓN: Vit4_04 (Vite)
INTERLOCOCUTORES: Niños (XAC: 3;05.06 / XAC: 3;09.17/ XUN: 3;03.06); Adultos (CHE)
ACTIVIDAD: Conversación espontánea

*CHE:	las visteis alguna vez en la playa?
*XUN:	yo no.
*JOR:	sí yo la vi +/.
*XUN:	no no están en la playa están en el mar.
*CHE:	a ver deja hablar a Xacobo que nos iba a contar algo.
***XAC:**	yo vi una estrella de mar **en la playa.**
%xret:	$D_aor_af_2 $A_act $ASR_ST $8: vi .
%xres:	**$ND $ASR_ST $FI $8: en la playa .**

Ejemplo 53: Referencias espaciales no deícticas a partir de los 3;00 años

TRANSCRIPCIÓN: Bre5_04 (Breogán)
INTERLOCOCUTORES: Niños (XAQ: 2;02.10 / DIA: 1;11.26/ IRN: 2;04.24); Adultos (BLA, PIL)
ACTIVIDAD: Juegos

*PIL: a ver (.) a túa canción (.) cal era ?
*PIL: sabe Xaquín algunha ?
***XAQ: ariba [*]** va (.) mundo [*] está de pé .
%xres: $ND $VL $ASR_RT $1: ariba .
%xcom: se trata de una canción .
%xpar: ariba= arriba $PHO ; mundo=el mundo $PRE ;
*BLA: como (.) a ver (.) como é ?
***XAQ: ariba [*]** va (.) <mundo [*]> [>] +/.
%xres: $ND $VL $ASR_RT $1: ariba .
%xcom: se trata de una canción .
%xpar: ariba=arriba $PHO ; mundo=el mundo $PRE ;
*PIL: <el mundo> [<] está al revés .
%com: cantando los dos

Ejemplo 54: Referencias espaciales no deícticas antes de los 3;00 años

3.3.2. Factor actividades: importancia de las actividades conversación espontánea y juegos

Para comprobar si podemos establecer relación entre las actividades diferenciadas y la frecuencia de uso de RESD y RESND hemos realizado dos análisis no paramétricos Kruskal-Wallis, debido a la distribución no normal de nuestras variables[328]. Los resultados nos permiten concluir que se han encontrado argumentos que relacionan la frecuencia de uso de RESD y de RESND respecto a las diferentes actividades diferenciadas (RESND gl=3 p=.000; RESD gl=3 p=.006). De este modo, las RESD muestran una frecuencia de uso similar en las actividades diferenciadas, siendo menos frecuentes en narración (N=80 μ:17,22 σ:25,55) y en identificación y descripción de láminas/objetos (N=80 μ:18,33 σ:26,62) que en las otras dos actividades (conversación espontánea [N=80 μ:28,63 σ:29,15] y juegos [N=80 μ:24,55 σ:25,96]). Las referencias espaciales no deícticas presentan una frecuencia de uso mucho mayor en conversación espontánea (N=80 μ:42,30 σ:36,47) y mucho menor en el resto de actividades (identificación y descripción de láminas/objetos [N=80 μ:8,11 σ:18,90]; narración [N=80 μ:16,77 σ:25,34] y juegos [N=80 μ:15,29 σ:24,47]). De hecho, los pequeños en conversación espontánea suelen introducir en sus emisiones referencias espaciales que aluden a espacios u objetos no relacionados con el escenario en el que se desarrolla el intercambio comunicativo y que presentan, por tanto, una mayor distancia (Clark y Sengul, 1978: 462).

[328] De hecho tanto la frecuencia de RESD como la de RESND en las cuatro actividades diferenciadas (conversación espontánea, identificación y descripción de láminas/objetos, narración y juegos) K-S=.000 S-W=.000.

Una vez comprobada la relación entre frecuencia de uso de RESD y de RESND con las actividades, hemos observado si existe relación de estas atendiendo a la variable "edad". Para ello hemos realizado un análisis Kruskal-Wallis pues nuestras variables no presentan una distribución normal[329]. Los resultados obtenidos determinan que únicamente existen argumentos que relacionan la frecuencia de uso de RESND en actividades de conversación espontánea respecto a la edad de los individuos (RESND gl=7 p=.004[330]). Por tanto no solo existe relación entre la frecuencia de uso de RESD en conversación espontánea, sino que también existe relación entre estas variables y la "edad" de los individuos.

Si observamos los gráficos de la Figura 49, en los que se han representado las frecuencias de uso de RESND [color ▫] y RESD [color ■] en conversación espontánea [A], identificación y descripción de láminas/objetos [B], narración [C] y juegos [D], podremos determinar cómo la presencia de referencias verbales deícticas y no deícticas en los diferentes tipos de actividades es desigual.

[329] De hecho, la frecuencia de uso de RESD presenta una distribución no normal en actividad de identificación y descripción de láminas/objetos entre los 2;06-2;09 (K-S=.000, S-W=.000) y entre los 3;06-3;09 (K-S=.000 y S-W=.000) y en actividad de narración entre los 2;00-2;03 (K-S=.000 y S-W=.000), los 2;06-2;09 (K-S=.000 S-W=.002) y los 3;06-3;09 (K-S=.000 S-W=.000). La frecuencia de uso de RESND presenta una distribución no normal en actividad de conversación espontánea entre los 2;00-2;03 (K-S=.000 y S-W=.000), los 2;03-2;06 (K-S=.000 y S-W=.000); en identificación y descripción de láminas/objetos entre los 2;06-2;09 (K-S=.000 y S-W=.000), los 2;09-3;00 (K-S=.000 y S-W=.000), los los 3;00-3;03 (K-S=.000 y S-W=.000), los 3;06-3;09 (K-S=.000 y S-W=.000) y los 3;09-4;00 (K-S=.000 y S-W=.000); en actividades de narración entre los 2;03-2;06 (K-S=.000 y S-W=.000), los 2;06-2;09 (K-S=.000 y S-W=.000) y los 3;06-3;09 (K-S=.001 y S-W=.001); y en actividades de juegos entre los 2;00-2;03 (K-S=.000 y S-W=.000), los 2;03-2;06 (K-S=.000 y S-W=.000), los 2;06-2;09 (K-S=.001 y S-W=.003), los 3;06-3;09 (K-S=.004 y S-W=.007) y los 3;09-4;00 (K-S=.000 y S-W=.000).

[330] En el caso de las referencias espaciales deícticas no hemos encontrado argumentos que relacionen las variables ya señaladas, pues gl=7 p=.449 en actividades de conversación espontánea; gl=7 p=.308 en actividades de identificación y descripción de láminas/objetos; gl=7 p=.875 en actividades de narración y gl=7 p=.488 en juegos. En el caso de las referencias espaciales no deícticas no hemos encontrado relaciones significativas entre la edad y las actividades de identificación y descripción de láminas/objetos, pues gl=7 p=.469, actividades de narración, pues gl=7 p=.611 y juegos, pues gl=7 p=.442.

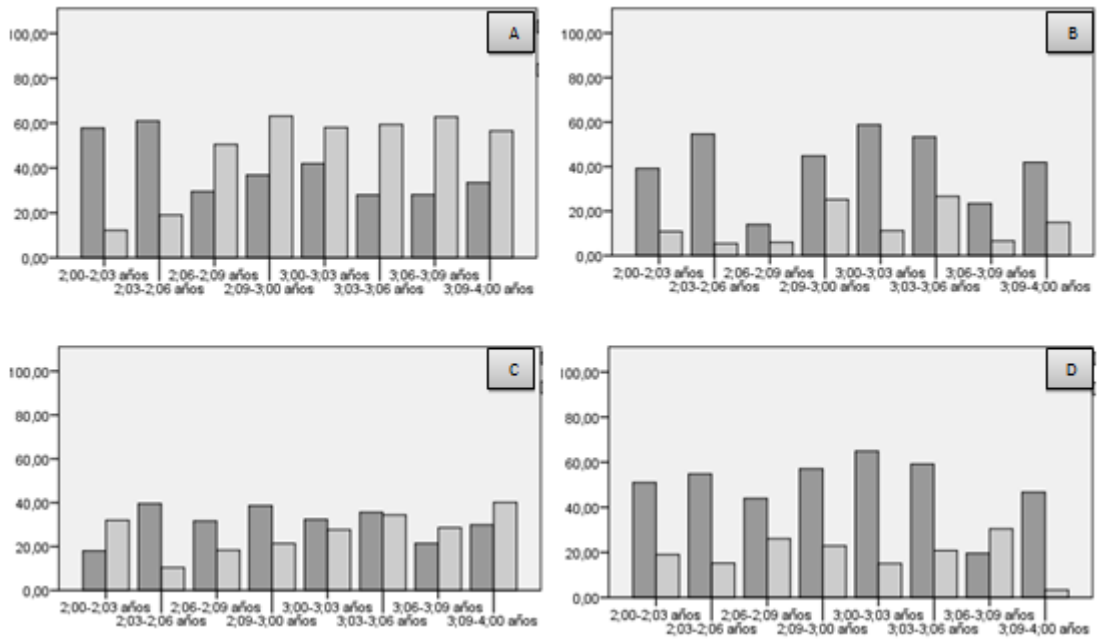


Figura 49: Gráficos de frecuencias relativas de uso de referencias espaciales verbales deícticas y no deícticas en las diferentes actividades

En conversación espontánea hasta los 3;00 años se produce un aumento en la frecuencia de uso de RESND (2;00-2;03: N=10 μ:12,22 σ:31,62; 2;03-2;06: N=10 μ:19,00 σ:31,11; 2;06-2;09: N=10 μ:50,50 σ:41,30; 2;09-3;00: N=10 μ:63,12 σ:31,10). De hecho, debido a la escasa frecuencia de uso que estas referencias espaciales presentan hasta los 2;06, podemos afirmar que en el primer grupo de edad diferenciado no son completamente productivas. Los niños generalmente utilizan estas referencias como heterorrepeticiones parciales y completas de la intervención anterior de otro interlocutor (Ejemplo 55). A partir de los 3;00 años la frecuencia de uso general de referencias espaciales no deícticas en conversación se mantiene (3;00-3;03: N=10 μ:58,03 σ:29,58; 3;03-3;06: N=10 μ:59,36 σ:34,18; 3;06-3;09: N=10 μ:62,79 σ:40,75; 3;09-4;00: N=10 μ:56,53 σ:28,75) y ya se introduce en el discurso de forma completamente espontánea (Ejemplo 56).

TRANSCRIPCIÓN: Bre5_06 (Breogán)
INTERLOCOCUTORES: Niños (XAQ: 2;04.04 / DIA: 2;01.12/ JUA: 2;06.18); Adultos (ANC, PIL)
ACTIVIDAD: Conversación espontánea

*XAQ: yo [/] yo teño un guauguau@f en Bión [*] !
%xpar: Bión=Brión $PHO ;
*ANC: <en Brión tes un canciño> [>] (.) si ?
***DIA:** <un guauguau **en Bión [*] > [<] : .**
%xres: $ND $ASR_RT $FI $1: en Brión .
%xpar: Bión=Brión $PHO ;

Ejemplo 55: Referencias espaciales verbales no deícticas en conversación espontánea (antes de los 2;06)

TRANSCRIPCIÓN: Vit3a_04 (Vite)
INTERLOCOCUTORES: Niños (ANP: 3;07.22 / BRE: 4;03.21); Adultos (PIL)
ACTIVIDAD: Conversación espontánea

*PIL: e Ana ten irmaos ?
*ANP: uno más mayor xxx .
%xres: $G_Dn_mos $ASR_TA $7
%xgpr: indica con la mano que su hermano tiene cinco años
*PIL: cantos anos ten ?
*PIL: así ?
*PIL: e canto é así ?
*BRE: cinco es muy poco .
*PIL: non é moi grande (.) verda(de) (.) case é coma ti .
*ANP: ahora xxx **al cole(gio)** del xxx .
%xret: $D_org_naf $ASR_ST $7: ahora .
%xres: $ND $ASR_TA $FI $7: al colegio .

Ejemplo 56: Referencias espaciales no deícticas en conversación espontánea (*después de los 3;00 años)*

En conversación espontánea (gráfico [A]) las referencias espaciales verbales deícticas hasta los 2;06-2;09 presentan una frecuencia mayor que las referencias espaciales verbales no deícticas (2;00-2;03: N=10 μ:57,77 σ:50,18; 2;03-2;06: N=10 μ:61,00 σ:43,60; 2;06-2;09: N=10 μ:41,96 σ:29,58). Esto ocurre porque hasta los 2;06-2;09 generalmente el intercambio en el que los pequeños utilizan este tipo de referencias responde a un esquema de turnos pregunta-respuesta en los que los propios niños señalan partes del cuerpo, con lo que además de referencias verbales utilizan referencias no verbales con las que indican el referente extralingüístico al que se refieren (Ejemplo 57).

En actividades de identificación y descripción de láminas/objetos, puesto que los niños interactúan con objetos presentes en el escenario en el que tiene lugar el intercambio comunicativo, son frecuentes las referencias deícticas (formas mostrativas

como "aquí" y "eso"[331]) que señalan objetos concretos o que describen localizaciones cercanas al hablante (*origo 0*) (ver §4.2.3. y Ejemplo 58).

TRANSCRIPCIÓN: Mil1_01 (Milagrosa)
INTERLOCOCUTORES: Niños (NER: 2;03.10 / MIA: 3;00.16/ LAU: 2;09.03/ SER: 2;10.20/ CES: 2;03.10); Adultos (MON/MAE)
ACTIVIDAD: Conversación espontánea

*MAE: y dónde de se pone un gorro ?
***NER: aquí !**
%xres: $D_1 $G_Dn_señ $ASR_TA $FS $2: aquí .
%xgpr: se toca la cabeza .

Ejemplo 57: Referencias espaciales deícticas en conversación espontánea (*antes de los 2;09 años)*

TRANSCRIPCIÓN: Elf2_02 (Elfos)
INTERLOCOCUTORES: Niños (ART: 2;04.08 / IAG: 2;06.09/ RIC: 2;05.02); Adultos (MON)
ACTIVIDAD: Identificación y descripción de láminas/objetos

***RIC: exo** [*] qué es ?
%xres: $D_2 $DIR_INT_QN $FD $2: exo ?
%xret: $D_org_af $A_est $DIR_INT_QN $2: es ?
%xpar: exo=eso $PHO ;
*MON: no sabes lo que es ?
*MON: es un cohete que va a la luna (.) así (.) chum .
%act: imita con el brazo el vuelo de un cohete

Ejemplo 58: Referencias espaciales verbales deícticas en identificación y descripción de láminas/objetos

En actividades de narración (gráfico [C]) la frecuencia media total de RESD y RESND es similar (RESD: µ:17,22; RESND: µ:16,77) debido a que los niños utilizan una nómina amplia de referencias espaciales tanto deícticas como no deícticas (unidades adverbiales, demostrativas, formas verbales con significado espacial). La diferencia principal que se da entre usos de RESD y RESND en este tipo de actividades es que, mientras que las referencias verbales deícticas, especialmente hasta los 2;09 años, son espontáneas, las referencias no deícticas se introducen en el segundo turno de un par pregunta-respuesta (Ejemplo 59).

[331] No hemos diferenciado clases gramaticales como adverbios o demostrativos porque en este caso son equivalentes (González García, 1997: 292).

TRANSCRIPCIÓN: Elf2_02 (Elfos)
INTERLOCOCUTORES: Niños (ART: 2;04.08 / IAG: 2;06.09/ RIC: 2;05.02); Adultos (MON)
ACTIVIDAD: Identificación y descripción de láminas/objetos

*PIL: qué son estos ?
*XAQ: cabalo [*] .
%xpar: cabalo=cabalos $PHO ;
*PIL: son uns cabalos (.) e donde van ?
***XAQ: feta [*] .**
%xres: $ND $ASR_TA $FI $1: feta .
%xpar: feta=festa $PHO ;

Ejemplo 56: Referencias espaciales verbales no deícticas en narración (función de Complemento Circunstancial)

3.3.3. Factor sexo: diferencias en actividades de narración

En un primer momento hemos comprobado si existen diferencias significativas en la frecuencia de uso de RESD y la de RESND entre niños y niñas. Para ello hemos realizado un análisis no paramétrico Kruskal-Wallis[332], debido a que nuestras variables no se distribuyen de acuerdo a una Ley Normal. Los resultados obtenidos nos han permitido afirmar que no existen argumentos que relacionen las variables "sexo" y frecuencia de uso de RESD y RESND (gl=1 p=.547 gl=1 p=542).

Posteriormente hemos comprobado si existen relaciones entre la frecuencia de uso de RESD y RESND emitidas por niños y niñas y la variable "edad". Para ello hemos realizado un análisis no paramétrico Kruskal-Wallis en el caso de las niñas, pues las variables analizadas no presentan una distribución normal, y un análisis paramétrico ANOVA DE UN FACTOR con prueba post hoc de Bonferroni en el caso de los niños, pues las variables analizadas sí presentan una distribución normal[333]. En ambos casos no hemos encontrado argumentos que permitan relacionar la frecuencia de uso de RESD y RESND respecto a las variables "edad" y "sexo", pues ♀ (RESD) gl=7 p=.360; ♀(RESND) g=7 p=.116; ♂ (RESD) F de Snedecor=.672 p=.644; ♂ (RESND) F de Snedecor=.894 p=.519.

Sin embargo, a pesar de la inexistencia de relación directa entre las variables analizadas, si atendemos a las Figuras 50 y 51 podremos observar que, mientras que en los niños, excepto en el primer y último grupo de edad diferenciados (2;00-2;03 y 3;09-4;00), presentan una mayor frecuencia de uso de RESD (2;00-2;03: ♀ N=5 µ:27,90; ♂ N=5 µ:16,80/ 2;03-2;06: ♀ N=5 µ:28; ♂ N=5 µ:30,13/ 2;06-2;09: ♀ N=5 µ:15,70; ♂

[332] Tanto la frecuencia de RESD como de RESND en niños y niñas (K-S=.000 S-W=.000).

[333] La variable frecuencia de uso de RESD en el caso de las niñas entre los 2;00-2;03 no presenta una distribución normal, pues K-S p=.003 S-W p=.002.

N=5 µ:20,20/ 2;09-3;00: ♀ N=5 µ:18,10; ♂ N=5 µ:19,40/ 3;00-3;03: ♀ N=5 µ:19,80; ♂ N=5 µ:19,30/ 3;03-3;06: ♀ N=5 µ:19,20; ♂ N=5 µ:21,80/ 3;06-3;09: ♀ N=5 µ:13,10; ♂ N=5 µ:21,30/ 3;09-4;00: ♀ N=5 µ:20,75; ♂ N=5 µ:17,58).

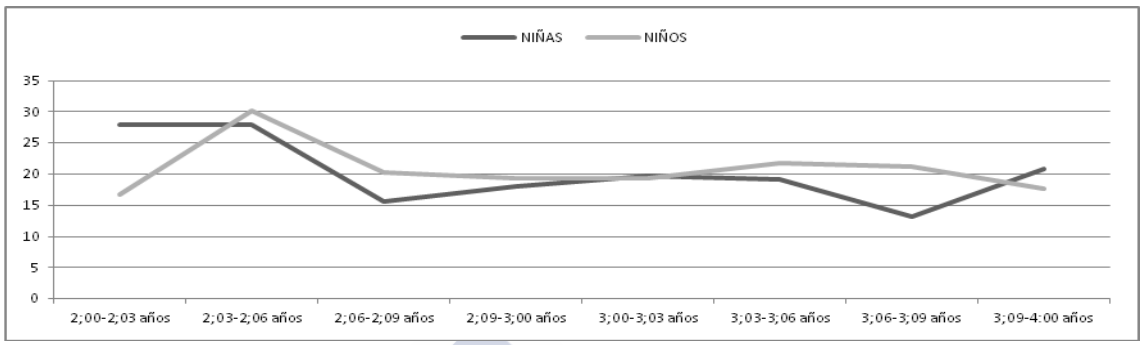


Figura 50: Gráfico de frecuencias relativas de uso de referencias espaciales verbales deícticas atendiendo a las variables "sexo" y" edad"

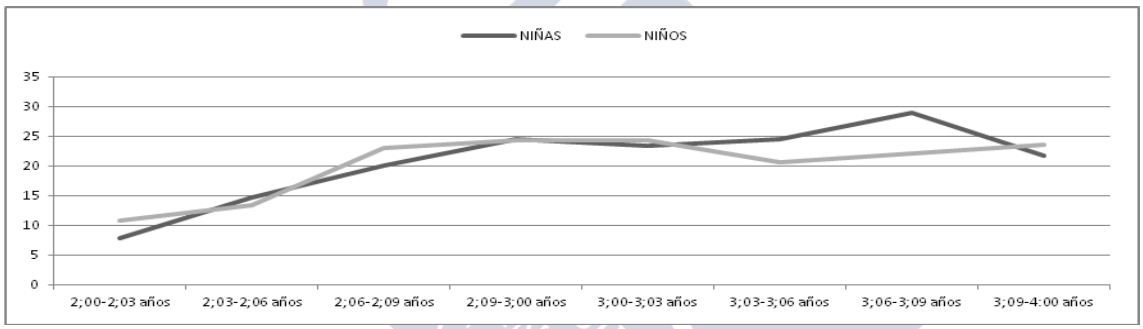


Figura 51: Gráfico de frecuencias relativas de uso de referencias espaciales verbales no deícticas atendiendo a las variables "sexo" y" edad"

En lo que concierne a las RESND y en el caso de los niños se observa una tendencia creciente en la frecuencia de uso (2;00-2;03: ♀ N=5 µ:7,90; ♂ N=5 µ:10,80/ 2;03-2;06: ♀ N=5 µ:14,67; ♂ N=5 µ:13,38/ 2;06-2;09: ♀ N=5 µ:20; ♂ N=5 µ:23/ 2;09-3;00: ♀ N=5 µ:24,30; ♂ N=5 µ:24,20/ 3;00-3;03: ♀ N=5 µ:23,40; ♂ N=5 µ:24,30/ 3;03-3;06: ♀ N=5 µ:24,50; ♂ N=5 µ:20,60/ 3;06-3;09: ♀ N=5 µ:28,90; ♂ N=5 µ:22,10/ 3;09-4;00: ♀ N=5 µ:21,75; ♂ N=5 µ:23,58). Sin embargo, a diferencia de lo que ocurre con las RESD en las que la frecuencia de uso es mayor en el caso de los niños, a partir de los 3;00 años parece la tendencia es la de utilizar un mayor número de RESND por parte de las niñas. Esto no solo se debe a una mayor capacidad de desplazamiento respecto al `origo´ 0, sino también a los tipos de actividades e intercambios comunicativos que tienen lugar.

Por último, hemos comprobado si existen argumentos que relacionen la frecuencia de uso de RESD y de RESND y las actividades que los sujetos realizan. Hemos

realizado dos pruebas Kruskal-Wallis[334] que nos han permitido concluir que sí se han encontrado argumentos tanto en niños como en niñas que relacionan la frecuencia de RESND y de RESD con las actividades realizadas (RESND gl=3 p=.000 para ambos análisis; RESD gl=3 p=.010 para ambos análisis). De hecho, tal y como se observa en la Figura 52, que en el caso de las niñas la frecuencia de RESD es mayor en conversación espontánea, identificación y descripción de láminas/objetos y juegos que en narración, y la de RESND es frecuente en conversación espontánea y escasa en las demás actividades. En el caso de los niños, la frecuencia de RESD es alta en todas las actividades y la de RESND es especialmente alta en conversación espontánea y narración.

			N	Media	Desviación típica	Mínimo/ Máximo
Conversación espontánea	♀	RESD	40	39,40	40,07	0/100
		RESND	40	43,09	40,89	0/100
	♂	RESD	40	39,76	32,23	0/100
		RESND	40	52,30	33,75	0/100
Identificación y descripción de láminas/objetos	♀	RESD	40	42,85	44,89	0/71,43
		RESND	40	9,64	19,93	0/100
	♂	RESD	40	39,64	44,76	0/76,67
		RESND	40	17,06	32,11	0/42,86
Narración	♀	RESD	40	18,72	34,29	0/100
		RESND	40	16,27	31,82	0/100
	♂	RESD	40	43,05	35,77	0/100
		RESND	40	36,94	33,97	0/100
Juegos	♀	RESD	40	41,54	44,52	0/100
		RESND	40	15,95	29,45	0/100
	♂	RESD	40	57,73	40,11	0/100
		RESND	40	22,26	29,69	0/75

Figura 52: Frecuencias relativas de uso de referencias espaciales verbales deícticas y no deícticas atendiendo a las variables "sexo" y "tipo de actividad"

Podemos suponer, por tanto, que entre niños y niñas existen diferencias significativas en la frecuencia de uso de RESD y RESND en las actividades diferenciadas. Para comprobarlo hemos analizado esta relación a través de dos análisis no paramétricos Kruskal-Walllis[335] y los resultados nos han permitido concluir que únicamente existen diferencias significativas entre la frecuencia de uso de RESD y la de RESND atendiendo al factor "sexo" en actividades de narración (gl=1 p=.001 para RESD y RESND) (Ejemplo 60). En cambio, en conversación espontánea RESD gl=1 p=.744/ RESND gl=1 p=.281; identificación y descripción de láminas/objetos RESD

[334] Las variables analizadas no presentaban una distribución normal, excepto las referencias espaciales no deícticas en el caso de los niños en conversación espontánea (K-S=.200 S-W=.027).

[335] RESD en conversación espontánea por niñas K-S=.001 S-W=.000. RESD y RESND tanto en niños como niñas en el resto de actividades (K-S=.000 S-W=.000).

gl=1 p=.690/RND gl=1 p=.373; y juegos RESD gl=1 p=.151/ RESND gl=1 p=.107 las diferencias no son significativas.

TRANSCRIPCIÓN: Sus5_07 (Santa Susana)
INTERLOCOCUTORES: Niños (MRT: 3;00.03 / CIA: 2;09.10/ VIC: 3;00.22/ DVD: 2;10.22/ BOR: 2;11.03/ ANT: 2;08.17); Adultos (PIL, ANI)
ACTIVIDAD: Narración

*PIL: mira (.) mirad lo que está diciendo Borja (.) cómo le hace el gnomo (.) el troll al gnomo (.) cómo le dice (.) hola gnomito (.) y después qué le dice (.) suéltame (.) cómo es ?
*BOR: suéltame .
%xret: $D_org_af $A_act $DRF $4: súeltame .
%xdrf: se trata de lo que supuestamente dice en gnomo cuando BOR lo agarra.
*PIL: suéltame .
*BOR: y se **cae al agua .**
%xret: $D_org_af $A_act $ASR_ST $4: cae .
%xres: $ND $DN_ref_1 $VL $G_Dp_dir $ASR_ST $4: cae .
%xgpr: dibuja la trayectoria con el brazo .
%xres: $ND $ASR_ST $FI $4: al agua .
*PIL: y se cae al agua (.) pobre gnomo (.) y se ahoga ?
*BOR: no .
*VIC: no (.) no se cae [*] <los gnomos al agua> [>] .
***BOR:** <xxx> [>] <escúchame> [/] escúchame (.) <y> [/] **y viene** la oca y lo salva .
%xret: $D_org_af $A_act $DIR_RP $4: escúchame .
%xret: $D_org_af $A_est $ASR_ST $4: viene .
%xres: $ND $DN_ref $ASR_ST $4: viene .
%xret: $D_org_af $A_act $ASR_ST $4: salva .
*PIL: si ?
***MRT:** y **viene** un tige [*] xxx **por el agua [*] .**
%xret: $D_org_af $A_est $ASR_ST $5: viene .
%xres: $ND $DN_ref $G_Dp_dir $ASR_ST $5: viene .
%xgpr: dibuja la trayectoria en el aire moviendo el brazo .
%xres: $ND $ASR_ST $FIM $5: por el agua .
*PIL: no (.) que lo salva la oca .

Ejemplo 60: Referencias espaciales verbales no deícticas en narración imaginaria (sin el estímulo presente)

Observamos, de este modo, que los niños, especialmente en actividades de narración, introducen en el discurso con mayor frecuencia RESD y RESND, exceptuando las actividades de identificación y descripción de láminas, en las cuales las niñas presentan un uso ligeramente más elevado de RESD (♀μ:42,85). Por tanto, podemos señalar que en prácticamente todas las actividades las niñas se refieren con mayor frecuencia a objetos o localizaciones presentes en el escenario, mientras que los niños comienzan a realizar descripciones de localizaciones y a narrar historias que no ocurren en el espacio en el que tiene lugar el intercambio comunicativo a una edad más temprana (alrededor de los 2;09-3;00 años) (Ejemplo 60).

3.4. Referencias espaciales verbales deícticas mostrativas: distancia al *origo 0*

Hemos considerado que determinar en el marco de las referencias espaciales deícticas cómo se comportan y adquieren los términos referenciales mostrativos es imprescindible para explicar cómo se adquieren las referencias espaciales en etapas tempranas, pues a través de las mismas se expresa explícitamente la relación de aquello que se sitúa respecto a los entes conversacionales. No es extraño, así, que estos términos se hayan considerado "ordenadores del mundo y orientadores en el quehacer dialógico" (Peronard, 1987:899).

3.4.1. Factor edad: la importancia de la distancia

Lo primero que hemos comprobado ha sido si existen argumentos que relacionen la frecuencia de uso de referencias espaciales mostrativas [RDM] con los grupos de edad diferenciados. Para ello hemos realizado un análisis ANOVA DE UN FACTOR con un análisis post hoc de Bonferroni, pues la variable analizada presentaba una distribución normal[336]. Los resultados obtenidos (F de Snedecor=1,611 y p=.146) no permiten establecer una relación directa entre la variable "edad" y la "frecuencia de uso de referencias espaciales verbales mostrativas". Sin embargo, es destacable que la frecuencia de uso de estos términos lingüísticos referenciales es muy alta, pues representa prácticamente la mitad del total de referencias espaciales verbales utilizadas por los individuos analizados entre los 2;00 y los 4;00 años (N=80 μ:47,28 σ:26,80).

Frente a esta alta frecuencia de uso de referencias espaciales mostrativas con significado deíctico encontramos una baja frecuencia de usos anafóricos de términos como "ese" o "eso". De hecho, solo hemos hallado 11 casos a partir de los 3;05 años. Todos ellos en actividades de conversación espontánea y juego (Ejemplos 61 y 62).

[336] Pues entre los 2;00-2;03, K-S=.181 S-W=.046; entre los 2;03-2;06, K-S=.200 S-W=.458; entre los 2;06-2;09, K-S=.200 S-W=.007; entre los 2;09-3;00, K-S=.200 S-W=.291; entre los 3;00-3;03, K-S=.200 S-W=.291; entre los 3;03-3;06, K-S=.013 S-W=.016; entre los 3;06-3;09, K-S=.200 S-W=.176 y entre los 3;09-4;00 K-S=.200 S-W=.766.

TRANSCRIPCIÓN: Vit3a_02 (Vite)
INTERLOCOCUTORES: Niños (ANP: 3;06.13); Adultos (PIL, CHE)
ACTIVIDAD: Conversación espontánea

*PIL:	Ana (.) qué hiciste ?
*PIL:	qué hiciste ?
*ANP:	un pedete .
%com:	lo dice con vergüenza
*PIL:	ah (.) qué cochina !
***ANP:**	no (.) **eso** no se dice .
%xanf:	**$ESO $ASR_ST $7: eso .**
%xret:	$D_org_af $A_act $ASR_ST $7: dice .
*PIL:	eso ni se dice ni se hace .
*ANP:	que sí !
*PIL:	eres una cochina (.) hombre !
*ANP:	<en mi casa> [<] me hago pedetes .
%xres:	$ND $ASR_ST $7: en mi casa .
%xret:	$D_org_af $A_act $ASR_ST $7: hago .

Ejemplo 61: Usos anafóricos de referencias mostrativas "eso"

TRANSCRIPCIÓN: Vit3b_08 (Vite)
INTERLOCOCUTORES: Niños (JOR: 3;01.16/ XAC: 3;06.19); Adultos (ANC, CHE)
ACTIVIDAD: Conversación espontánea

*CHE:	quién es Simba (.) tú sabes quién es Simba?
%add:	JOR
*XAC:	los animales pequeños.
*CHE:	no yo creo que Simba está en una película a que sí de dibujos animados.
***JOR:**	yo (.) <yo tengo> [>] **esa** película.
%xret:	$D_org_af $A_est $ASR_ST $5: tengo .
%xanf:	**$ESA $ASR_ST $5: esa .**
*CHE:	<cómo se llama> [<]?
*CHE:	la tienes?
*CHE:	y cómo es (.) qué pasa?
*JOR:	la de los dos.
*CHE:	el Rey León dos?
*JOR:	sí.

Ejemplo 62: Usos anafóricos de referencias mostrativas "esa"

Aunque estos usos anafóricos por su escasa frecuencia no parecen productivos, sí son interesantes. El hecho de que todos se produzcan a partir de los 3;06 indica una mayor capacidad conversacional del pequeño, pues parece que la cohesión y coherencia discursiva comienzan a desarrollarse. De hecho, aunque los usos no son productivos, encontramos tan solo un ejemplo (Ejemplo 61) que responda a la repetición de una frase que los niños conocen "eso no se dice". Los demás casos (similares al Ejemplo 62) no suponen una memorización previa e indican una mayor competencia del pequeño al ser

capaz de referirse no solo a elementos extralingüísticos, sino también a elementos cotextuales o intralingüísticos.

Atendiendo de nuevo al marco general de las referencias espaciales verbales mostrativas con valor deíctico, y una vez determinado que la edad de los individuos no se relaciona con su frecuencia de uso general, hemos analizado tales términos atendiendo a la distancia que expresan: si es cercana al hablante (distancia 1), de media distancia entre hablante-oyente (distancia 2) o de lejanía (distancia 3), pues este dato realmente interesa para determinar en qué momento los pequeños consiguen desplazarse del `origo 0´.

Hemos comprobado, por tanto, si existen relaciones significativas entre la variable "edad" y los tres tipos de referencias espaciales verbales deícticas mostrativas diferenciados. Para ello hemos realizado dos análisis ANOVA DE UN FACTOR con prueba post hoc de Bonferroni con las variables frecuencia de uso de RDMD1 y RDMD2, pues presentan una distribución normal, y un análisis no paramétrico Kruskal-Wallis para la variable RDMD3, por no presentar una distribución normal[337]. Los resultados determinan que, a pesar de las diferencias entre las frecuencias de uso de las referencias analizadas, no existen argumentos que relacionen la edad y las variables analizadas, pues F de Snedecor=1,510 p=.178 (RDMD1), F de Snedecor=1,832 p=.094 (RDMD2) y gl=7 p=.662 (RDMD3).

Sin embargo, si observamos el gráfico (Figura 53) correspondiente a las frecuencias relativas de uso de RDMD1, RDMD2 y RDMD3 respecto al total de RDM daremos cuenta de que las referencias espaciales que indican cercanía son las más frecuentes a lo largo de todos los grupos de edad diferenciados, pues su frecuencia de uso medio duplica al de las demás referencias espaciales verbales mostrativas (N=80 μ:60,95 σ:30,68). Las referencias espaciales que indican una distancia media respecto al `origo 0´ son también relativamente habituales, aunque como hemos dicho anteriormente presentan una frecuencia de uso media realmente inferior a las anteriores (N=80 μ:29,35 σ:18,93). Por último, las referencias espaciales verbales mostrativas que indican lejanía respecto al hablante son escasas (N=80 μ:5,78 σ:11,64) y presentan una dispersión o desviación estándar superior a la media total, lo que indica que su uso por parte de los más pequeños parece ser esporádico.

Atendiendo a estos descriptivos, hemos partido de la hipótesis de que "existen argumentos que relacionen significativamente la frecuencia de uso de RDMD1,

[337] Pues entre los 2;00-2;03, K-S=.000 S-W=.000; entre los 2;03-2;06, K-S=.000 S-W=.000; entre los 2;06-2;09, K-S=.000 S-W=.000; entre los 2;09-3;00, K-S=.000 S-W=.000; entre los 3;00-3;03, K-S=.032 S-W=.000; entre los 3;03-3;06, K-S=.003 S-W=.002; entre los 3;06-3;09, K-S=.003 S-W=.001 y entre los 3;09-4;00 K-S=.003 S-W=.001.

RDMD2 y RDMD3" y hemos realizado un análisis no paramétrico Kruskal-Wallis[338] para comprobarlo. Los resultados obtenidos (gl=2 p=.000) nos han permitido aceptar la hipótesis propuesta. Parece, de hecho, que los pequeños en etapas tempranas se refieren con mayor frecuencia a objetos o localizaciones cercanas a hablante y receptor, siendo las referencias espaciales mostrativas que indican lejanía prácticamente escasas.

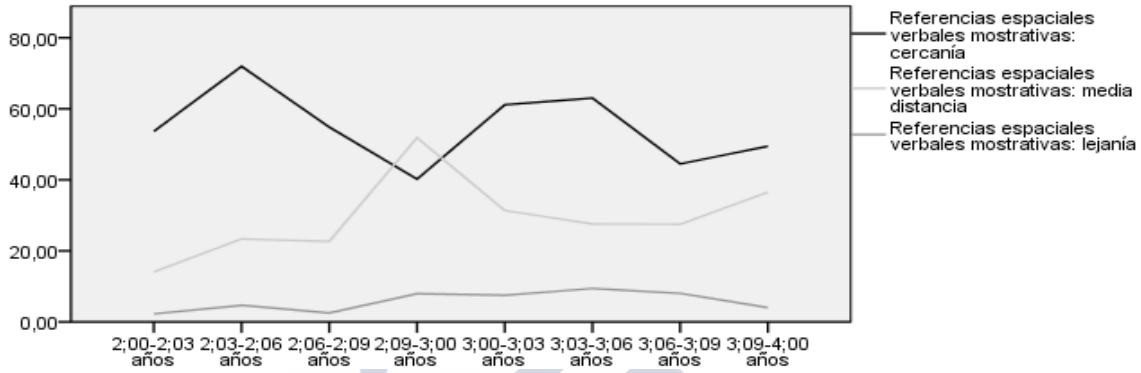


Figura 53: Gráfico de frecuencias relativas de uso de referencias espaciales verbales mostrativas atendiendo a la distancia al `origo´ 0 en los diferentes grupos de edad

En la Figura 53 observamos, así pues, que la tendencia general de la frecuencia de uso de RDMD1 es ligeramente descendente (2;00-2;03: N=10 μ:76,67 σ:16,22; 2;03-2;06: N=10 μ:71,97 σ:28,75; 2;06-2;09: N=10 μ:68,56 σ:37,82; 2;09-3;00: N=10 μ:40,19 σ:31,93; 3;00-3;03: N=10 μ:61,15 σ:19,25; 3;03-3;06: N=10 μ:63,03 σ:29,74; 3;06-3;09: N=10 μ:55,65 σ:32,14; 3;09-4;00: N=10 μ:54,95 σ:38,46) y la de RDMD2 ascendente (2;00-2;03: N=10 μ:20,10 σ:17,04; 2;03-2;06: N=10 μ:23,35 σ:26,40; 2;06-2;09: N=10 μ:28,31 σ:34,60; 2;09-3;00: N=10 μ:51,87 σ:36,45; 3;00-3;03: N=10 μ:31,34 σ:13,84; 3;03-3;06: N=10 μ:27,56 σ:19,68; 3;06-3;09: N=10 μ:34,33 σ:30,22; 3;09-4;00: N=10 μ:40,59 σ:38,48). Además, entre los 2;09 y los 3;00 se produce un cambio en la frecuencia de uso que altera la tendencia general, pues se observa una mayor frecuencia de RDMD2 (μ:51,87) que de RDMD1 (μ:40,19). Este cambio se debe, en gran medida, a las actividades e intercambios comunicativos que protagonizan los niños, pues las actividades más frecuentes son conversación espontánea y juegos, actividades que provocan el uso de formas como "ahí" o "ese" al propiciarse la señalización de lo que se sitúa entre emisor y receptor. De hecho, los actos directivos, tanto interrogativos como no interrogativos (22%) y los asertivos en los que los niños enuncian algo (62%) son los actos de habla más frecuentes, pues los niños preguntan y conversan acerca del espacio en el que se desarrolla el intercambio comunicativo.

[338] De hecho la frecuencia de uso de RDMD1, RDMD2 y RDMD3 no se distribuye con normalidad (K-S=.000 S-W=.000 para todas ellas).

Este momento (2;09-3;00) en el que se produce este cambio en la frecuencia de uso de RDMD1 y RDMD2 coincide con un aumento en la frecuencia de uso de RDMD3 (2;00-2;03: N=10 μ:3,21 σ:5,98; 2;03-2;06: N=10 μ:4,66 σ:0,90; 2;06-2;09: N=10 μ:3,12 σ:8,83; 2;09-3;00: N=10 μ:7,92 σ:13,33; 3;00-3;03: N=10 μ:7,5 σ:16,87; 3;03-3;06: N=10 μ:9,39 σ:15,62; 3;06-3;09: N=10 μ:10,01 σ:14,13; 3;09-4;00: N=10 μ:4,45 σ:6,78). Además, si bien la tendencia general antes de esta edad es las de utilizar este tipo de referencias en intervenciones que suponen repeticiones o como respuesta a una pregunta (51%) (Ejemplo 63), a partir de este momento los pequeños comienzan a utilizar este tipo de referencias en actos de habla asertivos en los que enuncian algo que desean (54,05%). En el 99% de los casos (§4.3.2.2.) las emisiones lingüísticas de este tipo de referencias se acompañan de gestos y con frecuencia de elementos verbales que incitan a la `joint attention´, como "mira" (20%) (Ejemplo 64).

TRANSCRIPCIÓN: Vit1_07 (Vite)
INTERLOCOCUTORES: Niños (ANP: 2;07.05/ IAN: 3;03.11/ DRE: 2;05.08/ INE: 3;03.20/ RAU: 3;01.03); Adultos (ANC, PIL)
ACTIVIDAD: Identificación y descripción de láminas/objetos

*PIL: donde están os dous gatos ?
*DRE: aquí .
*INE: ahí .
*PIL: aquí un e aquí outro (.) moi ben Andrea .
*INE: outro alí !
***ANP:** y el oto [*] **allí !**
%xres: $D_3 $G_Dn_señ $ASR_ST $3: allí .
%xgpr: señala hacia el libro, con el dedo índice extendido, sin tocarlo .

Ejemplo 63: Uso de referencias espaciales verbales mostrativas de lejanía (repetición)

TRANSCRIPCIÓN: Elf3_06 (Elfos)
INTERLOCOCUTORES: Niños (RIC: 3;03.06/ IAG: 3;04.13/ ART: 3;02.12); Adultos (MON)
ACTIVIDAD: Conversación espontánea

*RIC: +, no puedo llevá [*] [/] no puedo xxx mochila .
%xret: $D_org_af $A_est $DRF $6: puedo .
%xdrf: se trata de estilo directo con enmarque .
*MON: dijo eso tu mamá ?
*RIC: sí .
***IAG:** eh@i Artai mira como está **aquello** (.) ves ?
%xret: $D_org_af $G_Dn_señ $A_act $DIR_RP $6: mira .
%xgpr: señala con el dedo índice a la habitación .
%xret: $D_org_af $A_est $DIR_RP $6: está .
%xres: $D_3 $G_Dn_señ $DIR_RP $FD $6: aquello .
%xgpr: señala con el dedo índice .
%xret: $D_org_af $A_act $DIR_INT_YQ $6: ves .

Ejemplo 64: Uso de referencias espaciales verbales mostrativas de lejanía (situaciones de `joint attention´)

3.4.2. Factor actividades: referencias mostrativas en conversación espontánea y juegos

En el análisis no paramétrico Kruskal-Wallis que hemos realizado, pues nuestras variables no presentan una distribución normal[339], no hemos encontrado argumentos que permitan relacionar estadísticamente las variables "edad", "tipo de actividad" y frecuencia de uso de RDMD1, RDMD2, RDMD3, pues la frecuencia de uso de RDMD1 en actividades de conversación espontánea gl=7, p=.413/ en actividades de identificación y descripción de láminas/objetos gl=7 p=.413/ en actividades de narración gl=7 p=.350/ en actividades de juegos gl=7 p=.106; la de RDMD2 en actividades de conversación espontánea gl=7, p=.323/ en actividades de identificación y descripción de láminas/objetos gl=7 p=.839/ en actividades de narración gl=7 p=.118/ en actividades de juegos gl=7 p=.432; y la de RDMD3 en actividades de conversación espontánea gl=7, p=.758/ en actividades de identificación y descripción de láminas/objetos gl=7 p=.644/ en actividades de narración gl=7 p=.644/ en actividades de juegos gl=7 p=.298.

Posteriormente, hemos realizado un análisis Kruskal-Wallis[340] para comprobar si las variables "actividad" y frecuencia de uso de RDMD1, RDMD2, y RDMD3, sin tener en cuenta el factor "edad", se relacionan. Los resultados obtenidos nos han permitido concluir que solo se relaciona con el tipo de actividad la frecuencia de uso de RDMD3 (gl=3 p=.023), mientras que la frecuencia de uso de RDMD2 y RDMD3 no se relacionan (RDMD1 gl=3 p=.259; RDMD2 gl=3 p=.271).

De hecho, si atendemos a las frecuencias medias de estas referencias en los diferentes tipos de actividades, tal y como se representa en los gráficos de la Figura 54, en los que se ha representado la frecuencia de uso de cada una de las tres variables diferenciadas ("referencias espaciales mostrativas de cercanía" [color ■], "referencias

[339] De hecho, la frecuencia de uso de RDMD1 no muestra una distribución normal en actividades de conversación espontánea entre los 2;03-3;06, pues K-S=.004 S-W=.000 y entre los 3;03-3;06, pues K-S=.001 y S-W=.003; en actividades de identificación y descripción de láminas/objetos no muestra una distribución normal entre los 2;00-2;03 (K-S=.001 S-W=.001), los 2;06-2;09 (K-S=.000 S-W=.000), los 3;03-3;06 (KS=.003 S-W=.001); en actividades de narración, entre los 2;00-2;03 y los 3;06-3;09 (K-S=.000 S-W=.000), los 2;03-2;06 (K-S=.001 S-W=.001) y los 2;06-2;09 (K-S=.001 S-W=.002) y en actividades de juego entre los 2;3-2;06 (K-S=.000 S-W=.000) y los 3;06-3;09 (K-S=.002 S-W=.002). La frecuencia de uso de RDMD2 no presenta una distribución normal en actividades de conversación espontánea entre los 2;00-2;03, los 2;03-2;06, los 2;06-2;09 y los 3;09-4;00 (K-S=.000 S-W=.000) y los 3;03-3;06 (K-S=.001 S-W=.002); en actividades de identificación y descripción de láminas/objetos entre los 2;09-2;09, los 2;09-3;00 y los 3;00-3;03 (K-S=.000 S-W=.000) y los 3;00-3;03 (K-S=.002 S-W=.002); en actividades de narración entre los 2;03-2;06, los 3;06-3;09 y los 3;09-4;00 (K-S=.000 S-W=.000) y los 3;03-3;06 (K-S=.001 S-W=.002) en actividades de juego entre los 2;00-2;03, los 2;03-2;06, los 3;00-3;03 y los 3:09-4;00 (K-S=.000 S-W=.000). La frecuencia de uso de referencias RDMD3 no muestra una distribución normal en ninguna de las actividades diferenciadas y en ninguno de los grupos de edad, pues K-S=.000 y S-W=.000.

[340] Todas las variables analizadas presentan una distribución que no se ajusta a la Ley Normal, pues en todas K-S=.000 S-W=.000.

espaciales verbales mostrativas de distancia media" [color □] y "referencias espaciales verbales mostrativas de lejanía" [color ■] en los cuatro tipos de actividades que hemos recogido ([A] conversación espontánea, [B] identificación y descripción de láminas/objetos, [C] narración y [D] juegos), observaremos que no existen prácticamente diferencias en la frecuencia de uso media[341] de RDMD2 y RDMD3.

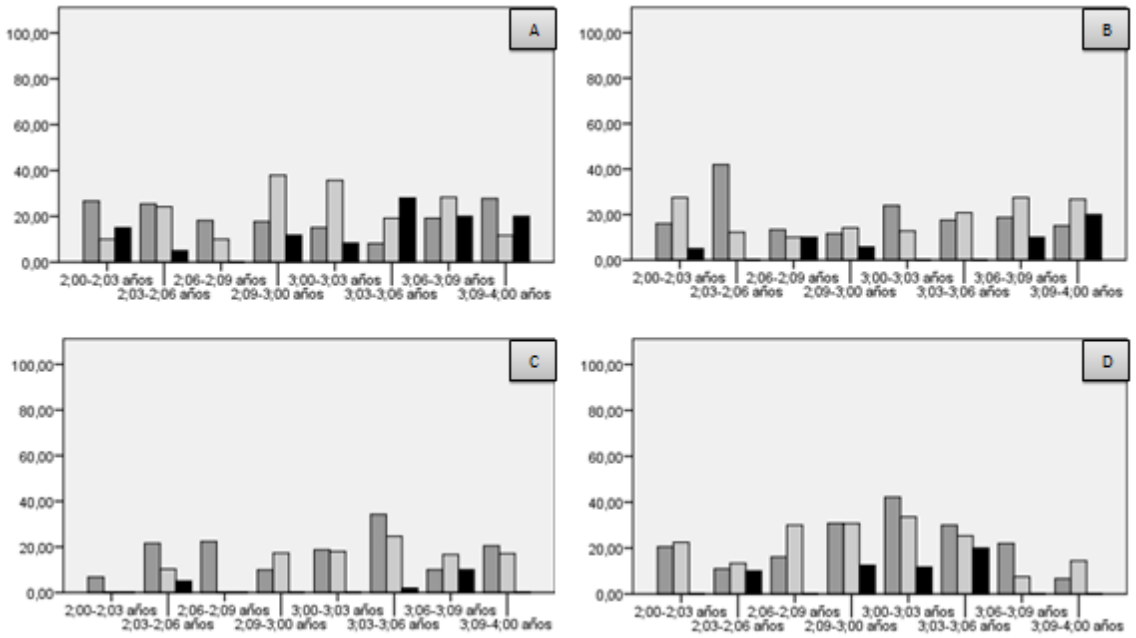


Figura 54: Gráficos de frecuencias relativas de uso de referencias espaciales verbales mostrativas (cercanía, distancia media y lejanía) en las diferentes actividades

De hecho, las RDMD1 son frecuentes en las cuatro actividades diferenciadas (actividad [A]: N=80 μ:19,77 σ:27,59; actividad [B]: N=80 μ:19,79 σ:30,99; actividad [C]: N=80 μ:18,03 σ:27,68; actividad [D]: N=80 μ:22,40 σ:28,44), especialmente en actividades de juego, en las que se señalan, tanto verbalmente como gestualmente objetos (por ejemplo cartas) o lugares presentes en el contexto o escenario en el que tiene lugar el intercambio comunicativo (Ejemplo 65 y Ejemplo 66).

TRANSCRIPCIÓN: Elf3_07 (Elfos)
INTERLOCOCUTORES: Niños (RIC: 3;03.27/ IAG: 3;05.03/ ART: 3;03.02); Adultos (MON)
ACTIVIDAD: Juegos (compras con cartas)

*MON: qué querías ?
***IAG: esto .**
%xres: $D_1 $G_Dn_señ $ASR_TA $FS $6: esto .
%xgpr: señala con el dedo índice el objeto, tocando la carta .
*MON: Nescafé ?

Ejemplo 65: Uso de referencias espaciales verbales mostrativas de cercanía (juegos)

[341] Sí existen diferencias en los diferentes grupos de edad, pero estas diferencias no son significativas.

Las RDMD2 presentan una frecuencia de uso media total también elevada en todas las actividades diferenciadas (actividad [A]: N=80 μ:22,10 σ:35,43; actividad [B]: N=80 μ:18,96 σ:33,06; actividad [C]: N=80 μ:13,00 σ:27,57; actividad [D]: N=80 μ:22,17 σ:34,71) aunque en narración presentan una frecuencia de uso inferior. De hecho en este tipo de actividades predominan, como hemos visto en apartados anteriores, los verbos de movimiento y otros tipos de presentadores espaciales, pues los pequeños introducen en el discurso RDMD2 para señalar en el cuento a algún objeto o personaje (Ejemplo 66).

TRANSCRIPCIÓN: Bre6_11 (Breogán)
INTERLOCOCUTORES: Niños (CEC: 3;01.08/ ELI: 3;06.19/ JUA: 3;10.16/ ARI: 3;09.03/ PAU: 3;08.14); Adultos (ANC/CHE)
ACTIVIDAD: Narración

*ARI:	el [//] ese [//] el que está arriba .
%xres:	$D_2 $G_Dn_señ $ASR_TA $FS $8: ese .
%xgpr:	señala el cuento .
%xres:	$ND $VL $ASR_TA $FI $8: arriba .
*ANC:	y cual es [//] cómo es el que está arriba ?
***ARI:**	**al lado de ese caramelo .**
%xres:	**$ND $LE_1 $PR $ASR_TA $FS $8: al lado de .**
%xres:	**$D_2 $G_Dn_señ $ASR_TA $FS $8: ese .**
%xgpr:	**señala el libro, sin tocarlo .**

Ejemplo 66: Uso de referencias espaciales verbales mostrativas de distancia media (narraciones)

En lo que alcanza a la frecuencia de uso de RDMD3 las diferencias, debido a su significatividad, son destacadas en las diferentes actividades. De hecho, si observamos los gráficos correspondientes (Figura 54) podremos concluir que en actividades de narración prácticamente estos términos no se utilizan (N=80 μ:2,10 σ:12,59). La mayor frecuencia de uso media se da, de este modo, en conversación espontánea (N=80 μ:13,51 σ:31,39) y no en actividades de juego (N=80 μ:6,77 σ:23,57) o de identificación y descripción de láminas/objetos (N=80 μ:6,33 σ:23,20), como ocurre con las demás referencias mostrativas analizadas. Además, conviene señalar que, generalmente, estas referencias en conversación espontánea se utilizan para señalar algo que es visible desde la ubicación en la que se encuentran los interlocutores, por lo que las emisiones lingüísticas se acompañan de señalizaciones no verbales y se combinan con especificaciones locativas lingüísticas, especialmente a partir de los 3;00 años (Ejemplo 67).

TRANSCRIPCIÓN: Elf_3_07 (Breogán)
INTERLOCOCUTORES: Niños (RIC: 3;03.06/ IAG: 3;04.13/ ART: 3;02.12); Adultos (MON)
ACTIVIDAD: Conversación espontánea

*ART: a ver dónde ?
***IAG: allí [/] allí donde las flores .**
%xres: $D_3 $G_Dn_señ $ASR_TA $FS $6: allí .
%xgpr: los niños se encuentran mirando por la ventana. IAG señala con el dedo índice aquello a lo que se refiere .
%xres: $ND $LE_1 $PR $ASR_TA $FI $6: donde las flores .
*ART: dónde ?
%act: los niños están mirando por la ventana
***IAG: allí (.)** ven .
%xres: $D_3 $G_Dn_señ $ASR_TA $FS $6: allí .
%xret: $D_org_af $A_act $DIR_RP $6: ven .
%xres: $D $DN_ref $HL $DIR_RP $6: ven .

Ejemplo 67: Uso de referencias espaciales verbales mostrativas de lejanía (conversación espontánea)

A pesar de que la tendencia general es que la frecuencia de uso de RDM1 y RDM2 no se relacione con las actividades que se realizan, si conectamos estas últimas con la frecuencia de uso de RDM sin tener en cuenta el factor distancia, sí encontramos argumentos que relacionan ambas variables (análisis Kruskal-Wallis[342] gl=3 p=.017). La frecuencia es mayor, de este modo, en conversación espontánea y juegos que en el resto de actividades (conversación espontánea N=80 μ:29,54 σ:32,35; identificación y descripción de láminas/objetos N=80 μ:19,87 σ:27,62; narración N=80 μ:18,25 σ:26,86; juegos N=80 μ:22,32 σ:23,36). Lo esperable sería que la frecuencia fuese mayor en actividades de identificación y descripción de láminas/objetos, pues la propia dinámica de las actividades parece propiciar el uso de estas referencias. Una posible explicación de por qué esto no ocurre en nuestro corpus es que en actividades de identificación y descripción de láminas los sujetos generalmente no tocan el material, por lo que se refieren a aquello que identifican mediante sintagmas nominales.

Finalmente, hemos comprobado si la "edad" provoca cambios en la frecuencia de uso de RDM en las diferentes actividades. Para ello hemos realizado un análisis Kruskal-Wallis, pues las variables analizadas no se distribuyen con normalidad en ninguno de los grupos de edad diferenciados[343]. Los resultados obtenidos nos han

[342] Hemos realizado este análisis porque la frecuencia de uso de RDM no presenta una distribución normal en ninguna de las actividades diferenciadas (K-S=.000 S-W=.000 en todas las actividades).

[343] De hecho, la frecuencia de uso de RDM no muestra una distribución normal en conversación espontánea entre los 3;06-3;09 (K-S=.003 S-W=.008) y los 2;06-2;09 (K-S=.002 S-W=.000); en identificación y descripción de láminas/objetos entre los 2;06-2;09 (K-S=.000 S-W=.000), los 2;09-3;00 (K-S=.011 S-W=.002) y los 3;06-3;09 (K-S=.000 S-W=.000); en actividades de narración entre los 2;00-2;03 (K-S=.000 S-W=.000), los 2;09-3;00 (K-S=.002 S-W=.000), los 3;06-3;09 (K-S=.000 S-W=.000) y

permitido establecer que la "edad" no favorece cambios en la frecuencia de uso de RDM en ninguna de las actividades diferenciadas (conversación espontánea gl=7 p=.487; identificación y descripción de láminas/objetos gl=7 p=.769; narración gl=7 p=.524 y juegos gl=7 p=.121).

3.4.3. Factor sexo: diferencias en actividades de narración

Una vez analizada la relación entre la frecuencia de uso de RDM, las actividades que se realizan y la variable "edad", hemos comprobado si existen cambios en la frecuencia de uso de RDM emitidas por niños y niñas mediante un análisis paramétrico ANOVA DE UN FACTOR con prueba post hoc de Bonferroni[344]. Los resultados nos han permitido concluir que no existen diferencias significativas entre la frecuencia media de RDM de niños y niñas (F de Snedecor=.005 p=.944). De hecho, la frecuencia media de uso es muy similar (♀ N=40 μ:47,06 σ:30,01; ♂ N=40 μ:47,49 σ:23,55).

Posteriormente hemos comprobado si la variable "edad" se relaciona con las demás variables analizadas. Para ello hemos realizado un análisis paramétrico ANOVA DE UN FACTOR con una prueba post hoc de Bonferroni, pues las variables analizadas presentan una distribución normal. En ninguno de los dos casos (sexo femenino o sexo masculino) la relación entre la frecuencia de uso de RDM respecto a la "edad" mostró una relación significativa, pues F de Snedecor (♀)=1,88 p=.105 y F de Snedecor (♂)=1,38 y p=.115.

Como se comprueba en la Figura 55, la tendencia general es que los niños en prácticamente todos los grupos de edad diferenciados presenten una frecuencia de uso media de RDM ligeramente superior a la de las niñas. Solo a los 2;00-2;03 la frecuencia de uso de referencias espaciales verbales mostrativas de las niñas es superior (♀N=5 μ:61,90 σ:38,19) a la de los niños (♂N=5 μ:30,42 σ:57,79) y entre los 3;00-3;03 las frecuencias de uso prácticamente son las mismas (♀N=5 μ:50,48 σ:17,82; ♂N=5 μ:56,10 σ:14,73). Por tanto, parece que en un primer momento (hasta los 2;03) las niñas son más mostrativas que los niños y a partir de este momento, como hemos visto en anteriores apartados, la tendencia general es que los niños presentan una frecuencia de uso de referencias espaciales verbales mostrativas ligeramente superior a la de las niñas.

los 3;09-4;00 (K-S=.007 S-W=.002); en actividades de juegos entre los 3;06-3;09 (K-S=.001 S-W=.004) y entre los 3;09-4;00 (K-S=.052 S-W=.004).

[344] La frecuencia de uso de RDM presenta, pues, una distribución normal en niños y en niñas (K-S=.200 S-W=.116 y K-S=.137 y S-W=.074, respectivamente).

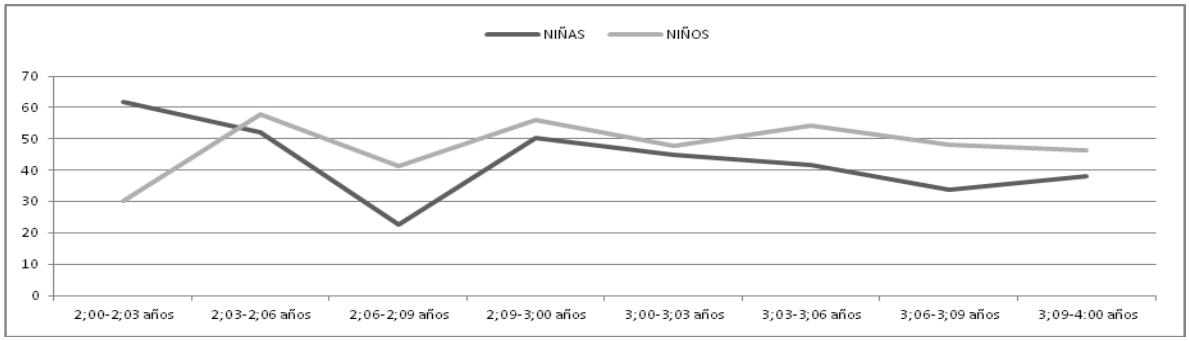


Figura 55: Frecuencias relativas de uso de referencias espaciales verbales mostrativas atendiendo a las variables "sexo" y "edad"

Si observamos la evolución en la frecuencia de uso de los términos espaciales verbales mostrativos atendiendo a la distancia respecto al `origo 0´ que expresan y contrastamos esta información con la variable "sexo" constatamos que, al igual que como hemos visto en la evolución general de los términos mostrativos sin tener en cuenta la variable distancia, no encontramos argumentos que estadísticamente nos permitan relacionar la frecuencia de uso de RDMD1, RDMD2 y RDMD3 respecto a la variable "sexo". Para ello hemos realizado tres análisis no paramétricos Kruskal-Wallis[345] y los resultados obtenidos indican que no existe relación entre las variables analizadas (RDMD1 gl=1 p=.084; RDMD2 gl=1 p=.130 y RDMD3 gl=1 p=.391).

Una vez comprobado que no existen relaciones significativas entre la frecuencia de uso de las referencias verbales deícticas mostrativas diferenciadas atendiendo a la distancia y la variable "sexo", hemos realizado un análisis relacionando a ambas con la variable "edad". Para ello hemos realizado análisis Kruskal-Wallis en el caso de las niñas[346] (RDMD1 gl=7, p=.240; RDMD2 gl=7 p=.201; RDMD3 gl=7 p=.618) y un análisis paramétrico ANOVA DE UN FACTOR con prueba post hoc de Bonferroni en el caso de los niños (RDMD1 F de Snedecor=.761 p=.547; RDMD2 F de Snedecor=1,036 p=.426; RDMD3 F de Snedecor=1,203 p=.330).

[345] De hecho, la frecuencia de uso de RDMD1 no muestra una distribución normal ni en niñas (K-S=.005 S-W=.001) ni en niños (K-S=.039 S-W=.000). La frecuencia de uso de RDMD2 tampoco presenta una distribución normal ni en niñas (K-S=.034 S-W=.000) ni en niños (K-S=.052 S-W=.000). La frecuencia de uso de RDMD3 tampoco presenta una distribución normal ni en niñas ni en niños (K-S=.000 S-W=.000).

[346] La frecuencia de uso de RDMD3 no presenta una distribución normal entre los 2;03-2;06 (K-S=.000 S-W=.000), entre los 2;06-2;09 y los 2;09-3;00 (K-S=.001 S-W=.000), los 3;03-3;06 (K-S=.002 S-W=.000) y los 3;06-3;09 (K-S=.042 S-W=.004).

A pesar de que no hemos encontrado relaciones significativas entre las variables analizadas, si observamos las Figuras 56, 57 y 58 podemos encontrar diferencias en las frecuencias de uso de los diferentes mostrativos espaciales emitidos por niños y niñas.

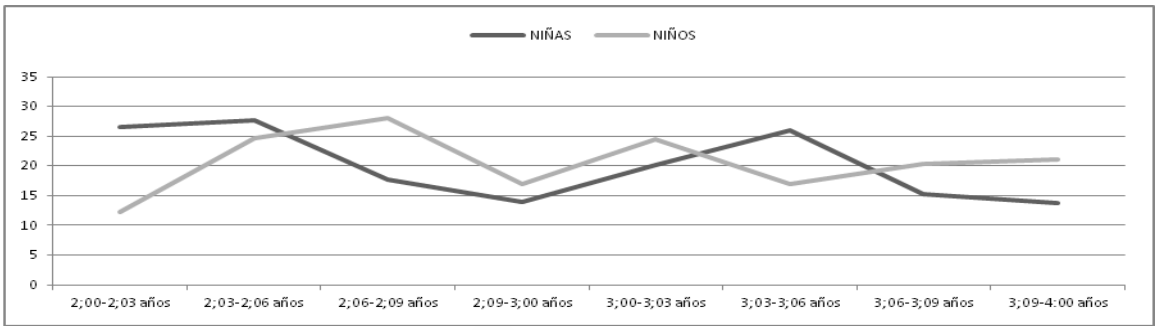


Figura 56: Gráfico de frecuencias relativas de uso de referencias espaciales verbales mostrativas (cercanía) atendiendo a las variable "sexo" y "edad"

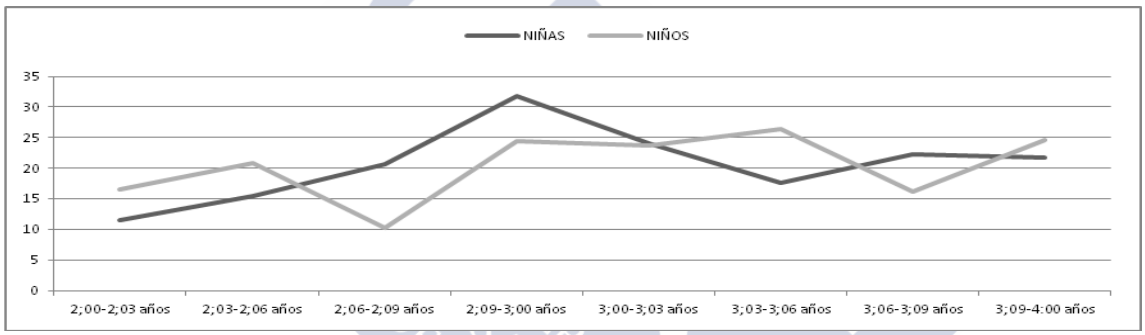


Figura 57: Gráfico de frecuencias relativas de uso de referencias espaciales verbales mostrativas (distancia media) atendiendo a las variables "sexo" y "edad"

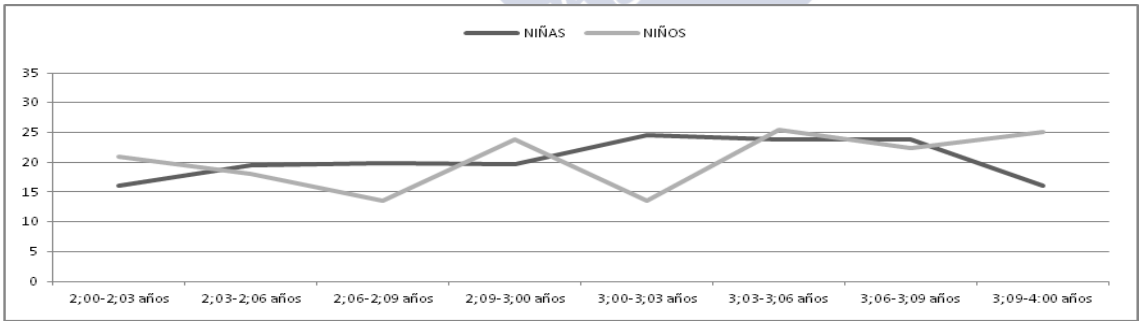


Figura 58: Gráfico de frecuencias relativas de uso de referencias espaciales verbales mostrativas (lejanía) atendiendo a las variables "sexo" y "edad"

Conviene comentar que la frecuencia de uso media total de RDMD2 es superior en las niñas que en los niños (♀ N=40 μ:36,21 σ:34,22; ♂ N=40 μ:22,50 σ:20,69). Lo mismo ocurre con la frecuencia de uso de RDMD3, aunque la diferencia es mínima (♀ N=40 μ:6,27 σ:14; ♂ N=40 μ:5,29 σ:8,68). Las RDMD1, sin embargo, son más

frecuentes en el discurso de niños que de niñas (♀ N=40 μ:47,51 σ:37,68; ♂ N=40 μ:62,90 σ:29,47). Este dato resulta realmente interesante si tenemos en cuenta que los niños, como hemos visto en apartados anteriores, tienden a narrar con mayor frecuencia, siendo esperable que las referencias espaciales verbales de distancia media y de lejanía sean más frecuentes. Observando los intercambios comunicativos en los que estas referencias se utilizan, hemos concluido que una posible razón de que las niñas presenten una mayor frecuencia de uso de referencias espaciales verbales deícticas mostrativas de distancia media y lejanía es que generalmente introducen en el discurso referencias espaciales nominativas de distancia media en contraste con referencias espaciales nominativas de cercanía, bien respecto a la información dada en turnos de habla previos (Ejemplo 68), bien en su propio turno de habla (Ejemplo 69).

TRANSCRIPCIÓN: Sus5_09 (Santa Susana)
INTERLOCOCUTORES: Niños (DVD: 2;11.23/ VIC: 3;01.20/ CIA: 2;10.11/ ANT: 2;09.15); Adultos (MON)
ACTIVIDAD: Identificación y descripción de láminas/objetos

*DVD: un lapis [*] verde .
%xres: $G_Dn_señ $ASR_ST $4
%xgpr: señala el libro sin tocaRLOCo .
%xpar: lapis=lapiz $PHO ;
*ANC: verde (.) seguro ?
*ANC: esto é verde ?
***CIA: <eso una cuchara> [*] !**
%xres: $D_2 $G_Dn_señ $ASR_ST $FS $4: eso .
%xgpr: señala con el dedo índice sin tocar .
%xpar: eso una cuchara=eso es una cuchara $ELL ;

Ejemplo 68: Uso de referencias espaciales verbales mostrativas de distancia media (contraste con el turno anterior)

TRANSCRIPCIÓN: Mil2_04 (Milagrosa)
INTERLOCOCUTORES: Niños (NER: 3;03.16); Adultos (MON)
ACTIVIDAD: Identificación y descripción de láminas/objetos

*NER: está cerrada .
%xret: $D_org_af $A_est $ASR_TA $6: está .
*MON: sí (.) está cerrada (..) otro árbol .
*MON: lo que pasa es que aquí tenemos muy poco espacio para todo .
***NER: este es pequeño y ese es grande .**
%xres: $D_1 $G_Dn_señ $ASR_ST $FI $6: este .
%xgpr: señala con el dedo índice el juguete, tocándolo .
%xret: $D_org_af $A_est $ASR_ST $6: es .
%xres: $D_2 $G_Dn_señ $ASR_ST $FI $6: ese .
%xgpr: señala con el dedo índice el juguete, tocándolo .
%exp: compara los árboles

Ejemplo 69: Uso de referencias espaciales verbales mostrativas de distancia media (contraste en el propio turno de habla)

Parece, por tanto, que las niñas tienen más conciencia de la distancia respecto al receptor y no solo respecto al emisor, pues con frecuencia establecen relaciones espaciales de distancia media (respecto al "yo enunciador" y al "receptor"). Los niños, sin embargo, suelen utilizar estas referencias (distancia media y lejanía) en intercambios comunicativos en los que responden a una pregunta y señalan directamente un objeto que se encuentra en el contexto inmediato, o en intervenciones en las que narran algo que les ha ocurrido y señalan en el contexto inmediato sin que el objeto esté presente (`deixis ad phantasma´) (Ejemplo 70). No obstante, ejemplos como el 68 y el 69, especialmente a partir de los 3;06 años, se han encontrado también en intercambios comunicativos en los que la referencias espaciales mostrativas de distancia media son emitidas por niños en un contexto similar al descrito.

TRANSCRIPCIÓN: Sus5_07 (Santa Susana)
INTERLOCOCUTORES: Niños (MRT: 3;03.03/ CLA: 2;09.10/ VIC: 3;00.22/ DVD: 2;10.22/ BOR: 2;11.03/ ANT: 2;08.17); Adultos (PIL, ANI)
ACTIVIDAD: Conversación espontánea y narración

*DVD:	y yo tenía xxx tres payasos así <y> [/] (.) <y> [/] y puf@i .
%xret:	$D_aor_af_2 $A_est $ASR_ST $4: tenía .
%xnex:	se refiere a algo que ha vivido en el pasado .
*PIL:	y qué tirabas ?
***DVD:**	<y> [/] y <habí(a)> [/] había (.) **ese** saco había muchos <payasos> [>] .
%xret:	$D_aor_af_2 $A_est $ASR_ST $4: había .
%xnex:	se refiere a algo que ha vivido .
%xres:	**$D_2 $G_Dn_señ $ASR_ST $FIM $4: ese .**
%xgpr:	**señala algo en el aire .**
%xret:	$D_aor_af_2 $A_est $ASR_ST $4: había .
%xnex:	se refiere a algo que ha vivido .

Ejemplo 70: Uso de referencias espaciales verbales mostrativas de distancia media (deixis ad phantasma)

Las RDMD3, generalmente son utilizadas tanto por niños como por niñas para localizar objetos que se encuentran en la sala en la que se desarrolla el intercambio comunicativo pero que los pequeños no pueden alcanzar (Ejemplo 68) y en situaciones comunicativas en las que se establece contraste espacial con la información dada en turnos de habla previos (Ejemplo 71).

TRANSCRIPCIÓN: Bre6_04 (Breogán)
INTERLOCOCUTORES: Niños (DIA: 3;00.00/ PAU: 3;03.14/ ELI: 3;01.09/ JUA: 3;05.06/ XAQ: 3;02.22); Adultos (ANC, CHE)
ACTIVIDAD: Juegos

***DIA:**	**y ahora aquellas [<] !**
%xret:	$ND_sim_disc $DIR_RP $5: y ahora .
%xres:	**$D_3 $DIR_RP $FS $5: aquellas .**

Ejemplo 71: Uso de referencias espaciales verbales mostrativas de lejanía (contraste de distancias)

Finalmente, hemos comprobado si existen diferencias significativas entre la frecuencia de uso de RDM emitidas por niños y niñas en las diferentes actividades. Para ello hemos realizado dos análisis Kruskal-Wallis, pues las variables analizadas no se distribuyen con normalidad en las actividades diferenciadas[347]. Los resultados nos han permitido establecer que en el caso de las niñas sí existe relación significativa entre la frecuencia de uso de RDM y las actividades que estas realizan (gl=3 p=.001). De hecho, la frecuencia de uso de RDM en actividades de conversación espontánea y en identificación y descripción de láminas/objetos es superior a la frecuencia de uso media en narración y juegos (Figura 59). En el caso de los niños no hemos encontrado relaciones entre la frecuencia de uso de RDM y las actividades en las que estos participan (gl=3 p=.115). De hecho, tal y como se refleja en la Figura 59, las actividades en las que los niños presentan una frecuencia de uso superior de RDM son narración y juegos, aunque en las demás actividades la frecuencia de uso media también es alta. Es interesante destacar, a su vez, que las diferencias entre la frecuencia de uso de RDM de niños y niñas en actividades de narración es significativa (gl=1 p=.001)[348], pues los niños presentan una frecuencia de uso mayor.

Si tenemos en cuenta la variable "sexo" respecto a la distinción que hemos establecido de referencias espaciales verbales deícticas mostrativas atendiendo a la distancia que especifican (cercanía [RDMD1], distancia media [RDMD2] y lejanía [RDMD3]), los resultados son diferentes. De hecho, mediante un análisis Kruskal-Wallis[349] hemos comprobado que en el caso de las niñas existe relación significativa en la frecuencia de uso de RDMD1 y las actividades (gl=3 p=.027) y que en el caso de los niños entre la frecuencia de uso de RDMD3 (gl=3 p=.014)[350]. De hecho, tal y como se recoge en la Figura 59 en el caso de las niñas la frecuencia de uso de RDMD1 es superior en actividades de identificación y descripción de láminas y conversación espontánea y en el caso de los niños la frecuencia de RDMD3 en conversación

[347] En el caso de las niñas, en todas las actividades diferenciadas la frecuencia de uso de RDM (K-S=.000 S-W=.000). En el caso de los niños, en conversación espontánea (K-S=.003 S-W=.000), en identificación y descripción de láminas/objetos (K-S=.000 S-W=.000), en narración (K-S=.001 S-W=.000) y en juegos (K-S=.022 S-W=.001).

[348] Hemos realizado un análisis no paramétrico Kruskal-Wallis debido a la no distribución normal de nuestras variables (ver nota anterior). Los resultados respecto a actividades de conversación espontánea (gl=1 p=.305), identificación y descripción de láminas (gl=1 p=.365) y juegos (gl=1 p=.242) demuestran que las diferencias en la "frecuencia de uso de referencias espaciales verbales deícticas mostrativas" entre niños y niñas no son significativas.

[349] Hemos realizado un análisis no paramétrico Kruskal-Wallis, pues las variable analizada "frecuencia de uso de referencias espaciales verbales deícticas mostrativas emitidas por niños y niñas" no muestran una distribución normal en ninguna de las actividades (K-S=.000 S-W=.000 en todos los casos).

[350] En el caso de las niñas (RDMD2 gl=3 p=.239; RDMD3 gl=3 p=.185); en el caso de los niños (RDMD1 gl=3 p=.086; RDMD2 gl=3 p=.129).

espontánea y narración. A su vez, en narración los niños presentan una frecuencia mayor que las niñas y en identificación y descripción de láminas/objetos ocurre lo contrario.

			N	Media	Desviación típica	Mínimo/ Máximo
Conversación espontánea	♀	RDM	40	36,06	37,59	0/100
		RDMD1	40	20,51	30,12	0/100
		RDMD2	40	24,79	39,83	0/100
		RDMD3	40	7,08	25,53	0/100
	♂	RDM	40	23,03	24,90	0/100
		RDMD1	40	19,03	24,18	0/100
		RDMD2	40	19,41	30,69	0/100
		RDMD3	40	19,94	36,89	0/100
Identificación y descripción de láminas/objetos	♀	RDM	40	23,98	24,90	0/100
		RDMD1	40	25,36	36,33	0/100
		RDMD2	40	22,96	36,13	0/100
		RDMD3	40	2,5	15,81	0/100
	♂	RDM	40	15,76	24,90	0/100
		RDMD1	40	14,22	23,71	0/92,31
		RDMD2	40	15,46	29,72	0/100
		RDMD3	40	10,75	8,43	0/50
Narración	♀	RDM	40	10,58	22,35	0/82,55
		RDMD1	40	7,08	18,12	0/84,38
		RDMD2	40	10,34	25,77	0/100
		RDMD3	40	2,5	15,81	0/100
	♂	RDM	40	25,93	28,98	0/100
		RDMD1	40	28,98	31,27	0/100
		RDMD2	40	15,66	29,35	0/100
		RDMD3	40	10,17	28,47	0/100
Juegos	♀	RDM	40	19,37	22,11	0/75
		RDMD1	40	19,54	29,48	0/100
		RDMD2	40	14,89	29,91	0/100
		RDMD3	40	10,41	28,91	0/100
	♂	RDM	40	25,26	24,46	0/85,71
		RDMD1	40	25,26	27,43	0/100
		RDMD2	40	29,45	37,91	0/100
		RDMD3	40	3,12	16,19	0/100

Figura 59: Frecuencias relativas de uso de referencias espaciales verbales deícticas mostrativas y referencias espaciales verbales deícticas mostrativas de distancia 1, de distancia media y de lejanía atendiendo a las variables "sexo" y "tipo de actividad"

3.5. Referencias espaciales verbales atendiendo a la relación que se establece entre los objetos: relaciones dinámicas y relaciones estáticas

Como se ha señalado en §2.4.2.1.1. hemos establecido un etiquetado específico de la relación espacial que se establece atendiendo a si existe desplazamiento de un objeto respecto a otro (relación dinámica, bien de movimiento, bien de intercambio) o no (relación locativa estática). Por ello, en el presente apartado hemos estudiado si variables como la "edad", las "actividades" y el "sexo" favorecen cambios en la frecuencia de uso de las unidades lingüísticas que indican este tipo de relaciones espaciales.

En un primer momento hemos observado la frecuencia de uso de estos términos atendiendo al total de referencias espaciales verbales que presenta cada individuo. Como era esperable, la frecuencia de uso global en el periodo analizado es mucho menor que la de términos deícticos mostrativos (§4.2.3.), pues los términos espaciales que indican relaciones dinámicas, bien de movimiento bien de intercambio, suponen el 19,34 por ciento de las referencias espaciales verbales, y los términos que indican relaciones locativas estáticas el 3,97 por ciento. Lo esperable en un primer momento sería lo contrario, pues parece que las relaciones de movimiento suponen un mayor problema para su conceptualización, pero la riqueza estructural y léxica de la lengua española implica que, quizás por el mayor número de unidades lingüísticas que indican relaciones espaciales dinámicas (bien de intercambio bien de movimiento), los niños presenten una frecuencia mucho mayor de este tipo de términos.

Partiendo de esta diferencia en la frecuencia de uso de referencias espaciales verbales que indican relaciones espaciales dinámicas [RDIN] y "referencias espaciales verbales que indican relaciones locativas estáticas" [RLOC] respecto al total de referencias espaciales verbales, hemos comprobado si existen diferencias significativas entre ambas. Hemos realizado un análisis no paramétrico Kruskal-Wallis, pues la frecuencia de uso de RDIN y RLOC no se ajusta a una distribución normal[351]. Los resultados obtenidos nos han permitido verificar que existen diferencias significativas entre la frecuencia de uso RDIN y la de RLOC (gl=.1 p=.000). De hecho, teniendo en cuenta el total de referencias espaciales verbales en las que se especifican relaciones entre los objetos, las RDIN presentan una frecuencia mucho mayor (N=80 μ:71,07 σ:38,49) que las RLOC, cuya frecuencia de uso media es escasa (N=80 μ:12,31 σ:22,437).

[351]Ambas variables (K-S=.000 S-W=.000).

Debemos tener en cuenta, no obstante, que, como hemos descrito en §2.4.2.1.1., hemos diferenciado relaciones dinámicas de movimiento [RDINM] y de intercambio [RDINI], por lo que conviene comprobar si existen diferencias significativas en lo que a categorización de relaciones dinámicas se refiere. Hemos realizado, por tanto, un análisis no paramétrico Kruskal-Wallis[352] que nos ha permitido concluir que existen diferencias significativas en la frecuencia de uso entre RDINM y RDINI (gl=1 p=.008). De hecho, la frecuencia media de RDINM es superior (N=80 μ:49,34 σ:40,91) a la de RDINI (N=80 μ:29,40 σ:35,29).

3.5.1. Factor edad: relaciones de movimiento a partir de los 2;06

Posteriormente, hemos comprobado si la edad de los individuos favorece cambios en la frecuencia de uso media de estas referencias. Hemos realizado un análisis estadístico no paramétrico Kruskal-Wallis, pues las variables analizadas no presentan una distribución normal[353]. El análisis realizado nos ha permitido concluir que existen argumentos que nos permitan relacionar la frecuencia de RDIN con la edad de los individuos (gl=7 p=.036), pero que en nuestra muestra no existe relación entre la edad y la frecuencia de uso de RLOC (gl=7 p=.064).

De hecho, si visualizamos la Figura 60, en la que se representan las frecuencias de uso relativas de las dos variables analizadas (respecto al total de referencias espaciales) en cada uno de los grupos de edad diferenciados, podemos observar que la frecuencia de uso de RDIN es creciente, especialmente hasta los 3;06 años (2;00-2;03 μ:14,40 σ:17,32; 2;03-2;06 μ:15,71 σ:12,70; 2;06-2;09 μ:23,19 σ:30,98; 2;09-3;00 μ:18,79 σ:17,71; 3;00-3;03 μ:22,23 σ:10,16; 3;03-3;06 μ:26,22 σ:8,31). A partir de esta edad es decreciente (3;06-3;09 μ:18,72 σ:15,89; 3;09-4;00 μ:15,48 σ:15,10), lo que puede deberse al tipo de actividad que se desarrolla. Es necesario destacar, no obstante, que el grado de dispersión de los datos es elevado, lo que puede deberse además de a las diferentes actividades llevadas a cabo, a las diferencias individuales de cada uno de los individuos analizados.

[352] La frecuencia de uso de las RDINI y RDINM no se distribuyen según la Ley Normal (K-S=.000 S-W=.000).

[353] De hecho, la frecuencia de uso de RDIN no presenta una distribución normal entre los 3;03-3;06, pues K-S=.003 S-W=.009. La frecuencia de uso de RLOC no presenta una distribución normal ni entre los 2;00-2;03, los 2;03-2;06, los 2;06-2;09 y los 3;00-3;03, pues K-S=.000 S-W=.000, ni entre los 2;09-3;00, pues K-S=.002 S-W=.000 ni los 3;06-3;09, pues K-S=.001 S-W=.003.

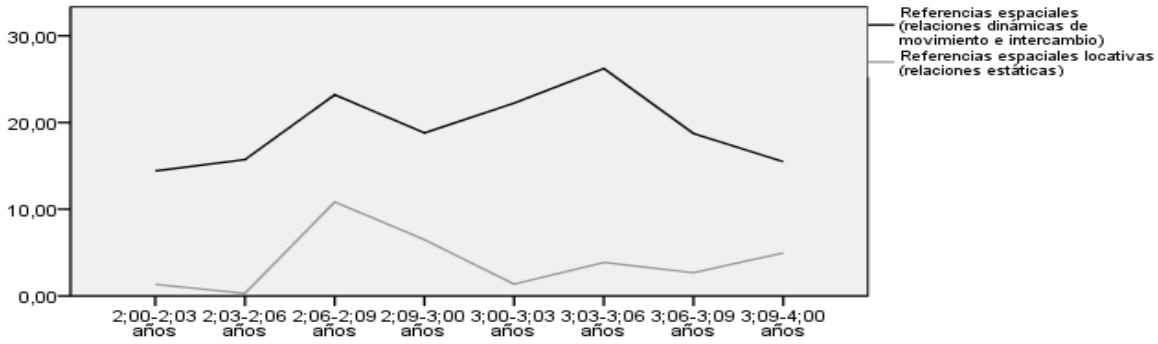


Figura 60: Gráfico de frecuencias relativas de uso de referencias espaciales verbales que indican relaciones dinámicas y estáticas en los diferentes grupos de edad

Las RLOC desde los 2;03 presentan una tendencia general de frecuencia de uso creciente, aunque desigual y baja, mostrando los datos una gran dispersión (2;00-2;03 μ:1,33 σ:2,91; 2;03-2;06 μ:0,29 σ:0,94; 2;06-2;09 μ:10,83 σ:31,43; 2;09-3;00 μ:6,49 σ:9,95). A partir de los 3;00 la frecuencia de uso, aunque continúa siendo baja, parece aumentar ligeramente (3;00-3;03 μ:1,36 σ:2,46; 3;03-3;06 μ:3,86 σ:4,50; 3;06-3;09 μ:3,00 σ:2,80; 3;09-4;00 μ:4,96 σ:3,93). Llama la atención su aumento entre los 2;06-2;09, frecuencia que probablemente se ha visto alterada por las actividades que se llevan a cabo (66,66 % conversación espontánea y 33,33% identificación y descripción de láminas).

Posteriormente hemos realizado un análisis no paramétrico Kruskal-Wallis[354] para determinar si la variable "edad" y la frecuencia de uso de RDINM y de RDINI se relacionan. El resultado obtenido nos ha permitido concluir que no existen argumentos que permitan relacionar la frecuencia de uso de RDINI y la "edad" (gl=7 p=.486). Sin embargo, sí hemos encontrado relaciones entre la frecuencia de uso de RDINM y los grupos de edad diferenciados (gl=7 p=.004).

En la Figura 61 se muestra, de este modo, que entre los 2;06-2;09 se produce un cambio en el proceso adquisitivo de tales unidades, pues aumenta considerablemente la frecuencia de uso de "referencias espaciales verbales dinámicas que indican relaciones espaciales de movimiento" (N: 10 μ:29,55 σ:43,29) y disminuye la frecuencia de uso de "referencias espaciales verbales dinámicas que indican relaciones espaciales de intercambio" (N: 10 μ:23,62 σ:33,11).

[354] La variable frecuencia de uso de RDINM no presenta una distribución normal entre los 2;00-2;03, pues K-S=.000 S-W=.000; 2;03-2;06, pues K-S=.002 S-W=.000; los 3;06-3;09, pues K-S=.001 S-W=.000 y los 3;09-4;00, pues K-S= .001 S-W=.001. La frecuencia de uso de RDINI no presenta una distribución normal entre los 2:00-2;03, pues K-S=.000 S-W=.000, los 2;06-2;09, pues K-S=.003 S-W=.001 y los 3;06-3;09, pues K-S=.001 y S-W=.003.

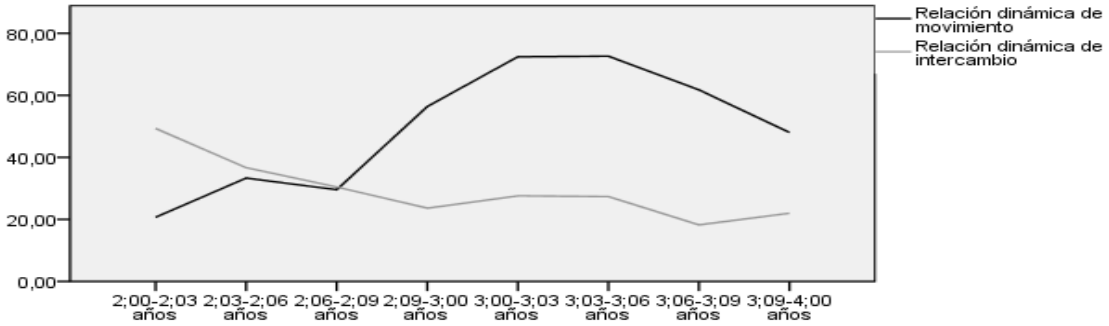


Figura 61: Gráfico de frecuencias relativas de uso de referencias espaciales verbales que indican relaciones dinámicas (movimiento e intercambio)en los diferentes grupos de edad

Hasta los 2;06-2;09 podemos diferenciar un primer momento en el proceso adquisitivo de referencias dinámicas de movimiento y de intercambio, pues son más frecuentes las RDINI (2;00-2;03 N:10 μ:49,33 σ:46,39; 2;03-2;06 N:10 μ:36,66 σ:45,67; 2;06-2;09 N:10 μ:23,62 σ:33,11; RDINM 2;00-2;03 N:10 μ:20,66 σ:34,59; 2;03-2;06 N:10 μ:33,33 σ:14,44; 2;06-2;09 N:10 μ:29,55 σ:43,29). Esto puede deberse a que hasta los 2;06-2;09 es común que en todas las actividades analizadas las entrevistadoras interactúen con los pequeños directamente, pues el índice de participación conversacional de estos es inferior al de etapas posteriores[355] (Ejemplo 72). Por ello, las referencias espaciales verbales dinámicas que indican relaciones de intercambio son más frecuentes que en etapas posteriores y más frecuentes a su vez que las relaciones dinámicas verbales que indican movimiento.

TRANSCRIPCIÓN: Elf1_05 (Elfos)
INTERLOCOCUTORES: Niños (ANA: 1;07.26/ RIC: 2;00.20); Adultos (MON)
ACTIVIDAD: Juegos

*MON: bueno (.) vamos a jugar .
***RIC: toma !**
%xret: $D_org_af $A_act $DIR_TO $1: toma .
%xres: $D $DNI_0-ref_1 $G_Dn_dpr $DIR_TO $1: toma .
%xgpr: entrega a MON un teléfono .
*MON: qué tienes ahí ?
*RIC: teléfono .

Ejemplo 72: Relaciones espaciales verbales dinámicas de intercambio

[355] La media de turnos de habla hasta los 2;06-2;09 años corresponde alrededor de 90 intervenciones por periodo estudiado y a partir de esta edad se duplica y se sitúa alrededor de 200 turnos de habla por periodo estudiado.

3.5.2. Factor actividades: relaciones de movimiento en conversación espontánea y juegos

Posteriormente, mediante un análisis Kruskal-Wallis[356] hemos comprobado si existe relación entre la frecuencia de uso de RLOC y RDIN en las diferentes actividades y la variable "edad". Los resultados obtenidos nos han permitido concluir que únicamente existe relación entre la edad y la frecuencia de uso de RLOC[357] en juegos (gl=7 p=.025) y la de RDIN[358] en conversación espontánea (gl=7 p=.028).

De hecho, en la Figura 62, en la que se representan la frecuencia de uso de RDIN (color■) y RLOC (color□) en las diferentes actividades (conversación espontánea [A], identificación y descripción de láminas [B], narración [C] y juegos [D]) de acuerdo a los 8 grupos de edad diferenciados, podemos observar que la frecuencia de uso de RDIN en actividades de conversación espontánea presenta una tendencia ascendente, especialmente a partir de los 2;09-3;00 años. A partir de esta misma edad es cuando empiezan a encontrarse ejemplos de RLOC en actividades de juego.

[356] De este modo, la frecuencia de uso de RDIN no presenta una distribución normal en actividades de conversación espontánea entre los 2;00-2;03(K-S=.000 S-W=.000), los 2;03-2;06 (KS=.001 S-W=.001), los 2;06-2;09 (K-S=.001 S-W=-000), los 3;06-3;09 (K-S=.003 S-W=.000) y los 3;09-4;00 (K-S=.005 S-W=.001); en actividades de identificación y descripción de láminas/objetos, entre los 2;00-2;03, los 2;09-3;00, los 3;03-3;06 y los 3;06-3;09, pues K´S=.000 S-W=.000; en actividades de narración, entre los 2;00-2;03 (K-S=.000 S-W=.000), los 3;06-3;09 y los 3;09-4;00 (K-S=.000 S-W=.000), los 2;03-2;06 y los 2;09-3;00 (K-S=.001 S-W=.000) y los 2;09-3;00 (K-S=.001 S-W=.000); y en actividades de juegos, entre los 2;09-3;00 (K-S=.004 S-W=.000) y los 3;09-4;00 (k-s=.001 s-w=.000). La frecuencia de uso de RLOC no muestra una distribución normal en actividades de conversación espontánea entre los 2;00-2;03, los 2;06-2;09, los 2;09-3;00, los 3;00-3;03, los 3;03-3;06 y los 3;06-3;09, pues K-S=.000 S-W=.000; en actividades de identificación y descripción de láminas/objetos entre los 2;03-2;06, los 2;06-2;09, los 2;09-3;00, los 3;03-3;06, los 3;06-3;09 y los 3;09-4;00, pues K-S=.000 S-W=.000; en actividades de narración entre los 2;00-2;03, los 2;03-2;06, los 2;09-3;00, los 3;00-3;03, los 3;03-3;06, los 3;06-3;09 y los 3;09-4;00, pues K-S=.000 S-W=.000; y en actividades de identificación y descripción de láminas entre los 2;09-3;00, los 3;00-3;03, los 3;03-3;06 y los 3;06-3;09 pues K-S=.000 S-W=.000.

[357] La frecuencia de uso de RLOC en identificación y descripción de láminas/objetos gl=7 p=.727; en narración gl=7 p=.501 y conversación espontánea gl=7 p=.245.

[358] La frecuencia de uso de RDIN en identificación y descripción de láminas/objetos gl=7 p=.131; en narración gl=7 p=.324 y en juegos gl=7 p=.447.

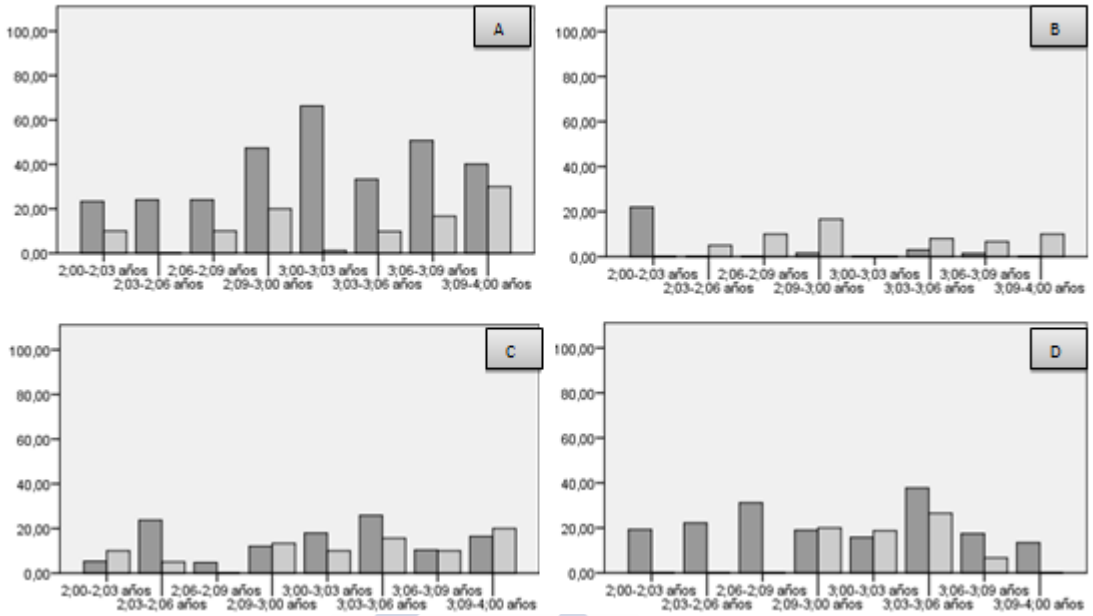


Figura 62: Frecuencias relativas de uso de referencias espaciales verbales que indica relaciones dinámicas y locativas estáticas en las diferentes actividades

Además, en la Figura 62 observamos también que en tareas de conversación espontánea y juegos (y en menor medida narraciones) los pequeños utilizan con mayor frecuencia RDIN (conversación espontánea [RDIN] N=80 μ:38,64 σ:38,51/ [RLOC] N=80 μ:12,21 σ:28,97; en juegos [RDIN] N=80 μ:22,01 σ:32,29/ [RLOC] N=80 μ:8,98 σ:25,07/ en narraciones [RDIN] N=80 μ:14,56 σ:27,12/ [RLOC] N=80 μ:10,50 σ:26,11), mientras que en actividades de identificación y descripción de láminas/objetos es mayor la frecuencia de uso de referencias espaciales verbales que indican relaciones locativas que de referencias verbales que indican relaciones dinámicas ([RDIN] N=80 μ:3,51 σ:16,07/ [RLOC] N=80 μ:7,04 σ:22,94).

Estos datos descriptivos resultan realmente reveladores si tenemos en cuenta que, sin considerar la variable "edad", hemos encontrado argumentos que permiten relacionar la frecuencia de uso de RDIN y la de RLOC con las diferentes actividades. Para ello hemos realizado un análisis no paramétrico Kruskal-Wallis[359] y los resultados obtenidos nos han permitido concluir que la frecuencia de uso de RDIN guarda relación significativa con las actividades que se encuentran realizando los pequeños (gl=3 p=.000), mientras que la frecuencia de uso de referencias espaciales verbales que indican RLOC no guarda relación con las mismas pequeños (gl=3 p=.385).

[359] Tanto la frecuencia de uso de RDIN como la frecuencia de uso de RLOC no se ajusta a una Ley Normal de distribución en ninguna de las actividades diferenciadas (K-S=.000 S-W=.000 para todas las actividades).

Si consideramos el desarrollo de las actividades diferenciadas (§3.3.1.) estos resultados son esperables, pues en actividades de conversación espontánea los niños se refieren con frecuencia a objetos en movimiento (Ejemplo 73) y en actividades de identificación y descripción de láminas describen la ubicación espacial de objetos estáticos, normalmente combinando este último con términos deícticos (Ejemplo 74).

TRANSCRIPCIÓN: Bre4_01(Breogán)
INTERLOCOCUTORES: Niños (GAR: 3;02.29/ INA: 3;01.23/ AND: 2;11.08/ GON: 3;00.28/ JAC: 3;02.08/ UEL: 3;02.11); Adultos (ANC, BLA)
ACTIVIDAD: Conversación espontánea

***INA:** mi perro **sube a la silla .**
%xret: $D_org_af $A_act $ASR_ST $5: sube .
%xres: $ND $DN_ref_1 $VL $G_Dp_dir $ASR_ST $5: sube .
%xgpr: mueve el brazo hacia arriba, señalando hacia arriba .
%xres: $ND $ASR_ST $FI $5: a la silla .
%com: la realización del fonema /s/ inicial no es la estándar
*ANC: tu perro sube a la silla ?

Ejemplo 73: Relaciones espaciales verbales dinámicas en conversación espontánea

TRANSCRIPCIÓN: Elf1_05 (Elfos)
INTERLOCOCUTORES: Niños (IRE: 2;07.20/ XAC: 2;10.27/ JOR: 2;05.23/ TAT: 2;08.29); Adultos (PIL)
ACTIVIDAD: Identificación y descripción de láminas/objetos

*PIL: y qué hay en el bosque (.) qué hay ?
*JOR: xxx .
*PIL: y qué más (.) a ver qué podemos ver allí ?
***XAC:** porque está el lobo ahí **detrás.**
%xret: $D_org_af $A_est $ASR_ST $4: está .
%xres: $D_2 $G_Dn_señ $ASR_ST $FS $4: ahí .
%xgpr: señala el mural que está en la pared, con el dedo índice extendido y sin tocar .
%xres: $ND $LE $PR $ASR_ST $FI $4: detrás .

Ejemplo 74: Relaciones espaciales verbales locativas en actividades de identificación y descripción de láminas/objetos

No obstante, resulta llamativo el resultado obtenido en las actividades de juego, pues sería esperable que los niños describiesen el espacio utilizando un mayor número de referencias locativas. Sin embargo, esto no ocurre así porque recurren con frecuencia a deícticos para describir el contexto en el que están jugando e interactuando con los objetos. De hecho, suelen utilizar a partir de los 3;00 años únicamente referencias espaciales que indican relaciones locativas estáticas cuando otro interlocutor pide una aclaración previa, o para completar la información dada en una intervención anterior (Ejemplo 75).

TRANSCRIPCIÓN: Elf1_05 (Elfos)
INTERLOCOCUTORES: Niños (DIA: 3;03.26/ XAQ: 3;05.26/ JUA: 3;08.12/ ELI: 3;04.15/ PAU: 3;06.18/ARI: 3;06.27/ CEC: 2;11.04); Adultos (ANC, PIL)
ACTIVIDAD: Juegos

*PIL:	a ver deixámola aquí (.) a ver Xaquín que colle ?
%act:	acercando las cartas a XAQ
%com:	mientras JUA repite continuamente ca para dar a entender que es una carta
*XAQ:	uno [//] un lobo .
*PIL:	un lobo (.) mui ben Xaquín (.) pona aquí!
***ELI:**	**al lado de Cecilia** .
%xres:	**$ND $LE_1 $PR $ASR_ST $6: al lado de Cecilia .**

Ejemplo 75: Relaciones espaciales verbales locativas en actividades de juego

Comprobada la relación entre las variables "actividad", "edad" y frecuencia de uso de RDIN y frecuencia de uso de RLOC, hemos analizado si existen argumentos que relacionen las variables "actividades" y "edad" respecto a la frecuencia de uso de RDINM y RDINI. Para ello, primeramente hemos comprobado si es posible encontrar diferencias significativas entre la frecuencia de uso de RDINM y la frecuencia de uso de RDINI en las cuatro actividades diferenciadas. Hemos realizado un análisis Kruskal-Wallis, pues las variables analizadas no se distribuyen de acuerdo con la Ley de Normalidad[360]. Los resultados nos han permitido concluir que la frecuencia de uso de ambas referencias se relaciona con la actividad que los niños protagonizan, de manera que sí existen diferencias significativas en la frecuencia de uso si atendemos a la actividad que se desarrolla (gl=3 p=.000 para ambas referencias).

De este modo, la frecuencia de uso de RDINM es prácticamente escasa en actividades de identificación y descripción de láminas/objetos (N=80 μ:2,33 σ:11,99) y mayor en actividades de conversación espontánea (N=80 μ:32,20 σ:38,68). En actividades de narración y juegos la frecuencia de uso es similar (N=80 μ:15,30 σ:28,84 y N=80 μ:14,08 σ:26,63, respectivamente). Sin embargo, la frecuencia de uso de RDINI es mayor en actividades de conversación espontánea y juegos (N=80 μ:25,03 σ:39,26 y N=80 μ:23,36 σ:38,32) y escasa en actividades de identificación y descripción de láminas/objetos y narración (N=80 μ:3,70 σ:19,11 y N=80 μ:3,64 σ:20,50, respectivamente). Si pensamos en el desarrollo de las actividades estos resultados son esperables. De este modo, en actividades como conversación espontánea y juegos es frecuente que los niños intercambien juguetes y describan su movimiento (Ejemplo 76 y Ejemplo 77), mientras que en actividades como identificación y descripción de láminas los pequeños suelen utilizar referencias espaciales verbales mostrativas y locativas.

[360] Tanto la frecuencia de uso de RDINI como la frecuencia de uso de RDINM (K-S=.000 S-W=.000).

TRANSCRIPCIÓN: Elf1_04 (Elfos)
INTERLOCOCUTORES: Niños (ART: 1;10.27/ IAG: 2;00.28/ RIC: 1;11.22); Adultos (MON, MAE)
ACTIVIDAD: Juegos

*RIC: <io@o [/] io@o> [<] (.) coche (.) coche (.) muñeca (.) muñeca .
%xres: G_Dn_señ $ASR_TA $1
%xgpr: señala con el dedo índice aquello que nombra
*IAG: xxx .
%xres: G_Dn_señ $ASR_TA $1
%xgpr: señala con el dedo índice aquello que nombra .
%exp: llama la atención de MON y no repite sino que insiste en que son dos muñecas
*MON: <por qué haces ninó ninó> [>] (.) qué es ?
***RIC: <se marcha** muñeca> [<] .
%xret: $D_org_af $A_act $G_ic_acc $ASR_TA $1: marcha .
%xres: $D $DN_ref $ASR_TA $1: marcha .

Ejemplo 76: Relaciones espaciales verbales dinámicas (movimiento) en actividades de juego

TRANSCRIPCIÓN: Bre4_10 (Breogán)
INTERLOCOCUTORES: Niños (CLA: 2;11.20/ INA: 3;06.05/ ALB: 2;09.22/ UEL: 3;07.03/ GON: 3;05.10/ BER: 3;02.30/AND: 3;03.21/ JAC: 3;06.21); Adultos (ANC, PIL)
ACTIVIDAD: Juegos con cartas

*ANC: a ver (.) a ver (.) a ver .
*UEL: <un huevo> [/] un huevo : .
%com: está mostrando el reverso de la carta
*UEL: un huevo .
*PIL: Manuel .
***CLA: me dejas eso Manuel ?**
%xret: $D_org_af $A_res $DIR_INT_YQ $4: dejas ?
%xres: $D $DNI_1-ref_0 $DIR_INT_YQ $4: dejas ?
%xres: $D_2 $G_Dn_mos $DIR_INT_YQ $FS $4: eso ?
%xgpr: señala la carta de UEL, sin tocarla .

Ejemplo 77: Relaciones espaciales verbales dinámicas (intercambio) en actividades de juego

Por último, hemos comprobado si el factor "edad" favorece cambios en la frecuencia de uso de RDINM y la frecuencia de uso de RDINI en las diferentes actividades. Para ello hemos realizado un análisis no paramétrico Kruskal-Wallis, pues las variables analizadas no se distribuyen de acuerdo con la Ley de Normalidad[361]. Los resultados obtenidos nos han permitido determinar que solo existen relaciones entre la

[361] De hecho, la frecuencia de uso de RDINM no se distribuye con normalidad en conversación espontánea entre los 2;00-2;03, los 2;03-2;06 y los 2;06-2;09 (K-S=.000 S-W=.000);en identificación y descripción de láminas/objetos entre los 2;00-2;03, los 2;09-3;00, los 3;03-3;06 y los 3;06-3;09 (K-S=.000 S-W=.000); en narración entre los 2;00-2;03, los 2;03-2;06, los 2;06-2;09 y los 2;09-3;00 (K-S=.000 S-W=.000); en juegos en todos los grupos de edad (K-S=.000 S-W=.000). La frecuencia de uso de RDINI no muestra una distribución normal en actividades de conversación espontánea desde los 2;00 a los 3;00 (K-S=.000 S-W=.000), los 3;03-3;06 (K-S=.001 S-W=.000) y los 3;06-3;09 (K-S=.000 S-W=.001); en identificación y descripción de láminas/objetos entre los 2;00-2;03 y los 3;06-3;09 (K-S=.000 S-W=.000); en narración y juegos en todos los grupos de edad diferenciados (K-S=.000 S-W=.000).

frecuencia de uso de RDINM en conversación espontánea y la "edad" (gl=7 p=.038). En los demás casos no hemos encontrado relaciones significativas (RDINM en identificación y descripción de láminas/objetos gl=7 p=.331; en narración gl=7 p=.206 y en juego gl=7 p=.151/ RDINI en conversación espontánea gl=7 p=.502; en identificación y descripción de láminas/objetos gl=7 p=.157; en narración gl=7 p=.957 y en juegos gl=7 p=.698).

3.5.3. Factor sexo: referencias locativas y dinámicas en el discurso de los niños

En un primer momento hemos comprobado si existen diferencias entre la frecuencia de uso de RDIN y la frecuencia de uso de RLOC emitidas por niños y niñas. Para ello hemos realizado un análisis no paramétrico Kruskal-Wallis, pues las variables analizadas no presentan una distribución según la Ley Normal[362]. Los resultados nos han permitido concluir que solo existen diferencias significativas entre la frecuencia de uso de RLOC (RDIN gl=1 p=.454; RLOC gl=1 p=.007). De hecho, estas son más frecuentes en el caso de los niños (♀ N=40 μ:8,91 σ:23,13; ♂ N=40 μ:15,71 σ:21,33).

Posteriormente hemos comprobado si existen diferencias entre la frecuencia de uso de RDINM y la frecuencia de uso de RDINI entre niños y niñas. Para ello hemos realizado una prueba no paramétrica Kruskal-Wallis, pues las variables analizadas no se distribuyen con normalidad ni en el caso de las niñas ni en el de los niños[363]. Los resultados nos han permitido determinar que existen argumentos que relacionan la frecuencia de uso de RDINM y el factor "sexo" (gl=1 p=.000). De hecho, los pequeños presentan una frecuencia de uso de este tipo de referencias espaciales mucho mayor que las niñas (♀ N=40 μ:33,09 σ:40,82; ♂ N=40 μ:65,58 σ:34,39). Sin embargo, no hemos encontrado relaciones significativas entre el "sexo" y la frecuencia de uso de RDINI (gl=1 p=.988), pues la frecuencia de uso de este tipo de referencias es similar en niños y niñas (♀ N=40 μ:31,90 σ:40,30; ♂ N=40 μ:26,91 σ:29,76), aunque ligeramente superior en el caso de las hembras.

También hemos estudiado si existe relación entre la variable "sexo", la variable "edad" y la frecuencia de uso de RDIN y de RLOC en niños y niñas. Hemos realizado dos análisis Kruskal-Wallis, pues las variables analizadas no muestran una distribución

[362] De hecho, la frecuencia de uso de RDIN y la frecuencia de uso de RLOC no presenta una distribución normal ni en niños ni en niñas (K-S=.000 y S-W=.000 para ambos).

[363]De hecho, la frecuencia de uso de RDINM en niñas (K-S=.000 S-W=.000) y en niños (K-S=.009 S-W=.000) y la frecuencia de uso de referencias RDINI en niñas (K-S=.000 S-W=.000) y en niños (K-S=.001 S-W=.000).

normal[364] y no hemos encontrado correlación entre las variables analizadas, pues en el caso de RDIN ♀ gl=7 p=.153 y y ♂ gl=7 p=.172 y en el caso de las RLOC ♀ gl=7 p=.301 y ♂ gl=7 p=.113.

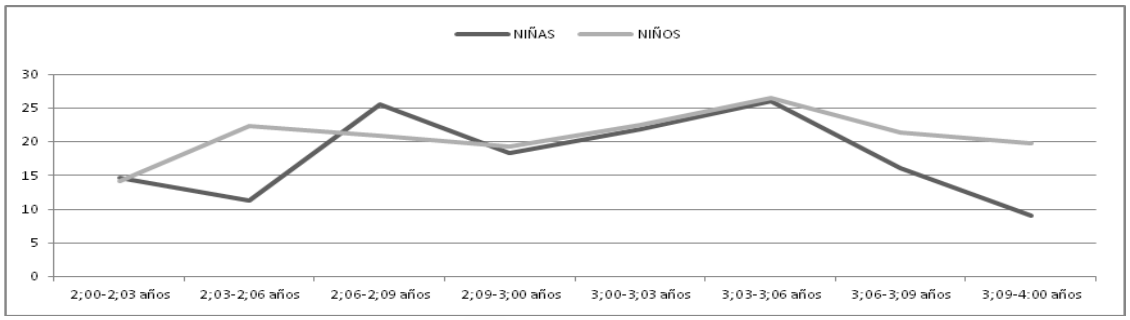


Figura 63: Gráfico de frecuencias relativas de uso de referencias espaciales verbales dinámicas atendiendo a las variables "sexo" y "edad"

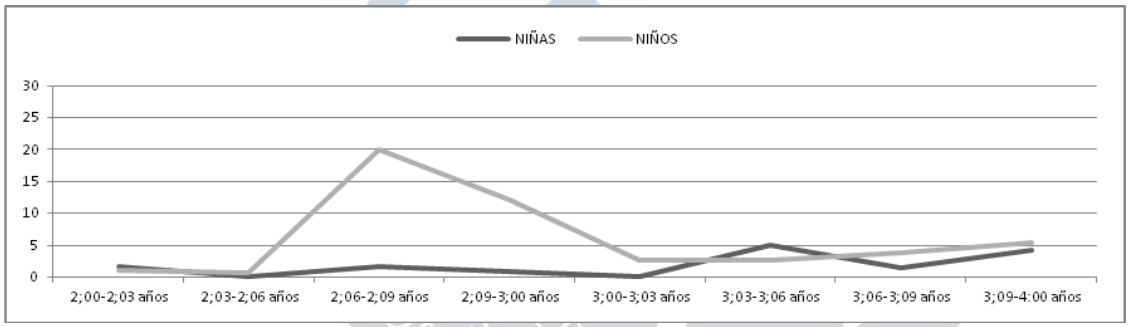


Figura 64: Gráfico de frecuencias relativas de uso de referencias espaciales verbales locativas atendiendo a las variables "sexo" y "edad"

Tal y como se indica en las Figuras 63 y 64, la frecuencia de uso de RDIN parece presentar una evolución cuya tendencia es ligeramente ascendente y la frecuencia de uso de RLOC una tendencia más o menos constante, tanto en lo que respecta a los niños como a las niñas.

Posteriormente hemos comprobado si existe relación entre la variable "edad" y la frecuencia de uso RDINM y la frecuencia de uso de RDINI en el caso de los niños y las niñas. Para ello hemos realizado un análisis no paramétrico Kruskal-Wallis, pues las

[364] En el caso de ♀ no se presenta una distribución normal en la variable frecuencia de uso de RDIN entre los 3;09-4;00 (K-S=.000 S-W=.001) y en frecuencia de uso de RLOC entre los 2;00-2;03, los 2;06-2;09 y los 3;06-3;09 (K-S=.001 S-W=.000) y los 3;09-4;00 (K-S=.000 S-W=.001). En el caso de ♂ no se presenta una distribución normal en la variable frecuencia de uso de RDIN entre los 2;03-2;06 (K-S=.001 S-W=.002) y en frecuencia de uso de RLOC entre los 2;00-2;03 (K.S=.001 S-W=.000) y los 2;03-2;06 (K-S=.001 S-W=.001).

variables analizadas no se distribuyen con normalidad[365]. Los resultados obtenidos nos han permitido concluir que solo existen relaciones significativas entre la frecuencia de uso de RDINM y la edad en el caso de las niñas (gl=7 p=.032). En el resto de los casos no existe relación (RDINM: ♂ gl=7 p=.334/ RDINI: ♀ gl=7 p=.122 y ♂ gl=7 p=.891). De hecho, tal y como se observa en la Figura 65, la frecuencia de uso de RDINM es ascendente, especialmente a partir de los 2;06-2;09 años en el caso de los niños y de los 2;09-3;00 en el caso de las niñas. Sin embargo, tal y como se representa en la Figura 66 la frecuencia de uso de RDINI sigue una trayectoria descendente. A su vez, se observa una diferencia importante en la frecuencia de uso entre niños y niñas hasta los 2;06 años, pues las niñas presentan una frecuencia de uso mucho mayor de este tipo de referencias (2;00-2;03: ♀ N=5 μ:80,00 σ:44,72; ♂ N=5 μ:18,66 σ:22,18; 2;03-2;06: ♀ N=5 μ:38,88 σ:49,09; ♂ N=5 μ:33,33 σ:47,14).

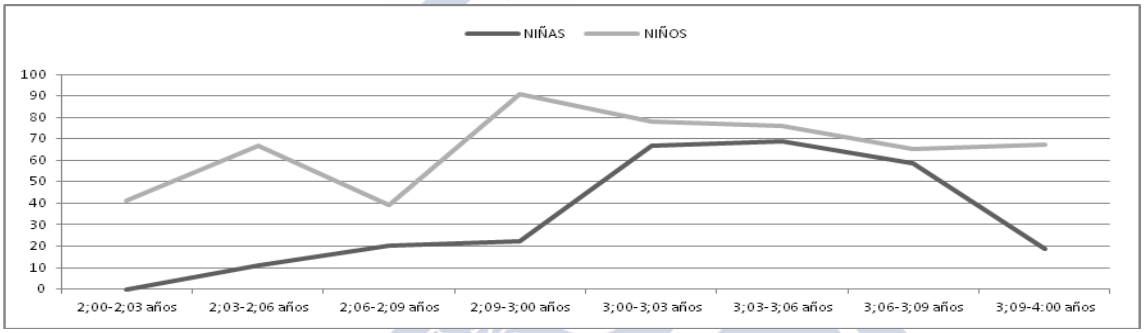


Figura 65: Gráfico de frecuencias relativas de uso de referencias espaciales verbales que indican relaciones dinámicas de movimiento atendiendo a las variables "sexo" y "edad"

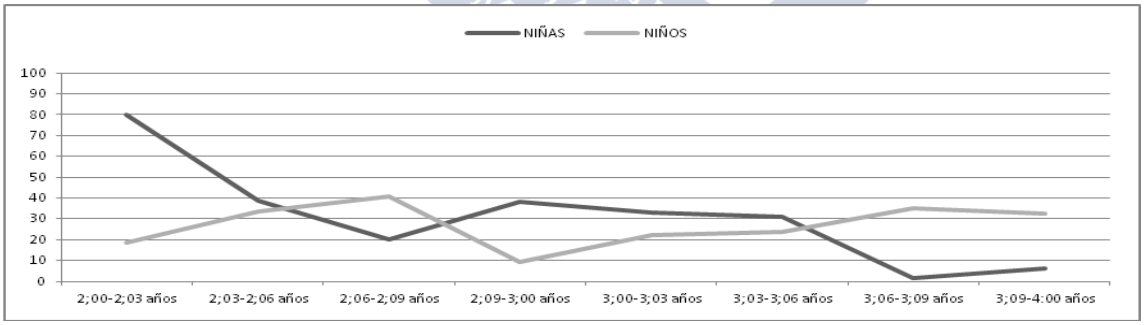


Figura 66: Gráfico de frecuencias relativas de uso de referencias espaciales verbales que indican relaciones dinámicas de intercambio atendiendo a las variable "sexo" y "edad

[365] En el caso de ♀ no se presenta una distribución normal en la variable frecuencia de uso de RDINM entre los 2;03-2;06 y los 2;06-2;09 (K-S=.000 S-W=.000) y entre los 3;09-4;00 (K-S=.000 S-W=.001) y en la frecuencia de uso de RDINI entre los 2;00-2;03, los 2;06-2;09, los 3;06-3;09 y los 3;09-4;00 (K-S=.000 S-W=.001). En el caso de ♂ no se presenta una distribución normal en la variable frecuencia de uso de RDINM entre los 2;03-2;06 (K-S=.000 S-W=.001) y en frecuencia de uso de RDINI entre los 2;03-2;06 (K-S=.001 S-W=.161).

Por último, hemos comprobado si las variables analizadas ("sexo", frecuencia de uso de RDIN y frecuencia de uso de RLOC) se relacionan con las actividades en las que se desarrolla el intercambio comunicativo que cada uno de los niños protagoniza. Para ello hemos realizado un análisis Kruskal-Wallis por no presentar las variables analizadas en ninguno de los sexos una distribución normal respecto a las actividades[366]. Tanto en el caso de las niñas como en el de los niños se han encontrado argumentos que relacionan la frecuencia de uso de RDIN (♀ gl=3 p=.000; ♂ gl=3 p=.000) con las actividades realizadas, mientras que no se han encontrado argumentos que relacionen la frecuencia de uso de RLOC con las actividades realizadas (♀ gl=3 p=.814; ♂ gl=3 p=.112)

En la Figura 67 podemos observar, de este modo, cómo en ciertas actividades la diferencia tanto en la frecuencia de RDIN y RLOC de niños como niñas es destacable. De hecho, las RDIN son más frecuentes en conversación espontánea y en juegos en el caso de las niñas y en conversación espontánea, narración y juegos en el caso de los niños.

			N	Media	Desviación típica	Mínimo/ Máximo
Conversación espontánea	♀	RDIN	40	33,22	40,95	0/100
		RLOC	40	2,66	11,27	0/66
	♂	RDIN	40	44,07	35,60	0/100
		RLOC	40	21,77	37,22	0/100
Identificación y descripción de láminas/objetos	♀	RDIN	40	3,62	16,16	0/100
		RLOC	40	7,83	25,34	0/100
	♂	RDIN	40	3,41	16,18	0/100
		RLOC	40	6,25	20,56	0/100
Narración	♀	RDIN	40	7,09	22,51	0/100
		RLOC	40	8,50	27,13	0/100
	♂	RDIN	40	22,04	29,48	0/100
		RLOC	40	12,50	25,24	0/100
Juegos	♀	RDIN	40	21,06	34,57	0/100
		RLOC	40	3,50	16,87	0/100
	♂	RDIN	40	22,96	30,25	0/100
		RLOC	40	14,47	30,44	0/100

Figura 67: Frecuencias relativas de uso de referencias espaciales verbales dinámicas y locativas atendiendo a las variables "sexo" y "tipo de actividad"

Para completar y finalizar el análisis semántico-conceptual de las referencias espaciales verbales que indican relaciones dinámicas y locativas hemos comprobado si en el caso de los niños y de las niñas la frecuencia de uso de RDINM y de RDINI se relaciona con las actividades realizadas. Para ello hemos realizado dos análisis Kruskal-

[366] En ambos casos (K-S=.000 S-W=.000).

Wallis, pues las variables analizadas no se distribuyen con normalidad[367]. Los resultados nos han permitido determinar que tanto en el caso de los niños como en el de las niñas, siguiendo la tendencia general, existen argumentos que relacionan la frecuencia de uso de RDINM y de RDINI con las actividades realizadas (♀ gl=3 p=.001 y ♂ gl=3 p=.000, para ambas variables). De hecho, como se observa en la Figura 68, la frecuencia de uso de RDINM y RDINI sigue la tendencia general: RDINM más frecuentes en actividades de conversación espontánea, juegos y narración y escasa en tareas de identificación y descripción de láminas/objetos y RDINI frecuentes en conversación espontánea y juegos, y escasas en tareas de narración.

			N	Media	Desviación típica	Mínimo/ Máximo
Conversación espontánea	♀	RDINM	40	24,38	38,19	0/100
		RDINI	40	21,38	39,15	0/100
	♂	RDINM	40	40,02	38,07	0/100
		RDINI	40	28,67	39,53	0/100
Identificación y descripción de láminas/objetos	♀	RDINM	40	1,11	4,21	0/20
		RDINI	40	5	22,07	0/100
	♂	RDINM	40	3,55	16,32	0/100
		RDINI	40	2,50	15,81	0/100
Narración	♀	RDINM	40	5,04	17,97	0/100
		RDINI	40	3,12	16,19	0/100
	♂	RDINM	40	25,55	33,86	0/100
		RDINI	40	8,16	23,99	0/100
Juegos	♀	RDINM	40	11,95	26,49	0/100
		RDINI	40	22,98	40,49	0/100
	♂	RDINM	40	15,87	26,70	0/100
		RDINI	40	23,15	36,21	0/100

Figura 68: Frecuencias relativas de uso de referencias espaciales verbales que indican relaciones dinámicas de movimiento e intercambio atendiendo a las variables "sexo" y "tipo de actividad"

Es necesario, a su vez, destacar que es en actividades como narración y conversación espontánea en las que se dan diferencias significativas[368] entre la frecuencia de uso de RDINM entre niños y niñas (conversación espontánea gl=1 p=.033 y narración gl=1 p=.000), pues en ambas tareas los niños presentan una frecuencia mucho mayor[369].

[367] Tanto en el caso de las niñas como en el de los niños K-S=.000 S-W=.000 para ambas variables.

[368] Hemos realizado un análisis Kruskal- Wallis, pues la frecuencia de uso de RDINM no se distribuye con normalidad ni en niños ni en niñas.

[369] Los otros resultados no son, de este modo, significativos: RDINI en conversación espontánea (gl=1 p=.145), en identificación y descripción de láminas/objetos (gl=1 p=.559), en narración (gl=1 p=.144) y en juegos (gl=1 p=.756); RDINM en identificación y descripción de láminas/objetos (gl=1 p=.933) y en juegos (gl=1 p=.214).

3.6. Conclusiones generales del análisis semántico-conceptual

Tras haber realizado los análisis estadísticos y las valoraciones oportunas sobre la relación entre las variables "edad", "sexo" y "actividad" atendiendo a la tipología semántico-conceptual diferenciada de referencias espaciales ("referencias espaciales verbales y no verbales"; "referencias espaciales deícticas y no deícticas"; "referencias espaciales mostrativas [cercanía, distancia media y lejanía]" y "referencias espaciales que indican relaciones dinámicas [movimiento e intercambio] y "locativas"), y teniendo en cuenta los aspectos pragmáticos más relevantes (tanto referentes al escenario como al cotexto), podemos concluir que generalmente la "edad" solo provoca cambios en la frecuencia de uso de referencias espaciales verbales, referencias no deícticas y referencias dinámicas de movimiento. Sin embargo, el tipo de actividad se relaciona directamente con la frecuencia de uso de la mayoría de las referencias espaciales analizadas (excepto referencias mostrativas de distancia 1 y de distancia 2 y referencias espaciales locativas). Por último, la variable "sexo" en ocasiones implica una mayor o menor frecuencia de uso de los términos analizados.

A modo de conclusiones generales, hemos incluido los resultados obtenidos en el análisis, desglosados con las explicaciones necesarias. En la Figura 69, con el objetivo de visualizar los resultados del análisis semántico-conceptual con mayor facilidad, hemos incluido el valor de p (significatividad[370]) en las pruebas estadísticas realizadas (información en color rojo resultados significativos y en negro resultados no significativos).

[370] Se ha tomado 0,05 como rango de significatividad.

* (1) Conversación espontánea/ (2) Identificación y descripción de láminas/objetos/ (3) Narración/ (4) Juegos

ANÁLISIS	DIFERENCIAS	EDAD	ACTIVIDADES	ACTIVIDADES* Y EDAD	SEXO	SEXO Y EDAD	SEXO Y ACTIVIDADES
R. ESPACIALES		.076	.000	(1) .539 / (2) .675 (3) .824 / (4) .073	.019	♀ : .399 ♂ : 1.391	♀ : .000 ♂ : .001
R. VERBALES	.164	.001	.000	(1) .046 / (2) 2,14 (3) .534 / (4) .586	.765	♀ : .029 ♂ : .015	♀ : .000 ♂ : .259
R.NO VERBALES		.086	.001	(1) .150 / (2) .094 (3) .949 / (4) .158	.506	♀ : .210 ♂ : .730	♀ : .000 ♂ : .000
R. DEÍCTICAS	.001	.151	.006	(1) .449 / (2) .308 (3) .875 / (4) .488	.547	♀ : .360 ♂ : .644	♀ : .010 ♂ : .010
R. NO DEÍCTICAS		.005	.000	(1) .004 / (2) .469 (3) .611 / (4) .442	.542	♀ : .116 ♂ : .519	♀ : .000 ♂ : .000
R. MOSTRATIVAS		.146	.017	(1) .487 / (2) .769 (3) .524 / (4) .121	.944	♀ : .105 ♂ : .115	♀ : .001 ♂ : .115
Distancia 1	.000	.178	.529	(1) .413 / (2) .413 (3) .350 / (4) .106	.084	♀ : .240 ♂ : .761	♀ : .027 ♂ : .086
Distancia 2		.094	.271	(1) .323 / (2) .839 (3) .118 / (4) .432	.130	♀ : .201 ♂ : 1.03	♀ : .239 ♂ : .129
Distancia 3		.662	.023	(1) .758 / (2) .644 (3) .644 / (4) .298	.391	♀ : .618 ♂ : .330	♀ : .185 ♂ : .014
R. LOCATIVAS	.000	.064	.385	(1) .245 / (2) .727 (3) .501 / (4) .025	.007	♀ : .153 ♂ : .172	♀ : .814 ♂ : .112
R. DINÁMICAS		.036	.000	(1) .028 / (2) .131 (3) .324 / (4) .447	.454	♀ : .301 ♂ : .113	♀ : .000 ♂ : .000
Movimiento	.008	.004	.000	(1) .038 / (2) .331 (3) .206 / (4) .151	.000	♀ : .032 ♂ : .334	♀ : .001 ♂ : .000
Intercambio		.486	.000	(1) .502 / (2) .157 (3) .957 / (4) .698	.988	♀ : .122 ♂ : .891	♀ : .001 ♂ : .000

Figura 69[371]*: Resultados de p (significatividad) en el análisis semántico-conceptual de referencias espaciales*

[371] La información se distribuye de acuerdo a las siguientes preguntas:

- columna 1: ¿qué referencias espaciales se analizan?
- columna 2: ¿existen diferencias significativas entre las referencias espaciales analizadas (columna 1)?
- columna 3: ¿favorece la edad cambios en la frecuencia de uso de las referencias espaciales analizadas (columna 1)?
- columna 4: ¿las actividades provocan cambios en la frecuencia de uso de las referencias espaciales analizadas (columna 1)?
- columna 5: ¿existen relaciones entre la edad y la frecuencia de uso de las referencias espaciales analizadas (columna 1) en las diferentes actividades?
- columna 6: ¿existen diferencias entre niños y niñas en la frecuencia de uso de las referencias espaciales analizadas?
- columna 7: ¿se relaciona la edad con la frecuencia de uso de las referencias espaciales analizadas (columna 1) de niños y niñas?
- columna 8: ¿existen relaciones entre la frecuencia de uso de las referencias espaciales analizadas y las actividades en niños y niñas?

- ***Referencias espaciales***

  - ✓ **Edad:** No se han encontrado argumentos que relacionen la "edad" con la frecuencia de uso de referencias espaciales en el periodo estudiado.

  - ✓ **Tipo de actividad:** Se han encontrado argumentos que relacionan la presencia de referencias espaciales atendiendo al tipo de actividad (gl=3 p=.000). De hecho, la media de referencias espaciales en conversación espontánea y juegos es superior (conversación espontánea: N:80/ μ:35,54 / σ: 27,38; juegos N:80/ μ:25,71 / σ:23,11) a la media de referencias espaciales en identificación y descripción de láminas (N:80/ μ:15,18/ σ: 21,55) y narración (N:80/ μ:16,06 / σ:20,93).

  - ✓ **Tipo de actividad y edad:** No existen argumentos que relacionen la frecuencia de uso de referencias espaciales en las diferentes actividades respecto a la "edad".

  - ✓ **Sexo:** Existen argumentos que relacionan la frecuencia de uso de referencias espaciales y la variable "sexo" (F de Snedecor=5,74 p=.019). De este modo, la frecuencia de uso de referencias espaciales es mayor en el caso de los niños (♂ N:40/ μ: 36,87 / σ: 16,31 y ♀ N:40/ μ: 28,69 / σ: 14,16).

  - ✓ **Sexo y edad:** No se han encontrado argumentos que relacionen la variable "edad" con la frecuencia de uso de referencias espaciales ni en el caso de los niños ni en el caso de las niñas.

  - ✓ **Sexo y tipo de actividad:** Existen argumentos que relacionan la frecuencia de uso de referencias espaciales y la actividad que se desarrolla, tanto en el caso de las niñas como en el de los niños (♀ gl=3 p=.000; ♂gl=3 p=.001). En el caso de las niñas la actividad en la que la frecuencia de uso de referencias espaciales es mayor es "conversación espontánea" y la actividad en la que presentan una menor frecuencia de uso es "narración". Es en esta actividad en la que, a su vez, existen diferencias significativas entre niños y niñas (gl=1 p=.001), pues la frecuencia de uso de referencias espaciales es mayor en el caso de los varones.

- ***Referencias espaciales verbales y no verbales***

  - ✓ Presentan una frecuencia de uso similar, sin diferencias significativas (RESV N:80/ μ: 46,99 / σ: 18,62; RESNV N:80/ μ: 49,25 / σ: 18,85).

  - ✓ **Edad:** A medida que aumentan la frecuencia de uso de RESV, disminuye la de de RESNV, diferencia especialmente destacada alrededor de los 3;00 años. De hecho la relación entre "edad" y RESV y RESNV es significativa (referencias verbales gl=7, p=0,01; referencias no verbales gl=1 p=.005).

  - ✓ **Tipo de actividad:** Existen argumentos que permiten establecer relaciones directas entre la frecuencia de uso de RESV (gl=3 p=.000) y la frecuencia de uso de RESNV (gl=3 p=.001) respecto al tipo de actividad. De este modo, las RESV presentan una mayor frecuencia en conversación espontánea (N:80/ μ: 54,56 / σ: 28,18) y las RESNV en actividades de identificación y descripción de láminas (N:80/ μ: 47,25 / σ: 36,26), así como en juegos (N:80/ μ: 46,33 / σ: 31,57).

  - ✓ **Tipo de actividad y edad:** Solo se relaciona la frecuencia de uso de RESV en conversación espontánea con la variable "edad" (gl=7 p=.046). De hecho, no existen argumentos que relacionen la frecuencia de uso de RESNV en las demás actividades respecto a la "edad".

  - ✓ **Sexo:** No existen diferencias significativas en la frecuencia de uso de RESV y RESNV atendiendo al factor sexo, aunque los niños presentan una frecuencia de uso mayor de ambas referencias en el periodo analizado.

  - ✓ **Sexo y edad:** Ni en el caso de las niñas ni en el de los niños existen argumentos que relacionen la variable "edad" con la frecuencia de uso de RESNV, pero sí se han encontrado relaciones entre la "edad" y la frecuencia de uso de RESV (♀gl=7 p=.029; ♂F de Snedecor=3,004 p=.015).

  - ✓ **Sexo y tipo de actividad**: Existen argumentos que relacionan la frecuencia de uso de RESV y las cuatro actividades diferenciadas únicamente en el caso de las niñas (gl=3 p=.000). Sin embargo, la frecuencia de uso de RESNV se relaciona directamente con las actividades diferenciadas tanto en el caso de las niñas (gl=3 p=.000) como en el de los niños (gl=3 p=.000). De este modo, la mayor frecuencia de RESV emitidas por niños y niñas se da en conversación

espontánea y en el caso de los niños también es destacada en juegos. La menor frecuencia de uso de RESNV en el caso de las hembras ocurre en actividades de narración, actividad en la que los niños presentan una frecuencia alta. De hecho, las diferencias más significativas entre niños y niñas se dan en estas actividades tanto en lo que respecta a RESV (gl=1 p=.001) como RESNV (gl=1 p=005), pues los niños presentan una frecuencia de uso de estas unidades mayor.

- ***Referencias espaciales verbales deícticas y no deícticas***

  - ✓ Existen diferencias significativas en la frecuencia de uso de RESD y RESND (gl=1 p=.001). De hecho son mucho más frecuentes las RESD (N:80/ μ: 55,37 / σ: 30,10) que las RESND (N:80/ μ: 39,48 / σ: 28,98).

  - ✓ **Edad:** Existe relación entre la frecuencia de uso de referencias RESND y la variable "edad" (gl=7 y p=.005). No se han encontrado argumentos que relacionen la frecuencia de uso de RESD y la "edad" de los individuos. Si bien la frecuencia de uso de RESD a partir de los 2;03-2;06 desciende, la frecuencia de uso de RESND aumenta.

  - ✓ **Tipo de actividad:** Existen argumentos que relacionan la frecuencia de uso de RESND y RESD con las actividades que se realizan (RESND gl=3 p=.000; RESD gl=3 p=.006). Las RESD muestran una frecuencia de uso similar en las actividades diferenciadas, siendo menos frecuentes en narración (N=80 μ:17,22 σ:25,55) y en identificación y descripción de láminas/objetos (N=80 μ:18,33 σ:26,62). Las RESND presentan una frecuencia de uso mucho mayor en conversación espontánea (N=80 μ:42,30 σ:36,47) y mucho menor en el resto de actividades.

  - ✓ **Tipo de actividad y edad:** Existen argumentos que relacionan la frecuencia de uso de RESND en conversación espontánea y la edad de los individuos (gl=7 p=.004), pues solo a partir de los 2;06 años estas unidades lingüísticas son productivas.

  - ✓ **Sexo:** No se han encontrado argumentos que relacionen sexo y frecuencia de uso de RESD y RESND.

- ✓ **Sexo y edad:** No se han hallado argumentos que relacionen las variables "sexo" y "edad" con la frecuencia de uso de RESD y RESND.

- ✓ **Sexo y tipo de actividad:** Tanto los niños como las niñas presentan diferencias significativas en la frecuencia de uso de RESD (gl=4 p=.010 en ambos casos) y de RESND (gl=4 p=.000 en ambos casos) respecto a la actividad que se realice. De hecho, las niñas se refieren con mayor frecuencia a objetos o localizaciones presentes en el contexto inmediato, mientras que los niños comienzan a realizar descripciones de localizaciones y a narrar historias que no ocurren en el espacio en el que tiene lugar el intercambio comunicativo a una edad más temprana (alrededor de los 2;09-3;00 años). A su vez, la diferencia en actividades de narración es considerable, tanto en lo que se refiere a RESD como RESND (gl=1 p=.001 para ambos análisis), pues los niños utilizan este tipo de referencias espaciales con mayor frecuencia.

- ***Referencias espaciales verbales deícticas mostrativas: distancia al origo 0***

  - ✓ La frecuencia de uso de RDM es muy alta en el periodo estudiado (N=80 μ:47,28 σ:26,80). Los usos anafóricos son escasos (11 casos a partir de los 3;05 años y en actividades de conversación espontánea y juego). A su vez, las diferencias entre RDMD1, RDMD2 y RDMD3 son destacadas. De hecho, los pequeños en etapas tempranas se refieren con mayor frecuencia a objetos o localizaciones cercanas a hablante y receptor, siendo las RDMD3 prácticamente escasas (gl=2 p=.000).

  - ✓ **Edad:** No se ha encontrado relación directa entre la variable "edad" y la frecuencia de uso de RDM. Atendiendo a la distancia que los términos mostrativos especifican, tampoco se han encontrado argumentos que relacionen la "edad" con la frecuencia de uso de RDMD1, RDMD2 y RDMD3. La frecuencia de uso de RDMD1 es descendente, mientras que la de RDMD2 es ascendente, especialmente a partir de los 2;09 años debido a las actividades que se desarrollan (juegos y conversación espontánea). A partir de los 2;09 también aumenta la frecuencia de uso de RDMD3, pues los niños ya no introducen en el discurso estas unidades lingüísticas

como respuesta o repetición de enunciados previos, sino en actos asertivos mediante los que enuncian algo.

- ✓ **Tipo de actividad**: Solo se ha encontrado relación significativa entre actividades y la frecuencia de uso de RDM (sin tener en cuenta el factor distancia) (gl=4 p=.017). De hecho, las RDM son más frecuentes en conversación espontánea y juegos que en el resto de actividades (conversación espontánea N=80 μ:29,54 σ:32,35; juegos N=80 μ:22,32 σ:23,36). La frecuencia de uso de RDMD3 (gl=3 p=.023) también se relaciona con la variable "actividades", pues prácticamente no se introducen en el discurso en actividades de narración (N=80 μ:2,10 σ:12,59) y en actividades de conversación espontánea son muy frecuentes (N=80 μ:13,51 σ:31,39).

- ✓ **Tipo de actividad y edad:** No se ha encontrado relación significativa entre la frecuencia de uso de RDM en las diferentes actividades y la variable "edad". Tampoco existe relación entre la frecuencia de uso de RDMD1, RDMD2 y RDMD3 emitidas en las diferentes actividades y el grupo de edad al que pertenecen los individuos analizados.

- ✓ **Sexo:** La frecuencia media de uso de RDM emitidas por niños y niñas es muy similar (♀ N=40 μ:47,06 σ:30,01; ♂ N=40 μ:47,49 σ:23,55), por lo que no existen diferencias significativas atendiendo al factor "sexo". A su vez, no se han encontrado argumentos que estadísticamente permitan relacionar la frecuencia de uso de RDMD1, RDMD2 y RDMD3 respecto a la variable "sexo". Sin embargo las niñas presentan una mayor frecuencia de uso de RDMD2 y de RDMD3. Establecen con frecuencia contrastes, bien en el propio turno de habla bien respecto a turnos de habla anteriores, entre RDMD2 y RDMD1. Los niños, sin embargo, suelen utilizar estas referencias (RDMD2 y RDMD3) en intercambios comunicativos en los que responden a una pregunta y señalan directamente un objeto que se encuentra en el escenario en el que narran algo que les ha ocurrido sin que el objeto esté presente (`deixis ad phantasma´). Las RDMD3 generalmente son utilizadas por niños y por niñas para localizar objetos que se encuentran en la sala en la que se desarrolla el intercambio comunicativo, pero que los pequeños no pueden alcanzar, y en situaciones comunicativas en las que contrastan espacialmente la referencia espacial emitida con la información dada en turnos de habla previos.

- ✓ **Sexo y edad:** La frecuencia de uso de RDM emitidas por niños y niñas, así como la de RDMD1, RDMD2 y RDMD3, no se relaciona con la "edad".

- ✓ **Sexo y tipo de actividad:** En el caso de las niñas sí existe relación significativa entre la frecuencia de uso de RDM y la de RDMD1 respecto a las actividades que estas realizan (gl=3 p=.001 y gl=3 p=.027). De hecho, la frecuencia de uso de RDM en actividades de conversación espontánea (N=40 μ:36,06 σ:37,59) y en identificación y descripción de láminas/objetos (N=40 μ:23,98 σ:30,70) es superior a la frecuencia de uso media en las demás actividades. A su vez, la frecuencia de uso de RDMD1 es prácticamente escasa en actividades de narración (N=40 μ:7,08 σ:18,12). En el caso de los niños existen relaciones significativas entre la frecuencia de uso de RDMD3 y las actividades (gl=3 p=.014), pues la frecuencia de uso de estas unidades lingüísticas es mayor en conversación espontánea (N=40 μ:19,94 σ:36,89 y narración (N=40 μ:10,17 σ:28,47). Es interesante destacar que las diferencias entre la frecuencia de uso de referencias espaciales verbales deícticas mostrativas de niños y niñas en actividades de narración es significativa (gl=1 p=.001).

- ***Referencias espaciales verbales que indican relaciones espaciales dinámicas y relaciones espaciales estáticas***

  - ✓ La frecuencia de uso de RDIN, bien de movimiento bien de intercambio, así como la de RLOC, es escasa (RDIN: 19,34 por ciento del total de referencias espaciales verbales; RLOC: 3,97 por ciento). Además, existen diferencias significativas entre la frecuencia de uso media de RDIN y la frecuencia de uso de RLOC. De hecho, las RDIN presentan una frecuencia mucho mayor (N=80 μ:71,07 σ:38,49) que las RLOC, cuya frecuencia de uso media es escasa (N=80 μ:12,31 σ:22,437). A su vez, las diferencias en la frecuencia de uso de RDINM (N=80 μ:49,34 σ:40,91) y la frecuencia de uso de RDINI (N=80 μ:29,40 σ:35,29) también son significativas (gl=1 p=.008), pues las RDINM son más frecuentes.

  - ✓ **Edad:** Solo existen argumentos que nos permitan relacionar la frecuencia de RDIN con la edad de los individuos (gl=7 p=.036), pues su frecuencia de uso es creciente, especialmente hasta los 3;06 años. Atendiendo al subtipo de relaciones dinámicas, solo se han

encontrado argumentos que relacionan la frecuencia de uso de RDINM y la edad de los pequeños (gl=1 p=.008). De hecho, desde los 2;06-2;09 se produce un cambio en el proceso adquisitivo de tales unidades lingüísticas, pues aumenta considerablemente la frecuencia de uso de RDINM y disminuye la frecuencia de uso de RDINI, hasta ese momento (2;06-2;09) mucho más frecuentes.

- ✓ **Tipo de actividad:** La frecuencia de uso de RDIN guarda relación significativa con las actividades que se encuentran realizando los pequeños (gl=3 p=.000), mientras que la frecuencia de uso de RLOC no guarda relación con las actividades. De este modo, en actividades de conversación espontánea los pequeños se refieren con frecuencia a objetos en movimiento. A su vez, se han encontrado relaciones entre la frecuencia de uso de RDINM, la frecuencia de uso de RDINI y las cuatro actividades diferenciadas (gl=3 p=.000). De hecho, la frecuencia de uso de RDINM es prácticamente escasa en actividades de identificación y descripción de láminas/objetos (N=80 μ:2,33 σ:11,99) y mayor en actividades de conversación espontánea (N=80 μ:32,20 σ:38,68). La frecuencia de uso de RDINI es mayor en actividades de conversación espontánea y juegos (N=80 μ:25,03 σ:39,26 y N=80 μ:23,36 σ:38,32) y escasa en actividades de identificación y descripción de láminas/objetos y narración (N=80 μ:3,70 σ:19,11 y N=80 μ:3,64 σ:20,50).

- ✓ **Tipo de actividad y edad:** Únicamente existe relación entre la edad y la frecuencia de uso de RLOC en juegos (gl=7 p=.025) y la de RDIN en conversación espontánea (gl=7 p=.028). Además, solo existen relaciones entre la frecuencia de uso de RDINM en conversación espontánea y la "edad" (gl=7 p=.038).

- ✓ **Sexo:** Solo existen diferencias significativas entre la frecuencia de uso de RLOC (RLOC gl=1 p=.007) y la variable "sexo". De hecho, son más frecuentes en el caso de los niños (♀ N=40 μ:8,91 σ:23,13; ♂ N=40 μ:15,71 σ:21,33). Además, se han encontrado diferencias significativas en la frecuencia de uso de RDINM (gl=1 p=.000), pues los niños presentan una mayor frecuencia de uso (N=40 μ:65,58 σ:34,39) que las niñas (N=40 μ:33,04 σ:40,82).

- ✓ **Sexo y edad:** Solo se han encontrado relaciones entre la frecuencia de uso de RDINM y la edad en el caso de las niñas (gl=7 p=.032).

- ✓ **Sexo y tipo de actividad:** Tanto en el caso de las niñas como en el de los niños se han encontrado argumentos que relacionan la frecuencia de uso de RDIN (♀ gl=3 p=.000; ♂ gl=3 p=.000) con las actividades realizadas, mientras que no se han encontrado argumentos que relacionen la frecuencia de uso de RLOC con las actividades realizadas (♀ gl=3 p=.814; ♂ gl=3 p=.112). De hecho, las RDIN son más frecuentes en conversación espontánea y en juegos en el caso de las niñas (N=40 μ:32,22 σ:40,95 y N=40 μ:21,06 σ:34,57) y en conversación espontánea, narración y juegos en el caso de los niños (N=40 μ:44,07 σ:35,60, N=40 μ:22,04 σ:29,48 y N=40 μ:22,96 σ:30,25). También existen argumentos que relacionan la frecuencia de uso de RDINM y la frecuencia de uso de RDINI emitidas por niños y niñas (♀ gl=3 p=.001 y ♂ gl=3 p=.000, para ambas variables) con las actividades. De este modo, en ambos casos, las RDINM son más frecuentes en actividades de conversación espontánea, juegos y narración y escasa en tareas de identificación y descripción de láminas/objetos y las RDINI frecuentes en conversación espontánea y juegos, y escasas en tareas de narración.

UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

CAPÍTULO 4

Análisis combinatorio de referencias espaciales (2;00-4;00 años)

> Momo lo intentó, se dio la vuelta y caminó hacia atrás. De pronto logró avanzar sin ningún esfuerzo. Pero era muy extraño lo que ocurría. Pues mientras caminaba hacia atrás, también pensaba hacia atrás, respiraba hacia atrás, sentía hacia atrás; en resumen: vivía hacia atrás.
>
> Michael Ende (1978), *Momo*

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

CAPÍTULO 4

ANÁLISIS COMBINATORIO DE REFERENCIAS ESPACIALES (2;00-4;00 AÑOS)

Una vez realizado el análisis semántico-conceptual de referencias espaciales, comprobamos qué factores determinan la combinación de referencias espaciales con elementos no verbales y deícticos, pues entendemos que esta combinación es especialmente importante para poder delinear tendencias adquisitivas de referencias espaciales en etapas tempranas (§3.2.).

La metodología que se ha utilizado para realizar el análisis combinatorio de referencias espaciales es la misma que la manejada para realizar el análisis semántico-conceptual. De este modo, junto al análisis cualitativo, en el que se han tenido en cuenta condiciones externas y contextuales del proceso de comunicación que no se pueden contabilizar y que pueden explicar los resultados cuantitativos, hemos realizado análisis descriptivos básicos y pruebas paramétricas Análisis de la Varianza (ANOVA DE UN FACTOR) y no paramétricas del tipo Kruskal-Wallis, considerando significativo $p<.05$.

De acuerdo con los objetivos especificados en la Introducción hemos realizado el análisis combinatorio atendiendo a:

- Nociones generales básicas y diferencias entre las combinaciones específicas de referencias espaciales.
- Relación de la variable "edad" con la frecuencia de uso de las combinaciones específicas de referencias espaciales.
- Relación de las diferentes actividades con la frecuencia de uso de las combinaciones específicas de referencias espaciales.

- Relación de la frecuencia de uso de las combinaciones específicas de referencias espaciales respecto a las diferentes actividades y la edad de los individuos.

- Relación del sexo de los individuos con la frecuencia de uso de las combinaciones específicas de referencias espaciales.
    - Relación de la frecuencia de uso de las combinaciones específicas de referencias espaciales con la variable "edad" atendiendo al sexo de los individuos.
    - Relación de la frecuencia de uso de las combinaciones específicas de referencias espaciales en las diferentes actividades atendiendo al sexo de los individuos.

Así que, en el presente capítulo constatamos cómo se combinan gesto (referencias espaciales no verbales) y palabra (referencias espaciales verbales) y cómo se utilizan las referencias espaciales deícticas y no deícticas, identificando qué factores favorecen que esta combinación tenga lugar.

4.1. Tendencias generales: elementos verbales vs. no verbales

Observado el proceso adquisitivo general de las referencias espaciales verbales y no verbales en etapas tempranas (§3.1. y §3.2.) conviene analizar cómo se comportan estas referencias unas respecto a otras. Esto es, nos interesa estudiar si las referencias verbales en general ya desde un inicio se acompañan de referencias no verbales y en qué medida este hecho puede permitir establecer tendencias adquisitivas, bien respecto a la variable "edad" o bien respecto a la variable "sexo" y al "tipo de actividad". Para ello hemos diferenciado tres variables: referencias espaciales verbales combinadas con referencias espaciales no verbales [RVNV], referencias espaciales verbales sin acompañamiento no verbal [RV] y referencias espaciales no verbales sin acompañamiento de referencias espaciales verbales [RNV].

En un primer momento nos ha interesado determinar si existen diferencias significativas entre unas y otras, de manera que hemos realizado un análisis Kruskal-Wallis[372] con las tres variables diferenciadas. Los resultados obtenidos (gl=2 p=.001) nos han permitido establecer que la hipótesis inicial de que realmente existen

[372] De hecho, la frecuencia de uso de RV y la frecuencia de uso de RNV no presentan una distribución normal (K-S=.040 S-W=.000; K-S=062 S-W=.001).

diferencias significativas entre ellas debe ser aceptada. De hecho, hemos observado que la frecuencia media de uso de RVNV es superior a la de RNV y a la de RV (pues RVNV N=80 μ:38,26 σ:23,97; RNV N=80 μ:25,89 σ:20,34; RV N=80 μ:31,49 σ:22,09). Por tanto, en etapas tempranas (2;00-4;00) los niños parecen utilizar habitualmente en sus intervenciones referencias espaciales verbales combinadas con referencias espaciales no verbales pues, de este modo, consiguen una mayor efectividad comunicativa.

4.1.1. Factor edad y tipología de gestos: referencias espaciales verbales no combinadas con gestos a partir de los 2;05 años

Una vez observado que realmente existen relaciones significativas entre la frecuencia de uso de RVNV, la de RNV y la de RV, conviene comprobar si existen argumentos que relacionen la "edad" con su frecuencia de uso. Para comprobarlo hemos realizado dos análisis paramétricos ANOVA DE UN FACTOR con prueba post hoc de Bonferroni, pues las variables frecuencia de uso de RVNV y frecuencia de uso de RNV muestran una distribución normal; y un análisis no paramétrico Kruskal-Wallis, habida cuenta que la frecuencia de uso de RV no muestra una distribución normal entre los 2;09-3;00[373].

Los resultados determinan que aunque la frecuencia de uso de RVNV y la frecuencia de uso de RNV no muestran asociación con los grupos de edad diferenciados (F de Snedecor=.698 p=.673 y F de Snedecor=.900 p=.512), la frecuencia de uso de RV sí muestra asociación respecto a la "edad" (gl=7; p=.004). Por tanto, hemos aceptado nuestra hipótesis inicial, concluyendo que "se han encontrado argumentos que relacionan la combinación de elementos de referencias espaciales verbales y no verbales (en este caso frecuencia de uso de RV) con la variable "edad".

De este modo, podemos observar en la Figura 70 que la evolución de la frecuencia de uso de RNV muestra una ligera tendencia decreciente, especialmente entre los periodos de edad 2;00-2;09 y 3;00-3;09 (2;00-2;03 años: N:10/ μ: 36,11 / σ: 29,50; 2;03-2;06 años: N:10/ μ: 26,28/ σ: 18,24; 2;06-2;09: N: 10/ μ: 22,48/ σ: 18,60; 3;00-3;03 años: N:10/ μ: 22,38/ σ: 10,77; 3;03-3;06 años: N:10/ μ: 26,16/ σ: 17,56; 3;06-3;09 años: N:10/ μ: 17,27/ σ: 20,66). De hecho, se observa un ligero aumento en la frecuencia de uso respecto a la tendencia evolutiva general entre los 2;09-3;00 (N:10/ μ: 33,20/ σ: 25,27) y entre los 3;09-4;00 (N:10/ μ: 23,32/ σ: 17,31) lo que puede deberse al tipo de actividad que se desarrolla y al tipo de intercambio comunicativo que tiene lugar.

[373] Pues K-S=.001 S-W=.004.

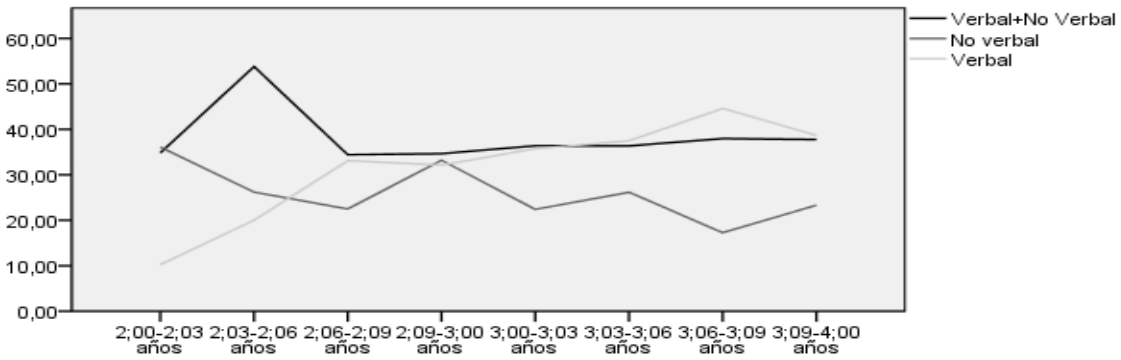


Figura 70: Gráfico de frecuencias relativas medias de la combinación de referencias espaciales verbales y no verbales en los diferentes grupos de edad

Los gestos que habitualmente no se acompañan de referencias espaciales lingüísticas son gestos deícticos denotativos cuya función es señalar (66,57%) y mostrar (31,62%). De hecho generalmente los niños utilizan RNV para referirse o describir aquellos objetos que no son capaces de expresar con palabras. No es extraño que, con frecuencia, cuando se refieren a la forma o tamaño de un objeto opten por mostrar y dibujar en el aire, representar mediante gestos aquello que describen o señalar su ubicación , pues lo que desean es que el interlocutor sea capaz de interpretar y entender aquello que están comunicando. En el Ejemplo 78, de este modo, BOR señala su cabeza para indicar dónde pone el casco que le han regalado los Reyes Magos.

TRANSCRIPCIÓN: Sus5_05 (Santa Susana)
INTERLOCOCUTORES: Niños (MRT: 2;11.00/ DVD: 2;09.19/ BOR : 2;10.00); Adultos (PIL, ANC)
ACTIVIDAD: Conversación espontánea

*PIL: entonces os trajeron muchas cositas los Reyes ?
*DVD: a mí : +/.
*BOR: <a mí una bici> [>].
*DVD: <<a mí> [/] a mí (.) no (.) una bici> [<].
*PIL: y a ti ?
%add: MRT
*MRT: una bici <de pin(chá)> [/] de pinchá [*] .
%xret: $iper_INF $ASR_TA $4: pinchá .
%xpar: pincha=pinchar $PHO ;
*BOR: <yo> [/] yo tengo una bici así .
%xret: $D_org_af $A_est $ASR_ST $4: tengo .
%xres: $G_Dn_mos $ASR_ST $4
%xgpr: indica con las manos el tamaño de la bici
*PIL: Dios !
***BOR: y con un casco .**
%xres: $G_Dn_señ $ASR_ST $4
%xgpr: señala su cabeza tocándola con la palma de la mano

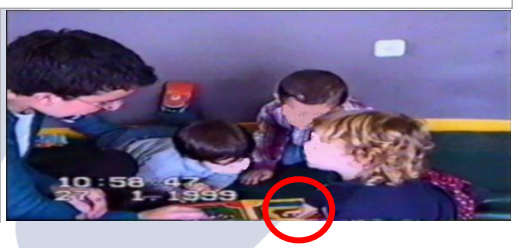


Ejemplo 78: Referencia espacial no verbal (deíctico señalar) sin acompañamiento de referencia espacial no verbal

En el caso de RVNV, observamos que la frecuencia de uso presenta una evolución constante y sin cambios a partir de los 2;09 años (2;09-3;00 años: N:10 µ:34,65 σ:23,00; 3;00-3;03 años: N:10 µ:36,37 σ:18,03; 3;03-3;06 años: N:10 µ:36,35 σ:19,64; 3;06-3;09 años: N:10 µ:37,96 σ:35,83; 3;09-4;00 años: N:10 µ:37,76 σ:12,76). Sin embargo, entre los 2;03 y los 2;06 se presenta un aumento considerable en la frecuencia de uso de esta combinación (N:10 µ: 57,79/ σ: 24,10), lo que se debe, sin duda, al tipo de intercambio que tiene lugar, en su mayoría narraciones (un 32,40% sobre el total). Los gestos más recurrentes son los gestos deícticos denotativos cuya función es señalar (82,10% del total), pues es frecuente que los términos deícticos mostrativos se acompañen de referencias no verbales (Ejemplo 79). Los demás gestos presentan una frecuencia de aparición mucho menor en el corpus analizado (gestos deícticos denotativos cuya función es dar o pedir [6,52%], gestos deícticos denotativos cuya función es mostrar [6,63%] y gestos descriptivos direccionales [5,47%]).

TRANSCRIPCIÓN: Bre5_06 (Breogán)
INTERLOCOCUTORES: Niños (XAQ: 2;04.04 / DIA: 2;01.12/ JUA: 2;06.18); Adultos (ANC, ANI)
ACTIVIDAD: Conversación espontánea

*DIA: oto [*] cuento !
%xpar: oto=otro $PHO ;
*ANC: outro conto (.) o que vos conta Pili tantas veces (.) que tanto vos gusta .
***DIA: este .**
%xres: $D_1 $G_Dn_señ $ASR_ST $FS $1: este .
%xgpr: señala con el dedo índice el cuento .



Ejemplo 79: Referencia espacial verbal (deíctico mostrativo) con acompañamiento de referencia espacial no verbal (gesto deíctico denotativo con función señalar)

En lo referente a las RV (Figura 70), observamos que es desde los 2;06 años (N:10 µ:33,09 σ:20,29) cuando se produce un aumento de su frecuencia de uso y que a partir de este momento se observa claramente una evolución adquisitiva con tendencia creciente, especialmente entre los 2;09 y los 3;09 (2;09-3;00: N:10/ µ: 38,90; 3;00-3;03 años: N:10/ µ: 46,35; 3;03-3;06 años: N:10/ µ: 51,50; 3;06-3;09: N:10/ µ: 49,90; 3;09-4;00: N:10/ µ: 47,75).

De hecho, muchos autores han señalado que es alrededor de los 2;05-3;00 años cuando se produce el denominado `Word spurt´ (Clark, E. 2003; Hoff-Ginsberg, 1997), con lo que la mayor explosión léxica implicaría una menor señalización espacial no verbal al poseer los pequeños el caudal léxico necesario para comunicar aquello que desean. Si comparamos el ejemplo 80 y el ejemplo 81 podremos dar cuenta del cambio que se produce en las intervenciones con referencias espaciales entre los grupos de edad iniciales y finales analizados. En el primero de ellos JOR no acompaña la referencia espacial no verbal con referencias espaciales lingüísticas espaciales explícitas. Lo que

hace es señalar en el contexto inmediato aquello que está nombrando porque así se le ha solicitado. Sin embargo, en el ejemplo 81 CLA, además de autoseleccionarse para emitir el turno de habla, primero señala y luego nombra.

TRANSCRIPCIÓN: Vit2_11 (Vite)
INTERLOCOCUTORES: Niños (RAQ: 2;09.16 / JOR: 2;02.25/ XUN: 2;01.15/ XAC: 2;08.29); Adultos (ANC, PIL)
ACTIVIDAD: Identificación y descripción de láminas/objetos

*PIL: a ver (.) cómo dice Jorge ?
*PIL: un +//.
*XUN: un puerco .
*XAC: un puerco .
*JOR: un pueco [*] (.) poco [*] .
%xres: $G_Dn_señ $ASR_ST $1
%xgpr: señala en el libro, tocándolo y golpeándolo .
%xpar: pueco=puerco $PHO ; poco=porco $PHO ;
*PIL: non (.) tu antes dixeches outra cousa .
*JOR: un <poco [*]> [/] poco [*] .
%xres: $G_Dn_señ $ASR_ST $1
%xgpr: señala en el libro, tocándolo y golpeándolo .
%xpar: poco=porco $PHO ; poco=porco $PHO ;



Ejemplo 80: Referencia espacial no verbal sin acompañamiento de referencia lingüística espacial verbal. Valor nominativo

TRANSCRIPCIÓN: Bre4_07 (Breogán)
INTERLOCOCUTORES: Niños: GAR: 3;05.21 / ALB: 2;08.01/ CLA: 2;10.00/ UEL: 3;05.13/ GON: 3;03.20/ AND: 3;02.00); Adultos (ANC, BLA)
ACTIVIDAD: Conversación espontánea

***AND: y a mí me xxx ésta .
***CLA:** y a mí me gusta **ésta** (.) la sandía [?] .
%xret: $D_org_af $A_est $ASR_ST $4: gusta .
%xres: $D_1 $G_Dn_señ $ASR_ST $FS $4: ésta .
%xgpr: señala con el dedo índice la carta a la que se refiere .
*ANC: ala (.) ala (.) ya está (.) bueno .
%com: los niños se han acercado a las cartas; ANC les pide que se separen



Ejemplo 81: Referencia espacial no verbal acompañada de referencia lingüística espacial

4.1.2. Factor actividades: la importancia de la conversación espontánea

Para establecer si existen relaciones entre los "tipos de actividad" y la frecuencia de uso de RVNV, la de RNV y la de RV hemos realizado un análisis no paramétrico Kruskal-Wallis[374]. Los resultados obtenidos nos han permitido encontrar argumentos

[374] Las variables analizadas presentan una distribución no normal en todas las actividades (K-S=.000 S-W=.000).

que relacionan la frecuencia de uso de RV con las actividades realizadas (gl=3 p=.000). Las frecuencias de uso de RVNV y de RNV no muestran relación directa con las actividades realizadas (gl=3 p=.111 y gl=3 p=.097, respectivamente).

Una vez obtenido este análisis hemos cruzado las variables anteriores con la "edad" mediante un análisis Kruskal-Wallis[375]. Los resultados obtenidos nos permiten afirmar que no hemos encontrado argumentos que relacionen la "edad" con la frecuencia de uso de RVNV[376] y la frecuencia de uso de RNV en las diferentes actividades diferenciadas ([RVNV] en conversación espontánea gl=7 p=.787, en identificación y descripción de láminas/ objetos gl=7 p=.528, en narración gl=7 p=.765 y en juegos gl=7 p=.093; [RNV] en conversación espontánea gl=7 p=.447, en identificación y descripción de láminas/objetos gl=7 p=.518, en narración gl=7 p=.640 y en juegos gl=7 p=.303). Sin embargo, sí hemos encontrado argumentos para afirmar que existen relaciones entre la "edad" y la frecuencia de uso de RV en actividades de conversación espontánea (gl=7 p=.009), pues la frecuencia de uso sigue una trayectoria ascendente.

En la Figura 71 se representa la frecuencia de uso de RVNV (color ▣), la de RNV (color □) y la de RV (color ■) en cada una de las actividades (conversación espontánea [A], identificación y descripción de láminas/objetos [B], narración [C] y juegos [D]) respecto a cada uno de los grupos de edad diferenciados.

[375] De este modo, la frecuencia de uso de RVNV no presenta una distribución normal en actividades de conversación espontánea entre los 2;06-2;09 (K-S=.000 Y S-W=.000) y los 3;06-3;09 (K-S=.001 S-W=.000); en actividades de identificación y descripción de láminas/objetos, entre los 2;06-2;09 y los 3;06-3;09, pues K-S=.000 S-W=.000 y los 3;00-3;03 pues K-S=.001 S-W=.000; en actividades de narración, entre los 3;00-3;06 (K-S=.001 S-W=.002) y los 3;06-3;09 (K-S=.000 S-W=.000) y en actividades de juegos, entre los 3;06-3;09 (K-S=.002 S-W=.001) y los 3;09-4;00 (K-S=.001 S-W=.001). La frecuencia de uso de RNV no muestra una distribución normal en actividades de conversación espontánea entre los 2;06-2;09 (K-S=.002 S-W=.000), los 2;09-3;00 (K-S=.096 S-W=.003), los 3;00-3;03 (K-S=.001 S-W=.008) y los 3;06-3;09 (K-S=.003 S-W=.001); en actividades de identificación y descripción de láminas/objetos entre los 2;06-2;09 (K-S=.001 S-W=.000) y los 3;06-3;09 (K-S=.000 S-W=.000); en actividades de narración entre los 2;03-2;06 (K-S=.000 S-W=.000), los 2;06-2;09 (K-S=.001 S-W=.000), los 2;09-3;00 (K-S=.000 S-W=.001) y los 3;06-3;09 (K-S=.001 S-W=.004; y en actividades de juego entre los 2;03-2;06 (K-S=.003 S-W=.000), los 3;03-3;06 (K-S=.001 S-W=.000) y los 3;09-4;00 pues K-S=.000 S-W=.000.). La frecuencia de uso de RNV no muestra una distribución normal en actividades de conversación espontánea entre los 2;03-2;06 (K-S=.004 S-W=.003) y los 2;09-3;00 (K-S=.002 S-W=.000); en actividades de identificación y descripción de láminas/objetos entre los 2;00-2;03 (K-S=.000 S-W=.000), los 2;03-2;06 (K-S=.001 S-W=.002), los 2;06-2;09, 2;09-3;00 y los 3;00-3;03, pues K-S=.000 S-W=.000 y los 3;09-4;00 (K-S=.000 S-W=001); en actividades de narración entre los 2;06-2;09 (K-S=.001 S-W=.000) y los 3;06-3;09 (K-S=.000 S-W=.000) y en actividades de juego entre los 2;03-2;06 (K-S=.000 S-W=.000), los 3;06-3;09 (K-S=.001 S-W=.000) y los 3;09-4;00 pues K-S=.000 S-W=.000.

[376] Sin embargo en identificación y descripción de láminas/objetos gl=7 p=.247, en narración gl=7 p=.749 ni en juegos gl=7 p=.243).

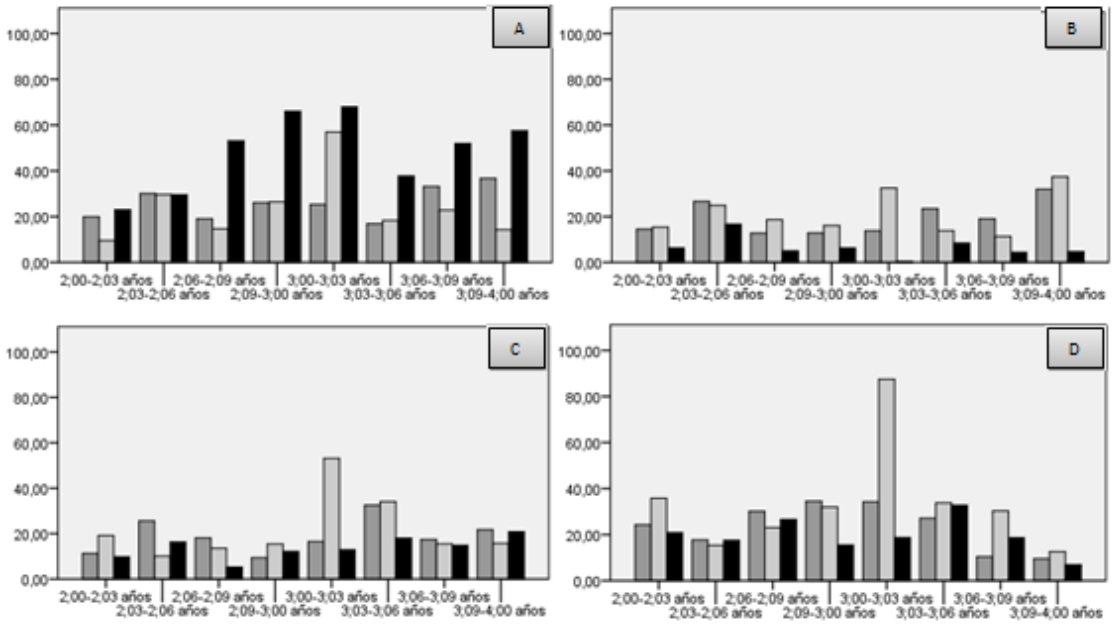


Figura 71: Gráficos de frecuencias relativas de uso de referencias espaciales verbales con acompañamiento gestual, referencias verbales sin acompañamiento gestual y referencias no verbales sin acompañamiento de referencias lingüísticas espaciales en las diferentes actividades

Observamos que las RVNV [color ■], presentan una distribución desigual de frecuencia de uso en los diferentes grupos de edad diferenciados, aunque si atendemos a las frecuencias globales, observamos que son ligeramente más frecuentes en actividades de conversación espontánea (N=80 μ: 25,90 σ: 28,79) y juego (N=80 μ: 24,10 σ: 41,53). De hecho, en las demás actividades la frecuencia de uso es similar (identificación y descripción de láminas/objetos N=80 μ:19,38 σ: 27,12; narración N=80 μ:19,06 σ: 25,64). En conversación espontánea un 80,86% de las referencias no verbales que acompañan a las verbales corresponde a gestos deícticos/denotativos cuya función es señalar, pues los niños intentan llamar la atención sobre el objeto del que están predicando. En menor medida hemos encontrado gestos descriptivos direccionales (8%), en los que el niño, además de señalar, indica una dirección (Ejemplo 82).

TRANSCRIPCIÓN: Sus5_06 (Santa Susana)
INTERLOCOCUTORES: Niños: MRT: 2;11.13 / BOR: 2;10.13/ CIA: 2;08.20/ ANT: 2;07.27); Adultos (ANC, ANI)
ACTIVIDAD: Conversación espontánea

*ANC: cando chegaron os reis mandáronche caramelos ?
*CIA: si .
***MRT:** y xxx mamá me xxx y a mí mandaron <xxx chee@o> [>] **para arriba .**
%xret: $D_aor_af_2 $A_act $ASR_ST $4: mandaron .
%xnex: se refiere a algo que el niño ha vivido .
%xres: $D $LE $VL $G_Dp_dir $ASR_ST $4 $FI $4: para arriba .
%xgpr: mueve los brazos para arriba situándolos encima de su cabeza .



Ejemplo 82: Referencia espacial verbal acompañada de referencia espacial no verbal descriptiva direccional

Las RNV [color □] presentan una frecuencia de uso ligeramente mayor en actividades de juegos (N=80 µ:33,79 σ:7,90), siendo la frecuencia de uso global en las demás actividades similar (en conversación espontánea N=80 µ:24,10 σ:41,53; en identificación y descripción de láminas/objetos N=80 µ:19,38 σ:27,12) y en narración (N=80 µ:22,07 σ:51,20). De hecho, la tipología gestual en juegos está constituida en su mayoría por gestos deícticos/denotativos cuya función es mostrar (48,89 %) y gestos mediante los que el pequeño señala directamente algún objeto (47,47%), pues frecuentemente los niños interactúan en juegos con cartas, actividades en las que generalmente muestran la carta a los demás interlocutores (Ejemplo 83) y juegos en los que los niños deben encontrar un color u objeto en un libro (Ejemplo 84), actividades en las que las señalizaciones son frecuentes. Esto guarda relación con la importancia de la presencia de referencias espaciales no verbales en etapas tempranas y con la necesidad de los más pequeños de señalar todo lo que les rodea para ser comunicativamente más eficaces y lograr captar la atención de los demás interlocutores atendiendo a sus propios intereses comunicativos.

TRANSCRIPCIÓN: Sus5_08 (Santa Susana)
INTERLOCOCUTORES: Niños: MRT: 3;00.17 / DVD: 2;11.08/ VIC: 3;01.05); Adultos (ANC, ANI)
ACTIVIDAD: Juegos con cartas

*ANI: pero por orden (.) ahora a quien le toca ?
*MRT: a mí .
*ANI: a Martín (.) y después a ti .
%add: DVD
*ANI: a ver que te tocó ?
*MRT: una oveja !
%xres: $G_Dn_mos $ASR_ST $5
%xgpr: muestra la carta a sus compañeros .



Ejemplo 83: Referencia espacial no verbal (gesto deíctico/denotativo cuya función es mostrar)

TRANSCRIPCIÓN: Sus5_08 (Santa Susana)
INTERLOCOCUTORES: Niños: MRT: 3;00.17 / DVD: 2;11.08/ VIC: 3;01.05); Adultos (ANC, ANI)
ACTIVIDAD: Juegos con cartas

*TAT: es un tigre .
%xret: $D_org_af $A_est $ASR_AP $3: es .
%add: XAC
*JOR: Simba [?] dónde está ?
%add: PIL
*XAC: un león .
%xres: $G_Dn_señ $ASR_ST $4
%xgpr: señala la carta que tiene TAT, tocándola .



Ejemplo 84: Referencia espacial no verbal (gesto deíctico/denotativo cuya función es señalar)

Las RV [color ■] muestran la frecuencia de uso más elevada en conversación espontánea (N=80 µ:48,36 σ:35,72). De hecho es en esta actividad en la que se da una variación significativa en la frecuencia de uso respecto a las demás. Así, en identificación y descripción de láminas la frecuencia de uso de estas referencias es prácticamente inexistente (N=80 µ:6,52 σ:15,65) y en actividades como narración o juegos es muy baja (N=80 µ:13,79 σ:20,57 y N=80 µ:19,70 σ:26,43 respectivamente). Por tanto, no es extraño que, si bien en un primer momento los niños señalan directamente en el contexto, a partir de los 3;00 presentan un aumento en la frecuencia de uso de referencias verbales, de manera que a partir de ese momento la frecuencia de uso de estas referencias es superior a la de referencias no verbales (Figura 71).

4.1.3. Factor sexo: referencias espaciales verbales en el discurso de los niños

En un primer momento hemos analizado si el factor "sexo" favorece cambios en la frecuencia de uso de RVNV, RNV y RV. Para ello hemos realizado un análisis ANOVA DE UN FACTOR con una prueba post hoc de Bonferroni para cada una de las variables diferenciadas. Los resultados obtenidos (RVNV: F de Snedecor =.698 p=.673; RNV: F de Snedecor=.900 p=.512 y RV: F de Snedecor=2,967 p=.009) indican que solo se han encontrado argumentos que relacionen la frecuencia de uso de RV y el sexo de los individuos. Tanto niñas como niños presentan una frecuencia de uso media global de RVNV, RNV y RV similar ([RVNV] ♀ N=40 µ:38,02 σ:26,67/♂ N=40 µ:38,51 σ:21,26; [RNV] ♀ N=40 µ:24,98 σ:20,07/ ♂ N=40 µ:26,79 σ:20,81; [RV] ♀ N=40 µ:31,98 σ:24,99/♂ N=40 µ:31,00 σ:19,07), pero en el caso de los niños la dispersión de los datos es menor.

Posteriormente, hemos comprobado si es posible relacionar la variable "edad" con la frecuencia de uso de RVNV, la de RNV y la de RV de niños y niñas. Para ello hemos

realizado un análisis paramétrico ANOVA DE UN FACTOR con prueba post hoc de Bonferroni, pues las variables analizadas muestran una distribución normal. Los resultados obtenidos demuestran que no existen argumentos que relacionen las variables analizadas atendiendo a las variables "sexo" y "edad", pues ♀ [RVNV] F de Snedecor=.289 p=.954/ [RNV] F de Snedecor=.387 p=.903/ [RV] F de Snedecor=1,715 p=.1141; ♂ [RVNV] F de Snedecor=1,031 p=.429/ [RNV] F de Snedecor=1,551 p=.186/ [RV] F de Snedecor=1,477 p=.211.

En las Figuras 72, 73 y 74 podemos observar, de este modo, que las diferencias en la frecuencia de uso de estos términos en las emisiones de niños y niñas en los diferentes grupos de edad son mínimas. De hecho, las RVNV (Figura 72) y las RNV (Figura 73) presentan una frecuencia de uso prácticamente idéntica en niños y niñas a lo largo de los ocho periodos de edad.

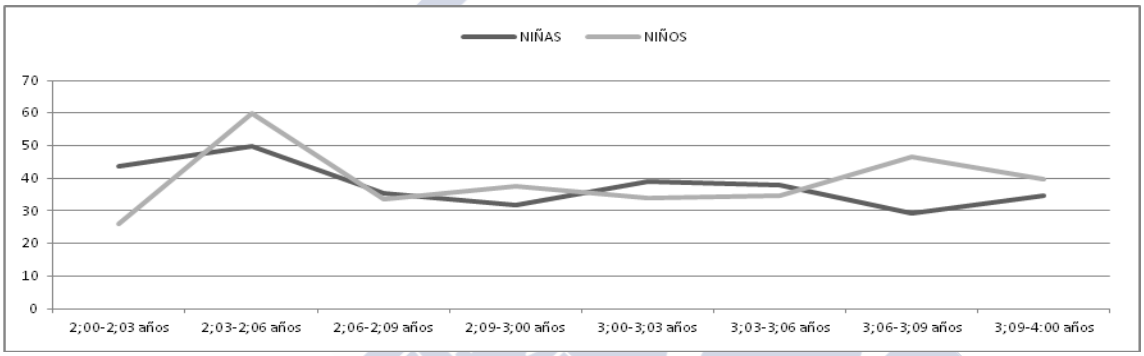


Figura 72: Gráfico de frecuencias relativas de uso de referencias espaciales verbales acompañadas de referencias espaciales no verbales atendiendo a las variables "sexo" y "edad"

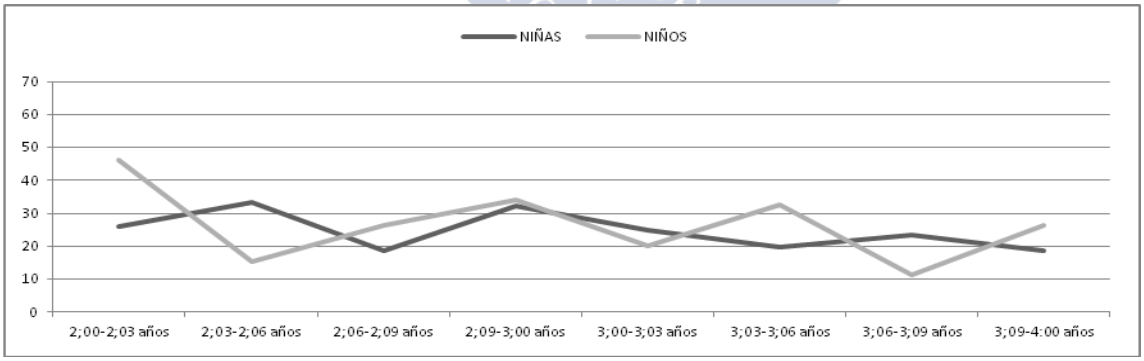


Figura 73: Gráfico de frecuencias relativas de uso de referencias espaciales no verbales sin acompañamiento de referencias espaciales verbales atendiendo a las variables "sexo" y "edad"

La diferencia reside en que, mientras que hasta los 2;03 años la frecuencia de uso de RVNV es superior en el caso de las niñas (2;00-2;03 μ:43,66 σ:26,43 frente a 2;00-2;03 μ:25,99 σ:25,35), la frecuencia de uso de RNV es mayor en el caso de los niños (2;00-2;03 μ:46,14 σ:36,31 frente a 2;00-2;03 μ:26,07 σ:19,69).

Respecto a los gestos con los que niñas y niños combinan las referencias verbales espaciales, ambos presentan una frecuencia elevada de gestos deícticos denotativos cuya función es señalar (79,23% en el caso de las niñas y 82,65% en el caso de los niños). A su vez, las niñas introducen en sus turnos de habla con mayor frecuencia gestos denotativos cuya función es mostrar (7,26% frente al 5,27% de los niños) y denotativos cuya función es dar o pedir (7,95% frente a 5,88% de niños) que gestos descriptivos que indican direcciones (3,80% frente al 6,18% de los niños). De hecho los niños introducen espontáneamente referencias verbales (generalmente verbos de movimiento) acompañadas de gestos descriptivos direccionales en narraciones (Ejemplo 85), y las niñas presentan mayor frecuencia de gestos descriptivos direccionales que acompañan a referencias deícticas con preposición, especialmente en tareas de identificación y descripción de láminas (Ejemplo 86).

TRANSCRIPCIÓN: Bre5_05 (Breogán)
INTERLOCOCUTORES: Niños: DIA: 2;00.30 / XAQ: 2;03.22/ JUA: 2;06.05/IRN: 2;05.29); Adultos (PIL, ANC)
ACTIVIDAD: Narración

***JUA:** las derrumbaré (.) noo (.) y **se subió** al fuego (.) por (.) la [//] por agujerito (.) ay (.) que me quema (.) la colita**!**
%xret: $D_dor_af_1 $A_res $DRF $3: derrumbaré .
%xdrf: se trata de las palabras del cerdito . Se trata de estilo directo sin enmarque .
%xret: $D_aor_af_3 $A_act $ASR_ST $3: subió .
%xres: $ND $DN_ref $VL $G_Dp_dir $ASR_ST $FIM $3: subió .
%xgpr: extiende el brazo hacia arriba para indicar la dirección .
%xres: $ND $ASR_ST $FIM $3: al fuego .
%xres: $ND $ASR_ST $FIM $3: por agujerito .
%xret: $D_org_af $A_res $DRF $3: quema .
%xdrf: reproduce las palabras del cerdito y lo hace con una voz más aguda. Se trata de estilo directo sin emarque .

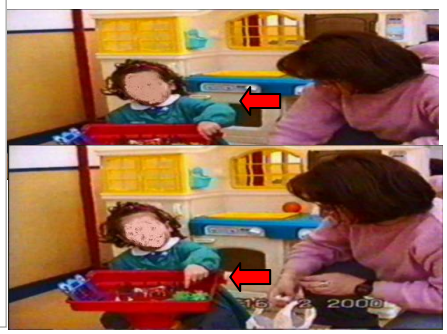




Ejemplo 85: Referencia espacial verbal acompañada de referencia espacial no verbal (gesto descriptivo que indica dirección/movimiento) emitida por un niño

TRANSCRIPCIÓN: Mil2_04 (Milagrosa)
INTERLOCOCUTORES: Niños: NER: 3;03.16); Adultos (MON)
ACTIVIDAD: Identificación y descripción de láminas/objetos

*NER: este es pequeño y ese es grande .
%xres: $D_1 $G_Dn_señ $ASR_ST $FI $6: este .
%xgpr: señala con el dedo índice el juguete, tocándolo .
%xret: $D_org_af $A_est $ASR_ST $6: es .
%xres: $D_2 $G_Dn_señ $ASR_ST $FI $6: ese .
%xgpr: señala con el dedo índice el juguete, tocándolo .
%exp: compara los árboles
*MON: sí (.) y esto qué es ?
***NER: por aquí ?**
%xres: $D_1 $G_Dp_dir $DIR_INT_YQ $FI $6: por aquí ?
%xgpr: indica la dirección y la superficie con el dedo índice y la mano .



Ejemplo 86: Referencia espacial verbal acompañada de referencia espacial no verbal (gesto descriptivo que indica dirección) emitida por una niña

Las RNV (Figura 73) en el caso de las niñas son gestos denotativos cuya función es dar o pedir (2,23%), gestos deícticos denotativos cuya función es mostrar (29,91) y gestos deícticos denotativos cuya función es señalar (67,85%). En el caso de los niños se presenta una menor frecuencia de gestos denotativos cuya función es dar o pedir (1,41%), una mayor frecuencia de gestos deícticos denotativos cuya función es mostrar (31,84) y una frecuencia similar de gestos deícticos denotativos cuya función es señalar (66,73%). Llama la atención que quizás debido a la mayor frecuencia de uso de referencias espaciales en narraciones por parte de los niños, estos presentan una mayor tendencia al uso de gestos mostrativos que simbólicamente representan en el espacio nociones como la forma o el tamaño (Ejemplo 87). Las niñas presentan una tendencia mayor a introducir en sus interacciones gestos mostrativos en los que enseñan algo a sus compañeros, generalmente una carta, juguete, dibujo, partes del cuerpo o prendas de ropa (Ejemplo 88).

TRANSCRIPCIÓN: Sus6_01 (Vite)
INTERLOCOCUTORES: Niños: DVD: 3;00.27 / MRT: 3;02.28/ CIA: 2;11.15/ VIC: 3;02.27); Adultos (ANI, ANC)
ACTIVIDAD: Narración

*ANI: y qué es Bambi [//] qué animal es Bambi [/] qué animal es?
***MRT:** y la mamá [/] la mamá de Bambi es **lliande [*]!**
%xret: $D_org_af $A_est $ASR_ST $5: es .
%xres: $G_Dn_mos $ASR_ST $5
%xgpr: separa las manos para indicar la magnitud del animal
%xpar: lliande=grande $PHO ;
*ANI: es grande (.) claro (.) la mamá es grande y Bambi pequeñito, no?
*MRT: zí [>]..



Ejemplo 87: Referencia espacial no verbal sin acompañamiento de referencia espacial verbal (gesto denotativo mostrativo: tamaño) emitida por un niño

TRANSCRIPCIÓN: Vit2_03 (Vite)
INTERLOCOCUTORES: Niños: ANP: 3;01.13 / BRE: 3;09.12); Adultos (PIL, BLA)
ACTIVIDAD: Conversación espontánea

*BLA: ahí ten pelotas (.) verdade (.) na piscina (.) para xogar os nenos (.) pero vos xa non estades nesta clase (.) a que no ?
*ANP: pero yo tengo un [//] unas [/] unas [//] **unas chancas** [*] de ir <a la> [/] a la calle y de ir <a la> [/] a la piscina .
%xret: $D_org_af $A_est $ASR_ST $5: tengo .
%xres: $G_Dn_mos $5
%xgpr: muestra los pies a BLA .
%xret: $iper_INF $ASR_ST $5: ir .
%xres: $ND $ASR_ST $FI $5: a la calle .
%xret: $iper_INF $ASR_ST $5: ir .
%xres: $ND $ASR_ST $FI $5: a la piscina .
%xpar: chancas=chanclas $PHO ;



Ejemplo 88: Referencia espacial no verbal sin acompañamiento de referencia espacial verbal (gesto denotativo mostrativo) emitida por una niña

En lo que se refiere a la frecuencia de uso de RV (Figura 74) observamos que tanto en niños como niñas la tendencia de uso es ascendente. Una mayor competencia comunicativa provoca, por tanto, que en el lexicón de los pequeños se encuentren términos espaciales suficientes para referirse a aquello que desean, competencia que aumenta progresivamente en el periodo de edad estudiado.

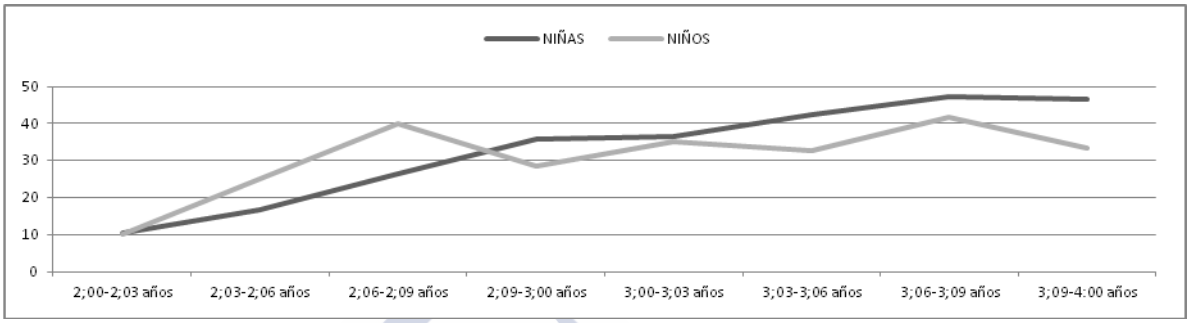


Figura 74: Gráfico de frecuencias relativas de uso de referencias espaciales verbales sin acompañamiento de referencias espaciales no verbales atendiendo a las variables "sexo" y "edad"

Tras comprobar la relación de la frecuencia de uso de las variables analizadas en niños y niñas y el factor "edad", hemos analizado si existen diferencias en la frecuencia de uso de las RVNV, RNV y RV en las diferentes actividades, tanto en niños como en niñas. Para ello hemos realizado un análisis no paramétrico Kruskal-Wallis, pues las variables analizadas no responden a una distribución que se ajuste a la Ley Normal[377]. Los resultados obtenidos determinan que sí se han encontrado argumentos para relacionar la frecuencia de uso de RV con las actividades realizadas tanto en niñas como en niños (gl=3 p=.000 para ambos) y que la frecuencia de uso de RVNV y RNV se relaciona con las actividades en el caso de las niñas[378] (RVNV gl=3 p=.028; RNV gl=3 p=.029). De hecho, como se refleja en la Figura 75, tanto los niños como las niñas utilizan con una mayor frecuencia RV en conversación espontánea y las niñas presentan una escasa frecuencia de uso de RVNV y RNV en narración. Es así que, mediante un análisis Kruskal-Wallis[379] hemos comprobado que existen diferencias significativas

[377] En el caso de las niñas K-S=.000 S-W=.000 para las variables analizadas en todas las actividades diferenciadas. En el caso de los niños K-S=.000 S-W=.000 en todas las actividades diferenciadas excepto frecuencia de uso de RVNV en actividades de conversación espontánea (K.S=.011 S-W=.000) y narración (K-S=.009 S-W=.000) y RV en conversación espontánea (K-S=.200 S-W=.031) y narración y juegos (K-S=.001 S-W=.000).

[378] En el caso de los niños no se ha encontrado relación (RVNV ♂ gl=3 p=.063; RNV gl=3 p=.029/ ♂ gl=3 p=.281).

[379] Tanto las RVNV, las RNV y las RV en las diferentes actividades no presentan una distribución normal, ni en el caso de los niños ni en el caso de las niñas (K-S=.000 S-W=.000).

entre niños y niñas en la frecuencia de uso de RVNV, RNV y de RV en actividades de narración (RVNV gl=1 p=.000; RNV gl=1 p=.008; RV gl=1 p=.002)[380]. De hecho, en estas actividades los niños presentan una frecuencia mucho mayor que las niñas de este tipo de referencias. Del mismo modo, en actividades de juego los varones presentan una frecuencia mucho mayor de referencias espaciales no verbales. Esto puede deberse no solo a la tendencia narrativa de los pequeños, lo que provoca que también en juegos representen gestualmente nociones como el tamaño, sino a la menor efusividad de las niñas, las cuales presentan en las actividades realizadas una tendencia al estatismo corporal que provoca que la gestualidad sea menor.

			N	Media	Desviación típica	Mínimo/ Máximo
Conversación espontánea	♀	RVNV	40	26,20	32,43	0/100
		RNV	40	22,02	29,70	0/100
		RV	40	51,07	39,28	0/100
	♂	RVNV	40	25,19	25,03	0/100
		RNV	40	26,18	51,02	0/100
		RV	40	45,64	32,04	0/100
Identificación y descripción de láminas/objetos	♀	RVNV	40	23,51	30,84	0/100
		RNV	40	23,51	30,84	0/100
		RV	40	7,52	18,73	0/100
	♂	RVNV	40	15,24	22,44	0/77,27
		RNV	40	15,24	22,44	0/77,27
		RV	40	5,52	11,98	0/44,44
Narración	♀	RVNV	40	10,84	21,39	0/80
		RNV	40	10,39	23,10	0/100
		RV	40	7,85	16,36	0/100
	♂	RVNV	40	22,27	27,13	0/85,71
		RNV	40	33,75	67,66	0/100
		RV	40	19,67	22,75	0/90,91
Juegos	♀	RVNV	40	22,02	29,70	0/100
		RNV	40	27,03	32,71	0/100
		RV	40	16,04	25,56	0/100
	♂	RVNV	40	26,18	51,02	0/100
		RNV	40	40,55	94,96	0/100
		RV	40	23,37	27,10	0/100

Figura 75: Frecuencias relativas de uso de referencias espaciales verbales acompañadas de referencias espaciales no verbales, de referencias espaciales no verbales sin acompañamiento de referencias espaciales verbales y de referencias espaciales verbales sin acompañamiento de referencias espaciales no verbales atendiendo a las variables "sexo" y "actividad"

[380] Los demás resultados no han sido significativos (RVNV conversación espontánea gl=1 p=.563, en identificación y descripción de láminas/objetos gl=1 p=.556, en juegos gl=1 p=553; RNV en conversación espontánea gl=1 p=.940, en identificación y descripción de láminas/objetos gl=1 p=.891 y en juegos gl=1 p=.530; RV en conversación espontánea gl=1 p=.619, en identificación y descripción de láminas/objetos gl=1 p=872 y en juegos gl=1 p=.159.

4.2. Combinación verbal y no verbal: referencias espaciales deícticas y no deícticas

En primer lugar hemos analizado si existen argumentos que relacionen las frecuencia de uso referencias espaciales verbales deícticas combinadas con referencias espaciales no verbales [RVDNV] y la de referencias espaciales verbales deícticas no acompañadas de referencias espaciales no verbales [RVD], así como la frecuencia de uso de referencias espaciales verbales no deícticas combinadas con referencias espaciales no verbales [RVNDNV] y referencias espaciales verbales no deícticas no acompañadas de referencias espaciales no verbales [RVND]. Para ello hemos realizado dos análisis no paramétricos Kruskal-Wallis, pues las variables analizadas no presentan una distribución normal[381]. Los resultados obtenidos nos han permitido establecer que existen argumentos que relacionan estas variables con la presencia y no presencia de referencias no verbales que acompañan a los términos lingüísticos ("referencias deícticas": gl=1 p=.000; "referencias no deícticas": gl=1 p=.000). La relación, a su vez, es directamente inversa, pues mientras que las "referencias deícticas" presentan una frecuencia de uso mayor combinadas (N= 80 μ:69,51 σ:31,77) que no combinadas con referencias espaciales no verbales (N=80 μ:19,19 σ:20,57), las "referencias espaciales no deícticas" presentan una frecuencia de uso mayor cuando no se combinan con referencias espaciales no verbales (N=80 μ:75,55 σ:37,50) que cuando sí se combinan (N=80 μ:8,04 σ:15,12). Por tanto, el acompañamiento de referencias verbales con gestos es mucho más frecuente con referencias espaciales deícticas que con referencias espaciales no deícticas (Figura 76, Figura 77).

4.2.1. Factor edad y tipología de gestos: sin cambios significativos

Una vez comprobadas estas diferencias entre las referencias deícticas y no deícticas y la posibilidad de que se combinen o no con referencias espaciales no verbales, hemos realizado un análisis Kruskal Wallis[382] relacionando cada una de las variables analizadas con la variable "edad". Los resultados obtenidos nos han permitido afirmar que no se han encontrado argumentos que relacionen las variables analizadas con la edad de los individuos (RVDNV gl=7 p=.118; RVD gl=7 p=.072; RVNDNV gl=7 p=.187; RVND gl=7 p=.117). De este modo, en las Figuras 76 y 77 observamos una tendencia constante en la frecuencia de uso media de RVDNV y RVD, así como una

[381] De hecho para todas las variables analizadas K-S=.000 S-W=.000.

[382] La frecuencia de uso de RVDNV no presenta una distribución normal entre los 2,09-3;00 (K-S=.001 S-W=.000); la frecuencia de uso de RVD entre los 2;06-2;09 (K-S=.001 S-W=.001); la frecuencia de uso de RVNDNV entre los 2;00-2;03, los 2;03-2;06 y los 2;06-2;09 (K-S=.00 0 S-W=.000) y entre los 3;06-3;09 y los 3;09-4;00 (K-S=.001 S-W=.003). La frecuencia de uso de RVND entre los 2;06-2;09 (K-S=.001 S-W=.000), los 2;09-3;00 (K-S=.002 S-W=.001) y los 3;06-3;09 (KS=.001 S-W=.000).

tendencia ligeramente ascendente en la frecuencia de uso de RVND y descendente en el caso de RVNDNV.

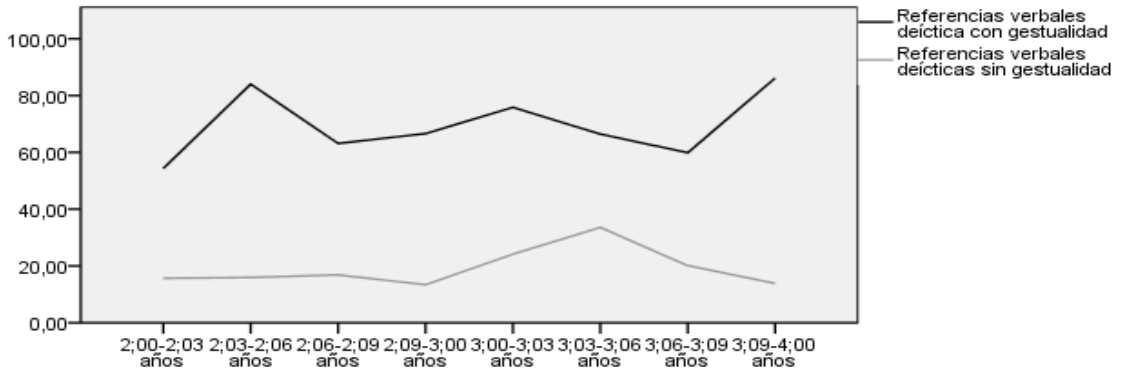


Figura 76: Gráfico de frecuencias relativas medias de referencias espaciales verbales deícticas combinadas o no con gestualidad en los diferentes grupos de edad

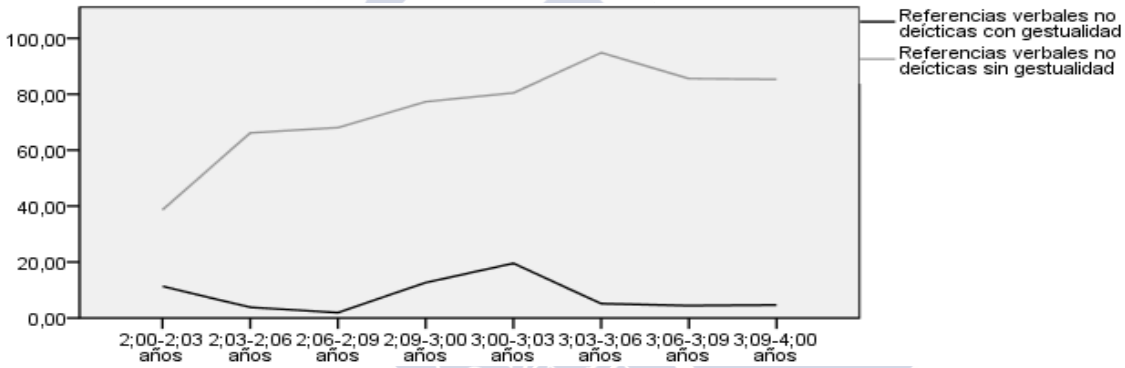


Figura 77: Gráfico de frecuencias relativas medias de referencias espaciales verbales no deícticas combinadas o no con gestualidad en los diferentes grupos de edad

Respecto a la tipología gestual con la que se acompañan las referencias deícticas es necesario destacar que la mayor parte se combinan con gestos deícticos denotativos cuya función es señalar (el 84,59% de la totalidad de gestos). Este hecho guarda relación directa con la frecuencia de uso que las referencias espaciales mostrativas presentan en etapas tempranas (§3.4). Resulta lógico, así pues, que los niños en las primeras etapas señalen lo que está presente en el escenario mediante gestos con los que, con el dedo índice extendido, llaman la atención del interlocutor. Si bien generalmente en conversación espontánea, juegos y narraciones sin estímulo presente señalan con frecuencia objetos sin tocarlos (Ejemplo 89), en narración con estímulo e identificación de láminas/objetos o en conversación espontánea cuando se refieren a partes del cuerpo o ropa, los pequeños señalan constantemente aquello a lo que se

refieren, generalmente tocando la superficie del objeto con el dedo índice[383] (Ejemplo 90).

TRANSCRIPCIÓN: Bre4_13 (Vite)
INTERLOCOCUTORES: Niños: CLA: 3;01.02 / INA: 3;07.16/ GAR: 3;98.22/ VER: 3;04.11/ AND: 3;05.22/ JAC: 3;08.22/ UEL: 3;08.14); Adultos (PIL, ANC)
ACTIVIDAD: Narración sin estímulo en juegos

*ANC: a ver qué pasó cuando estábamos viendo la tele .
*JAC: salió Maléfica .
*ANC: salió Maléfica en la tele ?
***INA:** **esa** tele .
%xres: $D_2 $G_Dn_señ $ASR_TA $FS $7: esa .
%xgpr: señala hacia una esquina de la habitación .
*ANC: alguien llamó (..) rin (.) rin .
*ANC: qué es eso ?
*BER: un timbre .
*ANC: llamó por +//.
*INA: allá estamos <xxx> [>] .
%xres: $D_3 $G_Dn_señ $ASR_ST $FS $7: allá .
%xgpr: vuelve a señalar en la misma dirección .
%xret: $D_org_af $A_est $ASR_ST $7: estamos .



Ejemplo 89: Gesto deíctico denotativo cuya función es señalar (sin tocar el objeto) combinado con referencia espacial verbal deíctica

TRANSCRIPCIÓN: Vit1_08 (Vite)
INTERLOCOCUTORES: Niños: ANP: 2;07.19 / IAN: 3;03.25/ INE: 3;04.04/ RAU: 3;01.17/ BRE: 3;03.18); Adultos (PIL, ANC)
ACTIVIDAD: Conversación espontánea

*ANC: é meu (.) teño eu o libro .
*IAN: xxx .
*ANC: pero vamos facer unha cousa (.) vamos a buscar +/.
***ANP:** **esto** es pintuda [*] .
%xres: $D_1 $G_Dn_señ $ASR_ST $3: esto .
%xgpr: señala en el libro con el dedo índice, tocándolo .
%xret: $D_org_af $A_est $ASR_ST $3: es .
%xpar: pintuda=pintura $PHO ;



Ejemplo 90: Gesto deíctico denotativo cuya función es señalar (tocando el objeto) combinado con referencia espacial verbal deíctica

Los gestos deícticos denotativos cuya función es mostrar y los gestos deícticos denotativos cuya función es dar o pedir presentan una frecuencia de uso similar (6,20 y 6,89 respecto al total respectivamente) y los gestos descriptivos direccionales prácticamente no se utilizan (2,29% del total), tratándose en su mayoría de elementos deícticos que se acompañan de la preposición "por" y que se refieren a objetos presentes en el contexto en el que el intercambio comunicativo tiene lugar.

[383] Como se verá posteriormente el hecho de tocar o no tocar el objeto tendrá que ver con la distancia que indiquen, por ejemplo, las referencias espaciales mostrativas.

Las referencias no deícticas en su mayoría se acompañan de gestos deícticos denotativos cuya función es señalar (55% del total) y gestos descriptivos direccionales (45% del total). Respecto a los primeros es necesario decir que los niños suelen situarse como Base para la localización no deíctica a la que se refieren, lo que confiere a estas referencias el carácter de "cuasi no deícticas".

TRANSCRIPCIÓN: Sus5_05 (Santa Susana)
INTERLOCOCUTORES: Niños: MRT: 2;11.00 / DVD: 2;09.19/ BOR: 2;10.00); Adultos (PIL, ANC)
ACTIVIDAD: Juego con cartas

*PIL: una rana (.) cómo hacen las ranas ?
*MRT: cua@o cua@o cua@o !
*PIL: no cua no (.) así hacen los patitos (.) hacen croa croa .
*PIL: y cómo se llama el marido de la rana (.) quién lo sabe ?
*DVD: la rana [*] +//.
%xpar: rana=rrana $PHO ;
***MRT:** tiene **debajo** un pollito .
%xret: $D_org_af $A_est $ASR_ST $4: tiene .
%xres: $ND $LE $VL $G_Dn_señ $ASR_ST $4: debajo .
%xgpr: señala su propia barriga
*DVD: debajo un pollito .
%xres: $ND $LE $VL $G_Dn_señ $ASR_RT $4: debajo .
%xcom: se trata de una heterorepetición de lo que ha dicho MRT **.**



Ejemplo 91: Gesto deíctico denotativo cuya función es señalar (propio cuerpo) combinado con referencia espacial verbal no deíctica

TRANSCRIPCIÓN: Bre4_07 (Santa Susana)
INTERLOCOCUTORES: Niños: GAR: 3;05.21 / ALB: 2;08.01/ CLA: 2;10.00/ UEL: 3;05.13/ GON: 3;03.20/ AND: 3;02.00); Adultos (BLA, ANC)
ACTIVIDAD: Conversación espontánea

*ANC: ah (.) hay estrellas de noche ?
%add: CLA
*ANC: y dónde están las estrellas de noche ?
***CLA: en el cielo .**
%xres: $ND $VL $G_Dn_señ $ASR_TA $FI $4: en el cielo .
%xgpr: señala hacia el cielo con las manos y los brazos extendidos .
*ANC: allá arriba están todas .
*AND: xxx .
*ALB: xxx (.) está <tan> [/] tan altísimo .



Ejemplo 92: Gesto deíctico denotativo cuya función es señalar (tomándose el yo como Base) combinado con referencia espacial verbal no deíctica

De hecho, en el Ejemplo 91, MRT señala su propio abdomen aún cuando se refiere al cuerpo de la ranita que está dibujada en la carta que tiene DVD. En el Ejemplo 92 ocurre algo similar, pues CLA señala al cielo, situando las estrellas sobre su propia cabeza. En tareas de identificación y descripción de láminas también es frecuente que señalen en el libro el dibujo que están describiendo, situando la Base sobre la que se sitúa aquello que describen.

Los gestos descriptivos direccionales generalmente se utilizan en narraciones, con frecuencia en discurso referido y acompañando a emisiones lingüísticas que indican un

Complemento Circunstancial de Lugar constituido por una frase preposicional (Ejemplo 93), o también para indicar en el aire la trayectoria que se describe (Ejemplo 94). Son frecuentes en tareas de identificación y descripción de láminas, en cuyo caso los pequeños señalan el libro o lámina para indicar directamente el Origen, Destino o Trayectoria cuando es necesario.

TRANSCRIPCIÓN: Elf1:05 (Elfos)
INTERLOCOCUTORES: Niños: ANA: 1;07.26 / RIC: 2;00.20); Adultos (MON)
ACTIVIDAD: Narración

*MON: un conejito que le dice +"/.
*MON: +" mira (.) vente para esta casita .
***RIC: +" ven pa [*] casita (.)** por [//] mete [*] xxx .
%xret: $D_org_af $A_act $DRF $1: ven .
%xres: $D $DN_ref_0 $HL $DRF $1: ven .
%xres: $ND $G_Dp_dir $DRF $1: pa casita .
%xret: $D_org_af $A_act $G_ic_acc $DRF $1: mete .
%xres: $ND $DN_ref_1 $DI $HL $DRF $1: mete .
%xdrf: voces de un personaje de cuento (Caperucita)




Ejemplo 93: Gesto descriptivo direccional que indica trayectoria (tocando el libro) combinado con referencia espacial verbal no deíctica

TRANSCRIPCIÓN: Sus5_07 (Santa Susana)
INTERLOCOCUTORES: Niños: MRT: 3;00.03 / CIA: 2;09.10/ VIC: 3;00.22/ DVD: 2;10.22/ BOR: 2;11.03/ ANT: 2;08.17: 3;03.20/ AND: 3;02.00); Adultos (PIL, ANI)
ACTIVIDAD: Narración

*PIL: mira (.) mirad lo que está diciendo Borja (.) cómo le hace el gnomo (.) el troll al gnomo (.) cómo le dice (.) hola gnomito (.) y después qué le dice (.) suéltame (.) cómo es ?
*BOR: suéltame .
%xret: $D_org_af $A_act $DRF $4: súeltame .
%xdrf: se trata de lo que supuestamente dice en gnomo cuando BOR lo agarra .
*PIL: suéltame .
***BOR:** y se **cae** al agua .
%xret: $D_org_af $A_act $ASR_ST $4: cae .
%xres: $ND $DN_ref_1 $VL $G_Dp_dir $ASR_ST $4: cae .
%xgpr: dibuja la trayectoria con el brazo .
%xres: $ND $ASR_ST $FI $4: al agua
*PIL: y se cae al agua (.) pobre gnomo (.) y se ahoga ?
*BOR: no .
%act: BOR dice que no con la cabeza




Ejemplo 94: Gesto descriptivo direccional que indica trayectoria (en el aire) combinado con referencia espacial verbal no deíctica

4.2.2. Factor actividades: la importancia de la actividad conversación espontánea

Una vez comprobado que efectivamente existe relación entre la combinación o no combinación de referencias espaciales verbales deícticas y no deícticas con referencias espaciales no verbales, hemos observado si existe relación entre estas variables y cada

una de las actividades diferenciadas (conversación espontánea, identificación y descripción de láminas/objetos, narración y juegos). Para ello hemos realizado cuatro análisis no paramétricos Kruskal-Wallis, pues las variables analizadas no responden a una Ley Normal de distribución[384]. Los resultados nos han permitido afirmar que sí existen argumentos que relacionan la frecuencia de uso de RVD (gl=3 p=.000) y la de RVND (gl=3 p=.000) con las actividades diferenciadas. Sin embargo, no existen argumentos que relacionen la frecuencia de uso de RVDNV (gl=3 p=.120) y la frecuencia de uso de RVNDNV (gl=3 p=.213) con las diferentes actividades. De este modo, tanto las RVD como las RVND son mucho más frecuentes en actividades de conversación espontánea que en el resto de actividades (RVD en conversación espontánea: N=80 μ:30,13 σ:38,26; en identificación y descripción de láminas/objetos: N=80 μ:6,04 σ:19,54; en narración: N=80 μ:10,15 σ:23,84; en juegos: N=80 μ:21,16 σ:32,17/ RVND en conversación espontánea: N=80 μ:43,88 σ:37,63; en identificación y descripción de láminas/objetos: N=80 μ:5,71 σ:14,90; en narración: N=80 μ:16,17 σ:24,98; en juegos: N=80 μ:15,47 σ:25,49). Esto se debe principalmente a que en actividades de conversación espontánea los varones son más creativos, pudiendo referirse de este modo a espacios lejanos o a objetos que no pueden observar.

Las RVDNV presentan una frecuencia de uso elevada en todas las actividades diferenciadas (conversación espontánea: N=80 μ:25,20 σ:29,71; juegos: N=80 μ:24,34 σ:28,00); identificación y descripción de láminas/objetos: N=80 μ:19,33 σ:27,47 y narración: N=80 μ:18,61 σ:27,07). Esta presencia de gestos acompañando a referencias espaciales verbales deícticas en las actividades diferenciadas se explica por la importancia que las referencias espaciales no verbales tienen en etapas tempranas, pues sirven a los niños para nombrar y describir el entorno, así como para situarse a sí mismos en las coordenadas espacio-temporales en las que se desarrolla el acto comunicativo.

Las RVNDNV presentan una frecuencia de uso desigual, aunque no significativa, en las cuatro actividades diferenciadas. La frecuencia de uso más elevada la encontramos en narraciones (N=80 μ:16,39 σ:35,29) y en conversación espontánea (N=80 μ:10,97 σ:27,44). De hecho, en juegos (N=80 μ:5,45 σ:20,18) y en tareas de identificación y descripción de láminas/objetos (N=80 μ:8,41 σ:24,54) la frecuencia de uso es prácticamente escasa. Esto se explica por la presencia del estímulo que se sitúa o describe. Además, aunque la referencia verbal que emitan los pequeños sea no deíctica, en tareas de identificación y descripción de láminas/objetos, si el estímulo está presente, los niños señalan aquello a lo que se refieren acompañando las referencias verbales no deícticas con gestos deícticos denotativos cuya función es señalar (Ejemplo 95).

[384] De hecho, todas las variables analizadas no se distribuyen con normalidad en ninguna de las actividades diferenciadas (K-S=.000 S-W=.000 para cada una de ellas).

TRANSCRIPCIÓN: Bre6_11 (Breogán)
INTERLOCOCUTORES: Niños: CEC: 3;01.08 / ELI: 3;06.19/ JUA: 3;10.16/ ARI: 3;09.03/ PAU: 3;08.14); Adultos (CHE,ANC)
ACTIVIDAD: Identificación y descripción de láminas objetas

*ANC: la corona de qué <color es> [>] ?
*JUA: <lila> [<].
*CEC: magona [*] .
%xpar: magona=marrón $PHO $NOU ;
*ANC: lila vale y <qué amigo tenía> [>] ?
***JUA:** <y esto > [<] [/] y esto que está **alrededor** oro .
%xres: $D_1 $G_Dn_señ $FS $ASR_ST $8: esto .
%xgpr: señala en el libro, tocándolo .
%xret: $D_org_af $A_est $ASR_ST $8: está .
%xres: $ND $LE_1 $G_Dp_dir $ASR_ST $8: alrededor .
%xgpr: mueve el dedo por el libro dibujando un círculo



Ejemplo 95: Gesto deíctico denotativo cuya función es señalar combinado con referencia espacial verbal no deíctica

Una vez comprobado que existen relaciones significativas entre la frecuencia de uso de referencias espaciales verbales deícticas y no deícticas combinadas o no con referencias espaciales no verbales y las actividades en las que los niños participan, hemos comprobado si existe relación entre la frecuencia de uso de RVDNV, RVNDNV, RVD y RVND en las diferentes actividades respecto a la edad de los pequeños. Hemos realizado análisis no paramétricos Kruskal-Wallis, pues las variables analizadas no de distribuyen con normalidad en los grupos de edad diferenciados[385].

Los resultados obtenidos nos han permitido concluir que existen argumentos que relacionan con la edad la frecuencia de uso de RVND en conversación espontánea (gl=7 p=.002) y la de RVD en juego (gl=7 p=.032). Las demás variables, sin embargo, no se relacionan con la edad: RVDNV en actividad de conversación espontánea (gl=7 p=.680); en identificación y descripción de láminas/objetos" (gl=7 p=.778); en narración" (gl=7 p=.474); en juego" (gl=7 p=.231) / RVD en actividad de conversación espontánea (gl=7 p=265); en identificación y descripción de láminas/objetos" (gl=7

[385] De este modo, la frecuencia de uso de RVDNV no presenta una distribución normal en actividades de identificación y descripción de láminas/objetos entre los 2;06-2;09 (K-S=.000 S-W=.000), en actividades de narración entre los 2;00-2;03 y los 3;06-3;09 (K-S=.000 S-W=.000) y los 2;06-2;09 (K-S=.002 S-W=.001) y en actividades de juego entre los 3;06-3;09 (K-S=.000 S-W=.003) y los 3;09-4;00 (K-S=.004 S-W=.000). La frecuencia de uso RVD no presenta una distribución normal en actividades de conversación espontánea entre los 2;00-2;03 (K-S=.000 S-W=.002), los 2;03-2;06 y los 3;06-3;09 (K-S=.000 S-W=.000, y en narración y juegos en todos los grupos de edad diferenciados (K-S=.000 S-W=.000). La frecuencia de uso RVNDNV presenta una distribución que no se ajusta a la Ley de Normalidad en todas las actividades y grupos de edad diferenciados (K-S=.000 S-W=.000. La frecuencia de uso de RVND no presenta una distribución normal en actividad de conversación espontánea entre los 2;00-2;03 y los 2:03-2;06 (K-S=.000 S-W=.000); en actividades de identificación y descripción de láminas/objetos desde los 2;00 a los 3;00 (K-S=.000 S-W=.000); en actividades de narración entre los 2;03-2;06 y los 2;06-2;09 (K-S=.000 S-W=.000) y en juegos entre los 2;00-2;03 2;03-2;06 y 3;06-3;09 (K-S=.000 S-W=.000).

p=.442); en narración" (gl=7 p=.960/ RVNDNV en conversación espontánea (gl=7 p=.099); en identificación y descripción de láminas/objetos" (gl=7 p=.178); en narración" (gl=7 p=.900); en juegos" (gl=7 p=.726) / RVND en identificación y descripción de láminas/objetos (gl=7 p=.160); en narración" (gl=7 p=.160); en juegos" (gl=7 p=.609).

En la Figura 78 hemos representado la frecuencia de uso de RVDNV (color), la de RVD (color), de RVNDNV (color) y de RVND (color) en actividades de conversación espontánea [A], identificación y descripción de láminas/objetos [B], narración [C] y juegos [D].

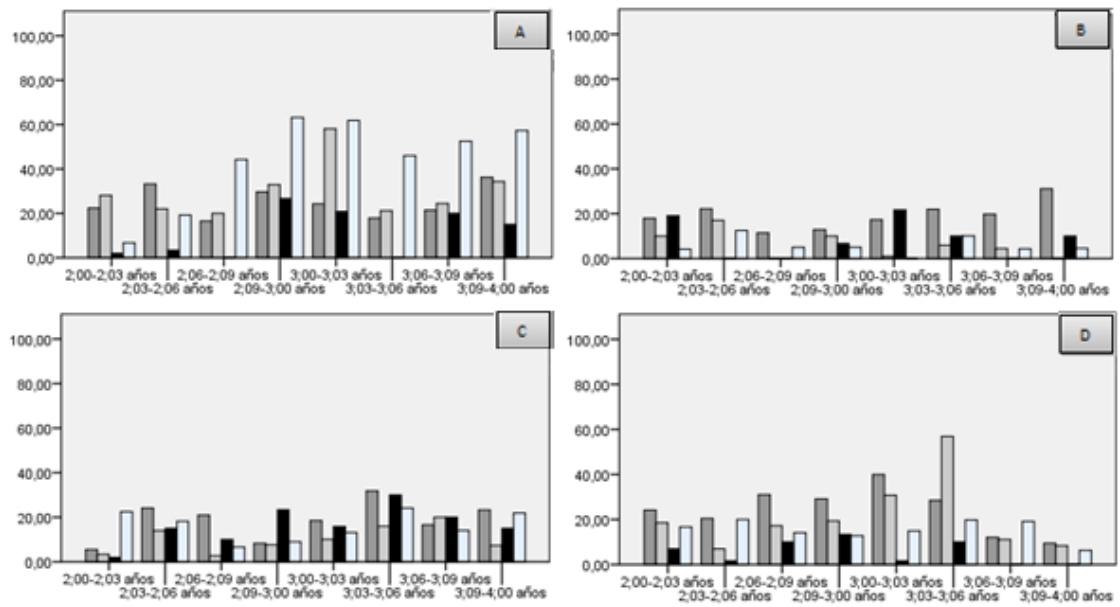


Figura 78: Gráficos de frecuencias relativas de uso de referencias espaciales verbales deícticas y no deícticas acompañadas o no de gestos en las diferentes actividades y grupos de edad

De hecho, como se refleja en el gráfico A, la frecuencia de uso de RVND (color) en actividades de conversación espontánea a partir de los 2;06 se duplica (2;00-2;03 (N=10 μ:6,66 σ:21,08); 2;03-2;06 (N=10 μ:19,25 σ:35,42); 2;06-2;09 (N=10 μ:44,27 σ:40,22); 2;09-3;00 (N=10 μ:63,18 σ:29,21); 3;00-3;03 (N=10 μ:61,90 σ:36,88); 3;03-3;06 (N=10 μ:45,99 σ:27,67); 3;06-3;09 (N=10 μ:52,49 σ:39,00); 3;09-4;00 (N=10 μ:57,32 σ:36,58). Este hecho se explica si atendemos a la evolución general de las referencias espaciales verbales, pues, como hemos visto, a partir de esta edad presentan una mayor frecuencia.

4.2.3. Factor sexo: referencias verbales no deícticas combinadas con gestos en el discurso de los niños

En un primer momento comprobamos si existen diferencias entre niños y niñas en la frecuencia de uso de referencias espaciales verbales deícticas (combinadas y no combinadas con gestualidad) y la frecuencia de uso de referencias espaciales verbales no deícticas (combinadas o no con referencias espaciales no verbales). Para ello hemos realizado cuatro análisis Kruskal-Wallis, pues las variables analizadas no se distribuyen con normalidad[386]. Los resultados nos han permitido afirmar que solo existen diferencias significativas entre niños y niñas en la frecuencia de uso de RVDNV (gl=1 p=.047). En el resto de variables analizadas no hemos encontrado diferencias reseñables (frecuencia de uso de RVD gl=1 p=.876; frecuencia de uso de RVNDNV gl=1 p=.456; y frecuencia de uso de RVND gl=1 p=.150). Tanto en niños como en niñas la frecuencia de uso más elevada es la de RVDNV y la de RVND (RVDNV ♀N=40 µ:63,31 σ:34,90; ♂ N=40 µ:71,66 σ:28,68; RVND ♀N=40 µ:69,42 σ:43,88; ♂ N=40 µ:79,67 σ:29,44), siendo más frecuentes en el caso de los niños.

Para constatar si existe relación entre todas las variables analizadas y la "edad" hemos realizado un análisis Kruskal-Wallis[387] y los resultados tanto para niños como para niñas establecen que la edad no es un factor determinante que provoque cambios en la frecuencia de uso de referencias espaciales verbales deícticas y no deícticas y el acompañamiento de las mismas con referencias espaciales no verbales (RVDNV ♀ gl=7 p=.307/ ♂ gl=7 p=.118; RVD ♀ gl=7 p=.262/ ♂ gl=.7 p=.072; RVNDNV ♀ gl=7 p=.246/ ♂ gl=7 p=.187; RVND ♀ gl=7 p=.924/ ♂ gl=7 p=.117).

En las Figuras 79 y 80 se observa, de este modo, la evolución de la frecuencia de uso de tales referencias. Conviene señalar que aunque en las referencias deícticas acompañadas o no de gestualidad (Figura 79) no podemos hablar de tendencias claras en la evolución ni en niños ni en niñas, en lo que concierne a las referencias espaciales verbales no deícticas (Figura 80) sí podemos hablar de una tendencia, aunque no significativa, de un uso creciente tanto en niños como en niñas.

[386] En el caso de las niñas la frecuencia de uso de RVDNV presenta K-S=.004 S-W=.000 y el resto de variables (frecuencia de uso de RVD, frecuencia de uso de RVNDNV y frecuencia de uso de RVND) K-S=.000 S-W=.000. En el caso de los niños todas las variables presentan K-S=.000 S-W=.000 excepto frecuencia de uso de RVND (K-S=.013 S-W=.000).

[387] Las variables no presentan una distribución normal, pues en el caso de las niñas la frecuencia de uso de RVDNV no muestra una distribución normal ente los 2;03-2;06 (K-S=.017 S-W=.001) y los 3;09-4;00 (K-S= .000 S-W=.001); la frecuencia de uso de RVD entre los 3;09-4;00 (K-S=.000 S-W=.001); la "frecuencia de uso de referencias espaciales no deícticas con acompañamiento gestual" entre los 2;06-2;09 (K-S=.001 S-W=.001) y la frecuencia de uso de RVND entre los 3;09-4;00 (K-S=.00 S-W=.001). En el caso de los niños la frecuencia de uso de RVDNV no muestra una distribución normal entre los 2;06-2;09 (K-S=.001 S-W=.000) y la frecuencia de uso de RVND entre los 2;06-2;09 (K-S=.002 S-W=.001).

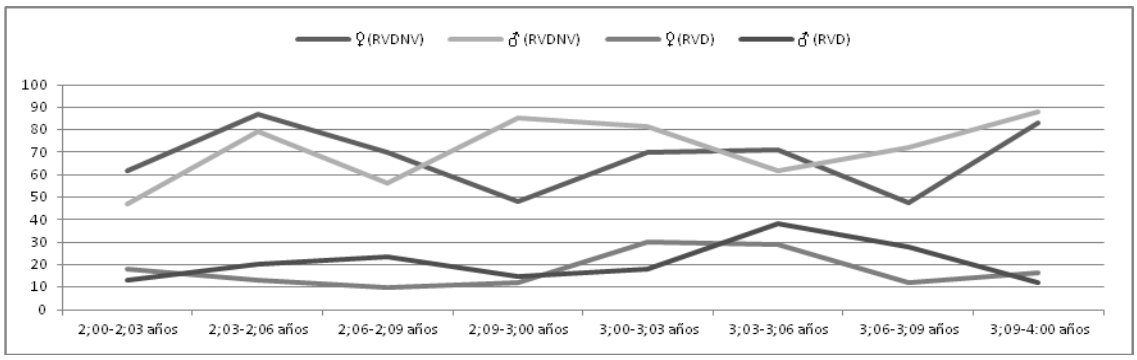


Figura 79: Gráfico de frecuencias relativas de uso de referencias espaciales verbales deícticas combinadas o no combinadas con referencias espaciales no verbales atendiendo a las variables "sexo" y" edad"

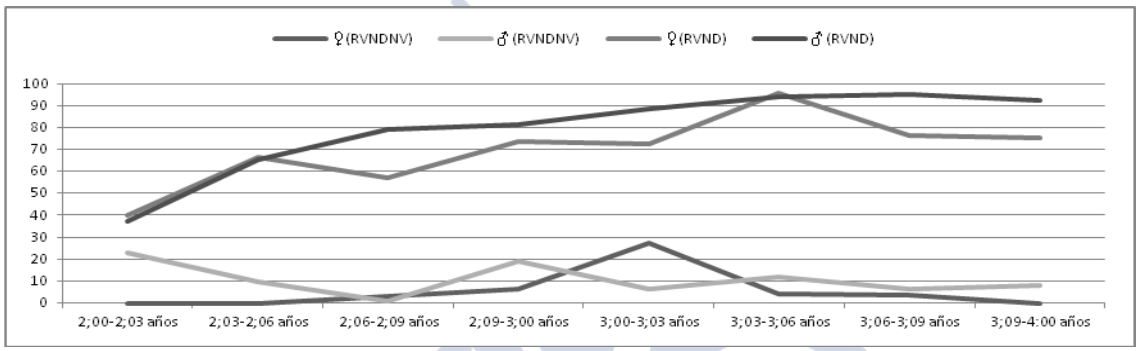


Figura 80: Gráfico de frecuencias relativas de uso de referencias espaciales verbales deícticas combinadas o no combinadas con referencias espaciales no verbales atendiendo a las variables "sexo" y "edad"

A su vez, podemos observar que los niños presentan una mayor frecuencia de uso de RVND (N=40 μ:79,67 σ:29,44) a lo largo de los grupos de edad analizados.

Una vez estudiada la relación entre las variables espaciales analizadas en el presente apartado y factores como "sexo" y "edad" se ha revisado si existen relaciones entre la frecuencia de uso de referencias espaciales deícticas y no deícticas combinadas o no con gestos y emitidas por niños y niñas y las actividades realizadas. Para ello hemos realizado dos análisis Kruskal-Wallis, pues las variables analizadas no presentan una distribución normal en ninguna de las actividades[388]. Los resultados nos han permitido concluir que en el caso de las niñas existe relación significativa entre las actividades realizadas y la frecuencia de uso de RVDNV (gl=3 p=.038), la de RVD

[388] De hecho la frecuencia de uso de referencias deícticas y no deícticas acompañadas o no de gestualidad emitidas por niñas (K-S=.000 S-W=.000 en todas las actividades diferenciadas). En el caso de los niños K-S=000 S-W=000 para todas las variables analizadas en las actividades diferenciadas excepto frecuencia de uso RVDNV en conversación espontánea (K-A=.003 S-W=000) y juegos (K-S=.011 S-W=.000) y la frecuencia de uso de RVND en conversación espontánea (K-S=.200 S-W=.011).

(gl=3 p=.017) y la de RVND (gl=3 p=.000). En el caso de los niños entre las actividades y la frecuencia de uso de RVD y de RVND (gl=3 p=.000 para ambas)[389].

En la Figura 81 se recogen los estadísticos descriptivos de cada una de las referencias analizadas y producidas por sujetos femeninos o masculinos en cada una de las actividades. Se observa que las RVND son mucho más frecuentes en actividades de conversación espontánea, tanto en el caso de los niños como en el caso de las niñas. Las niñas, a su vez, presentan una mayor frecuencia de RVD en este tipo de actividades.

			N	Media	Desviación típica	Mínimo/ Máximo
Conversación espontánea	♀	RVDNV	40	27,18	34,12	0/100
		RVD	40	24,54	35,08	0/100
		RVNDNV	40	4,16	17,19	0/100
		RVND	40	44,07	42,22	0/100
	♂	RVDNV	40	23,22	24,81	0/100
		RVD	40	35,72	40,87	0/100
		RVNDNV	40	17,79	34,18	0/100
		RVND	40	43,69	32,95	0/100
Identificación y descripción de láminas/objetos	♀	RVDNV	40	24,02	31,14	0/100
		RVD	40	8,00	22,03	0/100
		RVNDNV	40	7,5	24,44	0/100
		RVND	40	6,31	18,24	0/100
	♂	RVDNV	40	14,64	22,65	0/78,95
		RVD	40	4,08	16,75	0/100
		RVNDNV	40	9,33	24,92	0/100
		RVND	40	5,11	10,78	0/42,86
Narración	♀	RVDNV	40	10,94	21,82	0/75
		RVD	40	7,54	23,31	0/100
		RVNDNV	40	7,5	26,67	0/100
		RVND	40	9,42	21,57	0/100
	♂	RVDNV	40	26,29	29,79	0/100
		RVD	40	12.76	24,37	0/100
		RVNDNV	40	25,29	40,61	0/100
		RVND	40	22,92	26,56	0/100
Juegos	♀	RVDNV	40	22,84	30,43	0/100
		RVD	40	14,90	26,13	0/90.91
		RVNDNV	40	5,93	22,50	0/100
		RVND	40	12,68	25,93	0/100
	♂	RVDNV	40	25,84	25,64	0/100
		RVD	40	27,42	36,51	0/100
		RVNDNV	40	5,08	17,84	0/100
		RVND	40	18,25	25,05	0/75

Figura 81: Frecuencias relativas de uso de referencias espaciales verbales deícticas acompañadas de referencias espaciales no verbales, de referencias espaciales verbales deícticas no acompañadas de referencias espaciales no verbales, de referencias espaciales verbales no deícticas acompañadas de referencias espaciales no verbales y referencias espaciales verbales no deícticas no acompañadas de referencias espaciales no verbales respecto a "sexo" y "tipo de actividad"

[389] La significación obtenida para el esto de las variables fue: frecuencia de uso deRVDNV (♂ gl=3 p=.080); frecuencia de uso de RVNDNV(♀ gl=3 p=.971; ♂ gl=3 p=.052).

Finalmente, se ha comprobado en qué actividades existen diferencias en la frecuencia de uso de RVDNV, RVD, RVNDNV y RVND en cuanto al sexo. Para ello hemos realizado análisis no paramétricos Kruskal-Wallis[390] y los resultados nos han permitido determinar que existen diferencias significativas[391] entre niños y niñas en la frecuencia de uso de RVDNV en actividades de narración (gl=1 p=.001), de RVNDNV en actividades de conversación espontánea (gl=1 p=.019) y narración (gl=1 p=.008) y de RVNDNV en narración (gl=1 p=.001). De hecho, en estas actividades estas referencias son mucho más frecuentes en el caso de los niños (Figura 81).

4.3. Combinación verbal y no verbal: referencias espaciales verbales deícticas mostrativas

Una vez analizadas las referencias deícticas y no deícticas combinadas o no con referencias no verbales, estudiaremos cómo un subtipo de referencias deícticas (las referencias deícticas mostrativas) se combinan con elementos verbales. Antes de analizar si factores como la "edad", el "sexo" o las "actividades" se relacionan directamente con la combinación de gestos y referencias espaciales mostrativas, hemos comprobado si existen diferencias entre la frecuencia de uso de referencias deícticas mostrativas que se combinan con elementos no verbales [RDMNV] y la frecuencia de uso de referencias espaciales deícticas mostrativas que no se acompañan con gestos [RDM]. Para ello hemos realizado un análisis Kruskal-Wallis debido a que nuestras variables no se distribuyen de acuerdo con la Ley Normal[392]. Los resultados indican que se han encontrado argumentos que relacionan la presencia o no de gestualidad combinada con referencias espaciales verbales mostrativas (gl=1 p=.000). De hecho hemos observado que debido al carácter deíctico de tales referencias y a la necesidad que tienen los pequeños en etapas tempranas de señalar todo aquello que los rodea, la frecuencia de uso media de RDMNV (N=80 μ:68,74 σ:33,09) es superior a la frecuencia media de RDM (N=80 μ:22,50 σ:26,18).

[390] Todas las variables K-S=.000 S-W=.000.

[391] No se han encontrado diferencias significativas entre niños y niñas en la frecuencia de uso de RVDNV en conversación espontánea (gl=1 p=.764), identificación y descripción de láminas/objetos (gl=1 p=.286) y juegos (gl=1 p=.303); en la frecuencia de uso de RVD en conversación espontánea (gl=1 p=.158), identificación y descripción de láminas/objetos (gl=1 p=.466) y juegos (gl=1 p=.090); en la frecuencia de uso de RVNDNV en identificación y descripción de láminas/objetos (gl=1 p=.530) y juegos (gl=1 p=.512); en la frecuencia de uso de RVND en conversación espontánea (gl=1 p=.860), identificación y descripción de láminas/objetos (gl=1 p=.631) y juegos (gl=1 p=.133).

[392] Tanto la frecuencia de uso de RDMNV como la frecuencia de uso de RDM en el análisis de normalidad presentan K-S=.000 S-W=.000.

4.3.1. Factor edad y tipología de gestos: la importancia de la combinación de gestos y referencias espaciales mostrativas

Una vez analizado que existen diferencias significativas entre la frecuencia de uso de RDMNV y la frecuencia de uso de RDM hemos comprobado si la frecuencia de uso de ambas variables se relaciona con los grupos de edad diferenciados. Para ello hemos realizado dos análisis no paramétricos Kruskal-Wallis, pues las variables no presentan una distribución normal[393]. Los resultados indican que no se han encontrado argumentos que relacionen la frecuencia de uso de RDMNV con los grupos de edad diferenciados (gl=7 p=445 y), pero sí la de RDM (gl=7 p=.007). De hecho, tal y como se observa en la Figura 82 la frecuencia de uso de RDM presenta una trayectoria ascendente, especialmente entre los 2;09 y los 3;06 (2;00-2;03 N=10 μ:6,93 σ:9,58; 2;03-2;06 N=10 μ:19,39 σ:27,50; 2;06-2;09 N=10 μ:19,87 σ:33,04; 2;09-3;00 N=10 μ:42,19 σ:35,48; 3;00-3;03 N=10 μ:21,05 σ:13,13; 3;03-3;06 N=10 μ:32,25 σ:19,03; 3;06-3;09 N=10 μ:17,24 σ:30,27; 3;09-4;00 N=10 μ:21,05 σ:22,16). A su vez, la frecuencia de uso de RDMNV aumenta a los 2;03 y posteriormente la tendencia es ascendente (2;00-2;03 N=10 μ:63,06 σ:44,30; 2;03-2;06 N=10 μ:80,60 σ:27,75; 2;06-2;09 N=10 μ:58,80 σ:35,48; 2;09-3;00 N=10 μ:78,94 σ:13,13; 3;00-3;03 N=10 μ:67,74 σ:19,03; 3;03-3;06 N=10 μ:62,75 σ:43,90; 3;06-3;09 N=10 μ:63,08 σ:39,00; 3;09-4;00 N=10 μ:78,94 σ:22,16).

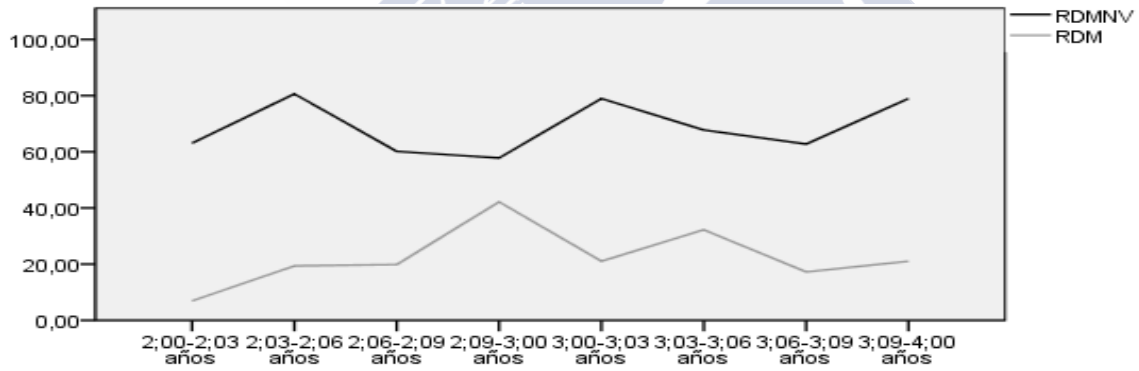


Figura 82: Gráfico de frecuencias relativas de uso de referencias espaciales verbales deícticas mostrativas combinadas y no combinadas con referencias espaciales no verbales en los diferentes grupos de edad

Como se ha indicado en §2.4.2.1.1. hemos diferenciado tres tipos de deícticos demostrativos atendiendo a las distancias respecto a los interlocutores de la conversación. Por ello, además de observar si la frecuencia de uso de referencias

[393] La frecuencia de uso de RDMNV no muestra una distribución normal entre los 2;00-2;03 (K-S=.002 S-W=.002), los 2;03-2;06 (K-S=.019 S-W=.003), los 3;00-3;03 (K-S=.024 S-W=.001) y los 3;06-3;09 (K-S=.007 S-W=.001). La frecuencia de uso de RDM no muestra una distribución normal entre los 2;03-2;06 (K-S=.019 S-2=.003), los 2;06-2;09 (K-S=.003 S-W=.001) y los 3;06-3;09 (K-S=.009 S-W=.000).

mostrativas generales presentan diferencias significativas atendiendo a si se acompañan o no de gestualidad, es necesario estudiar qué ocurre si se analizan tales referencias espaciales atendiendo al grado de distancia con el que las hemos caracterizado. Para ello hemos realizado un análisis no paramétrico Kruskal-Wallis[394]. Los resultados nos permiten admitir que existen argumentos que relacionan la frecuencia de uso de referencias espaciales verbales deícticas mostrativas de distancia 1 y de distancia 2 con la presencia de referencias no verbales (gl=1 p=.000 y gl=1 p=.001). No hemos encontrado, sin embargo, argumentos que relacionen la frecuencia de uso referencias espaciales verbales deícticas mostrativas de distancia 3 con la presencia o no presencia de referencias espaciales no verbales (gl=1 p=.110).

Además, se ha revisado si existen argumentos que relacionan las referencias espaciales verbales mostrativas (distancia 1, distancia 2 y distancia 3) combinadas y no combinadas con referencias espaciales no verbales y la variable "edad". Para ello hemos realizado seis análisis no paramétricos Kruskal-Wallis[395], pues las variables analizadas no presentan una distribución que se ajuste a una Ley Normal. Los resultados nos han permitido concluir que no hemos encontrado relaciones significativas entre la frecuencia de uso de referencias espaciales verbales deícticas mostrativas de distancia 1 y de distancia 3 combinadas [RDM1NV] [RDM3NV] y no combinadas [RDM1] [RDM3] con referencias espaciales no verbales y la variable "edad" (RDM1NV gl=7 p=.498/ RDM3NV gl=.501/ gl=7 RDM1 p=.758/ RDM3 gl=7 p=.233), ni tampoco entre la frecuencia de uso de referencias espaciales verbales deícticas mostrativas de distancia 2 combinadas [RDM2NV] con referencias espaciales no verbales (gl=7 p=.250).

Sin embargo sí hemos encontrado argumentos que relacionen las presencia de referencias espaciales verbales deícticas mostrativas de distancia 2 no combinadas con referencias espaciales no verbales [RDM2NV] con la variable edad (gl=7 p=.001), lo que probablemente se deba a las actividades que se realizan (§5.3.2), pues entre los 2;09-3;06 se produce un aumento de referencias espaciales verbales mostrativas de

[394] De hecho, las variables analizadas tanto acompañadas como no acompañadas de gestualidad no muestran una distribución normal (K-S=.000 S-W=.000 para cada una de ellas).

[395] Las frecuencia de uso de referencias espaciales verbales deícticas mostrativas de distancia 1acompañdas de gestualidad [RDM1NV} no muestra una distribución normal entre los 2;00-2;03 (K-S=.075 S-W=.005), 2;03-3;06 (K-S=.000 S-W=.000), 2;09-3;00 (K-S=.008 S-W=.001) y 3;06-3;09 (K-S=.003 S-W=.000) y no acompañadas de gestualidad entre los 2;03-2;06, 2;09-3;00 y 3;06-3;09 (K-S=.000 S-W=.000) y los 3;09-4;00 (K-S=.001 S-W=.002). La frecuencia de uso de referencias espaciales verbales deícticas mostrativas de distancia 2 acompañadas de gestualidad [RDM2NV] no muestra una distribución normal entre los 2;00-2;03 y los 2;06-2;09(K-S=.000 S-W=.000) y los 3;09-4;00 (K-S=.002 S-W=.002) y no acompañadas de gestualidad entre los 2;03-2;06 (K-S=.007 S-W=.001), los 2;06-2;09 (K-S=.000 S-W=.000) y los 3;06-3;09 (K-S=.038 S-W=.002). La frecuencia de uso de referencias espaciales verbales deícticas mostrativas de distancia 3 acompañadas [RDM3NV] y no acompañadas [RDM3] de gestualidad no muestra una distribución normal en la totalidad de grupos de edad diferenciados (KS=.000 S-W=.000).

distancia 2 no combinadas con referencias espaciales no verbales (2;09-3;00 N=10 μ:58,18 σ:33,16/ 3;00-3;03 N=80 μ:30,83 σ:28,14/ 3;03-3;06 N=80 μ:48,61 σ:30,16) debido a que las actividades más frecuentes son juego (59,25%) y conversación espontánea (18,51%) (Figura 83, Figura 84 y Figura 85).

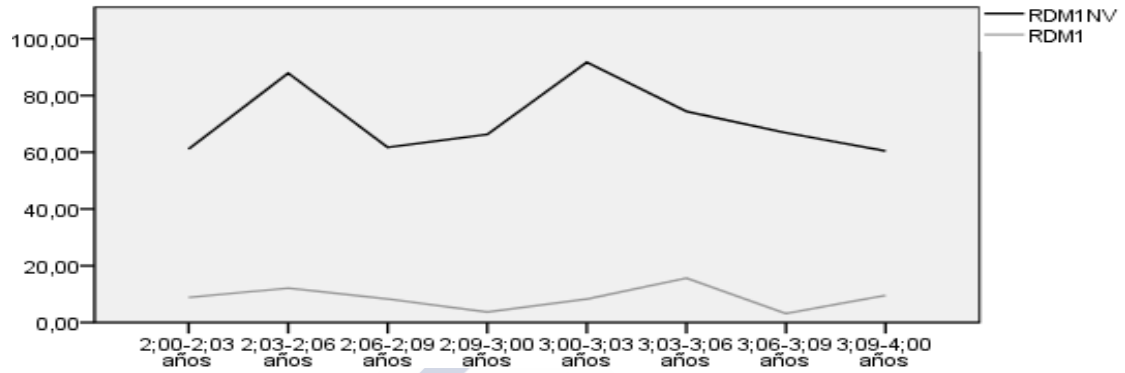


Figura 83: Gráfico de frecuencias relativas de uso de referencias espaciales verbales deícticas mostrativas de distancia 1combinadas y no combinadas con referencias espaciales no verbales en los diferentes grupos de edad

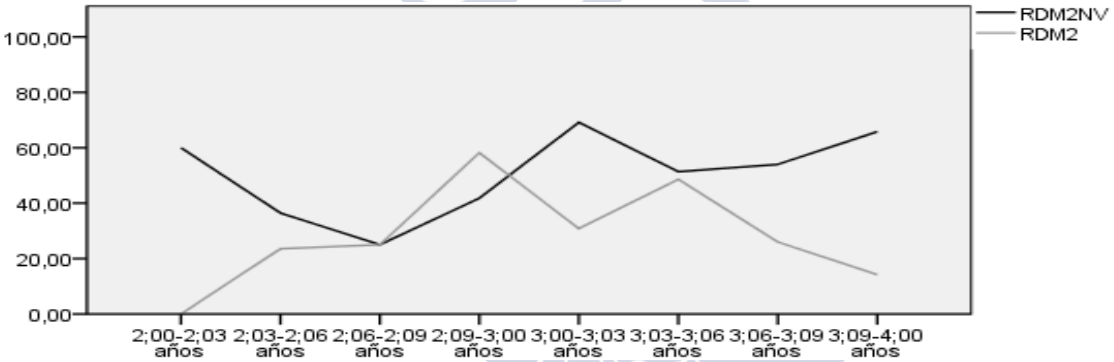


Figura 84: Gráfico de frecuencias relativas de uso de referencias espaciales verbales deícticas mostrativas de distancia 2 combinadas y no combinadas con referencias espaciales no verbales en los diferentes grupos de edad

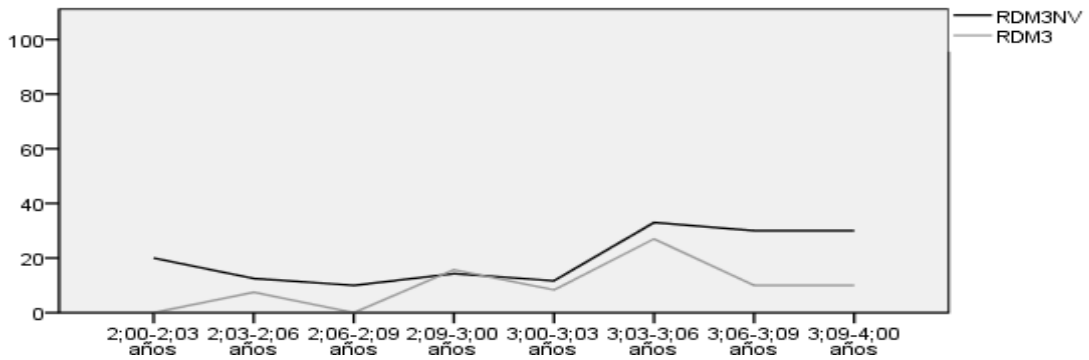


Figura 85: Gráfico de frecuencias relativas de uso de referencias espaciales verbales deícticas mostrativas de distancia 3 combinadas y no combinadas con referencias espaciales no verbales en los diferentes grupos de edad

De este modo, la frecuencia de uso de RDM1NV (N=80 μ:71,30 σ:38,39) es mayor que la de RDM1 (N=80 μ:8,69 σ:14,33). En su mayoría los gestos con los que se acompañan estas referencias son gestos deícticos denotativos cuya función es señalar (90,19% del total). Los gestos deícticos denotativos cuya función es mostrar presentan, de este modo, una frecuencia de uso baja (8,55% del total de gestos) y los gestos denotativos cuya función es dar o pedir y los gestos descriptivos que indican una dirección son prácticamente inexistentes (0,53% y 0,71% del total). Esto resulta lógico, pues los niños generalmente utilizan las referencias deícticas verbales mostrativas de distancia 1 para referirse generalmente a objetos que están presentes y que ellos mismos manejan, especialmente en tareas de juegos o de descripción y denominación de láminas/objetos.

A su vez, las referencias verbales demostrativas ("esta", "este", "esto", "estas", "estos") son más frecuentes que las adverbiales ("aquí") tanto combinadas con gestos deícticos denotativos cuya función es mostrar (79,16% formas demostrativas frente a un 20,83% formas adverbiales) como combinadas con gestos deícticos denotativos cuya función es señalar (68,18% formas demostrativas frente a un 31,81% formas adverbiales) (Shum, Conde y Díaz, 1989). Esto ocurre porque las predicaciones nominales, tan frecuentes en etapas tempranas, suelen acompañarse de formas demostrativas que localizan aquello a lo que se refieren los pequeños en un espacio cercano tanto a hablante como oyente, sirviendo así a los interlocutores para llamar la atención del oyente y dirigir la mirada a aquello que están nombrando, o para localizar aquello sobre lo que se les pregunta. En numerosas ocasiones, así pues, los gestos sustituyen el sintagma nominal que debería utilizarse para nombrar a un objeto o dibujo en concreto, supliendo así la carencia de léxico del pequeño (Ejemplo 96).

TRANSCRIPCIÓN: Elf2_01 (Elfos)
INTERLOCOCUTORES: Niños: ANA: 1;11.25 / IAG: 2;05.25/ RIC: 2;04.18); Adultos (MON)
ACTIVIDAD: Juegos con cartas

*MON: qué cosas tienes ?
***RIC: eto [*] .**
%xres: $D_1 $G_Dn_señ $FS $ASR_TA $FS $2: eto .
%xgpr: señala con el dedo índice la carta de la que habla tocándola
%xpar: eto=esto $PHO ;
*MON: pues (.) a ver (.) otra .
*MON: tengo botes de pintura .
***RIC: <eto [*]> [/] eto [*] esto [/] esto .**
%xres: $D_1 $ASR_TA $FS $2: esto .
%xcom: lo dice cantando; ya no señala nada
%xpar: eto=esto $PHO ; eto=esto $PHO ;



Ejemplo 96: Gesto deíctico denotativo cuya función es señalar y llamar la atención del oyente combinado con referencia espacial verbal deíctica (forma demostrativa "esto")

TRANSCRIPCIÓN: Elf4_05 (Elfos)
INTERLOCOCUTORES: Niños: ART: 3;10.05 / RIC: 3;10.30); Adultos (MON)
ACTIVIDAD: Narración

*RIC: porque aquí dentro tiene un flotador .
%xres: $D_1 $G_Dn_señ $ASR_ST $8: aquí .
%xgpr: señala con el dedo en el libro .
%xres: $D $LE_1 $DI $ASR_ST $FI $8: dentro .
%xret: $D_org_af $A_est $ASR_ST $8: tiene .
*MON: sí .
*RIC: para nadar .
%xret: $iper_INF $ASR_ST $8: nadar .
*MON: sí .
***RIC: y aquí** lleva una barca para ir **.**
%xres: $D_1 $G_Dn_señ $ASR_ST $8: aquí .
%xgpr: señala con el dedo el lugar concreto en el libro.
Valor secuencial temporal/ locativo.
%xret: $D_org_af $A_act $ASR_ST $8: lleva .
%xres: $ND $DN_ref $ASR_ST $8: lleva .
%xret: $iper_INF $ASR_ST $8: ir .
*MON: sí .
*RIC: y entonces ella prepara su flotador y él prepara su barca .
%xret: $ND_post_disc $ASR_ST $8: y entonces .
%xcom: valor locativo .
%xret: $D_org_af $A_act $ASR_ST $8: prepara .
%xret: $D_org_af $A_act $ASR_ST $8: prepara .
*MON: ah .
*RIC: y después (.) la va a levantar pero no da porque es muy pesada .
%xret: $ND_post_disc $ASR_ST $8: y después .
%xret: $per_IR_A_INF $D_dor_af_1 $ASR_ST $8: va a levantar .
%xret: $D_org_af $A_est $ASR_ST $8: da .
%xcom: se trata de una influencia del gallego (dar por poder) .
%xret: $D_org_af $A_est $ASR_ST $8: es .



Ejemplo 97: Gesto deíctico denotativo cuya función es señalar combinado con referencia espacial verbal deíctica (forma adverbial "aquí") con función temporal/locativa

No resulta extraño que la forma adverbial ("aquí"), acompañada de gestos deícticos denotativos cuya función es señalar, sea más frecuente a partir de los 2;09-3;00 años. Se utiliza generalmente en actividades de narración con estímulo presente para señalar directamente una localización y conseguir, de este modo, una mayor comprensión por parte del receptor. También se usa en actividades de conversación espontánea para describir el entorno. Es importante destacar que en actividades de narración la forma adverbial "aquí" precedida de "y" también se introduce en el discurso como secuenciador temporal/locativo (Sebastián Gascón, 1991a), pues indica que se avanza en la temporalidad interna de una historia localizando la escena en un lámina en concreto, de manera que se intercala el uso de esta forma con "y entonces" e "y después" (Ejemplo 97).

La forma adverbial "aquí" acompañada de gestos deícticos denotativos cuya función es mostrar aparece con una mayor frecuencia a partir de los 3;06 años, especialmente en conversación espontánea. La frecuencia de aparición es mucho menor que la de formas adverbiales acompañadas de gestos deícticos denotativos cuya función es señalar. De hecho, los niños utilizan este tipo de gesto para referirse a localizaciones puntuales en el cuerpo y generalmente muestran la parte corporal a la que se refieren y luego la señalan, por lo que se trata de un gesto mostrativo cuasi señalizador. Es el caso del Ejemplo 98, en el que MIA se refiere al pecho, por lo que además de moverse hacia delante y mostrar el pecho a MON lo señala con la palma de la mano.

TRANSCRIPCIÓN: Mil1_08 (Milagrosa)
INTERLOCOCUTORES: Niños: LAU: 3;01.02 / MIA: 3;04.15/ ALE: 2;05.17/ SER: 3;02.19/ CES: 2;07.09); Adultos (MON)
ACTIVIDAD: Conversación espontánea

*MON:	qué le has hecho ?
%add:	SER
*MIA:	me dio un puñetazo xxx .
%xret:	$D_aor_af_1 $A_res $ASR_TA $6: dio .
*MON:	jolín (.) qué niño más malo (..) qué niño más malo !
%act:	abraza a la niña para consolaRLOCa
*MON:	no llores (..) eh .
*SER:	xxx .
%com:	no está en el espacio que la cámara enfoca
*ALE:	xxx .
*MON:	xxx y María tampoco llora .
***MIA:**	xxx me dio **aquí** el puñetazo .
%xret:	$D_aor_af_1 $A_res $ASR_TA $6: dio .
%xres:	**$D_1 $G_Dn_mos $ASR_TA $FS $6: aquí .**
%xgpr:	**se sitúa hacia delante y señala el pecho con la palma de la mano**



Ejemplo 98: Gesto deíctico denotativo cuya función es mostrar combinado con referencia espacial verbal deíctica de distancia 1 (forma adverbial "aquí")

Las referencias espaciales verbales deícticas mostrativas de distancia 2 se acompañan frecuentemente, como las de distancia 1, con gestos (N=80 µ:50,45 σ:41,52[396]). Prácticamente en su totalidad se trata de gestos deícticos denotativos cuya función es señalar (96,41 %) que se utilizan en todas las actividades diferenciadas (conversación espontánea 23,93%, identificación y descripción de láminas/objetos 32,97%, narración 20,74% y juegos 22,34%). En este caso las formas demostrativas ("ese", "esa", "eso", "eses", "esas", "esos") presentan prácticamente la misma frecuencia de uso que las formas adverbiales ("ahí") (59,04% del total de formas demostrativas y 40,95% del total de formas adverbiales). Esto es así porque en actividades de identificación y descripción de láminas los niños no pueden tocar el material, por lo que con frecuencia lo señalan (sin tocarlo directamente) y se refieren a él mediante referencias lingüísticas tanto adverbiales como demostrativas. Los niños ya no pretenden denominar además de localizar (como en el caso de los mostrativos de distancia 1), sino que solo pretenden localizar.

Hemos comprobado que la circunstancia de no poder tocar directamente el objeto/libro al que se refieren los pequeños en sus intervenciones está directamente relacionada con el uso de referencias lingüísticas adverbiales y demostrativas de distancia 2 y de distancia 1. Esto implica un uso contrastivo de las formas "ahí" "aquí" y "ese" "este" bien en el mismo turno de habla bien respecto a una intervención anterior. En el Ejemplo 99 podemos observar cómo CLA primero se refiere al color amarillo con el adverbio "ahí" puesto que no puede tocar la lámina directamente y posteriormente utiliza el adverbio "aquí", pues se levanta y toca el libro directamente.

TRANSCRIPCIÓN: Bre4_07 (Breogán)
INTERLOCOCUTORES: Niños: GAR: 3;05.21 / ALB: 2;08.01/ CLA: 2;10.00/ UEL: 3;05.13/ GON: 3;03.30/ AND: 3;02.00); Adultos (BLA, ANC)
ACTIVIDAD: Identificación y descripción de láminas/objetos

*ANC: qué color os gusta ?
*CLA: amarillo [?] .
*AND: amarillo .
*ANC: el amarillo .
*ANC: cuando aparezca me lo decís .
***CLA: <ahí> [/] ahí (.) aquí** hay +//.
%xres: $D_2 $G_Dn_señ $ASR_ST $4: ahí .
%xgpr: señala con el dedo índice la lámina, sin tocarla.
%xres: $D_1 $G_Dn_señ $ASR_ST $4: aquí .
%xgpr: señala con el dedo índice la lámina, tocándola.
%xret: $D_org_af $A_est $ASR_ST $4: hay .



Ejemplo 99: Gesto deíctico denotativo cuya función es señalar combinado con referencia espacial verbal deíctica de distancia 2 (forma adverbial "ahí")

[396] Las referencias espaciales mostrativas de distancia 2 no combinadas con gestos, de hecho, son menos frecuentes (N=80 µ:28,29 σ:35,32).

Las referencias espaciales deícticas verbales mostrativas de distancia 3 además de ser mucho menos frecuentes, no presentan relación significativa respecto a su acompañamiento o no de referencias espaciales no verbales. Sin embargo, al igual que las referencias mostrativas de distancia 1 y 2, suelen acompañarse de referencias espaciales no verbales (N=80 μ:20,18 σ:36,36)[397]. En su mayoría se combinan con gestos deícticos denotativos cuya función es señalar (94,73%), especialmente en tareas de conversación espontánea (52,63%) y de identificación y descripción de láminas/objetos (31,57%). Si observamos el contexto en el que los pequeños utilizan estas referencias espaciales deícticas mostrativas, podemos derivar que este tipo de referencias se acompañan de gestos deícticos denotativos cuya función es señalar puesto que generalmente los niños se refieren a objetos que se encuentran presentes en el contexto en el que tiene lugar el intercambio comunicativo, pero que no pueden tocar. Esto implica que, al contrario que las referencias anteriores (distancia 1 y distancia 2) se utilicen con una mayor frecuencia formas adverbiales ("allí") (76,31% del total) y no formas demostrativas ("aquel", "aquella", "aquello", "aquellos", "aquellas").

Finalmente, es conveniente señalar que los pequeños introducen en el discurso las formas adverbiales de distancia 3 generalmente para emitir indicaciones dirigidas a un receptor. De hecho, con frecuencia a partir de los 3;00 años, los niños utilizan la forma "ahí" en el mismo turno de habla que "allí" porque lo que pretenden es llamar la atención sobre un objeto que está presente en el contexto comunicativo, no estableciendo así distinciones claras entre las dos formas adverbiales. De hecho, acompañan la referencia verbal de gestos y de la partícula "mira" para especificar que el objeto se sitúa en un contexto visible tanto para emisor como para receptor (Ejemplo 100). Las formas demostrativas de distancia 3 acompañadas de referencias espaciales no verbales se utilizan exclusivamente a partir de los 3;00 años para referirse a objetos sobre los que se quiere llamar la atención para que se produzca una acción conjunta con otro interlocutor, los cuales generalmente están presentes en el contexto comunicativo (Ejemplo 101).

[397] Las referencias espaciales mostrativas de distancia 3 que no se acompañan de gestos presentan una frecuencia menor (N=80 μ:9,81 σ:24,24).

TRANSCRIPCIÓN: Sus5_04 (Santa Susana)
INTERLOCOCUTORES: Niños: DVD: 2;08.14 / MRT: 2;09.26/ BOR: 2;08.36/ CIA: 2;07.13/ ANT: 2;06.09); Adultos (BLA, PIL)
ACTIVIDAD: Conversación espontánea

*PIL: para qué ?
%act: PIL está limpándole los mocos a DVD
***MRT:** para xxx a (.) <mira (.) un Papa Noel (.) que está **allí>** [//] mira un Papa Noel ahí !
%xret: $D_org_af $A_act $G_Dn_señ $DIR_RP $4: mira .
%xgpr: extiende el brazo y señala .
%xret: $D_org_af $A_est $DIR_RP $4: está .
%xres: $D_3 $G_Dn_señ $DIR_RP $FS $4: allí .
%xgpr: señala hacia arriba con el dedo índice .
%xret: $D_org_af $A_act $G_Dn_señ $DIR_RP $4: mira .
%xgpr: extiende el brazo y señala .
%xres: $D_2 $G_Dn_señ $DIR_RP $FS $4: ahí .
%xgpr: señala al frente con el dedo índice .



Ejemplo 100: Gesto deíctico denotativo cuya función es señalar combinado con referencia espacial verbal deíctica distancia 3 (forma adverbial "allí")

TRANSCRIPCIÓN: Vit4_07 (Vite)
INTERLOCOCUTORES: Niños: XAC: 3;11.28 / XUN: 3;05.14); Adultos (PIL)
ACTIVIDAD: Conversación espontánea

***XAC:** <vamos> [/] <vamos> [/] vamos tú y yo a cerrar [*] **aquella** pelota grande en la pizcina [*]?
%xret: $per_IR_a_INF $D_org_af $DIR_RP $8: vamos a cerrar .
%xres: $D_3 $G_Dn_señ $DIR_RP $FS $8: aquella .
%xres: $ND $DIR_RP $FI $8: en la pizcina .
%xpar: cerrar=sacar $LEX ; pizcina=piscina $PHO ;



Ejemplo 101: Gesto deíctico denotativo cuya función es señalar combinado con referencia espacial verbal deíctica de lejanía (forma demostrativa "aquella")

4.3.2. Factor actividades: la importancia de las actividades de conversación espontánea y juegos

Tras comprobar si la variable "edad" favorece cambios en la combinación de gestos con referencias espaciales mostrativas, se ha analizado si existe relación entre la frecuencia de uso de RDM y RDMNV y las actividades en las que el niño participa. Para ello hemos realizado un análisis Kruskal Wallis[398] y los resultados nos han permitido afirmar que no se han encontrado argumentos que relacionen la presencia de RDMNV y las cuatro actividades (gl=3 p=.372) pero sí se han encontrado argumentos que relacionan la presencia de RDM y las cuatro actividades diferenciadas (gl=3

[398] Tanto la frecuencia de uso de RDMNV como la frecuencia de uso de referencias RDM presentan una distribución que no se ajusta a la Ley Normal en las cuatro actividades (K-S=.000 S-W=.000 para cada una de ellas).

p=.000). De hecho, la frecuencia de uso de RDM es mayor en actividades de conversación espontánea (N=80 μ:38,81 σ:42,44) que en el resto de actividades (identificación y descripción de láminas/objetos N=80 μ:5,54 σ:18,46; narración N=80 μ:9,30 σ:24,17; juegos N=80 μ:20,08 σ:32,58) (Figura 86). Por tanto, los pequeños utilizan este tipo de referencias en conversación espontánea (un 55,17% formas adverbiales y 44,82% formas demostrativas) generalmente para localizar y referirse a objetos que les son familiares o están presentes en el contexto en el que tiene lugar el intercambio comunicativo (Ejemplo 102[399]).

Cuando las RDM son formas adverbiales, los pequeños suelen concretar y completar la ubicación a la que se refieren con frases preposicionales, por lo que la presencia de gestualidad no es necesaria (Ejemplo 102). Cuando se trata de formas demostrativas los niños no utilizan gestos porque generalmente ya están tocando el objeto al que se refieren (Ejemplo 103).

TRANSCRIPCIÓN: Vit3b_03 (Vite)
INTERLOCOCUTORES: Niños: XAC: 2;11.11 / XUN: 2;04.27/ TAT: 2;09,10/ JOR: 2;0.05); Adultos (PIL)
ACTIVIDAD: Conversación espontánea

*PIL:	y quién tiene una bicicleta así de chuli ?
*TAT:	yo !
%com:	el resto de los niños contestan a la vez
***XAC:**	yo tengo una bici(cleta) **allá** en casa así grande .
%xret:	**$D_org_af $A_est $ASR_ST $4: tengo .**
%xres:	**$D_3 $ASR_ST $FS $4: allá .**
%xres:	$ND $ASR_ST $FI $4: en casa .

Ejemplo 102: Referencia espacial verbal deíctica mostrativa (forma adverbial) no combinada con gesto

TRANSCRIPCIÓN: Elf3_06 (Elfos)
INTERLOCOCUTORES: Niños: RIC: 3;03.06 / IAG: 3;04.13/ ART: 3;02,12); Adultos (MON)
ACTIVIDAD: Conversación espontánea

*ART:	qué es eso ?
%add:	RIC
***RIC:**	**esto** es una goma (.) nueva que me la compaon [*] que me la dio Mailuz [*] donde hay [/] donde hay revistas peiódicos [*] xxx +/.
%xres:	**$D_1 $ASR_TA $FS $6: esto .**
%xret:	$D_org_af $A_est $ASR_TA $6: es .
%xret:	$D_aor_af_2 $A_act $ASR_TA $6: compaon .
%xret:	$D_aor_af_2 $A_res $ASR_TA $6: dio .
%xres:	$D $DNI_1-ref_0 $ASR_TA $6: dio .
%xres:	$ND $ASR_TA $FI $6: donde .
%xret:	$D_org_af $ASR_TA $6: hay .
%xnex:	se refiere a algo que le ha ocurrido .
%xpar:	compaon=compraron $PHO ; mailuz=mariluz $PHO ; peiódicos=periódicos $PHO ;

Ejemplo 103: Referencia espacial verbal deíctica mostrativa (forma demostrativa) no combinada con gesto

[399] En este caso XAC utiliza "allá" en lugar de "allí". Estos casos no se han comentado porque solo se han encontrado 2 ejemplos, con lo que no se ha considerado algo significativo.

Posteriormente hemos realizado un análisis no paramétrico Kruskal Wallis[400] para comprobar si existen argumentos que relacionen las variables frecuencia de uso de RDMNV (color) y frecuencia de uso de RDM (color) en las cuatro actividades diferenciadas (conversación espontánea [A], identificación y descripción de láminas/objetos [B], narración [C] y juegos [D]) con la variable "edad" (Figura 86). Los resultados nos han permitido concluir que solo existen argumentos que permitan relacionar la frecuencia de uso de RDM con la edad en actividades de conversación espontánea (gl=7 p=.037). De este modo, la edad no afecta a la frecuencia de uso de las demás referencias analizadas en ninguna de las actividades diferenciadas (RDMNV en conversación espontánea gl=7 p=539, en identificación y descripción de láminas/objetos gl=7 p=.734, en narración gl=7 p=.439 y en juegos gl=7 p=.210; RDM en identificación y descripción de láminas/objetos gl=7 p=.705, en narración gl=7 p=.691 y en juegos gl=7 p=.041). De hecho, si observamos la Figura 86 podremos dar cuenta de que la frecuencia de uso de RDMNV en las diferentes actividades es desigual e inconstante a lo largo de los ocho grupos de edad diferenciados y la de RDM aumenta a partir de los 2;09 años en conversación espontánea.

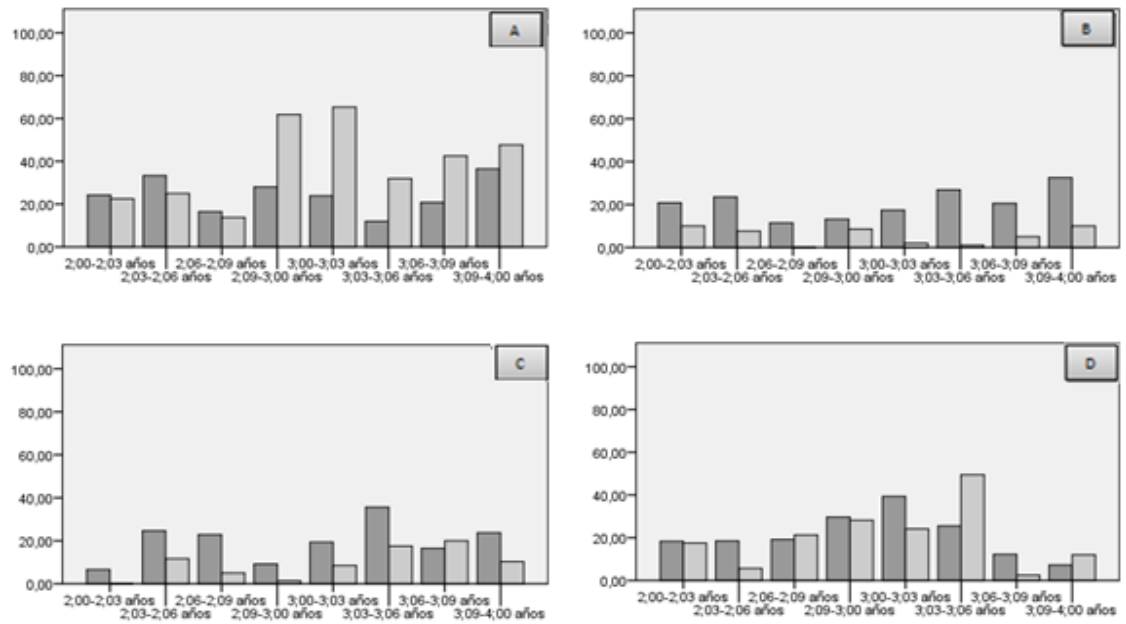


Figura 86: Gráficos de frecuencias relativas de uso de referencias espaciales verbales deícticas demostrativas combinadas y no combinadas con referencias espaciales no verbales en las diferentes actividades y grupos de edad

[400] La frecuencia de uso de RDMNV no muestra una distribución normal en conversación espontánea (2;06-2;09 K-S=.010 S-W=.000; 3;06-3;09 K-S=.054 S-W=.001), en identificación y descripción de láminas/objetos (2;06-2;09 K-S=.000 S-W=.000; 2;09-3;00 K-S=.063 S-W=.003; 3;00-3;03 K-S=.007 S-W=.001; 3;09-4;00 K-S=.000 S-W=.000), en narración (2;00-2;03 K-S=.000 S-W=.000; 2;09-3;00 K-S=.063 S-W=.004; 3;00-3;03 K-S=.000 S-W=.000 Y 3;09-4;00 K-S=.004 S-W=.002) y en juego (2;03-2;06 K-S=.031 S-W=.000; 3;09-4;00 K-S=.001 S-W=.002) La frecuencia de uso de RDM no muestra una distribución normal en conversación espontánea (2;00-2;03 K-S=.000 S-W=.000; 2;03-2;06 K-S=.001 S-W=.001; 2;06-2;09 K-S=.000 S-W=.000 y 3;06-3;09 K-S=.010 S-W=.001) y en el resto de actividades (K-S=.000 S-W=.000 para cada una de ellas).

Posteriormente, se ha comprobado si la frecuencia de RDM1NV, RDM1, RDM2NV, RDM2, RDM3NV y RDM3 se relaciona con la actividad en la que los niños están participando. Para ello hemos realizado seis análisis Kruskal Wallis[401]. Los resultados obtenidos nos han permitido concluir que no se han encontrado argumentos que relacionen significativamente las frecuencia de uso RDM1NV, la frecuencia de uso de RDM2NV y la frecuencia de uso de RDM3 y las cuatro actividades diferenciadas (RDM1NV gl=3 p=.656, RDM2NV gl=3 p=.549; RDM3 gl=3 p=.469). Sin embargo, sí hemos encontrado relaciones totalmente significativas entre la frecuencia de uso de RDM1 (gl=3 p=,012), la de RDM2 (gl=3 p=.000) y la de RDM3NV (gl=3 p=.013) y las actividades diferenciadas. De hecho, los pequeños utilizan con una mayor frecuencia RDM1 en actividades de juegos (N=80 μ:18,54 σ:35,12) que en el resto de actividades (conversación espontánea N=80 μ:10,16 σ:25,22, en identificación y descripción de láminas/objetos N=80 μ:5,08 σ:18,88 y en narración N=80 μ:5,18 σ:17,82). La frecuencia de RDM2 es elevada en conversación espontánea[402] (N=80 μ:37,25 σ:46,00) y escasa en las demás (identificación y descripción de láminas/objetos N=80 μ:1,66 σ:8,63; narración N=80 μ:2,29 σ:11,24 y juegos N=80 μ:8,90 σ:21,52). La frecuencia de uso de RDM3NV, al igual que las anteriores, es mayor en actividades de conversación espontánea (N=80 μ:13,75 σ:32,88), pues en identificación y descripción de láminas/objetos N=80 μ:4,79 σ:20,05; en narración N=80 μ:3,33 σ:17,26 y en juegos N=80 μ:4,43 σ:19,90 es escasa.

Por último hemos comprobado si el factor "edad" favorece cambios en la frecuencia de uso de RDM1NV, RDM1, RDM2NV, RDM2, RDM3NV y RDM3 en las diferentes actividades. Para ello hemos realizado análisis estadísticos no paramétricos Kruskal-Wallis, pues las variables analizadas no se distribuyen con normalidad en los grupos de edad diferenciados[403]. Los resultados nos han permitido establecer que solo

[401] Las frecuencias de uso de RDM1NV, RDM1, RDM2NV, RDM2, RDM3NV y RDM3 no presentan una distribución normal en ninguna de las actividades diferenciadas (K-S=.000 S-W=.000 para cada una de ellas).

[402] La ausencia de gestos en este tipo de actividades se explica por el contacto que tiene el niño con el objeto o por una mayor especificación locativa lingüística.

[403] De hecho, en conversación espontánea, la frecuencia de uso de RDM1NV, RDM2NV y RDM3NV no se distribuye con normalidad [distancia 1, entre los 2;03-2;06 (K-S=.004 S-W=.000), los 2;06-2;09 (K-S=.005 S-W=.000) y los 3;03-3;06 (K-S=.001 S-W=.000)/ distancia 2 y distancia 3 en todos los grupos de edad diferenciados (K-S=.000 S-W=.000)]; en identificación y descripción de láminas/objetos [(distancia 1 entre los 2;00-2;03 (K-S=.002 S-W=.001), los 2;06-2;09 (K-S=.000 S-W=.000), los 2;09-3;00 (K-S=.001 S-W=.000 y los 3;06-3;09 y 3;09-4;00 (K-S=.000 S-W=.000)/ distancia 2 entre los 2;00-2;03 (K-S=.001 S-W=.001), los 2;03-2;06, 2;06-2;09, 2;09-3;00, 3;00-3;03 (K-S=.000 S-W=.000) y los 3;03-3;06 (K-S=.001 S-W=.002)/ distancia 3 en todos los grupos de edad analizados (K-S=.000 S-W=.000)]; en narración [distancia 1 entre los 2;00-2;03 (K-S=.000 S-W=.000), los 2;03-2;06 (K-S=.001 S-W=.000) y los 2;06-2;09 (K-S=.000 S-W=.001)/ distancia 2 entre los 2;03-2;06, los 2;06-2;09, los 2;09-3;00 (K-S=.000 S-W=.000) y los 3;03-3;06 (K-S=.001 S-W=.001)/ distancia 3 en todos los grupos de edad diferenciados (K-S=.000 S-W=.000)]; en juegos [distancia 1 entre los 2;03-2;06 (K-S=.000 S-W=.000), los 2;06-2;09 (K-S=.001 S-W=.001), los 3;06-3;09 (k-s=.002 s-w=.001)/ distancia 2 y distancia 3 en

en actividades de conversación espontánea hemos encontrado relaciones significativas entre la frecuencia de uso de RDM2 y los grupos de edad diferenciados (RDM2 conversación espontánea gl=7 p=.002)[404]. De este modo, en esta actividad a partir de los 2;09 se observa la mayor frecuencia de uso de este tipo de referencias (2;09-3;00 N=10 μ:73 σ:41,64/ 3;00-3;03 N=10 μ:68,33 σ:43,35/ 3;03-3;06 N=10 μ:45 σ:45,33/ 3;06-3;09 N=10 μ:35 σ:47,34/ 3;09-4;00 N=10 μ:30 σ:48,30).

4.3.3. Factor sexo: diferencias en actividades de narración

Una vez revisado si la combinación de gestualidad y referencias espaciales verbales deícticas mostrativas es diferente atendiendo a la actividad que el niño esté desarrollando, se ha atendido a si existen diferencias respecto la variable "sexo". En primer lugar, hemos analizado si hay diferencias significativas entre niños y niñas en la frecuencia de uso de RDMNV y la de RDM. Para ello hemos realizado dos análisis Kruskal-Walllis, pues las variables analizadas no presentan una distribución normal[405]. Hemos comprobado que no existen argumentos que relacionen la frecuencia de uso de RDMNV y RDM con la variable sexo (RDMNV gl=1 p=.260 y RDM gl=1 p=.180), aunque en el caso de los niños la frecuencia de uso de RDMNV (N=40 μ:73,61 σ:30,22)

---

todos los grupos de edad diferenciados (K-S=.000 S-W=.000). La frecuencia de uso de RDM1, RDM2 y RDM3 no se distribuye con normalidad en conversación espontánea [distancia 1, entre los 2;03-2;06 (K-S=.002 S-W=.001), los 2;06-2;09 (K-S=.003 S-W=.000) y los 3;06-3;09 (K-S=.001 S-W=.002)/ distancia 2 y distancia 3 en todos los grupos de edad diferenciados (K-S=.000 S-W=.001)]; en identificación y descripción de láminas/objetos [(distancia 1 entre los 2;03-2;06 (K-S=.001 S-W=.000), los 2;06-2;09 (K-S=.000 S-W=.001), los 2;09-3;00 (K-S=.001 S-W=.000 y los 3;06-3;09 y 3;09-4;00 (K-S=.000 S-W=.002)/ distancia 2 entre los 2;03-2;06 (K-S=.001 S-W=.000), los 2;03-2;06, 2;06-2;09, 2;09-3;00 (K-S=.001 S-W=.000) y los 3;03-3;06 (K-S=.002 S-W=.003)/ distancia 3 en todos los grupos de edad analizados (K-S=.001 S-W=.000)]; en narración [distancia 1 entre los 2;03-2;06 (K-S=.003 S-W=.000), los 2;03-2;06 (K-S=.000 S-W=.000) y los 2;06-2;09 (K-S=.000 S-W=.002)/ distancia 2 entre los 2;03-2;06, los 2;06-2;09, (K-S=.002 S-W=.000) y los 3;03-3;06 (K-S=.001 S-W=.001)/ distancia 3 en todos los grupos de edad diferenciados (K-S=.000 S-W=.000)]; en juegos [distancia 1 entre los 2;03-2;06 (K-S=.000 S-W=.000), los 2;06-2;09 (K-S=.001 S-W=.001), los 3;06-3;09 (K-S=.000 S-W=.000)/ distancia 2 y distancia 3 en todos los grupos de edad diferenciados (K-S=.001 S-W=.000).

[404] De hecho, la frecuencia de RDM1NV en conversación espontánea (gl=7 p=.852); en identificación y descripción de láminas/objetos (gl=7 p=.644); en narración (gl=7 p=.292); en juegos (gl=7 p=.077). La frecuencia de RDM2NV en conversación espontánea (gl=7 p=.329); en identificación y descripción de láminas/objetos (gl=7 p=.702); en narración (gl=7 p=.159); en juegos (gl=7 p=.756). La frecuencia de RDM3NV en conversación espontánea (gl=7 p=.674); en identificación y descripción de láminas/objetos (gl=7 p=.869); en narración (gl=7 p=.644); en juegos (gl=7 p=.314). La frecuencia de RDM1 en conversación espontánea (gl=7 p=.665); en identificación y descripción de láminas/objetos (gl=7 p=.644); en narración (gl=7 p=.292); en juegos (gl=7 p=.125). La frecuencia de RDM2 en identificación y descripción de láminas/objetos (gl=7 p=.644); en narración (gl=7 p=.306); en juegos (gl=7 p=.070). La frecuencia RDM3 en conversación espontánea (gl=7 p=.644); en identificación y descripción de láminas/objetos (gl=7 p=.531); en narración (gl=7 p=.306); en juegos (gl=7 p=.348).

[405] Tanto la frecuencia de uso de RDMNV como la de RDM de niños y niñas K-S=.000 S-W=.000).

es mayor que la de niñas (N=40 μ:63,38 σ:35,44) y la de RDM es mayor en niñas (N=40 μ:28,61 σ:31,38) que en niños (N=40 μ:16,38 σ:18,07).

Se ha verificado también si existen relaciones significativas entre la frecuencia de uso de RDM1NV, RDM1, RDM2NV, RDM2, RDM3NV y RDM3 y la variable "sexo". Para ello también hemos realizado seis análisis Kruskal-Wallis[406]. Los resultados no han permitido afirmar que no existen argumentos que relacionen las frecuencias de uso de RDM1NV, RDM2NV, RDM3NV, RDM1, RDM2 y RDM3 con la variable sexo (RDM1NV gl=1 p=.581; RDM2NV gl=1 p=.496; RDM3NV gl=1 p=.316; RDM1 gl=1 p=.106; RDM2 gl=1 p=.738 y RDM3 gl=1 p=.959). Sin embargo la frecuencia de uso de RDM1NV, RDM2NV y RDM3NV es mayor en niños que en niñas (RDM1NV ♀ N=40 μ:64,99 σ:42,92 ♂ N=40 μ:77,62 σ:32,57; RDM2NV ♀ N=40 μ:47,01 σ:42,07 ♂ N=40 μ:53,89 σ:41,20; RDM3NV ♀ N=40 μ:14,79 σ:30,51 ♂ N=40 μ:25,57 σ:41,08). La tendencia general de la frecuencia de uso de RDM1 y RDM3 es la misma, de manera que los niños presentan una mayor frecuencia de uso de tales referencias (RDM1 ♀ N=40 μ:7,50 σ:14,85 ♂ N=40 μ:9,87 σ:13,88; RDM3 ♀ N=40 μ:10,28 σ:24,05 ♂ N=40 μ:9,42 σ:24,73), pero en el caso de las RDM2, la frecuencia más alta la presentan las niñas (♀ N=40 μ:30,48 σ:37,27 ♂ N=40 μ:26,10 σ:33,58).

Una vez confirmado que no existe relación entre las variables "sexo" y el acompañamiento gestual de referencias espaciales verbales mostrativas, hemos comprobado si estas variables se relacionan con la "edad". Para ello también hemos realizado un análisis Kruskal Wallis, pues las variables analizadas (frecuencia de uso de RDMNV y RDM) independientemente de que se trata de un niño o niña quien las emite, no se distribuyen de acuerdo a una Ley Normal[407]. Los resultados obtenidos nos han permitido concluir que en el caso de las niñas no existen argumentos que relacionen la combinación o no de gestualidad con referencias espaciales verbales mostrativas y la variable "edad" (RDMNV gl=7 p=.909 y RDM gl=7 p=.409). En el caso de los niños sí se han encontrado argumentos que relacionan la frecuencia de uso de RDM con la variable edad (gl=7 p=002). Por el contrario, no se han encontrado argumentos que relacionen la frecuencia de uso de RDMNV con el factor "edad" (gl=7 p=.078). De hecho, como se observa en la Figura 87, las RDM en los niños presenta una frecuencia de uso mayor entre los 2;06 y los 3;09 (2;06-2;09 N=5 μ:19,74 σ:21,38; 2;09-3;00 N=5 μ:31,64 σ:25,84; 3;03-3;06 N=5 μ:40,44 σ:17,92), probablemente porque el niño participa en un mayor número de actividades de juego (59,13% del total).

[406] Tanto la frecuencia de uso de RDM1NV, RDM2NV y RDM3NV como la frecuencia de uso de RDM1, RDM2 y RDM3 en niños y niñas no muestra una distribución normal (K-S=.000 S-W=.000).

[407] La frecuencia de uso de RDM emitidas por niñas no muestra una distribución normal entre los 2;06-2;09 (K-S=.001 S-W=.000). La frecuencia de uso de RDM emitida por niños no muestra una distribución normal entre los 2;03-2;06 (K-S=.000 S-W=.214) y la de RDMNV entre los 3;06-3;09 (K-S=.001 S-W=.000) y ls 2;03-2;06 (K-S=.000 S-W=.214).

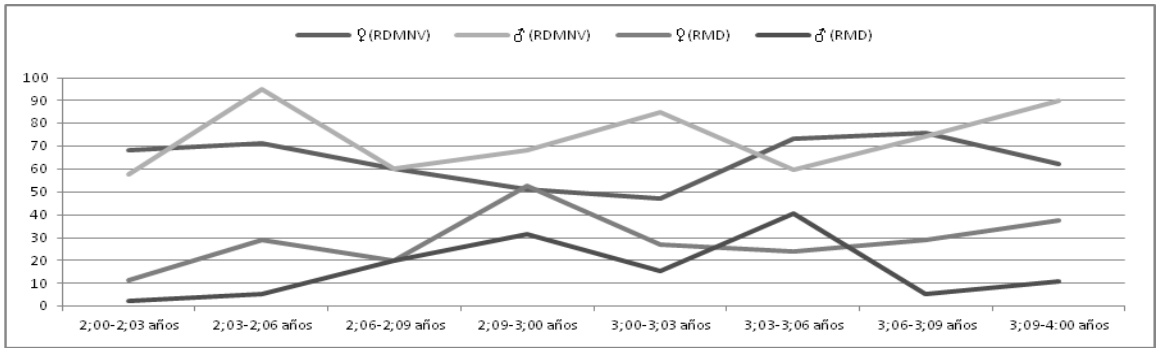


Figura 87: Gráfico de frecuencias relativas de uso de referencias espaciales verbales deícticas mostrativas combinadas y no combinadas con referencias espaciales no verbales atendiendo a las variables "sexo" y "edad"

Posteriormente se ha estudiado si la "edad" tanto en el caso de las niñas como de los niños, favorece cambios en la frecuencia de uso de RDM1NV, RDM2NV, RDM3NV, RDM1, RDM2 y RDM3. Para ello hemos realizado análisis Kruskal-Wallis, pues las variables analizadas, tanto en niños como en niñas, no se distribuyen con normalidad en los grupos de edad analizados[408]. Los resultados obtenidos nos han permitido concluir que en el caso de las niñas la "edad" no favorece cambios en la frecuencia de uso de las referencias analizadas (RDM1NV gl=7 p=327; RDM2NV gl=7 p=505; RDM3NV gl=7 p=.592; RDM1 gl=7 p=.243; RDM2 gl=7 p=.223; RDM3 gl=7 p=.511). En el caso de los niños no hemos encontrado relación significativa entre la "edad" y la frecuencia de RDM1NV (gl=7 p=.623), la frecuencia de RDM2NV (gl=7 p.101), la frecuencia de RDM3NV (gl=7 p=.433), la frecuencia de RDM1 (gl=7 p=.393) y la RDM3 (gl=7 p=.493). Sin embargo, sí hemos encontrado relación significativa entre la frecuencia de RDM2 y la variable "edad" (gl=7 p=.003), pues, tal y como se refleja en la Figura 88, si bien hasta los 3;06 la frecuencia de uso es ascendente (2;03-2;06 N=5 μ:5,76 σ:11,53; 2;06-2;09 N=5 μ:30 σ:44,72; 2;09-3;00 N=5 μ:55,85 σ:32,89; 3;00-3;03 N=5 μ:26 σ:16,73; 3;03-3;06 N=5 μ:64,73 σ:20,62) a partir de esa edad la

[408] La frecuencia de uso de RDM1NV en las niñas no presenta una distribución normal entre los 2;03-2;06 (K-S=.002 S-W=.004) y los 3;09-4;00 (K-S=.004 S-W=.001); en los niños entre los 3;06-3;09 (K-S=.002 S-W=.001). La frecuencia de uso de RDM2NV no presenta una distribución normal en las niñas entre los 2;03-2;06 (K-S=.001 S-W=.000); en niños entre los 2;06-2;09 (K-S=.001 S-W=.000) y los 3;09-4;00 (K-S=.012 S-W=.001). La frecuencia de uso de RDM3NV no presenta una distribución normal en el caso de las niñas entre los 2;03-2;06 (K-S=.000 S-W=.000), los 2;06-2;09 (K-S=.001 S-W=.000) y los 2;09-3;00 (K-S=.001 S-W=.000); en niños entre los 2;03-2;06 (K-S=.000 S-W=.001) y los 3;09-4;00 (K-S=.056 S-W=.004). La frecuencia de uso de RDM1 no presente una distribución normal en el caso de las niñas entre los 2;03-2;06 (K-S=.002 S-W=.004) y los 3;06-3;09 (K-S=.001 S-W=.000); en niños entre los 2;03-2;06 (K-S=.000 S-W=.001) y entre los 3;06-3;09 (K-S=.000 S-W=.001). La frecuencia de uso de RDM2 no se distribuye con normalidad entre los 2;06-2;09 (K-S=.000 S-W=.000), los 2;09-3;00 (K-S=.000 S-W=.000) y los 3;06-3;09 (K-S=.001 S-W=.000); en niños entre los 2;03-2;06 (K-S=.000 S-W=.001) y entre los 3;06-3;09 (K-S=.001 S-W=.000). La frecuencia de uso de RDM3 no muestra una distribución normal en niñas entre los 3;06-3,09 (K-S=.001 S-W=.000); en niños entre los 2;03-2;06 (K-S=.000 S-W=.001), los 3;06-3;09 (K-S=.001 S-W=.000) y los 3;09-4;00 (K-S=.000 S-W=.000).

tendencia es descendente (3;06-3;09 N=5 μ:22 σ:43,81; 3;09-4;00 N=5 μ:4,16 σ:10,20). Este cambio en la frecuencia de uso puede deberse a las actividades realizadas o a factores externos como el contexto en el que se desarrolla el intercambio comunicativo.

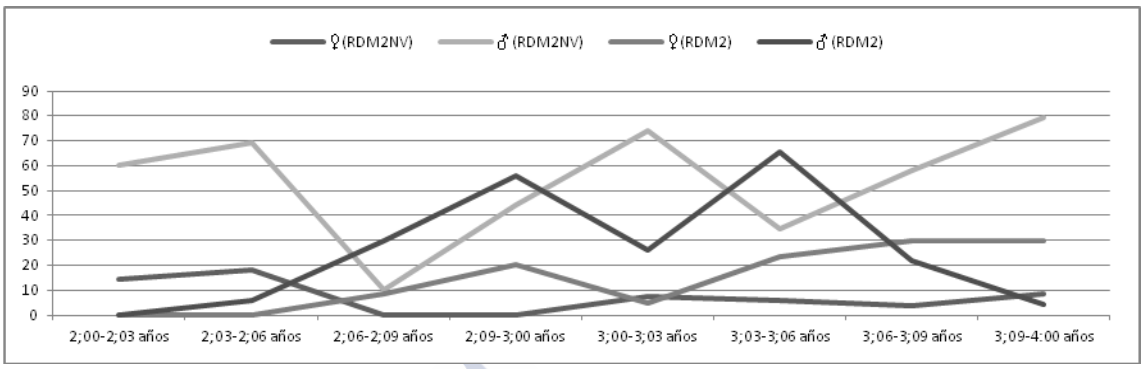


Figura 88: Gráfico de frecuencias relativas de uso de referencias espaciales verbales deícticas mostrativas de distancia 2 combinadas y no combinadas con referencias espaciales no verbales atendiendo a las variables "sexo" y "edad"

Por último, se han relacionado las variables anteriores (tipo de referencia mostrativa atendiendo a la combinación o no con referencias espaciales no verbales emitidas por niños y niñas) con las cuatro actividades diferenciadas a través de un análisis Kruskal-Wallis, pues las variables analizadas no se distribuyen con normalidad en ninguna de las actividades[409]. Hemos encontrado relaciones significativas tanto en niñas (gl=3 p=.000) como en niños (gl=3 p=.001) entre la frecuencia de uso de RDM y las actividades realizadas. De hecho, como se observa en la Figura 89, tanto en niñas como en niños la frecuencia de uso más elevada aparece en conversación espontánea y juegos, actividades en las que los pequeños son más espontáneos. A su vez, no hemos encontrado relación significativa entre la frecuencia de uso de RDMNV y las actividades diferenciadas, ni en el caso de las niñas (gl=3 p=.063) ni en el caso de los niños (gl=3 p=143).

Si observamos la Figura 89, daremos cuenta de que en actividades de conversación espontánea la frecuencia de uso tanto de RDMNV y de RDM es mayor en el caso de las niñas que en el caso de los niños. En actividades de narración y juegos la frecuencia es mayor en el caso de los niños, pues, como hemos visto en apartados anteriores, estos presentan un mayor número de turnos de habla y acompañan sus emisiones verbales con gestos con una mayor frecuencia. De hecho, estas actividades (especialmente si se trata de narraciones sin estímulo presente y juegos que promueven la imaginación) provocan que el uso de referencias mostrativas con y sin acompañamiento gestual sea mayor.

[409] Tanto en niños como en niñas K-S=.000 S-W=.000 para todas las actividades.

			N	Media	Desviación típica	Mínimo/ Máximo
Conversación espontánea	♀	RDMNV	40	25,97	33,46	0/100
		RDM	40	44,57	45,80	0/100
	♂	RDMNV	40	22,80	24,78	0/100
		RDM	40	33,05	38,50	0/100
Identificación y descripción de láminas/objetos	♀	RDMNV	40	25,74	33,46	0/100
		RDM	40	3,74	11,18	0/50
	♂	RDMNV	40	15,87	24,24	0/83,33
		RDM	40	7,34	23,63	0/100
Narración	♀	RDMNV	40	11,81	23,05	0/77,78
		RDM	40	5	22,07	0/100
	♂	RDMNV	40	27,80	30,89	0/100
		RDM	40	13,60	25,66	0/100
Juegos	♀	RDMNV	40	18,97	27,77	0/100
		RDM	40	16,68	31,64	0/100
	♂	RDMNV	40	23,51	24,44	0/100
		RDM	40	23,49	33,55	0/100

Figura 89: Frecuencias relativas de uso de referencias espaciales verbales deícticas mostrativas acompañadas de referencias espaciales no verbales y de referencias espaciales verbales deícticas mostrativas no acompañadas de referencias espaciales no verbales, respecto a "sexo" y" tipo de actividad"

Mediante un análisis Kruskal-Wallis debido a que las variables analizadas no se distribuyen siguiendo una Ley Normal[410], hemos encontrado diferencias significativas entre niños y niñas en la frecuencia de uso de RDMNV y la frecuencia de uso de RDM (gl=1 p=.001 y gl=1 p=.003). De hecho, tal y como se observa en la Figura 89, la frecuencia de uso de estas referencias en narración es mayor en el caso de los niños que en el caso de las niñas (RDMNV ♂N=40 μ:27,80 σ:30,89 ♀ N=40 μ:11,81 σ:23,05 y RDM ♂ N=40 μ:13,60 σ:25,66 ♀ N=40 μ:5,00 σ:22,07).

Para finalizar el análisis hemos cotejado la relación entre la frecuencia de uso de RDM1NV, RDM1, RDM2NV, RDM2, RDM3NV, RDM3 y las diferentes actividades tanto en el caso de los niños como en el de las niñas. Así pues, hemos realizado análisis Kruskal-Wallis[411] y los resultados nos han permitido determinar que tanto en el caso de las niñas como en el de los niños existe relación significativa entre la variable "actividades" y la frecuencia de uso de RDM1 (♀ gl=3 p=.021; ♂ gl=3 p=.046), de RDM2 (gl=3 p=.000 para ambos sexos) y de RDM1NV (♀ gl=3 p=.044; ♂ gl=3

[410] De hecho, la "frecuencia de uso de RDMNV" no presenta una distribución normal en ninguna de las actividades diferenciadas (conversación espontánea ♀ K-S=.000 S-W=.000 y ♂ K-S=.002 S-W=.000; identificación y descripción de láminas/objetos y narración (♀ ♂ K-S=.000 S-W=.000) y juegos (♀ K-S=.000 S-W=.000 ♂ K-S=.006 S-W=.000). La "frecuencia de uso de RDM" tampoco muestra una distribución normal en ninguna de las actividades diferenciadas (tanto para ♀ como para ♂ K-S=.000 S-W=.000).

[411] Tanto en niños como en niñas K-S=.000 S-W=.000.

p=.050), pues estas referencias presentan una mayor frecuencia en conversación espontánea, en el caso de las niñas menor en tareas de narración y mayor en estas actividades en el caso de los varones (Figura 90).

Además, no se han encontrado relaciones entre las actividades y la frecuencia de uso de RDM2NV (gl=3 p=.339), la frecuencia de uso de RDM3NV (gl=3 p=.559) y la frecuencia de uso RDM3 (gl=3 p=.108) en el caso de las niñas; y la frecuencia de uso de RDM2NV (gl=3 p=.590) y de RDM3 (gl=3 p=.100) en el caso de los niños.

			N	Media	Desviación típica	Mínimo/ Máximo
Conversación espontánea	♀	RDM1NV	40	21,31	32,32	0/100
		RDM1	40	5,62	22,27	0/100
		RDM2NV	40	15,30	30,77	0/100
		RDM2	40	45,12	48,19	0/100
		RDM3NV	40	6,25	23,17	0/100
		RDM3	40	2,5	15,81	0/100
	♂	RDM1NV	40	18,14	23,69	0/100
		RDM1	40	14,70	27,39	0/100
		RDM2NV	40	16,84	27,16	0/100
		RDM2	40	29,37	42,86	0/100
		RDM3NV	40	21,25	39,22	0/100
		RDM3	40	3,12	16,19	0/100
Identificación y descripción de láminas/objetos	♀	RDM1NV	40	24,96	36,91	0/100
		RDM1	40	5,91	20,21	0/100
		RDM2NV	40	21,55	33,99	0/100
		RDM2	40	2,5	11,03	0/50
		RDM3NV	40	2,5	15,81	0/100
		RDM3	40	0	0	0/0
	♂	RDM1NV	40	14,46	24,32	0/92,31
		RDM1	40	4,25	17,67	0/100
		RDM2NV	40	15,08	29,73	0/100
		RDM2	40	0,83	5,27	0/33,33
		RDM3NV	40	7,08	23,53	0/100
		RDM3	40	4,37	19,51	0/100
Narración	♀	RDM1NV	40	7,79	19,33	0/87,10
		RDM1	40	0	0	0/0
		RDM2NV	40	10,62	26,14	0/100
		RDM2	40	0	0	0/0
		RDM3NV	40	5	22,07	0/100
		RDM3	40	5	22,07	0/100
	♂	RDM1NV	40	30,75	33,22	0/100
		RDM1	40	10,37	24,25	0/100
		RDM2NV	40	14,26	26,64	0/100
		RDM2	40	4,58	15,56	0/80
		RDM3NV	40	1,66	10,54	0/66,67
		RDM3	40	5	22,07	0/100
		RDM1NV	40	18,89	31,18	0/100
		RDM1	40	16,36	34,48	0/100
		RDM2NV	40	12,83	29,32	0/100

Juegos	♀	RDM2	40	2,43	12,34	0/75
		RDM3NV	40	8,97	27,70	0/100
		RDM3	40	10,25	30,73	0/100
	♂	RDM1NV	40	24,13	27,86	0/100
		RDM1	40	20,67	36,04	0/100
		RDM2NV	40	23,19	34,58	0/100
		RDM2	40	15,20	32,73	0/100
		RDM3NV	40	0	0	0/0
		RDM3	40	5	22,07	0/100

Figura 90: Frecuencias relativas de uso de referencias espaciales verbales deícticas mostrativas (distancia 1, distancia 2 y distancia 3) combinadas y no combinadas con referencias espaciales no verbales respecto a "sexo" y "tipo de actividad"

4.4. Combinación verbal y no verbal: referencias espaciales dinámicas y estáticas

En un primer momento hemos comprobado si existen diferencias significativas entre la frecuencia de uso de referencias que indican relación entre objetos y la presencia o no de gestualidad. Para ello hemos realizado un análisis no paramétrico Kruskal-Wallis, pues las variables analizadas (frecuencia de uso de referencias espaciales verbales que indican relaciones entre objetos) no presentan una distribución normal cuando se acompañan [RELNV] o no [REL] de referencias espaciales no verbales[412]. Los resultados nos han permitido concluir que existen diferencias significativas entre la frecuencia de uso de referencias espaciales que indican relaciones entre objetos y su acompañamiento o no de gestualidad (gl=1 p=.000). De hecho, la frecuencia de uso de RELNV es casi inexistente (N=80 μ:16,56 σ:26,24), mientras que la frecuencia de uso de REL es muy alta (N=80 μ:67,18 σ:39,01). Los pequeños, entre los 2;00-4;00 años, expresan generalmente las relaciones entre dos objetos verbalmente, sin señalar.

Una vez comprobado que efectivamente existen diferencias significativas entre la frecuencia de uso de RELNV y la frecuencia de uso de REL, hemos estudiado si esta diferencia significativa se mantiene entre la frecuencia de uso de referencias espaciales verbales que indican relaciones dinámicas entre objetos combinadas [RDINNV] y no combinadas [RDIN] con gestos y la frecuencia de uso de relaciones espaciales verbales que indican relaciones locativas combinadas [RLOCNV] y no combinadas [RLOC] con gestos (§3.5). Para ello hemos realizado dos análisis no paramétricos Kruskal-Wallis[413].

[412] Tanto para la frecuencia de uso de RELNV como la de REL (K-S=.000 S-W=.000).

[413] Tanto la frecuencia de uso de RDINNV y RLOCNV como la de RDIN y RLOC (K-S=.000 S-W=.000).

Los resultados nos han permitido concluir que existen diferencias significativas entre la frecuencia de uso de RDINNV y RDIN (gl=1 p=.000). De hecho, los pequeños no parecen combinar referencias espaciales no verbales con referencias espaciales verbales que indican relaciones dinámicas entre objetos (N=80 µ:57,42 σ:45,75), de modo que la frecuencia de uso media de RDINNV es escasa (N=80 µ:13,82 σ:28,0). Sin embargo, no hemos encontrado relaciones significativas entre la frecuencia de uso de RLOCNV y RLOC (gl=1 p=.085), aunque la frecuencia de uso de RLOCNV (N=80 µ:13,15 σ:30,13) es inferior a la de RLOC (N=80 µ:25,59 σ: 40,98). Debemos tener en cuenta el marco estadístico en el que se han obtenido los resultados referentes a RLOC pues los ejemplos encontrados de este tipo de referencias espaciales son prácticamente escasos.

Como hemos indicado en §2.4.2.1.1., hemos diferenciado referencias espaciales verbales dinámicas que indican relaciones de movimiento entre los objetos y referencias espaciales verbales dinámicas que indican relaciones de intercambio. Teniendo esta distinción en cuenta, conviene, por tanto, analizar si entre la frecuencia de uso de referencias dinámicas que indican relaciones de movimiento combinadas con referencias espaciales no verbales [RDINMNV] y la frecuencia de uso de referencias espaciales dinámicas que indican relaciones de movimiento no combinadas con referencias espaciales no verbales [RDINM], así como entre la frecuencia de uso de referencias dinámicas que indican relaciones de intercambio combinadas con referencias espaciales no verbales [RDININV] y la frecuencia de uso de referencias espaciales verbales que indican relaciones de intercambio no combinadas con referencias espaciales no verbales [RDINI], existen diferencias significativas. Para ello hemos realizado dos análisis no paramétricos Kruskal-Wallis, pues las variables analizadas no presentan una distribución normal[414]. Los resultados nos han permitido concluir que existen diferencias significativas entre la frecuencia de uso de RDINMNV y RDINM (gl= p=.000) y entre la frecuencia de uso de RDININV y RDINI (gl=1 p=.031). De hecho, la frecuencia de uso de RDINM (N=80 µ:60,13 σ:47,39) es superior a la RDINMNV (N=80 µ:3,61 σ:13,09) y la frecuencia de uso de RDININV (N=80 µ:21,97 σ:36,94) es superior a la de RDINI (N=80 µ:35,52 σ:44,13). Por tanto, los pequeños en etapas tempranas generalmente no acompañan con gestos las referencias espaciales que indican relaciones dinámicas de movimiento, pero sí combinan gesto y palabra en lo que concierne a las referencias espaciales que indican relaciones dinámicas de intercambio. Esto puede guardar relación con la intención comunicativa del uso de ambos tipos de referencias. De este modo, cuando los pequeños introducen en el discurso referencias espaciales verbales que indican relaciones dinámicas de movimiento generalmente describen. Sin embargo, la intención comunicativa de las

[414] De hecho, la frecuencia de uso de RDINMNV, RDINM, RDININV y RDINI no se distribuye con normalidad (K-S=.000 S-W=.000).

referencias espaciales que indican relaciones dinámicas de intercambio es más exhortativa.

4.4.1. Factor edad y tipología de gestos: referencias dinámicas a partir de los 2;06 años

Una vez analizada la relación general de presencia o no presencia de gestualidad con referencias espaciales verbales dinámicas y locativas, se ha comprobado si existen argumentos que relacionen la presencia o no de gestualidad con este tipo de referencias y la variable "edad". Primeramente, hemos analizado si existe relación entre la edad de los individuos y la frecuencia de uso de RDINNV, RDIN, RLOCNV y RLOC. Para ello hemos realizado dos análisis Kruskal-Wallis, pues las variables analizadas no se distribuyen con normalidad[415]. Los resultados nos han permitido determinar que solo existe relación entre la "edad" y la frecuencia de uso de RDIN (gl=7 p=.021), pero no entre la "edad" y las demás variables (frecuencia de uso de RDINNV gl=7 p=.432; frecuencia de RLOCNV gl=7 p=.442; frecuencia de RLOC gl=7 p=.100).

De hecho, tal y como se especifica en la Figura 91, en la que se ha representado la frecuencia de uso (respecto al total de referencias espaciales dinámicas) de RDINNV y RDIN, se observa que la tendencia general hasta los 3;06 corresponde a una frecuencia de uso descendente en el caso de RDINNV (2;00-2;03 N=10 μ:21,76 σ:41,59; 2;03-2;06 N=10 μ:12 σ:31,55; 2;06-2;09 N=10 μ:23,20 σ:41,04; 2;09-3;00 N=10 μ:16,79 σ:30,60; 3;00-3;03 N=10 μ:4,50 σ:7,37; 3;03-3;06 N=10 μ:10,83 σ:10,86; 3;06-3;09 N=10 μ:0,76 σ:2,43), y ascendente en el caso de las RDIN (2;00-2;03 N=10 μ:18,23 σ:38,66; 2;03-2;06 N=10 μ:38 σ:49,39; 2;06-2;09 N=10 μ:36,80 σ:47,84; 2;09-3;00 N=10 μ:63,60 σ:44,36; 3;00-3;03 N=10 μ:85,49 σ:30,89; 3;03-3;06 N=10 μ:89,16 σ:10,86). Por el contrario, a partir de esa edad, la tendencia parece ser ligeramente descendente en el caso RDIN (3;06-3;09 N=10 μ:69,23 σ:44,78; 3;09-4;00 N=10 μ:59,23 σ:45,09) y ascendente en el caso de las RDINNV(3;09-4;00 N=10 μ:20,76 σ:34,32). Esto puede deberse, como veremos más adelante, a las actividades que se desarrollan.

[415] De hecho la frecuencia de uso de RDINNV no presenta una distribución normal entre los 2;00-2;03, 2;03-2;06 (K-S=.000 S-W=.000), los 2;03-2;06 (K-S=.007 S-W=.000), los 2;09-3;00 (K-S=.004 S-W=.000), los 3;03-3;06 (K-S=.000 S-W=.000) y los 3;09-4;00 (K-S=.001 S-W=.013). La frecuencia de uso de RDIN no muestra una distribución normal entre los 2;00-2;03 (K-S=.072 S-W=.004), los 2;03-2;06 (K-S=.008 S-W=.001), los 3;00-3;03 (K-S=.004 S-W=.000) y los 3;06-3;09 (K-S=.000 S-W=.000). La frecuencia de uso de RLOCNV no presenta una distribución normal en todos los grupos de edad diferenciados (K-S=.000 S-W=.000). La frecuencia de uso de RLOC no muestra una distribución normal entre los 2;00-2;03, 2;03-2;06 (K-S=.000 S-W=.000), y entre los 2;09-3;00, 3;03-3;06, los 3;06-3;09 y los 3;09-4;00 (K-S=.000 S-W=.000).

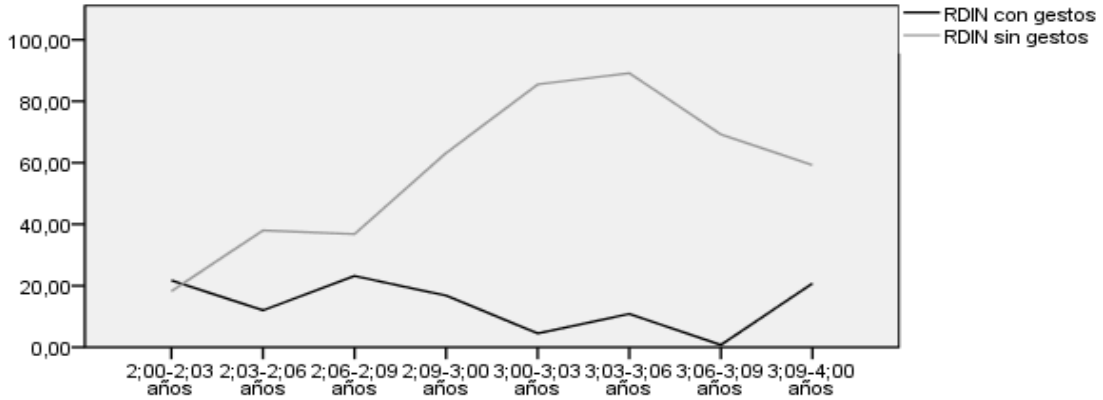


Figura 91: Gráfico de frecuencias relativas de uso de referencias espaciales verbales que indican relaciones dinámicas entre objetos combinadas y no combinadas con referencias espaciales no verbales en los diferentes grupos de edad

Respecto a las referencias espaciales verbales que indican relaciones locativas entre objetos (Figura 92) se observa que tanto las RLOCNV como las RLOC presentan una frecuencia de uso ascendente, lo que responde al mayor uso que de estos términos realizan los pequeños a medida que aumenta su edad.

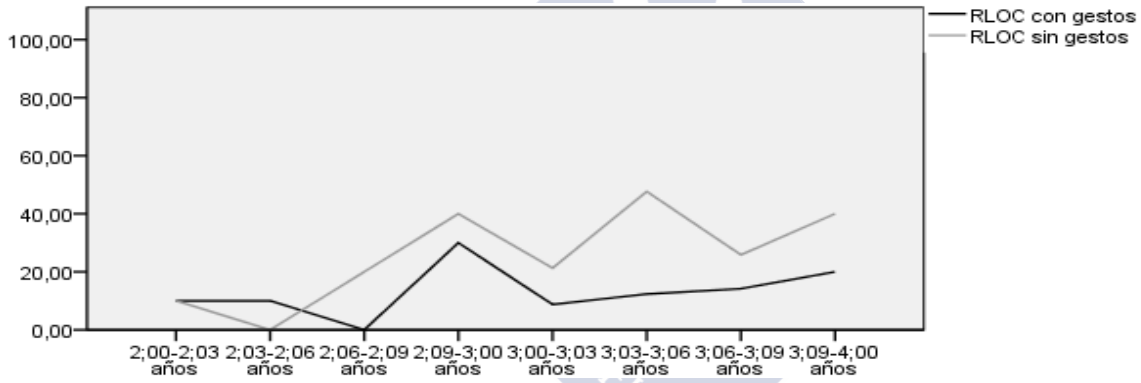


Figura 92: Gráfico de frecuencias relativas de uso de referencias espaciales verbales que indican relaciones locativas entre objetos combinadas y no combinadas con referencias espaciales no verbales en los diferentes grupos de edad

Posteriormente hemos analizado si la frecuencia de uso de RDINMNV, RDINM, RDININV y RDINI se relaciona con la variable "edad". Para ello hemos aplicado cuatro análisis no paramétricos Kruskal-Wallis, pues las variables analizadas no se distribuyen con normalidad[416]. Los resultados nos han permitido establecer que solo se ha

[416] La frecuencia de uso de RDINMNV no muestra una distribución normal entre los 2;00-2;03, los 2;03-2;06, los 2;06-2;09, los 2;09-3;00 y los 3;00-3;03 (K-S=.000 S-W=.000) y entre los 3;03-3;06 (K-S=.001 S-W=.002). La frecuencia de uso de RDINM no muestra una distribución normal entre los 2;00-2;03, los 2;03-2;06 y los 2;06-2;09 (K-S=.000 S-W=.000), entre los 2;09-3;00 (K-S=.002 S-W=.000), los 2;09-3;00 (K-S=.001 S-W=.000), los 3;00-3;03 (K-S=.000 S-W=.000), los 3;06-3;09 (K-S=.000 S-W=.000) y los 3;09-4;00 (K-S=.003 S-W=.001). La frecuencia de uso de RDININV no presenta una distribución normal entre los 2;00-2;03, los 2;03-2;06 y los 2;06-2;09 (K-S=.000 S-W=.000), entre los 2;09-3;00 (K-S=.003 S-W=.002), los 3;00-3;03 (K-S=.003 S-W=.000) y los 3;06-3;09 (K-S=.000 S-W=.000). La

encontrado relación entre la frecuencia de uso de RDINM y la variable "edad" (gl=7 p=.013). En los demás casos no existen argumentos que permitan relacionar las variables analizadas (RDINMNV verbales gl=7 p=.139; RDININV gl=7 p=.572; RDINI verbales gl=7 p=.477). De hecho, tal y como se representa en las Figura 93, la frecuencia de uso de RDINM presenta una tendencia ascendente desde los 2;00 años (2;00-2;03 N=10 μ:17,77 σ:37,84; 2;03-2;06 N=10 μ:40 σ:51,63; 2;06-2;09 N=10 μ:39,19 σ:50,62; 2;09-3;00 N=10 μ:63,80 σ:47,54; 3;00-3;03 N=10 μ:85,89 σ:31,93; 3;03-3;06 N=10 μ:94,39 σ:8,26; 3;06-3;09 N=10 μ:70 σ:48,30; 3;09-4;00 N=10 μ:70 σ:48,30) y la frecuencia de uso de RDINMNV no sufre cambios en el periodo estudiado (2;00-2;03 N=10 μ:12,22 σ:31,62; 2;03-2;06 N=10 μ:0 σ:0; 2;06-2;09 N=10 μ:0,8 σ:2,63; 2;09-3;00 N=10 μ:6,19 σ:13,09; 3;00-3;03 N=10 μ:4,10 σ:10,55; 3;03-3;06 N=10 μ:5,6 σ:8,26; 3;06-3;09 N=10 μ:0 σ:0; 3;09-4;00 N=10 μ:0 σ:0).

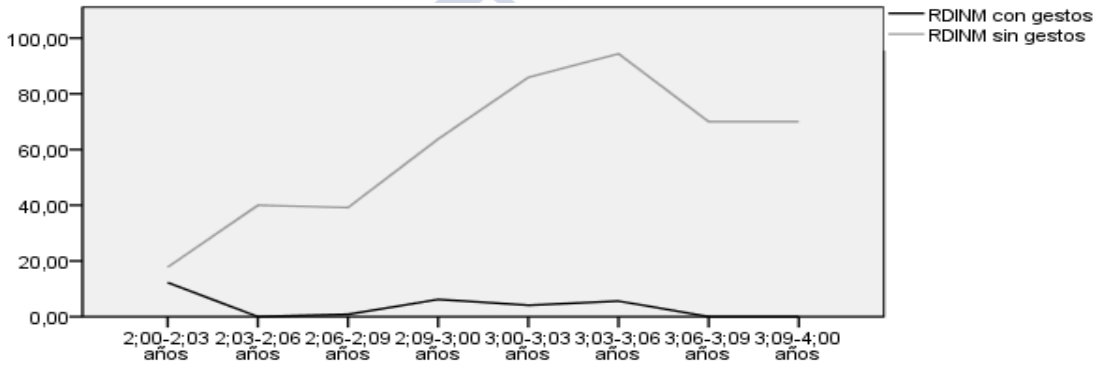


Figura 93: Gráfico de frecuencias relativas de uso de referencias espaciales verbales que indican relaciones dinámicas de movimiento combinadas o no con referencias espaciales no verbales en los diferentes grupos de edad

A su vez, como se observa en la Figura 94, la frecuencia de uso de RDININV disminuye a medida que aumenta la edad de los pequeños (2;00-2;03 N=10 μ:27,50 σ:44,79; 2;03-2;06 N=10 μ:20 σ:42,16; 2;06-2;09 N=10 μ:21,66 σ:34,29; 2;09-3;00 N=10 μ:19,44 σ:34,47; 3;00-3;03 N=10 μ:10 σ:24,15; 3;03-3;06 N=10 μ:33,58 σ:38,97; 3;06-3;09 N=10 μ:5 σ:15,81; 3;09-4;00 N=10 μ:38,57 σ:49,96) y la frecuencia de uso de RDINI disminuye hasta los 2;06 (2;00-2;03 N=10 μ:42,50 σ:50,06; 2;03-2;06 N=10 μ:30 σ:48,30) y aumenta a partir de esa edad (2;06-2;09 N=10 μ:18,33 σ:30,88; 2;09-3;00 N=10 μ:30,55 σ:42,49; 3;00-3;03 N=10 μ:60 σ:43,43; 3;03-3;06 N=10 μ:46,41 σ:42,47; 3;06-3;09 N=10 μ:35 σ:47,43; 3;09-4;00 N=10 μ:31,42 σ:47,52).

frecuencia de uso de RDINI no se distribuye con normalidad entre los 2;00-2;03, los 2;03-2;06, los 2;06-2;09 (K-S=.000 S-W=.000), los 2;09-3;00 (K-S=.003 S-W=.002), los 3;00-3;03 (K-S=.003 S-W=.000) y los 3;06-3;09 (K-S=.000 S-W=.000).

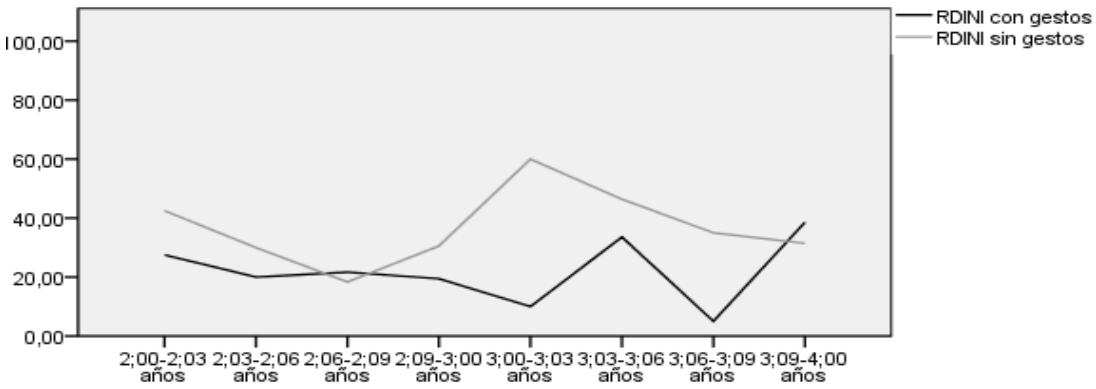


Figura 94: Gráfico de frecuencias relativas de uso de referencias espaciales verbales que indican relaciones dinámicas de intercambio combinadas o no con referencias espaciales no verbales en los diferentes grupos de edad

La tipología gestual que acompaña a las referencias locativas que especifican una dimensión vertical (60,86% del total) corresponde a gestos deícticos denotativos cuya función es señalar (71,14% del total de gestos). De hecho, en actividades de narración y juegos[417] los pequeños utilizan este tipo de referencias espaciales para describir lo que les rodea, generalmente como especificación de una referencia espacial verbal deíctica previa, por lo que la señalización no es solo gestual, sino también verbal: primero señalan y sitúan verbalmente lo que les interesa y luego complementan esta información con referencias espaciales locativas acompañadas de referencias espaciales no verbales. Además, en el caso de las narraciones, los niños señalan en el cuento aquello a lo que se refieren (Ejemplo 104).

Los gestos descriptivos direccionales presentan una frecuencia menor (28,86% del total de gestos) y únicamente hemos encontrado ejemplos a partir de los 3;06 años en actividades de conversación espontánea. Generalmente, los pequeños utilizan estos elementos espaciales para referirse a localizaciones que no están presentes en el contexto comunicativo pero que conocen y ubican tomándose ellos mismos como punto de referencia. A su vez, estas referencias espaciales suelen estar introducidas por preposiciones, de manera que no solo se señala, sino que también se describe una trayectoria (Ejemplos 105).

[417] Un 77,77% de RLOCNV se utilizan en este tipo de actividades.

TRANSCRIPCIÓN: Sus5_07 (Santa Susana)
INTERLOCOCUTORES: Niños: MRT: 3;03.03 / CIA: 2;09.10/ VIC: 3;00.22/ DVD: 2;10.22/ BOR: 2;11.03/ ANT: 2;08.17); Adultos (PIL, ANI)
ACTIVIDAD: Narración

*PIL: una puerta y cuántas ventanas tiene ?
*VIC: dos (.) dos .
%act: señalando con los dedos
*PIL: <xxx> [>] .
***MRT:** <u una **ariba [*]>** [<] ota [*] **abajo** <y> [/] <y> [/] y la puerta y la chimenea .
%xres: $ND $LE $VL $G_Dn_señ $ASR_TA $FS $5: arriba .
%xgpr: señala con el dedo la localización de "arriba" respecto al libro .
%xres: $ND $LE $VL $G_Dn_señ $ASR_TA $FS $5: abajo .
%xgpr: señala con el dedo la localización de "arriba" respecto al libro .
%xres: $G_Dn_señ $ASR_TA $5
%xgpr: señala el libro .
%xpar: ariba=arriba $PHO ; ota=otra $PHO ;



Ejemplo 104: Referencias espaciales verbales locativas (eje vertical) combinadas con gestos deícticos denotativos cuya función es señalar

TRANSCRIPCIÓN: Vit3a_04 (Vite)
INTERLOCOCUTORES: Niños: ANP: 3;07.22 / BRE: 4;03.21); Adultos (PIL)
ACTIVIDAD: Conversación espontánea

*BRE: trabaja en el cielo decías verdad ?
***ANP:** sí (.) **hasta arriba** de todo .
%xres: $D $LE $VL $G_Dp_dir $ASR_TA $7: arriba .
%xgpr: mueve el brazo hacia arriba, tomándose ella como referencia.
*PIL: arriba de todo de todo xxx .
*ANP: sí .
*PIL: <qué guay> [>] .
*BRE: <trabajaba> [/] trabajaba en el cielo con unas escaleras .
*ANP: sí [!] .
*PIL: ostras [!] <es verdad ya no me acordaba de eso Breixo> [>] .
*BRE: <<hac(ía)> [/?]> [<] <hacía> [//] <haciendo> [/] haciendo castillos verdad ?



Ejemplo 105: Referencias espaciales verbales locativas (eje vertical) combinadas con gestos descriptivos direccionales

La tipología gestual que acompaña a las referencias locativas que especifican una dimensión interior (39,13 del total) corresponde principalmente a gestos deícticos (66,66% del total de gestos). Los niños, de este modo, suelen referirse a superficies y no a localizaciones concretas, especialmente en tareas de identificación y descripción de láminas/objetos. Los gestos deícticos denotativos cuya función es señalar son menos frecuentes (33,33%), y generalmente se utilizan para especificar mediante el gesto la Base sobre la que se produce la localización (Ejemplo 106).

TRANSCRIPCIÓN: Bre4_07 (Breogán)
INTERLOCOCUTORES: Niños: ART: 1;10.27 / RIC: 1;11.22/ IAG:2;00.28); Adultos (MON)
ACTIVIDAD: Juegos (pinturas)

*MON: muy bien (.) y Artai (.) qué bonito (.) un jersey a dos colores !
*MON: a ver xxx ?
%act: RIC está guardando las ceras
*RIC: no cabé [*] .
%xret: $D_org_af $A_est $ASR_ST $1: cabé .
%xpar: cabé=cabe $VER ;
*MON: no cabe ?
***RIC: dento [*] .**
%xres: $D $LE_1 $DI $G_Dn_señ $ASR_ST $FI $1: dento .
%xgpr: señala la superficie a la que se refiere con el dedo índice, tocándola .



Ejemplo 106: Referencia espacial verbal locativa (dimensión interior) combinada con gesto deíctico denotativo cuya función es señalar

Respecto a la gestualidad que acompaña a las RDINNV hemos encontrado diferencias entre la gestualidad con la que se combinan referencias espaciales verbales dinámicas que indican movimiento y referencias espaciales verbales dinámicas que indican intercambio. De hecho, la propia carga léxica de estos elementos lingüísticos provoca que en el primer caso generalmente los pequeños acompañen sus emisiones de "gestos descriptivos direccionales" (95% de la totalidad de gestos), especialmente acompañando a unidades verbales que indican un movimiento vertical (60% de los casos) y en tareas de narración (66,66 % de los casos) (Ejemplo 107). En el segundo caso, los pequeños acompañan sus emisiones de gestos denotativos deícticos cuya función es dar o pedir (100%), extendiendo los brazos hacia delante en ambos casos, sosteniendo un objeto (Ejemplo 108) o con la palma de la mano abierta (Ejemplo 109).

TRANSCRIPCIÓN: Sus6_03 (Santa Susana)
INTERLOCOCUTORES: Niños: VIC: 3;04.01 / MRT: 3;03.13/ DVD:3;02.01/ ANT: 2;11.27/ CIA: 3;00.20); Adultos (ANI, ANC)
ACTIVIDAD: Narración

*MRT: y [/] y ezto [/] ezto para qué ez [*]?
%xpar: ezto=esto $PHO ; ez=es $PHO ;
*ANI: es un pozo.
*ANI: sabéis +/.
***VIC:** un pozo que [/] que se **cae** la bruja [>].
%xret: $D_org_af $G_ic_acc $A_act $ASR_ST $6: cae .
%xres: $ND $DN_ref_1 $VL $G_Dp_dir $ASR_ST $6: cae
%xgpr: mueve el brazo hacia abajo .
*ANI: no la bruja aún no [<][>].





Ejemplo 107: Referencia espacial verbal dinámica (movimiento) combinada con gesto descriptivo direccional

TRANSCRIPCIÓN: Mil1_09 (Milagrosa)
INTERLOCOCUTORES: Niños: MIA: 3;05.05 / ALE: 2;06.07/ CES:2;07.30); Adultos (MON)
ACTIVIDAD: Juegos (cartas)

*MON: bueno (.) yo os voy a enseñar cositas .
*MON: antes de nada xxx .
%com: el ruido de unos golpes impide que las palabras de MON se escuchen con claridad
***CES: toma .**
%xret: $D_org_af $A_res $DIR_TO $3: toma .
%xres: $D $DNI_0-ref_1 $G_Dn_dpr $DIR_TO $3: toma .
%xgpr: le entrega una carta a MON



Ejemplo 108: Referencia espacial verbal dinámica (intercambio) combinada con gesto deíctico denotativo cuya función es dar

TRANSCRIPCIÓN: Sus5_09 (Santa Susana)
INTERLOCOCUTORES: Niños: DVD: 2;11.23 / VIC: 3;01.20/CIA: 2;10.22/ ANT: 2;09.15); Adultos (ANC, ANI)
ACTIVIDAD: Juegos

*ANC: de postre os postres imos ver os postres que imos ter toda a semana (.) que temos de postre o lunes ?
%act: ANC les enseña a todos una carta
*VIC: iogures !
*ANC: iogur .
%spa: $REF
*ANC: qué temos de postre +//.
***CIA: dámelo !**
%xret: $D_org_af $A_act $DIR_RP $4: dámelo .
%xres: $D $DNI_1-ref_0 $G_Dn_dpr $DIR_RP $4: dámelo .
%xgpr: estira el brazo con la palma de la mano abierta .



Ejemplo 109: Referencia espacial verbal dinámica (intercambio) combinada con gesto deíctico denotativo cuya función es pedir

4.4.2. Factor actividades: la importancia de las actividades conversación espontánea y juego

Una vez comprobado si existen argumentos que permitan relacionar la frecuencia de uso RDINNV, RDIN, RLOCNV y RLOC con la "edad", hemos analizado si existe relación entre la frecuencia de uso de estas referencias espaciales verbales y las actividades en las que el niño participa. Para ello hemos realizado análisis Kruskal-Wallis[418] y los resultados nos permiten afirmar que no se han encontrado argumentos que relacionen la frecuencia de uso de RLOCNV y de RLOC y las cuatro actividades (gl=3 p=.538 y gl=3 p=.432) pero sí se han encontrado argumentos que relacionan la frecuencia de uso de RDINNV y RDIN y las cuatro tareas diferenciadas (gl=3 p=.000 para ambas). De hecho, la frecuencia de uso de RDINNV y RDIN es escasa en

[418] La frecuencia de uso de RDINNV la frecuencia de uso de RDIN, así como la frecuencia de uso de RLOCNV y la de RLOC presentan una distribución que no se ajusta a la Ley Normal en las cuatro actividades (K-S=.000 S-W=.000) para cada una de ellas.

actividades de identificación y descripción de láminas/objetos (N=80 μ:1,87 σ:12,43 y N=80 μ:0,66 σ:2,65). Las RDIN son más frecuentes en actividades de conversación espontánea (N=80 μ:19,88 σ:25,97) y en actividades de narración y juegos presentan una frecuencia de uso similar (N=80 μ:8,55 σ:15,71 y N=80 μ:9,83 σ:18,50). Las RDINNV son menos frecuentes en actividades de conversación espontánea (N=80 μ:11,39 σ:29,32) que las RDIN y mucho más frecuentes en actividades de juego (N=80 μ:17,55 σ:36,53).

Las RLOCNV son más frecuentes en actividades de conversación espontánea y narraciones (N=80 μ:7,5 σ:25,28 y N=80 μ:5,83 σ:21,56) que en actividades de identificación y descripción de láminas y juegos (N=80 μ:3,12 σ:16,58 y N=80 μ:3,54 σ:16,91). Las RLOC, por el contrario, son más frecuentes en actividades de conversación espontánea (N=80 μ:8,5 σ:25,47), narración (N=80 μ:8,20 σ:23,55) y juegos (N=80 μ:9,25 σ:26,46) que en actividades de identificación y descripción de láminas/objetos (N=80 μ:4,00 σ:16,79).

Una vez estudiado si existen diferencias significativas entre la frecuencia de uso de RDINNV y RDIN y las actividades, hemos comprobado si el factor "edad" favorece que la frecuencia de uso de RDINNV, RDIN, RLOCNV y RLOC sea diferente en las cuatro actividades. Para ello hemos realizado análisis no paramétricos Kruskal-Wallis, pues las variables consideradas no se distribuyen de acuerdo a una Ley Normal[419]. Los resultados nos han permitido concluir que solo existen argumentos que relacionen la frecuencia de uso de RDIN en actividades de conversación espontánea (gl=7 p=.016) y las RLOC en juegos (gl=7 p=.028) con la variable "edad". Las demás referencias espaciales analizadas no se relacionan con la edad de los individuos en ninguna de las actividades: en conversación espontánea (RDINNV gl=7 p=.310; RLOCNV gl=7 p=.556; RLOC gl=7 p=.463), identificación y descripción de láminas (RDINNV gl=7 p=.531; RLOCNV gl=7 p=.644 RDIN gl=7 p=.479; RLOC gl=7 p=.507), narración (RDINNV gl=7 p=.470; RLOCNV gl=7 p=.345; RDIN gl=7 p=.528; RLOC gl=7 p=.175) y en juegos (RDINNV gl=7 p=.400; RLOCNV gl=7 p=.289 RDIN gl=7 p=.165).

De hecho en la Figura 95 en la que se representa la frecuencia de uso de RDINNV (color ■), la frecuencia de uso de RDIN (color ■), la frecuencia de uso de RLOCNV (color ■) y la frecuencia de uso de RLOC (color ■) en las diferentes actividades (conversación espontánea [A], identificación y descripción de láminas/objetos [B], narración [C] y juegos [D]), podemos observar que en actividades de conversación espontánea la frecuencia de uso de RDIN aumenta a partir de los 2;09 años y en

[419] Tanto la frecuencia de uso de RDINNV como la de RDIN en todas las actividades K-S=000 S-W=.000 para todos los grupos de edad, excepto las RDIN en actividades de conversación espontánea entre los 2;00-2;09, pues presentan una distribución normal. La frecuencia de uso de RLOCNV y RLOC en las cuatro actividades presentan K-S=.000 S-W=.000 en todos los grupos de edad.

actividades de juegos las RLOC comienzan a introducirse en el discurso de los más pequeños a partir de los 3;00 años. A su vez, conviene tener en cuenta la escasa frecuencia de referencias espaciales dinámicas y locativas, combinadas o no con gestualidad, en actividades de identificación y descripción de láminas/objetos. De hecho, hay grupos de edad en los que no se ha encontrado ningún ejemplo de este tipo de referencias.

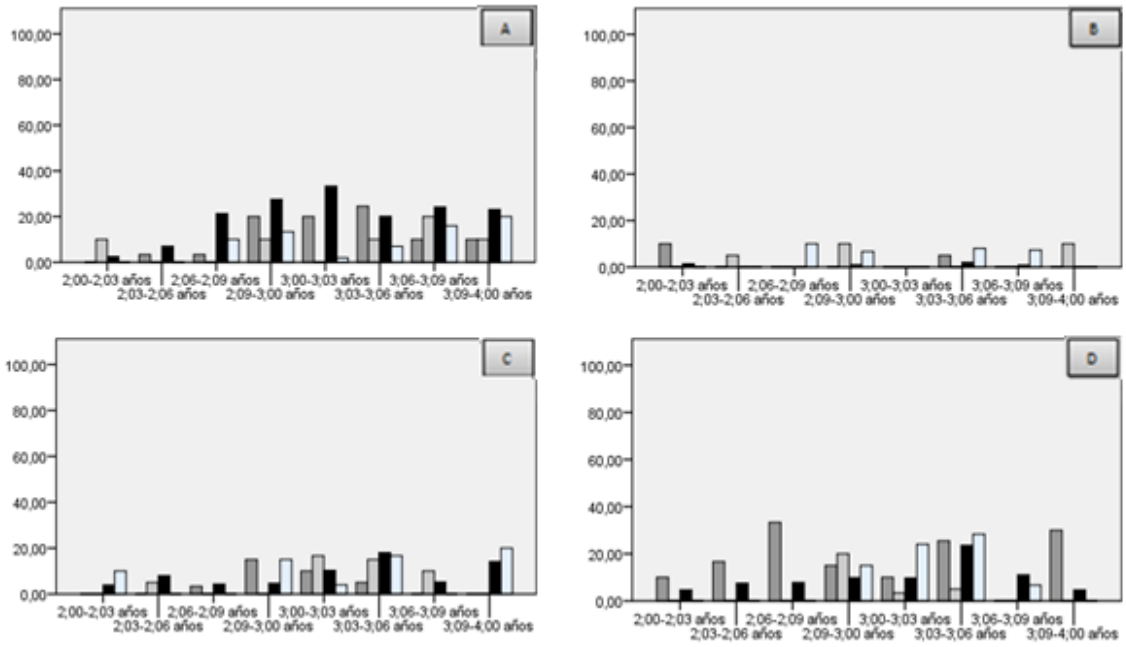


Figura 95: Gráfico de frecuencias relativas de uso de referencias espaciales verbales dinámicas y locativas combinadas y no combinadas con referencias espaciales no verbales en las diferentes actividades y grupos de edad

También hemos comprobado si la frecuencia de uso de RDINMNV, RDINM, RDININV y RDINI depende de la actividad que los niños desarrollen. Para ello hemos operado cuatro análisis no paramétricos Kruskal-Wallis, pues las variables seleccionadas no se distribuyen con normalidad[420]. Los resultados obtenidos nos permiten afirmar que excepto la variable frecuencia de uso de RDINMNV (gl=3 p=.264), la frecuencia de uso de las demás referencias analizadas se relaciona con las actividades que los niños desarrollan. De hecho, las RDINM (gl=3 p=.000) presentan una mayor frecuencia de uso en actividades de conversación espontánea[421] (N=80 μ:32,63 σ:39,35). Esto se explica por la frecuencia con la que los niños conversan sobre aquello que han realizado.

[420] Tanto la frecuencia de uso de RDINMNV, RDINM, RDININV como la de RDINI no se distribuye con normalidad en ninguna de las cuatro actividades analizadas (K-S=.000 S-W=.000).

[421] En actividades de identificación y descripción de láminas/objetos (N=80 μ:1,07 σ:4,53); en narración (N=80 μ:14,90 σ:28,75) y en juegos (N=80 μ:13,89 σ:26,33).

Las RDININV (gl=3 p=.000) son mucho más frecuentes en juegos[422] (N=80 μ:19,58 σ:38,67) e inexistentes en actividades de narración. Teniendo en cuenta el desarrollo de estas actividades este resultado es esperable. De hecho, en actividades de juegos, los niños intercambian material (bien cartas, bien juguetes). En actividades de narración, sin embargo, los pequeños no intercambian material con sus compañeros, por lo que el uso de estas referencias espaciales es restringido. Por tanto, las RDINI (gl=3 p=.000) son más frecuentes en actividades de conversación espontánea (N=80 μ:23,22 σ:19,11) y juegos[423] (N=80 μ:12,95 σ:31,71).

Posteriormente hemos comprobado si la frecuencia de uso de RDINMNV, RDINM, RDININV y RDINI en las diferentes actividades está determinada por la variable "edad". Para ello hemos operado un análisis no paramétrico Kruskal-Wallis, pues las variables analizadas no se distribuyen con normalidad[424]. Los resultados nos han permitido concluir que la variable "edad" solo se relaciona con la frecuencia de uso de RDINM en conversación espontánea (gl=7 p=.037). No se han encontrado relaciones en el resto de los casos (RDINMNV [conversación espontánea: gl=7 p=.074; identificación y descripción de láminas/objetos: gl=7 p=.531; narración: gl=7 p=.451 y juegos: gl=7 p=.429]; RDININV [conversación espontánea: gl=7 p=.889; identificación y descripción de láminas/objetos: gl=7 p=.429; narración: gl=7 p=1 y juegos: gl=7 p=.498]; RDINM [identificación y descripción de láminas/objetos: gl=7 p=.488; narración gl=7 p=.160 y juegos gl=7 p=.137]; RDINI [conversación espontánea: gl=7 p=.760; identificación y descripción de láminas/objetos gl=7 p=.644; narración gl=7 p=.906 y juegos gl=7 p=.568).

[422] En actividades de identificación y descripción de láminas/objetos (N=80 μ:1,25 σ:11,18); y en conversación espontánea (N=80 μ:9,16 σ:27,41).

[423] En tareas de identificación y descripción de láminas/objetos (N=80 μ:3,75 σ:19,11) y en narración (N=80 μ:0,31 σ:24,24)

[424] De hecho, la frecuencia de uso de RDINMNV no muestra una distribución normal en actividades de conversación espontánea (K-S=.000 S-W=.000 en todos los grupos de edad), en identificación y descripción de láminas/objetos entre los 2;00-2;03, los 3;00-3;03 y los 3;03-3;06 (K-S=.000 S-W=.000); en narración (K-S=.000 S-W=.000 en todos los grupos de edad diferenciados) y en juegos (K-S=.000 S-W=.000 para todos los grupos de edad). La frecuencia de uso de RDININV no se distribuye con normalidad en conversación espontánea (K-S=.000 S-W=.000 para todos los grupos de edad diferenciados), en identificación y descripción de láminas/objetos entre los 2;00-2;03 (K-S=.000 S-W=.000), en narración y juego (K-S=.000 S-W=.000 para todos los grupos de edad). La frecuencia de uso de RDINM no presenta una distribución normal en conversación espontánea entre los 2;00-2;03, 2;03-2;06, 2;06-2;09 (K-S=.000 S-W=.000) y entre los 3;09-4;00 (K-S=.012 S-W=.002), en identificación y descripción de láminas/objetos entre los 2;00-2;03, los 3;03-3;06 y los 3;06-3;09 (K-S=.000 S-W=.000) y en juego (K-S=.000 S-W=.000 para todos los grupos de edad). La frecuencia de uso de RDINI no presenta una distribución normal en conversación espontánea, identificación y descripción de láminas, narración y juegos en todos los grupos de edad (K-S=.000 S-W=.000).

4.4.3. Factor sexo: referencias dinámicas de movimiento y referencias locativas combinadas con gestos en el discurso de los niños

Una vez analizada la relación de las actividades con la frecuencia de uso de referencias espaciales verbales dinámicas y locativas, se ha estudiado la relación con el factor "sexo". Primero hemos comprobado si existen diferencias significativas entre la frecuencia de uso de RDINNV, RDIN, RLOCNV y RLOC entre niños y niñas. Para ello hemos realizado análisis Kruskal-Walllis, pues las variables analizadas no presentan una distribución normal[425]. Los resultados obtenidos nos han permitido determinar que no existen diferencias significativas entre niños y niñas en la frecuencia de uso de RDINNV (gl=1 p=.234), pues ♀ N=40 μ:14,96 σ:33,12 ♂ N=40 μ:12,69 σ:23,87, pero sí hemos encontrado diferencias significativas entre la frecuencia de uso de RDIN (gl=1 p=.004), pues ♀ N=40 μ:40,03 σ:47,47 ♂ N=40 μ:74,80 σ:36,96. Los niños, por tanto, introducen en su discurso RDIN con mayor frecuencia que las niñas

En lo que concierne a las referencias locativas combinadas y no combinadas con gestos, los resultados obtenidos nos permiten afirmar que hemos encontrado diferencias marginalmente significativas entre la frecuencia de uso de RLOCNV de niños y niñas (gl=1 p=.004), pues ♀ N=40 μ:3,91 σ:16,99 ♂ N=40 μ:22,39 σ:37,08. Los niños, por tanto, introducen en sus intervenciones con una mayor frecuencia RLOCNV. Sin embargo, no hemos encontrado diferencias significativas en la frecuencia de uso de RLOC (gl=1 p=.084).

Posteriormente hemos conducido análisis no paramétricos Kruskal-Wallis[426] para determinar si existen diferencias significativas en la frecuencia de uso de RDINMNV, RDINM, RDININV y RDINI. Los resultados obtenidos nos han permitido concluir que existen diferencias significativas en la frecuencia de uso de RDINM (gl=1 p=.001), pues los niños presentan una frecuencia de uso mayor (♀ N=40 μ:40,97 σ:48,62 ♂ N=40 μ:79,28 σ:37,84). Las demás variables analizadas (RDINMNV [gl=1 p=.103], RDININV [gl=1 p=.110], y RDINI [gl=1 p=.614]) no presentan diferencias significativas entre niños y niñas (♀ N=40 μ:1,52 σ:6,15 ♂ N=40 μ:5,71 σ:17,33; ♀ N=40 μ:15,23 σ:30,97 ♂ N=40 μ:28,70 σ:41,37 y ♀ N=40 μ:39,76 σ:45,73 ♂ N=40 μ:33,79 σ:43,67).

También hemos comprobado si la variable "edad" se relaciona con la frecuencia de uso de RDINNV, RDIN, RLOCNV y RLOC en niños y niñas. Para ello hemos

[425] La frecuencia de uso de todas las variables analizadas tanto en niños como en niñas K-S=.000 S-W=.000.

[426] Las variables analizadas no presentan una distribución normal ni en niños ni en niñas (K-S=.000 S-W=.000).

realizado análisis no paramétricos Kruskal-Wallis, pues las variables analizadas no presentan una distribución normal en los diferentes grupos de edad[427]. Los resultados obtenidos nos han permitido concluir que no existen argumentos que relacionen las variables "edad" y la frecuencia de uso de las referencias analizadas ni en niños ni en niñas (RDINNV: ♀ gl=7 p=.487/ ♂ gl=7 p=.844; RDIN: ♀ gl=7 p=.068/ ♂ gl=7 p=.480; RLOCNV: ♀ gl=7 p=.626/ ♂ gl=7 p=.767; RLOC: ♀ gl=7 p=.403/ ♂ gl=7 p=.188).

Sin embargo, a pesar de que no existen relaciones significativas entre la "edad" y la frecuencia de uso de RDINNV, RDIN, RLOCNV y RLOC ni en niños ni en niñas, si observamos las Figuras 96 y 97 podemos verificar ciertas tendencias adquisitivas.

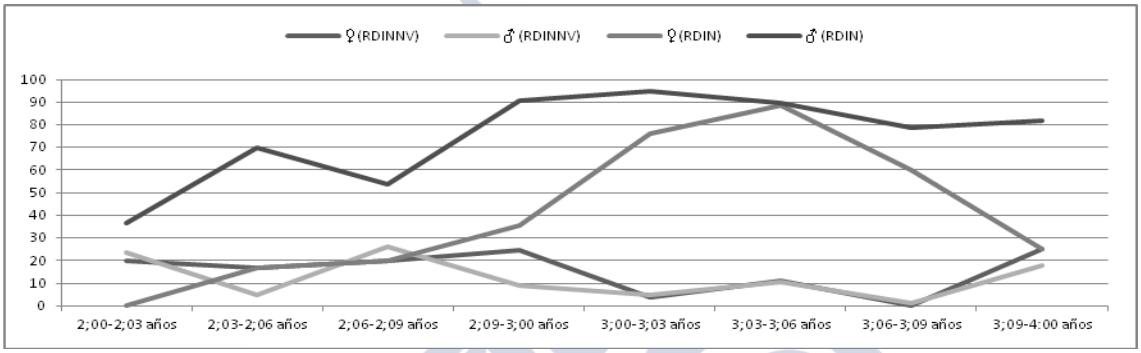


Figura 96: Gráfico de frecuencias relativas de uso de referencias espaciales verbales que indican relaciones dinámicas entre objetos combinadas o no combinadas con referencias espaciales no verbales atendiendo a las variables "sexo" y "edad"

[427] En el caso de las niñas la frecuencia de uso de RDINNV no muestra una distribución normal ente los 2;00-2;03 (K-S=.001 S-W=.000), los 2;03-2;06 (K-S= .000 S-W=.000), los 2;06-2;09 (K-S=.000 s-w=.001) y los 3;00-3;03 (K-S=.001 S-W=.001); la frecuencia de uso de RDIN entre los 2;03-2;06 (K-S=.001 S-W=.000), los 2;06-2;09 (K-S=.000 S-W=.000) y los 3;09-4;00 (K-S=001 S-W=.000); la frecuencia de uso de RLOCNV entre los 2;09-3;00, los 3;03-3;06 y los 3;06-3;09 (K-S=.001 S-W=.000) y la RLOC entre los 2;00-2;03 , los 2;06-2;09 y los 2;09-3;00 (K-S=.000 S-W=.001) y los 3;09-4;00 (K-S=.001 S-W=.000). En el caso de los niños la frecuencia de uso de RDINNV no muestra una distribución normal entre los 2;00-2;03 (K-S=.040 S-W=.004) y los 3;06-3;09 (K-S=.001 S-W=.000); la frecuencia de uso de RDIN entre los 3;06-3;09 (K-S=.004 S-W=.001); la frecuencia de uso de RLOCNV con acompañamiento gestual" entre los 2;00-2;03 (K-S=.001 S-W=.000) y los 2;03-2;06 (K-S=.000 S-W=.001) y la frecuencia de uso de RLOC entre los 2;06-2;09 (K-S=.001 S-W=.000) y los 3;09-4;00 (K-S=.056 y S-W=.004).

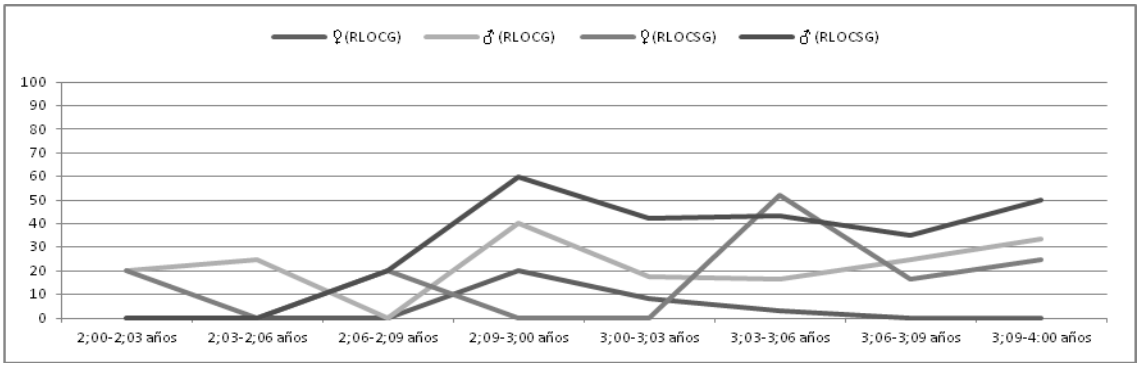


Figura 97: Gráfico de frecuencias relativas de uso de referencias espaciales verbales que indican relaciones locativas entre objetos combinadas o no combinadas con referencias espaciales no verbales atendiendo a las variables "sexo" y "edad"

De este modo, en el caso de los niños y de las niñas la frecuencia de uso de RDIN parece ser ascendente, especialmente hasta los 3;06 (2;00-2;03 ♀ N=10 μ:0,0 σ:0,0 ♂ N=10 μ:36,47 σ:50,32; 2;03-2;06 ♀ N=10 μ:16,66 σ:40,82 ♂ N=10 μ:70,00 σ:47,60; 2;06-2;09 ♀ N=20 μ:44,72 σ:0,0 ♂ N=10 μ:53,60 σ:49,44; 2;09-3;00 ♀ N=10 μ:35,55 σ:49,31 ♂ N=10 μ:53,60 σ:49,44; 3;00-3;03 ♀ N=10 μ:76,0 σ:43,35 ♂ N=10 μ:90,84 σ:9,24; 3;03-3;06 ♀ N=10 μ:88,69 σ:7,28 ♂ N=10 μ:94,98 σ:6,47). Además los niños introducen en el discurso este tipo de referencia desde los 2;00 años y las niñas no comienzan a hacerlo hasta los 2;03-2;06. Lo contrario ocurre con las RLOC, pues son las niñas las que primero introducen estas referencias en su discurso. Sin embargo, la tendencia general es que los niños utilicen estas referencias con una mayor frecuencia a medida que aumenta la edad, especialmente a partir de los 2;06 años.

También hemos comprobado si en el caso de las niñas y en el de los niños la frecuencia de uso de RDINMNV, RDINM, RDININV y RDINI se relaciona con la variable "edad". Hemos realizado análisis no paramétricos Kruskal-Wallis, pues la frecuencia de uso de las variables analizadas ni en el caso de las niñas ni en el de los niños se distribuye con normalidad[428]. Los resultados nos han permitido concluir que ni en el caso de las niñas ni en el caso de los niños la "edad" favorece cambios en la

[428] La frecuencia de uso de RDINMNV en el caso de las niñas no presenta una distribución normal entre los 3;00-3;03 (K-S=.001 S-W=.000) y en niños entre los 2;06-2;09 (K-S=.001 S-W=.000) y los 3;00-3;03 (K-S=.001 S-W=.000); la frecuencia de uso de RDINM no presenta una distribución normal en el caso de las niñas entre los 2;03-2;06 (K-S=.000 S-W=.000), los 2;06-2;09 (K-S=.001 S-W=.000), los 3;09-4;00 (K-S=.000 S-W=.001) y en el caso de los niños entre los 2;03-2;06 (K-S=.000 S-W=.001), los 3;00-3;03 (K-S=.001 S-W=.000) y los 3;06-3;09 (K-S=.001 S-W=.000). La frecuencia de uso de RDININV en niñas no presenta una distribución normal entre los 2;03-2;06 (K-S=.000 S-W=.000) y en niños entre 2;03-2;06 (K-S=.001 S-W=.000), los 2;09-3;00 (K-S=.000 S-W=.000). La frecuencia de uso de RDINI no presentan una distribución normal en el caso de las niñas entre los 2;03-2;06 (K-S=.000 S-W=.001), los 2;06-2;09 (K-S=.001 S-W=.000) y los 3;06-3;09 (K-S=.000 S-W=.001) y en los niños entre los 2;00-2;03 (K-S=.001 S-W=.000), los 2;03-2;06 (K-S=.000 S-W=.001) y los 2;09-3;00 (K-S=.00S S-W=.000)

frecuencia de uso de RDINMNV, RDINM, RDININV y RDINI (frecuencia de uso de RDINMNV ♀gl=7 p=.157 ♂ gl=7 p=.331; frecuencia de uso de RDINM ♀gl=7 p=.056 ♂ gl=7 p=.119; frecuencia de uso de RDININV ♀gl=7 p=.440 ♂ gl=7 p=.888 y frecuencia de uso de RDINI ♀gl=7 p=.337 ♂ gl=7 p=.670)[429].

Si relacionamos las variables anteriores (frecuencia de uso de referencias espaciales verbales que indican relaciones dinámicas y locativas acompañadas o no de referencias espaciales no verbales) en las cuatro actividades diferenciadas y la variable "sexo" comprobaremos si existen argumentos que relacionen la frecuencia de uso de RDINNV, RDIN, RLOCNV y RLOC emitidas en las diferentes actividades por niños y niñas. Para determinar si existen argumentos que relacionen estas variables hemos realizado análisis estadísticos no paramétricos Kruskal-Wallis[430]. Los resultados nos han permitido establecer que tanto en el caso de las niñas como en el de los niños solo es significativa la relación entre la "edad" y la frecuencia de uso de RDIN (♀ gl=3 p=.005; ♂ gl=3 p=.000), así como en el caso de los niños la frecuencia de uso de RDINNV (gl=7 p=.026). Tal y como se refleja en la Figura 98, en el caso de las niñas se observa una menor frecuencia de uso de RDIN en actividades de identificación y descripción de láminas y narración y en el caso de los niños una mayor frecuencia de uso de estas referencias en actividades de conversación espontánea y narración. A su vez, las RDINNV en niños son más frecuentes en juegos que en el resto de actividades.

No hemos encontrado relación significativa, sin embargo, en la frecuencia de uso del resto de variables respecto a las "actividades" que se desarrollan ni en el caso de las niñas ni en el caso de los niños (♀ RDINNV [gl=3 p=.080]; ♀ RLOCNV [gl=3 p=.564]; ♂ RLOCNV [gl=3 p=.425], ♀ RLOC [gl=3 p=.746]; ♂ RDINNV [gl=3 p=.121].

[429] No hemos presentado los gráficos correspondientes porque las frecuencias de uso de algunas de las variables analizadas son escasas y, por tanto, no se observan tendencias adquisitivas.

[430]Tanto la frecuencia de uso de RLOCNV, RLOC como las de RDINNV y RDIN en niños y niñas presentan una distribución que no se ajusta a la Ley Normal en las actividades analizadas (K-S=.000 S-W=.000).

			N	Media	Desviación típica	Mínimo/ Máximo
Conversación espontánea	♀	RDINNV	40	8,75	27,47	0/100
		RDIN	40	13,68	21,05	0/57,14
		RLOCNV	40	3,75	17,49	0/100
		RLOC	40	2	9,92	0/60
	♂	RDINNV	40	14,04	31,18	0/100
		RDIN	40	26,07	29,05	0/100
		RLOCNV	40	11,25	30,98	0/100
		RLOC	40	15,08	32,21	0/100
Identificación y descripción de láminas/objetos	♀	RDINNV	40	1,25	7,90	0/50
		RDIN	40	0,72	2,62	0/12,5
		RLOCNV	40	2,5	15,81	0/100
		RLOC	40	5,5	20,74	0/100
	♂	RDINNV	40	2,5	15,81	0/100
		RDIN	40	0,60	2,72	0/14,29
		RLOCNV	40	3,75	17,49	0/100
		RLOC	40	2,50	11,60	0/66,67
Narración	♀	RDINNV	40	1,25	7,90	0/50
		RDIN	40	2,40	9,16	0/50
		RLOCNV	40	0	0	0
		RLOC	40	9,16	28,23	0/100
	♂	RDINNV	40	7,08	23,52	0/100
		RDIN	40	14,69	18,40	0/62,50
		RLOCNV	40	11,66	29,52	0/100
		RLOC	40	7,25	17,94	0/66,66
Juegos	♀	RDINNV	40	13,75	33,94	0/100
		RDIN	40	9,95	22,14	0/75
		RLOCNV	40	1,25	7,90	0/50
		RLOC	40	3,33	16,53	0/100
	♂	RDINNV	40	21,36	39,00	0/100
		RDIN	40	9,72	14,25	0/50
		RLOCNV	40	5,83	22,50	0/100
		RLOC	40	15,16	32,75	0/100

Figura 98: Frecuencias relativas de uso de referencias espaciales verbales que expresan relaciones dinámicas y locativas entre objetos acompañadas y no acompañadas de referencias espaciales no verbales, respecto a "sexo" y "tipo de actividad"

Por último, se ha revisado si existen argumentos que relacionen la frecuencia de uso de RDINMNV, RDINM, RDININV y RDINI emitidas en las diferentes actividades por niños y niñas. Para ello hemos realizado análisis Kruskal-Wallis[431]. Los resultados nos han permitido determinar que la frecuencia de uso de RDINMNV no se relaciona con la variable "actividades" ni en niños ni en niñas (♀ gl=3 p=.554 y ♂ gl=3 p=.376). La frecuencia de uso de RDINM guarda relación con las actividades realizadas tanto en el caso de las niñas (gl=7 p=.006) como en el de los niños (gl=7 p=.000). De hecho, tanto niñas como niños presentan una frecuencia de uso mayor en actividades de

[431] La frecuencia de uso de las variables analizadas no presenta una distribución normal en ninguna de las actividades diferenciadas, ni en el caso de las niñas ni de los niños (K-S=.000 S-W=.000).

conversación espontánea (Figura 99). Del mismo modo, la frecuencia de uso de RDININV se relaciona con las "actividades" en ambos casos (♀ gl=3 p=.003 y ♂ gl=3 p=.001), pues tanto niños como niñas presentan una frecuencia de uso mayor en actividades de juego (Figura 99). Sin embargo, la frecuencia de uso de RDINI no se relaciona con las actividades en el caso de las niñas (gl=3 p=.109), pero sí en el caso de los niños (gl=3 p=.000). De hecho, los pequeños introducen con una mayor frecuencia estas referencias en actividades de conversación espontánea (Figura 99).

			N	Media	Desviación típica	Mínimo/ Máximo
Conversación espontánea	♀	RDINMNV	40	5	22,07	0/100
		RDINM	40	24,75	39,02	0/100
		RDININV	40	6,25	23,15	0/100
		RDIN	40	18,75	38,70	0/100
	♂	RDINMNV	40	6,25	23,17	0/100
		RDINM	40	40,51	38,55	0/100
		RDININV	40	12,08	31,12	0/100
		RDIN	40	27,70	41,97	0/100
Identificación y descripción de láminas/objetos	♀	RDINMNV	40	1,25	7,90	0/50
		RDINM	40	0,92	3,44	0/16,67
		RDININV	40	0	0	0/0
		RDIN	40	7,5	26,67	0/100
	♂	RDINMNV	40	2,5	15,91	0/100
		RDINM	40	1,21	5,44	0/28,57
		RDININV	40	2,5	15,81	0/100
		RDIN	40	0	0	0/0
Narración	♀	RDINMNV	40	1,25	7,90	0/50
		RDINM	40	4,81	18,32	0/100
		RDININV	40	0	0	0/0
		RDIN	40	3,75	17,49	0/100
	♂	RDINMNV	40	8,75	27,47	0/100
		RDINM	40	24,98	33,61	0/100
		RDININV	40	0	0	0/0
		RDIN	40	8,87	29,51	0/100
Juegos	♀	RDINMNV	40	0	0	0/0
		RDINM	40	11,99	26,52	0/100
		RDININV	40	16,25	36,49	0/100
		RDIN	40	17,50	38,48	0/100
	♂	RDINMNV	40	2,5	15,81	0/100
		RDINM	40	15,78	26,35	0/100
		RDININV	40	22,91	41,11	0/100
		RDIN	40	8,41	22,68	0/100

Figura 99: Frecuencias relativas de uso de referencias espaciales verbales que expresan relaciones dinámicas de movimiento e intercambio acompañadas y no acompañadas de referencias espaciales no verbales, respecto a "sexo" y "tipo de actividad"

Es necesario destacar, a su vez, que en actividades de narración existen diferencias entre niños y niñas en la frecuencia de uso de RDIN (gl=1 p=.000), de RDINM (gl=1 p=.001) y de RLOCNV (gl=1 p=.011 pues tal y como se recoge en la Figura 99, los

niños presentan una frecuencia de uso mayor. En tareas de conversación espontánea hemos encontrado diferencias significativas entre niños y niñas en la frecuencia de uso de RDINM (gl=1 p=.033), RDIN (gl=1 p=.016) y RLOC (gl=1 p=.020), pues la frecuencia de uso es mayor en el caso de los pequeños. Del mismo modo, en actividades de juego los varones presentan una frecuencia de uso mayor que la de las niñas (gl=1 p=.041) (Figura 99) [432].

4.5. Perspectiva deíctica y no deíctica: referencias espaciales dinámicas y estáticas

La perspectiva deíctica y no deíctica de las referencias espaciales verbales es imprescindible para poder determinar tendencias adquisitivas en su frecuencia de uso. Por ello, hemos considerado necesario en un estudio como el presente, en el que se pretende describir el proceso adquisitivo de las referencias espaciales atendiendo a factores como "sexo", "edad" y "actividades" de niños pertenecientes al corpus *Koiné*, estudiar aquellas unidades lingüísticas que pueden introducirse en el discurso desde ambas perspectivas: referencias espaciales verbales que indican relaciones entre objetos (dinámicas y locativas).

Lo primero que hemos comprobado es si existen diferencias significativas entre la frecuencia de uso de referencias espaciales verbales deícticas que indican relaciones espaciales dinámicas (RDIND) y locativas (RLOCD) entre objetos y la frecuencia de uso de referencias espaciales verbales no deícticas que indican relaciones dinámicas (RDINND) y locativas (RLOCND) en la etapa estudiada (2;00-4;00 años). Para ello hemos realizado dos análisis no paramétricos Kruskal-Wallis, pues las variables analizadas no se distribuyen con normalidad[433]. Los resultados nos han permitido concluir que se han encontrado diferencias significativas entre la frecuencia de uso de

[432] Hemos realizado un análisis Kruskal-Wallis, pues las variables analizadas no se distribuyen con normalidad ni en el caso de los niños ni en el de las niñas (K-S=.000 S-W=.000). No hemos encontrado diferencias significativas en lo que concierne a RDINMNV (conversación espontánea gl=1 p=.663; identificación y descripción de láminas/objetos gl=1 p=.986; narración gl=1 p=.158 y juegos gl=1 p=.317); RDINM (identificación y descripción de láminas/objetos gl=1 p=.697; juegos gl=1 p=.222); RDININV (conversación espontánea gl=1 p=.296; identificación y descripción de láminas/objetos gl=1 p=.317; narración gl=1 p=1,00; juegos gl=1 p=.429); RDINI (conversación espontánea gl=1 p=.205; identificación y descripción de láminas/objetos gl=1 p=.079; narración gl=1 p=.289; juegos gl=1 p=.574); RDINNV (conversación espontánea gl=1 p=.165; identificación y descripción de láminas/objetos gl=1 p=.986; narración gl=1 p=.165; juegos gl=1 p=.307); RDIN (identificación y descripción de láminas/objetos gl=1 p=.680; juegos gl=1 p=.181); RLOCNV (conversación espontánea gl=1 p=.227; identificación y descripción de láminas/objetos gl=1 p=.569; juegos gl=1 p=.302); RLOC (identificación y descripción de láminas/objetos gl=1 p=.614; narración gl=1 p=.633).

[433] Tanto la frecuencia de uso de RDIN como la de RLOC (deícticas y no deícticas K-S=.000 S-W=.000).

RDIND y RDINND (gl=1 p=.011) y la de RLOCD y RLOCND (gl=1 p=.006). De hecho, las RLOCND presentan una frecuencia de uso mucho más elevada que las RLOCD (N=80 μ:29,59 σ:42,67 y N=80 μ:10,40 σ:25,59). La frecuencia de uso de RDIND (N=80 μ:28,12 σ:24,63) es menor que la de RDINND (N=80 μ:30,89 σ:34,62). Por tanto, parece que los niños, al contrario de lo que pudiera pensarse, suelen referirse a relaciones espaciales dinámicas y locativas mediante referencias espaciales no deícticas, de manera que no son ellos mismos la Base u Origen/Destino sobre la que se sitúan espacialmente lo demás objetos.

Resulta interesante destacar que en el caso de las RLOCD los niños indican explícitamente que son ellos mismos la Base sobre la que se produce la localización en un 26,31% de los casos, tanto en actividades de conversación espontánea como en juegos, y generalmente en actos asertivos. Se trata de interacciones en las que los niños ubican objetos en el espacio tomando su propio cuerpo como referencia u `origo 0´ para la localización o dirección que se especifica (Ejemplo 110). Con una mayor frecuencia los niños dan órdenes o realizan preguntas sobre el entorno (actos directivos) no indicando esta información explícitamente (63,15% de los casos). En un menor número de ocasiones (10,52%) no se sitúan como Base sobre la que se produce la localización, pero sí introducen referencias espaciales verbales mostrativas (demostrativos y adverbios) sobre las que se produce la localización espacial que se encuentran enunciando (Ejemplo 111). En todos estos casos los niños utilizan gestos que indican que el espacio al que se refieren es completamente deíctico porque señalan su propio cuerpo.

TRANSCRIPCIÓN: Sus4_00 (Santa Susana)
INTERLOCOCUTORES: Niños: TIT: 3;11.16 / GUI: 4;02.26/DRI: 3;11.24/ DAV: 3;09.24/ SAN: 4;01.16); Adultos (ANC, PIL)
ACTIVIDAD: Identificación Y descripción de láminas/objetos

*PIL:	vamos contar un conto Guille (.) despois seguimos vendo máis <cartas> [>] .
*GUI:	+, ahora do helado .
%add:	PIL
*PIL:	<despois> [<] (.) vale ?
%add:	GUI
*DRI:	de que ?
%add:	PIL
***TIT:**	**yo [/] yo** me moví más **para atrás .**
%xret:	$D_aor_af_1 $A_act $ASR_ST $8: moví .
%xres:	**$D $LE_0 $PR $ASR_ST $FI $8: para atrás .**
%add:	**PIL**
*SAN:	para atrás .

Ejemplo 110:: Referencia espacial verbal deíctica locativa con especificación de la Base (yo)

TRANSCRIPCIÓN: Sus6_02 (Santa Susana)
INTERLOCOCUTORES: Niños: DVD: 3;01.10 / VIC: 3;03.10/CIA: 2;11.30/ ANT: 2;11.06/ MRT: 3;02.22); Adultos (ANC, ANI)
ACTIVIDAD: Identificación y descripción de láminas/objetos

*ANI: mira.
%add: CIA
%act: coge la carta y se la da a CIA
***MRT:** y qué tiene **aquí encima [>] +//?**
%xret: $D_org_af $A_est $DIR_INT_QN $5: tiene ?
%xres: $D_1 $G_Dn_señ $DIR_INT_QN $FS $5: aquí ?
%xgpr: se toca la frente .
%xres: $D $LE $VL $DIR_INT_QN $FI $5: encima ?

Ejemplo 111: Referencia espacial verbal deíctica locativa con especificación de la Base (referencia espacial verbal mostrativa)

En el caso de las RLOCND los niños enuncian explícitamente la Base sobre la que se produce la localización en un 50% de los casos. De este modo, generalmente especifican la Base sobre la que se produce la localización en enunciados asertivos en los que indican la actividad que van a realizar o responden a preguntas, o en actos directivos para referirse a aquello sobre lo que preguntan de una forma más específica (Ejemplo 112).

TRANSCRIPCIÓN: Bre6_11 (Breogán)
INTERLOCOCUTORES: Niños (CEC: 3;01.08 / ELI: 3;06.19/JUA: 3;10.16/ ARI: 3;09.03/ PAU: 3;08.14) ; Adultos (ANC, CHE)
ACTIVIDAD: Narración (libro)

*ANC: y Mariña cual quiere ?
*ARI: el [//] ese [//] el que está arriba .
%xres: $D_2 $G_Dn_señ $ASR_TA $FS $8: ese .
%xgpr: señala el cuento .
%xres: $ND $VL $ASR_TA $FI $8: arriba .
*ANC: y cual es [//] cómo es el que está arriba ?
***ARI: al lado de ese caramelo .**
%xres: $ND $LE_1 $PR $ASR_TA $FS $8: al lado de .
%xres: $D_2 $G_Dn_señ $ASR_TA $FS $8: ese .
%xgpr: señala el libro, sin tocaRLOCo .

Ejemplo 112: Referencia espacial verbal no deíctica locativa con especificación de la Base

Hemos comprobado también si existen relaciones significativas[434] entre la frecuencia de uso de referencias espaciales verbales deícticas que indican relaciones dinámicas de movimiento [RDINMD] y de intercambio [RDINID] y la de referencias espaciales verbales no deícticas que indican relaciones dinámicas de movimiento [RDINMND] y de intercambio [RDINID]. Los resultados nos han permitido afirmar que existen diferencias significativas (gl=1 p=.000 para ambas). De hecho, las RDINMND presentan una frecuencia de uso mucho más elevada (N=80 μ:55,25

[434] Hemos realizado un análisis no paramétrico Kruskal-Wallis, pues las variables analizadas, tanto deícticas como no deícticas, no presentan una distribución normal (K-S=.000 S-W=.000).

σ:44,72) que las RDINMD (N=80 μ:9,18 σ:18,63). En el caso de las referencias espaciales verbales que indican relaciones dinámicas de intercambio ocurre lo contrario, pues las RDINID (N=80 μ:47,03 σ:47,83) son mucho más frecuentes que las RDININD (N=80 μ:11,86 σ:28,66).

Cuando los pequeños introducen en sus emisiones lingüísticas RDINMD, generalmente (en un 68,51% de los casos) no especifican ni el Origen ni el Destino. En su mayoría se trata de enunciados asertivos en los que los pequeños informan acerca de algún suceso en tareas de conversación espontánea, utilizando formas verbales como "venir" (Ejemplo 113), en las que el espacio del yo enunciador es el Destino.

TRANSCRIPCIÓN: Elf4_03 (Elfos)
INTERLOCOCUTORES: Niños (IAG: 3;11.00); Adultos (MON)
ACTIVIDAD: Conversación espontánea

*IAG: Ricardo ?
*MON: no se sabe .
*MON: no se sabe (.) no se sabe dónde está Ricardo (.) verdad ?
*IAG: no (.) no lo vi .
%xret: $D_aor_af_2 $A_act $ASR_ST $8: vi .
*MON: xxx no está en el cole ?
***IAG:** pensaba que no **venías** tú (.) no [/] no **vino (.) veniste .**
%xret: $D_aor_af_2 $A_est $ASR_ST $8: pensaba .
%xret: $D_aor_af_2 $A_act $ASR_ST $8: venías .
%xres: $D $DN_ref $ASR_ST $8: venías .
%xret: $D_aor_af_1 $A_act $ASR_ST $8: vino .
%xres: $D $DN_ref $ASR_ST $8: vino .
%xret: $D_aor_af_1 $A_act $ASR_ST $8: veniste .

Ejemplo 113: Referencia espacial verbal deíctica dinámica (movimiento) sin especificación explícita de Destino (origo 0)

Cuando los pequeños enuncian RDINMND o bien no especifican Origen ni Destino o bien ofrecen indicaciones explícitas del Destino al que se refieren (55,78% de los casos y 40,49% de los casos, respectivamente). Los ejemplos encontrados de estas referencias se utilizan generalmente en juegos y conversación espontánea para describir lo que a ellos mismos o a alguien de su entorno les ocurre, y en tareas de narración para describir lo que le ocurre a un personaje del cuento (Ejemplo 114 y Ejemplo 115).

TRANSCRIPCIÓN: Bre5_07 (Breogán)
INTERLOCOCUTORES: Niños (XAQ: 2;04.25/ JUA: 2;07.28); Adultos (ANI, PIL)
ACTIVIDAD: Narración (libro)

*JUA: tení(a) (.) <eh@i> [/] eh@i (.) <una mamá> [/] (.) una mamá
piqueñita [*] (.) mira (.) una mamá pequeñita (.) mira .
%xret: $D_aor_af_1 $A_est $ASR_TA $3: tenía .
%xret: $D_org_af $A_act $DIR_RP $3: mira .
%xret: $D_org_af $A_act $DIR_RP $3: mira .
%xpar: piqueñita=pequeñita $PHO ;
***JUA:** xxx (.) y ze [*] **cayó** toro [*] : .
%xret: $D_aor_af_1 $A_res $ASR_TA $3: cayó .
%xres: $ND $DN_ref $VL $ASR_TA $3: cayó .
%xpar: ze=se $PHO ; toro=todo $PHO

Ejemplo 114: Referencia espacial verbal no deíctica dinámica (movimiento) sin especificación explícita de Origen o Destino

TRANSCRIPCIÓN: Sus5_08 (Santa Susana)
INTERLOCOCUTORES: Niños (MRT: 3;00.17/DVD: 2;11.08/ VIC: 3;01.05); Adultos (ANC, ANI)
ACTIVIDAD: Conversación espontánea

*ANI: y con los delfines se puede jugar (.) a que sí ?
*MRT: zí [*] !
%xpar: zí=sí $PHO ;
*ANI: que no hacen nada .
***MRT: pero [/] pero <no zalca [*]> [//] no zaltan [*] al agua .**
%xret: $D_org_af $A_act $ASR_ST $5: zaltan .
%xres: $ND $DN_ref_1 $VL $ASR_ST $5: zaltan .
%xres: $ND $ASR_ST $FI $5: al agua .
%xpar: zalca=saltan $PHO ; zaltan=saltan $PHO ;
%xgpr: mueve el dedo de izquierda a derecha señalando que no
*ANI: los delfines no saltan ?
*MRT: noo !

Ejemplo 115: Referencia espacial verbal no deíctica dinámica (movimiento) con especificación explícita de Destino

Además, es frecuente que los niños, cuando utilizan RDINID se sitúen como el Destino del intercambio (55,78%), de manera que prima la perspectiva egocéntrica. (Ejemplo 116). Sin embargo, habitualmente no especifican ni Origen ni Destino (87,5%) cuando utilizan "referencias espaciales verbales no deícticas que indican relaciones dinámicas de intercambio" (Ejemplo 117).

TRANSCRIPCIÓN: Elf3_02 (Elfos)
INTERLOCOCUTORES: Niños (ART: 2;10.20/IAG: 3;00.21); Adultos (MON)
ACTIVIDAD: Juegos

*MON: no eso es pelea dame la vaca .
%act: los niños siguen golpeando los juguetes
*IAG: goh@o .
%act: IAG simula que le come la cara a MON con la vaca de juguete
*MON: quiero que seas mi amiga vaquita .
%act: los niños siguen dando fuertes golpes sobre la mesa
*ART: cambiamos ?
%add: IAG
***IAG: dame .**
%xret: $D_org_af $G_ic_acc $A_res $DIR_RP $5: dame .
%xres: $D $DNI_0-ref_1 $DIR_RP $5: dame .
%xgpr: IAG quita el muñeco a ART .

Ejemplo 116: Referencia espacial verbal no deíctica dinámica (intercambio) en la que el enunciador, o el espacio del enunciador, es el Destino

TRANSCRIPCIÓN: Bre5_11 (Breogán)
INTERLOCOCUTORES: Niños (PAU: 2;07.22/IRN: 2;09.06/ CAB: 2;08.14/ CEC: 2;00.05/XAQ: 2;06.30); Adultos (ANI, PIL)
ACTIVIDAD: Narración con estímulo presente

*ANI: un tigre (.) caray (.) que medo (.) eh !
*IRN: xxx .
%add: CAB
*CAB: <xxx es mío> [?] [>] .
*XAQ: <no (.) <poque>> [<] [/] [*] (.) poque [*] poque [*] e [*] muy pequeñito y no come : .
%xret: $D_org_af $A_est $ASR_ST $3: e .
%xret: $D_org_af $A_act $ASR_ST $3: come .
%xpar: poque=porque $PHO ; e=es $PHO ;
*XAQ: <poque [*] zu [*] mamá> [/] poque [*] zu [*] mamá **da** [?][*] xxx
[*] (.) <y> [/] y e [*] pequeñito y no come .
%xret: $D_org_af $A_act $ASR_ST $3: da .
%xres: $ND $DNI_ref $ASR_ST $3: da .
%xret: $D_org_af $A_act $ASR_ST $3: come .
%xpar: poque=porque $PHO ; zu=su $PHO ; da=le da $ELL ; comé=comer $PHO ;

Ejemplo 117: Referencia espacial verbal no deíctica dinámica (intercambio) sin especificación de Origen o Destino

4.5.1. Factor edad: referencias dinámicas no deícticas a partir de los 2;06 años

Una vez analizada la relación general entre la frecuencia de uso de RDIND, RDINND, RLOCD y RLOCND, hemos aplicado análisis estadísticos no paramétricos Kruskal-Wallis[435] para determinar si existe relación entre la "edad" de los individuos y

[435] De hecho, las variables analizadas (frecuencia de uso de RDIND, RDINND, RLOCD y RLOCND) no se distribuyen según una Ley Normal en los grupos de edad analizados: RDIND entre los 2;06-2;09 (K-S=.000 S-W=.001) y los 3;06-3;09 (K-S=.025 S-W=.001); RDINND entre los 2;00-2;03, los 2;00-2;03, los 2;06-2;09, los 3;00-3;03 y los 3;06-3;09 (K-S=.000 S-W=.000) y los 3;09-4;00 (K-S=.008 S-W=.001); la frecuencia de uso de RLOCD entre los 2;03-2;06, los 2;09-3;00 , los 3;00-3;03, los 3;06-3;09 y los 3;09-4;00 (K-S=.000 S-W=.000), entre los 3;03-3;06 (K-S=.003 S-W=.001); la frecuencia de uso de

la frecuencia de RDIND, RDINND, RLOCD y RLOCND. Los resultados obtenidos nos han permitido concluir que no hemos encontrado argumentos que relacionen las variables analizadas (RDIND gl=7 p=.866; RDINND gl=7 p=.128; RLOCD gl=7 p=.218; RLOCND gl=7 p=.077) y los grupos de edad diferenciados. Sin embargo, si observamos las Figuras 100 y 101, daremos cuenta de que sí existen tendencias y peculiaridades adquisitivas que deben ser tenidas en cuenta.

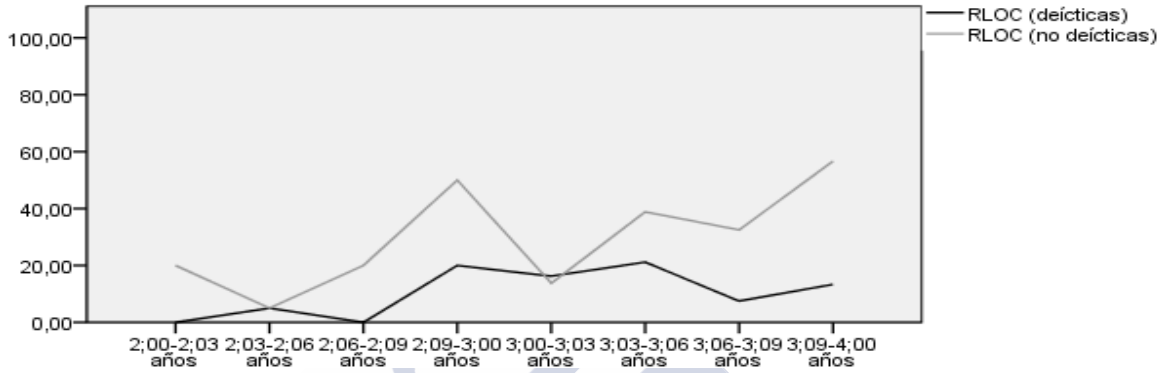


Figura 100: Gráfico de frecuencias relativas de uso de referencias espaciales verbales que indican relaciones locativas deícticas y no deícticas en los diferentes grupos de edad

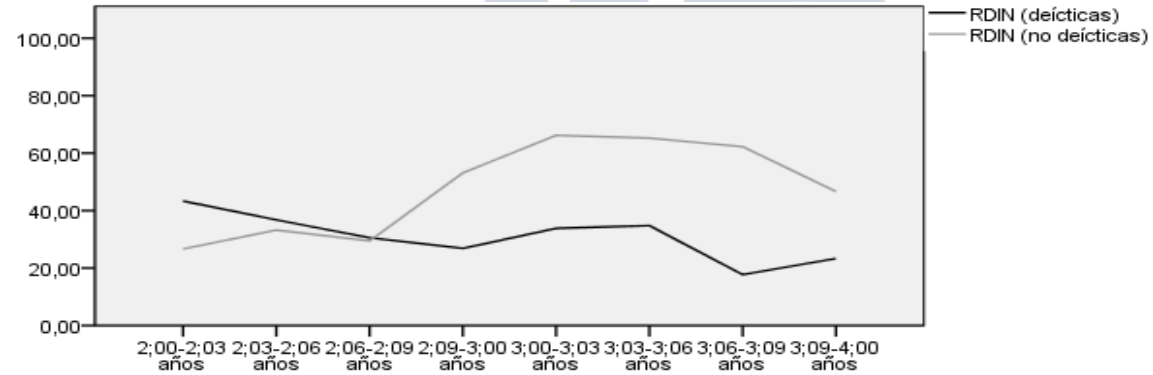


Figura 101: Gráfico de frecuencias relativas de uso de referencias espaciales verbales que indican relaciones dinámicas deícticas y no deícticas en los diferentes grupos de edad

Lo primero que observamos es que las RDIND hasta los 2;06-2;09 son más frecuentes que las RDINND (RDIND 2;00-2;03: N=10 μ:43,33 σ:43,38; 2;03-2;06: N=10 μ:36,77 σ:38,45; 2;06-2;09: N=10 μ:30,52 σ:47,23/ RDINND 2;00-2;03: N=10 μ:26,66 σ:37,01; 2;03-2;06: N=10 μ:33,22 σ:37,47; 2;06-2;09: N=10 μ:29,47 σ:42,68). Por tanto, a partir de los 2;09 los niños utilizan con una mayor frecuencia RDINND (2;09-3;00: N=10 μ:53,12 σ:43,00; 3;00-3;03: N=10 μ:66,18 σ:37,47; 3;03-3;06: N=10 μ:65,22 σ:27,21; 3;06-3;09: N=10 μ:66,26 σ:38,92; 3;09-4;00: N=10 μ:46,66 σ:39,27),

RLOCND entre los 2;00-2;03, los 2;03-2;06, los 2;06-2;09 y los 3;06-3;09 (K-S=.000 S-W=.000) y los 3,09-4;00 (K-S=.008 S-W=.001).

mientras que la tendencia general de la frecuencia de RDIND es descendente (2;09-3;00: N=10 µ:26,87 σ:35,57; 3;00-3;03: N=10 µ:33,81 σ:37,40; 3;03-3;06: N=10 µ:34,77 σ:27,21; 3;06-3;09: N=10 µ:17,73 σ:22,92; 3;09-4;00: N=10 µ:25,33 σ:27,66).

Una vez realizado este análisis acerca de la frecuencia de RDIND, RDINND, RLOCD y RLOCND, hemos analizado si existen argumentos que relacionen la "edad" con la frecuencia de uso de RDINMD, RDINMND, RDINID y RDININD. Para ello hemos llevado a cabo análisis no paramétricos Kruskal-Wallis, pues las variables analizadas no se distribuyen con normalidad en los grupos de edad diferenciados[436]. El análisis realizado nos ha permitido comprobar que solo existe relación significativa entre la frecuencia de uso de RDINMND y la "edad" (gl=7 p=.014), no siendo las otras relaciones significativas (RDINMD [gl=7 p=.290]; RDINID [gl=7 p=.282] RDININD [gl=7 p=. 202]). De hecho, tal y como se representa en la Figura 102, la frecuencia de RDINMND a partir de los 2;06-2;09 años aumenta (2;00-2;03: N=10 µ:20,55 σ:35,52; 2;03-2;06: N=10 µ:31,80 σ:42,96; 2;06-2;09: N=10 µ:39,16 σ:50,62; 2;09-3;00: N=10 µ:64,28 σ:45,79; 3;00-3;03: N=10 µ:84,53 σ:33,46; 3;03-3;06: N=10 µ:68,00 σ:20,74; 3;06-3;09: N=10 µ:55,06 σ:42,59; 3;09-4;00: N=10 µ:66,58 σ:46,71). En la Figura 103 se observa que la frecuencia de uso de RDININD y RDINID es desigual en los periodos de edad diferenciados, aunque la tendencia general parece ser descendente en el caso de las RDINID y ligeramente ascendente en el caso de las RDININD.

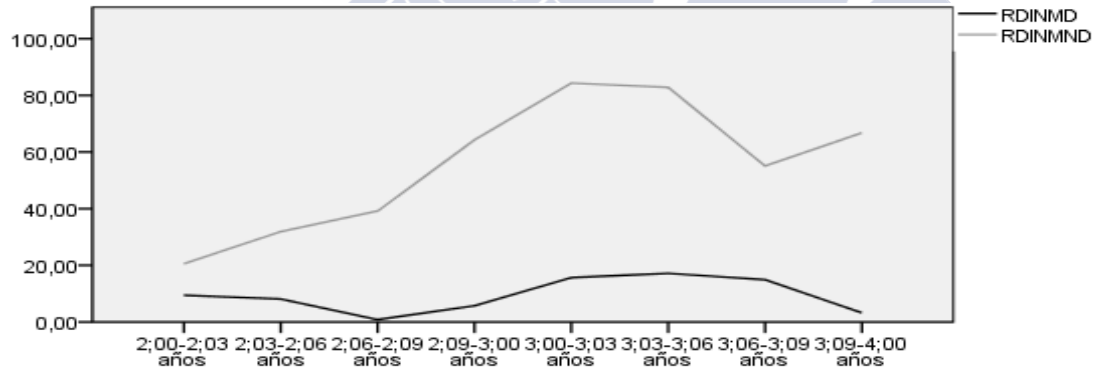


Figura 102: Gráfico de frecuencias relativas de uso de referencias espaciales verbales que indican relaciones dinámicas de movimiento deícticas y no deícticas en los diferentes grupos de edad

[436] De hecho, la frecuencia de uso de RDINMD no muestra una distribución normal entre los 2;00-2;03, 2;03-2,06, 2;06-2;09, 2;09-3,00 (K-S=.000 S-W=.000), entre los 3;09-4;00 (K-S=.000 S-W=.000), entre los 3;00-3;03, los 3;06-3,09 (K-S=.000 S-W=.001); la frecuencia de uso de RDINMND entre los 2;00-3;03, 2;03-2;06, 2;06-2;09 (K-S=.000 S-W=.000) y los 3;00-3;03 (K-S=.001 S-W=.000); la frecuencia de uso de RDINID entre los 2;00-2;03, los 2;03-2;06 (k-s=.003 s-w=.000), los 2;09-3,00 y los 2;06-2;09 (K-S=.003 S-W=.000); la frecuencia de uso de RDININD entre los 2;00-2;03, 2;03-2;06 y 2,06-2;09 (K-S=.000 S-W=.000), entre los 3;03-3;06, 3;06-3;09, 3;09-4;00 (K-S=.001 S-W=.000).

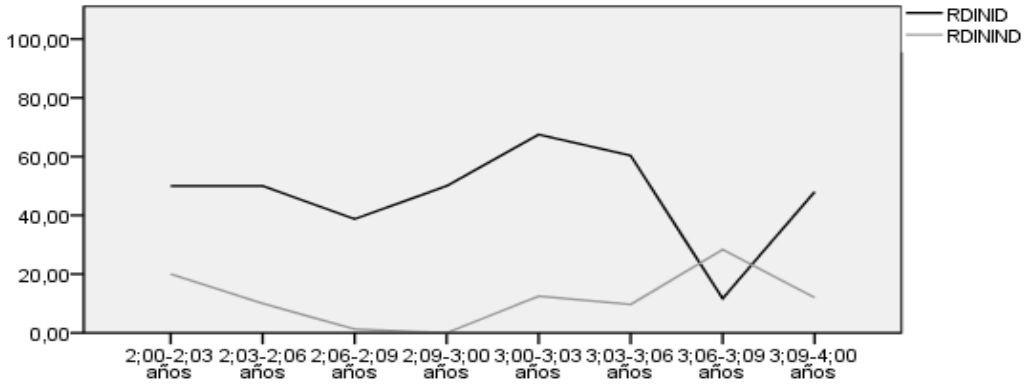


Figura 103: Gráfico de frecuencias relativas de uso de referencias espaciales verbales que indican relaciones dinámicas de intercambio deícticas y no deícticas en los diferentes grupos de edad

4.5.2. Factor actividades: la importancia de las actividades conversación espontánea e identificación y descripción de láminas/objetos

En un primer análisis se ha comprobado si existen diferencias significativas en la frecuencia de uso de RDIND, RDINND, RLOCD y RLOCND en cada una de las cuatro actividades diferenciadas (conversación espontánea, identificación y descripción de láminas/objetos, narración y juegos). Para ello hemos realizado análisis no paramétricos Kruskal-Wallis[437] que han permitido concluir que en el caso de la frecuencia de uso de RDIND, de RDINND y de RLOCND sí existe relación significativa, y por tanto diferencias considerables en la frecuencia de uso respecto a la variable "actividad" (gl=3 p=.000 para cada una de ellas). Sin embargo no hemos encontrado relación significativa entre la frecuencia de uso de RLOCD y las cuatro actividades diferenciadas (gl=3 p=.298).

De hecho, la frecuencia de uso de RDIND es mayor en actividades de conversación espontánea y juegos (N=80 μ:29,13 σ:40,86 y N=80 μ:24,35 σ:31,90) que en actividades de identificación y descripción de láminas/objetos y narración (N=80 μ:2,5 σ:15,71 y N=80 μ:4,01 σ:16,32). Este resultado resulta lógico si tenemos en cuenta que en actividades de conversación espontánea y juegos el niño se refiere con mayor frecuencia al contexto más inmediato y al escenario en el que tiene lugar el intercambio comunicativo, pues interacciona con él.

[437] Las variables analizadas en las cuatro actividades presentan una distribución que no se ajusta a una Ley Normal (K-S=.000 S-W=.000).

Sin embargo, la frecuencia de uso de RDINND es mayor en conversación espontánea (N=80 μ:31,56 σ:39,72) que en el resto de actividades (identificación y descripción de láminas/objetos N=80 μ:3,85 σ:16,54; narración N=80 μ:9,88 σ:27,40 y juegos N=80 μ:11,95 σ:26,17), lo que se debe a la mayor espontaneidad de los pequeños en este tipo de actividades.

Por otro lado, la frecuencia de uso de RLOCND se distribuye de forma diferente en las actividades. De hecho, la frecuencia media de uso más alta se encuentra en actividades de identificación y descripción de láminas (N=80 μ:18,87 σ:32,25) y conversación espontánea (N=80 μ:11,26 σ:30,33). Si pensamos en la naturaleza interactiva y el objetivo principal de las actividades de identificación y descripción de láminas este resultado es el esperable, pues los niños describen lo que están viendo, por lo que la Base sobre la que se producen las localizaciones es no deíctica en la mayoría de las ocasiones (Ejemplo 118).

TRANSCRIPCIÓN: Bre4_07 (Breogán)
INTERLOCOCUTORES: Niños (GAR: 3;05.21/ ALB: 2;08.01/ CLA: 2;10.00/ UEL: 3;05.13/ GON: 3;03.20/ AND: 3;02.00); Adultos (ANC, BLA)
ACTIVIDAD: Identificación y descripción de láminas/objetos

*ANC: de qué color es esto que tenemos aquí ?
*UEL: majón [*] .
%xpar: majón=marrón $PHO ;
*CLA: marón [*] .
%xpar: marón=marrón $PHO ;
*ANC: marrón .
*ANC: ahora +/.
***CLA: a ver que hay dentro de él .**
%xret: $D_org_af $A_est DIR_INT_QN $4: hay .
%xres: $ND $LE_1 $DI $G_Dn_señ $DIR_INT_QN $FS $4: dentro .
%xgpr: señala la lámina, sin tocarla .

Ejemplo 118: Referencia espacial verbal no deíctica locativa en actividades de identificación y descripción de láminas/objetos (Base diferente al `origo 0´)

Posteriormente, se ha comprobado si existe relación entre las cuatro actividades diferenciadas y la frecuencia de uso de RDINMD, de RDINMND, de RDINID y de RDININD. Para ello hemos aplicado análisis no paramétricos Kruskal-Wallis, pues las variables analizadas no presentan una distribución normal en ninguna de las actividades[438]. Los resultados nos han permitido determinar que existe relación significativa entre la frecuencia de uso de RDINID (gl=3 p=.000), la frecuencia de uso de RDINMND (gl=3 p=.000) y la frecuencia de uso de RDINMD (gl=3 p=.013) y los cuatro tipos de actividades diferenciados. De hecho, la frecuencia de las primeras es mucho mayor en actividades de conversación espontánea (N=80 μ:11,26 σ:30,33) y

[438] Para todas las actividades K-S=.000 S-W=.000.

juegos (N=80 μ:11,26 σ:30,33)[439] y la frecuencia de RDINMND y RDINMD en actividades de conversación espontánea (RDINMND N=80 μ:30,72 σ:39,28; RDINMD N=80 μ:13,47 σ:32,38)[440]. Sin embargo, no hemos encontrado argumentos que relacionen la frecuencia de uso de RDININD (gl=3 p=.079).

Una vez revisado si existen diferencias significativas en la frecuencia de uso de las variables analizadas en el presente apartado y las cuatro actividades diferenciadas hemos comprobado si el factor "edad" interfiere en su frecuencia de uso en cada una de las actividades. Para ello hemos operado análisis no paramétricos Kruskal-Wallis, pues las variables no se distribuyen con normalidad en los grupos de edad diferenciados[441]. Los resultados nos han permitido concluir que solo existen argumentos que permitan relacionar la "edad" y la frecuencia de uso de RDINND en actividades de conversación espontánea (gl=7 p=.007). Respecto a la frecuencia de uso de RDIND, RLOCND y RLOCD no existen argumentos que permitan relacionar ambas frecuencias de uso en ninguna de las actividades (frecuencia de uso de RDIND en conversación espontánea (gl=7 p=.553), en identificación y descripción de láminas/objetos (gl=7 p=.531), en narración (gl=7 p=.694), en juegos (gl=7 p=.867); frecuencia de uso de RDINND en identificación y descripción de láminas/objetos (gl=7 p=.118), en narración (gl=7 p=.890) y en juegos (gl=7 p=.569); la frecuencia de uso de RLOCND en conversación espontánea (gl=7 p=.293), en identificación y descripción de láminas/objetos (gl=7 p=.531), en narración (gl=7 p=.644) y en juegos (gl=7 p=.306); y frecuencia de uso de RLOCND en conversación espontánea (gl=7 p=.320), en identificación y descripción de láminas/objetos (gl=7 p=.662), en narración (gl=7 p=.402) y en juegos (gl=7 p=.078).

De hecho, en la Figura 104, en la que se representa la frecuencia de uso RDIND (color ■), la frecuencia de uso de RLOCD (color □), la frecuencia de uso RDINND

[439] En actividades de identificación y descripción de láminas/objetos (N=80 μ:1,25 σ:11,18) y en actividades de narración (N=80 μ:1,56 σ:11,48).

[440] La frecuencia de RDINMND en actividades de identificación y descripción de láminas/objetos (N=80 μ:2,50 σ:12,38), en actividades de narración (N=80 μ:16,70 σ:31,22) y en juegos (N=80 μ:12,72 σ:27,83). La frecuencia de RDINMD en actividades de identificación y descripción de láminas/objetos (N=80 μ:1,25 σ:11,18), en actividades de narración (N=80 μ:5,91 σ:20,64) y en juegos (N=80 μ:8,10 σ:24,67).

[441] De hecho, en actividad de conversación espontánea (la frecuencia de uso de RDIND no presenta una distribución normal entre los 2;00-2;03, los 2;03-2;06 y los 2;06-2;09 (K-S=.000 S-W=.000), los 2;09-3;00 (K-S=.001 S-W=.001), los 3;06-3;09 (K-S=.000 S-W=.000) y los 3;09-4;00 (K-S=.004 S-W=.001); la frecuencia de uso de RLOCD no presenta una distribución normal en ninguno de los grupos de edad diferenciados (K-S=.000 S-W=.000); la frecuencia de uso de RDINND no se distribuye con normalidad entre los 2;03-2;06 (K-S=.000 S-W=.000), los 3;09-4;00 (K-S=.007 S-W=.000) y los 3;09-4;00 (K-S=.000 S-W=.000); la frecuencia de uso de RLOCOCND no se distribuye de acuerdo a la Ley Normal en ninguno de los grupos diferenciados (K-S=.000 S-W=.000). En actividades de identificación y descripción de láminas (la frecuencia de uso de RDIND no se distribuye con normalidad entre los 2;00-2;03 y los 3;03-3;06 (K-S=.000 S-W=.000); la frecuencia de uso de RDINND, RLOCD y RLOCND" no se distribuye con normalidad en ninguno de los grupos de edad (K-S=.000 S-W=.000). En narración y juegos ninguna de las variables analizadas presenta una distribución normal (K-S=.000 S-W=.000).

(color ■) y la frecuencia de uso RLOCND (color □) en las diferentes actividades (conversación espontánea [A], identificación y descripción de láminas/objetos [B], narración [C] y juegos [D]), podemos observar que solo en conversación espontánea se puede hablar de una tendencia ascendente en la frecuencia de uso de RDINND a partir de los 2;06 años.

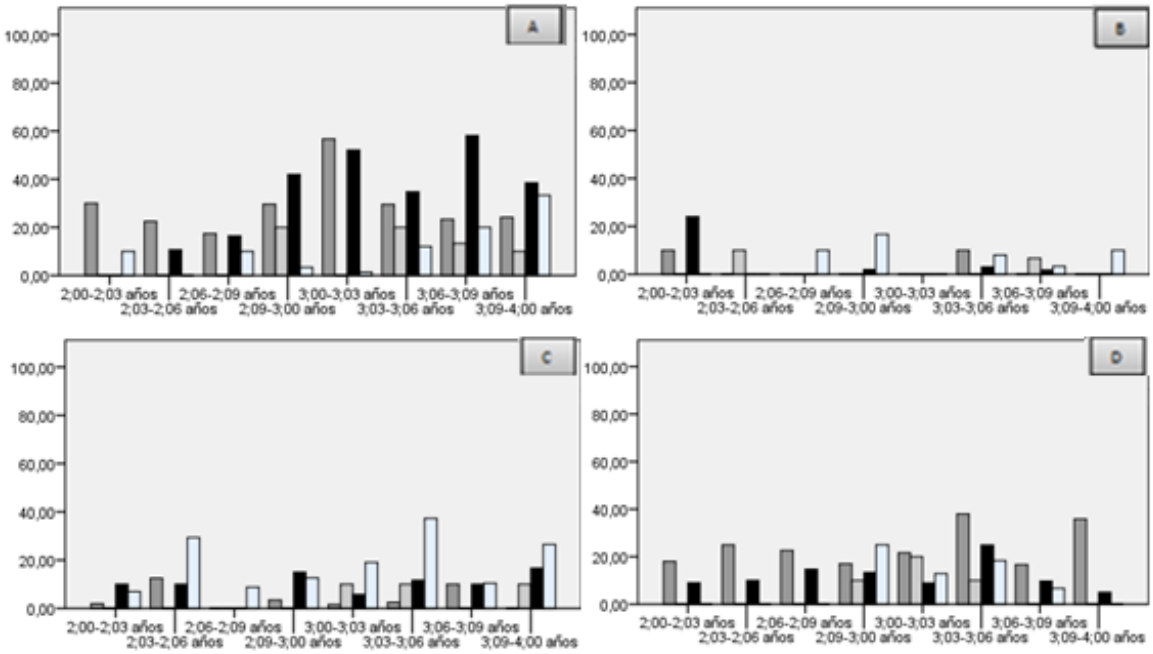


Figura 104: Gráficos de frecuencias relativas de uso de referencias espaciales verbales dinámicas y locativas deícticas y no deícticas en las diferentes actividades y grupos de edad

Por último, se ha comprobado si la "edad" se relaciona con la frecuencia de uso de RDINMD, de RDINMND, de RDINID y de RDININD en las diferentes actividades. Para ello hemos operado análisis no paramétricos Kruskal-Wallis[442]. Los resultados indican que no se han encontrado relaciones entre las variables analizadas y la edad, pues la frecuencia de uso de RDINMD en conversación espontánea (gl=7 p=.952), en identificación y descripción de láminas/objetos (gl=7 p=.429), en narración (gl=7 p=.722) y en juegos (gl=7 p=.087); la frecuencia de uso de RDINID en conversación

[442] De hecho, en actividad de conversación espontánea (la frecuencia de uso de RDINMD no presenta una distribución normal en ninguno de los grupos de edad (K-S=.000 S-W=.000); la frecuencia de uso de RDINID no presenta una distribución normal en ninguno de los grupos de edad diferenciados (K-S=.000 S-W=.000) excepto entre los 3;03-3;06; la frecuencia de uso de RDINMND no se distribuye con normalidad en ninguno de los grupos de edad diferenciados (K-S=.000 S-W=.000 excepto entre los 2;09-3;00, 3;00-3;03 y 3;03-3;06 ; la frecuencia de uso de RDININD no se distribuye de acuerdo a la Ley Normal en ninguno de los grupos diferenciados (K-S=.000 S-W=.000). En las demás actividades ninguna de las variables analizadas se ajusta a una Ley Normal de distribución en ninguno de los grupos de edad (K-S=.000 S-W=.000).

espontánea (gl=7 p=.168), en identificación y descripción de láminas/objetos (gl=7 p=.429), en narración (gl=7 p=.531) y en juegos (gl=7 p=.855); la frecuencia de uso de RDINMND en identificación y descripción de láminas/objetos (gl=7 p=.331), en narración (gl=7 p=.188) y en juegos (gl=7 p=.795); y la frecuencia de uso RDININD en conversación espontánea (gl=7 p=.153), en identificación y descripción de láminas/objetos (gl=7 p=.531), en narración (gl=7 p=.822) y en juegos (gl=7 p=.429). Solo hemos encontrado relación significativa entre la "edad" y la frecuencia de uso de RDINMND en conversación espontánea (gl=7 p=.020), tendencia general que corresponde a la de la frecuencia de uso de RDINND en conversación espontánea (Figura 104).

4.5.3. Factor sexo: relaciones dinámicas de movimiento en el discurso de los niños

Para comprobar si el factor "sexo" favorece cambios en la frecuencia de uso de las referencias espaciales analizadas en el presente apartado (RDIND, RDINND, RLOCD y RLOCND), se ha revisado en un primer momento si existen diferencias en la frecuencia de uso media de tales unidades lingüísticas entre niños y niñas. Para ello hemos realizado cuatro análisis Kruskal-Wallis, pues las variables analizadas no se distribuyen con normalidad[443]. Los resultados nos han permitido establecer que entre niños y niñas no existen diferencias significativas en la frecuencia de uso de RDIND (gl=1 p=.275). Sin embargo, sí existen diferencias en la frecuencia de uso de RDINND (gl=1 p=.007), RLOCD (gl=1 p=.011) y RLOCND (gl=1 p=.045). Como se representa en las Figuras 105 y 106, los niños utilizan con mayor frecuencia de uso todas las referencias analizadas (RDIND ♀ N=40 μ:29,96 σ:39,55; ♂ N=40 μ:31,82 σ:29,35; RLOCD ♀ N=40 μ:4,25 σ:17,67; ♂ N=40 μ:16,56 σ:30,61; RLOCND ♀ N=40 μ:20,75 σ:39,76; ♂ N=40 μ:38,43 σ:44,12), especialmente las RDINND (♀ N=40 μ:35,03 σ:41,79; ♂ N=40 μ:60,67 σ:32,91).

También se ha comprobado si existen argumentos que relacionan la variable "sexo" con la frecuencia de uso de RDINMNV, RDINM, RDININV y RDINI. Para ello hemos aplicado análisis no paramétricos Kruskal-Wallis, pues las variables analizadas no se distribuyen con normalidad[444]. Los resultados obtenidos nos han permitido concluir que

[443] La frecuencia de uso de RDIND en niñas (K-S=.000 S-W=.000), en niños (K-S=.011 S-W=.001); la "frecuencia de uso de referencias espaciales verbales deícticas locativas que indican relaciones locativas" en niñas y en niños(K-S=.000 S-W=.000); la frecuencia de uso de RDINND en niñas (K-S=.000 S-W=.000) y en niños (K-S=-028 S-W=.002); la frecuencia de uso de RLOCND en niñas y niños (K-S=.000 S-W=.000).

[444] Las variables analizadas tanto en niñas como en niños (K-S=.000 S-W=.000).

existen diferencias entre niños y niñas en la frecuencia de uso de RDINMND (gl=1 p=.004), RDINMD (gl=1 p=.007) y RDININD (gl=1 p=.037). De hecho, los niños presentan una frecuencia de uso mucho más elevada de RDINMND que las niñas (♀ N=40 μ:38,45 σ:47,14; ♂ N=40 μ:71,67 σ:35,68), lo que se debe a la tendencia narrativa que tienen los pequeños. A su vez, la frecuencia de uso de RDINMD y RDININD es superior en niños que en niñas (RDINMD ♀ N=40 μ:5,17 σ:17,28; ♂ N=40 μ:13,32 σ:19,40/ RDININD ♀ N=40 μ:8,11 σ:27; ♂ N=40 μ:15,52 σ:30,08), al igual que la frecuencia de uso de RDINID, la cual aunque no presenta diferencias significativas entre varones y hembras (gl=1 p=.775) es también superior en el caso de los primeros (♀ N=40 μ:43,16 σ:49,81; ♂ N=40 μ:49,47 σ:46,09).

Posteriormente se ha comprobado si la "edad" favorece cambios en las frecuencias de uso RDIND, RDINND, RLOCD y RLOCND, tanto en el caso de los niños como en el de las niñas. Para ello hemos realizado análisis no paramétricos Kruskal-Wallis, pues las variables analizadas no se distribuyen con normalidad en los grupos de edad analizados[445]. Ni en el caso de las niñas ni en el de los niños hemos encontrado argumentos que relacionen la edad con la frecuencia de uso de las referencias analizadas (RDIND ♀ gl=7 p=.173/ ♂ gl=7 p=.624; RLOCD ♀ gl=7 p=.534/ ♂ gl=7 p=.101; RDINND ♀ gl=7 p=.448/ ♂ gl=7 p=.154; RDINND ♀ gl=7 p=.335/ ♂ gl=7 p=.147). Sin embargo, como se observa en las Figuras 105 y 106, hay frecuencia de uso con tendencia ascendente de RDINND en el caso de los niños a partir de los 2;09-3;00 y en el caso de las niñas a partir de los 2;09-3;00. Parece que los varones introducen antes en sus emisiones lingüísticas RDINND.

[445] De este modo la frecuencia de uso de RDIND en las niñas no presenta una distribución normal entre los 2;03-2;06 (K-S=.008 S-W=.003), los 2;06-2;09 (K-S=.001 S-W=.000), los 3;06-3;09 (K-S=.001 S-W=.000) y los 3;09-4;00 (K-S).000 S-W=.001)/ en los niños no presentan una distribución norma entre los 2;03-2;06 (K-S=.000 S-W=.044); la frecuencia de uso de RLOCD no muestra una distribución normal en las niñas entre los 3;03-2;06 (K-S=.001 S-W=.000), los 3;06-3;09 (K-S=.001 S-W=.000) y los 3;09-4;00 (K-S=.000 S-W=.001)/ en niños entre los 2;03-2;06 (K-S=.000 S-W=001), los 3;06-3;09 (K-S=.001 S-W=.000) y los 3;09-4;00 (K-S=.000 S-W=..000); la frecuencia de uso de RDINND no muestra una distribución normal en el caso de las niñas entre los 2;00-2;03 (K-S=.001 S-W=.000), los 2;03-2;06 (K-S=.003 S-W=.007), los 2;06-2;09 (K-S=.001 S-W=.000) y los 3;09-4;00 (K-S=.000 S-W=.001)/ y en niños entre los 2;00-2;03 (K-S=.001 S-W=.000) y los 2;03-2;06 (K-S=.000 S-W=.001); la frecuencia de uso de RLOCND no muestra una distribución normal en el caso de las niñas entre los 2;00-2;03 (K-S=.001 S-W=.000), los 2;06-2;09 (K-S=.001 S-W=.000), los 3;06-3;09 (K-S=.001 S-W=.000) y los 3;09-4;00 (K-S=.00 S-W=.001)/ en niños entre los 2;06-2;09 (K-S=.001 S-W=.000) y los 3;09-4;00 (K-S=.008 S-W=.003).

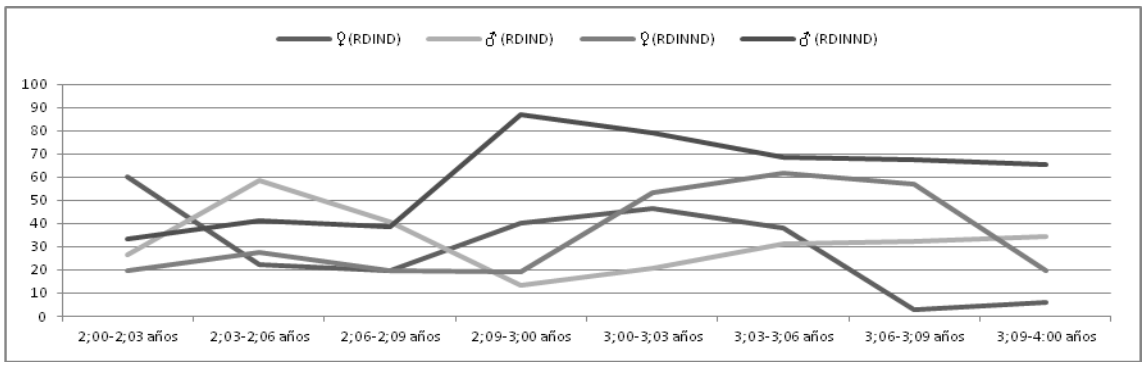


Figura 105: Gráfico de frecuencias relativas de uso de referencias espaciales verbales deícticas y no deícticas que indican relaciones dinámicas entre objetos atendiendo a los factores "sexo" y "edad"

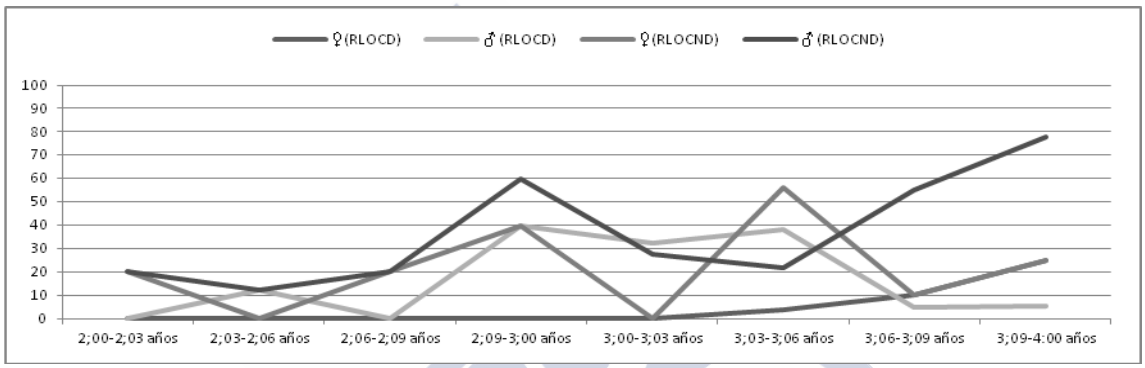


Figura 106: Gráfico de frecuencias relativas de uso de referencias espaciales verbales deícticas y no deícticas que indican relaciones locativas entre objetos atendiendo a los factores "sexo" y "edad"

En el caso de las niñas, la frecuencia de uso de RLOCD entre los 2;00-4;00 es más constante que en el de los niños. Sin embargo, la frecuencia de RLOCND, como ocurre con la de RDINND, es mayor en niños, pues estos comienzan a utilizar este tipo de referencias a una edad más temprana. De hecho en el caso de las pequeñas estas son prácticamente inexistentes en la etapa estudiada, de manera que parece que los varones son capaces de descentrarse del `origo 0´ a una edad más temprana en lo que concierne al uso de referencias espaciales verbales que indican relaciones entre objetos: dinámicas y locativas.

También hemos revisado si la "edad" en niños y en niñas se relaciona con la frecuencia de uso de RDINMD, RDINMND, RDINID, y RDININD. Para ello hemos operado análisis no paramétricos Kruskal-Wallis, pues las variables analizadas no se distribuyen con normalidad en los grupos de edad, ni en el caso de los niños ni en el de las niñas[446]. Los resultados obtenidos nos han permitido concluir que la frecuencia de

[446] De este modo la frecuencia de uso de RDINMD en las niñas no presenta una distribución normal entre los 2;09-3;00 (K-S=.001 S-W=.000), los 3;00-3;03 (K-S=.000 S-W=.001) y los 3;06-3;09 (K-S=.001 S-W=.000)/ en los niños no presentan una distribución norma entre los 2;06-2;09 (K-S=.001 S-W=.000) y

uso de RDINMD, RDINMND, RDINID y RDININD no se relaciona con los grupos de edad diferenciados en ninguno de los casos (RDINMD ♀ gl=7 p=.140/ ♂ gl=7 p=.415; RDINMND ♀ gl=7 p=.071/ ♂ gl=7 p=.057; RDINID ♀ gl=7 p=.133/ ♂ gl=7 p=.710; RDININD ♀ gl=7 p=.784/ ♂ gl=7 p=.125).

Posteriormente hemos constatado si la variable "actividad" favorece cambios en la frecuencia de uso RDIND, RDINND, RLOCD y RLOCND en niños y niñas. Para ello hemos realizado análisis no paramétricos Kruskal-Wallis[447]. Los resultados nos han permitido afirmar que en el caso de las niñas únicamente el factor "actividad" favorece cambios en la frecuencia de uso de RDIND (gl=3 p=.001) y de RDINND (gl=3 p=.044)[448]. De hecho, las pequeñas parecen introducir con más frecuencia en sus emisiones lingüísticas este tipo de referencias en actividades de conversación espontánea (Figura 107). Llama la atención, a su vez, que no hemos encontrado ningún ejemplo de referencias espaciales verbales deícticas que indican relaciones locativas ni en actividades de narración ni en juego. Esto ocurre porque las niñas se refieren al espacio en estas actividades utilizando referencias espaciales mostrativas.

			N	Media	Desviación típica	Mínimo/ Máximo
Conversación espontánea	♀	RDIND	40	24,19	40,08	0/100
		RDINND	40	23,32	38,40	0/100
		RLOCD	40	5,93	22,50	0/100
		RLOCND	40	3	16,04	0/100
	♂	RDIND	40	34,07	41,53	0/100
		RDINND	40	39,81	39,87	0/100
		RLOCD	40	10	30,28	0/100
		RLOCND	40	19,52	38,29	0/100
Identificación y descripción de láminas/objetos	♀	RDIND	40	2,5	15,81	0/100
		RDINND	40	3,71	16,23	0/100
		RLOCD	40	1,66	10,54	0/66,67
		RLOCND	40	7	25,03	0/100
	♂	RDIND	40	2,5	15,81	0/100
		RDINND	40	4	17,60	0/100
		RLOCD	40	2,5	15,81	0/100

los 3;09-4;00 (K-S=.010 S-W=.002; la frecuencia de uso de RDINMND no muestra una distribución normal en las niñas entre los 2;03-2;06 (K-S=.000 S-W=.000), los 2;06-2;09 (K-S=.001 S-W=.000) y los 3;09-4;00 (K-S=.000 S-W=.001)/ en niños entre los 2;09-3;00 (K-S=.001 S-W=000) y los 3;09-4;00 (K-S=.010 S-W=.002); la frecuencia de uso de RDINID no muestra una distribución normal en el caso de las niñas entre los 2;03-2;06 (K-S=.002 S-W=.001), los 2;06-2;09 (K-S=.001 S-W=.000), y los 3;00-3;03 (K-S=.000 S-W=.001)/ y en niños entre los 2;03-2;06 (K-S=.000 S-W=.001); la frecuencia de uso de RDININD no muestra una distribución normal en el caso de las niñas entre los 2;00-2;03 (K-S=.001 S-W=.000), los 2;03-2;06 (K-S=.000 S-W=.000), y los 3;03-3;06 (K-S=.001 S-W=.000)/ en niños entre los 2;00-2;03 y los 2;06-2;09 (K-S=.001 S-W=.000) y los 3;03-3;06 (K-S=.001 S-W=.000).

[447] Todas las variables K-S=.000 S-W=.000.

[448] Las demás variables analizadas no se relacionan significativamente con las actividades (frecuencia de uso de RLOCD (gl=3 p=.165) y frecuencia de uso de RLOCND (gl=3 p=.340).

		RLOCND	40	5	19,31	0/100
Narración	♀	RDIND	40	1,13	4,47	0/25
		RDINND	40	8,75	27,47	0/100
		RLOCD	40	0	0	0/0
		RLOCND	40	7,60	23,71	0/100
	♂	RDIND	40	6,89	22,41	0/100
		RDINND	40	11,01	27,64	0/100
		RLOCD	40	7,5	26,67	0/100
		RLOCND	40	30,14	36,07	0/100
Juegos	♀	RDIND	40	22,17	39,21	0/100
		RDINND	40	10,35	25,63	0/100
		RLOCD	40	0	0	0/0
		RLOCND	40	3,75	17,49	0/100
	♂	RDIND	40	26,52	36,92	0/100
		RDINND	40	13,54	26,94	0/100
		RLOCD	40	10	30,38	0/100
		RLOCND	40	11,96	29,15	0/100

Figura 107: Frecuencias relativas de uso de referencias espaciales deícticas y no deícticas verbales que expresan relaciones dinámicas y locativas entre objetos, respecto a "sexo" y "tipo de actividad"

En el caso de los niños, se han encontrado diferencias significativas en la frecuencia de uso de RDIND, de RDINND y de RLOCD en las actividades diferenciadas (gl=3 p=.000 para las tres)[449]. De hecho, como se observa en la Figura 107, las RDIND presentan una mayor frecuencia de uso en actividades de conversación espontánea y juegos y las RDINND en conversación espontánea, pues los niños interaccionan con el escenario en el que se produce la enunciación lingüística con mayor facilidad. Las RLOCND, sin embargo, se utilizan con una mayor frecuencia en actividades de narración, pues los pequeños o bien se refieren a localizaciones teniendo un estímulo presente o se refieren a localizaciones que se imaginan y que no están presentes.

Posteriormente hemos comprobado mediante dos análisis no paramétricos Kruskal-Wallis[450], si en niños o niñas la frecuencia de uso de RDINMD, RDINMND, RDINID y RDININD se relaciona con las actividades. Los resultados nos han permitido concluir que en el caso de las niñas solo es significativa respecto a la variable "actividades" la frecuencia de uso de RDINID y la de RDINMND (RDINID gl=3 p=.000; RDINMND gl=3 p=.020). La frecuencia de uso de RDINMD (gl=3 p=.733) y la frecuencia de uso de RDININD (gl=3 p=.564) no son significativas si atendemos al tipo de actividad. De hecho (Figura 108) las pequeñas introducen con mayor frecuencia RDINID y RDINMD en conversación espontánea y juegos.

[449] No se han encontrado relaciones significativas entre la frecuencia de uso de RLOCD y la actividades analizadas (gl=3 p=.542).

[450] Tanto en el caso de los niños como en el de las niñas (K-S=.000 S-W=.000).

En el caso de los niños hemos hallado relaciones significativas entre la variable "actividad" y la frecuencia de uso de todas las referencias analizadas (RDINID y RDINMND gl=3 p=.000 para ambas; RDINMD gl=3 p=.012; RDININD (gl=3 p=.026). Resulta interesante destacar, así, que la frecuencia de uso de RDINMND es superior en conversación espontánea y narración (Figura 108), la frecuencia de uso de RDINID, RDINMD en conversación espontánea y juegos y la de RDININD en narración (Figura 108).

			N	Media	Desviación típica	Mínimo/ Máximo
Conversación espontánea	♀	RDINMD	40	5,62	20,79	0/100
		RDINMND	40	23,30	38,64	0/100
		RDINID	40	21,38	39,15	0/100
		RDININD	40	2,5	15,81	0/100
	♂	RDINMD	40	21,33	39,57	0/100
		RDINMND	40	38,14	40	0/100
		RDINID	40	26,48	40,81	0/100
		RDININD	40	12,50	33,49	0/100
Identificación y descripción de láminas/objetos	♀	RDINMD	40	2,5	15,81	0/100
		RDINMND	40	1,01	3,83	0/20
		RDINID	40	0	0	0/0
		RDININD	40	5	22,07	0/100
	♂	RDINMD	40	0	0	0/0
		RDINMND	40	4	17,16	0/100
		RDINID	40	2,5	15,81	0/100
		RDININD	40	0	0	0/0
Narración	♀	RDINMD	40	1,87	8,74	0/50
		RDINMND	40	5,23	18,18	0/100
		RDINID	40	0,62	3,95	0/25
		RDININD	40	2,50	15,81	0/100
	♂	RDINMD	40	9,95	27,44	0/100
		RDINMND	40	28,18	37,05	0/100
		RDINID	40	2,5	15,81	0/100
		RDININD	40	14,38	34,85	0/100
Juegos	♀	RDINMD	40	5	18,94	0/100
		RDINMND	40	10,95	25,70	0/100
		RDINID	40	22,98	40,49	0/100
		RDININD	40	0	0	0/0
	♂	RDINMD	40	11,20	29,22	0/100
		RDINMND	40	14,67	29,74	0/100
		RDINID	40	26,01	40,54	0/100
		RDININD	40	2,5	15,81	0/100

Figura 108: Frecuencias relativas de uso de referencias espaciales deícticas y no deícticas verbales que expresan relaciones dinámicas de movimiento e intercambio, respecto a "sexo" y "tipo de actividad"

Debemos destacar, a su vez, que las diferencias significativas[451] entre niños y niñas ocurren en tareas de narración en lo que respecta a la frecuencia de uso de RLOCND (gl=1 p=.000) y la de RDINMND (gl=1 p=.001), en tareas de conversación espontánea en la frecuencia de uso de RDINMD (gl=1 p=.030), la de RDINMND (gl=1 p=.044), la de RDINND (gl=1 p=.028) y la de RLOCND (gl=1 p=.012); y en tareas de juegos en la frecuencia de uso de RLOCD (gl=1 p=.041). De hecho, los niños utilizan con una mayor frecuencia estas referencias (Figura 107 y Figura 108).

4.6. Conclusiones generales del análisis combinatorio

Tras haber realizado los análisis estadísticos y las valoraciones oportunas sobre la relación entre las variables "edad", "sexo" y "actividad" y la combinación de referencias espaciales verbales con referencias espaciales no verbales; referencias espaciales deícticas y no deícticas; referencias espaciales mostrativas (cercanía, distancia media y lejanía) y referencias espaciales que indican relaciones dinámicas (movimiento e intercambio) y locativas; así como con la perspectiva deíctica y no deíctica de referencias espaciales que indican relaciones dinámicas (movimiento e intercambio) y locativas, podemos concluir que generalmente las "actividades" y el "sexo" favorecen cambios en la frecuencia de uso de las variables analizadas, así como la "edad", menos determinante.

A modo de conclusiones generales, hemos incluido los resultados obtenidos en el análisis, desglosados con las explicaciones necesarias. En la Figura 109, con el objetivo de visualizar los resultados del análisis combinatorio con mayor facilidad, hemos incluido el valor de p (significatividad[452]) en las pruebas estadísticas realizadas (información en color rojo resultados significativos y en negro resultados no significativos).

[451] Hemos realizado análisis no paramétricos Kruskal-Wallis, pues en todas la variables (K-S=.000 S-W=.000). Las demás frecuencias de uso de las referencias analizadas no presentan diferencias significativas entre niños y niñas (conversación espontánea RDINID [gl=1 p=.311], RDININD [gl=1 p=.092], RDIND [gl=1 p=.135], RLOCD [gl=1 p=.666]; identificación y descripción de láminas/objetos RDINMD [gl=1 p=.317], RDINID [gl=1 p=.317], RDINMND [gl=1 p=.933], RDININD [gl=1 p=.155], RDIND [gl=1 p=.1,00], RLOCD [gl=1 p=.986], RDINND [gl=1 p=.739], RLOCND [gl=1 p=.958]; en narración RDINMD [gl=1 p=.127], RDINID [gl=1 p=.986], RDININD [gl=1 p=.051], RDIND [gl=1 p=.251], RLOCD [gl=1 p=.079], RDINND [gl=1 p=.541]; juegos RDINMD `gl=1 p=.289], RDINID [gl=1 p=.761], RDINMND [gl=1 p=.435], RDININD [gl=1 p=.317], RDIND [gl=1 p=.407], RDINND [gl=1 p=.349], RLOCND [gl=1 p=.081].

[452] Se ha tomado 0,05 como rango de significatividad.

* (1) Conversación espontánea/ (2) Identificación y descripción de láminas/objetos/ (3) Narración/ (4) Juegos

COMBINACIÓN	GENERALIDADES	EDAD	ACTIVIDADES	ACTIVIDADES* Y EDAD	SEXO	SEXO Y EDAD	SEXO Y ACTIVIDADES
R. VERBALES + R.NO VERBALES	.001	.673	.111	(1) .787 / (2). 528 (3) .765 / (4). 093	.673	♀ : .954 ♂ : .429	♀ : .028 ♂ : .063
R.VERBALES		.004	.000	(1) .009 / (2). 247 (3) .749 / (4). 243	.009	♀ : .114 ♂ : .211	♀ : .000 ♂ : .000
R. NO VERBALES		.512	.097	(1) .447 / (2). 518 (3) .640 / (4). 303	.512	♀ : .903 ♂ : .186	♀ : .029 ♂ : .281
R. DEICTICAS + R. NO VERBALES	.000	.118	.120	(1) .689 / (2). 778 (3) .474 / (4). 231	.047	♀ : .307 ♂ : .118	♀ : .038 ♂ : .080
R. DEICTICAS		.072	.000	(1) .265 / (2). 442 (3) .960 / (4). 032	.876	♀ : .262 ♂ : .072	♀ : .017 ♂ : .000
R. NO DEICTICAS + R. NO VERBALES	.000	.187	.213	(1) .099 / (2). 178 (3) .900 / (4). 726	.456	♀ : .246 ♂ : .187	♀ : .971 ♂ : .052
R. NO DEICTICAS		.117	.000	(1) .002 / (2). 160 (3) .160 / (4). 609	.150	♀ : .924 ♂ : .117	♀ : .000 ♂ : .000
R. MOSTRATIVAS + R. NO VERBALES	.000	.445	.372	(1) .539 / (2). 734 (3) .439 / (4). 210	.260	♀ : .909 ♂ : .078	♀ : .063 ♂ : .143
R. MOSTRATIVAS		.007	.000	(1) .037 / (2). 705 (3) .691 / (4). 041	.180	♀ : .409 ♂ : .002	♀ : .000 ♂ : .001
Distancia 1 +ref. no verbales	.000	.498	.656	(1) .665 / (2).644 (3) .497 / (4).125	.581	♀ : .327 ♂ : .623	♀ : .044 ♂ : .050
Distancia 1		.501	.012	(1) .852 / (2).644 (3) .292 / (4).077	.106	♀ : .439 ♂ : .393	♀ : .021 ♂ : .046
Distancia2 +ref. no verbales	.001	.250	.549	(1) .002 / (2).644 (3) .306 / (4).070	.496	♀ : .505 ♂ : .101	♀ : .339 ♂ : .590
Distancia2		.001	.000	(1) .329 / (2).702 (3) .159 / (4).756	.738	♀ : .223 ♂ : .003	♀ : .000 ♂ : .000
Distancia 3 +ref. no verbales	.110	.758	.013	(1) .644 / (2).531 (3) .306 / (4).348	.316	♀ : .592 ♂ : .433	♀ : .559 ♂ : .000
Distancia 3		.233	.469	(1) .674 / (2).869 (3) .644 / (4).314	.959	♀ : .511 ♂ : .493	♀ : .158 ♂ : .108
R. LOCATIVAS + R. NO VERBALES	.085	.442	.538	(1) .556 / (2).644 (3) .345 / (4).289	.004	♀ : .626 ♂ : .767	♀ : .564 ♂ : .425
R. LOCATIVAS		.100	.432	(1) .463 / (2).507 (3) .175 / (4).028	.084	♀ : .403 ♂ : .188	♀ : .746 ♂ : .121
R. DINÁMICAS + R. NO VERBALES	.000	.432	.000	(1) .310 / (2).531 (3) .470 / (4).400	.234	♀ : .487 ♂ : .844	♀ : .080 ♂ : .026
R. DINÁMICAS		.021	.000	(1) .016 / (2).479 (3) .175 / (4).165	.004	♀ : .068 ♂ : .480	♀ : .005 ♂ : .000
Movimiento +ref. no verbales	.000	.139	.264	(1) .074 / (2).531 (3) .451 / (4).429	.103	♀ : .157 ♂ : .331	♀ : .554 ♂ : .376
Movimiento		.013	.000	(1) .037 / (2).488 (3) .160 / (4).137	.001	♀ : .056 ♂ : .119	♀ : .003 ♂ : .001
Intercambio +ref. no verbales	.031	.572	.000	(1) .889 / (2).429 (3) .100 / (4).488	.110	♀ : .440 ♂ : .888	♀ : .006 ♂ : .000
Intercambio		.477	.000	(1) .760 / (2).644 (3) .906 / (4).568	.614	♀ : .337 ♂ : .670	♀ : .109 ♂ : .000

R.LOCATIVAS DEICTICAS	.006	.218	.298	(1) .320 / (2).662 (3) .402 / (4).078	.011	♀ : .534 ♂ : .101	♀ : .165 ♂ : .542
R.LOCATIVAS NO DEICTICAS		.077	.000	(1) .293 / (2).531 (3) .644 / (4).306	.045	♀ : .335 ♂ : .147	♀ : .340 ♂ : .000
R.DINAMICAS DEICTICAS	.011	.866	.000	(1) .553 / (2).531 (3) .694 / (4).867	.275	♀ : .173 ♂ : .624	♀ : .001 ♂ : .000
R.DINAMICAS NO DEICTICAS		.128	.000	(1) .007 / (2).118 (3) .890 / (4).569	.007	♀ : .448 ♂ : .154	♀ : .044 ♂ : .000
Movimiento deicticas	.000	.290	.013	(1) .952 / (2).429 (3) .722 / (4).087	.007	♀ : .140 ♂ : .415	♀ : .733 ♂ : .012
Movimiento no deicticas		.014	.000	(1) .020 / (2).331 (3) .188 / (4).795	.004	♀ : .071 ♂ : .057	♀ : .020 ♂ : .000
Intercambio deicticas	.000	.282	.000	(1) .168 / (2).429 (3) .531 / (4).855	.775	♀ : .133 ♂ : .710	♀ : .000 ♂ : .000
Intercambio No deicticas		.202	.079	(1) .153 / (2).531 (3) .822 / (4).429	.037	♀ : .784 ♂ : .125	♀ : .564 ♂ : .026

Figura 109[453]*: Resultados de p (significatividad) del análisis combinatoriode referencias espaciales*

- ***Combinación de referencias espaciales verbales y no verbales: tendencias generales***

  - ✓ Existen diferencias significativas entre las variables frecuencia de uso RVNV, frecuencia de uso de RNV y frecuencia de uso de RV (gl=2 p=.001). De hecho, la frecuencia de uso de RVNV es superior a la de RNV y a la de RV.

  - ✓ **Edad:** Las frecuencias de uso de RVNV y de RNV no muestran asociación con los grupos de edad diferenciados. Sin embargo, la frecuencia de uso de RV sí muestra asociación respecto a la variable nominativa "edad" (gl=7; p=.004). De hecho, es a partir de los 2;06

[453] La información se distribuye de acuerdo a las siguientes preguntas:

- columna 1: ¿qué combinación de referencias espaciales se analiza?
- columna 2: ¿existen diferencias significativas entre las combinaciones de referencias espaciales analizadas (columna 1)?
- columna 3: ¿la edad provoca cambios en la frecuencia de uso de las combinaciones de referencias espaciales analizadas (columna 1)?
- columna 4: ¿las actividades favorecen cambios en la frecuencia de uso de las combinaciones de referencias espaciales analizadas (columna 1)?
- columna 5: ¿existen relaciones entre la edad y la frecuencia de uso de las combinaciones de referencias espaciales analizadas (columna 1) en las diferentes actividades?
- columna 6: ¿existen diferencias entre niños y niñas en la frecuencia de uso de las combinaciones de referencias espaciales analizadas?
- columna 7: ¿se relaciona la edad con la frecuencia de uso de las combinaciones de referencias espaciales analizadas (columna 1) de niños y niñas?
- columna 8: ¿existen relaciones entre la frecuencia de uso de las combinaciones de referencias espaciales analizadas y las actividades en niños y niñas?

años (N:10 μ:33,09 σ:20,29) cuando se produce un aumento de su frecuencia de uso, momento que coincide con el denominado `Word Spurt´.

- **Tipología gestual:**
  - Los gestos que con mayor frecuencia no se acompañan de referencias espaciales lingüísticas son gestos deícticos denotativos cuya función es señalar (66,57%) y mostrar (31,62%).
  - En lo que se refiere a las referencias espaciales verbales acompañadas de referencias espaciales no verbales, los gestos más frecuentes son los deícticos denotativos cuya función es señalar (82,10% del total), pues habitualmente los términos deícticos mostrativos se acompañan de referencias no verbales.

✓ **Tipo de actividad:** Se han encontrado argumentos que relacionan la frecuencia de uso de RV con las actividades realizadas (gl=3 p=.000). De hecho, estas referencias son más frecuentes en conversación espontánea (N=80 μ:48,36 σ:35,72). La frecuencia de uso de RVNV y la de RNV no muestran relación directa con las actividades realizadas.

✓ **Tipo de actividad y edad:** Solo se ha encontrado relación entre la frecuencia de uso de RV en conversación espontánea y la variable edad (gl=7 p=.009), pues su frecuencia de uso aumenta en el periodo estudiado.

✓ **Sexo:** Solo se ha encontrado relación entre la frecuencia de uso de RV y el sexo de los individuos (F de Snedecor=2,967 p=.009), pues la dispersión de los datos en el caso de los niños es menor (♀ N=40 μ:31,98 σ:24,99/♂ N=40 μ:31,00 σ:19,07).

- **Tipología gestual:**
  - Tanto niñas como niños presentan una frecuencia de referencias verbales combinadas con gestos deícticos denotativos cuya función es señalar elevada (79,23% en el caso de las niñas y 82,65% en el caso de los niños). Las niñas suelen introducir en sus turnos de habla gestos denotativos cuya función es mostrar

(7,26% frente al 5,27% de los niños), denotativos cuya función es dar o pedir (7,95% frente a 5,88% de niños) y no introducen gestos descriptivos que indican direcciones (3,80% frente al 6,18% de los niños).

- Las RNV en el caso de las niñas son en su mayoría gestos denotativos cuya función es dar o pedir (2,23%), gestos deícticos denotativos cuya función es mostrar una carta o parte del cuerpo a sus compañeros (29,91%) y gestos deícticos denotativos cuya función es señalar (67,85%). En el caso de los niños se presenta una menor frecuencia de gestos denotativos cuya función es dar o pedir (1,41%), una mayor frecuencia de gestos deícticos denotativos cuya función es mostrar formas o tamaños (31,84) y una frecuencia similar de gestos deícticos denotativos cuya función es señalar (66,73%)

✓ **Sexo y edad:** No existen argumentos que relacionen las variables analizadas atendiendo a "sexo" y "edad". Sin embargo, hasta los 2;03 años la frecuencia de uso de RVNV es mayor en el caso de las niñas (2;00-2;03 μ:43,66 σ:26,43) que de los niños (2;00-2;03 μ:25,99 σ:25,35) y la frecuencia de uso de RNV es superior en el caso de los varones (2;00-2;03 μ:46,14 σ:36,31 frente a 2;00-2;03 μ:26,07 σ:19,69).

✓ **Sexo y tipo de actividad:** Se han encontrado argumentos para relacionar la frecuencia de uso de RV con las actividades realizadas tanto en niñas como en niños (gl=3 p=.000 para ambos) y la frecuencia de uso de RVNV y RNV se relaciona con las actividades en el caso de las niñas (RVNV gl=3 p=.028; RNV gl=3 p=.029). Ambos utilizan con una mayor frecuencia RV en conversación espontánea, y las niñas presentan una escasa frecuencia de uso de RVNV y RNV en narración. A su vez, también existen diferencias significativas entre niños y niñas en la frecuencia de uso de RVNV, RNV y de RV en actividades de narración (RVNV gl=1 p=.000; RNV gl=1 p=.008; RV gl=1 p=.002). De hecho, en estas actividades los varones presentan una frecuencia mucho mayor de estas referencias.

- ***Combinación de referencias espaciales no verbales con referencias espaciales verbales deícticas y no deícticas***

  - ✓ Existen argumentos que relacionan ambas variables con la presencia y no presencia de referencias no verbales (referencias deícticas: gl=1 p=.000; referencias no deícticas: gl=1 p=.000). De hecho, las referencias deícticas presentan una frecuencia de uso mayor combinadas con referencias espaciales no verbales (μ:69,51 σ:31,77) que no combinadas con referencias espaciales no verbales (μ:19,19 σ:20,57). Las referencias espaciales no deícticas presentan una frecuencia de uso superior cuando no se combinan con referencias espaciales no verbales (μ:75,55 σ:37,50) que cuando sí se combinan (μ:8,04 σ:15,12).

  - ✓ **Edad:** No se han encontrado argumentos que relacionen las variables analizadas con la edad de los individuos. Sin embargo, se ha observado una tendencia en la frecuencia de uso de RVDNV y RVD constante y una tendencia ascendente en la frecuencia de uso de RVND.

    - **Tipología gestual:**

      - Las referencias deícticas se combinan con gestos deíctico/denotativos cuya función es señalar (el 84,59% de la totalidad de gestos).

      - Las referencias no deícticas en su mayoría se acompañan de gestos deícticos denotativos cuya función es señalar (55% del total) y gestos descriptivos direccionales (45% del total), especialmente en tareas de narración.

  - ✓ **Tipo de actividad:** Solo se han encontrado argumentos que relacionan la frecuencia de uso de RVD (gl=3 p=.000) y la frecuencia de uso de RVND (gl=3 p=.000) con las actividades diferenciadas. De hecho, tanto las RVD como las RVND son mucho más frecuentes en actividades de conversación espontánea (N=80 μ:30,13 σ:38,26).

  - ✓ **Tipo de actividad y edad:** Existen argumentos que relacionan la frecuencia de uso de RVND en conversación espontánea (gl=7 p=.002) y la de RVD en juegos (gl=7 p=.032) con la "edad". De hecho, a partir de los 2;06 se duplica la frecuencia de uso de RVND

en actividades de conversación espontánea, y la frecuencia de uso de RVD en juegos desciende a partir de los 3;00 años.

- ✓ **Sexo:** Solo se han encontrado diferencias significativas entre niños y niñas en lo que concierne a la frecuencia de uso de RVDNV (gl=1 p=.047), más frecuentes en el caso de los niños (♀N=40 μ:69,42 σ:43,88; ♂ N=40 μ:79,67 σ:29,44).

- ✓ **Sexo y edad:** Los resultados tanto para niños como para niñas establecen que la edad no provoca cambios en la frecuencia de uso de RVDNV, RVD, RVNDNV y RVND.

- ✓ **Sexo y tipo de actividad:** En el caso de las niñas existe relación significativa entre las actividades realizadas y la frecuencia de uso de RVDNV (gl=3 p=.038), la de RVD (gl=3 p=.017) y la de RVND (gl=3 p=.000). En el caso de los niños entre las actividades y la frecuencia de uso de RVD y de RVND (gl=3 p=.000 para ambas). Estas referencias son mucho más frecuentes en actividades de conversación espontánea, tanto en el caso de los niños como en el caso de las niñas. A su vez, se han encontrado diferencias significativas entre niños y niñas en la frecuencia de uso de RVDNV en actividades de narración (gl=1 p=.001), de RVNDNV en actividades de conversación espontánea (gl=1 p=.019) y narración (gl=1 p=.008) y de RNDNV en narración (gl=1 p=.001). De hecho, en estas actividades estas referencias son mucho más frecuentes en el caso de los varones.

- ***Combinación de referencias espaciales no verbales con referencias espaciales verbales deícticas mostrativas***

  - ✓ Se han encontrado argumentos (gl=1 p=.000) que relacionan la presencia o no de gestualidad combinada con referencias espaciales verbales mostrativas. De hecho, la frecuencia de uso RDMNV (N=80 μ:68,74 σ:33,09) es superior a la frecuencia media de RDM (N=80 μ:22,50 σ:26,18).

  - ✓ Existen argumentos que relacionan la frecuencia de uso de referencias espaciales verbales deícticas mostrativas de distancia 1 y de distancia 2 con la presencia de referencias no verbales (gl=1 p=.000 y gl=1 p=.001). De hecho, las RDM1NV y RDM2NV son más frecuentes (N=80 μ:71,30 σ:38,39 y N=80 μ:50,45 σ:41,52) que

las RDM1 y RDM2. Sin embargo, no se han encontrado relaciones entre la frecuencia de uso de RDM3NV y RDM3.

- ✓ **Edad:** Se han encontrado argumentos que relacionan la frecuencia de uso de RDM (gl=7 p=.007) y la de RDM2 (gl=7 p=.001) con los grupos de edad diferenciados. De hecho, la frecuencia de uso de RDM y de RDM2 es ascendente, especialmente entre los 2;09 y los 3;06, lo que probablemente pueda explicarse por los tipos de actividades que realizan los pequeños.

  - **Tipología gestual:**

    - Las referencias espaciales verbales deícticas mostrativas de distancia 1 se acompañan generalmente de gestos deícticos denotativos cuya función es señalar (90,19% del total de gestos). Los gestos deícticos denotativos cuya función es mostrar presentan una frecuencia de uso baja (8,55% del total de gestos) y los gestos denotativos cuya función es dar o pedir y los gestos descriptivos que indican una dirección son prácticamente inexistentes (0,53% y 0,71% del total). Es importante destacar que las referencias verbales demostrativas ("esta", "este", "esto", "estas", "estos") son más frecuentes que las adverbiales ("aquí") tanto combinadas con gestos deícticos denotativos cuya función es mostrar (79,16% formas demostrativas frente a un 20,83% formas adverbiales) como combinadas con gestos deícticos denotativos cuya función es señalar (68,18% formas demostrativas frente a un 31,81% formas adverbiales). A su vez, la forma adverbial ("aquí") acompañada de gestos deícticos denotativos cuya función es señalar es más frecuente a partir de los 2;09-3;00 años, especialmente en actividades de conversación espontánea. En actividades de narración, la forma adverbial "aquí" precedida de "y" se utiliza con frecuencia como secuenciador temporal/locativo, pues indica que se avanza en la temporalidad interna de una historia localizando la escena en un lámina en concreto, de manera que se intercala el uso de esta forma con "y entonces" e "y después". La forma adverbial "aquí"

acompañada de gestos deícticos denotativos cuya función es mostrar aparece con una mayor frecuencia a partir de los 3;06 años, especialmente en conversación espontánea

- Las referencias espaciales verbales deícticas mostrativas de distancia 2 se acompañan generalmente de gestos deícticos denotativos cuya función es señalar (96,41 % de la totalidad de gestos) en todas las actividades diferenciadas. A su vez, las formas demostrativas ("ese", "esa", "eso", "eses", "esas", "esos") presentan prácticamente la misma frecuencia de uso que las formas adverbiales ("ahí") (59,04% del total de formas demostrativas y 40,95% del total de formas adverbiales). Además, el hecho de no poder tocar directamente el objeto/libro al que se refieren los pequeños en sus intervenciones se relaciona directamente con el uso de referencias lingüísticas adverbiales y demostrativas de distancia 2 y de distancia 1.
- Las referencias espaciales deícticas verbales mostrativas de distancia 3 se acompañan generalmente de gestos deícticos denotativos cuya función es señalar (94,73%), especialmente en tareas de conversación espontánea (52,63%) y de identificación y descripción de láminas/objetos (31,57). Generalmente se utilizan con mayor frecuencia formas adverbiales ("allí") (76,31% del total) .

✓ **Tipo de actividad:** Solo se han encontrado argumentos que relacionan la frecuencia de uso de RDM (gl=3 p=.000), RDM1 (gl=3 p=.012), de RDM2 (gl=3 p=.000) y la de RDM3NV (gl=3 p=.013) con las actividades. De hecho, la frecuencia de uso de RDM, RDM2 y RDM3NV es mayor en actividades de conversación espontánea (RDM N=80 μ:38,81 σ:42,44; RDM2 N=80 μ:37,25 σ:46,00; RDM3NV N=80 μ:13,75 σ:32,88). La frecuencia de RDM1 es mayor en actividades de juegos (N=80 μ:18,54 σ:35,12).

✓ **Tipo de actividad y edad:** Solo se han encontrado argumentos que relacionan la frecuencia de uso de RDM y de RDM2NV en

conversación espontánea con los grupos de edad diferenciados (RDM gl=7 p=.037; RDM2NV gl=7 p=.002), pues a partir de los 2;09 se observa la mayor frecuencia de uso de RDM2NV y RDM.

- ✓ **Sexo:** No existen argumentos que relacionen la frecuencia de uso de RDMNV, RDM, RDM1NV, RDM1, RDM2NV, RDM2, RDM3NV, RDM3 con la variable sexo.

- ✓ **Sexo y edad:** En el caso de las niñas no existen argumentos que relacionen la combinación o no de gestualidad con referencias espaciales verbales mostrativas y la variable "edad". En el caso de los niños sí se han encontrado argumentos que relacionan la "frecuencia de uso de RDM con la variable edad (gl=7 p=002). De hecho entre los 2;06 y los 3;09 se observa una mayor frecuencia de uso, probablemente porque el niño participa en un mayor número de actividades de juego (59,13% del total). También se han encontrado argumentos que relacionan la frecuencia RDM2 en niños (gl=7 p=.003) con la "edad". De este modo, hasta los 3;06 la frecuencia de uso es ascendente (2;03-2;06 N=5 μ:5,76 σ:11,53; 2;06-2;09 N=5 μ:30 σ:44,72; 2;09-3;00 N=5 μ:55,85 σ:32,89; 3;00-3;03 N=5 μ:26 σ:16,73; 3;03-3;06 N=5 μ:64,73 σ:20,62) y a partir de esa edad la tendencia es descendente (3;06-3;09 N=5 μ:22 σ:43,81; 3;09-4;00 N=5 μ:4,16 σ:10,20).

- ✓ **Sexo y tipo de actividad:** Se han encontrado relaciones significativas tanto en niñas (gl=3 p=.000) como en niños (gl=3 p=.001) entre la frecuencia de uso de RDM y las actividades realizadas, pues en ambos casos estas referencias son más frecuentes en actividades de conversación espontánea y juegos. También se han encontrado argumentos de que tanto en el caso de las niñas como en el de los niños relacionan la variable "actividades" y la frecuencia de uso de RDM1 (♀ gl=3 p=.021; ♂ gl=3 p=.046), de RDM2 (gl=3 p=.000 para ambos sexos) y de RDM1NV (♀ gl=3 p=.044; ♂ gl=3 p=.050), pues estas referencias presentan una mayor frecuencia en conversación espontánea. Conviene destacar que se han encontrado diferencias significativas entre niños y niñas en la frecuencia de uso de RDMNV y la de RDM en actividades de narración (gl=1 p=.001 y gl=1 p=.003).

- ***Combinación de referencias espaciales no verbales con referencias espaciales verbales que indican relaciones dinámicas y locativas entre objetos***

  - ✓ Existen diferencias significativas entre la frecuencia de uso de RDINNV y la frecuencia de uso de RDIN (gl=1 p=.000), pues la frecuencia de uso media de RDINNV es escasa (N=80 μ:13,82 σ:28,0).

  - ✓ Se han encontrado diferencias significativas entre la frecuencia de uso de RDINMNV y RDINM (gl= p=.000) y entre la frecuencia de uso de RDININV y RDINI (gl=1 p=.031). De hecho, la frecuencia de uso de RDINM (N=80 μ:60,13 σ:47,39) es superior a la de RDINMNV (N=80 μ:3,61 σ:13,09) y la frecuencia de uso de RDININV (N=80 μ:21,97 σ:36,94) es superior a la de RDINI (N=80 μ:35,52 σ:44,13)

  - ✓ **Edad:** solo existe relación entre la frecuencia de uso de RDIN y la de RDINM respecto a la edad (RDIN gl=7 p=.021; RDINM gl=7 p=.013). De este modo, las RDINNV presentan una frecuencia de uso ascendente hasta los 3;06 años, mientras que las RDIN una tendencia descendente, tendencia que cambia a partir de esa edad. La frecuencia de uso de RDINM, a su vez, es mayor a partir de los 2;00 años.

    - **Tipología gestual:**

      - Las referencias verbales locativas que especifican una dimensión vertical (60,86% del total) se acompañan de gestos deícticos denotativos cuya función es señalar (71,14% del total de gestos)

      - Las referencias verbales locativas que especifican una dimensión interior (39,13 del total) se combinan principalmente con gestos deícticos (66,66% del total de gestos).

      - Las referencias verbales dinámicas que indican relaciones de movimiento generalmente se acompañan de "gestos descriptivos direccionales" (95% de la totalidad de gestos), especialmente aquellas unidades verbales que indican un movimiento vertical (60% de los casos).

- Las referencias verbales dinámicas que indican relaciones de intercambio se combinan con gestos denotativos deícticos cuya función es dar o pedir (100%), bien extendiendo los brazos hacia delante, sosteniendo un objeto o bien con la palma de la mano abierta.

✓ **Tipo de actividad:** No se han encontrado argumentos que relacionen la frecuencia de uso de RLOCNV y la frecuencia de uso de RLOC y las cuatro actividades diferenciadas, pero sí se han encontrado argumentos que relacionan la frecuencia de uso de RDINNV y RDIN (gl=3 p=.000 para ambas). De hecho, la frecuencia de uso de RDINNV y la frecuencia de uso de RDIN es escasa en actividades de identificación y descripción de láminas/objetos (N=80 μ:1,87 σ:12,43 y N=80 μ:0,66 σ:2,65). También se ha comprobado que las frecuencias de uso de RDINM, RDININV y RDINI se relacionan con las actividades que los niños desarrollan (gl=3 p=.000 para todas). De hecho, las RDINM presentan una mayor frecuencia de uso en actividades de conversación espontánea (N=80 μ:32,63 σ:39,35). Las RDININV (gl=3 p=.000) son mucho más frecuentes en juegos (N=80 μ:19,58 σ:38,67) e inexistentes en actividades de narración. Las RDINI (gl=3 p=.000) son más frecuentes en actividades de conversación espontánea (N=80 μ:23,22 σ:19,11) y juegos (N=80 μ:12,95 σ:31,71).

✓ **Tipo de actividad y edad:** Solo existen argumentos que relacionen la frecuencia de uso de RDIN en actividades de conversación espontánea (gl=7 p=.016) y las RLOC en juegos (gl=7 p=.028) con la variable "edad". De hecho, en actividades de conversación espontánea la frecuencia de uso de RDIN aumenta a partir de los 2;09 años y en actividades de juegos las RLOC comienzan a introducirse en el discurso de los más pequeños a partir de los 3;00 años.

✓ **Sexo:** No existen diferencias significativas entre niños y niñas en la frecuencia de uso de RDINNV, pero sí se han encontrado diferencias significativas entre la frecuencia de uso RDIN (gl=1 p=.004). De hecho, los niños presentan una frecuencia mayor de este tipo de referencias (♀ N=40 μ:40,03 σ:47,47 ♂ N=40 μ:74,80 σ:36,96). La frecuencia de uso de RLOCNV también ofrece diferencias significativas entre niños y niñas (gl=1 p=.004), pues los varones las utilizan con mayor frecuencia (♀ N=40 μ:3,91 σ:16,99 ♂ N=40

μ:22,39 σ:37,08). También se ha comprobado que existen diferencias significativas en la frecuencia de uso de RDINMNV (gl=1 p=.001), pues los niños presentan una frecuencia de uso mayor (♀ N=40 μ:40,97 σ:48,62 ♂ N=40 μ:79,28 σ:37,84).

- ✓ **Sexo y edad:** No existen argumentos que relacionen la "edad" con la frecuencia de uso de RDINMNV, RDINM, RDININV y RDINI ni en el caso de los niños ni en el de las niñas.

- ✓ **Sexo y tipo de actividad:** Tanto en el caso de las niñas como en el de los niños solo es significativa la relación entre la "edad" y la frecuencia de uso de RDIN (♀ gl=3 p=.005; ♂ gl=3 p=.000), y en el caso de los niños la frecuencia de uso de RDINNV (gl=7 p=.026). En el caso de las hembras se observa una menor frecuencia de uso de RDIN en actividades de identificación y descripción de láminas y narración y en el caso de los varones una mayor frecuencia de uso de estas referencias en actividades de conversación espontánea y narración. A su vez, las RDINNV en niños son más frecuentes en juegos que en el resto de actividades. Además, la frecuencia de uso de RDINM se relaciona con las actividades realizadas tanto en el caso de las niñas (gl=7 p=.006) como en el de los niños (gl=7 p=.000). De hecho, ambos presentan una frecuencia de uso mayor en actividades de conversación espontánea. Del mismo modo, la frecuencia de uso de RDININV se relaciona con las "actividades" en ambos casos (♀ gl=3 p=.003 y ♂ gl=3 p=.001), pues tanto niños como niñas presentan una frecuencia de uso mayor en actividades de juego.

- ***Combinación de la perspectiva deíctica y no deíctica con referencias espaciales verbales que indican relaciones dinámicas y locativas entre objetos***

  - ✓ Se han encontrado diferencias significativas entre la frecuencia de uso de RDIND y la de RDINND (gl=1 p=.011), así como entre la frecuencia de uso de RLOCD y la de RLOCND (gl=1 p=.006). De hecho, la frecuencia de uso de RLOCND es mayor que la de RLOCD (N=80 μ:29,59 σ:42,67 y N=80 μ:10,40 σ:25,59). A su vez, la frecuencia de uso de RDIND (N=80 μ:28,12 σ:24,63) es menor que la de RDINND (N=80 μ:30,89 σ:34,62).

- ✓ Sí se han encontrado diferencias significativas entre la frecuencia de uso de RDINMD y de RDINMND, así como entre la de RDININD y RDINID (gl=1 p=.000 para ambos análisis). De hecho, las RDINMND presentan una frecuencia de uso mucho más elevada (N=80 μ:55,25 σ:44,72) que las RDINMD (N=80 μ:9,18 σ:18,63). Sin embargo, las RDINID (N=80 μ:47,03 σ:47,83) son mucho más frecuentes que las RDININD (N=80 μ:11,86 σ:28,66).

  - **Especificación Origen, Destino y Base**

    - En el caso de las RLOCD los niños indican explícitamente que son ellos mismos la Base sobre la que se produce la localización en un 26,31% de los casos, tanto en actividades de conversación espontánea como en juegos, y generalmente en actos asertivos. Con una mayor frecuencia los niños dan órdenes o realizan preguntas sobre el entorno (actos directivos) no indicando esta información explícitamente (63,15% de los casos). En un menor número de ocasiones (10,52%) no se sitúan como Base sobre la que se produce la localización, pero sí introducen referencias espaciales verbales mostrativas (demostrativos y adverbios) sobre las que se produce la localización espacial que se encuentran enunciando.

    - Cuando los pequeños introducen en el discurso RLOCND enuncian explícitamente la Base sobre la que se produce la localización en un 50% de los casos, normalmente en enunciados asertivos en los que indican la actividad que van a realizar o responden a preguntas, o en actos directivos para referirse a aquellos sobre lo que preguntan de una forma más específica.

    - Cuando los niños introducen en sus emisiones lingüísticas RDINND generalmente (en un 68,51% de los casos) no especifican ni el Origen ni el Destino. En su mayoría se trata de enunciados asertivos en los que los pequeños informan sobre algo en tareas de conversación espontánea mediante formas verbales

como "venir", en las que el espacio del yo enunciador es el Destino.

- Con frecuencia, cuando los pequeños utilizan RDINID se sitúan como el Destino del intercambio (55,78%), de manera que prima la perspectiva egocéntrica del lenguaje infantil en etapas tempranas. Sin embargo, es frecuente que no especifiquen ni Origen ni Destino (87,5%) cuando utilizan referencias espaciales verbales no deícticas que indican relaciones dinámicas de intercambio.

✓ **Edad:** Solo se ha encontrado relación entre la frecuencia de uso de RDINMND y la "edad" (gl=7 p=.014), pues la frecuencia de uso de RDINMND a partir de los 2;06-2;09 aumenta.

✓ **Tipo de actividad:** Se ha comprobado que las frecuencias de uso de RDIND, la de RDINND y la de RLOCND presentan relación significativa con las actividades (gl=3 p=.000 para cada una de ellas). De hecho, la frecuencia de uso de RDIND es mayor en actividades de conversación espontánea y juegos (N=80 μ:29,13 σ:40,86 y N=80 μ:24,35 σ:31,90) que en actividades de identificación y descripción de láminas/objetos y narración (N=80 μ:2,5 σ:15,71 y N=80 μ:4,01 σ:16,32). La frecuencia de uso de RLOCND es mayor en actividades de identificación y descripción de láminas (N=80 μ:18,87 σ:32,25) y conversación espontánea (N=80 μ:11,26 σ:30,33). La frecuencia de uso de RDINND es mucho más frecuente en conversación espontánea (N=80 μ:31,56 σ:39,72) que en el resto de actividades (identificación y descripción de láminas/objetos N=80 μ:3,85 σ:16,54; narración N=80 μ:9,88 σ:27,40 y juegos N=80 μ:11,95 σ:26,17). Se ha comprobado también que existe relación significativa entre la frecuencia de uso de RDINID, la de RDINMND (gl=3 p=.000 para ambas) y la de RDINMD (gl=3 p=.013). De hecho, la frecuencia de uso de RDINID es mucho mayor en actividades de conversación espontánea (RDINID N=80 μ:11,26 σ:30,33). A su vez, la frecuencia de RDINID es superior en actividades de conversación espontánea (N=80 μ:11,26 σ:30,33) y juegos (N=80 μ:11,26 σ:30,33) y la frecuencia de RDINMND y RDINMD únicamente en actividades de conversación espontánea (RDINMND N=80 μ:30,72 σ:39,28; RDINMD N=80 μ:13,47 σ:32,38).

- ✓ **Tipo de actividad y edad:** Solo se han encontrado relaciones significativas entre la "edad" y las frecuencias de uso de RDINND y RDINMND en actividades de conversación espontánea (RDINND gl=7 p=.007; RDINMND gl=7 p=.020), pues a partir de los 2;06 años en ambos casos aumenta.

- ✓ **Sexo:** Se han encontrado diferencias significativas entre la frecuencia de uso de RDINND (gl=1 p=.007), de RLOCD (gl=1 p=.011), de RLOCND (gl=1 p=.045), de RDINMND (gl=1 p=.004), de RDINMD (gl=1 p=.007) y de RDININD (gl=1 p=.037) entre niños y niñas. De hecho, los niños utilizan con mayor frecuencia de uso estas referencias.

- ✓ **Sexo y edad:** Ni en el caso de las niñas ni en el de los niños se han encontrado argumentos que relacionen la edad con la frecuencia de uso de las referencias analizadas.

- ✓ **Sexo y tipo de actividad:** En el caso de las niñas únicamente el factor "actividad" favorece cambios en la frecuencia de uso de RDIND (gl=3 p=.001), de RDINND (gl=3 p=.044), de RDINID (gl=3 p=.000) y la de RDINMND (gl=3 p=.020), pues estas referencias son más frecuentes en actividades de conversación espontánea y juegos. En el caso de los niños se han encontrado diferencias significativas en la frecuencia de uso de RDIND, de RDINND y de RLOCD (gl=3 p=.000 para las tres), así como en RDINID y RDINMND (gl=3 p=.000 para ambas), RDINMD (gl=3 p=.012) y RDININD (gl=3 p=.026), frecuentes en actividades de conversación espontánea, juegos y narración (referencias que indican relaciones dinámicas de movimiento). Por último, es necesario destacar que las mayores diferencias entre niños y niñas ocurren en tareas de narración en lo que respecta a la frecuencia de uso de RLOCND (gl=1 p=.000) y la de RDINMND (gl=1 p=.001); en tareas de conversación espontánea en la frecuencia de uso de RDINMD (gl=1 p=.030), la de RDINMND (gl=1 p=.044), la de RDINND (gl=1 p=.028) y la de RLOCND (gl=1 p=.012); y en tareas de juegos en la frecuencia de uso de RLOCD (gl=1 p=.041), pues los niños utilizan con una mayor frecuencia estas referencias.

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

CAPÍTULO 5

Análisis semántico-conceptual de referencias temporales (2;00-4;00 años)

Momo le miró perpleja. ¿Qué podría ser eso? ¿Qué eran juntos el pasado, el presente y el futuro? Paseó la vista por la inmensa sala, a lo largo de los millares de relojes, y de repente cruzó sus ojos un relámpago.

–¡El Tiempo!- exclamó mientras batía palmas- ¡Sí, es el tiempo! ¡Es el tiempo!

-Dime todavía cuál es la casa en la que viven los tres hermanos- le exigió el Maestro Hora-

-Es el mundo- contestó Momó.

Michael Ende (1978), *Momo*

- Si conocieras al Tiempo tan bien como lo conozco yo - dijo el Sombrerero -, no hablarías de matarlo. ¡El Tiempo es todo un personaje!

Lewis Carroll (1865), *Alicia en el país de las maravillas*

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

CAPÍTULO 5

ANÁLISIS SEMÁNTICO-CONCEPTUAL DE REFERENCIAS TEMPORALES (2;00-4;00 AÑOS)

Para llevar a cabo el análisis semántico-conceptual de referencias temporales, se han combinado el análisis cualitativo, en el que se han tenido en cuenta condiciones externas y contextuales del proceso de comunicación que no se pueden contabilizar y que pueden explicar los resultados cuantitativos relacionados, y análisis descriptivos básicos de los datos, así como pruebas paramétricas Análisis de la Varianza (ANOVA DE UN FACTOR) y no paramétricas del tipo Kruskal-Wallis, considerando significativo $p<.05$. Hemos optado por ambos análisis estadísticos porque las variables, en ocasiones, no muestran una distribución normal.

De acuerdo con los objetivos especificados en la Introducción, hemos realizado un análisis semántico-conceptual atendiendo a:

- Nociones generales básicas y diferencias entre las categorías analizadas.
- Relación de la variable "edad" con la frecuencia de uso de las referencias temporales analizadas.
- Relación de las diferentes actividades con la frecuencia de uso de las referencias temporales objeto de análisis.
    - Relación de la frecuencia de uso de las unidades analizadas en las diferentes actividades y la edad de los individuos.
- Relación del sexo de los individuos con la frecuencia de uso de las referencias estudiadas.
    - Relación de la frecuencia de uso de referencias temporales con la variable "edad" atendiendo al sexo de los individuos.

- Relación de la frecuencia de uso en las diferentes actividades de las referencias temporales estudiadas atendiendo al sexo de los individuos.

Por tanto, en este capítulo hemos realizado en primer lugar un estudio global sobre la adquisición de referencias temporales. Posteriormente hemos llevado a cabo un análisis específico de la tipología de referencias temporales establecida previamente (§2.4.2.2.) observando cómo variables como la "edad", "actividades" y "sexo" favorecen cambios en la frecuencia de uso de los elementos temporales.

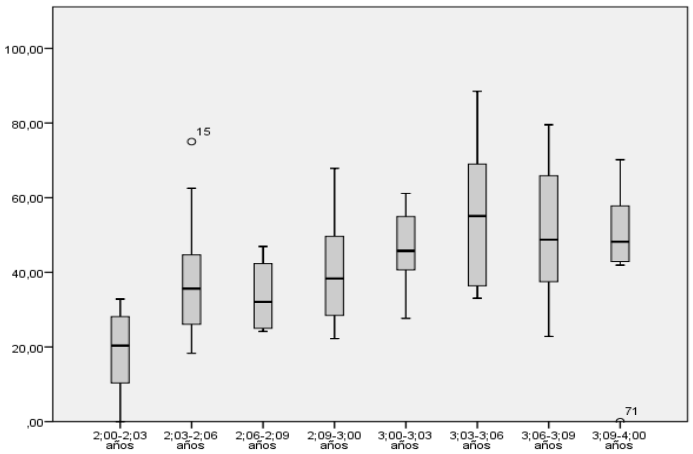
5.1. Nociones generales sobre las referencias temporales en etapas tempranas

En primer lugar se ha comprobado si la "edad", las "actividades" y el "sexo" favorecen cambios en la frecuencia de uso general de referencias temporales.

5.1.1. Factor edad: aumento de referencias temporales a partir de los 3;00

Para estudiar la relación de la "edad" con la frecuencia de uso de referencias temporales, hemos partido de la hipótesis de que existen argumentos que relacionan ambas variables. Para comprobarlo hemos realizado un análisis estadístico paramétrico mediante un ANOVA DE UN FACTOR con una prueba post hoc de Bonferroni, pues la frecuencia de uso de referencias temporales se distribuye según una Ley Normal en los ocho grupos de edad[454]. Los resultados obtenidos (F de Snedecor=5,015 y p=.000) nos indican que efectivamente existen argumentos que relacionan ambas variables. De hecho, si observamos la Figura 110, gráfico en el que se representa la frecuencia de uso de referencias temporales respecto a los turnos de habla en los ocho grupos de edad diferenciados, daremos cuenta de que la frecuencia de uso de referencias temporales aumenta con la edad.

[454]Pues, G1(2;00-2;03): K-S=.200; S-W=.310/ G2 (2;03-2;06): K-S=.200; S-W=.283/ G3 (2;06-2;09): K-S=.101; S-W=.065/ G4 (2;09-3;00): K-S=.200; S-W=.207/ G5 (3;00-3;03): K-S=.200; S-W=.942/ G6 (3;03-3;06): K-S=.200; S-W=.183/ G7 (3;06-3;09): K-S=.200; S-W=.673/ G8 (3;09-4;00): K-S=.022; S-W=.040.



ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS
N=80
Media: 41,46
Desv. Típica: 18,96
Mínimo 0; Máximo: 88,51

Figura 110: Gráfico y estadísticos descriptivos de "frecuencias relativas de referencias temporales respecto al turno de habla" y los grupos de edad diferenciados

De hecho, observamos que a partir de los 3;00 años los pequeños utilizan con mayor frecuencia referencias temporales (2;00-2;03 N:10/ μ:18,24 / σ:11,73; 2;03-2;06 N:10/ μ:39,33 / σ:17,75; 2;06-2;09 N:10/ μ:34,14 / σ:9,34; 2;09-3;00 N:10/ μ:41,12 / σ:16,21; 3;00-3;03 N:10/ μ:45,78 / σ:9,80; 3;03-3;06 N:10/ μ:56,13 / σ:21,05; 3;06-3;09 N:10/ μ:49,20 / σ:19,55; 3;09-4;00 N:10/ μ:47,75 / σ:19,64).

5.1.2. Factor actividades: la importancia de la actividad conversación espontánea

Posteriormente hemos comprobado si las diferentes actividades provocan que los pequeños utilicen con mayor frecuencia referencias temporales. Para ello hemos realizado un análisis no paramétrico Kruskal-Wallis, pues la frecuencia de uso de referencias temporales no presenta una distribución normal en las actividades diferenciadas[455]. Los resultados obtenidos indican que efectivamente las actividades provocan cambios en la frecuencia de uso de referencias temporales (gl=3 p=.000). De hecho (Figura 111), los pequeños introducen estas referencias en el discurso con mayor frecuencia en actividades de conversación espontánea (N:80/ μ:46,62 / σ:27,72) y juego (N:80/ μ:25,66 / σ:21,32), pues se refieren a acciones que ellos mismos protagonizan, a deseos y órdenes o a movimientos y estados de objetos con los que interactúan, con lo que las intervenciones son mucho más espontáneas (Ejemplo 119 y Ejemplo 120). En actividades de identificación y descripción de láminas/objetos (N:80/ μ:11,81 / σ:14,97) y en narración (N:80/ μ:13,39/ σ:17,86) la frecuencia de uso de referencias temporales es, de este modo, mucho menor.

[455] De este modo en identificación y descripción de láminas, narración y juegos (K-S=.000 S-W=.000).

TRANSCRIPCIÓN: Elf3_01 (Elfos)
INTERLOCUTORES: Niños (IAG: 3;00.07 / ART: 2;10.06/ RIC: 2;11.09); Adultos (MON)
ACTIVIDAD: Conversación espontánea

*ART: hola [!].
%com: gritando
*MON: ven aquí ven aquí y díselo a la cámara.
***RIC:** eh@i mira como <me **quito> [*].**
%xret: $D_org_af $DIR_RP $4: mira .
%xret: $D_org_af $G_ic_acc $A_act $DIR_RP $4: quito .
%xgpr: el niño se saca la cazadora .
%xpar: me quito=me la quito $ELL ;
*MON: oh qué bien te quitas la cazadora.

Ejemplo 119: Referencias temporales en conversación espontánea (acciones propias)

TRANSCRIPCIÓN: Bre4_13 (Breogán)
INTERLOCUTORES: Niños (CLA: 3;01.02 / INA: 3;07.16/ GAR: 3;08.22/ BER: 3;04.11/ AND: 3;05.02/ JAC: 3;08.02/ UEL: 3;08.14); Adultos (ANC, PIL)
ACTIVIDAD: Juegos

*ANC: buscamos aquí .
*CLA: sí .
*ANC: uno .
*ANC: dos .
*INA: eh@i (.) siéntate .
%xret: $D_org_af $A_act $DIR_RP $7: siéntate .
*ANC: tres .
***INA:** **mira** (.) Gara etá [*] de pie .
%xret: $D_org_af $A_act $DIR_RP $7: mira .
%xret: $D_org_af $A_est $ASR_ST $7: etá .
%xpar: etá=está $PHO ;

Ejemplo 120: Referencias temporales en juegos (órdenes)

No hemos encontrado, no obstante, relación entre la frecuencia de uso de referencias temporales en las diferentes actividades y los grupos de edad diferenciados. Para ello hemos realizado un análisis paramétrico ANOVA DE UN FACTOR con prueba post hoc de Bonferroni en el caso de las referencias temporales en actividad de conversación espontánea (resultado F de Snedecor=.957 p=.469) y tres análisis no paramétricos Kruskal-Wallis para las referencias temporales en las demás actividades (identificación y descripción de láminas/objetos gl=7 p=.118; narración gl=7 p=.695 y juegos gl=7 p=.064)[456]. Si atendemos, de este modo, a la Figura 111 en la que hemos

[456] De este modo las referencias temporales en actividades de conversación espontánea se distribuyen de acuerdo a una Ley Normal (2;00-2;03 K-S=048 S-W=.024/ 2;03-2;06 K-S=.200 S-W=.908/ 2;06-2;09 K-S=200 S-W=.812/ 2;09-3;00 K-S=200 S-W=.875/ 3;00-3;03 K-S=.200 S-2=.313/ 3;03-3;06 K-S=.200 S-W=.343/ 3;06-3;09 K-S=.200 S-W=.720/ 3;09-4;00 K-S=.200 S-W=.517).En las demás actividades la distribución no es normal en todos los grupos de edad diferenciados (actividades de identificación y descripción de láminas entre los 2;00-2;03 (K-S=.005 S-W=.000), los 2;06-2;09 (K-S=.000 S-W=.001) y los 3;00-3;03 (K-S=.002 S-W=.004)/ actividades de narración, entre los 2;06-2;09 y los 3;03-3;06 (K-S=.000 S-W=.000) y los 3;09-4;00 (K-S=.008 S-W=.000)/ en actividades de juegos entre los 2;00-2;03 (K-S=.005 S-W=.004) y los 2;03-2;06 (K-S=.000 S-W=.000).

representado la frecuencia relativa de referencias temporales (*eje y*) en las cuatro actividades diferenciadas (conversación espontánea [A], identificación y descripción de láminas/objetos [B], narración [C] y juegos variados [D]) respecto a los 8 grupos de edad (*eje x*), observamos que la frecuencia de uso de referencias temporales no presenta cambios significativos en los diferentes grupos de edad en ninguna de las actividades diferenciadas.

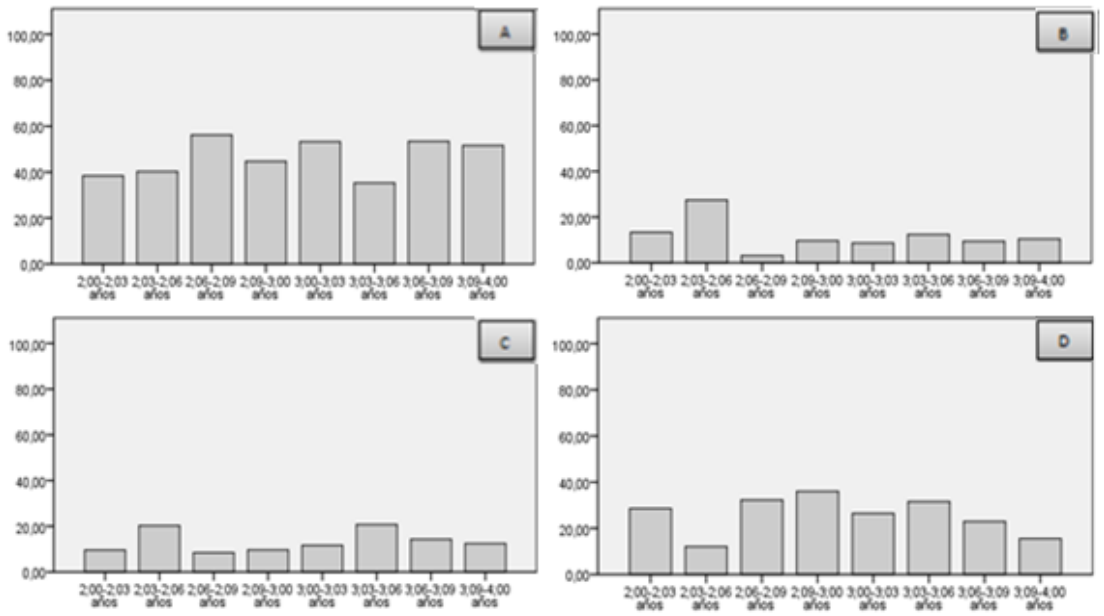


Figura 111: Gráficos de frecuencias relativas medias de referencias temporales en los diferentes grupos de edad y en las cuatro actividades diferenciadas

5.1.3. Factor sexo: la importancia de la edad en el caso de los niños

Finalmente hemos analizado la relación entre el factor "sexo" y la frecuencia de uso de referencias temporales. En primer lugar, hemos comprobado si existen diferencias entre la frecuencia de uso de referencias temporales emitidas por niños y niñas. Para ello hemos realizado un análisis estadístico no paramétrico Kruskal-Wallis, pues la frecuencia de uso de referencias temporales no se distribuye con normalidad en relación con el sexo de los individuos[457]. Los resultados obtenidos (gl=1 p=.353) nos han permitido concluir que no existen diferencias significativas entre la frecuencia de uso de referencias temporales emitidas por niñas (N:40/ μ:40,14 / σ:16,04) y niños (N:40/ μ:42,78 / σ:19,02), pues la frecuencia media de referencias en ambos casos es similar (alrededor del 40% respecto a los turnos de habla).

[457] En el caso de las niñas K-S=.086 S-W=.180; en el caso de los niños K-S=.200 S-W=.767.

Posteriormente hemos comprobado si en el caso de los niños y de las niñas la edad se relaciona con la frecuencia de uso de referencias temporales. Para ello hemos realizado dos análisis estadísticos paramétricos ANOVA DE UN FACTOR con prueba post hoc de Bonferroni, pues las variables analizadas (frecuencia de uso de referencias temporales de niños y niñas) se distribuyen con normalidad en los grupos de edad diferenciados. Los resultados nos han permitido concluir que solo en el caso de los niños la "edad" se relaciona con la frecuencia de uso de referencias temporales (F de Snedecor=3,71 p=.005) y en el caso de las niñas no existe relación directa (F de Snedecor=2,12 p=.069). De todos modos, a pesar que las diferencias significativas se encuentran únicamente en el caso de los niños (especialmente entre el grupo 1 [2;00-2;03 años] y el grupo 8 [3;09-4;00 años]), si observamos la Figura 112, daremos cuenta de que tanto en niños como en niñas la frecuencia de uso de referencias temporales sigue una trayectoria ascendente, especialmente a partir de los 2;05 años (♀2:00-2;03 N:5/ μ:22,28/ σ:8,34; 2;03-2;06 N:5/ μ:40,53/ σ:22,73; 2;06-2;09 N:5/ μ:31,06/ σ:6,67; 2;09-3;00 N:5/ μ:39,68/ σ:17,94; 3;00-3;03 N:5/ μ:38,25/ σ:6,34; 3;03-3;06 N:5/ μ:58,68/ σ:22,16; 3;06-3;09 N:5/ μ:21,58/ σ:17,02; 3;09-4;00 N:5/ μ:38,06/ σ:26,10; ♂ 2:00-2;03 N:5/ μ:14,19/ σ:14,12; 2;03-2;06 N:5/ μ:37,53/ σ:8,91; 2;06-2;09 N:5/ μ:37,22/ σ:11,31; 2;09-3;00 N:5/ μ:42,56/ σ:16,94; 3;00-3;03 N:5/ μ:53,32/ σ:5,85; 3;03-3;06 N:5/ μ:53,39/ σ:22,07; 3;06-3;09 N:5/ μ:46,51/ σ:23,49; 3;09-4;00 N:5/ μ:54,21/ σ:12,68). Por tanto, tanto en niños como en niñas la evolución en la frecuencia de uso de referencias temporales es la esperada atendiendo a la variación general de la frecuencia de uso de referencias temporales en el periodo estudiado (§5.1).

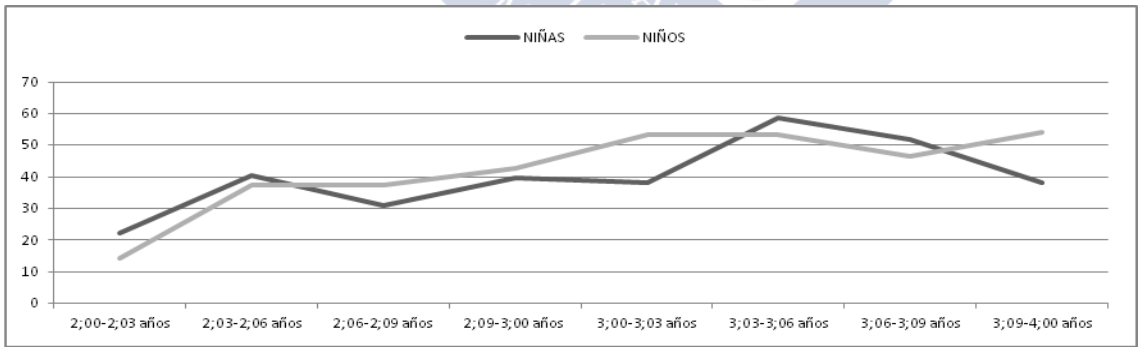


Figura 112: Gráfico de frecuencias relativas medias de referencias temporales atendiendo a las variables "sexo" y "edad"

Finalmente hemos comprobado si en el caso de los niños y de las niñas existen argumentos que relacionen la frecuencia de uso de referencias temporales y las actividades realizadas, partiendo de la hipótesis de que las actividades provocan cambios en la frecuencia de uso de referencias temporales. Para ello hemos realizado dos análisis Kruskal-Wallis, pues la frecuencia de uso de referencias temporales, tanto

en el caso de los niños como en el de las niñas, no presenta una distribución normal en ninguna de las actividades diferenciadas[458]. En ambos casos los resultados nos han mostrado que las actividades provocan cambios en la frecuencia de uso de referencias temporales (gl=3 p=.000 para ambos casos). Tal y como se representa en la Figura 113, de este modo, en el caso de las niñas la mayor frecuencia de uso de referencias temporales se da en actividades de conversación espontánea y juegos y la menor en actividades de narración. En el caso de los niños la mayor frecuencia de referencias temporales la encontramos en actividades de conversación espontánea, juegos y narración. De hecho solo en narración y en conversación espontánea existen diferencias significativas entre niños y niñas (narración gl=1 p=.000); conversación espontánea gl=1 p=.047)[459], pues los niños presentan una mayor frecuencia de uso de referencias temporales en narración y las niñas en conversación espontánea (Figura 113).

		Número	Media	Desviación típica	Mínimo/ Máximo
Conversación espontánea	♀	40	51,36	24,44	0/100
	♂	40	41,88	26,40	0/100
Identificación y descripción de láminas/objetos	♀	40	13,58	16,14	0/60
	♂	40	10,04	13,68	0/71,43
Narración	♀	40	6,36	9,77	0/36,66
	♂	40	20,43	21,20	0/88,89
Juegos	♀	40	26,18	23,25	0/71,43
	♂	40	25,14	19,48	0/70,45

Figura 113: Estadísticos descriptivos de frecuencia de uso de referencias temporales atendiendo a las variables "sexo" y "tipo de actividad"

[458] En el caso de las niñas, en tareas de identificación y descripción de láminas/objetos y en narración (K-S=.000 S-W=.000) y en juegos (K-S=.010 S-W=.000). En el caso de los niños en actividades de identificación y descripción de láminas/objetos (K-S=.000 A-W=.000), en narración (K-S=.002 S-W=.000) y en juegos (K-S=.002 S-W=.023).

[459] Para comprobar si existen diferencias significativas entre la frecuencia de uso de referencias temporales entre niños y niñas en las diferentes actividades hemos realizado dos análisis Kruskal-Wallis, pues la frecuencia de uso de referencias temporales en identificación y descripción de láminas (niñas y niños K-S=.000 S-W=.000), narración (niñas K-S=.000 S-W=.000/ niños K-S=.002 S-W=.000) y en juegos (niñas K-S=.010 S-W=.001/ niños K-S=.002 S-W=.013) no se distribuye con normalidad. En identificación y descripción de láminas/objetos (gl=1 p=.392) y juegos (gl=1 p=.958) no se han encontrado diferencias significativas.

5.2. Referencias temporales atendiendo a la proyección: deícticas y no deícticas

En primer lugar hemos comprobado si existen diferencias significativas entre la frecuencia de uso de referencias temporales deícticas [RTD] y la de referencias temporales no deícticas [RTND]. Para ello hemos realizado un análisis estadístico no paramétrico Kruskal-Wallis, pues las variables analizadas no presentan una distribución normal[460]. Los resultados nos han permitido concluir que la frecuencia de uso de RTD y de RTND presenta diferencias significativas (gl=1 p=.000). De hecho, los pequeños utilizan con mayor frecuencia RTD (N:80/ μ:94,40/ σ:15,94), de manera que la frecuencia de uso de RTND (N:80/ μ:3,39/ σ:4,79) es prácticamente escasa.

5.2.1. Factor edad: sin cambios significativos

Posteriormente hemos comprobado si la edad favorece cambios en la frecuencia de uso de RTD y RTND. Para ello hemos realizado dos análisis no paramétricos Kruskal-Wallis, pues las variables analizadas (RTD y RTND) no presentan una distribución normal en ninguno de los grupos de edad diferenciados[461]. Los resultados nos han permitido determinar que la edad no provoca cambios en la frecuencia ni de RTD (gl=7 p=.087) ni de RTND (gl=7 p=.078). Sin embargo en la Figura 114 podemos observar cómo entre RTD y RTND sí existen diferencias.

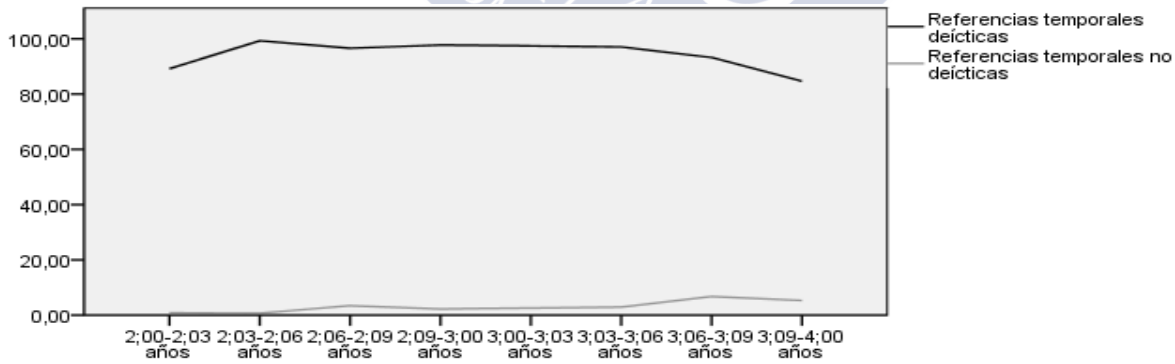


Figura 114: Gráfico de frecuencias relativas medias de referencias temporales deícticas y no deícticas en los grupos de edad diferenciados

[460] Tanto la distribución de la frecuencia de uso de RTD como la de RTND K-S=.000 S-W=.000.

[461] La frecuencia de uso de RTD no presenta una distribución normal entre los 2;00-2;03 y los 2;03-2;06 (K-S=.001 S-W=.000) y los 3;09-4;00 (K-S=.000 S-W=.000). La frecuencia de uso de RTND no se distribuye con normalidad entre los 2;00-2;03 (K-S=.000 S-W=.000), los 2;03-2;06 (K-S=.001 S-W=.000) y los 2;09-3;00 (K-S=.013 S-W=.002).

De hecho, la frecuencia de uso de RTD (en torno al 90%) aumenta entre los 2;00-2;06 años (2;00-2;03 N:10/ μ:89,16/ σ:31,35; 2;03-2;06 N:10/ μ:99,30/ σ:2,20), se mantiene hasta los 3;06 (2;06-2;09 N:10/ μ:96,58/ σ:4,78; 2;09-3;00 N:10/ μ:97,75/ σ:2,47; 3;00-3;03 N:10/ μ:97,43/ σ:2,59; 3;03-3;06 N:10/ μ:97,07/ σ:2,68) y comienza a decrecer a partir de esta edad (3;06-3;09 N:10/ μ:93,24/ σ:9,13; 3;09-4;00 N:10/ μ:84,69/ σ:30,28). Sin embargo, hasta los 2;03 no encontramos ejemplos de RTND. Su frecuencia de uso entre los 2;03 y los 3;06 es prácticamente inexistente y sin cambios (2;03-2;06 N:10/ μ:0,69/ σ:2,20; 2;06-2;09 N:10/ μ:3,41/ σ:4,78; 2;09-3;00 N:10/ μ:2,24/ σ:2,47; 3;00-3;03 N:10/ μ:2,56/ σ:2,59; 3;03-3;06 N:10/ μ:2,92/ σ:2,68) y a partir de esta edad aumenta considerablemente (3;06-3;09 N:10/ μ:6,70/ σ:9,13; 3;06-3;09 N:10/ μ:5,13/ σ:5,91). Es necesario destacar, a su vez, que hasta los 3;06 años generalmente los pequeños repiten las RTND en pares pregunta-respuesta, por lo que podemos determinar que no se introducen en el discurso de forma espontánea.

5.2.2. Factor actividades: la importancia de las actividades conversación espontánea y juegos

Posteriormente hemos comprobado si las actividades favorecen cambios en la frecuencia de uso de RTD y RTND. Para ello hemos realizado dos pruebas estadísticas no paramétricas, pues las variables analizadas en ninguna de las actividades diferenciadas presentan una distribución normal[462]. Los resultados nos han permitido concluir que las actividades se relacionan significativamente con la frecuencia de uso de RTD y de RTND (gl=3 p=.000 para ambos análisis). De hecho, en conversación espontánea y juegos la frecuencia de uso de RTD es superior a la de las demás actividades (conversación espontánea N:80/ μ:46,86/ σ:25,90; identificación y descripción de láminas/objetos N:80/ μ:11,09/ σ:14,35; narración N:80/ μ:13,08/ σ:18,10; juegos N:80/ μ:26,45/ σ:21,88). La frecuencia de uso de RTND es superior en conversación espontánea y escasa en el resto de actividades (conversación espontánea N:80/μ:39,79/σ:45,51; identificación y descripción de láminas/objetos N:80/ μ:2,33/ σ:13,08; narración N:80/ μ:4,01/ σ:15,02; juegos N:80/ μ:7,60/ σ:23,09).

También hemos analizado si la "edad" favorece cambios en la frecuencia de uso de RTD y RTND en las cuatro actividades diferenciadas. Para ello hemos realizado cuatro análisis no paramétricos Kruskal-Wallis, pues las variables en cada una de las cuatro actividades no presentan una distribución normal en ninguno de los grupos de edad

[462] La frecuencia de uso de RTD no se distribuye con normalidad en identificación y descripción de láminas/objetos, narración y juegos (K-S=.000 S-W=.000). La frecuencia de uso de RTND no presenta una distribución normal en ninguna de las actividades diferenciadas (K-S=.000 S-W=.000).

diferenciados[463]. Los resultados nos han demostrado que la "edad" provoca cambios en la frecuencia de uso de RTND en conversación espontánea (gl=7 p=.039), pero no en la frecuencia de las otras referencias en ninguna de las actividades (conversación espontánea: RTD [gl=7 p=.309] RTND [gl=7 p=.147]; identificación y descripción de láminas/objetos RTD [gl=7 p=.077] RTND [gl=7 p=.297]; narración RTD [gl=7 p=.816]; juegos RTD [gl=7 p=.057] RTND [gl=7 p=.223]).

De hecho, en la Figura 115, en la que se representa la frecuencia de uso de RTD (color) y la de RTND (color) en cada una de las actividades diferenciadas (conversación espontánea [A], identificación y descripción de láminas/objetos [B], narración [C] y juegos [D]), permite visualizar cómo en conversación espontánea la frecuencia de uso de RTND aumenta a partir de los 2;06 años (2:00-2;03 N:10/ μ:7,17/ σ:15,18; 2;03-2;06 N:10/ μ:29,71/ σ:42,21; 2;06-2;09 N:10/ μ:42,44/ σ:41,31; 2;09-3;00 N:10/ μ:32,50/ σ:32,36; 3;00-3;03 N:10/ μ:48,96/ σ:34,17; 3;03-3;06 N:10/ μ:43,38/ σ:39,10; 3;06-3;09 N:10/ μ:71,09/ σ:40,44; 3;09-4;00 N:10/ μ:50,56/ σ:40,31)

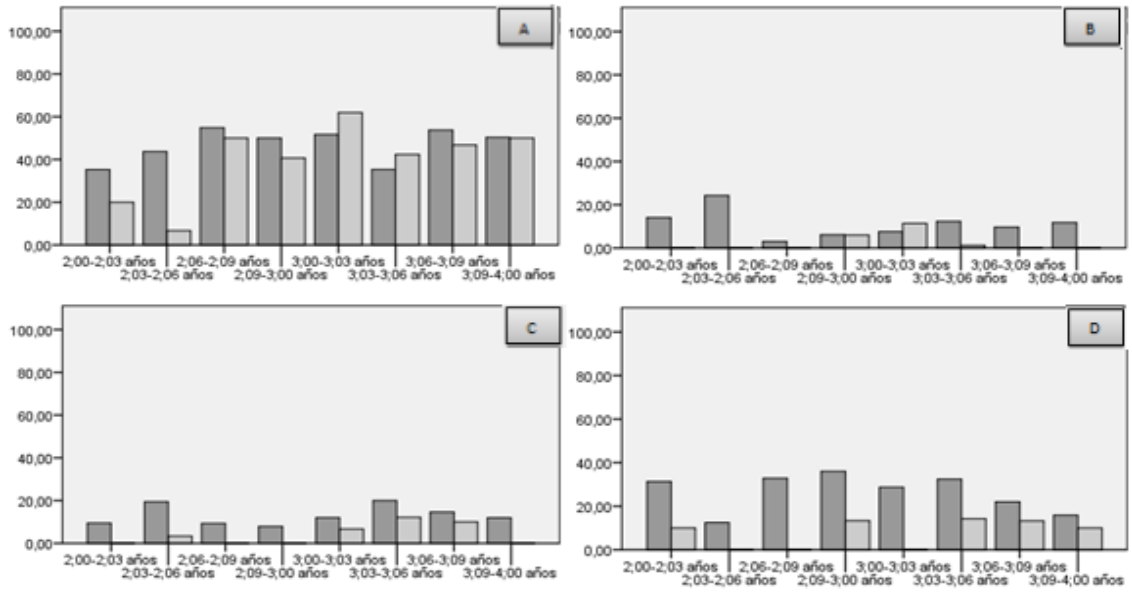


Figura 115: Gráficos de frecuencias relativas medias de referencias temporales deícticas y no deícticas en los grupos de edad y en las cuatro actividades diferenciadas

[463] En conversación espontánea la frecuencia de uso de RTD no presenta una distribución normal entre los 2;00-2;03 (K-S=.000 S-W=.000) y la de RTND entre los 2;00-2;03 (K-S=.000 S-W=.000), los 2;03-2;06 (K-S=.001 S-W=.002) y entre los 3;06-3;09 (K-S=.017 S-W=.002). En tareas de identificación y descripción de láminas/objetos la frecuencia de uso de RTD no presenta una distribución normal entre los 2;00-2;03 (K-S=.004 S-W=.000), los 2;06-2;09 (K-S=.001 S-W=.000), los 3;00-3;03 (K-S=.001 S-W=.000) y los 3;03-3;06 (K-S=.009 S-W=.002); la de RTND en ninguno de los grupos de edad diferenciados (K-S=.000 S-W=:000). En tareas de narración la frecuencia de uso de RTD no presenta una distribución normal entre los 2;09-3;00 (K-S=.000 S-W=.000), los 3;06-3;09 (K-S=.000 S-W=.000) y los 3;09-4;00 (K-S=.000 S-W=.000). En tareas de juegos la frecuencia de uso de RTD no se distribuye con normalidad entre los 2;03-2;06 (K-S=.000 S-W=.000) y la frecuencia de uso de RTND entre los 2;00-2;03, los 2;03-2;06 y los 2;06-2;09 (K-S=.000 S-W=.000), entre los 3;00-3;03 (K-S=.001 S-W=.002), los 3;03-3;06 (K-S=.007 S-W=.000) y los 3;09-4;00 (K-S=.002 S-W=.000).

Sin embargo, en actividades de conversación espontánea la frecuencia de uso de RTD es constante, apenas existiendo cambios significativos en los diferentes grupos de edad diferenciados (2:00-2;03 N:10/ μ:38,06/ σ:34,63; 2;03-2;06 N:10/ μ:41,60/ σ:29,64; 2;06-2;09 N:10/ μ:54,88/ σ:24,75; 2;09-3;00 N:10/ μ:51,59/ σ:16,81; 3;00-3;03 N:10/ μ:51,94/ σ:16,81; 3;03-3;06 N:10/ μ:51,94/ σ:21,20; 3;06-3;09 N:10/ μ:53,25/ σ:27,97; 3;09-4;00 N:10/ μ:50,49/ σ:25,60).

En estas actividades, por lo tanto, generalmente los pequeños utilizan RTD en actos asertivos (81,94%) para referirse a acciones que conocen o de las que son protagonistas (Ejemplo 121) o como respuesta a preguntas que se les hacen previamente (Ejemplo 122).

TRANSCRIPCIÓN: Bre4_01 (Breogán)
INTERLOCUTORES: Niños (GAR: 3;02.29 / INA: 3;01.23/ AND: 2;11.08; GON: 3;00.28; JAC: 3;02.08; UEL: 3;02.21); Adultos (ANC, BLA)
ACTIVIDAD: Conversación espontánea

*ANC: y Andrés tiene perro en casa ?
***INA:** yo también **tengo** un pero [*] .
%xret: $D_org_af $A_est $ASR_ST $5: tengo .
%xpar: pero=perro $PHO ;
*ANC: y cómo se llama ?
*INA: Manuel .
*ANC: dile a Blanca cómo se llama el perro .
*ANC: cómo se llama ?

Ejemplo 121: Referencia temporal deíctica en actos asertivos (conversación espontánea)

TRANSCRIPCIÓN: Elf4_05 (Elfos)
INTERLOCUTORES: Niños (ART: 3;10.05 / RIC: 3;10.30); Adultos (MON)
ACTIVIDAD: Conversación espontánea

*MON: ti sabes nadar ?
%act: ART asiente
***RIC:** yo sí (.) <me **aprendió** mi mamá> [*] .
%xret: $D_aor_af_2 $A_act $ASR_TA $8: aprendió .
%xpar: me aprendió mi mamá=me enseñó mi mamá $LEX $MIX ;
*ART: <pues yo> [/] pues yo no tengo de esa barca [*] .
%xpar: tengo de esa barca=tengo esa barca $CON ;

Ejemplo 122: Referencia temporal deíctica en actos asertivos de respuesta (conversación espontánea)

Es necesario tener en cuenta que a partir de los 3;00 años hemos encontrado, aunque con baja frecuencia (1%), RTD en discurso referido, con y sin enmarque (1´02%) (Ejemplo 123).

TRANSCRIPCIÓN: Mil1_07 (Milagrosa)
INTERLOCUTORES: Niños (LAU: 3;00.12 / MIA: 3;03.24/ CES: 2;06.18/ SER: 3;01.28); Adultos (MON)
ACTIVIDAD: Conversación espontánea

***MIA:** <me> [/] me dice <mi> [/] mi papá +"/.
***MIA:** +" anda (.) **dilo** sin llorar .
%xret: $D_org_af $A_act $ASR_ST $6: dice .
%xret: $D_org_af $A_est $DRF $6: dilo .
%xret: $iper_INF $DRF $6: llorar .
%xdrf: se trata de las palabras del padre .
*MIA: y yo lo digo sin llorar .
%xret: $D_org_af $A_act $ASR_ST $6: digo .
%xret: $iper_INF $ASR_ST $6: llorar .

Ejemplo 123: Referencia temporal deíctica en discurso referido (conversación espontánea)

Las RTND se introducen en conversación espontánea únicamente en actos de habla asertivos en los que los niños enuncian una acción o suceso que conocen o con la que están familiarizados[464] (Ejemplo 124). No se han encontrado ejemplos ni en actos de habla directivos ni en discurso referido.

TRANSCRIPCIÓN: Bre4_14 (Breogán)
INTERLOCUTORES: Niños (CLA: 3;01.16 / INA: 3;08.00/ GAR: 3;09.06/ BER: 3;04.25/ AND: 3;05.16/ GON: 3;07.05/ UEL: 3;08.28); Adultos (PIL)
ACTIVIDAD: Conversación espontánea

*PIL: quién es Eliseta ?
*GAR: <poque [*]> [/] poque [*] (.) mira (.) me dijeron que era grande : .
%xpar: poque=porque $PHO ; poque=porque $PHO ;
***GAR:** y ya **<comí** la leche> [*] (.) muy grande .
%xret: $D_aor_af_2 $A_act $ASR_ST $8: dijeron .
%xret: $D_aor_af_2 $A_est $DRF $8: era .
%xdrf: se trata de estilo indirecto .
%xret: $D_aor_af_2 $A_act $ASR_ST $8: comí .
%xnex: habla de algo que le resulta familiar .
%xpar: comí la leche=bebí la leche $LEX ;
***PIL: bueno .**
***UEL: xxx .**
***PIL:** bueno (..) a ver qué le toca a Gonzalo ?
***GAR:** a ver si <xxx> [>] muy tarde (.) <y tú no> [/] y tú no **vinistes [*]** conmigo .
%xret: $ND_Lex $ASR_ST $8: muy tarde .
%xret: $D_aor_af_2 $A_act $ASR_ST $8: vinistes .
%xres: $ND $DN_ref $HL $ASR_ST $8: vinistes .
%xcom: observar el uso de "vinistes"
%xnex: relata algo que ha vivido .

Ejemplo 124: Referencia temporal no deíctica en actos asertivos (conversación espontánea)

[464] Es necesario destacar que los niños repiten RTND con una baja frecuencia (6,09). Con frecuencia enuncian algo (71,08%) o responden a preguntas (21,68%).

En actividades de identificación y descripción de láminas/objetos la frecuencia de uso de RTD es desigual, por lo que no podemos hablar de cambios significativos en la frecuencia de uso respecto a la edad (Figura 115), debido a la variabilidad entre los grupos de edad diferenciados (2:00-2;03 N:10/ μ:14,01/ σ:23,51; 2;03-2;06 N:10/ μ:24,31/ σ:18,92; 2;06-2;09 N:10/ μ:3,02/ σ:5,56; 2;09-3;00 N:10/ μ:6,12/ σ:6,81; 3;00-3;03 N:10/ μ:7,54/ σ:9,98; 3;03-3;06 N:10/ μ:12,30/ σ:10,73; 3;06-3;09 N:10/ μ:9,62/ σ:10,94; 3;09-4;00 N:10/ μ:11,75/ σ:12,83). En el caso de la frecuencia de uso de RTND la variabilidad es mucho mayor, pues solo se han encontrado RTND entre los 2;09-3;00 años (N:10/ μ:6/ σ:18,97), los 3;00-3;03 (N:10/ μ:11,42/ σ:31,44) y los 3;03-3;06 (N:10/ μ:1,25/ σ:3,95).

En estas actividades las RTD son mucho más frecuentes en actos asertivos (73,78%) en los que los niños enuncian algo (71,69%) o responden a preguntas (25,15%). De hecho la repetición de RTD es escasa (3,14%) y no se han encontrado ejemplos hasta los 2;06 años. Es interesante destacar que en su mayoría las RTD que se introducen en actividades de identificación y descripción de láminas, debido a las propias características del desarrollo de la actividad, son principalmente referencias temporales afijales, en concreto verbos estativos (Ejemplo 125). A su vez, en actos directivos (3,14%) es frecuente que los niños ordenen algo a otro interlocutor (60%), proclamando con frecuencia la denominada ´joint attention' mediante el uso de "mira" acompañado de gestualidad, especialmente hasta los 2;06 años (Ejemplo 126). En ocasiones, también realizan preguntas sobre el contenido del libro.

TRANSCRIPCIÓN: Bre4_08 (Breogán)
INTERLOCUTORES: Niños (ALB: 2;08.15 / CLA: 2;10.14/ UEL: 3;05.27/ GON: 3;04.03/ AND: 3;02.14/ VER: 3;01.23); Adultos (PIL, ANC)
ACTIVIDAD: Identificación y descripción de láminas/objetos

*PIL:	a ver (.) eu sigo pasando .
*ANC:	<xxx> [>] .
%add:	UEL
%com:	sigue intentando que se siente bien
***CLA:**	<ah@i (.) esas piernas **están** cruzadas> [<] !
%xres:	$D_2 $G_Dn_señ $ASR_ST $FS $4: esas .
%xgpr:	señala el libro sin tocarlo .
%xret:	**$D_org_af $A_est $ASR_ST $4: están .**
*PIL:	estas piernas están cruzadas (.) pero no .
*PIL:	eu quero agora que sexa un corro (.) eh ?

Ejemplo 125: Referencia temporal deíctica en actos asertivos (identificación y descripción de láminas/objetos)

TRANSCRIPCIÓN: Mil1_07 (Milagrosa)
INTERLOCUTORES: Niños (LAU: 3;02.12 / MIA: 3;03.24/ CES: 2;06.18/ SER: 3;01.28); Adultos (MON)
ACTIVIDAD: Identificación y descripción de láminas/objetos

***CES: mía [*] !**
%xret: $D_org_af $G_Dn_señ $A_act $DIR_RP $3: mía !
%xgpr: señala con el dedo índice en el libro, tocándolo .
%add: MON
%xpar: mía=mira $PHO ;
*MIA: <y la de> [/] <y la de> [>] xxx ?
***CES: <mía [*]> [<] !**
%xret: $D_org_af $G_Dn_señ $A_act $DIR_RP $3: mía !
%xgpr: señala con el dedo índice en el libro, tocándolo .
%xpar: mía=mira $PHO ;
%act: vuelve a señalar el libro

Ejemplo 126: Referencia temporal deíctica en actos directivos (identificación y descripción de láminas/objetos)

Las RTND en este tipo de actividades responden a un uso esporádico. En actos asertivos (90% de los casos) generalmente se trata de RTND que indican simultaneidad tanto a nivel oracional como a nivel discursivo y que aparecen a partir de los 3;00 años, momento en el que el desarrollo sintáctico y verbal del pequeño es mayor (Ejemplo 127), para describir con mayor exactitud aquello que se encuentran describiendo.

TRANSCRIPCIÓN: Vit2_14 (Vite)
INTERLOCUTORES: Niños (ANP: 3;05.09 / BRE: 4;01.08); Adultos (PIL, BLA)
ACTIVIDAD: Identificación y descripción de láminas/objetos

*PIL: y entonces quién pasa ?
*BRE: quién pasa ?
*ANP: nadié [*] !
%xpar: nadié=nadie $PHO ;
*PIL: cómo que nadie ?
***ANP: cuando** se pone <en> [/] en verde (.) <pasamos> [//] pasan los coches .
%xret: $ND_sim_or $ASR_TA $6: cuando .
%xret: $D_org_af $A_res $ASR_TA $6: pone .
%xret: $D_org_af $A_act $ASR_ST $6: pasamos .

Ejemplo 127: Referencia temporal no deíctica en actos asertivos (identificación y descripción de láminas/objetos)

En actividades de narración, tampoco podemos hablar de cambios significativos en la frecuencia de uso de RTD y RTND en las diferentes actividades atendiendo a la edad (Figura 115). De hecho, las RTD se distribuyen desigualmente en los grupos de edad diferenciados (2:00-2;03 N:10/ μ:9,46/ σ:9,68; 2;03-2;06 N:10/ μ:19,46/ σ:24,37; 2;06-2;09 N:10/ μ:9,29/ σ:14,67; 2;09-3;00 N:10/ μ:7,84/ σ:8,74; 3;00-3;03 N:10/ μ:12,02/ σ:16,09; 3;03-3;06 N:10/ μ:20,00/ σ:18,71; 3;06-3;09 N:10/ μ:14,58/ σ:26,77; 3;09-4;00 N:10/ μ:11,97/ σ:20,19). A su vez, las RTND solo se introducen en el discurso a partir de los 2;03 años y solo se han encontrado casos entre los 2;03-2;06 (N:10/ μ:3,33/

σ:10,54), los 3;00-3;03 (N:10/ μ:6,66/ σ:14,05), los 3;03-3;06 (N:10/ μ:12,51/ σ:21,99) y los 3;06-3;09 (N:10/ μ:10,00/ σ:31,62).

En narraciones, generalmente los pequeños introducen RTD para enunciar una historia en actos asertivos (69,87% de los casos) o para realizar preguntas sobre la historia cuando se encuentran co-narrando con los demás interlocutores (25,37%) (Ejemplo 128). Es necesario destacar, a su vez, que es en esta actividad en la que encontramos más presencia de discurso referido (4,31 % de los casos), debido a la propia dinámica de la actividad, en la que los pequeños introducen RTD a partir de los 2;06 años para expresar las palabras de algún personaje de cuento (Ejemplo 129). Las RTND en este tipo de actividad, a su vez, únicamente se introducen en actos asertivos en los que el niño narra la secuenciación de dos acciones (Ejemplo 130).

TRANSCRIPCIÓN: Bre5_11 (Breogán)
INTERLOCUTORES: Niños (PAU: 2;07.22 / IRN: 2;09.06/ CAB: 2;08.14/ CEC: 2;00.05/ XAQ: 2;06.30); Adultos (PIL, ANI)
ACTIVIDAD: Narración

*ANI: mirad (..) qué le pasa al lobo ahí ?
*ANI: se está quemando .
*ANI: el lobo entró por la chimenea (.) y como los cerditos habían calentado fuego (.) se quemó (.) y ya no se los pudo comer .
***CEC:** ze [*] **quemó ?**
%xret: $D_aor_af_1 $A_res $DIR_INT_YQ $1: quemó ?
%xcom: se trata de una heterorrepetición de lo que ha dicho ANI .
%xpar: ze=se $PHO ;
*ANI: se quemó el lobo .

Ejemplo 128: Referencia temporal deíctica en actos directivos interrogativos (narración)

TRANSCRIPCIÓN: Elf 4_05 (Elfos)
INTERLOCUTORES: Niños (ART: 3;10.05 / RIC: 3;10.30); Adultos (MON)
ACTIVIDAD: Narración

*RIC: y se va a hundir pero ella se ríe [*] así (.) ja ja .
%xret: $per_IR_A_INF $D_dor_af_1 $ASR_ST $8: va a hundir .
%xret: $D_org_af $A_act $ASR_ST $8: ríe .
%xpar: ría=reía $PHO ;
*RIC: pero no se hundió y dice : +"/.
%xret: $D_aor_af_1 $A_act $ASR_ST $8: hundió .
%xret: $D_org_af $A_act $ASR_ST $8: dice .
***RIC: +" ayúdame (.) ayúdame .**
%xret: $D_org_af $A_act $DRF $8: ayúdame .
%xdrf: se trata de estilo directo con enmarque .
*RIC: pero está (.) pero dice : +"/.
%xret: $D_org_af $A_est $ASR_ST $8: está .
%xret: $D_org_af $A_est $ASR_ST $8: dice .
***RIC:** +" no te **tranquilizas .**
%xret: $D_org_af $A_act $DRF $8: tranquilizas .
%xdrf: se trata de estilo directo con enmarque .

Ejemplo 129: Referencia temporal deíctica en discurso referido (narración)

TRANSCRIPCIÓN: Elf 4_05 (Elfos)
INTERLOCUTORES: Niños (ART: 3;02.12 / RIC: 3;03.06/ IAG: 3;04.13); Adultos (MON)
ACTIVIDAD: Narración

*RIC: oh@i [/] oh@i la bruja Piuja .
%xpar: Piuja=Piruja $PHO ;
*MON: miramos la bruja Piruja ?
*IAG: sí .
%com: ART se cansa y se pone a jugar solo
***RIC:** pe(r)o **cuando** va a venir la bruja Piruja el gato baja xxx pa(ra) fuera .
%xret: $ND_sim_or $ASR_ST $6: cuando .
%xret: $per_IR_A_INF $D_dor_af_1 $ASR_ST $6: va a venir .
%xres: $D $DN_ref $HL $ASR_ST $6: venir .
%xret: $D_org_af $A_act $G_ic_acc $ASR_ST $6: baja .
%xgpr: mueve el brazo hacia abajo .
%xres: $ND $DN_ref_1 $VL $G_Dp_dir $ASR_ST $6: baja .
%xgpr: mueve el brazo hacia abajo .
%xres: $ND $LE_1 $DI $G_Dp_dir $ASR_ST $6: fuera .
%xgpr: señala con el dedo índice en el libro .
%xcom: en todo momento el niño señala en el libro .

Ejemplo 130: Referencia temporal no deíctica en actos asertivos (narración)

Por último, en actividades de juegos (Figura 115) prácticamente todos los grupos de edad presentan un 30% de frecuencia de uso de RTD (2:00-2;03 N:10/ μ:31,26/ σ:28,20; 2;03-2;06 N:10/ μ:12,48/ σ:21,62; 2;06-2;09 N:10/ μ:32,82/ σ:18,66; 2;09-3;00 N:10/ μ:35,99/ σ:15,59; 3;00-3;03 N:10/ μ:28,74/ σ:19,78; 3;03-3;06 N:10/ μ:32,40/ σ:29,15; 3;06-3;09 N:10/ μ:22,01/ σ:16,09; 3;09-4;00 N:10/ μ:15,90/ σ:14,19). Las frecuencia de uso de RTND, en cambio, es desigual y no hemos encontrado ejemplos en todos los grupos de edad (2;00-2;03 N:10/ μ:10,00/ σ:31,62; 2;09-3;00 N:10/ μ:13,33/ σ:32,30; 3;03-3;06 N:10/ μ:14,24/ σ:31,91; 3;06-3;09 N:10/ μ:13,25/ σ:21,08).

Generalmente en este tipo de actividad los pequeños introducen las RTD en actos asertivos (66,63%) en los que enuncian algo acerca de lo que conocen, o presentan sus acciones mediante usos perifrásticos (Ejemplo 131) y en actos directivos (32,75%) en los que generalmente dan órdenes. Las RTND, a su vez, se introducen con frecuencia (95% de los casos) en actos asertivos en los que los niños se refieren a acciones que van a realizar y las secuencian temporalmente, especialmente a partir de los 3;00 años (Ejemplo 132).

TRANSCRIPCIÓN: Elf 4_05 (Elfos)
INTERLOCUTORES: Niños (GAR: 3;05.21 / ALB: 2;08.01/ CLA: 2;10.00/ UEL: 3;05.13/ GON: 3;03.20/ AND: 3;02); Adultos (BLA, ANC)
ACTIVIDAD: Juegos (compras)

*ANC: y cómo se comen ?
*AND: xxx .
*CLA: ñam@o ñam@o ñam@o .
*ANC: a ver (.) ahora escoge tú .
%add: CLA
***CLA: yo voy a compar [*]** (..) plátano .
%xret: $per_IR_A_INF $D_dor_af_1 $ASR_SP $4: voy a compar .
%xpar: compar=comprar $PHO ;
*ANC: plátano ?
*ANC: qué ricos !

Ejemplo 131: Referencia temporal deíctica en actos asertivos (juegos)

TRANSCRIPCIÓN: Mil2_03 (Milagrosa)
INTERLOCUTORES: Niños (CES: 3;03.01 / NER: 3;03.01); Adultos (MON)
ACTIVIDAD: Juegos

***NER:** voy al tobogán **y después** ya vengo .
%xret: $D_org_af $A_act $ASR_SP $6: voy .
%xres: $ND $DN _ref_1 $HL $ASR_SP $6: voy .
%xret: $ND_post_or $ASR_SP $6: y después .
%xret: $ND_post_af $A_act $ASR_SP $6: vengo .
%xres: $D $DN_ref $ASR_SP $6: vengo .
*MON: vas a comprar otra vez ?
*NER: no !
%exp: señala el tobogán
*MON: al tobogán ?
*NER: sí .

Ejemplo 132: Referencia temporal no deíctica en actos asertivos (juegos)

5.2.3. Factor sexo: referencias temporales deícticas en conversación espontánea (niñas) y en narración (niños)

Una vez comprobada si la "edad" provoca cambios en la frecuencia de uso de RTD y RTND en las diferentes actividades hemos analizado el factor "sexo". En primer lugar hemos comprobado si existen diferencias en la frecuencia de uso de RTD y RTND entre niños y niñas. Para ello hemos realizado dos análisis Kruskal-Wallis, pues las variables analizadas no se distribuyen con normalidad[465]. Los resultados obtenidos nos han permitido determinar que no existen diferencias significativas entre niños y niñas ni en lo que se refiere a la frecuencia de uso de RTD (gl=1 p=.688) ni a la de RTND (gl=1 p=.704). Sin embargo es importante señalar que en el caso de las RTD la frecuencia de uso es similar, muy elevada, tanto en niños como en niñas (♀N:40/ μ:93,46/ σ:16,35; ♂ N:40/ μ:95,32/ σ:15,67). En cambio, la frecuencia de uso de RTND, escasa tanto en

[465] Tanto en el caso de las niñas como de los niños la frecuencia de uso de RTD y RTND no presenta una distribución normal (K-S=.000 S-W=.000).

niños como en niñas, es superior en el caso de las niñas (♀N:40/ μ:4,00/ σ:6,16; ♂ N:40/ μ:2,17/ σ:2,62).

Posteriormente hemos comprobado si la "edad" favorece cambios en la frecuencia de uso de RTD y RTND en el caso de las niñas y de los niños. Para ello hemos realizado dos análisis Kruskal-Wallis, pues las variables analizadas no presentan una distribución que se ajuste a una Ley Normal[466]. Los resultados nos han permitido determinar que solo en las niñas la "edad" se relaciona significativamente con la frecuencia de uso de RTD (gl=7 p=.012). En los demás casos no existe tal relación (♀ RTND gl=7 p=.080; ♂ RTD gl=7 p=.480; RTND gl=7 p=.196). Así pues, en la Figura 116, en la que se representa la frecuencia de uso de RTD en niños y en niñas observamos que en ambos sexos la frecuencia de uso es constante (alrededor del 90%), aunque en el caso de las niñas a partir de los 3;06 se produce una disminución. En la Figura 117, a su vez, se observa la baja frecuencia de RTND.

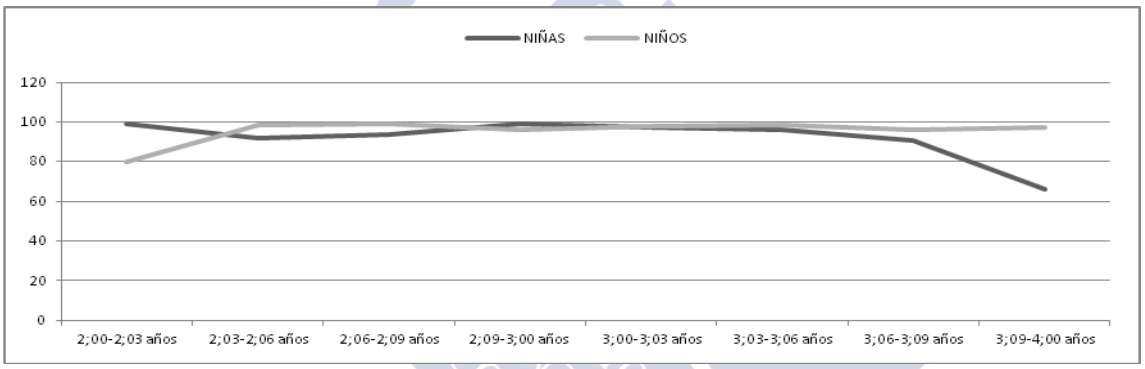


Figura 116: Gráfico de frecuencias relativas medias de referencias temporales deícticas atendiendo a las variables "sexo" y "edad"

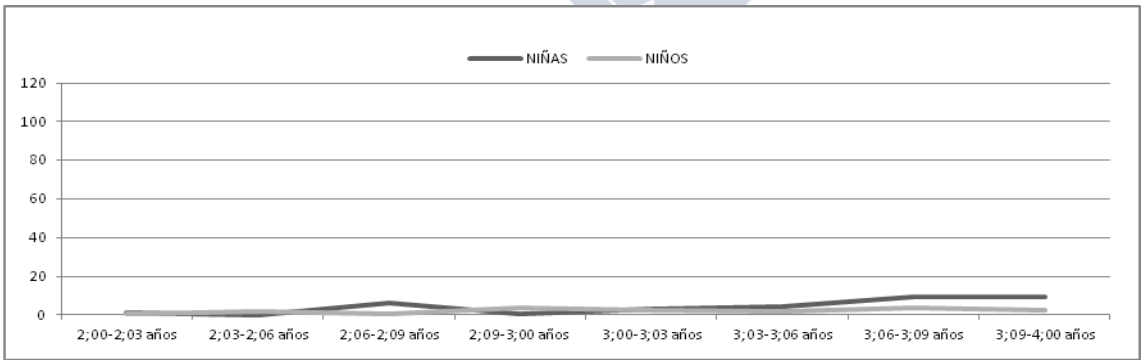


Figura 117: Gráfico de frecuencias relativas medias de referencias temporales no deícticas atendiendo a las variables "sexo" y "edad"

[466] En el caso de las niñas la frecuencia de uso de RTD y RTND no presenta una distribución normal entre los 2;09-3;00 años (K-S=.001 S-W=.000 para ambos casos). En el caso de los niños la frecuencia de RTD y RTND no se distribuye de acuerdo a una Ley Normal entre los 2;00-2;03 (K-S=.001 S-W=.000) y los 2;03-2;06 (K-S=.000 S-W=.001).

Por último hemos comprobado si la frecuencia de uso de RTD y RTND se relaciona con el tipo de actividad si atendemos al factor "sexo" y si existen diferencias significativas en alguna de las actividades entre niños y niñas. En un primer momento hemos realizado análisis estadísticos no paramétricos Kruskal-Wallis, pues las variables analizadas no se distribuyen con normalidad[467]. Tanto en el caso de las niñas como en el de los niños hemos comprobado que existe relación entre la actividad que se desarrolla y la frecuencia de uso de RTD y RTND (gl=3 p=.000 para ambos análisis en niños y en niñas). De hecho, como observamos en la Figura 118 ambos tipos de referencias presentan una mayor frecuencia de uso en actividades de conversación espontánea, diferencia especialmente destacada en las RTND.

Es necesario destacar, a su vez, que en todas las actividades, excepto en narración y conversación espontánea, son más frecuentes las RTD emitidas por niñas que por niños, no siendo esta diferencia significativa[468] (identificación y descripción de láminas/objetos gl=1 p=.742; juegos gl=1 p=.939). En narración y conversación espontánea, sin embargo, sí existen diferencias significativas en la frecuencia de uso de RTD emitidas por niños y por niñas (narración gl=1 p=.000; conversación espontánea gl=1 p=.031), pues la frecuencia de uso de RTD en actividades de narración es superior en niños que en niñas y la frecuencia de uso de RTD en conversación espontánea es mayor en el caso de las niñas (Figura 118). Sin embargo, la frecuencia de uso de RTND no presenta diferencias significativas entre niños y niñas en ninguna de las actividades diferenciadas (conversación espontánea gl=1 p=.675; identificación y descripción de láminas/objetos gl=1 p=.290; narración gl=1 p=.112 y juegos gl=1 p=.304).

			N	Media	Desviación típica	Mínimo/ Máximo
Conversación espontánea	♀	RTD	40	52,34	25,27	0/100
		RTND	40	42,17	48,06	0/100
	♂	RTD	40	41,39	25,67	0/100
		RTND	40	37,41	43,29	0/100

[467] En el caso de las niñas tanto la frecuencia de uso de RTD como la de RTND no presentan una distribución normal en las actividades diferenciadas (RTD en identificación y descripción de láminas y narración [K-S=.000 S-W=.000] y juegos [K-S=.004 S-W=.001] y RTND en todas las actividades [K-S=.000 S-W=.000]). En el caso de los niños la frecuencia de uso de RTD no presenta una distribución normal en actividades de identificación y descripción de láminas/objetos (K-S=.000 S-W=.000) y en narración (K-S=.002 S-W=.000) y la de RTND en ninguna de las actividades diferenciadas (K-S=.000 S-W=.000).

[468] Para comprobar si existen diferencias significativas entre la frecuencia de uso de RTD y RTND entre niños y niñas hemos realizado análisis no paramétricos Kruskal-Wallis, pues las variables analizadas ni en el caso de las niñas ni en el de los niños presentan una distribución normal (conversación espontánea RTND ♀ ♂ K-S=.000 S-W=.000; identificación y descripción de láminas/objetos RTD y RTND ♀ ♂ K-S=.000 S-W=.000; narración RTD ♀ K-S=.000 S-W=.000/ RTD ♂ K-S=.002 S-W=.000/ RTND ♀ ♂ K-S=.000 S-W=.000; en juegos RTD ♀ K-S=.004 S-W=.000 y RTND ♀ ♂ K-S=.000 S-W=.000.

Identificación y descripción de láminas/objetos	♀	RTD	40	12,19	14,77	0/50
		RTND	40	0,31	1,97	0/12,50
	♂	RTD	40	10,01	14,03	0/72,22
		RTND	40	4,35	18,28	0/100
Narración	♀	RTD	40	5,70	9,79	0/39,15
		RTND	40	0,53	2,41	0/12,50
	♂	RTD	40	20,46	21,36	0/88,24
		RTND	40	7,50	20,65	0/100
Juegos	♀	RTD	40	27,29	24,41	0/72,73
		RTND	40	4,47	17,67	0/100
	♂	RTD	40	25,61	19,29	0/70
		RTND	40	10,72	27,86	0/100

Figura 118: Estadísticos descriptivos de frecuencias de uso de referencias temporales deícticas y no deícticas atendiendo a las variables "sexo" y "tipo de actividad"

5.3. Referencias temporales verbales respecto a las características de la lengua: referencias deícticas ("antes", "ahora", "después")

Una vez estudiadas las variables que nos interesan en esta sección en relación a la frecuencia de uso de RTD y RTND, se ha comprobado si existen diferencias significativas entre la frecuencia de uso de referencias temporales deícticas referidas a un momento temporal "anterior" al momento de enunciación lingüística "referencias temporales deícticas (antes)" [RTDAOR], la de referencias temporales deícticas referidas al momento de enunciación lingüística "referencias temporales deícticas (ahora)" [RTDORG], y la de referencias temporales deícticas referidas a un momento "posterior" al momento de enunciación lingüística "referencias temporales deícticas (después)" [RTDDOR]. Para ello hemos realizado un análisis estadístico no paramétrico Kruskal-Wallis, pues las variables analizadas no presentan una distribución normal[469]. Los resultados nos han permitido concluir que entre la frecuencia de uso de RTDAOR, de RTDORG y de RTDDOR existen diferencias significativas (gl=2 p=.000). De hecho, los pequeños utilizan con mayor frecuencia RTDORG (N:80/ μ:76,31 / σ:21,14), mientras que la frecuencia de uso de RTDAOR (N:80/ μ:15,01 / σ:12,96), y RTDDOR (N:80/ μ:5,41 / σ:7,51) es escasa. Los niños apenas se refieren a momentos anteriores o posteriores respecto al `origo 0´, pues en etapas tempranas sitúan aquello de lo que hablan en el `origo 0´, momento en el que tiene lugar la enunciación lingüística (las conocidas "salient scenes of experience" [Tomasello, 2003]).

[469] La frecuencia de uso de RTDAN (K-S=.005 S-W=.000) y la de RTDAH y RTDD (K-S=.000 S-W=.000).

5.3.1. Factor edad: desplazamiento del `origo 0´ a los 2;03 (pasado) y a los 3;03 (futuro)

Posteriormente hemos comprobado si la "edad" favorece cambios en la frecuencia de uso de RTDAOR, RTDORG y RTDDOR. Para ello hemos realizado tres análisis no paramétricos Kruskal-Wallis, pues las variables analizadas no presentan una distribución normal en ninguno de los grupos de edad diferenciados[470]. Los resultados obtenidos nos han permitido establecer que existen argumentos que relacionan la frecuencia de uso de RTDAOR, RTDORG y RTDDOR y los grupos de edad analizados (RTDAOR, RTDORG gl=7 p=.001 para los dos análisis; RTDDOR gl=7 p=.040). De hecho, como se refleja en la Figura 119, a partir de los 2;06-2;09 se produce un ligero descenso de RTDORG (2:00-2;03 N:10/ μ:84,71/ σ:30,41; 2;03-2;06 N:10/ μ:89,00/ σ:9,37; 2;06-2;09 N:10/ μ:83,19/ σ:10,75; 2;09-3;00 N:10/ μ:81,66/ σ:10,72; 3;00-3;03 N:10/ μ:77,88/ σ:7,61; 3;03-3;06 N:10/ μ:74,95/ σ:17,89; 3;06-3;09 N:10/ μ:65,54/ σ:24,36; 3;09-4;00 N:10/ μ:59,20/ σ:24,43) y un aumento de RTDAOR (2:00-2;03 N:10/ μ:3,29/ σ:4,65; 2;03-2;06 N:10/ μ:8,20/ σ:6,96; 2;06-2;09 N:10/ μ:13,99/ σ:10,50; 2;09-3;00 N:10/ μ:13,70/ σ:7,79; 3;00-3;03 N:10/ μ:14,70/ σ:9,18; 3;03-3;06 N:10/ μ:19,23/ σ:18,07; 3;06-3;09 N:10/ μ:21,02/ σ:12,89; 3;09-4;00 N:10/ μ:26,36/ σ:15,13).

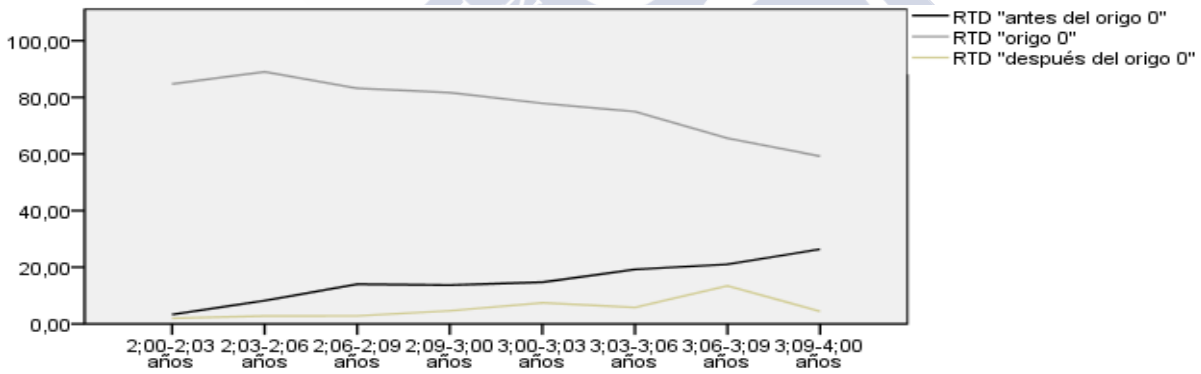


Figura 119: Gráfico de frecuencias relativas medias de referencias temporales deícticas ("antes del origo 0", "en el momento del origo 0" y "después del origo 0") en los grupos de edad diferenciados

En cambio, la frecuencia de uso de RTDDOR es prácticamente escasa y, aunque se observa un aumento a partir de los 3;00 años, este cambio no es tan significativo como el que se produce en la frecuencia de uso de las otras referencias temporales (2:00-2;03

[470] La frecuencia de uso de RTDAOR no presenta una distribución normal entre los 2;00-2;03 (K-S=.001 S-W=.003); la frecuencia de uso de RTDORG entre los 2;00-2;03 (K-S=.001 S-W=.000) y la frecuencia de uso de RTDDOR entre los 2;00-2;03 (K-S=.000 S-W=.000), los 2;06-2;09 (K-S=.000 S-W=.000) y los 2;09-3;00 (K-S).011 S-W=.001).

N:10/ μ:1,98/ σ:3,31; ; 2;03-2;06 N:10/ μ:2,78/ σ:3,16; 2;06-2;09 N:10/ μ:2,80/ σ:5,75; 2;09-3;00 N:10/ μ:4,62/ σ:6,48; 3;00-3;03 N:10/ μ:7,41/ σ:6,84; 3;03-3;06 N:10/ μ:5,80/ σ:2,82; 3;06-3;09 N:10/ μ:13,43/ σ:14,82; 3;09-4;00 N:10/ μ:4,43/ σ:4,39).

Conviene destacar, a su vez, que en lo que concierne a las RTDDOR la mayoría de las referencias temporales utilizadas por los más pequeños son afijales (74,51% de las RTDDOR totales) y que de esas formas afijales el 75,57% son perífrasis verbales modales, con lo que el pequeño más que enunciar un tiempo futuro se refiere a posibilidades o deseos (Ejemplo 133). Las formas afijales que no son perifrásticas, a su vez, hasta los 3;00 años se utilizan con frecuencia en discurso referido (Ejemplo 134), mediante el que el niño reproduce palabras ajenas, por lo que se puede suponer que hasta los 3;00 años estas formas son esporádicas. Las formas no afijales, a su vez, suponen tan solo el 3,73 del total de RTDDOR. De este modo, generalmente los pequeños utilizan la forma adverbial "mañana" a partir de los 3;00 años para localizar temporalmente y referirse a acciones que ellos mismos o sus propios compañeros van a protagonizar, siempre en tareas de conversación espontánea y cuando la forma "mañana" se ha introducido previamente en el discurso (Ejemplo 135).

TRANSCRIPCIÓN: Bre4_14 (Breogán)
INTERLOCUTORES: Niños (CLA: 3;01.16 / INA: 3;08.00/ GAR: 3;09.06/ BER: 3;04.25/ AND: 3;05.16/ GON: 3;07.05/ UEL: 3;08.28); Adultos (PIL, ANC)
ACTIVIDAD: Conversación espontánea

***GAR:** hoy **está** de cumple (..) <Eliseta> [>] .
%xret: $D_org_naf $ASR_ST $8: hoy .
%xret: $D_org_af $A_est $ASR_ST $8: está .
*PIL: <Eliseta> [<] .
*GAR: y me va a invita [*] a su cumple .
%xret: $per_IR_A_INF $D_dor_af_1 $ASR_ST $8: va a invita .
%xpar: invita=invitar $PHO ;

Ejemplo 133: Referencia temporal deíctica (después del origo 0) perifrástica

TRANSCRIPCIÓN: Bre5_06 (Breogán)
INTERLOCUTORES: Niños (DIA: 2;00.30 / XAQ: 2;03.22/ JUA: 2;06.05/ IRN: 2;05.29); Adultos (PIL, ANC)
ACTIVIDAD: Narración

***JUA:** las **derrumbaré** (.) noo (.) y se subió al fuego (.) por (.) la [//]
por agujerito (.) ay (.) que me quema (.) la colita !
%xret: $D_dor_af_1 $A_res $DRF $3: derrumbaré .
%xdrf: se trata de las palabras del cerdito . Se trata de estilo directo sin enmarque ,
%xret: $D_aor_af_3 $A_act $ASR_ST $3: subió .
%xres: $ND $DN_ref $VL $G_Dp_dir $ASR_ST $3: subió .
%xgpr: extiende el brazo hacia arriba para indicar la dirección .
%xres: $ND $ASR_ST $FIM $3: al fuego .
%xres: $ND $ASR_ST $FIM $3: por agujerito .
%xret: $D_org_af $A_res $DRF $3: quema .
%xdrf: reproduce las palabras del cerdito y lo hace con una voz más aguda. Se trata de estilo directo sin emarque .
%com: hace muecas para respaldar el gemido de dolor del lobo que se quema

Ejemplo 134: Referencia temporal deíctica (después del origo 0) afijal en discurso referido

TRANSCRIPCIÓN: Bre6_04 (Breogán)
INTERLOCUTORES: Niños (DIA: 3;00.00 / PAU: 3;03.14/ ELI: 3;01.09/ JUA: 3;05.06/ XAQ: 3:02.22); Adultos (CHE, ANC)
ACTIVIDAD: Conversación espontánea

*ANC: y a mí [<] ?
*PAU: mañana te llevo .
%add: JUA
*DIA: y a mí ?
*PAU: a ti te voy a llevar después .
***DIA: mañana ?**
%xret: $D_dor_naf_1 $DIR_INT_YQ $5: mañana ?
%xcom: se trata de una heterorepetición de lo que ha dicho PAU anteriormente .

Ejemplo 135: Referencia temporal deíctica (después del origo 0) no afijal

También hemos encontrado ejemplos en los que "y después" se introduce en el discurso como secuenciador temporal en actividades de narración a partir de los 3;03 años, pues los niños comienzan a protonarrar y la mayor complejidad del discurso implica que necesiten ordenar los acontecimientos que narran a través de un mayor uso de conectores y elementos (Idiazábal, 1994). A su vez, generalmente los pequeños en este tipo de actividades combinan "(y)después" con "y entonces" en sus intervenciones. "Y entonces" suele utilizarse para introducir un nuevo turno de habla y su significado es locativo (equivalente a "y aquí") (Ejemplo 136). En las demás actividades resulta curioso que los niños se refieren a un tiempo posterior al `origo 0´ indistintamente con las formas "mañana" y "después", por lo que podemos sugerir que en el periodo estudiado esta distinción no se ha adquirido, probablemente debido a la prominencia en tal periodo de un futuro modal (véase la combinación en el ejemplo con perífrasis verbal) y no tanto temporal (Ejemplo 137).

TRANSCRIPCIÓN: Elf4_05 (Elfos)
INTERLOCUTORES: Niños (RIC: 3;10.30/ ART:3;10.05); Adultos (MON)
ACTIVIDAD: Narración

***RIC: y después (.)** la va a levantar pero no da porque es muy pesada .
%xret: $D_aor_naf $ASR_ST $8: y después .
%xret: $per_IR_A_INF $D_dor_af_1 $ASR_ST $8: va a levantar .
%xret: $D_org_af $A_est $ASR_ST $8: da .
%xcom: se trata de una influencia del gallego (dar por poder) .
%xret: $D_org_af $A_est $ASR_ST $8: es .

Ejemplo 136: Referencia temporal deíctica (después del origo 0) no afijal (después/ y entonces)

TRANSCRIPCIÓN: Elf3_06 (Elfos)
INTERLOCUTORES: Niños (RIC: 3;03.06 / IAG: 3;04.13/ ART: 3;02.12); Adultos (MON)
ACTIVIDAD: Conversación espontánea

*ART: y por qué lo cogió así .
*MON: para que no se escapara lo cogió así .
***RIC:** yo [/] yo **después** [//] yo mañana me voy a meté [*] aquí pa(ra) que no lo vea [/] pa(ra) que no lo vea [/] pa(ra) que no lo vea mi papá .
%xret: $D_dor_naf_1 $ASR_ST $6: después .
%xret: $D_dor_naf_1 $ASR_ST $6: mañana .
%xret: $per_IR_A_INF $D_dor_af_1 $ASR_ST $6: voy a meter .
%xret: $D_dor_af_2 $A_act $ASR_ST $6: vea .

Ejemplo 137: Referencia temporal deíctica (después del origo 0) no afijal (después/mañana)

En lo que alcanza a RTDAOR los pequeños en el periodo estudiado introducen estas referencias en el discurso mediante formas temporales afijales no perifrásticas (99,31 del total de RTDAOR) hasta los 3;00 años, y a partir de ese momento, aunque las formas afijales no perifrásticas suelen ser las más frecuentes, también utilizan en sus intervenciones formas perifrásticas (5% del total de formas afijales). Generalmente las formas afijales no perifrásticas se introducen en actividades de conversación espontánea, en las que los pequeños se refieren a acciones que ellos mismos han protagonizado (Ejemplo 138) y las formas perifrásticas en actividades de conversación espontánea y de narración, tratándose generalmente de perífrasis de pasado continuo (Ejemplo 139).

TRANSCRIPCIÓN: Mil1_08 (Milagrosa)
INTERLOCUTORES: Niños (LAU: 3;01.02 / MIA: 3;04.15/ ALE: 2;05.17/ SER:3;02.19/ CES: 2;07.09); Adultos (MON)
ACTIVIDAD: Conversación espontánea

***ALE:** <yo no **fui** a la playa xxx> [>] .
%xret: $D_aor_af_2 $A_act $ASR_TA $2: fui .
%xres: $ND $DN_ref_1 $ASR_TA $2: fui .
%xres: $ND $ASR_TA $FI $2: a la playa .
*MIA: <xxx> [<] yo no **fui** ningún día .
%xret: $D_aor_af_2 $A_act $ASR_TA $6: fui .
%xres: $ND $DN_ref $ASR_TA $6: fui .
%xret: $ND_Lex $ASR_RT $6: ningún dia .

Ejemplo 138: Referencia temporal deíctica (antes del origo 0) afijal

TRANSCRIPCIÓN: Mil1_08 (Milagrosa)
INTERLOCUTORES: Niños (LAU: 3;01.02 / MIA: 3;04.15/ ALE: 2;05.17/ SER:3;02.19/ CES: 2;07.09); Adultos (MON)
ACTIVIDAD: Conversación espontánea

*MON: xxx qué le pasó a Saleta aquí ?
***IAG: estaba llorando .**
%xret: $per_ESTAR_GER $D_aor_af_1 $ASR_TA $7: estaba llorando .
*MON: estaba llorando (.) por qué ?
*IAG: porque sí (.) porque se marchó el pájaro .
%xret: $D_aor_af_1 $A_act $ASR_TA $7: marchó .

Ejemplo 139: Referencia temporal deíctica (antes del origo 0) de pasado continuo

Por último, la mayoría de las formas de RTDORG son afijales (95,61%) y de estas el 44,48% son formas perifrásticas, generalmente de presente continuo (Ejemplo 140). Es necesario tener en cuenta, no obstante, que un 4,48% de las RTDORG no afijales que los pequeños introducen en el discurso son lo que hemos denominado "protomarcadores discursivos semideícticos" (Cortiñas Ansoar, 2013e). Estos protomarcadores funcionan a nivel discursivo, pues además de señalar deícticamente un momento respecto al evento de habla (`origo 0´), introducen el turno de habla del pequeño y le sirven para ordenar las acciones. Por tanto, hasta los 3;00 años los pequeños introducen "ahora" (y también "después") en sus emisiones, generalmente acompañado de la conjunción "y", para organizar las propias acciones e introducir sus turnos de habla en la conversación que se está desarrollando (Ejemplo 141). Se trata, de este modo, de unidades a medio camino entre la deixis y la secuenciación discursiva, pues lo que los pequeños quieren comunicar es una secuenciación de acciones mediante la que regulan su participación conversacional. Es importante señalar, no obstante, que la presencia de estas unidades temporales se debe principalmente a las características del corpus que se ha analizado, en el que las sesiones se desarrollan en una guardería, de manera que los intercambios comunicativos son tanto simétricos como asimétricos.

TRANSCRIPCIÓN: Sus6_03 (Santa Susana)
INTERLOCUTORES: Niños (VIC: 3;04.01/ MRT: 3;03.13/ DVD: 3;02.01/ ANT:2;11.27/ CLA: 3;00.20); Adultos (ANC, ANI)
ACTIVIDAD: Narración

*VIC: pero (.) por qué lo tiene así la oreja de Bambi [*]?
%xret: $D_org_af $A_est $DIR_INT_QN $6: tiene ?
%xres: $G_Dn_señ $DIR_INT_QN $6
%xgpr: señala en el libro, sin tocarlo .
%xpar: lo tiene=tiene $CON;
%com: DVD murmura algo a la vez
*ANI: ah (.) no (.) está acariciando a Bambi (.) nada más!
***VIC:** pero **está haciendo** así.
%xret: $per_ESTAR_GER $D_org_af $G_ic_acc $ASR_ST $6: está haciendo .
%xgpr: hace un gesto con la mano

Ejemplo 140: Referencia temporal deíctica (` origo 0´) de presente continuo

TRANSCRIPCIÓN: Mil1_09 (Milagrosa)
INTERLOCUTORES: Niños (NER: 2;07.30 / MIA: 3;05.05/ ALE: 2;06.07/ CES:2;07.30); Adultos (MON)
ACTIVIDAD: Conversación espontánea

*MIA: lo abieron [*] [?] y vieron que había un payaso .
%xret: $D_aor_af_1 $A_res $ASR_RT $6: abrieron .
%xret: $D_aor_af_1 $A_res $ASR_RT $6: vieron .
%xret: $D_aor_af_1 $A_est $ASR_RT $6: había .
%xpar: abieron=abrieron $PHO ;
*MON: un payaso nada más .
%act: coge el libro
***CES:** eh@i (.) **y ahora a mí .**
%xret: $D_org_naf $DIR_RP $3: y ahora .
%act: intenta coger el libro

Ejemplo 141: Protomarcador semideíctico (y ahora)

A partir de los 3;00 años esta función coexiste, aunque con baja frecuencia y como variable dependiente del tipo de actividad que se desarrolle (lectura de cuentos y narración), con una función deíctica secuencial-locativa, en la que "ahora" equivale a "aquí" (Sebastián Gascón, 1991a) (Ejemplo 142) y se acompaña de gestos deícticos. Esta función se explica por el carácter descriptivo y denominativo de las intervenciones infantiles en etapas tempranas.

TRANSCRIPCIÓN: Elf4_01 (Elfos)
INTERLOCUTORES: Niños (ART: 3;04.07 / IAG: 3;06.08); Adultos (MON)
ACTIVIDAD: Narración

*MON: y entonces (.) qué hace Pedro ?
*IAG: comidita .
*MON: le trae comidita .
*MON: y el pajarito viene a comer porque tiene mucha hambre .
***IAG:** ala@i **ahora** ya lo cogió .
%xret: $D_org_naf $ASR_ST $7: ahora .
%xom: se trata de significado locativo .
%xret: $D_aor_af_1 $A_res $ASR_ST $7: cogió .

Ejemplo 142: Referencia temporal deíctica (` origo 0´) no afijal ("ahora" con valor locativo)

5.3.2. Factor actividades: la importancia de la actividad conversación espontánea

Una vez analizada la relación entre los grupos de edad y la frecuencia de uso de RTDAOR, RTDORG y RTDDOR, hemos comprobado si las actividades favorecen cambios. Para ello hemos realizado tres pruebas estadísticas no paramétricas, pues las variables analizadas en ninguna de las actividades diferenciadas presentan una

distribución normal[471]. Los resultados obtenidos nos han permitido determinar que existe relación entre el tipo de actividad y la frecuencia de uso de RTDAOR, RTDORG y RTDDOR (gl=3 p=.000 para cada uno de los análisis realizados). De este modo, tanto las RTDAOR y las RTDDOR son más frecuentes en conversación espontánea que en el resto de actividades (conversación espontánea RTDAOR N:80/μ:54,36/σ:40,16/ RTDDOR N:80/μ:37,05/σ:41,12; identificación y descripción de láminas/objetos RTDAOR N:80/μ:1,92/σ:5,56/ RTDDOR N:80/μ:3,75/σ:16,92; narración RTDAOR N:80/μ:11,21/σ:21,09/ RTDDOR N:80/μ:10,57/σ:23,74; juegos RTDAOR N:80/μ:14,96/σ:28,21/ RTDDOR N:80/μ:13,61/σ:27,79). Asimismo, las RTDORG son más frecuentes en conversación espontánea (N:80/μ:42,55/σ:25,57). En las demás actividades son poco frecuentes, pero en juegos su frecuencia de uso es superior a la de las demás actividades (juegos N:80/μ:28,41/σ:22,56; narración N:80/μ:12,86/σ:17,79; identificación y descripción de láminas/objetos N:80/μ:12,82/σ:16,87).

Posteriormente hemos comprobado si la "edad" favorece cambios en la frecuencia de uso de RTDAOR, RTDORG y RTDDOR en las diferentes actividades. Para ello hemos realizado pruebas no paramétricas Kruskal-Wallis, pues las variables analizadas no se distribuyen con normalidad en ninguna de las actividades de acuerdo a los grupos de edad diferenciados[472]. Los resultados obtenidos nos han permitido concluir que no existen argumentos que relacionen la frecuencia de uso de RTDAOR, RTDORG y RTDDOR en las diferentes actividades (conversación espontánea, identificación y descripción de láminas/objetos, narración y juegos) con los grupos de edad diferenciados (conversación espontánea RTDAOR gl=7 p=.121/ RTDORG gl=7 p=.441/ RTDDOR gl=7 p=.091; identificación y descripción de láminas/objetos,

[471] La frecuencia de uso de RTDAOR y de RTDDOR no se distribuye con normalidad en ninguna de las actividades (K-S=.000 S-W=.000 para cada actividad). La frecuencia de uso de RTDORG no se distribuye con normalidad en identificación y descripción de láminas/objetos y narración (K.S=.000 S-W=.000 para cada una de las actividades).

[472] De hecho la frecuencia de uso de RTDAOR no presenta una distribución normal en conversación espontánea entre los 2;00-2;03 (K-S=.000 S-W=.000), los 2;03-2;06 (K-S=.009 S-W=.000) y los 2;06-2;09 (K-S=.008 S-W=.000); en identificación y descripción de láminas/objetos entre los 2;3 hasta los 3;03 (K-S=.000 S-W=.000), los 3;06-3;09 (K-S=.000 S-W=.000); en narración entre los 2;00 y los 2;09 (K-S=.000 S-W=.000 para cada uno de los grupos de edad), los 2;09-3;00 (K-S=.004 S-W=.000), los 3;03-3;06 (K-S=.001 S-W=.000) y los 3;06-3,09 (K-S=.000 S-W=.000) y en juegos entre los 2;00-2;03 (K-S=.000 S-W=.000), los 3;00-3;03 (K-S=.001 S-W=.001) y los 3;06-3;09 (K-S=.000 S-W=.000). La frecuencia de RTDORG no presenta una distribución normal en actividades de conversación espontánea entre los 2;00-2;03 (K-S=.000 S-W=.000); en identificación y descripción de láminas/objetos entre los 2;00-2;03 (K-S=.004 S-W=.001), los 2;06-2;09 (K-S=.001 S-W=000) y los 3;00-3;03 (K-S=.006 S-W=.000); en narración entre los 2;06-2;09 (K-S=.001 S-W=.000) y los 3;09-4;00 (K-S=.000 S-W=.000) y en juegos entre los 2;03-2;06 (K-S=.000 S-W=.000). La frecuencia de uso de RTDDOR no presenta una distribución normal en actividades de conversación espontánea entre los 2;00 y los 2;09 (K-S=.000 S-W=.000 para cada uno de los grupos de edad), los 3;06-3;09 (K-S=.003 S-W=.001); en identificación y descripción de láminas/objetos entre los 2;03-2;06, los 3;00-3;03, los 3;03-3;06 y los 3;09-4;00 (L-S=.000 S-W=.000); en narración entre los 2;00 y los 3;03 (K-S=.000 S-W=.000 para cada grupo de edad) y los 3;09-4;00 (K-S=.000 S-W=.000) y en juegos entre los 2;00-2;03, los 2;06-2;09 (K-S=.000 S-W=.000), los 3;06-3;09 y los 3;09-4;00 (K-S=.000 S-W=.000).

RTDAOR gl=7 p=.085/ RTDORG gl=7 p=.131/ RTDDOR gl=7 p=.493; narración RTDAOR gl=7 p=.184/ RTDORG gl=7 p=.763/ RTDDOR gl=7 p=.331; juegos RTDAOR gl=7 p=.256/ RTDORG gl=7 p=.054/ RTDDOR gl=7 p=.081). De hecho, tal y como se observa en la Figura 120, no podemos hablar de tendencias claras en la frecuencia de uso de RTDAOR (color), de RTDORG (color) y de RTDDOR (color) en ninguna de las actividades diferenciadas (conversación espontánea [A], identificación y descripción de láminas/objetos [B], narración [C] y juegos [D]).

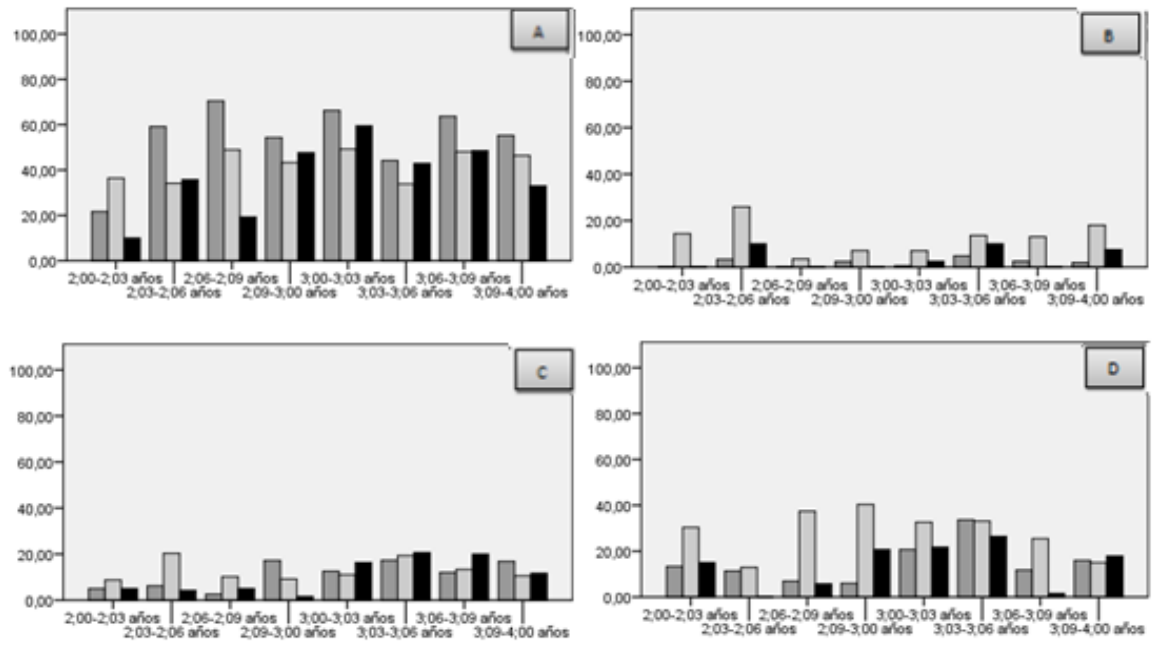


Figura 120: Gráficos de frecuencias relativas medias de referencias temporales deícticas (antes del `origo 0´, en el momento del `origo 0´ y después del `origo 0´) en los grupos de edad y en las cuatro actividades diferenciadas

Sin embargo, es necesario destacar que en actividades de narración parece que la frecuencia de uso de RTDDOR presenta un ligero aumento a partir de los 3;00 años (3;00-3;03 N:10/ μ:16,28/ σ:18,00; 3;03-3;06 N:10/ μ:20,66/ σ:24,58; 3;06-3;09 N:10/ μ:20,00/ σ:42,16; 3;09-4;00 N:10/ μ:11,66/ σ:24,90), lo que puede deberse a la dinámica de la propia actividad, en la que adelantar sucesos permite mantener el interés de la persona que escucha.

5.3.3. Factor sexo: diferencias en actividades de narración

Una vez comprobado si la "edad" y las "actividades" favorecen cambios en la frecuencia de uso de RTDAOR, RTDORG y RTDDOR, se ha atendido a si el factor "sexo" guarda relación con tal frecuencia de uso. En primer lugar se ha revisado si existen diferencias entre la frecuencia media de uso de cada una de las variables analizadas en el presente apartado. Para ello hemos aplicado tres análisis no paramétricos Kruskal-Wallis, pues las variables analizadas no presentan una distribución normal[473]. Los resultados obtenidos nos han permitido concluir que no existen diferencias significativas en la frecuencia media de RTDAOR (gl=1 p=.546), RTDORG (gl=1 p=.718) y RTDDOR (gl=1 p=.275) entre niños y niñas. De hecho, la frecuencia de uso media de las referencias analizadas es similar en niños y niñas (RTDAOR ♀N:40/ μ:15,38/ σ:15,55; ♂ N:40/ μ:14,75/ σ:9,71; RTDORG ♀N:40/ μ:76,56/ σ:23,10; ♂ N:40/ μ:77,47/ σ:17,28; RTDDOR ♀N:40/ μ:5,55/ σ:8,72; ♂ N:40/ μ:5,26/ σ:6,18).

Hemos comprobado, a su vez, si tanto en niños como en niñas la frecuencia de uso de las referencias analizadas se relaciona con la variable "edad". Para ello hemos realizado dos análisis no paramétricos Kruskal-Wallis, debido a que las variables analizadas en los diferentes grupos de edad no presentan una distribución normal[474]. Los resultados obtenidos indican que en el caso de las niñas existe relación significativa entre la frecuencia de uso de RTDORG y la edad de las pequeñas (gl=7 p=.002), pues tal y como se refleja en la Figura 121, a medida que aumenta la edad desciende la frecuencia de uso, especialmente a partir de los 3;00 años y alrededor de los 4;00 (2:00-2;03 N:5/ μ:93,06/ σ:7,54; ; 2;03-2;06 N:5/ μ:93,77/ σ:5,84; 2;06-2;09 N:5/ μ:84,73/ σ:10,01; 2;09-3;00 N:5/ μ:87,14/ σ:12,07; 3;00-3;03 N:5/ μ:77,00/ σ:10,42; 3;03-3;06 N:5/ μ:63,86/ σ:19,18; 3;06-3;09 N:5/ μ:62,99/ σ:31,53; 3;09-4;00 N:5/ μ:38,95/ σ:26,64). Sin embargo en el caso de los niños la frecuencia de uso de RTDORG no se relaciona con la edad (gl=7 p=.185), de manera que no se observa una tendencia clara en su evolución (Figura 121). Llama la atención que hasta los 2;09-3;00 años las niñas presentan una frecuencia de uso mayor que los niños y que a partir de esta edad son los niños los que presentan una frecuencia de uso de RTDORG mayor (2:00-2;03 N:5/ μ:76,36/ σ:43,02; ; 2;03-2;06 N:5/ μ:81,84/ σ:9,63; 2;06-2;09 N:5/ μ:81,64/ σ:12,41;

[473] La frecuencia de uso de RTDAOR en el caso de las niñas no presenta una distribución normal (K-S=.010 S-W=.000). La frecuencia de uso de RTDORG ni en el caso de las niñas (K-S=.016 S-W=.000) ni en el de los niños (K-S=.000 S-W=.000) se distribuye según una Ley Normal. Por último, la frecuencia de uso de RTDDOR ni en niños ni en niñas presenta una distribución normal (K-S=.000 S-W=.000 para ambos).

[474] La frecuencia de uso de las variables analizadas en las niñas no presenta una distribución normal entre los 3;09-4;00 años (K-S=.000 S-W=.010 para cada una de ellas). En el caso de los niños, la frecuencia de uso de RTDAOR y RTDORG no presenta una distribución normal entre los 2;00-2;03 (K-S=.001 S-W=.000) y la frecuencia de uso de RTDDOR entre los 2;06-2;09 (K-S=.027 S-W=.003).

2;09-3;00 N:5/ μ:76,19/ σ:6,18; 3;00-3;03 N:5/ μ:78,77/ σ:4,45; 3;03-3;06 N:5/ μ:86,05/ σ:6,70; 3;06-3;09 N:5/ μ:68,08/ σ:18,03; 3;09-4;00 N:5/ μ:72,70/ σ:10,12).

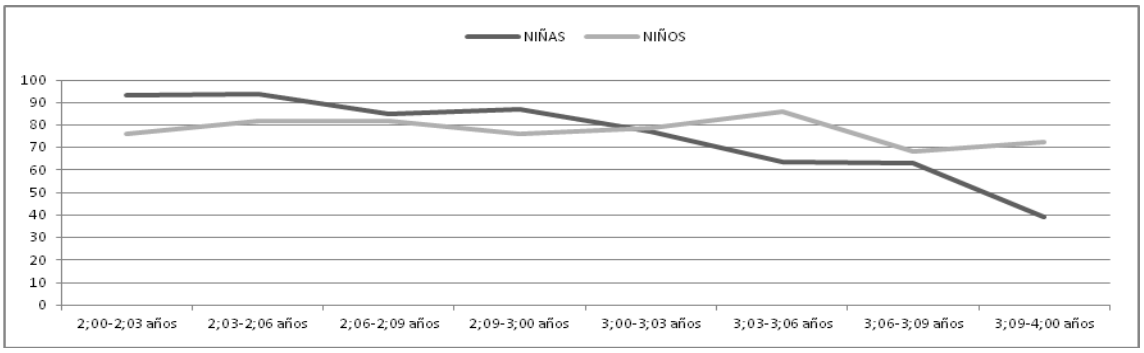


Figura 121: Gráfico de frecuencias relativas medias de referencias temporales deícticas (momento del `origo 0´) respecto a las variables "sexo" y "edad"

La frecuencia de uso de RTDAOR no muestra relación significativa en el caso de las niñas (gl=7 p=.059) pero sí en el de los niños (gl=7 p=.008). De hecho, se observa un aumento en la frecuencia de uso (en el caso de los niños) a partir de los 3;03 años (2:00-2;03 N:5/ μ:0,86/ σ:1,04; 2;03-2;06 N:5/ μ:13,82/ σ:6,96; 2;06-2;09 N:5/ μ:16,06/ σ:11,81; 2;09-3;00 N:5/ μ:17,51/ σ:3,46; 3;00-3;03 N:5/ μ:17,28/ σ:6,63; 3;03-3;06 N:5/ μ:8,04/ σ:4,60; 3;06-3;09 N:5/ μ:20,71/ σ:12,39; 3;09-4;00 N:5/ μ:21,18/ σ:7,37). A su vez, se observa (Figura 122) que hasta los 3;00 años la frecuencia de uso de RTDAOR es mayor en los niños que en las niñas (♀2:00-2;03 N:5/ μ:5,72/ σ:5,19; 2;03-2;06 N:5/ μ:4,46/ σ:4,03; 2;06-2;09 N:5/ μ:11,93/ σ:9,89; 2;09-3;00 N:5/ μ:9,89/ σ:9,40; 3;00-3;03 N:5/ μ:12,11 σ:11,36; 3;03-3;06 N:5/ μ:30,43/ σ:20,01; 3;06-3;09 N:5/ μ:21,27/ σ:14,85; 3;09-4;00 N:5/ μ:32,91/ σ:22,37).

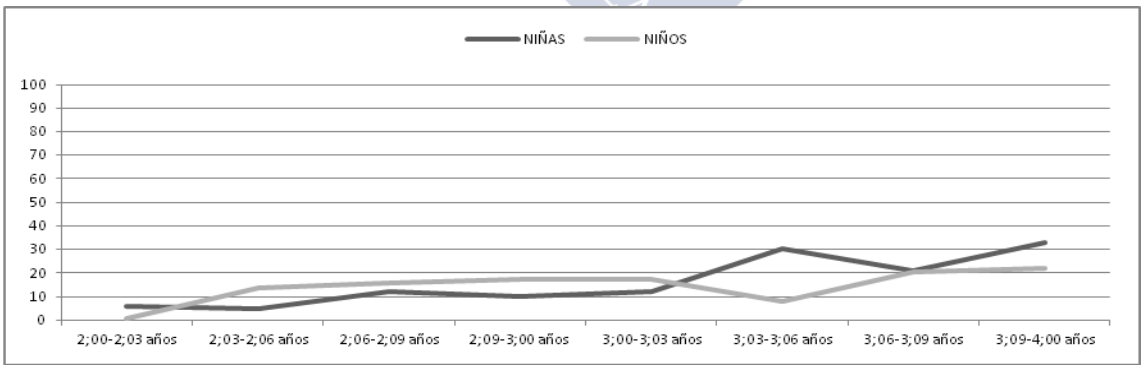


Figura 122: Gráfico de frecuencias relativas medias de referencias temporales deícticas (antes del `origo 0´) respecto a las variables "sexo" y "edad"

Por el contrario, la frecuencia de uso de RTDDOR no presenta relación con la edad ni en el caso de las niñas (gl=7 p=.085) ni en el de los niños (gl=7 p=.566). De hecho, como se observa en la Figura 123 la frecuencia de uso de este tipo de referencias temporales es escasa y no se observan tendencias adquisitivas en ninguno de los casos.

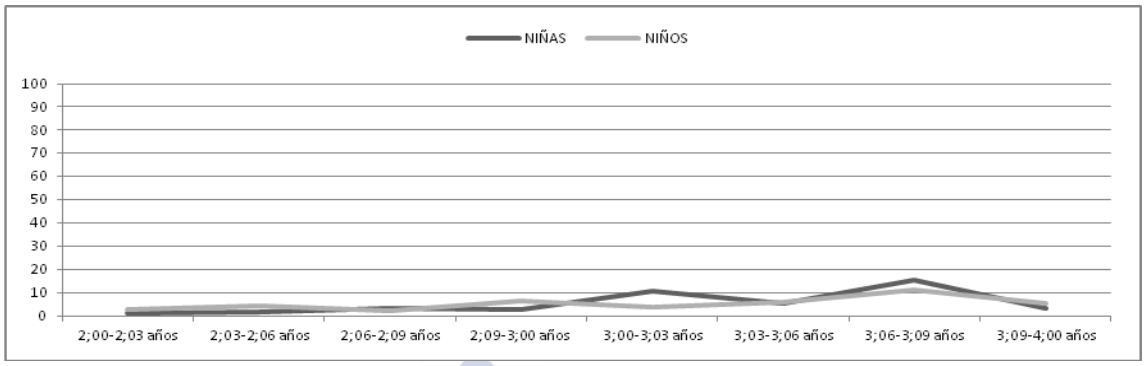


Figura 123: Gráfico de frecuencias relativas medias de referencias temporales deícticas (después del `origo 0´) respecto a las variables "sexo" y "edad"

Por último hemos observado si en el caso de los niños y de las niñas las actividades provocan cambios en la frecuencia de uso de RTDAOR, RTDORG y RTDDOR. Para ello hemos aplicado análisis no paramétricos Kruskal-Wallis, pues las variables seleccionadas no se distribuyen con normalidad en las actividades analizadas[475]. Los resultados nos han permitido determinar que tanto en el caso de los niños como en el de las niñas el tipo de actividad favorece cambios en la frecuencia de uso de RTDAOR, RTDORG y RTDDOR (gl=3 p=.000 para cada una de ellas, tanto en niños como en niñas). De hecho, si observamos la Figura 124 daremos cuenta de que en conversación espontánea las referencias temporales analizadas son mucho más frecuentes. Además, la actividad en la que se ha hallado una frecuencia de uso menor es identificación y descripción de láminas. Esto ocurre porque las emisiones en este tipo de actividad, tanto de niños como de niñas, son generalmente sintagmas nominales o referencias espaciales. Hemos comprobado, a su vez, que se han encontrado diferencias significativas[476] en la frecuencia de uso de RTDORG, RTDAOR y RTDDOR emitidas por niños y niñas en tareas de narración (RTDORG gl=1 p=.000; RTDAOR gl=1

[475] Tanto en los niños como en las niñas todas la frecuencia de uso de las referencias analizadas no se distribuyen de acuerdo a una Ley Normal en ninguna de las actividades (K-S=.000 S-W=.000 para cada referencia temporal en cada una de las actividades), excepto la frecuencia de uso de RTDORG en actividades de conversación espontánea y juegos.

[476] Hemos realizado análisis no paramétricos Kruskal-Wallis, pues las variables analizadas no presentan una distribución normal (K-S=.000 S-W=.000).

p=.007; RTDOOR gl=1 p=.012)[477], pues los niños, debido a su tendencia narrativa, presentan una mayor frecuencia de uso de tales referencias (Figura 124).

			N	Media	Desviación típica	Mínimo/ Máximo
Conversación espontánea	♀	RTDAOR	40	54,95	43,29	0/100
		RTDORG	40	45,89	25,16	0/100
		RTDDOR	40	38,46	45,28	0/100
	♂	RTDAOR	40	53,77	37,32	0/100
		RTDORG	40	39,21	25,86	0/100
		RTDDOR	40	35,65	37,01	0/100
Identificación y descripción de láminas/objetos	♀	RTDAOR	40	1,53	3,90	0/17,24
		RTDORG	40	15,15	18,87	0/71,43
		RTDDOR	40	3,12	16,19	0/100
	♂	RTDAOR	40	2,36	6,86	0/33,33
		RTDORG	40	10,50	14,47	0/72,22
		RTDDOR	40	4,37	17,80	0/100
Narración	♀	RTDAOR	40	7,56	20,35	0/100
		RTDORG	40	5,43	9,48	0/33,35
		RTDDOR	40	2,78	8,80	0/36,36
	♂	RTDAOR	40	14,86	21,43	0/94,73
		RTDORG	40	20,30	20,72	0/77,27
		RTDDOR	40	18,35	30,66	0/100
Juegos	♀	RTDAOR	40	13,44	28,72	0/100
		RTDORG	40	29,35	25,31	0/85,76
		RTDDOR	40	8,12	22,08	0/100
	♂	RTDAOR	40	16,48	27,97	0/100
		RTDORG	40	27,47	19,71	0/69,44
		RTDDOR	40	19,11	31,86	0/100

Figura 124: Estadísticos descriptivos de frecuencia de uso de referencias temporales deícticas (antes del `origo 0´, en el momento del `origo 0´ y después del `origo 0´) atendiendo a las variables "sexo" y "tipo de actividad"

[477] La frecuencia de uso de otras referencias analizadas no presenta diferencias significativas entre niños y niñas (RTDAOR en conversación espontánea gl=1 p=.754//identificación y descripción de láminas/objetos gl=1 p=.863// juegos gl=1 p=.131; RTDDOR en conversación espontánea gl=1 p=.914//identificación y descripción de láminas/objetos gl=1 p=.646// juegos gl=1 p=.063; RTDORG en conversación espontánea gl=1 p=.141//identificación y descripción de láminas/objetos gl=1 p=.561// juegos gl=1 p=.839.

5.4. Referencias temporales verbales respecto a las características de la lengua: referencias no deícticas: "relaciones de anterioridad, simultaneidad y posterioridad"

Al igual que hemos analizado las referencias temporales deícticas respecto a las características de la lengua, hemos estudiado si las variables "edad", "sexo" y "actividad" se relacionan con la frecuencia de uso de referencias temporales no deícticas. En primer lugar, antes de analizar directamente las relaciones entre variables, hemos comprobado si existen diferencias significativas entre la frecuencia de uso de RTNDANT (referencias temporales no deícticas que indican relaciones de anterioridad), RTNDSIM (referencias temporales no deícticas que indican relaciones de simultaneidad) y RTNDPOS (referencias temporales no deícticas que indican relaciones de posterioridad). Para ello hemos operado un análisis no paramétrico Kruskal-Wallis, pues las variables analizadas no presentan una distribución normal[478]. Los resultados nos han permitido concluir que existen diferencias significativas en la frecuencia media de uso de las referencias analizadas (gl=2 p=.000). De hecho, las RTNDSIM (N:80/ μ:25,85 / σ:41,10) y las RTNDPOS (N:80/ μ:15,90 / σ: 33,11) son más frecuentes que las RTNDANT (N:80/ μ:1,68 / σ:8,68). Por tanto, las relaciones que los más pequeños establecen con mayor frecuencia en el periodo analizado (teniendo siempre en cuenta que las RTD presentan una frecuencia mucho menor que las RTND) son relaciones de simultaneidad y de posterioridad.

5.4.1. Factor edad: relaciones de posterioridad a partir de los 2;06

En primer lugar hemos comprobado si la edad favorece cambios en la frecuencia de uso de RTNDANT, RTNDSIM y RTNDPOS. Para ello hemos realizado tres análisis no paramétricos Kruskal-Wallis, pues las variables analizadas no muestran una distribución normal en ninguno de los grupos de edad diferenciados[479]. Los resultados de estas pruebas estadísticas demuestran que solo se han encontrado relaciones entre la frecuencia de uso de RTNDPOS y los grupos de edad diferenciados (gl=7 p=.040). En lo que concierne a las otras referencias, no se han encontrado relaciones significativas (RTNDANT gl=7 p=.644; RTNDSIM gl=7 p=.195). De hecho, este resultado se debe a la escasa frecuencia que estas referencias presentan en el periodo analizado **(**§5.1.1.) y a

[478] Tanto la frecuencia de uso de RTNDANT, RTNDSIM y RTNDPOS (K-S=.000 S-W=.000).

[479] De hecho, la frecuencia de uso de RTNDANT en ninguno de los grupos de edad muestra una distribución normal (K-S=.000 S-W=.000). La frecuencia de uso de RTNDSIM no presenta una distribución normal entre los 2;00-2;03 y los 3;09-4;00 (K-S=.000 S-W=.000), entre los 2;06-2;09 (K-S=.003 S-W=.000) y los 3;00-3;03 (K-S=.002 S-W=.002). La frecuencia de uso de RTNDPOST no se distribuye con normalidad entre los 2;03-2;06, 2;09-3;00, los 3;06-3;09 y los 3;09-4;00 (K-S=.000 S-W=.000), entre los 3;03-3;06 (K-S= .047 S-W=.002).

las diferencias individuales entre los pequeños. Sin embargo, si observamos la Figura 125 podemos concluir que la tendencia general de las RTNDSIM es creciente (2:00-2;03 N:10/ μ:31,62/ σ:26,29; 2;06-2;09 N:10/ μ:50,00/ σ:52,70; 2;09-3;00 N:10/ μ:35,00/ σ:47,43; 3;00-3;03 N:10/ μ:21,50/ σ:33,50; 3;03-3;06 N:10/ μ:31,25/ σ:41,35; 3;06-3;09 N:10/ μ:36,66/ σ:48,30; 3;09-4;00 N:10/ μ:25,00/ σ:42,49), así como la de las RTNDPOS a partir de los 2;06 años (2;03-2;06 N:10/ μ:5,00/ σ:15,81; 2;09-3;00 N:10/ μ:15,00/ σ:33,74; 3;00-3;03 N:10/ μ:33,50/ σ:41,50; 3;03-3;06 N:10/ μ:28,75/ σ:39,98; 3;06-3;09 N:10/ μ:30,00/ σ:48,30; 3;09-4;00 N:10/ μ:15,00/ σ:33,74). Las RTNDANT son prácticamente inexistentes (2;03-2;06 N:10/ μ:5,00/ σ:15,81; 3;00-3;03 N:10/ μ:5,00/ σ:15,81; 3;06-3;09 N:10/ μ:3,33/ σ:10,54).

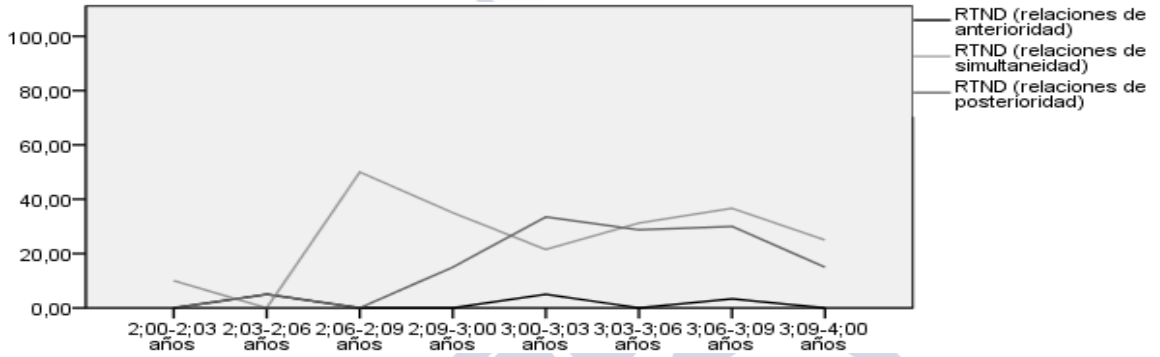


Figura 125: Gráfico de frecuencias relativas medias de referencias temporales no deícticas (relaciones de anterioridad, relaciones de simultaneidad y relaciones de posterioridad) en los grupos de edad diferenciados

A pesar de que hemos encontrado pocos ejemplos de RTNDANT, conviene destacar que el 100% (total 5 casos) corresponde a unidades temporales que funcionan a nivel oracional. A su vez, es necesario tener en cuenta que los ejemplos esporádicos encontrados corresponden a individuos cuya edad es de 3;00 años o superior y que generalmente se utilizan para ordenar sucesos con los que los niños están familiarizados (como la llegada de los Reyes Magos y Papá Noel), generalmente en actividades de conversación espontánea (Ejemplo 143).

TRANSCRIPCIÓN: Vit2_08 (Vite)
INTERLOCUTORES: Niños (ANP: 3;02.24 ; Adultos (PIL)
ACTIVIDAD: Conversación espontánea

*PIL: bueno (.) pero le pedirás algo (.) no ?
*PIL: no le hiciste una carta a los Reyes ?
*ANP: no (.) xxxx todavía no : .
***ANP: pimero [*]** viene Papá Noe [*] .
%xret: $ND_ant_or $ASR_ST $5: pimero .
%xret: $D_org_af $A_act $ASR_ST $5: viene .
%xres: $ND $DN_ref $ASR_ST $5: viene .
%xpar: pimero=primero $PHO ; Noe=Noel $PHO ;

Ejemplo 143: Referencia temporal no deíctica oracional (relaciones de anterioridad)

Las RTNDSIM más frecuentes son las que funcionan a nivel oracional (90% de los casos). En el 10% de los ejemplos restantes las unidades no deícticas que indican relaciones de simultaneidad funcionan a nivel discursivo completando un turno de habla anterior. Generalmente se trata del término temporal "cuando", unidad lingüística que, tal y como se ha demostrado en otros estudios (Sebastián Gascón, 1991a), hasta los 3;05 años aproximadamente aparece en primera posición oracional (Ejemplo 144) y solo a partir de esta edad en medio del enunciado lingüístico (Ejemplo 145). Es necesario destacar que en un 80% de los casos estas unidades se utilizan en conversación espontánea y un 20% en narración, tal y como se observa en los ejemplos anteriores.

TRANSCRIPCIÓN: Bre4_07 (Breogán)
INTERLOCUTORES: Niños (GAR: 3;05.21 / ALB: 2;08.01/ CLA: 2;10.00/ UEL: 3;05.13/ GON: 3;03.20/ AND: 3;02.00); Adultos (BLA, ANC)
ACTIVIDAD: Conversación espontánea

*ANC: sino qué pasa (.) si contamos mentiras (.) eh ?
*CLA: xxx .
*GAR: no (.) crece [*] [?] la nariz .
%xret: $D_aor_af $A_act $ASR_TA $6: crece .
%xres: G_Dn_señ $ASR_TA $6
%xgpr: se toca la nariz .
%xpar: crece=crecer $PHO ;
*ANC: a quién le xxx la nariz ?
*CLA: a Pinocho .
*GAR: a Pinocho .
*ANC: a Pinocho .
***CLA: cuando** cuenta mentiras porque está en el Area Central .
%xret: $ND_sim_or $ASR_RT $4: cuando .
%xret: $D_org_af $A_act $ASR_RT $4: cuenta .
%xret: $D_org_af $A_est $ASR_RT $4: está .
%xres: $ND $ASR_RT $FI $4: en el Área Central .

Ejemplo 144: Referencia temporal no deíctica oracional en posición inicial (relaciones de simultaneidad)

TRANSCRIPCIÓN: Vit3a_04 (Vite)
INTERLOCUTORES: Niños (ANP: 3;07.22 / BRE: 4;03.21); Adultos (PIL)
ACTIVIDAD: Conversación espontánea

*BRE: <yo> [/] <yo tengo la pelí(cula)> [//] yo tengo el cuento de Caperucita .
*PIL: en dónde ?
*BRE: en casa .
*PIL: y nunca lo trajiste .
***ANP:** yo sí **cuando** tú no viniste .
%xret: $ND_sim_or $ASR_ST $7: cuando .
%xret: $D_aor_af_2 $A_act $ASR_ST $7: veniste .
%xres: $D $DN_ref $ASR_ST $7: veniste .

Ejemplo 145: Referencia temporal no deíctica oracional en posición intermedia (relaciones de simultaneidad)

En lo que se refiere a RTNDPOS es necesario destacar que el 85% de los casos encontrados corresponden a unidades temporales que funcionan a nivel oracional. Generalmente los niños introducen estas referencias temporales en actividades de conversación espontánea, para referirse a sucesos que han ocurrido y que ellos mismos han protagonizado, ordenando así los acontecimientos (por ejemplo el desarrollo de un juego) (Ejemplo 146) o para referirse a momentos que tienen la certeza de que van a ocurrir, frecuentes también en tareas de narración (Ejemplo 147). Llama la atención que cuando se refieren a sucesos que ya han ocurrido la `consecutio temporum oracional´ no es la esperable.

TRANSCRIPCIÓN: Vit3a_04 (Vite)
INTERLOCUTORES: Niños (ANP: 3;07.22 / BRE: 4;03.21); Adultos (PIL)
ACTIVIDAD: Conversación espontánea

*MON: a ver (.) qué tienes en tu casa ?
*MIA: un payaso grande <que> [/] que tiene un coche verde [?] : .
%xret: $D_org_af $A_est $ASR_TA $6: tiene .
*MIA: <y que> [/] y que el policía xxx te multa :.
%xret: $D_org_af $A_res $ASR_TA $6: multa .
***MIA: y después** viene <mi padre> [/] mi padre : .
%xret: $ND_post_or $G_Dp_ctm_dor $ASR_TA $6: después .
%xret: $D_org_af $A_act $ASR_TA $6: viene .
%xres: $D $DN_ref $G_Dp_dir $ASR_TA $6: viene .
%xgpr: mueve el brazo lateralmente en horizontal .
*MIA: xxx yo decía xxx (.) <porque> [/] porque era un xxx (.) y se xxx .
%xret: $D_aor_af_2 $A_act $ASR_TA $6: decía .
%xret: $D_aor_af_2 $A_est $ASR_TA $6: era .

Ejemplo 146: Referencia temporal no deíctica oracional (relaciones de posterioridad) en conversación espontánea

TRANSCRIPCIÓN: Vit3a_04 (Vite)
INTERLOCUTORES: Niños (ANP: 3;07.22 / BRE: 4;03.21); Adultos (PIL)
ACTIVIDAD: Conversación espontánea

*ANI:	pero a ver, quién me <dice qué le pregunta> [>] +/?
***VIC:**	<pero **después de> [<]** <comer a la abueli(ta) [//] de la abuelita> [>] (.) eh@i (.) de [//] espera un buen tratito [*] para comerse a Caperucita.
%xret:	**$ND_post_or $G_Dp_ctm_dor $ASR_ST $6: después de .**
%xgpr:	**realiza movimientos circulares con los brazos .**
%xret:	$iper_INF $ASR_ST $6: comer .
%xret:	$D_org_af $A_act $ASR_ST $6: espera .
%xret:	$ND_Lex $G_Dp_ctm_dor $ASR_ST $6: un buen ratito .
%xgpr:	junta las manos .
%xret:	$iper_INF $ASR_ST $6: comerse .
%xres:	$G_Dn_señ $ASR_ST $6
%xgpr:	señala la lámina, sin tocarla.
%xpar:	tratito=ratito $PHO ;

Ejemplo 147: Referencia temporal no deíctica oracional (relaciones de posterioridad) en narración

5.4.2. Factor actividades: importancia de la actividad conversación espontánea

Una vez analizada la relación de la "edad" con la frecuencia de uso de RTNDANT, RTNDSIM y RTNDPOS, hemos comprobado también si las actividades favorecen un mayor o menor uso de las mismas. Para ello hemos operado tres análisis estadísticos no paramétricos, pues las variables analizadas no se distribuyen con normalidad[480]. Los resultados nos permiten afirmar que hemos encontrado argumentos que relacionan la frecuencia de uso de RTNDSIM y RTNDPOS con las actividades diferenciadas (RTNDSIM gl=3 p=.000; RTNDPOS gl=3 p=.006). Sin embargo no hemos encontrado relación entre la frecuencia de uso de RTNDANT y las actividades de conversación espontánea, identificación y descripción de láminas/objetos, narración y juegos (gl=3 p=.297). De este modo (Figura 126), las RTNDSIM son más frecuentes en actividades de conversación espontánea (N:80/ μ:25,00/ σ:42,92) y presentan una baja frecuencia en el resto de actividades (identificación y descripción de láminas/objetos N:80/ μ:2,50/ σ:15,71; narración N:80/ μ:0,83/ σ:7,45; juegos N:80/ μ:2,91/ σ:16,08) y las RTNDPOS son más frecuentes en conversación espontánea (N:80/ μ:11,04/ σ:30,57) y narración (N:80/ μ:8,33/ σ:27,30) y presentan una baja frecuencia en identificación y descripción de láminas/objetos (N:80/ μ:0/ σ:0) y juegos (N:80/ μ:3,12/ σ:16,58). Del mismo modo, la frecuencia de RTNDANT es escasa en todas la actividades diferenciadas

[480] La frecuencia de uso de RTNDANT, RTNDSIM y RTNDPOS no se distribuye con normalidad en ninguna de las actividades (K-S=.000 S-W=.000 para cada una de ellas).

(conversación espontánea N:80/ μ:2,50/ σ:15,71; identificación y descripción de láminas/objetos N:80/ μ:0/ σ:0; narración N:80/ μ:1,25/ σ:11,18; juegos N:80/ μ:0/ σ:0).

También hemos comprobado (Figura 126) si existen relaciones significativas entre la "edad" y la frecuencia de uso de RTNDANT (color ■), RTNDSIM (color ■) y RTNDPOS (color ■) en las diferentes actividades (conversación espontánea [A], identificación y descripción de láminas/objetos [B], narración [C] y juegos [D]). Para ello hemos realizado análisis no paramétricos Kruskal-Wallis, pues las variables analizadas no se distribuyen con normalidad[481]. Los resultados nos han permitido establecer que no existen relaciones significativas entre la frecuencia de uso de las variables analizadas en las diferentes actividades y los grupos de edad (en conversación espontánea RTNDANT gl=7 p=.531/ RTNDSIM gl=7 p=.163/ RTNDPOS gl=7 p=.453; en identificación y descripción de láminas/objetos RTNDANT gl=7 p=1/ RTNDSIM gl=7 p=.530/ RTNDPOS gl=7 p=.1; en narración RTNDANT gl=7 p=.429/ RTNDSIM gl=7 p=.429/ RTNDPOS gl=7 p=.148; en juegos RTNDANT gl=7 p=1/ RTNDSIM gl=7 p=.644/ RTNDPOS gl=7 p=.644).

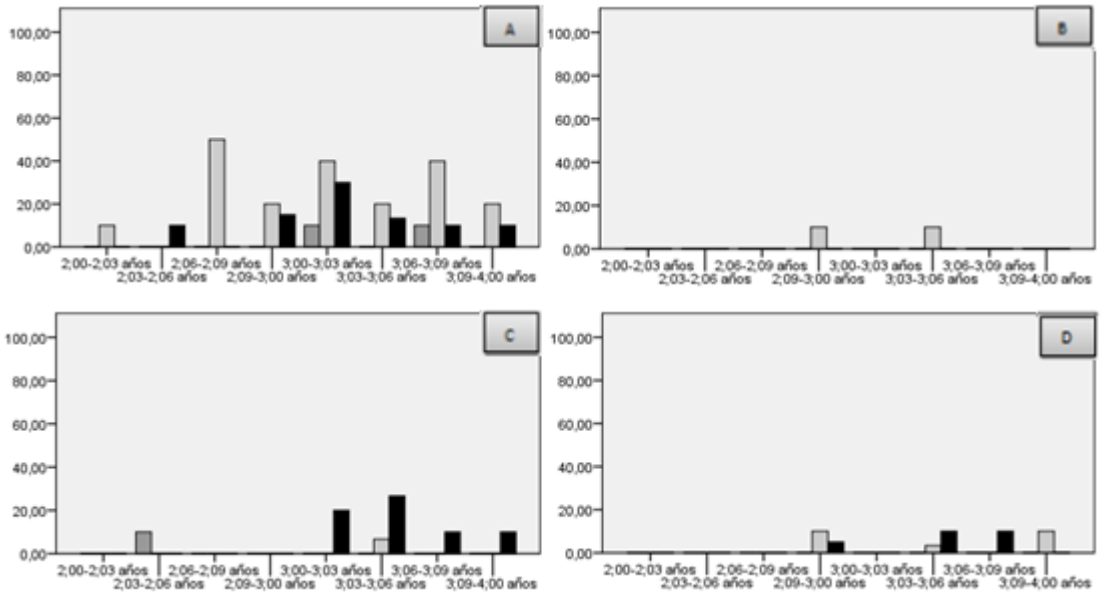


Figura 126: Gráficos de frecuencias relativas medias de referencias temporales no deícticas (relaciones de anterioridad, simultaneidad y posterioridad) en los grupos de edad en las cuatro actividades diferenciadas

De hecho, observamos (Figura 126) que la frecuencia de uso de las referencias temporales no deícticas es inconstante, pues en muchos grupos de edad los ejemplos encontrados son inexistentes y escasos. Conviene destacar, no obstante, la frecuencia de

[481] En todas las actividades la frecuencia de uso de RTNDANT, RTNDSIM y RTNDPOS en los diferentes grupos de edad K-S=.000 S-W=.000.

uso más constante de RTNDSIM y RTNDPOS en actividades de conversación espontánea a partir de los 3;00 años (RTNDSIM 3;00-3;03 N:10/ μ:40/ σ:51,62; 3;03-3;06 N:10/ μ:20/ σ:35,83; 3;06-3;09 N:10/ μ:40/ σ:51,63; 3;09-4;00 N:10/ μ:20/ σ:42,16// RTNDPOS 3;00-3;03 N:10/ μ:30/ σ:48,30; 3;03-3;06 N:10/ μ:13,33/ σ:32,20; 3;06-3;09 N:10/ μ:10/ σ:31,60; 3;09-4;00 N:10/ μ:10/ σ:31,62). A partir de los 3;00 años, a su vez, parece que comienzan a introducirse RTNDPOS en actividades de narración (3;00-3;03 N:10/ μ:20/ σ:42,16; 3;03-3;06 N:10/ μ:26,66/ σ:43,88; 3;06-3;09 N:10/ μ:10/ σ:31,62; 3;09-4;00 N:10/ μ:10/ σ:31,62).

5.4.3. Factor sexo: relaciones de posterioridad en el discurso de los niños

En un primer momento hemos comprobado si existen diferencias en la frecuencia de uso media de RTNDANT, RTNDSIM y RTNDPOS entre niños y niñas. Para ello hemos realizado tres análisis estadísticos no paramétricos Kruskal-Wallis, pues las variables analizadas no presentan una distribución normal[482]. Los resultados obtenidos nos han permitido establecer que entre niños y niñas solo existen diferencias significativas en la frecuencia de uso de RTNDPOS (gl=1 p=1 p=.024). En la frecuencia de uso de RTNDANT y RTNDSIM no existen diferencias significativas (RTNDANT gl=1 p=.569; RTNDSIM gl=1 p=.374;). De hecho, la frecuencia de uso de RTNDPOS es superior en el caso de los niños (♀N:40/ μ:7,18/ σ:22,97; ♂ N:40/ μ:24,62/ σ:39,21), lo que se debe a la mayor tendencia a la narración de los sujetos masculinos. Sin embargo, la frecuencia de uso de RTNDANT y RTNDSIM es ligeramente superior en el caso de las niñas (RTNDANT (♀N:40/ μ:2,05/ σ:9,38; ♂ N:40/ μ:1,25/ σ:7,90; RTNDSIM (♀N:40/ μ:30,72/ σ:44,38; ♂ N:40/ μ:21,62/ σ:37,09).

Posteriormente hemos analizado si existen argumentos que relacionen la "edad" con la frecuencia de uso de RTNDANT, RTNDSIM y RTNDPOS tanto en niños como en niñas. Para ello hemos realizado análisis Kruskal-Wallis, pues las variables analizadas no se distribuyen con normalidad[483]. Hemos comprobado que solo existen relaciones significativas entre la "edad" y la frecuencia de uso de RTNDPOS de niñas (gl=7 p=.014). Las demás variables no se relacionan con los grupos de edad diferenciados (RTNDANT [♀ gl=7 p=.521; ♂ gl=7 p=.253], RTNDSIM [♀ gl=7 p=.366; ♂ gl=7 p=.344] y RTNDPOS [♂ gl=7 p=.240]. De hecho, tal y como se

[482] La frecuencia de uso media de RTNDANT, RTNDSIM y RTNDPOS no se distribuye con normalidad ni en el caso de los niños ni en el de las niñas (K-S=.000 S-W=.000).

[483] En el caso de las niñas la frecuencia de uso de RTNDANT no presenta una distribución normal entre los 3;00-3;03 y los 3;06-3;09 (K-S=.001 S-W=.000), la frecuencia de uso de RTNSSIM entre los 2;00-2;03 (K-S=.001 S-W=.000), los 2;03-2;06 (K-S=.026 S-W=.006) y los 2;06-2;09 (K-S=.001 S-W=.000). En el caso de los niños

representa en las Figuras 127 y 128 observamos que la frecuencia de uso de RTNDANT y RTNDSIM no presenta una evolución clara ni en el caso de las niñas ni en el de los niños. La frecuencia de uso de RTNDPOS (Figura 129) es mayor tanto en niños como en niñas a partir de los 2;09. En el caso de las niñas este aumento probablemente ocurra por influencia contextual, de manera que se produce un descenso en la frecuencia de uso a partir de los 3;06 años.

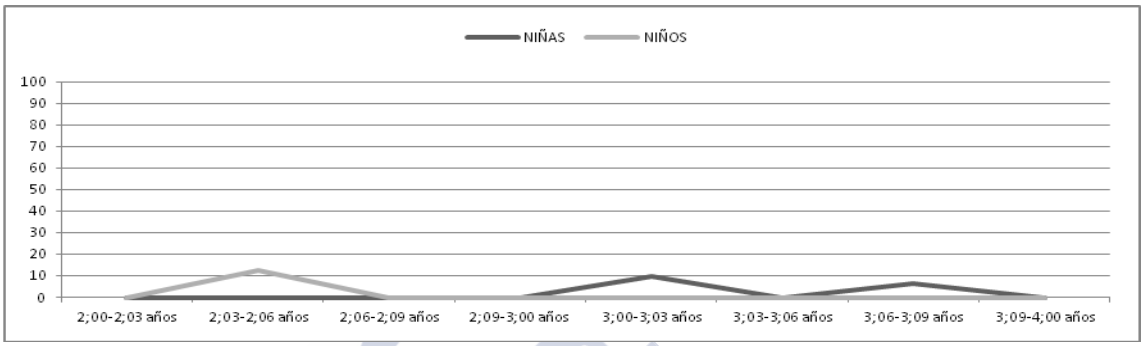


Figura 127: Gráfico de frecuencias relativas medias de referencias temporales no deícticas (relaciones de anterioridad) respecto a las variables "sexo" y "edad"

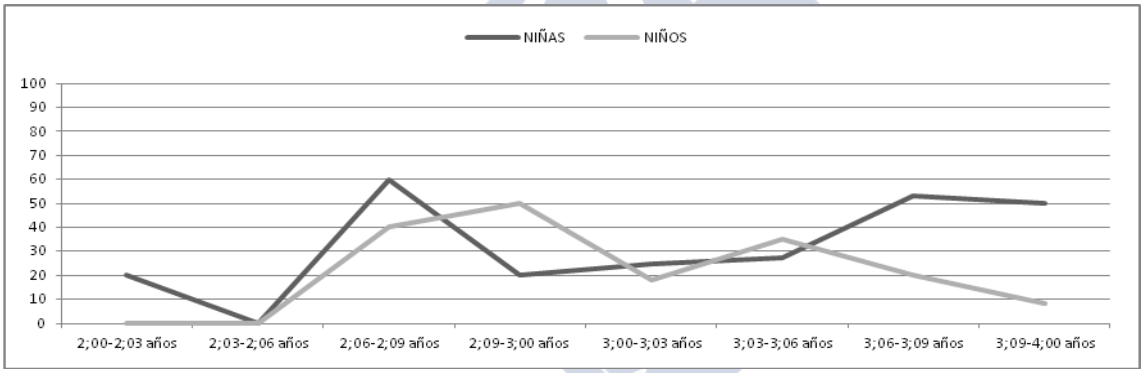


Figura 128: Gráfico de frecuencias relativas medias de referencias temporales no deícticas (relaciones de simultaneidad) respecto a las variables "sexo" y "edad"

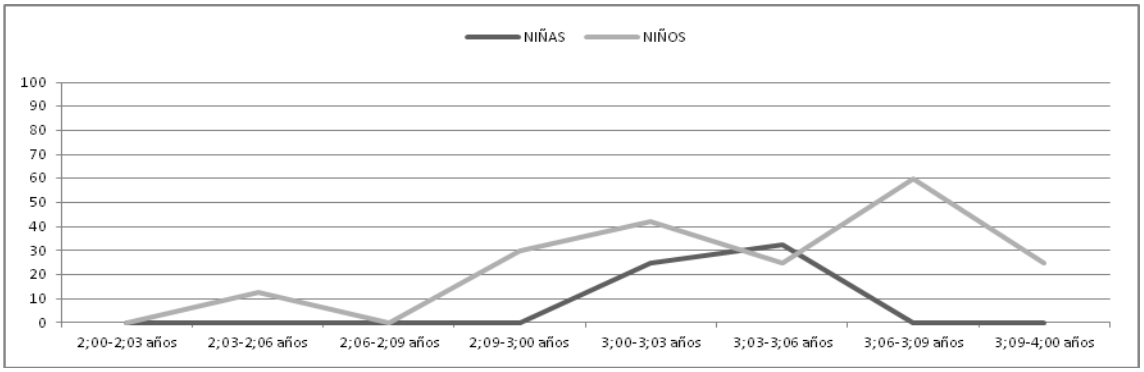


Figura 129: Gráfico de frecuencias relativas medias de referencias temporales no deícticas (relaciones de posterioridad) respecto a las variables "sexo" y "edad"

Por último, hemos relacionado el factor "sexo" con la frecuencia de uso de RTNDANT, RTNDSIM y RTNDPOS en las diferentes actividades para observar si una actividad determinada, tanto en niños como en niñas, favorece el uso de las referencias analizadas. Para ello hemos realizado seis análisis no paramétricos Kruskal-Wallis, pues las variables analizadas no se distribuyen con normalidad[484]. Los resultados obtenidos nos han permitido establecer que la frecuencia de uso de RTNDSIM tanto en niñas (gl=3 p=.000) como en niños (gl=3 p=.002) se relaciona con las actividades; mientras que la frecuencia de uso de RTNDPOS únicamente en el caso de los niños (gl=3 p=.028). En los demás casos no se han encontrado argumentos que relacionen significativamente las variables analizadas y el tipo de actividad ni en el caso de las niñas ni en el de los niños (RTNDANT ♀ gl=3 p=.110; ♂ gl=3 p=.392; RTNDPOS ♀ gl=7 p=.332)

Como se observa en la Figura 130 tanto en niños como en niñas la frecuencia de RTNDSIM es superior en tareas de conversación espontánea. Las RTNDANT en el caso de las niñas son más frecuentes (aunque su uso es esporádico) en actividades de conversación espontánea y en el caso de los niños en narración. A su vez, la frecuencia de uso de RTNDPOS en niñas y en niños es mayor en actividades de conversación espontánea y narración. Las frecuencias de uso halladas guardan relación directa con el desarrollo de las actividades. No resulta extraño, así, que en actividades de conversación espontánea y en tareas de narración los niños introduzcan referencias espaciales no deícticas que indican relaciones de posterioridad, pues generalmente adelantan acontecimientos.

			N	Media	Desviación típica	Mínimo/ Máximo
Conversación espontánea	♀	RTNDANT	40	5	22,07	0/100
		RTNDSIM	40	30	46,40	0/100
		RTNDPOS	40	5,83	22,50	0/100
	♂	RTNDANT	40	0	0	0/0
		RTNDSIM	40	20	39,07	0/100
		RTNDPOS	40	16,25	36,49	0/100
Identificación y descripción de láminas/objetos	♀	RTNDANT	40	0	0	0/0
		RTNDSIM	40	2,5	15,81	0/100
		RTNDPOS	40	0	0	0/0
	♂	RTNDANT	40	0	0	0/0
		RTNDSIM	40	2,50	15,81	0/100
		RTNDPOS	40	0	0	0/0
	♀	RTNDANT	40	0	0	0/0
		RTNDSIM	40	0	0	0/0
		RTNDPOS	40	4,16	18,77	0/100

[484] La frecuencia de uso de las variables analizadas, tanto en el caso de los niños como en el de las niñas, K-S=.000 S-W=.000 en las actividades analizadas.

Narración	♂	RTNDANT	40	2,50	15,81	0/100
		RTNDSIM	40	1,66	10,54	0/66,67
		RTNDPOS	40	12,50	33,49	0/100
Juegos	♀	RTNDANT	40	0	0	0/0
		RTNDSIM	40	2,50	15,81	0/100
		RTNDPOS	40	2,50	15,81	0/100
	♂	RTNDANT	40	0	0	0/0
		RTNDSIM	40	3,33	16,53	0/100
		RTNDPOS	40	3,75	17,49	0/100

Figura 130: Estadísticos descriptivos de frecuencias de uso de referencias temporales no deícticas (relaciones de anterioridad, simultaneidad y posterioridad)) atendiendo a las variables "sexo" y "tipo de actividad"

Por último hemos comprobado si existen diferencias significativas entre niños y niñas en la frecuencia de uso de RTNDANT, RTNDSIM y RTNDPOS en las diferentes actividades. Para ello hemos realizado análisis no paramétricos Kruskal-Wallis, pues las variables analizadas no presentan una distribución normal en cuanto al sexo de los individuos[485]. Los resultados obtenidos nos han permitido determinar que no existen diferencias significativas entre niños y niñas en la frecuencia de uso de las variables analizadas en las diferentes actividades (conversación espontánea RTNDANT gl=1 p=.155; RTNDSIM gl=1 p=.365; RTNDPOS gl=1 p=.166/ identificación y descripción de láminas/objetos RTNDANT gl=1 p=.1; RTNDSIM gl=1 p=1; RTNDPOS gl=1 p=1/ narración RTNDANT gl=1 p=.317; RTNDSIM gl=1 p=.317; RTNDPOS gl=1 p=.219/ juegos RTNDANT gl=1 p=.1; RTNDSIM gl=1 p=.569; RTNDPOS gl=1 p=.569). Sin embargo, tal y como se observa en la Figura 130, y atendiendo a la tendencia general, las RTNDPOS en tareas de narración presentan una mayor frecuencia de uso en el caso de los niños que en el de las niñas.

5.5. Tipología del tiempo deíctico

Como se especifica en el §2.4.2.2.1. hemos diferenciado tipos de tiempo deíctico ("anterior al origo 0" y "posterior al origo 0"), entendiendo por "tipología del tiempo deíctico" la caracterización del tiempo respecto al tipo de sucesos al que se hace referencia.

De este modo, hemos diferenciado en cuanto al tiempo deíctico "anterior al `origo 0´" o "pasado" un "pasado inmediato*"* (aquellas referencias en las que los pequeños aluden a un hecho que acaba de ocurrir, que pueden observar directamente o que creen

[485] De hecho, K-S=.000 S-W=.000 para todos los casos.

que ha ocurrido porque un estímulo externo presente en el escenario -como el dibujo de un cuento- les permite suponerlo), un "pasado distante" (aquellas referencias temporales que señalan directamente rutinas a las que los pequeños están acostumbrados o sucesos que ellos mismos han vivido) y un "pasado remoto" (hechos que no ocurren normalmente y que no acaban de ocurrir, sino que son fruto de la imaginación del pequeño o a la narración sin estímulo material presente en el escenario en el que tiene lugar el intercambio comunicativo), que se correspondería con un pasado narrativo ficcional.

En lo referente al tiempo deíctico posterior ("después del origo 0") o "futuro", hemos diferenciado el denominado "futuro inmediato" (aquellas referencias en las que los pequeños enuncian deseos o intereses inmediatos- modalidad deóntica- o se refieren a hechos que ocurrirán inmediatamente después del momento de enunciación lingüística), referencias temporales que aluden a "probabilidad o posibilidad" (la conocida modalidad epistémica), y elementos o expresiones referenciales que aluden a eventos o sucesos situados fuera del contexto inmediato, que ocurren o tienen lugar en un "futuro remoto o lejano".

Partiendo de esta clasificación, hemos analizado si las variables "edad", "tipo de actividad" y "sexo" provocan que los diferentes tipos de referencias temporales anteriores o posteriores al `origo 0´ se utilicen con una mayor o menor frecuencia.

5.5.1. Referencia deíctica "antes": pasado inmediato, pasado distante y pasado remoto

En lo que concierne a las referencias temporales "antes del `origo´" en primer lugar hemos comprobado si existen diferencias entre la frecuencia de uso de "pasado inmediato" [RTPASINM], "pasado distante" [RTPASDIS] y "pasado remoto" [RTPASREM]. Para ello hemos operado un análisis estadístico no paramétrico Kruskal-Wallis, pues las variables analizadas no se distribuyen con normalidad[486]. Los resultados nos han permitido concluir que existen diferencias significativas entre las referencias analizadas (gl=2 p=.000). De hecho las RTPASDIS (N:80/ μ:45,56/ σ:40,73) son más frecuentes que las RTPASINM (N:80/ μ:28,21/ σ:35,53). A su vez, las RTPASREM son prácticamente inexistentes (N:80/ μ:4,96/ σ:11,60). Por tanto, parece que los pequeños en el periodo estudiado introducen con mayor frecuencia en el discurso referencias temporales que señalan directamente rutinas a las están acostumbrados o sucesos que ellos mismos han vivido o protagonizado (Tomasello y Kruger, 1992; Tomasello, 1992).

[486] Para los tres K-S=.000 S-W=.000.

5.5.1.1. Factor edad: sin cambios significativos

En primer lugar hemos comprobado si la "edad" provoca cambios en la frecuencia de uso de RTPASINM, RTPASDIS y RTPASREM. Para ello hemos aplicado tres análisis no paramétricos Kruskal-Wallis, pues las variables analizadas no muestran una distribución normal en ninguno de los grupos de edad diferenciados[487]. Hemos comprobado que la edad no determina el uso de RTPASINM (gl=7 p=.062), RTPASDIS (gl=7 p=.155) y RTPASREM (gl=7 p=.139). De este modo, si observamos la Figura 131 daremos cuenta de que, aunque en el caso de RTPASINM y RTPASDIS la frecuencia de uso presenta una trayectoria ascendente desde los 2;00 años **(**RTPASINM 2:00-2;03 N:10/ μ:15,83/ σ:32,02; 2;03-2;06 N:10/ μ:23,23/ σ:40,44; 2;06-2;09 N:10/ μ:8,72/ σ:17,14; 2;09-3;00 N:10/ μ:27,46/ σ:34,36; 3;00-3;03 N:10/ μ:39,05/ σ:39,62; 3;03-3;06 N:10/ μ:49,07/ σ:37,12; 3;06-3;09 N:10/ μ:25,00/ σ:42,49; 3;09-4;00 N:10/ μ:29,62/ σ:26,58// RTPASDIS 2:00-2;03 N:10/ μ:20,83/ σ:37,11; 2;03-2;06 N:10/ μ:26,00/ σ:43,45; 2;06-2;09 N:10/ μ:70,10/ σ:41,96; 2;09-3;00 N:10/ μ:51,54/ σ:42,40; 3;00-3;03 N:10/ μ:54,25/ σ:38,03; 3;03-3;06 N:10/ μ:47,18/ σ:48,30; 3;06-3;09 N:10/ μ:15,00/ σ:33,74; 3;09-4;00 N:10/ μ:46,98/ σ:32,68), no podemos concluir que existen diferencias significativas entre los grupos de edad. Debemos tener en cuenta, no obstante, que algunas actividades favorecen el uso de este tipo de referencias.

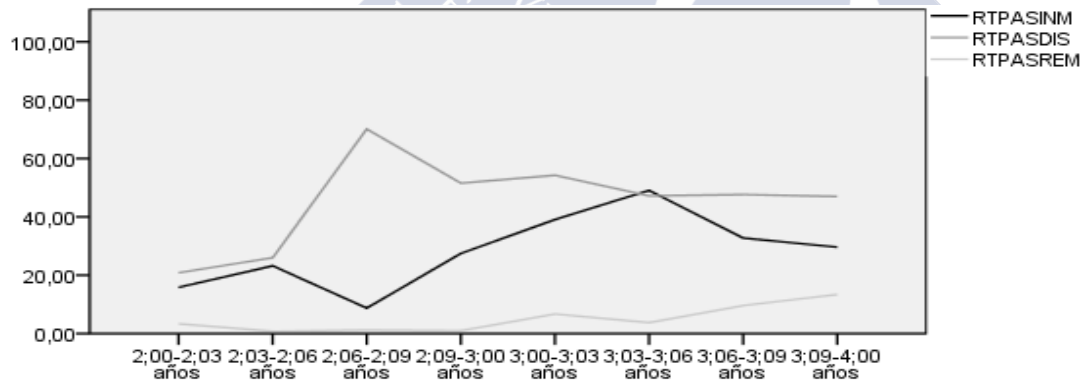


Figura 131: Gráfico de frecuencias relativas medias de referencias temporales deícticas "antes del `origo 0´" (pasado inmediato, distante y remoto) en los grupos de edad diferenciados

A su vez, si observamos la Figura 131 podremos hablar de cambios, aunque no significativos, en la frecuencia de uso de RTPASREM. De hecho, hasta los 3;00 años

[487] De hecho, la frecuencia de uso de RTPASINM no presenta una distribución normal entre los 2;00-2;03, 2;03-2;06, 2;06-2;09 y los 3;06-3;09 (K-=.000 S-W=.000). La frecuencia de uso de RTPASDIS entre los 2;00-2;03 y los 2;03-2;06 (K-S=.000 S-W=.000) y los 2;06-2;09 (K-S=.015 S-W=.002). La frecuencia de uso de RTPASREM no presenta una distribución normal entre los 2;00-2;03, 2;03-2;06, 2;06-2;09, 2;09-3;00 y los 3;06-3;09 (K-S=.000 S-W=.000), los 3;00-3;03 (K-S=.003 S-W=.001), los 3;03-3;06 (K-S=.002 S-W=.001) y los 3;06-3;09 (K-S=.042 S-W=.002).

estas referencias temporales prácticamente no se introducen en el discurso de forma espontánea (Ejemplo 148 y Ejemplo 149).

TRANSCRIPCIÓN: Bre5_11 (Breogán)
INTERLOCUTORES: Niños (PAU: 2;07.22 / IRN: 2;09.06/ CAB: 2;08.14/ CEC: 2;00.05/ XAQ: 2;06.30); Adultos (ANI, PIL)
ACTIVIDAD: Narración

*ANI: é un lobo (.) mira .
*ANI: los está espiando .
*ANI: qué miedo !
*ANI: qué les podrá hacer el lobo ?
*IRN: xxx !
*PIL: los quería comer (.) a todos .
***CEC:** <los **quería**> [?] comer .
%xret: $D_aor_af_3 $A_est $ASR_RT $1: quería .
%xret: $iper_INF $ASR_ST $1: comer .
%xcom: se trata de una heterorepetición de lo que ha dicho PIL .

Ejemplo 148: Referencia temporal deíctica "antes del `origo 0´" (pasado remoto) no espontánea

TRANSCRIPCIÓN: Sus4_05 (Santa Susana)
INTERLOCUTORES: Niños (GUI: 4;00.08 / DAV: 3;07.06/ SAN: 3;10.29/ DRI: 3;09.07); Adultos (ANC, PIL)
ACTIVIDAD: Narración

*DAV: una cepa de la mesa .
*PIL: una cepa de la mesa ?
*PIL: y se quedó así por eso ?
***DAV:** se **comió** un niño que **estaba [//]** es que [//] el que **estaba** [/] el que **estaba** encima de la mesa (.) sentándose (.) y xxx lo **comió .**
%xret: $D_aor_af_3 $A_act $ASR_TA $7: comió .
%xret: $D_aor_af_3 $G_Dp_ctm_org $A_est $ASR_TA $7: estaba .
%xgpr: señala la carta .
%xres: $ND $LE_1 $VL $ASR_TA $FIM $7: encima .
%xret: $iper_GER $A_act $ASR_TA $7: sentándose .
%xret: $D_aor_af_3 $A_act $ASR_TA $7: comió .
%xcom: se trata de algo que está narrando .

Ejemplo 149: Referencia temporal deíctica "antes del `origo 0´" (pasado remoto) espontánea

5.5.1.2. Factor actividades: pasado inmediato en juegos y narración y pasado distante en conversación espontánea

Una vez verificado que no existen argumentos que relacionen el factor "edad" con la frecuencia de uso de RTPASINM, RTPASDIS y RTPASREM, hemos comprobado si las "actividades" favorecen un mayor o menor uso de las mismas. Para ello hemos operado tres análisis no paramétricos Kruskal-Wallis, pues las variables analizadas no presentan una distribución normal[488]. Los resultados obtenidos en el análisis estadístico nos han permitido comprobar que efectivamente es así (gl=3 p=.000 para los tres

[488] De hecho K-S=.000 S-W=.000 para la frecuencia de uso de RTPASINM, RTPASDIS y RTPASREM en las actividades diferenciadas.

análisis). De hecho, las RTPASINM son mucho más frecuentes en actividades de narración (N:80/ μ:21,02/ σ:38,77) y juegos (N:80/ μ:28,07/ σ:43,00) y escasas en las demás actividades (conversación espontánea N:80/ μ:2,67/ σ:15,76 e identificación y descripción de láminas/objetos N:80/ μ:5,71/ σ:20,38) (Figura 132). Esto ocurre por la propia dinámica de la actividad. De hecho, en actividades de narración los niños describen lo que ven, y especialmente a partir de los 2;05 años, son capaces de describir las imágenes del libro con el que están trabajando, secuenciando de este modo los acontecimientos internos del cuento al referirse a escenas o acciones que han tenido lugar con anterioridad y que están representadas gráficamente en el libro que manejan (Ejemplo 150). A su vez, en juegos los pequeños se refieren con frecuencia a acciones que ya han tenido lugar y que dependen de la propia dinámica del juego (Ejemplo 151). No resulta extraño que los verbos más frecuentes sean "coger", "decir", "tocar" y "ver".

TRANSCRIPCIÓN: Bre6_11 (Breogán)
INTERLOCUTORES: Niños (CEC: 3;01.08 / ELI: 3;06.19/ JUA: 3;10.16/ ARI: 3;09.03/ PAU: 3;08.14); Adultos (ANC, CHE)
ACTIVIDAD: Narración

*ANC: quen era ?
*JUA: un bebé.
*ANC: un bebé ?
*ANC: no (.) dormía nunha cama +//.
*ELI: un osito .
*ANC: un osito (..) pero el osito (.) a ver [/] a ver .
***JUA: se escondió [/] se escondió .**
%xret: $D_aor_af_1 $A_res $ASR_ST $8: escondió .
*ANC: se escondió debajo de la cama ?
*JUA: sí .

Ejemplo 150: Referencia temporal deíctica "antes del `origo 0´" (pasado inmediato) en narración

TRANSCRIPCIÓN: Bre6_11 (Breogán)
INTERLOCUTORES: Niños (CEC: 3;01.08 / ELI: 3;06.19/ JUA: 3;10.16/ ARI: 3;09.03/ PAU: 3;08.14); Adultos (ANC, CHE)
ACTIVIDAD: Juegos

*CEC: cuales son ?
%xret: $D_org_af $A_est $DIR_INT_QN $5: son ?
*ANC: voy a escogerlas (.) eh !
*JUA: cual son ?
%xret: $D_org_af $A_est $DIR_INT_QN $8: son ?
***ARI:** las que **vimos** antes .
%xret: $D_aor_af_1 $A_act $ASR_TA $8: vimos .
%xret: $D_aor_naf_1 $ASR_TA $8: antes .
%act: JUA intenta ver las cartas que tiene ANC

Ejemplo 151: Referencia temporal deíctica "antes del `origo 0´" (pasado inmediato) en juegos

Las RTPASDIS, por el contrario, presentan una frecuencia de uso mayor en conversación espontánea (N:80/ μ:60,05/ σ:46,51) y escasa en las demás actividades (identificación y descripción de láminas/objetos N:80/ μ:0,86/ σ:4,63; narración N:80/ μ:0,49/ σ:2,69;

juegos N:80/ μ:3,58/ σ:13,70) (Figura 132). No resulta extraño, de este modo, que los pequeños se refieran a rutinas (Ejemplo 152) o sucesos que ellos han protagonizado o vivido (Ejemplo 153), intercambios comunicativos en los que, como hemos visto en el análisis del espacio, los niños utilizan una mayor combinación de estructuras lingüísticas.

TRANSCRIPCIÓN:
INTERLOCUTORES: Niños (ART: 3;10.05 / RIC: 3;10.30); Adultos (ANC, CHE)
ACTIVIDAD: Conversación espontánea

*MON: ti sabes nadar ?
%act: ART asiente
***RIC:** yo sí (.) **<me aprendió** mi mamá> [*] .
%xret: $D_aor_af_2 $A_act $ASR_TA $8: aprendió .
%xpar: me aprendió mi mamá=me enseñó mi mamá $LEX $MIX ;
*ART: <pues yo> [/] pues yo no tengo de esa barca [*] .
%xpar: tengo de esa barca=tengo esa barca $CON ;
*MON: non tes xxx eu tampouco .

Ejemplo 152: Referencia temporal deíctica "antes del `origo 0´" (pasado distante) en conversación espontánea (rutinas)

TRANSCRIPCIÓN: Sus4_05 (Santa Susana)
INTERLOCUTORES: Niños (GUI: 4;00.08 / DAV: 3;07.06/ SAN: 3;10.09/ DRI: 3;09.07); Adultos (PIL, ANC)
ACTIVIDAD: Conversación espontánea

*PIL: home claro que te fuches vestir á casa (.) e logo onde te ías vestir ?
*DRI: na casa .
*PIL: na túa casa .
***DAV:** yo **desayuné** colacao con galletas .
%xret: $D_aor_af_2 $A_act $ASR_ST $7: desayuné .
*PIL: desayunaste colacao con galletas ?
*GUI: y yo desayuné colacao con tostadas de pan Bimbo .

Ejemplo 153: Referencia temporal deíctica "antes del `origo 0´" (pasado distante) en conversación espontánea (sucesos o acciones que han protagonizado)

Por último, las RTPASREM se utilizan con una mayor frecuencia en narración (N:80/ μ:19,27/ σ:38,28) (Figura 132), pues, como hemos visto anteriormente, estas referencias aluden a un tiempo ficcional y narrativo fruto de la imaginación del pequeño (Ejemplo 154). En las demás actividades (conversación espontánea N:80/ μ:4,18/ σ:17,56; identificación y descripción de láminas/objetos N:80/ μ:0/ σ:0 y juegos N:80/ μ:1,53/ σ:8,03) los usos de este tipo de referencias temporales son esporádicos y generalmente se trata de intervenciones en las que los pequeños exageran algún suceso que ellos mismos se están imaginando (Ejemplo 155).

TRANSCRIPCIÓN: Sus4_09 (Santa Susana)
INTERLOCUTORES: Niños (TIT: 3;11.16 / GUI: 4;02.26/ DRI: 3;11.24/ DAV: 3;09.24/ SAN: 4;01.16); Adultos (PIL, ANC)
ACTIVIDAD: Conversación espontánea

*PIL: que pasaba ?
*PIL: érase una vez +/.
***TIT:** ++ que el lobo **sopló** y **sopló** y la casa **cayó .**
%xret: $D_aor_af_3 $G_ic_acc $A_act $ASR_ST $8: sopló .
%xgpr: sopla .
%xret: $D_aor_af_3 $G_ic_acc $A_act $ASR_ST $8: sopló .
%xgpr: sopla .

Ejemplo 154: Referencia temporal deíctica "antes del `origo 0´" (pasado remoto) en narración

TRANSCRIPCIÓN: Vit4_03 (Vite)
INTERLOCUTORES: Niños (JOR: 3;03.24 / XAC: 3;08.28/ XUN: 3;02.14); Adultos (ANC)
ACTIVIDAD: Conversación espontánea

*ANC: pero qué hacen los ladrones?
*XUN: lobarle [*] el dinero.
%xpar: lobarle=robarle $PHO ;
*ANC: robar el dinero dónde?
*XUN: en casa de la gente.
*ANC: ah sí?
*JOR: pero si me loban [*] a mí mi dinero les pego una torta tres tortas y les machaco.
%xpar: loban=roban $PHO ;
*ANC: ah claro mira Xacobo y en tu casa entraron ladrones alguna vez?
*XAC: no.
*ANC: no?
***XAC:** porque le **di** una patada y se **murieron.**
%xret: $D_aor_af_3 $G_ic_acc $A_res $ASR_TA $7: di .
%xgpr: da una patada en el aire
%xret: $D_aor_af_3 $A_est $ASR_TA $7: murieron .
*ANC: ah claro.
***XAC:** **cogí** mi escopeta y le **di** al botón y se **murieron.**
%xret: $D_aor_af_3 $A_res $ASR_ST $7: cogí .
%xret: $D_aor_af_3 $G_ic_acc $A_res $ASR_ST $7: di .
%xgpr: representa la acción de coger la escopeta y disparar
%xret: $D_aor_af_3 $A_est $ASR_ST $7: murieron .

Ejemplo 155: Referencia temporal deíctica "antes del `origo 0´" (pasado remoto) en conversación espontánea

Por último, hemos observado si existen argumentos que relacionen la frecuencia de uso de RTPASINM, RTPASDIS y RTPASREM en las diferentes actividades con los grupos de edad diferenciados. Para ello hemos realizado tres análisis Kruskal-Wallis, pues la frecuencia de uso de RTPASINM, RTPASDIS y RTPASREM en las diferentes actividades no se distribuye con normalidad en los grupos de edad analizados[489]. Los

[489] La frecuencia de RTPASINM no presenta una distribución normal en actividades de conversación espontánea entre los 2;09-3;00, 3;00-3;03 y los 3;06-3;09 (K-S=.000 S-W=.000); identificación y descripción de láminas/objetos entre los 2;03-2;06, 2;06-2;09, 2;09-3;00, 3;00-3;03, 3;03-3;06, 3;06-3;09 y los 3;09-4;00 (K-S=.000 S-W=.000); en narración y juegos (K-=.000 S-W=.000 para todos los grupos de edad). La frecuencia de RTPASDIS no se distribuye con normalidad en actividades de conversación

resultados nos han permitido concluir que no se han encontrado argumentos que relacionen la variable "edad" con la frecuencia de uso de RTPASINM, RTPASDIS y RTPASREM en las diferentes actividades (conversación espontánea RTPASINM gl=7 p=.644; RTPASDIS gl=7 p=.096; RTPASREM gl=7 p=.498/ identificación y descripción de láminas/objetos RTPASINM gl=7 p=.202; RTPASDIS gl=7 p=.164; RTPASREM gl=7 p=1/ narración RTPASINM gl=7 p=.172; RTPASDIS gl=7 p=.150; RTPASREM gl=7 p=.073/ juegos RTPASINM gl=7 p=.558; RTPASDIS gl=7 p=.437; RTPASREM gl=7 p=.164).

De hecho, en la Figura 132 en la que se representa la frecuencia de uso de RTPASINM (color), RTPASDIS (color) y RTPASREM (color) en las diferentes actividades (conversación espontánea [A], identificación y descripción de láminas/objetos [B], narración [C] y juegos [D]) respecto a los 8 grupos de edad analizados, observamos que la frecuencia de uso de las referencias temporales analizadas se distribuye de forma desigual en los grupos de edad analizados y en las diferentes actividades.

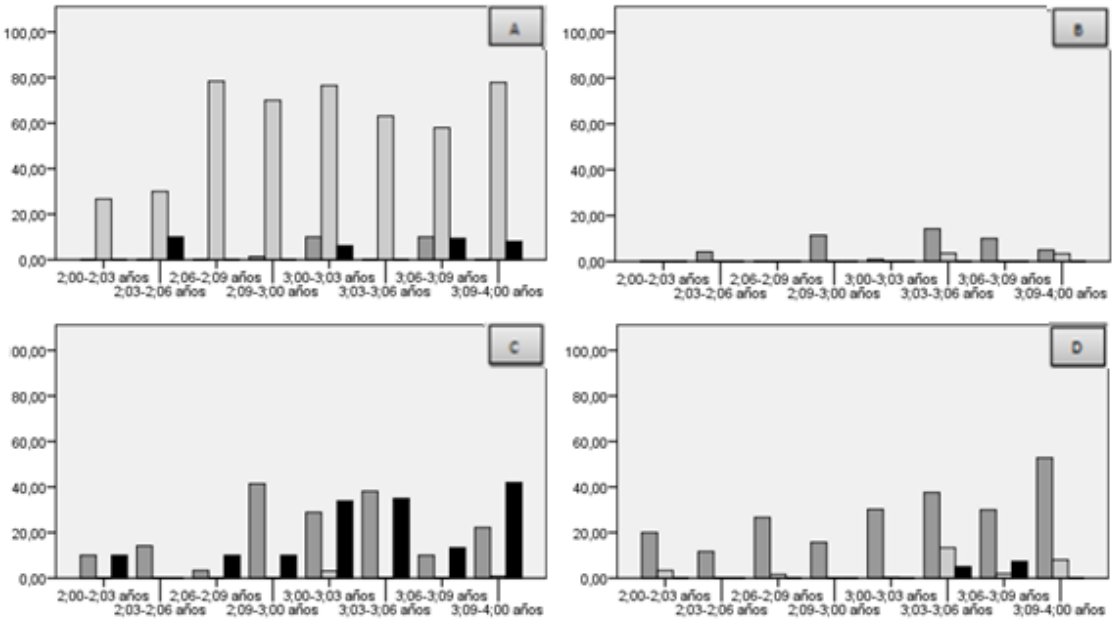


Figura 132: Gráficos de frecuencias relativas medias de referencias temporales deícticas "antes del `origo 0´" (pasado inmediato, pasado distante y pasado remoto) en los grupos de edad y en las cuatro actividades diferenciadas

espontánea entre los 2;00-2;03, 2;03-2;06, 2;06-2;09, 2;09-3;00 (K-S=.000 S-W=.000), los 3;00-3;03 (K-S=.002 S-E=.000), los 3;03-3;06 (K-S=.085 S-W=.003), 3;0-3;09 (K-S=.012 S-W=.001) y los 3;09-4;00 (K-S=.070 S-W=.004); en identificación y descripción de láminas/objetos entre los 3;03-3;06 (K-S=.000 S-W=.000) y los 3;09-4;00 (K-S=.000 S-W=.000); en narración y e juego (K-S=.000 S-W=.000 para todos los grupos de edad). La distribución de la frecuencia de RTPASREM no se ajusta a una Ley Normal en ninguno de los grupos de edad y actividades (K-S=.000 S-W=.000).

De hecho, solo podemos hablar de tendencia claramente ascendente (aunque no significativa) en la frecuencia de uso de RTPASINM en tareas de juego (2:00-2;03 N:10/ μ:20/ σ:12,16; 2;03-2;06 N:10/ μ:11,66/ σ:31,79; 2;06-2;09 N:10/ μ:26,66/ σ:43,88; 2;09-3;00 N:10/ μ:15,71/ σ:34,63; 3;00-3;03 N:10/ μ:30,18/ σ:44,78; 3;03-3;06 N:10/ μ:37,61/ σ:48,77; 3;06-3;09 N:10/ μ:30,00/ σ:48,30; 3;09-4;00 N:10/ μ:52,77/ σ:47,95).

5.5.1.3. Factor sexo: referencias de pasado remoto en las narraciones de los niños

Por último hemos observado la relación de la variable "sexo" con la frecuencia de uso de RTPASINM, RTPASDIS y RTPASREM. En primer lugar hemos comprobado si existen diferencias significativas entre niños y niñas. Para ello hemos realizado tres análisis Kruskal-Wallis, pues la frecuencia de uso de RTPASINM, RTPASDIS y RTPASREM no se distribuye con normalidad ni en el caso de las niñas ni en el de los niños[490]. Hemos observado que solo existen argumentos que relacionan la frecuencia de uso de RTPASREM y la variable "sexo" (gl=1 p=.007). En las demás variables analizadas no existen relaciones significativas (RTPASINM gl=1 p=.094 y RTPASDIS gl=1 p=.537).

La frecuencia RTPASREM y RTPASINM es superior en niños (RTPASINM N:40/ μ:31,58/ σ:33,63; RTPASREM N:40/ μ:8,23/ σ:14,77) que en niñas (RTPASINM N:40/ μ:24,84/ σ:37,46; RTPASREM N:40/ μ:1,69/ σ:5,80). La frecuencia de uso de RTPASDIS, en cambio, es superior en niñas (N:40/ μ:48,46/ σ:45,25) que en niños (N:40/ μ:42,67/ σ:36,11).

También hemos comprobado si en el caso de las niñas y de los niños la "edad" se relaciona con la frecuencia de uso de RTPASINM, RTPASDIS y RTPASREM. Para ello hemos realizado seis análisis no paramétricos, pues las variables analizadas, tanto en el caso de los niños como de las niñas, no se distribuyen con normalidad[491].

[490] La frecuencia de uso de RTPASINM en el caso de las niñas (K-S=.000 S-W=.000) y en el caso de los niños (K-S=.004 S-W=.000). La frecuencia de uso de RTPASDIS en niñas (K-S=.000 S-W=.000) y en niños (K-S=.002 S-W=.001). La frecuencia de uso de RTPASREM (K-S=.000 S-W=.000 para niños y niñas).

[491] En el caso de las niñas la frecuencia de uso de RTPASINM no se distribuye con normalidad entre los 2;03-2;06 (K-S=.000 S-W=.000), los 2;06-2;09 (K-S=.001 S-W=.000) y los 3;06-3;09 (K-S=.001 S-W=.000); la frecuencia de uso de RTPASDIS entre los 2;03-2;06 (K-S=.002 S-W=.001) y los 2;06-2;09 (K-S=.019 S-W=.002); la frecuencia de uso de RTPASREM entre los 2;00-2;03 (K-S=.001 S-W=.000), los 2;09-3;00 (K-S=.001 S-W=.000) y los 3;06-3;09 (K-S=.001 S-W=.000). En el caso de los niños la frecuencia de uso de RTPASINM no presenta una distribución que se ajuste a una Ley Normal entre los 2;00-2;03 (K-S=.001 S-W=.000); la frecuencia de uso e RTPASDIS entre los 2;03-2;06 (K-S=.000 S-

Solo hemos encontrado relaciones entre la frecuencia de uso de RTPASREM y RTPASDIS respecto la "edad" en el caso de los niños (RTPASREM gl=7 p=.025; RTPASDIS gl=7 p=.008), pues RTPASINM (♀ gl=7 p=.416; ♂ gl=7 p=.193), RTPASDIS (♀ gl=7 p=.604) y RTPASREM (♀ gl=7 p=.494). De hecho, si observamos las Figuras 133 y 134 daremos cuenta de que en el caso de RTPASINM los niños presentan una mayor frecuencia de uso que las niñas hasta los 2;06-2;09 años (♂ 2;00-2;03 N:10/ μ:20,00/ σ:33,07; 2;03-2;06 N:10/ μ:33,07/ σ:43,75; 2;06-2;09 N:10/ μ:14,58/ σ:12,34// ♀ 2;00-2;03 N:10/ μ:11,66/ σ:16,24; 2;03-2;06 N:10/ μ:16,66/ σ:40,82; 2;06-2;09 N:10/ μ:2,85/ σ:6,38) y a partir de los 3;03 años (♂ 3;03-3;06 N:10/ μ:55,27/ σ:25,72; 3;06-3;09 N:10/ μ:44,90/ σ:50,54; 3;09-4;00 N:10/ μ:45,52/ σ:25,78// ♀ 3;03-3;06 N:10/ μ:42,88/ σ:44,92; 3;06-3;09 N:10/ μ:20,58/ σ:44,41; 3;09-4;00 N:10/ μ:10,26/ σ:13,55). Sin embargo, en lo que concierne a las RTPASDIS las niñas hasta los 2;06-2;09 (♂ 2;00-2;03 N:10/ μ:00,00/ σ:00,00; 2;03-2;06 N:10/ μ:15,00/ σ:30,00; 2;06-2;09 N:10/ μ:63,05/ σ:44,05// ♀ 2;00-2;03 N:10/ μ:41,66/ σ:48,87; 2;03-2;06 N:10/ μ:33,33/ σ:51,63; 2;06-2;09 N:10/ μ:77,14/ σ:43,56) y desde los 3;03 (♂ 3;03-3;06 N:10/ μ:39,75/ σ:22,40; 3;06-3;09 N:10/ μ:38,25/ σ:42,60; 3;09-4;00 N:10/ μ:35,15/ σ:17,43// ♀ 3;03-3;06 N:10/ μ:54,60/ σ:45,49; 3;06-3;09 N:10/ μ:57,05/ σ:52,43; 3;09-4;00 N:10/ μ:64,73/ σ:44,71) presentan una mayor frecuencia de uso que la de los niños. Entre los valores de la frecuencia de uso de RTPASINM y RTPASDIS se produce, por tanto, la tendencia inversa que se debe a las actividades realizadas, pues los niños son más participativos en tareas de narración y las niñas en conversación espontánea. Por esta misma razón las RTPASREM son más frecuentes en niños que en niñas, especialmente a partir de los 3;00 años.

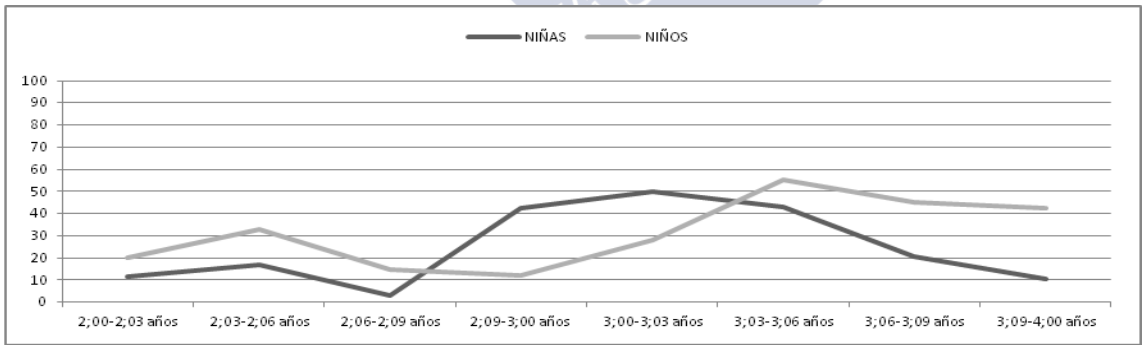


Figura 133: Gráfico de frecuencias relativas medias de referencias temporales deícticas "antes del `origo 0´" (pasado inmediato) respecto a las variables "sexo" y "edad"

W=.001) y los 3;03-3;06 (K-S=.009 S-W=.001); la frecuencia de uso de RTPASREM entre los 2;03-2;06 (K-S=.000 S-W=.001) y los 2;06-2;09 (K-S=.001 S-W=.000).

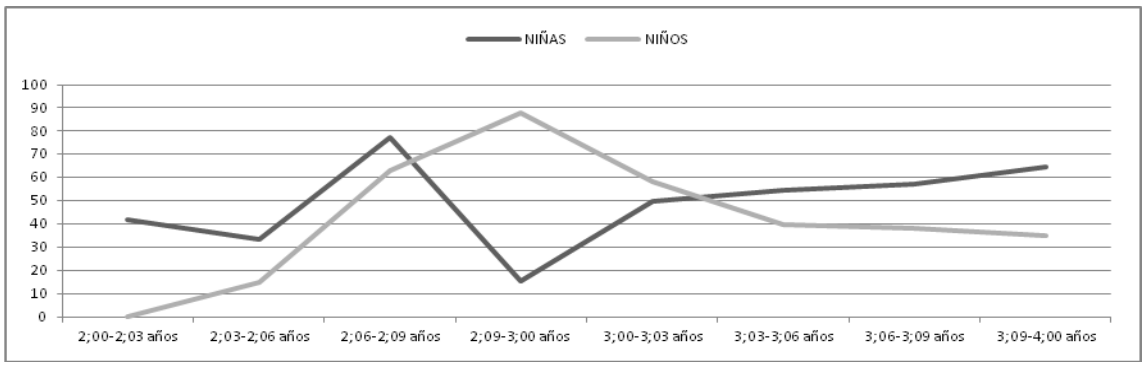


Figura 134: Gráfico de frecuencias relativas medias de referencias temporales deícticas antes del `origo 0´ (pasado distante) respecto a las variables "sexo" y "edad"

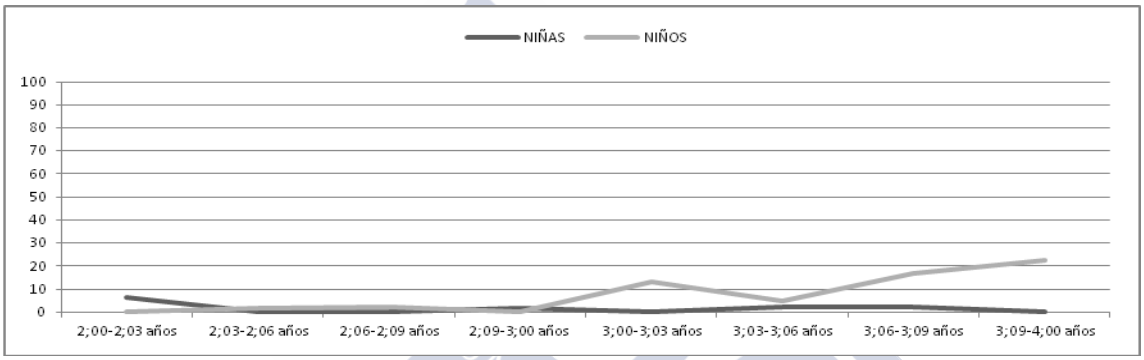


Figura 135: Gráfico de frecuencias relativas medias de referencias temporales deícticas "antes del `origo 0´" (pasado remoto) respecto a las variables "sexo" y "edad"

Por último, hemos estudiado si en el caso de los niños y de las niñas la variable "actividad" provoca un mayor o menor uso de las referencias temporales analizadas en el presente apartado y si existen diferencias significativas entre niños y niñas en algún tipo de actividad en concreto. Para comprobar lo primero, hemos realizado seis análisis estadísticos Kruskal-Wallis, pues las variables analizadas no presentan una distribución normal en ninguna de las actividades ni en el caso de las niñas ni en el de los niños[492]. Los resultados obtenidos nos han permitido concluir que en el caso de las niñas las actividades provocan cambios en la frecuencia de uso de RTPASDIS (gl=3 p=.000) y de RTPASREM (gl=3 p=.008), pues RTPASDIS son mucho más frecuentes en actividades de conversación espontánea y RTPASREM en actividades de narración (Figura 136). La frecuencia de uso de RTPASINM no depende del tipo de actividad en la que participan las pequeñas (gl=3 p=.075). En el caso de los niños todas las actividades favorecen cambios en la frecuencia de uso de RTPASINM, RTPASDIS, RTPASREM (gl=3 p=.000 para todas las referencias temporales analizadas). De hecho, tal y como se observa en la Figura 136 y como es esperable atendiendo a la dinámica interaccional de cada una de las actividades, los pequeños utilizan con una mayor frecuencia

[492] De hecho, tanto en niñas como en niños K-S=.000 S-W=.000 para las cuatro actividades diferenciadas.

RTPASINM en actividades de narración y juegos, RTPASDIS en actividades de conversación espontánea y RTPASREM en actividades de narración.

			N	Media	Desviación típica	Mínimo/ Máximo
Conversación espontánea	♀	RTPASINM	40	2,85	15,91	0/100
		RTPASDIS	40	58,27	48,59	0/100
		RTPASREM	40	0	0	0/0
	♂	RTPASINM	40	2,50	15,81	0/100
		RTPASDIS	40	61,83	44,88	0/100
		RTPASREM	40	8,37	24,27	0/100
Identificación y descripción de láminas/objetos	♀	RTPASINM	40	6,41	22,34	0/100
		RTPASDIS	40	0,89	3,97	0/20
		RTPASREM	40	0	0	0/0
	♂	RTPASINM	40	5,01	18,47	0/100
		RTPASDIS	40	0,83	5,27	0/33,33
		RTPASREM	40	0	0	0/0
Narración	♀	RTPASINM	40	11,97	31,32	0/100
		RTPASDIS	40	0	0	0/0
		RTPASREM	40	11,25	30,98	0/100
	♂	RTPASINM	40	30,07	43,53	0/100
		RTPASDIS	40	0,98	3,76	0/20
		RTPASREM	40	27,29	43,32	0/100
Juegos	♀	RTPASINM	40	27,75	42,16	0/100
		RTPASDIS	40	0,93	5,27	0/33,33
		RTPASREM	40	1,25	7,90	0/50
	♂	RTPASINM	40	32,40	43,94	0/100
		RTPASDIS	40	6,34	18,36	0/100
		RTPASREM	40	1,82	8,25	0/44,44

Figura 136: Estadísticos descriptivos de frecuencia de uso de referencias temporales deícticas "antes del `origo 0´" (pasado inmediato, pasado distante y pasado remoto) atendiendo a las variables "sexo" y "tipo de actividad"

Por último, mediante análisis Kruskal-Wallis[493] hemos comprobado que solo existen diferencias significativas entre niños y niñas en la frecuencia de uso de RTPASINM en actividades de narración (gl=1 p=.013), RTPASDIS en juegos (gl=1 p=.015) y RTPASREM en conversación espontánea (gl=1 p=.022) y narración (gl=1 p=.037), pues la frecuencia de uso de estas referencias es mayor en el caso de los niños (Figura 136). En los demás casos no se han encontrado diferencias significativas (RTPASINM en conversación espontánea gl=1 p=.569; en identificación y descripción de láminas/objetos gl=1 p=.535 y en juegos gl=1 p=.254/ RTPASDIS en conversación espontánea gl=1 p=.933; en identificación y descripción de láminas/objetos gl=1

[493] La distribución de la frecuencia de uso de RTPASINM, RTPASDIS y RTPASREM en las diferentes actividades no se ajusta a una Ley Normal ni en niños ni en niñas (K-S=.000 S-W=.000 para todos los casos).

p=.579; y en narración gl=1 p=.079/ RTPASREM en identificación y descripción de láminas/objetos gl=1 p=.254; y en juegos gl=1 p=.579).

5.5.2. Referencia deíctica "después": futuro inmediato, probabilidad y posibilidad y futuro remoto

Para realizar el análisis de las referencias temporales "después del `origo´" en primer lugar hemos comprobado si existen diferencias en la frecuencia de uso de los tres tipos diferenciados: "futuro inmediato" [RTFUTINM], "futuro de probabilidad o posibilidad" [RTFUTPP] y "futuro remoto" [RTFUTREM]. Para ello hemos realizado un análisis estadístico no paramétrico Kruskal-Wallis, pues las variables analizadas no se distribuyen con normalidad[494]. Los resultados nos han permitido determinar que existen diferencias significativas entre las referencias temporales analizadas (gl=2 p=.000). De hecho las RTFUTINM presentan una frecuencia de uso superior (N:80/ μ:52,01/ σ:46,63) al de las demás referencias temporales analizadas (RTFUTPP (N:80/ μ:8,00/ σ:22,46; RTFUTREM N:80/ μ:2,48/ σ:10,33). Por tanto, los resultados indican que el "tiempo futuro" en etapas tempranas (2;00-4;00 años) más que un carácter temporal presenta una carácter modal y de inmediatez, tal y como han apuntado Sachs (1983) y Weist (1989) en un análisis del mismo fenómeno para lengua inglesa. No obstante, debemos tener en cuenta que como hemos visto en §5.3. las referencias temporales de futuro son prácticamente escasas.

5.5.2.1. Factor edad: la importancia de las modalidades deóntica y epistémica

Tras haber analizado si existen diferencias significativas entre los tipos de referencias temporales posteriores al `origo 0´ hemos comprobado si la variable "edad" favorece cambios en su frecuencia de uso. Para ello hemos realizado tres análisis Kruskal-Wallis, pues las variables analizadas (frecuencia de uso de RTFUTINM, RTFUTPP y RTFUTREM) no se distribuyen con normalidad en los grupos de edad diferenciados[495]. Las pruebas estadísticas realizadas nos han permitido concluir que solo existe relación entre la frecuencia de uso de RTFUTINM (gl=7 p=.015) y RTFUTPP

[494] Para los tres K-S=.000 S-W=.000.

[495] La frecuencia de uso de RTFUTINM no presenta una distribución normal entre los 2;00-2;03, 2;03-2;06, 2;06-2;09, 2;09-3;00 y los 3;00-3;03 (K-S=.000 S-W=.000) y entre los 3;03-3;06 (K-S=.007 S-W=.000). La frecuencia de uso de RTFUTPP no presenta una distribución normal entre los 2;09-3;00, 3;00-3;03 y 3;03-3;06 (K-S=.000 S-W=.000), los 3;06-3;09 (K-S=.005 S-W=.001) y los 3;09-4;00 (K-S=.000 S-W=.003). La frecuencia de uso de RTFUTREM no presenta una distribución normal entre los 2;09-3;00, los 3;03-3;06, 3;06-3;09 y los 3;09-4;00 (K-S=.000 S-W=.000).

(gl=7 p=.020) y la variable "edad". La frecuencia de uso de RTFUTREM, de hecho, no se relaciona con la "edad" (gl=7 p=.296). De este modo, tal y como se representa en la Figura 137 se observa un aumento en la frecuencia de uso de RTFUTINM entre los 2;09-3;00 y los 3;06-3;09 (2;09-3;00 N:10/ μ:37,50/ σ:48,94; 3;00-3;03 N:10/ μ:85,57/ σ:31,44; 3;03-3;06 N:10/ μ:91,22/ σ:15,74) y una disminución en la frecuencia de uso de RTFUTPP (2;09-3;00 N:10/ μ:30,00/ σ:48,30; 3;00-3;03 N:10/ μ:1,42/ σ:4,51; 3;03-3;06 N:10/ μ:2,66/ σ:22,50), lo que se debe principalmente a las actividades en las que participan los pequeños.

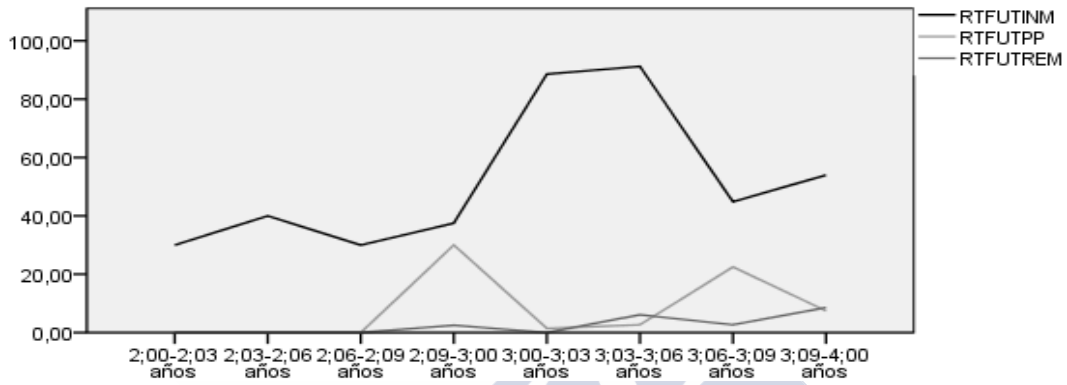


Figura 137: Gráfico de frecuencias relativas medias de referencias temporales deícticas "después del `origo 0´" (futuro inmediato, de probabilidad y posibilidad y remoto) en los grupos de edad diferenciados

En lo que concierne a la frecuencia de uso de RTFUTREM se observa que su frecuencia de uso es escasa y que solo se han encontrado casos a partir de los 3;03 años (3;03-3;06 N:10/ μ:6,11/ σ:15,81; 3;06-3;09 N:10/ μ:2,66/ σ:5,83; 3;09-4;00 N:10/ μ:8,57/ σ:22,53) que corresponden a repeticiones de frases o estructuras con las que los niños están familiarizados (Ejemplo 156) o a usos en estilo directo en el que los niños reproducen las palabras de algún personaje de cuento que conocen (Ejemplo 157).

TRANSCRIPCIÓN: Bre4_12 (Breogán)
INTERLOCUTORES: Niños (CLA: 3;00.18 / INA: 3;07.02/ GAR: 3;08.08/ BER: 3;03.27/ GON: 3;06.07/ AND: 3;04.18/ JAC: 3;07.18/ UEL: 3;08); Adultos (ANC, PIL)
ACTIVIDAD: Juegos

*ANC: vale (.) pues ahora (.) yo soy un camarero .
*PIL: xxx (..) con qué ?
*ANC: <xxx> [>] ?
***AND:** <ah@i (.) un camarero> [<] (..) pero **será** posible .
%xret: $D_dor_af_3 $A_est $ASR_ST $6: será .
%xcom: parece que repite una estructura o frase que previamente ha escuchado

Ejemplo 156: Referencia temporal deíctica "después del `origo 0´" (futuro remoto). Repeticiones

TRANSCRIPCIÓN: Sus4_09 (Santa Susana)
INTERLOCUTORES: Niños (TIT: 3;11.16 / GUI: 4;02.26/ DRI: 3;11.24/ DAV: 3;09.24/ SAN: 4;01.16); Adultos (ANC, PIL)
ACTIVIDAD: Narración

*DAV: mira : +"/.
***DAV:** +" pum@o pum@o ábeme [*] porquiño (.) no [/] no (.) no [/] no (.) <no te
dejaré abir [*] (.) soparré [*] [/] soparré> [>] : .
%xret: $D_org_af $A_act $DRF $8: ábeme .
%xdrf: se trata del cuento de los tres cerditos, la voz del lobo .
%xret: $D_dor_af_3 $A_est $DRF $8: dejaré .
%xdrf: se trata del cuento de los tres cerditos, la voz del cerdito .
%xret: $iper_INF $DRF $8: abrir .
%xdrf: se trata del cuento de los tres cerditos, la voz del cerdito .
%xret: $D_dor_af_3 $A_act $DRF $8: soparré .
%xdrf: se trata del cuento de los tres cerditos, la voz del lobo .
%xret: $D_dor_af_3 $A_act $DRF $8: soparré .
%xdrf: se trata del cuento de los tres cerditos, la voz del lobo .
%xpar: ábeme=ábreme $PHO ; abir=abrir $PHO ; dejaré abir=dejaré entrar $LEX ; soparré=soplaré $PHO ;

Ejemplo 157: Referencia temporal deíctica "después del `origo 0´" (futuro remoto). Discurso directo

5.5.2.2. Factor actividades: la importancia de la actividad conversación espontánea

Posteriormente hemos comprobado si la variable "actividades" favorece un mayor o menor uso de RTFUTINM, RTFUTPP y RTFUTREM. Para ello hemos realizado tres análisis Kruskal-Wallis, pues las variables analizadas no se distribuyen con normalidad[496] en las actividades diferenciadas. Hemos comprobado que existen argumentos que relacionan la frecuencia de uso de RTFUTINM y RTFUTPP (gl=3 p=.000 para ambos análisis), así como la de RTFUTREM (gl=3 p=.021) con las actividades. De hecho, la frecuencia de uso media de RTFUTREM es prácticamente escasa y la desviación o grado de dispersión de los datos muy alta. Solo se han encontrado ejemplos esporádicos en actividades de narración (N:80 μ:6,25 σ:24,35) y juegos (N:80 μ:2,50 σ:15,71) (Figura 138).

Las RTFUTINM, sin embargo, presentan una frecuencia de uso mayor en actividades de conversación espontánea (N:80 μ:29,47 σ:39,68) que en las demás actividades (identificación y descripción de láminas/objetos N:80 μ:3,85 σ:17,08; narración N:80 μ:12,06 σ:26,64; juegos N:80 μ:13,41 σ:29,06) (Figura 138). De hecho, los pequeños suelen introducir en el discurso estas referencias temporales para referirse a planes y sucesos que van a ocurrir o que tienen intención de protagonizar. No resulta extraño, de este modo, que el 88,40% de los casos encontrados correspondan a usos perifrásticos (generalmente IR/VENIR A+INFINITIVO) (Ejemplo 158) y los demás

[496] La frecuencia de uso de RTFUTINM, RTFUTPP y RTFUTDIS K-S=.000 S-W=.000 en las cuatro actividades.

casos solo aparezcan a partir de los 3;05 años y siempre se trate de combinaciones entre presentadores temporales (Ejemplo 159).

TRANSCRIPCIÓN: Mil1_06 (Milagrosa)
INTERLOCUTORES: Niños (NER: 2;05.08 / LAU: 2;11.21/ MIA: 3;03.03/ SER: 3;01.27/ ALE: 2;04.05/ CES: 2;05.08); Adultos (MON)
ACTIVIDAD: Conversación espontánea

*MON: siéntate aquí Alejandro (.) un poquito sólo .
***ALE:** después de come [?] [*] (.) **viene a <busca [?]>** [*] mi mamá .
%xret: $ND_post_or $ASR_RT $2: después de .
%xret: $iper_INF $ASR_RT $2: come .
%xret: $per_VENIR_A_INF $D_dor_af_1 $ASR_RT $2: viene a busca .
%xpar: come=comer $PHO ; busca=buscar $PHO ; busca=buscarme $ELL ;

Ejemplo 158: Referencia temporal deíctica "después del `origo 0´" (futuro inmediato). Uso perifrástico en conversación espontánea

TRANSCRIPCIÓN: Bre6_06 (Breogán)
INTERLOCUTORES: Niños (JUA: 3;06.18 / PAU: 3;04.27/ ELI: 3;02.21); Adultos (ANC, CHE)
ACTIVIDAD: Conversación espontánea

*ANC: ah (.) porque sino sabes lo que pasa .
*JUA: me crece <la nariz> [>] .
%xret: $D_dor_af $G_ic_acc $A_act $ASR_TA $7: crece .
%xgpr: el niño se toca la nariz y extiende el brazo para indicar el aumento de tamaño .
*ELI: <yo no> [<] .
*ANC: muchísimo además .
***JUA:** y después [/] y después se **pone** como ahora .
%xret: $ND_post_disc $ASR_ST $7: y después .
%xret: $D_dor_af_1 $A_res $ASR_ST $7: pone .
%xret: $D_org_naf $ASR_ST $7: ahora .

Ejemplo 159: Referencia temporal deíctica "después del `origo 0´" (futuro inmediato). Uso no perifrástico en conversación espontánea

Las RTFUTPP también son más frecuentes en actividades de conversación espontánea (N:80 μ:14,33 σ:34,65). De hecho en las demás actividades son prácticamente escasas (identificación y descripción de láminas/objetos N:80 μ:0 σ:30; narración N:80 μ:0,41 σ:3,72 y juegos N:80 μ:1,45 σ:11,31) (Figura 138). Es en conversación espontánea cuando los niños se refieren a posibilidades (Ejemplo 160), pues el intercambio interactivo, al ser completamente espontáneo, favorece el uso de este tipo de referencias temporales. En actividades de juego, a su vez, todos los ejemplos que hemos encontrado corresponden a probabilidades, pues, especialmente en actividades en las que los pequeños deben adivinar qué dibujo contiene una carta, la propia dinámica de la actividad favorece el uso de unidades temporales que indican probabilidad, especialmente a partir de los 3;05 años (Ejemplo 161).

TRANSCRIPCIÓN: Elf4_04 (Elfos)
INTERLOCUTORES: Niños (ART: 3;09.22 / IAG: 3;11.22/ RIC: 3;10.16); Adultos (MON)
ACTIVIDAD: Conversación espontánea

*RIC:	no (.) mamá no está .
%xret:	$D_org_af $A_est $ASR_ST $8: está .
*MON:	dónde está mamá ?
*RIC:	no sé .
%xret:	$D_org_af $A_est $ASR_TA $8: sé .
***IAG:**	ja ja la **llevaría** una pirata .
%xret:	**$D_dor_af_2 $A_act $ASR_ST $8: llevaría .**
%xres:	$ND $DN_ref $ASR_ST $8: llevaría .
*MON:	cómo que no sabes ?
***IAG:**	ja ja la **llevaría** una pirata .
%xret:	**$D_dor_af_2 $A_act $ASR_ST $8: llevaría .**
%xres:	$ND $DN_ref $ASR_ST $8: llevaría .

Ejemplo 160: Referencia temporal deíctica posterior al `origo 0´ (futuro de posibilidad) en conversación espontánea

TRANSCRIPCIÓN: Vit3a_02 (Vite)
INTERLOCUTORES: Niños (ANP: 3;06.13); Adultos (PIL, CHE)
ACTIVIDAD: Juegos

*PIL:	a ver qué me puedes dar ?
%act:	la niña se queda callada mirando al entrevistador
***ANP:**	**<será** vino> [/] **será** vino .
%xret:	**$D_dor_af_2 $A_est $ASR_TA $7: será .**
*PIL:	botellas (.) da igual .
*PIL:	botellas de (.) de vino (.) vale (.) me quedo con las botellas qué más ?
*ANP:	pues (.) una bombilla [?] **.**

Ejemplo 161: Referencia temporal deíctica posterior al `origo 0´ (futuro de probabilidad) en juegos

Finalmente hemos comprobado, mediante análisis no paramétricos Kruskal-Wallis (pues las variables analizadas [frecuencia de uso de RTFUTINM, RTFUTPP y RTFUTREM en las diferentes actividades] no se distribuyen con normalidad en los grupos de edad[497], que generalmente no existen argumentos que permitan relacionar la variable "edad" en las diferentes actividades con la frecuencia de uso de RTFUTINM, RTFUTPP y RTFUTREM (RTFUTINM en conversación espontánea gl=7 p=.170; en

[497] La frecuencia de uso de RTFUTINM no se distribuye de acuerdo a una Ley Normal en conversación espontánea (entre los 2,00-2;03, 2;03-2;06, 2;06-2;09 y los 3;09-4;00 (K-S=.000 S-W=.000), los 2;09-3;00 (K-S=.001 S-W=.001) y los 3;06-3;09 (K-S=.003 S-W=.001); en identificación y descripción de láminas/objetos entre los 2;03-2;06, los 3;00-3;03, 3;03-3;06 y 3;09-4;00 (K-S=.000 S-W=.000); en narración y en juegos en todos los grupos de edad (K-S=.000 S-W=.000). La frecuencia de uso de RTFUTPP no se distribuye con normalidad en actividades de conversación espontánea entre los 2;09-3;00, los 3;00-3;03, 3;03-3;06, 3;06-3;09 y los 3;09-4;00 (K-S=.000 S-W=.000), en narración en todos los grupos de edad (K-S=.000 S-W=.000) y en juego entre los 3;06-3;09 (K-S=.000 S-W=.000). La frecuencia de uso de RTFUTREM no se distribuye con normalidad en narración entre los 2;09-3;00, los 3;06-3;09 y los 3;09-4;00 (K-S=.000 S-W=.000) y en juego entre los 3;03-3;06 (K-S=.000 S-W=.000).

identificación y descripción de láminas/objetos gl=7 p=.498; en narración gl=7 p=.386; en juego gl=7 p=.057/ RTFUTPP en conversación espontánea gl=7 p=.098; en identificación y descripción de láminas/objetos gl=7 p=.1; y en narración gl=7 p=.429/ RTFUTREM en conversación espontánea gl=7 p=.1; en identificación y descripción de láminas/objetos gl=7 p=.1; y en narración gl=7 p=.194). Solo se han encontrado argumentos que relacionan la frecuencia de uso de RTFUTPP y RTFUTREM en juegos (gl=7 p=.048) y la variable "edad".

De hecho, en la Figura 138 en la cual se representa la frecuencia de uso de RTFUTINM (color ■), RTFUTPP (color ■) y RTFUTREM (color ■) en las diferentes actividades (conversación espontánea [A], identificación y descripción de láminas/objetos [B], narración [C] y juegos [D]) respecto a los 8 grupos de edad analizados, observamos que la frecuencia de uso de las referencias temporales analizadas se distribuye de forma desigual en los grupos de edad analizados y en las diferentes actividades, no encontrándose ejemplos en alguna de ellas (identificación y descripción de láminas, por ejemplo). A su vez, el uso de RTFUTPP y RTFUTREM en actividades de juegos [D] solo aparece a partir de los 3;06 años.

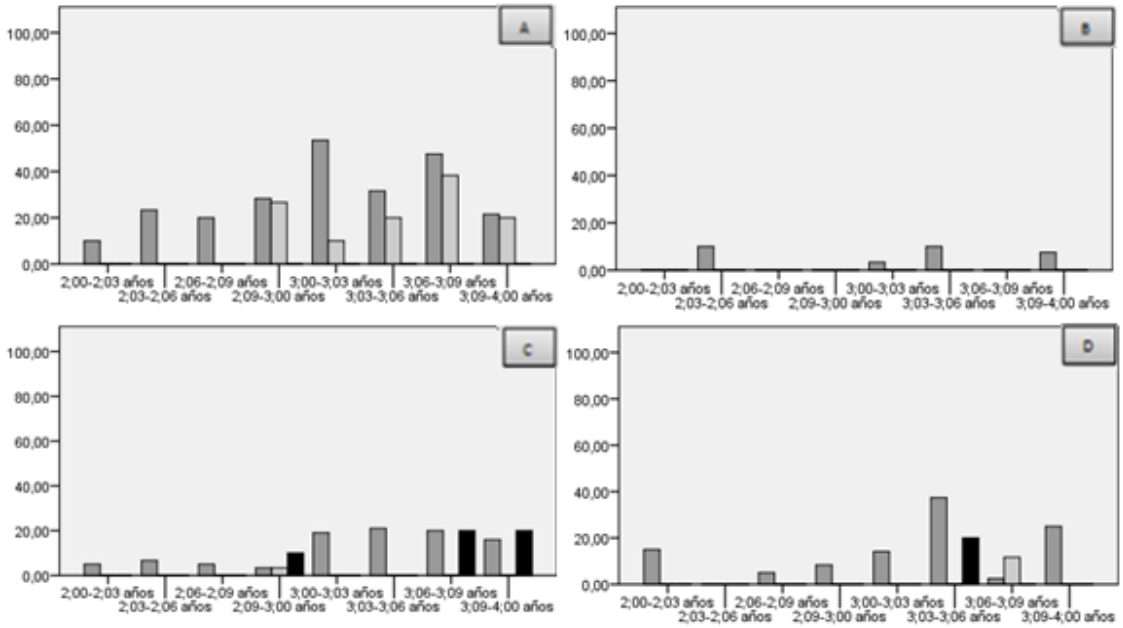


Figura 138: Gráficos de frecuencias relativas medias de referencias temporales deícticas "después del `origo 0´" (futuro inmediato, futuro de probabilidad y posibilidad y futuro remoto) en los grupos de edad y en las cuatro actividades diferenciadas

5.5.2.3. Factor sexo: referencias de futuro inmediato en el discurso narrativo de los niños

Por último, hemos comprobado si la variable "sexo" favorece cambios en la frecuencia de uso de RTFUTINM, RTFUTPP y RTFUTREM. En primer lugar hemos comprobado si existen diferencias significativas entre niños y niñas. Para ello hemos realizado tres análisis estadísticos no paramétricos Kruskal-Wallis[498] y los resultados obtenidos nos han permitido concluir que no se han encontrado diferencias significativas en la frecuencia de uso de RTFUTINM (gl=1 p=.070), RTFUTPP (gl=1 p=.114) y RTFUTREM (gl=1 p=.680) entre niños y niñas. Sin embargo la frecuencia de uso es mayor en los niños en los tres casos (RTFUTINM ♀ N:40 μ:42,09 σ:47,28/ ♂ N:40 μ:61,33 σ:44,63; RTFUTPP ♀ N:40 μ:3,48 σ:11,70/ ♂ N:40 μ:12,52 σ:29,04; RTFUTREM ♀ N:40 μ:1,31 σ:4,95/ ♂ N:40 μ:3,64 σ:13,75).

También hemos comprobado si la variable "edad", tanto en el caso de las niñas como de los niños, se relaciona con la frecuencia de uso de las variables analizadas. Para ello hemos realizado análisis no paramétricos Kruskal-Wallis, pues la frecuencia de uso RTFUTINM, RTFUTPP y RTFUTREM no se distribuye con normalidad en los ocho grupos de edad diferenciados, ni en el caso de los niños ni en el de las niñas[499]. Hemos encontrado argumentos que relacionen la frecuencia de uso de RTFUTPP con la "edad" en el caso de las niñas (gl=1 p=.012). Las otras variables analizadas, ni en el caso de las niñas ni en el de los niños se relacionan con la "edad" (RTFUTINM ♀ gl=7 p=.056/ ♂ gl=7 p=.128; RTFUTPP ♂ gl=7 p=.083; RTFUTREM ♀ gl=7 p=.626/ ♂ gl=7 p=.392).

En la Figura 139 observamos, de este modo, que las niñas presentan una mayor frecuencia de uso de RTFUTINM a los 3;03-3;06 años (N:10 μ:97,77 σ:4,96) y los niños a los 2;03-2;06 (N:10 μ:75,00 σ:50,00), los 2;03-2;06 (N:10 μ:84,66 σ:20,62) y los 3;09-4;00 (N:10 μ:73,33 σ:17,96), lo que se debe, principalmente al tipo de actividad que tiene lugar, pues el 73,66% de los casos se dan en actividades de conversación espontánea y juegos, actividades que fomentan el uso de esta referencia temporal.

[498] Las variables analizadas no presentan una distribución normal ni en el caso de las niñas ni en el de los niños (K-S=.000 S-W=.000 para todos los casos).

[499] De este modo, la frecuencia de uso de RTFUTINM no presenta una distribución normal en el caso de las niñas entre los 2;00-2;03, 2;03-2;06 y los 2;06-2;09 (K-S=.000 S-W=.000) y entre los 3;00-3;03 (K-S=.001 S-W=.000); en el caso de los niños entre los 2;09-3;00 (K-S=.001 S-W=.000). La frecuencia de uso de RTEMPP no presenta una distribución normal en el caso de las niñas en todos los grupos de edad (K-S=.000 S-W=.000) y en el caso de los niños entre los 3;09-4;00 (K-S=.013 S-W=.001). La frecuencia de uso de RTEMREM no presenta una distribución normal en el caso de las niñas en todos los grupos de edad en los que se han encontrado ejemplos (K-S=.001 S-W=.000) y en el caso de los niños entre los 3;03-3;06 (K-S=.001 S-W=.000), los 3;06-3;09 (K-S=.001 S-W=.000) y entre los 3;09-4;00 (K-S=.016 S-W=.001).

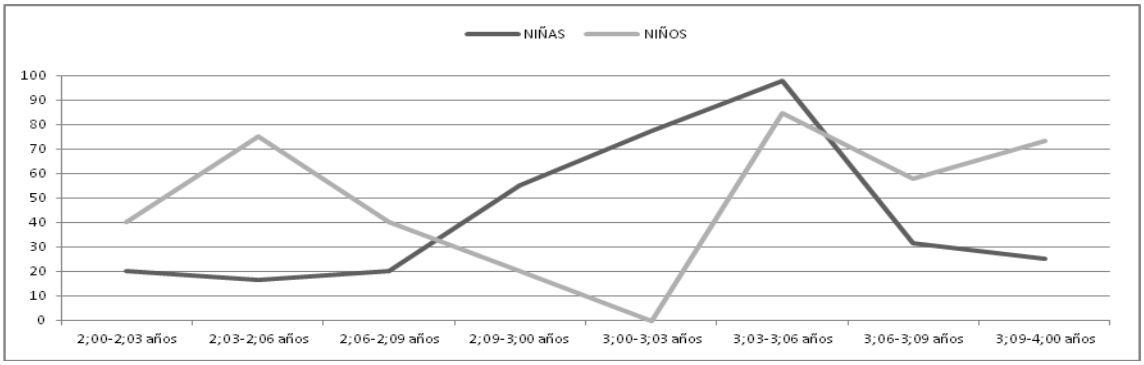


Figura 139: Gráfico de frecuencias relativas medias de referencias temporales deícticas "después del `origo 0'" (futuro inmediato) respecto a las variables "sexo" y "edad"

A su vez, las RTFUTPP y RTFUTREM, tal y como se observa en las Figuras 140 y 141, presentan una frecuencia mucho más baja que las anteriores, tanto en el caso de las niñas como en el de los niños. Es conveniente destacar que las RTFUTPP en el caso de las niñas solo se utilizan a partir de los 3;06-3;09 años.

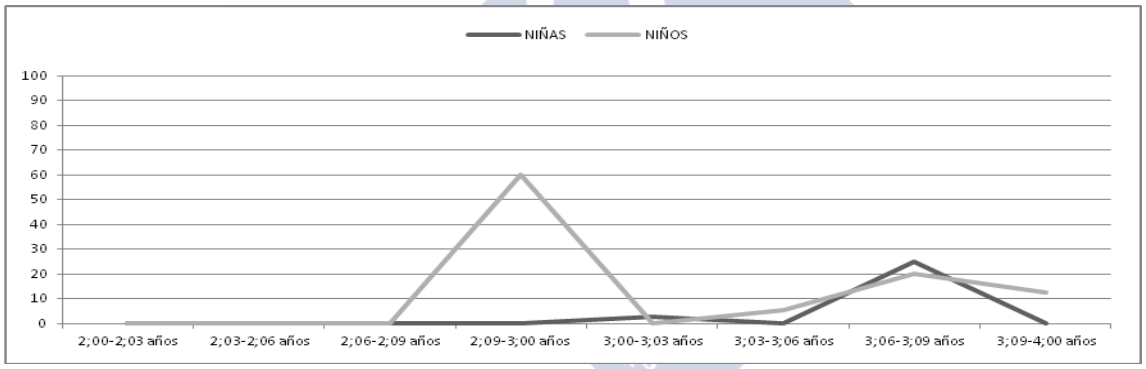


Figura 140: Gráfico de frecuencias relativas medias de referencias temporales deícticas posteriores al `origo 0´ (futuro de probabilidad o posibilidad) respecto a las variables "sexo" y "edad"

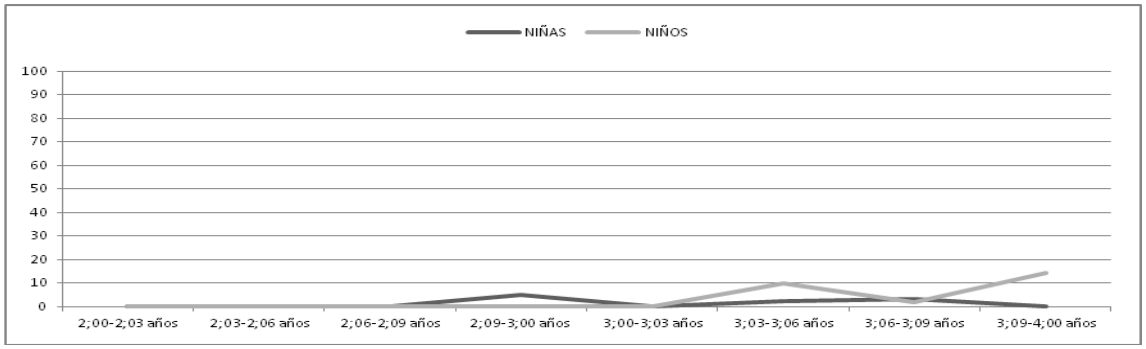


Figura 141: Gráfico de frecuencias relativas medias de referencias temporales deícticas posteriores al `origo 0´ (futuro remoto) respecto a las variables "sexo" y "edad"

Por último, hemos analizado si tanto en el caso de los niños como en el de las niñas las actividades favorecen un mayor o menor uso de RTFUTINM, RTFUTPP y RTFUTREM. Para ello hemos realizado seis análisis no paramétricos Kruskal-Wallis, pues las variables analizadas no presentan una distribución normal, ni en niños ni en niñas, en las diferentes actividades[500]. Los resultados obtenidos nos han permitido concluir que en el caso de las niñas las actividades favorecen cambios en la frecuencia de uso de RTFUTINM (gl=3 p=.000) y RTFUTPP (gl=3 p=.030), pues estas referencias temporales son mucho más frecuentes en actividades de conversación espontánea que en las demás actividades (Figura 142). Sin embargo, no hemos encontrado argumentos que permitan relacionar las actividades con las RTFUTREM (gl=3 p=.294), aunque estas presentan una mayor frecuencia de uso en conversación espontánea y narración (Figura 142).

En el caso de los niños, hemos encontrado argumentos que relacionan las actividades con la frecuencia de uso de RTFUTINM (gl=3 p=.004) y RTFUTPP (gl=3 p=.001). De hecho, las RTFUTINM presentan una mayor frecuencia de uso en narración y conversación espontánea y las RTFUTPP en actividades de conversación espontánea (Figura 142). No se han encontrado, sin embargo, argumentos que relacionen la frecuencia de uso de RTFUTREM (gl=3 p=.103) con las actividades.

			N	Media	Desviación típica	Mínimo/ Máximo
Conversación espontánea	♀	RTFUTINM	40	32,91	43,23	0/100
		RTFUTPP	40	9,58	29,20	0/100
		RTFUTREM	40	0	0	0/0
	♂	RTFUTINM	40	26,02	36,00	0/100
		RTFUTPP	40	19,16	39,14	0/100
		RTFUTREM	40	0	0	0/0
Identificación y descripción de láminas/objetos	♀	RTFUTINM	40	3,33	16,53	0/100
		RTFUTPP	40	0	0	0/0
		RTFUTREM	40	0	0	0/0
	♂	RTFUTINM	40	4,37	17,80	0/100
		RTFUTPP	40	0	0	0/0
		RTFUTREM	40	0	0	0/0
Narración	♀	RTFUTINM	40	3,04	9,30	0/33,33
		RTFUTPP	40	0	0	0/0
		RTFUTREM	40	5	22,07	0/100
	♂	RTFUTINM	40	20,97	34,44	0/100
		RTFUTPP	40	0,83	5,27	0/33,33
		RTFUTREM	40	7,5	26,67	0/100
		RTFUTINM	40	8,20	21,38	0/100

[500] Para todas las actividades, tanto en niños como en niñas, K-S=.000 S-W=.000.

Juegos	♀	RTFUTPP	40	0,41	2,63	0/100
		RTFUTREM	40	2,50	15,81	0/100
	♂	RTFUTINM	40	18,62	34,62	0/100
		RTFUTPP	40	2,50	15,81	0/100
		RTFUTREM	40	2,50	15,81	0/100

Figura 142: Estadísticos descriptivos de frecuencia de uso de referencias temporales "después del `origo 0´" (futuro inmediato, futuro de probabilidad y posibilidad, futuro remoto) atendiendo a las variables "sexo" y "tipo de actividad"

Por último, hemos comprobado[501] si existen diferencias significativas entre niños y niñas en la frecuencia de uso de RTFUTINM, RTFUTPP y RTFUTREM en las diferentes actividades. Los resultados obtenidos nos han permitido concluir que solo se han encontrado evidencias estadísticas de que existan diferencias significativas entre niños y niñas en la frecuencia de uso de RTFUTINM en actividades de narración (gl=3 p=.011), pues la frecuencia es mayor en niños.

Sin embargo, entre las demás variables no existe relación (conversación espontánea RTFUTINM gl=3 p=.801; RTFUTPP gl=3 p=.206; RTFUTREM gl=3 p=.1/ identificación y descripción de láminas/objetos RTFUTINM gl=3 p=.655; RTFUTPP gl=3 p=.1; RTFUTREM gl=3 p=.1; narración RTFUTPP gl=3 p=.317; RTFUTREM gl=3 p=.646/ juegos RTFUTINM gl=3 p=.211; RTFUTPP gl=3 p=.986; RTFUTREM gl=3 p=.1).

5.6. Conclusiones generales del análisis semántico-conceptual

Tras haber realizado las pruebas estadísticas correspondientes y haber valorado y analizado la relación entre las variables "edad", "sexo" y "actividad" atendiendo a la tipología semántico-conceptual diferenciada de referencias espaciales ("referencias temporales deícticas"; "referencias temporales no deícticas"; "referencias temporales deícticas "antes del `origo 0´ (pasado inmediato, pasado distante y pasado remoto)" y "referencias temporales deícticas "después del `origo 0´ (futuro inmediato, futuro de probabilidad y posibilidad y futuro remoto)", podemos concluir que tanto la "edad" como las "actividades" y el "sexo" favorecen cambios en la frecuencia de uso de las referencias temporales analizadas.

Como conclusiones generales del análisis semántico-conceptual hemos incluido los resultados obtenidos en primer lugar en un cuadro explicativo (Figura 143) y

[501] Hemos realizado análisis no paramétricos Kruskal-Wallis, pues las variables analizadas (frecuencia de uso de RTFUTINM, RTFUTPP y RTFUTREM en cada una de las cuatro actividades) no presenta una distribución normal ni en el caso de los niños ni en el de las niñas (K-S=.000 S-W=.000).

posteriormente en explicaciones esquemáticas del mismo. De este modo, en la Figura 143, con el objetivo de visualizar los resultados del análisis semántico-conceptual de forma global, hemos incluido el valor de p (significatividad) en las pruebas estadísticas realizadas (información en color rojo resultados significativos y en negro resultados no significativos).

* (1)Conversación espontánea/ (2) Identificación y descripción de láminas/objetos/ (3) Narración/ (4) Juegos

ANÁLISIS	DIFERENCIAS	EDAD	ACTIVIDADES	ACTIVIDADES* Y EDAD	SEXO	SEXO Y EDAD	SEXO Y ACTIVIDADES
R. TEMPORALES		.000	.000	(1) .469 / (2) .118 (3) .695 / (4) .064	.353	♀ : .069 ♂ : .005	♀ : .000 ♂ : .000
R. DEÍCTICAS	.000	.087	.000	(1) .309 / (2) .077 (3) .816 / (4) .057	.688	♀ : .012 ♂ : .480	♀ : .000 ♂ : .000
R. NO DEÍCTICAS		.078	.000	(1) .147 / (2).297 (3).039 / (4).223	.704	♀ : .080 ♂ : .196	♀ : .000 ♂ : .000
R. DEÍCTICAS "ANTES"	.000	.001	.000	(1) .121 / (2) .085 (3) .184 / (4) .256	.546	♀ : .059 ♂ : .008	♀ : .000 ♂ : .000
R. DEÍCTICAS "AHORA"		.001	.000	(1) .441 / (2) .131 (3) .763 / (4) .054	.718	♀ : .002 ♂ : .185	♀ : .000 ♂ : .000
R. DEÍCTICAS "DESPUES"		.040	.000	(1) .091 / (2) .493 (3) .331 / (4) .081	.275	♀ : .085 ♂ : .566	♀ : .000 ♂ : .000
R. NO DEÍCTICAS (ANTERIORIDAD)	.000	.644	.297	(1) .531 / (2) .1 (3) .429 / (4) .1	.569	♀ : .521 ♂ : .253	♀ : .110 ♂ : .392
R. NO DEÍCTICAS (SIMULTANEIDAD)		.195	.000	(1) .163 / (2) .531 (3) .429 / (4) .644	.374	♀ : .366 ♂ : .344	♀ : .000 ♂ : .002
R. NO DEÍCTICAS (POSTERIORIDAD)		.040	.006	(1) .453 / (2) .1 (3) .148 / (4) .644	.024	♀ : .014 ♂ : .240	♀ : .332 ♂ : .028
R. PASADO INMEDIATO	.000	.062	.000	(1) .644 / (2) .096 (3) .172 / (4) .558	.094	♀ : .416 ♂ : .193	♀ : .075 ♂ : .000
R. PASADO DISTANTE		.155	.000	(1) .096 / (2) .164 (3) .150 / (4) .437	.537	♀ : .604 ♂ : .008	♀ : .000 ♂ : .000
R. PASADO REMOTO		.139	.000	(1) .498 / (2) .1 (3) .073 / (4) .164	.007	♀ : .494 ♂ : .015	♀ : .008 ♂ : .000
R. FUTURO INMEDIATO	.000	.015	.000	(1) .170 / (2) .498 (3) .386 / (4) .057	.070	♀ : .056 ♂ : .128	♀ : .000 ♂ : .004
R. PROBABILIDAD Y POSIBILIDAD		.020	.000	(1) .098 / (2) .1 (3) .429 / (4) .048	.114	♀ : .012 ♂ : .083	♀ : .030 ♂ : .001
R. FUTURO REMOTO		.296	.021	(1) .1 / (2) .1 (3) .194 / (4) .048	.680	♀ : .626 ♂ : .392	♀ : .294 ♂ : .106

Figura 143[502]: Resultados de p (significatividad) del análisis semántico-conceptual de referencias temporales

[502] La información se distribuye de acuerdo a las siguientes preguntas:

- columna 1: ¿qué referencias temporales se analizan?
- columna 2: ¿existen diferencias significativas entre las referencias temporales analizadas (columna 1)?
- columna 3: ¿favorece la "edad" cambios en la frecuencia de uso de las referencias temporales analizadas (columna 1)?
- columna 4: ¿las "actividades" provocan cambios en la frecuencia de uso de las referencias temporales analizadas (columna 1)?

- ***Referencias temporales***

  - ✓ **Edad**: Se han encontrado argumentos que relacionan la frecuencia de uso de referencias temporales y los grupos de edad diferenciados (F de Snedecor=5,015 y p=.000), pues a partir de los 3;00 años los pequeños utilizan con mayor frecuencia referencias temporales.

  - ✓ **Tipo de actividad:** Se han encontrado relaciones significativas entre la frecuencia de uso de referencias temporales y las actividades que los pequeños desarrollan (gl=3 p=.000). De hecho, las referencias temporales son más frecuentes en actividades de conversación espontánea (N:80/ μ:46,62 / σ:27,72) y juego (N:80/ μ:25,66 / σ:21,32).

  - ✓ **Tipo de actividad y edad:** No se han encontrado argumentos que relacionen la frecuencia de uso de referencias temporales en las diferentes actividades con los grupos de edad diferenciados.

  - ✓ **Sexo:** No se han encontrado diferencias entre niños y niñas en lo que concierne al uso de referencias temporales.

  - ✓ **Sexo y edad:** Solo se ha encontrado relación entre la "edad" y la frecuencia de uso de referencias temporales en el caso de los niños (F de Snedecor=3,71 p=.005), pues a partir de los 2;05 años aumenta su frecuencia de uso.

  - ✓ **Sexo y tipo de actividad**: Se han encontrado argumentos de que las actividades provocan cambios en la frecuencia de uso de referencias temporales tanto en niños como en niñas (gl=3 p=.000). Las niñas introducen en el discurso referencias temporales con mayor frecuencia en actividades de conversación espontánea y juegos. Los niños en actividades de conversación espontánea, juegos y narración. A su vez, niños y niñas presentan diferencias significativas en la frecuencia de uso de referencias temporales en actividades de narración (gl=1 p=.000), pues la frecuencia de uso es mayor en el

---

- columna 5: ¿existen relaciones entre la "edad" y la frecuencia de uso de las referencias temporales analizadas (columna 1) en las diferentes actividades?
- columna 6: ¿existen diferencias entre niños y niñas en la frecuencia de uso de las combinaciones de referencias espaciales analizadas?
- columna 7: ¿se relaciona la "edad" con la frecuencia de uso de las combinaciones de referencias espaciales analizadas (columna 1) de niños y niñas?
  columna 8: ¿existen relaciones entre la frecuencia de uso de las combinaciones de referencias espaciales analizadas y las actividades en niños y niñas?

caso de los varones; y en actividades de conversación espontánea (gl=1 p=.047), pues la frecuencia de uso es mayor en el caso de las hembras.

- ***Referencias temporales deícticas y no deícticas***

  - ✓ Existen diferencias significativas entre la frecuencia de uso de RTD y RTND (gl=1 p=.000). Las RTD (N:80/ μ:94,40 / σ:15,94) presentan, de este modo, una frecuencia de uso mayor que las RTND (N:80/ μ:3,39 / σ:4,79) en el periodo estudiado.

  - ✓ **Edad**: La edad no favorece cambios en la frecuencia de uso en ninguno de los casos. Es necesario destacar que hasta los 2;03 no se han encontrado ejemplos de RTND y que a partir de los 3;06 aumenta su frecuencia de uso espontáneo, pues hasta esta edad generalmente los ejemplos de RTND responden a una intercambio interactivo pregunta-respuesta.

  - ✓ **Tipo de actividad:** Existen argumentos que permiten establecer relaciones directas entre la frecuencia de uso de RTD y de RTND (gl=3 p=.000) y las actividades que se desarrollan. De hecho, ambas referencias presentan una frecuencia de uso superior en actividades de conversación espontánea (RTD N:80/μ:46,86/σ:25,90; RTND N:80/μ:39,79/σ:45,51). Es necesario destacar que en juegos la frecuencia de uso de RTD también es elevada (N:80/ μ:26,45/ σ:21,88) y que la frecuencia de uso de RTND es escasa en las demás actividades (identificación y descripción de láminas/objetos N:80/ μ:2,33/ σ:13,08; narración N:80/ μ:4,01/ σ:15,02; juegos N:80/ μ:7,60/ σ:23,09).

  - ✓ **Tipo de actividad y edad:** Solo se han encontrado relaciones significativas entre la "edad" y la frecuencia de uso de RTND en conversación espontánea (gl=7 p=.039), pues se produce un aumento a partir de los 2;06 años.

  - ✓ **Sexo:** No existen diferencias significativas en la frecuencia de uso de RTD y RTND atendiendo al factor "sexo", aunque las niñas presentan una frecuencia de uso ligeramente mayor de ambas referencias en el periodo analizado.

  - ✓ **Sexo y edad:** Solo se han encontrado relaciones significativas entre la "edad" y la frecuencia de uso de RTD en el caso de las niñas (gl=7

p=.012), pues a partir de los 3;06 la frecuencia de uso (de alrededor del 90%) disminuye.

- ✓ **Sexo y tipo de actividad**: Existen argumentos que relacionan la frecuencia de uso de RTD y RTND y las cuatro actividades diferenciadas tanto en el caso de las niñas como en el de los niños (gl=3 p=.000 para ambos análisis). De hecho, tanto RTD como RTND presentan una mayor frecuencia de uso en actividades de conversación espontánea, diferencia especialmente destacada en las RTND. A su vez, las diferencias más significativas entre niños y niñas ocurren en narración y conversación espontánea en lo que concierne a RTD (gl=1 p=.000; gl=1 p=.031), pues los niños presentan una frecuencia de uso mayor en narraciones y las niñas en conversación espontánea.

- ***Referencias temporales verbales respecto a las características de la lengua: referencias deícticas ("antes", "ahora", "después")***

  - ✓ Existen diferencias significativas entre la frecuencia de uso de RTDAOR, RTDORG y RTDDOR (gl=2 p=.000). De este modo, las RTDORG (N:80/ μ:76,31 / σ:21,14) son más frecuentes que las RTDAOR (N:80/ μ:15,01 / σ:12,96) y las RTDDOR (N:80/ μ:5,41 / σ:7,51).

  - ✓ **Edad**: Existen argumentos que relacionan la frecuencia de uso de RTDAOR, RTDORG y RTDDOR y los grupos de edad analizados (RTDAOR, RTDORG gl=7 p=.001 para los dos análisis; RTDDOR gl=7 p=.040). De hecho, a partir de los 2;06-2;09 se produce un ligero descenso de RTDORG y un aumento de RTDAOR. La frecuencia de uso de RTDDOR es prácticamente escasa, aunque se observa un aumento a partir de los 3;00 años.

    - **Tipología de las formas temporales**: en lo que alcanza a las RTDDOR la mayoría de las referencias temporales utilizadas por los más pequeños son afijales (74,51% de las RTDDOR totales) y de esas formas afijales el 75,57% son perífrasis verbales modales, con lo que el pequeño más que enunciar un tiempo futuro se refiere a posibilidades o deseos. Las formas afijales que no son perifrásticas, a su vez, hasta los 3;00 años aparecen con frecuencia en discurso referido y las formas no

afijales suponen tan solo el 3,73 del total de RTDDOR. A su vez, los pequeños utilizan la forma adverbial "mañana" a partir de los 3;00 años para localizar temporalmente y referirse a acciones que ellos mismos o sus propios compañeros van a protagonizar, siempre en tareas de conversación espontánea y cuando la forma "mañana" se ha introducido previamente en el discurso. Debido a la carga de lo modal, y no tanto de lo temporal, los niños parecen no diferenciar claramente el significado de "mañana" y "después".

- En lo que respecta a RTDAOR los pequeños en el periodo estudiado introducen estas referencias en el discurso mediante formas temporales afijales no perifrásticas (99,31 del total de RTDAOR) hasta los 3;00 años. Generalmente las formas afijales no perifrásticas se introducen en actividades de conversación espontánea, en las que los pequeños se refieren a acciones que ellos mismos han protagonizado; las formas perifrásticas se introducen en actividades de conversación espontánea y de narración y generalmente se trata de perífrasis de pasado continuo.

- En cuanto a las RTDORG, la mayoría de las formas son afijales (95,61%) y de estas el 44,48% son formas perifrásticas, generalmente presente continuo. Un 4,48% de las RTDORG no afijales que los pequeños introducen en el discurso son lo que hemos denominado "protomarcadores discursivos semideícticos" (Cortiñas Ansoar, 2013e). Estos protomarcadores funcionan a nivel discursivo, pues además de señalar deícticamente un momento respecto al evento de habla (`origo 0´), introducen el turno de habla del pequeño y le sirven para poner orden en las acciones. A partir de los 3;00 años esta función coexiste, aunque con baja frecuencia y como variable dependiente del tipo de actividad que se desarrolle (lectura de cuentos y narración, especialmente), con una función deíctica secuencial-locativa, en la que "ahora" equivale a "aquí".

✓ **Tipo de actividad:** Existen argumentos que permiten establecer relaciones directas entre la frecuencia de uso de RTDAOR, RTDORG y RTDDOR (gl=3 p=.000) y las actividades. De hecho,

todas las referencias son habituales en actividades de conversación espontánea (RTDAOR N:80/μ:54,36/σ:40,16/; RTDDOR N:80/μ:37,05/σ:41,12; RTDORG N:80/μ:42,55/σ:25,57).

- ✓ **Tipo de actividad y edad:** No existen argumentos que relacionen la frecuencia de uso de RTDAOR, RTDORG y RTDDOR en las diferentes actividades respecto a la "edad" de los individuos.

- ✓ **Sexo:** No existen diferencias significativas en la frecuencia de uso de RTDAOR, RTDORG y RTDDOR entre niños y niñas.

- ✓ **Sexo y edad:** En el caso de las niñas existe relación significativa entre la frecuencia de uso de RTDORG y la edad (gl=7 p=.002), pues a medida que aumenta la edad de las pequeñas desciende la frecuencia de uso de RTDORG, especialmente a partir de los 3;00 años y alrededor de los 4;00. En el caso de los niños se relacionan con la "edad" la frecuencia de uso de RTDAOR (gl=7 p=.008), la cual aumenta a partir de los 3;00 años.

- ✓ **Sexo y tipo de actividad**: Existen argumentos que relacionan la frecuencia de uso de RTDAOR, RTDORG y RTDDOR y las cuatro actividades diferenciadas tanto en el caso de las niñas como en el de los niños (gl=3 p=.000 para cada uno de los análisis). De hecho, las referencias temporales analizadas presentan una mayor frecuencia de uso en actividades de conversación espontánea y menor en actividades de identificación y descripción de láminas/objetos. A su vez, se han encontrado diferencias significativas en la frecuencia de uso de RTDORG, RTDAOR y RTDDOR emitidas por niños y niñas en tareas de narración (RTDORG gl=1 p=.000; RTDAOR gl=1 p=.007; RTDOOR gl=1 p=.012), pues los niños, debido a su tendencia narrativa, presentan una mayor frecuencia de uso de tales referencias.

- ***Referencias temporales verbales respecto a las características de la lengua: referencias no deícticas ("relaciones de anterioridad, simultaneidad y posterioridad)***

  - ✓ Existen diferencias significativas en la frecuencia media de uso de RTNDANT, RTNDSIM y RTNDPOS (gl=2 p=.000). Las relaciones que los individuos establecen con mayor frecuencia en el periodo

analizado son relaciones de simultaneidad (N:80/ μ:25,85 / σ:41,10) y de posterioridad (N:80/ μ:15,90 / σ: 33,11).

- ✓ **Edad**: Solo se han encontrado relaciones entre la frecuencia de uso de RTNDPOS y los grupos de edad diferenciados (gl=7 p=.040), pues se produce un aumento en la frecuencia de uso a partir de los 2;06 años.

    - **Tipología de las formas temporales**: Las RTNDANT solo se han encontrado a partir de los 3;00 años y operan a nivel oracional en el 100% de los casos, generalmente para ordenar sucesos con los que los niños están familiarizados, especialmente en conversación espontánea. Las RTNDSIM, son frecuentes a nivel oracional (90% de los casos). En el 10% de los ejemplos las unidades no deícticas que indican relaciones de simultaneidad funcionan a nivel discursivo completando un turno de habla anterior. La forma más frecuente es "cuando", especialmente en tareas de conversación espontánea (80%) y narración (20%). Las RTNDPOS en el 85% de los casos encontrados corresponden a unidades temporales que funcionan a nivel oracional (introducen estas referencias temporales para ordenar acontecimientos que conocen o que han protagonizado, en los que generalmente la `consecutio temporum´ no es la esperable, o para referirse a momentos que tienen la certeza de que van a ocurrir).

- ✓ **Tipo de actividad:** Se han encontrado argumentos que relacionan la frecuencia de uso de RTNDSIM (gl=3 p=.000) y la de RTDPOS con las actividades diferenciadas (gl=3 p=.006). De este modo, las RTNDSIM son más frecuentes en actividades de conversación espontánea (N:80/ μ:25,00/ σ:42,92) y presentan una baja frecuencia en el resto de actividades (identificación y descripción de láminas/objetos N:80/ μ:2,50/ σ:15,71; narración N:80/ μ:0,83/ σ:7,45; juegos N:80/ μ:2,91/ σ:16,08) y las RTNDPOS son más frecuentes en conversación espontánea (N:80/ μ:11,04/ σ:30,57) y narración (N:80/ μ:8,33/ σ:27,30) y presentan una baja frecuencia en identificación y descripción de láminas/objetos (N:80/ μ:0/ σ:0) y juegos (N:80/ μ:3,12/ σ:16,58).

- ✓ **Tipo de actividad y edad:** No existen relaciones significativas entre la frecuencia de uso de RTNDANT, RTNDSIM y RTNDPOS en las diferentes actividades y la variable "edad".

- ✓ **Sexo:** Entre niños y niñas solo existen diferencias significativas en la frecuencia de uso de RTNDPOS (gl=1 p=1 p=.024). De hecho, la frecuencia de uso de RTNDPOS es superior en el caso de los niños (♀N:40/ μ:7,18/ σ:22,97; ♂ N:40/ μ:24,62/ σ:39,21).

- ✓ **Sexo y edad:** Solo existen relaciones significativas entre la "edad" y la frecuencia de uso de RTNDPOS de niñas (gl=7 p=.014), pues la frecuencia de uso de RTNDPOS aumenta a los 2;09 y desciende a partir de los 3;06, lo que se debe principalmente al tipo de actividades.

- ✓ **Sexo y tipo de actividad**: Se han encontrado argumentos de que tanto en niños como en niñas se relacionan la frecuencia de uso de RTNDSIM con las actividades (♀ gl=3 p=.000; ♂gl=3 p=.002), pues este tipo de referencias son más habituales en conversación espontánea. En el caso de los niños también se relaciona la frecuencia de RTNDPOS (gl=3 p=.028), pues la frecuencia de uso de este tipo de referencias es mayor en conversación espontánea y narración. Se ha comprobado que no existen diferencias significativas entre niños y niñas en la frecuencia de uso de las variables analizadas en las diferentes actividades, aunque las RTNDPOS en tareas de narración presentan una mayor frecuencia de uso en el caso de varones.

- ***Tipología del tiempo deíctico: referencias temporales (antes del `origo 0´): pasado inmediato, pasado distante y pasado remoto***

  - ✓ Existen diferencias significativas entre las referencias analizadas (gl=2 p=.000). De hecho las RTPASDIS (N:80/ μ:45,56/ σ:40,73) son más frecuentes que las RTPASINM (N:80/ μ:28,21/ σ:35,53). A su vez, las RTPASREM son prácticamente inexistentes (N:80/ μ:4,96/ σ:11,60)

  - ✓ **Edad**: No se han encontrado argumentos que relacionen la frecuencia de uso de RTPASINM, RTPASDIS y RTPASREM. Sin embargo, las RTPASINM y RTPASDIS presentan una frecuencia de uso ascendente desde los 2;00 años. Las RTPASREM comienzan a

introducirse en el discurso, aunque esporádicamente, a partir de los 3;00 años.

- ✓ **Tipo de actividad:** Se han encontrado argumentos que relacionan directamente la frecuencia de uso de RTPASINM, RTPASDIS y RTPASREM con las actividades (gl=3 p=.000 para los tres análisis). Las RTPASINM son escasas en identificación y descripción de láminas y en conversación espontánea y presentan una mayor frecuencia de uso en actividades de narración (N:80/ μ:21,02/ σ:38,77) y juegos (N:80/ μ:28,07/ σ:43,00). Las RTPASDIS, por el contrario, presentan una frecuencia de uso mayor en actividades de conversación espontánea (N:80/ μ:60,05/ σ:46,51) y escasa en las demás actividades y las RTPASREM se utilizan con una mayor frecuencia en narración (N:80/ μ:19,27/ σ:38,28).

- ✓ **Tipo de actividad y edad:** No existen relaciones significativas entre la frecuencia de uso de RTPASINM, RTPASDIS y RTPASREM en las diferentes actividades y la variable "edad".

- ✓ **Sexo:** Solo existen argumentos que relacionan la frecuencia de uso de RTPASREM y la variable "sexo" (gl=1 p=.007). De hecho, estas referencias son más frecuentes en niños que en niñas (♀ N:40/ μ:8,23/ σ:14,77; ♂ N:40/ μ:1,69/ σ:5,80).

- ✓ **Sexo y edad:** Solamente se han encontrado relaciones entre la frecuencia de uso de RTPASREM y RTPASDIS respecto la "edad" en el caso de los niños (RTPASREM gl=7 p=.025; RTPASDIS gl=7 p=.008), pues la frecuencia es mayor, especialmente, a partir de los 2;09 años.

- ✓ **Sexo y tipo de actividad**: en el caso de las niñas las actividades provocan cambios en la frecuencia de uso de RTPASDIS (gl=3 p=.000) y de RTPASREM (gl=3 p=.008), pues RTPASDIS son mucho más frecuentes en actividades de conversación espontánea y RTPASREM en actividades de narración. En el caso de los niños todas las actividades favorecen cambios en la frecuencia de uso de RTPASINM, RTPASDIS, RTPASREM (gl=3 p=.000 para todas las referencias temporales analizadas). De este modo, los pequeños introducen en el discurso con una mayor frecuencia RTPASINM en actividades de narración y juegos, RTPASDIS en actividades de conversación espontánea y RTPASREM en actividades de narración. A su vez, los análisis realizados han demostrado que solo existen

diferencias significativas entre niños y niñas en la frecuencia de uso de RTPASINM en actividades de narración (gl=1 p=.013), RTPASDIS en juegos (gl=1 p=.015) y RTPASREM en conversación espontánea (gl=1 p=.022) y narración (gl=1 p=.037), pues la frecuencia de uso de estas referencias es mayor en el caso de los varones.

- ***Tipología del tiempo deíctico: referencias temporales (después del `origo 0´): futuro inmediato, futuro de probabilidad y posibilidad y futuro remoto***

  - ✓ Existen diferencias significativas entre la frecuencia de uso de RTFUTINM, RTFUTPP y RTFUTREM (gl=2 p=.000). De hecho las RTFUTINM presentan una frecuencia de uso superior (N:80/ μ:52,01/ σ:46,63) al de las demás referencias temporales analizadas (RTFUTPP (N:80/ μ:8,00/ σ:22,46; RTFUTREM N:80/ μ:2,48/ σ:10,33). Por tanto, los resultados indican que el conocido como "tiempo futuro" en etapas tempranas (2;00-4;00 años) es esencialmente modal con matices de inmediatez.

  - ✓ **Edad**: Solo se han encontrado relaciones entre la frecuencia de uso de RTFUTINM (gl=7 p=.015) y RTFUTPP (gl=7 p=.020) y la variable "edad". De hecho, la frecuencia de uso de RTFUTINM entre los 2;09-3;00 y los 3;06-3;09 aumenta y la de RTFUTPP disminuye, lo que puede deberse a las actividades que realizan los pequeños.

  - ✓ **Tipo de actividad:** Se han encontrado argumentos que relacionan la frecuencia de uso de RTFUTINM y RTFUTPP (gl=3 p=.000 para ambos análisis), así como la de RTFUTREM (gl=3 p=.021) con las actividades. De este modo, la frecuencia de uso media de RTFUTREM es prácticamente escasa y la desviación o grado de dispersión de los datos muy alta. Solo se han encontrado ejemplos esporádicos en actividades de narración (N:80 μ:6,25 σ:24,35) y juegos. Las RTFUTINM, sin embargo, presentan una frecuencia de uso mucho más alta en actividades de conversación espontánea (N:80 μ:29,47 σ:39,68) que en las demás actividades (identificación y descripción de láminas/objetos N:80 μ:3,85 σ:17,08; narración N:80 μ:12,06 σ:26,64; juegos N:80 μ:13,41 σ:29,06). Las RTFUTPP también son más frecuentes en actividades de conversación espontánea (N:80 μ:14,33 σ:34,65).

  - ✓ **Tipo de actividad y edad:** Solo se han encontrado argumentos que relacionan la frecuencia de uso de RTFUTPP y RTFUTREM en

juegos (gl=7 p=.048) y la variable "edad", actividad en la que solo se han encontrado ejemplos a partir de los 3;06 años.

- ✓ **Sexo:** No se han encontrado diferencias significativas en la frecuencia de uso de RTFUTINM, RTFUTPP y RTFUTREM entre niños y niñas, aunque los varones presentan una mayor frecuencia de uso de las unidades analizadas.

- ✓ **Sexo y edad:** Solo se han encontrado argumentos que relacionen la frecuencia de uso de RTFUTPP con la "edad" en el caso de las niñas (gl=1 p=.012), pues este tipo de referencias temporales solo se utiliza a partir de los 3;06-3;09 años.

- ✓ **Sexo y tipo de actividad**: En el caso de las niñas las actividades favorecen cambios en la frecuencia de uso de RTFUTINM (gl=3 p=.000) y RTFUTPP (gl=3 p=.030), pues estas referencias temporales son mucho más frecuentes en actividades de conversación espontánea. En el caso de los niños, se han encontrado argumentos que relacionan las actividades con la frecuencia de uso de RTFUTINM (gl=3 p=.004) y RTFUTPP (gl=3 p=.001). De hecho, las RTFUTINM presentan una mayor frecuencia de uso en narración y conversación espontánea y las RTFUTPP en conversación espontánea. A su vez, solo se han encontrado diferencias significativas entre niños y niñas en la frecuencia de uso de RTFUTINM en actividades de narración (gl=3 p=.011), pues la frecuencia es mayor en los varones.

CAPÍTULO 6

Análisis combinatorio de referencias temporales

Momo le miró perpleja. ¿Qué podría ser eso? ¿Qué eran juntos el pasado, el presente y el futuro? Paseó la vista por la inmensa sala, a lo largo de los millares de relojes, y de repente cruzó sus ojos un relámpago.

–¡El Tiempo!- exclamó mientras batía palmas- ¡Sí, es el tiempo! ¡Es el tiempo!

-Dime todavía cuál es la casa en la que viven los tres hermanos- le exigió el Maestro Hora-

-Es el mundo- contestó Momó.

Michael Ende (1978), *Momo*

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

CAPÍTULO 6

ANÁLISIS COMBINATORIO DE REFERENCIAS TEMPORALES (2;00-4;00 AÑOS)

Una vez concluido el análisis semántico-conceptual de referencias temporales, se ha estudiado en primer lugar uno de los grandes problemas en el ámbito de la adquisición de unidades temporales afijales: la `Aktionsart´ o aspecto léxico y su relación con morfemas de tiempo pasado (anterior al `origo 0´) y presente (`origo 0´). Aunque las investigaciones sobre el tema han centrado su interés especialmente en la adquisición morfemática y afijal del tiempo pasado (antes del `origo 0´) (§1.3.2.3), hemos analizado, a través de un análisis global en el que no se atiende a la adquisición de morfemas sino a la concepción general temporal[503], la relación de la `Aktionsart´ y las referencias temporales que indican el "momento del `origo 0´ para poder establecer contrastes conclusivos entre ambos análisis. No hemos considerado idóneo analizar las referencias temporales que indican un momento "después del `origo 0´ debido a su carácter modal (§5.5.2) y a la frecuencia de uso elevada de "perífrasis verbales"[504].

En segundo lugar, hemos comprobado la combinación de referencias temporales con gestos, atendiendo a la clasificación establecida en §2.4.2.2.2.

6.1. La combinación con la `Aktionsart´

Tomando como base la clasificación de Vendler (1967) y los resultados obtenidos en estudios piloto con el corpus *Koiné* (Fernández López, 2009; Cortiñas Ansoar, 2013b) hemos realizado los análisis cuantitativo y cualitativo de la relación de "tiempo"

[503] Haremos, no obstante, correlaciones con las clasificaciones morfemáticas de tiempo verbal establecidas en las gramáticas clásicas (formas perfectivas y formas imperfectivas).

[504] Es así que son tan solo el 20% de los casos encontrados son formas verbales que indican un momento posterior al `origo 0´ que no presentan una construcción perifrástica.

y `Aktionsart´ tomando en consideración la clasificación tripartita establecida en el presente estudio en relación a la `Aktionsart´ (§2.4.2.2.2). Hemos diferenciado, así, unidades verbales temporales (momento antes del `origo 0´ y momento del `origo 0´) que indican resultados y acciones télicas y puntuales en las que se logra un objetivo, se obtiene algún objeto o se produce un cambio de lugar [RTPASRES y RTPRESRES]; unidades verbales temporales de acción (momento antes del `origo 0´ y momento del `origo 0´) que indican actividades o se refieren a acciones durativas con fases [RTPASACT y RTPRESACT] y unidades temporales (momento antes del `origo 0´y momento del `origo 0´) que aluden a procesos o estados permanentes [RTPASEST y RTPRESEST].

6.1.1. Referencias deícticas "antes"

De este modo, en un primer momento, se ha comprobado si existen diferencias significativas entre las referencias temporales analizadas (momento anterior al `origo 0´) respecto a su `Aktionsart´. Para ello hemos operado un análisis estadístico no paramétrico Kruskal-Wallis, pues las variables estudiadas no presentan una distribución normal en lo que concierne a la tipología tripartita de `Aktionsart´ analizada (actividades, estados y resultados)[505]. Los resultados obtenidos (gl=2 p=.002) nos han permitido concluir que existen diferencias significativas entre la frecuencia de uso de las referencias estudiadas. De hecho, parece que los pequeños entre los 2;00-4;00 años se refieren con frecuencia a un momento anterior al `origo 0´ a través de formas verbales que indican acción (RTPASACT N:80/ μ:34,56/ σ:29,78) y estado (RTPASEST N:80/ μ:27,81/ σ:29,48). Las formas verbales que indican resultado son, de este modo, menos frecuentes (RTPASRES N:80/ μ:18,87/ σ:24,23).

Conviene destacar, a su vez, que, atendiendo a la tipología temporal establecida para referencias temporales referidas a un momento "antes del `origo 0´" (referencias temporales de pasado inmediato [RTPASINM]; referencias temporales de pasado distante [RTPASDIS] y referencias temporales de pasado remoto [RTPASREM]), los porcentajes de acuerdo a las clases de `Aktiosart´ diferenciadas son los que se recogen en la Figura 144.

Si observamos esta Figura, y al igual que señalan la mayoría de estudios sobre la relación de tiempo pasado y `Aktionsart´ (§1.3.2.3.), en nuestro análisis se verifica que los pequeños suelen utilizar formas perfectivas para referirse a acciones y resultados y formas imperfectivas para referirse a estados. Esto asentaría la idea de que el

[505] K-S=.000 S-W=.000 para RTPASACT, RTPASEST y RTPASRES.

componente léxico y semántico es imprescindible para que se produzca la adquisición de unidades lingüísticas temporales verbales.

(* formas perfectivas/ ** formas no perfectivas)

	ACTIVIDADES	**ESTADOS**	**RESULTADOS**
RTPASINM	36,93 (*88,67/**11,32)	27,87 (*27,5/ **72,5)	35,19 (*98,01/** 1,98)
RTPASDIS	55,45 (*92,13/ **7,86)	26,47 (*23,52/ **76,47)	18,06 (*98,27/ **1,72)
RTPASREM	41,66 (*80/ **20)	39,13 (*22,22/ **77,77)	24,63 (*94,11/ **5,88)

Figura 144: Porcentajes de referencias temporales que indican un momento"antes del `origo 0´" (pasado inmediato, pasado distante y pasado remoto) en relación a su `Aktionsart´ y al carácter perfectivo vs. no perfectivo

A su vez, en la Figura 144 observamos que las formas de RTPASINM no presentan diferencias destacables en lo concerniente a su `Aktionsart´, aunque su frecuencia de uso es mayor en formas que indican actividades o resultados. De hecho, las formas verbales más frecuentes indican acciones que los niños realizan con asiduidad (por ejemplo [actividades] "venir", "ir", "salir", "decir" "saltar", "mirar" y [resultados] "dar", "coger", "caer", "chocar", "encontrar") (Ejemplo 162 y Ejemplo 163).

TRANSCRIPCIÓN: ELF3_03 (Elfos)
INTERLOCUTORES: Niños (RIC: 3;01.02/ IAG: 3;02.09); Adultos (MON)
ACTIVIDAD: Juegos

*RIC: buenas noches .
*MON: buenas noches ?
%com: repiten lo que dice el osito
*RIC: dos .
***IAG:** mira qué **hicí [*] .**
%xret: $D_org_af $A_act $DIR_RP $5: mira .
%xret: $D_aor_af_1 $A_act $DIR_RP $5: hicí .
%xpar: hicí=hice $VER ;
*MON: qué hiciste ?
*IAG: una casa .
*MON: una casa y se la estás enseñando a la cámara verdad ?
*MON: es una casa muy bonita .
*RIC: pero es una caja .

Ejemplo 162: Referencia temporal deíctica anterior al `origo 0´ de pasado inmediato (`Aktionsart´: actividades)

TRANSCRIPCIÓN: Bre4_08 (Breogán)
INTERLOCUTORES: Niños (ALB: 2;08.15;/ CLA: 2;10.14/ UEL: 3;05.27/ GON: 3;04.03/ AND: 3;02.14/ BER: 3;01.23); Adultos (PIL, ANC)
ACTIVIDAD: Identificación y descripción de láminas/objetos

*PIL: están aquí (.) igual que aquí .
*PIL: muy bien !
*PIL: vamos a buscar aquí (.) a ver .
***CLA:** ahí yo ya **encontré** unos de corro !
%xres: $D_2 $ASR_ST $FI $4: ahí .
%xret: $D_aor_af_1 $A_res $ASR_ST $4: encontré .
*PIL: dónde ?
*CLA: ahí .
%xres: $D_2 $G_Dn_señ $ASR_TA $FI $4: ahí .
%xgpr: se levanta y señala el libro, sin tocarlo .

Ejemplo 163: Referencia temporal deíctica anterior al `origo 0´ de pasado inmediato (`Aktionsart´: resultado)

Del mismo modo, las RTPASDIS presentan una frecuencia de uso mayor en formas verbales que indican actividades (“ir”, “ver”, “andar”, “llevar”) (Ejemplo 164) y la frecuencia de formas verbales que indican estados (Ejemplo 165) es superior a la de formas verbales que indican resultados (Ejemplo 166). De hecho, si tenemos en cuenta que las RTPASDIS señalan directamente rutinas a las que los pequeños están acostumbrados o sucesos que ellos mismos han vivido, podremos entender que formas verbales que con frecuencia se utilizan en estas ocasiones son “tener” “estar” y “haber” y no tanto formas como “coger” o “meter”. De hecho, los niños y niñas para referirse a rutinas diarias utilizan con mayor frecuencia verbos estativos.

TRANSCRIPCIÓN: Vit3a_03 (Vite)
INTERLOCUTORES: Niños (ANP: 3;06.23; BRE: 4;03.02); Adultos (PIL)
ACTIVIDAD: Conversación espontánea

*PIL: e quen é Marta ?
*BRE: amiga <de> [/] de mi mamá .
*PIL: ah (.) é amiga da túa mamá .
*PIL: que decías de tu hermano ?
%add: ANP
***ANP:** <que Guillermo [?]> [//] mi mamá **llevaba** a Guillermo al cole .
%xret: $D_aor_af_2 $A_act $ASR_ST $7: llevaba .
%xres: $ND $DN_ref_1 $ASR_ST $7: llevaba .

Ejemplo 164: Referencia temporal deíctica anterior al `origo 0´ de pasado distante (`Aktionsart´: acción)

TRANSCRIPCIÓN: Sus5_07 (Santa Susana)
INTERLOCUTORES: Niños (MRT: 3;00.03/ CIA: 2;09.10/ VIC: 3;00.22/ DVD: 2;10.22/ BOR: 2;11.03/ ANT: 2;08.17); Adultos (PIL, ANI)
ACTIVIDAD: Conversación espontánea

***DVD:** y yo **tenía** xxx tres payasos así <y> [/] (.) <y> [/] y puf@i .
%xret: $D_aor_af_2 $A_est $ASR_ST $4: tenía .
%xnex: se refiere a algo que ha vivido en el pasado .
*PIL: y qué tirabas ?
***DVD:** <y> [/] y **<habí(a)> [/] había** (.) ese saco **había** muchos <payasos> [>] .
%xret: $D_aor_af_2 $A_est $ASR_ST $4: había .
%xnex: se refiere a algo que ha vivido .
%xres: $D_2 $G_Dn_señ $ASR_ST $FIM $4: ese .
%xgpr: señala algo en el aire .
%xret: $D_aor_af_2 $A_est $ASR_ST $4: había .
%xnex: se refiere a algo que ha vivido .

Ejemplo 165: Referencia temporal deíctica anterior al `origo 0´ de pasado distante (`Aktionsart´: estados)

TRANSCRIPCIÓN: Vit3b_08(Vite)
INTERLOCUTORES: Niños (JOR: 3;01.16/ XAC: 3;06.19); Adultos (CHE, ANC)
ACTIVIDAD: Identificación y descripción de láminas/objetos

*CHE: tienes un póster del Rey León?
*JOR: sí.
*CHE: en la habitación?
*JOR: sí.
***XAC:** y yo **puse** un reno <con> [/] <con re> [//] con Papá Noel y con regalos y va todo lleno [!].
%xret: $D_aor_af_2 $G_Dp_ctm_aor $A_res $ASR_ST $7: puse .
%xgpr: hace un movimiento conlos brazos hacia atrás .
%xret: $D_org_af $A_est $ASR_ST $7: va .
%xcom: significado de "estar"

Ejemplo 166: Referencia temporal deíctica anterior al `origo 0´ de pasado distante (`Aktionsart´: resultados)

Finalmente, las RTPASREM, las cuales aluden a hechos que no ocurren normalmente y que no acaban de ocurrir, sino que son fruto de la imaginación del pequeño, o que se introducen en el discurso en actividades de narración sin estímulo material presente en el escenario en el que tiene lugar el intercambio comunicativo, al igual que las referencias temporales RTPASDIS, son generalmente formas verbales que indican actividades (“dormir”, “volar”) (Ejemplo 167) y estados (“ser”, “estar”, “haber”, “querer”) (Ejemplo 168). Puesto que las RTPASREM se introducen generalmente en narraciones imaginarias o en las que el estímulo (cuento, escena etc.) no está presente, las formas que indican resultados con frecuencia presentan semas de violencia (“morder”, “matar”, “disparar”, “pegar”) (Ejemplo 167).

TRANSCRIPCIÓN: Vit4_01 (Vite)
INTERLOCUTORES: Niños (JOR: 3;02.26/ XAC: 3;07.30/ XUN: 3;01.16); Adultos (PIL, ANC)
ACTIVIDAD: Identificación y descripción de láminas/objetos

*JOR: pues a mí xxx en el circo con leones buenos <xxx de risa con xxx
pero no había ninguna bruja mala todos eran mis amigos> [>].
%xres: $ND $ASR_ST $FI $5: en el circo .
%xret: $D_aor_af_2 $A_est $ASR_ST $5: había .
%xret: $D_aor_af_2 $A_est $ASR_ST $5: eran.
%xnex: probablemente el niño relate su visita al circo .
*XUN: <xxx> [<].
*ANC: ah claro en el circo todo el mundo es bueno.
***JOR:** pero **vinieron** dos [?] payasos locos.
%xret: $D_aor_af_2 $A_act $ASR_ST $5: vinieron .
%xnex: probablemente el niño relate su visita al circo .
%xres: $ND $DN_ref $ASR_ST $5: vinieron .
*XUN: am@o.
%act: mientras JOR habla con ANC, XUN y XAC juegan con la piña y
este último hace el ademán de comérsela
*ANC: cómo dos payasos locos?
***JOR:** sí y yo les **pegué** unas patadas <y después **voló** por los aires> [>].
%xret: $D_aor_af_3 $A_res $ASR_ST $5: pegué .
%xret: $ND_post_or $ASR_ST $5: y después .
%xret: $D_aor_af_3 $A_act $ASR_ST $5: voló .
%xres: $ND $G_Dp_dir $ASR_ST $FI $5: por los aires .
%xgpr: levanta los brazos .

Ejemplo 167: Referencias temporales deícticas anteriores al `origo 0´ de pasado remoto (`Aktionsart´: actividades y resultados)

TRANSCRIPCIÓN: Elf4_02 (Elfos)
INTERLOCUTORES: Niños (ART: 3;08.24/ IAG: 3;10.25/ RIC: 3;09.18); Adultos (MON)
ACTIVIDAD: Identificación y descripción de láminas/objetos

*ART: xxx al circo estaba muy aburrido xxx y vino su amiga +/.
***IAG:** y no **tenían** dinero (.) no ?
%xret: $D_aor_af_3 $A_est $ASR_ST $8: tenían ?
*MON: xxx sino iban.
*ART: y traía un +/.
*IAG: un payaso .
*ART: un payaso de [/] de juguete .
*IAG: de juguete .

Ejemplo 168: Referencia temporal deíctica anterior al `origo 0´ de pasado remoto (`Aktionsart´: estados)

6.1.1.1. Factor edad: sin cambios significativos

Posteriormente hemos analizado la relación entre la variable "edad" y la frecuencia media de uso de RTPASACT, RTPASEST y RTPASRES. Para ello hemos realizado tres análisis Kruskal-Wallis, pues las variables analizadas no presentan una distribución

normal[506]. Los resultados obtenidos nos han permitido concluir que no se han encontrado argumentos que relacionen la variable "edad" con la frecuencia de uso media de RTPASACT, RTPASEST y RTASRES (RTPASACT gl=7 p=.109; RTPASEST gl=7 p=.118 y RTPASRES gl=7 p=.346). De hecho, en la Figura 145, se observa que la tendencia general es a un aumento ligero en la frecuencia de uso de las referencias analizadas, especialmente de RTPASACT. Debemos tener en cuenta, de hecho, que la mayor capacidad narrativa y comunicativa de los pequeños (tanto de cuentos e historias como de sucesos que ellos mismos han protagonizado), especialmente destacada a partir de los 3;00 años, provocaría un mayor uso de unidades verbales cuya `Aktionsart´ indica actividades.

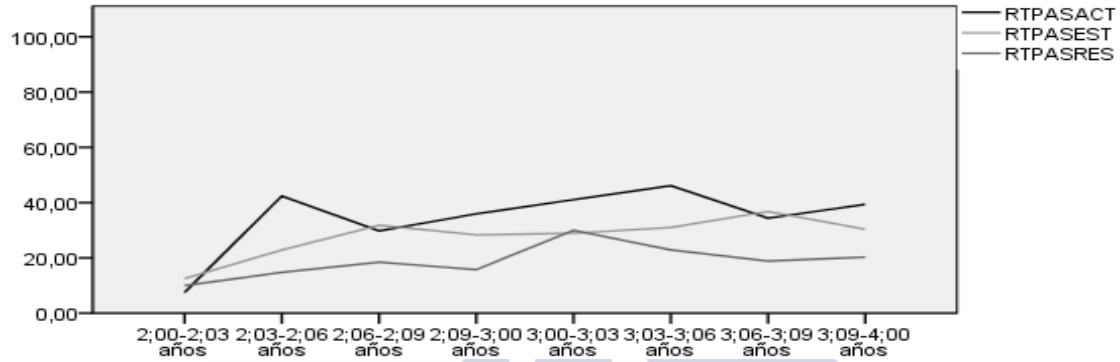


Figura 145: Gráfico de frecuencias relativas medias de referencias temporales deícticas "antes del `origo 0´" que indican actividades, estados y resultados en los grupos de edad diferenciados

Por ello, no resulta extraño que hasta los 2;03 años la frecuencia de uso de RTPASEST y RTPASRES sea mayor que la frecuencia de uso de RTPASACT (RTPASEST N:10/ μ:12,50/ σ:31,73; RTPASRES N:10/ μ:10/ σ:21,01; RTPASACT N:10/ μ:7,5/ σ:16,87). De hecho, en este periodo los niños y niñas utilizan con frecuencia verbos de estado que se refieren a necesidades específicas (formas como "ser", "estar" o "querer").

[506] La frecuencia de uso de RTPASACT no se distribuye con normalidad entre los 2;00-2;03 (K-S=.000 S-W=.000) y los 2;03-2;06 (K-S=.005 S-W=.004). La frecuencia de uso media de RTPASEST no se distribuye de acuerdo a una Ley Normal entre los 2;00-2;03 y los 2;03-2;06 (K-S=.000 S-W=.000). La frecuencia de uso media de RTPASRES no presenta una distribución normal entre los 2;00-2;03 (K-S=.000 S-W=.000), los 2;03-2;06 (K-S=.000 S-W=.000), los 2;06-2;09 (K-S=.005 S-W=.000) y los 3;06-3;09 (K-S=.002 S-W=.001).

6.1.1.2. Factor actividades: importancia de la actividad conversación espontánea

Una vez comprobado que no existen argumentos que permitan relacionar la "edad" con la frecuencia de uso media de RTPASACT, RTPASEST y RTPASRES, hemos comprobado si sí existen relaciones entra estas referencias y la variable "actividad". Para ello hemos aplicado tres análisis no paramétricos Kruskal-Wallis, pues las variables analizadas no presentan una distribución normal[507]. Los resultados de estas pruebas estadísticas nos han permitido afirmar que existe relación entre la "actividad" y la frecuencia de uso media de RTPASACT, RTPASEST y RTPASRES (gl=3 p=.000 para cada uno de los análisis). De hecho, tal y como se observa en la Figura 146 las referencias analizadas son más frecuentes en conversación espontánea (RTPASACT conversación espontánea N:80/ μ:47,05/ σ:43,23; identificación y descripción de láminas/objetos N:80/ μ:1,27/ σ:5,09; narración N:80/ μ:8,85/ σ:18,79; juegos N:80/ μ:10,32/ σ:25,95/ RTPASEST conversación espontánea N:80/ μ:43,30/ σ:43,41; identificación y descripción de láminas/objetos N:80/ μ:3,08/ σ:13,51; narración N:80/ μ:11,84/ σ:26,31; juegos N:80/ μ:9,27/ σ:21,84/ RTPASRES conversación espontánea N:80/ μ:26,79/ σ:39,49; identificación y descripción de láminas/objetos N:80/ μ:2,68/ σ:13,38; narración N:80/ μ:12,77/ σ:26,44; juegos N:80/ μ:11,49/ σ:22,88).

También hemos comprobado si la variable "edad" se relaciona con la frecuencia de uso de RTPASACT, RTPASEST y RTPASRES en las diferentes actividades. Para ello hemos realizado análisis Kruskal-Wallis, debido a la distribución no normal de las variables analizadas[508]. Los resultados obtenidos nos han permitido afirmar que solo se han encontrado argumentos que relacionan la frecuencia de uso de RTPASEST y la "edad" en actividades de conversación espontánea (gl=7 p=.026). De este modo, no existe relación entre las demás variables analizadas (conversación espontánea RTPASACT gl=7 p=097; RTPASRES gl=7 p=.236/ identificación y descripción de

[507] K-S=.000 S-W=.000 para todas las referencias analizadas en todas las actividades.

[508] La frecuencia de uso de RTPASACT en conversación espontánea no presenta una distribución normal entre los 2;00-2;03 (K-S=.000 S-W=.000), los 2;03-2;06 (K-S=.001 S-W=.001), los 2;06-2;09 (K-S=008 S-=.003); en identificación y descripción de láminas/objetos entre los 2;03-2;06, 3;03-3;06, 3;06-3;09, 3;09-4;00 (K-S=.000 S-W=.000); en narración en todos los grupos de edad (K-S=.000 S-W=.000); en juegos en todos los grupos de edad (K-S=.000 S-W=.000). La frecuencia de uso de RTPASEST no presenta una distribución normal en conversación espontánea entre los 2;00-2;03, 2;03-2;06 (K-S=.000 S-W=.000), los 2;06-2;09 (K-S=.045 S-W=.003) y los 2;09-3;00 (K-=.040 S-W=.004); en actividades de identificación y descripción de láminas/objetos entre los 2;09-3;00, 3;00-3;03, 3;03-3;06, 3;06-3;09 y 3;09-4;00 (K-S=.000 S-W=.000); en narración en todos los grupos de edad (K-S=.000 S-W=.000) ; en juegos en todos los grupos de edad (K-S=.000 S-W=.000). La frecuencia de uso de RTPASRES no se distribuye con normalidad en actividad de conversación espontánea entre los 2;00-2;03, 2;03-2;06, 2;06-2;09, 2;09-3;00 (K-S=.000 S-W=.000), los 3;06-3;09 (K-S=.000 S-W=.000 y los 3;09-4;00 (K-S=.004 S-W=.007); en actividades de identificación y descripción de láminas/objetos entre los 2;03-2;06, 2;09-3;00 y los 3;03-3;06 (K-S=.000 S-W=.000); en narración en todos los grupos de edad (K-S=.000 S-W=.000); en juegos en todos los grupos de edad, excepto 3;09-4;00 (K-S=.000 S-W=.000).

láminas/objetos RTPASACT gl=7 p=374; RTPASEST gl=7 p=.671; RTPASRES gl=7 p=.314/ narración RTPASACT gl=7 p=250; RTPASEST gl=7 p=.165; RTPASRES gl=7 p=.376/ juegos RTPASACT gl=7 p=807; RTPASEST gl=7 p=.657; RTPASRES gl=7 p=.222).

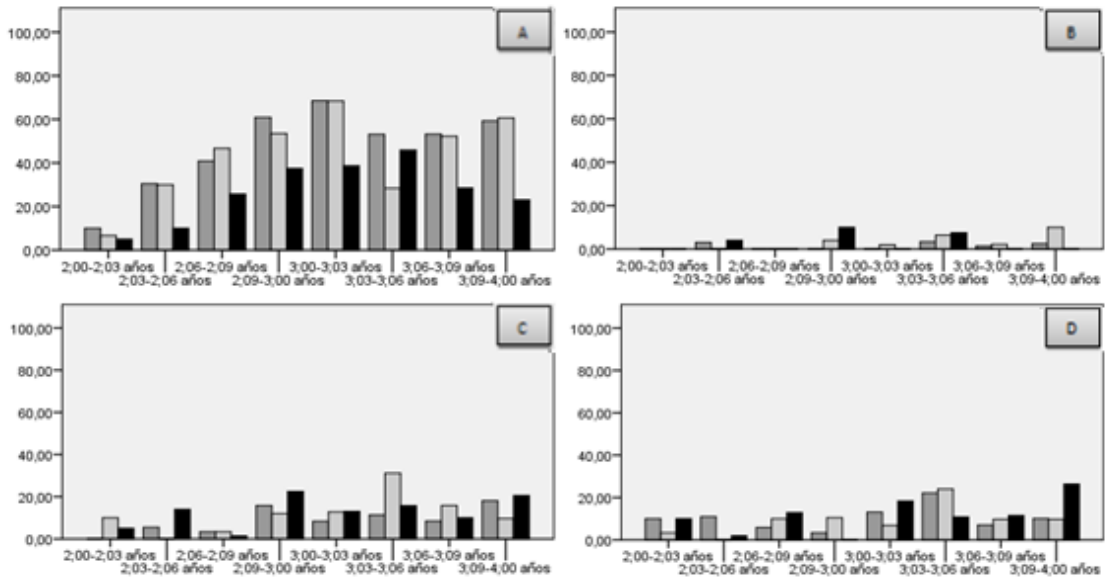


Figura 146: Gráficos de frecuencias relativas medias de referencias temporales deícticas "antes del `origo 0´" (pasado inmediato, pasado distante y pasado remoto) en los grupos de edad y en las cuatro actividades diferenciadas

Si analizamos la Figura 146, en la que se representa la frecuencia de uso de RTPASACT (color ■), RTPASEST (color □) y RTPASRES (color ■) en las diferentes actividades (conversación espontánea [A], identificación y descripción de láminas/objetos [B], narración [C] y juegos [D]) respecto a los 8 grupos de edad analizados, podemos observar cómo en conversación espontánea parece que hasta los 3;00 años se produce un aumento en la frecuencia de uso de las referencias analizadas, aunque debemos tener en cuenta que los datos presentan una gran dispersión (RTPASACT 2:00-2;03 N:10/ μ:10/ σ:31,62; 2;03-2;06 N:10/ μ:30,50/ σ:43,44; 2;06-2;09 N:10/ μ:40,83/ σ:47,21; 2;09-3;00 N:10/ μ:60,89/ σ:43,62; 3;00-3;03 N:10/ μ:68,54/ σ:38,86; RTPASEST 2:00-2;03 N:10/ μ:6,66/ σ:21,08; 2;03-2;06 N:10/ μ:30,00/ σ:48,30; 2;06-2;09 N:10/ μ:46,66/ σ:48,30; 2;09-3;00 N:10/ μ:53,50/ σ:47,84; 3;00-3;03 N:10/ μ:63,38/ σ:47,84; RTPASRES 2:00-2;03 N:10/ μ:5,00/ σ:15,81; 2;03-2;06 N:10/ μ:10/ σ:31,62; 2;06-2;09 N:10/ μ:25,71/ σ:43,01; 2;09-3;00 N:10/ μ:37,50/ σ:49,84; 3;00-3;03 N:10/ μ:38,69 σ:43,95). Probablemente esto se debe al incremento progresivo del lexicón de los pequeños y al mayor número de actividades de conversación espontánea en las que participan.

6.1.1.3. Factor sexo: verbos de resultado en el discurso narrativo de los niños

Por último, hemos comprobado si la variable "sexo" se relaciona con la frecuencia de uso media de RTPASACT, RTPASEST y RTPASRES. De este modo, en primer lugar hemos estudiado si existen diferencias significativas entre niños y niñas en la frecuencia de uso media de las referencias analizadas. Para ello hemos realizado tres análisis Kruskal-Wallis, pues las variables con las que se ha trabajado no se distribuyen de acuerdo a una Ley Normal[509]. Los resultados nos han permitido establecer que no existen diferencias significativas entre niños y niñas en la frecuencia de uso RTPASACT (gl=1 p=.543) y RTPASEST (gl=1 p=.717). Sin embargo, sí existen diferencias en la frecuencia de uso de RTPASRES (gl=1 p=.032). De este modo, la frecuencia de uso de RTPASACT y RTPASEST es similar en niños y niñas (RTPASACT ♀ N:40/ μ:32,20/ σ:32,24// ♂ N:40/ μ:39,92/ σ:27,30; RRTPASEST ♀ N:40/ μ:27,24/ σ:30,36// ♂ N:40/ μ:28,37/ σ:28,94) y la de RTPASRES superior en el caso de los niños (RTPASRES ♀ N:40/ μ:15,54/ σ:28,30// ♂ N:40/ μ:22,20/ σ:19,13).

También hemos investigado si en niños y niñas la variable "edad" favorece cambios en la frecuencia de uso de RTPASACT, RTPASEST y RTPASRES. Para ello hemos realizado 6 análisis Kruskal-Wallis, pues las variables analizadas no se distribuyen con normalidad[510] y no hemos encontrado relación directa entre las variables estudiadas en ninguno de los casos (♀ RTPASACT gl=7 p=414; RTPASEST gl=7 p=.625; RTPASRES gl=7 p=.348/ ♂ RTPASACT gl=7 p=286; RTPASEST gl=7 p=.142; RTPASRES gl=7 p=.190).

En lo que respecta a las RTPASACT, tal y como se representa en la Figura 147, parece que hasta los 3;00 años la frecuencia de uso es mayor en el caso de los niños que en el de las niñas (♀ 2:00-2;03 N:5/ μ:5/ σ:11,18; 2;03-2;06 N:5/ μ:33,33/ σ:51,43; 2;06-2;09 N:5/ μ:24,28/ σ:34,10; 2;09-3;00 N:5/ μ:26,97/ σ:26,73; ♂ 2:00-2;03 N:5/ μ:10/ σ:22,36; 2;03-2;06 N:5/ μ:55,95/ σ:41,58; 2;06-2;09 N:5/ μ:32,20/ σ:41,15; 2;09-3;00 N:5/ μ:44,92/ σ:15,48), lo que quizás se debe a la tendencia a narrar de los pequeños.

[509] La frecuencia de uso media de RTPASACT en niñas (K-S=.000 S-W=.000), en niños (K-=.057 S-W=.003). La frecuencia de uso de RTPASEST en niñas (K-S=.001 S-W=.000) y en niños (K-S=.000 S-W=.000). La frecuencia de uso de RTPASRES tanto en niñas como en niños (K-S=.000 S-W=.000).

[510] En el caso de las niñas la frecuencia de uso de RTPASACT no presenta una distribución normal entre los 2;00-2;03 (K-S=.001 S-W=.000) y los 2;03-2;06 (K-S=.002 S-W=.001); la frecuencia de RTPASEST entre los 2;03-2;06 (K-S=.000 S-W=.000); la de RTPASRES entre los 2;00-2;03 y los 2;03-2;06 (K-S=.000 S-W=.000), los 2;09-3;00 (K-S=.019 S-W=.002) y lo 3;06-3;09 (K-S=.006 S-W=.001). En el caso de los niños la frecuencia de uso de RTPASACT no presenta una distribución normal entre los 2;00-2;03 (K-S=.001 S-W=.000) y la frecuencia de uso de RTPASRES entre los 2;00-2,03 (K-S=.001 S-W=.000).

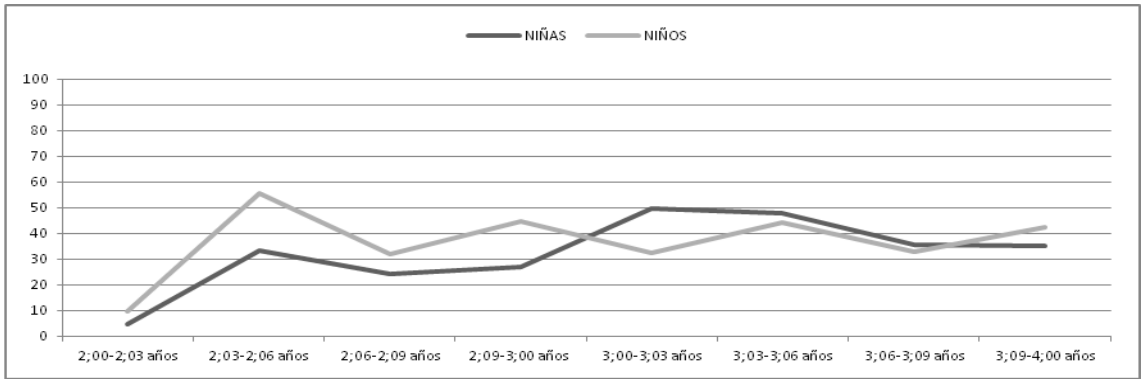


Figura 147: Gráfico de frecuencias relativas medias de referencias temporales deícticas que indican un momento antes del `origo 0´ (`Aktionsart´: actividades) respecto a las variables "sexo" y "edad"

En lo que concierne a RTPASEST y tal y como se observa en la Figura 148, la frecuencia de uso es oscilante en niños y niñas a lo largo de todo el periodo analizado. Solo llama la atención que hasta los 2;03 años la frecuencia de uso de RTPASEST es mayor en el caso de las hembras (♀ 2:00-2;03 N:5/ μ:25/ σ:43,30; ♂ 2:00-2;03 N:5/ μ:0/ σ:0,0). Esto puede deberse principalmente al tipo de interacción en el que participan los pequeños, pues, como hemos visto en apartados anteriores, determina cambios en la frecuencia de uso de RTPASEST.

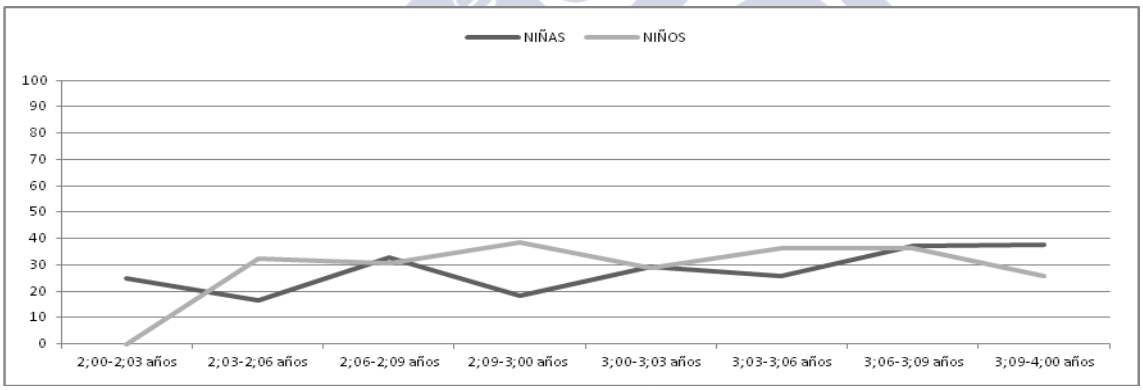


Figura 148: Gráfico de frecuencias relativas medias de referencias temporales deícticas que indican un momento antes del `origo 0´ (`Aktionsart´: estados) respecto a las variables "sexo" y "edad"

En contraste con lo que ocurre respecto a la frecuencia de uso media de RTPASACT, las RTPASRES (Figura 149) hasta los 2;09-3;00 años parecen ser más frecuentes en el caso de las niñas que en el de los niños (♀ 2:00-2;03 N:5/ μ:10/ σ:22,36; 2;03-2;06 N:5/ μ:16,60/ σ:40,82; 2;06-2;09 N:5/ μ:22,85/ σ:43,56; 2;09-3;00 N:5/ μ:14,82/ σ:16,27; ♂ 2:00-2;03 N:5/ μ:10/ σ:22,36; 2;03-2;06 N:5/ μ:11,90/ σ:15,79; 2;06-2;09 N:5/ μ:14,03/ σ:19,25; 2;09-3;00 N:5/ μ:16,66/ σ:11,22), tendencia que se invierte a partir de los 3;06 años (♀ 3:06-3;09 N:5/ μ:7,31/ σ:14,61; 3;09-4;00

N:5/ μ:2,5/ σ:5,00; ♂ 3:06-3;09 N:5/ μ:30,40/ σ:27,76; 3;09-4;00 N:5/ μ:32,15/ σ:11,31). Principalmente esto se debe al tipo de interacción que tiene lugar y a la mayor tendencia narrativa de los varones, especialmente a partir de los 3;00 años. No obstante, debemos tener en cuenta que el grado de dispersión de los datos, como en los casos anteriores, es muy elevado, lo que impide describir tendencias claras.

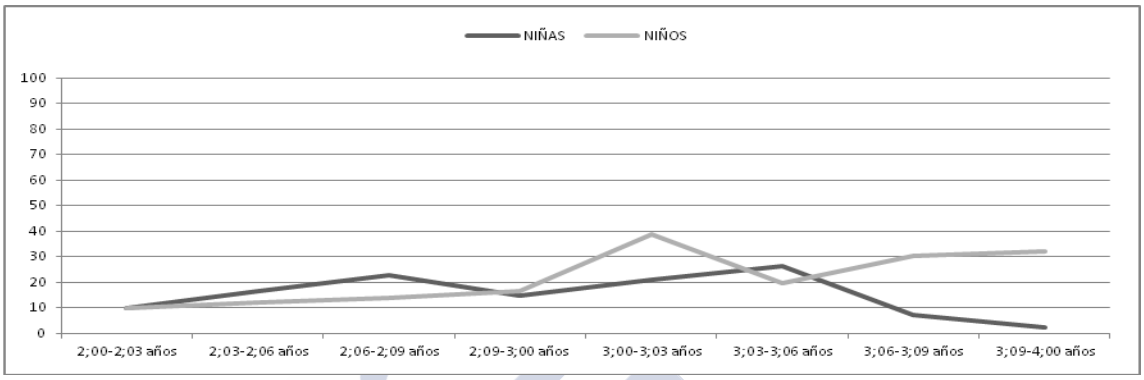


Figura 149: Gráfico de frecuencias relativas medias de referencias temporales deícticas que indican un momento antes del `origo 0´ (`Aktionsart´: resultados) respecto a las variables "sexo" y "edad"

Para finalizar el análisis de la variable "sexo" respecto a la frecuencia de uso de RTPASACT, RTPASEST y RTPASRES, hemos comprobado si existen diferencias tanto en niños como en niñas en la frecuencia de uso de las variables analizadas en las diferentes actividades y si en alguna de esas actividades la diferencia entre la frecuencia de uso de RTPASACT, RTPASEST y RTPASRES es significativa entre niños y niñas. Para comprobar lo primero hemos aplicado análisis Kruskal-Wallis, pues las variables analizadas no presentan una distribución normal[511]. Hemos comprobado, de este modo, que la frecuencia de uso de RTPASACT y RTPASEST se relaciona significativamente con las actividades tanto en niños como en niñas (RTPASACT ♀ y ♂ gl=3 p=.000; RTPASEST ♀ y ♂ gl=3 p=.000), pero la frecuencia de uso de RTPASRES solo se relaciona con las actividades en el caso de los niños (♀ gl=3 p=.383/ ♂ gl=3 p=.000). De hecho, como se observa en la Figura 150, las referencias analizadas son más frecuentes, tanto en el caso de las niñas como en el de los niños, en conversación espontánea y escasas en actividades de identificación y descripción de láminas/objetos. A su vez, mediante doce análisis Kruskal-Wallis[512] hemos comprobado que, debido a la mayor participación conversacional de los niños en tareas de narración, solo existen

[511] Tanto en niños como en niñas la frecuencia de uso de RTPASACT, RTPASEST y RTPASRES K-S=000 S-W=000 en todas las actividades.

[512] Hemos realizado este análisis porque las variables analizadas no presentan una distribución normal ¡, pues tanto en niños como en niñas la frecuencia de uso de RTPASACT, RTPASEST y RTPASRES en todas las actividades K-S=.000 S-W=.000.

diferencias significativas entre niños y niñas en la frecuencia de RTPASRES (gl=1 p=.023) y RTPASACT (gl=1 p=.022) en este tipo de actividades. De este modo, no se han encontrado diferencias significativas en la frecuencia de uso de RTPASACT, RTPASEST y RTPASRES en ningún caso (conversación espontánea RTPASACT gl=1 p=.618; RTPASEST gl=1 p=.972; RTPASRES gl=1 p=.016/ identificación y descripción de láminas/objetos RTPASACT gl=1 p=.958; RTPASEST gl=1 p=.388; RTPASRES gl=1 p=.302/ narración RTPASEST gl=1 p=.086/ juegos RTPASACT gl=1 p=.013; RTPASEST gl=1 p=.154; RTPASRES gl=1 p=.264).

			N	Media	Desviación típica	Mínimo/ Máximo
Conversación espontánea	♀	RTPASACT	40	43,54	47,31	0/100
		RTPASEST	40	44,13	46,44	0/100
		RTPASRES	40	17,32	36,63	0/100
	♂	RTPASACT	40	50,57	39,11	0/100
		RTPASEST	40	42,46	40,73	0/100
		RTPASRES	40	36,27	40,41	0/100
Identificación y descripción de láminas/objetos	♀	RTPASACT	40	0,94	3,72	0/16,67
		RTPASEST	40	1,60	8,16	0/50
		RTPASRES	40	4,37	17,80	0/100
	♂	RTPASACT	40	1,60	6,21	0/30
		RTPASEST	40	4,55	17,29	0/100
		RTPASRES	40	1	6,32	0/40
Narración	♀	RTPASACT	40	5,39	17,57	0/100
		RTPASEST	40	8,92	25,38	0/100
		RTPASRES	40	8,92	25,35	0/100
	♂	RTPASACT	40	12,30	19,55	0/75
		RTPASEST	40	14,76	27,21	0/100
		RTPASRES	40	16,62	27,26	0/100
Juegos	♀	RTPASACT	40	7,62	26,65	0/100
		RTPASEST	40	7,83	22,67	0/100
		RTPASRES	40	11,87	32,01	0/100
	♂	RTPASACT	40	10,71	21,17	0/100
		RTPASEST	40	10,71	21,17	0/100
		RTPASRES	40	11,10	24,43	0/100

Figura 150: Estadísticos descriptivos de frecuencia de uso de referencias temporales "antes del `origo 0´" (actividades, estados y resultados) atendiendo a las variables "sexo" y "tipo de actividad"

6.1.2. Referencias deícticas "ahora"

Tras haber analizado la relación de referencias temporales que indican un momento antes del `origo 0´, hemos comprobado si las variables "edad", "sexo" y "actividad" se relacionan con la frecuencia de uso de las unidades temporales afijales que se refieren al momento del `origo 0´.

En un primer momento, hemos observado si existen diferencias significativas entre las referencias temporales analizadas (momento del `origo 0´) atendiendo a si indican actividades [RTPRESACT], estados [RTPRESEST] o resultados [RTPRESRES]. Para ello hemos aplicado un análisis estadístico no paramétrico Kruskal-Wallis, pues las variables estudiadas no presentan una distribución normal en lo que concierne a la `Aktionsart´[513]. Los resultados obtenidos (gl=2 p=.000) nos han permitido determinar que existen diferencias significativas entre la frecuencia de uso de las referencias temporales que indican el momento del `origo 0´ respecto a su `Aktionsart´. Al contrario de lo que ocurre con las referencias temporales que indican un momento antes del `origo 0´, los niños y niñas entre los 2;00-4;00 años se refieren con frecuencia al momento del `origo 0´ a través de formas verbales que indican estados (RTPRESEST N:80/ μ:60,62/ σ:24,04). La frecuencia de RTPRESACT es, de este modo, mucho menor (RTPRESACT N:80/ μ:28,81/ σ:20,045) y las formas verbales que indican resultado son prácticamente escasas (RTPRESRES N:80/ μ:6,82/ σ:7,63). Esto guarda relación con el propio carácter del tiempo descrito. Puesto que el momento del `origo 0´ es el punto de partida de la enunciación lingüística, generalmente las formas verbales que los pequeños utilizan para aludir a ese `origo 0´ directamente son verbos de estado o existencia ("tener", "haber", "ser", "querer"), pues en numerosas ocasiones los pequeños describen el escenario en el que está ocurriendo el intercambio comunicativo (generalmente en juegos, tareas de identificación de láminas/objetos y narración mediante descripción [Ejemplo 169]) o expresan deseos y necesidades (en actividades de conversación espontánea [Ejemplo 170]).

TRANSCRIPCIÓN: Elf1_06 (Elfos)
INTERLOCUTORES: Niños (ART: 2;02.19 / IAG: 2;04.20/ RIC: 2;03.13/); Adultos (ANA, MON)
ACTIVIDAD: Narración y descripción de un cuento

*MON:	y qué hay en la calle ?
*MON:	muchos +//?
%act:	señalando los coches del cuento
*MON:	hay muchos coches ?
***RIC:**	no (.) que **hay** <uno amarillo coche> [*] .
%xret:	**$D_org_af $A_est $ASR_ST $2: hay .**
%xres:	G_Dn_señ $ASR_ST $2
%xgpr:	señala la escena que está describiendo, tocando el libro .
%xpar:	uno amarillo coche=un coche amarillo $PRE $CON ;
*MON:	un coche amarillo (.) tú ves un coche amarillo (.) Ana ?
***RIC:**	**es** una moto !
%xret:	**$D_org_af $A_est $ASR_ST $2: es .**
%xres:	$G_Dn_señ $ASR_ST $2
%xgpr:	señala la escena de la que está hablando, tocando el libro .

Ejemplo 169: Referencias temporales que indican el momento del `origo 0´ (`Aktionsart´: estados [descripción]) en narración y descripción de un cuento

[513] Para RTPRESACT (K-S=.054 S-W=.000), RTPRESEST (K-S=.004 S-W=.000) y RTPRESRES (K-S=.000 S-W=.000).

TRANSCRIPCIÓN: Bre4_02 (Breogán)
INTERLOCUTORES: Niños (GON: 3;00.13 / AND: 2;10.14/ GAR: 3;02.14/ UEL: 3;02.06/ INA: 3;01.08); Adultos (ANC, BLA)
ACTIVIDAD: Conversación espontánea

*ANC: me das tu caramelo (.) Andrés ?
%add: AND
*AND: sí .
*ANC: sí ?
*ANC: claro (.) que es muy bueno (.) hombre !
***INA:** yo no doy ninguno (.) yo **quiero** dos.
%xret: $D_org_af $A_res $ASR_SP $5: doy .
%xres: $D $DNI_0-ref_1 $ASR_SP $5: doy .
%xret: $D_org_af $A_est $ASR_SP $5: quiero .
%xres: $G_Dn_señ $ASR_ST $5
%xgpr: señala con el dedo índice los caramelos a los que se refiere .
%add: ANC

Ejemplo 170: Referencia temporal que indica el momento del `origo 0´ (`Aktionsart´: estados [deseo]) en conversación espontánea

Cuando los niños y niñas introducen en el discurso formas verbales que indican acciones, habitualmente se refieren a aquellas que los interlocutores conversacionales (ellos mismos o sus compañeros) realizan (verbos como "hacer") (Ejemplo 171), acciones habituales que conocen porque las realiza alguien de su entorno cercano (verbos como "trabajar") (Ejemplo 172) o dan órdenes a sus compañeros (verbos como "mirar") (Ejemplo 173).

TRANSCRIPCIÓN: Bre4_13 (Breogán)
INTERLOCUTORES: Niños (JUA: 2;07.08 / XAQ: 2;04.25); Adultos (ANI)
ACTIVIDAD: Conversación espontánea

***JUA:** noz [*] **dizfrazamoz [*] .**
%xret: $D_aor_af_2 $A_act $ASR_ST $3: dizfrazamoz .
%xnex: habla de algo que ya ha ocurrido .
%xpar: noz=nos $PHO ; dizfrazamoz=disfrazamos $PHO ;
*PIL: sí ?
***JUA:** zí [*] (.) me **difrazo** [*] yo (.) <y> [/] y (.) **dizfraza** [*] Lorenzo y Javier.
%xret: $D_org_af $A_act $ASR_ST $3: dizfrazo .
%xret: $D_org_af $A_act $ASR_ST $3: dizfrazo .
%xnex: habla de algo que ya ha ocurrido .
%xcom: obsérvese el uso de tiempos .
%xpar: zí=sí $PHO ; difrazo=disfrazo $PHO ; dizfraza=disfraza $PHO ; difraza=se disfraza $ELL ;

Ejemplo 171: Referencias temporales que indican el momento del `origo 0´ (`Aktionsart´: actividad). Acciones que ellos mismos realizan

TRANSCRIPCIÓN: Bre4_13 (Breogán)
INTERLOCUTORES: Niños (CLA: 3;01.02 / INA: 3;07.16/ GAR: 3;08.22/ BER: 3;04.11/ AND: 3;05.02/ JAC: 3;08.02/ UEL: 3;08.14); Adultos (ANC, PIL)
ACTIVIDAD: Conversación espontánea

***INA:** sabías que <mi mama [*]> [//] mi papa [*] **tabaja** [*] <en las vacas> [*] .
%xret: $D_org_af $A_est $DIR_INT_YQ $7: sabías ?
%xret: $D_org_af $A_act $DIR_INT_YQ $7: tabaja .
%xpar: mama=mamá $PHO ; papa=papá $PHO ; tabaja=trabaja $PHO ; en las vacas=con las vacas $CON ;
*ANC: trabaja con las vacas (.) tu papá ?
%act: INA asiente moviendo la cabeza
*ANC: y a ti te gustan las vacas ?
%act: INA asiente moviendo la cabeza

Ejemplo 172: Referencia temporal que indica el momento del `origo 0´ (`Aktionsart´: actividad). Acciones que se realizan en su entorno

TRANSCRIPCIÓN: Bre4_13 (Breogán)
INTERLOCUTORES: Niños (CLA: 3;01.02 / INA: 3;07.16/ GAR: 3;08.22/ BER: 3;04.11/ AND: 3;05.02/ JAC: 3;08.02/ UEL: 3;08.14); Adultos (ANC, PIL)
ACTIVIDAD: Conversación espontánea

***INA:** eh@i (.) **siéntate .**
%xret: $D_org_af $A_act $DIR_RP $7: siéntate .
*ANC: tres .
*INA: mira (.) Gara etá [*] de pie .
%xret: $D_org_af $A_act $DIR_RP $7: mira .
%xret: $D_org_af $A_est $ASR_ST $7: etá .
%xpar: etá=está $PHO ;

Ejemplo 173: Referencia temporal que indica el momento del `origo 0´ (`Aktionsart´: actividad). Órdenes

Lo mismo ocurre con las formas verbales cuya `Aktionsart´ corresponde a resultados. De hecho, generalmente los niños y niñas introducen RTPRESRES para referirse a acciones que ellos mismos realizan o conocen o que desean que los demás realicen (Ejemplo 174) o para describir el escenario (Ejemplo 175).

TRANSCRIPCIÓN: Elf2_10 (Elfos)
INTERLOCUTORES: Niños (ART: 2;09.10 / IAG: 2;11.11/ RIC: 2;10.04); Adultos (MON, MAE)
ACTIVIDAD: Juegos con pegatinas

***MON:** unha ventana con catro cristais .
***RIC:** esa la **ponemos** aquí .
%xres: $D_2 $ASR_ST $FS $4: esa .
%xret: $D_org_af $A_res $ASR_ST $4: ponemos .
%xres: $D_1 $G_Dn_señ $ASR_ST $FS $4: aquí .
%xgpr: señala con el dedo índice el libro donde quiere pegar la pegatina, tocándolo.

Ejemplo 174: Referencia temporal que indica el momento del `origo 0´ (`Aktionsart´: resultado). Acciones que ellos mismos realizan

TRANSCRIPCIÓN: Elf3_05 (Elfos)
INTERLOCUTORES: Niños (RIC: 3;02.20 / IAG: 3;03.27; Adultos (MON)
ACTIVIDAD: Turno suelto en tareas de identificación y descripción de láminas/objetos

*RIC:	qué es esto ?
%act:	señalando en el libro
*MON:	estas son las alas del gallo .
*RIC:	no eso son (..) dedos .
*MON:	los gallos no tienen dedos .
*RIC:	no no son dedos y sus barbas [?] mira .
*MON:	sí porque está dibujado .
*MON:	es cierto son sus dedos .
***IAG:**	<esto **quema** [/] esto **quema**> **[>] .**
%xres:	$D_1 $ASR_ST $FS $6: esto .
%xcom:	se refiere al radiador y lo dice después de tocarlo .
%xret:	**$D_org_af $A_res $ASR_ST $6: quema .**

Ejemplo 175: Referencias temporales que indican el momento del `origo 0´ (`Aktionsart´: resultado). Descripción del escenario

6.1.2.1. Factor edad: sin cambios significativos

Posteriormente hemos comprobado si la variable "edad" favorece cambios en la frecuencia de uso de RTPRESACT, RTPRESEST y RTPRESRES. Para ello hemos realizado tres análisis ANOVA DE UN FACTOR con prueba post hoc de Bonferroni, pues las variables analizadas presentan una distribución normal[514]. Los resultados nos han permitido afirmar que no hemos encontrado argumentos que relacionen la variable "edad" con la frecuencia de uso de RTPRESACT, RTPRESEST y RTPRESRES (RTPRESACT F. de Snedecor=.522 p=.815; RTPRESEST F. de Snedecor=.308 p=.259; RTPRESRES F. de Snedecor=.745 p=.634). Sin embargo, en la Figura 151 observamos que hasta los 2;06-2;09 años se produce un aumento de RTPRESEST (2;00-2;03 N:10/ μ:46,71/ σ:39,32; 2;03-2;06 N:10/ μ:49,46/ σ:29,76; 2;06-2;09 N:10/ μ:69,92/ σ:18,79) y posteriormente la frecuencia de uso media de este tipo de referencia se estabiliza (2;09-3;00 N:10/ μ:66,77/ σ:13,35; 3;00-3;03 N:10/ μ:67,14/ σ:11,09; 3;03-3;06 N:10/ μ:65,01/ σ:14,14; 3;06-3;09 N:10/ μ:62,23/ σ:23,12; 3;09-4;00 N:10/ μ:57,65/ σ:26,01). La frecuencia de uso de RTPRESACT, sin embargo, sufre un proceso contrario pues hasta los 2;06-2;09 desciende (2;00-2;03 N:10/ μ:28,51/ σ:32,33;

[514] La frecuencia de uso de RTPRESACT (2;00-2;03 K-S=.200 S-W=.065/ 2;03-2;06 K-S=.200 S-W=.269/ 2;06-2;09 K-S=.200 S-W=.547/ 2;09-3;00 K-S=.200 S-W=.350/ 3;00-3;03 K-S=.200 S-W=.417/ 3;03-3;06 K-S=.200 S-W=.963; 3;06-3;09 K-S=.200 S-W=.547/ 3;09-4;00 K-S=.200 S-W=.258). La frecuencia de uso de RTPRESEST (2;00-2;03 K-S=.200 S-W=.157/ 2;03-2;06 K-S=.200 S-W=.276/ 2;06-2;09 K-S=.200 S-W=.408/ 2;09-3;00 K-S=.200 S-W=.049/ 3;00-3;03 K-S=.200 S-W=.191/ 3;03-3;06 K-S=.200 S-W=.361; 3;06-3;09 K-S=.200 S-W=.694/ 3;09-4;00 K-S=.073 S-W=.095). La frecuencia de uso de RTPRESRES (2;00-2;03 K-S=.006 S-W=.006/ 2;03-2;06 K-S=.090 S-W=.064/ 2;06-2;09 K-S=.025 S-W=.017/ 2;09-3;00 K-S=.019 S-W=.006/ 3;00-3;03 K-S=.200 S-W=.567/ 3;03-3;06 K-S=.134 S-W=.039; 3;06-3;09 K-S=.200 S-W=.648/ 3;09-4;00 K-S=.200 S-W=.121).

2;03-2;06 N:10/ μ:39,29/ σ:30,58; 2;06-2;09 N:10/ μ:24,10/ σ:17,32) y luego parece mantenerse (2;09-3;00 N:10/ μ:25,43/ σ:12,74; 3;00-3;03 N:10/ μ:27,35/ σ:10,61; 3;03-3;06 N:10/ μ:29,59/ σ:12,14; 3;06-3;09 N:10/ μ:29,83/ σ:18,47; 3;09-4;00 N:10/ μ:26,36/ σ:17,64). La frecuencia de uso de RTPRESRES, además de ser prácticamente escasa, es constante a lo largo del periodo estudiado.

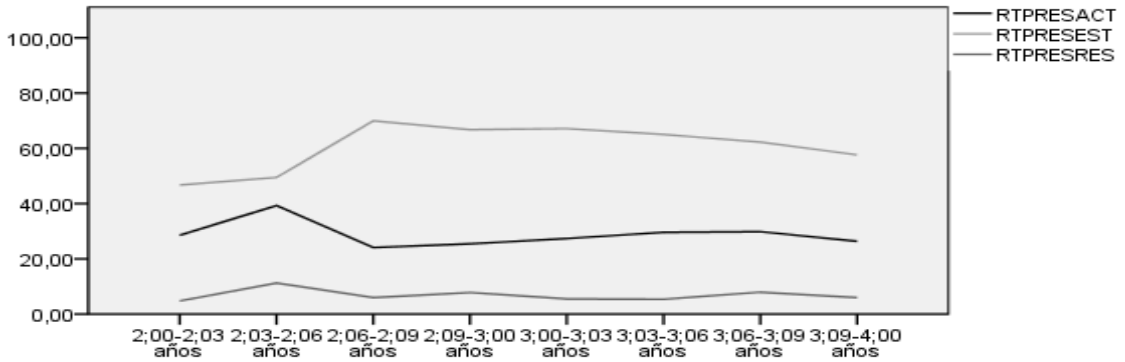


Figura 151: Gráfico de frecuencias relativas medias de referencias temporales deícticas "momento del `origo 0´" que indican actividades, estados y resultados en los grupos de edad diferenciados

6.1.2.2. Factor actividades: la importancia de las actividades conversación espontánea y juegos

Una vez estudiada la relación de la variable "edad" y la frecuencia de uso de las referencias temporales analizadas, hemos comprobado cómo se relacionan estas últimas con la variable "actividad". En primer lugar hemos analizado si existen diferencias en la frecuencia de uso de RTPRESACT, RTPRESEST y RTPRESRES en las diferentes actividades. Para ello hemos realizado tres análisis Kruskal-Wallis, pues las variables analizadas no se distribuyen con normalidad[515]. Los resultados nos han permitido concluir que existen relaciones significativas entre las actividades diferenciadas y la frecuencia de uso de RTPRESACT, RTPRESEST y RTPRESRES (gl=3 p=.000 para cada una de ellas). De hecho, tal y como se observa en la Figura 152, la frecuencia de uso de RTPRESACT es mayor en actividades de conversación espontánea (N:80/ μ:40,44/ σ:32,40) que en el resto de actividades (identificación y descripción de láminas/objetos N:80/ μ:13,39/ σ:23,90; narración N:80/ μ:13,39/ σ:20,55; juegos N:80/ μ:22,76/ σ:24,62). La frecuencia de uso de RTPRESEST y RTPRESRES es mayor en actividades de conversación espontánea (RTPRESEST N:80/ μ:37,73/ σ:27,45/ RTPRESRES N:80/ μ:31,07/ σ:38,87) y juegos (RTPRESEST N:80/ μ:29,69/ σ:25,30/

[515] La frecuencia de RTPRESACT, RTPRESEST y RTPRESRES en las diferentes actividades (K-S=.000 S-W=.000).

RTPRESRES N:80/ μ:24,56/ σ:35,68) que en el resto de actividades (identificación y descripción de láminas/objetos RTPRESEST N:80/ μ:14,74/ σ:22,64/ RTPRESRES N:80/ μ:5,91/ σ:20,36; RTPRESEST narración N:80/ μ:12,82/ σ:19,60/ RTPRESRES N:80/ μ:8,94/ σ:22,34). Esta distribución de la frecuencia de uso se explica por el carácter descriptivo e imperativo de las RTPRES en el periodo analizado (§5.3), lo que implica que las actividades más frecuentes en las que estas formas verbales se utilizan, especialmente aquellas cuya `Aktionsart´ indica estados o resultados, sean conversación espontánea y juegos.

También hemos analizado la relación existente entre la variable "edad" y la frecuencia de uso de RTPRESACT, RTPRESEST y RTPRESRES en las diferentes actividades. Para ello hemos realizado análisis no paramétricos Kruskal-Wallis, pues las variables no se distribuyen con normalidad en alguno de los grupos de edad diferenciados[516]. Las pruebas estadísticas nos han permitido concluir que solo se relaciona con la "edad" la frecuencia de uso de RTPRESEST en actividades de juego (gl=7 p=.010). Respecto a las demás variables analizadas no se han encontrado relaciones significativas (conversación espontánea RTPRESACT gl=7 p=.559/ RTPRESEST gl=7 p=.184/ RTPRESRES gl=7 p=.079; identificación y descripción de láminas/objetos RTPRESACT gl=7 p=.545/ RTPRESEST gl=7 p=.136/ RTPRESRES gl=7 p=.065; narración RTPRESACT gl=7 p=.545/ RTPRESEST gl=7 p=.672/ RTPRESRES gl=7 p=.993; juegos RTPRESACT gl=7 p=.359/ RTPRESRES gl=7 p=.388).

De hecho, tal y como se recoge en la Figura 152, en la que se representa la frecuencia de uso de RTPRESACT (color ■), RTPRESEST (color ■) y RTPRESRES (color ■) en las diferentes actividades (conversación espontánea [A], identificación y descripción de láminas/objetos [B], narración [C] y juegos [D]) respecto a los 8 grupos

[516] De este modo, la frecuencia de uso de RTPRESEST no presenta una distribución normal en conversación espontánea entre los 2;00-2;03 (K-S=.000 S-W=.000); en identificación y descripción de láminas7objetos entre los 2;00-2;03 (K-S=.004 S-W=.000), los 2;06-2;09 (K-S=.000 S-W=.000) y los 3;09-4;00 (K-S=.000 S-W=.000); en narración entre los 2;03-2;06 (K-S=.000 S-W=.000), los 2;06-2;09 (K-S=.001 S-W=.001), los 3;06-3;09, 3;09-4;00 (K-S=.000 S-W=.000) y en juegos entre los 2;03-2;06 (K-S=.000 S-W=.000). La frecuencia de uso de RTPRESRES no presenta una distribución normal en conversación espontánea entre los 2;00-2;03, los 2;06-2;09 y los 3;06-3;09 (K-S=.000 S-W=.000); en identificación y descripción de láminas/objetos entre los 2;00-2;03 (K-S=.003 S-W=.000), los 2;03-2;06, los 2;06-2;09, 2;09-3;00, 3;03-3;06 y los 3;03-3;09 (K-S=.000 S-W=.000); en narración en todos los grupos de edad (K-S=.000 S-W=.000) y en juegos entre los 2;00-2;03, los 2;03-2;06 (K-S=.000 S-W=.000), los 2;09-3;00 (K-S=.004 S-W=.000), los 3;03-3;06 (K-S=.075 S-W=.002), los 3;06-3;09 (K-S=.023 S-W=.002) y los 3;09-4;00 (K-S=.000 S-W=.000). La frecuencia de uso de RTPRESACT no presenta una distribución normal en actividades de identificación y descripción de láminas/objetos entre los 2;00-2;03, los 2;06-2;09 (K-S=.000 S-W=.000), los 2;09-3;00 (K-S=.003 S-W=.001), los 3;00-3;03, 3;03-3;06, 3;06-3;09 y los 3;09-4;00 (K-S=.000 S-W=.000); en narración entre los 2;00-2;03 (K-S=.001 S-W=.000), los 2;06-2;09 (K-S=.000 S-W=.000) y los 3;00-3;03 (K-S=.003 S-W=.000); en juegos entre los 2;00-2;03 (K-S=.000 S-W=.003), los 2;03-2;06 (K-S=.008 S-W=.000) y los 3;09-4;00 (K-S=.013 S-W=.004).

de edad analizados, la frecuencia de uso de RTPRESEST en actividades de juego aumenta a partir de los 2;06 años y disminuye a partir de los 3;06 años.

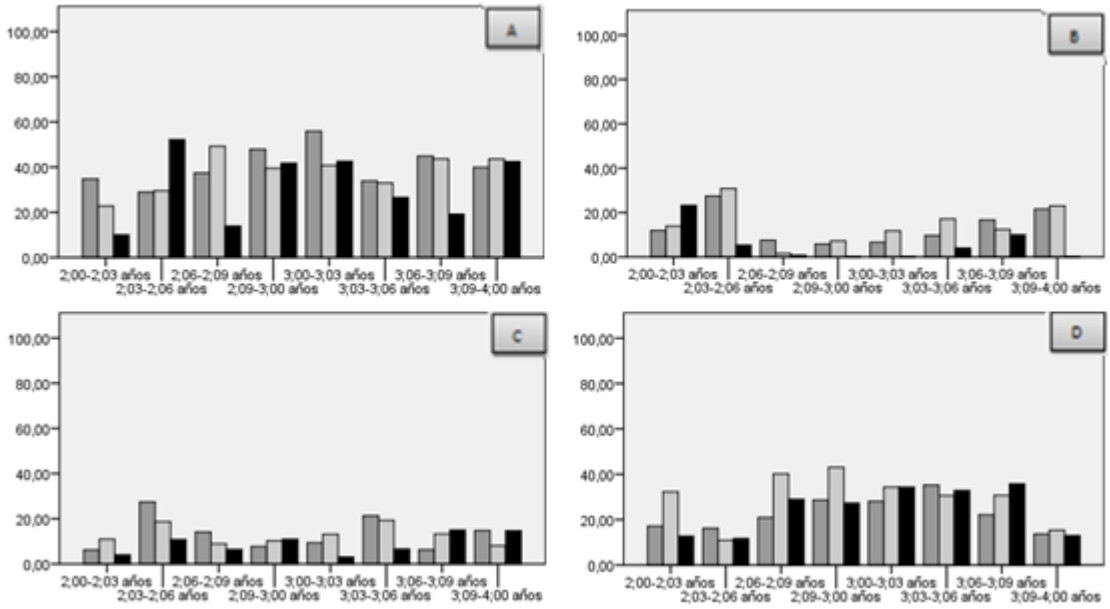


Figura 152: Gráficos de frecuencias relativas medias de referencias temporales deícticas "momento del `origo 0'" en los grupos de edad y en las cuatro actividades diferenciadas

6.1.2.3. Factor sexo: verbos de acción en el discurso de los niños

Por último, hemos comprobado si la variable "sexo" provoca cambios en la frecuencia de uso de RTPRESACT, RTPRESEST y RTPRESRES. En primer lugar hemos estudiado si existen diferencias significativas entre niños y niñas en la frecuencia de uso media de las referencias analizadas. Para ello hemos realizado tres análisis Kruskal-Wallis, pues tanto en el caso de las niñas como en el de los niños en ocasiones la frecuencia de uso de RTPRESACT, RTPRESEST y RTPRESRES no se distribuye con normalidad[517]. Los resultados nos han permitido concluir que solo existen diferencias entre niños y niñas en la frecuencia de uso de RTPRESACT (gl=1 p=.030), pues los niños las introducen en su discurso con mayor frecuencia (♀ N:40/ μ:26,13/ σ:23,55; ♂ N:40/ μ:31,48/ σ:15,63). Sin embargo, no existen diferencias significativas entre niños y niñas en la frecuencia de uso de RTPRESEST (gl=7 p=.149) y RTPRESRES (gl=7 p=.194). Sin embargo la frecuencia de RTPRESRES es ligeramente superior en el caso de los niños (♀ N:40/ μ:6,13/ σ:8,27; ♂ N:40/ μ:7,50/ σ:6,97) y la de

[517] La frecuencia de uso de RTPRESACT en niñas (K-S=.008 S-W=.000); la frecuencia de uso de RTPRESEST en niñas (K-S=.019 S-W=.001); la frecuencia de uso de RTPRESRES en niñas (K-S=.000 S-W=.000) y en niños (K-S=.010 S-W=.000).

RTPRESEST es superior en el caso de las niñas (♀ N:40/ μ:62,72/ σ:26,60; ♂ N:40/ μ:58,50/ σ:21,32). Esto puede explicarse por la tendencia narrativa de los varones, lo que provoca que verbos que indican acción o resultado sean más frecuentes. Las niñas, sin embargo, habitualmente describen más que narran, de manera que las formas verbales más frecuentes son aquellas que indican estados.

Posteriormente hemos comprobado si la "edad" tanto en niños como en niñas se relaciona con la frecuencia de uso de RTPRESACT, RTPRESEST y RTPRESRES. Para ello hemos realizado 10 análisis ANOVA DE UN FACTOR con prueba post hoc de Bonferroni, pues la frecuencia de uso de RTPRESACT y RTPRESEST presenta una distribución normal tanto en niños como en niñas y la de RTPRESRES en niños; y 1 análisis no paramétrico Kruskal-Wallis, pues la frecuencia de uso de RTPRESRES no se distribuye con normalidad en niñas[518]. Los resultados nos han permitido concluir que no se han encontrado relaciones entre las variables analizadas, ni en el caso de las niñas ni en el de los niños (♀ RTPRESACT F. de Snedecor=.324 p=.937; RTPRESEST F.de Snedecor=1,41 p=.233; RTPRESRES gl=7 p=.747/ ♂ RTPRESACT F. de Snedecor=1,274 p=.294; RTPRESEST F.de Snedecor=1,269 p=.296; RTPRESRES F. de Snedcor=1,479 p=.487). De hecho, como se observa en las Figuras 153, 154 y 155, la frecuencia de uso de RTPRESACT, RTPRESEST y RTPRESRES no presenta una evolución constante a lo largo de los grupos diferenciados, tanto en el caso de los niños como en el de las niñas. Conviene destacar que en el caso de la frecuencia de uso de RTPRESACT (Figura 153) la tendencia general es que sea mayor en el caso de los niños en todos los grupos de edad diferenciados.

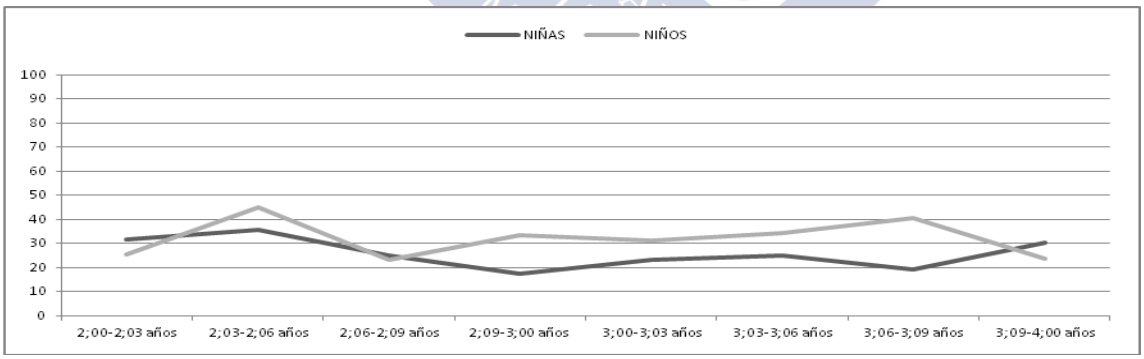


Figura 153: Gráfico de frecuencias relativas medias de referencias temporales deícticas que indican el momento del `origo 0´ (`Aktionsart´: actividades) respecto a las variables "sexo" y "edad"

Sin embargo, la frecuencia de uso de RTPRESEST (Figura 154) es más frecuente a lo largo del periodo estudiado en el caso de las niñas. A los 3;09-4;00 la frecuencia de

[518] En el caso de las niñas la frecuencia de uso de RTPRESRES no presenta una distribución normal entre los 2;00-2;03 y los 2;06-2,04 (K-S=.001 S-W=.000) y los 3;09-4;00 (K-S=.000 S-W=.000).

uso parece ser mayor en los pequeños (♀ N:10/ μ:39,76/ σ:35,27; ♂ N:10/ μ:69,58/ σ:6,667), pero probablemente esto se deba a los tipos de intercambio que tienen lugar.

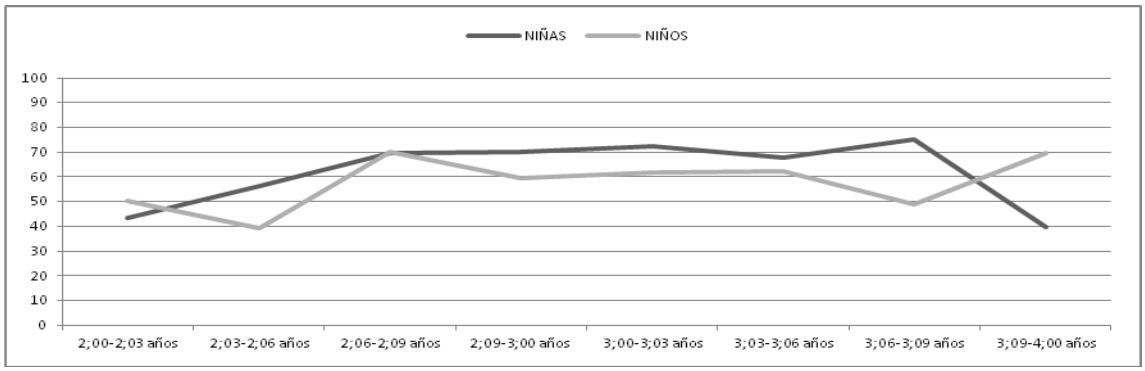


Figura 154: Gráfico de frecuencias relativas medias de referencias temporales deícticas que indican el momento del `origo 0´ (`Aktionsart´: estados) respecto a las variables "sexo" y "edad"

La frecuencia de uso de RTPRESRES (Figura 155) se distribuye de forma similar entre niños y niñas, aunque en el caso de los niños es mayor en prácticamente todos los grupos de edad diferenciados (♀ 2;00-2;03 N:10/ μ:5/ σ:11,18; 2;03-2;06 N:10/ μ:7,99/ σ:8,21; 2;06-2;09 N:10/ μ:5,27/ σ:9,64; 2;09-3;00 N:10/ μ:8,31/ σ:14,58; 3;00-3,03 N:10/ μ:4,25/ σ:5,87; 3;03-3;06 N:10/ μ:7,11/ σ:4,40; 3;06-3;09 N:10/ μ:5,53/ σ:3,65; 3;09-4;00 N:10/ μ:5,00/ σ:10,00; ♂ 2;00-2;03 N:10/ μ:5,00/ σ:11,18; 2;03-2;06 N:10/ μ:7,99/ σ:8,21; 2;06-2;09 N:10/ μ:5,27/ σ:9,64; 2;09-3;00 N:10/ μ:8,31/ σ:14,18; 3;00-3,03 N:10/ μ:4,25/ σ:5,87; 3;03-3;06 N:10/ μ:7,11/ σ:4,40; 3;06-3;09 N:10/ μ:5,53/ σ:3,65; 3;09-4;00 N:10/ μ:5,00/ σ:10,00).

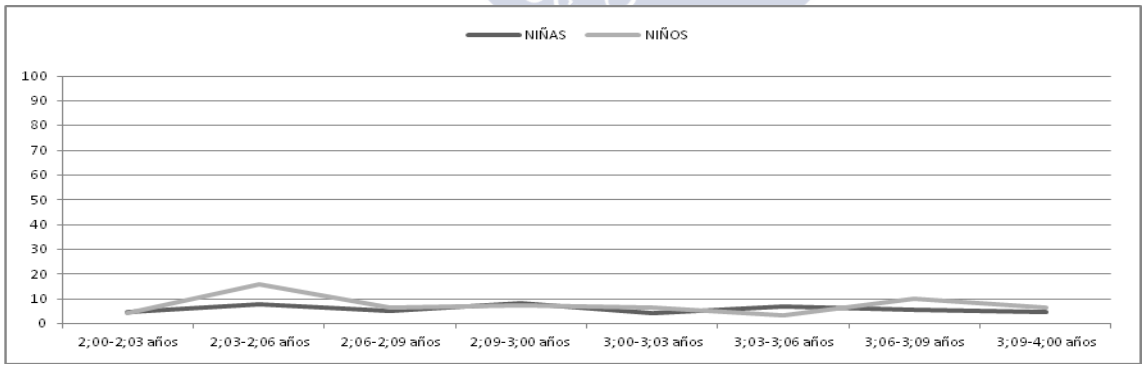


Figura 155: Gráfico de frecuencias relativas medias de referencias temporales deícticas que indican el momento del `origo 0´ (`Aktionsart´: resultados) respecto a las variables "sexo" y "edad"

Por último, hemos comprobado si en niños y niñas las actividades favorecen cambios en la frecuencia de uso de RTPRESACT, RTPRESEST y RTPRESRES y si en alguna de las actividades las diferencias entre la frecuencia de uso que presentan niños y

niñas son significativas. Para comprobar lo primero hemos realizado seis análisis Kruskal-Wallis, pues las variables analizadas tanto en el caso de los niños como de las niñas no se distribuyen con normalidad en alguna de las actividades[519]. Los resultados obtenidos nos han permitido concluir que tanto en el caso de los niños como en el de las niñas las actividades se relacionan significativamente con la frecuencia de uso de RTPRESACT, RTPRESEST y RTPRESRES (♀ RTPREACT gl=3 p=.000/ RTPRESEST gl=3 p=.000; RTPRESRES gl=3 p=.000/ ♂ RTPRESACT gl=3 p=.001/ RTPRESEST gl=3 p=.000/ RTPRESRES gl=3 p=.000). De hecho, tal y como se recoge en la Figura 156 tanto en el caso de los niños como en el de las niñas las referencias analizadas son frecuentes en actividades de conversación espontánea y juegos.

Hemos comprobado también, tras la realización de un análisis estadístico no paramétrico Kruskal-Wallis[520], que las diferencias significativas entre niños y niñas se dan en actividades de narración (RTPRESACT gl=1 p=.000; RTPRESEST gl=1 p=.001; RTPRESRES gl=1 p=.006) y conversación espontánea (RTPRESRES gl=1 p=.016), pues, como se recoge en la Figura 156 la frecuencia de uso de las variables analizadas en estas actividades es superior en el caso de los varones. En las demás actividades no hemos encontrado diferencias significativas entre niños y niñas (conversación espontánea RTPRESACT gl=1 p=.082/ RTPRESEST gl=1 p=.307/ identificación y descripción de láminas/objetos RTPRESACT gl=1 p=.201/ RTPRESEST gl=1 p=.617/ RTPRESRES gl=1 p=.454; juegos RTPRESACT gl=1 p=.291/ RTPRESEST gl=1 p=.820/ RTPRESRES gl=1 p=.736).

[519] En el caso de las niñas la frecuencia de uso e RTPRESACT no se distribuye con normalidad en ninguna de las actividades (conversación espontánea K-S=.023 S-W=.000; identificación y descripción de láminas/objetos, narración y juegos K-S=.000 S-W=.000). En el caso de los niños no se distribuye con normalidad en identificación y descripción de láminas /objetos (K-S=.740 S-W=.000), narración (K-S=.880 S-W=.001) y juegos (K-S=.408 S-W=.003). La frecuencia de uso de RTPRESEST no presenta una distribución normal en el caso de las niñas en identificación y descripción de láminas/objetos y narración (K-S=.000 S-W=.000) y juegos (K-S=.010 S-W=.001) y en el caso de los niños en identificación y descripción de láminas/objetos (K-S=.609 S-W=.000) y narración (K-S=.811 S-W=.000). La frecuencia de uso de RTPRESRES en el caso de las niñas no se ajusta a una Ley Normal en ninguna de las actividades (K-S=.000 S-W=.000 para cada una de ellas) y en el caso de los niños en conversación espontánea (K-S=.822 S-W=.000), identificación y descripción de láminas/objetos (K-S=.335 S-W=.000), narración (K-S=.600 S-W=.000) y juegos (K-S=.727 S-W=.000).

[520] Hemos realizado este análisis ya que las variables analizadas no presentaban una distribución normal atendiendo al sexo (K-S=.000 S-W=.000 para todos los casos).

			N	Media	Desviación típica	Mínimo/ Máximo
Conversación espontánea	♀	RTPRESACT	40	47,93	57,31	0/100
		RTPRESEST	40	40,01	28,18	0/100
		RTPRESRES	40	22,04	36,16	0/100
	♂	RTPRESACT	40	32,95	24,89	0/100
		RTPRESEST	40	35,46	26,87	0/100
		RTPRESRES	40	40,11	39,81	0/100
Identificación y descripción de láminas/objetos	♀	RTPRESACT	40	14,90	29,46	0/100
		RTPRESEST	40	17,36	24,69	0/100
		RTPRESRES	40	3,81	16,92	0/100
	♂	RTPRESACT	40	11,89	16,97	0/62,50
		RTPRESEST	40	12,11	20,35	0/100
		RTPRESRES	40	7,02	23,41	0/100
Narración	♀	RTPRESACT	40	3,30	10,47	0/100
		RTPRESEST	40	6,25	12,08	0/50
		RTPRESRES	40	2,79	10,88	0/60
	♂	RTPRESACT	40	23,48	23,17	0/75
		RTPRESEST	40	6,25	12,08	0/50
		RTPRESRES	40	15,09	28,55	0/100
Juegos	♀	RTPRESACT	40	21,35	27,25	0/100
		RTPRESEST	40	28,96	26,65	0/83,33
		RTPRESRES	40	28,85	40,84	0/100
	♂	RTPRESACT	40	24,17	21,93	0/80
		RTPRESEST	40	30,52	24,19	0/100
		RTPRESRES	40	20,27	29,55	0/100

Figura 156: Estadísticos descriptivos de frecuencia de uso de referencias temporales "momento del `origo 0'" (actividades, estados y resultados) atendiendo a las variables "sexo" y "tipo de actividad"

6.2. La combinación con elementos no verbales

Debido a la importancia de las referencias no verbales en etapas tempranas hemos comprobado cómo se combinan gesto y palabra en lo que concierne a las referencias temporales y qué factores determinan que esta combinación tenga lugar.

6.2.1. Tendencias generales: elementos verbales vs. no verbales

En primer lugar, hemos atendido a si las referencias temporales, al igual que las espaciales, se acompañan con frecuencia de referencias no verbales y si factores como la "edad", "sexo" y "tipo de actividad" interfieren en esta combinación. Para ello hemos diferenciado dos variables "frecuencia de uso de referencias temporales combinadas con referencias espaciales no verbales" [RTGES] y "frecuencia de uso de referencias temporales sin acompañamiento no verbal" [RTNGES] y hemos establecido análisis

estadísticos contrastivos y comparativos entre ambas. De hecho, en primer lugar, hemos comprobado si existen diferencias significativas mediante la realización de un análisis no paramétrico Kruskal-Wallis[521]. Los resultados indican que, como era esperable, existen diferencias significativas (gl=1 p=.000). De hecho, la frecuencia de uso de RTNGES (N:80/ μ:93,14/ σ:15,76) es superior a la de RTGES (N:80/ μ:4,35/ σ:4,88). Los pequeños, por tanto, al contrario de lo que ocurre con las referencias espaciales (§3.2.) utilizan con mayor frecuencia referencias temporales sin acompañamiento gestual.

6.2.1.1. Factor edad: sin cambios significativos

Posteriormente hemos comprobado si la variable "edad" se relaciona con la frecuencia de uso de RTGES y RTNGES y si los datos nos permiten hablar de tendencias adquisitivas en etapas tempranas. Para ello hemos realizado dos análisis Kruskal-Wallis, pues las variables analizadas no presentan una distribución normal en ninguno de los grupos de edad analizados[522]. Las pruebas estadísticas realizadas nos han permitido determinar que no existen argumentos que relacionen la frecuencia de uso de RTNGES y de RTGES con la variable "edad" (RTNGES gl=7 p=.314; RTGES gl=7 p=.284). De hecho, tal y como se observa en la Figura 157 ambas presentan una frecuencia de uso constante a lo largo del periodo estudiado.

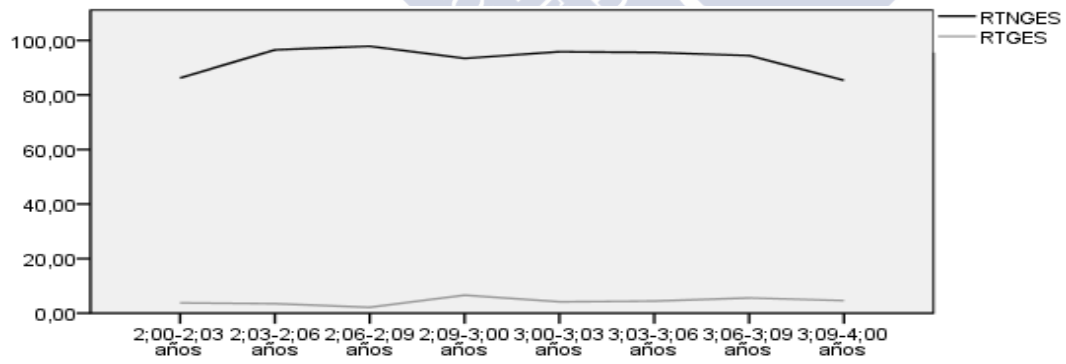


Figura 157: Gráfico de frecuencias relativas medias de referencias temporales acompañadas y no acompañadas de referencias no verbales en los grupos de edad diferenciados

[521] Tanto la frecuencia de uso de RTGES como la de RTNGES no se distribuye con normalidad (K-S=.000 S-W=.000 para ambas).

[522] La frecuencia de uso de RTNGES no se distribuye con normalidad entre los 2;00-2;03 (K-S=.000 S-W=.000), los 2;06-2;09 (K-S=.002 S-W=.002) y los 3;09-4;00 (K-S=.000 S-W=.000) y la de RTGES entre los 2;00-2;03 (K-S=.001 S-W=.000) y los 2;06-2;09 (K-S=.002 S-W=.002).

Es necesario señalar que para que las referencias temporales se acompañen de gestos las actividades deben desarrollarse de manera que los propios pequeños tengan espacio físico para poder combinar la expresión verbal de referencias temporales con referencias no verbales. De hecho, como se verá en apartados posteriores en el análisis de tipologías gestuales concretas en relación a las actividades **(**§6.2.2) este hecho determina que en algunas actividades la presencia de gestos combinados con referencias temporales verbales sea mayor. De este modo, en actividades como juegos o conversación espontánea, los niños disponen de espacio suficiente para acompañar sus emisiones verbales de gestos, especialmente cuando se trata de gestos icónicos que indican acciones o actividades y que intentan representar visualmente la carga semántica relacionada con la `Aktionsart´, y no tanto el valor temporal conceptual (Ejemplo 176).

TRANSCRIPCIÓN: Vit4_01 (Vite)
INTERLOCUTORES: Niños (JOR: 3;02.26 / XUN: 3;01.16/ XAC: 3;07.30; Adultos (PIL, ANC)
ACTIVIDAD: Conversación espontánea

*XAC: sabes (.) yo nado en el agua.
%xret: $D_org_af $A_est $DIR_INT_YQ $7: sabes .
%xret: $D_org_af $G_ic_acc $ASR_ST $7: nado .
%xgpr: hace que nada .
%xres: $ND $ASR_ST $FI $7: en el agua .
*ANC: sí?
***JOR:** y yo **nado** todo por el agua y xx flotador.
%xret: $D_org_af $G_ic_acc $A_act $ASR_ST $5: nado .
%xgpr: mueve los brazos como si nadase .
%xres: $ND $ASR_ST $FI $5: por el agua .



Ejemplo 176: Gesto icónico (acción)

6.2.1.2. Factor actividades: importancia de las actividades conversación espontánea y juegos

Tras haber analizado si existen argumentos que relacionen la variable "edad" con la frecuencia de uso de RTGES y RTNGES hemos comprobado si las "actividades" favorecen un mayor o menor uso de RTGES y RTNGES. Para ello hemos realizado dos

análisis no paramétricos Kruskal-Wallis[523] y los resultados nos han permitido determinar que existen relaciones significativas entre las variables analizadas (gl=3 p=.000 tanto para RTNGES como para RTGES). De hecho, tal y como se observa en la Figura 158, tanto las RTNGES como las RTGES son mucho más frecuentes en actividades de conversación espontánea (RTNGES N:80/ μ:46,68/ σ:25,88/ RTGES N:80/ μ:28,33/ σ:39,05) y juegos (RTNGES N:80/ μ:25,53/ σ:21,18/ RTGES N:80/ μ:17,38/ σ:31,65) que en el resto de actividades (identificación y descripción de láminas/objetos [RTNGES N:80/ μ:11,91/ σ:15,17/ RTGES N:80/ μ:7,62/ σ:20,54] y narración [RTNGES N:80/ μ:13,36/ σ:18,01/ RTGES N:80/ μ:11,65/ σ:20,53]), resultado que está determinado por la mayor frecuencia de referencias temporales en estas tareas y por el propio intercambio comunicativo que tiene lugar tanto en conversación espontánea como en juegos, pues los pequeños son mucho más espontáneos y dinámicos.

También hemos comprobado si existe relación entre la "edad" y la frecuencia de uso de RTNGES y RTGES en las diferentes actividades. Para ello hemos realizado análisis no paramétricos Kruskal-Wallis, pues las variables analizadas no presentan una distribución normal en los grupos de edad diferenciados[524].Los resultados obtenidos nos han permitido concluir que no existe relación entre ninguna de las variables analizadas (conversación espontánea RTNGES gl=3 p=.326/ RTGES gl=3 p=.495; identificación y descripción de láminas/objetos RTNGES gl=3 p=.132/ RTGES gl=3 p=.317; narración RTNGES gl=3 p=.667/ RTGES gl=3 p=.294; juegos RTNGES gl=3 p=.073/ RTGES gl=3 p=.585).

De hecho, tal y como se recoge en la Figura 158, en la que se representa la frecuencia de uso de RTNGES (color ■), RTGES (color ■) en las diferentes actividades (conversación espontánea [A], identificación y descripción de láminas/objetos [B], narración [C] y juegos [D]) respecto a los 8 grupos de edad analizados, no es posible hablar de tendencias en la frecuencia de uso en ninguno de los casos. Lo que sí se puede observar claramente es que, como hemos visto anteriormente,

[523] Las variables analizadas (frecuencia de uso de RTGES y RTNGES), de este modo, no presentan una distribución normal en algunas de las actividades (RTNGES en identificación y descripción de láminas/objetos y narración [K-S=.000 S-W=.000] y en juegos [K-S=.001 S-W=.000] y RTGES en todas las actividades [K-S=.000 S-W=.000]).

[524] De este modo, la frecuencia de uso de RTNGES en actividades de identificación y descripción de láminas/objetos no presenta una distribución normal entre los 2;00-2;03 (K-S=.005 S-W=..000), los 2;06-2;09 (K-S=.000 S-W=.000) y los 3;00-3;03 (K-S=.001 S-W=.005); en actividades de narración entre los 3;06-3;09 (K-S=.000 S-W=.000) y los 3;09-4;00 (K-S=.00 S-W=.000) y en juegos entre los 2;03-2;06 (K-S=.000 S-W=.000) y los 2;00-2;03 (K-S=.006 S-W=.000). La frecuencia de uso de RTGES no presenta una distribución normal en conversación espontánea entre los 2,00-2,03 (K-S=.000 S-W=.000), los 2;03-2;06 (K-S=.006 S-W=.001), los 2;06-2;09 (K-S=.000 S-W=.000) y los 3;06-3;09 (K-S=.001 S-W=.000), en identificación y descripción de láminas/objetos en ningún grupo de edad (K-S=.000 S-W=.000); en narración en todos los grupos de edad (K-S=.000 S-W=.000) y en juego entre los 2;062;09 (K-S=.000 S-W=.000), los 3;00-3;03 (K-S=.001 S-W=.000) y desde los 3;03 hasta los 4;00 (K-S=.000 S-W=.000).

la frecuencia de uso de RTNGES y RTGES es mayor en actividades de conversación espontánea (A) y juegos (B) en todos los grupos de edad diferenciados.

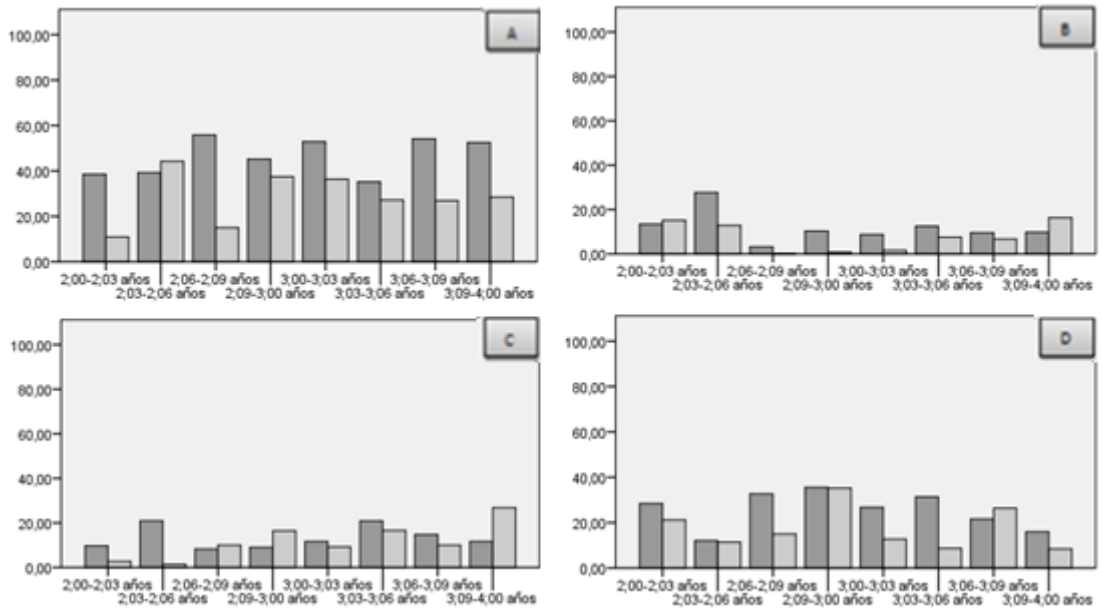


Figura 158: Gráficos de frecuencias relativas medias de referencias temporales combinadas y no combinadas con referencias no verbales en los grupos de edad y en las cuatro actividades diferenciadas

6.2.1.3. Factor sexo: gestos en las intervenciones de los niños

Por último, hemos comprobado si existen relaciones entre la frecuencia de uso de RTNGES y RTGES y la variable "sexo". En primer lugar, hemos analizado si hay diferencias en la frecuencia de uso de RTNGES y RTGES entre niños y niñas. Para ello hemos aplicado dos análisis Kruskal-Wallis, pues las variables analizadas no presentan una distribución normal en ninguno de los casos[525]. Hemos encontrado diferencias significativas entre niños y niñas respecto la frecuencia de ambas (RTNGES gl=1 p=.012; RTGES gl=1 p=.010). De hecho, la frecuencia de uso de RTNGES en ligeramente superior en el caso de las niñas (♀ N:40/ μ:94,63/ σ:15,72; ♂ N:40/ μ:91,66/ σ:15,87) y la de RTGES en el caso de los niños (♀ N:40/ μ:2,86/ σ:3,44; ♂ N:40/ μ:5,83/ σ:5,65). Estas diferencias en la frecuencia de uso se deben a las actividades e intercambios comunicativos en los que participan los pequeños. Los varones, de este modo, utilizan con mayor frecuencia RGES en tareas de narración y tienden a escenificar las acciones de los personajes de los cuentos que narran (Ejemplo 177).

[525] Tanto en niños como en niñas K-S=.000 S-W=.000.

TRANSCRIPCIÓN: Elf4_02 (Elfos)
INTERLOCUTORES: Niños (ART: 3;08.24 / IAG: 3;10.25/ RIC: 3;09.18; Adultos (MON)
ACTIVIDAD: Narración

*IAG: y no tenían dinero (.) no ?
%xret: $D_aor_af_3 $A_est $ASR_ST $8: tenían ?
*MON: xxx sino iban.
*ART: y traía un +/.
*IAG: un payaso .
*ART: un payaso de [/] de juguete .
*IAG: de juguete .
*RIC: porque se lo regalaron .
%xret: $D_aor_af_1 $A_res $ASR_ST $8: regalaron .
%xres: $ND $DNI_ref $ASR_ST $8: regalaron .
***IAG:** y lo **lanzaron** al cielo .
%xret: $D_aor_af_1 $A_res $G_ic_acc $ASR_ST $8: lanzaron .
%xgpr: levanta los brazos hacia arriba .
%xres: $ND $ASR_ST $8: al cielo **.**



Ejemplo 177: Gesto icónico (acción) en narración

A continuación hemos comprobado si en niños y en niñas la "edad" se relaciona con la frecuencia de uso de RTNGES y RTGES. Para ello hemos operado cuatro análisis no paramétricos Kruskal-Wallis, pues las variables analizadas no se distribuyen de acuerdo a una Ley Normal[526]. Los resultados nos permiten afirmar que no existe relación significativa entre la frecuencia de uso de RTNGES y RTGES y la variable "edad" ni en el caso de las niñas (RTNGES gl=7 p=.472; RTGES gl=7 p=.781) ni en el de los niños (RTNGES gl=1 p=.200; RTGES gl=7 p=.150). De hecho, tal y como se representa en las Figuras 159 y 160 apenas se observan cambios significativos en la frecuencia de uso de las variables analizadas respecto a los grupos de edad diferenciados.

[526] La frecuencia de uso de RTNGES en el caso de las niñas no presenta una distribución normal entre los 3;06-3;09 (K-S=.021 S-W=.002) y en los niños entre los 2;06-2;09 (K-S=.001 S-W=.000). La frecuencia de uso de RTGES no se distribuye con normalidad en el caso de las niñas entre los 3;06-3;09 (K-S=.022 S-W=.002) y en el caso de los niños entre los 2;06-2;09 (K-S=.001 S-W=.000).

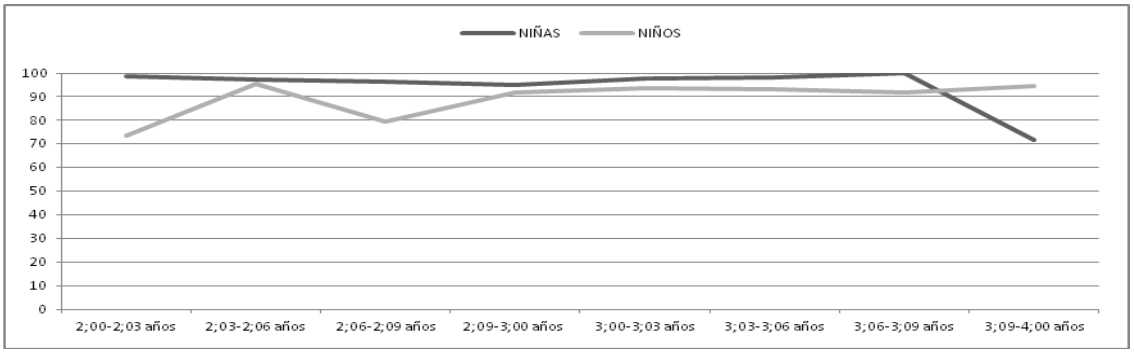


Figura 159: Gráfico de frecuencias relativas medias de referencias temporales no acompañadas de gestos respecto a las variables "sexo" y "edad"

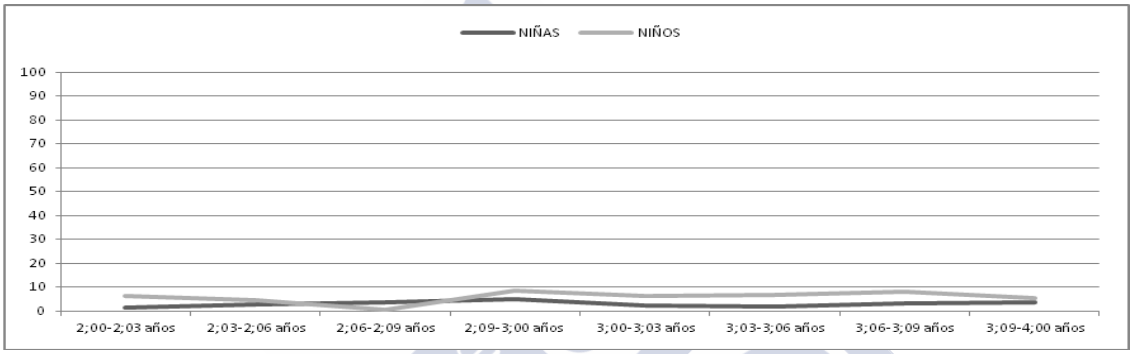


Figura 160: Gráfico de frecuencias relativas medias de referencias temporales acompañadas de gestos respecto a las variables "sexo" y "edad"

Por último, mediante análisis Kruskal-Wallis[527] hemos comprobado si en niños o en niñas las actividades se relacionan con la frecuencia de uso de RTNGES y RTGES. Los resultados indican que existen argumentos que relacionen la frecuencia de uso de RTNGES y de RTGES con las actividades en el caso de las niñas (RTNGES gl=3 p=.000; RTGES gl=3 p=.003) y en el caso de los niños (RTGES gl=3 p=.000; RTNGES gl=3 p=.036). De este modo, tal y como se recoge en la Figura 161, en el caso de las niñas la frecuencia de uso de RTNGES y RTGES es mayor en actividades de conversación espontánea y juegos y menor en tareas de narración. En el caso de los varones la frecuencia de uso de RTNGES es mayor en actividades de conversación espontánea y juegos y menor en tareas de identificación y descripción de láminas. A su

[527] Hemos realizado análisis no paramétricos Kruskal-Wallis debido a que la frecuencia de uso de RTNGES y RTGES no presenta una distribución normal ni en el caso de las niñas ni en el de los niños en alguna de las actividades analizadas (niñas: frecuencia de uso de RTNGES en identificación y descripción de láminas/objetos y narración [K-S=.000 S-W=.000] y juegos [K-S=.002 S-W=.001] y de RTGES en todas las actividades [K-S=.000 S-W=.000]; niños: frecuencia de uso de RTNGES en identificación y descripción de láminas/objetos [K-S=.000 S-W=.000] y narración [K-S=.002 S-W=.000] y de RTGES en todas las actividades [K-S=.000 S-W=.000]).

vez, la frecuencia de uso de RTGES es mayor en conversación espontánea, juegos y narración. De hecho, es en actividades de narración y conversación espontánea en las que hemos encontrado diferencias significativas[528] entre niños y niñas en lo que concierne a la frecuencia de uso de RTNGES y RTGES (conversación espontánea RTNGES gl=1 p=.047/ RTGES gl=1 p=.240; identificación y descripción de láminas/objetos RTNGES gl=1 p=.432/ RTGES gl=1 p=.104; narración RTNGES gl=1 p=.000/ RTGES gl=1 p=.000; juegos RTNGES gl=1 p=.896/ RTGES gl=1 p=.155) (Figura 161).

			N	Media	Desviación típica	Mínimo/ Máximo
Conversación espontánea	♀	RTNGES	40	51,35	24,80	0/100
		RTGES	40	26,45	41,29	0/100
	♂	RTNGES	40	42,01	26,40	0/100
		RTGES	40	30,20	37,10	0/100
Identificación y descripción de láminas/objetos	♀	RTNGES	40	13,81	10,66	0/60
		RTGES	40	4,79	15,54	0/75
	♂	RTNGES	40	10,01	13,46	0/70
		RTGES	40	10,46	24,42	0/100
Narración	♀	RTNGES	40	6,38	9,80	0/36,12
		RTGES	40	3,75	17,49	0/100
	♂	RTNGES	40	20,35	21,47	0/88,46
		RTGES	40	19,56	31,50	0/100
Juegos	♀	RTNGES	40	25,95	23,17	0/71,43
		RTGES	40	17,50	35,19	0/100
	♂	RTNGES	40	25,11	19,27	0/70,45
		RTGES	40	17,20	28,13	0/100

Figura 161: Estadísticos descriptivos de frecuencia de uso de referencias temporales acompañadas y no acompañadas de referencias no verbales atendiendo a las variables "sexo" y "tipo de actividad"

6.2.2. Marcatiempos y gestos icónicos o de acción

Tras haber realizado los análisis correspondientes al acompañamiento o no acompañamiento gestual de referencias temporales, hemos estudiado qué tipología de gestos acompaña a las referencias temporales combinadas con referencias no verbales. Tal y como se especifica en §2.4.2.2.2., hemos diferenciado "marcatiempos" o gestos que indican coordenadas temporales (pasado, presente y futuro) y gestos icónicos, los cuales representan la ejecución y repetición de una acción, más relacionados con la `Aktionsart´ o aspecto léxico.

[528] Para realizar este análisis hemos optado por pruebas estadísticas no paramétricas Kruskal-Wallis debido a la distribución no normal de las variables analizadas tanto en niños como en niñas (K-S=.000 S-W=.000).

En primer lugar hemos comprobado si existen diferencias en la frecuencia de uso de referencias temporales combinadas con referencias no verbales "marcatiempos" [RTGESMT] y referencias temporales combinadas con referencias no verbales "gestos icónicos" [RTGESIC]. Los resultados obtenidos tras haber realizado un análisis no paramétrico Kruskal-Wallis, pues las variables analizadas no presentan una distribución normal[529], nos han permitido comprobar que existen diferencias significativas entre las variables analizadas (gl=1 p=.000). De hecho, la frecuencia de uso de RTGESIC (N:80/ μ:57,39/ σ:47,06) es superior a la de RTGESMT (N:80/ μ:7,60/ σ:21,09). Por tanto, los niños en el periodo analizado con frecuencia aluden al desarrollo de la acción a la que se refieren y no tanto a nociones temporales.

Es importante destacar que en el caso de las RTGESMT en el 80% de los casos las referencias temporales a las que acompañan las referencias no verbales indican el momento del `origo 0´, por lo que la presencia del tiempo deíctico es destacable (Ejemplo 178).

TRANSCRIPCIÓN: Sus5_06 (Santa Susana)
INTERLOCUTORES: Niños (MRT: 2;11.13 / BOR: 2;10.13/ CIA: 2;08.20/ ANT: 2;07.27); Adultos (ANC, ANI)
ACTIVIDAD: Conversación espontánea

*ANC: vienen en la lancha contigo y mamá bucea y os aparece allí de sorpresa (.) a que si (.) (.) vale .
*MRT: no (.) mami viene en la lancha .
%xret: $D_org_af $A_act $ASR_ST $4: viene .
%xres: $D $G_Dp_dir $DN_ref $ASR_ST $4: viene .
%xgpr: mueve el brazo extendido hacia él .
%xres: $ND $ASR_ST $FI $4: en la lancha .
*ANC: ah (.) en la lancha con vosotros .
*MRT: y papá y Elai y Martín .
*ANC: Martín (.) Martín eres ti (.) a que si ?
***MRT:** <y> [/] **y tenemoz** [*] un cueda [*] .
%xret: $D_org_af $G_Dp_ctm_org $A_est $4: tenemoz .
%xgpr: mueve el brazo hacia delante .
%xpar: tenemoz=tenemos $PHO ; cueda=cuerda $PHO ;





Ejemplo 178: Referencia temporal (momento del `origo 0´) combinada con referencia no verbal "marcatiempos"

Con una menor frecuencia (12,5%) los pequeños aluden a deseos o intenciones (momento después del `origo 0´) y acompañan estas formas de gestos, de manera que el carácter modal de las formas que indican futuro es muy importante en las etapas analizadas (Ejemplo 179). A su vez, las formas RTGESMT que indican un momento antes del `origo 0´ generalmente son formas verbales o afijales que indican acciones que los propios niños han protagonizado (Ejemplo 180).

[529] Tanto la frecuencia de uso de RTGESMT como la de RTGESIC (K-S=.000 S-W=.000).

TRANSCRIPCIÓN: Vit3b_08 (Vite)
INTERLOCUTORES: Niños (JOR: 3;01.16 / XAC: 3;06.19); Adultos (ANC, CHE)
ACTIVIDAD: Conversación espontánea

*CHE: tienes un póster del Rey León?
*JOR: sí.
*CHE: en la habitación?
*JOR: sí.
***XAC:** y yo **puse** un reno <con> [/] <con re> [//] con Papá Noel y con regalos y va todo lleno [!].
%xret: $D_aor_af_2 $G_Dp_ctm_aor $A_res $ASR_ST $7: puse .
%xgpr: hace un movimiento conlos brazos hacia atrás .
%xret: $D_org_af $A_est $ASR_ST $7: va .
%xcom: significado de "estar"



Ejemplo 179: Referencia temporal (antes del `origo 0´) combinada con referencia no verbal "marcatiempos"

TRANSCRIPCIÓN: Sus6_04 (Santa Susana)
INTERLOCUTORES: Niños (VIC: 3;04.14 / MRT: 3;03.26; DVD: 3;02 .14; CIA. 3;01.02); Adultos (ANC, ANI)
ACTIVIDAD: Narración

*ANI: claro (.) eso [>] es el siguiente capítulo.
*VIC: y [<] +//.
*ANI: pero a ver, quién me <dice qué le pregunta> [>] +/?
***VIC:** <pero **después de> [**<] <comer a la abueli(ta) [//] de la abuelita> [>] (.) eh@i (.) de [//] espera un buen tratito [*] para comerse a Caperucita.
%xret: $ND_post_or $G_Dp_ctm_dor $ASR_ST $6: después de .
%xgpr: realiza movimientos circulares con los brazos .
%xret: $iper_INF $ASR_ST $6: comer .
%xret: $D_org_af $A_act $ASR_ST $6: espera .
%xret: $ND_Lex $G_Dp_ctm_dor $ASR_ST $6: un buen ratito .
%xgpr: junta las manos .
%xret: $iper_INF $ASR_ST $6: comerse .
%xres: $G_Dn_señ $ASR_ST $6
%xgpr: señala la lámina, sin tocarla.
%xpar: tratito=ratito $PHO ;



Ejemplo 180: Referencia temporal (después del `origo 0´) combinada con referencia no verbal "marcatiempos"

6.2.2.1. Factor edad: aparición de marcatiempos a partir de los 2;09

Posteriormente hemos comprobado si la "edad" provoca cambios en la frecuencia de uso de RTGESMT y RTGESIC. Para ello hemos realizado dos análisis Kruskal-Wallis, pues las variables analizadas no presentan una distribución normal[530]. Los resultados obtenidos (RTGESMT gl=7 p=.049 y RTGESIC gl=7 p=.370) demuestran que solo existe relación significativa entre la "edad" y la frecuencia de uso de RTGESMT. De hecho, tal y como se representa en la Figura 162 las RTGESIC están presentes desde los 2;00 años (2;00-2;03 N:10/ μ:50,00/ σ:52,70; 2;03-2;06 N:10/ μ:70,00/ σ:48,30; 2;06-2;09 N:10/ μ:40,00/ σ:51,63; 2;09-3;00 N:10/ μ:85,00/ σ:31,86; 3;00-3;03 N:10/ μ:53,37/ σ:47,68; 3;03-3;06 N:10/ μ:36,75/ σ:44,95; 3;06-3;09 N:10/ μ:66,94/ σ:46,70; 3;09-4;00 N:10/ μ:57,07/ σ:45,94), mientras que solo se han encontrado casos de RTGESMT a partir de los 2;09 años (2;09-3;00 N:10/ μ:5,00/ σ:11,24; 3;00-3;03 N:10/ μ:6,62/ σ:14,01; 3;03-3;06 N:10/ μ:23,24/ σ:37,68; 3;06-3;09 N:10/ μ:3,05/ σ:7,22; 3;09-4;00 N:10/ μ:22,92/ σ:36,77).

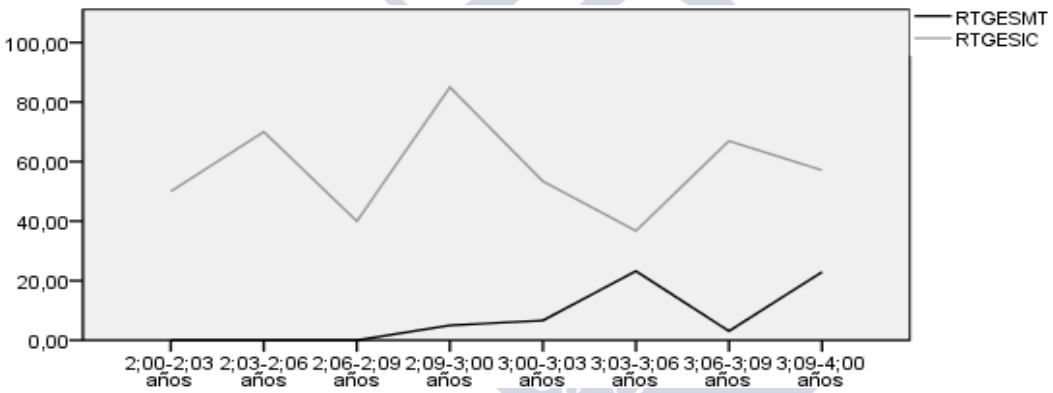


Figura 162: Gráfico de frecuencias relativas medias de referencias temporales acompañadas de referencias no verbales "marcatiempos" y "gestos icónicos" en los grupos de edad diferenciados

[530] La frecuencia de uso de RTGESMT no presenta una distribución normal entre los 2;09-2,00 (K-S=.000 S-W=.000), los 3;00-3;03 (K-S=.000 S-W=.000), los 3;03-3;06 (K-S=.001 S-W=.001), los 2;06-2;09 (K-S=.000 S-W=.000) y los 3;09-4;00 (K-S=.002 S-W=.001). La frecuencia de uso de RTGESIC no se distribuye con normalidad entre los 2;00-2;03 (K-S=.003 S-W=.000), los 2;03-2;06, 2;06-2;09 y 2;09-3;00 (K-S=.000 S-W=.000), los 2;09-3;00 (K-S=.040 S-W=.004),3;00-3;03 (K-S=.015 S-W=.004), 3;03-3;06 (K-S=.010 S-W=.000) y los 3;06-3;09 (K-S=.010 S-W=.000).

6.2.2.2. Factor actividades: importancia de las actividades conversación espontánea y juegos

También hemos comprobado si existen argumentos que relacionen la frecuencia de uso de RTGESMT y RTGESIC con las actividades en las que los pequeños participan. Para ello hemos realizado dos análisis Kruskal-Wallis, pues las variables analizadas no presentan una distribución normal en ninguna de las actividades diferenciadas[531]. Hemos comprobado que mientras que existen relaciones entre la frecuencia de uso de RTGESIC y las actividades (gl=3 p=.001), la frecuencia de uso de RTGESMT no se relaciona significativamente con ninguna (gl=3 p=.329). De hecho, tal y como se representa en la Figura 163, la frecuencia de uso de RTGESIC es mayor en conversación espontánea (N:80/ μ:26,24/ σ:38,43) y juegos (N:80/ μ:17,26/ σ:31,59) que en el resto de actividades (identificación y descripción de láminas/objetos N:80/ μ:7,07/ σ:19,90 y narración N:80/ μ:11,91/ σ:28,06), lo que se debe a la mayor espontaneidad de los pequeños en estas actividades y al espacio en el que estas se suelen desarrollar, pues los pequeños al interactuar en un escenario de mayores dimensiones pueden ejecutar referencias no verbales con mayor facilidad (Ejemplo 181).

TRANSCRIPCIÓN: Sus5_05 (Santa Susana)
INTERLOCUTORES: Niños (MRT: 2;11.00 / DVD: 2;09.19/ BOR: 2;10.00); Adultos (PIL, ANC)
ACTIVIDAD: Conversación espontánea

*PIL:	la pisaste ?
%act:	MRT asiente con la cabeza
*PIL:	y eso ?
%act:	MRT mueve la cabeza como diciendo que no sabe
*PIL:	sin querer ?
***BOR:**	<no> [/] <no> [/] no (.) <una> [/] <una> [/] una que tiene un pie Garbancito **salta .**
%xret:	$D_org_af $A_est $ASR_AP $4: tiene .
%xres:	$G_Dn_señ $ASR_AP $4
%xgpr:	se señala el pie .
%xret:	**$D_org_af $G_ic_acc $A_act $ASR_AP $4: salta .**
%xgpr:	**se levanta de la silla y salta .**
*PIL:	vale (.) y Borbancito se va a sentar (.) ja (.) ja !





Ejemplo 181: Referencia temporal acompañada de referencia espacial no verbal (gestos icónicos) en actividades de conversación espontánea

La frecuencia de uso de RTGESMT es mayor en actividades de conversación espontánea (N:80/ μ:7,94/ σ:24,30), de manera que la frecuencia de uso de las demás actividades es escasa (identificación y descripción de láminas/objetos N:80/ μ:3,54/ σ:16,91, narración N:80/ μ:3,77/ σ:15,69 y juegos N:80/ μ:2,23/ σ:12,61) (Figura 163) .

[531] De hecho, K-S=.000 S-W=.000 para la frecuencia de uso de RTGESMT y RTGESIC en todas las actividades.

También hemos comprobado si la "edad" favorece cambios en la frecuencia de uso de RTGESMT y RTGESIC en las diferentes actividades. Para ello hemos realizado análisis Kruskal-Wallis pues la frecuencia de uso de RTGESMT y RTGESIC en las diferentes actividades no se distribuye con normalidad en los grupos de edad diferenciados[532]. Los resultados obtenidos nos han permitido concluir que no existe relación significativa entre la frecuencia de uso de RTGESMT y RTGESIC en las diferentes actividades y los grupos de edad diferenciados (RTGESMT conversación espontánea gl=7 p=.465/ identificación y descripción de láminas/objetos gl=7 p=.052/ narración gl=7 p=.185/ juegos gl=7 p=.761; RTGESIC conversación espontánea gl=7 p=.454/ identificación y descripción de láminas/objetos gl=7 p=.525/ narración gl=7 p=.348/ juegos gl=7 p=.507). De hecho, tal y como se observa en la Figura 163, en la que se representa la frecuencia de uso de RTGESMT (color), RTGESIC (color) en conversación espontánea [A], identificación y descripción de láminas/objetos [B], narración [C] y juegos [D] respecto a los 8 grupos de edad analizados, no se observan cambios en la frecuencia de uso de RTGESMT y RTGESIC que permitan describir tendencias.

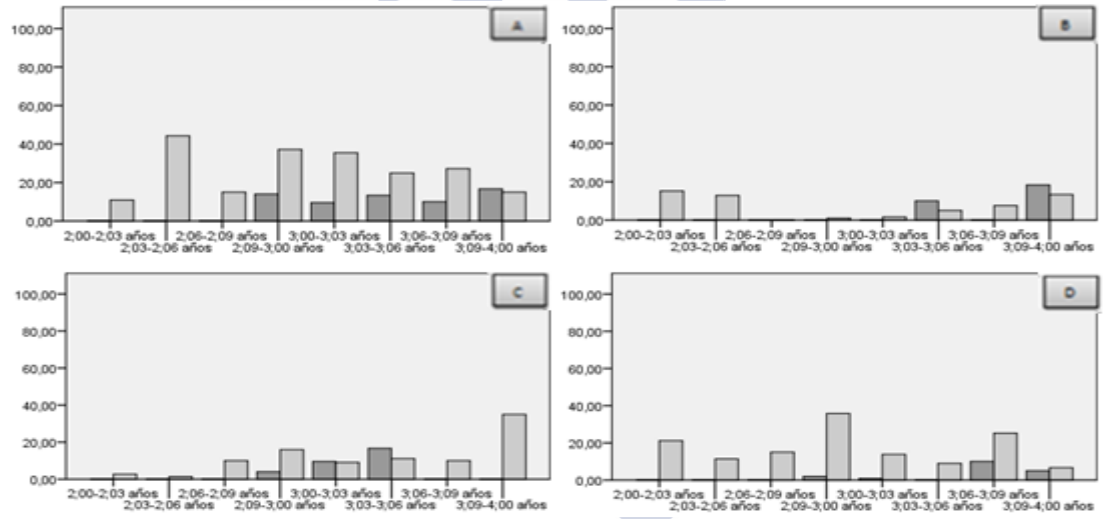


Figura 163: Gráficos de frecuencias relativas medias de referencias temporales combinadas con referencias no verbales ("marcatiempos" y "gestos icónicos") en los grupos de edad y en las cuatro actividades diferenciadas

[532] De este modo, la frecuencia de RTGESMT no se distribuye con normalidad en conversación espontánea entre los 2;09-3;00, 3;00-3;03, 3;03-3;06, 3;06-3;09 y 3;09-4;00 (K-S=.000 S-W=.000); en identificación y descripción de láminas/objetos entre los 3,03-3;06 y los 3;09-4;00 (K-S=.000 S-W=.000); en narración entre los 2;09-3;00, los 3;00-3;03 y los 3;03-3;06 (K-S=.000 S-W=.000) y juegos entre los 2;09-3;00, los 3;00-3;03, 3;06-3;09 y los 3;09-4C;00 (K-S=.000 S-W=.000). La frecuencia de uso de RTGESIC no presenta una distribución normal en conversación espontánea entre los 2;00-2;03 (K-S=.000 S-W=.000), los 2,03-2;06 (K-S=.006 S-W=.001), los 2;06-2;09 (K-S=.000 S-W=.000), los 3;06-3;09 (K-S=.001 S-W=.001) y los 3;09-4;00 (K-S=.000 S-W=.000); en identificación y descripción de láminas/ objetos en todos los grupos de edad (K-S=.000 S-W=.000); en narración en todos los grupos de edad (K-S=.000 S-W=.000) y en juegos entre los 2;00-2;03, 2;03-2;06, 2;06-2;09 (K-S=.000 S-W=.000), los 3,00-3;03 (K-S=.010 S-W=.001), los 3,03-3;06 (K-S=.000 S-W=.000), los 3;06-3,09 (K-S=.001 – W=.000) y los 3;09-4;00 (K-S=.000 S-W=.000).

Sin embargo, en conversación espontánea a partir de los 3;00 años los pequeños comienzan a utilizar RTGESMT y la frecuencia de uso de RTGESIC decrece (RTGESMT 2;09-3;00 N:10/ μ:14,00/ σ:32,72; 3;00-3;03 N:10/ μ:9,54/ σ:20,15; 3;03-3;06 N:10/ μ:13,33/ σ:32,20; 3;06-3;09 N:10/ μ:10,00/ σ:31,72; 3;09-4;00 N:10/ μ:16,66/ σ:36,00; RTGESIC 2;09-3;00 N:10/ μ:37,16/ σ:37,79; 3;00-3;03 N:10/ μ:35,97/ σ:44,21; 3;03-3;06 N:10/ μ:24,94/ σ:33,36; 3;06-3;09 N:10/ μ:27,18/ σ:41,52; 3;09-4;00 N:10/ μ:15,00/ σ:31,86), lo que puede deberse a un mayor caudal léxico y a la consecuente menor gestualidad de acciones.

6.2.2.3. Factor sexo: gestos icónicos en discurso narrativo de los niños

Por último hemos comprobado si existen diferencias significativas en la frecuencia de uso de RTGESMT y RTGESIC entre niños y niñas, tanto generales como respecto a variables como la "edad" o "actividades". De este modo, en primer lugar hemos comprobado si existen diferencias significativas en la frecuencia de uso de RTGESMT y RTGESIC si atendemos al factor "sexo". Para ello hemos realizado dos análisis Kruskal-Wallis, pues las variables analizadas no presentan una distribución normal[533]. Las pruebas estadísticas realizadas nos han permitido concluir que no se han encontrado diferencias significativas en la frecuencia de uso de las variables analizadas entre niños y niñas (RTGESMT gl=1 p=.140; RTGESIC gl=1 p=.053). Sin embargo, a pesar de que la frecuencia de uso de RTGESMT es similar en niños y niñas (♀N:40/ μ:8,12/ σ:25,56; ♂ N:40/ μ:7,08/ σ:15,71), las RTGESIC son más frecuentes en el caso de los niños (♀N:40/ μ:44,32/ σ:49,18; ♂ N:40/ μ:70,41/ σ:41,33) debido, como veremos más adelante, a la mayor tendencia narrativa de su discurso.

Tras haber comprobado si existen diferencias en la frecuencia de uso de RTGESMT y RTGESIC entre niños y niñas hemos analizado si la variable "edad" favorece una mayor o menor frecuencia de uso en ambos sexos. Para ello hemos realizado cuatro análisis Kruskal-Wallis, pues tanto en el caso de las niñas como en el de los niños la frecuencia de uso de RTGESMT y RTGESIC no presenta una distribución normal en los grupos de edad diferenciados[534]. Los resultados nos han permitido concluir que solo existen argumentos que relacionen la "edad" con la frecuencia de RTGESMT en el caso de las niñas (gl=7 p=.015). En los demás casos no se han encontrado relaciones significativas (RTGESIC ♀ gl=7 p=.662; ♂ gl=7 p=.206/ RTGESMT ♂ gl=7 p=.252).

[533] La frecuencia de RTGESMT y RTGESIC K-S=.000 S-W=.000 tanto para niños como para niñas.

[534] En el caso de las niñas la frecuencia de uso de RTGESMT no presenta una distribución normal entre los 3;09-4;00 (K-S=.000 S-W=.001) y la de RTGESIC entre los 2,03-2;06 (K-S=.050 S-W=.004), los 2;09-3;00 (K-S=.001 S-W=.000) y los 3;09-4;00 (K-S=.000 S-W=.001). En el caso de los niños la frecuencia de uso de RTGESMT no se distribuye con normalidad entre los 3;03-3;06 (K-S=.001 S-W=.000) y la de RTGESIC entre los 2;06-2;09 (K-S=.001 S-W=.000).

De hecho, tal y como se representa en la Figura 164 y la Figura 165, la frecuencia de uso de RTGESMT y RTGESIC en niños y niñas es inconstante. En lo que respecta a RTGESMT (Figura 164) se observa que en el caso de los niños el uso es más temprano (alrededor de los 2;09 años), pues las niñas comienzan a introducir en el discurso RTGESMT a partir de los 3;00 años.

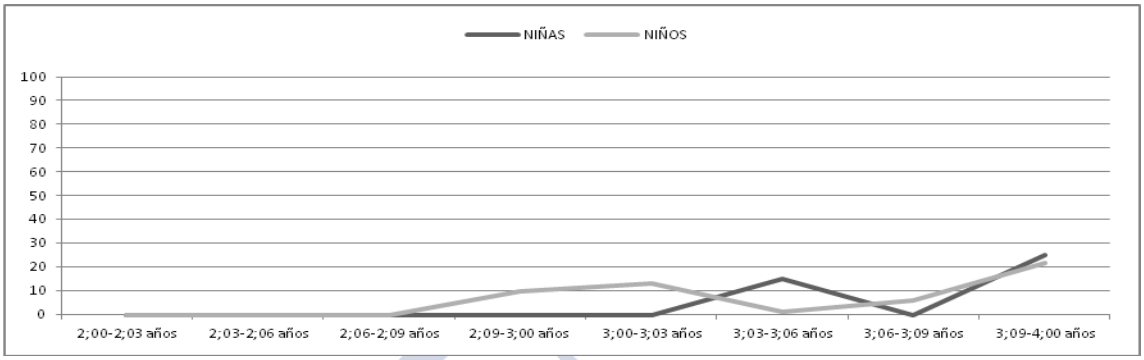


Figura 164: Gráfico de frecuencias relativas medias de referencias temporales acompañadas de referencias espaciales no verbales ("maracatiempos") respecto a las variables "sexo" y "edad"

En lo que respecta a RTGESIC (Figura 165) se observa que a partir de los 2;09-3;00 la frecuencia de uso en el caso de las niñas disminuye (2;09-3;00 N:10/ μ:80,00/ σ:44,72; 3;00-3;03 N:10/ μ:40/ σ:54,77; 3;03-3;06 N:10/ μ:15,00/ σ:22,33; 3;06-3;09 N:10/ μ:40,00/ σ:54,77; 3;09-4;00 N:10/ μ:25,00/ σ:50,00) y en el caso de los niños aumenta (2;09-3;00 N:10/ μ:90,00/ σ:14,90; 3;00-3;03 N:10/ μ:66,74/ σ:40,85; 3;03-3;06 N:10/ μ:58,51/ σ:53,50; 3;06-3;09 N:10/ μ:93,88/ σ:9,70; 3;09-4;00 N:10/ μ:78,45/ σ:30,47), lo que puede deberse al tipo de actividad y a la mayor tendencia a gestualizar acciones en el caso de los varones.

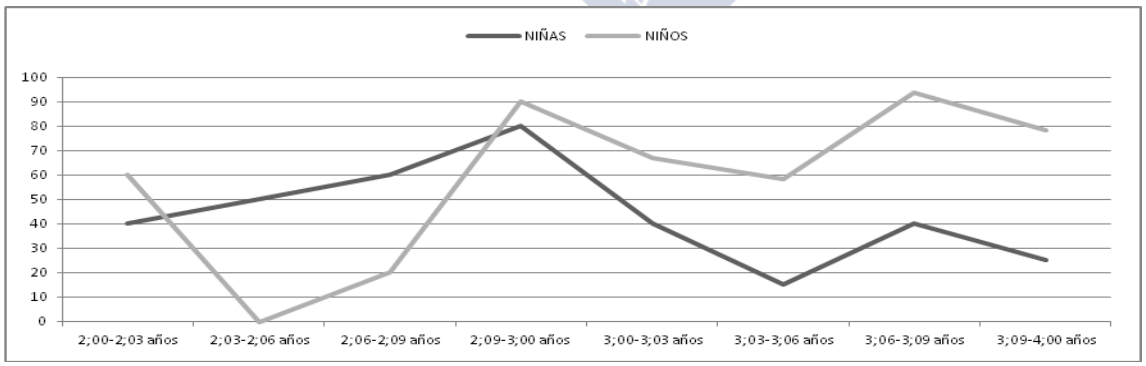


Figura 165: Gráfico de frecuencias relativas medias de referencias temporales no acompañadas de referencias espaciales no verbales ("gestos icónicos") respecto a las variables "sexo" y "edad"

Por último hemos comprobado si tanto en niños como en niñas la frecuencia de uso de RTGESMT y RTGESIC presenta diferencias significativas respecto al tipo de actividad en la que participan. Para ello hemos realizado análisis Kruskal-Wallis, pues las variables analizadas no presentan una distribución normal[535]. Los resultados nos han permitido confirmar que solo existe relación significativa entre las actividades y la frecuencia de uso de RTGESIC tanto en niñas (gl=3 p=.006) como en niños (gl=3 p=.038). La frecuencia de RTGESMT, sin embargo, no se relaciona con las actividades (♀ gl=3 =.717; ♂ gl=3 p=.273). De este modo, tal y como se recoge en la Figura 166, las RTGESMT presentan una mayor frecuencia en conversación espontánea tanto en niños como en niñas y en ambos casos las RTGESIC son más frecuentes en conversación espontánea y juegos.

			N	Media	Desviación típica	Mínimo/ Máximo
Conversación espontánea	♀	RTGESMT	40	5,83	22,50	0/100
		RTGESIC	40	23,33	39,90	0/100
	♂	RTGESMT	40	10,05	26,10	0/100
		RTGESIC	40	29,15	37,18	0/100
Identificación y descripción de láminas/objetos	♀	RTGESMT	40	2,50	15,81	0/100
		RTGESIC	40	4,16	12,93	0/50
	♂	RTGESMT	40	4,58	18,09	0/100
		RTGESIC	40	9,90	24,85	0/100
Narración	♀	RTGESMT	40	1,66	10,54	0/66,67
		RTGESIC	40	2,50	15,81	0/100
	♂	RTGESMT	40	5,88	19,46	0/100
		RTGESIC	40	21,32	34,11	0/100
Juegos	♀	RTGESMT	40	0	0	0/0
		RTGESIC	40	17,50	35,19	0/100
	♂	RTGESMT	40	4,47	17,67	0/100
		RTGESIC	40	17,02	27,97	0/100

Figura 166: Estadísticos descriptivos de frecuencia de uso de referencias temporales acompañadas de referencias no verbales ("marcatiempos" y "gestos icónicos") atendiendo a las variables "sexo" y "tipo de actividad"

Por último, hemos comprobado si los pequeños y las pequeñas presentan diferencias significativas en la frecuencia de uso de RTGESMT y RTGESIC en las diferentes actividades. Para ello hemos aplicado análisis Kruskal-Wallis, pues las variables analizadas no presentan una distribución normal[536]. Los resultados nos han permitido concluir que, tal y como se observa en la Figura 166, solo existen diferencias significativas en la frecuencia de uso de RTGESIC en tareas de narración (gl=1 p=.000)

[535] Tanto en el caso de los niños como en el de las niñas la frecuencia de uso de RTGESMT y RTGESIC no presenta una distribución normal en ninguna de las actividades diferenciadas (K-S=.000 S-W=.000 para cada una de ellas).

[536] Tanto en niños como en niñas la frecuencia de uso de RTGESMT y RTGESIC en conversación espontánea, identificación y descripción de láminas/objetos, narración y juegos K-S=.000 S-W=.000.

y de RTGESMT en juegos (gl=1 p=.042), pues los niños presentan una frecuencia de uso mayor en este tipo de actividades. En las demás actividades, a pesar de que los niños presentan una mayor frecuencia de uso, las diferencias entre niños y niñas no son significativas (RTGESMT en conversación espontánea gl=1 p=.301/ identificación y descripción de láminas/objetos gl=1 p=.320 y narración gl=1 p=.176; RTGESIC en conversación espontánea gl=1 p=.136/ identificación y descripción de láminas/objetos gl=1 p=.150 y juegos gl=1 p=.214).

6.3. Conclusiones generales del análisis combinatorio

Tras haber realizado los análisis estadísticos y las valoraciones oportunas sobre la relación entre las variables "edad", "sexo" y "actividad" y la frecuencia de uso de referencias temporales atendiendo a su `Aktionsart´ (actividades, estados y resultados) y a la combinación con referencias no verbales ("marcatiempos" y "gestos icónicos") podemos concluir que el "sexo" y las "actividades" provocan cambios en la frecuencia de uso de las variables analizadas.

A modo de conclusiones finales, hemos incluido los resultados obtenidos en el análisis. En la Figura 167 hemos incluido el valor de significatividad (p) de las pruebas estadísticas realizadas (información en color rojo resultados significativos y en negro resultados no significativos) y posteriormente un breve resumen y con el objetivo de visualizar los resultados del análisis combinatorio con mayor facilidad.

* (1)Conversación espontánea/ (2) Identificación y descripción de láminas/objetos/ (3) Narración/ (4) Juegos

COMBINACIÓN	GENERALIDADES	EDAD	ACTIVIDADES	ACTIVIDADES* Y EDAD	SEXO	SEXO Y EDAD	SEXO Y ACTIVIDADES
"ANTES DEL `ORIGO 0´" + ACTIVIDAD	.002	.109	.000	(1).097 / (2).374 (3).250 / (4).807	.543	♀ : .414 ♂ : .286	♀ : .000 ♂ : .000
"ANTES DEL `ORIGO 0´" + ESTADO		.118	.000	(1).026 / (2).671 (3).165 / (4).657	.717	♀ : .625 ♂ : .142	♀ : .000 ♂ : .000
"ANTES DEL `ORIGO 0´" + RESULTADO		.346	.000	(1).236 / (2).314 (3).376 / (4).222	.032	♀ : .348 ♂ : .190	♀ : .383 ♂ : .000
"`ORIGO 0´" + ACTIVIDAD	.000	.815	.000	(1).559 / (2).545 (3).545 / (4).359	.030	♀ : .937 ♂ : .294	♀ : .000 ♂ : .001
"`ORIGO 0´" + ESTADO		.259	.000	(1).184 / (2).136 (3).672 / (4).010	.149	♀ : .243 ♂ : .296	♀ : .000 ♂ : .000
"`ORIGO 0´" + RESULTADO		.634	.000	(1).079 / (2).065 (3).993 / (4).388	.094	♀ : .747 ♂ : .210	♀ : .000 ♂ : .000
REF. TEMPORALES+GESTOS	.000	.314	.000	(1).326 / (2).132 (3).667 / (4).073	.012	♀ : .472 ♂ : .200	♀ : .000 ♂ : .000
REFERENCIAS TEMPORALES SIN GESTOS		.284	.000	(1).495 / (2).317 (3).294 / (4).585	.010	♀ : .781 ♂ : .150	♀ : .003 ♂ : .036
REF. TEMPORALES + MARCATIEMPOS	.000	.049	.329	(1).465 / (2).052 (3).185 / (4).761	.140	♀ : .015 ♂ : .662	♀ : .273 ♂ : .717
REF. TEMPORALES + GESTOS ICONICOS		.370	.001	(1).454 / (2).525 (3).348 / (4).505	.053	♀ : .252 ♂ : .206	♀ : .006 ♂ : .035

Figura 167[537]: Resultados de p (significatividad) en el análisis combinatorio de referencias temporales

- ***Combinación con la `Aktionsart´: referencias deícticas "antes"***

  - ✓ Existen diferencias significativas entre las variables RTPASACT, RTPASEST y RTPASRES (gl=2 p=.002). De hecho, los niños en el corpus *Koiné* se refieren con frecuencia a un momento anterior al `origo 0´ a través de formas verbales que indican acción (RTPASACT N:80/ μ:34,56/ σ:29,78) y estado (RTPASEST N:80/

[537] La información se distribuye de acuerdo a las siguientes preguntas:

- columna 1: ¿qué combinación de referencias temporales se analizan?
- columna 2: ¿existen diferencias significativas entre las combinaciones de referencias temporales analizadas (columna 1)?
- columna 3: ¿favorece la "edad" cambios en la frecuencia de uso de las combinaciones de referencias temporales analizadas (columna 1)?
- columna 4: ¿las actividades provocan cambios en la frecuencia de uso de las combinaciones de referencias temporales analizadas (columna 1)?
- columna 5: ¿existen relaciones entre la "edad" y la frecuencia de uso de las combinaciones de referencias temporales analizadas (columna 1) en las diferentes actividades?
- columna 6: ¿existen diferencias entre niños y niñas en la frecuencia de uso de las combinaciones de referencias espaciales analizadas?
- columna 7: ¿se relaciona la edad con la frecuencia de uso de las combinaciones de referencias espaciales analizadas (columna 1) de niños y niñas?
  columna 8: ¿existen relaciones entre la frecuencia de uso de las combinaciones de referencias espaciales analizadas y las actividades en niños y niñas?

μ:27,81/ σ:29,48). Las formas verbales que indican resultado son, de este modo, menos frecuentes (RTPASRES N:80/ μ:18,87/ σ:24,23). A su vez, conviene destacar que los pequeños suelen utilizar formas perfectivas para referirse a acciones y resultados y formas imperfectivas para referirse a estados.

- **Tipología**

  - las RTPASDIS son mayormente formas verbales que indican actividades, y la frecuencia de formas verbales que indican estados es superior a la de formas verbales que indican resultados.

  - las RTPASREM, que aluden a hechos que no ocurren normalmente y que no acaban de ocurrir, sino que son fruto de la imaginación del pequeño, presentan una mayor frecuencia materializadas en formas verbales que indican actividades, generalmente vinculadas con el campo semántico de la violencia.

✓ **Edad:** Las variables RTPASACT, RTPASRES y RTPASEST no muestran asociación con los grupos de edad diferenciados. Sin embargo, la mayor capacidad narrativa y comunicativa de los pequeños (tanto de cuentos e historias como de sucesos que ellos mismos han protagonizado) favorece un mayor uso de unidades verbales cuya `Aktionsart´ indica actividades, especialmente a partir de los 3;00 años.

✓ **Tipo de actividad:** Existe relación entre la "actividad" y la frecuencia de uso media de las variables analizadas (gl=3 p=.000 para cada uno de los análisis), de manera que las referencias que indican un momento antes del `origo 0´ (`Aktionsart: actividades, estados y resultados) son más frecuentes en tareas de conversación espontánea.

✓ **Tipo de actividad y edad:** Solo se han encontrado argumentos que relacionan la frecuencia de uso de RTPASEST y la "edad" en actividades de conversación espontánea (gl=7 p=.026).

✓ **Sexo:** Existen diferencias en la frecuencia de uso de RTPASRES (gl=1 p=.032) entre niñas y niños, pues estos últimos introducen estas referencias en el discurso con mayor frecuencia (♀ N:40/ μ:15,54/ σ:28,30// ♂ N:40/ μ:22,20/ σ:19,13).

- ✓ **Sexo y edad:** No existen argumentos que relacionen las variables analizadas atendiendo a "sexo" y "edad". Sin embargo, la frecuencia de uso de RTPASACT es mayor en el caso de los niños hasta los 3,00 años.

- ✓ **Sexo y tipo de actividad:** Se han encontrado argumentos que relacionan la frecuencia de uso de RTPASACT y RTPASEST con las actividades, tanto en el caso de los niños como en el de las niñas (RTPASACT ♀ y ♂ gl=3 p=.000; RTPASEST ♀ y ♂ gl=3 p=.000). Sin embargo, la frecuencia de uso de RTPASRES solo se relaciona con las actividades en el caso de los varones (♀ gl=3 p=.383/ ♂ gl=3 p=.000). A su vez, se ha comprobado que solo existen diferencias significativas entre niños y niñas en la frecuencia de uso de RTPASRES (gl=1 p=.023) y RTPASACT (gl=1 p=.022) en actividades de narración, frecuencia mayor en el caso de los pequeños.

- ***Combinación con la `Aktionsart´: referencias deícticas "ahora"***

  - ✓ Existen diferencias significativas entre las variables RTPRESACT, RTPRESEST y RTPRESRES (gl=2 p=.000). De hecho, los niños y niñas entre los 2;00-4;00 años se refieren con frecuencia al momento del `origo 0´ a través de formas verbales que indican estados (RTPRESEST N:80/ μ:60,62/ σ:24,04). De este modo, la frecuencia de RTPRESACT es mucho menor (RTPRESACT N:80/ μ:28,81/ σ:20,045) y las formas verbales que indican resultado son prácticamente escasas (RTPRESRES N:80/ μ:6,82/ σ:7,63).

  - ✓ **Edad:** Las variables RTPRESACT, RTPRESRES y RTPRESEST no muestran asociación con los grupos de edad diferenciados.

    - **Tipología**

      - las formas de RTPRESACT y RTPRESRES indican acciones que los interlocutores conversacionales realizan (ellos mismos o sus compañeros) o acciones habituales que conocen porque las realiza habitualmente alguien de su entorno cercano.

  - ✓ **Tipo de actividad:** Existe relación entre la "actividad" y la frecuencia de uso media de las variables analizadas (gl=3 p=.000 para

cada uno de los análisis), de manera que las actividades en las que con mayor frecuencia se introducen RTPRESACT y RTPRESRES son conversación espontánea y juegos.

- ✓ **Tipo de actividad y edad:** Solo se han encontrado argumentos que relacionen la "edad" con la frecuencia de uso de RTPRESEST en actividades de juego (gl=7 p=.010).

- ✓ **Sexo:** Solo existen diferencias entre niños y niñas en la frecuencia de uso de RTPRESACT (gl=1 p=.030), pues los varones introducen estas referencias en su discurso con mayor frecuencia (♀ N:40/ μ:26,13/ σ:23,55; ♂ N:40/ μ:31,48/ σ:15,63).

- ✓ **Sexo y edad:** No existen argumentos que relacionen las variables analizadas atendiendo a "sexo" y "edad".

- ✓ **Sexo y tipo de actividad:** Se han encontrado argumentos que relacionan la frecuencia de uso de RTPRESACT, RTPRESEST, RTPRESRES con las actividades, tanto en el caso de los niños como en el de las niñas (RTPASACT ♀ gl=3 p=.000 ♂ gl=3 p=.001; RTPASEST ♀ y ♂ gl=3 p=.000). A su vez, se ha comprobado que existen diferencias significativas entre ambos en la frecuencia de uso de RTPRESACT (gl=1 p=.000), RTPRESEST (gl=1 p=.001) y RTPRESRES (gl=1 p=.006) en narración y RTPRESRES (gl=1 p=.016) en conversación espontánea, pues los niños presentan una mayor frecuencia de uso.

- ***Combinación con referencias no verbales: tendencias generales***

  - ✓ Existen diferencias significativas entre las variables RTGES y RTNGES (gl=1 p=.000). De hecho, la frecuencia de uso de RTNGES (N:80/ μ:93,14/ σ:15,76) es superior a la de RTGES (N:80/ μ:4,35/ σ:4,88), de manera que generalmente los pequeños utilizan con mayor frecuencia referencias temporales sin acompañamiento gestual.

  - ✓ **Edad:** La frecuencia de uso de RTGES y RTNGES no se relaciona con los grupos de edad diferenciados.

  - ✓ **Tipo de actividad:** Existe relación entre la "actividad" y la frecuencia de uso media de las variables analizadas (gl=3 p=.000 para cada uno de los análisis). De hecho, la actividad en la que con mayor

frecuencia se introducen tanto RTNGES como RTGES son conversación espontánea (RTNGES N:80/ μ:46,68/ σ:25,88/ RTGES N:80/ μ:28,33/ σ:39,05) y juegos (RTNGES N:80/ μ:25,53/ σ:21,18/ RTGES N:80/ μ:17,38/ σ:31,65).

- ✓ **Tipo de actividad y edad:** No se han encontrado relaciones entre la variable "edad" y las variables RTGES y RTNGES en ninguna de las cuatro actividades diferenciadas.

- ✓ **Sexo:** Se han encontrado diferencias significativas entre niños y niñas respecto la frecuencia de uso media de RTNGES y RTGES (RTNGES gl=1 p=.012; RTGES gl=1 p=.010). De hecho, la frecuencia de uso de RTNGES en ligeramente superior en el caso de las niñas (♀ N:40/ μ:94,63/ σ:15,72; ♂ N:40/ μ:91,66/ σ:15,87) y la de RTGES en el caso de los niños (♀ N:40/ μ:2,86/ σ:3,44; ♂ N:40/ μ:5,83/ σ:5,65).

- ✓ **Sexo y edad:** No existen argumentos que relacionen las variables analizadas atendiendo a "sexo" y "edad".

- ✓ **Sexo y tipo de actividad:** Se han encontrado argumentos que relacionan la frecuencia de uso de RTNGES y de RTGES con las actividades en el caso de las niñas (RTNGES gl=3 p=.000; RTGES gl=3 p=.003) y en el caso de los niños (RTGES gl=3 p=.000; RTNGES gl=3 p=.036). En el caso de las primeras la frecuencia de uso de RTNGES y RTGES es mayor en actividades de conversación espontánea y juegos y menor en tareas de narración. En el caso de los varones la frecuencia de uso de RTNGES es mayor en actividades de conversación espontánea y juegos y menor en tareas de identificación y descripción de láminas. La frecuencia de uso de RTGES es mayor en conversación espontánea, juegos y narración. Además, es en actividades de narración y conversación espontánea en donde hemos encontrado diferencias significativas entre niños y niñas en lo que concierne a la frecuencia de uso de RTNGES y RTGES, pues esta es mayor en niños.

- ***Combinación con referencias no verbales: "marcatiempos" y "gestos icónicos"***

  - ✓ Existen diferencias significativas entre las variables RTGESMT y RTGESIC (gl=1 p=.000), pues la frecuencia de uso de RTGESIC

(N:80/ μ:57,39/ σ:47,06) es superior a la de RTGESMT (N:80/ μ:7,60/ σ:21,09).

- **Tipología**
    - El 80% de RTGESMT indican el momento del `origo 0´.
    - El 12,5% de RTGESMT corresponden a formas que indican un momento después del `origo 0´ (deseos o intenciones) .
    - Las formas RTGESMT que indican un momento antes del `origo 0´ generalmente son formas afijales que indican acciones que los propios niños han protagonizado.

✓ **Edad:** Solo se ha encontrado relación significativa entre la "edad" y la frecuencia de uso de RTGESMT (gl=7 p=.049). De hecho, las RTGESMT solo aparecen a partir de los 2;09 años.

✓ **Tipo de actividad:** Existe relación entre la "actividad" y la frecuencia de uso de RTGESIC (gl=3 p=.001), pero no existe en lo concerniente a la frecuencia de uso de RTGESMT (gl=3 p=.329). De hecho, la frecuencia de uso de RTGESIC es mayor en actividades de conversación espontánea (N:80/ μ:26,24/ σ:38,43) y juegos (N:80/ μ:17,26/ σ:31,59) que en el resto de actividades.

✓ **Tipo de actividad y edad:** No se han encontrado relaciones entre la variable "edad" y las variables RTGESMT y RTGESIC en ninguna de las cuatro actividades diferenciadas.

✓ **Sexo:** No se ha encontrado relación entre la frecuencia de uso de las variables analizadas y el sexo de los individuos. Sin embargo, la frecuencia de uso de RTGESIC es mayor en el caso de los niños (♀N:40/ μ:44,32/ σ:49,18; ♂ N:40/ μ:70,41/ σ:41,33).

✓ **Sexo y edad:** Solo existen argumentos que relacionen la "edad" con la frecuencia de RTGESMT en el caso de las niñas (gl=7 p=.015), pues solo se han encontrado casos a partir de los 3;00 años.

✓ **Sexo y tipo de actividad:** Solo existe relación significativa entre las actividades y la frecuencia de uso de RTGESIC tanto en niñas (gl=3 p=.006) como en niños (gl=3 p=.038), pues son más frecuentes en

conversación espontánea y juegos. A su vez, solo se han encontrado diferencias significativas en la frecuencia de uso de RTGESIC en tareas de narración (gl=1 p=.000) y de RTGESMT en juegos (gl=1 p=.042), pues los varones presentan una frecuencia de uso mayor en este tipo de actividades

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

CAPÍTULO 7

Conclusiones finales

Sumidos en el silencio, todos se dirigían a sus respectivas cabañas mientras los chicos apagaban las luces en las mesas. Todavía era de noche, pero se aproximaba el momento más maravilloso de África: el alba.

Ryszard Kapuscinski (2000): *Ébano*

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

CAPÍTULO 7
CONCLUSIONES FINALES

En este capítulo se ofrece una valoración de los resultados obtenidos en los dos estudios llevados a cabo (Estudio 1 "Análisis de referencias espaciales en etapas tempranas" y Estudio 2 "Análisis de referencias temporales en etapas tempranas"), de manera que no se ha pretendido añadir un capítulo recordatorio de las constataciones realizadas en los análisis semántico-conceptual y combinatorio de referencias espaciales y temporales en etapas tempranas, sino que se han establecido relaciones entre dichas constataciones y los objetivos que hemos presentado en la Introducción.

Objetivo 1: *Realizar una descripción de las referencias espaciales y temporales en etapas tempranas comprobando cuáles son más frecuentes en el periodo estudiado.*

En el capítulo 2 (§2.5) hemos diseñado una propuesta de etiquetado de referencias espaciales y temporales a partir de un enfoque metodológico que atiende a las peculiaridades del lenguaje infantil y a las características contextuales de la interacción comunicativa. Esto nos ha permitido integrar el análisis cuantitativo y cualitativo de las categorías establecidas de acuerdo a consideraciones semántico-conceptuales y combinatorias.

Los resultados de los análisis semántico-conceptual y combinatorio de referencias espaciales y temporales nos han permitido concluir que el periodo estudiado es preferiblemente deíctico, resultado coincidente con la mayoría de estudios sobre adquisición de referencias espaciales y temporales en español en etapas tempranas (Gili Gaya, 1972; Hernández Pina, 1984; Shum, Conde y Díaz, 1989; Peronard, 1987; Barriga, 1990; Cortés y Vila, 1991; Rodríguez Trelles, 1991; Aguado Alonso, 1995; Siguán, 1995, 2002; Rodrigo, González, De la Vega, Muñetón Ayala y Rodríguez, 2004; Muñetón Ayala, Ramírez Santana y López Rodrigo, 2005; Fernández López, 2008; Uccelli, 2009). Es así que, además de no haber encontrado usos anafóricos de referencias espaciales:

- La gestualidad es destacada entre los 2;00 y los 4;00 años. De hecho, las referencias espaciales generalmente se combinan con gestos, pues los niños con frecuencia llaman la atención del interlocutor señalando lo que está presente en el escenario en el que se desarrolla el intercambio comunicativo (Bruner, 1983; Tomasello y Kruger, 1992; Tomasello, 2003). De este modo, las diferencias entre la frecuencia de uso de referencias espaciales no verbales no combinadas con referencias espaciales verbales, la de referencias espaciales verbales no combinadas con referencias espaciales no verbales y la de referencias espaciales verbales combinadas con referencias espaciales no verbales es significativa.

- Tal y como se ha señalado en numerosos estudios sobre gestualidad infantil (Clark, E., 1978; Capirci, Iverson, Pizzuto y Volterra 1996), los gestos más frecuentes entre los 2;00 y los 4;00 años son los deícticos cuya función es señalar (Capirci, Iverson, Pizzuto y Volterra 1996). Esto demuestra que la gestualidad es imprescindible para que los pequeños adquieran y codifiquen relaciones deícticas (Clark,E., 1978).

- Las referencias espaciales más frecuentes son las deícticas combinadas con referencias espaciales no verbales (especialmente las demostrativas de distancia 1 y de distancia 2). Este resultado coincide con los estudios de Peronard (1987), Shum, Conde y Díaz (1989) y Muñetón Ayala, Rodríguez Santana y López Rodríguez (2005). Los pequeños y pequeñas introducen en el discurso con mayor frecuencia y en etapas tempranas los demostrativos (“este” y “ese”) y posteriormente las formas verbales mostrativas (“aquí” y “ahí”), generalmente con función señalizadora y denominativa. Las formas deícticas `ad phantasma´ y términos como “aquí” y “aquel” son poco frecuentes. En contraste, las referencias espaciales que indican relaciones dinámicas de movimiento y relaciones locativas son con mayor frecuencia relaciones espaciales no deícticas.

- Las referencias espaciales dinámicas y locativas (combinadas y no combinadas con referencias espaciales no verbales) son mucho menos frecuentes que las referencias espaciales demostrativas. Los niños primero señalan y luego describen relaciones espaciales que implican movimiento o localizaciones. De este modo, los pequeños entre los 2;00 y los 4;00 años se refieren con mayor frecuencia a un marco de

referencia deíctico y relativo (Levinson, 1996), pues ellos mismos son la Base sobre la que se producen las localizaciones espaciales.

- Tal y como se ha demostrado en investigaciones sobre la adquisición de términos lingüísticos temporales (Gili Gaya, 1972; Hernández Pina, 1984; Aguado Alonso, 1995) las referencias temporales deícticas (especialmente las que indican el momento del `origo 0´) son mucho más frecuentes que las referencias temporales no deícticas. De hecho, las referencias temporales que indican relaciones temporales de anterioridad, simultaneidad y posterioridad son escasas, siendo más frecuentes las de simultaneidad y posterioridad (Rodríguez Trelles, 1991).

- Las formas temporales más utilizadas son afijales y los elementos que se refieren a un momento posterior al `origo 0´ en su mayoría son perífrasis verbales que indican deseos o intenciones. Esto implica que en etapas tempranas no se hayan encontrado evidencias de futuro como tiempo verbal, sino como expresión de modalidad epistémica y deóntica. De este modo, la perspectiva desde el `origo 0´ es determinante y son más frecuentes las formas que indican futuros inmediatos (deseos e intenciones).

- Las formas de pasado distante (hechos que han protagonizado los pequeños o alguien cercano a ellos) presentan una mayor frecuencia que las formas de pasado inmediato, pues cuando los pequeños se refieren a algo que acaba de ocurrir generalmente utilizan formas de presente (momento del `origo 0´).

- Las referencias temporales que indican el momento del `origo 0´ ("[y] ahora") y un momento posterior al `origo´ 0 ([y] después") con frecuencia se introducen en el discurso como protomarcadores discursivos semideícticos que funcionan a nivel discursivo, pues además de señalar deícticamente un momento respecto al evento de habla (`origo 0´), introducen el turno de habla del pequeño y le sirven para ordenar las acciones. Esta función coexiste, generalmente en actividades de narración, con una función deíctica secuencial-locativa, en la que "ahora" equivale a "aquí". Los niños parecen no ser capaces de entender el cuento en un principio como una unidad estructurada, de manera que avanzan en la narración lámina a lámina, siguiendo una secuenciación deíctica (Sebastián Gascón, 1991a, Sebastián Gascón y Slobin, 1994a, 1995b; Rodríguez-Trelles, 1994; Uccelli, 2009).

Objetivo 2: *Determinar si las referencias espaciales se expresan antes que las referencias temporales.*

Hemos comprobado que la frecuencia de uso media de referencias temporales en el periodo estudiado es ligeramente superior. Sin embargo, las referencias espaciales hasta los 2;05 años aproximadamente (periodo 2;03-2;06 años) son más frecuentes. A partir de esta edad la frecuencia de uso de referencias temporales es mayor en todos los grupos de edad analizados. Esto se relaciona con el fuerte carácter deíctico del periodo analizado, pues el tiempo, al contrario que el espacio, debido a su carácter dinámico e inasible, presenta una codificación mucho más compleja.

Objetivo 3: *Examinar si la variable "edad" favorece cambios en la frecuencia de uso de referencias espaciales y temporales.*

Los estudios realizados nos han permitido concluir que la "edad" de los niños y niñas analizados se relaciona directamente con la frecuencia de uso de referencias espaciales y temporales. Generalmente es entre los 2;05 (referencias espaciales) y los 3;00 años (referencias temporales) cuando se han encontrado cambios significativos, momento en el que se produce no solo un crecimiento de vocabulario `word spurt´ (Hoff, 1997; Tomasello, 2003), sino también de estructuras sintácticas `syntactic bootstrapping´ (Naigles y Hoff-Ginsberg, 1995, 1998) y morfológicas `morphological bootstrapping´ (Carr, 1993). La mayor competencia lingüística de los pequeños supone, de este modo, una mayor capacidad para codificar relaciones espaciales y temporales que no solo tienen en cuenta el `origo 0´, sino que también indican un desplazamiento respecto al momento de enunciación lingüística.

En el caso de las referencias espaciales, podemos considerar que este desplazamiento se produce a partir de los 2;06-2;09 años, pues en un principio los pequeños codifican aquellas formas lingüísticas que indican un espacio relativo proyectando su propia perspectiva para describir las relaciones espaciales que existen entre los objetos. A partir de los 2;06-2;09 años son capaces de referirse a relaciones espaciales tomando en consideración las características intrínsecas de los objetos. De este modo:

- Las referencias espaciales verbales sin acompañamiento de gestos son más frecuentes a partir de los 2;06-2;09 años y las referencias espaciales verbales combinadas con gestualidad presentan una frecuencia menor a partir de esta edad.

- Como indica Hernández Pina (1984), la frecuencia de uso de referencias espaciales no deícticas aumenta a partir de los 2;06-2;09 años aproximadamente.

- La frecuencia de uso de referencias espaciales verbales que indican relaciones dinámicas de movimiento y de intercambio es mayor a partir de los 2;06-2;09 años. Alrededor de esta edad aumenta la frecuencia de uso de estas referencias no combinadas con referencias espaciales no verbales.

- La frecuencia de uso de referencias espaciales mostrativas así como la de referencias espaciales mostrativas de distancia 3 aumenta a partir de los 2;06-2;09 años.

En el caso de referencias temporales, esta capacidad de desplazamiento o descentración temporal respecto el momento de enunciación lingüística se produce más tarde (alrededor de los 3;00 años). De este modo:

- A partir de los 3;00 años la frecuencia de uso de referencias temporales aumenta.

- No existen prácticamente ejemplos de referencias temporales no deícticas hasta los 2;03 años. De hecho, estas solo son más frecuentes a partir de los 3;06 años.

- A partir de los 2;06-2;09 años desciende la frecuencia de uso de referencias temporales que indican el momento del `origo 0´ (presente) y aumenta la frecuencia de uso de referencias temporales que indican un momento anterior al de enunciación lingüística (pasado). La frecuencia de uso de referencias temporales que indican un momento posterior al `origo 0´ es escasa en el periodo estudiado, pero aumenta a partir de los 3;00 años (Cortés y Vila, 1991). De hecho, hasta los 3;00 años todos los ejemplos que se han encontrado de estas referencias son en discurso referido.

- Se produce un aumento en la frecuencia de uso de referencias temporales no deícticas que indican relaciones de posterioridad a partir de los 2;06-2;09 años. Esto se relaciona directamente con la sencillez estructural `derivational simplicity´ y la elección del tema por parte del hablante `choice of theme´ (Clark, E., 1970), pues los pequeños utilizan estas referencias temporales para focalizar sucesos.

- Tal y como ha indicado Sebastián Gascón (1991a), la forma "cuando", la cual indica relaciones de simultaneidad, se introduce al

inicio del turno de habla hasta los 3;05. Posteriormente ocupa, aunque con una baja frecuencia, una posición media oracional.

- Las referencias temporales acompañas de gestos (marcatiempos) solo se introducen en el discurso (aunque esporádicamente) a partir de los 2;09-3;00 años. Sin embargo, los gestos icónicos que acompañan a las formas verbales y que se relacionan directamente con la `Aktionsart´ son frecuentes en todo el periodo.

Objetivo 4: *Examinar si la variable "actividad" favorece cambios en la frecuencia de uso de referencias espaciales y temporales.*

Los análisis realizados nos han permitido comprobar que las actividades de conversación espontánea, juegos, y en menor medida narración, favorecen un mayor uso de referencias espaciales y temporales. Esto se relaciona con la propia dinámica de las actividades, la cual favorece la interacción, espontaneidad y desarrollo de la capacidad imaginativa de los más pequeños.

En actividades como identificación y descripción de láminas y en actividades de narración las referencas espaciales que indican relaciones dinámicas combinadas y no combinadas con referencias espaciales no verbales, así como las referencias espaciales deícticas presentan una escasa frecuencia de uso. Sin embargo, son frecuentes:

- en conversación espontánea: las referencias espaciales verbales (en este tipo de actividades su frecuencia de uso se relaciona con la edad), las referencias espaciales no deícticas, las referencias espaciales verbales mostrativas de distancia 3, las referencias espaciales que indican relaciones dinámicas de intercambio, las referencias espaciales combinadas y no combinadas con gestos, las referencias espaciales que indican relaciones dinámicas de movimiento (en este tipo de actividades su frecuencia de uso se relaciona con la edad) y las referencias espaciales dinámicas no deícticas y deícticas.

- en conversación espontánea y juegos: las referencias espaciales mostrativas, las referencias espaciales dinámicas, las referencias espaciales dinámicas que indican relaciones de movimiento, las referencias espaciales que indican relaciones dinámicas no acompañadas de gestos, las referencias espaciales que indican relaciones dinámicas deícticas y las referencias espaciales que indican relaciones de intercambio deícticas.

- en identificación y descripción de láminas/objetos y juegos: las referencias espaciales verbales combinadas con referencias espaciales no verbales.

- en identificación y descripción de láminas/objetos y conversación espontánea: referencias espaciales que indican relaciones locativas no deícticas.

- en juegos: las referencias espaciales mostrativas de distancia 1 y 2 no combinadas con referencias espaciales no verbales y las referencias espaciales mostrativas de distancia 3 no combinadas con referencias espaciales no verbales

En lo que concierne a las referencias temporales lo más destacado es que aquellas que indican un pasado inmediato (también frecuentes en conversación espontánea) y un pasado o futuro remotos son frecuentes en actividades de narración. De hecho, hasta los 3;03 años los pequeños relatan el cuento generalmente mediante formas que indican un pasado inmediato, describiendo los dibujos o escenas que están viendo. Posteriormente, introducen en sus intervenciones formas de pasado remoto, no aludiendo solamente a aquellas escenas que ven, y comienzan a hacer suposiciones sobre lo que va a ocurrir, especialmente cuando co-construyen la narración con la ayuda de adultos. Estas actividades favorecen, de este modo, que el niño introduzca en su discurso formas que implican un desplazamiento temporal. A su vez, las referencias temporales son escasas en actividades de identificación y descripción de láminas, pues generalmente las intervenciones de los pequeños en este tipo de actividades son construcciones nominales o referencias espaciales. En las demás actividades, sin embargo, son frecuentes:

- en conversación espontánea: las referencias temporales no deícticas, que indican simultaneidad y posterioridad, las referencias temporales deícticas que indican el momento del `origo 0´, un momento anterior al `origo 0´ y un momento posterior, las referencias temporales que indican un pasado inmediato, un pasado distante, un futuro inmediato y probabilidad o posibilidad, las referencias temporales acompañadas y no acompañadas de gestos y las referencias temporales (momento anterior al `origo 0´) que indican acciones, resultados o estados.

- en conversación espontánea y juegos: las referencias temporales deícticas y las formas temporales de presente (momento del `origo 0´) que indican actividades y resultados.

Objetivo 5: *Analizar si existen diferencias entre niños y niñas en la frecuencia de uso y expresión de referencias espaciales y temporales.*

Los resultados de los análisis realizados nos han permitido comprobar que las diferencias entre niños y niñas en cuanto a la frecuencia de uso de referencias espaciales son muy destacadas, pues ellos codifican con mayor frecuencia relaciones espaciales no deícticas y dinámicas y presentan un mayor dominio de la gestualidad, especialmente acompañando a estas referencias en actividades de narración, juegos, y en menor medida, conversación espontánea.

De hecho las diferencias más significativas entre niños y niñas se han encontrado en la frecuencia de uso de referencias locativas y dinámicas (especialmente de movimiento), referencias espaciales mostrativas, referencias espaciales verbales no acompañadas de gestos, referencias espaciales deícticas combinadas con gestos, referencias dinámicas sin acompañamiento gestual, referencias locativas y dinámicas de movimiento combinadas con referencias espaciales no verbales, referencias locativas deícticas y no deícticas, referencias espaciales que indican relaciones dinámicas de movimiento deícticas y no deícticas y referencias dinámicas de intercambio no deícticas, más frecuentes en el caso de los varones.

Por tanto, los niños de nuestro corpus tienden a introducir en sus turnos de habla referencias espaciales en actividades de narración, tanto en historias cuyo estímulo visual está presente (cuentos, imágenes, escenas) como en historias que ellos mismos inventan. No resulta extraño, de este modo, que la longitud media del turno de habla de los pequeños en este tipo de actividades sea mayor. Las niñas, en cambio, son más participativas en conversación espontánea, por lo que la frecuencia de uso de referencias mostrativas de distancia 2 es mayor en este tipo de actividades. Más que describir relaciones espaciales dinámicas o locativas, llaman la atención de los demás interlocutores sobre un objeto teniendo en cuenta la distancia respecto al emisor, con lo que intentan cohesionar la interacción en la que participan. De este modo, los gestos deícticos cuya función es señalar son frecuentes tanto en niños como en niñas, pero los gestos direccionales son más frecuentes en el caso de los primeros, especialmente en tareas de narración y juegos.

En lo que concierne a las referencias temporales, las niñas en el periodo estudiado presentan una mayor frecuencia de uso, tanto de referencias temporales deícticas como no deícticas, aunque las diferencias respecto a los niños no son significativas. Sin embargo, sí son significativas las diferencias en la frecuencia de uso de referencias temporales no deícticas que indican relaciones de posterioridad, referencias temporales que indican un pasado

remoto, referencias temporales que indican un momento anterior al `origo 0´ (resultados), referencias temporales que indican el momento del `origo 0´ (acciones) y referencias temporales acompañadas de gestos, más frecuentes en los niños. De hecho, las niñas presentan una mayor frecuencia de uso de referencias temporales no combinadas con gestos y los niños, aunque la diferencia no es significativa, acompañan con mayor frecuencia sus referencias temporales de gestos icónicos y marcatiempos. Ejemplos de estos últimos en el caso de las niñas solo se han encontrado a partir de los 3;00 años.

Los niños parecen tener un dominio más rápido de las relaciones temporales que se refieren a un momento anterior al `origo 0´, especialmente a partir de los 3;00 años, momento en el que aumenta la frecuencia de uso de este tipo de referencias y la frecuencia de uso de formas verbales que indican un pasado remoto y distante. A su vez, introducen con mayor frecuencia referencias temporales que indican un momento anterior al `origo 0´ y se refieren a resultados. En el caso de las niñas es a partir de los 3;06 años cuando disminuye la frecuencia de uso de referencias temporales deícticas.

Esto se relaciona con la mayor participación en tareas de narración y la tendencia a relatar de los varones, pues en estas actividades la codificación de referencias verbales favorece el progreso de la historia que se narra. De hecho, en actividades de narración la diferencia entre niños y niñas en la frecuencia de uso de referencias temporales deícticas (tanto las que indican el momento del `origo 0´, un momento anterior al `origo 0´ y un momento posterior al `origo 0´), de referencias temporales que indican un momento anterior al `origo 0´ (resultados y actividades), de referencias espaciales que indican el momento del `origo 0´ (actividades, estados y resultados), de referencias temporales acompañadas y no acompañadas de gestos y de referencias temporales acompañadas de gestos icónicos es significativa.

A pesar de que es en actividades de narración en las que hemos encontrado diferencias en la frecuencia de uso de referencias temporales entre niños y niñas, en actividades de conversación los pequeños también muestran una mayor frecuencia de uso de referencias temporales deícticas, referencias temporales que indican el momento del `origo 0´ (actividades, resultados y estados) y de referencias temporales acompañadas y no acompañadas de gestos. En juegos, debido principalmente a la propia dinámica de la actividad, en la cual la imaginación es muy importante, la frecuencia de uso de referencias temporales acompañadas de gestos icónicos es mayor en el caso de los niños, ya que actualizan constantemente la acción a la que se están refiriendo, lo que se relaciona con la `Aktionsart´ o aspecto semántico del verbo.

Objetivo 6: *Comprobar si la gestualidad (en el caso de referencias espaciales) y la "Aktionsart" (en el caso de las referencias temporales) se relacionan directamente con la codificación de referencias espaciales y temporales.*

Puesto que el periodo analizado (2:00-4;00 años) es un periodo prácticamente deíctico, la presencia o no de gestualidad se relaciona con cambios en la frecuencia de uso de referencias espaciales. De hecho, las referencias espaciales que se acompañan de gestos son las más frecuentes y las referencias espaciales no verbales que no se combinan con referencias espaciales verbales son, en su mayoría, deícticos (gestos denotativos cuya función es señalar o mostrar). La gestualidad sirve a los más pequeños para comunicar con mayor efectividad, de manera que las funciones denominativas de las referencias espaciales (generalmente combinadas con gestos) son frecuentes hasta los 2;05 años. De hecho, las referencias espaciales verbales deícticas que se acompañan de gestos son más frecuentes que las no combinadas con referencias espaciales no verbales, y las referencias espaciales no deícticas no se acompañan de gestualidad.

En lo que concierne a las referencias espaciales verbales mostrativas, debido a su carácter deíctico, son más frecuentes aquellas que, bien formas demostrativas bien formas adverbiales, se combinan con referencias espaciales no verbales (generalmente gestos deícticos denotativos cuya función es señalar). Las referencias espaciales mostrativas de distancia 1 se acompañan de gestos en los que el niño extiende el dedo índice y toca la superficie del objeto al que se refiere, especialmente cuando la función de las referencias espaciales es denominativa y señalizadora. En numerosas ocasiones el propio pequeño establece el contraste entre referencias espaciales verbales mostrativas de distancia 1 y distancia 2 en el propio turno de habla, ejecutando el gesto también de diferente manera. Cuando los pequeños acompañan las referencias espaciales verbales mostrativas de distancia 1 con referencias espaciales no verbales generalmente tocan el objeto al que se refieren directamente. Cuando no lo pueden tocar, suelen combinar el gesto (dedo índice extendido sin tocar el objeto) con la referencia espacial verbal mostrativa de distancia 2. La acción con el entorno, lejos de ser imprescindible, en combinación con otros factores, sí es importante.

Las referencias espaciales que indican relaciones dinámicas de movimiento no suelen acompañarse de gestos y cuando sí se acompañan se trata de gestos direccionales en el eje vertical. Sin embargo, las referencias espaciales que indican relaciones dinámicas de intercambio, debido a que generalmente son deícticas y se relacionan directamente con los interlocutores de la conversación,

sí se acompañan de gestos deícticos (dar o pedir) en los que el niño extiende el brazo y lo dirige al Destino.

Por último, las referencias locativas, quizás por su baja frecuencia, no suelen acompañarse de gestos. Solo se combinan con referencias espaciales no verbales (generalmente deícticas) aquellas referencias locativas que se refieren a una dimensión vertical y a una dimensión interior, pues se señala la Base sobre la que se produce la localización.

Las referencias temporales, sin embargo, no se acompañan habitualmente de gestos. De hecho, los gestos más frecuentes que se combinan con referencias temporales, las cuales generalmente indican acciones, son gestos icónicos, mediante los cuales el niño consigue actualizar visualmente la acción a la que se refiere la referencia temporal (forma verbal) que está utilizando. Esto se relaciona con la importancia que la `Aktionsart´ tiene en etapas tempranas. De este modo, las referencias temporales que indican un momento anterior al `origo 0´, generalmente presentan una `Aktionsart´ que indica acciones y estados, aunque la diferencia respecto a la frecuencia de uso de `Aktionsart´ de resultado no es significativa.

A su vez, las diferenciaciones que hemos realizado en lo que concierne a referencias temporales que indican un momento anterior al `origo 0´ (pasado inmediato, pasado remoto y pasado distante) se relacionan con la `Aktionsart´ de la forma verbal y su rasgo perfectivo e imperfectivo. Es así que las formas verbales que indican un pasado inmediato con frecuencia se refieren a acciones y resultados mediante formas perfectivas; las formas que indican un pasado distante a actividades, principalmente rutinas a las que los pequeños están acostumbrado, mediante formas perfectivas; y las formas verbales que indican un pasado remoto a actividades (formas perfectivas) y estados (formas no perfectivas). Las formas de presente, en cambio, generalmente indican estados (formas imperfectivas) y las formas de futuro más frecuentes son las de modalidad epistémica y deóntica.

Por tanto, podremos decir que en etapas tempranas, especialmente en lo que concierne a las formas de pasado y futuro, no solo importa el tiempo verbal `tense´, sino también el desarrollo interno de aquello que el tiempo verbal denota `aspect´. No resulta extraño, de este modo, que el futuro (momento después del `origo 0´) en etapas tempranas tenga carácter modal (Gili Gaya, 1972), que el pasado (momento antes del `origo 0´) generalmente se refiera a acciones (formas perfectivas), resultados (formas perfectivas) y estados (formas imperfectivas) y el presente (momento del `origo 0´) a estados (formas imperfectivas). En la línea de Weist (1986) consideramos que para analizar el sistema temporal de los

pequeños en etapas tempranas es imprescindible tener en cuenta la existencia de un sistema de tiempo-aspecto-modalidad basado en percepción, comunicación e intención comunicativa, de manera que:

- las formas verbales que indican un momento anterior al `origo 0´ comienzan a ser espontáneas entre los 2;05 y los 3;00 años aproximadamente. Los pequeños a partir de esta edad comienzan a describir acciones que observan (por ejemplo en un cuento) utilizando formas de pasado, y a comunicar espontáneamente sucesos o rutinas que ellos mismos han protagonizado, en ocasiones combinando para ello formas afijales y no afijales.

- las formas de futuro hasta los 2;05 años únicamente se refieren a intenciones o deseos (formas de futuro inmediato) (Ródenas, Brito y Carranza, 1991); a partir de los 2;05 años estas formas se combinan con probabilidades y posibilidades y desde los 3;00 años comienzan a introducirse formas que indican un futuro remoto, aunque no son totalmente espontáneas.

Objetivo 7: *Establecer tendencias y procesos en la expresión de referencias espaciales y temporales.*

Los estudios realizados nos han permitido establecer tendencias y procesos en la codificación de referencias espaciales y temporales. No obstante, es necesario tener en cuenta que las diferencias individuales y los diferentes ritmos en el proceso de adquisición lingüística de los sujetos analizados determinan que estas tendencias no se entiendan estrictamente ligadas al marco temporal en el que se han establecido.

Tal y como se ha señalado en estudios sobre adquisición de términos espaciales y temporales (Weist, 1986), las tendencias y procesos diferenciados, tanto en lo concerniente a espacio como a tiempo, suponen el paso de un sistema mono-referencial, en el que el pequeño se toma a sí mismo o al momento de enunciación lingüística (`speech time´) como referencia para la localización espacial y temporal, a un sistema bi-referencial, en el que la localización (tanto espacial como temporal) no es completamente deíctica. Este paso de un sistema mono-referencial (deíctico) a uno bi-referencial (no deíctico) se produce antes en el ámbito de las localizaciones espaciales y es anterior en el caso de los niños.

En etapas tempranas (2;00-4;00 años), en lo concerniente a la codificación del espacio encontramos dos tendencias (Figura 168):

- tendencia INDEXICAL (sistema mono-referencial) [hasta los 2;06-2;09 años aproximadamente]. Atendiendo a las funciones comunicativas de los presentadores espaciales que se utilizan, hemos diferenciado un único *proceso de señalización y denominación*. De este modo, los pequeños se refieren a relaciones espaciales mediante referencias espaciales no verbales no combinadas con referencias espaciales verbales, bien para señalar, bien para identificar objetos; referencias espaciales verbales combinadas con gestos, generalmente en interacciones de `joint attention´; referencias espaciales deícticas en las que el propio niño es la Base sobre la que se produce la localización; y referencias espaciales dinámicas de intercambio acompañadas de gestualidad. Las referencias espaciales dinámicas y locativas, así como las mostrativas de distancia 3 (generalmente en pares de pregunta-respuesta) son escasas.

- tendencia INDEXICAL-COMUNICATIVA (sistema bi-referencial) [2;09-4;00 años aproximadamente]. La señalización deíctica sigue estando presente, pero los pequeños comienzan a introducir en el discurso referencias no deícticas en las que ellos mismos no son la Base sobre la que se produce la localización, lo que les permite combinar referencias espaciales en sus enunciados lingüísticos, y especificar de este modo la relación espacial a la que se refieren. De hecho, las referencias espaciales verbales sin acompañamiento de gestos son más frecuentes en este periodo de edad, así como las referencias espaciales verbales no deícticas. Además, en este periodo los pequeños utilizan con mayor frecuencia referencias espaciales verbales mostrativas de distancia 3 y referencias espaciales verbales (tanto deícticas como no deícticas) que indican relaciones dinámicas (de movimiento) y locativas. De acuerdo a las combinaciones lingüísticas de referencias espaciales hemos diferenciado dos procesos dentro de esta tendencia: *proceso de señalización y especificación* (2;09-3;06 años, aproximadamente) y *proceso de especificación y comunicación* (3;06-4;00 años aproximadamente).

    - En el *proceso de señalización y especificación* los niños combinan gesto y palabra (referencias espaciales verbales) para referirse a relaciones espaciales y suelen especificar una localización deíctica (referencias espaciales mostrativas) de presentadores locativos no deícticos como “debajo” o “atrás”.

    - En el *proceso de especificación y comunicación* la gestualidad no está tan presente, aparecen los usos anafóricos de

demostrativos (aunque con una baja frecuencia), en los turnos de habla de los pequeños estos especifican una Base o Destino diferente al "yo", de manera que los presentadores espaciales locativos no se combinan sintagmáticamente con referencias espaciales mostrativas deícticas. También comienzan a introducirse en el discurso referencias "ad phantasma".

Respecto a la codificación de relaciones temporales, entre los 2;00 y los 4;00 años encontramos dos tendencias principales (Figura 168):

- tendencia INTERACCIONAL DEÍCTICA (sistema mono-referencial) [hasta los 3;06 años aproximadamente]. La frecuencia de uso de referencias temporales deícticas y de gestos icónicos es destacada. De acuerdo a los ejemplos de referencias temporales en este periodo, hemos diferenciado dos procesos principales en la codificación y conceptualización de las relaciones temporales: *señalización desde el ahora* [hasta los 2;09-3;00] y *desplazamiento desde el ahora* [desde los 2;09-3;00 hasta los 3;03-3;06].
    - En el *proceso de señalización desde el ahora* los niños se refieren a relaciones temporales tomando siempre como referencia el "tiempo del momento de enunciación lingüística" (`speech time´). Por tanto, son frecuentes las referencias temporales que indican el momento del `origo 0´ (presente), las referencias temporales que indican un momento anterior al `origo 0´ (pasado inmediato) y las formas temporales que indican un momento posterior al `origo 0´ (pasado inmediato: deseos e intenciones). De hecho, no introducen en el discurso formas de futuro remoto y distante, y la frecuencia de uso de formas verbales que indican un pasado remoto o distante son escasas.
    - En el *proceso de desplazamiento desde el ahora* se produce un aumento en la frecuencia de uso de referencias temporales que indican un momento posterior al `origo 0´ (formas de futuro de probabilidad y posibilidad, de referencias temporales que indican un momento anterior al `origo 0´ (pasado inmediato y distante) y de referencias temporales no deícticas de posterioridad. Del mismo modo, aunque los gestos icónicos continúan siendo frecuentes, comienzan a

aparecer, aunque esporádicamente, marcatiempos. Junto a los protomarcadores semideícticos ("y ahora" e "y después") los pequeños introducen en el discurso "ahora" con valor locativo y "cuando" en posición inicial del turno de habla.

- tendencia NO DEÍCTICA (sistema bi-referencial) [3;09-4;00 años]. En este periodo comienza el *inicio de la descentralización temporal*, pues los pequeños comienzan a introducir en sus turnos de habla con mayor frecuencia referencias temporales no deícticas y valores temporales de pasado y futuro remotos en las referencias temporales que indican un momento anterior y posterior al `origo 0´. A su vez, comienza a introducirse con frecuencia el valor temporal de "ahora" y "cuando" funciona como marcador temporal a nivel oracional.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

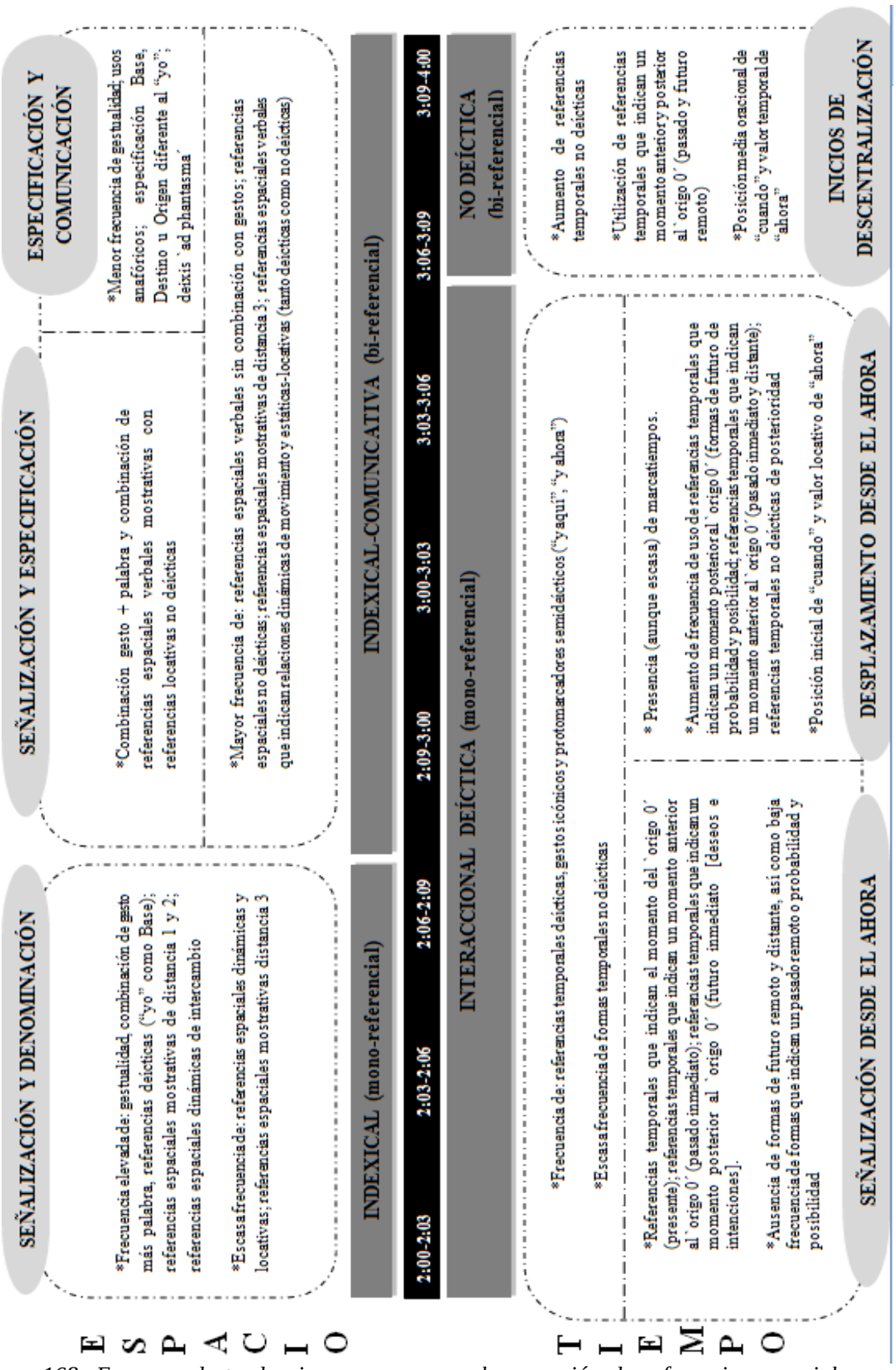


Figura 168: Esquema de tendencias y procesos en la expresión de referencias espaciales y temporale

♦FINAL CONCLUSIONS

This chapter assesses the results obtained in the two studies (Study 1 "Analysis of spatial references in early stages" and Study 2 "Analysis of temporal references in early stages"). It is therefore not a summary chapter on the observations based on the semantic-conceptual and combinatory analysis of the spatial and temporal relations in early stages; we have instead established connections between these observations and the aims set forth in the Introduction.

Aim 1: *Describe the spatial and temporal references in early stages, verifying which are the most frequent in the time frame under study.*

In chapter 2 (§2.5) we set forth a proposal for the annotation of spatial and temporal references, by adopting a methodology which takes into account the specific features of child language and the contextual features of communicative interaction. This allowed us to integrate the quantitative and qualitative analysis of the categories which were established according to semantic-conceptual and combinatory criteria.

The results from the semantic-conceptual and combinatory analysis of spatial and temporal references allowed us to conclude that the period examined is predominantly deictic, which is in keeping with the majority of studies on the acquisition of spatial and temporal references in Spanish in early stages (Gili Gaya, 1972; Hernández Pina, 1984; Shum, Conde, Diaz, 1989; Peronard, 1987; Barriga, 1990; Cortés and Vila, 1991; Rodríguez Trelles, 1991; Aguado Alonso, 1995; Siguán, 1995, 2002; Rodrigo, González, De la Vega, Muñetón Ayala and Rodríguez, 2004; Muñetón Ayala, Ramírez Santana andLópez Rodrigo, 2005; FernándezLópez, 2008; Uccelli, 2009). Therefore, in addition to the lack of anaphoric uses of spatial references:

- Gestures play an important role between 2;00 and 4;00 years. In fact, spatial references are generally combined with gestures, since children frequently call the interlocutor's attention by pointing at what is present in the setting where the communicative exchange takes place. (Bruner, 1983; Tomasello and Kruger, 1992; Tomasello, 2003). Thus, there is a significant difference in the frequency of use of non-combined non-verbal spatial references with verbal spatial references, in the use of non-combined verbal spatial references with non-verbal spatial references, and in the use of combined verbal spatial references with non-verbal spatial references.

- As pointed out in several studies on child gesturing (Clark, 1978; Capirci, 1996), the most frequent gestures in children aged from 2;00 to 4;00 are deictic, aimed at pointing (Capirci, 1996). This proves that gestures are crucial in the acquisition and codification of deictic relationships by children.

- The most common spatial references are deictic, combined with non-verbal spatial references (especially the demonstratives of distance 1 and of distance 2). This tallies with the studies by Peronard (1987), Shum, Conde and Díaz (1989) and Muñetón Ayala, Rodríguez Santana and López Rodríguez (2005). Children introduce the demonstratives *este* and *ese* more frequently and from an early age; later on they introduce the verbal mostrative forms *aquí* and *ahí*, generally with pointing and naming functions. Deictic *am phantasma* forms and terms such as *aquí* and *aquel* are uncommon. In contrast, spatial references indicating dynamic movement and locative relationships express non-deictic relations more frequently.

- Dynamic and locative spatial references (both combined and non-combined with non-verbal spatial references) are much more infrequent than demonstrative spatial references. Children first point and then describe spatial relations which imply movement or locations. Children with ages comprised between 2;00 and 4;00 thus refer to a deictic and relative framework more often, since they are themselves the base for the spatial locations.

- As evinced by prior research on the acquisition of temporal linguistic terms (Gili Gaya, 1972; Hernández Pina, 1984; Aguado

Alonso, 1995), deictic temporal references (especially those which indicate the moment of zero point or zero origo) are much more frequent than non-deictic temporal references. In fact, temporal references indicating anteriority, simultaneity and posteriority are scarce, though simultaneity and posteriority are more frequent (Rodríguez Trelles, 1991).

- Affixal forms are the most common temporal forms and the elements which refer to a moment in time after the zero origo are in the main verbal periphrases expressing wishes or intentions. This implies that in early stages evidence of future as a verbal tense is not found, but it expresses epistemic and deontic modality instead. The perspective from the zero origo is thus crucial and forms which express immediate future (wishes and intentions) are most frequent.

- Distant past forms (events which children or somebody close to them actually witnessed) occur more often than immediate past forms, since when infants refer to something that has just happened, they generally use present forms (moment of zero origo).

- Temporal references indicating the moment of zero origo ("and now") and a moment after the zero origo ("and then") are frequently introduced in the discourse as semi-deictic discourse proto-markers functioning at a discourse level, since in addition to deictically pointing a moment in relation to the speech event (the zero origo), they introduce the child's turn and help him/her to put the actions in order. This function co-occurs with a sequential-locative deictic purpose, usually in narration activities, in which "now" is equivalent to "here". Apparently, children are not able to understand the story as a structured unit, and this is why they retell the story following every picture, in a deictic sequence.

Aim 2: *Determine if spatial references are expressed earlier than temporal references.*

We have noticed that the mean frequency of use of temporal references in the time under study is slightly higher. However, spatial references are more frequent up to 2;05 years approximately (2;03-2;06 year—interval). From this period on the frequency of use of temporal references is higher in all the age groups analysed. This relates to the strong deictic character of the period

examined, since time, in contrast to space, presents a more complex codification, given its dynamic and abstract nature.

Aim 3: *Examine if the "age" variable favours changes in the frequency of use of spatial and temporal references.*

The studies undertaken here allowed us to conclude that the "age" of the children analysed is directly related to the frequency of use of spatial and temporal references. It is generally between 2;05 (for spatial references) and 3;00 (for temporal references) years that significant changes occur. At this stage we do not only find a growth in the vocabulary of the children or 'wordspurt' (Hoff, 1997; Tomasello, 2003), but we also find a growth in syntactic structures or 'syntactic bootstrapping' (Bates Naigles and Hoff-Ginsberg 1995, 1998) and in morphological structures or 'morphological bootstrapping' (Carr, 1993). A greater linguistic competence thus correlates with a better competence to codify spatial and temporal relations. Thus the infants do not only take the 'zero origo' into account, but also indicate a shift from the speech situation.

In the case of spatial references, we consider that this shift from the speech situation takes place in the interval from 2;06 to 2;09, since in early stages children codify the linguistic forms indicating a space by projecting their own perspective to indicate the spatial relations between the objects. From 2;06 to 2;09 years they are able to refer to spatial relations taking the intrinsic features of the objects into account. Thus,

- Verbal spatial references without gestures are more frequent from 2;06 to 2;09 years and verbal spatial references combined with gestures increase from that period onwards.
- As Hernández-Pina (1984) indicates, the frequency of non-deictic spatial references grows from 2;06 to 2;09 years approximately.
- The frequency of use of verbal spatial references indicating dynamic relations of movement and exchange is higher from 2;06 to 2;09 years. From that age on the frequency of use of non-combined references with non-verbal spatial references increases.
- The frequency of use of mostrative spatial references and of mostrative spatial references of distance 3 grows from 2;06 to 2;09 years.

- In the case of temporal references, the ability to shift from the speech situation or temporal decentralisation appears only later, around 3;00 years. Thus,
- From 3;00 years on we witness a growth in the use of temporal references.
- There exist virtually no examples of non-deictic temporal references until 2;03 years. In fact, these are only more frequent from 3;06 years.
- From 2;06 to 2;09 years the frequency of use of temporal references indicating a shift from the 'zero origo' (present) decreases. Instead, the frequency of use of temporal references indicating a moment prior to the speech situation (past) increases. The frequency of use of temporal references indicating a moment in the 'zero origo' after the speech event is virtually non-existent in the period under study, but increases from 3;00 (Cortés and Vila, 1991). In fact, until 3;00 years all the examples with these references are found in reported discourse.
- Non-deictic temporal references indicating posterity relations increase from 2;06-2;09. This is directly related to structural simplicity 'derivational simplicity' and the topic choice by the speaker (Clark, 1970), since children use these temporal references to focalise events.
- As claimed by Sebastián Gascón (1991a), the form "cuando" ('when'), which indicates simultaneity relations, is introduced at the beginning of the turn until 3;05 years. It is only afterwards that it can occur, yet not very often, in medial position.
- Temporal references accompanied by gestures (markers of time) are only introduced in the discourse (yet sporadically) from 2;09-3;00. Nonetheless, iconic gestures accompanying verbal forms and directly related to the 'Aktionsart' are frequent during the whole period.

Aim 4: *Examine if the "activity" variable favours changes in the frequency of use of spatial and temporal references.*

The analyses which were carried out allowed us to confirm that the spontaneous conversation activities, games and, to a lesser extent narration activities promote a higher use of spatial and temporal references. This is linked

with the dynamic nature of the activities, which favours the interaction, spontaneity and development of the children's imagination.

In relation to spatial references in tasks such as description of pictures and narrative production activities, there is a very low rate of use of spatial references indicating dynamic relations combined and non-combined with non-verbal spatial references and of spatial deictic reference. Conversely, we do find with a relatively high frequency:

- In spontaneous conversation: verbal spatial references (in this type of activities their frequency of use is related to age), non-deictic spatial references, verbal mostrative references of distance 3, spatial references indicating dynamic relations of exchange, combined spatial references and non-combined spatial references with gestures, spatial references indicating dynamic relations of movement (in this type of activities their frequency of use is related to age), and dynamic spatial references, both deictic and non-deictic.

- In spontaneous conversation and games: mostrative spatial references, dynamic spatial references, dynamic spatial references indicating movement, spatial references indicating relations of movement, dynamic spatial references indicating dynamic relations without gestures, spatial references indicating deictic and dynamic relations and spatial references indicating deictic relations of exchange.

- In the identification and description of pictures, objects and games: verbal spatial references combined with non-verbal spatial references.

- In the identification and description of pictures, objects and spontaneous conversation: spatial references indicating non-deictic locative relations.

- In games: mostrative spatial references of distance 1 and 2, non-combined with non-verbal spatial references and mostrative spatial references of distance 3 non-combined with non-verbal spatial references.

With regard to temporal references, it is remarkable that those which indicate immediate past (frequent also in spontaneous conversation) and remote past or future are frequent in narration activities. In fact, until 3;03 years children generally retell stories by resorting to forms which express immediate past, describing the pictures or scenes they see. Later on they introduce forms of remote past in their interventions, mentioning not only the scenes they are seeing, but making assumptions about what is going to take place as well, most notably when they co-construct the narration with the help of adults. These

activities thus favour the introduction by the child of forms which imply a temporal shift in their discourse. Temporal references, in turn, are rather scarce in activities of identification and description of pictures, since their interventions in this type of activities involve nominal constructions or spatial references. In the remaining activities, however, it is frequent to find:

- In spontaneous conversation: non-deictic temporal references indicating simultaneity and posterity, deictic temporal references indicating the 'zero origo' moment, a moment prior and subsequent to the 'zero origo', temporal references indicating immediate past, distant past, immediate future and probability or possibility, temporal references accompanied or not by gestures and temporal references (moment prior to the 'zero origo') indicating actions, results or states.
- In spontaneous conversation and games: deictic temporal references and present temporal forms ('zero origo' moment) indicating activities and results.

Aim 5: *Analyse the potential existence of differences between male and female children in the frequency of use of spatial and temporal references.*

The results of the analyses enabled us to prove that there exist conspicuous gender differences with regard to the frequency of use of spatial references, since male infants codify more often non-deictic and dynamic spatial relations and have a greater command of gesturing, especially when accompanying these references in narration activities and games and, to a lesser extent, in spontaneous conversation as well.

In fact, the most remarkable differences between males and females occur in the frequency of use of locative and dynamic references (mostly of movement), mostrative spatial references, verbal spatial references unaccompanied by gestures, deictic spatial references combined with gestures, dynamic references non-accompanied by gestures, locative and dynamic references of movement combined with non-verbal spatial references, deictic and non-deictic locative references, spatial references which indicate dynamic relations of movement, both deictic and non-deictic, and non-deictic dynamic references of exchange, which are more frequent in the case of male children.

Therefore, the children in our corpus tend to introduce in their turns spatial references in narration activities, both in stories with present visual stimuli (tales, pictures, scenes) and in stories which they themselves make up. It should

come as no surprise, then, that the mean length turn is higher in these activities. Female children, by contrast, are more participative in spontaneous conversations, and this is why the frequency of use of mostrative reference of distance 2 is higher in these activities. Rather than describing dynamic or locative spatial relations, they call the attention of the other interlocutors to an object, taking into account the distance from the sender, hence trying to give cohesion to the interaction in which they take part. Therefore, deictic gestures aimed at pointing are frequent in both sexes, but directional gestures are more frequent in boys, mostly in narration tasks and in games.

As far as temporal references are concerned, girls make use of these references, both deictic and non-deictic, more often than boys, yet the differences are not significant. Conversely, the references which are in fact significant are non-deictic temporal references indicating posteriority relations, temporal references indicating remote past, temporal references indicating a moment prior to the 'zero origo' (results), temporal references indicating the moment of the 'zero origo' (actions) and temporal references accompanied by gestures, which are more common in boys. Actually, girls present a higher use of temporal references non-combined with gestures, while boys accompany their use of these references with iconic gestures and markers of time, yet the differences are not significant. The latter are only found in girls from 3;00 on.

Boys appear to have a greater command of temporal relations referring to a moment prior to the 'zero origo', mostly from 3;00 onwards, which is the period when there is an increase in the frequency of use of these references and of the verbal forms which express remote and distant past. Likewise, boys also introduce more frequently temporal references indicating a moment prior to the 'zero origo' and referring to the results. In the case of girls, it is from 3;06 years that the frequency of use of deictic temporal references decreases.

This relates to the boys´s involvement in narration activities and their tendency to narrate, since in these activities the codification of verbal references favours the progress of the story which is being narrated. In fact, in narration activities there is a significant difference between boys and girls in the frequency of use of deictic temporal references (in those indicating the 'zero origo' moment, a moment prior to the 'zero origo' and a moment after the 'zero origo'), of temporal references indicating a moment prior to the 'zero origo' (results and activities), of spatial references indicating the moment of the 'zero origo' (activities, states and results), of temporal references accompanied and non-accompanied by gestures and of temporal references accompanied by iconic gestures.

Although it is in narratives that we found gender effects in the frequency of use of temporal references, in conversation activities boys also use more often deictic temporal references, temporal references indicating the moment of the 'zero origo' (activities, results and states) and of temporal references accompanied and non-accompanied by gestures. In games, and owing chiefly to the dynamic condition of the activity itself, in which imagination plays a pivotal role, the frequency of use of temporal references accompanied by iconic gestures is higher in the case of males, since they constantly update the action to which they are referring, which relates to the 'Aktionsart' or semantic aspect of the verb.

Aim 6: *Verify if gesturing (in the case of spatial references) and "Aktionsart" (in the case of temporal references) directly relate to the codification of spatial and temporal references.*

Since the period analysed (2;00-4;00 years) is mostly deictic, the presence or absence of gesturing is related to changes in the frequency of use of spatial references. In fact, spatial references accompanied by gestures are the most common, and non-verbal spatial references which are not combined with verbal spatial references are mostly deictic (denotative gestures whose main function is that of pointing or showing). Gesturing allows children to communicate most efficiently, so that the naming functions of spatial references (generally combined with gestures) are frequent up to 2;05 years. In fact, deictic verbal spatial references accompanied by gestures are more frequent than those not combined with non-verbal spatial references, and non-deictic spatial references are not accompanied by gestures.

As far as mostrative verbal spatial references are concerned, given their deictic nature, the most common ones are those which are combined with non-verbal spatial references (generally deictic denotative gestures aimed at pointing), whether demonstrative or adverbial forms. Mostrative spatial references of distance 1 are accompanied by gestures in which the child extends the forefinger and touches the object surface s/he is referring to, especially when the function of spatial references is denominative and indicative. The child him/herself establishes the contrast between mostrative verbal spatial references of distance 1 and 2 in the actual speech turn, performing the gesture in a different way. When children accompany mostrative verbal spatial references of distance 1 with non-verbal spatial references, they usually touch the object they refer to directly. When they cannot touch the object, they normally combine the

gesture (extended forefinger without touching the object) with the mostrative verbal spatial reference of distance 2. The interaction with the surrounding elements, although not essential, is important in combination with other factors.

Spatial references indicating dynamic relations of movement are not usually accompanied by gestures and when this is actually the case, these are directional gestures in the vertical axis. However, spatial references indicating dynamic relations of exchange are in fact accompanied by deictic gestures (give or ask) in which the child extends the arm and aims it at the Target, given that they are usually deictic and directly relate to the interlocutors in the conversation.

Finally, locative references are not usually accompanied by gestures, perhaps owing to their low frequency. Only the locative references referring to a vertical and inner dimension are combined with non-verbal spatial references (generally deictic), since the Base for the Location is pointed at.

Temporal references, however, are not typically accompanied by gestures. In fact, the most frequent non-verbal spatial references which are combined with temporal references, usually indicating actions, are iconic gestures, by means of which the child is able to visually actualise the action to which the temporal reference used refers (verbal form). This is related to the importance which 'Aktionsart' plays in early stages. Thus, temporal references indicating a moment prior to the 'zero origo' generally present an 'Aktionsart' which indicates actions and states, yet the difference with regard to the frequency of use of the 'Aktionsart' of result is not significant.

The distinctions established in relation to temporal references indicating a moment prior to the 'zero origo' (immediate past, remote past and distant past) are in turn related to the 'Aktionsart' of the verbal form and its perfective and imperfective character. Verbal forms indicating an immediate past refer thus frequently to actions and results with perfective forms; verbal forms indicating remote past to activities (perfective forms) and states (non-perfective forms). Present forms instead generally indicate states (imperfective forms) and the most frequent future forms are those of epistemic and deontic modality.

In sum, we can claim that in early stages, especially as far as past and future forms are concerned, verbal tense is not the only important factor, for the internal development of what is expressed by the tense, namely aspect, is also crucial. It is not strange, then, that future (a point in time after the 'zero origo') in early stages has a modal character (Gili Gaya,1972), that past (a point in time before the 'zero origo') generally refers to actions (perfective forms), results (perfective forms) and states (imperfective forms), and the present (moment of

the 'zero origo') to states (imperfective forms). In line with Weist (1986), we consider that in order to analyse the temporal system of children in early stages it is essential to bear in mind the existence of a system of time-aspect-modality based on perception, communication and communicative intention, so that:

- Verbal forms indicating a point in time prior to the 'zero origo' start being spontaneous between 2;05 and 3;00 years, approximately. Children from that age onwards start describing the observed actions (for instance in a tale) using past forms, and they also start communicating prior past events or routines spontaneously, sometimes combined for this purpose with affixal and non-affixal forms.
- Future forms up to 2;05 years refer exclusively to intentions or wishes (immediate future forms) (Ródenas, Brito and Carranza, 1991); from 2;05 years these forms are combined with probabilities and possibilities, and from 3;00 years forms indicating remote past start to emerge, although not totally spontaneous.

Aim 7: *Establish tendencies and processes in the expression of spatial and temporal references.*

The studies conducted allowed us to establish tendencies and processes in the codification of spatial and temporal references. Nonetheless, it is necessary to take into account that individual differences and the different pace in the process of language acquisition of the subjects analysed determine that these tendencies cannot be understood as strictly related to the temporal framework in which they are set.

As has been already pointed out in studies on the acquisition of spatial and temporal references (Weist, 1986), the different tendencies and processes, both in relation to space and time, entail a change from a mono-referential system, in which the child takes him/herself or the moment of the speech event ('speech time') as a reference for the spatial and temporal reference, to a bi-referential system (non-deictic), in which the location (both spatial and temporal) is not completely deictic. This shift from a mono-referential system (deictic) to a bi-referential (non-deictic) one takes place first in spatial locations and in boys.

In early stages (2;00-4,00 years) and in relation to the codification of space we notice two tendencies (Figure 169):

- INDEXICAL tendency (mono-referential system) [up to 2;06-2;09 years approximately]. Considering the communicative functions of spatial references used, we have distinguished a process of pointing

and naming. Children thus refer to spatial relations by means of non-verbal spatial references, not combined with verbal spatial references, whether to signal or identify objects; verbal spatial references combined with gestures, generally in interactions of 'joint attention': deictic spatial references in which the child is the Base on which the location takes place; and dynamic spatial references of exchange are accompanied by gesturing. Dynamic and locative spatial references, as well as mostrative spatial references of distance 3 (generally in pairs of question-answer) are scarce.

- INDEXICAL-COMMUNICATIVE tendency (bi-referential system) [2;09-4;00 years approximately]. Deictic pointing is still present, but children start introducing non-deictic references in their discourse, in which they are not the Base for the location. This allows them to combine spatial references in their utterances, and thus specify the spatial relation to which they are referring. In fact, verbal spatial references not accompanied by gestures are more frequent at this stage, in addition to non-deictic verbal spatial references. In this period children start using mostrative verbal spatial references of distance 3 more frequently, as well as verbal spatial references (both deictic and non-deictic) indicating dynamic relations (of movement) and locative relations. According to the linguistic combinations of spatial references we have distinguished two processes within this tendency: *pointing and specification process* (2;09-3;06 years, approximately) and *specification and communication process* (3;06-4;00 years approximately).

    - In the *pointing and specification process* children combine gestures and words (verbal spatial references) to refer to spatial relations, and they tend to specify a deictic location (mostrative spatial references) of non-deictic locative references such as "under" and "behind".

    - In the *specification and communication process* gesturing is not as present as in prior stages, anaphoric uses of demonstratives appear, yet with a low frequency, and in their turns, children specify a Base or Target different to the 'I', so that locative spatial references are not syntagmatically combined with deictic mostrative spatial references and they start using examples of 'ad phantasma' references.

With regard to the codification of temporal relations, between 2;00 and 4;00 years we find two main tendencies (Figure 169):

- DEICTIC INTERACTIONAL tendency (mono-referential system) [up to 3;06 years approximately]. The frequency of use of deictic temporal references and of iconic gestures is remarkable. According to the examples of temporal references in this period, we established two main processes in the codification and conceptualisation of temporal relations: pointing from the present moment (now) [up to 2;09-3;00] and shifting from the present moment (now) [from 2;09-3;00 to 3;03-3;06].

- In the process of pointing from the speech time (now) children refer to temporal relations taking always as a reference the time of the moment of the utterance (speech time). Therefore, temporal references which indicate the moment of the 'zero origo' (present), temporal references indicating a moment prior to the 'zero origo' (immediate past) and temporal forms indicating a moment later to the 'zero origo' (immediate past; wishes and intentions), are frequent. In fact, they do not introduce in the discourse forms of remote and distant future, and the frequency of use of verbal forms indicating remote or distant past are scarce.

- In the *process of shift from the speech time (now)*, there is an increase in the frequency of use of temporal references indicating a point in time after the 'zero origo' (future forms of probability and possibility, of temporal references indicating a moment prior to the 'zero origo' (immediate and distant past) and of non-deictic temporal references of posteriority. Likewise, although iconic gestures are still frequent, gestural markers of time start to appear, yet sporadically. Next to semi-deictic proto-markers ('and now' and 'and after') children introduce in the discourse 'now' with locative value and 'when' in initial position in their turns.

- NON-DEICTIC tendency (bi-referential system) [3;09-4;00 years]. At this stage the temporal decentralisation starts, since children start to gradually introduce in their turns non-deictic temporal references and temporal values of remote past and remote future. At the same time, they start introducing more frequently temporal values of 'now' and 'when' functioning as a temporal marker at sentence level.

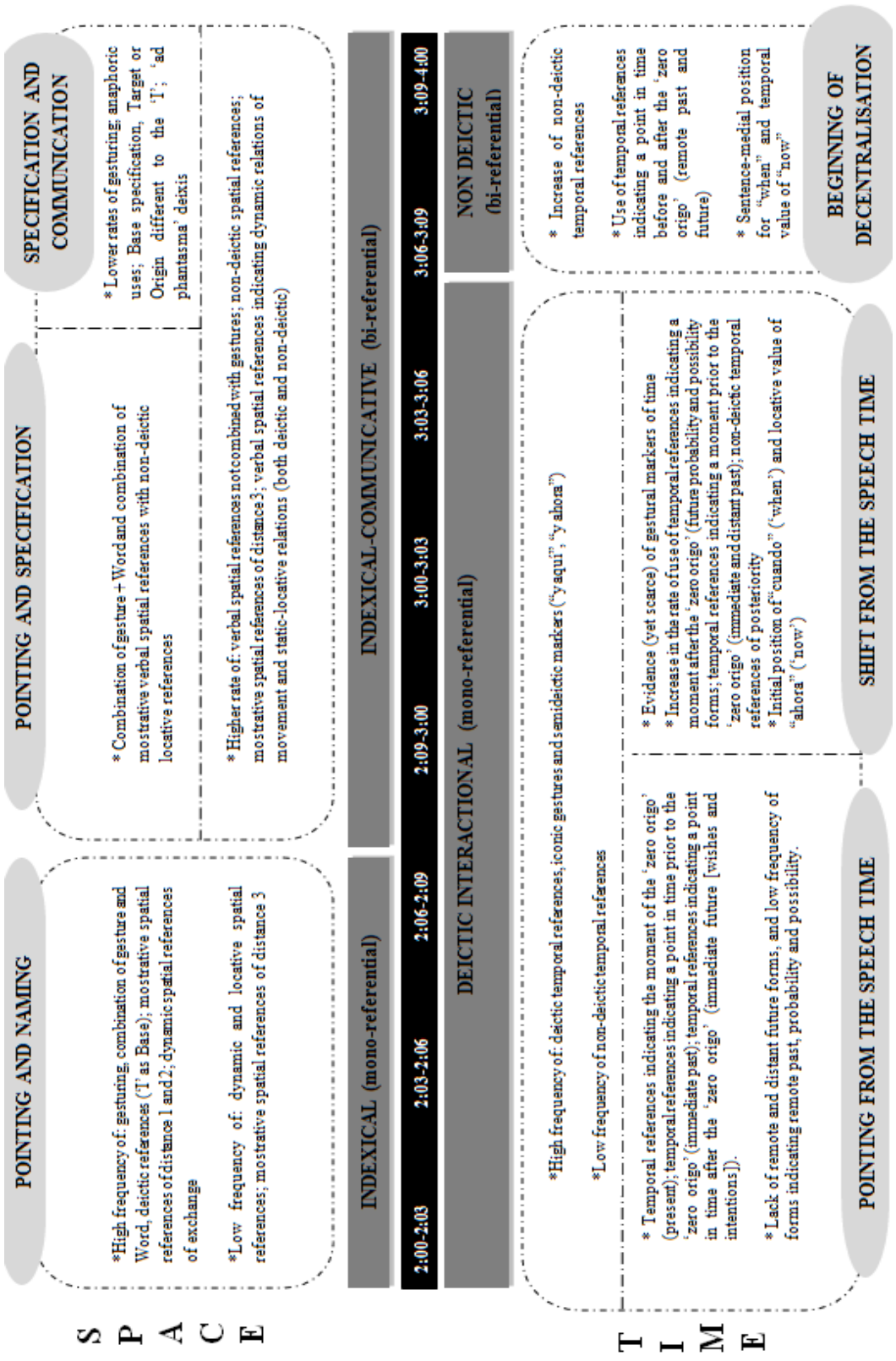


Figure 168: Tendencies and processes in the expression of spatial and temporal reference

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACREDOLO, Linda P. (1978): "Development of Spatial orientation in Infancy", *Developmental Psychology*, 14/3, 224-234.

AGUADO ALONSO, Gerardo (1988): "Valoración de la competencia morfosintáctica del niños de dos años y medio", *Infancia y aprendizaje*, 43, 73-96.

_____(1995): *El desarrollo del lenguaje de 0 a 3 años. Bases para un estudio curricular de la Educación Infantil*, Madrid: Cepe.

_____(1997): "Dimensiones perceptiva, social, funcional y comunicativa del desarrollo", Juan Narbona y Claude Chevrie-Muller (eds.), *El lenguaje del Niño. Desarrollo normal, evaluación y trastornos*, Barcelona: Masson, 47-61.

_____(2002): *El desarrollo de la morfosintaxis en el niño. Manual de evaluación del TSA*, Madrid: Cepe.

AGUADO-OREA, Javier y Julián M. PINE (2004): "¿Es totalmente productivo el uso inicial de la flexión verbal finita? Un nuevo método cuantitativo para el estudio de la productividad verbal en español". Comunicación presentada en *V Congreso Internacional sobre la Adquisición de las Lenguas del Estado* (Salamanca, septiembre 2004).

AKSU-KOÇ, Ayhan (1988): *The acquisition of aspect and modality. The case of past reference in Turkish*, Cambridge: Cambridge University Press.

_____(1998): "The role of input vs. universal predispositions in the emergence of tense-aspect morphology: evidence from Turkish", *First Language*, 18, 255-280.

ALMGREM, Margareta (1996): "Aspecto antes que tiempo: desarrollo en euskara", Miguel Pérez Pereira (ed.), *Estudios sobre la adquisición del castellano, catalán, eusquera y gallego. Actas del I Encuentro Internacional sobre Adquisición de las Lenguas*, Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela, 139-146.

_____(2002): "La adquisición de la morfología de pasado en castellano. No solo tiempo y aspecto", *Proceedings II Simposio Internacional Bilingüismo*, Vigo: Universidade de Vigo, 183-193.

ALTAMIRANO FLORES, Federico (2007): "El desarrollo pragmático de la narración oral en la adquisición del lenguaje", *Dialogía*, 2, 35-72.

AMBRIDGE, Ben y Elena LIEVEN (2011): *Child Language Acquisition: contrasting theoretical approaches*, Cambridge: Cambridge University Press.

AMIDON, Arlene y Peter CAREY (1972): "Why five years old cannot understand *before* and *after*", *Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour*, 11/4, 417-423.

ANGOURI, Jo (2011): "Quantitative, Qualitative or Both? Combining Methods in Linguistic Research", Lia Littosseliti (ed.), *Research Methods in Linguistics*, London/New York: Continuum International Publishing Group, 29-49.

ANTINUCCI, Francesco y Ruth MILLER (1976): "How children talk about what happened", *Journal of Child Language*, 3/2, 167-189.

APARICI, Melina, Elisabeth SERRAT, Montserrat CAPDEVILA y Miquel SERRA (2001): "Acquisition of Complex Sentences in Spanish and Catalan Speaking Children", Keith E. Nelson, Ayhan Aksu-Koç y Carolyn E. Johnson (eds.), *Children's Language*, Vol. 11, Hillsdale, NJ: LEA, 1-26.

ARMON-LOTEM, Sharon y Ruth A. BERMAN (2003): "The emergence of grammar: early verbs and beyond", *Journal of Child Language*, 30, 845-877.

ATANCE, Cristina M. (2008): "Future Thinking in Young Children", *Current Directions in Psychological Science*, 17/4, 295-298.

_____ y Daniela K. O´NEILL (2005): "Preschoolers´ talk about future situations", *First Language*, 25/1, 5-18.

ATKINSON, Ronald (1979): "Prerequisites for Reference", Elionor Ochs y Schieffelin Bambi B. (eds), *Developmental Pragmatics*, New York: Academic Press, 229-251.

AUSTIN, John L. (1962): *How to Do Things with Words?*, Oxford: Oxford University Press.

BAMBERG, Michael G. W. (1987): *The acquisition of narratives: learning to use language*, Berlin: Mouton de Gruyter.

BARRIGA VILLANUEVA, Rebeca (1990): "De lo próximo a lo lejano: un análisis comparativo de deícticos en el habla infantil", Beatriz Garza Cuarón y Paulette Levi (eds.), *Homenaje a Jorge A. Suárez. Lingüística indoamericana e hispánica*, México: El Colegio de México, 99-112.

BATES, Elisabeth (1976): *Language and context. The acquisition of pragmatics*, New York: Academic Press.

BAUER, Patricia J. (2007): *Remembering the times of our lives: Memory in infancy and beyond*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

BAVIN, Edith L. (2004): "Focusing on `where´. An analysis on Warlpiri frog stories", Sven Strömqvist y Ludo Verhoeven (eds.), *Relating events in narrative: Typological and contextual perspectives*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 17-36.

BAZZANELLA, Carla (1996): *Repetition in Dialogue*, Tubingen: Max Niemeyer Verlag.

_____(1997): "Repetition in pre-school children´s narratives", Edda Weigand (ed.), *Dialogue Analysis: Units, relations and strategies beyond the sentence*, Tubingen: Niemeyer, 29-42.

BEHRENS, Heike (2001): "Cognitive-conceptual development and the acquisition of grammatical morphemes: the development of time concepts and verb tense", Melissa Bowermann y Stephen C. Levinson (eds.), *Language Acquisition and Conceptual Development*, Cambridge: Cambridge University Press, 450–474.

BEL, Aurora (2002): "Early verbs and the acquisition of tense feature in Spanish and Catalan", Ana Teresa Pérez Leroux y Juana Muños Liceras (eds), *The acquisition of Spanish Morphosintax*, Netherlands: Kluwer Academic Publishers, 1-34.

BENNET-KASTOR, Tina (1988): *Analyzing Children´s Language. Methods and Theories*, Oxford, New York: Basic Blackwell.

BENVENISTE, Émile (1974): *Problèmes de linguistique générale II*, France: Éditions Gallimard.

BERKO, Jean (1958): "The child's learning of english morphology", *Word*, 14, 150-177.

BERMAN, Ruth A. (1988): "On the Ability to Relate Events in Narrative", *Discourse Processes*, 11, 469-497.

_____(2004): "The Role of Context in Developing Narrative Abilities", Sven Strömqvist y Ludo Verhoeven (eds.), *Relating events in narrative: Typological and contextual perspectives*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 261–280.

_____(2008): "The psycholinguistics of developing text construction", *Journal of Child Language*, 35, 735-771.

_____ y Dan I. SLOBIN (1985): "Different ways of relating events: introduction to the study", Dan I Slobin (ed.), *The Crosslinguistic Study of Language Acquisition*, New Jersy/London: Hillsdale, 1-35.

_____ y DAN I. SLOBIN (1994): *Relating Events in Narrative. A Crosslinguistic Developmental Study*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associate Publishers.

BERNICOT Josie (2011): "Étude d´un grand corpus d´interactions entre parent et jeune enfant: la function des repetitions". Comunicación presentada en el *Seminario sobre lingüística de corpus y lenguaje infantil* (Santiago de Compostela, abril de 2011).

_____, Anne SALAZAR ORVIG y Edy VENEZIANO (2006): "Les reprises: dialogue, formes, functions et ontogenesis", *La linguistique*, 42/2, 29-50.

_____, Christian HUDELOT y Anne SALAZAR-ORVIG (2006): "Avant-Propos. La reprise et ses fonctions", *La linguistique*, 42/2, 3-8.

_____ y Eve V. CLARK (2010): "La fonction des répétitions dans les interactions entre parent et jeune enfant: Une étude sur un grand corpus", *Psychologie de l'Interaction,* 25/26, 221-251.

BETANCOURT CÓRDOBA, Yamileth María, Rosa Graciela MONTES MIRÓ y James L. FIDELHOLTZ (2009): "Caracterización formal y funcional de repeticiones lingüísticas en el discurso infanil", *Psicogente*, 12/22, 296-315.

BICKERTON, Derek (1984): "The Language Byoprogram Hypothesis", *Brain and Behavioral Sciences*, 7, 173:188.

_____(1989): "The Child, the Bioprogram and the Input Data: A Comentary on Czico", *First Language*, 9, 33-37.

BLÁNQUEZ VICO, José Ramón (2005): "La adquisición de la preposición *de* en niños bilingües catalano-castellanos: separación de códigos lingüísticos y adquisición similar a los monolingües", *Estudos em Homenagen ao Professor Doutor Mário Vilela. I*, O Porto: Facultade de Letras da Universidade do Porto, 439-449.

BLOOM, Lois y Lorraine HARNER (1989): "On the Developmental Contourn of Child Language: A Reply to Smith and Weist", *Journal of Child Language*, 16, 207-216.

_____, Karin LIFTER y Jeremy HAFITZ (1980): "Semantics of Verbs and the Development of Verb Inflection in Child Language", *Language*, 56, 386-412.

BOHANNON, John Neil y John D. BONVILLIAN (1985 [2005[6]]): "Theoretical approaches to language acquisition", Jean Berko Gleason (ed.), *The development of language*, New York: Pearson.

BOHNEMEYER, Jürgen y Penelope BROWN (2007): "Standing divided: Dispositional verbs and locative predications in two Mayan languages", *Linguistics*, 45 (5/6), 1101-1151.

BOSQUE, Ignacio y Violeta DEMONTE (1999): *Gramática descriptiva de la lengua española*, Madrid: Espasa.

BOWERMAN, Melissa (1985): "What shapes children's grammars?", Dan I. Slobin (ed.), *The crosslinguistic study of language acquisition*, Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum, 1257-1319.

_____(1989): "Learning a Semantic System. What Role Do Cognitive Predisposition Play?", Mabel L. Rice y Richard L. Schiefelbush (eds.), *The teachability of language*, Baltimore: Paul H. Brooks, 113-169.

_____(1996a): "Learning How Structure Space for Language: A Crosslinguistic Perspective", Paul Bloom, Mary A. Peterson, Lynn Nadel y Merrill F. Garret (eds.), *Language and Space*, Cambridge: University of Cambridge, 385-347.

_____(1996b): "The origins of children´s spatial semantic categories: cognitive versus linguistic determinants", John J. Gumperz y Stephen C. Levinson (eds.), *Rethinking Linguistic Relativity*, Cambridge: Cambridge University Press, 145-177.

_____(2007): "Containment, support and beyond", Michel Aurnague, Maya Hickmann y Laura Vieu (eds.), *The Categorization of Spatial Entities in Language and Cognition*, Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins, 177-203.

_____(2011): "Linguistic Typology and First Language Acquisition", Jae Jung Song (ed.), *The Oxford handbook of linguistic typology*, Oxford: Oxford University Press, 591-617.

_____ y Stephen C. LEVINSON (2001): *Language acquisition and conceptual development*, Cambridge: Cambridge University Press.

_____ y Soonja CHOI (2001): "Shaping meanings for language: universal and language-specific in the acquisition of spatial semantic categories", Melissa Bowerman y Stephen C. Levinson (eds.), *Language acquisition and conceptual development*, Cambridge: Cambridge University Press, 475-512.

_____ y Soonja CHOI (2003): "Space under Construction: Language-Specific Spatial Categorization in First Language Acquisition", Gentner Dedre y Susan Goldin-Meadow (eds.), *Language in Mind. Advances in the Study of Language and Thought*, United States of America: The MIT Press, 387-429.

BRONCKART, Jean Paul y Hermine SINCLAIR (1973): "Time, tense and aspect", *Cognition*, 2, 107-130.

BROWN, Gillian y George YULE (1983): *Discourse Analysis*, Cambridge: Cambridge University Press.

BROWN, Penelope (2000): "`He descended legs-upwards´: Position and motion in Tzeltal frog stories", Eve V. Clark (ed.*), Proceedings of the 30th Stanford Child Language Research Forum*, CSLI: Stanford: 67-75.

_____(2001): "Learning to talk about motion UP and DOWN in Tzeltal: Is there a language-specific bias for verb learning?", Melissa Bowerman y Stephen C. Levinson (eds.), *Language acquisition and conceptual development*, Cambridge: Cambridge University Press, 512-543.

_____(2004): "Position and motion in Tzeltal Frog Stories. The Acquisition of narrative style", Sven Strömqvist y Ludo Verhoeven (eds.), *Relating events in narrative: Typological and contextual perspectives*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 37-57.

_____(2006a): "Language, cultura and cognition: The view from space", *Zeitschrift für Germanistiche Linguistik*, 34, 64-86.

_____ (2006b): "A sketch of the grammar of space in Tzeltal" Stephen C. Levinson y David P. Wilkins (eds.), *Grammars of space: Explorations in cognitive diversity*, Cambridge: Cambridge University Press, 230-272.

_____(2008): "Up, down, and across the land: Landscape terms and place names in Tzeltal", *Language Sciences*, 30, 151-188.

_____(2012a): "Time and space in Tzeltal: Is the future uphill?", *Frontiers in Psychology*, 3, A. 212.

_____(2012b): "To 'put' or to 'take'? Verb semantics in Tzeltal placement and removal expressions", Anetta Kopecka y Bhuvana Narasimhan (eds.), *Events of putting and taking: A crosslinguistic perspective*, Amsterdam: John Benjamins, 55-78.

_____ y Stephen C. LEVINSON (1993a): "`Uphill´ y `downhill´ in tzeltzal", *Journal of Linguistic Anthropology*, 3/1, 46-74.

_____ y Stephen C. LEVINSON (1993b): "Linguistic and nonlinguistic coding of spatial arrays: Explorations in Mayan cognition", *Working Paper 24*, Nijmegen, Netherlands: Cognitive Anthropology Research Group, Max Planck Institute for Psycholinguistics.

_____ y Stephen C. LEVINSON (2000): "Frames of spatial reference and their acquisition in Tenejapan Tzeltal", Larry Nucci, Geoffrey Saxe y Elliot Turiel (eds.), *Culture, thought, and development*, Mahwah, NJ: Erlbaum, 167-197.

_____ y Stephen C. LEVINSON (2009): "Language as mind tools: Learning how to think through speaking", Jiansheng Guo, Elena V. Lieven, Nancy Budwig, Susan Ervin-Tripp, Keiko Nakamura y Seyda Ozcaliskan (eds.), *Crosslinguistic approaches to the psychology of language: Research in the traditions of Dan Slobin*, New York: Psychology Press, 451-464.

BROWN, Roger (1973): *A First Language: the early stages*, Cambridge MA: Harvard University Press.

BRUNER, Jerome Seymour (1957): *Going beyond the information given*, New York: Norton.

_____(1978): "The role of dialogue in language acquisition", Anne Sinclair, Robert J. Jarvella y Willem J. M. Levelt (eds.), *The Child´s Concept of Language*, New York: Springer-Verlag, 241-257.

_____(1983): *Child´s Talk: Learning to use Language*, New York: Norton.

BUDOR, Karla (2011): "El tiempo: su omnipresencia y su versatilidad conceptual, lógica y léxica". Comunicación presentada en el III Simposio Internacional "El tiempo en lengua y literatura" (Ljubljana, Eslovenia, noviembre 2011).

BUDWIG, Nancy (2001): "Perspective, Deixis and Voice: Developmental Reflections", Alan Cienki, Barbara J. Luka y Michael B. Smith (eds.), *Conceptual and discourse factors in linguistic structure*, United States: CSLI Publications, 63-77.

BÜHLER, Karl (1934): *Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache*, Sttugart: Fisher Berlang (Manejo la traducción española *Teoría del lenguaje*, Madrid: Alianza. 1979).

BUSBY GRANT, Janie y Thomas SUDDENDORF (2010): " Young children's ability to distinguish past and future changes in physical and mental states", *British Journal of Developmental Psychology*, 28, 853-870.

CAMPOS ARENAS, Agustín (2009): *Métodos mixtos de investigación*, Colombia: Investigar Magisterio.

CAMPOS Joseph, David I. ANDERSON, Marianne A. BARBU-ROTH, Edward M. HUBBARD, Mattheu J. HERTENSTEIN y David WITHERINGTON (2000): "Travel Broadens the Mind", *Infancy*, 1/2, 149-219.

CAPIRCI, Olga, Jana M. IVERSON, Elena PIZZUTO y Virginia VOLTERRA (1996): "Gestures and words during the transition to two word speech", *Journal of Child Language*, 23/3, 645-675.

CARAVEDO, Rocío (1999): *Lingüística de Corpus: cuestiones teórico metodológicas aplicadas al español*, Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.

CARNY, Ellen y Lucia A. FRENCH (1984): "The acquisition of before and after reconsidered: What Develops?", *Journal of Experimental Child Psychology*, 37, 394- 403.

CARON, Albert J. y Rose F. CARON (1988): "Infant Understanding of Containment: An affordance Perceived or a Relationship Conceived?", *Developmental Psychology*, 24/4, 620-627.

CARR, Jayne (1993): *Verb Acquistion: the role of morphological bootstrapping*. Tesis inédita. University of British Columbia.

CARRASCO GUTIÉRREZ, Ángela (1999): "El tiempo verbal y la sintaxis oracional. La consecutio temporum", Ignacio Bosque y Violeta Demonte (dirs.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, Madrid: Espasa Calpe, S. A., 3061-3128.

CARTMILL Erika A., Özlem ECE DENIR y Susan GOLDIN-MEADOW (2011): "Studying gesture", Erika Hoff (ed.), *Research Methods in Child Language*, USA, UK: Blackwell Publishing, 208-225.

CASALMIGLIA BLANCAFORT, Helena y Amparo TUSÓN VALLS (2004): *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*, Barcelona: Ariel.

CASASOLA, Marianella (2005): "When Less Is More: How Infants Learn to Form an Abstract Categorical Representation of Support", *Child Development*, 76/1, 279-290.

_____ y Leslie B. COHEN (2002): "Infant Categorization of Containment, Support and Tight-Fit Spatial Relationships", *Developmental Science*, 5/2, 247-264.

_____, Leslie B. COHEN y Elisabeth CHIARELLO (2003): "Six-Month-Old Infants. Categorization of Containment Spatial Relations", *Child Development*, 74/3, 679-693.

CHARNEY, Rosalinda (1979): "The comprehension of here and there", *Journal of Child Language*, 3/3, 69-80.

CHOI, Soonja (1997): "Language specific-input and early semantic development: evidence from children learning Korean", Dan I. Slobin (ed.), *The Crosslinguistic Study of Language Acquisition. Volume 5. Expanding the contexts*, Mahwah, NY: Lawrence Erlbaum, 111-133.

_____(2000): "Caregiver input in English and Korean: use of nouns and verbs in book-reading and toy-play contexts", *Journal of Child Language*, 27, 69-96.

_____(2006): "Influence of language-specific input on spatial categories of containment", *First Language*, 26/2, 207-232.

_____(2011): "Language-specifity of motion event expressions in young Korean children", *Language, Interaction and Acquisition*, 2/1, 157-183.

_____ y Melissa BOWERMAN (1991): "Learning to express motion events in English and Korean: The influence of language-specific lexicalization patterns", *Cognition*, 41, 83-121.

CIFUENTES HONRUBIA, José Luis (1989*): Lengua y espacio. Introducción al problema de la deixis en español*, Alicante: Universidad de Alicante.

_____(2007): "Verbos deícticos", Sanda Reinheimer-Rîpeanu, Alexandra Cuniță, Coman Lupu y Liliane Tasmowsk (eds.), *Studii de Lingvistică şi Filologie Romanică : Hommages offerts à Sandra Reinheimer Rîpeanu*, Bucarest : Universidad de Bucarest, 99-112.

CLANCY, Patricia, Terry JACOBSEN y Marilyn SILVA (1976): "The acquisition of conjuction: a crosslinguistic study", *Papers and Reports on Child Language Development*, 12, 71-80.

CLARK Eve V. (1970): "How young children describe events in time?", Giovanni B. Flores d´Arcais y Willem J.M. Levelt (eds.), *Advances in psycholinguistics*, Amsterdam: Nord-Holland Publishing Co, 275-284.

_____(1971): "On the acquisition of the meaning of *before* and *after*", *Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour*, 10/3, 266-275.

_____(1978): "Strategies for communicating", *Child Development*, 49/4, 953-959.

_____(1980): "Here´s the top: nonlinguistic strategies in the acquisition of orientational terms", *Child Development*, 51/2, 329-338.

_____(1985): *The Acquisition of Romance, with special reference to French*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

_____(1987): "The principle of contrast: a constraint on language acquisition", Brian MacWhiney (ed.), *Mechanisms of Language Acquisition*, New Jersey: Lawrence Erlabaum Associates, 1-35.

_____(1990): "Speaker perspective in Language Acquisition", *Journal of Linguistics*, 28, 1201-1220.

_____(2003): *First Language Acquisition*, Cambridge: Cambridge University Press.

_____(2006): "La répétition et l´acquisition du langage", *La Linguistique*, 42/2, 67-79.

_____ y C. J. SENGUL (1978): "Strategies in the acquisition of deixis", *Journal of Child Language*, 5/3, 457-475.

_____ y Michelle Marie CHOURINARD (2000): "Énoncés enfantins et reformulations adultes dans l´ acquisition du langage", *Langages*, 140, 9-23.

_____ y Josie BERNICOT (2008): "Repetition as ratification: how parents and children place information in common ground?", *Journal of Child Language*, 35/2, 349-372.

CLARK, Herbert H. (1973): "Space, Semantics and the Child", Timothy E. Moore (ed.), *Cognitive Development and the Acquisition of Language*, Canadá: Academic Press, 27-65.

_____(2004): "Variations on a Ranarian Theme", Sven Strömqvist y Ludo Verhoeven (eds.), *Relating events in narrative: Typological and contextual perspectives*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 457-476.

CLARK, Ruth (1977): "What´s the use of imitation?", *Journal of Child Language*, 4/3, 341-358.

CLEMENTE, Rosa Ana (1984): "Variaciones en el lenguaje espontáneo infantil", Miguel Siguán (ed.), *Estudios sobre psicología del lenguaje infantil*, Madrid: Pirámide, 119-137.

_____(1989): "Medida del desarrollo morfosintáctico. Los problemas de la medición y utilización de la MLE", *Anuario de Psicología*, 42, 103-115.

_____(1995): *Desarrollo del lenguaje: manual para profesionales de la intervención en ambientes educativos*, Barcelona: Octaedro.

CODESIDO GARCÍA, Ana Isabel, Milagros FERNÁNDEZ PÉREZ, Ana IGLESIAS ÁLVAREZ, María Pilar OTERO CABARCOS y Montserrat SOUTO GÓMEZ (2003): "Pragmatics and Bilingualism: its importance in the language acquisition process", *LinRed [en línea* http://www.linred.es/numero1_articulo_2.htm].

COHEN Levine y Susan CAREY (1989): "`Up´ `front´: the acquisition of a concept and a word", *Journal of Child Language*, 9/3, 647-657.

COMRIE, Bernard (1985): *Tense*, Cambridge: Cambridge University Press.

CORTÉS, Montserrat e Ignasi VILA (1991): "Uso y función de las formas temporales en el habla infantil", *Infancia y Aprendizaje*, 53, 17-43.

CORTIÑAS ANSOAR, Soraya (2009): *Deixis adverbial y temporal en lenguaje infantil: teoría y aplicación.* Memoria de Licenciatura Inéditaa. Universidade de Santiago de Compostela.

_____(2010a): *Referencia espacial en las primeras etapas de desarrollo. Análisis de la deixis espacial en el corpus Koiné de habla infantil*. Trabajo de Investigación Tutelado Inédito. Universidade de Santiago de Compostela.

_____(2010b): "Me sitúo aquí y ahora. Criterios para el estudio de los adverbios deícticos espaciales y temporales en el corpus *Koiné* y posible clasificación", Cano López *et al*. (eds), *Actas del XXXIX Simposio de la Sociedad Española de Lingüística (Santiago de Compostela, 1-4 de febrero de 2010)*, Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela (edición digital).

_____(2011): "Space and language: the acquisition de aquí in Spanish". Póster presentado en *12th International Congress for the Study de Child Language* (Universidad de Québec, Montreal, 19-23 julio).

_____(2012a): "`Hoy era ayer mañana´. La percepción del tiempo desde la adquisición del lenguaje", *Verba Hispánica, XX/1,* 123-145.

_____(2012b): "`Mía, está aquí arriba en la chimenea´. Análisis combinatorio y estrategias adquisitivas de adverbios espaciales", Adrián Cabedo Nebot y Patricia Infante Ríos (eds.), *Língüística XL. El lingüista del siglo XXI*, Madrid: SeL ediciones, 19-27.

_____(2012c) "La adquisición de los pronombres y adjetivos demostrativos en lenguaje infantil. Funciones, combinatoria y estrategias adquisitivas en el corpus Koiné", Ikaskun Elorza, Ovidi Carbonell i Cortés, Reyes Albarrán, Blanca García Riaza y Miriam Pérez-Veneros (eds.), *Empiricism and Analytical tolos for 21 Cetury Applied Linguistics. Selected papers from the XXIX International Coference of the Spanich Association of Applied Linguistics (AESLA),* Salamaca: Universidad de Salamanca, 519-531.

_____(2012d): "Lingüística de corpus y adquisición del lenguaje: etiquetado de los adverbios espaciales en el corpus Koiné". Comunicación presentada en *IV International Conference on Corpus Linguistics* (Jaén, 22-24 marzo).

_____(2013a): "Speaking with others: Repetitions and Reformulations in Children Speech". Póster presentado en el *Child Language Seminar 2013* (Manchester, junio 2013).

_____(2013b): "`Y yo tenía un reloj pero me cayí´. Tiempo y aspecto en lenguaje infantil. Tendencias adquisitivas y condicionantes", Adrián Cabedo Nebot, Manuel José Aguilar Ruiz y Elena López Navarro-Vidal (eds.), *Estudios de Lingüística: investigaciones, propuestas y aplicaciones*, Valencia: Universidad de Valencia, 425-439.

_____(2013c): "Las formas verbales en lenguaje infantil: tiempo, número y persona. Tendencias adquisitivas en el corpus *Koiné*", Angels Llanes Baró, Lirian Astrid Ciro, Lidia Gallego Balsá y Rosa M. Mateu Serra (eds.) *Applied Linguistics in the Age de Globalization*, Lleida*:* Edicions de la Universitat de Lleida, 321-329.

_____(2013d): "A ver, ¿te ayudo?". Aproximación al análisis de iniciadores conversacionales en el corpus *Koiné*. Tendencias y condicionantes". Comunicación presentada en *XLII Simposio Internacional de la Sociedad Española de Lingüística* (Madrid, 22-25 enero).

_____(2013e): "Análisis de "(y)después" "(y)ahora" en lenguaje infantil. Entre la complejidad discursiva y la deixis". Póster presentado en *VII International Conference on Language Acquisition* (Bilbao, 3-6 septiembre).

_____(2014a): "Referencias espaciales y temporales en lenguaje infantil. El trabajo con el corpus Koiné". Comunicación presentada en el *XI Congreso de Lingüística General* (Pamplona, 21-23 mayo).

_____(2014b): "Relaciones espaciales dinámicas y locativas en etapas tempranas. Análisis del corpus *Koiné* de habla infantil". Comunicación presentada en el *XXIX Congreso Internacional de Jóvenes Lingüistas* (Murcia, septiembre 2014).

COSERIU, Eugenio (1967): "Determinación y entorno", *Teoría del lenguaje y lingüística general*, Madrid: Gredos, 282-323 [Manejo la traducción española].

_____(1981): *Principios de semántica estructural*, Madrid: Gredos [Manejo la traducción española]

CROMER, Richard F. (1971): "The development of the ability to decenter in time", *British Journal of Psychology*, 62, 353-365.

_____(1974a): "The cognitive hypothesis of language acquisition and its implications for child language deficiency", Donald M. Morehead y Ann E. Morehead (eds.), *Normal and Deficient Child Language*, Baltimore: University Park Press, 283-333.

_____(1974b): "The development of language and cognition: the cognition hypothesis", Brian M. Foss (ed.), *New perspectives in child development*, Harmondsworth: Penguin.

_____(1988): "The cognitive hypothesis revisited", Frank S. Kessel (ed.), *The development of language and language researchers: essays in honor of Roger Brown*, Hillsdale, NJ: Earlbaum.

CYRULNIK, Boris (1995): "La naissance du sens", Hachette Literatures. [Manejo la traducción *Del gesto a la palabra: etiología de la comunicación en los seres vivos*, Barcelona: Gedisa. 2008).

DA COSTA SILVA, Carmen L. (1999): "The polyphony in infantile narrative discourse", Maria da Graça Pinto, João Veloso y Belinda Maia (eds.), *Psycholinguistics on the threshold of the year 2000. Proceedings of the 5th International Congress of the International Society of Applied Psycholinguistics*, Porto: Facultade de Letras da Universidade do Porto, 373-376.

DANZIGER, Eve (2010): "Deixis, gesture, and cognition in spatial frame of reference typology", *Studies in Language*, 34, 167-185.

DASEN, Pierre y Ramesh C. MISHRA (2010): *Development of Geocentric Spatial Language and Cognition*, New York: Cambridge University Press.

DE LEMOS, Claudia (1981): "Interactional processes in the child´s construction of language", Werner Deuscht (ed.), *The child´s construction of language*, London: Academic Press, 57-75.

DE LEÓN, Lourdes (1994): "Exploration in the acquisition of geocentric location by Tzotzil children", *Linguistics*, 32/4-5, 857-884.

_____(1998): "Raíces verbales tempranas en maya tzotzil: factores del input vs. restricciones cognoscitivas", *Función*, 18, 147-174.

_____(2001a): "Recent crosslinguistic Studies in Early lexican Development: Reassessing Factors of Input, Interaction and Cognitive Contraints", Margareta Almgrem, Andoni Barreña, María-José Ezeizabarrena, Itziar Idiazabal y Brian

MacWhinney (eds), *Research on Child Language Acquisition. Proceedings of the 8th Conference of the International Association for the Study of Child Language*, Somerville, Mass: Cascadilla Press, 923-927.

_____(2001b): "Finding the richest path: language and cognition in the acquisition of verticality in Tzotzil (Mayan)", Melissa Bowerman y Stephen C. Levinson (eds.), *Language acquisition and conceptual development*, Cambridge: Cambridge University Press, 544-561.

_____(2009): "Exploration in the acquisition of geocentric location by Tzolzil children", *Linguistics*, 32/4-5, 857-884.

DECLERCK, Renaat (1991): *Tense in English: its structure and use in discourse*, Rotledge: London.

DEEN, Kamil Ud y Nina HYAMS (2006): "The morphosyntax of mood in early grammar to special reference to Swahili", *First Language*, 26/1, 67-102.

DEMONTE, Violeta (2002): "Preliminares de una clasificación léxico-sintáctica de los predicados verbales del español", Sybille Grosse y Axel Schönberger (eds.), *Ex oriente lux: Festchrift für Eberhard Gärtner zu seinem 60. Geburtstag*, Frankfurt am Main: Valentia.

DI PAOLO, Mariana y Carlota S. SMITH (1978): "Cognitive and linguistic factors in the acquisition of temporal and aspectual expressions", Patrice L. French (ed.), *The Development of meaning*, Tokyo: Bunka Hiron, 338-351.

DIESSEL, Holger (1999): *Demonstratives, form, function and grammaticalization*, Amsterdam/Philadelpia: John Benjamins.

_____(2004): *The Acquisition of Complex Sentences*, Cambridge: Cambridge University Press.

_____(2005a): "Distance Contrast in Demonstratives", Martin Haspelmath, Matthew Dryer, David Gil y Bernard Comrie (eds.), *World Atlas of Language Structures*, Oxford: Oxford University Press, 170-173.

_____(2005b): "Demonstrative pronouns – demonstrative determiners", Martin Haspelmath, Matthew Dryer, David Gil y Bernard Comrie (eds.), *World Atlas of Language Structures*, Oxford: Oxford University Press, 174-177.

_____(2006): "Demostratives, joint attention, and the evolution of grammar", *Cognitive Linguistics*, 17, 463-489.

_____(2012): "Deixis and demonstratives", Claudia Maienborn, Klaus von Heusinger y Paul Portner (eds.), *An International Handbook of Natural Language Meaning*, Vol.3, Berlin: Mouton de Gruyter, 1-25.

_____(2014): "Demostratives, frames of reference, and semantic universals of space", *Language and Linguistic Compass*, 8/3, 116-132.

DÍEZ ITZA, Eliseo (1992): *Adquisición del lenguaje*, Oviedo: Pentalfa, Principado de Asturias, Consejería de Educación, Cultura, Deportes y Juventud.

_____ y Marta PÉREZ TORAL (1996): "El desarrollo temprano de funciones discursivas", Miguel Pérez Pereira (ed), *Estudios sobre la adquisición del castellano, catalán, eusquera y gallego. Actas del I Encuentro Internacional sobre Adquisición de las Lenguas*, Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela, 401-407.

_____, Catherine SNOW y Brian MACWHINNEY (1999): "La metodología RETAMHE y el proyecto CHILDES: breviario para la codificación y análisis del lenguaje infantil", *Psicothema*, 11/3, 517-530.

_____ y Marta PÉREZ TORAL (2001): "Categorización funcional de los marcadores en narraciones infantiles orales", Ana Isabel Moreno Fernández y Vera Colwell (coord.), *Perspectivas recientes sobre el discurso*, León: AESLA, Universidad de León.

_____ y Raquel FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ (2002): "Habilidades discursivas de los niños cuando inician la escolaridad: perspectiva y aspecto verbales en narraciones de ficción", *Aula abierta*, 80, 87-112.

DORIK, Jéröme y Elisabeth PACHERIE (2006): "On the very idea of a frame of reference", Maya Hickmann y Robert Stéphane (eds.), *Space in Languages. Linguistic Systems and Cognitive Categories*, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 259-281.

DROMI, Esther (1979): "More In the acquisition of locative prepositions: an analysis of Hebrew data", *Journal of Child Language*, 6/3, 547-562.

DUNKAN, Susan (2006): "Co-expressivity of speech and gesture: Manner of motion in Spanish, English and Chinese", Charles Chang, Michael J. Houser, Yuni Kim, David Mortensen, Mischa Park-Doob y Maziar Toosarvandani (eds.), *Proceedings of the 27th Berkeley Linguistic Society Annual Meeting*, Berkeley, CA: Berkeley University Press, 353-370.

EISENBERG, Ann R. (1985): "Learning to Describe Past Experiences in Conversation", *Discourse Process*, 8, 177-204.

ENGBERG-PEDERSEN, Elisabeth y Frederique BLYTMANN (2004): "Focus on Action in Motion Descriptions. The Case of West- Greenlandic", Sven Strömqvist y Ludo Verhoeven (eds.), *Relating events in narrative: Typological and contextual perspectives*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 59-89.

ERVIN-TRIPP, Susan M. (1989): "Speech acts and syntactic development: linked or independent", *Two papers on speech acts and syntactic development. Berkeley Cognitive Science Report*, Berkeley, CA: Inst. of Cognitive Studies, University of California, 1-17.

_____(1996): "Contexts in Language", Dan I. Slobin, Julie Gerhardt, Amy Kyratzis, y Jiansheng Guo, (eds.) *Social interactions, social context, and language*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 21-39.

_____(2000): "Studying conversation: How to get natural peer interaction", Lise Menn y Nan Bernstein Ratner (eds.), *Methods for Studying Language Production*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 271-288.

_____ y Aura BOCAZ (1989): "Quickly, before a witch gets me: Children´s Temporal Conjunctions within Speech Acts", *Two papers on speech acts and syntactic development*. *Berkeley Cognitive Science Report*, Berkeley, CA.: Inst. of Cognitive Studies, University of California, 1-32.

ESCANDELL, Victoria M. (1996 [2008[4]]): *Introducción a la pragmática*, Barcelona: Ariel.

ESPINOSA OCHOA, María Rosa (2009): *Los deícticos locativos en la adquisición temprana del maya yucateco*. Tesis doctoral inédita. Universität Hamburg.

ETXEBERRÍA MURGIONDO, Juan y Francisco Javier TEJEDOR TEJEDOR (2005): *Análisis descriptivo de datos en educación*, Madrid: La Muralla.

FARKAS, Chamarrita (2007): "Comunicación Gestual en la Infancia Temprana: Una Revisión de su Desarrollo, Relación con el Lenguaje e Implicancias de su Intervención", *Psykhe*, 16/2, 107-115.

FAYOL, Michael, Maya HICKMANN, Isabelle BONOTTE y Jean Emile GOMBERT (1993): "The effects of narrative context on French Verbal Inflections: a Developmental Perspective", *Journal of Psycholinguistic Research*, 22/4, 453-478.

FEAGANS, Lynne (1980): "Children´s understanding of some temporal terms denoting order, duration and simultaneity", *Journal of Psycholinguistic Research*, 9/1, 41-57.

FERNÁNDEZ LÓPEZ, Isabel (2009): *¿Cómo hablan los niños? El desarrollo del componente fonológico en lenguaje infantil*, Madrid: Arco Libros.

_____ (2008): "Las formas verbales de pasado en el habla infantil: factores que propician su utilización", Inés Olza Moreno *et al*. (eds), *Actas del XXXVII Simposio Internacional de la SEL*, Pamplona: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra: 170-180.

FERNÁNDEZ MARTÍNEZ, Almudena (1994): "El aprendizaje de los morfemas verbales. Datos de un estudio longitudinal", Susana López Ornat, Pilar Gallo, Almudena Fernández y Sonia Mariscal (eds.), *La adquisición de la lengua española*, Madrid: Siglo XXI, 26–46.

FERNÁNDEZ PÉREZ, Milagros (1996): "Confección de un test (lingüístico) para detectar limitaciones comunicativas en edad infantil", Carmen Martín Vide (ed.), *Lenguajes naturales y lenguajes formales. Actas del XLL Congreso de Lenguajes Naturales y Lenguajes Formales*, Barcelona, 207-222.

_____(2003a): "Dinamismo construccional en el lenguaje infantil y teoría lingüística", *ELUA*, 17 (volumen especial), 273-287.

_____(2003b): "Pragmática y adquisición de la lengua", Dolores Muñoz Núñez *et al*., *Actas del IV Congreso de Lingüística General* vol. 3, Cádiz/Madrid: Universidad de Cádiz/Universidad de Alcalá, 1045-1056.

_____(2005): "¿Cómo evaluar el lenguaje infantil?", Enrique Serra Alegre y Montserrat Veyrat Rigat (eds.), *Estudios de Lingüística Clínica. Vol. 4. Problemas de eficacia comunicativa. Descripción, detección, rehabilitación*, Valéncia: Universitat de Valéncia/AVaLCC, 55-77.

_____(2006a): "Usos verbales y adquisición de la gramática. Construcciones y procesos en el habla infantil", *Revista Española de Lingüística*, 36, 319-347.

_____(2006b): "Hacia una `gramática´ del habla infantil. Enfoques lingüísticos básicos", Juan de Dios Luque Durán (ed.), *Actas del V Congreso Andaluz de Lingüística General. Homenaje al profesor José Andrés de Molina Redondo*, vol. 3, Granada: Método Ediciones, 1299-1315.

_____(2006c): "El lenguaje infantil. Algunos lugares comunes revisados", *Interlingüística*, 16, 1-21.

_____(2009): "Metodología lingüística y habla infantil", Montserrat Veyrat y Enric Serra (eds.), *La lingüística como reto epistemológico y como acción social. Estudios dedicados al Profesor Ángel López García con ocasión de su sexagésimo aniversario*, vol. 1, Madrid: Arco Libros, 81-103.

_____(2011a) [coord.]: *Lingüística de corpus y adquisición de la lengua*, Madrid: Arco Libros.

_____(2011b): "El corpus *Koiné* de habla infantil. Líneas maestras", Milagros Fernández Pérez (coord.), *Lingüística de corpus y adquisición de la lengua*, Madrid: Arco Libros, 11-37.

_____, Ana Isabel CODESIDO GARCÍA, María Pilar OTERO CABARCOS, Blanca RÍO REY y Montserrat SOUTO GÓMEZ (1999): "Presentación del proyecto `Confección de un test lingüístico para detectar limitaciones comunicativas en edad infantil", *REALE (Revista de Estudios de Adquisición de la Lengua Española)*, 11, 47-63.

FERREIRO, Emilia (1971): *Les relations temporelles dans le langage de l´enfant*, Ginebra: Droz.

_____ y Hermine SINCLAIR (1971): "Temporal relations in language", *International Journal of Psyhology*, 6, 39-47.

FILIPI, Anna (2009): *Toodler and Parent Interaction*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Company.

FILLMORE, Charles J. (1982): "Towards a Descriptive Framework for Spatial Deixis», Robert J. Jarvella y Wolfgang Klein (eds.), *Speech, place and action*, London: John Wiley & Sons, Ltd., 31-59.

FOSTER, Emily K. y Alycia HUND (2012): "The impact of scaffolding and overhearing on young children´s use of the spatial terms *between* and *middle*", *Journal of Child Language*, 39, 338-362.

FRAISSE, Paul (1963): *Psychology of Time,* New York: Harper & Row

_____(1984): "Perception and estimation of time", *Annual Review of Psychology*, 35, 1-36.

FURROW David, Patricia MURRAY y Melissa FURROW (1985): "Spatial term use and its relation to language function at two developmental stages", *First Language*, 6/16, 41-51.

GALEOTE MORENO, Miguel (2002): *Adquisición del lenguaje. Problemas, investigación y perspectivas*, Madrid: Anaya, Pirámide, Psicología.

GALLARDO PAÚLS, Beatriz (1996): *Análisis conversacional y pragmática del receptor*, Valencia: Episteme.

GARCÍA FERNÁNDEZ, Luisa (dir): *Diccionario de perífrasis verbales*, Madrid: Gredos.

GARCÍA SOTO, Xosé Ramón (1993): *Evolución da cohesión nos relatos infantís*. Tesis doctoral inédita. Universidade de Santiago de Compostela.

_____(1996): *Era una vez un neno… Estudio da evolución da linguaxe en nenos galego-falantes,* Santiago de Compostela: Sotelo Blanco.

GARROTE SALÁZAR, Marta (2008): *CHIEDE: Corpus de habla infantil espontánea del español*, Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.

_____(2010): *Los corpus de habla infantil: metodología y análisis*, Madrid: UAM Ediciones.

GARTON, Alison, F. (1983): "An approach to the study of determiners in early language development", *Journal of psicolinguistic research,* 12, 513-525.

GARVEY, Catherine (1987): *El habla infantil,* Madrid: Ediciones Morata [Manejo la traducción española].

GATHERCOLE, Virginia C. M. (2006): "Introduction to Special Issue: language specific influences on acquisition and cognition", *First Language*, 26/1, 5-17.

_____, Eugenia SEBASTIÁN GASCÓN y Pilar SOTO (1999): "The early acquisition of Spanish verbal morphology: Across-the-board or piecemeal knowledge?", *The International Journal of Bilingualism*, 3./2-3, 133-182.

_____ y Enlli MÖN THOMAS (2009): "Bilingual first-language development: Dominant language takeover, threatened minority language take-up", *Bilingualism: Language and Cognition* 12, 213–37.

GENTNER, Dedre y Melissa BOWERMANN (2009): "Why some spatial semantic categories are harder to learn than others: The typological prevalence hypothesis", Jiansheng Guo, Elena Lieven, Nancy Budwig,Susan Ervin-Tripp, Keiko Nakamura y Seyda Ozcaliskan (eds.), *Crosslinguistic approaches to the psychology of language: Research in the tradition of Dan Isaac Slobin*, New York: Psychology Press, 465-480.

GIBSON, James J. (1979): *The ecological approach to visual perception*, Boston: Houghton-Mifflin.

GILI GAYA, Samuel (1962): "El futuro en lenguaje infantil", *Strenae. Estudios de filología e historia dedicados al profesor Manuel García Blanco*, XVI, Salamanca: Filosofía y letras, 215-220.

_____(1972): *Estudios de lenguaje infantil*, Barcelona: Vox.

GLEASON, Jean Berko (1985 [2005[6]]): *The development of language*, New York: Pearson .

GOLDIN-MEADOW, Susan (2003): *The resilience of language: what gesture creation in deaf children can tell us about how all children learn language*, New York: Psichology Press.

GÓMEZ LÓPEZ, Paula (2008): *La adquisición de expresiones espaciales en Wixárika (Huichol)*, México: Función.

GONZÁLEZ, Gustavo (1980): *The Acquisition of Verb Tenses and Temporal Expressions in Spanish: Age 2.0- 4.6*, California: Bilingual Education Paper Series, 4/2.

GONZÁLEZ CUENCA, Antonia M. (1995): *Psicología del desarrollo: teoría y prácticas*, Málaga: Ediciones Aljibe.

GONZÁLEZ GARCÍA, Luis (1997): *El adverbio en español*, Coruña: Universidade de Coruña.

GONZÁLEZ PEREIRA, Miguel y Soraya CORTIÑAS ANSOAR (2011): "Aproximación a las repeticiones y reformulaciones en el corpus *Koiné*". Comunicación presentada en el *Seminario sobre lingüística de corpus y lenguaje infantil* (Santiago de Compostela 6 y 7 de abril de 2011).

GOODELL Elisabeth W. y Jacqueline SACHS (1992): "Direct and Indirect Speech in English-Speaking Children´s Retold Narratives", *Discourse Processes*, 15/4, 395-422.

GOPNIK, Alison y Soonja CHOI (1995): "Names, relational words and cognitive development in English and Korean speakers: nouns are not always learned before verbs", Michael Tomasello y William E. Merriman (eds.), *Beyond names for things: young children´s acquisition of verbs*, Hillsdale, NJ/Hove: Lawrence Erlbaum, 63-80.

GUIDETTI, Michèle y Elena NICOLADIS (2008): "Introduction to Special Issue: Gestures and Communicative Development", *First Language*, 28/2, 107-115.

GUISANDE GONZÁLEZ, Cástor, Antonio VAAMONDE LISTE y Aldo BARREITO FELPETO (2011): *Tratamiento de datos con R, STATISTICA y SPSS*, Madrid: Díaz de Santos.

GUMPERZ, John J. (1982): *Discourse Strategies*, Cambridge: Cambridge University Press.

_____(1989): *Engager la conversation: introduction à la sociolinguistique interactionelle*, Paris: Les Éditions de Minuit.

_____(2001): "Interactional sociolinguistics: a personal perspective", Deborah Schiffrin, Deborah Tannen y Heidi E. Hamilton (eds.), *The handbook of discourse analysis*, Malden, MA: Blackwell Publishing, 215-228.

_____ y Stephen C. LEVINSON (eds.) (1996): *Rethinking linguistic relativity*, Cambridge: Cambridge University Press.

HADEN, Catherine A., Rachel A. HAINE y Robin FIVUSH (1997): "Developing Narrative Structure in Parent-Child Reminiscing Across the Preschool Years", *Developmental Psychology*, 33/2, 295-397.

HALLIDAY, Michael K. (1975): *Learning how to mean: Explorations in the development of language*, London: Edward Arnold.

HARNER Lorraine (1975): "Yesterday and Tomorrow: development of early understanding to the terms", *Developmental Psychology*, 11, 864-865.

_____(1976): "Children´s Understanding of Linguistic Reference to Past and Future", *Journal of Psycholinguistic Research*, 5, 65-84.

_____(1980): "Comprehension of Past and Future Reference Revisited", *Journal of Experimental Child Psychology*, 29, 170-182.

_____(1981): "Children Talk about the Time and Aspect of Actions", *Child Development*, 52, 498-506.

_____(1982a): "Inmediacy and Certainty: Factors in Understanding Future Reference", *Journal of Child Language*, 9, 115-124.

_____(1982b): "Talking about the past and the future", William J. Friedman (ed.), *The Developmental Psychology of Time*, New York: Academic Press, 141-169.

HARR, Anne-Katharina (2012): *Language-Specific Factors in First Language Acquisition. The Expression of Motion Events in French and German*, Berlin/New York: Mouton de Gruyter.

HERNÁNDEZ PINA, Fuensanta (1984): *Teorías psicosociolingüísticas y su aplicación a la adquisición del español como lengua materna*, Madrid: Siglo Veintiuno.

HERNÁNDEZ SACRISTÁN, Carlos (1999): *Culturas y acción comunicativa. Introducción a la pragmática intercultural*, Barcelona: Octaedro.

HESPOS, Susan J. y Renée BAILLARGEON (2001): "Reasoning about containment events in very Young infants", *Cognition*, 78/3, 207-245.

_____ y Elisabeth S. SPELKE (2007): "Precursos to spatial language. The case of containment", Michel Aurnague, Maya Hickmann y Laure Vieu (eds.), *The Categorization of Spatial Entities in Language and Cognition*, Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins, 233-243.

HICKMANN, Maya (1987a): "The Pragmatics of Reference in Child Language: Some Issues in Developmental Theory", Maya Hickmann (ed.), *Social and Functional Approaches to Language and Thought*, Orlando: Academic Press, 165-184.

_____(1987b): "Introduction: Language and Thought Revisited", Maya Hickmann (ed.), *Social and functional approaches to language and thought*, Orlando: Academic Press, 1-13.

_____(1991a): "The development of discourse cohesion: some functional and cross-linguistic issues", Gilberte Piéraut-Le Bonniec y Marlene Dolitsky (eds.), *Language Bases... Discourse Bases: Some aspects of contemporary French-language psycholinguistics research*, Amsterdam: John Benjamins, 157-185.

_____(1991b): "Le discours rapporté: aspects métapragmatiques du langage et de son développement", *Bulletin de Psychologie*, Número especial: *Les processus de contrôle dans la résolution de tâches complexes*, XLIV/399, 121-137.

_____(1992): "The boundaries of reported speech in narrative discourse: some development aspects", John A. Lucy (ed.), *Reflexive language*, Cambridge: Cambridge University Press, 63-90.

_____(1995): "Discourse organization and the development of reference to person, space and time", Paul Fletcher y Brian MacWhinney (eds.), *Handbook of Child Language*, Oxford: Blackwell, 194-218.

_____(1998): "Réference spatiale dans les récits d´enfants français: perspective inter-langues", *Langue Française*, Larousse, 118, 104-124.

_____(2000): "Le dévéloppement de l´organisation discursive", Michèle Kail y Michel Fayol (eds.), *L´acquisition du langage. Le langage en dévéloppement. Au-delà de tros ans*, France: Presses Universitaires de France, 83-115.

_____(2001a): "Language and Cognition in Development: Old Questions, New Directions", *Pragmatics*, 11/2, 105-126.

_____(2001b): "Espace et sémantique des verbs: perspective cognitive et inter-langues", *Verbum*, XXIII/4, 369-383.

_____(2003): *Children´s Discourse. Person, Space and Time Across Language*, Cambridge: Cambridge University Press.

_____(2004): "Coherence cohesion and context. Some comparative perspectives in narrative development", Sven Strömqvist y Ludo Verhoeven (eds.), *Relating events in narrative: Typological and contextual perspectives*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 281–306.

_____(2005): "Langage et cognition dans l´acquisition de la langue maternelle: forms, fonctions et variabilité inter-langues", *Le langue et l´homme*, XXX/2, 23-39.

_____(2006): "The relativity of motion in first language acquisition", Maya Hickmann y Robert Stéphane (eds.), *Space in Languages. Linguistic Systems and Cognitive Categories*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 281-300.

_____(2008): "Relativité linguistique et développement: la représentation de l'espace", Michèle Kail, Michel Fayol, Maya Hickmann (eds.), *Apprentissage des langues premières et seconds*, Paris: CNRS Editions, 151-166.

_____(2010): "Linguistic relativity in first language acquisition. Spatial language and cognition", Michèle Kail y Maya Hickmann (eds.), *Language Acquisition across Linguistic and Cognitive Systems*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 125-146.

_____(2012): "Diversité des langues et acquisition du langage: espace et temporalité chez l´enfant", Dejan Stosic y Benjamin Fagard (eds.), *Langages*, Número especial *Forms and meanings : from unity to variability* 188/4, 25-39.

_____, Henriëtte HENDRIKS, Fraçoise ROLAND y James LIANG (1994): *The Development of Reference to Person, Time, and Space in discourse: a Coding Manual*, Max Planck Institute for Psycholinguistics.

_____, Michèle KAIL y Françoise ROLAND (1995): "Organisation référentielle dans les récits d´enfants en function des contraintes contextuelles", *Enfance*, 2, 215-226.

_____, Henriëtte HENDRIKS y Françoise ROLAND (1998): "Référence spatiale dans les récits d´enfants français: perspective inter-langues", *Langue Française*, 118, 104-124.

_____ y Henriëtte HENDRIKS (1999): "Cohesion and anaphora in children's narratives: a comparison of English, French, German, and Mandarin Chinese", *Journal of Child Language*, 26, 419-452.

_____ y Stéphane ROBERT (2006): "Space, language and cognition. Some new challenges", Maya Hickmann y Robert Stéphane (eds.), *Space in Languages. Linguistic Systems and Cognitive Categories*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 1-19.

_____, Henriëtte HENDRIKS y Christian CHAMPAUD (2009): "Typological Constraints on Motion in French and English Child Language", Jianscheng Guo, Elena Lieven, Nancy Budwig, Susan Ervin-Tripp, Keiko Nakamura y Seida Özçaliska (eds.), *Crosslinguistic approaches to the psychology of language*, Mahwah (NJ): Lawrence Erlbaum, 307-330.

_____, Pierre TARANNE y Philippe BONNET (2009): "Motion in first language acquisition: Manner and Path in French and English child language", *Journal of Child Language*, 36, 705-741.

_____, Henriëtte HENDRIKS y Marianne GULLBERG (2011): "Developmental perspectives on the expression of motion in speech and gesture: A comparison of French and English", *Language, Interaction and Acquisition*, 2/1, 129-157.

HOFF, Erika (1997): *Language Development*, London/NY: Brooks Cole Pub.

_____(2006): "How social contexts support and shape language development", *Developmental Review*, 26/1, 55-88.

_____(2010): "Context effects on young children's language use: Effects of conversational setting and partner", *First Language, 30*, 461-472.

_____ (ed.) (2012): *Research Methods in Child Language. A Practical Guide*, London: Whiley-Blackwell.

_____ y Rosario Luz RUMICHE (2012): "Studying children in bilingual environments", Erika Hoff (ed.), *Research Methods in Child Language. A Practical Guide*, London: Whiley-Blackwell, 300-316.

_____, Cynthia CORE, Silvia PLACE, Rosario RUMICHE, Melissa SEÑOR y Marisol PARRA (2012): "Dual language exposure and early bilingual development", *Journal of Child Language*, 39, 1-27.

HOLLOWAY, Get (1967): *An introduction to the child´s conception of space*, London: Routledge and Kegan Paul.

HUANG, Chiung-Chih (2000): "Temporal reference in Chinese mother–child conversation: morphosyntactic, semantic and discourse-pragmatic resources", *Journal of Child Language*, 27, 421-435.

HUNSTON, Susan (2002): *Corpora in Applied Linguistics*, Cambridge: Cambridge University Press.

INTERCOLA, Ryan W. y Richard M. WEIST (2003): "The acquisition of simple and complex spatial locatives in English: a longitudinal investigation", *First Language*, 23/2, 239-248.

IVERSON, Jana M., Olga CAPIRCI, Emiddia LONGOBARDI y M. Cristina CASELLI (1999): "Gesturing in mother-child interactions", *Cognitive Development*, 14, 57-75.

_____ y Susan GOLDWIN-MEADOW (2005): "Gesture Paves the Way for Language Development", *Psychological Science*, 16/5, 367-371.

JACKSON-MALDONADO, Donna y Ricardo MALDONADO (2001): "Determinaciones semánticas de la flexión verbal en la adquisición temprana del español", Cecilia Rojas Nieto y Lourdes de León Pasquel (coord.), *La adquisición de la lengua materna. Español, lenguas mayas, euskera*, México: Instituto de Investigaciones Filológicas-Universidad Nacional Autónoma de México-Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, 165-199.

JAKOBSEN, Teresa (1984): "¿Aspecto antes que tiempo? Una Mirada a la adquisición temprana en español", Jürgen M. Meisel (ed.), *La adquisición del lenguaje*, Frankfurt am Main: Vervuert, 97-114.

JOHNSON, Catalina M. (1996): "Desarrollo morfosemántico el verbo en español: marcaje de tiempo y aspecto en México y Madrid", Miguel Pérez Pereira (ed.), *Estudios sobre la adquisición del castellano, catalán, eusquera y gallego. Actas del I Encuentro Internacional sobre Adquisición de las Lenguas*, Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela, 147-154.

JOHNSON, Helen (1975): "The meaning of before and after for preschool children", *Journal of Experimental Child Psychology*, 19, 88-90.

JOHNSTON, Judith R. (1984): "Acquisition of locative meanings: *behind* and *in front of*", *Journal of Child Language*, 11/2, 407-422.

_____(1988): "Children´s verbal representation of spatial location", Joan Stiles-Davis, Mark Krichevsky y Ursula Bellugi (eds.), *Spatial cognition. Brain bases and development*, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 195-207.

_____ y Dan I. SLOBIN (1979): "The development of locative expressions in English, Italian, Serbo-Croatian and Turkish", *Journal of Child Language Acquisition*, 6/3, 529-545.

KELLER-COHEN, Deborah (1981): "Elicited imitation in lexical development: evidence from a study of temporal reference", *Journal of Psycholinguistic Research*, 10/3, 277-288.

_____(1987): "Context and strategy in acquiring temporal connectives", *Journal of Psycholinguistic Research*, 16/2, 165-185.

KENDON, Adam (2004): *Gesture. Visible actions as utterance*, Cambridge: Cambridge University Press.

KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine (1988)*: L´Enonciation: de la subjectivité dans le langage*, Paris: Armand Colin.

_____(1996): *La conversation*, Paris: Seuil.

KERNAN, Keith T. y Ben BLOUNT G. (1986): *The Acquisition of Spanish Grammar by Mexican Children*, California: University of California.

KILANI-SCHOCH, Marianne, Wolfgan U. DRESSLER, Sabine LAAHA y Katharina KORECKY-KRÖLL (2006): "Réactions adultes aux productions morphologiques des enfants", *La linguistique*, 42/2, 51-65.

KUCZAJ, Stan A. (1977): "The Acquisition of Regular and Irregular Past Forms", *Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour*, 16, 589-600.

_____ y Michael P. MARATSOS (1975): "On the acquisition of front, back and side", *Child Development*, 46/1, 202-210.

_____ y Mary J. DALY (1979): "The development of hypothetical reference in the speech of young children", *Journal of Child Language*, 6/3, 563-579.

KÜNTAY, Aylin y Susan M. ERVIN-TRIPP (1998): "Conversational narratives of children: occasions and structures", *Journal of narrative and life history*, 7, 113-120.

KYMISSIS, Effie y Claire L. POULSON (1990): "The history of imitation in learning theory: the language acquisition process", *Journal of the Experimental Analysis of Behaviour*, 54/2, 113-127.

LAAKSO, Aarree y Linda B. SMITH (2007): "Pronouns and verbs in adult speech to children: A corpus analysis", *Journal of Child Language*, 34 , 725-763.

LABELLE, Marie (1994): "Acquisition de la valeur des temps du passé par les enfants francophones", *Revue québécoise de linguistique*, 23/1, 99-121.

_____, Lucie GODARD y Catherine-Marie LONGTIN (2002). "Grammatical and situational aspect in French: a developmental study", *Journal of Child Language*, 29, 301-326

LABOV, William y Joshua WALETZKY (1967): "Narrative analysis: Oral versions of personal experience", June Helm (ed.), *Essays on the verbal and visual arts*, Washington, DC: American Ethnological Society, 12-44.

LÉCUYER, Roger, James RIVIÈRE y Karine DURAND (2007): "The source of spatial cognition", Michel Aurnague, Maya Hickmann y Laure Vieu (eds), *The Categorization of Spatial Entities in Language and Cognition*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 247-266.

LENNENBERG, Eric Heinz (1967): *Biological Foundations of Language*, New York: John Wiley & Sons.

LEROY, Marie, Emmanuelle MATHIOT y Aliyah MORGENSTERN (2009): "Pointing gestures and demonstrative words: Deixis between the ages of one and three", Jordan Zlatev, Marlene Johansson Falck, Carita Lundmark y Mats Andrén. P. (eds.) *Studies in Language and Cognition*, Cambridge: Cambridge Scholars Publishing, 386-404.

LEVINSON, Stephen C. (1983): *Pragmatics,* London/New York: Cambridge University Press.

_____(1996a) "Frames of Reference and Molyneux's Question: Crosslinguistic Evidence", en Paul Bloom, Mary A. Peterson Lynn Nadel y Merrill F. Garrett (eds.), *Language and Space*, Cambridge/London: The MIT Press, 385-435.

_____(1996b): "Relativity in spatial conception and description", John J. Gumperz y Stephen C. Levinson (eds.), *Rethinking linguistic relativity*, Cambridge: Cambridge University Press, 177-203.

_____(2001): "Convariation between spatial language and cognition, and its implications for language learning", Melissa Bowermann y Stephen C. Levinson (eds.), *Language Acquisition and Conceptual Development*, Cambridge: Cambridge University Press, 556-589.

_____(2003): *Space in language and cognition: explorations in cognitive diversity*, Cambridge: Cambridge University Press.

_____(2009): "Language and mind: Let's get the issues straight!", Susan D. Blum (ed.), *Making sense of language: Readings in culture and communication*, Oxford: Oxford University Press, 95-104.

_____ y Penelope BROWN (2012): "Put and Take in Yélî Dnye, the Papuan language of Rossel Island", Anetta Kopecka y Bhuvana Narasimhan (eds.), *Events of putting and taking: A crosslinguistic perspective,* Amsterdam: John Benjamins, 273-296.

LI, Ping y Melissa BOWERMAN (1998): "The acquisition of lexical and grammatical aspect in Chinese", *First Language*, 18, 311-350.

LIEVEN, Elena (1994): "Crosslinguistic and crosscultural aspects of language addressed to children", Clare Gallaway y Brian J. Richards (eds.), *Input and Interaction in Language Acquisition*, Cambridge: Cambridge University Press, 56-74.

_____, Heike BEHRENS, Jenny SPEARES y Michael TOMASELLO (2003): "Early syntactic creativity: A usage based approach", *Journal of Child Language*, 30, 333-370.

_____ y Michael TOMASELLO (2008): "Children's first language acquisition from a usage-based perspective", Peter Robinson y Nick C. Ellis (eds), *Handbook of cognitive linguistics and second language acquisition*, New York: Routledge, 216–36.

LISZKOWSKI, Ulf, Penelope BROWN, Tara CALLAGHAN, Akira TAKADA y Conny DE VOS (2012): "A prelinguistic gestural universal of human communication", *Cognitive Science*, 36, 698-713.

LÓPEZ GARCÍA, Ángel (1990): "La interpretación metalingüística de los tiempos, modos y aspectos del verbo español: ensayo de fundamentación", Ignacio Bosque (ed.), *Tiempo y aspecto en español*, Madrid: Cátedra, 107-177.

LÓPEZ, Félix, Emilio SÁNCHEZ y Fernando JIMÉNEZ (1988): "Egocentrismo espacial: concepto y procesos implicados", *Infancia y aprendizaje*, 43, 97-122.

LÓPEZ-ORÓS, Marta y Ana TEBEROSKY (1996): "LA FROG en Catalán. Estudio de la referencia en narraciones orales y escritas", Miguel Pérez Pereira (ed.), *Estudios sobre la adquisición del castellano, catalán, eusquera y gallego. Actas del I Encuentro Internacional sobre Adquisición de las Lenguas*, Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela, 443-453.

LOTZ STINE, Elisabeth y John NEIL BOHANNON III (1983): "Imitations, interactions and language acquisition", *Journal of Child Language*, 10/3, 589-603.

LUCARIELLO, Joan y Katherine NELSON (1987): "Remembering and planning talk between mothers and children", *Discourse Processes*, 10, 219-235.

LUCY, John A. (1992). *Language diversity and thought: A reformulation of the linguistic relativity hypothesis*, Cambridge, UK: Cambridge University Press.

LUQUET, Gilles (2010): *La concordance des Temps: Moyen Âge et Époque Moderne*, Lamnay: Presse Sorbonne Nouvelle.

LYONS, John (1968): *Introduction to theorical linguistics*, London/New York: Cambridge University Press.

_____(1975): "Deixis as the source of reference", Edward Louis Keenan (ed.), *Formal semantics of natural language*, London: Cambridge University Press, 61-83.

_____(1977): *Semantics*, London/New York: Cambridge University Press.

MACWHINNEY, Brian (2000a [2003[3]]): *The CHILDES Project: Tools for Analyzing Talk. Part 1. The CHAT Transcription Format,* Hillsdale/New Jersey: LawrenceErlbaum Associates. [Se ha manejado la edición electrónica de marzo de 2014: http://childes.psy.cmu.edu/manuals/CHAT.pdf].

_____(2000b [2003[3]]): *The CHILDES Project: Tools for Analyzing Talk*. *Part 2. The CLAN Programs,* Hillsdale/New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates [Se ha manejado la edición electrónica de marzo de 2014: http://childes.psy.cmu.edu/manuals/clan.pdf].

_____(2001): "The Competition Model: the Input, the Context and the Brain", Peter Robinson (ed.), *Cognition and Second Language Instruction*, Cambridge: Cambridge University Press, 69-90.

_____ y Catherine SNOW (1990): "The Child Language Data Exchange System", *Journal of Child Language*, 17/2, 457-472.

MAJID, Asifa, Melissa BOWERMAN, Sotaro KITA, Daniel B. M. HAUN y Stephen C. LEVINSON (2004): "Can language restructure cognition? The case for space", *Trends in Cognitive Sciences* 8, 108-114.

MANTECA RAMOS, Óscar (1982): *La adquisición del lenguaje y su importancia para la teoría linguistica*, Alicante: Instituto de Estudios Alicantinos.

MARCOS, Haydée (1998): *De la communication prélinguistique au langage: formes et fonctions,* Paris: L'Harmattan.

MARINA, José Antonio (1993): *Teoría de la inteligencia creadora*, Barcelona: Anagrama.

MARTÍNEZ BARBOSA, Ruth (2008): "Predicaciones en el habla infantil y codificación de los verbos en el corpus Koiné", Inés Olza Moreno, Manuel Casado Velarde y Ramón González Ruiz (eds.), *Actas del XXXVII Simposio Internacional de la Sociedad Española de Lingüística*, Pamplona: Universidad de Navarra, 525-535.

MARTINOT, Claire (2000): "Etude comparative des processus de reformulations chez des enfants de 5 à 11 ans", *Langages*, 140, Paris: Larousse, 92-125.

MARTINOT, Claire, Maja ANDEL y Sunir KULMAR (2003): "Acquisition of Aspect and Aktionsart by children in Croatian and French", *ZAS Papers in Linguistics*, 29, 133-148.

MAXWELL, Joseph (1992): "Understanding and Validity in Qualitative Research", *Harvard Educational Review*, 62/3, 279-300.

MAYER, Mercer (1969): *Frog, where are you?,* New York: Dial books.

MCNEILL, David (2005): *Gesture and thought*, Chicago: University Press.

MEAD, George H. (1934): *Mind, Self and Society*, Charles W. Morris (ed.), Chicago: University of Chicago Press.

MEINTS Kerstin, Kim PLUNKETT, Paul L. HARRIS y Debbie DIMMOCK (2002): "What is 'on' and 'under' for 15-, 18- and 24- month-olds? Typicality effects in

early comprehension of spatial prepositions", *British Journal of Developmental Psychology*, 20/1, 113-130.

MELTZOFF, Andrew M. (2005): "Imitation and other minds: The "Like Me" hypothesis", Susan Hurley y Nick Chater (eds.), *Perspective on imitation: From neuroscience to social science II*, Cambridge, MA: MIT Press, 55-77.

MOORE, Timothy E. (ed) (1973): *Cognitive Development and the Acquisition of Language*, New York: Academic Press.

MORIMOTO, Yuko (1998): *El aspecto léxico: delimitación*, Madrid: Arco Libros.

MORROW, Lisa y Graham RATCLIFF (1988): "Neuropsychology of spatial cognition: evidence from cerebral lesions", Joan Stiles-Davis, Mark Kritchevsky y Ursula Bellugi (eds.), *Spatial cognition. Brain bases and development*, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 5-33.

MOUNOURD, Pierre (2001): "El desarrollo cognitivo del niño: desde los descubrimientos de Piaget hasta las investigaciones actuales", *Contextos Educativos*, 4, 53-77.

MUHLER, Paula y Liliana ORELLANA (2000): "El uso del discurso referido en narraciones infantiles: función metapragmática y postura enunciativa", *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 38, 85-103.

MUÑETÓN AYALA, Mercedes Amparo, Gustavo RAMÍREZ SANTANA y María José RODRIGO LÓPEZ (2005): "Estudio longitudinal de la producción de deícticos en castellano en niños de 12 a 36 meses durante las actividades cotidianas", *Anuario de Psicología*, 36/3, 315-337.

NARASIMHAN, Bhuvana y Penelope BROWN (2009): "Getting the inside story: Learning to talk about containment in Tzeltal and Hindi", Virginia C. Mueller-Gathercole (ed.), *Routes to language: Studies in honor of Melissa Bowerman*, New York: Psychology Press, 97-132.

NAIGLES, Letitia R. y Erika HOFF-GINSBERG (1995): "Input to Verb Learning: Evidence for the Plausibility of Syntactic Bootstrapping", *Development Psychology*, 31/5, 827-837.

_____ y Erika HOFF-GINSBERG (1998): "Why are some verbs learned before other verbs? Effects of input frequency and structure on children's early verb use", *Journal of Child Language*, 25/1, 95-120.

NELSON, Katherine (1973): "Structure and Strategies in learning to talk", *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 38, 170-187.

NINIO, Anat y Catherine SNOW (1999): "The development of pragmatics: learning to use language appropriately", Tej K. Bhatia y William C. Ritchie (eds.), *Handbook of Language Acquisition*, New York: Academic Press, 347-383.

NUGUES, Pierre M. (2006): *An introduction to language processing with Perl and Prolog: an outline of theories, implementation, and application with special consideration of English, French, and German*, Berlin, New York: Springer.

OCHS KEENAN, Elionor (1976): "Again and again. The Pragmatic of Imitation in Child Language", *Pragmatics Microfiche* [http://www.sscnet.ucla.edu/anthro/faculty/ochs/articles/76again_and_again.pdf].

_____(1996): "Linguistic resources for socializing humanity", John J. Gumperz y Stephen C. Levinson (eds.), *Rethinking linguistic relativity*, Cambridge: Cambridge University Press, 407-437.

_____ y Bambi B. SCHIEFFELIN (1984): "Language acquisition and socialization: three developmental stories and their implications", Richard A. Sweder y Robert A. Levine (eds.), *Culture theory: Essays on mind, self and emotion*, New York: Cambridge University Press, 276-320.

_____ y Bambi SCHIEFFELIN (1995): "The impact of language socialization", Paul Fletcher y Brian MacWhinney (ed.): *The handbook of child language*, Oxford: Blackwell, 73-94.

_____ y Bambi SCHIEFFELIN (2011): "The Theory of Language Socialization", Alessandro Duranti, Elionor Ochs y Bambi S. Schieffelin (eds.), *The handbook of language socialization*, Malden MA: Wiley-Blackwell, 1-21.

PARADIS, Johanne, Elena NICOLADIS, Martha CRAGO y Fred GENESEE (2011): "Bilingual children's acquisition of the past tense: a usage-based approach", *Journal of Child Language*, 38/3, 554-578.

PARDO MERINO, Antonio y Miguel Ángel RUIZ DÍAZ (2002): *SPSS 11. Guía para el análisis de datos*, Madrid: McGrawHill.

PARISSE, Christophe y Aliyah MORGENSTERN (2012): "The unfolding of the verbal temporal system in French children's speech between 18 and 36 months", *Journal of French Language Studies*, 22/1, 95-114.

PAWLAK, Aleksandra, Jessica S. OEHLRICH y Richard M. WEIST (2006): "Reference time in child English and Polish", *First Language*, 26/3, 281-297.

PÉREZ PEREIRA, Miguel (1989): "The acquisition of Morphemes: Some evidence from Spanish", *Journal of Psycolinguistics Research*, 18/3, 289-312.

_____(1990): "A Evolución da liguaxe en nenos de medio familiar bilingüe", *Cadernos de Lingua*, 2, 113-127.

_____(1999): "Deixis, personal reference, and the use of pronouns by blind children", *Journal of Child Language*, 26/3, 655-680.

_____(2003): "Desarrollo gramatical inicial: algunas cuestiones metodológicas e interdisciplinares", *Cognitiva*, 15/2, 197-205.

_____ y Ana RODRÍGUEZ TRELLES (1996): "Evolución de las funciones de los tiempos verbales en los relatos de niños gallegos", Miguel Pérez Pereira (ed), *Estudios sobre la adquisición del castellano, catalán, eusquera y gallego. Actas del I Encuentro Internacional sobre Adquisición de las Lenguas*, Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela, 379-392.

PÉREZ-LEROUX, Ana Teresa (1998): "The acquisition of mood selection in Spanish relative clauses", *Journal of Child Language*, 25, 585-604.

PERONARD, Marianne (1985): "Spanish prepositions introducing adverbial constructions", *Journal of Child Language*, 12/1, 95-108.

_____(1987): "Adquisición de los pronombres demostrativos en castellano", María T. Vaquero de Ramírez y Humberto López Morales (eds.), *Actas del I Congreso Internacional sobre el español de América*, España: Academia Puertorriqueña de la Lengua Española, 899-911.

DE VILLIERS, Peter A. y Jill G. DE VILLIERS (1974): "On this, that and the other: nonegocentrism in very young children", *Journal of Child Language*, 18, 438-447.

PIAGET, Jean (1923): *Le langage et la pensée chez l´enfant*, Neuchâtel: Délkauchaux et Niestle.

_____(1936): *La naissance de l´intelligence chez l´enfant*, Neuchâtel: Délkauchaux et Niestlé.

_____(1946): *Lé développement de la notion de temps chez l´enfant*, París: Presses Universitaires de France.

_____ y Barber INHELDER (1947): *La répresentation de l´espace chez l´enfant*, París: Presses Universitaires de France.

_____, Barber INHELDER y Alina SZEMINSKA (1948): *La géométrie spontanée chez l´enfant*, París: Presses Universitaires de France.

PIÉRART, Bernardette (1977): "L´acquisition du sens des marqueurs de relation spatiale `devant´ et `derrière´", *L´Année Psychologique*, 77/1, 95-16.

_____(1978): "Acquisition du langage, patron sémantique et développement cognitive: observations à propos des prepositions spatiales `au-dessus de´, `en-dessous de´, `sous´ et `sur´", *Enfance*, 4-5, 197-208.

POYATOS, Fernando (1994): *La comunicación no verbal. I Cultura, lenguaje y conversación*, Madrid: Istmo.

PREGO VÁZQUEZ, Gabriela (2004): "Narraciones de niños de tres y cuatro años: un puente entre la Gramática y la Pragmática", Montserrat Veyrat Rigat y Beatriz Gallardo Paúls (eds.), *Estudios de Lingüística Clínica: aspectos evolutivos*, València: Universitat de València-Estudi General/AVaLCC, 99-126.

_____(2005): "Recursos gramaticales y dinámicas interaccionales de la protofunción discursiva 'cita' en el habla infantil", Enric Serra Alegre y Montserrat Veyrat Rigat (eds.), *Estudios de Lingüística Clínica (vol. 4): Problemas de eficacia comunicativa. Descripción, detección, rehabilitación*, València: Universitat de València/AVaLCC, 139-159.

_____(2006a): "Code-switching emergente y voces discursivas en el habla infantil", Milka Villayandre Llamazares (ed.), *Actas del XXXV Simposio Internacional de la Sociedad Española de Lingüística*, León: Universidad de León, 1526-1545.

_____(2006b): "Evaluación de la cohesión en el habla infantil: los usos de "y" en edad temprana", Beatriz Gallardo, Carlos Hernández y Verónica Moreno (eds.),

Actas del I Congreso Nacional de Lingüística Clínica, vol. 2, València: Universitat de València, 265-279.

_____, Montserrat SOUTO GÓMEZ y Beatriz DIESTE QUIROGA (2011): "El desarrollo pragmático: intenciones y acción comunicativa en edad temprana", Milagros Fernández Pérez (coord.), *Lingüística de corpus y adquisición de la lengua*, Madrid: Arco Libros, 149-205.

RABAIN-JAMIN, Jacqueline, Marcos HAYDÉE y Josie BERNICOT (2006): "Reprises de l´adulte et socialisation de l´enfant Wolof (Sénégal)", *La linguistique*, 42/2, 80-98.

RAGNARSDÓTTIR, Hrafnhildur y Sven STRÖMQVIST (2004): "Time, Space, and Manner in Swedish and Icelandic. Narrative Construction in Two Closely Related Languages", Sven Strömqvist y Ludo Verhoeven (eds.), *Relating events in narrative: Typological and contextual perspectives*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 113–157.

RÉGER, Zite (1986): "The functions of imitation in child language", *Applied Psycholinguistics*, 7/4, 323-352.

REICHENBACH, Hans (1947): *Elements of Symbolic Logic*, New York: Macmillan & Co.

REYES, Graciela (2002): *Metapragmática. Lenguaje sobre lenguaje, ficciones, figuras*, Valladolid: Universidad de Valladolid.

RISPOLI, Mattheu (1999): "Functionalist accounts of the process of first language acquisition", T. Bhatia y W. Ritchie (eds.), *Handbook of language acquisition*, New York: Academic Press, 221-243.

_____(2005): "When children reach beyond their grasp: Why some children make pronoun case errors and others don't", *Journal of Child Language*, 32, 93-116.

_____ y Lois BLOOM (1985): "Incomplete and Continuing: Theorical Issues in the Acquisition of Tense and Aspect", *Journal of Child Language*, 12/2, 471-474.

_____, Pamela A. HADLEY y Janet HOLT (2009): "The growth of tense productivity", *Journal of Speech Language & Hearing Research*, 52/4, 930-944.

RÓDENAS, Antonio, Alfredo G. BRITO y José A. CARRANZA (1991): "La referencia temporal de futuro en el lenguaje espontáneo infantil", *Anales de Psicología*, 7/2, 225-241.

RODRIGO ALSINA, Miguel (1999): *La comunicación intercultural*, Barcelona: Anthropos.

RODRIGO LÓPEZ, María José., Ángela GONZÁLEZ, Manuel DE LA VEGA, Mercedes MUÑETÓN AYALA y Guacimara RODRÍGUEZ (2004) "From gestural to verbal deixis: A longitudinal study with spanish infants and toddles", *First Language*, 24/ 1, 71-90.

RODRÍGUEZ ESPIÑEIRA, María José (1990): "Clases de Aktionsart y predicaciones habituales en español", *Verba*, 17, 171-210.

RODRÍGUEZ TRELLES, Ana (1991): *Expresión de las relaciones temporales y aspectuales en los relatos: una perspectiva evolutiva*. Tesis doctoral inédita. Universidade de Santiago de Compostela.

ROJO, Guillermo (1974): "La temporalidad verbal en español", *Verba*, 1, 68-149.

_____(1976): "La correlación temporal", *Verba*, 3, 65-89.

_____(1990): "Relaciones entre temporalidad y aspecto en el verbo español", Ignacio Bosque (ed.), *Tiempo y aspecto en español*, Madrid: Cátedra, 17-43.

RONDAL, Jean Adolphe (1983): L´*interaction adulte-enfant et la construction du langage*, Bruxelles: Pierre Mandarga.

_____(1989): *Lenguaje y educación*, Barcelona: Editorial Médica Técnica [Manejo la traducción española].

RUIZ OLABUÉNAGA, José Ignacio (1996): *Metodología de la investigación cualitativa*, Bilbao: Universidad de Deusto.

SACHS, Jacqueline (1983): "Talking About the There and Then: The Emergence of Displaced Reference in Parent-Child Discourse", Katherine E. Nelson (ed.), *Children´s Language 4*, Hillsdale, New Jersey: Erlbaum, 1-28.

_____(1984): "Children´s play and communicative development", Richard Louis Schiefelbusch y Joanne Pickar (eds.), *The acquisition of communicative competence*, Baltimore: University Park Press, 111-140.

SALAZAR-ORVIG, Anne (2000): "La reprise aux sources de la construction discursive", *Langages*, 140, Paris: Larousse, 92-125, 68-91

SCHARFF STAAB, Judith (2010): *Expresión del tiempo en el lenguaje: temporalidad lingüística en español y alemán*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Sevilla.

SCHWARTZ, Randal L. (1993 [2011[6]]): *Learning Perl*, Beijing/Farnham: O'Reilly.

SEBASTIÁN GASCÓN, Eugenia (1991a): *El aprendizaje de la gramática: los verbos*, Biblioteca del Ministerio de Educación y Ciencia.

_____(1991b): "El desarrollo del sistema de referencia temporal en español: Un paseo por la morfología verbal, *Anales de Psicología*, 7/2, 181-196.

_____(2003): "Los inicios del lenguaje infantil sin conocimiento gramatical", *Cognitiva*, 5/2, 207-213.

_____ y Dan I. SLOBIN (1994a): "Development of linguistic forms: Spanish", en Dan I Slobin (ed.), *The Crosslinguistic Study of Language Acquisition*, New Jersy/London, Hillsdale, 240-285.

_____ y Dan I SLOBIN (1994b): "Más allá del aquí y el ahora: el desarrollo de los marcadores temporales en el discurso narrativo en español", *Substratum*, 5, 41-68.

_____, Pilar SOTO y Virginia G. M. GATHERCOLE (2004): "La morfología verbal temprana en español", *Anuario de Psicología*, 35/2, 203-220.

SEKINE, Kazuki (2009): "Changes in frame of reference use across the preschool years: A longitudinal study of the gestures and speech produced during route descriptions", *Language and Cognitive Processes*, 24/2, 218-238.

SERRA I RAVENTÓS, Miquel (1976): "Métodos e índices para el estudio patológico y psicológico del lenguaje", *Anuario de Psicología*, 15, 173-196.

SERRA, Miquel, Elisabeth SERRAT, Rosa SOLÉ, Aurora BEL y Melina APARICI (2000): *La adquisición del lenguaje*, Barcelona: Ariel.

SHAFFER, David R., Katherine KIPP y Teena WILLOUGHBY (2002): *Developmental Psychology. Childhood and Adolescence*, Canadá: Wadsworth.

SHANON, Pruden M., Susan C. LEVINE, Janellen HUTTENLOCKER (2011): "Children´s spatial thinking: does talk about the spatial world matter?", *Developmental Science*, 14/6, 1417-1430.

SHAYAN, Shakila, Ozge OZTURK, Melissa BOWERMAN y Asifa MAJID (2014): "Spatial metaphor in language can promote the development of cross-modal mappings in children", *Developmental Science*, 17/4, 636-643.

SHIRAI, Yasuhiro (1998): "The emergence of tense-aspect morphology in Japanese: universal predisposition?", *First Language*, 18, 281-309.

_____ y Roger W. ANDERSEN (1995): "The Acquisition of Tense-Aspect Morphology: A Prototipe Account", *Language* 71/4, 743-762.

_____, Dan I. SLOBIN y Richard E. WEIST (1998): "Introduction: the acquisition of tense-aspect morphology", *First Language*, 18, 245-253.

_____ y Susanne MIYATA (2006): "Does past tense marking indicate the acquisition of the concept of temporal displacement in children´s cognitive development?", *First Language*, 26/1, 45-66.

SHUM, Grace, Ángeles CONDE y Carmen DÍAZ (1989): "¿Cómo se adquieren y usan los términos deícticos en lengua española? Un estudio longitudinal", *Infancia y Aprendizaje*, 48, 45-64.

SIGUÁN SOLER, Miguel (1983): *Metodología para el estudio del lenguaje en la infancia*, Barcelona: Publicacions i edicions de la Universitat de Barcelona.

_____(1984): *Estudios sobre psicología del lenguaje infantil*, Madrid: Pirámide.

_____(1996): "El estudio del lenguaje infantil en España: de los comienzos a la actualidad", Miguel Pérez Pereira (ed.), *Estudios sobre la adquisición del castellano, catalán, eusquera y gallego. Actas del I Encuentro Internacional sobre Adquisición de Las Lenguas*, Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela, 3-27.

SILVERSTEIN, Michael (1987): "Cognitive Implications of a Referential Hierarchy", Maya Hickmann (ed.), *Social and Functional Approaches to Language and Thought*, London: Academic Press, 125-164.

SINHA, Chris, Lis THORSENG, Mariko HAYASHI y Kim PLUNKETT (1999): "Spatial language acquisition in Danish, English and Japanese", Peter Broeder y

Jaap Murre (eds.), *Language and Thought in Development. Cross-Linguistic Studies*, Tübingen: Gunter Narr.

SIMONE, Raffaele (1992): *Diario lingüístico de una niña. ¿Qué quiere decir Mainstock?*, Barcelona: Gedisa.

SIMONPOLI, Jean François (1991): *La conversation enfantine*, Paris: Hachette.

SINNER, Carsten, Elia HERNÁNDEZ SOCAS y Christian BAHR (eds.) (2011): *Tiempo, espacio y relaciones espacio-temporales. Nuevas aportaciones de los estudios contrastivos*, Frankfurt: Peter Lang.

SKINNER, Burrhus Frederic (1957): *Verbal Behavior*, Engkewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

SLOBIN, Dan I. (1973): "Cognitive prerequisites for the development of grammar", Charles A. Ferguson y Dan I. Slobin (ed.), *From studies of child language development*, New York: Holt, Rinehart and Winston, 175-208.

_____(1985): "Crosslinguistic Evidence for the Language-Making Capacity", Dan I. Slobin (ed.), *The Crosslinguistic Study of Language Acquisition*. *Theorical Issues (v. II)*, Hillsdale, New Jersey: Lawrance Erlbaum, 1157-1249.

_____(1994): "Talking Perfectly: Discourse Origins of the Present Perfect", William Pagliuca (eds), *Perspectives on Grammaticalization*, Amsterdam: John Benjamins, 119-133.

_____(1996a): "From `thought and language´ to `thinking to speaking´", John Gumperz F y Stephen C. Levinson (eds.), *Rethinking linguistic relativity*, Cambridge: Cambridge University Press, 70-96.

_____(1996b): "Aspectos especiales en la adquisición del español: contribuciones a la teoría", Miguel Pérez Pereira (ed.), *Estudios sobre la adquisición del castellano, catalán, eusquera y gallego. Actas del I Encuentro Internacional sobre Adquisición de las Lenguas*, Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela, 27-59.

_____(1997a): "The Universal, the Typological and the Particular in Acquisition", en Dan I Slobin (ed.), *The Crosslinguistic Study of Language Acquisition. Volume 5: Expanding the contexts*, New Jersey/London, Lawrence Erlbaum, 1-39.

_____(1997b): "The origins of grammaticizable notions: beyond the individual mind", Dan I. Slobin (ed.), *The Crosslinguistic Study of Language Acquisition. Volume V. Expanding the contexts*, New Jersey: Erlbaum, 265-323.

_____(2003): "Language and Thought Online: cognitive consequences of linguistic relativity", Dedre Gentner y Susan Goldwin-Meadow (eds.), *Language in mind: advances in the study of language and thought*, Cambridge: MIT Press, 157-192.

_____, Melissa BOWERMAN, Penelope BROWN, Sonja EISENBEISS y Bhuvana NARASIMHAN (2011): "Putting things in places: Developmental consequences of linguistic typology", Jürgen Bohnemeyer y Eric Pederson (eds.), *Event*

*representation in language and cognition***,** New York: Cambridge University Press, 134-165.

SMILEY, Patricia y Janellen HUTTENLOCKER (1995): "Conceptual development and the child´s early words for events, objects and persons", Michael Tomasello y William E. Merriman (eds.), *Beyond name for things*, Hillsdale, N.J: Lawrence Erlbaum, 21-62.

SMITH, Carlota S. (1978): "The Syntax and Interpretation of Temporal Expressions in English", *Linguistic and Philosophy*, II/43-100.

_____(1980): "The Acquisition of Time Talk: Relations Between Child and Adult Grammars", *Journal of Child Language*, 7, 563-579.

_____(2004): "The domain of tense", Jacqueline Guéron y Alexander Lecarme (eds.), *The Syntax of Time*, Cambridge: The MIT Press, 597–620.

_____(2007): "Tense and temporal interpretation", *Lingua*, 117, 419-436.

_____ y Richard WEIST (1987): "In the Temporal Contour of Child Language: A Reply to Rispoli and Bloom, *Journal of Child Language*, 14, 387-392.

SNOW, Catherine (1981): "The uses of imitation", *Journal of Child Language*, 8/1, 205-208.

_____(1983): "Saying it again: The role of expanded and deferred imitations in language acquisition", Keith E. Nelson (ed.), *Children's language, Volume 4*, New York: Gardner Press, 29-58.

_____(1986): "Conversation with children", Paul Fletcher y Michael Garman (eds.), *Language Acquisition*, Cambridge: Cambridge University Press.

_____(1989): "Imitativeness: A Trait or a Skill?", Gisela E. Speider y Keith E. Nelson, *The many faces of imitation in language learning*, Berlín: Spring Verlang.

STEPHANY, Ursula (1981): "Verbal gramar in modern Greek Early Child Language", Philip S. Dale y David Ingram (eds.), *Child Language: An International Perspective*, Baltimore, Maryland: University Park Press, 45-57.

_____(1986): "Modality", Paul Fletcher y Michael Garman (eds.), *Language Acquisition*, Cambridge: Cambridge University Press, 375-400.

STERN, Clara y William STERN (1907): *Die Kindersprache*, Leipsig: Kessinger Pub Co.

STERN, William y Anna BARWELL [trans.] (1924): *Psychology of Early Childhood Up to the Sixth Year of Age*, New York, US: Henry Holt and Co.

STOLL, Sabine (1998): "The role of Aktionsart in the acquisition of Russian Aspect", *First Language*, 18/54, 351-377.

STRÖMQVIST, Sven y Ludo VERHOEVEN (eds.) (2004): *Relating events in narrative: Typological and contextual perspectives*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

SWIFT, Mary D. (2004): *Time Child Inuktitut. A Developmental Study of an Eskimo-Aleut Language*, Berlin/New York: Mouton de Gruyter.

TALMY, Leonard (1985 [2007[2]]): "Lexical typologyes", Timothy Shopen (ed.), *Language typology and Sintactic Description*, Cambridge: Cambridge University Press, 66-169.

_____(2000a): *Toward a cognitive semantics*. *Volume I: Concept structuring systems*, Cambridge, MA: MIT Press.

_____(2000b): *Toward a cognitive semantics. Volume II: Typology and Process in Concept Structuring*, Cambridge, MA: MIT Press.

TANGUY, Ludovic (2007): *Perl pour les linguistes: Programmes en Perl pour exploiter les données langagières,* Paris: Hermès science publications, Lavoisier.

TANNEN, Deborah (1989): *Talking voices: repetition, dialogue, and imagery in conversational discourse*, Cambridge: Cambridge University Press.

TANZ, Christine (1980): *Studies in the acquisition of deictic terms*, Cambridge: Cambridge University Press.

THEAKSTON, Anna L. y Elena V.M. LIEVEN (2008): "The influence of discourse context on children's provision of auxiliary BE", *Journal of Child Language*, 35 , 129-158.

TIMBERLAKE, Alan (1985 [2007[2]]): "Aspect, tense, mood", Timothy Shopen (ed.), *Language typology and Sintactic Description*. *Volume 3: Grammatical Categories and the Lexicon*, Cambridge: Cambridge University Press, 280-334.

TOMASELLO, Michael (1987): "Learning to use prepositions: A case study", *Journal of Child Language*, 14, 79-98.

_____(1992): *First verbs: a case study of early grammatical development*, Cambridge: C.U.P.

_____(2000): "First steps in an usage based theory of first language acquisition", *Cognitive Linguistics*, 11/1-2, 61-82.

_____(2002): "The Emergence of Grammar in Early Child Language", Thomas Givon y Bertram F. Malle (eds), *The Evolution of Language out of Pre-language*, Amsterdam: John Benjamins.

_____(2003): *Constructing a Language. A Usage-Based Theory of Language Acquisition*, Cambridge, Masachusetts: Harvard University Press.

_____ y Ann C. KRUGER (1992): "Joint attention on actions: acquiring verbs in ostensive and non-ostensive contexts", *Journal of Child Language*, 19/2, 311-333.

_____ y Daniel STAHL (2004): "Sampling children´s spontaneous speech: how much is enough?, *Journal of Child Language*, 31, 101-121.

TRIADÓ, Carmen (1984): "Algunos aspectos del lenguaje del niño en su función comunicativa", Miguel Siguán (coord.), *Estudios sobre psicología del lenguaje infantil*, Madrid: Pirámide, 79-88.

TRIGO CUTIÑO, José Manuel (1980): "Análisis del sistema verbal infantil", *Cauce*, 3, 107-127.

TULVING, Endel (1985): "How many memory systems are there?", *American Psychologist*, 40, 385-398.

UCCELLI, Paola (2009): "Emerging temporality: past tense and temporal/aspectual markers in Spanish-speaking children intra-conversational narratives", *Journal of Child language*, 36, 929-966.

VALIAN, Virginia (2006): "Young Children's Understanding of Present and Past Tense", *Language Learning and Development*, 2/4, 251-276.

VENDLER, Zeno (1967): *Linguistics in Philosophy*, Ithaca, New York: Cornell University Press.

VENEZIANO, Edy, Hermine SINCLAIR y Ioanna BERTHOUD (1990): "From one to two words: repetition patterns on the way to structured", *Journal of Child Language*, 17/3, 633-650.

_____ y Christophe PARISSE (2010): "The acquisition of early verbs in French: Assessing the role of conversation and of child-directed speech", *First Language*, 30/3-4, 287-311.

VICENTE MATEU, Juan Antonio (1994): *La deixis. Egocentrismo y subjetividad en el lenguaje*, Murcia: Universidad de Murcia.

VYGOTSKY, Len Semenovich (1934 [1962]): *Thought and Language*, New York: Whiley.

_____(1986 [2009]): *La imaginación y el arte en la infancia*, Madrid: Akal.

WAGNER, Laura (1998): *The semantics and acquisition of time in language*. Tesis doctoral inédita. University of Pennsylvania.

_____(2001): "Aspectual influences on early tense comprehension", *Journal of Child Language*, 28/3, 661-681.

_____(2012): "Primary Language Acquisition" en Robert I. Binnick (ed.), *The Oxford Hanbook of Tense and Aspect*, Oxford: Oxford University Press, 458-480.

WALES, Roger (1979 [1982[2]]): "Deixis", Paul Fletcher y Michael Garman (eds.), *Language acquisition*, Cambridge: Cambridge University Press, 401-428.

WEBB, Pamela A. y Adele A. ABRAHAMSON (1979): "Stages on egoxentrism in children´s use of `this´ and `that´: a different point of view", *Journal of Child Language*, 6/1, 349-367.

WEIST, Richard M. (1986): "Tense and aspect: Temporal systems in child language", Paul Fletcher y Michael Garman (eds.), *Language acquisition: Studies in first language development*, Cambridge: Cambridge University Press, 356-374.

_____(1989): "Time concepts in language and thought: Filling the Piagetian void from two to five years", Iris Levin y Dan Zakay (eds.), *Time and human cognition: A life-span perspective*, Amsterdam: North-Holland, 63-118.

_____(1991): "Spatial and temporal location in child language", *First Language*, 11/32, 253-267.

_____(2002a): "Temporal and spatial concepts in child language: conventional and configurational", *Journal of Psycholinguistic Research*, 31/3, 195 – 210.

_____(2002b): "The first language acquisition of tense and aspect", Rafael Salaberry y Yasuhiro Shirai (eds.), *The L2 acquisition of tense-aspect morphology*, Amsterdam: John Benjamins, 25-78.

_____(2002c): "Space and time in first and second language acquisition: A tribute to Henning Wode", Petra Burmeister, Thorsten Piske y Andreas Rohde (eds.), *An integrated view of language development: Papers in honor of Henning Wode*, Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier (WVT), 79-118.

_____(2005): "Verb concepts and temporal reference in child language", Barbara Bokus y Jolanta Zamecka (eds.), *Studies in the psychology of child language: In honor of Grace Shugar*, Nowa Iwiczna, Poland: Matrix Published, 105-125.

_____(2009) "Children think and talk about time and space", Piotra Łobacz, Piotr Nowak y Wladislaw Zabrocki (eds.), *Language, science and culture: essays in honor of Professor Jerzy Bańczerowski on the occasion of his 70th birthday*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

_____, Hanna WYSOCKA, Katarzyna WITKOWSKA-STADNIK, Ewa BUCZOWSKA y Emilia KONIECZNA (1984): "The Defective Tense Hypothesis: On the Emergence of Tense and Aspect in Child Polish", *Journal of Child Language*, 11/2, 347-374.

_____, Hanna WYSOCKA y Paula LYYTINEN (1991): "A cross-linguistic perspective on the development of temporal systems", *Journal of Child Language*, 18/1, 67-92.

_____, Paula LYYTINEN, Jolanta WYSOCKA y Marja ATANASSOVA (1997): "The interaction of language and thought in children's language acquisition: a crosslinguistic study", *Journal of Child Language*, 24/1, 81-121.

_____, Marja ATANASSOVA, Hanna WYSOCKA y Aleksandra PAWLAK (1999): "Spatial and temporal systems in child language and thought: a cross linguistic study", *First Language*, 19, 267-311.

_____, Aleksandra PAWLAK y Jenell CARAPELLA (2004): "Syntactic-semantic interface in the acquisition of verb morphology", *Journal of Child Language*, 31/1, 31-60.

_____ y Andrea A. ZEVENBERGEN (2008): "Autobiographical memory and past time reference", *Language Learning and Development*, 4/4, 291-308.

_____ y Paula LYYTINEN (1991): "The development of spatial location in Finnish", *International Journal of Psychology* 26/3, 345-356.

_____ , Aleksandra PAWLAK, y Karen HOFFMAN (2009): "Finiteness systems and lexical aspect in child Polish and English", *Linguistics*, 47, 1321-1350.

WHORF, Benjamin Lee (1956): *Language, Thought and Reality*. *Selected Writings of Benjamin Lee Whorf*, John B. Carroll (ed.), Cambridge, Massachusetts: Massachusetts Institute of Tecnology.

WINSKEL, Heather (2003): "The acquisition of temporal event sequencing: a cross-linguistic study using an elicited imitation task", *First Language*, 23/1, 65-91

_____(2007): "The expression of temporal relations in Thai children´s narratives", *First Language*, 27/2, 133-158.

_____ y Sudaporn LUKSANEEYANAWIN (2009): "Obligatory grammatical categories and the expression of temporal events", *Journal of Child Language*, 36/2, 355-380.

WITTEK, Angelika y Michael TOMASELLO (2002): "German children's productivity with tense morphology: the Perfekt (present perfect)", *Journal of Child Language*, 29/3, 567-589.

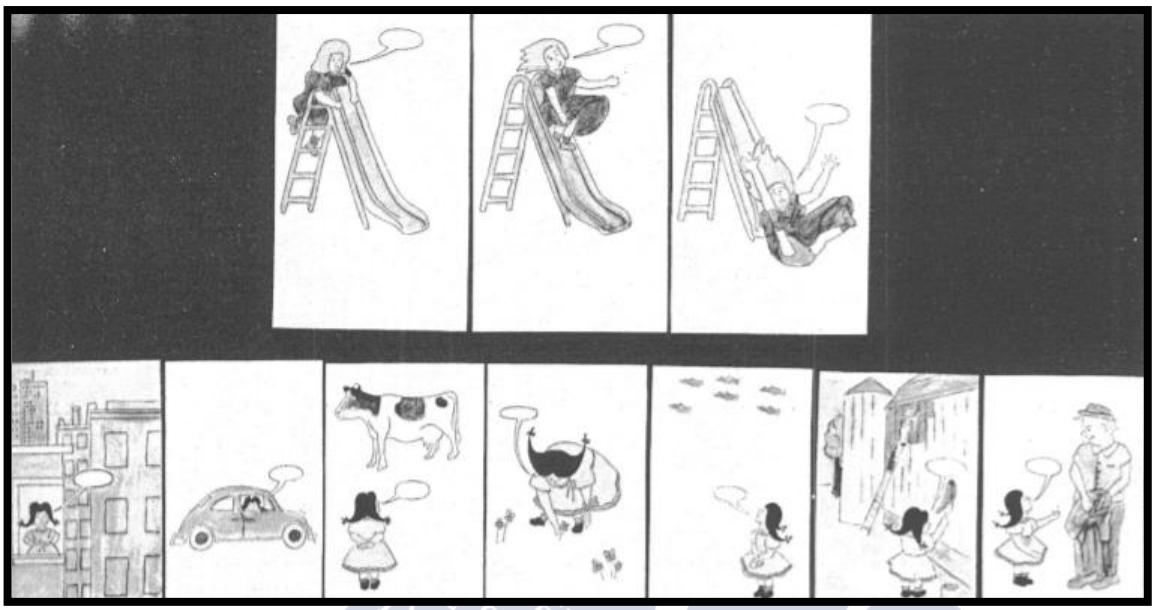
WOLF, Dennie y Deborah HICKS (1989): "The voices within Narratives: the Development of Intertextuality in Young Children´s Story", *Discourse Processes*, 12, 329-351.

XANTHOS, Aris, Sabine LAAHA, Steven GILLIS, Ursula STEPHANY, Ayhan AKSU-KOÇ, Anastasia CHRISTOFIDOU, Natalia GAGARINA, Gordana HRZIKA, Nihan KETREZ, Marianne KILLANE-SCHOCH, Katharina KORECKY-TRÖLL, Melita KOVACEVIK, Klaus LAALO, Marijan PALMOVIC, Barbara PFEILER, Maria D. VOEILKOVA y Wolfgang U. DRESSLER (2011): "On the role of morphological richness in the early development of noun and verb inflection", *First Language*, 31/4, 461-479.

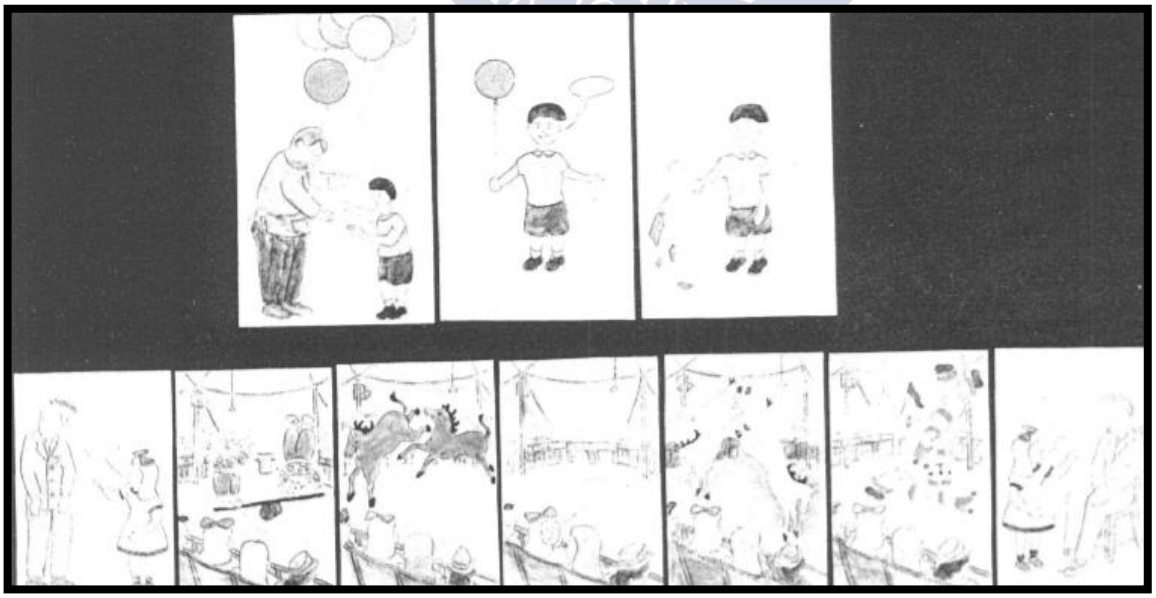
USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

ANEXOS

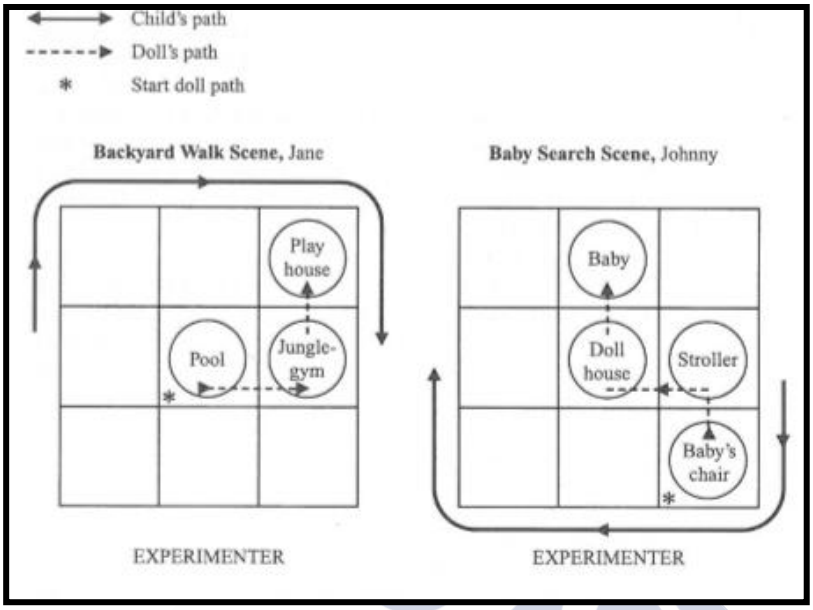
- **ANEXO 1) Láminas** [CROMER, Richard F. (1971): "The development of the ability to decenter in time", *British Journal of Psychology*, 62, 353-365]



.



- **ANEXO 2) Test, imágenes y experimentos** [WEIST, Richard M., Marja ATANASSOVA, Hanna WYSOCKA y Aleksandra PAWLAK (1999): "Spatial and temporal systems in child language and thought: a cross linguistic study", *First Language*, 19, 267-311]



Experimento conceptual (espacio)

(Los niños deben recordar la ubicación de unos objetos en una posición inicial para después plasmarla sobre un tablero con un cambio de perspectiva de 180 grados)



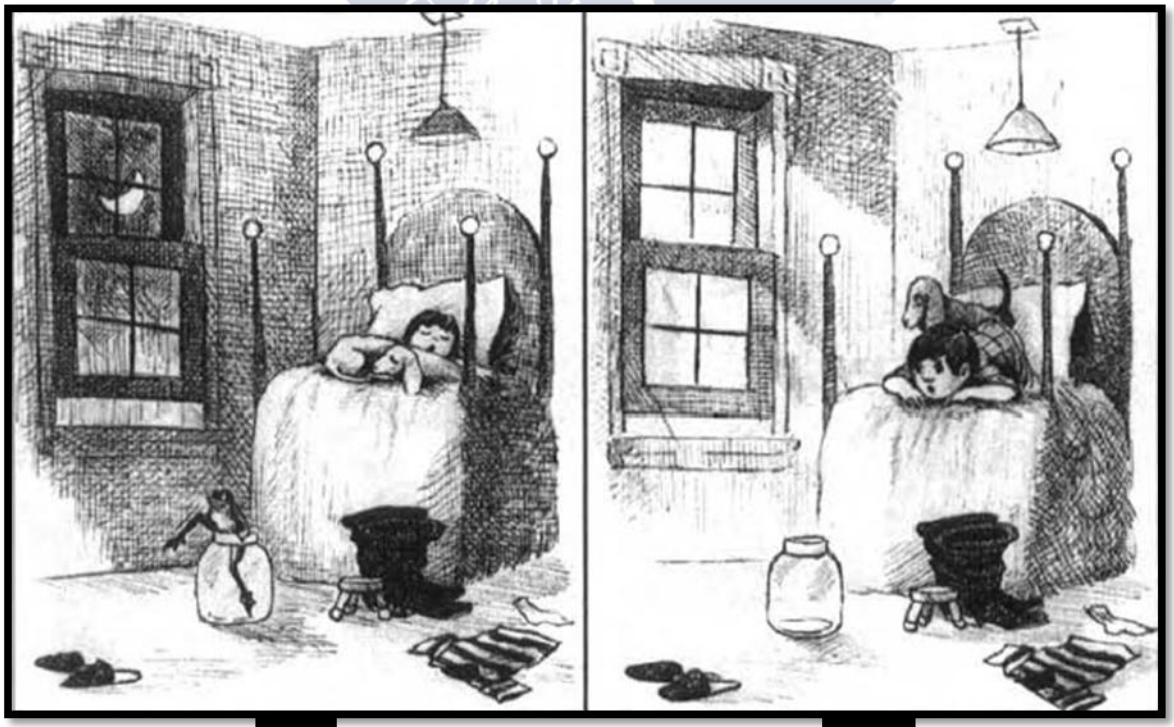
Dos ejemplos de historias para trabajar la secuenciación temporal

(Los niños deben describir lo que ocurre en la historia en imágenes que se le presenta)

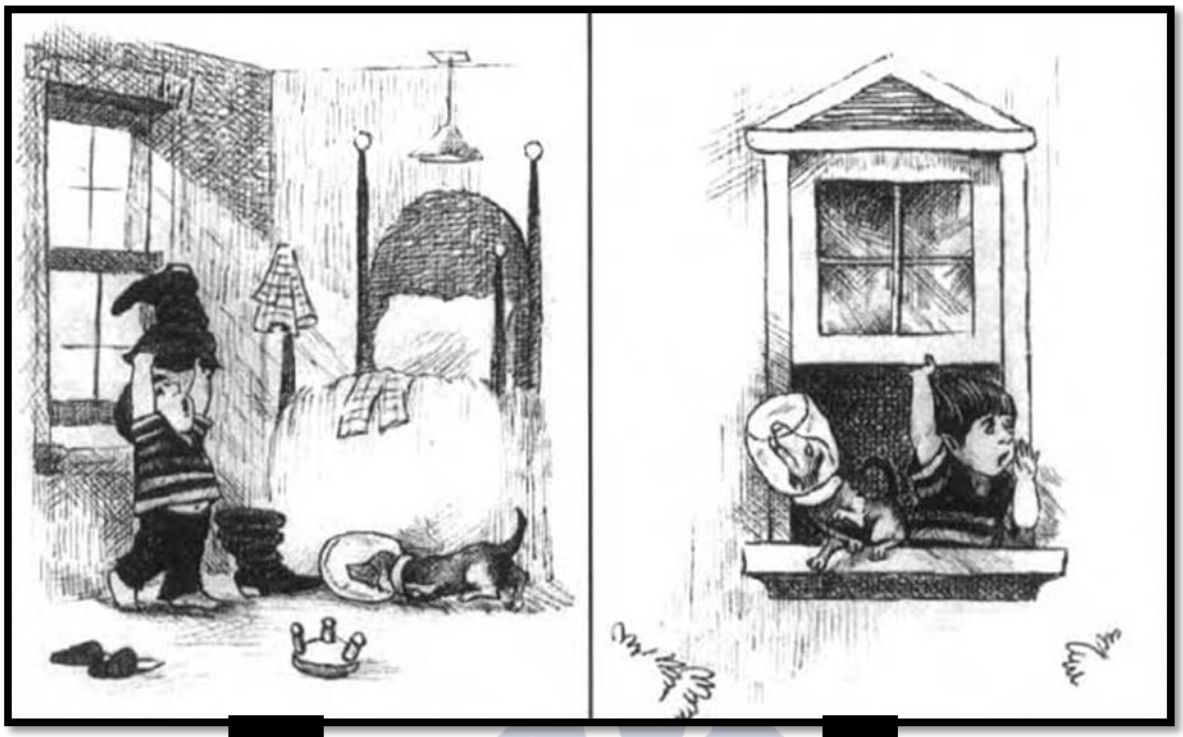
- **ANEXO 3) Versión del cuento de la rana** [MAYER, Mercer (1969) *Frog, where are you?* **(**formato original 25 x 14.5 cm, color sepia, una imagen por página o dos imágenes por página, sin texto)]



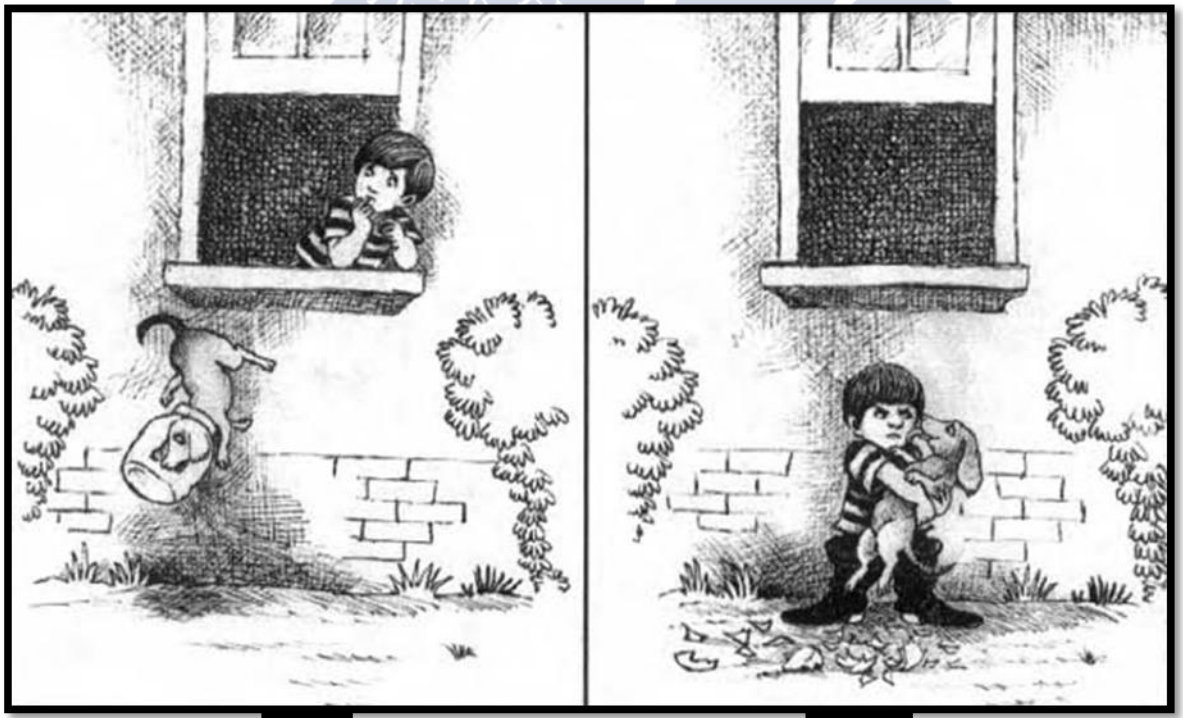
I



II III



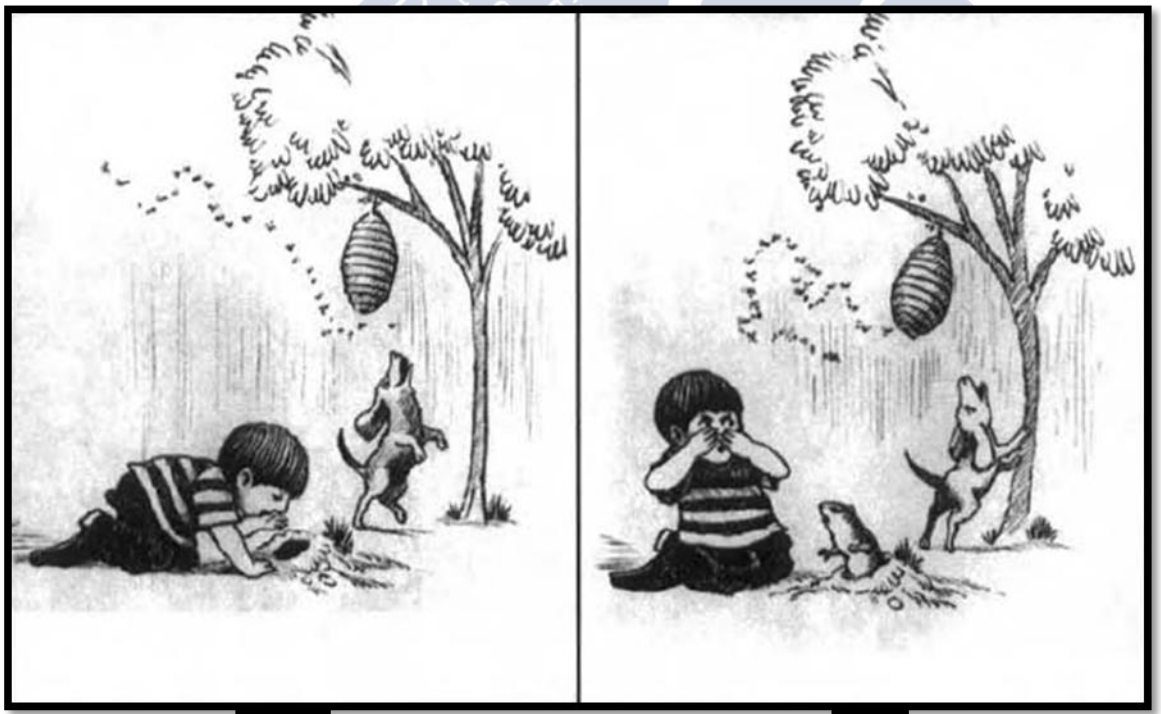
IV V



VI VII

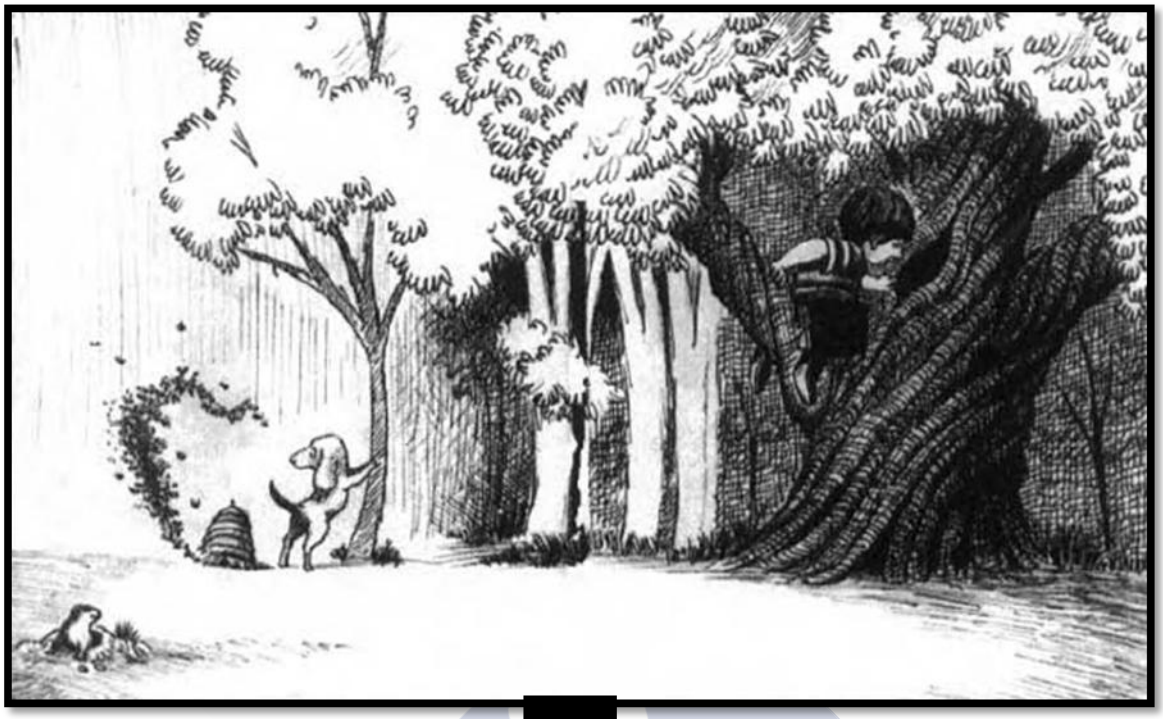


VIIII

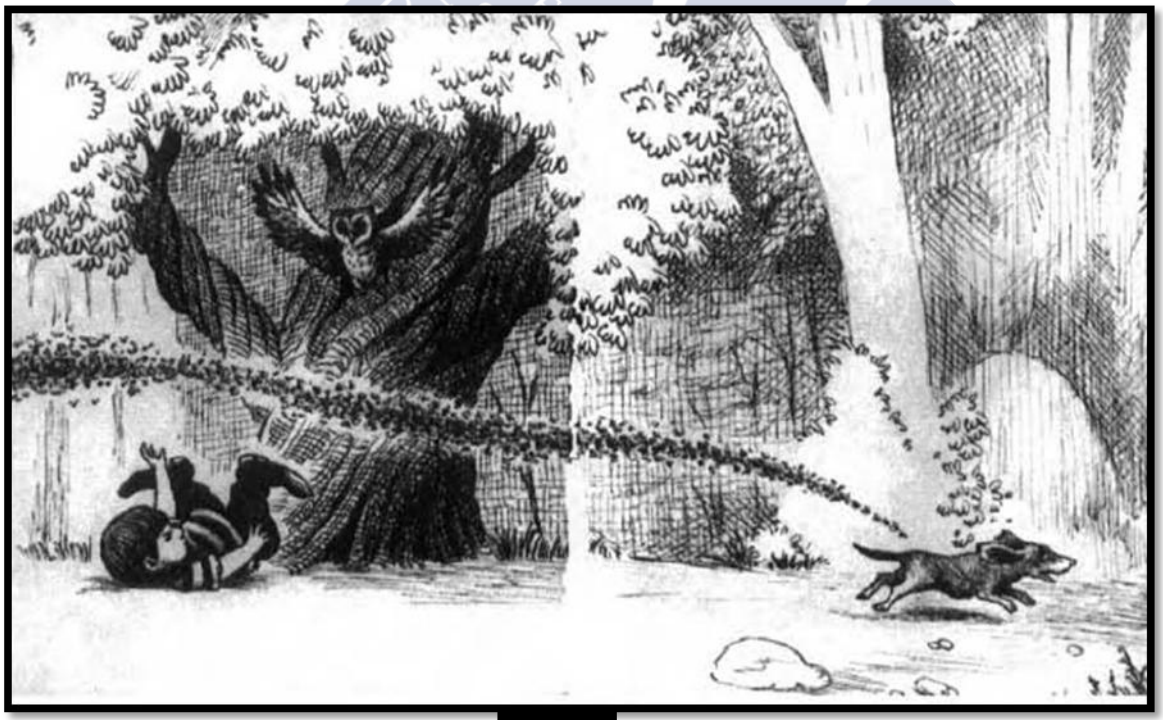


IX

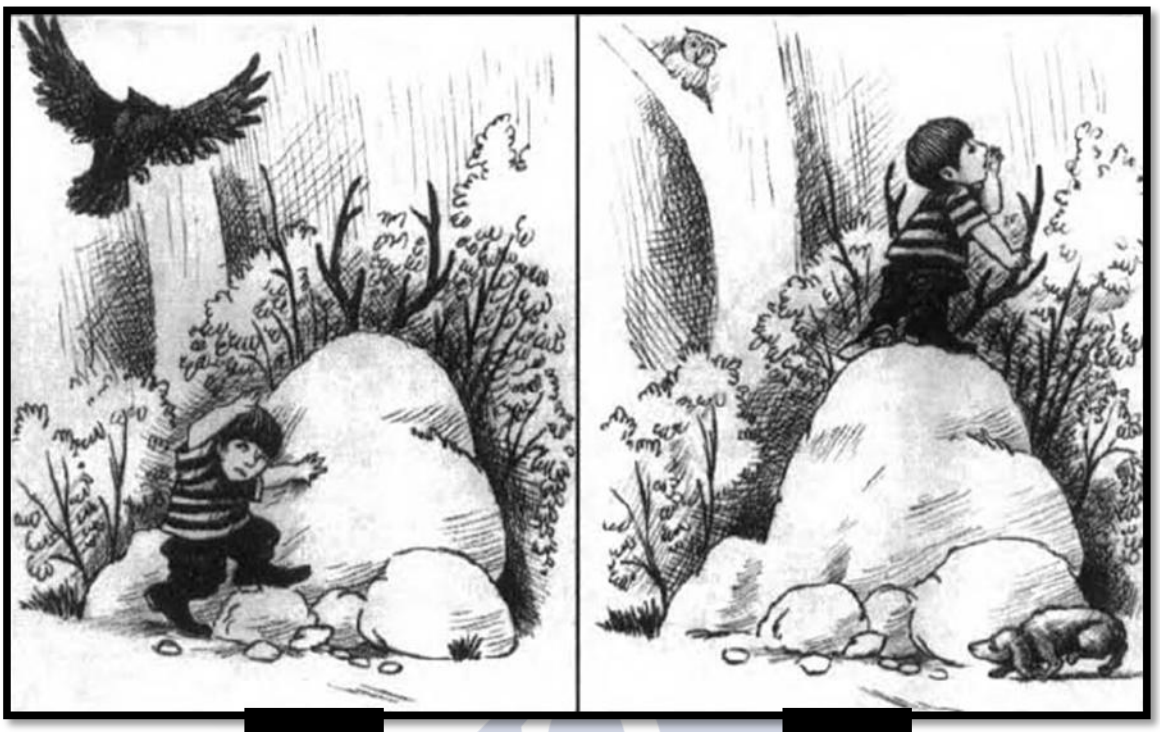
X



XI

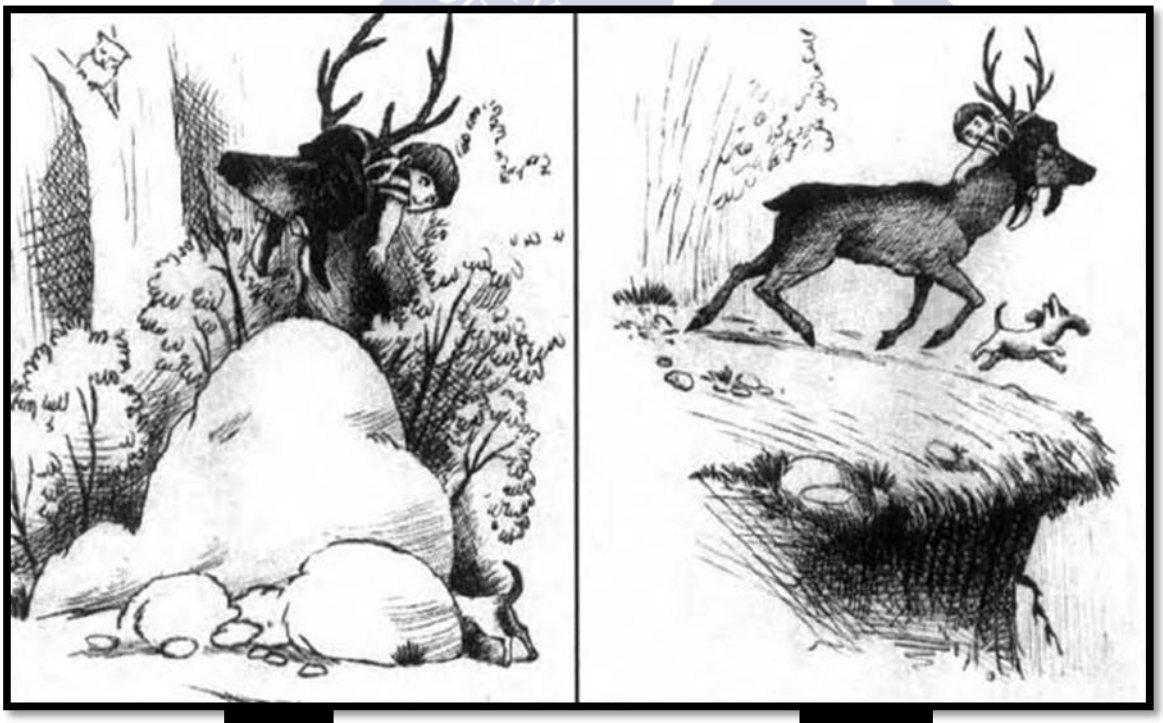


XII



XIII

XIV



XV

XVI



XVII



XVIII

XIX



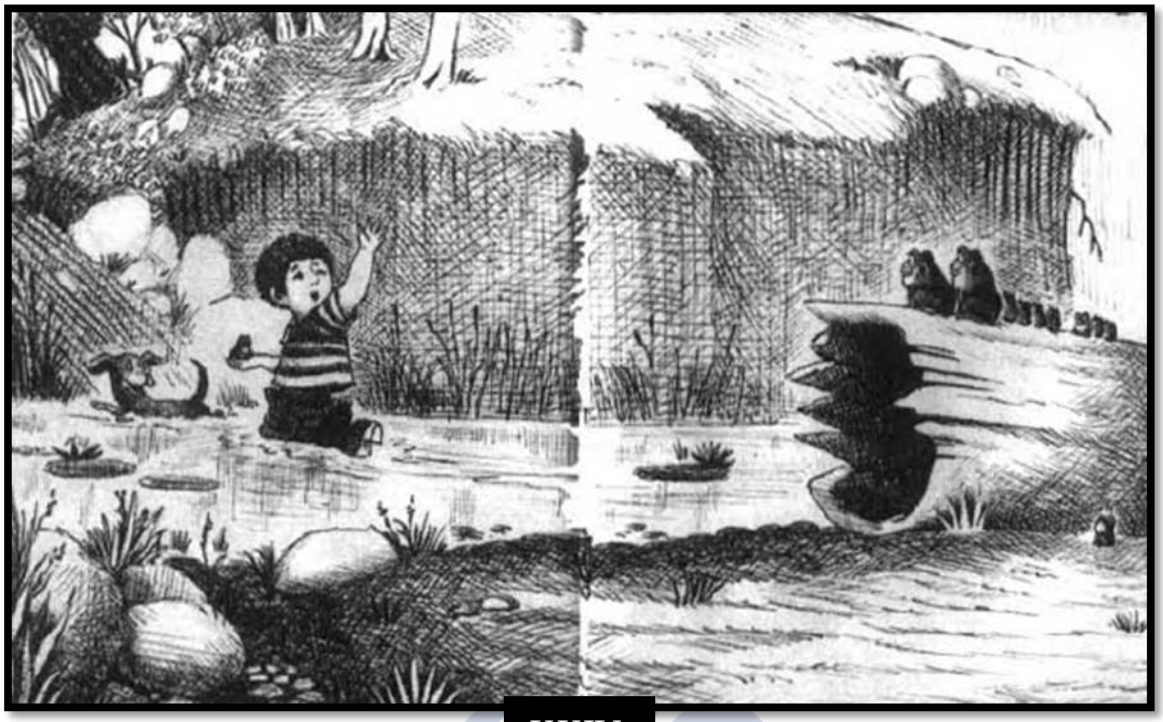
XX

XXI



XXII

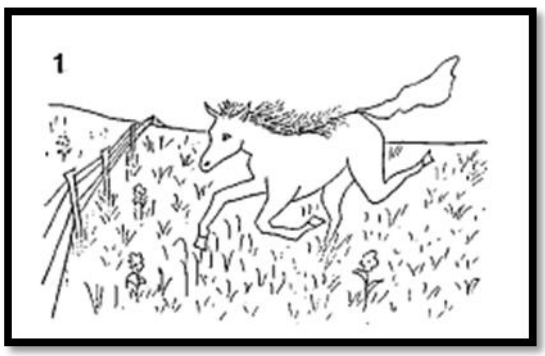
XXIII



XXIV

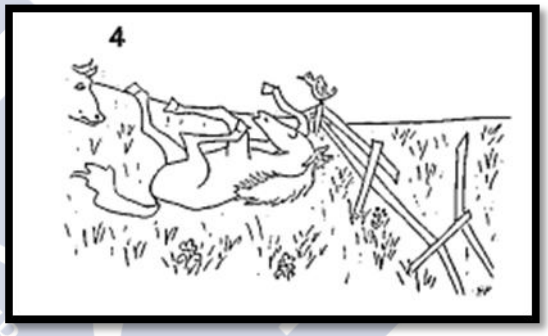
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

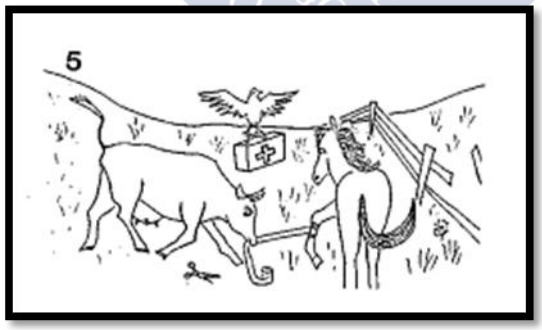
- **ANEXO 4) [**HICKMANN, Maya (2003): *Children´s Discourse. Person, Space and Time Across Language*, Cambridge: Cambridge University Press (*HORSE STORY*)]



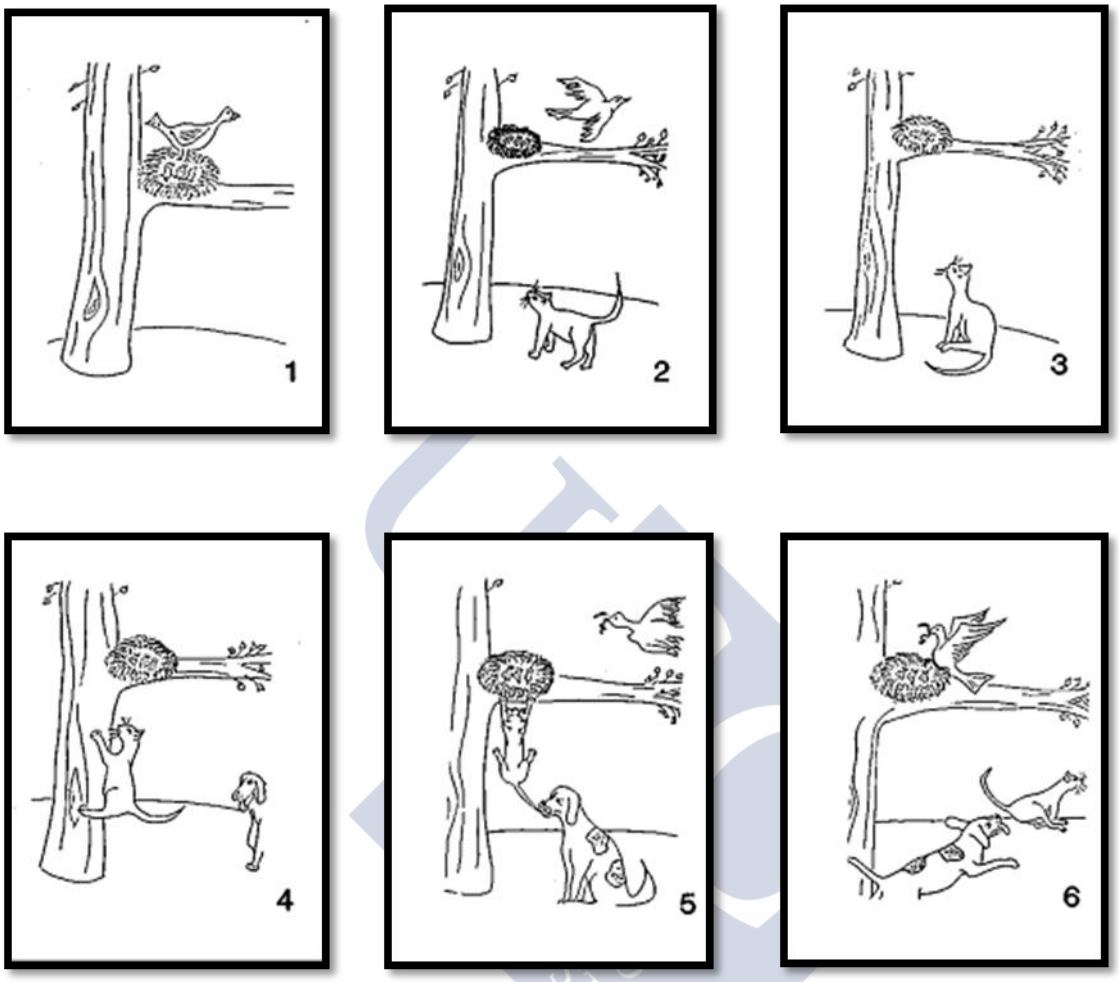








- **ANEXO 5) [**HICKMANN, Maya (2003): *Children´s Discourse. Person, Space and Time Across Language*, Cambridge: Cambridge University Press (*CAT STORY*)]



- **ANEXO 6) Cuadros LMT y LME de los individuos entre los que se seleccionó la muestra**

GRUPO 1 (2;00-2;03)												
NIÑO	**EDAD**	**DATOS**										
		Grabación	**N. Turnos**	**N. Enunciados**	**N. Palabras**	**LMT**	**LME**	**N. Turn. Total**	**N. Enun. Total**	**N. Palab. Total**	**LMT Total**	**LME Total**
ANA (a)	2;00, 2;01	ELF2_03	27	32	24	0,88	0,75	32	37	35	1,09	1,05
		ELF2_04	5	5	11	2,20	2,20					
IAG (o)	2;00	ELF1_03	48	48	57	1,18	1,18	48	48	57	1,18	1,18
RIC (o)	2;00	ELF1_03	51	54	98	1,92	1,81	134	141	254	1,64	1,80
		ELF1_05	83	87	156	1,88	1,79					
IRE (a)	2;01, 2;02	VIT2_01	5	5	10	2,00	2,00	116	109	150	1,29	1,37
		VIT2_02	13	13	15	1,15	1,15					
		VIT2_04	49	50	78	1,59	1,56					
		VIT2_06	36	41	47	1,30	1,46					
ANP (a)	2;01	VIT1_01	5	6	11	2,20	1,83	6	7	13	2,1	1,85
		VIT1_02	1	1	2	2,00	2,00					
CEC (a)	2;00, 2;01	BRE5_11	60	63	87	1,45	1,38	121	130	217	1,79	1,66
		BRE6_01	61	67	130	2,13	1,94					
DIA (a)	2;00, 2;01, 2;02	BRE5_04	73	78	121	1,65	1,55	325	338	610	1,87	1,80
		BRE5_05	67	70	146	2,17	2,08					
		BRE5_06	114	116	218	1,91	1,87					
		BRE5_08	71	74	125	1,76	1,68					
GON (o)	2;01, 2;02	BRE2_03	1	1	1	1,00	1,00	3	3	3	1	1
		BRE2_05	2	2	2	1,00	1,00					
TIN (o)	2;00, 2;01	BRE2_01	1	1	0	0,00	0,00	6	6	8	1,33	1,33
		BRE2_03	5	5	8	1,60	1,60					
URA (a)	2;00, 2;02	BRE2_04	2	3	9	4,50	3,00	12	13	32	2,66	2,46
		BRE2_07	10	10	23	2,30	2,30					
JOR (o)	2;00, 2;01, 2;02	VIT2_04	42	46	68	1,61	1,47	212	231	384	1,81	1,66
		VIT2_06	33	37	48	1,45	1,29					
		VIT2_07	8	8	14	1,75	1,75					
		VIT2_09	58	64	93	1,60	1,45					
		VIT2_11	71	76	161	2,26	2,11					
XAQ (o)	2;01, 2;02	BRE5_02	71	72	108	1,52	1,50	175	183	291	1,66	1,59
		BRE5_03	59	65	102	1,72	1,56					
		BRE5_04	45	46	81	1,80	1,76					

GRUPO 2 (2;03-2;06)												
NIÑO	**EDAD**	**DATOS**										
		Grabación	**N. Turnos**	**N. Enunciados**	**N. Palabras**	**LMT**	**LME**	**N. Turn. Total**	**N. Enun. Total**	**N. Palab. Total**	**LMT Total**	**LME Total**
IAG (o)	2;04, 2;04, 2;05	ELF1_06	23	25	47	2,04	1,88	47	50	73	1,55	1,46
		ELF1_07	10	10	13	1,30	1,30					
		ELF2_01	14	15	13	0,92	0,86					
RIC (o)	2;03, 2;04, 2;05	ELF1_06	70	71	181	2,58	2,54	369	387	760	2,05	1,96
		ELF1_07	50	52	81	1,62	1,55					
		ELF2_01	29	30	42	1,44	1,40					
		ELF2_02	151	162	280	1,85	1,72					
		ELF2_03	69	72	176	2,55	2,44					
ANP (a)	2;03, 2;04	VIT1_04	59	62	126	2,13	2,03	142	145	250	1,76	1,72
		VIT1_05	83	83	124	1,49	1,49					
DIA (a)	2;03	BRE5_09	72	72	144	2,00	2,00	72	72	144	2	2,00
URA (a)	2;05	BRE3_01	12	13	19	1,58	1,46	12	13	19	1,58	1,46
JUL (a)	2;03, 2;04, 2;05	BRE2_01	5	5	4	0,80	0,8	22	22	26	1,18	1,18
		BRE2_03	6	6	6	1,00	1,00					
		BRE2_04	4	4	7	1,75	1,75					
		BRE2_05	7	7	9	1,28	1,28					

GAR (a)	2;03	BRE2_03	5	5	8	1,60	1,6	8	8	11	1,37	1,37
		BRE2_04	3	3	3	1,00	1,00					
MAR (a)	2;03	BRE2_03	1	1	0	1,00	0,00	9	10	24	2,66	2,4
		BRE2_04	8	9	24	3,00	2,66					
ALE (o)	2;03, 3;04, 2;05	MIL1_04	6	6	15	2,50	2,50	103	110	233	2,26	2,11
		MIL1_05	3	13	5	1,66	1,66					
		MIL1_06	14	15	40	2,85	2,66					
		MIL1_08	80	86	173	2,16	2,01					
CES (o)	2;03, 2;04, 2;05	MIL1_01	1	1	3	3,00	3,00	64	73	91	1,42	1,26
		MIL1_02	8	8	8	1,00	1,00					
		MIL1_03	2	2	5	2,50	2,50					
		MIL1_04	32	39	49	1,53	1,25					
		MIL1_05	5	7	6	1,20	0,85					
		MIL1_06	16	16	20	1,25	1,25					
NER (a)	2;03, 2;04, 2;05	MIL1_01	6	6	7	1,16	1,16	50	78	78	1,56	1,00
		MIL1_02	2	2	4	2,00	2,00					
		MIL1_03	9	10	21	2,33	2,10					
		MIL1_04	9	11	16	1,77	1,45					
		MIL1_05	2	2	2	1,00	1,00					
		MIL1_06	22	23	28	1,27	1,21					
TAT (a)	2;03, 2;04, 2;05	VIT2_02	5	5	11	2,20	2,20	81	83	134	1,65	1,61
		VIT2_04	33	34	54	1,63	1,58					
		VIT2_06	2	2	2	1	1,00					
		VIT2_07	12	12	26	2,16	2,16					
		VIT2_09	30	30	41	1,36	1,36					
XUL (a)	2;03, 2;05	BRE2_06	1	1	3	3,00	3,00	2	2	7	3,5	3,5
		BRE3_01	1	1	4	4,00	4,00					

GRUPO 3 (2;09-3;00)												
NIÑO	**EDADES**	**DATOS**										
		Grabación	**N. Turnos**	**N. Enunciados**	**N. Palabras**	**LMT**	**LME**	**N. Turn. Total**	**N. Enun. Total**	**N. Palab. Total**	**LMT Total**	**LME Total**
IAG (o)	2;06, 2;08	ELF2_02	99	105	123	1,24	1,17	222	232	288	1,29	1,24
		ELF2_03	48	48	57	1,18	1,18					
		ELF2_05	75	79	108	1,44	1,36					
RIC (o)	2;04, 2;05	ELF2_01	29	30	42	1,44	1,40	123	264	498	4,04	1,88
		ELF2_02	15	162	280	1,85	1,72					
		ELF2_03	79	72	176	2,55	2,44					
ANP (a)	2;06, 2;07, 2;08	VIT1_06	51	51	89	1,74	1,74	178	184	347	1,94	1,88
		VIT1_07	62	67	155	2,50	2,31					
		VIT1_08	48	49	82	1,70	1,67					
		VIT1_09	17	17	21	1,23	1,23					
URA (a)	2;06	BRE3_02	38	38	47	1,23	1,23	89	93	152	1,70	1,63
		BRE3_04	23	24	36	1,56	1,50					
		BRE3_05	28	31	69	2,46	2,22					
GAR (a)	2;06, 2;08	BRE2_06	19	19	73	3,84	3,89	37	38	114	3,08	3,00
		BRE3_04	18	19	41	2,27	2,15					
MAR (a)	2;08	BRE3_04	25	26	57	2,28	2,19	25	26	57	2,28	2,19
ALE (o)	2;06	MIL1_09	4	5	23	5,75	4,60	4	5	23	5,75	4,6
CES (o)	2;06, 2;07	MIL1_07	17	18	24	1,41	1,33	52	56	90	1,73	1,60
		MIL1_08	1	1	1	1,00	1,00					
		MIL1_09	34	37	65	1,91	1,75					
NER (a)	2;07	MIL1_09	68	72	109	1,60	1,51	78	79	109	1,60	1,51
TAT (a)	2;07, 2;08	VIT2_13	5	5	5	1,00	1,00	61	61	163	2,67	2,67
		VIT3B_01	17	17	64	3,76	3,76					
		VIT3B_02	39	39	94	2,41	2,41					
CAB (o)	2;08	BRE5_02	0	0	0	0	0	76	77	126	1,65	1,63
		BRE5;11	76	77	126	2,65	1,66					
ELI (a)	2;06	BRE6_01	55	60	89	1,61	1,48	85	92	139	1,63	1,51
		BRE6_02	30	32	50	1,66	1,56					

JUA (o)	2;06, 2;07	BRE5_05	54	55	137	2,53	2,49	292	317	689	2,35	2,17
		BRE5_06	45	46	95	2,11	2,06					
		BRE5_07	127	148	339	2,66	2,29					
		BRE5_08	66	68	118	1,78	1,73					
BOR (o)	2;08	SUS5_03	47	47	120	2,55	2,55	72	72	174	2,41	2,41
		SUS5_04	25	25	54	2,16	2,16					
CIA (a)	2;06, 2;07	SUS5_03	1	1	1	1,00	1,00	29	29	54	1,86	1,86
		SUS5_04	28	28	53	1,89	1,89					
MRT (o)	2;08	SUS5_02	63	63	135	2,14	1,89	63	63	135	2,14	2,14
PAU (a)	2;06, 2;07, 2;08	BRE5_09	36	37	55	1,52	1,48	136	139	245	1,80	1,76
		BRE5_10	30	30	57	1,90	1,90					
		BRE5_11	26	26	40	1,53	1,53					
		BRE6_01	28	30	70	2,75	2,56					
		BRE6_02	16	16	23	1,43	1,43					
IRN (a)	2;07, 2;08	BRE5_08	62	65	102	1,64	1,56	115	118	194	1,68	1,64
		BRE5_09	53	53	92	1,73	1,73					
TIN (o)	2;07	BRE3_01	6	6	13	2,16	2,16	16	17	28	1,75	1,64
		BRE3_02	10	11	15	1,5	1,36					
XAQ (o)	2;06, 2;07, 2;08	BRE5_11	54	59	185	3,42	3,13	162	173	415	2,56	2,39
		BRE6_01	69	71	144	2,08	2,02					
		BRE6_02	39	43	86	2,20	2,00					
ANT (a)	2;06, 2;07, 2;08	SUS5_04	17	17	46	2,70	2,70	37	37	92	2,48	2,48
		SUS5_06	11	11	27	2,45	2,45					
		SUS5_07	9	9	19	2,11	2,11					

GRUPO 4 (2;09-3;00)

NIÑO	**EDAD**	**DATOS**										
		Grabación	**N. Turnos**	**N. Enunciados**	**N. Palabras**	**LMT**	**LME**	**N. Turn. Total**	**N. Enun. Total**	**N. Palab. Total**	**LMT Total**	**LME Total**
ALB (a)	2;09, 2;10	BRE4_10	19	19	43	2,26	2,26	21	21	45	2,14	2,14
		BRE4_11	2	2	2	1	1					
ANT (a)	2;09, 2;11	SUS5_09	23	23	43	1,87	1,87	45	45	95	2,11	2,11
		SUS6_02	12	12	33	2,75	2,75					
		SUS6_03	10	10	19	1,90	1,90					
CIA (a)	2;09, 2;10, 2;11	SUS5_07	41	41	86	2,09	2,01	377	388	880	2,33	2,26
		SUS5_09	57	59	113	1,98	1,91					
		SUS5_10	75	75	146	2,67	1,94					
		SUS6_01	81	81	217	2,67	2,67					
		SUS6_02	123	132	318	2,58	2,40					
DVD (o)	2;09, 2;10, 2;11	SUS5_05	67	67	154	2,29	2,29	194	197	449	2,31	2,27
		SUS5_07	29	29	80	2,75	2,75					
		SUS5_08	40	40	71	1,77	1,77					
		SUS5_09	58	61	144	2,48	2,36					
IAG (o)	2;09, 2;10, 2;11	ELF2_06	42	45	79	1,88	1,75	202	217	372	1,84	1,71
		ELF2_07	56	63	120	2,14	1,90					
		ELF2_08	7	7	14	2	2,00					
		ELF2:09	20	20	34	1,70	1,70					
		ELF2:10	39	42	60	1,53	1,42					
		ELF2;11	38	40	65	1,71	1,62					
IRN (a)	2;09, 2;10	BRE5_11	66	66	105	1,59	1,59	219	194	376	1,71	1,93
		BRE6_01	47	48	138	2,93	2,87					
		BRE6_02	106	114	133	3,14	2,92					
LAU (a)	2;09, 2;10, 2;11	MIL1_01	1	1	2	2,00	2,00	28	33	71	2,53	2,15
		MIL1_02	3	3	14	4,66	4,66					
		MIL1_04	8	11	23	2,87	2,09					
		MIL1_05	9	9	15	1,66	1,66					
		MIL1_06	7	9	17	2,42	1,88					
MAR (a)	2;09, 2;10	BRE3_02	14	14	25	1,78	1,78	96	102	266	2,77	2,60

		BRE3_04	25	26	57	2,28	2,19					
		BRE3_05	57	62	184	3,22	2,96					
MRT (o)	2;09, 2;11	SUS5_03	69	70	152	2,20	2,17	258	267	689	2,67	2,58
		SUS5_04	52	56	127	2,44	2,26					
		SUS5_05	72	76	214	2,97	2,81					
		SUS5_06	65	65	196	3,01	3,01					
RIC (o)	2;09, 2;10, 2;11	ELF2_08	5	5	16	3,20	3,2	129	133	326	2,52	2,45
		ELF2_09	26	27	69	2,65	2,55					
		ELF2_10	48	49	99	2,06	2,02					
		ELF3_01	50	52	142	2,84	2,73					
TAT (a)	2;09, 2;10, 2;11	VIT3B_03	22	23	64	2,90	2,78	238	244	645	2,71	2,64
		VIT3B_04	111	115	266	2,39	2,31					
		VIT3B_05	43	43	130	3,02	3,02					
		VIT3B_06	62	63	185	2,98	2,93					
XAC (o)	2;09, 2;10, 2;11	VIT2_13	36	37	56	1,55	1,51	232	235	604	2,60	2,57
		VIT3B_01	47	48	108	2,29	2,25					
		VIT3B_02	76	77	220	2,89	2,85					
		VIT3B_03	38	38	103	2,71	2,71					
		VIT3B_04	35	35	117	3,34	3,34					
AND (o)	2;10, 2;11	BRE4_01	22	22	46	2,09	2,09	62	64	114	1,83	1,78
		BRE4_02	11	12	27	2,45	2,25					
		BRE4_03	29	30	41	1,41	1,36					
BOR (o)	2;10, 2;11	SUS5_05	84	86	250	2,97	2,90	173	175	467	2,69	2,66
		SUS5_06	39	39	72	1,84	1,84					
		SUS5_07	50	50	145	2,90	2,90					
CLA (a)	2;10, 2;11	BRE4_07	75	81	152	2,02	1,87	199	218	422	2,12	1,93
		BRE4_08	54	61	121	2,24	1,98					
		BRE4_09	28	32	82	2,92	2,56					
		BRE4_10	42	44	67	1,59	1,52					
JUL (a)	2;10, 2;11	BRE3_01	36	42	138	3,83	3,28	115	123	373	3,24	3,03
		BRE3_02	20	20	80	4,00	4,00					
		BRE3_04	12	12	36	3,00	3,00					
		BRE3_05	47	49	119	2,53	2,42					
SER (o)	2;10, 2;11	MIL1_01	17	21	37	2,17	1,76	39	33	64	1,64	1,93
		MIL1_02	10	10	23	2,30	2,30					
		MIL1_03	2	2	4	2,00	2,00					

GRUPO 5 (3;00-3;03)												
NIÑO	**EDAD**	**DATOS**										
		Grabación	**N. Turnos**	**N. Enunciados**	**N. Palabras**	**LMT**	**LME**	**N. Turn. Total**	**N. Enun. Total**	**N. Palab. Total**	**LMT Total**	**LME Total**
JOR (o)	3;00, 3;01, 3;02	VIT3B_07	89	89	178	3,12	3,12	314	319	1116	3,71	3,49
		VIT3B_08	110	113	373	3,39	3,30					
		VIT3B_09	49	50	293	5,98	5,86					
		VIT4_01	66	67	322	4,87	4,80					
MIA (a)	3;00, 3;01, 3;02	MIL1_01	3	3	22	7,33	7,33	138	187	648	4,76	3,46
		MIL1_03	33	34	93	2,81	2,73					
		MIL1_04	27	55	170	6,29	3,09					
		MIL1_05	75	95	373	4,97	3,92					
MRT (o)	3;00, 3;01, 3;02	SUS5_07	61	62	199	3,26	3,21	529	553	1796	3,39	3,24
		SUS5_08	130	134	398	3,06	2,97					
		SUS5_10	86	87	298	3,46	3,42					
		SUS6_01	144	147	578	4,01	3,93					
		SUS6_02	108	123	323	2,99	2,62					
NER (a)	3;00, 3;01	MIL2_01	77	83	163	2,11	1,96	163	181	396	2,42	2,18
		MIL2_02	86	98	233	2,70	2,37					
RAU (o)	3;00, 3;01	VIT1_06	14	14	24	1,71	1,71	45	45	75	1,66	1,66
		VIT1_07	20	20	28	1,40	1,40					
		VIT1_08	11	11	23	2,09	2,09					
SER (o)	3;00, 3;01,	MIL1_04	7	7	8	1,14	1,44	65	103	121	1,86	1,17

	3;02	MIL1_05	27	28	42	1,55	1,50					
		MIL1_06	20	22	48	2,40	2,18					
		MIL1_08	11	46	23	2,02	1,84					
VIC (o)	3;00, 3;01, 3;02	SUS5_07	78	78	210	2,69	2,69	528	544	2597	4,91	4,77
		SUS5_08	134	137	513	3,82	3,74					
		SUS5_09	91	96	212	2,33	2,20					
		SUS5_10	97	101	459	4,73	4,54					
		SUS6_01	71	75	298	4,19	3,97					
		SUS6_02	57	57	182	3,19	3,19					
XAC (o)	3;00, 3;01	VIT3B_05	64	66	164	2,56	2,48	99	101	333	3,36	3,29
		VIT3B_06	35	35	129	3,68	3,68					
AND (o)	3;00, 3;01, 3;02	BRE4_04	16	17	31	1,93	1,82	153	178	320	2,09	1,78
		BRE4_05	61	67	137	2,24	2,04					
		BRE4_06	31	32	63	1,03	1,96					
		BRE4_07	32	32	63	1,96	1,96					
		BRE4_08	13	13	26	2,00	2,00					
CES (o)	3;00, 3;01	MIL2_01	74	76	175	2,36	2,30	169	173	397	2,34	2,29
		MIL2_02	95	97	222	2,33	2,28					
CIA (a)	3;00, 3;01	SUS6_03	19	19	40	2,10	2,10	39	39	82	2,10	2,10
		SUS6_04	20	20	42	2,10	2,10					
CLA (a)	3;00, 3;01	BRE4_11	4	5	8	2,00	1,60	141	149	345	2,44	2,31
		BRE4_12	49	52	114	2,32	2,19					
		BRE4_13	57	61	151	2,64	2,47					
		BRE4_14	31	31	72	2,32	2,32					
DAV (o)	3;00	SUS3_03	39	42	104	2,66	2,47	77	86	306	3,97	3,55
		SUS3_04	38	44	202	5,31	4,59					
DIA (a)	3;00	BRE6_04	87	91	262	3,01	2,87	123	127	368	2,99	2,89
		BRE6_05	36	36	106	2,94	2,94					
DVD (o)	3;00, 3;01, 3;02	SUS5_10	55	56	135	2,45	2,41	319	329	900	2,82	2,73
		SUS6_01	36	36	105	2,91	2,91					
		SUS6_02	75	79	210	2,80	2,80					
		SUS6_03	78	79	255	3,26	3,26					
		SUS6_04	75	79	195	2,60	2,46					
ELI (a)	3;00, 3;01, 3;02	BRE6_03	79	73	164	2,37	2,24	235	232	511	2,17	2,20
		BRE6_04	57	59	127	2,22	2,15					
		BRE6_05	17	17	27	1,58	1,58					
		BRE6_06	82	83	193	2,35	2,32					
GON (o)	3;00, 3;01, 3;02	BRE4_01	30	32	95	3,16	2,96	127	132	291	2,29	2,20
		BRE4_02	28	29	76	2,71	2,62					
		BRE4_03	25	25	36	1,44	1,44					
		BRE4_04	15	15	25	1,66	1,66					
		BRE4_05	29	31	59	1,03	1,90					
IAG (o)	3;00, 3;02	ELF3_01	44	53	147	3,34	2,77	182	203	498	2,73	2,45
		ELF3_02	87	99	240	2,75	2,42					
		ELF3_03	51	51	111	2,17	2,17					
ANP (a)	3;01, 3;02	VIT2_03	49	48	203	4,41	4,22	145	150	439	3,02	2,92
		VIT2_05	35	35	79	2,25	2,25					
		VIT2_08	61	67	157	2,57	2,34					
BER (o)	3;01, 3;02	BRE4_08	31	31	52	1,67	1,67	36	36	61	1,69	1,69
		BRE_10	5	5	9	1,8	1,8					
CEC (a)	3;01	BRE6_11	46	46	162	3,52	3,52	106	106	320	3,01	3,01
		BRE6_12	30	30	68	2,26	2,26					
		BRE6_13	30	30	90	3,00	3,00					
INA (a)	3;01, 3;02	BRE4_01	13	13	63	4,84	4,84	73	75	230	3,15	3,06
		BRE4_02	16	17	63	3,93	3,70					
		BRE4_03	24	24	54	2,25	2,25					
		BRE4_04	20	21	50	2,50	2,38					
RIC (o)	3;01, 3;02	ELF3_03	80	85	300	3,74	3,52	249	267	1130	4,53	4,23
		ELF3_04	97	104	343	3,53	3,29					
		ELF3_05	72	78	487	6,76	6,24					

GAR (a)	3;02	BRE4_01	16	16	75	4,68	4,68	48	50	254	5,29	5,08
		BRE4_02	32	34	179	5,59	5,26					

GRUPO 6 (3;03-3;06)												
NIÑO	**EDAD**	**DATOS**										
		Grabación	**N. Turnos**	**N. Enunciados**	**N. Palabras**	**LMT**	**LME**	**N. Turn. Total**	**N. Enun. Total**	**N. Palab. Total**	**LMT Total**	**LME Total**
AND (o)	3;03, 3;04, 3;05	BRE4_09	22	25	66	3,06	2,64	121	126	299	2,47	2,37
		BRE4_10	15	15	34	2,26	2,26					
		BRE4_11	4	4	8	2,00	2,00					
		BRE4_12	16	17	27	1,68	1,58					
		BRE4_13	38	39	102	2,68	2,61					
		BRE4_14	26	26	62	2,38	2,38					
ANP (a)	3;03, 3;05	VIT2_10	81	84	234	2,88	2,78	313	322	792	2,53	2,45
		VIT2_12	54	55	122	2,25	2,21					
		VIT2_14	91	93	235	2,58	2,52					
		VIT3A_01	87	90	201	2,31	2,23					
BER (o)	3;03, 3;04	BRE4_12	29	31	47	1,62	1,51	115	124	281	2,44	2,26
		BRE4_13	67	74	192	2,86	2,59					
		BRE4_14	19	19	42	2,21	2,21					
ELI (a)	3;03, 3;04, 3;05	BRE6_07	40	40	148	3,70	3,70	75	75	263	3,50	3,50
		BRE6_09	9	9	23	2,55	2,55					
		BRE6_10	26	26	92	3,53	3,53					
GAR (a)	3;03, 3;04, 3;05	BRE4_03	12	12	16	1,33	1,33	59	62	130	2,20	2,20
		BRE4_04	22	24	61	2,77	2,54					
		BRE4_05	3	3	5	1,66	1,66					
		BRE4_06	10	10	8	0,80	0,80					
		BRE4_07	12	13	40	3,33	3,07					
GON (o)	3;03, 3;04, 3;05	BRE4_06	6	6	10	1,66	1,66	64	66	98	1,53	1,48
		BRE4_07	15	15	16	1,06	1,06					
		BRE4_08	17	17	21	1,23	1,23					
		BRE4_09	10	10	14	1,40	1,40					
		BRE4_10	9	11	17	1,88	1,54					
		BRE4_11	7	7	20	2,85	2,85					
IAG (o)	3;03, 3;04, 3;05	ELF3_04	45	48	121	2,68	2,52	228	246	670	2,93	2,73
		ELF3_05	38	38	95	2,50	2,50					
		ELF3_06	70	75	293	4,18	3,90					
		ELF3_07	41	45	113	2,75	2,51					
		ELF3_08	34	40	48	1,41	1,20					
INA (a)	3;03, 3;05	BRE4_05	7	7	4	0,57	0,57	12	12	13	1,08	1,08
		BRE4_09	5	5	9	1,80	1,80					
JOR (o)	3;03, 3;05	VIT4_02	74	77	320	4,32	4,15	289	298	1292	4,47	4,33
		VIT4_03	70	71	486	6,94	6,84					
		VIT4_04	70	70	230	3,28	3,28					
		VIT4_05	75	80	256	3,41	3,20					
MIA (a)	3;03, 3;04, 3;05	MIL1_06	42	51	196	4,66	3,84	261	307	1045	4,00	3,40
		MIL1_07	79	100	303	3,83	3,03					
		MIL1_08	92	102	377	4,09	3,69					
		MIL1_09	48	54	169	3,52	3,13					
NER (a)	3;03	MIL2_03	89	94	255	2,86	2,71	142	151	416	2,92	2,75
		MIL2_04	53	57	161	3,03	2,82					
PAU (a)	3;03, 3;04, 3;05	BRE6_04	59	61	115	1,94	1,88	73	75	141	1,93	1,88
		BRE6_05	14	14	26	1,85	1,85					
RIC (o)	3;03, 3;04	ELF3_06	72	77	359	4,98	4,66	175	201	681	3,89	3,38
		ELF3_07	51	58	171	3,35	2,94					
		ELF3_08	52	66	151	2,90	2,28					
VIC (o)	3;03, 3;04	SUS6_02	57	57	182	3,19	3,19	244	254	886	3,63	3,48
		SUS6_03	98	104	392	4,06	3,76					
		SUS6_04	89	93	312	3,50	3,35					

GRUPO 7 (3;06-3;09)												
NIÑO	**EDAD**	**DATOS**										
		Grabación	**N. Turnos**	**N. Enunciados**	**N. Palabras**	**LMT**	**LME**	**N. Turn. Total**	**N. Enun. Total**	**N. Palab. Total**	**LMT Total**	**LME Total**
ANP (a)	3;06, 3;07	VIT3A_02	126	133	462	3,66	3,47	280	292	940	3,35	3,21
		VIT3A_03	67	71	240	3,58	3,38					
		VIT3A_04	87	88	238	2,73	2,70					
ARI (a)	3;06, 3;07	BRE6_09	2	2	3	1,50	1,50	14	53	36	2,57	2,50
		BRE6_10	12	12	33	2,75	2,75					
ELI (a)	3;06, 3;07	BRE6_11	26	26	67	2,57	2,57	52	53	133	2,55	2,50
		BRE6_12	6	6	11	1,83	1,83					
		BRE6_13	20	21	55	2,75	2,75					
GAR (a)	3;06, 3;07, 3;08	BRE4_09	7	7	11	1,57	1,57	26	26	54	2,07	2,07
		BRE4_11	1	1	2	2,00	2,00					
		BRE4_12	5	5	16	3,20	3,20					
		BRE4_13	13	13	25	1,92	1,92					
GON (o)	3;06, 3;07	BRE4_12	38	40	75	1,97	1,87	65	70	139	2,13	1,98
		BRE4_14	27	30	64	2,37	2,13					
INA (a)	3;06, 3;07, 3;08	BRE4_10	2	2	4	2,00	2,00	80	82	212	2,65	2,58
		BRE4_12	35	35	89	2,54	2,54					
		BRE4_13	26	28	70	2,69	2,50					
		BRE4_14	17	17	49	2,88	2,88					
JAC (o)	3;06, 3;07, 3;08	BRE4_10	18	18	30	1,66	1,66	49	52	98	2,00	1,88
		BRE4_12	20	22	40	2,00	1,81					
		BRE4_13	11	12	28	2,54	2,33					
JOR (o)	3;06, 3;07	VIT4_06	43	46	171	3,97	3,71	119	124	586	4,92	4,75
		VIT4_08	76	78	415	5,46	5,32					
JUA (o)	3;06, 3;08	BRE6_05	39	40	122	3,12	3,05	114	115	316	2,77	2,74
		BRE6_06	62	62	168	2,71	2,71					
		BRE6_09	13	13	26	2,00	2,00					
PAU (a)	3;06, 3;07, 3;08	BRE6_09	13	13	32	2,46	2,46	44	45	171	3,88	3,8
		BRE6_10	17	18	93	5,47	5,16					
		BRE6_11	14	14	46	3,28	3,28					
XAC (o)	3;06, 3;07, 3;08	VIT3B_08	65	67	234	3,6	3,49	217	227	844	3,88	3,71
		VIT3B_09	22	23	110	5,00	4,78					
		VIT4_01	46	51	255	4,89	4,41					
		VIT4_02	44	46	121	2,75	2,63					
		VIT4_03	40	40	124	3,10	3,10					
IAG (o)	3;06	ELF4_01	82	86	260	3,17	3,02	82	86	260	3,17	3,02
DAV (o)	3;07, 3;08	SUS4_05	71	71	367	5,16	5,16	154	161	683	4,43	4,24
		SUS4_07	83	90	316	3,80	3,51					

GRUPO 8 (3;09-4;00)												
NIÑO	**EDAD**	**DATOS**										
		Grabación	**N. Turnos**	**N. Enunciados**	**N. Palabras**	**LMT**	**LME**	**N. Turn. Total**	**N. Enun. Total**	**N. Palab. Total**	**LMT Total**	**LME Total**
ANP (a)	3;09	VIT3B_06	14	15	38	2,71	2,53	14	15	2,5338	2,71	2,53
ARI (a)	3;09	BRE6_11	13	13	44	3,38	3,38	31	32	109	3,51	3,40
		BRE6_12	6	6	15	2,50	2,50					
		BRE6_13	12	13	50	4,16	3,84					
DAV (o)	3;09, 3;10, 3;11	SUS4_09	72	75	277	3,84	3,69	217	289	764	3,52	2,64
		SUS4_11	19	19	55	2,89	2,89					
		SUS4_12	10	75	36	3,05	2,85					
		SUS4_13	80	82	123	1,53	1,50					
		SUS4_14	36	38	95	2,63	2,50					
GAR (a)	3;09	BRE4_14	45	50	165	3,66	3,30	45	50	165	3,66	3,3
JUA	3;09,	BRE6_10	31	33	96	3,09	2,90	118	126	310	2,62	2,46

(o)	3;10, 3;11	BRE6_11	44	46	110	2,5	2,39					
		BRE6_12	18	19	18	1,89	1,78					
		BRE6_13	25	28	86	3,44	3,07					
PAU (a)	3;09	BRE6_12	12	12	23	1,91	1,91	24	24	51	2,12	2,12
		BRE6_13	12	12	28	2,33	2,33					
RIC (o)	3;09, 3;10, 3;11	ELF4_02	41	43	143	3,48	3,32	228	251	951	4,17	3,78
		ELF4_04	60	63	235	3,91	3,73					
		ELF4_05	73	82	325	4,45	3,96					
		ELF4_06	54	63	248	4,59	3,93					
SAN (o)	3;09, 3;10, 3;11	SUS4_04	57	58	113	1,98	1,94	133	126	248	1,86	1,96
		SUS4_05	21	21	41	1,95	1,95					
		SUS4_06	13	13	16	1,23	1,23					
		SUS4_07	42	42	78	1,85	1,85					
TIT (o)	3;09, 3;10, 3;11	SUS4_06	33	33	80	2,42	2,42	143	144	419	2,93	2,90
		SUS4_07	51	52	166	3,25	3,19					
		SUS4_08	33	33	80	2,42	2,42					
		SUS4_09	26	26	93	3,57	3,57					
XAC (o)	3;09, 3;10, 3;11	VIT4_04	36	37	158	4,38	4,27	157	161	640	4,07	3,97
		VIT4_05	35	35	75	2,14	2,14					
		VIT4_06	37	39	131	3,54	3,35					
		VIT4_07	49	50	276	5,63	5,52					
IAG (o)	3;10, 3;11	ELF4_02	30	31	80	2,66	2,58	267	271	815	3,05	3,00
		ELF4_03	166	168	500	3,01	2,97					
		ELF4_04	71	72	235	3,31	3,26					

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

- **ANEXO 7) Datos de las transcripciones seleccionadas para el análisis**

TRANSCRIPCIÓN	GUARDERÍA	NÚMERO DE PARTICIPANTES	DURACIÓN
BRE2_01	Breogán	5	24' 32
BRE2_03	Breogán	9	16´ 42´´
BRE2_04	Breogán	6	24´51´
BRE3_01	Breogán	6	15´11´´
BRE3_02	Breogán	7	15´10´´
BRE3_04	Breogán	6	21´05´´
BRE4_01	Breogán	6	14´17´´
BRE4_02	Breogán	5	11´12´´
BRE4_03	Breogán	5	15´39´´
BRE4_04	Breogán	5	06´49´´
BRE4_05	Breogán	5	14´14´´
BRE4_06	Breogán	6	14´31´´
BRE4_07	Breogán	6	15´16´´
BRE4_08	Breogán	6	15´16´´
BRE4_09	Breogán	7	10´40´´
BRE4_10	Breogán	8	11´17´´
BRE4_11	Breogán	7	05´28´´
BRE4_12	Breogán	8	18´34´´
BRE4_13	Breogán	8	18´35´´
BRE4_14	Breogán	7	12´49´´
BRE5_02	Breogán	2	11´34´´
BRE5_03	Breogán	3	10´31´´
BRE5_04	Breogán	3	16´42´´
BRE5_05	Breogán	4	14´16´´
BRE5_06	Breogán	3	18´44´´
BRE5_07	Breogán	2	17´06´´
BRE5_08	Breogán	5	16´54´´
BRE5_09	Breogán	5	15´04´´
BRE5_11	Breogán	5	25´31´´
BRE6_01	Breogán	5	15´49´´
BRE6_02	Breogán	4	15´34´´
BRE6_04	Breogán	5	18´51´´
BRE6_05	Breogán	5	17´04´´
BRE6_06	Breogán	3	17´36´´
BRE6_07	Breogán	3	10´00´´
BRE6_09	Breogán	7	14´57´´
BRE6_10	Breogán	5	14´55´´
BRE6_11	Breogán	5	14´18´´
BRE6_12	Breogán	5	06´19´´
BRE6_13	Breogán	5	06´52´´
ELF1_03	Elfos	3	18´01´´
ELF1_05	Elfos	2	16´28´´
ELF1_06	Elfos	4	20´33´´
ELF1_07	Elfos	3	12´33´´
ELF2_01	Elfos	3	16´16´´
ELF2_03	Elfos	4	16´39´´
ELF2_04	Elfos	2	06´09´´
ELF2_08	Elfos	3	12´45´´
ELF2_09	Elfos	3	07´34´´
ELF2_10	Elfos	3	20´27´´
ELF3_01	Elfos	3	26´22´´
ELF3_02	Elfos	2	27´36´´
ELF3_03	Elfos	2	20´33´´
ELF3_04	Elfos	2	23´00´´
ELF3_05	Elfos	2	15´19´´
ELF3_06	Elfos	3	21´24´´
ELF3_07	Elfos	3	16´12´´

ELF3_08	Elfos	3	18´41´´
ELF4_02	Elfos	3	11´37´´
ELF4_03	Elfos	1	24´03´´
ELF4_04	Elfos	3	19´16´´
ELF4_05	Elfos	2	19´22´´
ELF4_06	Elfos	3	21´33´´
MIL1_01	Milagrosa	5	09´45´´
MIL1_02	Milagrosa	4	16´38´´
MIL1_03	Milagrosa	5	16´20´´
MIL1_04	Milagrosa	6	19´43´´
MIL1_05	Milagrosa	6	24´45´´
MIL1_06	Milagrosa	6	23´37´´
MIL1_07	Milagrosa	4	25´36´´
MIL1_08	Milagrosa	5	26´19´´
MIL1_09	Milagrosa	5	23´25´´
MIL2_03	Milagrosa	2	19´55´´
MIL2_04	Milagrosa	1	10´04´´
SUS4_06	Santa Susana	3	09´48´´
SUS4_07	Santa Susana	6	19´23´´
SUS4_08	Santa Susana	5	13´50´´
SUS4_09	Santa Susana	5	15´07´´
SUS4_11	Santa Susana	5	04´21´´
SUS4_12	Santa Susana	5	13´12´´
SUS4_13	Santa Susana	4	09´09´´
SUS4_14	Santa Susana	5	07´35´´
SUS5_03	Santa Susana	4	13´28´´
SUS5_04	Santa Susana	5	10´24´´
SUS5_05	Santa Susana	3	16´13´´
SUS5_06	Santa Susana	4	14´51´´
SUS5_07	Santa Susana	6	15´40´´
SUS5_08	Santa Susana	3	19´28´´
SUS5_09	Santa Susana	4	17´39´´
SUS5_10	Santa Susana	5	21´37´´
SUS6_01	Santa Susana	4	19´19´´
SUS6_02	Santa Susana	5	18´41´´
SUS6_03	Santa Susana	4	18´13´´
SUS6_04	Santa Susana	4	18´14´´
VIT1_01	Vite	3	17´32´´
VIT1_02	Vite	3	18´33´´
VIT1_04	Vite	4	16´22´´
VIT1_05	Vite	3	20´32´´
VIT1_06	Vite	5	18´24´´
VIT1_07	Vite	5	25´00
VIT1_08	Vite	6	17´13´´
VIT1_09	Vite	4	06´41´´
VIT2_01	Vite	2	02´49´´
VIT2_02	Vite	4	04´32´´
VIT2_03	Vite	2	09´53´´
VIT2_04	Vite	4	14´56´´
VIT2_05	Vite	1	04´32´´
VIT2_06	Vite	4	08´26´´
VIT2_07	Vite	4	07´18´´
VIT2_08	Vite	1	06´59´´
VIT2_09	Vite	5	13´30´´
VIT2_10	Vite	2	12´22´´
VIT2_11	Vite	5	17´50´´
VIT2_12	Vite	2	17´25´´
VIT2_13	Vite	4	12´17´´
VIT2_14	Vite	2	11´37´´
VIT3A_01	Vite	2	13´16´´
VIT3A_02	Vite	1	12´55´´
VIT3A_03	Vite	2	19´09´´
VIT3A_04	Vite	2	18´39´´

VIT3B_01	Vite	4	20´50´´
VIT3B_02	Vite	4	18´09´´
VIT3B_03	Vite	4	17´42´´
VIT3B_04	Vite	3	22´53´´
VIT3B_05	Vite	4	19´38´´
VIT3B_06	Vite	5	18´36´´
VIT3B_07	Vite	2	19´39´´
VIT3B_08	Vite	2	15´54´´
VIT3B_09	Vite	3	16´11´´
VIT4_01	Vite	3	16´24´´
VIT4_02	Vite	3	16´24´´
VIT4_03	Vite	3	17´31´´

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

- **ANEXO 8) Líneas introducidas en el corpus *Koiné*[538]**

LÍNEA PRINCIPAL	NIVEL	CARACTERÍSTICAS CODIFICADAS	CÓDIGO
Intervenciones de los niños y niñas	Interaccional	Turno de habla	:

LÍNEA DEPENDIENTE	NIVEL LINGÜÍSTICO	CARACTERÍSTICAS CODIFICADAS	CÓDIGO
%xpar (NOTA: se recogen sólo usos peculiares)	Fonología	-Usos fonológicos particulares	$PHO
	MORFOLOGÍA	- Formas nominales cuyas propiedades gramaticales (género, número) no presentan la manifestación material esperada	$NOU
		- Formas verbales cuyas propiedades gramaticales (tiempo, modo, aspect) no presentan la manifestación material que se esperaría	$VER
		- Palabras derivadas posibles desde el punto de vista del sistema, pero inexistentes en la norma adulta - Palabras derivadas en las que el afijo derivative no toma la forma que la base require en lenguaje adulto	$WFO
	SINTAXIS	- En las palabras con flexion casual: selección de un "caso" diferente del que, en lenguaje adulto, corresponde a la posición sintáctica que ocupan - En las palabras sin flexion casual: omission o sustitución del índice functional que, en lenguaje adulto, corresponde a la posición sintáctica que ocupan	$CON
		- Falta de concordancia entre dos constituyentes frásticos o clausales que, en lenguaje adulto, concuerdan obligatoriamente	$AGR
		- Omisión, sustitución o uso imprevisto de cualquiera de las formas (libres o semi-libres) que enraízan las expresiones nominales en le context verbal y extraverbal	$PRE

[538] Se han sombreado aquellas etiquetas que ya han sido introducidas en el corpus.

		- Omisión de un constituyente clausal cuya presencia se esperaría en lenguaje adulto	$ELL
	BILINGÜISMO	- Enunciados en los que se combinan materials léxicos de la lengua A con afijos flexivos propios de la lengua B - Enunciados en los que se combinan palabras de la lengua A con arreglo a esquemas propios de la lengua B	$MIX
%xpho (NOTA: se recogen sólo usos peculiares	FONÉTICA Y FONOLOGÍA	- Número de sílabas de las palabras	MON, BIS, TRI, TRE
		- Acento	AGU, LLA, ESD, SOB
		- Tonicidad de la sílaba	TON, PRT, POT
		- Posición de la sílaba	INI, MED, FIN
		- Categoría del fonema	OBT, OBF, OBR, SON…
		- Posición de los fonemas en la sílaba	ATS, ATC, COS, COD
		- Proceso	SUS, OMI, ADI, NAN
		- Categoría del fonema	OBT, OBF, OBR, SON…
		-Edad de los informantes (años, meses)	200, 201, 202, 203…
%xmor (NOTA: se recogen todos los usos)	MORFOLOGÍA Y SINTAXIS [I] (NOTA: construcciones verbales)	- Número de sílabas de la forma en infinitivo	1SIL, 2SIL, 3SIL…
		- Tiempo verbal	PRES, PRES2, PAS1, PAS2, PAS3, FUT1…
		- Persona y número	1S, 2S, 3S, 1P, 2P, 3P
		- Conjugación verbal	1C, 2C, 3C
		- Tipo de construcción: - Constituyente	ARG1, ARG2, ARG3, VER…
		- Tipo de construcción: - Tipo de constituyente	ARG1'v, ARG2'v…
		- Edad de los informantes (años, meses)	200, 201, 202, 203…
		- Número de sílabas de la forma verbal utilizada	1SIL, 2SIL, 3SIL…
	MORFOLOGÍA Y SINTAXIS [II] (NOTA: construcciones nominales)	- Categoría de la construcción nominal	SUS, ADJ…
		- Género de la forma nominal	MAS, FEM
		- Número de la forma nominal	SG, PL, INV
		- Tipo de construcción	NUC, PRES1, PRES2, MOD1, MOD2…

		- Edad de los informantes (años, meses)	200, 201, 202, 203, 204…
%xpra (NOTA: se recogen todos los usos)	PRAGMÁTICA	-Función de marcadores discursivos	INT *(interactivos)* NINT *(no interactivos)*
		-Dimensión de acuerdo a Halliday	INST (*instrumental*) ACT (*activa*) EXPR (*expresiva*) PART (*participativa*)
		-Edad de los informantes (años, meses)	200, 201, 202, 203…

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA


USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA