

RASAL

LINGÜÍSTICA

2013: 119-140

Recibido: 19.11.2014 | Aceptado: 31.03.2015

USO INFANTIL DE CLÁUSULAS RELATIVAS: INCIDENCIA DE CONDICIONES POBLACIONALES, PSICOLINGÜÍSTICAS Y PRAGMÁTICAS. UN ACERCAMIENTO A PARTIR DEL ANÁLISIS COMPARATIVO DE CASOS

*María Luisa Silva**

Universidad de Buenos Aires / CONICET

[...] with the mastery of complex sentences, the linguistic development has reached the last stage. In the future only refinements can be expected. In general, it is astonishing how little her language differs from recognized usage.

Leopold (1956: 37)

RESUMEN

Investigaciones previas (Diessel & Tomasello 2001; Rojas Nieto 2009; Silva 2002; 2010a; 2013) han permitido identificar que el nicho de emergencia de Cláusulas Relativas (CrS.) infantiles se caracteriza por la presencia de perfilamientos conceptuales que dan cuenta de la necesidad de establecer un punto de referencia (Modelo de Punto de Referencia, Langacker 1987; 1996; 2000). Asimismo, se ha reconocido que para ello el niño debe poseer cierto desarrollo de función referencial (Glucksberg *et al.* 1966) y que también se instancie cierta dinámica interaccional.

Esta investigación indagó acerca de las condiciones que asumen los usos comunicativos de cláusulas relativas (CrS.) en 16 (dieciséis) interacciones de niños de 5 años, considerando diferencias de sexo, nivel socioeconómico (NSE), franjas etarias e indicadores de desempeño psicolingüístico y pragmático. Se halló que la frecuencia de usos de CrS. no parece estar determinada por diferencias poblacionales ni, estrictamente, por diferencias en indicadores psicolingüísticos o pragmáticos. No obstante, los resultados indican que el uso infantil de CrS.

¹ María Luisa Silva es doctora en Psicología (Univ. Nac. de La Plata- Argentina) y especialista principal en Procesos de Lectura y Escritura (Cát. UNESCO, Fac. de Filosofía y Letras, UBA). Su área de trabajo es el desarrollo de la sintaxis infantil; es Investigadora Adjunta en el Centro Interdisciplinario de Investigación en Psicología y Matemática Experimental (CIIPME-CONICET) y profesora de posgrado en la Cát. UNESCO, Fac. de Filosofía y Letras, UBA y en el Campus Virtual de la Univ. del Salvador, en la Especialización de Español como L2. Actualmente investiga la relación entre desarrollo sintáctico y la capacidad y funcionamiento de la Memoria de Trabajo (Operativa) y la atención en niños y adultos. Dirección electrónica: mlsilva@conicet.gov.ar

requiere que el niño pueda descentrarse y asignar estados de conocimiento y utilice las Crs. para resolver situaciones de ambigüedad y vaguedad referencial. Aunque los indicadores pragmáticos propuestos permitieron medir la simetría de los intercambios e inferir los esfuerzos del niño para descentrarse y asignar estados de mente, resultaron insuficientes para considerar la relación de los indicadores pragmáticos con la frecuencia del uso de Crs.

Se propone, entonces, contrastar los resultados con análisis similares en registros de diferentes formatos (por ejemplo, renarraciones y tomas espontáneas) y construir indicadores pragmáticos específicos que atiendan al uso de expresiones referenciales como actualización de la capacidad de asignar estados de mente.

PALABRAS CLAVE: desarrollo sintáctico; cláusulas relativas; lenguaje infantil.

ABSTRACT

Previous research in syntactic development (Diessel & Tomasello 2001; Rojas Nieto 2009; Silva 2002; 2010a; 2013) have identified that Relative Clauses (Rcs.) emergence niche is characterized by a group of conceptual profiles that account for the need to establish a reference point (Reference Point Model, Langacker 1987; 1996; 2000). It has been recognized that for this the child must have some development of referential function (Glucksberg *et al.* 1966) and some competence in interactional exchanges.

This research analyzed the conditions that assume the Rcs. usages in 16 (sixteen) interactions of 5 years children, considering differences in Sex, Socioeconomic Level (SL), Age Ranges and some performance psycholinguistic and pragmatic indicators. It was found that the frequency of use of Rc. not appear to be determined by population differences or by differences in psycholinguistic and pragmatic indicators. However the results indicate that children's use of Rcs. requires that the child were able to move away from him and could assign to others states of knowledge. Children use Rcs. to solve ambiguity and referential vagueness situations. Although pragmatic indicators proposed could us measure the exchanges symmetry and infer child's efforts to move away from him and assign states of mind, were inadequate to consider their relationship with Rcs. frequency usages. To solve this it has been proposed therefore, to compare the results with similar analyzes on different formats records (e.g.; retellings and spontaneous exchanges) and design specific pragmatic indicators that address the use of referring expressions as symbolic resources by which we could assign states of mind to others.

KEYWORDS: Syntax Development; Relative Clauses; Child Language.

1. El estudio de la sintaxis infantil

Desde hace aproximadamente 30 años los investigadores en lenguaje infantil han sido testigos y protagonistas de un giro teórico y metodológico que ha signado la comprensión y explicación de los usos lingüísticos infantiles. En efecto, aunque

tradicionalmente las reflexiones sobre el desarrollo del lenguaje infantil se han realizado con base en los datos obtenidos en muestras espontáneas, cotidianas (Stern & Stern 1937; Piaget 1990; Brown & Bellugi 1974; Bruner 1986; etc.), hace aproximadamente tres décadas comenzaron a arreciar los cuestionamientos sobre los análisis que consideran el desarrollo sintáctico con datos de este tipo de muestras. Se objeta, por ejemplo, que las muestras no resultan representativas de los usos infantiles sino que registran instancias particulares (Chomsky 1975 [1969]); se aduce que los resultados, por ello, solo son descripciones de tendencias sintácticas (Lust *et al.* 1996); se sostiene que con muestras de este tipo resulta imposible verificar la validez de asunciones teóricas (Echeverría 1978), etc.

Se argumenta, entonces, que para que los trabajos sobre desarrollo sintáctico capturen las características del proceso psicológico y lingüístico, y no las variaciones conductuales individuales, se deben describir características grupales. Esto implica, en primer término, una recolección de datos objetiva. La experimentación, en tanto procura identificar efectos que resultan estables en varias condiciones y que son pasibles de replicación, cumple con estas exigencias. Un procedimiento metodológico común en las investigaciones sobre desarrollo sintáctico es la de recortar, del discurso infantil, ciertos fenómenos “peculiares” o idiosincráticos, para compararlos con el modelo del lenguaje adulto y, de esta manera, elaborar explicaciones acerca de los procesos de desarrollo lingüístico en los que, a partir de una forma “deficitaria”, se accede a una forma completa. Con este procedimiento se han postulado, descrito y configurado, desde una perspectiva evolutiva, estadios (niveles) en las gramáticas infantiles. El esquema evolutivo delineado se proyecta a las estructuras lingüísticas, diferenciando “Estructuras Simples” de “Estructuras Complejas o Tardías” y, psicolingüísticamente, se postula una relación entre la complejidad de la estructura lingüística, el costo de procesamiento y la demora de procesamiento en tiempo real. Esta relación especulativa supone que las estructuras “Tardías” implican procesos sintácticos complejos, cognitivamente costosos y, por ende, de evolución tardía (Barrera Linares 1986; Brown & Hanlon 1970; Chomsky 1975 [1969]). El estudio de la conducta infantil en situaciones experimentales proporcionó sustento empírico a dicha relación (Brown & Hanlon 1970; Checa García 2005; Chomsky 1975 [1969]; Jacubowicz 1986 y Solana 1997).

Como correlato de las características mencionadas, los trabajos presentan una serie de limitaciones, entre ellas:

- concebir a la gramática infantil como un sistema que debe ser explicado subsidiariamente, en virtud de un estadio posterior, más estable y autónomo. A esta concepción subyace una visión “madurativa” o “evolutiva”, por lo que la gramática infantil se califica siempre como incompleta o faliente.
- describir las formas gramaticales privilegiando la caracterización sintáctica y descuidando (o minimizando) la consideración del parámetro interaccional para la simbolización.

- delimitar estadios en las gramáticas infantiles en virtud de la aparición de estructuras o rasgos de las formas lingüísticas.

Como hemos visto, exigencias metodológicas y horizontes teóricos condujeron a que, en el estudio del desarrollo sintáctico, primara un procedimiento metodológico que, en pos de configurar una imagen estática del aspecto sintáctico de la competencia discursiva infantil, menoscaba los usos efectivos. Cabe señalar que han sido varios los investigadores que han identificado a este procedimiento como falente y proponen acercamientos metodológicos más comprensivos de la dinámica del desarrollo sintáctico infantil (Crain 1992; Bocaz 1997 y Kress & Fowler, 1983). No obstante, esta empresa se encuentra todavía en ciernes. Uno de los objetivos de este trabajo es demostrar que, a partir de datos de registros naturales, es posible indagar rigurosamente el desarrollo sintáctico.

2. Las Cláusulas Relativas en el estudio del desarrollo sintáctico infantil

En el estudio del desarrollo del lenguaje infantil se han realizado numerosas investigaciones acerca de las características que asumen la producción y comprensión de Cláusulas Relativas (Cr.). Los estudios estructuralistas han considerado la relación entre la parataxis y la sintaxis y cómo esta relación se presenta en el desarrollo lingüístico en etapas cronológicamente sucesivas (Gili Gaya 1972 y Alarcos Llorach 1976).

Estudios desde la perspectiva chomskiana, por su parte, consideran que las Crs. son producto de transformaciones (o movimientos) (Chomsky 1975 [1969]; 1994 y Hurtado 1982) y, por lo tanto, son formas de adquisición tardía. Esto supone que en el desarrollo lingüístico infantil es posible apreciar, en los estadios tempranos (o deficitarios), la presencia de “errores” tanto en la comprensión como en la producción (Echeverría 1978; Solana 1997 y Crain & Thornton 1992). De esta forma se analizan las Crs. que los niños producen o están en condiciones de comprender y las comparan con Crs. adultas. Dado que los niños no producen ni comprenden las formas adultas, los investigadores chomskianos reconocen —aun en esas formas “erróneas”— la presencia de los principios gramaticales. Este planteo es una condición hipotética de la teoría chomskiana y se denomina “Hipótesis de la continuidad¹” (cf. Goodluck & Tavakolian 1982; Hamburger & Crain 1982; Correa 1982; Crain & Mc Kee 1985 y Solana 1997).

Los estudios neopiagetianos analizan las funciones discursivas de las Crs. en narrativas y exploran la relación de estos rasgos con características conceptuales, morfológicas y sintácticas de diferentes lenguas (Dasinger & Toupin 1997; Bocaz 1997 y Jisa & Kern 1998). Estas investigaciones, en tanto analizan las Crs. en contexto, aportan información sobre los límites conceptuales que las diferentes lenguas codifican y cómo esta codificación se “aprende” mediante interacciones lingüísticas.

Los estudios cognitivo-funcionales, por su parte, consideran todas las variantes de formas semejantes a Crs. y los usos más frecuentes en diferentes edades y los comparan con la frecuencia de usos del habla a la que los niños están expuestos (Diessel & Tomasello 2001; Diessel 2006; Givón 2008; Rojas Nieto 2009; Silva 2002; 2008; 2010a y 2010b).

En el caso de los aportes estructuralistas, chomskianos y neopiagetianos ciertos fenómenos que suceden en el proceso de desarrollo de las Crs. se han postulado como rasgos idiosincráticos de ciertos niveles de desarrollo lingüístico (ver revisión en Silva 2008; 2010a).

Pese a las críticas señaladas, consideramos que los aportes explicativos de las perspectivas estructural, chomskiana y neopiagetiana acerca de la génesis y desarrollo de las Crs. nos han posibilitado conocer ciertos aspectos evolutivos en lo que concierne al desarrollo desde las formas infantiles hasta el logro de la forma sintáctica adulta.

La perspectiva cognitivo-funcional, por su parte, en tanto comprende el desarrollo lingüístico como una función interactiva, en la que el niño desempeña el rol cultural de “aprendiz” y en la que su desarrollo no solo se encuentra determinado por condicionantes biológicos sino también sociales, históricos y culturales (Rogoff 2003), provee una matriz teórica y metodológica muy potente para generar hipótesis de gran adecuación descriptiva acerca de procesos complejos de desarrollo infantil² (Diessel & Tomasello 2001; Rojas Nieto 2009). En efecto, aunque todavía dentro de la perspectiva cognitivo-funcional los estudios que han indagado las características de la producción espontánea de Crs. son escasos, las investigaciones han proporcionado evidencia empírica que cuestiona los datos presentados en teorías previas. De hecho no solo reconocen formas no descriptas en la bibliografía³, observan también la coexistencia de diferentes formas en un mismo grupo etario (Givón 2008; Rojas Nieto 2009 y Silva 2008 y 2010a); la existencia de ciertas características comunes a todas las formas —posible evidencia de la presencia de la función discursiva de negociación referencial (Givón 2008 y Silva 2013)— y un modelo conceptual común (Silva 2002 y 2008) y que el uso y frecuencia de estas formas depende de las condiciones del intercambio (Silva 2008 y 2013). Silva (2008; 2010a) observó que, pese a que existe un incremento evolutivo en la cantidad de Crs., no se observan correlaciones entre la cantidad de Crs. y los grupos etarios; por otro lado, existen datos que permiten suponer una posible asociación del factor evolutivo con otros factores poblacionales o con factores que involucran el grado de competencia comunicativa (Kidd & Bavin 2002).

En cuanto al uso de Crs., las observaciones de Silva (2008; 2010a; 2013) resultan coincidentes con las formuladas por Diessel y Tomasello (2001), Diessel (2006); López Ornat, Fernández, Gallo & Mariscal (1986), Rojas Nieto (2009), Givón (2008) y Ezeizabarrena (2012). Estos trabajos, aunque adscriben a diferentes modelos teóricos, permiten suponer que los tests de actuación o las instancias de renarración producen situaciones de uso y de comprensión de Crs. que restringen sus funciones y demandan de los niños formas poco frecuentes. Ante la ausen-

cia de la forma sintáctica esperada (Cr. formulada según el modelo adulto) o el remplazo de dicha forma por cualquier otra (Solana 1997:111), consideran el uso erróneo o deficitario, desconociendo la relación entre la frecuencia de esa forma, los usos sociales y la función cognitiva y discursiva actualizada.

En el caso de las Crs. infantiles, desde hace tiempo se ha identificado que es necesario que en la tarea experimental se demande la identificación de un referente dentro de un grupo de posibles candidatos (Hamburger & Crain 1982; Godluck & Tavakolian 1982), por lo que se elaboraron sugerencias metodológicas para la elicitación de Crs. y adecuación de los tests (Hamburger & Crain 1982; Crain, McKee & Emiliani 1990). No obstante la claridad y precisión de estas indicaciones, cabe señalar que en ellas no se contempló el hecho de que la producción y comprensión de Crs. es parte del desarrollo de una función discursiva específica: la de poder ofrecer al interlocutor información adecuada para que este logre discriminar un referente, y que esta función adquiere real dimensión en ciertas condiciones interaccionales. En efecto, Fox & Thompson (1990), a partir del análisis de la distribución y frecuencia de diferentes tipos de Crs. en conversaciones informales entre adultos hablantes de inglés, hallan correlaciones entre ciertas funciones sintácticas de las Crs. y los tipos de antecedente. Concluyen que estas correlaciones indican sentidos convencionales en el flujo de la información y que este uso discursivo debe comprenderse como un parámetro que señala la confluencia de factores cognitivos e interaccionales, que evidencian cómo hablante y oyente construyen y modifican el modelo de comprensión atribuido a su contraparte del intercambio comunicativo. En el mismo sentido, Diessel (2006) y Silva & Plana (2014) consideran que la emergencia y uso de Crs. no está determinada por un contexto sintagmático sino que la condición de elicitación es que la tarea recupere las condiciones pragmáticas, las funciones discursivas y cognitivas que constituyen el “nicho de emergencia”, en tanto condición cognitiva y convencional de dicha forma sintáctica.

En este sentido consideramos que el uso más o menos frecuente de Crs. se encuentra determinado por la posibilidad de que los niños puedan, en sus interacciones conversacionales, descentrarse e incorporar información a partir de asignar estados mentales a sus interlocutores (Glucksberg *et al.* 1966), en un complejo proceso que involucra no solo el desarrollo lingüístico y discursivo, sino también —entre otras condiciones— la participación en interacciones conversacionales simétricas y cierto nivel de desarrollo de Teoría de la Mente (Silva & Plana 2014).

El propósito de la investigación que se reporta ha sido elaborar una descripción de las condiciones que propician el uso y frecuencia de Crs. en el lenguaje infantil, atendiendo a la relación con variables poblacionales (diferencias en NSE, sexo y franja etaria) y con indicadores de desempeño psicolingüístico y pragmático. Considerar la incidencia de variables poblacionales así como de diferentes indicadores de desempeño nos permitirá discriminar la incidencia de cada factor en el uso frecuente de Crs. Para ello, se han analizado las Crs. de 16 (dieciséis) entrevistas semiestructuradas (Silva 2010a) de niños de 5 años.

3. Metodología

3.1. *Participantes*

Se analiza en este estudio el desempeño infantil en la producción frecuente de Crs. de 16 niños y niñas cuya edad promedio es de 5,6 años (rango: 5,0 a 5,9) provenientes de familias de nivel socioeconómico medio (NSE medio) y bajo (NSE bajo) que residen en la ciudad de Buenos Aires. La distribución en grupos poblacionales según niveles socioeconómicos se ha realizado atendiendo a las diferencias entre los establecimientos educativos a los que los niños asisten⁴, a la ubicación geográfica de los mismos, a las características sanitarias del entorno en el que los niños residen y al nivel educativo y tipo de ocupación de los padres. La distribución de la población respondió al criterio de partición por mitades, en función de las variables poblacionales. De esta forma la muestra poblacional está compuesta por 4 niñas de NSE medio, 4 niñas de NSE bajo, 4 niños de NSE medio y 4 niños de NSE bajo.

Con el fin de que la variable edad no sesgara los datos se conformaron franjas etarias de tres meses; agrupando en cada franja a los niños que, al momento de la toma, tenían entre 5,0 y 5,2; entre 5,3 y 5,5; entre 5,6 y 5,8 y entre 5,9 y 6,0. Dentro de cada franja se seleccionó, según el criterio de partición por mitades, a dos niños y dos niñas de distinta procedencia social. De esta forma cada franja etaria estaba compuesta por 4 niños: una niña pertenecía a NSE medio, otra a NSE bajo, un niño a NSE medio y otro a NSE bajo.

3.2. *Instrumentos*

Las Crs. se obtuvieron de Entrevistas Semiestructuradas (Silva 2010a y 2010b) cuyo objetivo era que los niños produjeran secuencias extensas de habla autónoma. Se seleccionó este formato de elicitación pues existe evidencia de que los niños interactúan con el entrevistador de forma natural y espontánea y se genera una situación en la que los niños no se sienten evaluados. Por otro lado, a diferencia de los registros de habla espontánea, en las Entrevistas Semiestructuradas se ejerce cierto control del *input*, hecho que asegura, en gran medida, que los datos sintácticos obtenidos resulten comparables.

4. Procedimiento

Se transcribieron todas las entrevistas atendiendo a la segmentación en Ut (unidades terminales). Las transcripciones se realizaron en cuadros de doble entrada, pues resultó una forma gráfica de poder representar la alternancia y/o disputas de turnos⁵.

De estas transcripciones se extrajeron y clasificaron los diferentes usos de Crs. (Barriga Villanueva 1986; Givón 2008 y Silva 2008). En este trabajo se ana-

liza la frecuencia de solo cuatro tipos de Crs.: *Crs. con que*, *Crs. sin que*, *Crs. viste X que* y *Crs. libres y semilibres* (Hurtado 1982; Plann 1980)⁶. Para el cotejo de los casos problemáticos se adoptó el criterio de acuerdo entre jueces. En el procesamiento estadístico se calcularon las frecuencias absolutas y relativas y las Medias de producción y recupero de Crs. para la población total y para los parciales poblacionales (diferencias de NSE, de sexo y de franja etaria). En cuanto a los indicadores del factor psicolingüístico se consideraron cantidad de turnos, cantidad de Unidades terminales (Ut)⁷, cantidad de palabras y Media de Longitud de Enunciado (MLE)⁸. Para los indicadores del factor pragmático se consideró un grupo de medidas que da cuenta del carácter (+/-) simétrico y relacional del intercambio, presentadas en Silva (2008). Los coeficientes de gestión interaccional son un grupo de coeficientes que se calculan a partir de dividir las medidas de desempeño del niño entrevistado por las medidas de desempeño del entrevistador; así, coeficiente interaccional de Ut se calcula a partir de considerar las medias de Ut del niño divididas por las medias de Ut del entrevistador. Si el coeficiente resultado es 1, el intercambio es simétrico; si el coeficiente resultado es mayor a 1, el niño gestionó el intercambio, y si es menor a 1, el que gestionó el intercambio fue el entrevistador. Estos indicadores nos permiten considerar cuál es el participante que gestionó el intercambio y, dado que existen diferentes coeficientes interaccionales (coeficiente interaccional de Ut, de turnos de intercambio, de MLE y de complejidad sintáctica), atender a cuáles fueron los recursos de los que se valió para lograrlo.

Se calcularon índices de asociación entre las variables poblacionales, los indicadores del factor psicolingüístico y del factor pragmático y la frecuencia de uso de Crs.

5. Resultados

En los 16 registros analizados se elicitaron 341 Crs. producidas por los niños. Solo un niño no produjo Crs. en su registro: es decir, el 93.75% de la población produjo Crs. Se observa además un uso frecuente de la cláusula.

Media	21.31
Mediana	19.00
Desv. típ.	15.16
Cantidad total de Crs.	341

Tabla 1. Estadísticos descriptivos poblacionales: frecuencia de uso de Cr.

El análisis de Medias señala un valor considerable: 21.31 Crs., aunque también un valor significativo de Desviación: 15.16. Cabe señalar que valores importantes de desviación significan estadísticamente que en la población existen

sujetos cuyo desempeño se aparta bastante de los valores de rango del grupo. En estas instancias resulta explicativo, para comprender mejor el desempeño, ponderar el contraste de los valores de Media y Mediana. En este caso se observa que la Mediana presenta un valor muy cercano a la Media (Media: 21.31 Crs. y la Mediana: 19 Crs.), esto supone que son pocos los sujetos que se encuentran fuera del rango, aunque, posiblemente, en esos registros se encuentren frecuencias de uso de Crs. muy apartadas de las del grupo. En síntesis, se puede afirmar que el comportamiento del grupo indica que la producción de Crs. no solo es un fenómeno esperable para esta edad, ya que en casi todos los registros se reconocieron usos de Crs., sino también que la producción de Crs. es un evento que ocurre con alta frecuencia en estos tipos de interacciones. También, pese a que hemos reconocido la considerable frecuencia de usos de Crs., la relación entre el valor de la Media y la desviación indican que la frecuencia de usos no resulta semejante en todos los registros. Por ello decidimos considerar la frecuencia de usos de Crs. en función de la cantidad de Crs. que se elicitan en cada registro. Con ese fin hemos determinado cinco rangos de producción: ausencia de Crs., entre 1 y 5, entre 6 y 15, entre 16 y 30 y más de 30 Crs.

Con el objeto de analizar los rangos de producción de Crs. se clasificó la población en función de la cantidad de Crs. producidas y también se consideró la cantidad de Crs. en función de los rangos de producción.

Rangos de cantidad de Crs.	Cantidad de niños que producen	Cantidad de Crs. producidas	Porcentaje poblacional	Porcentaje de Crs.
1: 0	1	0	6.25	0
2: de 1 a 5	1	2	6.25	0.58
3: de 6 a 15	4	41	25	12.02
4: de 16 a 30	6	127	37.5	37.24
5: de 31 y más	4	171	25	50.14
Totales	16	341	100	100

Tabla 2. Clasificación de la población y de frecuencias de uso según rangos de producción de Crs.

Se observa que la mayor parte de la población produce más de 16 Crs. (rangos 4 y 5: 62.5% de la población) e incluso se observa que la mayor cantidad de Crs. se concentra en la franja de más de 31 Crs. (rango 5: 50.14%). Es decir, la mayor parte de los niños de la muestra producen una importante cantidad de Crs. en sus registros.

Ante este fenómeno nos resta indagar cuáles son las condiciones que favorecieron la producción espontánea frecuente de Crs. en esos intercambios para poder hallar respuestas al porqué de los valores de desviación reportados.

En primera instancia es posible pensar que hayan incidido algunas de las variables poblacionales consideradas. El niño que no produjo ninguna Cr. en su in-

tercambio es un varón, de NSE Medio, perteneciente a la franja etaria de los niños mayores: 5,9 a 6,0. Utilizaremos para identificar a este niño la expresión N1.

Con el objeto de considerar si puede aducirse a variables poblacionales la ausencia de producción de Crs. en N1 analizamos el comportamiento de la franja etaria a la que pertenece, incluso en comparación con el promedio de producción de Crs. de otras franjas etarias.

Medias de franjas etarias				
de N1 (5,9 a 6,0)	de N1 excluyendo su desempeño	de 5,0 a 5,2	de 5,3 a 5,5	de 5,6 a 5,9
20.5	27.33	20.94	16.25	27

Tabla 3. Análisis del comportamiento de la franja etaria 5,6 a 6,0 en cuanto a producción de Crs.

Grupo contraparte poblacional en		Total de Crs.	Sujetos que forman el par poblacional de N1	Total de Crs.
NSE	Bajo	32	Niña que comparte NSE con N1	18
Sexo	Niñas	14	Niño que no pertenece al mismo NSE	54

Tabla 4. Análisis del comportamiento de contrapartes poblacionales de N1 en cuanto a total de producción de Crs. Franja etaria 5,9 a 6,0

El análisis nos permite observar que los niños que comparten la franja etaria con N1 producen una importante cantidad de Crs. (M: 20.5), incluso en esta franja se encuentra el niño que se sitúa en el máximo de producción (54 Crs.).

Si comparamos las Medias de esta franja etaria con los valores de las restantes franjas etarias observamos que la franja de N1 (5,9 a 6,0) se encuentra en el percentil 50 de desempeño. En cambio, si consideramos el valor de la Media, excluyendo el desempeño de N1, el valor se sitúa en el percentil 75, uno de los de desempeño superior. La ausencia de producción de Crs. de N1 impacta notablemente en el desempeño de su franja. Este análisis nos permite inferir que la franja etaria no pareciera ser causa para explicar la ausencia de Crs. en el registro de N1. Asimismo, tampoco puede atribuirse a la distinción en Sexo la mengua en el uso de Crs.; de hecho su par masculino en la franja etaria presenta el máximo de producción de la muestra (ver Tabla 4). Lo mismo sucede con la distinción en NSE, pues la niña que comparte su asignación a NSE produce una cantidad de Crs. que se encuentra dentro del rango 4 (superior a las 16 Crs.) (ver Tabla 4).

Este análisis preliminar nos permite concluir que los factores poblacionales no pueden explicar por sí mismos las causas por las que un niño se aparta tanto del comportamiento de su grupo.

En este mismo sentido, el cálculo de correlaciones confirma las observaciones previas: no se hallan índices de correlaciones significativas entre las diferencias poblacionales y la frecuencia de uso de Crs. (para la variable Sexo: $F(0.226) = 0.4$; $r \geq 0.01$ y para la variable diferencias en NSE: $F(0.59) = 0.82$; $r \geq 0.01$).

El análisis realizado nos permite concluir que los factores poblacionales no resultan explicativos de la diferencia en desempeño de producción de Crs. de N1. Resta analizar si los factores psicolingüísticos y/o pragmáticos han incidido.

Como hemos mencionado previamente, son indicadores del factor psicolingüístico un conjunto de indicadores de desempeño que poseen tradición en las investigaciones en psicolingüística del desarrollo. Estos indicadores son: Cantidad de palabras de los niños, Cantidad de unidades terminales y Media de Extensión del Enunciado (MLE). Para que el análisis pueda resultar explicativo no solo de la ausencia de Crs. sino también de la baja frecuencia consideramos el desempeño de una niña de NSE Bajo que produjo solo 2 Crs. y cuya franja etaria es la del primer segmento. Contrastamos sus desempeños con los de la niña que superó los rangos Medios. Denominaremos a estos casos como N2 y N3, respectivamente.

	Cantidad de palabras	Cantidad de Unidades terminales	MLE	Cantidad de Crs.
N1	34	12	2.83	0
N2	401	29	13.83	2
N3	740	78	9.49	54

Tabla 5. Indicadores psicolingüísticos de los niños que se apartan del comportamiento del grupo

Una observación que destaca del análisis comparativo es la notable diferencia entre cantidad total de palabras de cada uno de los niños: 34, 401 y 740 palabras, para N1, N2 y N3, respectivamente. También se observa que la cantidad de unidades terminales resulta análoga con esta progresión, aunque no así la Media de Longitud de Enunciado (MLE). Estas observaciones, en cuanto a la relación entre los indicadores psicolingüísticos y la frecuencia de uso de Crs., nos permiten, en primera instancia, especular que a mayor cantidad de palabras y de unidades terminales, mayor frecuencia de producción de Crs. Con objeto de comprobar la validez de esta presunción incorporaremos al análisis la consideración de los desempeños de dos niños, N4 y N5, quienes son los niños de la muestra que presentan valores más cercanos a N2 y N3 en los indicadores de desempeño psicolingüístico.

Niño	Cantidad de palabras	Cantidad de Ut	MLE	Cantidad de Crs.	Observaciones de desempeño
N4	738	90	8.20	16	Similar a N3
N5	464	104	4.46	24	Similar a N2

Tabla 6. Indicadores de desempeño psicolingüístico de casos análogos a N2 y N3

La relación entre los indicadores parece demostrar que no existe relación entre cantidad de palabras y abundancia o escasez de Crs. En efecto, N5, cuyo desempeño es semejante a N2 —quien produjo solo 2 Crs.— presenta en su registro 24 Crs. En tanto que para N4, cuyo desempeño psicolingüístico, en cantidad de palabras, es semejante a N3 —quien produjo 54 Crs.—, se registraron 16 Crs. En el cálculo de correlaciones no se observan correlaciones significativas entre frecuencia de Crs. y dos de los indicadores de desempeño psicolingüístico (para cantidad de palabras del niño: $F(0.29) = 0.1$; $r \geq 0.01$ y para MLE: $F(0.490) = 0.54$; $r \geq 0.01$). Se registra correlación significativa entre frecuencia de uso de Crs. y cantidad de Ut: $F(0.498) = 0.02$; $r \geq 0.05$.

Dado que los factores psicolingüísticos tampoco pueden explicar el uso frecuente de Crs., consideramos conveniente analizar los indicadores del factor pragmático. Analizamos el desempeño psicolingüístico de la contraparte interaccional de los niños, un único adulto que entrevistó a todos los niños, y, para considerar la gestión en términos de procesos, calculamos lo que hemos denominado “coeficientes de interacción”. En estas medidas procuramos capturar la interacción de los índices psicolingüísticos de ambos y también la de cantidad de turnos de intercambio.

	Desempeño del adulto				Desempeño del niño	Coeficientes de interacción			
	Cant. de pal	Cant. de Ut	MLE	Turnos	Turnos	C. Pal	C. Ut	C.MLE	Turnos
N1	150	21	7.14	21	21	0.23	0.57	0.4	1
N2	149	19	7,84	19	19	2.69	1.53	1.76	1.00
N3	419	69	7,9	53	55	1.77	1.13	1.2	1.04
N4	579	95	6,73	86	84	1.27	0.95	1.21	0.98
N5	633	112	6,08	104	105	0.73	0.93	0.73	1.01

Tabla 7. Indicadores de desempeño pragmático

Lo que observamos es que en las interacciones parece haber una simetría en la distribución de turnos. En efecto, en un 40% de los casos el coeficiente es 1, mientras que otro 40% es levemente superior a 1 —lo que indica que el niño hace

uso de más turnos que el adulto— y un 20% es levemente menor a 1 —lo que indica que el adulto utiliza más turnos que el niño—. Esta consideración nos permite afirmar que, desde el punto de vista de la distribución de turnos, los registros seleccionados presentan interacciones simétricas.

No se observa la misma condición si consideramos los coeficientes de interacción en cuanto a los indicadores psicolingüísticos. Con objeto de comparar en forma precisa el comportamiento de estos coeficientes clasificamos los registros de cada uno de los niños en una relación jerárquica, de mayor valor de coeficiente al de menor valor del coeficiente (ver Tabla 8). Recordamos que el coeficiente que presenta un dígito superior a 1 indica la preeminencia de la Media del niño por sobre la del adulto. Si el coeficiente presenta dígitos inferiores a 1, priman las intervenciones del adulto.

Cantidad de pal.	Ut	MLE	Cantidad de Crs.
N2	N2	N2	N3
N3	N3	N3	N5
N4	N4	N4	N4
N5	N5	N5	N2
N1	N1	N1	N1

Tabla 8. Jerarquía de coeficientes de interacción (indicadores psicolingüísticos) y frecuencia de Crs.

En la Tabla 8 observamos que, excepto para el caso de N1 (registro en el que no hallamos ningún uso de Cr.), no existe estricta relación entre las jerarquías de coeficiente y la frecuencia de producción de Crs. No obstante, se observa una relación unívoca entre las jerarquías de los coeficientes de interacción de indicadores psicolingüísticos. Esta relación podría parafrasearse como: cuando el niño utiliza mayor cantidad de palabras, complejiza más su cláusula y también produce mayor cantidad de unidades terminales, en su turno de habla, con relación al adulto. Esta relación nos lleva a pensar que pese a estar en equivalencia de uso de turnos, los niños cuya densidad léxica es mayor son los gestores psicolingüísticos del intercambio.

El cálculo de correlaciones confirma esta presunción para las correlaciones entre los diferentes indicadores psicolingüísticos de los coeficientes de interacción, para coeficiente de palabras y coeficientes de unidades terminales: $F(0.808)=0.00$; $r \geq 0.01$. No obstante, no se hallan correlaciones entre los coeficientes de interacción y frecuencia de Crs. —para los diferentes coeficientes: de cantidad de palabras: $F(0.273)=0.3$; $r \geq 0.01$; de cantidad de turnos: $F(0.25)=0.33$; $r \geq 0.01$; de cantidad de Ut: $F(-0.27)=0.31$; $r \geq 0.01$ y de MLE: $F(-0.56)=0.02$; $r \geq 0.01$ —.

Pareciera que tampoco los indicadores de gestión considerados, en términos de capturar la dimensión pragmática del intercambio, pueden explicar por sí mismos la frecuencia de uso de Crs.

La revisión de todas las correlaciones entre los diferentes indicadores considerados arrojó que solamente existe una correlación entre frecuencia de uso de Crs. y cantidad de unidades terminales que el niño dispone: $F(0.498) = 0.02$; $r \geq 0.05$.

Esta correlación nos indica que, en la medida que el niño dispone de mayor cantidad de unidades terminales en sus turnos, existe mayor posibilidad de que utilice Crs.

Con objeto de considerar cualitativamente la adecuación de esta presunción analizaremos dos fragmentos de registro de N1 y N3⁹.

N1

Ent: *Y después, también me estabas contando que vos sos amigo de*

Niño: *De Ariel*

Ent: *Ariel, que a veces, Ariel dice malas palabras y que la señorita los separa, ¿no?*

Niño: *((Gesto afir.))*

Ent: *Y me estabas por contar, la última vez que, que la señorita los separó*

Niño: *((Gesto afir.))*

Ent: *¿Sí?, ¿te acordás cómo fue?*

Niño: *((Gesto afir.))*

Ent: *¿Cómo fue?*

Niño: *¡A:::!, no, no me acuerdo (juega con el grabador que se encuentra enfrente de él, lo toma y lo mira)*

Ent: *¿No te acordás?, los separó y ¿después quedaron juntos o separados?*

Niño: *No, siguen juntos*

N3

Ent.: *Me estabas contando de Miguel*

Niño: *¿del Miguel? [...] yo estoy así me compra gaseosa pero de las cosas **que me compra para que yo tomo viste hace calor cuando juego** viste entonces me compra gaseosa // el miguel ¿sabe? me rompió un pajarito **que mi mamá me lo acabó de comprar***

Ent: *¿cómo? ¿te te =*

Niño: *me rompió un pajarito de juguete // de juguete **que ¿viste? que vos le echas agua y lo soplas en el cosito // y suena***

Ent: *y sale un sonidito*

Niño: *sí*

Ent: *¿cuándo fue esto?*

Niño: *¿cuándo jue? // e: ¿cuándo me rompió el pajarito? jue mañana*

Ent: *¿sí?*

Niño: *el otro día // **cuando no tenía clase** // bueno ahí me lo rompió y e ese día jugué a la pelota me lo romp=*

Ent: *¿y cómo fue? vos saliste a jugar a la pelota con él / con el pajarito*

Niño: *no (0.2) e vi e, y yo terminé de jugar a la pelota y mi mamá ¿viste cuando me compró una gaseosa? ahí hombre **vendía un hombre esos pajaritos** le echó agua en una botellita y me lo compró y me lo acabo de comprar hace ratito y: me lo rompió Miguel*

La diferencia entre ambos fragmentos (en extensión, densidad léxica, complejidad sintáctica, etc.) resulta notoria pero, tal vez, el factor que puede explicar mejor estas diferencias es el posicionamiento que asumen los niños (Fairclough 2003).

Lo que observamos en ambos fragmentos es que, pese a que tanto N1 como N3 mencionan a un compañero para situar una anécdota en la que tuvieron un conflicto, N3 decide relatar la anécdota, en tanto que N1 resiente su colaboración en la interacción, se limita a gesticular y a afirmar o hacer comentarios lacónicos. Pese a que los indicadores que hemos relevado no indican una correlación entre factores pragmáticos y frecuencia de Crs. en las interacciones, es dable pensar — a partir del análisis de los resultados de desempeños de N1, N3, N4 y N5— que la posibilidad de uso de sintagmas complejos se puede hallar determinada por la necesidad de cooperar conversacionalmente, y que esta necesidad de cooperación se actualiza en un cuerpo discursivo que incluye no solo mayor frecuencia de Crs. sino también mayor cantidad de Unidades terminales por turno y de palabras. El desempeño de N2, no obstante, no parece avalar dicha conjetura.

Hasta aquí, tanto el análisis de caso como el análisis estadístico indican que los factores poblacionales no pueden explicar por sí mismos el uso más o menos frecuente de Crs. No ocurre lo mismo con los indicadores del factor psicolingüístico y del factor pragmático. Por un lado, hemos visto que en el análisis de caso se observa una relación entre la ausencia de uso de Crs. y los indicadores del factor psicolingüístico y del factor pragmático.

Cuando este análisis se proyecta a otros casos o a la muestra en total (cálculo de correlaciones) solo se registra correlación significativa entre cantidad de unidades terminales del registro y frecuencia de uso de Crs. Este resultado equivale en términos de nuestra hipótesis a poner en tela de juicio la posibilidad de que el uso de Crs., entendido como la actividad cognitiva de actualizar un punto de referencia, resulte un factor asociado al tipo de gestión del intercambio, y, con ello, la presunción de que el niño con esta actividad ha debido atender al estado de mente de su interlocutor. Y en este sentido sí se observa que la cantidad de unidades terminales correlaciona con frecuencia de uso de Crs.

6. Discusión y Conclusiones

Como hemos visto, en general la literatura en desarrollo sintáctico ha considerado la emergencia y la frecuencia de uso de Crs. como una función dependiente del desarrollo lingüístico (Alarcos Llorach 1976; Echeverría 1978; Jisa & Kern 1998; Solana 1997).

Recientemente, y en especial en el tratamiento que le ha brindado el enfoque cognitivo funcional, se ha atendido a la emergencia infantil de Crs. como una función que depende del desarrollo cognitivo y del desarrollo pragmático (Givón 2008; Diessel 2006; Rojas Nieto 2009; Silva 2008, 2010a). Nuestro trabajo ha continuado esta línea, pues, además de confirmar que los factores poblacionales no

pueden explicar el uso más o menos frecuente de Crs., ha permitido ponderar la incidencia del desempeño individual (indicadores psicolingüísticos), así como indicadores que procuran capturar la dimensión cooperativa del intercambio, que hemos denominado “indicadores de gestión pragmática”.

Procuramos con estos indicadores observar la dimensión dinámica del intercambio, en el sentido de cuánto influyen los participantes en el desempeño de su contraparte. Estos indicadores se han construido y operacionalizado en virtud de que existe evidencia de que la emergencia de las Crs. pertenece al dominio del desarrollo de las expresiones de referencialidad (Givón 2001) y, por ende, forman parte de los recursos por los que los seres humanos ofrecemos información a otro para acceder y constatar estados de mutua comprensión (Matthews *et al.* 2012).

Las investigaciones identificaron que los niños pueden adaptar las actividades y expresiones referenciales en virtud de suponer cierto grado de accesibilidad para su interlocutor. Esta suposición descansa en dos requisitos: a) que el niño pueda tener certeza de que ambos comparten el contexto perceptual; b) que el niño recuerde las características del contexto discursivo previo (Matthews *et al.* 2006).

Estas investigaciones concluyen que resulta altamente probable que el tiempo que los niños participan de actividades conversacionales sea lo que los conduce a la posibilidad de realizar esfuerzos metacomunicativos, entre ellos poder adaptar las expresiones referenciales a los estados mentales atribuidos a sus interlocutores.

La construcción de los coeficientes de gestión, en tanto consideran cuán simétrico resulta el intercambio, nos permiten inferir los esfuerzos del niño para descentrarse de su propio punto de vista y asignar al interlocutor estados de mente y emociones, característica cognitiva de los nichos de emergencia de Crs. En este sentido resulta importante destacar que la Entrevista Semiestructurada, en tanto técnica de recolección de datos que retuvo la mayor cantidad de características del uso lingüístico infantil en contexto, brindó un formato de interacción muy próximo a los registros de habla espontánea entre un adulto y un niño, con la ventaja de ofrecer la posibilidad de comparar sistemáticamente usos.

Estos hallazgos están en línea con investigaciones y consideraciones teóricas que proponen que la adecuada selección de expresiones referenciales se encuentra motivada por el grado de activación de la entidad referida, nivel de activación que se alcanza por la existencia de menciones discursivas previas o por la saliencia de la entidad en la representación en memoria de los participantes del intercambio. Givón (1983) propone una escala que vincula la complejidad léxico-sintáctica con su nivel de accesibilidad referencial. En este sentido, Benítez Rosete (2014) analiza las expresiones referenciales, la complejidad sintáctica y su función pragmática, en tanto marcadores de accesibilidad referencial en un corpus de registros orales retomando las categorías propuestas por Belloro (2012). Aunque su análisis se encuentra centrado en las expresiones que incluyen expresiones demostrativas y que, a diferencia de los registros infantiles, en el habla adulta los segmentos de habla autónoma no solo son más extensos sino también más complejos (en términos de densidad léxica, complejidad sintáctica y discursiva).

siva), su conclusión es que las expresiones complejas (como las expresiones que incluyen Crs.) remiten a referentes inactivos, es decir, incorporan una entidad nueva anclada en el conocimiento compartido o a una reintroducción cuando el referente se ha mencionado.

El análisis concluye proponiendo un continuum categorial que especifica la relación que se observa entre la estructuración léxico-sintáctica de las expresiones referenciales, con demostrativo, la descripción semántica de la forma, el grado de continuidad tópica (o referencial), la función anafórico-discursiva y el uso referencial en términos cognitivos-interaccionales. El análisis adscribe a una propuesta de interfaz sintáctico-pragmática para poder explicar adecuadamente los usos de expresiones referenciales.

Consideramos que el continuum categorial propuesto por Benítez Rosete (2014) nos permite especular sobre la construcción de un indicador que considere el uso de expresiones referenciales como parte de la actividad cognitiva de actualizar puntos de referencia; por ende, nos permitiría analizar la emergencia y uso de Crs. dentro de los recursos simbólicos que los humanos disponemos para compartir información con otros.

En este sentido, consideramos que la inadecuación de los indicadores pragmáticos para capturar la relación entre gestión de la interacción y frecuencia de Crs. puede deberse al hecho de que los registros presentan coeficientes de gestión con valores que evidencian un alto grado de simetría en la gestión de los intercambios, es decir, son registros homogéneos. Creemos que si se analizan estos resultados en forma comparativa con el análisis de registros cuyos valores de coeficientes de gestión indiquen asimetría en la gestión (por ejemplo, analizar la frecuencia de Crs. en renarraciones, tomas dirigidas, etc.) posiblemente se hallen correlaciones estadísticas entre indicadores de gestión y frecuencia de uso de Crs.

En conclusión, aunque en este trabajo no se halla evidencia empírica concluyente que permita avalar la hipótesis de que el uso frecuente de Crs. se encuentra determinada por la posibilidad de que los niños puedan, en sus interacciones conversacionales, descentrarse e incorporar información a partir de asignar estados mentales a sus interlocutores, hemos entrevisto que la hipótesis planteada no resulta inadecuada pero que, si procuramos comprobarla por procedimientos rigurosos y replicables, requiere el diseño de instrumentos de medición más precisos.

Notas

- ¹ Se denomina “Hipótesis de la continuidad”, pues se asume la continuidad evolutiva de los principios gramaticales. Este planteo conlleva el reconocimiento de *estructuras tempranas* (formas semejantes a las de la gramática adulta) y de *estructuras tardías* (formas que presentan sucesivos estadios “erróneos”, con procesos gramaticales complejos que el niño debe sobrellevar para acceder a la forma gramatical adulta).
- ² Adoptamos la denominación de “procesos complejos de desarrollo infantil” para dar cuenta de la necesidad de comprender en su multidimensionalidad los procesos de desarrollo ontogénético en los que el niño adquiere nuevos estados de conocimiento, de capacidad emocional y social a partir de su interacción con el medio sociocultural para apropiarse de bienes simbólicos (por ej., la lengua, el sistema de escritura, el sistema de numeración y conteo, etc.) configurados histórica y socialmente (Rogoff 2003). En este sentido, resulta especialmente relevante indagar, por ejemplo, a partir de la participación de los niños en actividades comunicativas, la internalización de formatos de interacción y de formas lingüísticas atendiendo a diferentes funciones discursivas y cognitivas.
- ³ Diessel y Tomasello (2001) y Diessel (2006) hallaron Crs. presentacionales, formas del tipo: “*Here’s a rabbit that I’m painting*”(trad. equivalente: “*Aquí hay/tengo un conejo que yo pinto*”), en forma frecuente; Silva (2008) halló Crs. viste X que, Niño 6: *Sí // porque mi hermana se compró u, un vestido ¿viste esos que son así, con unas cositas, así?* y Givón (2008) halló usos muy frecuentes de Crs. sin verbo proferidas en forma compartida con el interlocutor, en ellas el niño completa la predicación utilizando preposiciones para discriminar el referente.
- ⁴ Los dos grupos de niños asistían a establecimientos educativos que pertenecen a un mismo distrito escolar (un radio que, en este caso, comprende unas 20 hectáreas). Los niños agrupados en el NSE medio vivían en el barrio de Caballito (CABA, Rep. Argentina) y asistían a un colegio o jardín de infantes privado. Sus padres eran empleados, profesionales, comerciantes o ejercían oficios de alta calificación técnica y poseían, en promedio, un nivel de escolaridad que superaba los 10 años. Los agrupados en NSE bajo, en cambio, vivían en la villa o los alrededores de la villa de Floresta (CABA, Rep. Argentina) y asistían a un colegio o jardín de infantes público. Sus padres ejercían diferentes oficios de baja calificación técnica, eran empleadas domésticas o desocupados y poseían un nivel promedio de escolaridad que resultaba inferior a los 10 años.
- ⁵ En la transcripción de los registros que se presentan en el artículo hemos optado por presentar los fragmentos en líneas sucesivas.
- ⁶ De esta forma se clasificaron como diferentes tipos de Crs. formas semejantes a las que se presentan en negrita.

Como Crs. con **que**

1. Ent.: - A.: *¡Mirá vos! /y a tus hermanos¿ también le regaló una cadena?*

Niño: *Sí, a mi hermanita de babi **que es nena** y a mí, nena, y a mi oto hermano de sol (12, 39).*

2. Niño: (indicando un recorrido dibujado por él) *Y acá vive mi abuela y **que está muy lejos** (12, 33)*

Como **Crs. sin que**

3. Niño: (al mirar unas imágenes de un libro de cuentos que le habían leído) *Este es el tío y le querían matar a su hijo bebé le va a comer* (16,34).

Como **Crs. viste X que**

4. Niño: *Sí // porque mi hermana se compró u, un vestido ¿viste esos que son así, con unas cositas, así?* (6,5)

Como **Crs. libres y semilibres**

5. Niño: *Que te pones una coso así, va un delantal y después un gorro y tu mamá, o el que esté. te va a: ir llamando y vos le vas entregando los panchos // a los chicos* (13, 3).

- ⁷ Se denomina “Unidad terminal mínima” (Hunt 1970) a los segmentos discursivos delimitados entre mayúscula y punto o signo de interrogación o exclamación. Rosenberg & Borzone (2004) proponen aplicar esta categoría a los textos orales, delimitando los segmentos discursivos por silencios (iniciales o prolongados), que en general resultan segmentos análogos a la estructura tópico-comento de los enunciados y que pueden estar constituidos por una o varias cláusulas.
- ⁸ Hemos traducido como MLE (Media de Longitud de Enunciado) la medida que considera cantidad de ítems morfológicos por enunciado (MLU: Media Lenght Utterance).
- ⁹ En negrita se encuentran indicadas las Crs. Las normas de transcripción son una adaptación de Silva (2008) a la propuesta de Jefferson (2004). Para consignar la producción de la Cr. se ha asignado a cada niño un número de orden, correspondiente al orden de organización de la toma, y luego el orden de aparición dentro de su producción de la Cr. transcrita.

Referencias

- Alarcos Llorach, E. 1976. “La adquisición del lenguaje por el niño”, en: *Tratado del lenguaje*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Barrera Linares, L. 1986. *Psicolingüística y complejidad derivacional*. Caracas: Centro de Investigaciones Lingüísticas y Literarias “Andrés Bello”.
- Barriga Villanueva, R. 1986. “La producción de oraciones relativas en niños de 6 a 7 años a la luz de la jerarquía de accesibilidad de Keenan y Comrie”, en: *Actas del III Congreso Internacional sobre el español en América*, 371-378. México: UNAM.
- Belloro, V. 2012. “La estructura informativa”, en: *El funcionalismo en la teoría lingüística: la Gramática del Papel y la Referencia: Introducción, avances y aplicaciones*, 225-244. Madrid: Akal.
- Benítez Rosete, V. A. 2014. “Expresiones demostrativas como marcadores de accesibilidad referencial en español: una interfaz sintaxis-pragmática”, en: *Signo & Seña* 25, 59-83. Disponible en <http://revistas.filo.uba.ar/index.php/sys/index> (consultado: noviembre de 2014).
- Bocaz, A. 1997. “Las cláusulas relativas y sus funciones en el discurso narrativo infantil”, en: *Signo & Seña* 8, 170-186.
- Brown, R. & C. Hanlon. 1970. “Derivational Complexity and the order of acquisition in child speech”, en: *Cognition and the Development of Language*. New York: Wiley.

- Brown, R. & U. Bellugi. 1974. "Tres procesos en la adquisición de la sintaxis por el niño", en: *Nuevas direcciones en el estudio del lenguaje*, 153-186. Madrid: Selecta Revista de Occidente.
- Bruner, J. 1986. *El habla del niño*. Buenos Aires: Paidós.
- Checa García, I. 2005. "Madurez sintáctica y subordinación: los índices secundarios clausales", en: *Interlingüística* 34, 191-205.
- Chomsky, C. 1975 [1969]. *The acquisition of syntax in children from 5 to 10*. Cambridge: MIT Press.
- Chomsky, N. 1994. *El conocimiento del lenguaje*. Barcelona: Altaya.
- Correa, L. 1982. "Strategies in the acquisition of relative clauses", en: *Working Papers of the London Psycholinguistic Research Group*, 37-49. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Crain, S. 1992. "Language acquisition in the absence of experience", en: *Language Acquisition: the state of Art*, 364-406. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Crain, S., & Mc Kee, C. 1985. "Acquisition of structural restrictions on anaphora", en: *Proceedings of NELS* 16, 14-44.
- Crain, S., C. Mc Kee & M. Emiliani. 1990. "Visiting relatives in Italy", en: *Language processing and language acquisition*. Dordrecht, Netherlands: Kluwert.
- Crain, S. & R. Thornton. 1992. "Acquisition of Syntax", en: *The Encyclopedia of Cognitive Science*. London: Mac Millan.
- Dasinger, L. & A. Toupin. 1997. "The development of relative clauses function in narrative", en: *Relating events in narrative: a Crosslinguistic Developmental Study*, 457-514. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Diessel, H. 2006. *The Acquisition of Complex sentences*. Cambridge: Cambridge University Press.
- & M. Tomasello. 2001. "The development of relative clauses in spontaneous child speech", en: *Cognitive* 11, 131-151.
- Echeverría, M. 1978. *Desarrollo de la comprensión infantil de la sintaxis española*. Concepción, Chile: Ed. Universidad de Concepción.
- Ezeizabarrena, M. J. 2012. "Children do not substitute object relatives with subject relatives in every romance language: the case of Spanish", en: *Revue Roumaine de Linguistique* LVII (2). 161-181.
- Fairclough, N. 2003. *Analysing Discourse: Textual analysis for social researches*. London: Routledge.
- Fox, B. & S. Thompson. 1990. "A Discourse explanation of the grammar of Relative Clauses in English Conversation", en: *Language* 66 (2). 297-316.
- Gili Gaya, E., 1972. *Estudios de lenguaje infantil*. Barcelona: Biblograf.
- Givón, T. 1983. *Topic continuity in discourse: A quantitative cross-linguistic study*. Amsterdam: John Benjamins.
- 2001. *Syntax: An introduction*. Amsterdam: John Benjamins.
- 2008. *The ontogeny of relative clauses: how children do negotiate complex reference*. Disponible en <http://www.ruf.rice.edu/~eivs/sympo/papers/childrel08.pdf> (consultado: noviembre de 2009).

- Glucksberg, S., R. M. Krauss & R. Weisberg. 1966. "Referential communication in nursery school children: Method and some preliminary findings", en: *Journal of experimental Child Psychology* 3. 333-342.
- Goodluck, H. & S. Tavakolian. 1982. "Competence and processing in children's grammar of relative clauses", en: *Cognition* 11. 1-27.
- Hamburger, H. & S. Crain. 1982. "Relative clause acquisition", en: *Language Development* 1. 245-274.
- Hunt, K. W. 1970. "Recent measures in syntactic development", en: *Readings in applied transformational grammar*, 179-192. New York: Holt, Rinehart and Wiston.
- Hurtado, A. 1982. *Teoría lingüística y adquisición del lenguaje*. México: SEP-OEA.
- Jacobowicz, C. 1986. "Mecanismos de cambio cognitivo y lingüístico", en: *Substratum* 5. 56-86.
- Jefferson, G. 2004. "Glossary of transcript symbols with an introduction", en: Lerner, G. (ed.) *Conversation analysis: studies from the first generation*, 9-31. Philadelphia: John Benjamins.
- Jisa, H. & S. Kern. 1998. "Relative clauses in French's children's narrative texts", en: *Journal of Child Language* 25. 137-172.
- Kidd, E. & E. Bavin. 2002. "English-Speaking Children's Comprehension of Relative Clauses: Evidence for General-Cognitive and Language-Specific Constraints on Development", en: *Journal of Psycholinguistic Research* 31(6). 599-617.
- Kress, G. & R. Fowler. 1983. "Entrevistas", en: *Lenguaje y control*, 89-110. México: Fondo de Cultura Económica.
- Langacker, R. 1997. "Constituency, dependency and conceptual grouping", en: *Cognitive Linguistics* 8 (1). 1-32.
- Leopold, W. F. 1956. *Speech development of a bilingual child: A linguist's record. Diary from age*, vol. 4. Illinois: Evanston.
- López Ornat, S., Fernández, A., Gallo, P., & Mariscal, S. 1986. *La adquisición de la lengua española*. Madrid: Siglo XXI.
- Lust, B., S. Flynn & C. Foley. 1996. "What Children Know about What They say: Elicited Imitation as a research Method for Assessing Children's Syntax", en: *Methods for Assessing Children's Syntax*, 55-76. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Matthews, D., A. Theakston, E. Lieven & M. Tomasello. 2006. "The effect of perceptual availability and prior discourse on young children's use of referring expressions", en: *Applied Psycholinguistics* 27. 403-422.
- Matthews, D., E. Lieven & M. Tomasello. 2012. *The development of reference from two to four years*. Disponible en http://pre2009.uvt.nl/pdf/matthews_et_al.pdf (consultado: noviembre de 2009).
- Piaget, J. 1990. *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Barcelona: Crítica.
- Plann, S. 1980. "Relative Clauses in Spanish Without Overt Antecedents and Related Constructions", en: *University of California Publications in Linguistics* 3. 1-196.
- Rogoff, B. 2003. *The Cultural nature of Human Development*. Oxford: Oxford Univ. Press.
- Rojas Nieto, C. 2009. 'Starting small': effects in the acquisition of early relative constructions in Spanish", ponencia presentada en *12th Rice university Symposium on Lan-*

- guage: the Genesis of Syntactic complexity*. Disponible en <http://www.ruf.rice.edu/~eivs/sympo/papers/Rojas.pdf> (consultado: julio de 2012).
- Rosemberg, C. R. & A. M. Borzone. 2004. "De la escuela infantil a la escuela primaria: ¿Continuidad o ruptura en las matrices interactivas de la enseñanza y el aprendizaje?", en: *Infancia y Aprendizaje* 2(27). 211-246.
- Silva, M. L. 2002. *Modelo de Punto de Referencia: Uso de Cláusulas Relativas en niños*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, Facultad de Lenguas-Centro de Investigaciones Lingüísticas (edición digital).
- 2008. *Tesis doctoral: Desarrollo y Gramaticización de las Cláusulas Relativas en el discurso infantil: aportes desde el enfoque Cognitivo- Prototípico*. Buenos Aires: Univ. de La Plata.
- 2010a. *Cláusulas relativas en el discurso infantil: cuestiones pendientes*. Bogotá: Academia Colombiana de la Lengua, Ediciones Universidad Central.
- 2010b. "El estudio de la sintaxis infantil a partir del diálogo con niños: Aportes metodológicos", en: *Interdisciplinaria* 27 (2). 277-296.
- 2013. *Informe de investigación: Procesos cognitivos, desarrollo discursivo y sintáctico: el desarrollo de la función referencial y el uso de formas sintácticas complejas, las Cláusulas Relativas en el habla infantil*. Buenos Aires: Conicet.
- & M. D. Plana. 2014. "Estrategias de relativización en niños pequeños: comparación de desempeños ante producción espontánea y recuperación de relatos", en: *Logos: Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura* 2(24). 101-122.
- Solana, Z. 1997. *El proceso de construcción de relativas en la gramática infantil. Tesis de doctorado*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Stern, C. & H. Stern. 1937. *Desarrollo del lenguaje en el niño*. Madrid: Altea.