

**Construcción de la coherencia en conversaciones múltiples entre  
niños de edad preescolar**

**Luis Miguel Sánchez Loyo (lmsalo@hotmail.com)**

**FUNCION 25-26 (2002): 159-209**

**Departamento de Estudios en Lenguas Indígenas  
UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA**

## Índice

1. Introducción
  2. Conversación infantil
  3. Cohesión y coherencia en conversaciones múltiples
  4. Gestos y conversación
    - 4.1 Metodología
    - 4.2 Resultados
  5. Elementos de cohesión lingüística
  6. Distribución de recursos comunicativos por turno de interacción
  7. Construcción de la coherencia a través de los recursos contextuales
- Referencias Bibliográficas

## 1. Introducción

El presente artículo busca responder la pregunta: ¿Cómo construyen la coherencia textual los niños en edad preescolar? Para ello se analizaron muestras de habla de tres grupos de niños con edades de 3, 4 y 5 años, respectivamente (15 niños en total), en conversaciones múltiples (3 o 4 niños) durante interacciones espontáneas, realizadas en ambiente natural en actividades de juego y comida.

Se aborda la conversación y la coherencia desde la lingüística del texto, determinando como objetos de análisis los medios para dar cohesión y construir la coherencia, incorporando elementos verbales, gestuales y contextuales en los procesos de construcción de la coherencia.

Los resultados se discuten con base en: a) la participación de los gestos y las acciones de los niños como recursos para la construcción de la cohesión en la conversación múltiple; b) los recursos lingüísticos usados para la construcción de la cohesión y la coherencia; c) los recursos contextuales usados para la elaboración de la coherencia en las conversaciones múltiples y el tipo de episodios que se construyen en ellas.

Los supuestos que orientan el trabajo son: Los niños de diferentes edades utilizan recursos comunicativos diferentes para construir la coherencia; existe una relación entre uso de elementos lingüísticos y la coherencia construida; en la construcción de la coherencia participan sistemas de comunicación verbal y gestual.

## 2. Conversación infantil

En los estudios sobre conversación infantil, se considera a los niños cómo sujetos activos y participativos en el proceso de adquisición de habilidades conversacionales; se sitúan en perspectivas en mayor o menor medida funcionalistas en relación con el proceso de aprendizaje de la lengua.

Desde esta perspectiva funcional, se recuperan nociones cognoscitivistas sobre el desarrollo de habilidades conversacionales, señalando que a consecuencia de su poco desarrollo cognoscitivo, los niños requieren contar con: a) entendimiento estable de la situación para

mantener la conversación (Bruner 1978a, 1978b, 1982, Dimitracopoulou 1990, Becker 1990); b) apoyo en recursos contextuales inmediatos (Bloom & Lahey 1978); c) espacio para la retroalimentación inmediata a las construcciones lingüísticas recién realizadas (Wells 1985, Peters & Boggs 1986), para el establecimiento de la coherencia conversacional.

A consecuencia de sus limitaciones cognoscitivas, los niños incorporan elementos como: los gestos y/o el contexto para apoyar el desarrollo de las habilidades verbales (Bruner 1978a, 1978b, Edwards 1978, Lock 1991, Newson 1978, McShane 1980, Becker 1990) al momento de conversar.

Es por ello que los niños requieren hacer uso de los recursos a su disposición para hacerse entender con otros niños con semejante nivel de desarrollo lingüístico y cognoscitivo, durante sus conversaciones.

En esta línea se comenzaron a desarrollar una serie de trabajos sobre las características de la conversación entre niños en edad preescolar. Estos estudios abordaron aspectos lingüísticos, paralingüísticos y extralingüísticos.

Los aspectos lingüísticos estudiados fueron: fonológicos, léxico-semánticos y morfosintácticos; destacando los siguientes recursos empleados:

- Uso de elipsis, monoremas, deixis, referencias anafóricas y exofóricas, pronombres, conectivos y marcadores discursivos (Slama-Cazacu 1973, Givón 1979, McTear 1985, Foster 1992, French & Pak 1995, Sprott 1992).
- Reiteración de elementos léxico-gramaticales como elemento básico para la construcción de la coherencia (Keenan 1974, Dunn & Kendrick 1982, McTear 1985, French & Pak 1995, Cook-Gumperz & Gumperz 1975).
- Estrategias sintácticas: menor número de oraciones y más cortas, sintácticamente simples (Camaioni 1979, Givón 1979, Dunn & Kendrick 1982, French & Pak 1995).

Los elementos paralingüísticos y no verbales analizados en las conversaciones infantiles fueron los siguientes:

- i) extralingüísticos: gestos, mímica, pantomima, mirada, haciendo lo que se ha denominado conversaciones de gestos (Slama-Cazacu 1973, Dunn & Kendrick 1982, Bullowa 1979, Mannle, Barton y Tomasello 1991).
- ) paralingüísticos: entonación, cambios prosódicos (Cook-Gumperz & Gumperz 1975, Givón 1979, Foster 1992, Camaioni 1979).

Estos estudios sobre conversación infantil entre pares preescolares han mencionado sobre la construcción de cohesión y coherencia los siguientes puntos:

- La coherencia es construida con base en las siguientes opciones:
  - a) la continuidad temática en los pares de adyacencia de los turnos de habla (Keenan 1974, Foster 1992); b) empleo de tópicos simples (McTear 1984); c) uso de la contextualización, conocimiento compartido del mundo y elementos prosódicos en cambios temáticos (Cook-Gumperz & Gumperz 1975, Nelson & Gruendel 1979, McTear 1984); d) con base en el conocimiento de reglas conversacionales y del marco interactivo (Nelson & Gruendel 1979, Gopnik 1989, Foster 1992); e) a través de la intención de mantener el control de la conversación y el turno de habla (Ervin-Tripp 1979); f) con la identificación del referente y poner atención (McTear 1984).
- La cohesión es elaborada a través de:
  - a) la repetición de elementos léxico-gramaticales (Keenan 1974, Cook-Gumperz & Gumperz 1975, McTear 1985, Foster 1992); b) cambios prosódicos, substituciones fonológicas, anáfora, elipsis, pronominalización y conectivos (McTear 1985, Foster 1992).

Sin embargo estos trabajos no consideran las conversaciones múltiples (entre tres o más sujetos conversando simultáneamente), pero proponen que los análisis conversacionales se hagan con base tanto en los elementos verbales, como los no verbales, en un contexto interactivo.

### 3. Cohesión y coherencia en conversaciones múltiples

Con base en las características de la conversación objeto de estudio del presente trabajo, tanto por ser entre niños preescolares, como en situaciones informales, el análisis que intente dar cuenta de sus elementos debe hacer una reconstrucción de los elementos comunicativos verbales y no verbales, así como de la situación contextual, ya que forman parte de una interacción social (Van Balkom 1991) vista como un todo.

La conversación informal, no cuenta con una estructura global, su desarrollo depende de las influencias externas; está localmente estructurada y la coherencia es un proceso dinámico relacionando oraciones al contexto inmediato (Jucker 1995 Van Dijk 1996, Goodwin & Duranti 1992).

En torno a la conversación múltiple la podemos definir como aquella que implica la participación de por lo menos tres hablantes, en un diálogo aportando sistemáticamente a la progresión de la interacción.

Cualquier tipo de conversación, incluyendo la informal y/o múltiple, es considerada como texto de una acción conversacional, sujeta a lineamientos tanto lingüísticos como interactivos (Van Dijk 1996), por lo cual ambos deben ser considerados en los análisis conversacionales.

En este marco, debemos entender por texto: Objetos verbales que, a la mente del interprete en una situación comunicativa real o asumida, pueden ser considerados una unidad completa y conectada con intención comunicativa real o asumida. Debe interpretarse considerando un contexto comunicativo real o asumido, incluyendo aspectos extralingüísticos (Petöfi & Sözer 1988).

En el análisis de texto la cohesión es un elemento central; implica una relación semántica entre los elementos del texto provocando interdependencia entre ellos para su interpretación (Halliday & Hasan 1976); estas relaciones entre elementos se dan haciendo uso de ciertos recursos conocidos como medios de cohesión textual, siendo los más importantes: la referencia, cohesión lexical, substitución y marcadores discursivos.

Los medios de cohesión lingüística más usados por los niños, McTear (1985) señala que son: a) la repetición de toda o una parte de la oración precedente, b) cambios prosódicos, c) substituciones fonológicas,

d) pronombres anafóricos, e) elipsis en respuestas, f) uso de pronombres, g) conjunciones a través de los turnos.

Con relación al vínculo entre la construcción de la cohesión textual y la coherencia como elementos centrales en el análisis de los textos, diversos autores (Petöfi & Sözer 1989, Roberts & Kreuz 1993, Bernárdez 1994) han considerado que el uso de medios cohesivos en el texto no garantiza la construcción de la coherencia, aunque si bien es cierto que la facilitan.

Desde una perspectiva funcionalista, la coherencia se forma por el uso de información situacional o relacional expresada por los participantes en la conversación; se da un proceso de anclaje de la información accesible para el interlocutor con base en el conocimiento del mismo y de la interacción social; haciendo de la coherencia una propiedad interactiva (Bernárdez 1994, 1995).

El estudio de la coherencia en las conversaciones múltiples entre niños requiere de un concepto de coherencia pragmático, por las condiciones de espontaneidad, ausencia de predeterminación del contenido, lo cambiante en la participación de los hablantes en el contexto interactivo; partiendo de la premisa que la coherencia no está sólo en el texto, sino en lo que hacen los individuos cuando conversan (Korolija 2000).

Desde esta perspectiva, la coherencia emerge de las mentes de los conversadores (Wilkes-Gibbs 1995, Linell & Korolija 1997, Givón 1995, Roberts & Kreuz 1993, Anderson 1995, Singer 1990, Jucker 1995, Van Balkom 1991), a través de un proceso de interpretación que tiene en cuenta sistemas de conocimiento de la realidad de los hablantes (Petöfi & Sözer 1988, Conte 1989, Roulet 1995, Kayser 1989b, Viehweger 1989, Givón 1983).

La coherencia es un asunto de co-construcción durante la interacción social, a través de la colaboración, cooperación y coordinación de la acción entre los hablantes (Schiffrin 1985, Givón 1995, Wilkes-Gibbs 1995, Korolija 2000, Anderson 1995, Kayser 1989<sup>a</sup>, Weigand 1995, Van Balkom 1991); es resultado de un proceso de intercomprensión entre el oyente y el hablante (Kayser 1989b); por lo cual, no hay quien tenga la propiedad de la conversación y, por ende, de la coherencia textual.

El significado en la conversación múltiple está sometido a varias voces que lo construyen en un proceso de entendimiento activo y responsivo (Korolija 2000, Bernárdez 1994, 1995); es producto de un proceso de asimilación funcional exploratoria (Bange 1989), y de una regulación entre los sistemas de los hablantes y el texto creado por ellos (Bernárdez 1995).

Para Korolija (2000) este proceso creativo en torno a la construcción de la coherencia se da en niveles de complejidad; se han identificado cinco niveles estructurales con relación a los episodios: uno local y cuatro globales:

1. Coherencia entre oraciones adyacentes al interior de los episodios.
2. Coherencia en límites de episodios.
3. Coherencia al interior del episodio.
4. Coherencia macro-episódica.
5. Coherencia basada en la actividad.

Un episodio es una unidad natural de interacción social y de análisis para conversaciones múltiples; está unido por un piso común y un foco de atención; es, por lo general, tópicamente ligado; representa un nivel de interdependencia entre el discurso y su contexto específico en el cual se genera (Linell & Korolija 1997).

El considerar el episodio como unidad se debe a que, se ha notado que los interlocutores no siempre desarrollan los mismos aspectos de un tópico, algunas veces es necesario cambiar o variar el tema. Estos cambios son más o menos bruscos generando rupturas parciales en el texto, organizándolo en episodios (Linell & Korolija 1997).

Los elementos cohesivos como: repetición de palabras, asociaciones semánticas, uso de pronombres, elipsis etc. vinculan oraciones; indican que ahí hay un espacio tópico con un foco común; ayudan a crear este espacio al interior del discurso, un episodio en la conversación (Linell & Korolija 1997).

Como elemento fundamental en la construcción de nuevos episodios se tiene al contexto; el cual es usado como un recurso. El interlocutor inicia una conversación usando los recursos contextuales



potencialmente accesibles a los compañeros; debe ser anclado, contextualizado y entendido con relación a algo, que sirva de base para el establecimiento de la coherencia a través de un proceso de negociación compartida por los hablantes (Wilkes-Gibbs 1995, Linell & Korolija 1997, Goodwin & Duranti 1992).

El contexto por sí mismo no es un recurso, sino que debe ser considerado por los hablantes, para ser potencialmente usado en el diálogo; existen dos tipos básicos de recursos contextuales: inmediatos y mediatos (Linell & Korolija 1997).

Recursos contextuales inmediatos:

- Previos a la oración: Son eventos ocurridos antes de la enunciación o acción, en algunos casos contienen, fundamentalmente, material no verbal.
- Aquí y ahora: están presentes en el entorno al momento del habla, pueden ser: el espacio físico, las personas, objetos, artefactos y eventos extradiscursivos.

Recursos contextuales mediatos:

- Modelos del contexto discursivo: son actualizaciones al discurso, cercanamente conectados las personas y sus proyectos comunicativos.
- Conocimiento específico de las personas involucradas: conocimiento intersubjetivo basado en experiencias compartidas y conocimiento mutuo.
- Marcos de interacción: definen el encuentro en un cierto tipo de actividad con reglas comunicativas preestablecidas.
- Conocimiento general: suposiciones acerca del mundo pertenecientes a la cultura.

Desde esta perspectiva, los contextos son fenómenos semióticos; tienen significado al hacerlos recursos en la conversación, construyendo entornos cognitivos; su uso como recurso es cambiante, es cultural o situacional, general o particular a los hablantes; y no son aplicables por todos los hablantes (Linell & Korolija 1997).

El análisis de la coherencia en conversaciones múltiples se interesa, principalmente, por estudiar los mecanismos de coherencia que vinculan segmentos adyacentes, impidiendo a nuevos episodios verse como fuera de coherencia (Linell & Korolija 1997).

Para hacer este análisis de la coherencia se debe realizar un análisis de tópicos en los episodios (TEA)<sup>1</sup>. En él se observa qué pasa cuando un nuevo episodio inicia. Para ello, se deben de considerar los recursos que son accesibles y usados cuando se inicia, la continuidad del tópico y su importancia (Linell & Korolija 1997).

Para estudiar la coherencia en límites de episodios (Linell & Korolija 1997, Korolija 2000) se usa el análisis de los recursos contextuales empleados, analizando los recursos más empleados, de manera de prefigurar preferencias en el grupo para mantener la coherencia en la conversación. Estos recursos contextuales se han conceptualizado y clasificado de la siguiente manera:

- Recontextualización de un elemento del episodio previo: un aspecto del episodio inmediato anterior es tomado como punto de partida para un nuevo episodio, el cual es colocado en un nuevo espacio contextual,
  1. Recontextualización por asociación de un hecho, concepto o referente mencionado previamente, pero periférico (Rca).
  2. Recontextualización por un metacomentario (Rcb): uso de la forma o significado de una expresión del episodio anterior.
- Episodio análogo al anterior (Ea): alguien diferente del hablante principal inicia una historia, un argumento; esta nueva unidad es paralela, análoga al tópico en el episodio adyacente; conlleva un diferente transcurso de hechos o circunstancias, referentes diferentes.
- Reiniciación de un tópico anterior no adyacente en el mismo discurso (Ri): el hablante regresa atrás bruscamente a un tópico previo, usan algunos elementos cohesivos (“como lo había dicho anteriormente”).
- Referencia a un evento que tiene lugar en la situación (Re): El nuevo episodio es promovido por algún evento, usualmente ocurrido

---

<sup>1</sup> TEA por sus siglas en inglés: Topical episodic analysis

inmediatamente antes de la oración que lo topicaliza. El evento atrae la atención de uno o varios hablantes, que hace fácil para cualquier comentar el evento sin preámbulo. Son típicos en las conversaciones entre niños pequeños.

- Referencia a un objeto presente en la situación: la presencia de un objeto durante el tiempo de la conversación, no notado anteriormente.
- Referencia a un tipo abstracto de actividad predefinida (Rpr): la forma en que se realiza la conversación está predefinida por la interacción social, el nuevo episodio implica un área o aspecto más a considerar en la interacción (típico en entrevistas laborales)
- Traer a colación otro tópico situacionalmente cercano (Rss): involucra el conocimiento de las personas, lugares o situaciones o son inherentes a la situación social.
- Episodios contextualmente inconexos (XX): cuando alguien propone el tema sin vincularlo con el discurso previo, los eventos locales o los conocimientos de la situación; aparece como totalmente nuevo, hasta inmotivado. Algunos de los interlocutores trata de hacer coherente la participación del hablante.

La coherencia en la conversación puede verse afectada por las posibilidades de cambios de tópico constante que se denomina fragmentación.

En la conversación múltiple hay muchas fuentes de fragmentación (cambios de tópico) en la interacción y en el proceso intersubjetivo resultante, provocando cambios en el proceso de establecimiento de la coherencia (Linell & Korolija 1997).

Algunos factores que contribuyen a la multiplicación de cambios de tópico en la conversación son:

1. Familiaridad entre los participantes en interacciones espontáneas.
2. No contar con una agenda predefinida en la conversación.
3. No desaprobar la sensibilidad local (retomar información del entorno).
4. Movimiento de personas en el espacio físico.
5. Herramientas comunicativas limitadas de algunos participantes.

Las circunstancias que favorecen la fragmentación de una conversación están presentes en las conversaciones informales entre niños.

En todo este contexto de la coherencia y la conversación queda pendiente la integración de los elementos no verbales que se han señalado como importantes tanto en la conversación múltiple, como en la conversación infantil en edad preescolar.

Se debe clarificar, cuál es la participación del gesto infantil en la construcción de la cohesión y la coherencia en las conversaciones múltiples informales entre niños en edad preescolar.

#### **4. Gestos y conversación**

Los gestos juegan un papel especial en la estructura de las conversaciones infantiles, como ya algunos autores lo han señalado Slama-Cazacu (1973), Dunn & Kendrick (1982), Bullowa (1979), Mannle, Barton y Tomasello (1991), Halliday (1979), Lyons (1979).

Se entiende por gestos los movimientos o acciones organizadas que tienen valor comunicativo y probablemente son producidos intencionalmente (Clark 1978). Por consecuencia, el gesto es un elemento más de un acto intencionalmente comunicativo; una unidad de acción comunicativa, que en un sentido semántico se refiere sólo al contexto en que se presenta (Clark, 1978).

Los gestos por sí mismos tienen valor pragmático, por lo cual deben ser considerados, en los análisis conversacionales, con una importancia similar a los elementos verbales (Guidetti 2000).

Los gestos son representaciones construidas, producto de la percepción selectiva, la atención voluntaria, la abstracción de estructuras, relaciones y los rasgos esenciales de los objetos; como unidad comunicativa materializada en movimientos, formando parte de una unidad representacional de la realidad (Tuite 1993, Clark 1978).

Los gestos forman un sistema semiótico diferente al lingüístico; ambos parten de la misma representación mental mediatizada, gestual y/o verbalmente; así como se presentan en el mismo tiempo en la acción comunicativa (de Lannoy 1994, McNeill & Levy 1993).

Los gestos no son homogéneos, ni en características ni en funciones, por lo que se deben de señalar los diferentes tipos de gestos,

que por sus características y funciones comunicativas están vinculados a la cohesión y la coherencia en las conversaciones en que aparecen.

Siendo la primera división entre los gestos interactivos y los tópicos. Los primeros enfocados al mantenimiento de la interacción social comunicativa; los segundos centrados en el tópico de la conversación (Bavelas et al 1992).

Los gestos tópicos, han sido clasificados por McNeill de la siguiente manera, en razón de los aportes que generan a la conversación:

- **Ícónico:** es muy cercano a la relación semántica del contenido, exhibe aspectos de la acción o eventos descritos. (McNeill 1986, McNeill & Levy 1993, McNeill et al 1993).
- **Metafórico:** presenta imágenes abstractas de las ideas; es inaccesible, en su forma, a representarse en los movimientos de las manos de manera cercana a la realidad, son representacionales (McNeill 1986, McNeill & Levy 1993).
- **Beats:** pequeña simbolización, a través de movimientos simples y de baja intensidad, con poca estructura; introduce elementos extranarrativos como: marcadores emocionales, su función es metapragmática (McNeill 1986, McNeill et al 1993, McNeill & Levy 1993, Tuite 1993).
- **Deixis:** indica objetos o lugares alrededor del hablante; así como cuando no hay nada objetivo se usa para señalar un nuevo episodio o tema (McNeill & Levy 1993). Puede crear un referente en el contexto extralingüístico,
- **Emblema:** es un gesto estandarizado, que puede aparecer sin habla y con frecuencia la reemplaza; es compartido socialmente en su interpretación, es convencional y entendible en ausencia del habla (McNeill 1986).

Los gestos se relacionan con el habla en razón de su complementariedad en la representación de la información. Las imágenes que forman las representaciones mentales son: visuales, audibles, táctiles y quinéticas; por lo que el cuerpo está involucrado en el procesamiento de información. La gesticulación puede ser parte de un proceso de

transferencia de modalidad: de la representación interna a la actividad muscular coordinada durante el habla (Bates et al 1983, Tuite 1993, Bruner 1966, de Lannoy 1994).

La acción conjunta del habla y del gesto no se debe a que éste traduce el habla o viceversa, sino que expresan una idea compartida a través de diferentes medios (Levy & McNeill 92). El hablante dispone de varias opciones de expresión: verbal, vocal y gestual, donde después de la planificación toma en conjunto estas posibilidades a fin de integrarlas, de manera coherente, en una comunicación desplegada (Guaítella 1995, Luria 1984, Guidetti 2000).

La relación entre el gesto y lo verbal es multifuncional (Schmidt 1996), esto se debe a los dos principios que rigen la realización de los gestos:

- a) Un principio organizador que facilita el cuadro de expresión, de percepción y de mantenimiento de la situación comunicativa, proporcionando los índices de estructuración rítmica, es decir, una función interactiva;
- b) Un principio simbólico que permite la producción de significados al interior de la organización rítmica y en función de diversos mecanismos de elaboración simbólica (Guaítella 1995).

La conversación se constituye en un proceso de despliegue de representaciones-asociaciones globales y sintéticas, de imágenes y símbolos de habla interna a través del habla externa, la voz y los gestos.

El interlocutor debe examinar todos los significados verbales y no verbales que el hablante usa para mantener los aspectos sistémicos de las intervenciones al integrar la representación mental como eje subyacente de su análisis comunicativo. Esto lo convierte en un proceso complementario y recíproco en la construcción de una representación mental compartida a través de la conversación (Bavelas et al 1992).

Los aportes funcionales de los gestos a la conversación pueden ser clasificados de la siguiente manera:

- En el nivel narrativo predominan los gestos icónicos y deícticos concretos; ambos tienen una función referencial.

Para el nivel metanarrativo predominan los metafóricos y los beats y el señalamiento abstracto;

En el nivel paranarrativo son los señalamientos hacia el interlocutor, los gestos interactivos fundamentales (McNeill et al 1993).

Los gestos tópicos tienen semejanzas con las expresiones referenciales, desde el punto de vista de la función discursiva que realizan; generan una interacción en la creación de nuevos temas o en la continuación de otros; señalan tópicos presentes y emergentes; marcan la existencia de un referente y la mantienen; pueden generar y reflejar topicalidad; ayudan a diferenciar el referente inicial de los posibles referentes en el contexto; marcan información como periférica o central respecto de los objetivos del hablante (McNeill & Levy 1993), apoyando con ellos a la construcción de episodios conversacionales.

El hablante es capaz de mantener y fortalecer la topicalidad marcando los cambios y manteniendo la cohesión y la coherencia a través de un sistema de gestos tópicos, incluso fungiendo como estrategia anticipatoria para el interlocutor. La referencia es mantenida a través de cohesiones en el espacio, movimiento de manos y formas de gestos (McNeill & Levy 1993, Levy & McNeill 1992).

Un gesto tiene significado y forma, que está directamente relacionado a la acción en el mundo de la cual deriva, por lo que el significado no es arbitrariamente asignado al gesto antes de su aparición, sino a través de relacionarlo con las acciones realizadas por el niño (Clark 1978).

Sí un gesto es comprensible para el niño, puede interpretarlo en combinación con lo que oye e integra la información brindada por el gesto y el habla. Sí el gesto provee información redundante con el habla tiende a incrementar la comprensión del habla; sí el gesto provee información que es diferente al habla, ésta puede ser integrada permitiendo que el gesto sirva de sustituto a la palabra (Morford & Goldin-Meadow 1992).

En este sentido, los gestos y los elementos verbales pueden presentarse en relaciones complementarias, suplementarias o redundantes, a lo largo de las conversaciones (Capirci et al 1996).

Con el apoyo de los gestos, los medios lingüísticos para la cohesión y los elementos contextuales es que se puede elaborar la coherencia y la cohesión en conversaciones múltiples entre niños preescolares.

## **5. Metodología**

Se realizó un estudio transversal y comparativo que toma como variable independiente la edad y como variables dependientes: los procedimientos de cohesión lingüística; el tipo de gestos y su función en las conversaciones; los recursos conversacionales para la construcción de la coherencia. Las variables controladas son: la actividad y el entorno en el cual se realiza la conversación, la participación de adultos y el número de niños participantes en las conversaciones.

Se tomaron tres grupos de niños con 3, 4 y 5 años respectivamente, con una diferencia de edad intragrupal no mayor de 60 días; con 11 meses entre los grupos de edad. En las situaciones conversacionales participaban 3 o 4 niños, siendo un total de 15 niños por los tres grupos.

Se observaron y describieron los comportamientos verbales y gestuales comunicativos durante las conversaciones, en un ambiente y actividades cotidianas y conocidas por ellos, durante la comida o el periodo de juego libre desarrollados en un centro de desarrollo infantil.

Las herramientas para recabar las muestras de habla fueron: videograbación, audíograbación, observación directa, notas de campo y bitácora.

Las sesiones de grabación se realizaron en un periodo de 30 días, con una frecuencia variable sujeta a la presencia de los niños. La duración de las sesiones de grabación fluctuó entre 15 y 20 min. El tiempo de duración de las sesiones de grabación estaba determinado por la actividad misma, ya que se tenían tiempos preestablecidos para las mismas en la institución. En cada sesión de grabación participaron tres o cuatro niños de la misma edad.

En la descripción de las conversaciones se colocó especial atención a los recursos lingüísticos y gestuales, las acciones que les acompañaba



en el contexto inmediato y las costumbres y tradiciones de la institución, quedando asentado en los registros.

Para el análisis de los datos y obtención de resultados se realizó un análisis cuantitativo de los elementos de cohesión lingüística, participación gestual, procesos de contextualización para la construcción de la coherencia, encontrados en las conversaciones por actividad realizada y por grupo de edad. Les fueron aplicadas pruebas para medir su frecuencia y porcentajes del total de elementos, así como la prueba de asociación estadística ji cuadrada.

En el análisis de la cohesión lingüística se empleó el modelo de Halliday & Hasan (1976) considerando cinco medios de cohesión: referencia, Marcadores discursivos, Reiteración, Substitución, Elipsis.

La participación gestual en relación de la cohesión en las conversaciones se emplea el modelo de McNeill (1986), McNeill et al (1993), McNeill & Levy (1993). Los gestos con función cohesiva son: Déicticos, Icónicos, Metafóricos, Emblemáticos, Beats. Se incorporó una categoría más en la clasificación, que son los denominados gestos en sí, es decir, gestos en proceso de construcción ligados a la acción práctica pero con función comunicativa en las conversaciones.

Para el análisis de la construcción de la coherencia conversacional se consideró el modelo de Linell & Korolija (1997), que toma como eje de análisis los tópicos conversacionales, su proceso de cambio y construcción. Las categorías analíticas son los recursos contextuales empleados. Además, se consideraron los tipos de episodios que construyen los hablantes, que son categorizados por Linell & Korolija (1997) y Korolija (2000).

## 4.2 Resultados

### *Gestos producidos*

El gesto de mayor frecuencia, en las conversaciones de los niños en las tres edades, es el déictico concreto (ver gráfica 1); su función es narrativa, provee de elementos de referencia y co-referencia; se presenta acompañando formas atenuadas de expresiones referenciales, en concreto pronombres demostrativos, estableciendo una complementariedad entre la información presentada verbal y gestualmente (Levy & McNeill 1992,

Bullock 1979, McTear 1984); a su vez, apoya a las palabras por la imprecisión del referente (Barriga 1998) (ver tabla 1).

Tabla 1: Conversación de niños de 3 años, durante la comida. Ejemplo de gestos deícticos, emblemáticos. (Mr:Mariana, H:Hugo, P:Perla)

Mr: pollo
H: polli, [polli, polli]
P: [este (señala al pollo en el plato de hugo con su cuchara [ <i>gesto deíctico</i> ]) pollo
Mr: [pooooloooo]
H: polli y pollo
Mr: [poooolooo]
P: [este (señala al pollo en el plato de hugo con su cuchara [ <i>gesto deíctico</i> ]) Pollo
H: pollo y pollo y pollo
P: poque es (señala el apartado en el plato de hugo con su cuchara [ <i>gesto deíctico</i> ]) Tiquito y tambien de (señala el pollo en el plato de hugo con su cuchara [ <i>gesto deíctico</i> ]) este
H: (asiente con la cabeza [ <i>gesto emblemático</i> ]) (Is) te fata a eto (señala el pollo de perla [ <i>gesto deíctico</i> ]), eto (señala el pollo [ <i>gesto deíctico</i> ]) y eto (señala la tortilla [ <i>gesto deíctico</i> ]), y [eto (señala el arroz [ <i>gesto deíctico</i> ])]
P: [y te fata esto (señala el pollo [ <i>gesto deíctico</i> ]), esto (señala el arroz [ <i>gesto deíctico</i> ]), esto (señala su pollo [ <i>gesto deíctico</i> ]), esto (señala su tortilla [ <i>gesto deíctico</i> ]), [esto (señala su arroz [ <i>gesto deíctico</i> ])]
H: [a eto (señala el pollo en el plato de Perla [ <i>gesto deíctico</i> ]), a eto (señala el arroz en el plato de Perla [ <i>gesto deíctico</i> ]), a eto (señala su arroz [ <i>gesto deíctico</i> ])]

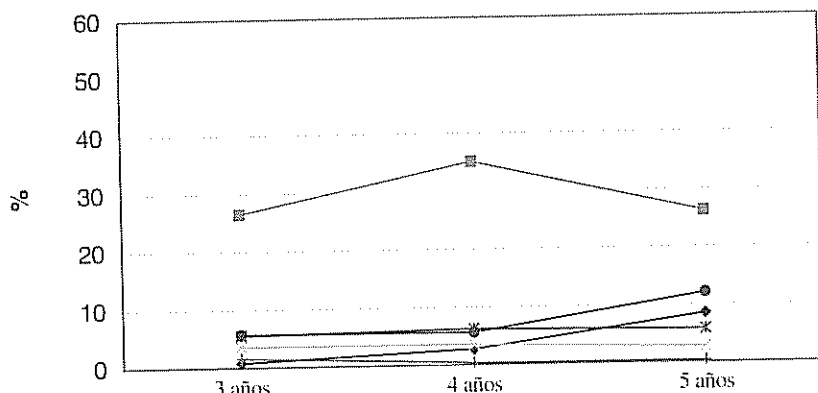
El segundo gesto más frecuente es el emblemático (ver gráfica 1), asociado a respuestas de si o no (ver tabla 2).

la 2: Conversación de niños de 4 años, durante la comida. Ejemplo gesto emblemático. (Mi:Mitzi, A:Ana)

i: (saluda a lo lejos [*gesto emblemático*])  
 ¿Ese, ese bebe es tuyo?  
 i: es mi hermanito  
 silencio 8 seg.  
 i: por eso (1s) es tu bebe?  
 i: (Asiente con la cabeza [*gesto emblemático*]) (2s) ya llevo dos bebes.  
 evo (Indica dos con sus dedos [*gesto emblemático*]) asi bebes, ira.  
 porque (indica cinco [*gesto emblemático*]) tengo asi, tengo  
 i: ¡asi!  
 i: ( asiente con la cabeza [*gesto emblemático*])

Tipo de gestos

- ◆ beats
- emblemático
- deixis
- interactivo
- ✱ gesto en sí
- icónico
- metafórico



Tipo de gestos	3 años	4 años	5 años
beats	0,81	2,71	8,5
emblemático	26,49	35,08	26,19
deixis	56,38	46,51	44,39
interactivo	3,55	3,49	2,72
gesto en sí	5,49	6,2	5,78
icónico	5,65	5,62	12,07
metafórico	1,61	0,39	0,34

Gráfica 1: Porcentaje de frecuencia del tipo de gestos producidos en las conversaciones, dividido por edades.

En tercer lugar lo ocupan los gestos icónicos (Ver gráfica 1), en un porcentaje cercano al 10% en los tres grupos, coincidiendo con lo señalado por McNeill (1986) al ser un gesto de aparición tardía, en comparación de deíctico, se incorporan plenamente al discurso hasta los 5 años.

Los gestos en proceso de construcción o gestos en sí, están ligados a la actividad concreta en su estructura pero con claro fin comunicativo; en ocasiones se llegan a emplear en forma suplementaria con el habla (Ver tabla 3).

Tabla 3: Conversación de niños de 5 años, durante la comida. Ejemplo de gesto en sí. (C:Carlos)

C: ya (mueve su charola hacia el frente [*gesto en sí*]) ya acabe señor

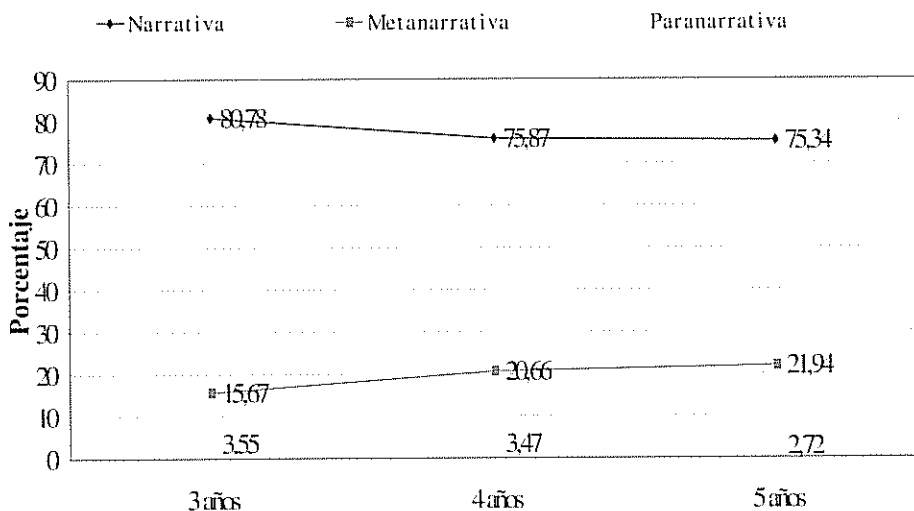
La función que mayormente cumplen los gestos es narrativa, manteniendo una relación constante durante las tres edades, cediendo un poco a la función metanarrativa que incrementa a partir de los 4 años (ver Gráfica 2). Esto se debe, a la importancia de los gestos deícticos, que generan estructuras referenciales que permiten topicalidad, coincidiendo con McNeill et al (1993), McTear (1984), McNeill & Levy (1993) y Levy & McNeill (1992) y además de ayudar a la focalización de la atención durante la interacción como lo considera Morford & Goldin-Meadow (1992). Estos elementos pueden ser considerados como aportes a la coherencia, ya que permiten la construcción y mantenimiento del tópico (Van Balkom 1991, Guidetti 2000), indicando la importancia de considerar los elementos no verbales en los estudios conversacionales.

En cuanto al número absoluto de gestos producidos es más importante en las conversaciones de los niños de tres años, generando un total de 619 gestos, decreciendo a 516 y 588 a los 4 y 5 años respectivamente; resultando que los niños de 3 años producen más gestos por turno interactivo que los niños de 4 y 5 años.

El mayor uso de gestos en la comunicación de los niños de 3 años se puede explicar conforme al poco desarrollo de habilidades lingüísticas

y por ser el gesto un elemento simbólico previo a la palabra (Lock 1978, Lyons 1979, Goodwyn et al 2000, Capirici et al 1996, Morford & Goldin-Meadow 1992). Las explicaciones señalan que los gestos apoyan la formación de signos verbales.

### Función del gesto

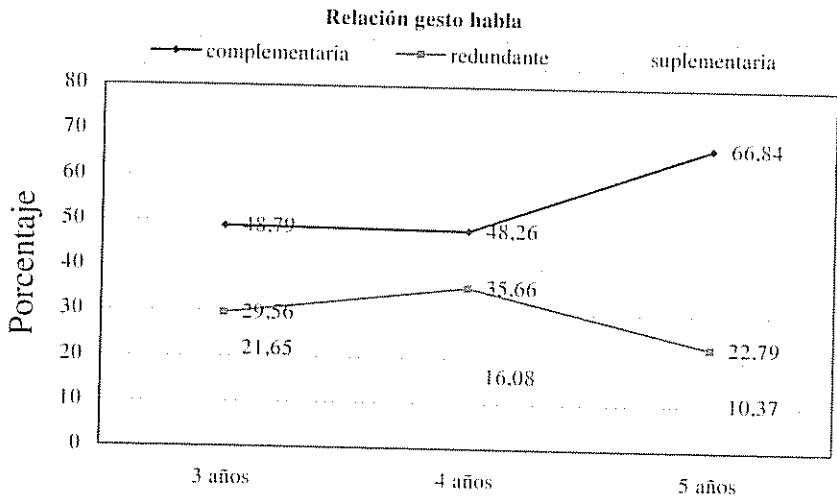


Gráfica 2: Porcentaje de frecuencia del tipo de función de los gestos producidos por los niños por grupo de edad.

Paulatinamente se va incrementando el porcentaje de turnos de interacción sin actividad gestual, disminuyendo en proporción inversa los turnos de interacción con un solo gesto. La mayoría de los gestos es producida en relación complementaria con el habla, aportan información que contribuye a la presentada verbalmente, representando una idea general; esto se debe a que la mayoría de gestos son tópicos (ver gráfica 3) (Levy & McNeill 1992, Creider 1986, Guidetti 2000, Bavelas et al 1992, Morford & Goldin-Meadow 1992, Capirici et al 1996). Esta situación se fortalece al notar el incremento de los gestos en relación complementaria a los 5 años, en comparación con las edades de los 3 y 4 años.

La redundancia de la información proporcionada por los gestos con relación al habla permanece relativamente estable en las tres edades (ver gráfica 3). Esto se puede deber a que una de las formas más importantes de cohesión es la recurrencia (Givón 1979, Keenan 1974, Cook-Gumperz & Gumperz 1975, Foster 1992), que en este sentido se ve apoyada por la redundancia de la información verbal y gestual.

La relación suplementaria es más importante a los 3 años, presentando decremento conforme la edad se incrementa (ver gráfica 3). Esto se puede explicar a partir del desarrollo de más recursos lingüísticos de los niños de 4 y 5 años (Lock 1978, Lyons 1979, Goodwyn et al 2000, Capirci et al 1996, Morford & Goldin-Meadow 1992).



Gráfica 3: Porcentaje de frecuencia del tipo de relación establecida entre los gestos y el habla, por grupo de edad.

La asociación entre las variables de edad y tipo de gestos y la relación del gesto con el habla fueron significativas ( $p > 0.001$ ); la asociación entre la función del gesto y la edad no fue significativa.

Estas asociaciones pueden implicar que: los tipos de gestos y su relación con el habla están fuertemente asociados a la edad en la cual

estos son empleados en las conversaciones múltiples; la función del gesto en la conversación no fue significativa lo que lleva a pensar que ésta no cambia de manera tan importante con la edad.

Estos resultados pueden ser justificados con las ideas de Halliday (1975) en torno a la construcción de un sistema propio de los niños, así como de una etapa de transición, en la cual los gestos van cambiando en su tipo y relación con el habla, pero la función narrativa sigue siendo la más importante, en forma complementaria con el habla, basada en gestos deícticos y emblemas; así como el desarrollo de la competencia comunicativa a través de la adquisición progresiva de herramientas conversacionales (Dore 1978, 1979, Corsaro & Rizzo 1990).

En cuanto a la relación entre los gestos y las conversaciones en cada tipo de actividad se encontró: en la comida hay mayor uso de gestos emblemáticos, en especial al asentir y negar ante preguntas concretas por estar en una actividad más estructurada, en comparación con las conversaciones durante el juego; en el juego se deben generar más referencias por no estar explícitas por la actividad realizada, por lo cual son más los gestos deícticos producidos que en la comida y los emblemas son a la inversa. Sin embargo en los tres grupos de edad, en las dos actividades el gesto más empleado es el deíctico.

Esta situación se puede relacionar con datos vinculados a la influencia del contexto en: la forma, contenido e interpretación de la información (Cook Gumperz & Gumperz 1975); las secuencias conversacionales se ven determinadas por el marco de actividad en que se presentan, así como por el entorno (Dore 1978), especialmente en conversaciones informales (Givón 1979); por ser los niños altamente sensibles al entorno (Linell & Korolija 1997).

En la relación con el habla, durante las conversaciones en la comida se presenta un mayor número de gestos en forma suplementaria, en comparación con el juego; en cambio en este último es más frecuente la relación redundante, la información es presentada dos veces, por vía gestual y verbal. La relación complementaria se mantiene estable en las dos actividades y durante las tres edades siendo la más frecuente durante las conversaciones en ambas actividades.

Esta situación puede tener explicaciones en torno a la estructura misma de la actividad y los elementos del contexto, ya que el juego por sí mismo posee menos estructura y los elementos en él deben ser más anclados en el contexto, en comparación con las conversaciones durante la comida, en la cual los referentes son concretos y presentes durante todo el tiempo en ella y tiene un desarrollo normalizado como actividad por lo anterior resultaría poco económico, hacer tres veces referencia a un elemento (por la situación inmediata, el gesto y la palabra); pero implica la consistencia de la función complementaria con relación a la habla de manera sistemática, lo cual implicaría que los sistemas gestuales y verbales en su complementariedad es sistémica y con relación a la redundancia o suplementariedad están sujetos a los elementos contextuales y de diversos mecanismos de elaboración simbólica.

La relación entre gestos con la función (narrativa, metanarrativa y paranarrativa) se mantiene estable en ambas actividades y las tres edades.

Regularmente en las conversaciones que se realizan durante la comida hay una mayor producción de gestos en relación con el juego, eso debe a la forma de uso de los gestos suplementariamente sobre el habla mayormente en la comida, por la posibilidad de contar con el referente en el entorno inmediato accesible a todos los hablantes, así como para la estructura más regulada socialmente de las conversaciones en la mesa.

La relación estadística entre tipo de actividad mientras se conversa y tipo de gestos producidos fue significativa en ambos casos ( $p > 0.001$ ).

### **5. Elementos de cohesión lingüística**

Los procedimientos de cohesión lingüística más empleados en los niños en edad preescolar son:

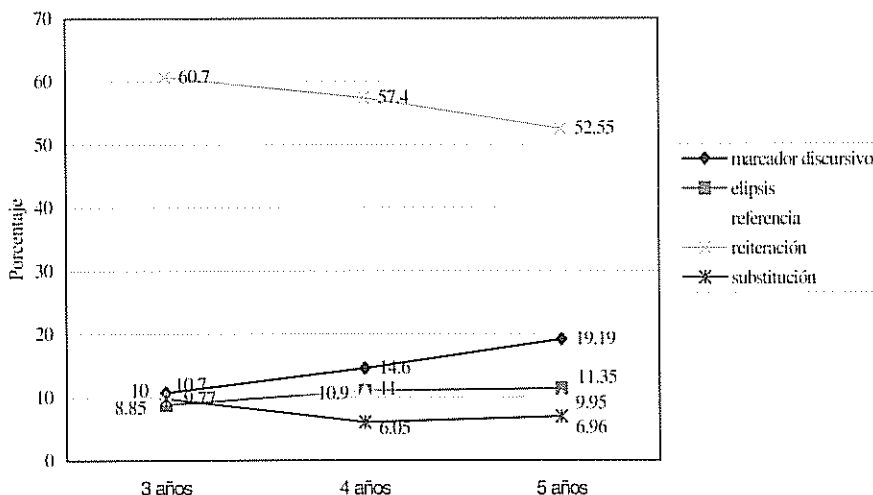
- La reiteración es más importante a los 3 años y va reduciendo su frecuencia a los 4 y 5 años con tendencia constante (ver gráfica 4), en las tres edades es el principal recurso para la cohesión lingüística, en coincidencia con lo planteado por Keenan (1974), Dunn & Kendrick (1982), McTear (1985), French & Pak (1995), Cook-Gumperz & Gumperz (1975), Foster (1992), Dimitracopoulou (1990), explicándolo por la generación de topicalidad y como



resultado de las limitaciones lingüísticas y cognitivas. Según Givón (1979), puede ser atribuido a la estructura de las conversaciones espontaneas, ya que aún en los adultos la repetición es de uso frecuente.

- Los marcadores discursivos se van incrementando de manera constante en cada una de las edades, llegando a ser el segundo recurso lingüístico más usado para la cohesión a los 5 años (ver gráfica 4), de conformidad con McTear (1985).
- La elipsis se incrementa de los 3 a los 4 años y se mantiene igual a los 5 años, sin embargo su importancia es marginal en términos porcentuales, también concordando con McTear (1985), principalmente se presenta en interacciones de pregunta respuesta.
- La referencia se mantiene estable en las tres edades sin variaciones significativas, siendo poco usada en su modalidad de endofórica, ya que como lo señala French y Pak (1995), Gopnik (1989) los niños prefieren el uso de referencias exofóricas.
- La sustitución es el recurso menos empleado en las tres edades.

Procedimientos de cohesión lingüística



Gráfica 4: Porcentaje de la frecuencia en el empleo de los procedimientos de cohesión lingüística, por grupo de edad.

Tabla 4: Conversación de niños de 5 años, durante la actividad de juego (rompecabezas). Ejemplo de los tipos de recursos cohesivos empleados. (Of: Ofelia, C: Carlos)

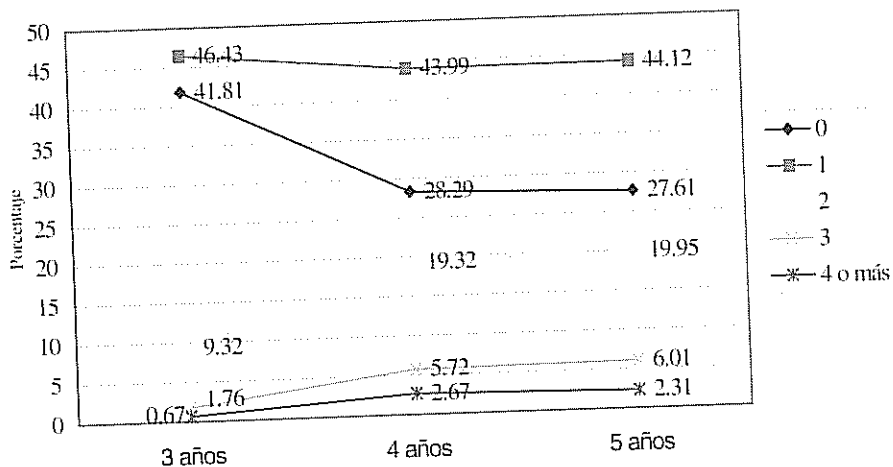
Of: <u>aquí está</u> (arroja una pieza del rompecabezas a carlos) tu pieza <i>Referencia demostrativa</i>
C: <u>pa que te las</u> llevas tontita (1s) tontita <i>Marcador discursivo, Referencia anafórica</i>
Silencio 10 seg
Of: yo (levanta la mano con el índice apuntando hacia arriba) tengo de <u>esos</u> (1s) [Carlitos tiene color <i>Referencia demostrativa</i>

Tabla 5: Conversación de niños de 4 años, durante la comida. Ejemplo de los tipos de recursos cohesivos empleados (A: Ana, M: Mitzi).

A: quien agarro mi caldito de (apunta con la tortilla al lugar en el plato) <u>aquí?</u> (voltea a ver a Mitzi)
Silencio 5 seg
M: <u>nadie</u> <i>Elipsis</i>
A: <u>tu</u> verdad? <i>Elipsis</i>
M: <u>no</u> <i>Substitución</i>

En términos absolutos se incrementa el número de recursos cohesivos lingüísticos empleados en las conversaciones en los niños de los 3 a los 4 años, pero se incrementa marginalmente de los 4 a los 5 años (ver gráfica 5), siendo el cambio más importante entre estos dos grupos un mayor uso de otros recursos además de la reiteración, en especial con los marcadores discursivos, implicando un mayor repertorio de procedimientos de cohesión verbal a los 5 años, como lo señala McTear (1985) y Serrat et al (2000).

Uso de recursos de cohesión lingüística por turno de interacción



Gráfica 5: Porcentaje de la frecuencia del uso de recursos de cohesión lingüística por turno de interacción, por grupo de edad.

Esta situación de incremento cuantitativo de los medios para la cohesión lingüística en las conversaciones de los niños de 4 años, y la diversificación de los mismos a los 5 años, se puede explicar según los principios generales del desarrollo ontogenético, con base en que una habilidad primero se usa de manera sistemática con una sola variable, para que una vez dominada se pueda generalizar a otro tipo de variables o recursos (Bruner 1968).

La asociación estadística entre los tipos de recursos lingüísticos cohesivos empleados en las conversaciones y la edad de los niños es significativa ( $p > 0.001$ ). La diferencia en los medios empleados para la cohesión en las diferentes edades pudiera explicarse con base en la propuesta de Halliday (1975) sobre el proceso de transición entre la construcción del sistema lingüístico funcional del niño y la forma del sistema adulto, siendo más notable a los 5 años la incorporación paulatina al sistema adulto.

La proporción de recursos cohesivos lingüísticos empleados en razón del turno de interacción es de: en los 3 años de 0.73 a 1; a los 4 años de 1,11 a 1; a los 5 años 1,13 a 1. Se da un decremento importante en los turnos sin cohesión lingüística de los 3 a los 4 años, siendo semejantes a los 5 años. Eso significa que los niños de 4 y 5 años utilizan la misma cantidad de recursos cohesivos, pero no el mismo tipo, sin embargo la reiteración el más empleado en todos ellos.

Al analizar los recursos cohesivos usados en cada tipo de actividad por grupo de edad se encontró que:

- En los niños de 3 años: no hay diferencias importantes entre los recursos usados y la actividad en la cual se conversa.
- En los niños de 4 años: hay un mayor uso de la reiteración en el juego con un 63.5% de los recursos empleados, en comparación del 49.32% que aparece en la comida; en cambio es mayor el uso de la elipsis y marcadores discursivos durante la comida, siendo la diferencia de 8.47% a 14.33% en la elipsis y del 12.13% y 17.95% en los marcadores, respectivamente por juego y comida. En la comida hay mayor diversidad en el empleo de los recursos cohesivos.
- En los niños de 5 años: hay un mayor uso de otros recursos cohesivos además de la reiteración. Este último se uso en el juego con 55.08% y 49.55% en la comida; el uso de la elipsis es 9.29 y 13.79 en el juego y en la comida respectivamente. Continua presentándose una mayor diversidad en el tipo de recursos usados en la comida, sin dejar la predilección por la reiteración.

Algunos estudios sobre la conversación espontanea señalan que el empleo de recursos cohesivos esta determinado por la estructura de la actividad en la cual se conversa (Sinha & Walkerdine 1975, Dore 1978, Dore et al 1978).

La asociación de los recursos lingüísticos empleados en cada una de las actividades por grupos de edad fue significativa en ambas actividades ( $p > 0.001$ ).

### 5. Distribución de recursos comunicativos por turno de interacción

Un punto fundamental en el presente trabajo es la integración del gesto como un recurso comunicativo más, otorgándole un valor de signo al igual que a la palabra (Lock 1978, Woll 1975, Lyons 1979, Slama-Cazacu 1973, Dunn & Kendrick 1982, Bullowa 1979, Mannle, Barton, Tomasello 1991). Esta perspectiva hace redimensionar los recursos lingüísticos, ya que coexisten con los paraverbales.

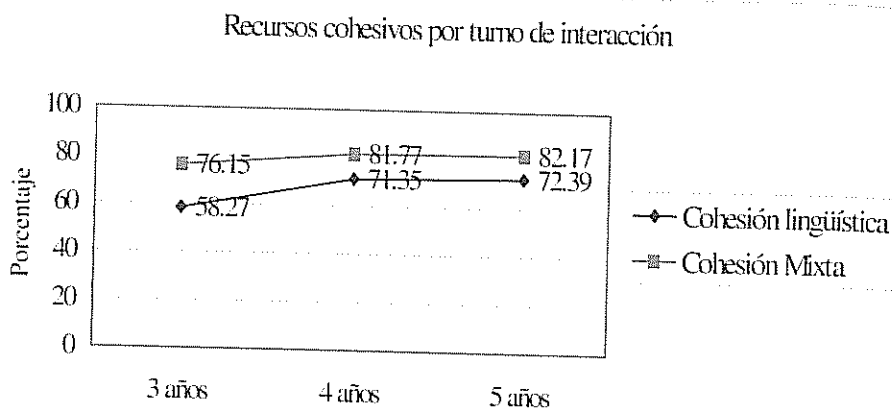
La actividad gestual decrece en cada edad en términos proporcionales y los medios de cohesión lingüística se incrementan; pero sí se considera la cohesión mixta (gestos y elementos verbales), ésta permanece relativamente estable, incrementándose cada año marginalmente en 5,62% de los 3 a los 4 años y en 0,4% de los 4 a los 5 años, considerando la cantidad de recursos cohesivos empleados en turnos de interacción. En términos proporcionales, no hay un cambio en la cohesión conversacional en las tres edades, sino en los recursos que se usan para su construcción, ya sean verbales o no verbales; los niños usan los recursos comunicativos que tienen a su disposición para seguir conversando (ver tabla 6).

Tabla 6: Ejemplo de la participación del gesto deíctico y emblemático en la construcción del tópico en la conversación. Conversación de niños de 3 años, durante la comida.

J: quielo ma (con la boca llena) (señala los apartados de los que quiere más y hace dos con los dedos)

Incorporando al análisis los elementos verbales y los gestos, la participación de estos últimos a los 3 años es fundamental, cediendo importancia a los 4 años dando su lugar a los procedimientos de cohesión verbal, pero con base en un número limitado de opciones (reiteración y marcadores discursivos); a los 5 años, los gestos comienzan a tomar funciones más metanarrativas en concordancia con el habla y se usa un repertorio más amplio de recursos verbales para la cohesión. Los niños conforme tienen más edad emplean mayor diversidad de recursos cohesivos lingüísticos en los diálogos (McTear 1985); así como los gestos

pasan de cumplir elementos referenciales y tópicos, para ser elementos que aportan aspectos emocionales (Barriga 1998, McNeill 1986, McNeill et al 1993).



Gráfica 6: Porcentaje de frecuencia sobre el uso de recursos cohesivos por turno de interacción, por grupo de edad

Este tipo de comportamiento es propio de los sistemas autopoyéticos, lo que significa que la posibilidad de mantener la cohesión en la conversación no depende exclusivamente de los recursos lingüísticos, sino del uso de recursos no verbales y verbales disponibles para cumplir con la función, lo que convierte a la cohesión al igual que la coherencia en fenómenos ideacionales, es decir, no sustentados exclusivamente en lo verbal, por lo menos en las conversaciones múltiples de niños en edad preescolar. Slama-Cazacu (1973) lo menciona al indicar que sí un observador externo escuchara los diálogos infantiles en edad preescolar estos le parecerían ininteligibles, ya que están altamente vinculados al momento presente de habla, apoyados en el contexto, elementos paraverbales y recursos verbales anafóricos y elípticos, todos ellos integrados, proporcionando a los niños los elementos necesarios para mantener el diálogo.

Un ejemplo de cómo los gestos aportan la cohesión es el siguiente (ver tabla 7). Hablando sobre lo que les gusta comer en el menú del día, acaban de mencionar que no les gustan las verduras. Los gestos que emplea “A” al indicar la comida (segunda celda) en la fila 266 son un ejemplo de cómo los gestos aportan tópicamente a las conversaciones entre los niños: ya que cada vez que señala con el índice se refiere a un alimento presente en su plato. Más aún, en la fila 268 “M” pregunta a “A” sobre si le gusta, señalando el plato, no se trata de que “M” carezca de la capacidad para nombrar el objeto, sino que es su predilección hacerlo con señalamientos, ya que en la fila 274, ante la falta de capacidad de comprensión de “A” incorpora el elemento verbal con el gestual reiterando la información sistemáticamente.

Tabla 7: Conversación de niños de 4 años, durante la comida.

265	M: [a mi tampoco, y la carne?
266	A: Y la carne(apunta con el índice) si, estos (apunta con el índice) si, esto (apunta con el índice) si, esto (apunta con el índice) si, esto (apunta con el índice) si, esto (apunta con índice) si
	Silencio 4 seg.
267	M: Y (apunta con el índice en el plato de Ana) esto?
268	A: esto (apunta con el índice)? Si
269	M: (apunta con el índice) Esto (golpea con la mano en el plato)
270	A: Las verduras? Si (Is) esto (apunta con el índice en el plato)?
271	M: (tocando el borde del plato) El plato (tocando el plato)
272	A: el (niega con la cabeza) plato? (Is) el plato no (niega con la cabeza) se come
273	M: puede que se pueda (toma el plato y lo muerde)

En este proceso de construcción de la cohesión, el contexto inmediato también juega un papel importante, ya que a través de él la información es accesible para los hablantes, este mismo recurso coopera con los elementos verbales y no verbales manteniendo la cohesión a lo largo de los episodios conversacionales. Sinha & Walkerdine (1975) menciona que las representaciones en la conversación son dependientes

del contexto; para Givón (1979) la conversación espontánea se apoya en el contexto inmediato obvio.

Estos elementos permiten suponer que la cohesión es un fenómeno interactivo sustentado en el uso de los recursos disponibles; sin embargo, esta habilidad de usar los recursos y desarrollarlos no es estable, queda en evidencia su desarrollo paulatino en la cantidad de turnos sin elementos cohesivos de ningún tipo que va disminuyendo en cada año, en un 5,09% de los 3 a los 4 años y en un 1,64% de los 4 a los 5 años, teniendo una asociación estadística entre el tipo de recurso cohesivo (verbal y/o gestual) empleado por turno de interacción y la edad de los niños ( $p > 0.001$ ), indicando que hay cambios en la manera en la que se consigue la cohesión en cada grupo de edad empleado recursos diversos.

Haciendo un análisis por grupo de edad se encontró lo siguiente. La incorporación de elementos gestuales como recursos cohesivos es más significativa a los 3 años con un 68% de los casos, a diferencia del 34% a los 4 años y 31% a los 5 años.

Los recursos cohesivos mixtos (lingüísticos y gestuales) que se ven más incrementados, en comparación de los recursos lingüísticos son: la reiteración y la substitución. No hay diferencias en las tendencias en los tres grupos de edad, es decir, aportan lo mismo proporcionalmente en las conversaciones de los niños.

- Los marcadores discursivos se incrementan en cada año; ya que su uso es un procedimiento verbal y no puede verse incrementado con la participación de los gestos.
- La elipsis incrementa su frecuencia marginalmente en las tres edades.
- La referencia se mantiene estable en los tres años variando en un rango de 1,8 puntos porcentuales, esto se debe a la presencia de gestos deícticos que proveen el referente que después será mencionado verbalmente. Este fenómeno es más observable a los 3 años, se emplea gran número de referencias exofóricas que entran en complemento con una deixis concreta, que le permite convertirse en referencias endofóricas, ya que el gesto provee de la información necesaria en el texto para la interpretación de la



referencia. Los referentes están directamente relacionados con los gestos de carácter tópico siendo más importantes a los 3 años y de igual relevancia a los 4 y 5 años.

- La reiteración se ve en decremento marginal en las tres edades, en términos porcentuales; este procedimiento se ve enriquecido por la participación de la deixis gestual, permitiendo la reiteración sistemática de referentes del entorno inmediato, promoviendo una mayor identificación del tópico. La información es reiterada en procedimientos gesto-gesto, gesto-palabra, palabra-gesto.
- La sustitución disminuye del 14.7% al 8.38% en un sentido proporcional, de los 3 a los 4 años, a los 5 años al 8.77% del total de recursos cohesivos usados. Esto se debe a que a los 3 años es frecuentes el uso emblemas si-no en secuencias de pregunta-respuesta, presentados en ausencia de palabras.

La asociación estadística entre las variables de edad y recursos cohesivos mixtos empleados es significativa ( $p > 0.001$ ); indica la relación entre el desarrollo cronológico y el desarrollo de habilidades para elaborar la cohesión en las conversaciones, variando los elementos para construirla por cada grupo de edad y recursos a su disposición, en una relación de interdependencia pragmática entre los elementos gestuales y lingüísticos.

En cuanto a las diferencias de los recursos cohesivos mixtos empleados en cada actividad por grupo de edad se encontró:

- A los 3 años: hay predilección por el uso de la reiteración con el 63.02% en el juego, en comparación del 49.87% durante la comida; en cambio la sustitución es mayor en esta última con un 20.05%, en contraste del 8.23% del juego; el resto de recursos cohesivos tiene una frecuencia semejante.
- A los 4 años: continúa siendo más frecuente el uso de la reiteración en el juego, con el 60.25%, en comparación del 48.05% en la comida; en esta última es mayor el uso de marcadores discursivos, elipsis y sustitución en comparación con el juego, generando un uso variado de recursos cohesivos.

- A los 5 años: la reiteración es más usada en el juego, aunque menos en comparación con los dos grupos de niños anteriores, y continúa siendo mayor su uso en comparación con la comida, con 53.13% y 49.73% respectivamente. El resto de recursos es más homogéneo entre sí, y las diferencias entre el tipo de recursos cohesivos usados por actividad son menores; siendo una frecuencia más homogénea en las conversaciones durante la comida.

Esta misma situación de un empleo discrecional de los recursos cohesivos en cada tipo de actividad, se presentó también con los recursos lingüísticos y el empleo de los gestos y la función que cumplen en relación con el habla.

### **7. Construcción de la coherencia a través de los recursos contextuales**

En la construcción de la coherencia en conversaciones múltiples Linell & Korolija (1997), hacen una serie de consideraciones importantes sobre algunos fenómenos que la complican, las cuales son aplicables a los niños preescolares; se denominan fenómenos de fragmentación. Los factores que presentan los niños son:

- La familiaridad de los participantes en interacciones espontáneas;
- No contar con una agenda predefinida en la conversación;
- No desaprovechar la sensibilidad local; pareciera que los niños aprueban la sensibilidad local y están atentos a las variaciones que se presentan en el entorno inmediato;
- Movimiento de personas en el espacio físico.

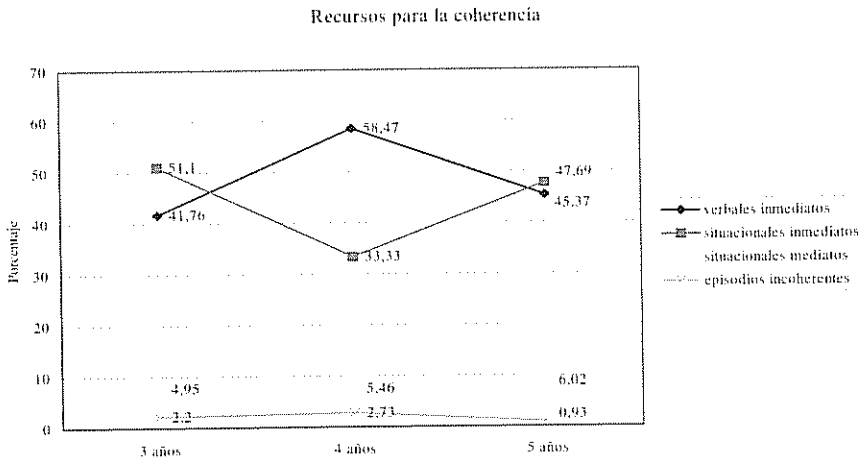
El único factor de fragmentación reconocido en las conversaciones de los niños es la falta de herramientas comunicativas, el cual quedaría en entredicho al incorporar los gestos en los análisis.

La fragmentación se presenta en las conversaciones a través de dos formas básicas: una que podría ser denominada intervenciones fallidas, las cuales consisten en intentos de los conversantes de generar nuevos episodios, pero que no son considerados por el resto de hablantes, por lo cual abandonan su intento, permitiendo la construcción de un nuevo

episodio por otro hablante; la segunda se refiere al cambio de episodios por sí mismo.

Todos los factores previamente referidos promueven el cambio instantáneo de tópico, cambiando de episodio por situaciones del entorno inmediato. Givón (1979) señala que una característica propia de la conversación espontánea es su apoyo significativo en el contexto inmediato obvio.

Los recursos contextuales inmediatos son más frecuentes en las conversaciones de los niños de 3 y 5 años; a los 4 años los más importantes son los recursos verbales inmediatos. En las tres edades el porcentaje de recursos inmediatos (perceptuales y verbales) es similar, cercano al 94% (ver gráfica 7). Este tipo de recursos incorporan elementos del entorno que les permite compartir fácilmente un foco de atención accesible a todos (Linell & Korolija 1997, Givón 1979, Jucker 1995, Van Dijk 1996, Goodwin & Duranti 1992).



Gráfica 7: Porcentaje de frecuencia de recursos contextuales para la coherencia empleados por episodios, por grupo de edad.

Los episodios incoherentes tienen una frecuencia similar a los 3 y 4 años, disminuyendo a los 5 años (ver gráfica 7), lo que podría indicar

un mejor uso de los recursos a su disposición para generar episodios coherentes. Esta situación contrasta con la idea cotidiana de la incoherencia en la participación de los niños en las conversaciones, si bien esto es posible en conversaciones con adultos que se basan en el mayor uso de recursos mediatos, haciendo difícil la tarea para los preescolares. Además, sí se parte de una noción de coherencia pragmática, ésta puede ser construida a partir de cualesquiera elementos que permita el anclaje de la información para hacerla accesible para los interlocutores (Cook Gumperz & Gumperz 1975; Nelson & Gruendel 1979; McTear 1984; Wilkes-Gibbs 1995; Linell & Korolija 1997; Goodwin & Duranti 1992, Korolija 2000).

La cantidad de episodios construidos por los niños es similar a los 3 y 4 años, con un pequeño incremento a los 5 años del 18%.

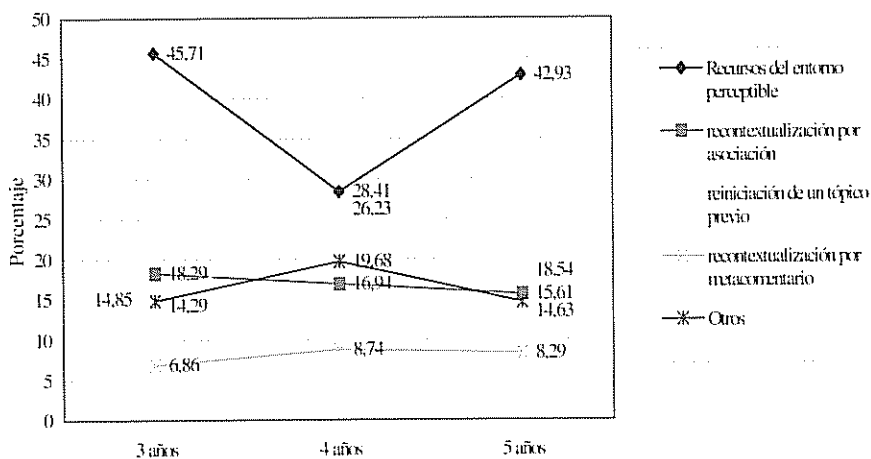
En cuanto la asociación estadística de las variables de edad y recursos contextuales usados para la construcción de la coherencia se encontró que fue significativa ( $p > 0.02$ ). La asociación se presenta entre el tipo de recursos inmediatos usados (contextuales o verbales), pero si se consideran tan sólo los recursos inmediatos como un solo bloque no existe una asociación entre la edad y el uso de los recursos empleados.

La duración promedio de los episodios en las conversaciones, medida en turnos de interacción, de los 3 años es de 1 episodio en 6,54 turnos; a los 4 años la relación es de 1 a 7,55; a los 5 años es de 1 a 7, no representándose un cambio significativo en la tendencia. Dimitracopoulou (1990) señala que los niños tienden a una mayor fragmentación a la registrada en el presente estudio, eso se puede deber a que las condiciones de conversación les permiten a los niños usar los recursos disponibles a su conveniencia, generando procesos de anclaje, haciendo más sencillo el proceso de co-construcción, asimilación exploratoria y negociación entre los hablantes; debido a la intención de no quedar fuera de las interacciones con los compañeros que les obliga a participar.

En el tipo de episodios construidos, los tres más significativos son: los recursos contextuales del entorno ambiental perceptibles, la reiniciación de un tópico previo y la recontextualización de un comentario por asociación.

El construir los episodios con los recursos del entorno perceptible es lo más frecuente a los 3 y 5 años, disminuyendo a los 4 años, pero siendo aún el más frecuente (ver gráfica 8). Nuevamente se pone en evidencia la estrategia de construcción de la coherencia a partir de usar el contexto inmediato perceptible (Givón 1979, Jucker 1995, Van Dijk 1996, Goodwin & Duranti 1992).

Recursos contextuales por episodios



Gráfica 8: Porcentaje de frecuencia para el tipo de recursos contextuales empleados en los episodios, por grupo de edad.

La siguiente tabla (8) es ejemplo de un episodio construido a partir de un recurso del entorno perceptible. Sucede con los niños de 3 años, durante la comida. Están comiendo y al fondo del pasillo pasan los botes de basura de los salones de maternal, lo cual da pie al cambio de tópico, y la posibilidad de la incorporación de todos los hablantes.

Tabla 8: Conversación de niños de 3 años, durante la comida. (H:Hugo, O: Observador, P:Perla, M:Mariana, J:Jose)

H: ro perro, ro perro e agua, (1s) ven ro perro de agua, (1s) ve ron [perro hay comida	
O: [me llevo tu tortilla perla	
P: emm	
O: te la vas a comer o ya no?	Pasa al fondo del patio dos personas llevando botes de basura del área de maternal.
P: (asiente con la cabeza)	
H: (señala con el índice hacia donde) hay pachurra, guacala (agita la mano de arriba abajo con la palma abierta), hay popo guacala, hay pañal guacala (gritando)	
Silencio 3 seg	
H: hay [pipi guacala, y caca y pipi (agita la mano)	
M: [hay popooooo, hay popooooo	
H: quen me habla?	
M: hay popooooo	
H: nanaca y vele (señala con la mano hacia donde pasan los botes de basura de los colores que menciona)	Salen del patio las dos empleadas llevando los botes de basura del maternal.
M: naranja y verde fuchila, fuchila	
H: Fuchila (agita su mano enfrente de su nariz, "huele mal")	
J: vede de basula de caca,	
H: e caca, e caca, [e caca, e caca (cantando)	
P: [e caca e caca e caca (cantando)	

Del resto de tipos de episodios construidos: la reiniciación tiene más importancia a los 4 años y es menor a los 5 años y a los 3 años (ver tabla 9); la recontextualización de un comentario por asociación (ver

Tabla 10) es estable en las tres edades (ver gráfica 8). Estos dos procedimientos para la construcción de la coherencia son con base en recursos lingüísticos de los niños, sobre todo la reiniciación de un tópico, aunque, sin embargo, pudiera estar apoyada en el contexto inmediato perceptible que dio origen al tópico, es decir, en estos casos la coherencia tiene un doble mecanismo de anclaje a partir del entorno inmediato y con las construcciones verbales precedentes. Esto limitaría que el único episodio construido usando recursos verbales es la recontextualización de un comentario.

Tabla 9: Conversación de niños de 4 años, durante el juego. Muestra un ejemplo de un episodio construido por la reiniciación de tópico no adyacente; se presenta en el grupo de niños de 4 años, durante el juego de ensamblado. A partir de emplear los materiales “M” comienza a formar una casa o castillo, “A” participa en la conversación e incorpora marginalmente a “L”, “A” cambia al tópico de su hermano como producto de una asociación. “M” reactiva el tópico 27 interacciones después.

114	M: y esta es la casa del terror	Mientras deja de ensamblar y permite que sus compañeros vean lo que hizo, hace una serie de movimientos no espontáneos. Va a tocar su construcción y después se retracta.
115	A: y luego te salen monstruos así (indica la altura del monstruo con la mano)	
116	M: sí (asiente con la cabeza) y luego este aparte se salen (1 seg) ay (derriba lo construido) voy a empezar otra vez porque tiene que estar fuerte (vuelve a comenzar a construir)	
117	A: sí [porque luego sale Chuky.	
118	M: [xxx	
119	A: Mitziiii, mitziiii le apa[chu...(interrumpe)	

120	M: [y no no le digas de nue... de nuevo, porque porque el diablo rapidu la alcanza, verdad?	
121	A: Ira, ira no digas diablo porque porque luego puede, puede abrir este cuadrito (señala hacia el piso, indicando el cuadro por el que saldría el diablo) y luego nos saca un susto (1 seg) Mitzi (4 seg) (baja su tono de voz) porque luego puede venir (1 seg) el diablo Porque el otro día, porque el otro día mi hermana...(interrumpe)	
		Termina el episodio y comienza uno nuevo con un nuevo hablante principal
148	M: una casa de monstruos	
149	O: siiii?	
150	L: si (1 seg) es la casa del telor	
151	M: del terror ( 1 seg) tu no diagas diablo porque porque el diablo va a venir deee (1 seg) ese cuaaadro y entonces nos va a comer, verdad?	
152	A: y (asiente con la cabeza) nos va a llevar al infierno	
153	M: y los llevará...	

Tabla 10: Conversación de niños de 5 años, durante la comida. Ejemplo de la recontextualización de un comentario. "K" ha comentando, previamente, que no les gustan las verduras y por lo tanto sólo se comerá el pollo; "C" menciona que le gusta todo y "Of" hace la asociación.

K: y el pollito me lo acabo	
C: a mi si me gusto todo	
O: no te gusta ninguna verdura o los chícharos?	
Silencio 2 seg	
C: a [mi tos (con la boca llena)	A mi todos
K: [ninguna	
C: a mi todo me gustó	



Of: Pos comete la pared	
Silencio 3 seg	Carlos y ofe rien
Of: dice que [todo le gustó	
C: [menos la pared	
Of: porque se come la pared, las puertas	
C: no menos la pared [porque esto güele bien feo güele a pura pata	

Bernárdez (1994, 1995) considera que la construcción de la coherencia es justo un proceso de anclaje de información a través de los medios a disposición de los hablantes que garantice su comprensión mutua y el acoplamiento estructural de los textos generados cognitivamente por los conversantes, a través de un texto co-construido expresado simbólicamente.

En cuanto a los recursos contextuales para construir coherencia y la actividad se encontró una asociación significativa ( $p > 0.001$ ) en la actividad de juego, en comparación con la asociación en la actividad de comida ( $p < 0.20$ ), lo que significa que el juego se requieren hacer uso de recursos contextuales más variados en cada grupo de edad. Esto pudiera deberse a que la comida es una actividad más estructurada, tendiendo a nivelar el comportamiento comunicativo, a diferencia del juego, al ser una actividad menos estructurada les permite usar recursos diversos (Van Dijk 1996, Jucker 1995).

En las conversaciones durante la actividad de juego se da un incremento del 100% de los 3 a los 4 años en la frecuencia de episodios usando información verbal inmediata, y del 85% entre los 3 a los 5 años. Los recursos contextuales inmediatos perceptibles también sufren cambios importantes, de los 3 a los 4 años disminuyen en un 50%, para volverse a incrementar en más de un 100% a los 5 años, con un incremento con relación a los 3 años de 25%. Esto también coincide con la sensibilidad de los niños para el empleo de gestos durante esta misma actividad, por la falta de un marco estructurante en sí mismo.

El comportamiento en el uso de recursos contextuales en la comida es casi el mismo a los 3 y 5 años, habiendo variación a los 4 años sólo en el uso de recursos contextuales inmediatos.

Hay mayor fragmentación de episodios en la comida con relación al juego. Los episodios en el juego son de 7,45 turnos de habla de duración, en cambio en la comida son 6,68. La diferencia puede radicar en que en el juego no hay un número importante de episodios que usan información contextual mediata, sólo 5, que representa el 1,86% del total, en cambio en la comida se presentan con una frecuencia del 8,65%. En el juego hay un 5% más de episodios con recursos verbales inmediatos, algunos de ellos producto de juegos verbales, como cambios fonológicos en las emisiones precedentes, sobre todo, presentes a los 4 años, fenómeno similar referido por McTear (1985) y Keenan (1974) en los cuales los diálogos se convierten en juegos por sí mismos, lo que permite interacciones verbales con gran número de intercambios de turno, debido a que lo importante no es el contenido temático sino la participación en la actividad lúdica.

Los resultados presentados permite concluir brevemente:

- La participación del gesto tópico (défctico e icónico) en la construcción de la cohesión es importante, ya que aporta a la progresión temática, genera referentes accesibles para los hablantes en el momento de la interacción, así como permite referir que la cohesión no es un fenómeno exclusivamente lingüístico en situaciones de conversación múltiple espontánea entre niños de edad preescolar.
- La función de los gestos en las conversaciones de los niños en los tres grupos de edad es narrativa, siendo poco frecuente su uso en funciones metanarrativa y paranarrativa; con ello su participación es fundamentalmente en torno a generar topicalidad, y por ende cohesión y coherencia.
- El considerar a los gestos como signos, e incorporarlos en el análisis textual de la cohesión, permite valorar más elementos que garantizan lograr conversaciones cohesivas y coherentes, ya que la información tiende a ser presentada en dos vías, además de ser apoyada en el contexto inmediato, generando situaciones de interdependencia entre los dos sistemas simbólicos (gestual y verbal) y el contexto inmediato.

- La construcción de la coherencia conversacional no es un fenómeno únicamente lingüístico, sino de acoplamiento de sistemas simbólicos en proceso de construcción que usan todos los recursos a su disposición para lograr el entendimiento mutuo; en el caso de los niños preescolares se logra acudiendo sistemáticamente y casi de forma exclusiva a recursos contextuales inmediatos sean perceptibles en el entorno o verbales, todos de fácil anclaje para los sujetos, permitiendo una construcción conversacional más sencilla, en la cual todos los interlocutores están en la posibilidad de participar, ya que cuentan con la información necesaria para hacerlo.
- La falta de recursos lingüísticos no es motivo suficiente para la construcción de episodios contextualmente inconexos o incoherentes. Este fenómeno se debe más a la presencia de asociaciones mentales realizadas por los niños no ancladas en el contexto inmediato, de forma que el resto de los compañeros no reconocen los enlaces mentales que le llevaron a generar el episodio.
- En términos de adquisición de habilidades para la construcción de la cohesión y la coherencia conversacional se tiene que es un proceso que integra varios sistemas de comunicación interactuando, cada uno aporta información relativa al tema, pero no de forma idéntica. Paulatinamente el sistema lingüístico comienza a predominar en la elaboración de la cohesión, dejando al sistema de comunicación gestual una labor complementaria con el mismo, en un sentido de interdependencia, pasando de tener una función narrativa a cumplir aportando elementos paranarrativos y metanarrativos en las conversaciones; sin embargo, la función de los gestos en las edades estudiadas continúa siendo narrativa.
- Se encontró que el tipo de actividad en la que se presenta la conversación espontánea es importante, ya que influye en la elección de los recursos contextuales, gestos y elementos de cohesión lingüísticas a ser usados, de manera que permita garantizar la comunicación en la interacción. El presenta juego

mayor variabilidad que la comida en cuanto a las diferencias entre los elementos comunicativos empleados en cada grupo de edad; en cambio, en la comida se presentan comportamientos más homogéneos en la frecuencia del tipo de gestos y recursos lingüísticos empleados y es casi la misma en cuanto a los recursos contextuales usados para la construcción de los episodios.

En un sentido de desarrollo ontogenético, sobre las habilidades para construir cohesión y coherencia en las conversaciones múltiples de los niños, los cambios más importantes generados en las edades estudiadas son:

- Menor uso de los gestos en relación suplementaria con el habla, siendo mayormente en relación complementaria en las conversaciones de los niños de 5 años, en comparación con los niños de 3 años.
- Mayor uso y diversidad de recursos cohesivos lingüísticos conforme aumenta la edad de los niños, aunque el predilecto es la reiteración.
- Tendencia a los 5 años de un uso más diverso en los recursos para construir la cohesión lingüística, en comparación con los niños de 3 y 4 años.
- En las tres edades se emplea un porcentaje similar de recursos para construir la cohesión mixta (lingüísticos y/o verbales), la variabilidad está en el tipo de recursos empleados en cada edad, no tanto en la cantidad.

## bibliografía

- Anderson, A.H. 1995 "Negotiating coherence in dialogue", en M.A. Gernsbacher y T. Givón (eds.) *Coherence in spontaneous text*, Amsterdam: John Benjamins.
- Sange, P. 1989 "Constitution of relationships as a factor in interactive coherence", en W. Heydrich et al. (eds.) *Connexity and coherence*. Berlin, N.Y.: W. de Gruyter.
- Sarriga Villanueva, R. 1998 "Palabra y gesto: simbiosis en el habla infantil. Primeros sondeos", en *Función Num.* 18, 1-20.
- Bates, E., I. Bretherton, C. Shore y S. Mcnew, 1983 "Names, gestures and objects: symbolization in infancy and aphasia", en Nelson (ed.)
- Nelson, K. (ed.) *Children's Language*. Vol. 4, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Bavelas, J.B. et al 1992 Interactive gestures. *Discourse Processes* 15 469-489.
- Becker, J. 1990 "Processes in the acquisition of pragmatic competence", en G. Conti-Ramsden y C.E. Snow (eds.) *Children's language* Vol. 7. N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Bernárdez, E. 1994 "La coherencia textual como autoregulación en el proceso comunicativo". *Boletín de filología Universidad de Chile* (1993-1994) 9-32.
- Bernárdez, E. 1995 *Teoría y epistemología del texto*. Madrid: Catedra.
- Bloom, L. y M. Lahey 1978 *Language development and language disorder*. USA: John Wiley and sons.
- Bruner, J.S. 1966 "The Growth of representational processes in childhood". 18 Congreso internacional de psicología, Moscú. Versión en español: "El desarrollo de los procesos de representación", en J.L. Linaza, (ed.) *Jerome Bruner, Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza Universidad 1986.
- Bruner, J.S. 1968 "The growth and structure of skills". CIBA Conference on Motor Skills an infancy. Londres. Versión en Español: "El desarrollo y estructura de las habilidades" En: J.L. Linaza (ed.) *Jerome Bruner, Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza Universidad 1986.

- Bruner, J.S. 1978a "Acquiring the uses of language". *Canadian journal of psychology/ Review Canadian Psychology* 32(4): 204-218.
- Bruner, J.S. 1978b "The role of dialogue in language acquisition", en A. Sinclair, R.J. Jarvella y W.J.M. Levelt (eds.) *The child's conceptions of language*. Berlin Heidelberg N.Y.: Springer-verlag.
- Bruner, J.S. 1982 "The formats of language acquisition". *American Journal of semiotics*, 1, 3, 1-16. Versión en Español. "Los formatos de la adquisición del lenguaje". *Jerome Bruner acción, pensamiento y lenguaje*. J. Linaza, (comp.) México: Alianza Psicología, 1986.
- Bullock, M. 1979 "Infants as conversational partners", en T. Myers (ed.) *The development of conversation and discourse*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Camaioni 1979 "Child-adult and child-child conversation: an interactional approach", en E. Ochs y B. Schieffelin (eds.) *Developmental Pragmatics*. N.Y.: Academic Press.
- Capirci, O., et al 1996 "Gestures and words during the transition to two-word speech". *Journal of child language* 23, 645-673.
- Clark, R.A. 1978 "The transition from action to gesture", en A. Lock, (ed.) *Action, gesture and symbol*, N.Y.: Academic Press.
- Conte, M.E. 1989 "Coherence in interpretation", en W. Heydrich, Et al (ed.) *Connexity and coherence*. Berlin, N.Y.: W. De Gruyter.
- Cook-Gumperz, J. J.J. Gumperz 1975 "Context in children's speech", en N. Waterson y C. Snow (eds.) *The development of communication*. N.Y.: John Wiley.
- Corsaro, W. y T.A. Rizzo 1990 "Disputes in the peer culture of American and Italian nursery school children", en A.D. Grimshaw (ed.) *Conflict talk*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Creider, C.A. 1986 "Interlanguage comparisons in the study of the interactional use of gesture: progress and prospects". *Semiotica*, 62 ½ 147-163.
- De Lannoy, J. 1994 "Acerca de las relaciones entre la comunicación verbal y no verbal", en J. Montenegro y A. Tryphon (Comp.) *Lenguaje y cognición*, Guadalajara: Universidad de Guadalajara-Gamma Editorial.

- Dimitracopoulou, I. 1990 *Conversational competence and social development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dore, J. 1978 "Variation in preschool children's conversational performances". En Nelson (ed.).
- Nelson, K. (ed.) *Children's language*. Vol. 1 N.Y.: Gardner Press.
- Dore, J. 1979 "Conversational acts and the acquisition of language", en E. Ochs y B. Schieffelin (eds.) *Developmental pragmatics*. N.Y.: Academic Press.
- Dore, J., et al 1978 "The structure of nursery school conversation", en Nelson (ed.).
- Nelson, K. (ed.) *Children's language*, Vol. 1 N.Y.: Gardner Press.
- Dunn, J. y C. Kendrick 1982 *Siblings. Love, envy, and understanding*. Cambridge: Harvard University Press.
- Edwards, D. 1978 Social relations and early language. En: A. Lock, (ed.) *Action, gesture and symbol*. N.Y.: Academic Press.
- Ervin-Tripp, S. 1979 "Children's verbal turn taking", en E. Ochs y B. Schieffelin, *Developmental pragmatics*. N.Y.: Academic Press.
- Foster, S. 1992 *The communicative competence of young children*. N.Y.: Longman.
- French, L. y M.K. Pak 1995 "Young children's play dialogues with mothers and peers", en Nelson y Réger (eds.)
- Nelson, K. E. y Z.Réger, (eds.) *Children's language*, Vol. 8, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Givón, T. 1979 "From discourse to syntax: grammar as a processing strategy", en T. Givón (ed.) *Syntax and semantics. Vol. 12 Discourse and syntax*. N.Y.: Academic Press.
- Givón, T. 1983 "Topic continuity in discourse: an introduction", en T.Givón (ed.) *Topic continuity in discourse*. Amsterdam: John Benjamins.
- Givón, T. 1995 "Coherence in text vs. Coherence in mind", en M.A. Gernsbacher y T. Givón, (eds.) *Coherence in spontaneous text*. Amsterdam: John Benjamins.
- Goodwin, C. y A. Duranti 1992 "Rethinking context an introduction", en A. Duranti y C. Goodwin (eds.) *Rethinking context language*

- as an interactive phenomenon*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Goodwyn, S., L. Acredolo y C. Brown 2000 "Impact of symbolic gesturing on early language development". *Journal of nonverbal behavior*, 24, 81-103.
- Gopnik, M. 1989 "The development of text competence", en M.E. Conte, J.S. Petöfi y E. Sözer (eds.) *Text discourse connectedness*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Guaïtella, I. 1995 *Mélodie du geste, mimique vocale?* *Semiotica* 103, ¾ 253-276
- Guidetti, M. 2000 "Pragmatic study of agreement and refusal messages in young French children". *Journal of pragmatics*, 32, 569-582.
- Halliday, M. 1979 "Development of texture in child language", en T. Myers (ed.), *The development of conversation and discourse*; Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Halliday, M.A.K. 1975 "Aprendiendo a conferir significado", en E.H. Lenneberg, y E. Lenneberg (eds.) *Foundation of language development, A multidisciplinary approach*. N.Y.: UNESCO. Versión en español: *Fundamentos biológicos del lenguaje*; España: Alianza 1982.
- Halliday, M.A.K. y R. Hasan 1976 *Cohesion in English*. London: Longman.
- Jucker, A.H. 1995 "Discourse analysis and relevance", en F. Hundsnurscher y E. Weigand (ed.) *Future perspectives of dialogue analysis*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Kayser, H. 1989a "A schema for the analysis of communicative coherence in interaction", en M.E. Conte, J.S. Petöfi y E. Sözer, (eds.) *Text and discourse connectedness*. New York: John Benjamins.
- Kayser, H. 1989b "Some aspects of language understanding, language, production, and intercomprehension in verbal interaction", en W. Heydrich Et al (eds.) *Conexity and coherence*. Berlin, N.Y.: W. De Gruyter
- Keenan, E.O. 1974 "Conversational competence in children". *Journal of child language*, Vol. 1, Núm. 2, Nov. 163-183.



- Korolija, N. 1998 "Recycling context: the impact of prior conversation on the emergence of episodes in a multiparty radio talkshow". *Discourse Processes* 25(1) 99-125.
- Korolija, N. 2000 "Coherence-inducing strategies in conversation amongst the aged". *Journal of pragmatics*, 32 (2000) 425-462
- Levy, E.T. y D. McNeill 1992 "Speech, gesture and discourse". *Discourse Processes* 15 277-301
- Linell, P. y N. Korolija 1997 "Coherence in Multiparty conversation", en Givón, T. (ed.) *Conversation from cognitive, communicative and social perspectives*. Amsterdam: John Benjamins.
- Lock, A. 1978 *Action, gesture and symbol*. N.Y.: Academic Press.
- Lock, A. 1991 "The role of social interaction in early language development", en N. Krasnegor et al. (eds.) *Biological and behavioral determinants of language development*. N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Luria, A.R. 1984 *Conciencia y lenguaje*, Madrid: Aprendizaje Visor.
- Lyons, J. 1979 "Deixis and anaphora", en T. Myers (ed.) *The development of conversation and discourse*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Mannle, S., M. Barton y M. Tomasello 1991 "Two year olds conversations with their mothers and preschool-aged siblings". *First language*, 12, (57-71)
- McNeill, D. 1986 "Iconic gestures of children and adults". *Semiotica* 62 1/2 107-128.
- McNeill, D. y E.T. Levy 1993 "Cohesion and gestures". *Discourse processes* 16, 363-386.
- McShane, J. 1980 *Learning to talk*. Cambridge: Cambridge University Press.
- McTear, M.F. 1984 "Structure and process in children's conversational development", en S.A. Kuzajc II (ed.) *Discourse development*. N.Y. : Springer-Verlag.
- McTear, M.F. 1985 *Children's conversation*. Basil Blackwell.
- Morford, M. y S. Goldin-Meadow (1992) "Comprehension and production of gesture in combination with speech in one word speakers". *Journal Child Language* 19 559-580

- Nelson, K. y J.M. Gruendel 1979 "At morning it's lunchtime: a scriptal view of children's dialogues". *Discourse Processes*, 2: 73-94.
- Newson, J. 1978 "Dialogue and development", en A. Lock, (ed.) *Action, gesture and symbol*; N.Y.: Academic Press.
- Peters, A.M. y S.T. Boggs 1986 "Interactional routines as cultural influences upon language acquisition", en B. Schieffelin y E. Ochs (eds.) *Language socialization across cultures*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Petőfi, J. y E. Sözer 1988 "Static and dynamic aspects of text constitution", en J. Petőfi (Ed.) *Text and Discourse constitution*. Berlin, N.Y.: W de Gruyter.
- Roberts, R.M. y R.J. Kreuz 1993 "Nonstandard discourse and its coherence". *Discourse processes*, 16. 451-464.
- Roulet, E. 1995 L'analyse du dialogue dan un approche modulaire des structures du discours. En: F. Hundsnurscher y E. Weigand (eds.) *Future perspectives of dialogue analysis*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Schegloff, E.A. 1990 "On the organization of sequences as a source of "coherence" in talk-in-interaction", en B. Dorval (ed.) *Conversational organization and its development*. New Jersey: Ablex
- Schiffrin, D. 1985 "Conversational coherence: the role of well". *Language* Vol. 61, Núm. 3.
- Schmidt, C.L. 1996 "Scrutinizing reference: how gesture and speech are coordinated in mother-child interaction", *Journal of child language*, 23 279-305.
- Serrat, M., E. Serrat, R. Solé, A. Bel y M. Aparici 2000 *La adquisición del lenguaje*. Barcelona: Ariel Psicología.
- Singer, M. 1990 *Psychology of language. An introduction to sentences and discourse processes*. New jersey: Lawrence Erlbaum.
- Sinha, C. y V. Walkerdine 1975 "Conservation: a problem in language, culture and thought", en N. Waterson y C. Snow (eds.) *The development of communication*. N.Y.: John Wiley.
- Slama-Cazacu, T. 1973 *Introduction to psycholinguistics*; *Janua Linguarum*. The Hague.Paris: Mouton.

- Scott, R. 1992 "Children's use of discourse markers in disputes: form-function relations and discourse in child language". *Discourse processes*, 15, (423-439)
- Stein, K. 1993 "The production of gesture", *Semiotica* 93 ½ 83-105.
- Van Balkom, H. 1991 *The communication of language impairment in children. A study of discourse coherence in conversation of children with their caregivers*. Amsterdam: Swets and Zetinger.
- Van Dijk, T.A. 1996 *La ciencia del texto*. México: Paidós.
- Wenzelberger, D. 1989 "Coherence is also a pragmatic phenomenon", en W. Heydrich et al (ed.) *Connexity and coherence*. Berlin, N.Y.: W. De Gruyter.
- Weigand, E. 1995 "Looking for the point of the dialogic turn". En Hundschnurher & Weigand (eds.) *Future perspectives of dialogue analysis*. Tübingen, Max Niemeyer Verlag.
- Wilkes-Gibbs, D. 1995 "Coherence in collaboration: some examples from conversation", en M.A. Gernsbacher y T. Givón (eds.) *Coherence in spontaneous text*. Amsterdam, John Benjamins.
- Yvonne, B. 1975 "Structure and function in language acquisition", en N. Waterson y C. Snow (eds.) *The development of communication*. N.Y.: John Wiley.