

## **El desarrollo de habilidades argumentativas: explicaciones y justificaciones**

**Rosa Graciela Montes**

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

Apdo. Postal 1356

C. P. 72001, Puebla, Puebla

rosa.montes@gmail.com

---

### **Resumen**

*Este trabajo examina el desarrollo de la función explicativa a partir de los datos longitudinales de una niña en conversación espontánea con su mamá en etapas de adquisición temprana del español (1;7.20-2;11.7). Se discuten los enunciados a los que la niña agrega explicaciones o justificaciones, entre los que predominan “actos de control”, los contenidos que toman las explicaciones y la aparición gradual de formas particulares (para que, porque) que marcan enunciados explicativos. Los resultados se discuten en función del desarrollo socio-pragmático de la niña, indicando cómo se toman en cuenta conocimientos del entorno así como conocimientos de quién es el interlocutor y cuáles podrían ser sus intenciones o motivaciones, dando evidencia de una incipiente teoría de la mente antes de los tres años. Las explicaciones y justificaciones funcionan como formas de cortesía pero también estratégicamente como formas argumentativas para convencer.*

---

**Palabras clave:** adquisición del lenguaje, competencia socio-pragmática, causalidad, explicación, interacción adulto-niño

### **Abstract**

*This study examines the development of the explanatory function in the language of a child acquiring Spanish. The data are taken from spontaneous interactions between mother and child and span a range of a year and a half (1;7.20-2;11.7). I examine the speech acts to which the child attaches explanations and justifications, which are predominantly what have been termed “control acts”. I also examine the content of the explanations and the gradual emergence of explanatory markers (para que, porque). The results are discussed in terms of the socio-pragmatic development of the child, showing how the child incorporates into her acts knowledge of the context as well as knowledge of her interlocutor, including the mother’s possible intentions and motivations, thus giving evidence of the emergence of an incipient theory of mind before the age of three. The explanations and justifications function as politeness markers but they also have strategic uses in strengthening arguments for the purposes of convincing the interlocutor.*

---

**Keywords:** language acquisition, socio-pragmatic competence, causality, explanation, adult-child interaction

## Introducción

Cuando el niño está desarrollando su “competencia comunicativa” (Hymes, 1972), para interactuar efectivamente con sus interlocutores, requiere desarrollar formas de indicar la pertinencia y razonabilidad de sus propuestas con respecto a la situación en la que está participando, de una manera que pueda ser convincente para el interlocutor. Por ejemplo, en el caso de que el niño realice una propuesta de acción, debería poder relacionarla con lo que ya se está haciendo, indicando que lo que está proponiendo es la mejor opción entre otras posibles acciones, incluyendo las que pueden estar llevándose a cabo por el interlocutor u otros participantes. También debe poder medir el grado de imposición o de costo que su propuesta puede implicar para los demás y modularla tomando en cuenta criterios de cortesía (Brown & Levinson, 1987), en especial en la interacción con adultos. Adicionalmente, necesita poder anticipar posibles objeciones a su propuesta o anticipar contra-propuestas alternativas que pueda formular el interlocutor, para poder refutarlas exitosamente si se presentara el caso, y hacerlo de una manera congruente con las normas y prácticas sociales de su entorno. En resumen, el niño debe poder utilizar y manejar diversas habilidades pragmáticas, conversacionales, sociales y de razonamiento para lograr efectividad con sus intervenciones.

En este trabajo examino conversaciones espontáneas en situaciones de juego entre una niña y su madre durante un período de un año y medio, prestando atención al desarrollo de habilidades de argumentación en estas interacciones, a través del análisis de los diversos tipos de explicaciones y justificaciones que la niña utiliza para apoyar sus actos. En particular, examino lo que han sido llamados “actos de control” (Ervin-Tripp, *et al.*, 1990; Lampert & Ervin-Tripp, 1993), actos que incluyen directivas, prohibiciones y propuestas de acción para uno o ambos actores; es decir, son impositivos y potencialmente afectan la libertad de acción del interlocutor, por lo que pueden ser vistos como descortesés (Brown & Levinson, 1987).<sup>1</sup> Desde muy temprano, la niña parece tener cierta apreciación de los diferentes grados de imposición que conllevan sus propuestas de acción, y a partir de los dos años se evidencia el uso creciente de recursos moduladores para

<sup>1</sup> Brown y Levinson considerarían estos actos de control como potencialmente amenazadores a la cortesía negativa que implica el deseo de un actor de poder actuar sin impedimentos ni imposiciones (Brown & Levinson, 1987: 70).

acompañar estos actos. Examinaré los tipos de actos o enunciados a los que la niña agrega explicaciones o justificaciones, para determinar las consideraciones pragmáticas que desarrolla. A la vez, un examen del contenido de las explicaciones dadas permitirá ver, desde la perspectiva de la niña, la construcción que realiza de su interlocutor, de la situación social en la que participan y del orden social establecido. Se verá de esta manera un aspecto del desarrollo de la competencia socio-pragmática.

### **Explicaciones**

La identificación de lo que puede considerarse una explicación o una justificación no es algo simple, como lo indican varios autores que han trabajado sobre el tema (Antaki, 1988, 1994; Draper, 1988; Barbieri, Colavita & Scheuer, 1990; Beals, 1993). En la conversación ordinaria no siempre se puede contar con la presencia de criterios formales para identificar las explicaciones, como podrían ser los marcadores o conectores causales o “de propósito” (*porque, para que*). Este punto es relevante para los trabajos con discurso infantil ya que, como en el caso del presente estudio, la función explicativa parece desarrollarse antes de la adquisición de marcas explícitas para la misma. Por este motivo, al analista siempre le queda la duda de estar posiblemente sobre-interpretando los enunciados infantiles. Hood & Bloom (1991)<sup>2</sup> señalan esta dificultad e indican que los criterios formales de identificación de estructuras explicativas deben ser complementados con criterios semánticos; se considera que se trata de una explicación cuando se puede suponer o inferir una relación semántica causal entre dos eventos o estados (Hood & Bloom, 1991). Estas autoras están interesadas en el desarrollo de relaciones de causalidad; sin embargo, como señalan Barbieri, *et al.* (1990), el habla explicativa/justificativa va más allá de las relaciones estrictamente causales, por lo que hay que examinar más en detalle los criterios semánticos a considerar.

En este trabajo, parto de una definición inicial de lo que puede considerarse una “explicación”. Se examinan enunciados que guardan cierta relación con un enunciado precedente, de manera tal que el segundo busca clarificar o hacer entender algún aspecto del primero (Antaki, 1994; Veneziano, 1999). Lo que se clarifica puede ser el contenido del primer enunciado pero también el hablante

<sup>2</sup> Las referencias de página corresponden a la reedición de 1991.

puede aportar alguna razón o justificación<sup>3</sup> en relación con el acto enunciativo que se está realizando: por qué se dice lo que se está diciendo. Veneziano (1999) señala que en el discurso explicativo, el hablante identifica un objeto, tema o suceso como algo que requiere de explicación y lo convierte en un *explanandum*, aquello que deberá explicarse de alguna manera en el discurso para un interlocutor. La explicación que se da conforma el *explanans* que puede, entre otras cosas, proveer una definición, una razón para actuar, un propósito, una causa de un evento o un efecto o consecuencia a partir de un suceso.<sup>4</sup>

En la literatura pertinente se encuentran diversas tipologías del habla explicativa. Algunos de los artículos que han sido de utilidad surgen en la psicología social, especialmente en trabajos que analizan la interacción social. Dentro de este marco, Antaki & Fielding (1981) distinguen entre explicaciones *descriptivas*, que indican qué es un evento o suceso; explicaciones *agenciales*, que señalan las razones que tiene un agente para llevar a cabo una acción, y explicaciones *morales*, que se basan en juicios éticos sobre las acciones que se realizan. Draper (1988) enfatiza que solamente una parte de las explicaciones que ocurren en la vida cotidiana tiene que ver con estipular las razones o causas de un suceso, pero aun entre éstas él distingue entre expresiones de *causalidad* propiamente dichas, que señalan razones para el evento a ser explicado; expresiones *garantes* (*warrants*) que dan las evidencias que llevan a creer algún postulado, y las *justificaciones* que avalan, en un marco de razonamiento o sentido común, por qué se dice o hace algo (Draper, 1988: 24). Dentro de estudios de psicolingüística relacionados con el desarrollo del lenguaje, Veneziano & Hudelot (2002) también distinguen entre *explicación* y *justificación*. Las explicaciones versan sobre los contenidos del *explanandum*, definiéndolo, describiéndolo, explicando causas o consecuencias relacionadas con el mismo, mientras que las justificaciones indican las razones para decir algo o para actuar.

<sup>3</sup> En este trabajo utilizamos el término *explicación* como genérico para todas las secuencias explicativas, pero distinguimos en varias partes entre las explicaciones dadas para *justificar* acciones y aquellas que establecen relaciones de causalidad o de consecuencia entre objetos, eventos o sucesos. Este uso genérico se asemeja a la utilización de “CEJ” (Conduites Explicative/Justificative) por el grupo MoDyCo (Laboratoire Modèles, Dynamiques, Corpus, Université Paris 10-Nanterre & CNRS) (Veneziano & Hudelot, 2002; Hudelot & Salazar-Orvig, 2003) para abarcar globalmente “conductas explicativas-justificativas”.

<sup>4</sup> Ver también Montes, 1996a.

Continuando con los estudios en el marco de la psicolingüística, Barbieri, Colavita & Scheuer (1990) presentan una tipología simple pero abarcadora, que incluye tanto las explicaciones para las acciones de un individuo como también explicaciones acerca de objetos y de los enunciados o actos de habla que un hablante emite. Las explicaciones, según estas autoras, son enunciados que responden a una duda real o potencial del interlocutor, la cual se puede formular con una pregunta. La forma básica de la pregunta indica qué tipo de explicación se está requiriendo. Las explicaciones “qué” se aplican a objetos, definiéndolos o describiéndolos. Cuando se utilizan con una acción, indican el significado de esa acción y cuando se aplican a un acto de habla sirven para clarificar su intención. Las explicaciones “por qué” hacen explícitas las razones que llevan a realizar algo, ya sea con referencia a lo que causó la acción o a los propósitos que se tienen a futuro. Las explicaciones “cómo” se refieren a la evidencia para sostener ciertas creencias o para hacer ciertos juicios y responden a la pregunta “¿Cómo es que sabes eso?” o “¿Cómo dices eso?” y solicitan la evidencia en la que se basa el hablante para sostener cierta creencia o emitir un juicio, aunque Beals (1993) considera también dentro del grupo “cómo” a las explicaciones de procedimiento: “¿Cómo se hace eso?”. Esta autora también clasifica las explicaciones con base en las preguntas o interrogantes que las motivan, pero las agrupa de acuerdo con su contenido. Distingue entre explicaciones *intencionales* (“por qué estoy haciendo/diciendo/solicitando algo”), de *estado interno* (“por qué quiero algo” o “por qué siento algo”), *causales* (“por qué ocurrió algo”), de *definición/descriptivas* (“qué es un objeto” o “qué significa algo”), de *procedimiento* (“cómo se hace algo”), *evidenciales* (“cómo se sabe algo”) y de *consecuencias* (“por qué ocurre lo que está ocurriendo”) (Beals, 1993: 499).

Montes (1996) retoma la clasificación de Beals, agregando otras categorías a partir de datos encontrados en las explicaciones proporcionadas por un adulto (la madre) en conversaciones con su hija. Las categorías de contenido son las siguientes: *Estados internos del Hablante (H)*, *Estados internos del Otro (O)*, *Derechos de H*, *Derechos de O*, *Habilidades de H*, *Habilidades de O*, *Descriptivas*, *Propositivas*, *Causales*, *de Consecuencias*, *Evidenciales*, *Morales* y *Sociales*. Las diferentes categorías serán descritas y ejemplificadas más adelante.

Un problema metodológico potencial es que la clasificación tipológica que se utiliza ya de por sí provee un procedimiento de selección para enunciados “explicativos”, a través del cual el analista puede imputar intenciones explicativas

o justificativas al habla de la niña utilizando criterios de competencia adulta y puede, a la vez, omitir “explicaciones” dadas por la niña cuando las relaciones de intención no son claras para un adulto. Si se pretende abarcar más de lo que se enuncia explícitamente con marcas formales (*porque, es que, ya que*) no hay manera de evitar posibles errores de sub- o sobre-interpretación. Sin embargo, se hace notar que las interpretaciones del analista se basan en gran parte en las interpretaciones que realiza el interlocutor adulto en las interacciones bajo estudio, lo cual se puede ver a partir de sus intervenciones discursivas. Quisiera señalar también que todo interlocutor utiliza su propia competencia para suponer que existen intenciones comunicativas por parte del otro, aun cuando no estén presentes, y estas suposiciones, en el caso de interacciones con niños, pueden constituir un motor o mecanismo interactivo que propicia el desarrollo de las acciones comunicativas apropiadas a un contexto dado, como indica Bruner cuando señala que los adultos que interactúan con el niño actúan *como si* el niño tuviera las intenciones comunicativas apropiadas o pertinentes para un momento dado en la interacción, y estas imputaciones de intención sirven para desarrollar las mismas posteriormente (Bruner, 1983).

### **Explicaciones y justificaciones en el lenguaje infantil**

Como ya se ha mencionado, varios estudios de explicaciones en el lenguaje infantil se han interesado por el desarrollo de explicaciones en etapas tempranas de adquisición. En la sección anterior se mencionaban las contribuciones ya clásicas de investigadores como Lois Bloom, quien examina el desarrollo de expresiones de causalidad (Bloom & Capatides, 1991; Hood & Bloom, 1991). Hood y Bloom examinaron la emergencia de expresiones de causalidad en el habla de ocho niños (24 a 41 meses), que estaban adquiriendo el inglés como lengua materna. Para identificar estas expresiones utilizaron tanto criterios formales a partir de marcas explícitas (por ejemplo, *because*) o criterios semánticos cuando se podía suponer una relación causal entre dos enunciados. Las investigadoras encontraron que estas expresiones ocurrían principalmente con referencia a la expresión de estados intencionales o directivas para acción y, en especial, cuando la situación conllevaba algún aspecto negativo: “Content analyses of causal utterances revealed similarity among causal statements, child causal questions and adult causal questions in that all three utterance types made reference to actions or states that were either direc-

tions or intentions, often with some negative aspect to the situation” (Hood & Bloom, 1991: 342).

Aun cuando los niños en estas etapas han desarrollado los conocimientos para expresar relaciones de causalidad, parecen limitarse principalmente a lo que ha sido denominado “causalidad psicológica” o “causalidad motivacional” más que “causalidad física” (Piaget, 1930/1972). Las expresiones de causalidad se evidencian en primera instancia en aseveraciones causales, luego aparecen como respuesta a preguntas adultas de causalidad y finalmente se emiten preguntas referentes a causalidad por parte de los niños (Hood & Bloom, 1991).

Barbieri, Colavita & Scheuer (1990) estudian la pragmática de las explicaciones de niños de tres años en situaciones de juego entre pares y establecen que ya para esta edad los chicos pueden proporcionar explicaciones de diferentes tipos, adecuadas a la situación comunicativa, y muestran cierto conocimiento de los requerimientos pragmáticos y contextuales de las explicaciones. La mayoría de las explicaciones ocurren cuando los niños necesitan ayuda de su interlocutor (directivas, solicitudes) o cuando quieren bloquear las acciones del otro (rechazos, prohibiciones).

Otro estudio llevado a cabo por Veneziano & Sinclair (1995) examina la emergencia de explicaciones en cuatro niños que tienen de 1;4 a 2;0 años de edad y quienes están todavía en el período de una palabra. En el habla de estos niños se encuentran enunciados que proveen justificaciones tanto de lo que se está realizando en la situación real de interacción (acciones verbales o no verbales, rechazos, directivas que se están llevando a cabo) como de las acciones en situaciones de juego. Un ejemplo de una explicación/justificación adjuntada a una acción no verbal se da cuando un niño le extiende una cajita cerrada a su mamá y dice /e'ppa/ “*peux pa*” (no puedo). En este ejemplo, la explicación clarifica la intención detrás del acto no verbal, la cual puede ser interpretada como “ábrela” (Veneziano & Sinclair, 1995: 565). Todos estos trabajos coinciden en que las primeras explicaciones ocurren en el contexto de actos directivos que solicitan o proponen acciones; al principio, estas acciones se justifican en relación con las motivaciones, los deseos o las necesidades del niño, para posteriormente incluir motivaciones “externas”, que incluyen posibles deseos o intenciones del interlocutor. Esto último es de particular relevancia para el presente estudio.

Si bien la mayoría de las justificaciones iniciales hace referencia a motivaciones e intenciones propias de los niños, se encuentra evidencia que sugiere que



gradualmente los niños adquieren conciencia acerca de sus interlocutores y de las necesidades e intenciones de éstos y hacen referencia a los mismos en expresiones posteriores (Hood & Bloom, 1991). Esto mismo es mencionado por Veneziano & Sinclair (1995), quienes ven la emergencia de la función explicativa como parte de la creciente habilidad de los niños de sustraerse de la situación del momento, del aquí y el ahora, y el desarrollo de la capacidad de reconocer la otredad del interlocutor, “una persona cuyos estados psicológicos pueden ser diferentes a los propios del niño y que puede requerir que se le hagan saber los deseos, sentimientos, creencias y demás del otro” (Veneziano & Sinclair, 1995: 577, traducción nuestra).

Cabe notar que todos los autores también mencionan que las explicaciones o justificaciones ocurren en gran proporción en situaciones que pueden considerarse negativas (Hood & Bloom, 1991) o relativas a conflictos (Barbieri, Colavita & Scheuer, 1990), o en situaciones de oposición (Veneziano, 1999). Esto parece apuntar a que, aunque las explicaciones o justificaciones dadas no hagan referencia explícita a las intenciones o los deseos del otro, no obstante el niño lo reconoce como un opositor en potencia, alguien a quien hay que convencer de la razonabilidad de una propuesta o de la bondad o posibles inconvenientes de una acción dada. En este respecto, la utilización de explicaciones puede proveer evidencia de una emergente teoría de la mente (*savoir-faire de l'esprit*) por parte del niño (Veneziano & Hudelot, 2002) a medida que los niños toman conciencia de la otredad del interlocutor.<sup>5</sup>

El estudio que estoy realizando coincide con el rango de edad en el que se sitúan estos otros trabajos. Mis observaciones inician cuando la niña que se observa tiene 1;8 años (LME),<sup>6</sup> es decir, hacia el final del período abordado por Veneziano

<sup>5</sup> El equipo de trabajo del Laboratorio MoDyCo ha continuado activamente en la investigación sobre la temática de la explicación y el resultado de sus investigaciones se recoge en un volumen colectivo editado por Hudelot, Salazar-Orvig & Veneziano, que será publicado en 2007; de éste solamente he podido consultar resúmenes de algunos capítulos.

<sup>6</sup> LME (Longitud Media del Enunciado): Criterio estándar de medición del desarrollo lingüístico del niño, especialmente en las primeras etapas de desarrollo. Se establece tomando el número de enunciados en una muestra (al menos 100) y dividiendo el número total de morfemas en esos enunciados por el número de enunciados. La medida obtenida se correlaciona con lo que se puede esperar en diferentes momentos de desarrollo. Para el español, se sugiere que la medida adecuada es la medición de número de palabras/enunciados y no morfemas. La medición adoptada en este trabajo es la de LME-palabras.

& Sinclair, y sigue el desarrollo de explicaciones hasta la edad de tres años (LME 3-3.5), la edad cubierta por el trabajo de Barbieri, Colavita & Scheuer. Me interesa en particular la situación pragmática de las explicaciones que ella realiza, por lo que describiré los actos con los que ocurren, así como el contenido de las razones que se proporcionan como explicaciones o justificaciones, para derivar de estos datos una descripción de la construcción del contexto social que se efectúa.

## Datos

Los datos para este estudio se toman de interacciones espontáneas entre una niña y su madre, grabadas durante un período de año y medio en el medio familiar. Las situaciones de las grabaciones incluyen actividades cotidianas (vestido y aseo, comidas, guardar la compra), situaciones de juegos con una gran variedad de muñecos y juguetes e interacciones con libros. Las grabaciones, cada una de 30 a 45 minutos de duración, se realizaron cada cuatro a seis semanas desde que la niña tenía 1;8 años hasta aproximadamente su tercer cumpleaños (2;11.7).<sup>7</sup> El Cuadro 1 presenta la edad y LME (palabra) de la niña en cada una de las 13 sesiones grabadas.<sup>8</sup>

Cuadro 1. Edad de la niña en cada una de las sesiones grabadas

Grabación (ID)	Edad de la niña	LME
K01	1;7.20	1.9
K02	1;9.18	2.5
K03	1;11.15	2.5
K04	2;1.29	2.5
K05	2;2.27	2.5
K06	2;3.22	2.5
K07	2;4.18	2.7
K08	2;5.24	3.0
K09	2;6.10	2.7
K10	2;7.10	3.5
K11	2;8.9	2.8
K12	2;9.14	2.9
K13	2;11.7	3.3

<sup>7</sup> Estas transcripciones están incluidas en la base de datos de CHILDES (MacWhinney & Snow, 1990; MacWhinney, 1995; Montes 1992) [<http://childes.psy.cmu.edu>].

<sup>8</sup> Aunque actualmente en el *corpus* se han integrado 13 grabaciones y transcripciones, se ha omitido la grabación K6 de este estudio, ya que en esta grabación la niña interactúa únicamente con su padre, que no es hablante nativo de español.

## Distribución discursiva de las explicaciones o justificaciones

Las secuencias discursivas que fueron seleccionadas para este trabajo consistieron de todas las explicaciones o justificaciones dadas por la niña para acompañar sus acciones. Éstas se organizaron con respecto a los tipos de actos, verbales o no verbales, con los que se co-colocaban (ver Cuadro 2). Como reportan otros estudios, en algunos casos la niña agregaba explicaciones a acciones no-verbales que realizaba. Sin embargo, la mayoría de las explicaciones/justificaciones ocurrieron con actos verbales, principalmente “actos de control” (Ervin-Tripp, *et al.*, 1990), en los que se solicitaba, ordenaba o proponía que se llevara a cabo una acción o se cesara alguna actividad. Muchos de estos actos giraban alrededor del control o la transferencia de objetos que se estaban utilizando en la interacción. A continuación se dan ejemplos de las explicaciones y los actos o acciones con los que co-ocurrían.

a) Acciones no verbales: Tomar, dar o rechazar un objeto

Varias explicaciones ocurrían cuando la niña tomaba, transfería a otro o rechazaba objetos de diferentes tipos. En las grabaciones tempranas se “explicaba” la razón para tomar o entregar un objeto. En las grabaciones más tardías, las explicaciones o justificaciones ocurrían cuando se tomaba un objeto “prohibido” (tijeras, el micrófono o la grabadora, el cuaderno de apuntes).

1. K. [Le regresa la mamila a M]  
K. *papita feo*. [K1] ←
2. K. [Toma el lápiz de M]  
K. *eso yapisito de Koki*. [K3] ←
3. K. [Entrega un objeto cerrado a M.]  
K. *no pueye*. ←  
K. *no pueye eyayo*. ←  
M. *a ver*. [toma la caja, la abre]  
M. *ahí está*. [K1]

En el primer ejemplo, la niña devuelve la mamila a su madre aduciendo que sabe mal. En el segundo ejemplo, la niña toma el lápiz con el que la madre realiza

sus anotaciones, indicando que ella tiene derechos de propiedad. El tercer ejemplo es diferente en que hay que inferir una directiva implícita entre la acción de la niña de entregar el objeto y la razón que se da “no pued(o)”. La acción puede glosarse como “Toma esto y ábrelo, porque yo no puedo”. Curiosamente, el ejemplo es casi idéntico al reportado por Veneziano & Sinclair (1995: 565).

#### b) Justificación de las acciones propias

Estas explicaciones ocurrieron cuando la niña anunciaba o proponía una acción. En casi todos los casos, éstas eran acciones que se realizarían de inmediato o que ya estaban llevándose a cabo. También he incluido en este grupo los casos en los que la niña tomaba la voz de personajes en su juego o de muñecos con los que jugaba y hablaba por ellos, explicando las razones para hacer diferentes cosas.

4. K. *adiós, cerré la puerta de la pieza.*  
K. *a no venen las vacas.* [K4] ←
5. K. *¡se cayeron!* ←  
K. *voy a alzarlas.* [K7]
6. K. *yo voy a tener esto acá.*  
K. *para que todos los niños lo descuchen.* [K13] ←

El ejemplo 4 puede glosarse como “Adiós. Cerré la puerta de la pieza (para que) no vengan las vacas”. Tanto en éste como en el ejemplo 6, la explicación indica la motivación o el propósito para llevar a cabo la acción. El ejemplo 5 parece ser de tipo causal: “Voy a alzarlas (porque) se cayeron”. Nótese que las explicaciones pueden ocurrir sin marcadores e interpretarse como tales solamente por contigüidad (5) o pueden ocurrir con marcas explícitas (*a, para que*).

#### c) Acompañando una directiva dirigida al Otro (o)

Las explicaciones acompañan actos en los que la niña parece solicitar una acción de su mamá. En las primeras grabaciones, la intención directiva muchas veces debía inferirse a partir de las acciones físicas que realizaba la niña. Muchas de estas directivas implícitas ocurrían en el intercambio de objetos, como ha sido descrito en (a). Los casos que se describen en esta sección son semejantes a los

de (a), ya que muchos involucran el intercambio de objetos, pero la explicación se adjunta a una directiva explícita.

7. [La niña le entrega un lápiz a la madre]  
K. *tenga.*  
K. *haga una 'o'.* [K3] ←
8. [La niña toma una cucharita con medicina]  
K. *dame, para chupar.* [K12] ←

d) Prohibiciones o rechazos de las acciones del Otro

En este grupo entran las razones o justificaciones que da la niña para solicitar que su interlocutor cese lo que está haciendo o prohibirle que realice ciertas acciones:

9. [M. le pone una hebilla de pelo al mono de peluche]  
K. *no peine.*  
K. *no quíeye, no quíeye.* [K1] ←
10. K. *no la come mamá.*  
K. *porque son basura.* [K5] ←

En ambos casos la niña rechaza o prohíbe una acción materna y da una explicación de sus motivaciones para hacerlo.

e) Estableciendo las razones por las que se dice algo

En este grupo se incluye la evidencia que la niña proporciona para justificar un juicio o una opinión o indicar por qué se dice lo que se dice:

11. K. *¡y Koki no tiene pelota!*  
M. *¿Koki no tiene pelota?*  
K. *mira.* ←  
[enseña las manos vacías]. [K3]
12. K. *“yo quiero pasar para la casa”.* [usa voz aniñada]  
K. *estos son los bebitos.* ←  
K. *estos son los bebitos mamá.* [K13] ←

13. K. *Lucas loquísimo, ¿verdad?*

...

K. *porque dice 'yo no me pareso'.* ←

K. *mal dice Lucas.* [K13] ←

En el ejemplo 11, la niña justifica su aserción de que no tiene una pelota, mostrándole las manos vacías a la mamá. En el 12, la niña explica la voz rara que está usando, diferente a su voz normal, indicando que está tomando el papel de “los bebitos”. Finalmente, en el 13, la niña explica la adscripción del juicio de “loquísimo” para describir a su amigo Lucas, dando un ejemplo de los comportamientos de Lucas que le hacen asignarle esta atribución. Es interesante que la niña realiza un juicio metalingüístico: Lucas habla mal, dice cosas como “yo no me pareso” y por esa razón es considerado “loquísimo”.

f) Rechazo de las propuestas o aseveraciones del Otro

14. [La niña rehúsa tomar la leche en su mamila]

M. *está rica todavía. termínela.*

K. *no, está fea.* [K8] ←

15. [Describiendo los papeles que jugarán ciertos muñecos]

M. *ésa es una mamá.*

K. *no, es un conejo porque es de madera.* [K13] ←

En ambos casos, la niña rechaza un enunciado materno y explica por qué lo rechaza.

g) Razones que establecen relaciones causales

Éstas generalmente acompañan enunciados descriptivos acerca de un estado de cosas:

16. K. *#6\_9 ése la encontró el papá porque estaba perdida.* [K12]

17. M. *¿está alto?*

K. *porque Isabel la alzó ayer.* [K12]

Cuadro 2. Distribución de las explicaciones de la niña con referencia al acto que se explica/justifica

Acto que se explica	K1 N = 10	K2 N = 3	K3 N = 13	K4 N = 16	K5 N = 8	K7 N = 13	K8 N = 24	K9 N = 8	K10 N = 8	K11 N = 15	K12 N = 14	K13 N = 48	TOTALES Σ = 180
<b>Actos de control</b>													
Acción no verbal / Transferencia de objeto	7	0	1	1	1	0	2	0	2	1	3	1	19,11%
Propuesta-H	1	1	0	4	0	9	13	2	4	5	2	13	54,30%
Directiva	1	2	9	4	4	0	2	3	0	0	5	8	38,21%
Prohibición	1	0	2	1	2	1	2	1	1	0	0	5	16,90%
Razones para emitir enunciado	-	-	1	5	1	0	1	0	0	3	0	8	19,11%
Razones para rechazar enunciado	-	-	-	1	0	3	3	2	1	6	2	12	30,17%
Otros (causales, etc.)	-	-	-	-	-	-	1	0	0	0	2	1	4,20%

Tomando los datos de forma global, encontramos que la mayoría de las explicaciones/justificaciones infantiles en este período se refieren a lo que Ervin-Tripp denominó *actos de control*: propuestas o intenciones de acciones a realizarse por el hablante o control de las acciones del interlocutor (directivas, prohibiciones) (Ervin-Tripp, *et al.*, 1990). Se puede ver que las justificaciones de acciones entran primero al lenguaje de la niña, especialmente en lo que se refiere a negociar el control sobre objetos que se están utilizando. Los datos de este estudio coinciden con lo reportado por Hood & Bloom (1991), quienes indican que la mayoría de las explicaciones de sus sujetos se referían a directivas o acciones inminentes o en proceso y que en muchos casos incluían algún aspecto considerado negativo (Hood & Bloom, 1991: 342). Podemos ver, por otro lado, que las explicaciones estrictamente causales en colocación con actos que no son de control aparecen relativamente tarde y solamente se afianzan hacia los tres años de edad. El Cuadro 3 que se presenta a continuación resume los resultados del Cuadro 2 y establece una comparación entre las explicaciones que se refieren a *acciones* y las explicaciones que se refieren a enunciados o algún otro tipo de relación causal o metalingüística.

Cuadro 3. Colocación de las explicaciones

Tipo de Acto	K1	K2	K3	K4	K5	K7	K8	K9	K10	K11	K12	K13	TOTALES
Acción	10	3	12	10	7	10	19	6	7	6	10	27	127.71%
Otro			1	6	1	3	5	2	1	9	4	21	53.29%

Las explicaciones que se refieren a acciones comprenden 71% (127/180) de las explicaciones dadas, en comparación con explicaciones de tipo metalingüístico o causal, que comprenden 29% (53/180) del total. Las explicaciones causales emergieron alrededor de los dos años, lo cual coincide con las observaciones de otros investigadores que colocan el inicio de relaciones de causalidad hacia los dos años de edad, relacionado con la emergencia del tiempo pasado (Barbieri, Colavita & Scheuer, 1990; Hood & Bloom, 1991; Bloom & Capatides, 1991; Veneziano & Sinclair 1995). Nótese, sin embargo, que tanto en número como proporcionalmente éstas se mantuvieron relativamente bajas y que la gran mayoría de estas explicaciones causales (35/53 66%) ocurrieron en las últimas cuatro grabaciones (aproximadamente de los 2;7 a los 3 años). Se puede ver que las justificaciones de acciones ocurren primero y en mayor proporción que las otras explicaciones, aunque hacia el final del período de observación se incrementó el



uso de explicaciones de causalidad, llegando a ser tan frecuentes como las justificaciones de acciones hacia los tres años (K13).

En este estudio no se incluyó una codificación especial para la evaluación de lo que Hood & Bloom (1991) denominaron “aspecto negativo de la situación”; sin embargo, encontramos que 46/180 (26%) corresponden a explicaciones adjuntadas a contradicciones explícitas, prohibiciones o rechazos de algo que el interlocutor está diciendo o haciendo. Esta proporción podría incrementarse si se incluyen las explicaciones que se remiten a una evaluación negativa de un objeto que se rechaza (“Papita feo”, “Ése sucio”) o de explicaciones que contienen algún elemento de polaridad negativa (“No sé”, “No puedo”, “No quiero”).

También se examinó si la niña empleaba un mayor número de explicaciones/justificaciones para justificar las acciones propias o al solicitar o prohibir acciones por parte del interlocutor. Esto lo podemos ver en el Cuadro 4, que compara las justificaciones que se refieren a acciones propias (Propuestas-H) con las que se refieren a acciones por parte del otro (Directivas/Prohibiciones).

Cuadro 4. Explicaciones referidas a las acciones de cada actor

Acción	K1	K2	K3	K4	K5	K7	K8	K9	K10	K11	K12	K13	Total
Propia	1	1	0	4	0	9	13	2	4	5	2	13	54.50%
Del otro	2	2	11	5	6	1	4	4	1	0	5	13	54.50%

El Cuadro 4 muestra que al inicio (K1-K5), la mayoría de las explicaciones se refieren a acciones por parte del otro y acompañan las solicitudes de la niña para que la mamá realice alguna acción (directivas) o que cese alguna actividad (prohibiciones). Sin embargo, a partir de la grabación K7 (Niña: 2;4.18), se nota un incremento marcado de las justificaciones de la niña acompañando sus propias acciones. Esto parece indicar que se toma conciencia de que el otro no sólo requiere convencimiento para realizar algo, sino que puede tener planes independientes que pueden contradecir o entrar en conflicto con los planes propios, o que puede realizar evaluaciones negativas de lo que uno hace o planea hacer. Por consiguiente, conviene hacer notar de manera explícita la bondad o los aspectos positivos de las acciones propias o de lo que uno quiere realizar. Hacia el final del período de observación vemos que hay una distribución equivalente entre justificaciones para acciones propias o del otro.

## Contenido de las explicaciones

El contenido de las explicaciones utilizadas por la niña fue organizado utilizando las categorías clasificatorias propuestas por Beals (1993), pero expandidas a partir de los contenidos encontrados en un estudio anterior de estas mismas transcripciones, que examinaba las explicaciones emitidas por la madre (Montes, 1996b; Montes, *et al.*, 2002), así como de los contenidos en las explicaciones de la niña. Las principales categorías de contenido se refieren a *Estados internos* incluyendo deseos y volición, *Derechos o responsabilidades*, especialmente derechos referidos a propiedad, *Habilidades o falta de habilidad*. Todas éstas pueden referirse tanto al hablante (*H*) como al otro (*O*). Adicionalmente se encuentran explicaciones de los siguientes tipos: *Descriptivas*, *Propositivas*, *Causales*, *de Consecuencias*, *Evidenciales*, *Morales y Sociales*. A continuación se dan ejemplos para cada categoría:

*Estados internos de H*: referencia a los sentimientos o deseos del hablante (“Yo quiero”, “No me gusta”). Ejemplo: K. comienza a quitarse los zapatos. K: *ahora quiere a saca a zapatos*. [K02]

*Estados internos de O*: referencia a los sentimientos o deseos de otro (“Ése te gusta”, “No quiere”). Ejemplo: M: *entonces le ponemos el gorrito*. K: *para que ellos estén contentos*. [K12]

*Derechos de H (propiedad)*: referencia a los derechos de H, especialmente en el caso de propiedad (“Es mío”). Ejemplo: K le quita el lápiz a M. K: *eso lapicito de Koki*. [K3]

*Derechos de O (propiedad)*: referencia a los derechos de O, especialmente en relación con propiedad o posesión (“No es tuyo”, “Es de ellos”). Ejemplo: K. coloca muñequitos en ciertos lugares. K: *ahora los ponemos acá!... acá es la casita de elle*. [K9]

*Habilidad de H*: referencia a la habilidad o falta de ésta por parte de H para llevar a cabo cierta acción (“Yo ya sé”, “No puedo”). Ejemplo: K: *eh, abre la puerta de ahí. eh, no puedo abrirla*. [K5]

*Habilidad de O*: referencia a la habilidad de otro de llevar a cabo cierta acción (“Tú puedes”). No se encontraron ejemplos explícitos en el habla de la niña. Sin embargo, si consideramos el ejemplo 3 mencionado anteriormente, parecería que implícitamente la niña le adscribe a la mamá capacidad de hacer lo que ella no puede.

*Descriptivas*: referencia a las características o atribuciones de algún objeto que puedan justificar cierta acción (“Está sucio”, “Es basura”). Ejemplo: K. toma su chupón y luego lo tira. K: *ése sucio*. [K1]

*Propositivas*: referencia a las metas o los propósitos para realizar cierta acción (“Para que escuchen”). Ejemplo: K: *me voy a sacar estos para que no me ponga en la mano*. [K8]

*Causales*: referencia a las causas de cierta acción o a relaciones de causalidad entre sucesos (“se rompió porque se cayó”). Ejemplo: K: *éste ya lo terminé. ¿dónde lo pongo?* [K10]

*De consecuencia*: referencia a resultados o consecuencias de las acciones (“porque se rompe”). Ejemplo: K. acerca su mano a un foco. K: *no es para tocarla porque se quema*. [K8]

*Evidenciales*: referencia a las evidencias para decir algo, creer algo o llegar a cierta conclusión. Se incluye aquí apelación a lo perceptible en el contexto (“Aquí hay una, mira”). Ejemplo: M: *no hay lugar*. K: *sí hay lugar. acá voy*. [K13]

*Morales*: referencia a juicios de valor hacia objetos o personas (“Es bueno” “Es loquísimo”). Ver ejemplo 13 y abajo.<sup>9</sup>

*Sociales*: apelación a normas sociales, reglas o autoridades. Uso de formas genéricas. Ejemplo: K: *el muchacho malo no está ... porque los muchachos malos no van*. [K13]

*Otras*: instancias que no pertenecen claramente a una de las otras categorías. Ejemplo: K: *van a estar porque van a estar*. [K13]

El Cuadro 5 muestra la progresión o emergencia de contenidos válidos para explicaciones o justificaciones. Las primeras explicaciones de la niña se refieren a sus estados internos (deseos, gustos o percepciones) o a su propia habilidad o carencia de ella para poder realizar una acción, la cual la lleva a solicitar ayuda de la madre. Aun la categoría llamada “Descriptiva” (descripción de objetos o situaciones) se centra en los propios juicios o evaluaciones subjetivas de la niña acerca de objetos (“es lindo”, “es feo”, “es sucio”), los cuales finalmente dependen de estados internos (gustos, apreciaciones). Las explicaciones centradas en otros emergen mucho más tarde. Las referencias a posibles estados internos del interlocutor u

<sup>9</sup> Son pocos los ejemplos en los que la niña efectúa juicios de valor a partir de criterios de corrección, por lo que incluyo este ejemplo en la categoría “moral” con ciertas reservas.

Cuadro 5. Contenidos de las explicaciones de la niña

CONTENIDO	K1	K2	K3	K4	K5	K7	K8	K9	K10	K11	K12	K13	TOTALES N=180
Estado interno H	4	3	1	0	1	0	1	0	0	2	1	2	15.80%
Habilidad H	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	2	0	5.30%
Descriptivas	5	0	1	2	2	0	3	0	0	2	1	3	19.11%
Derecho H			3	3	1	0	0	0	3	5	1	0	16.90%
De propósito			7	4	1	5	13	2	3	1	1	15	52.29%
Evidencial			1	2	1	4	1	0	1	1	2	1	14.80%
Causal				3	1	3	2	1	1	2	4	11	28.16%
De consecuencia						1	2	0	0	0	0	3	6.30%
Estado interno O							2	0	0	0	1	1	4.20%
Derecho O								4	0	1	0	0	5.30%
Social								1	0	1	0	8	10.60%
Moral												1	1.10%
Habilidad O													0.00%
Otras				1	0	0	0	0	0	0	1	3	5.30%

otros actores se encuentran por primera vez alrededor de los dos años y medio (K8: 2;5.24). Aunque tenemos muy pocas instancias, es una categoría muy interesante porque presenta evidencia de la emergencia de una incipiente “teoría de la mente” por parte de la niña (Gopnik & Meltzoff, 1994; Veneziano & Hudelot, 2002), a través de la cual puede adscribir intenciones, motivaciones y valoraciones a sus interlocutores basándose en lo que podrían ser las intenciones, valoraciones o motivaciones propias dada la situación. Las explicaciones propositivas o causales aparecen alrededor de los dos años en K3 (1;11.24) y K4 (2;1.29) respectivamente, pero en términos globales son las explicaciones más favorecidas (propositivas, 29%; causales, 15.5%) y sus frecuencias de uso se incrementan con la edad.

La categoría final que describiré es la que he denominado “social”. Se refiere a explicaciones o justificaciones que apelan a normas de conducta para justificar acciones. Las normas pueden ser normas ya establecidas (“la basura no se come”) o, bien, inventadas en el momento (“las mamás sí quieren con puertita”). Para mí son de especial interés ya que a través de esta categoría se pueden vislumbrar las emergentes estructuras de organización social de las que la niña comienza a tomar conciencia y a las que apela para justificar sus actos. Encontramos en este grupo la utilización de formas gramaticales particulares, tales como frases nominales con referentes genéricos (“las mamás quieren, los niños malos no van”), formas impersonales (“no se hace”, “hay que”...) o el uso del tiempo presente, que sirven para resaltar el carácter normativo de estas justificaciones.

Un problema metodológico para la clasificación y la posterior cuantificación es que a medida que la niña utiliza explicaciones más complejas se traslapan elementos de las diferentes categorías. Por ejemplo, cuando la niña emite una explicación causal como “no la comas porque es basura” entra también un componente social en el uso del concepto “basura” y en la definición de lo que cuenta como “basura” (cáscaras, lo desechable). Una explicación “social” enunciada como regla conlleva también un componente “moral”, a través del enjuiciamiento de algo o alguien como “malo”. La justificación de un rechazo a través de un enunciado como “Ésa nada más te gusta porque es linda” apela a estados internos (gustos) y a razones “descriptivas” (fea, bonita), que a la vez nos remiten a valores y actitudes sociales. Esta sobre-posición y acumulación de contenido explicativo aumenta a medida que la niña crece y su competencia pragmática se desarrolla.

Encontramos algunas tendencias en los datos que son sugerentes, pero se requeriría un mayor número de casos para poder afirmarlas con certeza. Al exa-

minar los ejemplos, parece ser que ciertos contenidos de las explicaciones se asocian con ciertos tipos de actos: las explicaciones sociales acompañan a juicios o aseveraciones y también al rechazo de acciones del otro, mientras que las explicaciones de causa o de propósito acompañan a las propuestas de acción propias o a las directivas dirigidas al interlocutor. Un estudio con un número más amplio de sujetos y de casos podría ayudar a esclarecer si en efecto hay una predisposición para asociar ciertos tipos de contenido como apoyo o justificación para cierto tipo de actos de habla.

Adicionalmente, a partir de los ejemplos de uso de la niña emergen ciertas estrategias discursivas generales para convencer al otro, tales como expresar cualidades positivas de lo que se quiere o propone y negativas de lo que se prohíbe o rechaza; expresar deseos de evitar o revertir consecuencias negativas para acciones; establecer que cuando uno propone una actividad tiene en mente algún propósito que lo motiva; establecer que el hablante tiene derechos prioritarios sobre un objeto cuando éste es de su pertenencia; establecer que se está actuando de acuerdo con normas o reglas vigentes.

La niña comienza con un número reducido de estas estrategias y, para un número limitado de actos. En su desarrollo se puede ver la expansión en el número y tipo de razones que se utilizan para validar las acciones y/o convencer al interlocutor (Cuadro 6), así como del número y tipo de actos a los que se les tiene que agregar una justificación o explicación (Cuadro 2).

### **Forma de las explicaciones**

Hacia los dos años y medio de edad, la niña ya muestra algunas de las marcas morfosintácticas utilizadas por los adultos para indicar explicaciones o relaciones de causa y efecto. Es necesario recalcar que adquiere la función explicativa y hace uso de diferentes contenidos explicativos antes de dominar completamente los elementos léxicos o estructuras gramaticales que se asocian con estos; sin embargo, las formas o marcas de expresión causal, se adquieren al poco tiempo. En el habla adulta encontramos diversos marcadores de estructuras explicativas como son: *porque*, *para que*, *pues*, *por lo tanto*, *luego*. De éstos, los únicos que aparecen en el habla de la niña son *porque* (a partir de K5: 2;2.27), *para que* (a partir de K8: 2;5.24) y un caso explicativo de *luego* (K13: 2;11.7). Antes de que aparezcan las formas vigentes en el habla adulta, la relación explicativa se marca

por la simple yuxtaposición o por el uso de algunas “pro-formas” que parecen tener función explicativa, como es la forma *a* para explicar propósitos (*voy a cerrar, a no venen las vacas*).

Para el caso de explicaciones de propósito, las cuales en el lenguaje adulto suelen ser indicadas por el marcador *para qué*, encontramos la siguiente progresión de aparición de las formas que marcan la explicación. Antes de utilizar marcadores, las explicaciones se encuentran yuxtapuestas al enunciado que explican o justifican. Generalmente, la razón o el propósito ocurre siguiendo a un enunciado inicial, pero en algunos casos la explicación antecede:

18. *tenga. hace una “o”*. [K3]

19. *dámelo al lapicito. ea dibujar una “o”* [K3]

20. *aquí a papelito de Koki. bia dibujar a “m”*. ' [K3]

En los tres ejemplos anteriores (todos provenientes de K3), el segundo enunciado ofrece una razón o un propósito para lo propuesto en el primero: se le entrega el lápiz a la mamá para que dibuje una “o”; la niña pide el lapicito o el papel para dibujar. En 19 y 20 encontramos las formas *ea* o *bia* que eventualmente se convertirán en “voy a”, las cuales indican cuál es la acción que la niña propone realizar y que, a la vez, se convierte en la motivación para la solicitud inicial. Sin embargo, no hay marcador que una a los dos enunciados. Solamente se utiliza la yuxtaposición.

A partir de la siguiente sesión de datos (K4) la relación propositiva se marca con una forma que parece corresponder a la preposición (“a”) para señalar razón o propósito, aunque todavía no parece corresponder plenamente con el uso adulto.

21. *cerré la puerta ... a no venen las vacas* [K4]

Más adelante, sin embargo, encontramos *a* y *para* como formas alternantes en casi las mismas construcciones:

22. *ya se va a pasear al mercado a curar la patita.*  
*a comprar un remedito para curar a su patita.* [K7]

A partir de K8 (2;5.24) ya se encuentra un uso bien establecido de *para que* para indicar propósitos o motivaciones:

23. *dejo esto acá para que no se rompe.* [K8]  
 24. *yo te pongo esto en la oreja para que oyes.* [K8]  
 25. *pongo esto acá para que todos los niños lo descuchen.*

El marcador *porque*, que en el lenguaje adulto se asocia con explicaciones causales, aparece de forma esporádica antes que el marcador propositivo, pero su uso es relativamente poco frecuente hasta el final del período de observación. Como en el caso de las explicaciones propositivas, también se encuentra yuxtaposición de tipo causal, como se vio en los ejemplos 1 y 2, presentados anteriormente. En el ejemplo 26, tomado de la grabación K4 (2;1.29), aparece una forma *e* precediendo a una posible causa que podría glosarse en el contexto como “no se pone porque tiene agujeritos”, sin embargo, la función de esta forma no queda clara:

26. \*K: *no se pone [/] ¿no se pone e a(gu)jeritos?* [K4]

En esta misma grabación aparece un uso repetido de *por* en un “monólogo” de la niña, en el que canta mientras manipula juguetes. Otra vez, no queda clara la función de esta forma que se repite varias veces en la secuencia:

27. \*K: *#7\_1 había una vez.*  
 \*K: *un señor.*  
 \*K: *éste se llama Toti.*  
 \*K: *e por e(s)to .*  
 \*K: *&ta &ya &ya &ya &ya &ya &ya &ya &ya .*  
 \*K: *e por e(s)to .*  
 \*K: *e por e(s)to &tayayayayate.* [K4]

Finalmente, la forma *porque* aparece por primera vez en K5 (2;2.27), pero se utiliza de manera poco frecuente hasta K13 (2;11.7), como se puede ver en el Cuadro 6.



28. \*K: #2 no la come mamá.  
 \*M: ¿no?  
 \*K: no.  
 \*K: po(r)que son basura. [K5]
29. \*K: ésa te gusta nada más.  
 \*M: ¿ésa nada más me gusta?  
 \*K: sí.  
 \*M: ¿por qué me gusta ésa?  
 \*K: porque es # linda. [K8]

El siguiente cuadro muestra el orden de aparición y la frecuencia de uso de los marcadores formales que introducen explicaciones.

Cuadro 6. Aparición de marcadores formales explicativos

Marcador	K5	K7	K8	K9	K10	K11	K12	K13	TOTAL
<i>Porque</i>	1	1	4	1	2	2	2	22	35
<i>Para</i>		1	1	0	3	11	2	4	22
<i>Para que</i>			8	2	0	1	1	4	16
<i>Luego</i>								1	1

Podemos resumir entonces la relación entre la emergencia de marcas formales y la emergencia de la función. El primer uso de una explicación propositiva se da en K3 (K3: 1;11.15), mientras que la función causal se comienza a ver en K4 (K4: 2;1.29). En ninguno de ambos casos ocurren marcas explícitas, salvo la yuxtaposición de enunciados. Los primeros usos de *para que* para indicar propósito se dan en K8 (2;5.24), seis meses después de las primeras ocurrencias de explicaciones propositivas, pero hay otras marcas (*a*, *ea*, *ia*, *bia*, *voy a*; *para*) que son utilizadas por la niña junto con las explicaciones propositivas. *Porque* como marcador causal ocurre por primera vez en K5 (2;2.27), un mes posterior al primer uso de una explicación potencialmente causal. En ambos casos podemos ver que la adquisición de la función antecede a la forma pero con una relación muy cercana. La conceptualización de una función parece promover que la niña busque

entre sus recursos lingüísticos alguna forma cuyo uso pueda extenderse, como es el caso de *a*,<sup>10</sup> pero en poco tiempo ésta cede ante las formas adultas.<sup>11</sup>

### Discusión y observaciones finales

Este trabajo examina la emergencia de la función explicativa en el habla de una niña que está en el proceso de adquirir el español como lengua materna, y traza el desarrollo de esta función de 1;7.21 a 2;11.7 años de edad. Los datos corroboran en gran parte lo ya reportado por otros autores para niños del mismo rango de edad que adquieren el francés, el italiano o el inglés. Las explicaciones acompañan a los llamados “actos de control”, acciones o propuestas de acción, directivas o prohibiciones, y sirven como justificaciones para éstas. El uso inicial es para justificar acciones, pero hacia el final del período estudiado también se utilizan en otros contextos en los que proveen razones para explicar por qué el hablante dice algo (afirmaciones, juicios o valoraciones). Los enunciados explicativos ocurren antes que la niña haya adquirido recursos formales que sirvan para marcar la función, por lo que las explicaciones iniciales ocurren en simple yuxtaposición con el enunciado al que se refieren, ya sea en posición anterior o posterior al mismo. Sin embargo, los marcadores formales emergen poco después de que se desarrollen las funciones. Adicionalmente, previo a la emergencia de las marcas causales o propositivas usadas en el lenguaje adulto, la niña puede hacer uso temporal de otros elementos ya presentes en su vocabulario, como fueron las proposiciones *a* y *para*.

La ausencia de marcadores crea un problema metodológico, ya que el analista puede suponer una intención explicativa cuando no existe. No hay manera real de resolver el problema, salvo esperar a la emergencia de marcas que hagan explícita una función o apoyarse en las interpretaciones que el interlocutor adulto realiza en el contexto. Con respecto a esto último, podemos observar que el interlocutor adulto (la madre) también hace la interpretación de intenciones

<sup>10</sup> Veneziano & Sinclair señalan algo similar: “...when children begin to produce explanations/justifications they use words they had already in their vocabulary but used earlier with a different function” (1995: 578).

<sup>11</sup> Aunque se sale del tema de este trabajo, también podemos indicar que el primer uso de *por qué* para solicitar una explicación causal se da en K5, aunque no se afianza sino hasta K8 (2;5.24).

particulares por parte de la niña en la conversación y la comunicación de esta interpretación puede facilitar a la niña mayor conciencia del potencial comunicativo de su habla, conllevando al desarrollo y el afianzamiento de la función en cuestión.

Desde una perspectiva social, el aspecto más interesante del desarrollo de explicaciones o justificaciones es el contenido que se da como explicación. Los elementos que se emiten como razones para justificar un acto muestran la construcción que la niña realiza de su entorno, ya que para dar una razón que sea considerada válida, aceptable o convincente se tiene que tener una idea de lo que va a ser evaluado positiva o negativamente por el interlocutor. Por ejemplo, una acción puede ser justificada apelando a que un objeto “no se come” o “es basura”, pero lo que cuenta como “comible” o “basura” puede variar de cultura a cultura o de situación a situación. Por ello, un niño necesita aprender las distinciones y categorizaciones que se realizan dentro de su propio entorno.

Las explicaciones de la niña no sólo buscan adecuarse a las convenciones culturales o sociales prevalecientes en el entorno, también buscan ser adecuadas o estratégicas de acuerdo con los propósitos locales de la interacción. Podemos ver en estas explicaciones y justificaciones el inicio de la argumentación, de funciones de convencimiento que pueden ser efectivas para lograr que el otro haga lo que uno quiere. Cuando examinamos los argumentos que ocurren en la interacción, podemos ver que antes de los tres años ya se demuestra una capacidad considerable no sólo para dar razones que justifiquen lo que la niña quiere, sino también para anticiparse a lo que pudieran ser razones o justificaciones que el interlocutor pueda ofrecer, estableciendo nuevamente que antes de los tres años ya se comienza a vislumbrar una incipiente teoría de la mente.

## Bibliografía

- ANTAKI, C. (1994). *Explaining and arguing; the social organization of accounts*. London: Sage Publications.
- (1988). Structures of belief and justification. En C. Antaki (ed.). *Analysing everyday explanation; a casebook of methods* (pp. 60-73). London: Sage Publications.
- ANTAKI, C. & G. FIELDING (1981). Research on ordinary explanations. En C. Antaki (ed.). *The psychology of ordinary explanations of social behaviour* (European Monographs in Social Psychology, 23) (pp. 27-55). London: Academic Press.

- BARBIERI, M. S., COLAVITA, F. & N. SCHEUER (1990). The beginning of the explaining capacity. En G. Conti-Ramsden & C. Snow (eds.). *Children's language, Volume 7* (pp. 245-271). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- BEALS, D. E. (1993). Explanatory talk in low-income families' mealtime conversations. *Applied Psycholinguistics*, 14: 489-513.
- BLOOM, L. (ed.) (1991). *Language development from two to three*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BLOOM, L. & J. B. CAPATIDES (1991). Sources of meaning in the acquisition of complex syntax: The sample case of causality. En L. Bloom (ed.). *Language development from two to three* (pp. 377-393). Cambridge: Cambridge University Press.
- BROWN, P. & S. C. LEVINSON (1987). *Politeness. Some universals in language use*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BRUNER, J. (1983). *Child's talk: Learning to use language*. New York: W. W. Norton & Company.
- DRAPER, S. W. (1988). What's going on in everyday explanation? En C. Antaki (ed.). *Analysing everyday explanation; a casebook of methods* (pp. 15-31). London: Sage Publications.
- ERVIN-TRIPP, S. M., GUO, J. & M. LAMPERT (1990). Politeness and persuasion in children's control acts. *Journal of Pragmatics*, 14: 195-219.
- GOPNIK, A. & A. N. MELTZOFF (1994). Minds, bodies and persons: Young children's understanding of the self and others as reflected in imitation and theory of mind research. En S. Parker & R. Mitchell (eds.). *Self-awareness in animals and humans* (pp. 166-186). New York: Cambridge University Press.
- HOOD, L. & L. BLOOM (1991). What, when and how about why: A longitudinal study of early expressions of causality. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 44 (181).
- HUDELLOT, C. & A. SALAZAR-ORVING (2003). "Moi aussi parce qu'on est jumeau". Explication, connivence et argumentation dans un dialogue d'enfants de 5-6 ans. Actes du Colloque du Grofred, 2002.
- HUDELLOT, C., SALAZAR-ORVING, A. & E. VENEZIANO (2007). *L'explication: enjeux cognitifs et communicationnels*. Paris: Peeters Editions.
- HYMES, D. (1972). On communicative competence. En J. B. Pride & J. Holmes (eds.). *Sociolinguistics* (pp. 269-293). Harmondsworth: Penguin Books.
- LAMPERT, M. D. & S. M. ERVIN-TRIPP (1993). Structured coding for the study of language and social interaction. En J. Edwards & M. D. Lampert (eds.). *Talking data: Transcription and coding in discourse research* (pp. 169-206). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- MACWHINNEY, B. (1995). *The CHILDES project: Tools for analyzing talk*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- MACWHINNEY, B. & C. SNOW (1990). The Child Language Data Exchange System: An update. *Journal of Child Language*, 17: 457-472.
- MONTES, R. G. (2004). *Spanish Montes Corpus. CHILDES*. Pittsburgh, PA: TalkBank Publishers.
- (1996a). Explaining and giving accounts: argumentation and politeness. Ponencia presentada en el VII International Congress for the Study of Child Language. Istanbul.
- (1996b). “Explicar”: el verbo en el discurso referido. *Estudios de Lingüística Aplicada*, 23/24: 255-263.
- (1992). *Achieving understanding: Repair mechanisms in mother-child conversations*. (Tesis doctoral, Georgetown University).
- MONTES, R. G., MARTÍNEZ RECOBA, S. & I. DE GANTE (2002). Children’s explanatory talk in Spanish. Ponencia presentada en el IX International Congress for the Study of Child Language.
- PIAGET, J. (1930-1972). *The child’s conception of physical causality*. Totowa, NJ: Littlefield, Adams.
- VENEZIANO, E. (2001). Interactional processes in the origins of the explaining capacity. En K. Nelson, A. Aksu-Koc & C. Johnson (eds.). *Children’s language, Volume 10* (pp. 113-141). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- (1999). L’acquisition des connaissances pragmatiques: apprendre à expliquer. *Revue Parole*, 9-10: 1-27.
- VENEZIANO, E. & C. HUDELOT (2002). Développement de compétences pragmatiques et théorie de l’esprit dans l’enfant: le cas de l’explication. En J. Bernicot, *et al.* (eds.). *Pragmatique et psychologie* (pp. 215-236). Nancy: PUN.
- VENEZIANO, E. & H. SINCLAIR (1995). Functional changes in early child language: The appearance of references to the past and of explanations. *Journal of Child Language*, 22: 557-581.