

2

Exploración lingüística del habla infantil

Las categorías gramaticales establecidas a partir de un sistema con cierta estabilidad, como es el del adulto, no son válidas ni para analizar el desarrollo lingüístico del niño (Fernández Pérez 2006a: 320, 2006d: 1301) ni para atender a sus déficit comunicativos (Peña-Casanova 1988: 4). La investigación del habla de los niños debe desentrañar los patrones comunicativos y los recursos lingüísticos propios de su código de comunicación, para establecer perfiles que permitan observar el desarrollo del lenguaje típico y los casos con alguna disfunción.

Disponer de materiales interaccionales es el primer paso para poder iniciar un análisis que aborde el desarrollo comunicativo y sus déficit desde la complejidad y la multidimensionalidad de los hechos lingüísticos (Fernández Pérez 1999). El avance de la Lingüística de corpus y su aplicación a la investigación del habla infantil ha sido fundamental en esta tarea, pues posibilita la recolección, transcripción y etiquetado de datos ecológicos obtenidos en contextos habituales y familiares. El proyecto CHILDES (*Child Language Data Exchange System*), promovido por MacWhinney, Slobin, Levett y Ervin-Tripp en los años ochenta en el Instituto de Psicolingüística Max-Planck y vinculado posteriormente a la Fundación MacArthur de Chicago, singulariza el papel de la Lingüística de corpus en el estudio del habla infantil. Su base de datos, el sistema de transcripción y de codificación CHAT, junto con el programa de análisis CLAN, constituyen herramientas accesibles en Internet para cualquier investigador.

Asimismo, el desarrollo de nuevos enfoques para explorar el habla infantil, como el *modelo basado en el uso* (Tomasello 2003) o el *paradigma teórico metodológico “socialización del lenguaje”* (Ochs y Schieffelin 1995, 1996; Ochs y Solomon 2004), entre otros, ofrecen nuevos recursos de análisis alternativos al modelo generativista, predominante durante el siglo XX en el ámbito de la adquisición del lenguaje y de sus disfunciones. Se inicia un nuevo enfoque de investi-

gación comunicativa que permite una perspectiva “émica” para el análisis de datos ecológicos y para la obtención de perfiles lingüísticos sustentados en el análisis fónico, gramatical, pragmático y sociointeraccional de las prácticas discursivas en las que los niños están implicados, punto de partida necesario, puesto que la adquisición del lenguaje y la socialización son procesos interconectados (Ochs y Schieffelin 1996).

Tomando como punto de partida presupuestos como los que acabamos de citar, nos hemos fijado el propósito de acercarnos al proceso exploratorio, ofreciendo una plantilla para orientar al estudioso interesado en la observación del habla infantil. Contendrá enunciadas aquellas pautas que consideramos que deben ser el foco de atención cuando se inicia un proceso exploratorio del lenguaje en etapas tempranas. Concretamente, nuestra propuesta se dirigirá al período que abarca desde los dos a los cuatro años. En la elección de esta horquilla de tiempo ha sido decisiva tanto la menor atención que se le ha concedido en estudios precedentes, como la disponibilidad de una amplia muestra de datos pertenecientes al corpus de habla infantil *Koiné*. Este corpus contiene producciones espontáneas de 71 informantes con edades comprendidas entre el año y medio y los cuatro años y medio. Ha sido confeccionado por el equipo de investigación así llamado de la USC, bajo la dirección de la profesora Milagros Fernández Pérez y está disponible en su versión más reciente y actualizada en la web del CHILDES (<http://childes.psy.cmu.edu/browser/index.php?url=Romance/Spanish/Koine/>).

Las cuestiones incluidas en la plantilla aparecerán ubicadas en distintas fases adquisitivas, ofreciendo una descripción de comportamientos lingüísticos habituales referidos a aspectos fonético-fonológicos, construccionales, interaccionales y de complejidad discursiva. Finalmente, conviene señalar que en el diseño de la plantilla de exploración ha sido decisiva la consulta de varias fuentes: la de las producciones espontáneas registradas en el corpus mencionado, la de datos de niños con implante coclear, extraídos del corpus *ALICIA*, cuyo desarrollo atípico afecta a todos los niveles lingüísticos y no está causado por un retraso mental, y la de ejemplos de trastorno específico de desarrollo del lenguaje, extraídos del corpus *Oviedo*. Del corpus *ALICIA* (*Adquisición del Lenguaje en el Implantado Coclear I Aproximación*) se han examinado las producciones lingüísticas de tres niños (GIN, ISA y LOR, con edades biológicas entre los tres y los cuatro años, y edades auditivas entre uno y dos años). El acceso a los datos ha sido posible gracias a la generosidad de la profesora Sonia Madrid, de la Universidad de Murcia. En el corpus *Oviedo*, la atención se ha centrado en EDG, informante de 7 años de edad con trastorno específico del lenguaje. El acceso a los datos se ha realizado en el sitio CHILDES, en donde se halla el corpus elaborado por el grupo de investigación dirigido por el profesor Eliseo Díez-Itza (<http://childes.psy.cmu.edu/browser/index.php?url=Clinical/Oviedo>).

La fortaleza de la fundamentación empírica en la que descansa la propuesta es, pues, evidente. Nos parece, además, que la presentación de una plantilla y la descripción de los fenómenos que en ella se destacan es el mejor modo de mostrar la complejidad que atribuimos al proceso exploratorio. Son muy variados los aspectos que deben observarse y de los que es posible obtener información relevante.

2.1. La relevancia del enfoque lingüístico en las tareas de exploración lingüística del habla peculiar

Como se señala en el capítulo 1 de este libro, la integración del enfoque lingüístico en el análisis del lenguaje disfuncional siguiendo la línea marcada por D. Crystal (1980, 1987) constituye una relevante aportación en el tratamiento de las disfunciones comunicativas. Los recursos procedentes de la lingüística para explorar, analizar y valorar las muestras de habla espontánea permiten realizar descripciones que incluyen los logros y éxitos comunicativos alcanzados por el hablante. De esta forma, no se atiende de modo exclusivo a las carencias, sino también a las habilidades conservadas y rentabilizadas. Por lo tanto, se hace necesario mejorar los modelos de análisis lingüístico y aportar instrumentos orientados a explorar y describir los patrones comunicativos a partir de la configuración de moldes lingüísticos descriptivos.

Entre los objetivos perseguidos al explorar producciones lingüísticas debe figurar el de “comprobar y analizar los recursos efectivos” (Fernández Pérez 2005a: 55), ya que no se pueden crear moldes descriptivos funcionales silenciando o ignorando los logros alcanzados en las distintas interacciones en las que participa el hablante. Por otro lado, resulta también relevante ofrecer una caracterización de los trastornos comunicativos en el habla infantil recurriendo a moldes descriptivos propios y rehuendo de los característicos del habla adulta. No parece apropiado “emprender el estudio de la adquisición de la lengua con moldes estáticos del sistema adulto ya configurado” (Fernández Pérez 2006a: 320).

En esta misma línea, Hernández Sacristán (2006: 22) señala que el examen de las habilidades mostradas en las prácticas conversacionales puede ser el mejor modo de llevar a cabo un proceso de evaluación, e incluso de rehabilitación, en el ámbito de la Lingüística clínica. Así pues, y en consonancia con estos planteamientos que dan cabida a la realidad efectiva de comunicación en edad infantil, se roturan nuevas vías de caracterización y clasificación de las disfunciones verbales en etapas tempranas y, como resultado, la necesidad de disponer de grandes inventarios de datos referenciales de habla infantil (bien sean con origen en desarrollo típico, bien configurando corpus con datos procedentes de situaciones especiales). En cualquier caso, se vuelve imprescindible el diseño de sistemas de exploración que soporten el hallazgo de regularidades significativas en el mare-

mágnun de producciones y canalicen la edificación de perfiles por propiedades, componentes y etapas, de modo que se promuevan recursos y datos novedosos en los procesos de valoración, evaluación y planificación en la práctica logopédica.

La exploración del lenguaje mediante procesos de *screening* y de esbozo de *perfiles lingüísticos*, iniciada en la tradición lingüística británica por Crystal a finales de la década de los setenta (véase Crystal *et al.* 1976), se acomoda de modo natural a las exigencias de espontaneidad en marcos comunicativos peculiares. Los protocolos de corte cualitativo basados en planteamientos pragmáticos se inscriben en esta orientación (véanse, entre otros, el *Bristol Language Development Scales (BLADES)* de Gutfreund *et al.* (1989), o *The Pragmatics Profile of Early Communication Skills* de Dewart y Summers (1988)). Estos métodos, representativos del método de *screening*, constituyen un recurso idóneo para explorar y valorar las habilidades comunicativas contenidas en las producciones espontáneas de niños en edad temprana.

Precisamente, el esbozo de pautas que se presenta a continuación intenta acomodarse a la concepción de exploración que subyace y justifica el surgimiento y la difusión de este tipo de pruebas. Parece imprescindible que el profesional que inicia un proceso exploratorio disponga de una plantilla que le oriente hacia focos relevantes. No se concibe la exploración como la mera búsqueda de una puntuación obtenida tras la aplicación de un test. Actualmente parece inexcusable entender esta dinámica como una tarea compleja, dilatada en el tiempo y que exige el manejo y el examen preciso de producciones naturales observadas. El cambio de concepción plantea como exigencia ineludible la disponibilidad de rutas que orienten la actividad exploratoria. Es en esta línea de trabajo en la que debe ubicarse tanto la plantilla diseñada como las reflexiones vertidas a lo largo del capítulo. En todo proceso exploratorio se debe disponer de las herramientas que permitan aislar qué se debe observar. La guía tiene el cometido de dar una respuesta a este interrogante.

2.2. Guía orientativa para el proceso de exploración lingüística

El diseño de la plantilla que se muestra a continuación está anclado en la idea de que los componentes de la lengua se hallan indeterminados en las primeras fases de desarrollo y en que la relevancia verbal descansa en las dimensiones sociointeraccionales y pragmáticas. Como señalan Río y Vilaseca:

Ninguna adquisición en cualquiera de los diferentes niveles lingüísticos, ya sea fonología, léxico, morfología o sintaxis, debe ser interpretada de manera aislada, sino en función del carácter global del lenguaje y de los mecanismos que este comporta (Río y Vilaseca 1988: 79).

Se ha constatado cómo, por ejemplo, el desarrollo de la sintaxis está vinculado al dominio de un número determinado de piezas léxicas (Sanz-Torrent y Serra Raventós 2004), o en qué medida la pragmática es un “paraguas” (Mey 1993) que envuelve los diferentes elementos de la estructura lingüística (Verschueren 1999).

Tal situación deriva, en parte, del “papel estelar” que poseen las “funciones pragmáticas en las actitudes comunicativas del bebé” (Fernández Pérez 2007: 25). Las destrezas que guían la interacción no aparecen a una edad tardía. No se suman con posterioridad a los logros alcanzados en los otros componentes. La pragmática está presente desde fechas tempranas (Fernández Pérez 2007: 23), prolongando sus avances a lo largo del tiempo. Es evidente que el niño, en su desarrollo, no solo va a dominar una gramática. Adquirirá “conocimientos lingüísticos y, al mismo tiempo, reglas complejas de su uso social” (Rondal *et al.* 2003: 23). El hecho de no poseer todavía todas las herramientas que proporciona el dominio de la gramática, sitúa en un lugar destacado a las habilidades pragmáticas. Y del mismo modo que podemos incorporar léxico en etapas diferentes e incluso distantes, las habilidades pragmáticas también registran cambios en momentos muy diversos.

Esta transversalidad de la dimensión pragmática en el desarrollo de los diferentes componentes lingüísticos exige observar datos conversacionales y producir herramientas para explorar el uso contextual de los recursos verbales (fónicos, léxicos y gramaticales) en las primeras etapas del proceso adquisitivo. De hecho, investigaciones actuales han demostrado el origen interaccional de las construcciones gramaticales (Bernicot, Veneziano, Musiol y Bert-Erboul 2010; Tomasello 2003; Diessel 2004); y el análisis del desarrollo narrativo en edad temprana muestra cómo los niños rentabilizan sus limitados recursos constructivos para co-construir en la interacción actividades conversacionales y discursivas (Prego Vázquez 2004; Prego Vázquez 2005; Prego Vázquez 2006b, 2006c).

Asimismo, las investigaciones llevadas a cabo en el ámbito de la Lingüística antropológica, en el paradigma teórico-metodológico denominado “socialización del lenguaje” (Ochs y Schieffelin 1995, 1996), defienden que cuando los niños desarrollan el lenguaje también adquieren los significados sociales de las estructuras lingüísticas, los modos de participar en actividades comunicativas, las visiones del mundo y el orden social de la cultura a la que pertenecen. En este sentido, la adquisición lingüística está íntimamente ligada al proceso de transformación en un “miembro competente socialmente” (Ochs 2002: 99), cuestión que se demuestra en las investigaciones que en este marco metodológico se han centrado no solo en sujetos con desarrollo comunicativo típico, sino también en niños con autismo y síndrome de Asperger (Ochs y Solomon 2004).

Pero de la concepción del proceso comunicativo que estamos exponiendo no se deriva la renuncia a incluir datos gramaticales en las tareas de exploración lingüística. Por eso, a pesar de asumir las concepciones referenciadas, no hemos

fijado la mirada tan solo en cuestiones pragmáticas. En la plantilla se incluyen aspectos relativos al desarrollo fonético-fonológico, al desarrollo construccional y al progreso en la interacción y en la complejidad discursiva. Por otra parte, la transversalidad atribuida a la vertiente pragmática justifica la amplitud y minuciosidad con la que se exponen en la guía todos los ingredientes relacionados con esta dimensión. De ahí también el hecho de que ocupen un lugar destacado en el diseño de la plantilla.

Cuadro 2.1. Plantilla para orientar la exploración lingüística en edades tempranas

I. EXPLORACIÓN GRAMATICAL
I.A. EXPLORACIÓN DEL DESARROLLO FONÉTICO-FONOLÓGICO
▪ <i>Fase inicial (anterior a los 3 años de edad)</i>
1. Fonema
1.1. Mayor estabilidad de los elementos vocálicos frente a los consonánticos
1.2. Presencia de singularidades en todas las series
1.3. Presencia de formas distanciadas de las emitidas en etapas posteriores (dificultando la comprensión de las emisiones)
2. Sílabas
2.1. Mayor conservación de sílabas tónicas y postónicas
2.2. Menor influencia de las características ligadas a la unidad 'sílabas' (con singularidades, por ejemplo, en el margen anterior simple)
3. Palabras
3.1. Menor influencia de las características ligadas a la unidad 'palabras' (por ejemplo, la clase, la extensión, etc.)
3.2. Inestabilidad de las modificaciones: aparecen distintas formas para una misma palabra
▪ <i>Fase de avance (posterior a los 3 años de edad)</i>
1. Fonema
1.1. Alta estabilidad de los elementos vocálicos
1.2. Presencia de singularidades en las series vibrante y fricativa
1.3. Menor distancia entre las formas emitidas y las que aparecerán en etapas posteriores (facilitando la inteligibilidad de las emisiones)
2. Sílabas
2.1. Omisión silábica limitada a las pretónicas
2.2. Alta influencia de las características ligadas a la unidad 'sílabas' (las singularidades, por ejemplo, se localizan en el margen anterior compuesto o en el margen posterior)

3. Palabra

- 3.1. Mayor influencia de las características ligadas a la unidad ‘palabra’ (por ejemplo, el número de sílabas)
- 3.2. Estabilidad de modificaciones registradas (alta recurrencia de peculiaridades)

I.B. EXPLORACIÓN DEL DESARROLLO CONSTRUCCIONAL

▪ *Fase predicativa (inicio anterior a los 2 años de edad)*

1. Elemento verbal

- 1.1. Presencia de elementos verbales desde edades tempranas, pero con frecuencias minoritarias
- 1.2. Uso de un grupo reducido de elementos verbales
- 1.3. Incremento significativo de la presencia de verbos en el período estudiado
- 1.4. Escasa variación morfológica (predominio de las formas de imperativo y de presente en 3.ª persona del singular)

2. Tipología verbal

- 2.1. Empleo de verbos caracterizados por una frecuencia de uso significativamente alta
- 2.2. Diversidad verbal reducida

3. Construcciones

- 3.1. Recurrente presencia aislada del verbo
- 3.2. Uso del elemento verbal en estructuras simples
- 3.3. Apariencia telegráfica en las construcciones iniciales
- 3.4. Fuerte ligazón entre la complejidad construccional y el índice de participación conversacional

▪ *Fase de combinatoria (estabilización anterior a los 3 años de edad)*

1. Elemento verbal

- 1.1. Ampliación del grupo de verbos utilizados
- 1.2. Paulatino incremento de la diversidad de los elementos verbales
- 1.3. Variación morfológica limitada (sigue el predominio de formas de imperativo y de presente)

2. Tipología verbal

- 2.1. Amplia presencia de verbos caracterizados por su elevada frecuencia de uso
- 2.2. Ampliación de la tipología de verbos utilizados

3. Construcciones

- 3.1. Estabilización de los moldes construccionales con una mayor frecuencia de uso
 - 3.2. Alta frecuencia de uso de construcciones transitivas
 - 3.3. Alta frecuencia de uso de construcciones con el verbo *ser* y *estar* (en este caso, la frecuencia es mayor que la mostrada en etapas posteriores)
 - 3.4. Presencia esporádica de moldes construccionales con una escasa frecuencia de uso (con posible influencia de la imitación)
 - 3.5. Ausencia de determinadas categorías en los constituyentes directos de una construcción (por ejemplo, frases preposicionales, estructuras comparativas).
-

3.6. Fuerte ligazón entre la complejidad construccional y el índice de participación conversacional.

▪ *Fase de concordancia (estabilización posterior a los 3 años de edad)*

1. Elemento verbal

1.1. Marcada diversidad de los elementos verbales

1.2. Incremento de la variación morfológica (mantienen una alta frecuencia las formas de presente; incrementan su uso las de pasado; se presentan como esporádicas las de futuro)

2. Tipología verbal

2.1. Marcada diversidad de los elementos verbales

2.2. Convivencia de verbos caracterizados con una alta frecuencia de uso con otros de menor frecuencia

3. Construcciones

3.1. Superación clara de la apariencia telegráfica de las emisiones

3.2. Presencia y estabilización de los moldes construccionales diversos (no solo los de mayor frecuencia de uso)

3.3. Persistencia del predominio de moldes transitivos y construcciones con *ser* y *estar*

3.4. Diversidad en las categorías en los constituyentes directos de una construcción (por ejemplo, sustantivos, pronombres, frases adverbiales, frases preposicionales, estructuras comparativas, etc.)

3.5. Desajustes en el uso de las palabras que indican una función sintáctica (especialmente preposiciones)

3.6. Menor número de singularidades en el nivel frástico

3.7. Fuerte ligazón entre la complejidad construccional y el índice de participación conversacional

II. EXPLORACIÓN DE INTERACCIÓN Y COMPLEJIDAD DISCURSIVA

▪ *Fase I: interaccional (continuum comprendido entre 1.07 y 2.04/2.05)*

1. Planos diferenciados en el discurso: 1

1.1. Plano de la estructura del intercambio (*exchange structure*)

2. Tipos de unidades

2.1. Actos: acciones e intención comunicativa

Protoactos de habla: interjecciones y/o construcciones holofrásticas con significado deíctico (hacia el final de la etapa se incorporan paulatinamente actos de habla)

Tipos: protoexpresivos, protodirectivos y protoasertivos

2.2. Turnos

2.2.1. Número de palabras por turno (turnos cortos)

2.2.2. Turnos constituidos por holofrases, interjecciones y/o construcciones simples

2.2.3. Más turnos reactivos que turnos iniciativos

-
- 2.3. Pares de adyacencia/intercambio
 - 2.3.1. Pregunta/respuesta (coconstruidos con adultos). Pregunta de adulto/respuesta de niño
 - 2.3.2. Réplica/contrarréplica (coconstruidos con adultos y con otros niños (hacia el final de la fase)
 - 2.4. Secuencias: protonarraciones (al final de la etapa)
 - 3. Características de la cohesión en la estructura del intercambio del discurso
 - 3.1. Yuxtaposición
 - 3.2. Uso de marcador con función interaccional para indexicalizar alternancia de turnos: y es la primera partícula que se introduce; al final de la fase *porque*
 - 3.3. Posición del marcador: exofórica
 - 3.4. Ámbito operativo: local (cohesión entre los turnos de un par adyacente)
 - 4. Actividades comunicativas y roles conversacionales
 - 4.1. Conversación (intercambio de papeles hablante/destinatario)
 - 4.2. Protonarraciones: coconstruidas con adultos en turnos pregunta/respuesta
 - Rol: conarrador.
 - Organización discursiva: dialógica (hacia el final de la etapa)
 - 5. Índice de participación conversacional
 - 5.1. La cantidad de turnos es menor que la cantidad de turnos de los adultos
-

▪ Fase II: pragmática (continuum entre 2.04/2.05-3)

- 1. Planos diferenciados en el discurso: 2
 - 1.1. Plano de la estructura del intercambio (*exchange structure*)
 - 1.2. Plano de la estructura de la acción (*action structure*)
 - 2. Tipos de unidades
 - 2.1. Actos: acciones e intención comunicativa
 - Actos de habla ilocutivos: expresivos, directivos y asertivos sustituyen paulatinamente los protoactos de habla
 - 2.2. Turnos
 - 2.2.1. Número de palabras por turno aumenta con respecto a la fase anterior
 - 2.2.2. Turnos constituidos por holofrases, interjecciones y/o construcciones simples/construcciones compuestas
 - 2.2.3. Se incrementa el uso de turnos iniciativos.
 - Movilizan con fluidez los turnos reactivos
 - 2.3. Pares de adyacencia/intercambio:
 - 2.3.1. Pregunta/respuesta (coconstruidos con adultos). Pregunta de adulto/respuesta de niño. Hacia el final de la etapa pregunta/respuesta entre niños
 - 2.3.2. Réplica/contrarréplica (coconstruidos con adultos y con otros niños)
 - 2.4. Secuencias: protonarraciones
-

-
3. Características de la cohesión en la estructura del intercambio y de la acción del discurso
 - 3.1. Yuxtaposición
 - 3.2. Uso de los marcadores: *y, y después, porque, pero, entonces*
 - 3.3. Posición del marcador: exofórica/endofórica
 - 3.4. Ámbito operativo: local (cohesión entre los turnos de un par adyacente). Hacia el final de etapa puede introducirse la cohesión global (transciende el par de adyacencia) –ver fase siguiente/global (transciende el par adyacente)
 4. Actividades comunicativas y roles conversacionales
 - 4.1. Conversación (intercambio de papeles hablante/destinatario)
 - 4.2. Protonarraciones: coconstruidas con adultos en turnos pregunta/respuesta) Rol: conarrador.
Organización discursiva: dialógica
 - 4.3. Emergen narraciones monológicas y rol de narrador. Son todavía poco frecuentes en esta etapa
 5. Índice de participación conversacional
 - 5.1. La cantidad de turnos del niño aumenta considerablemente con respecto la etapa anterior
-

▪ *Fase III: ideativa (continuum entre 3 y 4; se intensifica en torno a 3.05)*

1. Planos diferenciados en el discurso: 3
 - 1.1. Plano de la estructura del intercambio (*exchange structure*)
 - 1.2. Plano de la estructura de la acción (*action structure*)
 - 1.3. Plano de la estructura ideativa
 2. Tipos de unidades
 - 2.1. Actos: acciones e intención comunicativa
Actos de habla ilocutivos: expresivos, directivos y asertivos
 - 2.2. Turnos
 - 2.2.1. Aumenta considerablemente el número de palabras por turno
 - 2.2.2. Turnos constituidos por construcciones simples y compuestas
 - 2.2.3. Aumento considerable de los turnos iniciativos y uso eficaz de los turnos reactivos
 - 2.3. Pares de adyacencia/intercambio:
 - 2.3.1. Pregunta/respuesta (coconstruidos con adultos). Pregunta de adulto/respuesta de niño y pares pregunta/respuesta (niño-niño)
 - 2.3.2. Réplica/contrarréplica (coconstruidos con adultos y con otros niños)
 - 2.4. Secuencias: narraciones, secuencias de concordancia, secuencias laterales
 3. Características de la cohesión en la estructura del intercambio, de la acción y en la estructura ideativa del discurso
 - 3.1. Yuxtaposición
 - 3.2. Uso de marcadores interaccionales y de conectores entre proposiciones (relación gramatical e ideativa)
-

-
- 3.3. Posición del marcador: exofórica/endofórica
 - 3.4. Ámbito operativo: local (cohesión entre los turnos de un par adyacente)/global (transciende el par adyacente)
 - 4. Actividades comunicativas y roles conversacionales
 - 4.1. Conversación (intercambio de papeles hablante/destinatario)
 - 4.2. Protonarraciones: pierden presencia
 - 4.3. Narraciones monológicas y rol de narrador
 - 4.4. Narraciones polifónicas y roles de narrador y personajes. Negociación de marcos de participación. Discurso referido y prácticas metapragmáticas
 - 5. Índice de participación conversacional
 - 5.1. El porcentaje de turnos del niño aumenta de forma considerable con respecto a las fases anteriores
-

No obstante, esta relación de valores de exploración que se toman por significativos no debe entenderse como un punto de llegada, sino de partida. Una vez enumerados los ingredientes que han de orientar la dinámica de exploración, conviene proyectarlos en situaciones concretas que ilustren su relevancia. Así que en los apartados que siguen se trabajará sobre la pertinencia de los fenómenos incluidos en la guía, recurriendo tanto a producciones espontáneas comunes en período de desarrollo, como a muestras lingüísticas de dinámicas atípicas de adquisición. El contraste con datos clínicos será el mecanismo para constatar el valor de los aspectos contenidos en la plantilla.

2.3. La exploración de cuestiones gramaticales en edades tempranas

Si hasta este momento nos hemos limitado a enunciar comportamientos que pueden resultar de interés para el estudioso que inicia un proceso de exploración, a continuación se hará patente su relevancia. Para ello se recurrirá a datos procedentes del corpus *Koiné*, ofreciendo tanto recuentos estadísticos como muestras de usos representativos. Paralelamente, se considerarán datos extraídos de situaciones disfuncionales con objeto de subrayar aspectos concordantes y discordantes que confieran valor a los recursos de exploración diseñados. Por otro lado, conviene tener presente que examinar producciones espontáneas de habla infantil significa enfrentarse a un amplio número de fenómenos que van a mostrarse ante el observador de modo desordenado y solapado. Seleccionar dos focos de interés, como son el desarrollo fónico y el progreso construccional, permite canalizar el análisis y subrayar la pertinencia de las dos dimensiones en la dinámica adquisitiva, sin que ello prive de una perspectiva global del proceso.

2.3.1. La exploración de cuestiones fonético-fonológicas en edades tempranas. Fases en el desarrollo fonético-fonológico

La diversidad de intereses y enfoques que han adoptado los estudiosos sobre el desarrollo fonológico no impide que se puedan vislumbrar comportamientos similares en las diferentes muestras y en las distintas etapas examinadas. Son pioneras las investigaciones de Laura Bosch (UB) sobre el desarrollo fonológico en castellano (Bosch 1983a, 1983b, 2004) y en el catalán (Bosch 1987). Sus trabajos detallan los progresos fonológicos correspondientes a la etapa comprendida entre los tres y los siete años de edad. En la misma línea se sitúan las investigaciones de Eliseo Díez-Itza y sus colaboradores de la Universidad de Oviedo (Díez-Itza 1995, Díez-Itza, Martínez y Miranda 2001, Díez-Itza y Martínez 2003, Díez-Itza y Martínez 2004). Estos autores se centran en los procesos que alcanzan una mayor incidencia en el desarrollo fonológico, fijándose en aquellas peculiaridades que permanecen en las etapas tardías. Su propósito es el de determinar el alcance de estas singularidades e indagar sobre su naturaleza. El estudio de edades más tempranas ha sido abordado por Diego Gómez Fernández (1993, 2004, 2007) y Ana María Tapia Poyato (2003, 2003-2004) desde la Universidad de Sevilla y, en fecha más reciente, por el grupo de investigación *Koiné* que, como ya se ha mencionado, coordina la profesora Milagros Fernández Pérez en la Universidade de Santiago de Compostela (*vid.* Fernández López 2009, Fernández López y Cano López 2009).

Estos resultados permiten obtener recursos para explorar y analizar el desarrollo fonológico. Con claridad se presenta, por ejemplo, el predominio de fenómenos relacionados con el eje sintagmático, en contraste con la menor persistencia que de los del eje paradigmático. Son, pues, las peculiaridades referidas a la estructura de la sílaba y la palabra las que van a mostrar una mayor incidencia en edades tempranas y las que permanecerán como rasgos caracterizadores del habla infantil durante un mayor período de tiempo. Así, entre los dos y los cuatro años se registrará un número significativo de peculiaridades ligadas a lo secuencial. Esta mayor presencia y persistencia de las características relacionadas con la ubicación de la unidad en la cadena desempeñará un papel decisivo en la posible fijación de fases en el período que ahora nos ocupa. Pero no será la única particularidad que nos permita hablar de una fase inicial y una fase de avance.

I. Fase inicial

Ciertamente, en la descripción de los progresos adquisitivos del niño no resulta aconsejable presentar una cronología rígida de los logros alcanzados en cada período. El dinamismo que caracteriza el proceso de adquisición obliga a fijar

márgenes con cierta flexibilidad. De estas advertencias iniciales se deduce que nuestra intención no es la de ubicar en una edad concreta cada uno de los usos o singularidades destacadas, tan solo pretendemos señalar las líneas adquisitivas que definen el período analizado y situar en ellas aquellos fenómenos a los que hemos otorgado mayor relevancia. Este propósito es el que nos ha llevado a hablar, en primer lugar, de una fase inicial como un período que se extiende hasta los tres años de edad.

Si observamos las producciones emitidas en esta fase inicial, constatamos las dificultades existentes en numerosas ocasiones para reconocer la forma emitida. Los ejemplos recogidos a continuación son una buena muestra de ello.

[1] *Corpus*: KOINÉ (Milagros Fernández Pérez, coord.)

Informante: CES, 2 años y 3 meses

*MAE: y qué es esto?

*CES: **baán** [*].

%par: baán = tobogán \$PHO;

*MAE: eh?

*CES: **baán** [*].

%par: baán = tobogán \$PHO;

*MAE: un?

*CES: **baán** [*].

%par: baán = tobogán \$PHO;

*MAE: un tobogán # un tobogán # un tobogán

[2] *Corpus*: KOINÉ (Milagros Fernández Pérez, coord.)

Informante: IAG, 2 años y 6 meses

*MON: xxx.

*MON: una sartén # y un señor camarero.

*IAG: **arero** [*].

%par: arero = camarero \$PHO;

*MON: ahora Ricardo +//.

*MON: Ricardo no # no # Ricardo no.

RIC: eto [] qué e [*]?

[3] *Corpus*: KOINÉ (Milagros Fernández Pérez, coord.)

Informante: IRE, 2 años y 2 meses

*PIL: como cantades?

IRE: <tano [] # tano [*]> [>] telí [*].

%par: tano = cumpleaños \$PHO; telí = feliz \$PHO;
%act: lo dice cantando; al terminar sopla
*PIL: <cumplea(ños)> [<] +/.
%act: ella también lo ha dicho cantando
*PIL: e soplades ## muy fuerte # muy fuerte

Es la información contextual la que nos va a permitir alcanzar una interpretación adecuada de las formas *baán* (*tobogán*), *arero* (*camarero*) y *tano* (*cumpleaños*), o de otras como, por ejemplo, *ollas* (*zanahorias*) y *iaparino* (*amarillo*). La distancia existente entre la forma emitida y aquella que se asentará en el habla del niño en etapas posteriores es tan marcada que dificulta, e incluso imposibilita, el reconocimiento de estos elementos léxicos. Conviene señalar que este tipo de modificaciones no solo se registra en palabras de cierta extensión. Así, a pesar de que todos los ejemplos ofrecidos hasta este momento se corresponden con formas trisílabas y tetrasílabas, es posible citar usos en palabras de menor extensión, como *yiyi* (*tigre*) o *lolos* (*ojos*). Son estas singularidades las que provocan que el habla del niño transmita en ciertos momentos la sensación de ininteligibilidad. En edades posteriores a los tres años ya no será frecuente encontrar formas tan distanciadas. Pero ejemplos como los citados también nos están aportando información sobre otros dos comportamientos propios de edades muy tempranas: la mayor estabilidad vocálica y la tendencia a omitir las sílabas pretónicas y, en consecuencia, conservar las sílabas tónicas y postónicas. Las formas *baán* (*tobogán*), *arero* (*camarero*) y *ollas* (*zanahorias*) reflejan con bastante claridad el cumplimiento de los comportamientos mencionados.

Por otro lado, en la denominada fase inicial, las singularidades se presentarán en algunas ocasiones con un grado de inestabilidad significativo. Distintas formas corresponderán a una única palabra. Las secuencias contenidas en el ejemplo de [4] muestran esta diversidad para la palabra *micrófono*. El mismo informante, IAG, emite la forma *micofio* en la línea 3 y *micófono* en la línea 10.

[4] *Corpus*: KOINÉ (Milagros Fernández Pérez, coord.)

Informantes: ART, 2 años y 6 meses; IAG, 2 años y 8 meses

*MON: esto é un micrófono.
%act: señala el libro
*IAG: **micofio** [*] [?].
%par: micofio = micrófono \$PHO;
*MON: díó ti # díó ti # Artai.
*ART: y aquí no hay nad.
%act: señala el libro
*ART: <hay nubes> [>].

*MON: <xxx> [<].

*IAG: **micófono** [*].

%par: micófono = micrófono \$PHO;

*MON: ti?

%add: ART

*ART: **u** [*] **quinprófono** [*] [?].

%par: u = un \$PHO; quinprófono = micrófono \$PH ;

*MON: mui ben!

Finalmente, en esta primera fase también es recurrente la localización de ejemplos en los que las relaciones sintagmáticas no parecen desempeñar un papel relevante. Se trata de casos de modificaciones que afectan al punto o modo de articulación, pero que no están ligados con la posición que el fonema ocupa en la sílaba, con el tipo de margen o con características de la palabra. Así, los ejemplos recogidos en [5] y [6] reflejan singularidades en fonemas oclusivos localizados en un margen anterior simple. A partir de los tres años, los condicionamientos para registrar particularidades similares a las mencionadas son mayores. Las modificaciones y las omisiones suelen localizarse en unidades que ocupan una determinada posición silábica y en palabras de unas determinadas características. En edades tempranas estas limitaciones se no muestran con la misma funcionalidad.

[5] *Corpus*: KOINÉ (Milagros Fernández Pérez, coord.)

Informante: JOR, 2 años

*PIL: oh # que é?

*XAC: un perro.

*JOR: **un terro** [?] [*].

%par: terro = perro \$PHO;

*XAC: no # una vaca

[6] *Corpus*: KOINÉ (Milagros Fernández Pérez, coord.)

Informante: IRE, 2 años y 4 meses

IRE: ete [].

%par: ete = esta \$PHO ; ete = esta \$MOR;

*PIL: oh.

*IRE: **una popuga** [*].

%par: popuga = tortuga \$PHO;

*PIL: una qué?

*IRE: **una popuga** [*].

%par: popuga = tortuga \$PHO

II. Fase de avance

El contraste con los comportamientos presentados hasta este momento constituye el mejor modo de caracterizar esta nueva fase. Localizada a partir de los tres años, debemos entender esta frontera de modo flexible. A partir de ese momento ya no resultará tan frecuente encontrar dificultades insalvables en la interpretación de aquellas formas que se presentan sin un contexto aclaratorio. El grado de las modificaciones desde el punto de vista fonético-fonológico es menor y por eso la comprensión de las formas emitidas es significativamente mayor.

De este cambio que estamos apuntando se derivan otros que permiten completar el contraste entre las fases establecidas. Así, con el paso del tiempo, las peculiaridades registradas no mostrarán la variabilidad que podíamos apreciar en las edades más tempranas. Ahora las modificaciones de una determinada palabra se presentan con estabilidad. Además, las singularidades registradas tienen una fuerte ligazón con condicionantes secuenciales. Los aspectos sintagmáticos actúan como fuertes limitadores del tipo de singularidades registradas.

[7] *Corpus*: KOINÉ (Milagros Fernández Pérez, coord.)

Informante: AND, 3 años y 5 meses

*BER: <la mía # la cigüeña> [>].

INA: <xxx cocodilo [] [?]> [<].

%add: AND

%par: cocodilo = cocodrilo \$PHO;

*AND: **el cocolilo** [*].

%add: INA

%par: cocolilo = cocodrilo \$PHO;

[8] *Corpus*: KOINÉ (Milagros Fernández Pérez, coord.)

Informante: MIA, 3 años y 4 meses

*MON: Sergio # ven a ver qué lleva este niño.

*MON: tú sabes lo que es?

%add: MIA

*MIA: **fotador** [*] [?].

%par: fotador = flotador \$PHO;

*MON: es una tabla de windsurf.

*MON: sí # para # para +/.

[9] *Corpus*: KOINÉ (Milagros Fernández Pérez, coord.)

Informante: AND, 3 años y 1 mes

*PIL: e de que é o helado?

*AND: **un helado de chupá** [*].

%add: GAR y JAC

%par: chupa = chupar \$PHO;

*AND: **de chupá** [*].

%add: PIL

%par: chupa = chupar \$PHO;

[10] *Corpus*: KOINÉ (Milagros Fernández Pérez, coord.)

Informantes: CLA, 3 años; VER, 3 años y 3 meses

*ANC: a ver # qué le tocó a Jacobo # para comer?

*CLA: **a ve** [*].

%par: ve = ver \$PHO;

*CLA: **a ve** [*] # **Jacobo**.

%par: ve = ver \$PHO;

[...]

*ANC: que nos cuente Martina lo que es.

*CLA: **a ve** [*].

%par: ve = ver \$PHO;

*ANC: a ver.

*BER: **a ve** [*].

%par: ve = ver \$PHO;

En los ejemplos citados puede constatarse la existencia de esos condicionantes relacionados, por un lado, con la estructura del margen silábico y, por otro, con la ubicación del fonema en una determinada posición dentro de la sílaba. Así, en [7] y [8] la modificación u omisión afecta a un elemento perteneciente a un margen anterior compuesto. En [9] y [10] es la posición en coda silábica la que se muestra como un factor que propicia la omisión del fonema. El papel regulador que ejerce este tipo de condicionantes se manifiesta con claridad en un buen número de ejemplos.

Ciertamente, también es posible encontrar particularidades localizadas en ataque silábico simple. Son las peculiaridades recogidas en [11] y [12]. Estos casos nos demuestran que, además de los condicionales referidos a aspectos secuenciales, las modificaciones también se ligan con la presencia de determinadas unidades, siendo la vibrante múltiple la que aparece en un mayor número de usos particulares. Este carácter selectivo de las unidades afectadas no se mostraba con la misma funcionalidad en la fase anterior.

[11] *Corpus*: KOINÉ (Milagros Fernández Pérez, coord.)

Informante: JOR, 3 años y 3 meses

*XUN: yo quiero el azul.

%com: Ana está sacando las cartas de la carpeta

*ANC: bueno un momento que ahora vamos.

***JOR: y yo quiero el lojo [*].**

%par: lojo = rojo \$PHO;

*ANC: mira Jorge y tú también tienes +/.

*XUN: lo tienes en rosa # y un azul y un rojo.

[12] *Corpus*: KOINÉ (Milagros Fernández Pérez, coord.)

Informante: UEL, 3 años y 5 meses

*ANC: lo vemos hoy # a ver.

*ANC: vamos a empezar por xxx.

*GON: xxx +/.

*ANC: de qué color es esto que tenemos aquí?

***UEL: majón [*].**

%par: majón = marrón \$PHO;

CLA: marón [].

%par: marón = marrón \$PHO;

*ANC: marrón.

2.3.2. La exploración de cuestiones fonético-fonológicas en edades tempranas. Contraste con datos clínicos

En la aproximación a los datos del ámbito clínico que llevaremos a cabo a continuación tendremos en cuenta, en primer lugar, la mayor influencia atribuida a lo sintagmático en contraste con lo paradigmático. Nuestro propósito es constatar si en la progresión fonológica de casos clínicos se registran los fenómenos que hemos presentado como caracterizadores (simplificación de margen silábicos compuestos, omisión de codas, conservación de sílabas tónicas y pretónicas en palabras trisílabas y tetrasílabas, etc.) y, al mismo tiempo, comprobar la posible aparición de singularidades discordantes con las tendencias adquisitivas que hemos destacado para casos no patológicos.

Iniciamos la aproximación a las producciones de casos clínicos observando el comportamiento lingüístico mostrado por EDG, un niño con trastorno específico del desarrollo del lenguaje. Una observación inicial puede llevarnos a afirmar que las peculiaridades fonológicas que singularizan la lengua de este informante son

similares a las que registradas en el proceso adquisitivo típico. Ejemplifican tal consideración las singularidades procedentes del citado corpus y recogidas en los siguientes fragmentos:

[13] *Corpus*: OVIEDO (Eliseo Díez-Itza, coord.)

Informante: EDG, 7 años y 10 meses

(a)

*MAN: pero (.) a dónde parece que va (.) con esta camiseta y estos pantalones?

*EDG: a la **paya** [*] [% lo toca a la vez que lo dice].

%spa: \$RES

%err: paya = playa \$PHO;

*MAN: a la playa.

[...]

*MAN: por qué?

*EDG: **poque** [*] sí.

%spa: \$RES

%err: poque = porque \$PHO;

*MAN: y qué hacía mamá osa?

*EDG: tomando **e** [*] sol.

%err: e = el \$PHO;

(b)

*MAN: qué tiene aquí en la camiseta [% señala]?

*EDG: un **baco** [*].

%spa: \$RES

%err: baco = barco \$PHO;

*MAN: vale !

[...]

MAN: oye (.) y este [= helado] marrón (.) de qué puede ser?

%com: parece que Edgar lo está pensando

*MAN: un helado marrón +...

*EDG: **chooate** [*].

%spa: \$RES

%err: chooate = chocolate \$PHO;

*EDG: **choloate** [*].

%spa: \$RES

%err: choloate = chocolate \$PHO;

*MAN: de chocolate.

%spa: \$IMIT

*MAN: &uhm (.) qué bueno!

Los fenómenos que se presentan con una mayor incidencia en este caso son similares a los que muestran una destacada frecuencia en el proceso adquisitivo típico. Si observamos los ejemplos seleccionados veremos que todas las singularidades remiten a procesos sintagmáticos. Estos, como ya se ha señalado, son los fenómenos registrados con una presencia mayor y más persistente en el habla infantil, convirtiendo la sílaba y la palabra en unidades clave en la descripción de las peculiaridades fonológicas. Los ejemplos citados permiten constatar que el predominio de este tipo de singularidades alcanza al ámbito clínico. Así, aparecen ejemplos de simplificación de margen anterior compuesto (*paya* por *playa*), de omisión de coda silábica (*e* por *el*, *poque* por *porque*, *baco* por *barco*), o de acortamiento de palabras tetrasilabas (*chooate* o *colate* por *chocolate*). Como muestran los fragmentos recogidos en [14], la aproximación a un corpus de habla infantil típico permite localizar con facilidad ejemplos idénticos o similares a los ya presentados. Estas semejanzas nos llevan a deducir la existencia de importantes puntos en común entre las peculiaridades que caracterizan el desarrollo fonológico de los casos clínicos y aquellas a través de las que se define el perfil adquisitivo no clínico. Las tendencias predominantes en unos se muestran también con una destacada influencia en los otros.

[14] *Corpus*: KOINÉ (Milagros Fernández Pérez, coord.)

Informantes: (a) ANP, 3 años y 1 mes; (b) MIA, 3 años y 3 meses; (c) ANP, 3 años y 5 meses; (d) ART, 2 años y 8 meses (e) JOR, 2 años

(a)

*PIL: e despóis comíchelo?

*BRE: si.

*ANP: pero yo (.) yo salté en la **paya** [*]!

%xpar: paya = playa \$PHO;

(b)

*MON: María?

%act: vuelve a la mesa

*CES: <<yo> [/] yo> [>] .

*MIA: <no (.) **poque** yo no lo sé> [<].

*MON: tienes que xxx aquí (.) sino no te veo.

(c)

*PIL: non me dixeches eso?

ANP: e [] que?

%xpar: e = el \$PHO;

*ANC: sí?

(d)

*IAG: no (.) a Vigo.

*MON: a Vigo (.) en barco.

*MON: qué guay!

*ART: xxx **baco** [*].

%xpar: baco = barco \$PHO

(e)

*PIL: chocolate.

*PIL: a quién le gusta el chocolate?

*JOR: **colate** [*]!

%xpar: colate = chocolate \$PHO;

*IRE: yo.

Pero tras el reconocimiento de similitudes como las señaladas, es necesario apuntar importantes divergencias. Nuestra exposición a partir de este momento se centrará en estas discrepancias, pues son ellas las que garantizan la relevancia y rentabilidad de los fenómenos que configuran la plantilla. A este respecto, destacaremos los dos puntos de desencuentro que hemos considerado más significativos. Se trata de diferencias a las que el estudioso puede recurrir si desea trazar una línea divisoria entre el habla disfuncional y la esperable. La primera de estas divergencias se refiere, como es previsible, a la distinta etapa adquisitiva en la que se localiza un determinado fenómeno, en concreto, a la demora con la que se manifiestan ciertos usos en los casos clínicos. Así, por ejemplo, peculiaridades como las señaladas anteriormente están presentes en el habla de informantes que padecen un trastorno que afecta al lenguaje durante un dilatado período de tiempo. Se registran usos incluso más allá de los siete años; edad que suele utilizarse como frontera final al examinar el desarrollo habitual del componente fonológico en el niño y que está alejada del período para el que hemos confeccionado nuestra plantilla. No es casual que los fragmentos recogidos en [14] muestren singularidades en informantes que no superan los tres años y medio, mientras que en [13] el informante identificado como EDG ha alcanzado ya los siete años y diez meses. Tal divergencia nos lleva a concluir que en las producciones de este último persisten peculiaridades que exceden el perfil adquisitivo que suele presentarse como habitual. Debemos tener en cuenta que el diagnóstico de trastorno específico del desarrollo del lenguaje se fundamenta, precisamente, en la existencia de un desfase superior a doce meses entre la edad biológica y aquella que viene definida por los datos adquisitivos (Leonard 1998: 5), siendo la fonología uno de los componentes que aporta información de mayor relevancia. En los casos de mayor gravedad ligados por parte de algunos investigadores con la polimicrogira peri-

silviana (Rocha de Vasconcellos Hage *et al.* 2006), suele destacarse la afectación tanto del componente fonológico como del sintáctico.

La aproximación a los datos que hemos llevado a cabo corrobora esta consideración. El camino recorrido por EDG mantiene semejanzas con el perfil adquisitivo no patológico que hemos trazado, singularizándose, como hemos comentado, por la demora en el cumplimiento de etapas. Los ajustes que se van alcanzando en un caso persisten como desajustes en el otro.

La segunda de las diferencias que señalaremos al diferenciar los casos clínicos de los no clínicos se refiere al registro de fenómenos que no están contenidos en el perfil adquisitivo que trazan las singularidades contenidas en la plantilla. Así, a la discrepancia en los períodos de adquisición, podemos sumar la disparidad en algunos de los procesos que se manifiestan con una reiteración significativa. Para constatar tal comportamiento nos aproximaremos a las producciones infantiles de informantes con implante coclear. En ellas encontramos muestras de la existencia de fenómenos similares a los citados anteriormente. Esto quiere decir que aquellos comportamientos que se presentan con mayor insistencia y persistencia en el normooyente también están en los niños con implante coclear. Así, en los datos procedentes del corpus *ALICIA* encontramos un gran número de ejemplos de simplificación de grupo consonántico (*fío* por *frío*, *febero* por *febrero*, *nubado* por *nublado*, *libos* por *libros*, *buja* por *bruja*, *gande* por *grande*), omisión de coda silábica (*vede* por *verde*, *lipio* por *limpio*, *azú* por *azul*, *mueto* por *muerto*, *mayó* por *mayor*, *cievo* por *ciervo*, *saltá* por *saltar*, *die* por *diez*, *pa* por *pan*, *po-que* por *porque...*), o acortamiento de palabras tri- y tetrasílabas (*pato* por *plátano*, *cholate* por *chocolate*, *chichón* por *salchichón*, *voleta* por *voltereta*, *mano* por *hermano*, *monzá* por *almorzar*, *vitación* por *invitación*, *raña* por *araña*). Los ejemplos citados para el último de los fenómenos mencionados nos permite comprobar que el ajuste alcanza incluso al modo en el que se produce el acortamiento, pues la tendencia general es la omisión de las sílabas pretónicas y la conservación de las tónicas y postónicas. Los niños con implante coclear parecen ajustarse a este patrón. Pero una observación atenta de sus producciones nos demuestra que, al lado de estos fenómenos, se registran otros que no son compartidos por los normooyentes o, al menos, no en el mismo grado. Uno de las peculiaridades que manifiesta una destacada presencia en el corpus manejado se refiere a la omisión de la consonante en posición de ataque silábico. Los siguientes fragmentos son un reflejo de este uso.

[15] *Corpus: ALICIA* (Sonia Madrid Cánovas, coord.)

Informantes: (a) LOR, 5 años y 1 mes (edad auditiva, 2 años); (b) LOR, 5 años y 2 meses (edad auditiva, 2 años y 1 mes); (c) ISA, 6 años (edad auditiva, 3 años); (d) ISA, 6 años y 6 meses (edad auditiva, 3 años y 6 meses); (e) ISA, 7 años y 3 meses (edad auditiva, 4 años y 3 meses)

(a)

*VER: muy bien!

*VER: la +//.

%act: señala el dibujo de la primera pieza

*LOR: ++ **amiseta** [*].

%par: amiseta = camiseta \$PHO

*VER: la (.) camiseta +//.

[...]

*VER: camiseta.

*LOR: **amiseta** [*].

%par: amiseta = camiseta \$PHO

*VER: está +//.

(b)

*VER: de fresa o de limón?

*LOR: **imón** [*].

%par: imón = de limón \$CON \$PHO

*VER: de limón?

%gpx: Lorena conv:sí

(c)

*VER: cuántos tiene?

*VER: a ver (.) cuántos días tiene?

*ISA: **unes** [*].

%par: unes = lunes \$PHO \$SEM

*VER: venga (.) sigue contando.

*ISA: martes.

(d)

*PEP: venga (.) a ver otra.

%com: da la vuelta a la hoja

*ISA: Tambor es un (.) **onejo** [*] xxx.

%par: onejo = conejo \$PHO;

*PEP: a ver (.) despacito (.) despacito.

(e)

*SON: la uva?

*ISA: **a** [*] uva?

%par: a = la \$PHO \$PRA;

*ISA: no.

*SON: no.

A los ejemplos citados (*amiseta* por *camiseta*, *imón* por *limón*, *unes* por *lunes*, *onejo* por *conejo*, *a* por *la*) podríamos añadir otros como *abeza* por *cabeza*, *eche* por *leche*, *umpeaños* por *cumpleaños*, *oca* por *toca*, *a* por *la*, *elicidades* por *felicitades*, *os* por *dos*, *osé* por *José*... Se trata, pues, de un fenómeno con una aparición significativa en las producciones de los implantados cocleares. La heterogeneidad que caracteriza a las formas que hemos citado confiere transversalidad a este fenómeno. Su uso se registra en distintos informantes y en palabras con diferente número de sílaba, con diversa función, pertenecientes a varias categorías, etc. Se muestra, además, como un comportamiento que permanece a pesar del paso del tiempo. Se registran usos en informantes de tan solo dos años. Además, en una misma informante, ISA, este fenómeno aparece en secuencias emitidas a los seis años (tres años de edad auditiva) y a los siete años y tres meses (cuatro años y seis meses de edad auditiva).

Otro uso similar al de la omisión del ataque silábico lo representan las nasalizaciones. Se manifiestan, como el comentado anteriormente, con una alta incidencia. A los ejemplos que ofrecemos en [16] (*pana* por *para*, *nazo* por *lazo*, *na* por *la*, *tene* por *tele*) podemos sumar otros como *penota* por *pelota*, *ne* por *le*, *no* por *lo*, *enefante* por *elefante*, *penículas* por *películas*, *hieno* por *hielo*, *basunero* por *basurero*... También en este caso el registro de numerosos usos a edades diversas convierte este fenómeno en singularizador de las producciones de los niños con implante coclear. No se trata de un uso absolutamente desconocido en las producciones de los normooyentes, ocurre que en ellos se presenta con una incidencia escasa y acotada a una etapa muy temprana (Fernández López 2009). En el caso de los niños con implante coclear, se ofrece como uno de los fenómenos de mayor incidencia (Fernández Pérez, Madrid Cánovas y Cortiñas Ansoar 2011). Nuestra aproximación a los datos nos lo muestra, junto con la omisión del ataque silábico, como el comportamiento con una mayor reiteración. Pueden presentarse, en consecuencia, como peculiaridades útiles y pertinentes para caracterizar el habla de los implantados cocleares.

[16] *Corpus*: ALICIA (Sonia Madrid Cánovas, coord.)

Informantes: (a) ISA, 6 años (edad auditiva, 3 años); (b) ISA, 6 años y 2 meses (edad auditiva, 3 años y 2 meses); (c) ISA, 7 años y 2 meses (4 años y 2 meses)

(a)

*VER: qué es esto?

%com: saca unos papeles

*ISA: <**pana** [/] **pana** no> [*] dedos.

%par: pana = para \$PHO; no = los \$PHO \$SEM \$PRA;

*VER: para los dedos?

*VER: a ver.
 *VER: esto es para pintar con los dedos?
 [...]
 *VER: para qué (.) para cenar?
 *ISA: <**pana** monzá> [*].
 %par: pana = para \$PHO; monzá = almorzar \$PHO;
 *VER: para almorzar?

(b)
 *VER: lazo!
 *ISA: **nazo** [*].
 %par: nazo = lazo \$DIS \$PHO;
 *VER: lazo!
 *ISA: **nazo** [*].
 %par: nazo = lazo \$DIS \$PHO;
 %gpx: deic:señalar

(c)
 *LUI: tú o la Barriguita?
 *ISA: viendo <**na tene** no dibujo> [*].
 %par: na = en la \$PHO; tene = tele \$PHO; no = los \$PHO; dibujo = dibujos \$PHO, \$AGR;
 *LUI: pero las dos?

Hemos presentado dos de los fenómenos que, tras la consulta de los datos contenidos en distintos corpus, se manifestaron como significativos y singularizadores del habla del niño con implante coclear. Pero a la hora de valorar los datos clínicos, también deben tomarse en consideración aquellos fenómenos que, sin alcanzar una frecuencia de uso destacada, poseen relevancia por su carácter ciertamente inusual entre los procesos fonológicos. Esta valoración es la atribuida a los ejemplos recogidos en [17], es decir, a las oscilaciones vocálicas registradas en las formas *esma* por *asma*, *poral* por *peral*, a la omisión de todas las consonantes en *ieoe* por *miércoles*, y a la omisión de la sílaba tónica en *mo* por *zumo* y de la tónica y postónica en *sa* por *salero*. Se trata de fenómenos que, a diferencia de los citados anteriormente, no alcanzan una gran difusión, pero que en las emisiones de normooyentes sería extraño que apareciesen. La eventualidad con la que se muestran no nos impide que a través de ellos se puedan vislumbrar diferencias entre el perfil adquisitivo de casos no clínicos y el de los niños con implante coclear. Se presentan como llamadas de atención que el estudioso no debe ignorar.

[17] *Corpus*: ALICIA (Sonia Madrid Cánovas, coord.)

Informantes: (a) LOR, 5 años y 2 meses (edad auditiva, 2 años y 1 mes); (b) ISA, 6 años y 4 meses (3 años y 4 meses); (c) LOR, 3 años y 9 meses (edad auditiva, 8 meses); (d) LOR, 3 años y 9 meses (edad auditiva, 8 meses); (e) LOR, 4 años y 10 meses (edad auditiva, 3 años y 9 meses)

(a)

*LOR: **Esmá** [*].

%par: esma = asma \$PHO

*VER: cómo?

*VER: Asma?

*VER: dílo fuerte que entonces no te oye Sonia.

(b)

*PEP: manzano!

*PEP: es un poco diferente (.) verdad?

*PEP: y el árbol que da peras (.) se llama +//.

*ISA: **poral** [*].

%par: poral = peral \$PHO

*PEP: peral!

(c)

*VER: martes.

*LOR: **ieoe** [*].

%par: ieoe = miércoles \$PHO

*VER: venga.

%act: vuelve a signar las letras pero Lorena mira a la cámara

*VER: Lore!

*VER: jueves!

(d)

*VER: y esto qué es?

%act: coge la caja de zumo

*LOR: **mo** [*].

%par: mo = zumo \$PHO

*VER: zumo!

*VER: venga (.) muy bien Lorenita.

(e)

*VER: el (.) salero.

*VER: qué es?

*LOR: **sa** [*].

%par: sa = el salero \$PHO \$PRE;

*VER: no (.) venga dilo otra vez.

*VER: siéntate bien (.) Lorena (.) siéntate bien (.) que te vas a dormir.

%act: la coge de los brazos para sentarla mejor

2.3.3. *La exploración de cuestiones de construcción en edades tempranas.* *Fases en el desarrollo construccional en edades tempranas*

Nuestra propuesta de exploración se encuadra en el modelo basado en el uso propuesto por M. Tomasello para el inglés, que va desde el dominio de la construcción-isla (2003: 121-122) hasta la construcción sintáctica abstracta (2003:144) y que encuentra su eco en el ámbito español en el recorrido fijado por M. Fernández Pérez al distinguir entre el predominio inicial de los procesos de *predicación* y los posteriores de *combinatoria* y *concordancia* (2006a: 334 y ss.). Una línea de progresión que en ambos casos surge de la observación de datos. Son propuestas que permiten constatar que una descripción fiable de los avances gramaticales proviene inevitablemente del examen minucioso de la realidad, pues, como señala Lieven, la estructura del lenguaje emana del uso lingüístico (2008: 453). Las consideraciones que expongamos comparten, como es evidente, ese interés por aproximarse a los datos.

En la fijación de fases se han tomado como referencia los tres procesos que hemos citado: *predicación*, *combinatoria* y *concordancia*. Esta división no implica la defensa de etapas cronológicas sucesivas en la adquisición de lo construccional. Así, es posible señalar que la temprana aparición de procesos predicativos tendrá un papel estelar en el primer desarrollo gramatical del niño y, al mismo tiempo, advertir sobre su pervivencia en el tiempo. Hay que tener en cuenta que la *predicación* como proceso significativo en la progresión construccional no se desvanece al surgir la *combinatoria* o, posteriormente, al emerger la *concordancia*. No estamos, pues, ante fases cronológicas diferenciadas en el tiempo a través de una frontera rígida e impermeable. Pueden presentarse de modo secuencial y destacarse su mayor influencia en determinados momentos, pero sin que sean procesos inscritos en compartimentos estancos (Peters 1983).

I. Fase de predicación

La presencia de elementos verbales es un índice altamente rentable a la hora de delinear tendencias adquisitivas. La aparición y enriquecimiento construccional va a mostrarse como una derivada de la progresiva incorporación y manejo de

verbos en las producciones infantiles. A este respecto conviene destacar que la información referida a la predicación va a poder obtenerse desde edades muy tempranas. Así, antes de los dos años ya es posible rastrear la presencia de elementos verbales en las emisiones del niño. Será, ciertamente, una presencia menor que en etapas posteriores y que, por tanto, irá incrementando su incidencia con el paso del tiempo.

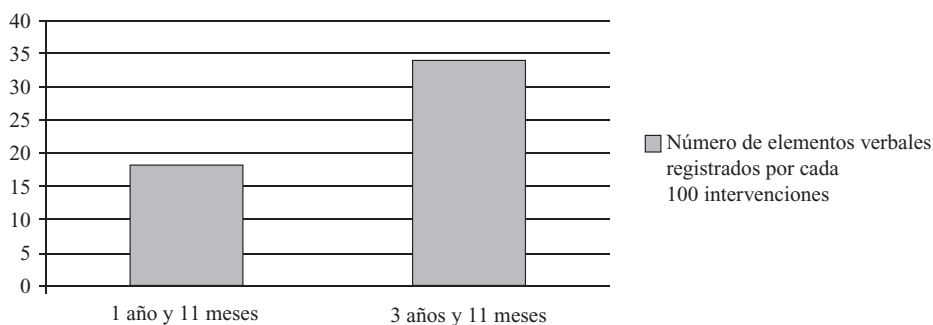


Figura 2.1. Gráfico de la presencia de elementos verbales (datos del informante ART en el corpus *Koiné*).

En la figura 2.1 se ofrecen datos procedentes del corpus *Koiné*. A través de las producciones del informante ART, podemos constatar la menor presencia de verbos en las edades más tempranas, así como su significativo incremento en posteriores etapas. Si en las producciones registradas antes de alcanzar los dos años las secuencias con presencia de un elemento verbal no alcanzan el 20%, en edades próximas a los cuatro años este porcentaje se aproxima ya al 35%.

En paralelo a este incremento en la presencia de elementos verbales discurre la amplitud de la lista de verbos utilizados y, en consecuencia, la diversidad de los mismos. Así, si observamos con más detalle los datos del informante ART, descubriremos que las listas de verbos que se ocultan detrás de las cifras ofrecidas contienen diferencias significativas.

El listado que corresponde a los 3 años y 11 meses es más extenso. Esta amplitud se acomoda a lo esperable y respalda los datos ofrecidos anteriormente. Pero el dato significativo no está encerrado en el recuento de verbos, sino en la caracterización que podemos ofrecer de estos. Las producciones registradas en torno a los dos años reflejan que el niño tan solo maneja verbos con una alta frecuencia de uso. Así, si contrastamos la lista ofrecida con los datos de frecuencias que ofrece la Real Academia Española a partir del análisis del *Corpus de Refe-*

rencia del Español Actual (vid. <http://corpus.rae.es/lfrecuencias.html>), observamos que todos los verbos utilizados por ART en edades más tempranas figuran en la lista de las 10.000 formas más frecuentes. No ocurre lo mismo si examinamos los usos en edades más avanzadas. En el segundo listado aparecen verbos como *ahogar*, *doler*, *lastimar*, *mojar*, *picar* o *pisar*, que no figuran en el recuento de frecuencias mencionado antes. Se ha abierto la puerta, por tanto, a formas con un uso que ya no podemos caracterizar como de una alta frecuencia.

Cuadro 2.2. Listado de verbos utilizados en diferentes edades

<i>Datos procedentes del informante ART (corpus Koiné)</i>	
1 año y 11 meses	<i>beber, caer, cantar, coller, correr, dormir, escoitar, facer, ir, mirar, pintar, querer, recoller, saír, saltar, ser, subir, tocar, ver, vir</i>
3 años y 11 meses	<i>abrir, ahogar, andar, caer, cantar, comprar, contar, cruzar, doler, enseñar, entrar, escoitar, estar, haber, hacer, ir, lastimar, leer, mirar, mojar, morir, parar, pedir, picar, pintar, pisar, poder, poner, probar, querer, romper, saber, salir, ser, subir, tener, tocar, tomar, ver, vir</i>

Por último, el proceso de recogida de los datos que estamos analizando nos ha permitido observar cómo el incremento en el número y en la diversidad de los verbos utilizados discurre en paralelo al aumento en el índice de participación conversacional. Este último también se mostrará relevante al abordar la complejidad discursiva. Allí será objeto de un análisis más detallado. En este momento tan solo señalaremos que la recopilación de muestras equilibradas ha exigido manejar grabaciones con duraciones significativamente divergentes. En las edades más tempranas, recoger muestras que alcanzasen el centenar de intervenciones obligaba a triplicar el tiempo de grabación. Esto significa que la diversidad de verbos utilizados que estamos comentando se concentra en el tiempo. Se registran, por tanto, un número mayor y más diverso de verbos en un menor lapso temporal.

II. Fase de combinatoria

Si hasta este momento hemos fijado la atención en el incremento y en la heterogeneidad de los verbos utilizados, a partir de ahora centraremos la mirada en la rentabilidad y la diversidad construccional que muestran los datos que nos ofrece

el corpus *Koiné*. La descripción de la fase de combinatoria no se fijará atendiendo a la cantidad de verbos, sino al uso que se hace de ellos, es decir, a su integración en una secuencia. Al igual que la fase predicativa, la de combinatoria podrá observarse a lo largo de todo el período estudiado en este trabajo. No habrá una diferencia temporal, pero sí un cambio en el foco de interés.

[18] *Corpus*: KOINÉ (Milagros Fernández Pérez, coord.)

Informantes: ART, 1 año y 11 meses

*MAE: e dónde vai ese tren?

*ART: **canta!**

*RIC: <se marcha> [>].

*MAE: <a dónde vai> [<]?

*ART: á casa.

[...]

ART: no!

%add: IAG

%exp: no quiere que IAG le coja los colores

*ART: <pinta> [>]!

%add: IAG

*RIC: <<redondo> [<] como un sol> [/] redondo como un sol.

%com: cantando

Los ejemplos contenidos en [18] reflejan que la presencia de verbos no siempre implica el dominio de una construcción integrada por varias unidades, ya que la forma verbal puede aparecer aislada. En edades tempranas este uso es habitual. Aunque también se registran estructuras sintácticas diversas. Las más recurrentes son las transitivas y las construcciones con *ser* y *estar*. Precisamente, una mayor frecuencia de aparición de estas últimas es un rasgo que singulariza la lengua del niño, al menos en la etapa de dos a cuatro años (González Pereira, Fernández López y Cano López 2011: 97 y ss.). Los mencionados son, por tanto, los moldes construccionales que aparecen desde edades más tempranas y que se afianzarán con mayor rapidez. Esto no quiere decir que su uso esté exento de ciertas limitaciones. Así, si observamos a través de los datos contenidos en el corpus *Koiné* las diferentes categorías que funcionan como ARG2 en las secuencias transitivas en las que participa el verbo *tener*, podremos fijar divergencias entre los usos registrados antes y después de los tres años. La diversidad de los elementos va a ser mayor a partir de la frontera que estamos trazando. En el primer período señalado existe diversidad en la categoría de los ARG2, pero en el segundo esta variabilidad es mayor. Se retrasa en el tiempo el registro de usos en los que esta función es desempeñada por una frase preposicional, un adverbio o una construcción compa-

rativa. Antes de los tres años estas combinaciones no se registran y son categorías como sustantivo, pronombre indefinido, pronombre numeral y pronombre demostrativo y posesivo las que desempeñan con mayor frecuencia la función de ARG2 (González Pereira, Fernández López y Cano López 2011: 104). Se trata, por tanto, de un molde construccional de uso frecuente y estable desde edades tempranas, pero que irá alcanzando una mayor diversidad con el paso del tiempo.

Al margen de las citadas, es posible encontrar usos que remiten a otro tipo de construcciones. En algunos casos aparecen también en edades tempranas. Así lo refleja la construcción triargumental *mi mamá me limpió esto y esto* que se recoge en el fragmento [19]. Ocurre que la menor frecuencia de aparición de estos moldes dificulta su utilidad en un proceso exploratorio. Es el examen de los elementos que aparecen con una mayor frecuencia el que va a resultar de mayor interés por ser el que se mostrará mejor en la lengua del niño y por permitir llegar a las conclusiones más fiables. Así, el ejemplo de [19] puede ofrecer dudas sobre la importancia que la imitación tiene en el uso registrado. El hecho de poder disponer de tan solo un número muy reducido de secuencias que ejemplifiquen los usos de este tipo de construcción, dificultará la valoración que pueda llevarse a cabo durante el proceso exploratorio. Esto significa que, como ya se ha señalado, son los usos más frecuentes los que ofrecen más información y con mayor fiabilidad.

[19] *Corpus*: KOINÉ (Milagros Fernández Pérez, coord.)

Informantes: CEC, 2 años y 1 mes

PAU: mamá me lo limpió [] [/] mamá me lo limpió [*] [<].

*ANI: te los limpió mamá?

*ANC: a ela cóllela?

[...]

*CEC: **mi mamá me pimpió [*] esto y (.) y esto.**

%act: señala sus zapatillas deportivas

*ANC: a ver .

*XAQ: <lo limpia> [>] con una +//.

III. Fase de concordancia

Es en la fase de concordancia en donde encontraremos las pruebas más fiables para afirmar que el niño está avanzando desde el uso de expresiones memorizadas hasta el manejo de patrones productivos, es decir, hasta la asimilación de esquemas construccionales. A este respecto, resulta especialmente interesante observar los usos peculiares que podemos registrar en diferentes momentos. El examen de los datos contenidos en el corpus *Koiné* nos lleva a hablar de dos tipos diferentes

de singularidades registradas en dos momentos del proceso adquisitivo dentro de la fase de concordancia. Así, en las edades más tempranas, las singularidades que se registran con mayor reiteración afectan a la omisión de palabras de valor gramatical (artículos, preposiciones, etc.). Las intervenciones de RIC en el fragmento [20] son un buen ejemplo de este uso singular:

[20] *Corpus*: KOINÉ (Milagros Fernández Pérez, coord.)

Informantes: RIC, 1 año y 11 meses

*MON: es un pajarito que está en la casa.

*RIC: **Doli pinta casa.**

*MON: tú pintaste una casa?

*RIC: pinta casa.

%act: señala las paredes

*MON: quién pinta la casa (.) a ver (.) dime?

*RIC: Doli.

*MON: y quién es Loli?

*RIC: Doli.

*MON: y quién es Doli (.) es una chica?

*RIC: **pinta cepillo mamá.**

*MON: sí (.) quién pintó estas castañas?

*RIC: **pinta castañas Ricardo.**

*MON: Ricardo y quién más?

*RIC: **do [*] pinta [*] castañas.**

%xpar: do = yo \$PHO; pinta = pinto \$AGR;

*MON: pero quién más pintó castañas (.) Pablo pintó?

El esquema estructural se construye uniendo elementos léxicos y omitiendo los gramaticales. Se trata de una singularidad que confiere a la lengua del niño un aspecto de habla telegráfica. Estas limitaciones en el dominio construccional llevan a particularidades incluso en aquellos moldes que, como hemos visto al valorar los esquemas transitivos en la fase combinatoria, destacan por una alta frecuencia de uso y una pronta estabilidad. Además, los ejemplos citados nos permiten descubrir que los avances en predicación y combinatoria no implican el dominio de procesos de concordancia. El dominio de estos últimos será lo que se muestre con una mayor demora en el tiempo. El niño se iniciará y avanzará en la fase de predicación, posteriormente en la fase de combinatoria y, de modo más pausado, en la de concordancia. Esto es esperable si tenemos en cuenta que las singularidades registradas reflejan el avance de lo concreto a lo abstracto, de la repetición de un esquema a la asimilación del mismo. Lo más relevante es el momento en el que el niño no se limita a repetir un esquema oído, sino que intenta

construirlo a partir de los conocimientos que el contacto con datos empíricos le ha ofrecido. Esto puede verse claramente si avanzamos en el tiempo.

[21] *Corpus*: KOINÉ (Milagros Fernández Pérez, coord.)

Informantes: UEL, 3 años y 4 meses

*ANC: quién fue en caballo alguna vez?

*GON: yo.

*AND: xxx.

UEL: <yo> [/] yo fui <a un caballo> [] muy pequeñito.

%xpar: a un caballo = en un caballo \$CON;

*ANC: y cómo se llaman?

*UEL: ponis.

*ANC: ponis.

*ANC: y quién xxx?

*AND: <yo (.) xxx coche> [>].

El tipo de singularidades recogidas en [21] nos muestra las dificultades por las que se mueve el niño en la fase concordancia. Las peculiaridades afectan al dominio de aquellas palabras gramaticales que indican una función sintáctica. Está avanzando en el dominio de las normas de construcción dentro del ámbito formal, mostrando logros destacados sobre todo en las edades posteriores a los tres años. Esta tardía localización temporal de los logros de concordancia no significa que las fases sean vistas con un carácter sucesivo, es decir, que cada una de ellas se corresponda con una única edad o con un determinado momento. Tan solo se advierte sobre la demora en progresos de concordancia que van afianzando los aspectos formales relacionados con el dominio sintáctico en la lengua del niño, o lo que es lo mismo, el tránsito de lo concreto a lo abstracto.

2.3.4. La exploración de cuestiones de construcción en edades tempranas.

Contraste con datos clínicos

Si nos aproximamos a datos procedentes del ámbito clínico, podremos comprobar la existencia de coincidencias y divergencias respecto a los comportamientos que hemos venido destacando. De las semejanzas se desprende el lugar central y de calado que ocupan esos fenómenos en el proceso adquisitivo, mientras que las diferencias indican la funcionalidad que algunos de esos usos poseen a la hora de explorar y valorar los progresos adquisitivos alcanzados por el niño. La existencia de estas discordancias resulta de máximo interés. Esta búsqueda de diferencias se presenta como una tarea sencilla si fijamos la mirada en la fase de predicación.

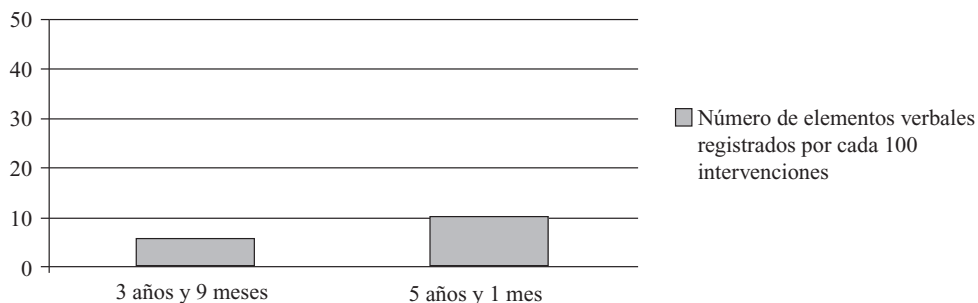


Figura 2.2. Gráfico de la presencia de elementos verbales (datos de la informante LOR en el corpus *ALICIA*).

Los datos procedentes de la informante LOR del corpus *ALICIA* reflejan un comportamiento diferente al descrito en las páginas anteriores. La presencia de las formas verbales en las intervenciones registradas en esta niña con implante coclear es significativamente menor. No se alcanzan las frecuencias de uso que veíamos al examinar los datos del corpus *Koiné*. Una divergencia que afecta tanto a la presencia de verbos en los dos momentos que se han examinado, como al ritmo de incremento que impone el paso del tiempo. Ciertamente, estas divergencias podrían matizarse si tenemos en cuenta la edad auditiva de la informante. En el gráfico se informa de la edad biológica de LOR. La edad auditiva nos llevaría a situar estos datos en los 8 meses y en los 2 años. Pero incluso teniendo en cuenta este desfase entre la edad biológica y la auditiva, y quedándonos tan solo con esta última, tendríamos que destacar que en torno a los 2 años, el momento en el que el normooyente posee una frecuencia de uso próxima al 20%, la informante con implante coclear se sitúa en el 10%. La discordancia pervive.

Es necesario señalar que la mayor singularidad no está en las cifras expuestas. La divergencia a la que atribuimos una carga significativa de mayor relevancia no afecta al recuento de formas que ya hemos ofrecido, sino a la tipología de los verbos utilizados. Si observamos el listado de verbos registrado en cada una de las edades, descubriremos que a los 5 años y 1 mes (3 años de edad auditiva), más de la mitad de las formas no tienen una frecuencia de uso alta. Así, no están entre las 10.000 más frecuentes según la RAE. Se está recorriendo, por tanto, un camino diferente al señalado anteriormente. Allí, la expansión que imponía el paso del tiempo se iba plasmando en una lista de verbos cada vez más diversa y en la que los de menor frecuencia iban apareciendo poco a poco. En este caso no parece que se respete esa tendencia y la irrupción de verbos de menor frecuencia es repentina, al menos aparentemente.

Cuadro 2.3. Listado de verbos utilizados en diferentes edades

Datos procedentes del informante LOR (corpus ALICIA)	
3 años y 9 meses (edad biológica)	<i>dar, ser, ver</i>
8 meses (edad auditiva)	
5 años y 1 mes (edad biológica)	<i>agacharse, caer, chocar, chutar, escuchar,</i>
3 años (edad auditiva)	<i>manchar, saber, tocar.</i>

Encontramos acomodación al perfil trazado por los datos no clínicos si observamos los procesos ligados con la fase combinatoria. Esta coincidencia se manifiesta tanto en el uso recurrente en edades tempranas de la forma verbal aislada, como en combinaciones que recuerdan un estilo telegráfico. Así lo podemos ver en el fragmento recogido en [22]. El *chuta pelota* nos recuerda mucho al *doli pinta casa* o *pinta cepillo mamá*, que veíamos en ejemplos anteriores. Las combinaciones avanzan partiendo de secuencias en las que los elementos con carga léxica están presentes y los de carga gramatical ausentes. Esta situación en la que surgen concordancias y discordancias se asemeja a la descrita al examinar los datos fonético-fonológicos. Como ya se ha señalado, el hecho de que entre las producciones examinadas en los casos clínicos surjan algunas divergencias, debe interpretarse como un indicador de que los comportamientos destacados a través de la plantilla son funcionales. De su observación se puede extraer que la conducta comunicativa de los informantes no se ajusta al perfil habitual. Tiene puntos en común con ese molde, pues sería extraño que las discrepancias fuesen absolutas.

[22] *Corpus*: ALICIA (Sonia Madrid Cánovas, coord.)

Informantes: LOR, 5 años y 2 meses (edad auditiva, 2 años y 1 mes)

(a)

*VER: chuta la pelota.

*LOR: <**chucha peota**> [*].

%par: chucha = chuta \$PHO; peota = la pelota \$PHO \$PRE;

*VER: <no te oigo> [/] (.) Lorena.

*VER: no te oigo.

*VER: chuta!

*LOR: chuta.

*VER: chuta la pelota.

*LOR: **chua peota** [*].

%par: chua = chuta \$PHO; peota = la pelota \$PHO \$PRE

Si con el ejemplo anterior veíamos la semejanza en procesos de combinatoria entre los datos no clínicos y el comportamiento lingüístico de una niña con implante coclear, con el fragmento recogido en [23] también vemos coincidencias que afectan, en este caso, al proceso de concordancia.

[23] *Corpus*: ALICIA (Sonia Madrid Cánovas, coord.)

Informantes: (a) ISA, 6 años (edad auditiva, 3 años); (b) ISA, 6 años (edad auditiva, 3 años)

(a)

*VER: venga (.) díselo tú a Isabel (.) que Isabel no lo sabe (.) y a Raúl.

%act: Vero coge el tercer muñeco que estaba sobre la mesa

*ISA: Isabel (.) vamos a subir (.) **el banco** [*].

%par: el banco = al banco \$CON

*VER: vamos a subir encima del banco.

*VER: vale!

(b)

*VER: nos tumbamos!

%com: pone la mano cerca de la boca como si estuviese gritando

*VER: dilo tú.

ISA: nos tumbamo [] **al suelo** [*].

%par: tumbamo = tumbamos \$PHO; al suelo = en el suelo \$CON;

*VER: venga (.) nos tumbamos en el suelo!

%act: tumba a su muñeca sobre la mesa

*VER: ole!

*VER: y cómo nos tumbamos (.) boca arriba o boca abajo?

*ISA: boca abajo.

Llama la atención que estas singularidades se registren en una informante que tiene 6 años de edad, pero considerando su edad auditiva, no contradicen lo esperado. Esto lleva a la existencia de coincidencias en la fase de concordancia. Aunque las producciones de esta misma informante también revelan comportamientos diferentes a los registrados en el corpus de datos no clínicos.

[24] *Corpus*: ALICIA (Sonia Madrid Cánovas, coord.)

Informantes: (a) y (b) ISA, 6 años y 5 meses (edad auditiva, 3 años y 5 meses)

(a)

%act: Isabel niega

*VER: te acuerdas?

%act: Vero golpea los dedos en la mesa
*ISA: trabaja en **la avión** [*].
%par: la avión = el avión \$AGR;
*VER: trabaja en el avión (.) verdad?
*VER: y cómo se llama?

(b)

*VER: sí (.) claro.
*VER: vamos a ver qué hace (.) www.
%com: fallo en la grabación
ISA: arreglando [] **la** [*] **coche**.
%par: arreglando = arregla \$VER; la = el \$AGR
*VER: arregla los coches (.) vale?
*VER: bueno (.) este hombre es el +//.
*ISA: ++ peluquero.
*VER: el peluquero (.) qué hace?

La reiteración con la que se manifiesta la peculiaridad contenida en los fragmentos de [24], así como la edad de ISA en el momento de la grabación, son datos que evidencian un desfase respecto del proceso adquisitivo no clínico. En el corpus *Koiné*, las oscilaciones de género se presentan con un marcado carácter esporádico y en edades muy tempranas, tal como se muestra en el ejemplo recogido en [25]. Son singularidades referidas a los constituyentes directos de las construcciones verbales los que suelen verse afectados. Por eso ocupan un lugar destacado en la plantilla confeccionada. Las singularidades en el nivel frástico son ciertamente menos frecuentes.

[25] *Corpus*: KOINÉ (Milagros Fernández Pérez, coord.)

Informante: RIC, 1 años y 11 meses

RIC: oh@i (.) tore []!
%xpar: tore = torre \$PHO;
%act: saca una pieza de debajo de su nalga
*MON: qué?
*RIC: **el** [*] **tore** [*]!
%xpar: el = la \$AGR; tore = torre \$PHO;
*MON: no te entiendo.

El contraste entre el desarrollo que sería normal en esa edad y los datos clínicos permite descubrir, además de comportamientos singulares, desajustes en el desarrollo gramatical entre la edad del informante y el fenómeno observado. La

inadecuación a un perfil adquisitivo vendrá de la persistencia con la que se registren determinados usos.

2.4. La exploración de cuestiones de interacción y complejidad discursiva en edades tempranas

En esta sección se contemplan las distintas tácticas que figuran en la plantilla para estimar el desarrollo de la complejidad discursiva. A saber, (a) los planos diferenciados en el discurso, (b) los tipos de unidades, (c) las características de la cohesión, (d) las actividades comunicativas, (e) los roles conversacionales y, por último, (f) el índice de participación conversacional. En el apartado 2.4.1 se considera cómo la proyección de estos parámetros sobre al corpus de habla infantil *Koiné* permite distinguir tres fases de desarrollo evolutivo en edades tempranas. Después, en el apartado 2.4.2, se maneja el procedimiento para abordar la complejidad discursiva en situaciones disfuncionales.

2.4.1. Fases en el desarrollo interaccional y de complejidad discursiva

El desarrollo de la complejidad discursiva presenta en edad temprana patrones y peculiaridades diferentes a las características analizadas en el habla de los adultos. Los trabajos sobre marcadores discursivos y complejidad discursiva en edad infantil (Kyratzis, Guo y Ervin-Tripp 1990; Sprott 1992; Pak *et al.* 1996; Kyratzis y Ervin-Tripp 1999; Jisa 1984, 1987; Andersen *et al.* 1999; Meng y Schrabback 1999, entre otros) y los propios análisis realizados con los datos del corpus *Koiné* (Prego Vázquez 2004, 2005, 2006b, 2006c, 2010) han mostrado que en edad temprana los vínculos y las relaciones entre unidades de habla se adquieren paulatinamente y se entretajan únicamente en tres planos del discurso (Kyratzis y Ervin-Tripp 1999) frente a los cinco planos diferenciados por Schiffrin en el lenguaje adulto (1987).

La complejidad discursiva se forja en las relaciones que se entrelazan entre las unidades de habla en los diferentes planos del discurso. El trabajo clásico de Schiffrin (1987, 2001) propone un modelo de discurso en el que se distinguen cinco planos: estructura del intercambio, estructura de la acción, estructura ideacional, marco de participación y estado de la información. Su análisis sobre marcadores del discurso muestra cómo se gestionan estos planos en la interacción social y cómo esta se organiza en unidades coherentes y se estructura cohesionando turnos conversacionales, actos de habla y contenido proposicional. Schiffrin (1987) considera que los marcadores discursivos movilizados por los adultos son polifuncionales y que pueden indexicalizar simultáneamente las relaciones esta-

blecidas en los cinco planos. Sin embargo, los análisis realizados sobre marcadores del discurso infantil han revelado que en edad temprana los niños solo marcan las relaciones en tres planos del discurso, planos que adquieren sucesivamente: (a) plano de la estructura del intercambio, (b) plano de la estructura de la acción comunicativa y (c) plano ideativo.

La guía preliminar de exploración que se ha bosquejado sintetiza, en este aspecto, los recursos de exploración contenidos en M.A.F.A.L.D.A (Prego Vázquez, en elaboración), en los que se conjuga la observación de los planos diferenciados en el tejido discursivo con el análisis de las siguientes categorías: tipos de unidades, características de la cohesión, actividades comunicativas, roles conversacionales y, finalmente, índice de participación conversacional. La exploración de estas categorías constituye un instrumento para situar las muestras de habla infantil en el continuum de las tres fases de desarrollo de complejidad discursiva propuestas en Prego Vázquez (2010) y Prego Vázquez (en elaboración), que son las siguientes: I Fase Interaccional; II Fase Pragmática; III Fase Ideativa.

I. Fase interaccional

La cohesión en el plano de la estructura del intercambio (*exchange structure*) es el único nivel de complejidad discursiva que los niños diferencian en la primera fase (Kyratzis y Ervin-Tripp 1999: 1322; Prego Vázquez 2010; Sprott 1992). Este plano del discurso se define del siguiente modo: “las estructuras del intercambio son los procedimientos a través de los cuales los hablantes alternan los roles secuencialmente y definen aquellas alternancias en relación con los demás” (Schiffrin 1987: 24). En los datos del repertorio *Koiné*, la fase interaccional se inicia en torno al año y siete meses de edad y se puede prolongar hasta los dos años y cinco meses (Prego Vázquez 2010).

El plano de la estructura del intercambio está constituido por turnos, unidades de habla secuencialmente definidas en la interacción. El turno, unidad conversacional básica, es el primer tipo de unidad comunicativa que los niños gestionan en sus interacciones con los adultos y con otros niños para coconstruir el primer nivel de complejidad discursiva. Como señala B. Gallardo (1996: 83), se trata de “un hueco estructural que, por lo general, coincide con un LTP (= lugar de transición pertinente) y que puede ser rellenado por una aportación o por una intervención (...)”. Los turnos de esta primera fase de desarrollo discursivo son cortos y están constituidos por protoactos de habla: holofrases, interjecciones o construcciones simples, que vehiculan básicamente tres tipos de ilocutivos: protoexpresivos, protodirectivos y asertivos coconstruidos con el adulto (Prego Vázquez, Souto Gómez y Dieste Quiroga 2011).

La gestualidad y la carga deíctica de los protoactos de habla es otra característica básica de esta primera fase, que transcurre en el continuum entre la etapa preidiomática y la etapa idiomática. En los inicios de la fase interaccional, las intenciones comunicativas solo se “señalan” y afectan a objetos o eventos contextuales. Los niños movilizan protoactos de habla que contienen exclusivamente significado deíctico. Los gestos deícticos tienen una especial relevancia en esta etapa. Sirvan de botón de muestra los siguientes ejemplos:

(a) Protoexpresivo

- [26] *Corpus*: KOINÉ (Milagros Fernández Pérez, coord.)
Informante: RIC, 1 año y 10 meses

MON: qué© es© eso (.) qué© es©?
%act: señala la construcción de ART
%com: ART no contesta
*MON: cómo se llama esto?
%add: RIC
%act: MON señala la construcción de RIC
***RIC**: jo@i !
%spa: \$i:em ;
*MON: jo (.) qué es (.) ah (.) se cayó.

(b) Protodirectivo

- [27] *Corpus*: KOINÉ (Milagros Fernández Pérez, coord.)
Informante: ART, 1 año y 9 meses

***ART**: mira!
%spa: \$i:jf;

(c) Protoasertivo

- [28] *Corpus*: KOINÉ (Milagros Fernández Pérez, coord.)
Informante: RIC, 1 año y 10 meses

*MON: esto es una +//.
*RIC: ++ oveja.
%spa: \$i:sc;
*MON: una oveja?
*MON: ah (.) eso (.) pero esto no.

%exp: RIC responde lo que ve en su libro, pero no en el que MON señala

***RIC: oveja!**

Estas características señalizadoras de los protoactos iniciales son importantes, puesto que los niños con síndrome de Williams y, en general, los niños del espectro autista “empiezan a producir las primeras palabras de su lengua materna antes de desarrollar la capacidad de comprenderlas y sin ser capaces tampoco de producir gestos deícticos (es decir, señalar los objetos con el dedo extendido)” (Garayzábal, Fernández y Díez-Itza 2010: 65). Estos autores señalan que el contacto ocular tampoco está presente en “la petición de objetos o en la realización de acciones (Garayzábal, Fernández y Díez-Itza 2010: 74). Asimismo, también presentan un retraso en el desarrollo de protoimperativos y protoasertivos en relación con el desarrollo típico (Garayzábal, Fernández y Díez-Itza 2010: 77).

Kyratzis y Ervin-Tripp (1999: 1322) señalan que, en edad temprana, los niños introducen nuevos turnos que en muchas ocasiones no constituyen progresión temática en el intercambio comunicativo. Simplemente participan en el juego interaccional: los niños más jóvenes introducen turnos, así que hacen simplemente gestión de turnos. En cierto modo, este nivel se hereda de la fase preidiomática, en la que los niños interaccionan con sus balbuceos con los adultos y empiezan a adquirir las pautas para la organización del sistema de toma de turnos (Sacks, Schegloff y Jefferson 1974). De hecho, desde edad temprana, rentabilizan sus recursos lingüísticos para coordinar actividades comunicativas y entretejer la unidad interactiva mínima en la estructura del intercambio comunicativo: los pares dialógicos (pares adyacentes pregunta/respuesta o réplica/contrarréplica) aunque, en muchas ocasiones, las segundas partes del par no cumplen las expectativas proyectadas por la primera parte. Esto es, los niños toman el turno para completar la segunda parte del par, pero no siempre aportan la información nueva requerida o el tipo de turno esperable.

Guiados por los adultos, es común que coconstruyan sus primeras conversaciones en torno a la alternancia de turnos, que en la fase interaccional se coordina fundamentalmente mediante el mecanismo de “heteroselección”: lo más habitual es que sea el adulto que tiene la palabra quien seleccione al niño como próximo hablante. De aquí se deduce que la mayor parte de los turnos de los niños en esta primera fase son reactivos. Constituyen segundas partes de pares pregunta/respuesta iniciados por los adultos. Por ejemplo, obsérvese cómo ART (1 año y 9 meses) y RIC (1 año y 10 meses) conversan con MON, la entrevistadora: ambos movilizan turnos para completar la pregunta iniciada por MON, pero en este caso ninguno de los dos aporta la información requerida. Más bien, repiten lo escuchado. Esta muestra lingüística se sitúa en la fase inicial del nivel interaccional. ART y RIC simplemente participan en el juego de alternancia de turnos y coconstruyen unidades dialógicas:

[29] *Corpus*: KOINÉ (Milagros Fernández Pérez, coord.)

Informantes: ART, 1 año y 9 meses; RIC, 1 año y 10 meses

*MON: qué che caeu?

*ART: <caeu> [>] .

%spa: \$i:st;

RIC: <cayó> [] [<].

%xpar: cayó = se cayó \$CON \$MIX;

%spa: \$i:st;

%exp: ART y RIC están jugando por separado y a los dos se les cae su construcción de juguete al mismo tiempo. Cada uno lo expresa en su propio idioma.

*ART: caeu!

%spa: \$i:st;

Las características de la cohesión interaccional constituyen recursos relevantes para situar las muestras de habla en la primera fase. Se trata de un tipo de cohesión de ámbito operativo local que actúa vinculando los turnos como partes de pares de adyacencia a través de dos mecanismos: la yuxtaposición de turnos [19] y la movilización de marcadores interaccionales hacia el final de la fase [30]. En este sentido, los marcadores constituyen “referencias” distintivas para explorar el desarrollo comunicativo de los niños, puesto que las investigaciones han revelado no solo la nómina de partículas utilizadas para marcar cohesión en edad temprana, sino también sus peculiares patrones de uso. Así, las partículas *y*, primer marcador utilizado en el habla infantil, y *porque*, utilizado hacia el final de la primera fase, solo tienen función exofórica en la fase interaccional: encabezan turnos de construcciones simples y normalmente sirven para introducir segundas partes de pares de adyacencia que ya han sido iniciados por los adultos. En el plano de la estructura del intercambio, conectan construcciones emitidas en turnos diferentes y por hablantes distintos. Unen dos construcciones pertenecientes a dos unidades comunicativas separadas por una pausa y cada una de ellas con un contorno melódico. El segundo caso, protagonizado por IRN (2 años y 4 meses), ilustra este patrón interaccional:

[30] *Corpus*: KOINÉ (Milagros Fernández Pérez, coord.)

Informante: IRN, 2 años y 4 meses

*PIL: e pincha # este bicho # pincha?

*IRN: sí.

*PIL: si que pincha # caramba!

*PIL: por que pincha?

*IRN: <porque pincha> [>].

*DIA: <sí> [<] # mira # pincha.

%act: acerca un dedo al dibujo y lo aparta rápidamente

*DIA: ves # pincha.

*PIL: caramba!

En la línea 5, IRN encabeza con *porque* un turno corto y reactivo que forma la segunda parte de un par pregunta/respuesta iniciado por la entrevistadora (PIL). Sin embargo, esto no es suficiente para situar la muestra lingüística en la primera fase, pues los usos exofóricos son recurrentes en las tres etapas. Lo característico es que *porque* constituye un marcador que solo funciona para engarzar turnos en la coconstrucción adulto/niño de la estructura del intercambio. La intervención de IRN no aporta la justificación solicitada por la entrevistadora. Esta le pregunta *¿Por qué pincha?* e IRN responde: *porque pincha*. La niña se limita a repetir. En este caso, la partícula constituye un marcador de alternancia de turnos.

La organización dialógica, gestionada por el adulto, es la base de las primeras conversaciones de los niños. La conversación será la actividad comunicativa fundamental en esta primera fase y hacia el final pueden aparecer las primeras proto-narraciones que, como veremos, son más comunes en las fases siguientes.

II. Fase pragmática

La segunda etapa se inicia en torno a los dos años y cinco meses y dura hasta los tres años. En ella, los niños entrelazan la relación entre las unidades de habla en dos niveles: el plano de la estructura del intercambio, descrito en el apartado anterior, y el plano de la estructura de la acción. El plano de la acción o de los actos de habla indica la relación establecida entre los diferentes actos de habla de un discurso, esto es, entre las intenciones comunicativas, en función de qué acción precede, qué acción está en curso, qué acción seguiría a la acción en curso y qué acción realmente sigue (Schiffrin 1987: 25). Por ejemplo, obsérvese la cohesión establecida entre los siguientes enunciados en la estructura de la acción: *¿Podría tener ese collar? Porque me gusta*. La razón encabezada por el marcador *porque* justifica el acto ilocutivo de “solicitud”.

La cohesión en el plano de la acción es identificativa de la segunda fase de desarrollo de complejidad discursiva. Los marcadores discursivos no solo señalan la alternancia de participantes en el intercambio comunicativo, también establecen vínculos entre las intenciones comunicativas para formar un nuevo tipo de unidad: actos de habla cohesionados en el plano de la acción. Asimismo, el tipo de relaciones establecidas entre ellos se diversifica al aumentar el repertorio de partículas cohesivas. Los marcadores de esta fase (*y*, *y después*, *porque*, *pero* o *enton-*

ces) aportan diferentes valores a las relaciones establecidas entre los actos de habla. Este nuevo tipo de unidad, formado por actos de habla cohesionados, puede ser de carácter dialógico, esto es, las partículas sirven para establecer cohesión entre las partes de un par de adyacencia iniciado por el adulto y completado por el niño [31], o para componer el discurso monológico del niño [32].

[31] *Corpus*: KOINÉ (Milagros Fernández Pérez, coord.)

Informante: JUA, 2 años y 7 meses

***PIL:** y por qué?

***JUA:** porque # yo no tengo el pelo largo .

***PIL:** ay claro # mira tú # no me di cuenta.

***PIL:** y Xaquín tiene coletas?

***JUA:** no.

%act: le toca el pelo a XAQ

***PIL:** no # no tiene coletas # porque tampoco tiene el pelo largo # verdad?

%com: JUA niega con la cabeza

Obsérvese el par de adyacencia adulto (PIL) y niño (JUA) producido en las líneas 1 y 2. JUA inicia un turno formado por una construcción simple con la partícula *porque*. La relación establecida con *porque* entre las dos partes del par adyacencia no se limita al plano interaccional. El turno de JUA constituye la justificación solicitada por la pregunta emitida por PIL: *¿Por qué no tiene coletas? porque # yo no tengo el pelo largo*. La partícula *porque* engarza dos actos de habla, esto es, dos estructuras del plano de la acción.

Los niños a partir de los dos años y cuatro meses también son capaces de producir un discurso monológico en el que enlazan diferentes tipos de actos de habla. Las partículas se introducen en el interior del turno para cohesionar actos de habla como: asertivos/negativos, afirmación/justificación, negación/justificación, directivo/justificación (Prego Vázquez 2010; Prego Vázquez, Souto Gómez y Dieste Quiroga 2011). Por ejemplo, en la línea 3, XUL cohesiona en su turno dos actos de habla con la partícula *porque*: la negación y su justificación.

[32] *Corpus*: KOINÉ (Milagros Fernández Pérez, coord.)

Informante: XUN, 2 años y 4 meses

***PIL:** qué te pica?

***PIL:** te pica ahí?

***XUN:** a mí no porque soy mayor y ya está ya no me pica.

El índice de participación conversacional de los niños aumenta en esta segunda fase, en la que producen las primeras narraciones en un proceso de coconstrucción con el adulto a través de pares pregunta/respuesta. Observamos, por lo tanto, un nuevo rol, el de *conarrador* (Prego Vázquez 2006b).

III. Fase ideativa

Se extiende entre los tres y los cuatro años de edad, intensificándose a partir de los tres años y cinco meses. El tejido discursivo no se sustenta solo en el plano interaccional y en el plano de la acción, sino que la cohesión entre las unidades de la estructura ideativa constituyen un nuevo nivel de complejidad discursiva. La estructura ideativa del discurso se basa en la relación entre proposiciones y se forja en la coherencia entre proposiciones, tópicos o dos o más eventos descritos por un actor social. En esta tercera fase de complejidad discursiva, además de las unidades interaccionales (turnos y pares de adyacencia) y pragmáticas (actos de habla), se incorporan las construcciones gramaticales compuestas. Los niños movilizan las partículas con función ideativa, esto es, vinculan las diferentes representaciones del mundo descritas en diferentes proposiciones. En esta etapa las partículas no solo funcionan como marcadores en la interacción, sino que empiezan a perfilar sus funciones como nexos gramaticales. Las partículas enlazan construcciones gramaticales compuestas producidas en un turno por el niño. Constituyen una única unidad gramatical integrada en una única unidad melódica. De esta manera, se empiezan a perfilar las relaciones sintácticas propias de las oraciones compuestas y las cláusulas complejas que aparecerán en la gramática del habla de los adultos. Así, las construcciones compuestas pasan a formar parte del discurso de los niños (Prego Vázquez 2006c). Por ejemplo:

[33] *Corpus*: KOINÉ (Milagros Fernández Pérez, coord.)

Informantes: XAC, 4 años; ART, 3 años y 9 meses; RIC, 3 años y 9 meses; XUN, 3 años y 1 mes

XAC:(...) <lo> [//] le saqué los güesos [*] y lo comí.

ART:(...) pensaba que era su mamá, pero no era su mamá # era una pata.

RIC:(...) la va a levantar, pero no va porque es muy pesada.

XUN:(...) no vino Papá Noel porque tenía mucha prisa.

La fase ideativa no se define solo por la introducción de nuevos recursos gramaticales e interaccionales que propician que el niño pueda tomar iniciativas para controlar la interacción y aumentar su índice de participación conversacional. El nuevo repertorio comunicativo incluye habilidades metacomunicativas que conec-

tan con la emergencia de un nuevo género discursivo: la narración. El niño puede componer secuencias narrativas sin la gestión interaccional del adulto. Es más, maneja dos estilos narrativos (Prego Vázquez 2005, 2006b): (a) secuencias narrativas monológicas (recapitulación de hechos ocurridos narrados en tercera persona) y (b) secuencias narrativas polifónicas en las que los niños introducen, en puntos cruciales del relato, el modo de teatralización (Hickman 1993) o el discurso referido para reproducir las voces de los personajes y aportar realismo y textura conversacional a su narración (Aukrust 2004; Goodel y Sachs 1992; Hickman 1993; Ely y McCabe 1993; Özyürek 1996; Mahler y Orellana 2000; Nordqvist 2001). Los roles de narrador y personaje, junto con la gestión de marcos de participación más complejos, van asociados a estos nuevos estilos narrativos. Sirva de botón de muestra la siguiente interacción en la que participan RIC, un niño de 3 años y 11 meses, y MON, la entrevistadora:

[34] *Corpus*: KOINÉ (Milagros Fernández Pérez, coord.)

Informante: RIC, 3 años y 11 meses

- *RIC: Bea va a la playa.
- *MON: muy bien # Bea va a la playa.
- *RIC: porque aquí dentro tiene un flotador.
- *MON: sí.
- *RIC: para nadar.
- *MON: sí.
- *RIC: y aquí lleva una barca para ir.
- *MON: sí.
- *RIC: y entonces ella prepara su flotador y él prepara su barca.
- *MON: ah@i.
- *RIC: y después # la va a levantar pero no va porque es muy pesada.
- *MON: mmm@i.
- *RIC: y se va a hundir pero ella se ría [] así # ja ja.
- %err: ría = reía \$PHO
- *RIC: pero no se hundió y dice +”/.
- *RIC: +” ayúdame # ayúdame.
- *RIC: pero está # pero dice +”/.
- *RIC: +” no te tranquilizas.
- *RIC: y después viene un delfín y la tira.
- *RIC: y después están jugando.

Observamos que MON, la entrevistadora, no tiene el control de la gestión interaccional. Es RIC quien cobra protagonismo y entreteje la trama de la narración, manteniendo siempre el control del intercambio comunicativo. El fragmento ilus-

tra la movilización de los dos estilos narrativos por parte del niño. En las líneas 1, 3, 5, 7, 9, 11 y parte de 13, reconstruye verbalmente los hechos ocurridos. En las líneas 13-18, cambia de estilo discursivo e introduce un diálogo entre los protagonistas del cuento. Introduce el discurso referido para entretener un nuevo marco interactivo en el que se reproducen los roles de los personajes.

2.4.2. Exploración del desarrollo interaccional y de complejidad discursiva en situaciones disfuncionales

Los recursos de exploración para valorar la progresión interaccional y la complejidad discursiva permiten estimar el comportamiento comunicativo atípico del niño en una de las tres fases de complejidad discursiva descritas, así como facilitar el contraste con el desarrollo típico.

En esta sección se aplica el procedimiento de exploración a producciones de LOR, una niña de 4 años y 10 meses con implante coclear, procedente del corpus *ALICIA*, y a emisiones de EDG, un niño de 7 años y 10 meses con trastorno específico de desarrollo del lenguaje, procedente del corpus *Oviedo*. Los dos fragmentos de interacción son suficientemente ilustrativos de la cadencia adquisitiva especial en estos casos. Aunque la valoración definitiva no puede fundamentarse en la estimación de unas cuantas producciones, sino que debe contemplar una muestra representativa del comportamiento comunicativo del niño, el análisis de estos fragmentos es sintomático del contraste. En [35], obsérvese el comportamiento comunicativo de LOR.

[35] *Corpus*: ALICIA (Sonia Madrid Cánovas, coord.)

Informante: LOR, 4 años y 10 meses

*VER: venga (.) Lorena.

%com: abre un cuento que hay sobre la mesa

*VER: mira (.) quién es?

*VER: quién es?

%com: Lorena se encoge de hombros

*VER: mamá pato.

%com: se tapa la boca al decirlo

*VER: quién es?

***LOR: mamá pato.**

*VER: mamá pato (.) verdad?

*VER: y tiene muchos +//.

%com: señala los dibujos del cuento

***LOR: ++ pato [*].**

%par: pato = patos \$PHO \$AGR;

*VER: patitos.
*VER: tiene muchos +//.
*VER: ++ patitos (.) verdad?
%com: Lorena tose
*VER: ay que está malita!
%com: Lorena asiente
*VER: está malita.
*VER: y mira (.) hay un pato más +//.
*VER: ++ más grande (.) verdad?
%com: levanta la mano para indicar que es más grande
*VER: este pato es más grande!
%com: lo señala en el dibujo
*VER: y cómo es el pato (.) cómo es?
%com: Lorena señala en el dibujo
*VER: mira (.) esto qué es?
%com: Lorena se encoge de hombros
*VER: qué es esto?
*VER: el huevo que se ha roto!
*VER: se rompe el huevo (.) y sale un patito.
%com: lo ejemplifica con las manos
*VER: mm (.) mira aquí hay otro huevo.
%com: señala en el dibujo
*VER: se ha roto (.) y sale un patito.
*VER: cómo es el patito (.) cómo es?
***LOR: feo.**
*VER: es feo.
*VER: sí (.) es feo.
%com: pasa la página
*VER: entonces (.) mamá pato y los patitos (.) no lo +//.
%com: Vero hace el signo de querer
***LOR: ++ quieren.**
*VER: no lo quieren!
*VER: y ellos (.) qué le dicen [/] (.) qué© le dicen?
%com: señala en el dibujo
***LOR: feo (.) vete.**
%com: habla muy bajo
*VER: vete!
*VER: verdad?
*VER: ven (.) siéntate bien.
%com: le ayuda a sentarse bien en la silla

La edad cronológica de LOR situaría sus intervenciones en la tercera fase: *fase ideativa*. Sin embargo, la aplicación de los recursos de exploración de complejidad discursiva indica, por su comportamiento verbal, que se hallaría en la horquilla entre la primera y la segunda etapa. La complejidad del discurso de LOR se limita en gran parte a la estructura del intercambio. Así, aunque la niña participa en el juego interaccional y toma el turno para completar las preguntas iniciadas por la entrevistadora, la mayor parte de sus intervenciones no aportan información que contribuya a la progresión temática. No obstante, sabe cuándo tiene que participar en el juego interaccional, aunque no pueda aportar la información requerida. Así, cuando VER, la investigadora, inicia una pregunta y la relanza en las líneas 3 y 4 aludiendo a una lámina del cuento *El patito feo*, LOR, si bien no aduce la información solicitada, toma el turno gestualmente y se encoge de hombros manifestando su desconocimiento.

En la línea 6, VER completa la información requerida y vuelve a realizar la pregunta a LOR (línea 8). Ahora sí que LOR completa el par adyacente aportando el contenido esperable (línea 9). Sin embargo, obsérvese que, como en [29], constituye una repetición de lo escuchado. Lo mismo sucede en el turno 45. De cualquier modo, y aunque en los turnos 13 y 40 LOR aporta información nueva, el intercambio carece de fluidez comunicativa y la entrevistadora tiene que relanzar y repetir los turnos iniciativos varias veces para que la niña conteste, según lo previsto, a la pregunta formulada. De hecho, como en los casos analizados en la primera fase de complejidad discursiva, la gestión interaccional recae completamente en el adulto y los turnos de la niña son cortos y de carácter reactivo. El ámbito operativo de los mismos se limita al ámbito local del par de adyacencia. Tampoco moviliza marcadores y el índice de participación conversacional es muy bajo: LOR solo introduce cinco turnos, mientras que VER inicia treinta y uno. Este bajo índice de participación conversacional es una constante en todas las participaciones de LOR en el corpus, tal y como se visualiza en el siguiente diagrama:

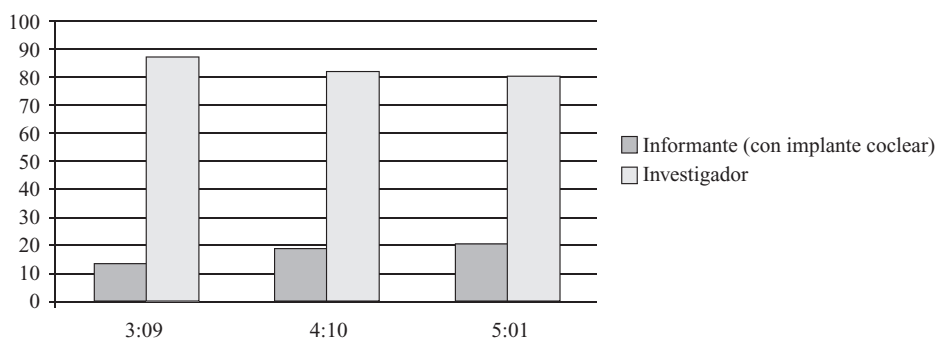


Figura 2.3. Gráfico de la distribución de los turnos de la informante LOR (corpus ALICIA).

En definitiva, el patrón descrito a partir de la muestra constata que el desarrollo de la complejidad discursiva de LOR se limita a la fase interaccional o, lo que es lo mismo, está por debajo de su edad biológica.

En cambio, el examen de diferentes muestras de habla de EDG, quien padece trastorno específico de desarrollo del lenguaje, evidencia que el desarrollo pragmático atípico responde a otras claves: no solo se observa, como en el caso anterior, que el desarrollo de la complejidad discursiva está por debajo de lo esperado según la edad cronológica, sino que además se producen ciertos desajustes en la dinámica de algunos recursos de complejidad discursiva. Así, EDG presenta cierto dominio en algunas tácticas que definen la fase III, como es un índice de participación conversacional alto, lo que contrasta claramente con el caso de LOR. Obsérvese su índice de participación en el conjunto del repertorio:

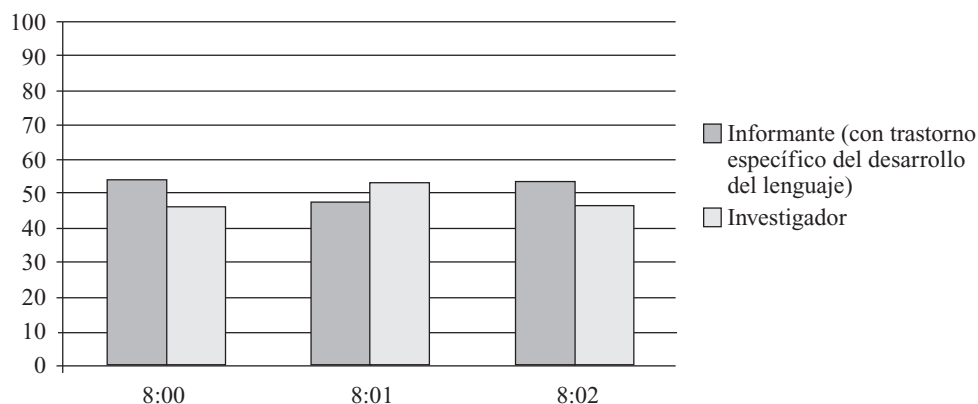


Figura 2.4. Gráfico de la distribución de las intervenciones del informante EDG (Corpus *Oviedo*).

En los casos de desarrollo típico, un alto porcentaje de participación conversacional constituye un indicio para situar la complejidad discursiva en la fase III, hecho que supone el dominio de los recursos de la fase I y de la fase II. Sin embargo, la exploración y el análisis de las interacciones de EDG evidencian que la trayectoria no es lineal y que no se corresponde con el continuum presentado en el apartado 4.1. Por un lado, EDG no domina el resto de los recursos propios de la fase III: no demuestra, por ejemplo, las habilidades narrativas que son comunes en los niños de desarrollo típico del corpus *Koiné*. Y, por otro lado, este niño presenta también serias limitaciones en la fase II, como se verá en el análisis del siguiente ejemplo:

[36] *Corpus*: OVIEDO (Eliseo Díez-Itza, coord.)

Informante: EDG, 7 años y 10 meses

*MAN: busca el dibujo de todos que más te guste.

*EDG: 0 [% abre el cuento por una página].

*EDG: ese.

%spa: \$RES

%exp: se refiere al dibujo de la luna y los ositos

*MAN: cuál?

*EDG: 0 [% pone la mano encima de la hoja y se acerca mucho para mirarlo].

%spa: \$RES

*MAN: por qué?

EDG: poque [] sí [% pasa hojas de nuevo].

%spa: \$RES

%err: poque = porque \$PHO;

*MAN: bueno pero <vamos a> [/] vamos a verlo más despacio y me vas a decir por qué te gusta mucho.

EDG: <los ositos se van xx> [/] (.) la luna y <lo [] ositos se van> [/] (.) lo [*] ositos se van [=! mira a Manuela].

%spa: \$RES

%err: lo = los \$PHO \$MOR;

*MAN: se van.

%spa: \$IMIT

*MAN: por qué crees que se van?

EDG: porque se [] la luna.

%spa: \$RES

%err: se = está \$MOR;

*MAN: bueno (.) y a dónde se irán?

EDG: e [/] e [] la paya [*].

%spa: \$RES

%err: e = en \$PHO \$MOR; paya = playa \$PHO;

*MAN: sí (.) se van de la playa.

%spa: \$IMIT

*MAN: pero (.) para dónde marchan?

*EDG: 0 [% pasa hojas] ya [?].

%spa: \$RES

*MAN: tú (.) cuando marchas de la playa (.) para dónde vas?

EDG: <xx la luna e []> [/] la luna [% continúa pasando hojas].

%spa: \$RES

%err: e = es \$PHO;
*MAN: claro está la luna (.) es de noche +...
*EDG: 0 [=! mira a Manuela].
*MAN: y se marchan de la playa pero (.) adónde marcharán?
%com: Manuela coge el cuento para que Edgar deje de pasar hojas
*EDG: 0 [% se acerca al libro e intenta pasar hojas].
*MAN: no sabes?
*EDG: 0 [=! asiente y niega].
%spa: \$RES
*MAN: se irán a su casa?
*EDG: 0 [=! asiente].
%spa: \$RES
*MAN: y cómo crees que es su casa?
*MAN: cómo será la casa de los ositos?
*EDG: <no sé> [/] no sé.
%par: Edgar se encoge de hombros
%spa: \$RES
*MAN: oye Edgar.
*EDG: 0 [=! mira a Manuela].
*MAN: por el verano (.) tú vas a la playa también?
*EDG: 0 [=! niega].
%spa: \$RES
*MAN: ah (.) no vas a la playa?

En esta muestra, EDG presenta un alto índice de participación conversacional: quince turnos, de una interacción de treinta y tres. Aunque la mayor parte de los turnos son reactivos (el predominio de turnos reactivos se debe al tipo de interacción asimétrica que supone la intervención de un adulto en el contexto del aula de educación especial), característica que también figura en la muestra correspondiente a LOR, sin embargo, y a diferencia de esta, una parte importante de sus turnos aporta información nueva que contribuye a la progresión temática de la interacción. Obsérvense las líneas 3, 15, 22 y 26. El dominio de tácticas cohesivas de EDG tampoco se corresponde con la fase III de complejidad discursiva, dado que el uso de marcadores y conectores es poco relevante: introduce marcadores que inician turnos con función exclusivamente interaccional (línea 10): *porque sí*, o pragmática (línea 22). También introduce un conector en la línea 15 para formar una construcción compuesta. Como es patente, se trata de un dominio muy básico de los recursos cohesivos, ya que no se consigue encadenar un discurso narrativo que sea característico de la fase III.

Asimismo, hay importantes limitaciones en la fase II (fase pragmática): al no dominar las relaciones pragmáticas, no aporta información relevante ni coopera

en la coconstrucción de la conversación. La información nueva no es la relevante para completar con éxito los diferentes pares de adyacencia iniciados por el adulto en las líneas 13, 14, 25, 31 y 34. Obsérvense sus respectivas respuestas en las líneas 15, 16, 26, 32 y 35. Por otro lado, aunque EDG no repite la información del adulto, sin embargo sí que vuelve sobre sus propios enunciados. Sobresale el turno de EDG en las líneas 15 y 16, en las que se reitera *los ositos se van*. Es interesante comparar los turnos de las líneas 15, 22 y 35 en los que se salmodia *la luna* para hacer referencia a que los ositos se van de la playa porque es de noche. Y, sin embargo, esta información solo es relevante en la línea 22, lo que priva a las emisiones de fluidez discursiva.

En definitiva, si el resultado de la exploración del comportamiento verbal en otras muestras producidas por EDG dibujase este mismo patrón, se concluiría que el dominio de la complejidad discursiva de este niño se encontraría no solo por debajo del umbral de su edad biológica en cuanto al desarrollo narrativo o de las construcciones compuestas, sino que además confirmaría una situación atípica en la emergencia de la complejidad discursiva conectada con la relevancia y la cooperación conversacional.

Los casos considerados en esta sección constatan cómo la plantilla de exploración permite estimar el desarrollo de la complejidad discursiva del niño, haciendo patentes las peculiaridades, las carencias y las fortalezas de los repertorios comunicativos. Aunque el instrumento no sea definitivo para la evaluación por rangos, debe tomarse en cuenta como mecanismo de exploración y análisis cualitativo junto a otros sistemas de valoración conducentes a resultados definidos y precisos (vid. capítulo 1 en este libro).

2.5. Enfoque global y exploración lingüística en edad infantil

Este capítulo dedicado a la exploración del desarrollo verbal en edades tempranas contiene una guía preliminar que orienta la tarea. Su diseño toma arraigo en la lingüística de corpus y en los modelos de análisis del habla infantil que enfatizan la relevancia de investigar los usos lingüísticos y los indicadores de socialización en el proceso de adquisición de la lengua (Tomasello 2003; Ochs y Schieffelin 1996). Así que la plantilla contempla la obligatoriedad de recurrir a datos conversacionales de habla infantil con el cometido de hallar y estimar patrones comunicativos básicos en las primeras etapas.

Las dimensiones de la plantilla bosquejada se aplican sobre muestras de producciones verbales espontáneas en diferentes fases evolutivas, lo que permite dibujar tendencias y perfiles en los componentes tomados en consideración. En síntesis, conviene subrayar los siguientes:

a) Fónico

- Puede ser tan informativa la persistente inestabilidad de la serie vibrante y fricativa, como la temprana estabilidad de los elementos vocálicos; es decir, tanto los desajustes que afectan a las unidades del sistema como los ajustes esperados en ese mismo sistema deben ser foco de atención del estudioso.
- Esta misma circunstancia se mantiene en lo secuencial. Tanto las singularidades como los logros alcanzados aportan información. Se refieren a cuestiones relacionadas con la longitud de la palabra, la estructura de la sílaba, su posición dentro de la palabra o su carácter pretónico, tónico o postónico. La amplitud de esta lista constata que los aspectos objeto de interés también destacan por su diversidad.
- La atención a cuestiones del sistema y a ingredientes secuenciales estará presente durante la etapa estudiada, mostrando estos últimos una especial relevancia en las edades más tardías. Es decir, lo referido a la sílaba y a la palabra irá ganando peso con el paso del tiempo.

b) Construccional

- Los verbos se presentan como la unidad que debe centrar la atención del investigador, pues ofrecen una cantidad notable de información. Todas las cuestiones referidas al número de verbos empleados, a su mayor o menor frecuencia de uso y al dominio de su morfología manifiestan el protagonismo de esta unidad. El avance construccional deriva del avance y de la ampliación en el número y tipo de verbos hallados, así como de la diversidad de categorías morfológicas usadas.
- Las estructuras con mayor presencia (transitivas y con verbo *ser* o *estar*) aportan información capital. Esto se debe a que el estudioso podrá disponer de una muestra de estos moldes construccionales que le permitan extraer conclusiones generales sobre su uso y destrezas. El uso esporádico de otras estructuras dificultará su rentabilidad.
- Las tendencias adquisitivas señaladas al hablar de aspectos construccionales no se corresponden con fases sucesivas y excluyentes. Esto obliga a valorar los datos con cierta flexibilidad y también motiva que la información recogida sea especialmente relevante en los casos cuyo objeto sea contrastar dos momentos adquisitivos diferentes, pues de este modo se podrá constatar si ha habido avance.

c) Pragmático-discursivo

- La complejidad discursiva es clave en todo proceso de exploración de esta esfera, sobre todo si ha de estimarse su evolución. La plantilla contiene una serie de indicadores indispensables para abordar el progreso pragmático-discursivo en las primeras etapas. Así, en primer lugar, se diferencian: plano de la estructura del intercambio, plano de la estructura de la acción y plano ideativo. La dinámica evolutiva constata la incorporación paulatina de cada plano al tejido discursivo.
- Los tipos de unidades cohesionados son, asimismo, elementos pertinentes en el análisis. Tienen importancia las características de los actos de habla, de los turnos, de los pares de adyacencia y de los tipos de secuencias. Diferenciar si las intenciones comunicativas son vehiculadas por protoactos de habla o por actos de habla, servirá para ubicar el progreso evolutivo en la fase I o en la fase II de complejidad discursiva. El número de palabras por turno, si los turnos son básicamente reactivos o si figuran más turnos iniciativos, son todos ellos indicadores de estimación. También el manejo de diferentes tipos de pares de adyacencia o la producción regular de secuencias constituyen señales de fase avanzada de desarrollo.
- La cohesión es, finalmente, un factor estrella en la valoración del desarrollo pragmático-discursivo. El paso de la mera yuxtaposición al uso de marcadores, la posición (exofórica o endofórica) del marcador, así como su ámbito de aplicación (local o global), son parámetros indispensables para abordar la complejidad discursiva. Por otro lado, las actividades de conversación, protonarración y narración, los roles conversacionales que llevan asociados (conarrador, narrador, personaje) y el índice de participación conversacional son dimensiones que han de tomarse en cuenta.

En suma, la plantilla para explorar el lenguaje infantil que se ha diseñado pone en valor los corpus de habla espontánea con el cometido de estimar grados de desarrollo en situaciones habituales y disfuncionales. Y se acoge al lema de comprobar qué alcances comunicativos se logran con las tácticas verbales que el niño tiene a su disposición.