

"QUE NO ME ENTENDÉS": INTERACCIÓN VERBAL ENTRE NIÑOS PEQUEÑOS Y ADULTOS EN SITUACIONES DE FRACTURA EN LA COMUNICACIÓN

Alejandra Menti

Conicet - Universidad Nacional de Córdoba | Argentina
alejandramenti@yahoo.com.ar

María Dolores Plana

CIIPME - Conicet | Argentina
doloresplana@gmail.com

Resumen

Este trabajo tiene por objeto estudiar la interacción verbal entre adultos y niños pequeños de sectores urbanos marginados en situaciones que muestran falta de comprensión entre los interlocutores. Se analizaron 52 situaciones de renarración de cuentos de ficción producidos en dos situaciones de elicitación diferentes, A y B. Antes de la renarración, en el contexto A, los niños habían escuchado un cuento dos veces mientras miraban sus dibujos; en el contexto B, los niños habían mirado los dibujos dos veces pero sin input lingüístico. Los intercambios tuvieron lugar entre un adulto y un niño en el jardín de infantes al que concurrían los niños. Participaron 26 niños de tres años de edad y una entrevistadora. Se identificaron para su análisis aquellas situaciones en las que el adulto manifestaba no comprender lo que había dicho el niño y solicitaba aclaración, 28 en total (11 en la situación A y 17 en la situación B). Las interacciones se analizaron en función del planteo del adulto de la falta de comprensión y la respuesta del niño, atendiendo a algunos indicadores: en el caso del adulto, los motivos por los cuales no comprende (ambigüedad referencial, distancia fonológica, bajo volumen, relato confuso y distanciamiento de la secuencia narrativa); en el caso de los niños, sus respuestas (repite, acepta o no la propuesta de adulto, se enoja, reformula, continúa, no relaciona la respuesta con la pregunta o con la secuencia narrativa, ejemplifica para darse autoridad, desambigua marcando el sujeto). Se comparó el desempeño de los niños entre situaciones y se analizó el tipo de interacción y la recuperación de unidades de información del cuento. Los resultados mostraron la incidencia de las situaciones en la puesta en juego de habilidades pragmáticas.

INTRODUCCIÓN

Durante la última mitad del siglo XX, los trabajos sobre Pragmática han proporcionando numerosos aportes en el campo de la lingüística y, de manera más específica, en los estudios cognitivos del desarrollo infantil. Se ha producido un giro epistemológico que cuestiona los modelos formales como los únicos posibles para explicar los mecanismos de adquisición del lenguaje (Ninio y Snow, 1999). En diversos estudios se han tomado como referencia modelos de adquisición basados en la pragmática en tanto dan cuenta de ese proceso atendiendo a los intercambios comunicativos en los que se produce y las habilidades socio-cognitivas que habilitan la adquisición (Tomasello, 2003, 2007). Entre

estas habilidades, ocupan un lugar relevante las pragmáticas que les permiten participar en la interacción.

Inscrito en este marco, el presente trabajo intenta explorar las habilidades pragmáticas que desarrollan los niños de tres años en distintos contextos cognitivos.

En consonancia con la teoría socio-histórica y cultural, distintas investigaciones coinciden en señalar que el desarrollo lingüístico y cognitivo de los niños se produce en relación con el entorno sociocultural donde éstos viven (Bruner, 1977, 1984; Nelson, 1988, 1996; Rogoff, 1993). Asimismo, Peter Berger y Thomas Luckman (1973) sostienen que los niños desarrollan sus primeros aprendizajes¹ a través de un proceso de socialización primaria en los medios socioculturales y ecológicos donde crecen, proceso que da lugar a la adquisición de los conocimientos básicos, sobre los que se estructurarán los futuros aprendizajes. Entre los desarrollos tempranos, se destacan los *aprendizajes lingüísticos*, es decir la adquisición del sistema, y la adquisición de la *competencia comunicativa*, entendida como la habilidad para usar el lenguaje en distintas situaciones y con propósitos diversos (Gumperz, 1982).

Desde el ámbito de los estudios pragmáticos, Escandell Vidal (2004) define a la *competencia comunicativa* como el *conocimiento interiorizado que un hablante tiene de la lengua y de sus condiciones de uso*. En consecuencia, este concepto teórico implica dos tipos de conocimientos: el conocimiento de las reglas gramaticales y el de las normas culturales. Entonces, puede afirmarse que cuando los niños adquieren la competencia comunicativa están aprendiendo, entre otras cosas, las normas de participación o formas de comunicar e intercambiar consideradas apropiadas para la cultura de su comunidad.

Desde una perspectiva cognitiva, Escandell Vidal (1995, 1996, 1998, 2004) plantea que existen en las investigaciones sobre pragmática dos grandes orientaciones, la cognitiva y la social, que, a pesar de haber sido consideradas antagónicas durante años, son complementarias. Esta investigadora considera que la clave para adoptar el nuevo marco es la noción de “contexto”, es decir, el subconjunto particular de supuestos que el oyente utiliza para la interpretación de un determinado enunciado, por lo tanto se trata de una realidad interna y, entonces, cognitiva.

Si las diferencias de interacción se conciben en relación con el contenido de las representaciones almacenadas a partir de un modelo de socialización, en este marco cognitivo pueden ser explicadas. El conocimiento pragmático probablemente sea el fruto del desarrollo de una capacidad mental específica, que subyace a la adquisición y al funcionamiento de la categorización social (Escandell Vidal, 1998).

Dentro de este marco resulta de especial interés estudiar cómo es el desarrollo de la pragmática en la ontogenia (Ninio y Snow, 1999; Snow, Perlmann, Gleason y Hooshyar, 1990; Shiro, 2006; Pedlow, Sanson y Wales, 2001; Del Río Urrutia y Sánchez Avendaño, 2004). El objetivo último es entender de qué manera los niños desarrollan las habilidades que les permiten formular sus movimientos sociales a través del lenguaje de una manera comprensible por sus interlocutores e interpretar correctamente la importancia interpersonal de los acercamientos verbales de los otros.

El presente trabajo de investigación tiene por objeto explorar la interacción entre niños de tres años y un adulto frente al pedido de repetición por parte del adulto quien no comprende lo que han dicho los niños. Se trata de analizar por qué se producen fracturas

¹ En este trabajo consideramos frases sinónimas a *primeros aprendizajes* y *desarrollos tempranos*.

en la comunicación con los niños y cómo éstos intentan solucionarlas. Asimismo, se atiende a la incidencia de dos contextos cognitivos o situaciones de elicitación diferentes en la puesta en juego por parte de los niños de sus habilidades pragmáticas.

METODOLOGÍA

Corpus

Se han seleccionado para su análisis 52 interacciones que tuvieron lugar entre una entrevistadora y 26 niños de 3 años de edad en torno a la renarración de cuentos de ficción. En estas interacciones se identificaron situaciones de incomprensión entre participantes: 46 intercambios de tres turnos de habla (niño, entrevistadora, niño).

Se plantearon a los niños dos situaciones diferentes de elicitación: en la situación A, antes de la renarración, los niños habían escuchado dos veces un mismo cuento grabado por una voz femenina y acompañado de cinco ilustraciones; en la situación B, los niños habían mirado los dibujos dos veces –por un período de tiempo similar al de la escucha en la situación A- pero sin input lingüístico. En ambos casos se les solicitó luego que relataran el cuento y se les indicó que podían mirar las ilustraciones mientras contaban el cuento. En las interacciones se identificaron 11 casos con fractura de la comunicación en A y 17 casos en B. Dentro de estos, se encontraron 23 intercambios (tres turnos de habla niño, entrevistadora, niño) en A y 23 en B.

Procedimiento

Las interacciones tuvieron lugar en el jardín de infantes al que concurrían los niños entre un adulto y un niño cada vez. Los niños provenían de familias de nivel socio económico bajo (NSE bajo) que residen en el conurbano bonaerense de Argentina.

Previamente a la entrevista en la que fue elicitada cada renarración, los niños habían tenido contacto con la entrevistadora en el aula, junto con sus compañeros, en juegos, charlas y, de manera individual, en entrevistas anteriores. Las situaciones planteadas no tenían un objetivo educativo por parte del adulto; éste intentaba intervenir lo menos posible para no interferir en la toma de la prueba pero sostenía una conversación cordial para alentar a los niños y para que la interacción no resultara demasiado artificial.

La interacción fue registrada en audio y video y luego transcrita en formato de doble entrada (Demuth, 1996).

Análisis de la información empírica

El análisis preliminar de los intercambios permitió desarrollar una serie de criterios para categorizar los enunciados de la entrevistadora y de los niños. En el caso de la entrevistadora, los criterios señalan la fuente de la fractura: ambigüedad referencial, distancia fonológica, bajo volumen, relato confuso y distanciamiento de la secuencia narrativa. En el caso del niño, indican a través de qué mecanismo intenta resolver la fractura: repite, acepta o no la propuesta de adulto, se enoja, reformula, continúa, no relaciona la respuesta con la pregunta o con la secuencia narrativa, ejemplifica para darse autoridad, desambigua marcando al sujeto.

Asimismo, se analizaron las narraciones de los niños en relación con la cantidad de unidades de información recuperadas en cada cuento. Los cuentos fueron escritos de manera tal que presentaran el mismo tipo y cantidad de unidades de información. Estas unidades de información fueron agrupadas siguiendo las categorías de Stein y Glenn (1979) para la gramática de las narraciones.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados de este trabajo muestran que, si atendemos al desempeño de los niños en la renarración del cuento, no se observan diferencias entre las situaciones A y B en cuanto a la cantidad de información recuperada (ver tabla 1).

		A	B
ESCENA	1	18%	7%
	2	9%	
	3	45%	67%
	4		
	5		
	6		13%
EVENTO INICIAL	7		
	8	9%	40%
	9	64%	13%
	10		
	11		
1ER. INTENTO	12		20%
	13		
	14		13%
	15		
CONSECUENCIA / EVENTO INICIAL	16	55%	20%
	17	27%	13%
	18	18%	13%
2DO. INTENTO	19		
	20	27%	40%
	*		7%
	21		7%
	22		60%
	23	18%	
CONSECUENCIA / RESPUESTA INTERNA	24	55%	7%
	25	27%	7%
	26	9%	
	27		7%
	28		7%
TOTAL		13,14%	12,45%

Tabla 1. Porcentaje de recuperación de las unidades informativas.

En efecto, los valores son muy semejantes, 13,14% y 12,45%, respectivamente. Estos datos muestran que, a los 3 años, la presentación del cuento con o sin input lingüístico no incide en la cantidad de unidades recuperadas, pero hay algunas diferencias con respecto a las categorías: tanto en A y en B se recuperan los personajes (unidad número 3) pero en A se recuperan el evento inicial y las consecuencias y en B, los intentos. A pesar de esta diferencia, en ambas situaciones los niños recuperan sólo información relacionada con guiones como situaciones de alegría o tristeza, enfermedad y acciones que en su vida cotidiana experimentan con frecuencia. Al recuperar poca información y aislada de cada categoría y no relacionarla explícitamente, los relatos resultan incompletos e incoherentes.

Con respecto a los factores que causan fractura en la comunicación, porque el entrevistador no comprende lo que el niño dice, se observan importantes diferencias entre las situaciones A y B. En A, casi la mitad de las fracturas (43,4%) se debieron a la distancia fonológica entre la palabra que el niño quería decir y la que efectivamente pronunciaba.

Este hecho resulta llamativo porque el niño y el adulto comparten una base lingüística que permitiría una comprensión mutua más sencilla, incluso en el caso de que los niños no pronunciaran todos los sonidos. Los niños para responder a la fractura utilizan una variedad de estrategias.

En el siguiente caso, el niño reformula lo que ha dicho para aclarar conceptualmente y salvar la distancia fonológica que se le presenta tanto al pronunciar la palabra como al escucharla. El problema se suscita por la distancia fonológica entre lo que el niño intenta decir, “rana”, y lo que efectivamente dice, “aragna”. En ese marco, la diferenciación que le ofrece la entrevistadora le resulta fonológicamente muy sutil y probablemente tampoco la escuche con claridad. El niño parece darse cuenta de que la distancia entre una propuesta y la otra es pequeña y que esto genera confusión. La estrategia que utiliza resulta altamente productiva y la entrevistadora acepta la solución inmediatamente: explica la palabra “rana” por el concepto que implica.

NIÑO	ENTREVISTADORA
Entonces en el bosque había una aragna (("rana"))	
	¿En el bosque había una araña / o una rana?
Una araña que era un sapo	

Ejemplo 1

En el intercambio anterior, en donde la distancia fonológica resulta evidente, el niño reformula sin titubear. No parece plantearse la posibilidad de “no me escuchó”, como en otros intercambios en los que, por economía cognitiva los niños intentan repetir lo que dijeron antes, y no reformular.

Los intercambios presentados a continuación muestran cómo en otro caso de fractura por distancia fonológica, que el adulto no logra salvar a tiempo, se mantiene la fractura en los cuatro intercambios posteriores, en los que el niño cambia de estrategia (repite, no acepta la propuesta) hasta que se enoja con el interlocutor como estrategia última.

		NIÑO	ENTREVISTADORA
a)		Después ahí lo contó ((“encontró”))	
			¿Después ahí lo convirtió?
b)		Lo contó:	
			¿Convirtió?
c)		No / lo contó ((sube el volumen de la voz))	
			¿Contó? / No sé qué decís, mi amor ((se ríe)) / ¿Lo contó?
d)		((Silencio))	
			Decíme // Lo ¿qué?
		No sé ((le grita))	

Ejemplo 2

Aunque el niño se niega a contestar cuando le preguntan por el nudo del conflicto (d), el intercambio sigue y continúa contando el resto del relato (“Para // se convierte otra vez en su gato”).

En la situación B, la distancia fonológica no constituye el factor que más fracturas causa, sólo el 17%. Esta diferencia podría deberse a que en B, los niños utilizaban palabras más familiares porque no se les presentaba un input lingüístico que debieran recuperar y ellos podían elegir qué contar sobre las láminas.

Otro aspecto en el que hay diferencias importantes entre A y B es el factor “relato confuso” (30,4% versus 21,7%). En A se observa una mayor variedad de estrategias para reparar la fractura que en B. Pero, la estrategia más frecuente en B, que es la reformulación es también la más efectiva para salvar la fractura. Por el contrario, en A, más de la mitad de los intentos no constituyen estrategias tan efectivas.

Por su parte, en la situación B hay muchos más casos de fractura que en A porque el niño habla en voz muy baja (26,1% versus 17,4%). Es posible pensar que en la situación B los niños se sentían menos seguros porque la historia que tenían que elaborar y narrar sólo se presentaba en imágenes. Ante este problema, los niños se distancian de una situación que les resulta difícil, murmurando o inventando otra historia.

En el siguiente ejemplo el niño explicita lo que quiere decir sustituyendo un sustantivo aislado por una oración completa.

NIÑA	ENTREVISTADORA
Cuco / cuco ((habla muy bajo))	
	A ver / pero / hablá / hablá/ contáme / Contáme porque no te escuche nada / ¿Qué está? / A ver / ¿quiénes están acá?
Eh : / Éste es el cuco	

Ejemplo 3

En una situación cognitiva confusa, la reformulación representa una gran habilidad cognitiva dado que parece ser la estrategia pragmática más eficaz.

		NIÑA	ENTREVISTADORA
a)		Que lo convirtió al sapo a todo	
			Que lo convirtió ¿a quién?
b)		al sapo a todo	
			¿Al "sapatodo"?
		Lo convirtió a todos a sapo	

Ejemplo 4

La niña en primera instancia repite lo que ha dicho como si considerara que la entrevistadora no la escuchó. Cognitivamente resulta una carga menor para ambas. Sin embargo, ante la percepción de la inmensa distancia, fonológica y sintáctica, en la que se encuentra la entrevistadora de lo que la niña ha dicho, reformula considerando que no ha entendido lo que intentaba decir.

Asimismo, en el siguiente ejemplo el planteo de la entrevistadora ("el" versus "en el") resulta muy sutil y complejo. Por lo tanto, la niña parece buscar otra manera de contestarle, evitando el problema que se le plantea.

NIÑA	ENTREVISTADORA
Porque se convirtió el sapo.	
	¿Porque se convirtió el sapo o se convirtió en el sapo?
Se convirtió /// en gato.	

Ejemplo 5

Resulta interesante destacar que aún cuando la cantidad de información que recuperan en A y B es similar, el posicionamiento como narradores de los niños es diferente. En el contexto A los niños casi no bajan el volumen de la voz y se apartan menos del texto fuente que en B.

Esta observación podría estar señalando que el input lingüístico tendría alguna incidencia en el desempeño de los niños. Pero si atendemos a los resultados obtenidos en otro trabajo (Plana & Borzone, 2009) que muestran que cuando hay una relación estrecha entre el texto fuente y un guión, los niños de 3 años lo recuperan mejor, aunque el texto no se haya presentado con un input lingüístico, podemos pensar que la incidencia del input es muy limitada. De hecho también la información que recuperan en A y B, como ya se señaló, es escasa y está ligada a guiones.

CONCLUSIÓN

Los resultados de este estudio contribuyen a la descripción de las habilidades pragmáticas que los niños de 3 años pueden poner en juego en situaciones en las que existen relaciones asimétricas entre los participantes de los intercambios conversacionales, quienes actúan de acuerdo a su rol social y a sus intenciones comunicativas.

De acuerdo con Escandell Vidal (1995), durante las interacciones verbales los hablantes hacen uso de estrategias conversacionales con el propósito de mantener un cierto equilibrio en las relaciones con los demás. Es por ello que, cuando se presenta un conflicto de intereses entre emisor y receptor, como la no comprensión, los interlocutores emplean determinadas estrategias para mantener una relación interpersonal armónica o equilibrada. El desempeño en estas situaciones es, por supuesto, más difícil de manejar que en otras y es allí donde los recursos pragmáticos de los niños se ponen en evidencia.

BIBLIOGRAFÍA

- BERGER, P. y L. LUCKMAN (1973). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- BRUNER, J. (1977). "Early social interaction and language development", en H. R. SCHAFFER (ed.), *Studies in mother - child interaction*. Londres: Academic Press.
- BRUNER, J. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza.
- DEL RÍO, P. y A. ÁLVAREZ (1998). "Aprendizaje y Desarrollo: la teoría de actividad y la zona de desarrollo próximo", *Psicología de la Educación*. Madrid: Alianza.
- DEMUTH, K. (1996). "Collecting Spontaneous Production Data", en D. MC DANIEL, C. MCKEE y H. SMITH CAIRNS (ed.), *Methods for Assessing Children's Syntax*, pp. 3-22. Cambridge: MIT Press.
- ESCANDELL VIDAL, M. V. (1995). "Cortesía, fórmulas y estrategias indirectas", *Revista Española de Lingüística*, 25, pp. 31-66.
- ESCANDELL VIDAL, M.V. (1996). "Towards a cognitive approach to politeness", *Language Sciences*, 18, 3-4, pp. 629-650.
- ESCANDELL VIDAL, M. V. (1998). "Cortesía y relevancia", en HAVERKATE, MULDER y FRAILE MALDONADO (ed.), *La Pragmática Lingüística del español: Recientes desarrollos*. Amsterdam: Rodopi.
- ESCANDELL VIDAL, M. V. (2004). "Competencia comunicativa, arquitectura cognitiva y disciplinas lingüísticas". Disponible en <<http://www.uned.es/dpto-leng-esp-y-ling-gral/escandell/papers/Competencia.%20arquitectura%20y%20disciplinas.pdf>>
- GUMPERZ, J. (1982). *Discourse strategies*. Cambridge: UP.
- NINIO, A. y C. SNOW (1999). "The Development of Pragmatics: learning to Use Language Appropriately", en T. K. BHATIA y W. C. RITCHIE (ed.), *Handbook of language acquisition*, pp. 347-383. New York: Academic Press.
- NELSON, K. (1988). *El descubrimiento del sentido. La adquisición del significado compartido*. Madrid: Alianza.
- NELSON, K. (1996). *Language in Cognitive Development. The Emergence of the Mediated Mind*. Cambridge: Cambridge University Press.
- PEDLOW, R., A. SANSON y R. WALES (2001). "Children's production and comprehension of politeness in requests: Relationships to behavioural adjustment, temperament and empathy", *First Language*, 21, 63, 433-460.
- PLANA, M. D. y A. M. BORZONE (2009). "La incidencia del input lingüístico en el relato de cuentos en niños de 3 años". En preparación.
- ROGOFF, B. (1993). *Aprendices del pensamiento, el desarrollo cognitivo en el contexto social*. España: Paidós.
- TOMASELLO, M. (2003). *Constructing a Language: A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Cambridge: Harvard University Press.
- TOMASELLO, M. (2007). *Los orígenes culturales de la cognición humana*. Buenos Aires: Amorrortu.

- SHIRO, M. (2006). "Interacción y cortesía en las narraciones infantiles", *III Coloquio Internacional del Programa EDICE*, del 22 al 26 de noviembre, Valencia, España, pp. 755-774.
- SNOW, C., R. PERLMANN, J. GLEASON, y N. HOOSHYAR (1990). "Developmental perspectives on politeness: Sources of children's knowledge", *Journal of pragmatics*, 14, 2, 289-305.
- STEIN, N. L. y C. G. GLENN (1979). "An analysis of story comprehension in elementary children", en R. D. FREEDLE (ed.) *New directions in discourse processing*, pp. 53-120. Norwood: Ablex.

ANEXO

Textos de los cuentos presentados a los niños

La bruja Mirta tiene problemas para usar su magia

Había una vez una bruja que se llamaba Mirta. A Mirta le gustaba transformar a los pájaros en sapos cada vez que llovía. Cuando iba al bosque, su gato gris la seguía.

Un día, mientras Mirta estaba por transformar a un pájaro, el gato se puso adelante de la varita y se convirtió en sapo. ¡Pobre gato! ¡Ahora era un sapito!

Mirta agitó su varita mágica para volverlo nuevamente a gato pero, cuando Mirta hizo el hechizo para transformarlo, el sapo pegó un salto y desapareció entre los árboles. Mirta estaba muy triste.

El sapo se metió en un charco y Mirta tuvo una idea para transformarlo. Atrapó una mosca que les gusta mucho a los sapitos y cuando el sapo se acercó para comerla, la bruja lo tocó con su varita y lo convirtió en su gato.

Mirta muy contenta alzó al gato y se fue al bosque para seguir transformando a los pájaros en sapos.

Por fin Mirta pudo seguir transformando a los pájaros en sapos todos los días de lluvia.

Colorín colorado, este cuento se ha acabado.

El Ogro Roberto tiene problemas para asustar a los animales

Había una vez un ogro que se llamaba Roberto. A Roberto le gustaba asustar a los animales cada vez que empezaba a oscurecer. Cuando el ogro se asomaba a la ventana de su castillo su pantera negra lo ayudaba a asustar.

Un día, mientras Roberto estaba por asustar a un patito, la pantera se sintió enferma y se recostó en la ventana. ¡Pobre pantera! ¡Ahora no podía asustar a los animales!

Roberto levantó los pelos y las encías de su pantera para que pareciera feroz. Pero cuando Roberto le acomodó los pelos para que tuviera cara de mala, la pantera moqueó. Roberto estaba muy preocupado.

La pantera se tiró al suelo a descansar y Roberto tuvo una idea para curarlo. Sacó del botiquín un jarabe que curaba muy bien los resfríos y cuando la pantera se lo tomó para mejorarse, se sintió mucho mejor.

Roberto muy contento tomó a la pantera de la pata y se dirigió a la ventana del castillo para asustar a los animalitos. Por fin Roberto pudo seguir asustando animalitos al oscurecer.

Colorín colorado, este cuento se ha acabado.