

APROXIMACIÓN AL DESARROLLO DEL ACTO DE HABLA DE LA PETICIÓN A TRAVÉS DE UN ESTUDIO DE CASO

Rosberly López Montero*

RESUMEN

En este artículo se analiza el desarrollo del acto de habla de la petición en una niña desde los dos años y medio hasta los tres años y medio de edad a través de la observación directa. Se pretende conocer la evolución del modo de realizar peticiones conforme avanza en edad y se evidencia la manera en que la estructura de las peticiones va aumentando en complejidad de manera gradual mediante un modelo de adquisición no lineal.

Palabras clave: Actos de habla, Lenguaje, Español, Lingüística, Pragmática

ABSTRACT

The development of directive speech acts is analyzed through this article; specifically, the development of the request in a young girl's speech, from her two and a half years until her three and a half years of age by means of direct observation. The way she asks for things and how the language evolves as she does so through time is the aim of this study, which determines that requests are presented through a *no lineal* model of acquisition.

Key words: Language development, Linguistics, Pragmatics, Spanish, Speech Acts

*Rosberly López Montero: Master en Lingüística de la Universidad de Costa Rica. Licenciada en la Enseñanza del Inglés. Docente e investigadora de la Sede del Pacífico de la Universidad de Costa Rica. Correo electrónico: ros_ber_ly@yahoo.es
Recibido 20/05/2017. Aceptado 20/06/2017.

1. INTRODUCCIÓN

El estudio de las funciones pragmáticas tiene gran relevancia dentro del campo de la adquisición del lenguaje. Esto se debe a que, al dominar una lengua, el hablante no se limita a manejar reglas gramaticales y fonéticas, sino también a la aplicación de estas en distintos contextos.

Por ello, una de las áreas que ha despertado gran interés es la referente a la adquisición de principios pragmáticos, entre los que se encuentra el estudio de los actos de habla. Serra, Serrat, Solé, Bel, y Aparici (2000) citan el trabajo de Bates, Camainoni y Volterra al hacer referencia a la capacidad de los infantes de expresar sus intenciones a sus interlocutores antes de disponer de estructuras lingüísticas organizadas, por lo que podrían producir o comprender hasta cierto nivel diferentes tipos de actos de habla. Uno de estos tipos es la petición, la cual será analizada en el presente trabajo.

2. ANTECEDENTES

Según Palupi (2006), hay una escasez en el campo del estudio de los actos de habla en la población infantil en comparación con los estudios realizados sobre este tema en la población adulta. No obstante este hecho, la bibliografía consultada proporciona abordajes desde distintas perspectivas en el análisis del desarrollo de los actos de habla en los menores. Por ejemplo, el trabajo investigativo de Bucciarelli, Colle y Bara (2003) se centra particularmente en la comprensión de los actos de habla y los gestos comunicativos mediante un experimento con niños de edades que oscilan entre los dos años y medio y los siete años. Según los autores, “desde la perspectiva del acto de habla, no debería haber diferencia en principio entre el discurso y los gestos en el sentido que ambas acciones son comunicativas” (2003: 217), lo que implica, desde una óptica comunicativa, que los gestos también encuentran su significado dentro del contexto.

Desde otra perspectiva, Huls y van Wijk (2012) siguen con atención el desarrollo del repertorio de los directivos de una menor holandesa en un lapso de cuatro años y medio; en ese tiempo, las investigadoras logran determinar que estos actos de habla presentes en la niña van aumentando su complejidad de manera gradual: al inicio del estudio, la menor de casi dos años emplea una mayoría de actos directos en su habla y una cantidad nula de actos transmitidos de forma indirecta; esta situación va cambiando paulatinamente en tanto que los actos directos van disminuyendo, mientras los indirectos van en un progresivo aumento. Al final del estudio, con cinco años y medio de edad, la niña sigue utilizando una mayoría de lenguaje directo, pero con un notorio aumento en el empleo del lenguaje indirecto. Sin embargo, es importante aclarar que, aunque se trate de un proceso que se da progresivamente, no se trata de un progreso lineal -en el sentido que un acto con determinada característica aparece después de otro con otra característica-, sino que dicho progreso y escogencia de formas del lenguaje depende de una serie de contextos comunicativos que influyen en el desarrollo de dichos actos de habla.

Por otro lado, Georgadilou (2008) investiga los tipos de actos de habla directivos elegidos por un grupo de niños griegos en edad preescolar. Para el desarrollo de su investigación, el autor graba distintos intercambios orales por parte de los niños en situaciones de juego y trabajo durante las lecciones. Son estas conversaciones las que sirven de base para su análisis. Se concluye que las personas menores a ese nivel están conscientes de los parámetros sociales existentes al conversar y hacen distintas elecciones lingüísticas que difieren de los marcadores de cortesía convencional aplicados por adultos (Georgadilou, 2008).

En Costa Rica, Del Río y Sánchez (2005) presentan un estudio sobre las fórmulas de cortesía en el idioma español, entre los eventos comunicativos con que se examinan dichas fórmulas se encuentran las peticiones. Si bien estas no son tratadas en su estudio como un acto de habla como tal debido a que los autores no consideran que se encuentren bien definido a temprana edad y que son las fórmulas de cortesía las que ayudan a definirlos, el estudio aporta datos relevantes al tratar con peticiones y observar como ambos menores de su análisis emplean distintas fórmulas para solicitar lo que desean.

3. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

3.1. Adquisición del lenguaje

La adquisición de la lengua materna se encuentra estrechamente relacionada con el aspecto cultural y social. Desde esta perspectiva, se puede afirmar que la interacción social propicia el desarrollo del lenguaje.

En este sentido, Garton (1994) visualiza la interacción social como un escenario en el que convergen al menos dos personas intercambiando información, con algún grado de reciprocidad entre ellas; además, recalca la interacción social como “el vehículo fundamental para la transmisión dinámica del conocimiento cultural e histórico” (p. 22). También, destaca la interacción diádica como la unidad mínima de la interacción social, ya sea madre/hijo o una díada compuesta por niños, lo cual suele ser el escenario más estudiado sobre la influencia social en el desarrollo lingüístico de los niños.

Según esta autora, las diferentes personas con las que los niños tengan contacto ejercerán algún efecto sobre ellos, tal contacto variará dependiendo de la cultura en la que ellos formen parte. A su vez, dicho contacto afectará la naturaleza de la interacción y del grado de contribución que tengan los menores en esa interacción, aspectos como “su edad, lenguaje previo y conocimiento lingüístico, influirán sobre la naturaleza y el alcance de su contribución” (Garton, 1994: 23).

No hay duda de que la función principal del lenguaje es de índole comunicativa. Por lo tanto, es necesario considerar los aspectos sociales y culturales en los cuales el niño se desenvuelve para así analizar el desarrollo de su lenguaje.

3.2. Habla infantil

El proceso del desarrollo del habla en los niños es comprendido por una serie de etapas que incluyen todas las áreas lingüísticas, desde la emisión de los sonidos propios de su idioma hasta la utilización de las diferentes reglas de comunicación.

Para que este proceso se dé adecuadamente, los niños deben poseer una serie de factores cognitivos, los cuales se desarrollan durante su primer año de vida (Owens, 2008). Además de madurar estas características cognitivas, el niño empieza a desarrollar conductas sensoriales desde recién nacido. En lo que respecta a conductas lingüísticas, estas se van formando a lo largo de la niñez, principalmente durante los primeros 5 años de vida pues es en este período que se da un auge importante del desarrollo del lenguaje, estos años componen una etapa crucial en el crecimiento lingüístico.

No obstante, “las funciones o intenciones comunicativas ya están claramente establecidas antes de que el niño comience a adquirir estructuras lingüísticas” (Owens, 2008: 60). En otras palabras, a pesar de que el niño no domine las estructuras del lenguaje, sí domina las intenciones comunicativas con las que vienen acompañados sus mensajes.

3.3. Teoría de los actos de habla

Austin (1991) desarrolla la teoría de los actos de habla y propone que un mismo enunciado amalgama tres actos en sí: el acto locutivo, el acto ilocutivo y el perlocutivo. El filósofo se refiere a que un acto de habla no se limita a la emisión del enunciado como tal, sino también a la intención comunicativa que lleva consigo.

El acto locutivo incluye lo que se está expresando; el acto ilocutivo refleja la intención del enunciado por parte del hablante, mientras que el acto perlocutivo es lo que se logra a través de ese enunciado.

La importancia del estudio de los actos de habla es evidente mediante la afirmación de Searle:

La unidad de la comunicación lingüística no es, como se ha supuesto generalmente, el símbolo, palabra, oración, ni tan siquiera la instancia del símbolo, palabra u oración, sino más bien la producción o emisión del símbolo, palabra u oración al realizar el acto de habla (Searle, 1986: 26).

Es decir, que la comunicación involucra tanto la forma lingüística como la intención para emitir dicha forma y el mensaje que transmite.

Asimismo, Calvo (1994), en su discusión sobre los actos de habla, desarrolla un análisis de las teorías de ambos filósofos y apunta que la categorización de Austin no debería ser observada como una distribución en la que los actos se realizan de manera independiente, sino como una serie de “fases conexas de un mismo acto de habla” (p. 175).

De este modo, Calvo apunta que la primera fase, correspondiente al acto locutivo se trata de la mera pronunciación fonética del enunciado, por medio de reglas semántico-

sintácticas, que a su vez denotan un cierto sentido y referencia (1994), algo que encierra en sí mismo lo que Austin (1991) denomina como acto fonético, acto fático y acto rético: el acto fonético radica en la emisión de ciertos ruidos, el acto fático en la emisión de esos sonidos que se traducirán en forma de términos o palabras establecidas que, a su vez, forman parte de un vocabulario específico, y el acto rético en el uso de ese vocabulario adecuado a cierta gramática.

Por otro lado, el acto ilocutivo se refiere a la fuerza que se añade al significado de lo emitido por el acto locutivo, mientras que el acto perlocutivo es el acto por el que decir algo produce ciertos efectos en pensamientos, sentimientos o acciones del receptor. (Calvo, 1994).

Igualmente, este autor considera importante agregar una fase pre-locutiva y una pos-locutiva a estos actos. La primera se trata de una etapa de expectativas y preparación al acto de habla, mientras que la segunda es una fase de evaluación. De la misma manera, considera que estas etapas se dan “en el ámbito de una fase superior translocutiva, la del punto crítico del cambio de papeles en la conversación” (Calvo, 1994: 178).

De esta postura, es relevante destacar el intercambio de papeles existentes entre emisor y receptor durante el desarrollo del acto de habla, el cual se genera a través de las fases que componen cada acto. A lo largo de las fases de cada acto lingüístico, hay una relación existente entre el emisor y el receptor del enunciado. Dicha interacción es la que compone el acto de habla desde el momento en que se origina, aunque existe una parte de preparación antes de emitir el enunciado “sólo la representación física del «decir», la fase locutiva, es la que inicia de hecho un nuevo acto de habla, fase en que enunciado y enunciación (su soporte) se plasman conjuntamente en locución” (Calvo, 1994: 178).

Una vez que ese primer momento se origina, se da la fase de proyección del acto de habla, es decir, el momento ilocutivo. El momento perlocutivo consecuente corresponde a la adjudicación del acto que realiza el receptor del enunciado original. Posteriormente, se da el intercambio de turnos entre emisor y receptor, lo que compone la fase translocutiva. A la vez, se trata de un momento per-locutivo, ya que se iniciará un nuevo acto de habla, ahora por parte de quien era el receptor en primera instancia. Finalmente, toma lugar un momento pos-locutivo para dar inicio a la asunción de un nuevo acto del lenguaje.

Por lo tanto, Calvo (1994) es insistente en que cada fase se trata de una etapa distinta en el proceso de realización del acto de habla, es “una visión diferente del momento continuo de un único acto de habla” (p. 179), por lo que no se trata de actos de habla por separado.

3.3.1. El acto de habla de la petición

Las peticiones son actos comunicativos que se encuentran dentro de la clasificación de los actos de habla directivos; consisten en hacer que el destinatario realice algo (Searle, 1986). Huls y van Wijk (2012) comentan que existen dos aspectos fundamentales en la realización de un acto de habla directivo: el aspecto ilocutivo por un lado y el contenido proposicional por otro, esto es, el acto futuro a llevarse a cabo por el interlocutor u oyente.

Estos actos pueden ejecutarse tanto de forma directa como indirecta. Una petición se da de manera indirecta cuando la fuerza locutiva del enunciado (es decir, la estructura formal) no coincide con la fuerza ilocutiva de dicho enunciado; en otras palabras, la intención del

mismo no se explicita. Por ejemplo en “tengo hambre”, el objeto no es comunicar que se siente hambre, sino más bien que le den de comer, o que le pasen el pan, o que empiecen a cocinar, según sea el contexto en el que se presente. Por sus características, las peticiones son de los primeros actos de habla en manifestarse en los seres humanos, si bien no de manera verbal, sí a través de referentes extralingüísticos como los gestos o el llanto.

Las autoras Huls y van Wijk (2012) destacan tres diferentes modelos del desarrollo del repertorio de directivos, es decir, de actos de habla como peticiones o solicitudes. El primero de ellos es el *modelo lineal*, este modelo plantea que este tipo de actos de habla van apareciendo en orden de complejidad o grado de “dirección”, en otras palabras, primero aparecen los actos directos, después los indirectos. Sin embargo, las mismas autoras apuntan que los niños y niñas usan formas de algún modo indirectas en medio de esa línea, de aquí la existencia de un *modelo alternativo* el cual plantea que hay distintas categorías entre las formas directas y las indirectas. Finalmente, el *modelo no lineal* parte con expresiones directivas directas y puede tomar dos vías hacia las expresiones indirectas: una es desde lo implícito y la otra desde lo explícito.

Los modelos anteriores ilustran un poco el desarrollo de los actos de habla directivos, los cuales mueven al interlocutor a hacer algo (Searle, 1986) tal y como sucede con los actos de habla de las peticiones.

3.3.1.1. Desarrollo de las peticiones en los niños

El desarrollo de las peticiones ha sido objeto de estudio en otras ocasiones, debido a la aparición temprana de las mismas en la población infantil. De hecho, Serra *et al.* (2000) manifiestan al respecto que las peticiones “cumplen múltiples funciones, y, por consiguiente, se convierte[n] en un elemento comunicativo de primera magnitud tanto para niños como para adultos” (2000: 502). Además, el estudio de estos actos de habla en particular se realiza debido a que su empleo implica el manejo de ciertas estrategias de cortesía; además, en palabras de Bruner la petición “es la que está más comprometida con el contexto” (1986: 89). El manejo del contexto implica, a su vez, cierto grado de competencia pragmática.

Desde una edad temprana, los niños piden lo que necesitan o desean utilizando diversas maneras de comunicación. Desde los gestos y el llanto durante sus primeros meses de vida, a enunciados en distintas formas gramaticales conforme van avanzando en sus primeros años. Bruner, en su investigación publicada en 1986, manifiesta que estas primeras peticiones van dirigidas hacia un objeto en particular, ya sea que el niño solicite algo al extender sus brazos, que emita un sonido de esfuerzo o una queja (p. 91).

En su estudio presentado en el 2005, Del Río y Sánchez se refieren a la existencia de un *continuum* para el desarrollo de las peticiones. Este *continuum* se basa en tres fases principales: la primera fase es caracterizada por el llanto; la segunda presenta lenguaje holofrástico en un primer plano, seguido de algunas emisiones sintácticas completas hasta emitir órdenes directas; la tercera etapa se caracteriza por aquellas estrategias promovidas por los padres o los adultos en su entorno inmediato, con las cuales se utilizan fórmulas mitigadoras de acuerdo con la norma social.

Bruner (1986) también hace referencia a diferentes tipos de peticiones, entre las que destacan la petición de invitación y la petición de acción. Serra *et al.* (2000) detallan más esta clasificación. En el primer tipo, el niño invita al adulto a que forme parte de un juego en el que le asignará un rol. Dentro de esta categoría, destacan: la petición *asimétrica* en la que el niño solicita al adulto que sea un agente mientras el niño es el receptor de la acción demandada por él mismo; la petición *paralela*, mediante la que tanto el niño como el adulto comparten una misma experiencia mientras que se realiza la demanda; y, la petición *alternativa*, en la que el niño invita a participar al adulto en un juego en el que pueden alternar turnos. El segundo tipo, la petición de acción, se da cuando el niño quiere que el adulto le ayude a obtener lo que desea y únicamente puede conseguir mediante su ayuda.

Estas peticiones, de parte de los menores, pueden realizarse por medio de diferentes estructuras. Al respecto, Serra *et al.* (2000) detallan la clasificación de Babelot de 1998, en la cual se le da particular importancia al carácter implícito o no implícito de la acción, al agente de la misma y al objeto sobre el cual recae dicha acción (ver Tabla 1).

Tabla 1. Categorización de las peticiones

| <i>Tipos de peticiones</i> | <i>Situación agente, acción, objeto</i> | <i>Ejemplos</i> |
|---|---|---|
| Órdenes directas o imperativas. | La acción, el agente y el objeto de la petición son explícitos. | “ <i>Dame el lápiz</i> ” “ <i>Dime, ¿dónde están las flores?</i> ” |
| Órdenes o imperativas encubiertas. Usualmente usan formas interrogativas. | La acción y objeto están explicitados. | “ <i>¿Me puedes dar la sal?</i> ” |
| Peticiones de autorización con enunciados interrogativos. | La acción y el objeto están explicitados, mientras que el objeto no. | “ <i>¿Podría saber dónde está?</i> ” |
| Expresión de deseo: enunciados de tipo declarativo. | Agente y acción están implícitos; el objeto es explícito. | “ <i>Quiero agua</i> ” “ <i>Necesito un lápiz</i> ” |
| Peticiones directivas: enunciados interrogativos. | Tanto acción como objeto son explícitos. El agente de la acción puede ser tanto implícito como explícito. | “ <i>¿Has cogido el lápiz?</i> ” “ <i>¿Tienes el mechero?</i> ” |

| | | |
|------------|--|---|
| Alusiones. | Acción y agente están explicitados. Objeto puede ser o no explicitado. | <i>“Tengo hambre”</i> <i>“Hace frío”</i> |
|------------|--|---|

Retomando la primera idea de este apartado, las peticiones consisten en el acto de habla que se desarrolla de forma más temprana en las personas; además, son uno de los enunciados más utilizados y requieren del manejo del contexto y de reglas pragmáticas. Por estas razones, el presente estudio propone analizar el desarrollo de este acto de habla en una menor por el transcurso de un año, desde el punto de vista de su producción.

4. METODOLOGÍA

Para la realización de este análisis se tomaron datos lingüísticos a través de la observación directa de una niña desde sus dos años y medio hasta los tres años y medio de edad, resulta de particular importancia conocer los recursos lingüísticos que emplea la niña al realizar peticiones a las personas que se encuentren más próximas a su entorno en el transcurso de un año. Se decide analizar el discurso de esta niña específicamente por su cercanía con la investigadora, lo que hace que las conversaciones a su alrededor sucedan de manera natural sin ningún tipo de inhibición. La menor no presenta ningún tipo de padecimiento en particular que pudiera interferir en la producción de su lenguaje.

Para la recopilación de datos se emplean tanto las grabaciones como la toma de notas. Mediante las primeras se permite el análisis detallado de los actos del lenguaje, pues permiten escuchar los datos de forma repetitiva, mientras que la toma de notas facilita la recolección de material cuando la grabadora de voz no está cerca o se encuentra apagada.

La primera grabación se realiza a los dos años y medio de edad y se siguen realizando posteriormente cada una o dos semanas. Dichas interacciones se llevan a cabo en su casa en situaciones de juego y de rutina diaria con las personas en su entorno inmediato, tal como son sus familiares: padres, abuelos y tíos. La mayoría se trata de interacciones cortas, de no más de 10 minutos.

Se pretende analizar el desarrollo del acto de habla de la petición a través de su discurso a lo largo de un año para tomar nota sobre si las formas lingüísticas empleadas por la menor para pedir las cosas evoluciona a través del tiempo; es decir, si existe alguna diferencia entre las formas lingüísticas empleadas al inicio de las observaciones y las empleadas al final, prestando particular atención a la aparición de peticiones indirectas.

Al tratarse de un estudio de caso, lo aquí presentado no debe generalizarse a todos los niños en este rango de edad pero constituye una aproximación al análisis de este tipo de acto de habla lo cual proporciona un acercamiento al estudio de la adquisición del lenguaje, particularmente, del acto de habla de la petición.

Cada acto de habla tomado en cuenta tiene que ser significativo para el estudio en el sentido en que en cuando se dé, debe estar reflejando la intención de solicitar algo, por lo que son enunciados tomados en contexto.

Se toman en cuenta únicamente las peticiones que se dan de manera espontánea por parte de la menor, es decir, que no hubo elicitación de la misma por parte del interlocutor.

El análisis del corpus se basa en el proceso de las tres etapas mencionadas por Del Río y Sánchez (2005) y las categorías de las peticiones son las detalladas por Serra *et al.* (2000). Se presta especial atención a si la menor incluye nuevas formas de peticiones a lo largo del tiempo.

5. ANÁLISIS DE DATOS

Las primeras interacciones recopiladas se dan a partir de los 29 meses. El interlocutor más común es el padre de la menor y los tipos de interacciones más frecuentes se dan mediante situaciones de juego. Es el fin de este análisis descriptivo, determinar si existe evolución en los actos directivos específicos de las peticiones, empleados por la niña.

A continuación, se transcribirán fragmentos de algunas de las interacciones en las que se identifica el acto de habla en análisis y se describirán otras interacciones que fueron recuperadas de manera escrita. Se considera que dicho acto de habla toma lugar según el contexto en el que se desarrolla, esto es precisamente, lo que lo determina como una petición.

Fragmento 1

Edad: 29 meses

Contexto: situación de juego con su padre, se trata de un juego digital en una *tablet* electrónica en el cual debe “atrapar” globos de distintos colores.

Niña: *Eshe no...eshe no..eshe* [ese no, ese no, ese]

Padre: ¿Qué no puede?

Niña: *Eshe* [ese]

Padre: ¿Te ayudo?

Niña: *Chí* [sí]

Padre: ¿Qué querés que haga?

Niña: *Eshe*

Padre: ¿A dónde lo pongo?

Niña: Aquí

Padre: ¡Reviente los globos!

Niña: [juega por un instante] ¿qué, qué?

Padre: ¿eso qué es?

Niña: ¿ah?

Padre: ¿este qué es, un pez?

Niña: No

Padre: ¿Qué es?
Niña: *Eshe*
Padre: ¿Eso qué es?
Niña: Aquí
Padre: Este va aquí
Niña: *Té*, aquí, aquí

En esta ocasión las frases son cortas, el juego se presta para que no exista mayor interacción, por lo que la intención de petición por parte de la niña reportadas en esta situación de juego se dan por medio de deícticos como “*este*” o “*aquí*” en las que ella se ayuda por medio de sus dedos señalando la ubicación de lo que desea; estos, a pesar de ser tan breves, transmiten una fuerza ilocutiva directiva, tal como afirman Del Río y Sánchez, al estar inscritas en contextos comunicativos claros “les permite a los adultos inferir la intención solicitativa de los niños” (2005: 438). En el caso de la petición ejemplificada en particular, la niña se encuentra indicándole a su padre dónde van los globos de un juego que comparten, esto se trata de lo que Serra *et al.* (2000) describe como una petición de acción, donde el adulto le ayuda al infante a obtener lo que desea.

Conforme transcurren los meses, este tipo de estructuras disminuye, pues la menor va incrementando su léxico y desarrollando la facultad de expresar estructuras un poco más complejas; sin embargo, las holofrases no desaparecen completamente, sino más bien que van disminuyendo conforme emergen otro tipo de estructuras, como cuando, cuatro meses después, pide que pongan música a través de una única palabra “*muica*”, las holofrases se mantienen a pesar de la aparición de estructuras más complejas que incluyen frases como “*falta este*”, para pedir que le pongan miel a otro *pancake*, o “*ahora yo*” para que le permitan tener un balón, en ninguna de estas dos ocasiones el objeto está explícito. Sin embargo, en este caso, lejos de querer emitir peticiones indirectas, utiliza estas formas como una manera de expresar sus deseos; de hecho, “el que una persona aprenda a hacer peticiones por medio de un acto de habla indirecto es algo que escapa a sus posibilidades o propósitos de entrenamiento explícito” (Del Río y Sánchez, 2005: 440).

En la siguiente interacción, ocurrida poco tiempo después de la primera, el padre trata de instar un diálogo con la niña mediante lo cual aparecen peticiones de acción paralela, en la que tanto el adulto como el menor comparten una misma experiencia mientras la demanda es realizada (Serra *et al.*, 2000):

Fragmento 2

Edad: 29 meses y medio

Contexto: padre e hija se encuentran dibujando juntos.

Padre: ¿Te dibujo otro?
Niña: *Tiii* [sí]
Padre: ¿Te dibujo un camión? ¿De qué color quieres el camión?
Niña: ¡*Cajo!* [carro], ¿dónde *tá cajo*?
Padre: Ya te hago un carro. ¿Te hago un carro?
Niña: *Tiii*
Padre: ¿De qué color quieres el carro?

Niña: *Eshe*
Padre: ¿Ese? ¿Qué voy a hacer primero, las ruedas?
Niña: *Tí*
Padre: ¿De qué color son las ruedas?
Niña: ¿Hmm?
Padre: Dígame quiénes van en el carro
Niña: ¡Mena! [Jimena –su nombre-]
Padre: Ajá, ¿quién más?
Niña: Tío
Padre: ¿Tío quién?
Niña: Aquí
Padre: ¿Quién va ahí?
Niña: ¡*Veede!*
Padre: Verde, bueno
Niña: *Oto veede*
Padre: Otro verde, ¿qué más?
Niña: *Oto veede*

En esta situación tratan de dibujar un vehículo y si bien es cierto el padre promueve la participación de su hija para que ella le indique lo que desea, se rescatan dos intervenciones en donde la menor le solicita al padre algo específico distinto a lo que él pregunta, como “cajo” para indicar el tipo de auto que quiere le ilustren y “vede” para indicar el color en que quiere coloreen el auto, en este caso emplea lenguaje holofrásico. Es notable que dichos enunciados tienen una característica indirecta; sin embargo, esto no quiere decir que la niña los produce indirectamente de manera consciente o porque ya hubiese desarrollado una competencia pragmática suficiente para construir estos enunciados, sino más bien por la limitación de su lenguaje en este período de su vida.

Fragmento 3

Edad: 30 meses

Contexto: la niña se encuentra con su papá y su tía jugando en la mesa.

Niña: Mío, papá
Padre: No, yo estoy usando esa parte de la mesa por favor, no, hasta aquí llega
Niña: Eeyyy...*permiso* tía
Tía: ¿Cómo que permiso?
Niña: Quite tía
Tía: ¿Cómo que quite tía?

Sin duda, la escogencia del tipo de peticiones indirectas tiene que ver con el contexto en las que estas se desarrollan, es a través de las personas en nuestro alrededor que se fomentan distintas estrategias de cortesía para comprender la manera en la que debemos interactuar con ciertos interlocutores. En el fragmento 3, la niña emplea dos palabras para solicitarle a su tía que le ceda algo de espacio: *permiso* y *quite*; con el primero lo hace

acompañada de la conjunción *¡ey!*, quizá no muy bien acogida por su tía, por lo que al escuchar el reforzamiento por parte de esta le repite su petición con un “quite”, una palabra considerada un poco menos cortés para con sus mayores, algo que claramente, no es aún bien comprendido por la menor, lo que vale rescatar es la intención solicitativa de la niña y la petición que realiza de manera directa.

Fragmento 4

Edad: 31 meses

Contexto: conversación entre padre e hija sin tema en particular.

Niña: Papi, *tonte*

Padre: ¿Qué me esconde?

Niña: *Ti*

Padre: Y ¿por qué, quien viene?

En este caso la niña realiza una petición directa, como parte de esa misma conversación, había hecho otra serie de enunciados similares como: “papi, conte”, para que el papá empezara a contar, o “nefante, nefante”, para que hiciera el sonido del elefante.

Ahora bien, si retomamos línea del continuum comentado por Del Río y Sánchez (2005), observamos que, efectivamente, las peticiones se van desarrollando hasta emitir órdenes directas en frases como “tome esta papa, papi”, “vea mi cuchillo” o “no me pegue mi nagas”, esta última en un tono más serio para indicarle a su tía que dejara de darle *nalgaditas*. Este tipo de enunciados los realiza a los 34 meses de edad. En este punto, la escogencia de frases sin ningún tipo de estrategia mitigadora es muy frecuente, lo que indica que aún no tiene una noción clara de la importancia de incluir mitigadores en su discurso para conseguir lo que requiere.

En el siguiente fragmento, la niña se encuentra coloreando con su tía. Es una conversación algo larga en la que se identifican distintas intervenciones directivas por parte de la niña; en algunas corresponden a la respuesta de una pregunta de su tía, en otras se trata de la niña dando indicaciones de qué color usar y también sigue empleando deícticos. Una vez más vale recordar, que cada una de las peticiones empleadas corresponde al contexto en el que estas se den y esto determina en gran medida la escogencia de las mismas por la menor.

Fragmento 5

Edad: 34 meses

Contexto: la niña se encuentra coloreando con su tía.

Tía: ¿Cuál de los dos pintamos?

Niña: Todo

Tía: Bueno, empezá

Niña: *Té* pinta *molao*

Tía: Morado, uhhmm, ¿este?

Niña: No

Tía: ¿Aquí?

Niña: Vea, *ete* no

Tía: ¿Cuál?
Niña: *Ete* no
Tía: No, el chiquitito no, sólo el grande
Niña: *Ñito no, glande*
[pausa mientras colorean]
Niña: ¿Qué *etá* pintando?
Tía: El oso
Niña: ¿El *ocho molado*?
Tía: Ajá, la almohada del oso
Después de un rato pero como parte de la misma situación:
Niña: Quítalo
Tía: Quitalo vos
Niña: *Dulo, dulo* [duro, duro]
Niña: *Pache ota hoja* [pase a la otra hoja]
Tía: Está bien
Su padre ingresa para darle medicina y continúan coloreando:
Niña: Aquí
Tía: ¿Querés la calcomanía o lo querés pintar?
Niña: Aquí *tá*
Tía: Uh Hmm
Niña: No *pueo*
Tía: ¿Qué querés, arrancarlo?
Niña: Tí, no *pueo*
Tía: ¿Te ayudo?

En este fragmento se nota como la niña también exclama su imposibilidad de ejecutar la acción al decir “no puedo” para recibir ayuda.

Asimismo, también a los 34 meses, parece no comprender estructuras indirectas pero sí las produce. Ella tenía la salsa a su lado y su tía le dice “Jime, quiero salsa” pero continuó jugando, cuando dijo seguido a eso: “pasame la salsa” inmediatamente realizó la acción. En cambio, en una situación de juego con su tío, en el que ella le presta el lápiz para que coloree uno de sus libros, le dice con un tono algo preocupante “*tá pintando muuto*”, al ver que decidió pintar toda la página. De esta manera, el tío comprende que ella desea que le devuelva su lápiz para que ella pueda continuar coloreando.

Fragmento 6

Edad: 34 meses

Contexto: La niña se encuentra coloreando con su tío.

Niña: ¿Eshte?
Tío: ¿Con este?
Niña: Tí
Tío: ¿Pero pinto ese? Mejor pinto este, mirá, este de aquí
Niña: Falta todo
Tío: Pero de otro color, vea, amarillo aquí

Niña: *Tá pintando muuto*

Tío: ¡Está pintando mucho! [risas]

Siguiendo la clasificación de Serra *et al.* (2000), las peticiones también pueden darse en forma de imperativas encubiertas, las cuales suelen tomar formas interrogativas, casi a los 35 meses de edad se identifica la primera de este tipo cuando dice “¿me lo abre?” para solicitar a su mamá que le abra un jugo, como en “¿me abre la puerta?”, expresión que emite tan sólo unos días antes de cumplir los tres años de edad. También, poco a poco, va incurriendo en formas similares como “¿me ayuda, Max?”, en el que ya no expresa lo que quiere de una forma explícita pero es comprendido a través del contexto: está tratando de abrir un regalo y no logra hacerlo sola, por lo que solicita ayuda para ese fin específicamente, sin mencionar que el objeto requerido en la solicitud es la apertura del regalo.

Similarmente, alrededor de este tiempo, se identifican imperativas negativas como “no lo seca”, para que su tía no seque los recipientes que ella ya se encuentra secando o “no lo coma”, para que no se coma su comida.

Retomando la teoría de los actos de habla, cada enunciado lleva consigo tres fuerzas diferentes: locutiva, ilocutiva y perlocutiva. Los actos de habla indirectos representan muy bien esta caracterización, lo cual puede exhibirse en las peticiones realizadas por la niña hacia el final del estudio. Por ejemplo, ella se dirige a su abuelo con el enunciado: “yo estaba ahí” al verlo sentado en la mecedora previamente ocupada por ella. La forma gramatical de esta petición es un enunciado de tipo declarativo, por medio del cual está indicando que ella se encontraba sentada en ese asiento anteriormente; no obstante, su intención no es informarle a su familiar dónde estaba, sino solicitarle que se levante de la mecedora para que ella pueda ocuparla nuevamente, siendo esto la fuerza ilocutiva de su enunciado; el que su abuelo acceda a su petición constituye la fuerza perlocutiva, que es el efecto esperado al emitir dicho enunciado.

Otro ejemplo lo constituye “¡ahí va mi papá!”, dirigido a su tía que ocupó el asiento del conductor del carro de su padre, usualmente ocupado por su progenitor. En este caso, el acto es acompañado de un tono fuerte y de gestos, pues simultáneamente apunta con su dedo índice el lugar indicado.

Hacia el final del estudio, la menor realiza una mayor cantidad de peticiones indirectas, alternándolas con peticiones de otros tipos, lo cual demuestra una variedad en las estructuras adquiridas. Al mismo tiempo, este hecho evidencia la importancia del contexto en el que se presenta cada petición, pues este determina, de una u otra manera, la estructura utilizada para hacer sus peticiones.

Para una mejor apreciación de las peticiones identificadas, estas se han extraído de las conversaciones y se han clasificado en la siguiente tabla de acuerdo con la categoría a la que corresponden:

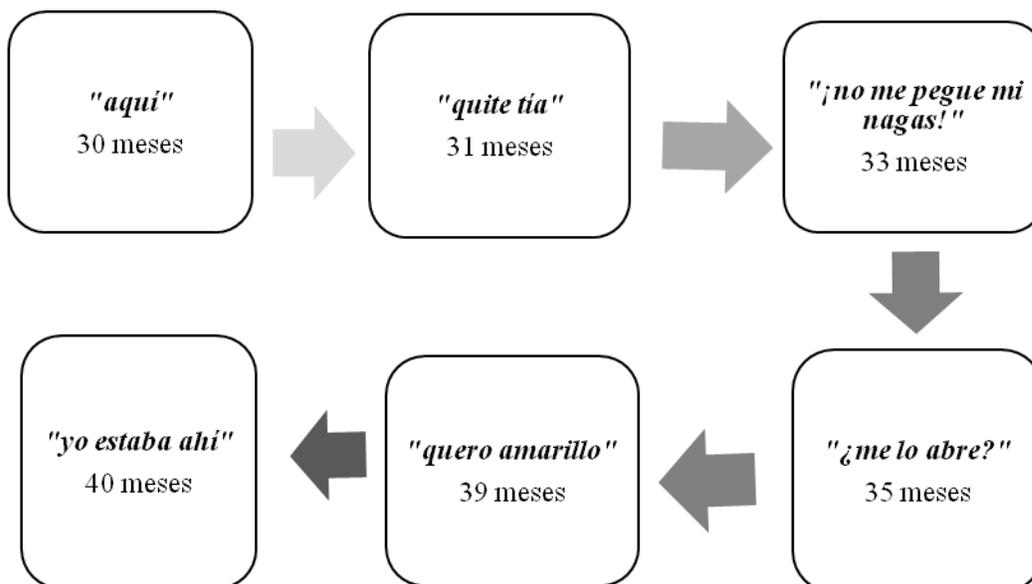
Tabla 2. Tipos de peticiones identificadas

| <i>Tipos de peticiones</i> | <i>Ejemplos</i> |
|----------------------------|------------------------|
| Holofrases | “Aquí” “Muica”(música) |

| | |
|---|--|
| Órdenes directas o imperativas. | <p>“papi, vea” “mamo mamo, mini, mamo”(vamos, vamos)</p> <p>“tome esta papa papi” “quite tía” (quite)</p> <p>“quito papá” “vea mi mono”(micrófono)</p> <p>“cómala, cómala” “poné” “vea mi cuchillo”</p> <p>“¡no me pegue mi nagas!”</p> <p>“quítalo” “démelo” “pache la ota hoja”</p> <p>“pachá a hoja” (pasá la hoja)</p> <p>“vea el lápiz mío” “no lo coma” “no lo seca”</p> <p>“¡no maneje rápido papi!”.</p> <p>“vea mi libro” “chalo aquí” (echalo aquí)</p> <p>“no, no me sople” “ciérrala abuelo”</p> <p>“uté no va a llevar a mi papá”</p> |
| Órdenes o imperativas encubiertas. | <p>“¿me abre la puerta?”</p> |
| Peticiones de autorización con enunciados interrogativos. | <p>“¿me lo abre?” “¿me lo limpia?”</p> <p>“¿me ayuda tía?” “¿te ayudo?”</p> <p>“¿me ayuda, Max?”</p> |
| Expresión de deseo: Enunciados de tipo declarativo. | <p>“quelo un carro” “quero amarillo”</p> <p>“quero confite, no quero pollo!”</p> <p>“yo quero pachar” (pasar la página)</p> <p>“mami: quiero orinar”</p> |
| Alusiones. | <p>“tá pintando muuto”</p> <p>“yo estaba ahí”</p> <p>“¡ahí va mi papá!”</p> |

Asimismo, como una manera de visualizar mejor la evolución de las peticiones según su grado de complejidad, se presenta la siguiente figura. En ella, aparecen representaciones de las peticiones en orden cronológico.

Figura 1. Evolución de la petición



En la figura 1, se destaca una muestra de un tipo de petición y la edad de la menor en el momento en que fue registrada por primera vez. Lo importante es resaltar como su discurso va variando en cuanto a la escogencia de las peticiones conforme avanza en edad, lo que demuestra la adquisición de este tipo de acto de habla. Según la figura, la holofrase es el primer tipo de petición realizado, posteriormente, a los dos años y siete meses se empiezan a registrar las órdenes directas o imperativas. Casi a los tres años, se dan las peticiones con anunciados interrogativos, las expresiones de deseo aparecen cuatro meses después y las alusiones, a los tres años y medio.

En ningún momento esto quiere decir que las peticiones registradas en cada etapa representen el único tipo de petición que realiza la menor, lo relevante es mostrar que existe una evolución en el tipo de petición empleado a lo largo del tiempo, a pesar que sigue utilizando peticiones directas, es decir, que incluye nuevas fórmulas, por lo que se destaca en la figura la fórmula que sea distinta a lo registrado a ese momento. Lo que sí es muy importante señalar es que las alusiones son el tipo de peticiones que se dan hacia el final del tiempo de las observaciones, es decir, alrededor de los tres años y medio; por supuesto, esto no implica que la niña no pudo haberlas emitido en algún momento antes en que no estaba siendo grabada y en el que la investigadora no se encontrara a su lado tomando notas. Las demás peticiones que aplican algún grado de discurso indirecto se dan a través del tiempo, no únicamente en el momento específico mostrado en la figura 1, sin embargo, se van alternando conforme transcurre el análisis.

6. CONCLUSIONES

A lo largo de este estudio, vemos que hay una mayor cantidad de órdenes directas o imperativas, estas se dan alrededor de los dos años y medio y van en aumento al pasar del tiempo; sin embargo, otro tipo de peticiones emergen en su discurso sin dejar de emitir las peticiones directas. No obstante, estas peticiones directas sí disminuyen un poco a medida que incluye, en su discurso, otras estructuras un poco más elaboradas como las alusiones o las que necesitan algún mitigador, como una estrategia para lograr lo que solicita.

Para la aparición de mitigadores, se requiere de la intervención de adultos - usualmente sus padres-, para reforzar el uso de palabras como *por favor*. Empero, en las conversaciones de esta investigación, no se registró ninguna petición en la que la niña hiciera uso de esta fórmula cortés, probablemente debido a que, en la mayoría de los escenarios, se trataba de situaciones de juego con personas muy cercanas. Aun así, la menor sí hacía uso de otras estrategias, como las peticiones indirectas o imperativas encubiertas.

Asimismo, el modelo identificado en la adquisición de las peticiones en esta niña es el modelo no lineal puesto que distintos tipos de peticiones se llevan a cabo una vez que han aparecido las peticiones directas. Así también, la mayoría de peticiones, indistintamente de si se tratara de directas o indirectas, son peticiones de acción, pues la ayuda de un adulto es indispensable.

El acto de habla de la petición es uno de los más empleados en el discurso infantil, a la vez, refleja, en gran medida, el nivel de competencia pragmática de los hablantes, al estar tan relacionada con el contexto, por lo que fue interesante ilustrar su desarrollo en el proceso de adquisición lingüística. Para un análisis futuro, sería importante anotar en qué momento la menor o el menor va integrando fórmulas de cortesía a la hora de realizar peticiones, lo cual no fue aspecto medular en este estudio; sin embargo, tal aspecto sí se encuentra presente implícitamente, al tener relación con la competencia pragmática que la menor va desarrollando al socializar con las demás personas en diversos contextos comunicativos.

7. BIBLIOGRAFÍA

- Austin, John. (1991). *Cómo hacer cosas con palabras*. (1ª. ed.). Barcelona: Editorial Paidós.
- Bruner, Jerome. (1986). *El habla del niño. Aprendiendo a usar el lenguaje*. (1ª. ed.). Barcelona: Editorial Paidós.
- Bucciarelli, Monica; Livia, Colle y Bruno Bara. (2003). "How children comprehend speech acts and communicative gestures". En *Journal of Pragmatics*. [On line], XXXV: 207-241. Disponible en http://www.psych.unito.it/csc/pers/bucciarelli/pdf/2003_JPragmatics.pdf (consultado el 06-04-14)
- Calvo, Jorge. (1994). *Introducción a la pragmática del español*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Del Río, Ximena y Carlos Sánchez. (2005). "Observaciones preliminares sobre la adquisición de fórmulas de cortesía en español". En *Actas del II Coloquio Internacional del Programa EDICE: Actos de habla y cortesía en distintas variedades del español: perspectivas teóricas y metodológicas*: 435-448.
- Garton, Alison. (1994). *Interacción social y desarrollo del lenguaje y la cognición*. (1ª. ed.). Barcelona: Editorial Paidós.
- Georgakilou, Marianthi. (2008). "The contextual parameters of linguistic choice: Greek children's preferences for the formation of directive speech acts". En *Journal of Pragmatics*. [On line], XL: 72-94. Disponible en <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0378216607001567> (consultado el 06-04-14)
- Huls, Erica y Carel van Wijk. (2012). "The development of a directive repertoire in context: A case study of a Dutch speaking young child". En *Journal of Pragmatics*. [On line], XLIV: 83-103. Disponible en <http://wp.ericahuls.nl/wp-content/uploads/2014/06/The-development-of-a-directive-repertoire-in-context.pdf> (consultado el 15-06-14)
- Owens, Robert. (2008). *Desarrollo del lenguaje*. (5ª. ed.). Pearson Education Company.
- Palupi, Retno. (2006). "Communicative acts of performance of an Indonesian child". En *K@ta*. [On line], VIII (2): 137-154. Disponible en

<http://kata.petra.ac.id/index.php/ing/article/viewFile/16577/16569> (consultado el 03-03-14)

Searle, John. (1986). *Actos de habla. Ensayo de filosofía del lenguaje*. (2a. ed.). Madrid: Ediciones Cátedra, S.A.

Serra, Miguel; Serrat, Elizabeth; Solé, Rosa; Bel, Aurora y Aparici, Melina. (2000). *La adquisición del lenguaje*. Barcelona: Editorial Ariel.