

RASAL

LINGÜÍSTICA

2024: 27-52

Recibido: 31.03.2023 | Aceptado: 08.11.2023

DOI: <https://doi.org/10.56683/rs241031>

LA REALIZACIÓN LINGÜÍSTICA DE PEDIDOS EN EL HABLA DIRIGIDA A NIÑOS Y NIÑAS PEQUEÑOS DE ARGENTINA

THE LINGUISTIC REALIZATION OF REQUESTS IN SPEECH ADDRESSED TO LITTLE CHILDREN IN ARGENTINA

M. Laura Ramírez

CIIPME-CONICET

<https://orcid.org/0000-0002-4511-9801>

Celia R. Rosemberg

CIIPME-CONICET

FFyL-Universidad de Buenos Aires

<https://orcid.org/0000-0002-5343-5652>

Carla De Benedictis

CIIPME-CONICET

<https://orcid.org/0009-0005-1347-8104>

RESUMEN

En el marco de las interacciones cotidianas en las que niños y niñas pequeños participan en sus hogares, distintos trabajos han dado cuenta de la preeminencia de pedidos (Jackson-Maldonado *et al.*, 2011; Kuchirko *et al.*, 2020) destinados a regular sus acciones y su habla. Si bien diversas investigaciones han analizado la forma en que los pedidos se realizan lingüísticamente, estos estudios han tenido como foco interacciones entre personas adultas (Schamne, 2020) o interacciones familiares en poblaciones que difieren lingüística y culturalmente de la población argentina (Antaki y Kent, 2015; Aronsson y Cekaite, 2011; Becker, 1994; Blum-Kulka, 1990; Takada, 2013). En el siguiente trabajo realizamos un análisis cualitativo (Glaser y Strauss, 1967; Strauss y Corbin, 1990) de las formas de realización lingüística de los pedidos de acción y de respuesta verbal en el habla dirigida a niños y niñas argentinos de entre 8 y 36 meses de edad en interacciones en el hogar. Los resultados dieron cuenta del empleo tanto de formas directas –imperativos– como de formas indirectas –preguntas, enunciados declarativos– para la formulación de los pedidos dirigidos a niños y niñas. Estos resultados son puestos en relación con la literatura antecedente.

PALABRAS CLAVE: realización lingüística; pedidos; habla dirigida al niño; función pragmática; interacción en el hogar.

ABSTRACT

In daily at home interactions, children have been reported to be addressed with an important amount of requests (Jackson-Maldonado *et al.*, 2011; Kuchirko *et al.*, 2020) of actions or verbal response. Although various researches have analyzed the linguistic realization of requests, these studies have focused on interactions between adults (Schamne, 2020) or on family interactions in populations that differ linguistically and culturally from the Argentine population (Antaki & Kent, 2015; Arosson & Cekaite, 2011; Becker, 1994; Blum-Kulka, 1990; Takada, 2013). We conducted a qualitative analysis (Glaser & Strauss, 1967; Strauss & Corbin, 1991) of the linguistic realization of requests for action and for verbal response in speech addressed to Argentine children between 8 and 36 months of age in at home interactions. The results revealed the use of both direct forms –imperatives– and indirect forms –questions, declarative statements– for the formulation of requests addressed to children. These results are compared with the previous literature.

KEYWORDS: linguistic realization; requests; child directed speech; pragmatic function; home interaction.

1. Introducción

Las características que asume el entorno lingüístico que configura la vida cotidiana de los niños y las niñas en los hogares han demostrado ser clave para el desarrollo del lenguaje infantil (Huttenlocher *et al.*, 2002; Hoff, 2003, 2006; Lieven, 2010; Tomasello, 2003; Rowe, 2008). En particular, se ha encontrado que el habla que los niños y las niñas escuchan específicamente dirigida a ellos/as –HDN– era el mejor predictor del desarrollo lingüístico infantil (Shneidman *et al.*, 2013; Shneidman & Goldin Meadow, 2012; Weisleder & Fernald, 2013). Esta habla se encuentra compuesta por una gran cantidad de enunciados destinados a regular la conducta física y verbal de los niños y de las niñas (Jackson-Maldonado *et al.*, 2011; Kuchirko *et al.*, 2020; entre otros). En la Argentina, en trabajos como el de Ramírez *et al.* (2019) y Rosemberg *et al.* (2022), no solo se observó una fuerte presencia de este tipo de enunciados en el HDN, sino también que había diferencias entre hogares en distintas circunstancias socioeconómicas (CSE), siendo más frecuentes estas divergencias en los hogares en CSE vulneradas.

Como señalan Brown y Levinson (1987), la formulación del habla regulatoria, esto es, de pedidos –tanto de acción como de respuesta verbal– supone para cualquier hablante una puesta en riesgo de su imagen social o la de su interlocutor –*face*–. Por esta razón, los y las hablantes empleamos distintas estrategias verbales y no verbales para atenuar el impacto que conlleva realizar estos actos de habla. La gran diversidad de estrategias elegidas depende de numerosas variables tanto culturales, como situacionales e individuales. Blum-Kulka y Olshtain (1984) explican que las formas empleadas para realizar lingüísticamente los distintos actos de habla se vinculan con distintos aspectos. Por un lado, se asocia con el repertorio de formas propias de una cultura y los valores asignados a estas formas.

Por ejemplo, en la Argentina el uso de imperativos es entendido como menos violento que en las culturas sajonas (Boretti de Macchia, 2001, 2002). Por otro lado, dentro de cada cultura o grupo hay variables sociales que influyen en las elecciones de los y las hablantes. Las formas preferidas de realización lingüística de un mismo acto de habla en interacciones familiares no serán idénticas a las empleadas en espacios laborales. A su vez, las estrategias seleccionadas en intercambios entre pares diferirán de las utilizadas en interacciones entre personas con distinta jerarquía. Por último, las elecciones de cada hablante se verán influidas por características individuales como el género, la edad, y el nivel de educación formal de las personas.

Si bien distintos trabajos han estudiado las formas empleadas para la realización lingüística de los pedidos, las interacciones en el hogar con niños y niñas pequeños siguen siendo un contexto poco examinado. Las investigaciones que han abordado la forma de realización lingüística de estos actos de habla en el hogar se han realizado en poblaciones que difieren tanto lingüística como culturalmente de la población argentina. Es por ello por lo que este trabajo se propone explorar los recursos lingüísticos empleados en los hogares de niños y niñas de 8 a 36 meses de edad para la formulación de pedidos de acción y pedidos de respuesta verbal.

2. La realización lingüística de los pedidos de acción y de respuesta verbal

Una gran cantidad de trabajos se han centrado específicamente en el estudio de la forma de realización de los pedidos –pedidos de acción y pedidos de respuesta verbal–. En general, los estudios se enfocaron en intercambios entre adultos y adultas en el marco de interacciones laborales (Ervin-Tripp, 1977), y sus resultados dieron cuenta de las distintas formas en que estos se realizaban lingüísticamente en comunidades sajonas. Así, retomando lo que Searle (1977) trata como actos de habla indirectos, los cuales suponen una discrepancia entre lo que efectivamente se está diciendo (la forma gramatical del enunciado) y lo que se quiere que el interlocutor entienda (la fuerza ilocutiva), distintos autores han dado cuenta de formas empleadas para realizar directivas o peticiones. Así se han identificado tanto enunciados imperativos (actos de habla directos) como imperativos embebidos, configurados como expresiones de deseo o necesidad, pedidos de permiso, preguntas y “pistas” (“hace frío aquí”) (actos de habla indirectos).

A su vez, además del grado de directividad, algunos trabajos han observado otras estrategias empleadas por los hablantes para atenuar la fuerza coercitiva de realizar pedidos. Blum-Kulka y Olshtain (1984), en un estudio experimental con adultos y adultas, dieron cuenta del empleo de estrategias de mitigación mediante cambios en el punto de vista del pedido y el empleo de mitigadores. Los puntos de vista podían ser orientados al oyente (“¿vos podrías dejar eso ahí?”), orientados al hablante (“¿creés que podría usar tu regla?”), orientadas a ambos (“entonces, ¿podríamos limpiar el cuarto, por favor?”) y con una orientación impersonal (“sería una buena idea que se limpiara el cuarto antes de que lleguen las visitas”). Entre los mitigadores encontraron el empleo de operaciones de consulta mayormente constituidas por expresiones formulaicas, minimizadores como diminutivos o construcciones de cantidad (“un poquito”) y la explicitación de la acción requerida.

En Argentina, Boretti de Macchia (2001) analizó la forma de realización de los pedidos en el marco de interacciones entre amigos y amigas. Identificó un predominio de las formas imperativas tanto directas como atenuadas. Dentro de los recursos para mitigar los pedidos incluyó los diminutivos para cantidad o la introducción de modificadores externos a modo de intensificador (“te agradecería un montón”). Frente a la posibilidad de interpretación de estas formas directas como descortesas, distintos trabajos han señalado que las formas más directas y menos atenuadas en el español rioplatense no deberían ser entendidas de esta manera. Esto condujo a una reformulación de la propuesta de imagen social positiva y negativa de Brown y Levinson (1987) mediante los conceptos de autonomía y afiliación (Bravo 1999, 2001). Estos se encuentran vinculados a la necesidad de los y las hablantes de percibirse a sí mismos/as y de ser percibidos por otros/as como diferentes del grupo (autonomía) y también como parte de este (afiliación). Estos conceptos generales funcionan como recipientes vacíos que cada cultura o grupo reinterpretan en función de sus propios valores. En cada cultura los componentes asociados a estas necesidades no solo serían diferentes, sino que podrían manifestarse en estrategias de cortesía distintas (Iglesias Recuero, 2001). Así, en el caso de los y las hablantes de Buenos Aires, la necesidad de autonomía estaría dada por la autoestima y la autoafirmación, mientras que la de afiliación por la hospitalidad, la confianza y la sinceridad (Boretti de Macchia, 2001, 2002). Por esta razón, formas de realizar pedidos que en otras culturas podrían resultar amenazantes –como el empleo de imperativos–, en la cultura rioplatense podrían servir para afianzar la afiliación al ser entendidas como signos de confianza y cercanía.

En esta misma línea, en su tesis doctoral, Schamne (2020) estudió las formas de realización de pedidos y ofrecimientos en la variedad rioplatense. Mediante formularios abiertos y cerrados, analizó las opciones preferidas por hablantes rioplatenses para la formulación de pedidos en distintos contextos imaginarios, aunque solo uno de los contextos propuestos suponía la interacción con un niño. La autora reportó un uso relativamente bajo de formas indirectas para la realización de pedidos. Esto llevó a la autora a concluir que las formas de realización más directas no resultan amenazantes dentro de este grupo, sino afiliativas. Sin embargo, también identificó una fuerte presencia de estrategias de justificación vinculadas más frecuentemente con las condiciones de realización –por ejemplo, habilidad–.

Estos trabajos han dado cuenta de la diversidad de recursos lingüísticos con los que los pedidos pueden ser realizados en interacciones entre personas adultas. Entre las investigaciones que abordan la formulación de los pedidos hacia niños y niñas, algunas se enfocaron en qué sucedía en los espacios escolares. La tesis doctoral de Antonela Dambrosio (2021) se centra en las consignas en distintos niveles educativos. Allí atendió, entre otros aspectos, a los recursos empleados por las y los docentes de salas de 3 a 5 años de la Ciudad de Bahía Blanca, Argentina. En las salas, los y las docentes formulaban sus consignas orales tanto por medio de formas personalizadas –verbos en primera, segunda y tercera persona singular y plural–, como despersonalizadas –construcciones con verbo elidido, oraciones con *se*, infinitivos, participios, y construcciones con *haber* + infinitivo–; no obstante, las más empleadas eran las primeras. Asimismo, recurrían mayormente a enunciados en primera persona plural y singular, para dar cuenta tanto de acciones que llevaban adelante junto a los niños y las niñas, como actividades en las que no participaban (“nos sentamos para merendar”). Dentro de las

formas despersonalizadas, las más utilizadas fueron las de verbo elidido como por ejemplo “silencio” o “tazas en la mesa”. Por su parte, Migdalek y Rosemberg (2012) al estudiar interacciones en las salas de nivel inicial de Argentina, durante actividades de juego en rincones, observaron que las docentes empleaban diferentes movimientos conversacionales, tanto antes como durante y después del juego, para contribuir al andamiaje de la situación. Así recurrían dentro de sus formas verbales a repeticiones, expansiones, reestructuraciones, ejemplificaciones, menciones, explicaciones y descripciones. A su vez empleaban formas no verbales como gestos icónicos, enfáticos, metafóricos, la alternancia entre entonación ascendente y descendente, materiales gráficos y el posicionamiento corporal. De esta manera, las autoras sostienen que las docentes creaban una zona de desarrollo potencial que posibilitaba la participación de los niños y las niñas en el juego. En un trabajo posterior de secuencias conversacionales de argumentación, oposición y justificación en el marco de actividades en el jardín, Migdalek *et al.* (2020) encontraron una relación entre los movimientos de justificación iniciados por las docentes y la función pragmática de los enunciados con las que los realizaban, asociándose a estas el empleo de directivas y reportes.

Asimismo, al analizar interacciones en salas de 4 y 5 años en Turquía, Zerey (2014) identificó las estrategias que los y las docentes empleaban para realizar distintos tipos de pedidos a sus estudiantes. Así para realizar pedidos de acción recurrían mayormente a imperativos e imperativos embebidos, y en menor medida a enunciados declarativos. En estos enunciados los adultos y adultas introducían sus propios deseos o sentimientos (“quiero que se sienten”). Por su parte, para pedirles información formulaban preguntas abiertas. Entre otros recursos empleados para realizar pedidos reportaron la presencia de preguntas cerradas y de pistas en los términos de Blum-Kulka (Blum-Kulka, 1990; Blum-Kulka y Olshtain, 1984) (“tengo frío”).

Si bien estos trabajos nos acercan a conocer cómo se formulan los pedidos en el habla dirigida a niños y niñas pequeños, la situación en los hogares difiere tanto de las interacciones entre personas adultas, como de los contextos escolares. Hernandez, Carmichael y Dunsmore (2021) explicaron que la estructura conversacional entre padres o madres con sus hijos o hijas dista mucho de las interacciones entre personas adultas. Esto podría incidir en las formas lingüísticas que se usan para realizar los pedidos. El que la diferencia de poder en los hogares sea más estable que la que existe entre adultos y adultas, podría dar lugar a una percepción de menor necesidad de mitigar sus pedidos por parte de los padres y madres, es decir, de emplear formas que buscaran atenuar la fuerza del pedido. A su vez, estas diferencias de poder también podrían dar cuenta de que ciertas formas de indirección sean más habituales en los hogares que en los entornos laborales. Por ejemplo, en los hogares es habitual que se empleen indicaciones en vez de imperativos para guiar el accionar de los niños y las niñas (“hay que poner esta ficha arriba de la otra”), preguntas confirmatorias y enunciados en tercera persona para distanciarse de la situación (“a mamá no le gusta cuando tirás la comida”).

Dentro de las investigaciones centradas en la formulación de los pedidos, algunos trabajos han estudiado específicamente su realización lingüística en el marco de interacciones familiares (Antaki y Kent, 2015; Aronsson y Cekaite, 2011; Becker, 1994; Blum-Kulka, 1990; Takada, 2013) y han identificado distintas estrategias empleadas por los adultos y las

adultas al dirigirse a niños y niñas. Blum-Kulka (1990) estudió diferencias en la forma de realizar pedidos en familias israelíes y norteamericanas, y encontró diferencias culturales en cómo padres y madres se comunican con los niños y las niñas; asimismo, señaló que estas formas reflejan las normas culturales de sus respectivas sociedades. Así las familias israelíes utilizaban enunciados más directos para dirigir la conducta infantil, pero lo acompañaban con distintas estrategias de mitigación como el empleo de apodosos y lenguaje emotivo. En cambio, las familias estadounidenses fomentan la independencia de los niños y las niñas mediante el uso de nombres de pila y formas indirectas.

Por su parte, Brumark (2006) estudió las formas empleadas en el marco de situaciones de comida en familias suecas. Allí documentó la formulación de pedidos mayormente mediante el empleo de formas directas y en menor medida de formas convencionalizadas (“¿Podrías pasarme la sal?”). Asimismo, reportó que las formas directas se encontraban muchas veces mitigadas mediante justificaciones. Otro trabajo que exploró las formas de realizar pedidos en interacciones familiares de las que participaban niños y niñas de entre 2 y 16 años es el de Aronsson y Cekaite (2011). Estos autores se enfocaron principalmente en la manera en que las familias llegaban a acuerdos acerca de actividades futuras, muchas de ellas centradas en la realización de prácticas de higiene –por ejemplo, bañarse–. Entre las estrategias de mitigación se encontraban el empleo de construcciones impersonales, el uso de preguntas confirmatorias (“ya deberías ir a bañarte, ¿no?”) y el brindar explicaciones. También dieron cuenta de la presencia de estrategias menos mitigadas como los avisos y las amenazas. Dentro estas últimas, reportaron el uso de enunciados declarativos, de extorsiones emocionales (“no me gusta cuando no te bañas”) y la evocación de reglas familiares (“en casa nos bañamos antes de cenar”). Takada (2013) elaboró una escala multidimensional para estudiar el grado de indirectación de los distintos pedidos. Para ello, analizó interacciones en el hogar entre niños y niñas japoneses de entre 0 y 5 años de edad, y sus padres y madres. Su escala distinguió, por un lado, el grado de directividad. Los pedidos más directos eran aquellos formulados como órdenes, seguidos por los manifestados como solicitudes, sugerencias, indicaciones e invitaciones (estas últimas son las más indirectas). Por otro lado, observó la procedencia de la orden, si esta venía de un tercero (“mamá dice que no podés jugar con su celular”) o si provenía del mismo hablante (“no podés jugar con el celular”). Su estudio señaló que en los hogares japoneses los pedidos se realizaban en primer lugar mediante solicitudes y, en segundo lugar, mediante sugerencias.

Otro estudio que se centró en hogares no sajones es el de Altinkamis (2017), quien analizó las formas empleadas por los adultos y las adultas para dirigir la conducta de niños y niñas turcos de entre 1.4 a 3.6 años. Encontró una fuerte presencia de imperativos, pero también de enunciados que invitaban a la acción (*let's*, “vamos a”). Asimismo, identificó, dentro de las estrategias de mitigación, el empleo de vocativos afectuosos o de diminutivos. Antaki y Kent (2015) estudiaron la utilización de enunciados que ofrecen alternativas para dirigir la acción infantil en interacciones familiares con niños y niñas entre 1.9 y 11 años de edad. Los adultos y las adultas empleaban tanto enunciados exhortativos como declarativos e interrogativos. En el caso de los enunciados exhortativos y los declarativos, estos eran acompañados por la consecuencia que acarrearía no cumplir con el curso de acción preferido por el adulto o la adulta (“tratalo con cuidado o lo vas a romper”; “se terminó o no vas a

comer postre”). En el caso de los enunciados interrogativos, a los niños y las niñas se les ofrecían dos opciones o se les preguntaba por su preferencia acerca de una acción en curso (“¿me vas a hablar bien o te vas a ir a dormir?”). Sus resultados mostraron también que los adultos y las adultas empleaban mayormente las formas exhortativas, seguidas por las interrogativas y en último lugar las declarativas.

Becker (1994) se centró específicamente en los enunciados enfocados en transmitirles a los niños y las niñas qué, cómo y cuándo hablar –pedidos de respuesta verbal–. Para ello, analizó interacciones audiograbadas con niños y niñas entre 2.11 y 4.3 años de edad. Identificó distintas formas de formular estos pedidos, como, por ejemplo, por medio de enunciados exhortativos (“decí esto”), pero también con sugerencias y referencias a las condiciones para la elección de ciertas respuestas. También reportó el empleo de preguntas retóricas, etiquetas para indicar si una respuesta era buena o no, alusiones a una respuesta lingüística específica (“¿cuál es la palabra mágica?”) o indicaciones de que algo estaba mal (“dejá de hacer eso”).

Pese a que distintos trabajos han abordado la realización lingüística de los pedidos, es menor la cantidad de estudios que se han abocado a su estudio en el habla dirigida a niños y niñas pequeños en sus hogares y, dentro de estas, las que se han realizado en español.

3. El presente estudio

Con el objeto de ampliar la comprensión acerca de las formas empleadas para regular la acción y el habla de niñas y niños pequeños, en el presente estudio analizamos la realización lingüística de los enunciados destinados a controlar tanto la conducta verbal (pedidos de respuesta verbal) como no verbal (pedidos de acción) en hogares argentinos. En particular, el trabajo se propone analizar el habla dirigida a niños y niñas pequeños –8 a 36 meses– de hogares en distintas circunstancias socioeconómicas del Área Metropolitana de Buenos Aires –AMBA–.

Específicamente, buscamos conocer cómo se realizan lingüísticamente los pedidos de acción y de respuesta verbal en el HDN en hogares de niños y niñas pequeños del AMBA. Con este fin, luego de codificar todos los enunciados de HDN por medio de un sistema de categorías elaborado que retoma el concepto de actos de habla (Searle, 1994), se analizaron cualitativamente las formas de realización lingüística de los pedidos de acción y de respuesta verbal.

4. Método

4.1. Participantes

Para este trabajo, en el cual se analiza el habla dirigida al niño o la niña, se seleccionó una submuestra compuesta por 40 niños y niñas monolingües que viven en hogares en circunstancias socioeconómicas diversas, de los cuales se contaba con los audios de tres momentos distintos. Estas transcripciones forman parte del corpus “El entorno lingüístico temprano de niños pequeños de Argentina, CONICET” (Rosemberg, *et al.*, 2015-2016).¹

Este corpus se encuentra compuesto por niños y niñas pertenecientes a familias que se ubican en dos extremos del continuo social. Por un lado, familias en circunstancias socioeconómicas no vulneradas, cuyos hogares se encuentran en zonas residenciales de la Ciudad de Buenos Aires, con al menos uno de los padres o madres de cada niño o niña con estudios universitarios y con un trabajo formal. Por el otro, familias en circunstancias socioeconómicas vulneradas, que viven en hogares ubicados en zonas urbano-marginadas o semirurales, con acceso limitado a servicios públicos, y que están formadas por padres o madres sin estudios superiores ni trabajos estables. Parte de estas familias pertenecían a una comunidad qom ubicada en la provincia de Buenos Aires. Si bien los padres y madres de los niños y las niñas de la muestra no hablaban la lengua qom, esto podría incidir en la variedad del español que utilizaban en sus hogares.

4.2. Procedimientos de obtención de información empírica

Por medio de un grabador digital colocado en un chaleco que los niños y las niñas vestían se registraron todas las interacciones naturales de las que participaban durante cuatro horas en sus hogares. Para resguardar la validez ecológica de los datos, una vez que el grabador había sido activado, la investigadora a cargo de la toma se retiraba del lugar para regresar 4 horas más tarde a retirarlo. Se solicitó a las familias que interactuaran como normalmente lo harían. Los niños y las niñas, que en promedio tenían 13.6 (3.82) meses de edad al inicio del estudio, fueron audiograbados en tres oportunidades con seis meses de diferencias entre cada grabación.

4.3. Aspectos éticos

La obtención del corpus se realizó de acuerdo con la normativa ética contemplada en la resolución de CONICET RD-20061211-2857, Argentina. La participación fue voluntaria y se contó con el consentimiento de las familias, quienes autorizaron la grabación de audio y las transcripciones con fines científicos. Se resguardó la identidad de los y las participantes cambiando sus nombres en los datos presentados.

4.4. Técnicas de procesamiento de la información

Los datos obtenidos por medio de las grabaciones de audio se transcribieron de acuerdo con el formato CHAT –Codes for the Human Analysis of Transcripts– desarrollado en el marco del proyecto CHILDES –Child Language Data Exchange System–, que permite el procesamiento de los datos con el programa CLAN –Computerized Language Analysis–.²

4.5. Las situaciones analizadas

Se analizaron 120 transcripciones de 2 horas de interacciones en el hogar de 40 niños y niñas en tres momentos distintos. Esto corresponde a un total de 240 horas de transcripción. La totalidad de los enunciados dirigidos al niño o la niña que resultaron inteligibles fueron

codificados exclusivamente en una de las cuatro categorías propuestas. De los 47000 enunciados codificados, 17560 fueron identificados como pedidos de acción y 11676 como pedidos de respuesta verbal.

4.6. Procedimientos de codificación y análisis de la información empírica: la función pragmática del habla dirigida al niño o a la niña

Se empleó un procedimiento cualitativo para elaborar un sistema de categorías que conceptualiza los distintos tipos de enunciados. Dicho procedimiento recurre al método comparativo constante (Glaser y Strauss, 1967; Strauss y Corbin, 1990) y hace un uso heurístico de categorías desarrolladas en investigaciones previas, en particular las de Snow *et al.* (1976) y Jackson-Maldonado, Peña y Aghara (2011). Las categorías previas se ajustan en función del análisis inductivo de las interacciones. El sistema de categorías elaborado retoma el concepto de actos de habla (Searle, 1994) y lo adapta considerando las investigaciones actuales sobre desarrollo del lenguaje. Se buscó específicamente que las categorías del sistema distinguieran aquellos enunciados que la evidencia actual indica que inciden en el desarrollo del lenguaje infantil (Hoff-Ginsberg, 1986). El sistema de categorías elaborado distingue entre enunciados con cuatro tipos de intención comunicativa o función pragmática: pedidos de acción, pedidos de respuesta verbal, comentarios y rituales lingüísticos (Cuadro 1). Esta última categoría incluye tanto los saludos como las canciones y las respuestas de cortesía.

Categoría	Definición	Ejemplo
Pedido de acción	Enunciados orientados a direccionar el comportamiento o la atención del niño o la niña.	Estando en el patio, la mamá dice “¡Mirá hormiguitas!” “Levantá el pie.”
Pedido de respuesta verbal	Enunciados orientados a obtener una respuesta verbal por parte del niño o la niña sea esta específica o no.	Mientras juegan con animales de la granja, la niñera le pregunta “¿Cómo hace la vaca?” “¿Cuál es tu animal preferido?”
Comentarios	Enunciados que no esperaban una respuesta por parte de los niños y las niñas y cuya función es brindar información o retroalimentación sobre una acción, hecho u objeto presente o no en el momento de la enunciación	Mirando por la ventana, la mamá dice: “Está lloviendo mucho hoy.” “Ayer estaba soleado y nos metimos a la pile.”
Rituales lingüísticos	Elementos lingüísticos que se utilizan en la vida cotidiana y van adquiriendo una función especializada en la conducta individual y las interacciones. Quedaron incluidas dentro de esta categoría las canciones, saludos o enunciados de cortesía.	Mientras le cambia el pañal, la mamá le canta “la lechuza, la lechuza hace shh”

Cuadro 1. Sistema de categorías empleado para analizar función pragmática

4.7. Análisis de la realización lingüística de los pedidos de acción y de respuesta verbal

Para este análisis se empleó una perspectiva mixta (Creswell, 2003; Creswell y Plano Clark, 2017; Weiss, 2017) y se articularon distintas metodologías cualitativas. Se integraron procedimientos de la teoría fundamentada (Glaser y Strauss, 1967), el uso heurístico de categorías previas (Miles y Huberman, 1994) y la descripción densa (Geertz, 1973).

Recurriendo al método comparativo constante (Glaser y Strauss, 1967; Strauss y Corbin, 1990), previamente empleado para distinguir las categorías generales de actos de habla dirigidos al niño o la niña, se analizaron más detalladamente las instancias codificadas inicialmente como pedidos de acción y de respuesta verbal. En lo específico, se categorizó inductivamente a partir de los casos identificados en las transcripciones la forma en que estos actos se realizaban lingüísticamente en el habla dirigida a niños y niñas.

Las categorías fueron elaboradas por la primera autora del trabajo con asesoramiento de la segunda autora y otras investigadoras hasta que el sistema de categorías se solidificó (Strauss y Corbin, 1990). En los resultados se muestra cómo las categorías de pedidos de acción y de respuesta verbal se despliegan en el habla dirigida a los niños y las niñas, ilustrando cada una de las distintas formas de realización lingüística y los recursos empleados con el análisis de casos ejemplares; asimismo, se presentan de acuerdo con las características metodológicas de los estudios comprensivos, que intentan acercar al lector o lectora la realidad concreta que conoció el investigador o investigadora. El análisis conlleva la elaboración de los datos respetando su inserción original en un contexto complejo y la presentación de los rasgos más salientes en una descripción que reproduce para el lector su cualidad singular (Gibaja, 1988; Sirvent, 2007). De este modo, por medio del análisis de ejemplos y de sus transcripciones textuales, se intenta una aproximación al ideal de *descripción densa*, que Geertz (1973) elevó a paradigma del modelo.

5. Resultados y discusión

5.1. Pedidos de acción

En el sistema elaborado, esta categoría engloba tanto a enunciados destinados a regular la atención como a regular la conducta de los niños y las niñas. En este apartado su realización lingüística se estudia separadamente.

Para la realización de los pedidos de atención, se identificó una variación bastante limitada de recursos lingüísticos. Dentro de estos, se observó el uso de verbos sensoriales en imperativo en la segunda persona singular (“mirá lo que compré, Pato”, “mirá el sol”, “escuchá”, “escuchame”) o en el marco de enunciados interrogativos (“¿viste los autos afuera en la calle?”, “¿me escuchás?”). Ambos, siguiendo la propuesta de Blum-Kulka y Olshtain (1984), corresponden a enunciados orientados al oyente, en este caso el niño o la niña. También se reconoció el empleo de interjecciones (“hola”, “che” o “atención que empieza”) y de vocativos como el nombre del niño o la niña u otros apodos afectuosos en el habla de los cuidadores y cuidadoras al momento de llamar la atención infantil. Por último,

cuando buscaban dirigir la mirada de los niños y las niñas hacia lugares específicos recurrían a estructuras declarativas (“ahí al lado de la tele, ahí en la tele”) o simplemente adverbios que indican lugar como “acá” o “arriba”. De esta manera, guiaban la atención hacia un espacio específico también por medio de formas impersonales.

Múltiples trabajos que se han enfocado en el estudio de los enunciados destinados a dirigir la conducta infantil (Aronsson y Cekaite, 2011; Anataki y Kent, 2015) han dado cuenta de la presencia de pedidos de acción con distinto grado de directividad. En este análisis observamos que los pedidos de acción se realizaban por medio de estrategias lingüísticas sumamente diversas. El ejemplo (1) nos permite ilustrar en una breve interacción la diversidad de formas a la que esta madre recurre. Podemos observar que hace uso tanto de formas interrogativas en primera persona plural (“¿vamos arriba?”), como de enunciados en imperativo (“subí vos solo”) y declarativos con frases verbales que indican obligación (“no podés subir así”, “tenés que subir gateando”). Cada una de estas formas será desarrollada con mayor detenimiento en este apartado.

- (1) Daniel, de 16 meses, está con su mamá entrando a la casa. Para llegar al departamento tienen que subir una escalera.
 Madre: ¿vamos arriba?
 Madre: dale vamos.
 Daniel: [balbucea]
 Daniel: [balbucea]
 Madre: no, no, pero subí vos solo.
 Madre: así no se puede subir la escalera.
 Daniel: [balbucea]
 Madre: no podés subir así.
 Madre: tenés que subir gateando.

Al igual que en los pedidos destinados a dirigir la atención, en el ejemplo (1), la madre utilizó imperativos en segunda persona singular (otros ejemplos del corpus son: “vení”, “quedate ahí”, “acompañame”, “salí de ahí porque te vas a mojar”) y las formas subjuntivas que completan el paradigma verbal del imperativo en su forma negativa (“no te enojés”, “no seas desesperada”, “no hagas berrinche”). Tal como se mencionó previamente, en la variedad rioplatense, los imperativos resultan menos impositivos que en otras culturas (Bravo, 1999, 2001; Schamne, 2020). Sin embargo, pese a que en esta comunidad el imperativo no tiene el valor de imposición y descortesía que sí supone en otras comunidades, muchas veces estas formas verbales aparecen acompañadas de explicaciones o justificaciones:

- “bueno, esperá que voy a buscar el flancito”
- “vení que estás descalzo”
- “sacate el chupete porque no se te entiende nada”

Esto ya había sido reportado por Migdalek *et al.* (2020), quienes encontraron –en interacciones en jardín, pero también en el hogar– una vinculación entre las directivas y las justificaciones en secuencias conversacionales de argumentación y justificación. Estas explicaciones o justificaciones del pedido realizado se encontraban con frecuencia introducidas por medio de oraciones subordinadas con *que*, *porque*, construcciones con *para* o enunciados adyacentes. Este acompañamiento de los pedidos de acción con explicaciones había sido identificado como una forma de mitigación o atenuación tanto en otras poblaciones (Blum-Kulka, 1990; Brumark, 2006; Aronsson y Cekaite, 2011) como en interacciones entre adultos y adultas en CABA –Ciudad Autónoma de Buenos Aires– (Schamne, 2020). Blum-Kulka y Olshatain (1984) y Blum-Kulka (1990) señalan que en esta forma de mitigación muchas veces los pedidos se acompañan con movimientos previos o posteriores en los que se brindan contexto o razones.

Otro tipo de enunciados empleado para la realización de pedidos de acción son las construcciones en modo indicativo con *tener + que + infinitivo* y *poder + infinitivo*. El empleo de estos verbos auxiliares con valor modal de obligación (Di Tullio, 2007) dejan en claro quién debe de realizar o no la acción propuesta. Tanto en este tipo de enunciado como en los enunciados con imperativo, la orientación se dirige nuevamente hacia el niño o la niña, explicitando que es ella o él quien deberá ejecutar la acción:

- “tenés que correr para dar la vuelta”, “vos tenés que esperar a mamá mientras”;
- “no podés salir ahora”, “podés venir hija que me quiero bañar”

Se observaron también enunciados exhortativos sin verbo (Di Tullio, 2007) como “beso a mamá” o “el lápiz en la boca no”. En estos enunciados se predica sobre un nominal una indicación para que el niño o la niña la realice; sin embargo, no se encuentra explícito ni el sujeto ni el verbo de la acción. Estas formas, en el español de Argentina y en el marco de interacciones entre adultos o adultas y niños o niñas, fueron previamente identificadas en las salas de nivel inicial, especialmente empleadas en el marco de consignas de organización de la tarea (Dambrosio, 2021).

En esta misma línea de enunciados con elisión del sujeto, identificamos enunciados impersonales con *se* (“no se toca”, “no se toca la zapatilla porque la zapatilla está sucia”, “se come así”) y construcciones con *haber + que + infinitivo* (“hay que soltar”). Estas formulaciones que, en términos de Blum Kulka y Olshatain (1984), suponen un cambio en la perspectiva del pedido, si bien explicitan la acción a realizar, a diferencia de lo que ocurría con los enunciados exhortativos sin verbo, no interpelan de forma explícita al niño o la niña. Como señala Dambrosio (2021), suponen que la responsabilidad no recae sobre nadie en particular. En estos casos, así como en el uso de los enunciados exhortativos sin verbo, nos encontramos frente a elisiones del sujeto que debe realizar la acción. Esto ha sido ya reportado en otros trabajos que han estudiado las directivas adultas y ha sido señalado como una forma de mitigación (Aronsson y Cekaite, 2011).

Los enunciados interrogativos también suelen emplearse para dirigir la acción infantil. En el ejemplo (2) Darío le ha quitado los anteojos a su madre y ella quiere que se los devuelva. Para ello, la madre recurre a múltiples formas interrogativas para conseguir su objetivo.

(2) Darío, de 15 meses, está con su mamá y le ha quitado los anteojos. Ella quiere que él se los devuelva.

Madre: ¿ay a dónde van los anteojos?

Madre: ¿a dónde van los anteojos de Darío?

Madre: ponele los anteojos a mamá.

Madre: muy bien, muy bien, Dari.

Darío: [balbuca]

Madre: suuuuuup ¿le devolvés los anteojos a mamá?

En el ejemplo presentado puede observarse el empleo de preguntas de cortesía para dirigir la conducta infantil (“¿le devolvés los anteojos a mamá?”, “¿hacemos el laberinto de bolitas?”, “¿le pasá(s) a la abuela?”, “¿me traés la pala?”). Sin embargo, también se recurre a otro tipo de preguntas a fin de regular las acciones de los niños y las niñas. Así, la madre utiliza preguntas que Darío deberá responder mediante acciones. Tal es el caso de “¿dónde van los anteojos?” o “¿dónde tenés que sentarte para ver la tele?” y “¿cómo se pone la llave?”.

Una forma más indirecta en la cual se emplean las preguntas para dirigir la acción de los niños y las niñas son las preguntas retóricas que funcionan a modo de reto como señala Becker (1994). En ellas no se le pide al niño o a la niña que realice cierta acción, sino que se le cuestiona lo que está realizando a fin de que se detenga. Son preguntas tales como “¿qué te dije de pegarme?”, “¿por qué tirás todo?” o “¿por qué me pegás?”.

Para dirigir la conducta infantil, los cuidadores y las cuidadoras también recurren a enunciados declarativos sin frases verbales de obligación. Así, mediante verbos de decir, les recuerdan a los niños o niñas una orden que le fuera dada anteriormente o un permiso que no recibió. En estos casos, se incluye el discurso indirecto mediante construcciones subordinadas. De esta manera, la acción a realizar aparece presentada dentro de la cláusula subordinada:

- “les dije que se queden en la pieza de la tía viendo la tele”
- “te dije que no que está caliente”
- “te estoy diciendo que me esperes!”
- “nadie te dio permiso para abrir la puerta, mi amor”

A fin de regular la acción infantil, sus cuidadores y cuidadoras refirieron a las consecuencias de continuar con una acción en curso (“te vas a caer”, “te vas a golpear la cabeza”, “me vas a lastimar”, “vas a chupar frío hija dale”), pero también a expresiones sobre el efecto inmediato de la acción (“me lo estás arruinando”, “me estás haciendo mal, Camila”). Todos estos enunciados podrían interpretarse como justificaciones. De igual manera, ciertos enunciados operan dentro de lo que podríamos entender como amenazas (“yo me voy”, “te pego”). De modo similar, también hacen uso de enunciados condicionales. En ellos se les indica a los niños y a las niñas la consecuencia positiva o negativa de sus acciones (“te podés caer si te tirás así para atrás”, “se va a poner triste Marta si no te lo ponés”). Los condicionales también se emplean para dar instrucciones (“che si vas a mirar el cielo, nos sentamos en un banquito”, “si no vas a dormir, sacate el chupete”). Por ejemplo, durante la comida después de que le pidan que coma la carne y que la nena no lo haga, la mamá le dice a Amelí “bueno si no estás comiendo y no vas a comer, no pidas más”.

Además, para dirigir la conducta de los niños y las niñas, sus cuidadores y cuidadoras refieren a sus propios deseos y sentimientos (“no quiero que te hagas enchastre”, “no me gusta que te saques las medias”, “me pongo triste si me pegás”). Aronsson y Cekaite (2011) también observaron la presencia de estos enunciados a los que definieron como extorsiones emocionales. Estas formas implican en muchos casos la inclusión de construcciones subordinadas que requieren de un esfuerzo cognitivo mayor para inferir qué acción es la que debe realizar o dejar de realizar.

Por último, nos encontramos con enunciados declarativos que dan cuenta de propiedades de los objetos con los que los niños o niñas están interactuando. Así, por ejemplo, en un intercambio, la mamá quería que Ángeles dejara el chupete y le dijo: “el chupete es para dormir”. En una situación similar, la mamá de Amelia, en relación con un objeto que la nena quería tomar con sus manos, luego de indicarle que no lo hiciera agregó “eso es de la abuela”. Este tipo de enunciado resulta mucho más indirecto que los anteriores (Fasulo, Loyd y Padiglione, 2007) y podría englobarse dentro de lo que Blum Kulka y Olshatain (1984) presentan como pistas. Para responder a estos enunciados los niños y las niñas deben deducir cuál es la relación entre los rasgos del objeto y su curso de acción. Similares a estos, se observaron algunos casos de enunciados exclamativos empleados para dar cuenta de características de los objetos y, de esta manera, condicionar la acción de los niños y niñas como ocurre en el ejemplo (3), del que se puede deducir, a partir del enunciado “no chupes la llave”, que la mamá quiere que Agustín deje la llave.

- (3) Agustín, de 14 meses de edad, toma la llave de su mamá y se la pone en la boca.
 Madre: no chupes la llave.
 Madre: ay ¡qué feo gusto!
 Madre: ohh.
 Madre: no ¡qué asco!
 Agustín: [balbucea]
 Madre: ¡qué asqueroso la llave!
 Agustín: [balbucea]

También se identificaron formas que constituyen lo que Di Tullio (2007) define como *fragmentos*, es decir, elementos que no permiten una interpretación predicativa. En el ejemplo (4) donde Ángeles y su papá están jugando con masa, él recurre a distintos enunciados no oracionales para indicarle a la niña cómo debe de llevar la masa (“con las dos manos”, “así”, “ahora sí”).

- (4) Ángeles, de 21 meses, está jugando con masa con su papá. Él le hace una bolita para que sentada en su mesita ella la corte.
 Padre: con las dos manos.
 Padre: con las dos, con las dos.
 Padre: así.

Padre: con las dos.

Padre: así.

Padre: ahora sí.

Padre: así.

Padre: ahí está.

Padre: ahora sí llevalo.

Como en este ejemplo, se usan adverbios y adjetivos para indicar cómo debe realizarse la acción en curso: “despacio” o “así”, o “más tranquilos, más tranquilos para que mami pueda trabajar”. Dentro de los adverbios, además, se encuentran formas de polaridad como “sí” o “no”, que también buscan regular la acción en curso indicándole al niño o niña que continúe o no haciendo lo que estaba haciendo (“no porque está, está, está apagada”, “no que me enoje”). También se emplean interjecciones como “cuidado tu cabeza”, “ojo dónde te subís vos”, “dale”. Las construcciones preposicionales tanto con complementos adverbiales, nominales o con infinitivo (“para allá” o “con el tenedor”, “de este lado”, “al pelotero no”; pero también de “a comer la papa” o “a pasear, a pasear”, “a guardar” o “sin patear, sin patear”) se emplean para la regulación de la acción infantil. Adoptando una forma similar, pueden identificarse construcciones nominales como “beso”, “abrazo” o pronominales como “yo” o “vos” para pedirle al niño o niña que haga algo o aguarde, como en el caso de “un segundito”. Ello puede observarse en el ejemplo (5) en el cual Daniel quiere jugar a los juguitos del celular de su mamá y ella le pide que espere.

- (5) Daniel, de 15 meses, quiere jugar a los juguitos en el celular de su mamá, pero se les han terminado las vidas. Por eso ella le pide que aguarde a que se recarguen y pueda volver a jugar.

Madre: bueno hay que esperar dos minutos.

Madre: en dos minutos jugamos.

Madre: un ratito.

A partir del análisis realizado, se advirtió que, hablando con niños y niñas, sus cuidadores y cuidadoras emplean una gran variedad de recursos lingüísticos al momento de realizar pedidos de acción. En el cuadro 2 se sintetizan los recursos identificados. Para su elaboración se tomó como base el tipo de enunciado. En este se retoma la propuesta de Blum-Kulka y Olshtain (1984), que da cuenta de la orientación de las peticiones y se observa cómo, al igual que reportaron Antaki y Kent (2015), los pedidos de acción no se realizan empleando exclusivamente enunciados exhortativos.

Tipo de enunciado	Realización lingüística	Ejemplo	
Enunciados exhortativos	Formas personales orientadas al niño o la niña <ul style="list-style-type: none"> imperativos o subjuntivos con y sin explicación 	“subí solo” “no toque eso”	
	Formas impersonales <ul style="list-style-type: none"> formas no verbales 	“beso a mamá”	
Enunciados declarativos	Formas personales orientadas al niño o la niña <ul style="list-style-type: none"> frases verbales con verbos auxiliares de obligación referencia a posibles consecuencias mediante perífrasis de futuro 	“tenés que bajar sentado” “te vas a caer”	
	Formas personales orientadas al hablante <ul style="list-style-type: none"> formas con verbos de decir indicación de los propios sentimientos amenazas 	“te dije que no hagas eso” “no me gusta que toque ahí” “me voy”	
	Formas personales orientadas a ambos	“vamos para arriba”	
	Formas con orientación impersonal <ul style="list-style-type: none"> caracterización del objeto 	“eso es de la abuela”	
	Formas impersonales <ul style="list-style-type: none"> con <i>se</i> con haber 	“no se toca ahí” “no hay que tocar ahí”	
	Enunciados interrogativos	Formas personales orientadas al niño o la niña <ul style="list-style-type: none"> preguntas de cortesía preguntas retóricas 	“¿le devolvés los anteojos a mamá?” “¿por qué le pegás a mamá?”
		Formas personales orientadas al hablante <ul style="list-style-type: none"> preguntas retóricas 	“¿qué te dije de pegarme?”
Formas personales orientadas a ambos		“¿subimos?”	
Formas con orientación impersonal <ul style="list-style-type: none"> preguntas para responder con acciones 		“¿Dónde van los anteojos?”	

Enunciados condicionales	Formas personales orientadas al niño o la niña	
	• consecuencias	“se va a poner triste Emi, si hacés eso”
	Formas personales orientadas al hablante	
	• amenazas	“sí tomás agua, te saco”
	Formas con orientación impersonal	
	• instrucciones	“sí no vas a dormir, sacate el chupete”
Fragmentos	Adverbios	“ahí”
	Construcciones preposicionales	“con las dos manos”

Cuadro 2. Realización lingüística de los pedidos de acción en el habla dirigida a niños y niñas pequeños que viven en el AMBA

5.2. Pedidos de respuesta verbal

Los pedidos de respuesta verbal fueron definidos como enunciados orientados a promover una respuesta lingüística por parte del niño o la niña. Para propiciar el habla y la conversación los adultos y las adultas emplean distintas expresiones.

Al igual que con los pedidos de acción, se identificó el uso de enunciados exhortativos con imperativo tanto para requerir respuestas cerradas como abiertas. Por medio de verbos de decir indicaban a los niños y las niñas cuál debía ser su participación (“tomá agua Catu, decí”, “decile chau”, “permiso decile al tío permiso”). De modo similar, emplean construcciones con verbos auxiliares *tener + que + infinitivo* con verbos de decir (“tenés que decirle gracias Mili”). A su vez, también recurren a formas imperativas para obtener respuestas verbales no específicas o abiertas (“hablá por teléfono”, “retale Gabi”, “decí algo”, “contale a papá”).

Los enunciados interrogativos se empleaban para requerir una respuesta específica conocida por los adultos y las adultas como también por los niños y niñas (la madre pregunta “¿cómo te llamas?”, “¿cómo se llama tu hermano?”, “¿qué es esto?”, “¿cómo hacen los pavos?”, “¿cómo hace el gatito?”), pero también para solicitar fórmulas de cortesía (“¿Cómo se pide?”). Estas formas de preguntas, al igual que el empleo de imperativos para realizar pedidos de respuesta verbal, fueron previamente identificadas por Becker (1994) en el habla dirigida a niños y niñas pequeñas. Otra forma empleada para que los niños y niñas realizaran una emisión verbal eran los enunciados incompletos (“sana, sana colita de rana si no sana hoy, sanará...”, “uno, dos y...”), en los que incluso cuando no se trataba ni de una pregunta ni de un pedido explícito de respuesta, se esperaba que produjeran una emisión verbal. Dentro de los enunciados que no llegaban a conformar oraciones, se identificaron formas nominales precedidas por enunciados donde se le pedía al niño que repitiera la palabra.

Cuando pedían respuestas no conocidas, los cuidadores y cuidadoras también hacían uso de enunciados interrogativos tanto abiertos (“¿qué hiciste con la maestra?”) como cerrados (“¿te gustan las burbujas?”). Este es el caso registrado en el ejemplo (6), en el que la madre busca conocer la razón por la cual su hijo llora. Inicialmente recurre a preguntas de respuesta cerrada *–sí/no–*, luego le va ofreciendo opciones para verbalizar sus deseos. Al final del ejemplo vemos cómo realiza una pregunta abierta para que él sea quien le explique sus propios deseos.

- (6) Daniel, de 21 meses, está en la plaza con su mamá. Ya hace rato que están jugando cuando ella le dice que es hora de irse y el nene comienza a llorar sin explicación.
 Madre: ¿querés que vayamos a comprar una fruta?
 Darío: no [llora]
 Madre: no.
 Madre: ¿querés que vayamos a comer un yogurt?
 Darío: no [llora]
 Madre: ¿querés que vayamos a [/] a ver?
 Madre: pará que te pongo la zapatilla que perdiste.
 Darío: [llora]
 Madre: ¿querés que vayamos a ver los perritos?
 Darío: no.
 Madre: ¿qué querés?

Las preguntas, además de emplearse para que los niños y las niñas den cuenta de sus sentimientos y deseos, son utilizadas en el corpus para pedirles que verbalicen lo que está sucediendo (“¿Qué te hizo la tía?”). Estos enunciados se orientan a que expliciten pequeños eventos del entorno inmediato. Así, los adultos y las adultas también andamiaban la producción de discursos extendidos que podrán ser abordados de manera más extensa en análisis futuros y se presentan brevemente a continuación. En ellos, mediante distintas formas, no solamente solicitaban respuestas breves o concretas, sino que muy tempranamente comenzaban a solicitarles narrativas más extensas tanto de pasado como de anticipación de eventos futuros. En el ejemplo (7), Helena se encuentra con su papá y comienzan hablando de qué pasó en el cumpleaños de su tía esa mañana. El padre reformula los comentarios que realiza la nena en enunciados completos que verifica con ella y colabora en la construcción de una narrativa de pasado. En el marco de esta misma conversación se produce el ejemplo (8). En este caso, como se acerca el cumpleaños de la niña, el papá le va preguntando qué va a querer y cómo quiere que sea su fiesta de cumpleaños.

- (7) Helena, de 36 meses, charla con su papá acerca del cumpleaños de su tía.
 Padre: ¿hoy no hiciste nada hoy?
 Helena: no.
 Padre: ¿xxx?
 Helena: sí, mía &panina.
 Padre: &mmm, &ah, ¿tu madrina?

Helena: sí.
 Padre: ¿al cumpleaños fueron?
 Helena: sí.
 Padre: ¿y qué le regalaste?
 Helena: nada.
 Padre: ¿nada?
 Helena: una to@ta mía mami.
 Padre: &ah ¿mami llevó una torta?
 Helena: sí.
 Padre: qué rico.
 Padre: ¿y comiste mucho allá?
 Helena: sí.
 Padre: ¿qué comiste?
 Helena: @ (r)ta.
 Padre: ¿tarta nada más?
 Padre: ¿y empanadas pizza no comiste?
 Helena: sí.

(8) Helena continúa hablando con su papá sobre su cumpleaños.

Padre: ¿y qué vas a querer para tu cumpleaños?
 Helena: to(r)ta.
 Padre: ¿torta?
 Helena: sí.
 Padre: ¿y qué más?
 Helena: xxx.
 Padre: ya falta poquito &eh.
 Helena: obos (globos) pa(pá).
 Padre: ¿globos querés?
 Helena: sí.
 Padre: ¿de qué color?
 Helena: nenas.
 Padre: ¿de nenas?
 Helena: &atos.
 Padre: ¿sí?
 Padre: ¿y de qué personaje?
 Helena: nena.
 Padre: ¿y a quién vas a invitar a tu cumpleaños?
 Helena: nadie.
 Padre: ¿a nadie?
 Helena: no.
 Padre: ¿por qué?
 Padre: mala.
 Helena: vo(s).

Padre: ¿yo solo voy a estar?

Helena: sí.

Padre: ¿vamos a hacer un cumpleaños para vos solo?

Helena: sí, todo ene [: nene] ande [: grande] no.

Padre: ¿nenes grandes no?

Helena: no.

Padre: bueno.

Otras formas de discurso extendido que los adultos y las adultas promueven por medio de pedidos de respuesta verbal son las explicaciones, que fomentan usos del lenguaje que tal vez se encuentren por fuera de lo que realizarían sin la intervención adulta. En el ejemplo (8), vemos cómo ante la respuesta de Helena en la que manifiesta no querer invitar a nadie, el padre le pregunta por qué. De igual manera, en el ejemplo (9), la mamá no se limita a atender la respuesta de la niña, sino que le pide a Victoria que proporcione razones por las que no quiere cantarle el feliz cumpleaños a su compañera.

- (9) Victoria, de 21 meses, y su mamá —mientras meriendan— charlan sobre lo que pasó ese día y lo que pasará al día siguiente en el jardín.

Madre: mañana es el cumple de Iris.

Madre: ¿le vas a cantar el feliz cumpleaños?

Victoria: no.

Madre: ¿por qué?

Madre: ¿por qué no le vas a cantar el feliz cumpleaños a Iris?

En el cuadro 3 se presentan las distintas formas lingüísticas que asumen los pedidos de respuesta verbal realizados por los cuidadores y las cuidadoras en marco de las interacciones cotidianas en el hogar. Observamos que hacen uso tanto de enunciados exhortativos y declarativos con verbos de decir, como de gran diversidad de enunciados interrogativos.

Tipo de enunciado	Realización lingüística	Ejemplo
Enunciados exhortativos	Formas personales orientadas al niño o la niña: imperativos con verbos de decir	“decí gracias” “hablá por teléfono”
Enunciados declarativos	Formas personales orientadas al niño o la niña • frases verbales con verbos auxiliares de obligación con verbos de decir	“tenés que decirle gracias”
Enunciados interrogativos	Formas personales orientadas al niño o la niña • interrogativas totales • interrogativas parciales • deseos/sentimientos • narrativas • explicaciones Formas impersonales • interrogativas totales con <i>se</i>	“¿querés que vayamos allá?” “¿qué querés?” “¿qué hiciste esta mañana?” “¿por qué no le vas a cantar el cumpleaños?” “¿cómo se dice?” “¿cómo se llama tu hermano?”

Cuadro 3. Realización lingüística de los pedidos de respuesta verbal en el habla dirigida a niños y niñas pequeños que viven en el AMBA

Frente a lo que sucedía con los pedidos de acción, en el caso de los pedidos de respuesta verbal, la diversidad es más acotada. Para la realización de este tipo de pedidos los enunciados se encuentran orientados al niño o la niña.

6. Conclusión

Los pedidos de atención y de acción conforman un porcentaje importante del habla dirigida a niños y niñas (Jackson-Maldonado *et al.*, 2011; Kuchirko *et al.*, 2020), por ello y por el impacto de esta habla en el desarrollo lingüístico, resulta relevante indagar acerca de cómo estos se realizan lingüísticamente. El análisis aquí presentado permitió identificar las distintas formas lingüísticas que se emplean para la formulación de los pedidos de acción y de los pedidos de respuesta verbal en las interacciones cotidianas de niños y niñas pequeños de Argentina. Muchas de las formas relevadas en este trabajo ya han sido reportadas en situaciones de interacción entre personas adultas (Ervin-Tripp, 1977; Boretti de Macchia, 2001; Schamne, 2020), pero también en interacciones con niños y niñas tanto en el marco del hogar en otras poblaciones y lenguas (Antaki y Kent, 2015; Aronsson y Cekaite, 2011; Becker, 1994; Blum-Kulka, 1990; Takada, 2013), como en el nivel inicial (Dambrosio, 2021; Zerey, 2014).

Los resultados mostraron que, en sus pedidos en interacciones con niños y niñas muy pequeños, los adultos y las adultas no recurrían solamente a imperativos donde se daba cuenta del curso de acción y el agente a cargo de esta. Los cuidadores y las cuidadoras hacían uso tanto de formas que explicitaban el accionar que el niño o la niña debía seguir, como de formas implícitas. Entre las primeras se identificaron enunciados con frases verbales de obligación y verbos en imperativo. Si bien ya se ha señalado que estas formas en la variedad rioplatense no parecen resultar tan invasivas como en otras comunidades lingüísticas (Boretti de Macchia, 2001, 2002; Migdalek *et al.*, 2020; Schamne, 2020), se señaló la presencia de estrategias de mitigación para acompañar esta forma. Al igual que observaron Schamne (2020) y Migdalek *et al.* (2020) se identificó el empleo de justificaciones y explicaciones. También se encontraron formas más implícitas, que podrían entenderse como más complejas en su interpretación. Entre ellas, realizaciones que ya habían sido reportadas por Blum-Kulka y Olshtain (1984) y Brumark (2006). Se reconocen, por ejemplo, enunciados que dan cuenta de los deseos o sentimientos del hablante, preguntas de cortesía y pistas.

Así, en concordancia con lo relevado por Antaki y Kent (2015), para la formulación de pedidos de acción, se empleaban distintos tipos de enunciados, pero también diferentes orientaciones (Blum-Kulka y Olshtain, 1984). En relación con los tipos de enunciados utilizados para la realización de pedidos de respuesta verbal, si bien la opción preferida podría pensarse que son los enunciados interrogativos, tal y como había señalado Becker (1994) en su estudio, estos se realizaban también por medio de enunciados exhortativos.

En este trabajo se reconocieron también formas que Dambrosio (2021) ya había señalado en su tesis en salas de nivel inicial. Dentro de los enunciados despersonalizados se destacan el uso de exhortativos con verbo elidido. Estas formas resultan especialmente llamativas porque no aparecen mencionadas en la literatura referida a las interacciones entre adultos y adultas en el marco de intercambios formales e informales. Al interior de las formas personalizadas en el marco de los enunciados en segunda persona, el interlocutor o interlocutora refería directamente al niño o la niña; en cambio, en las otras personas, la interpelación resultaba más indirecta. Dado que distintos autores han señalado que la distancia entre las formas de interacción cotidianas de los niños y las niñas en sus hogares y las formas de interacción escolar pueden dificultar la adaptación de estos y estas a las aulas o salas, seguir indagando en estas diferencias en la forma de realización de los pedidos constituye un insumo importante y necesario para repensar las prácticas docentes.

En el marco del hogar, espacio que dista de los contextos previamente estudiados, y en interacciones con niños y niñas, aún se observa el empleo de formas de realización ya registradas. Futuros estudios podrían explorar de forma cuantitativa qué tan frecuentes son cada una de estas formas y abrir la posibilidad a investigar la potencial incidencia de estas elecciones en el desarrollo lingüístico infantil. Dado que investigaciones previas han reportado diferencias en la frecuencia de enunciados destinados a regular la conducta y el habla infantil en el HDN en hogares argentinos en distintas CSE (Ramírez *et al.*, 2019; Rosemberg *et al.* 2022), este análisis cuantitativo podría profundizar la indagación en torno a diferencias en las formas de realización lingüística en función de esta variable.

Notas

- ¹ Este corpus fue recolectado, transcrito y anotado en el marco de un macroproyecto dirigido por la Dra Celia Rosemberg en el CIIPME-CONICET que busca dar cuenta de las características de los entornos lingüísticos en las cuales los niños y las niñas crecen y se desarrollan. Este proyecto fue financiado por los proyectos PIP 80/2015, PIP 702/21 y P-UE 2019-2023 otorgados por el CONICET, los proyectos PICT 02896/2019 y PICT 3327/2014 otorgados por el FONCyT y los proyectos UBACyT 20020190100106BA y UBACyT Modalidad I 20020150100187BA otorgados por la Universidad de Buenos Aires, todos ellos bajo la dirección de la Dra. Celia Rosemberg.
- ² Además de por los proyectos previamente mencionados (PIP 80/2015, PIP 702/21 y P-UE 2019-2023 otorgados por el CONICET, los proyectos PICT 02896/2019 y PICT 3327/2014 otorgados por el FONCyT y los proyectos UBACyT 20020190100106BA y UBACyT Modalidad I 20020150100187BA otorgados por la Universidad de Buenos Aires, todos ellos bajo la dirección de la Dra. Celia Rosemberg), parte de la transcripción necesaria para la realización de esta tesis fue posible gracias al subsidio Patrice L. Engle Dissertation Grant for Global Early Child Development (2019) otorgado por la Society for Research in Child Development a la autora de esta tesis para la realización de su proyecto doctoral.

Corpus

Rosemberg, C.R., Alam, F., Stein, A. Migdalek, M., Menti, A. y Ojea, G., (2015-2016), El entorno lingüístico temprano de niños pequeños de Argentina, CONICET.

Referencias

- Altinkamis, F. (2017). Linguistic politeness in Turkish child-directed speech. *International Journal of Language Academy*, 5(20), 30-42. <http://dx.doi.org/10.18033/ijla.3798>
- Antaki, C. y Kent, A. (2015). Offering alternatives as a way of issuing directives to children: Putting the worse option last. *Journal of Pragmatics*, 78, 25-38. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2015.01.004>
- Aronsson, K. y Cekaite, A. (2011). Activity contracts and directives in everyday family politics. *Discourse & Society*, 22(2), 137-154. <https://doi.org/10.1177/0957926510392124>
- Becker, J. A. (1994). Pragmatic socialization: Parental input to preschoolers. *Discourse Processes*, 17(1), 131-148. <https://doi.org/10.1080/01638539409544862>
- Blum-Kulka, S. (1990). You don't touch lettuce with your fingers: Parental politeness in family discourse. *Journal of pragmatics*, 14(2), 259-288. [https://doi.org/10.1016/0378-2166\(90\)90083-P](https://doi.org/10.1016/0378-2166(90)90083-P)
- Blum-Kulka, S. y Olshtain, E. (1984). Requests and apologies: A cross-cultural study of speech act realization patterns (CCSARP). *Applied linguistics*, 5(3), 196-213. <https://doi.org/10.1093/applin/5.3.196>
- Boretti de Macchia, S. H. (2001). Aspectos de la cortesía lingüística en el español coloquial de Argentina. *Oralia: Análisis del discurso oral*, 4, 75-102.

- Boretti de Macchia, S. (2002). Cortesía, imagen social y contextos socioculturales en la variedad del español de Rosario, Argentina. En D. Bravo, (ed.) *Actas del Primer coloquio del Programa EDICE: La perspectiva no etnocentrista de la cortesía: identidad sociocultural de las comunidades hispanohablante*, 110-120.
- Bravo, D. (1999). ¿Imagen “positiva” vs. imagen “negativa”? Pragmática socio-cultural y componentes de face. *Oralia: Análisis del discurso oral*, 2, 155-184.
- Bravo, D. (2001). Sobre la cortesía lingüística, estratégica y conversacional en español. *Oralia: Análisis del discurso oral*, 4, 299-336. <https://doi.org/10.25115/oralia.v4i1.8480>
- Brumark, Å. (2006). Regulatory talk and politeness at the family dinner table. *Pragmatics. Quarterly Publication of the International Pragmatics Association (IPrA)*, 16(2-3), 171-211. <https://doi.org/10.1075/prag.16.2-3.06bru>
- Brown, P. & S. Levinson (1987). *Politeness: Some Universals in Language Usage*, Cambridge University Press.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (2^{da} ed.). Thousand Oaks, CA. Sage.
- Creswell, J. W. y Plano Clark, V. L. (2017). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage publications.
- Dambrosio, A. (2021). Fórmulas de tratamiento y consignas en español bonaerense: usos y percepciones en el ámbito educativo [Tesis Doctoral, Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur]. <https://repositoriodigital.uns.edu.ar/handle/123456789/5600>
- Di Tullio, A. (2007). *Manual de Gramática del español*. La isla de la luna.
- Ervin-Tripp, S. (1977). Wait for me, roller skate!. En *Child discourse* (pp. 165-188). Academic Press.
- Fasulo, A., Loyd, H., y Padiglione, V. (2007). Children’s socialization into cleaning practices: a cross-cultural perspective. *Discourse & Society*, 18(1), 11-33. <https://doi.org/10.1177/0957926507069454>
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Aldine Publishing Company.
- Gibaja, R. (1988). Acerca del debate metodológico en la investigación educacional. *La educación. Revista Interamericana de Desarrollo Educativo (OEA)*, 103, 81-94.
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures: Selected Essays*. Basic Books.
- Hernandez, E., Carmichael, K., y Dunsmore, J. C. (2021). Toward integrating research on parent–child emotion talk and linguistic theory: A spotlight on parents’(in) direct communication. *Social Development*, 30(1), 38-56. <https://doi.org/10.1111/sode.12472>
- Hoff, E. (2003). The specificity of environmental influence: Socioeconomic status affects early vocabulary development via maternal speech. *Child development*, 74(5), 1368-1378. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00612>
- Hoff, E. (2006). How social contexts support and shape language development. *Developmental review*, 26(1), 55-88. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2005.11.002>
- Hoff-Ginsberg, E. (1986). Function and structure in maternal speech: Their relation to the child’s development of syntax. *Developmental Psychology*, 22(2), 155. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.22.2.155>
- Huttenlocher, J., Vasilyeva, M., Cymerman, E. y Levine, S. (2002). Language input and child syntax. *Cognitive psychology*, 45(3), 337-374. [https://doi.org/10.1016/S0010-0285\(02\)00500-5](https://doi.org/10.1016/S0010-0285(02)00500-5)
- Iglesias Recuero, S. (2001). Los estudios de la cortesía en el mundo hispánico: estado de la cuestión. *Oralia: Análisis del discurso oral*, 4, 245-398.

- Jackson-Maldonado, D., Peña, E. y Aghara, R. (2011). Funciones de lenguaje y tipos de palabra en la interacción de madres y sus hijos e hijas. En C. Rojas Nieto y D. Jackson Maldonado, (coords.). *Interacción y uso lingüístico en el desarrollo de la lengua materna*, (pp. 27-62), Universidad Nacional Autónoma de México.
- Kuchirko, Y. A., Schatz, J. L., Fletcher, K. K. y Tamis-Lemonda, C. S. (2020). Do, say, learn: The functions of mothers' speech to infants. *Journal of child language*, 47(1), 64-84. <https://doi.org/10.1017/S0305000919000308>
- Lieven, E. (2010). Input and first language acquisition: Evaluating the role of frequency. *Lingua*, 120(11), 2546-2556. <https://doi.org/10.1016/j.lingua.2010.06.005>
- Miles, M. B. y Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.
- Migdalek, M. J. y Rosemberg, C. R. (2012). El uso de los gestos en el discurso docente durante la planificación del juego en el jardín de infantes. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 5(3), 25-43. <http://revistes.uab.cat/jtl3/article/view/457>
- Migdalek, M. J., Peralta, N. S., Ramírez, M. L. e Ibañez, M. I. (2020). Argumentar en el jardín de infantes: Análisis exploratorio según la actividad y la función pragmática. *Traslaciones*, 7(14), 31-53. <https://doi.org/10.48162.rev.5.009>
- Ramírez, M. L., Ibañez, M. I., Migdalek, M., Stein, A., Mealla, M. y Rosemberg, C. (2019). La función pragmática de las emisiones dirigidas al niño en el entorno del hogar: el impacto de la educación materna. *Lingüística*, 35(2), 271-288. <https://doi.org/10.5935/2079-312x.20190028>
- Rosemberg, C. R., Alam, F., Ramirez, M. L. e Ibañez, M. I. (2022). Activity Contexts and Child-Directed Speech in Socioeconomically Diverse Argentinian Households. *International Journal of Early Childhood*, 55(1), 1-25. <https://doi.org/10.1007/s13158-022-00345-8>
- Rowe, M. L. (2008). Child-directed speech: Relation to socioeconomic status, knowledge of child development and child vocabulary skill. *Journal of child language*, 35(1), 185-205. <https://doi.org/10.1017/s0305000907008343>
- Schamne, D. (2020). Análisis pragmalingüístico de los actos de habla de petición y ofrecimiento en el español de la ciudad de Buenos Aires [Tesis Doctoral, Faculté des lettres et sciences humaines De l'Université de Neuchâtel].
- Searle, J. (1994). *Actos de habla*. Ediciones Cátedra.
- Searle, J. (1977). Actos de habla indirectos. *Teorema: Revista Internacional de Filosofía*, 7(1), 23-53.
- Shneidman, L. A., Arroyo, M. E., Levine, S. C. y Goldin-Meadow, S. (2013). What counts as effective input for word learning? *Journal of Child Language*, 40(3), 672-686.
- Shneidman, L. A. y Goldin-Meadow, S. (2012). Language input and acquisition in a Mayan village: How important is directed speech? *Developmental science*, 15(5), 659-673.
- Sirvent, M.T. (2007). *El proceso de investigación*. Cuadernos de la Oficina de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras (OpFyL).
- Snow, C. E., Arlman-Rupp, A., Hassing, Y., Jobse, J., Joosten, J. y Vorster, J. (1976). Mothers' speech in three social classes. *Journal of Psycholinguistic Research*, 5(1), 1-20. <https://doi.org/10.1007/BF01067944>
- Strauss, A. y Corbin J. (1990). *Basics of qualitative research. Grounded Theory. Procedures and techniques*. Sage Publications.

- Takada, A. (2013). Generating morality in directive sequences: Distinctive strategies for developing communicative competence in Japanese caregiver-child interactions. *Language & Communication*, 33(4), 420-438. <https://doi.org/10.1016/j.langcom.2013.03.012>
- Tomasello, M. (2003). The key is social cognition. En D. Gentner, y S. Goldin-Meadow (Eds) *Language in mind: Advances in the study of language and thought*, (pp. 47-57). MIT Press.
- Weiss, E. (2017). Hermenéutica y descripción densa versus teoría fundamentada. En *Investigaciones educativas* (Pública educación; 9) (pp. 63-79). Bonilla Artigas Editores.
- Weisleder, A. y Fernald, A. (2013). Talking to children matters: Early language experience strengthens processing and builds vocabulary. *Psychological science*, 24(11), 2143-2152. <https://doi.org/10.1177/0956797613488145>
- Zerey, Ö. G. (2014). Requests In Turkish-Speaking Pre-School Children: A Classroom Discourse Perspective. *Electronic Turkish Studies*, 9(6). <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.6673>