

**LENGUA CASTELLANA**

**Lorena PÉREZ LÓPEZ**

---

**ESTUDIO DEL DESARROLLO DE LA  
CONVERSACIÓN EN NIÑOS Y  
NIÑAS DE 3 A 6 AÑOS**

**TFG 2013**



Facultad de Ciencias Humanas y Sociales  
Giza eta Gizarte Zientzien Fakultatea

**Grado en Maestro de Educación Infantil**



**Grado en Maestro en Educación Infantil**

Trabajo Fin de Grado

***ESTUDIO DEL DESARROLLO DE LA  
CONVERSACIÓN EN NIÑOS Y NIÑAS DE 3 A 6  
AÑOS***

Lorena PÉREZ LÓPEZ

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES

**UNIVERSIDAD PÚBLICA DE NAVARRA**

**Estudiante**

Lorena PÉREZ LÓPEZ

**Título**

Estudio del desarrollo de la conversación en niños y niñas de 3 a 6 años

**Grado**

Grado en Maestro en Educación Infantil

**Centro**

Facultad de Ciencias Humanas y Sociales  
Universidad Pública de Navarra

**Director-a**

Magdalena ROMERA CIRIA

**Departamento**

Filología y Didáctica de la Lengua

**Curso académico**

2012/2013

**Semestre**

Primavera

## Preámbulo

El Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, modificado por el Real Decreto 861/2010, establece en el Capítulo III, dedicado a las enseñanzas oficiales de Grado, que “estas enseñanzas concluirán con la elaboración y defensa de un Trabajo Fin de Grado [...] El Trabajo Fin de Grado tendrá entre 6 y 30 créditos, deberá realizarse en la fase final del plan de estudios y estar orientado a la evaluación de competencias asociadas al título”.

El Grado en Maestro en Educación Infantil por la Universidad Pública de Navarra tiene una extensión de 12 ECTS, según la memoria del título verificada por la ANECA. El título está regido por la *Orden ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil*; con la aplicación, con carácter subsidiario, del reglamento de Trabajos Fin de Grado, aprobado por el Consejo de Gobierno de la Universidad el 12 de marzo de 2013.

Todos los planes de estudios de Maestro en Educación Infantil se estructuran, según la Orden ECI/3854/2007, en tres grandes módulos: uno, *de formación básica*, donde se desarrollan los contenidos socio-psico-pedagógicos; otro, *didáctico y disciplinar*, que recoge los contenidos de las disciplinas y su didáctica; y, por último, *Practicum*, donde se describen las competencias que tendrán que adquirir los estudiantes del Grado en las prácticas escolares. En este último módulo, se enmarca el Trabajo Fin de Grado, que debe reflejar la formación adquirida a lo largo de todas las enseñanzas. Finalmente, dado que la Orden ECI/3854/2007 no concreta la distribución de los 240 ECTS necesarios para la obtención del Grado, las universidades tienen la facultad de determinar un número de créditos, estableciendo, en general, asignaturas de carácter optativo.

Así, en cumplimiento de la Orden ECI/3854/2007, es requisito necesario que en el Trabajo Fin de Grado el estudiante demuestre competencias relativas a los módulos de formación básica, didáctico-disciplinar y practicum, exigidas para todos los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil.

En este trabajo, el módulo *de formación básica* nos ha permitido conocer, principalmente, el desarrollo de la cognición y del lenguaje en los niños y niñas de Educación Infantil.

El ser humano posee dos capacidades que están íntimamente relacionadas, como son la comunicación y la representación. De hecho, el instrumento más importante que empleamos las personas para comunicarnos es el lenguaje. Además, la posesión del lenguaje es un requisito previo para que muchas de las demás capacidades se puedan desarrollar.

Hoy día, podemos afirmar que los recién nacidos son seres activos, puesto que poseen un amplio repertorio de conductas gracias a las cuáles pueden establecer una relación primaria con otros seres humanos. Los bebés al comienzo no son conscientes de ellos pero, con el paso del tiempo y, a medida que van participando en diversos contextos conversacionales, como pueden ser las prácticas interactivas que mantienen con sus cuidadores, toman conciencia del papel social tan importante que tenemos los seres humanos (Vila, 2006).

Los bebés desde que nacen mantienen diversas prácticas interactivas con los adultos, como hemos mencionado con anterioridad, las cuáles se suelen afianzar en los momentos de alimentación, higiene... donde las personas adultas despliegan un abanico de habilidades para sintonizar en perfecta armonía con los bebés y, así poder comunicarse.

En un primer momento, el bebé emplea el llanto, la sonrisa, la mirada... es decir, unas conductas innatas, para poder comunicarse. Más adelante, va incorporando gestos más arbitrarios, como por ejemplo, la señalización.

Hacia el final de su primer año, los niños y niñas ya son capaces de imitar los sonidos del habla y la entonación de ciertas frases, así como pronunciar sus primeras palabras. Con los 18 meses su vocabulario se amplía enormemente, a la vez que se interesan por los nombres de los objetos más familiares para ellos. En el transcurso del segundo año de vida, la articulación todavía no es perfecta. Alrededor de los 3 años ya poseen grandes recursos conversacionales, como por ejemplo: son capaces de pedir información, pueden responder a las preguntas que se les formulan, consiguen

---

describir objetos o acciones, expresan creencias, sentimientos e ideas. Cuando tienen 4 años, su articulación ha mejorado considerablemente. Se considera que a los 5 años es cuando los niños y niñas son capaces de producir correctamente la mayor parte de los sonidos, si no todos, de su lengua materna. Este desarrollo de las capacidades lingüísticas y comunicativas no cesará hasta bien entrada la adolescencia y, en ciertos sentidos, nunca (Ruiz Bikandi, 2000).

En definitiva, si queremos ser buenos profesionales debemos conocer la evolución del lenguaje en la primera infancia, debemos saber identificar posibles disfunciones y velar por su correcta evolución.

El módulo de *formación básica*, principalmente, se refleja en la justificación del presente estudio, puesto que es ahí donde se explican los motivos por los cuáles consideramos tan importante el análisis de la adquisición del lenguaje, así como de la conversación.

El módulo *didáctico y disciplinar* permite enmarcar los principios teóricos indispensables para la consecución efectiva de los aspectos relacionados con los objetivos, los contenidos, la metodología, los materiales, las actividades y la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje durante la adquisición del lenguaje en la etapa de Educación Infantil.

En el centro escolar la interacción verbal está presente en todo momento, ésta tiene lugar entre el profesorado-alumnado, así como entre los propios alumnos y alumnas del centro. Por lo tanto, debemos multiplicar las oportunidades de hacer un uso del lenguaje que regule las relaciones entre los propios alumnos y alumnas y, que además, potencie las oportunidades de aprendizaje durante la jornada escolar (Sánchez-Cano et al., 2009).

Nuestra labor como docentes es desplegar diversas estrategias y capacidades en los niños y niñas de Educación Infantil. Para ello, debemos programar actividades en las que la lengua sea considerada como el principal instrumento para desarrollar el resto de las disciplinas. Debemos enseñar a hablar para enseñar a pensar, para que nos escuchen y para que aprendan a escuchar y para leer y escribir. En definitiva, debemos enseñarles a hablar para convivir como seres sociales que somos.

Este módulo, *didáctico y disciplinar*, ha estado muy presente en nuestro estudio durante la elaboración del mismo. Puesto que, antes de realizar las grabaciones con los niños y niñas de 3 a 6 años, tuvimos que tomar una serie de decisiones en relación a: los cuentos que íbamos a trabajar, cómo íbamos a estructurar las grabaciones, cuál sería el lugar más apropiado para realizar las grabaciones con los niños y niñas sin que nadie nos interrumpiese, qué estrategias íbamos a emplear para solventar los conflictos que pudiesen surgir, etc.

Asimismo, el módulo *practicum* nos ha permitido llevar a cabo la elaboración de este trabajo. Aprovechamos el periodo de prácticas para realizar las diversas grabaciones, así como para adquirir un conocimiento práctico del aula y de la gestión de la misma. Para ello debíamos conocer las características del centro, así como las características personales de nuestro alumnado.

Durante el periodo de prácticas, tuvimos la posibilidad de conocer los procesos de interacción y comunicación que existían en las aulas. Del mismo modo, pudimos poner en práctica diversas destrezas y habilidades sociales para fomentar un clima cálido y acogedor que facilitase el aprendizaje y la convivencia. Una manera muy efectiva de poder regular los procesos de interacción y comunicación en grupos de estudiantes de 3 a 6 años, es a través de las asambleas o de debates en pequeños grupos.

Debemos tener muy presente la realidad del centro escolar, y en especial la del aula, para partir de esa base en nuestro proceso de enseñanza-aprendizaje. De no ser así, nuestra labor educativa será un fracaso. Por lo tanto, para desempeñar una correcta actividad docente debemos aprender a saber hacer, actuando y reflexionando desde la práctica.

Siguiendo con esta idea nos encontramos con la competencia general número 11, de la orden ECI, que asegura que debemos reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente. Igualmente, debemos adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo en los estudiantes.

Hemos de fomentar la cooperación, la convivencia, la motivación y el deseo de aprender; así como, participar activamente en los proyectos de centro, y cuidar las relaciones con las familias (CE10).



No debemos olvidar el hecho de mantener una relación crítica y autónoma respecto de los saberes, los valores y las instituciones implicadas en la educación (CE11).

Y por último, pero no por ello menos importante, debemos organizar de forma activa los procesos de enseñanza y de aprendizaje de los contenidos propios de la Educación Infantil desde una perspectiva de desarrollo de competencias (CE12).



## Resumen

En este trabajo se presenta un estudio en el que se examinan tres variables lingüísticas que, generalmente, están presentes en toda conversación espontánea en el habla de niños y niñas de 3 a 6 años. Estas variables son: el control de los turnos de palabra, los solapamientos y las interrupciones. Para la realización del análisis de los datos contamos con la colaboración de 18 niños/as del 2º ciclo de Educación Infantil. Una vez recogidos los datos, éstos fueron analizados y de ellos obtuvimos diversos resultados. En primer lugar, con respecto a la adquisición de la conversación, podemos decir que los niños y niñas de estas edades todavía no han desarrollado completamente las destrezas necesarias para llevar a cabo una conversación de manera coordinada entre todos los participantes. Y en segundo lugar, sin embargo, encontramos que existe una clara distinción con respecto al desarrollo de la competencia conversacional entre unos y otros.

*Palabras clave:* análisis de la conversación; variables lingüísticas; turnos de palabra; solapamientos; interrupciones.

## Abstract

This report presents a study that examines three linguistic variables that can be found in the spontaneous speech of 3 to 6 year-old children. These variables are: turn taking, overlaps and interruptions. 18 children from all levels of the second cycle of Infant Education cooperated to carry out the analysis of the data. The results obtained were: first, respecting the acquisition of conversation, it could be said that children of this age have not fully developed yet the necessary skills to conduct a conversation in coordination between all participants. Secondly, however, marked differences can be found regarding the development of the conversational competence among students.

*Keywords:* conversation analysis; linguistic variables; turn taking; overlaps; interruptions.



## Índice

<b>Introducción</b>	<b>1</b>
<b>1. Justificación</b>	<b>1</b>
<b>2. Objetivos</b>	<b>5</b>
<b>3. Marco teórico: fundamentación</b>	<b>6</b>
3.1. Análisis de la conversación	6
3.2. Importancia de la conversación en la adquisición del lenguaje	9
3.3. Estructura de la conversación	11
3.4. Adquisición de la conversación	15
<b>4. Materiales y métodos</b>	<b>16</b>
4.1. La selección de la muestra	16
4.2. Los materiales empleados	18
4.3. La técnica de recogida de datos	19
4.4. La codificación. Variables codificadas	20
<b>5. Resultados y discusiones</b>	<b>21</b>
5.1. Los turnos de palabra	21
5.2. Los solapamientos	25
5.3. Las interrupciones	27
<b>Conclusiones generales</b>	<b>31</b>
<b>Referencias bibliográficas</b>	<b>35</b>
<b>Anexos</b>	<b>38</b>
<b>A. Anexo I</b>	<b>38</b>
<b>A. Anexo II</b>	<b>38</b>



# INTRODUCCIÓN

## 1. JUSTIFICACIÓN

El presente artículo recoge un estudio empírico sobre la adquisición de la conversación en niños y niñas con edades comprendidas entre los 3 y los 6 años. Y en especial se centra en tres variables lingüísticas, como son el control de los turnos de palabra, los solapamientos y las interrupciones.

Antes de adentrarnos en el análisis, nos gustaría resaltar la importancia que tiene la adquisición del lenguaje en nuestras vidas como seres sociales que somos. En especial, la importancia del análisis de la adquisición de la conversación, sobre todo en sujetos tan pequeños como los de Educación Infantil.

La principal capacidad que poseemos los seres humanos y que nos diferencia de otras especies es; sin lugar a duda; la posesión del lenguaje. El hecho de poseer el lenguaje es considerado como un requisito previo para poder adquirir muchas de las demás capacidades.

Hace dos millones de años, todavía no se poseía la capacidad de habla. Sin embargo, se sabe que el *homo erectus* ya había desarrollado una capacidad cognitiva que le permitía comunicarse, la *mímesis*. Gracias a ella, los simios podían comunicarse de manera gestual. Con el transcurso de los años, llegó el *Homo sapiens*, especie a la que pertenecemos. Y con él apareció el uso del lenguaje y la utilización de los símbolos. Es en ese momento cuando el *“lenguaje se asocia a una capacidad de abstracción que permitió desligar la comunicación de la pura mímesis y del entorno más próximo; y permitió recuperar, transmitir y estructurar el conocimiento”* (Escandell, 2010, 4).

Por tanto, el lenguaje constituye una capacidad esencial para crear realidad. Es decir, el lenguaje hace posible el pensamiento abstracto y gracias a ello podemos registrar el pasado, modificar la realidad que nos envuelve en el presente y, del mismo modo, planificar el futuro.

Los niños y niñas son seres que están creciendo y aprendiendo constantemente desde que nacen. De manera que; como señala Owens (2003), para poder apreciar los cambios conductuales asociados al lenguaje, debemos ser capaces de comprender el

desarrollo de los niños y niñas; en su totalidad. Por lo tanto, si todos los ámbitos del desarrollo están relacionados entre sí, los cambios que se produzcan en una parte del desarrollo tan importante como el lenguaje afectarán a las demás.

El desarrollo comunicativo está relacionado con otros ámbitos como el cognitivo, el físico y el socio-emocional. Todos ellos participan en la adquisición de los símbolos lingüísticos por parte de los niños y las niñas. Es decir, el habla requiere de un crecimiento físico de ciertas estructuras neuromusculares, así como del control motor de las mismas.

En la tabla que se presenta a continuación, quedan recogidos los principales cambios evolutivos que tienen los niños y niñas de 3, 4 y 5 años, en relación al ámbito motor, cognitivo, social, así como lingüístico.

**Tabla 1.** Desarrollo evolutivo de 3, 4 y 5 años (Owens, 2003, 94-95)

Edad	Desarrollo motor	Desarrollo cognitivo	Desarrollo social	Desarrollo del lenguaje
<b>3 años</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Puede subir y bajar las escaleras sin ayuda y sin alternar los pies.</li> <li>-Camina sin mirarse los pies, con una mayor elegancia y es capaz de hacerlo siguiendo el ritmo de la música.</li> <li>-Puede caminar hasta 5 metros de puntillas.</li> <li>-Monta en triciclo.</li> <li>-Emplea el cuchillo para extender.</li> <li>-Toca sencillos instrumentos musicales.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Una misma forma para ellos puede representar diversas cosas (arte representativo).</li> <li>-Puede emparejar colores y formas.</li> <li>-Comprende el concepto de 2.</li> <li>-Disfruta con los juegos de fantasía y simulación.</li> <li>-No sabe cuánto dura un año</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Puede nombrar algunas monedas.</li> <li>-Juega en grupo, hablando mientras lo hace y elige a sus compañeros de juego.</li> <li>-Comparte juguetes durante breves instantes.</li> <li>-Adopta turnos.</li> <li>-Le encanta estar en el candelero.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Posee entre 900 y 1.000 palabras de vocabulario.</li> <li>-Emite enunciados de 3 ó 4 palabras.</li> <li>-Emplea frases con S y V, pero con una construcción sencilla.</li> <li>-Juega con palabras y sonidos.</li> <li>-Sigue varias órdenes seguidas.</li> <li>-Habla sobre el presente.</li> <li>-Dice palabrotas.</li> </ul>
<b>4 años</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Puede subir y bajar las escaleras alternando los pies.</li> <li>-Salta sobre objetos.</li> <li>-Puede saltar a la</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Clasifica objetos.</li> <li>-Cuenta mecánicamente hasta 5, pero sólo es capaz de comprender el</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Juega y coopera con los demás.</li> <li>-Se divierte con juegos de papales.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Se va definiendo la lateralidad.</li> <li>-Se amplía la memoria, hecho que le ayuda a explicar el pasado.</li> </ul>



	<p>pata coja.</p> <p>-Logra copiar grupos de letras.</p>	<p>concepto de 3.</p> <p>-Conoce los colores primarios.</p>		<p>-Muchas frases son de 5 palabras.</p> <p>-Emplean frases afirmativas, negativas, interrogativas e imperativas.</p> <p>-A esta edad hacen muchas preguntas.</p> <p>Tienen entre 1.500 y 1.600 palabras de vocabulario.</p> <p>-Tiene alguna dificultad al responder al cómo y por qué.</p>
<b>5 años</b>	<p>- Tiene un buen control motor y conoce bien su cuerpo.</p> <p>-Puede emplear el cuchillo para cortar carne.</p> <p>-Colorea sin salirse de las líneas y sus dibujos ahora se reconocen con mayor facilidad.</p> <p>-Escribe palabras sencillas.</p> <p>-Es capaz de vestirse sin ayuda.</p> <p>-A esta edad ya tiene la lateralidad manual bien establecida.</p>	<p>- Es capaz de identificar la derecha e izquierda respecto a sí mismo, pero no en los demás.</p> <p>-Puede mostrar 4 ó 5 objetos.</p> <p>-Comprende el concepto de más de 3.</p> <p>-Acepta la magia como explicación.</p> <p>-Adquiere los conceptos temporales ayer, hoy, mañana, Mañana, tarde, noche. Y noche y día.</p> <p>-Reconoce la relación ente la parte y el todo.</p>	<p>-Se entretiene con juegos sencillos.</p> <p>-Selecciona a compañeros de su mismo sexo para jugar.</p> <p>-Disfruta haciendo representaciones.</p> <p>-Muestra interés por las actividades que se llevan a cavo en gran grupo.</p> <p>-Juega de manera constructiva y con un objetivo claro.</p>	<p>-Entiende bien palabras y los conceptos temporales de ayer, hoy y mañana.</p> <p>-Las nociones temporales les ayudan a entender y explicar las relaciones de causa y efecto.</p> <p>-Hacen uso de formas verbales regulares e irregulares.</p> <p>-Tienen un vocabulario de 2.100 a 2.200 palabras.</p> <p>-Hablan de sentimientos.</p> <p>-Siguen varias órdenes seguidas.</p>

En las rutinas tan básicas y comunes, en las que los niños y niñas participan desde que son bebés, como pueden ser la alimentación o el baño; el adulto siempre busca situaciones en las que poder dialogar, manteniendo cada uno de los participantes su turno. Es decir, desde que los niños y niñas nacen; éstos y los adultos participan en contextos conversacionales donde se precisa una adaptación por ambas partes para que se produzca una cierta estructura de diálogo (Rivero, Fernández y Gracia, 1995). De ahí la importancia que tiene para nosotros el estudios de la adquisición de la conversación entre los niños y niñas de 3 a 6 años. Como dice Vila (2006, 136) “desde

---

*el inicio de la vida, adultos y bebés participan conjuntamente en prácticas en las que lo más sorprendente es la habilidad que despliegan los adultos para sintonizar sus conductas con las del bebé en una especie de “toma-daca” que recuerda el diálogo entre hablante y oyente”.*

En el presente estudio nos centraremos en el análisis de la adquisición de la conversación puesto que es ahí donde se adquiere el lenguaje. En todos los contextos en los que se desenvuelven los niños y niñas, el lenguaje adquiere un papel fundamental. Es decir, los niños y niñas adquieren el lenguaje porque siempre se encuentran envueltos en diversos contextos conversacionales. Nada más nacer, son los familiares los que se encargan de mantener una interacción conversacional con ellos. Más tarde, cuando los niños y niñas se incorporan al centro escolar, son los docentes y los propios niños y niñas los que mantienen interacciones de manera conjunta. De este modo, todas las interacciones que mantienen los niños y niñas pertenecen a la conversación espontánea. La conversación espontánea; no está planificada, ni orientada a un fin establecido y negociado previamente por sus participantes (Calsamiglia y Tusón, 1999).

Siguiendo con la idea de Tusón (1997) podemos entender la conversación espontánea como la manera más significativa en que las personas interactúan y llevan a cabo sus actividades cotidianas como seres sociales; es decir, como una forma de acción social.

Por ello, el presente estudio se centra en la conversación espontánea puesto que, durante las conversaciones que fueron grabadas y que ahora forman parte del corpus de este trabajo, se ha argumentado, se ha contado y relatado, y se han explicado, expuesto y descrito diversos aspectos relacionados con los cuentos empleados durante las mismas (Calsamiglia y Tusón, 1999). Y es aquí donde se pueden observar los principales aspectos del desarrollo lingüístico de los niños y niñas.

Llegados a este punto, nuestro interés en este trabajo se justifica por varios motivos:

En primer lugar, en relación a la adquisición de los turnos de palabra hay diversos estudios de lingüistas como Sacks, Schegloff y Jefferson (1974); Sinclair y Coulthard (1975); Roulet (1985); Kerbrat-Orecchioni (1990, 1992, 1994). Y otros más recientes como Briz (2000); Cesteros (2000); Tusón (2002). En cambio, en relación a los

solapamientos y las interrupciones, sólo hemos encontrado un artículo (Gallardo Paúls, 1993) que se dedique a su análisis de manera integral. Por ello, consideramos que el presente estudio aportará nuevos datos en relación a las tres variables lingüísticas sujetas a estudio, en especial en relación a los solapamientos y las interrupciones.

Desde el punto de vista de la didáctica de la lengua, el estudio del control del turno de habla en las conversaciones puede ser un aspecto muy útil. El hecho de interactuar dentro del aula con distintos participantes, a los niños y niñas de Infantil les puede proporcionar autonomía y experiencia para su desarrollo y vida adulta. Gracias a las interacciones conversacionales, y al lenguaje en especial, los niños y niñas pueden aprender a respetar el turno de palabra, aprenden a escuchar a los demás, aprenden a pensar...

## **2. OBJETIVOS**

El fin último de este trabajo es observar el desarrollo de las habilidades conversacionales en niños y niñas de 3 a 6 años. La acción de conversar es muy compleja por la gran cantidad de mecanismos y elementos que entran en juego. Por lo tanto, únicamente analizaremos tres de las variables lingüísticas que están presentes en las conversaciones. Como son: el control de los turnos de palabra, los solapamientos y las interrupciones.

Con la elaboración de este estudio pretendemos alcanzar una serie de metas:

En primer lugar, queremos conocer con mayor profundidad el desarrollo de la interacción conversacional entre niños y niñas de 3 a 6 años, y contestar a preguntas como ¿todos los niños y niñas participan el mismo número de veces en las conversaciones? O ¿acaso los niños y niñas participan en las conversaciones de la misma manera? Del mismo modo, nuestra intención es contestar a diversas cuestiones acerca de un fenómeno tan habitual en la adquisición de la conversación como son los solapamientos, ¿siempre que tienen lugar, ocurren entre dos personas? ¿Por qué tienen cabida en las conversaciones? Y en último lugar, pero no por ello menos importante, nos gustaría conocer cómo se producen las interrupciones en los niños y niñas y de qué tipo son.

El estudio que presentamos se estructura de la siguiente manera. A continuación, recogeremos las diferentes disciplinas implicadas en el marco teórico que hemos empleado para este estudio. Más adelante, aparecen recogidas la metodología junto con la forma de llevar a cabo el estudio, haciendo referencia a la selección de la muestra elegida, a los materiales empleados, así como la codificación correspondiente de los datos recogidos durante las grabaciones. A continuación, aparecen reflejados los resultados junto con sus correspondientes discusiones. Y finalmente, se mostrarán una serie de conclusiones relacionadas con los datos extraídos del estudio, en función de los objetivos arriba expuestos.

### **3. MARCO TEÓRICO: FUNDAMENTACIÓN**

#### **3.1. Análisis de la conversación**

Antes de presentar las diferentes teorías en relación al análisis de la conversación que han sido empleadas para la elaboración de nuestro estudio, nos gustaría hacer un breve repaso de las diversas disciplinas, que se conocen y que están implicadas en el análisis de la conversación. La siguiente lista de “campos interdisciplinares” en los que los saberes lingüísticos se articulan con los de otras disciplinas, ha sido extraída de Crystal (1987, 412).

- *La antropología lingüística*: desde comienzos del siglo XX, se ha interesado por la relación que existe, o puede existir, entre el lenguaje, el pensamiento y la cultura. Desde esta teoría se plantea la existencia de una estrecha interdependencia entre las lenguas y los miembros de los grupos culturales que las hablan.
- *La etnografía de la comunicación*: esta corriente plantea que la competencia lingüística ha de ser entendida como una parte del conjunto de conocimientos y habilidades que componen la competencia comunicativa, a su vez parte de la competencia cultural.
- *La sociología*: interesada en comprender la realidad social desde una perspectiva “micro” gracias a la observación, la descripción y junto el análisis de las acciones que llevan a cabo las personas en sus labores diarias.

- *La etnometodología*: considera que los seres humanos participan con asiduidad en múltiples circunstancias que tienen una estructura compleja y elaborada, de modo que necesitan toda una serie de conocimientos previos para que pongan en marcha una serie de expectativas, adquiridas con anterioridad, que hagan posible la interpretación de lo que parece obvio.
- *El análisis de la conversación*: proviene de la etnometodología, y centra toda su atención en el estudio de la conversación del día a día, que no se encuentra planificada, ni está orientada a la consecución de un fin establecido y negociado con anterioridad por sus participantes. Esta disciplina trata de descubrir la estructura del habla en funcionamiento, si se entiende como una acción social puesto que es construida de manera coordinada y conjunta entre todos los participantes de la conversación.
- *La sociolingüística interaccional*: esta disciplina tiene como objetivo relacionar los análisis de tipo cualitativo con alguna teoría social, dentro de la cual esos microanálisis adquieran una dimensión con un mayor alcance.
- *La psicolingüística*: considera a la interacción comunicativa entre los seres humanos como el eje principal de la adquisición y, el posterior, desarrollo de la lengua.
- *El pensamiento filosófico*: se ha centrado en el lenguaje y en el papel que éste ocupa y desempeña en la vida de todos los seres humanos. Algunos de los temas que trata esta corriente son: el origen del lenguaje, la relación que mantiene con el pensamiento...
- *Teoría de los actos de habla*: Austin es su fundador y considera que hablar es hacer y que cada enunciado que se emite posee un significado literal, una dimensión intencional que repercute en la audiencia.
- *La teoría del principio de cooperación*: persigue ofrecer un por qué a la manera en que tienen lugar algunas inferencias basadas en formas de enunciados convencionales o, por el contrario, no convencionales sobre lo que no está dicho pero se quiere decir.
- *La pragmática*: actualmente pretende convertirse en una perspectiva de la lingüística, es decir, quiere ser tratada como una forma especial de acercarse a

los fenómenos lingüísticos de cualquier nivel, siempre que los factores contextuales sean tenidos en cuenta.

- *La lingüística funcional*: recoge lo dicho por otros lingüistas para diseñar una pragmática que tiene como fin el texto y las situaciones en que éste se produce.
- *La lingüística textual*: plantea el estudio de unidades comunicativas que van más allá de los límites oracionales para dar una explicación a la macroestructura y a la superestructura.
- *La retórica clásica*: es reconocida como una de las primeras teorías que se planteó el estudio del texto y de la relación que hay entre el hablante y la audiencia que le escucha en ese momento.

Consideramos relevante presentar todas estas disciplinas puesto que la corriente encargada del análisis de la conversación es relativamente nueva y su vinculación a la lingüística resulta complicada de fijar. La dificultad proviene, por una parte, del hecho de que sus fundadores no fueron inicialmente lingüistas<sup>1</sup> y, por otro lado, dentro de la lingüística actual no se encuentran claramente acotados los campos de diferentes disciplinas. (Cesteros, 2000). En definitiva, el análisis de la conversación forma parte de la pragmática, de la sociolingüística, del análisis del discurso... De modo que, situar un estudio en una u otra disciplina depende del investigador, así como de los objetivos que pretenda conseguir.

Nuestro estudio toma como referente la teoría del análisis de la conversación, puesto que centra su atención en el estudio de la conversación del día a día. Donde ésta no se encuentra planificada, ni está orientada a la consecución de un fin pre-establecido con anterioridad por sus participantes. Esta disciplina, trata de analizar la estructura del habla en funcionamiento, si es entendida como una acción social donde intervienen todos los participantes de manera conjunta y coordinada para construirla.

El término de análisis de la conversación fue introducido por Sacks H. y posteriormente difundido por Schegloff E. A. El análisis de la conversación tiene como fin último estudiar la manera es que es organizada la comunicación oral en los intercambios del día a día. Describe las prácticas de los intercambios, como actividades básicas que regulan la vida social de todo ser humano. En los estudios de antropología y sociología

---

1

---

de los años 60-70, se tomaba como objeto y como fuente de análisis de estudio las actividades lingüísticas que hacían a una determinada comunidad única, y las relacionaba con su contexto social y con la situación comunicativa del momento (<http://cvc.cervantes.es/>).

### **3.2. Importancia de la conversación en la adquisición del lenguaje**

Tal y como señala Fillmore (1981, 152) *“el lenguaje de la conversación cara a cara es el uso básico y primario del lenguaje; la descripción de todos los demás se basa en su grado de desviación a partir de esa base”*, se trata de una afirmación que representa un buen punto de partida para el tema que nos concierne.

El uso más significativo que adquiere el lenguaje se produce cuando hacemos uso de él en todos los contextos conversacionales en los que participamos con asiduidad.

Siguiendo con la idea de Carroll (2008) las conversaciones son consideradas como el tipo de discurso menos formal. Algunos de los factores, como el número de participantes, el tema a tratar, así como la duración de las contribuciones por parte de cada hablante, no se llegan a establecer o, de la misma manera, se deciden sobre la marcha. Más adelante, trataremos estas características con más detalle.

Si el hecho de participar en una conversación de manera coherente y respetando unas reglas pre-establecidas es complicado para los niños y niñas con edades comprendidas entre los 3 y los 6 años, éstas se tornan más complicadas, si cabe, cuando el número de participantes es alto. Hacemos alusión a ello porque en cada una de las conversaciones que llevamos a cabo con los sujetos durante las grabaciones, había 6 participantes, 3 niños y 3 niñas; además de una adulta, la autora de este estudio.

Por lo tanto, para que los niños y niñas puedan participar en una conversación es necesario que estén capacitados para combinar, por una parte, el control sobre los aspectos semánticos y sintácticos que entran en juego durante la producción y planificación de los enunciados, y, por otro lado, las reglas pragmáticas y la secuencia que hay que seguir para tomar el turno de palabra.

Los procedimientos básicos que hay que seguir para poder intervenir en una conversación; según Carroll (2008) son:

- Ser conscientes del momento en que nos toca actuar.
- Ser capaces de comenzar los intercambios en la conversación.
- Ser capaces de introducir y conservar un tema.
- Tener la capacidad para solventar los problemas comunicativos que puedan surgir: malentendidos, solapamientos, interrupciones...
- Ser capaces de expresar nuestra intención.
- Proporcionar la información adecuada para nuestros oyentes.
- Responder de manera correcta y, tener en cuenta los cambios que pueden producir nuestros interlocutores en la conversación.
- Respetar los principios de la conversación de Grice (1975).

Las máximas conversacionales propuestas por Grice (1975) y a las que hace referencia Carroll (2008) son:

- Máximas de cantidad: se debe contribuir a la información en su justa medida, es decir, ni nos debemos exceder ni debemos ser escuetos.
- Máxima de cualidad: no debemos hacer alusión a cosas que sean falsas y tampoco debemos decir cosas de las que no tengamos las pruebas suficientes.
- Máxima de relación: debemos decir cosas que guarden una relación con lo que se esté tratando.
- Máxima de modalidad: debemos ser claros, concisos y ordenados.

Estas máximas conversacionales son de especial relevancia, y por ello, debemos conseguir que los niños y niñas de Educación Infantil sean capaces de inferirlas y adquirirlas para que las pongan en práctica durante sus conversaciones.

Autores como Sacks, Schegloff y Jefferson (1974), tras haber analizado un amplio corpus en relación a este tipo de intercambio, establecieron las siguientes características interlocutivas en las conversaciones espontáneas:

En primer lugar, se produce un cambio de hablante de manera recurrente puesto que, generalmente, participan dos o más personas durante el intercambio, por lo tanto la conversación es dialogal.

Además, en cada turno de palabra sólo hace uso de la palabra un participante, de modo que todos puedan intervenir en el momento preciso y sin que se produzcan interrupciones o solapamientos.



Del mismo modo, las transiciones más comunes entre un turno de palabra y el siguiente son las que se producen sin intervalos ni solapamientos, o las que se producen con un breve intervalo.

Los solapamientos, que tienen lugar siempre que dos o más participantes hablan a la vez, son comunes pero, generalmente, breves.

En las conversaciones espontáneas, existen una serie de variables que no son fijadas con anterioridad por los interlocutores, sino que varían sobre la marcha. Estas variables hacen referencia a: el orden de los turnos de palabra, la duración de los turnos de palabra, la duración de una conversación, lo que dicen los hablantes, la distribución de los turnos de palabra, así como el número de hablantes que intervienen.

Existen diversas técnicas para la distribución de los turnos, en las conversaciones espontáneas. Por un lado, el hablante que tiene la palabra puede elegir al siguiente hablante y, por otro lado, los hablantes se pueden autoseleccionar empezando a hablar. Del mismo modo, también existen mecanismos para reparar los errores o las transgresiones en la toma de palabra.

Finalmente, hemos de decir que se utilizan diferentes unidades formales para la construcción de los turnos, pueden ser palabras, frases, oraciones...

Las diferentes aportaciones que se presentan a continuación, guardan una estrecha relación con las técnicas que existen para la distribución de los turno de palabra.

### **3.3. Estructura de la conversación**

El *turno* hace referencia a una forma de sucesión establecida para hacer, decir o recibir algo. Se trata de un mecanismo de regulación social que está presente en cualquier interacción. El turno de palabra es una variable lingüística muy relevante por el uso tan frecuente que debemos hacer de él en diversas prácticas discursivas conversacionales que se producen en gran parte de los ámbitos de nuestra vida social. Por ejemplo: en el ámbito jurídico, nos podemos encontrar con interrogatorios; en el ámbito político tienen lugar debates, reuniones o congresos y; en el ámbito literario podemos encontrar representaciones teatrales, diálogos en las novelas. En definitiva, existen numerosos contextos comunicativos en nuestra vida cotidiana, donde al interaccionar

---

con otras personas debemos hacer un uso correcto de los turnos de palabra para poder comunicarnos los unos con los otros.

Si respetar el turno de palabra durante las interacciones es importante, todavía adquiere una mayor relevancia durante las conversaciones entre dos o más personas por el gran número de elementos que entran en juego. El turno de palabra hace referencia a un mecanismo de orden en la vida y, en especial, en el lenguaje.

Tal y como afirma Briz (2000), el punto y final de un turno de palabra corresponde al final de una intervención de uno de los sujetos que participan en la conversación. Al tener lugar un nuevo turno de palabra, también se producirá una alternancia de turno en el momento en el que uno de los participantes solicite la palabra. El final de dicha intervención supondrá el punto final de un nuevo turno, y así sucesivamente siempre que se quiera.

Diversos autores como Calsamiglia y Tusón (1999), Briz (2000) y Cestero (2000) establecen la existencia de dos mecanismos a través de los cuales se puede conseguir el turno de palabra, éstos son básicamente dos:

- *La heteroselección*: la persona que tiene la palabra es la encargada de seleccionar al siguiente hablante.
- *La autoselección*: hace referencia a que una de las personas presentes durante la interacción toma la palabra porque existe una ausencia de heteroselección. Es decir, una de las personas presentes comienza a hablar sin que le haya sido asignado el turno por quien está hablando en ese preciso instante.

Todos debemos conocer y respetar las reglas que rigen el control y la alternancia de turno, para que la conversación transcurra de manera ordenada.

Sacks y sus colaboradores (1974) van más allá y hacen alusión a que el empleo de los turnos de habla durante las conversaciones funciona de acuerdo a tres reglas implícitas. Las dos primeras coinciden con las que acabamos de exponer. La primera de ellas asegura que la persona que está hablando en un momento determinado puede elegir al próximo hablante, es decir, el cambio de turno se produce a través de la heteroselección. La segunda regla es la de la selección propia o autoselección, que ha sido mencionado con anterioridad. Sin embargo, la tercera regla permite que alguien

---

mantenga la conversación a lo largo de varios turnos, es decir, la persona que está hablando puede proseguir; aunque no esté obligado a hacerlo y puede no ceder el turno de palabra a ningún otro participante (Carroll, 2008).

Para analizar la segunda variable lingüística –*los solapamientos*– nos centraremos en la teoría de Gallardo Paúls (1993). Los solapamientos tienen lugar cuando dos hablantes de una conversación se autoseleccionan en el mismo lugar de la transición, o bien porque un hablante se autoselecciona sin que el sujeto que tenía la palabra haya concluido su intervención o turno de palabra, produciendo una interrupción. En definitiva, los solapamientos se producen en su gran mayoría debido a la autoselección.

Hablamos de lugar de transición cuando hacemos referencia al lugar apropiado para que se produzca el cambio de hablante. Es decir, cuando un hablante da por finalizado su mensaje, otro diferente se apodera del turno de palabra para emitir el suyo. Esta acción tiene lugar de forma periódica, y a través de ella se enlazan los turnos de palabra que componen la secuencia de intercambio de mensajes, llamada conversación (Cestero, 2000).

Para Sacks et al. (1974) la única diferencia que existe entre el solapamiento y la interrupción es que; el primero de ellos coincide con un posible lugar de transición oportuno, es decir, dos hablantes se hacen con el turno de palabra en el mismo momento. Mientras que, la interrupción comienza en el curso de una unidad construccional de turno (Gallardo Paúls, 1993). Es decir, las interrupciones tienen lugar siempre que un hablante está haciendo uso del turno de palabra y otro interviene sin que el primero haya finalizado su discurso.

Siguiendo con la idea de esta autora, toda *interrupción* es un solapamiento que ha sido iniciado durante el desarrollo de otra intervención. Cuando la interrupción además está acompañada de un tono de voz elevado; que trata de imponerse, estamos haciendo referencia a un tipo de interrupción competitiva. Y justamente en el lado opuesto, nos encontramos con la interrupción de tipo colaborativa, que aparece cuando se intenta terminar el turno empleando las mismas palabras que el hablante. Cestero (1992), asegura que toda interrupción, que tiene lugar en una conversación, produce sistemáticamente la aparición de las superposiciones. La superposición de

habla es un fenómeno condicionado por la escasa atención que muestran los interlocutores ante las indicaciones que hacen el resto de participantes, sobre la conclusión del mensaje que se emite en el momento del habla.

Esta autora, asegura que hay tres maneras de resolver la superposición (Cestero, 2000, 151):

- Es un interlocutor el que concluye rápidamente su enunciado, forzando de esta manera un lugar apropiado para la transición.
- Uno de los hablantes corta su emisión; cediendo así el turno a su interlocutor y forzando un lugar apropiado para la transición.
- Uno de los participantes suspende su emisión forzando de esta manera un lugar apropiado para la transición; a la vez que cede el turno momentáneamente a su interlocutor.

La superposición puede ser resuelta o solventada de dos maneras. Bien de manera obligada o, por el contrario, de manera voluntaria. La primera de ellas tiene cabida cuando ninguno de los hablantes cede su turno de palabra. Esta suele venir acompañada por una elevación del tono de voz por parte de ambos participantes para saber quién es el que consigue el turno de palabra.

En cambio, la resolución voluntaria suele tener una duración corta y, en ella; uno de los hablantes cede el turno a su interlocutor rápidamente.

Cabe señalar las escasas referencias bibliográficas que existen; en la lengua española, al respecto en relación a las tres variables lingüísticas sobre estudios; en sujetos con edades comprendidas entre los 3 y los 6 años. Uno de los motivos es que existe muy poca investigación actualmente en relación a la adquisición de la conversación en niños y niñas con edades comprendidas entre los 3 y los 6 años. Otro de los motivos es que un elevado número de expertos finaliza sus investigaciones a los 36 meses por lo que, podemos encontrar más estudios en relación a la adquisición del lenguaje de los 0 a los 3 años; que en años posteriores a esa edad.

Asimismo, la mayoría de los estudios que existen hasta el momento analizan la adquisición de la conversación a partir de la interacción que se produce entre los niños

y niñas y los adultos. Nosotros sugerimos que se realicen más estudios al respecto, pero en relación a las propias interacciones que mantienen los niños y niñas entre sí.

Algunos de los estudios encontrados en relación a las 3 variables lingüísticas son: “Evolución de los turnos de conversación en la interacción madre-hijo” (Rivero, Fernández y Gracia, 1995), o “Análisis pragmático de las conversaciones entre niños ciegos y sus madres y la cuestión de la directividad materna” (Pérez y Resches, 2008), o “Una aproximación al análisis de los intercambios comunicativos y lingüísticos entre niños pequeños y adultos” (Del Río y Gracia, 1996).

Por otro lado, la gran mayoría de los estudios que existen en la actualidad se centran en el análisis de la adquisición de la conversación a partir de modelos adultos. Desde aquí, animamos a que se hagan estudios sobre la adquisición de la conversación en niños y niña de Educación Infantil.

### **3.4. Adquisición de la conversación**

A continuación, nos gustaría hacer alusión a la manera en que los niños y niñas de Educación Infantil adquieren las capacidades conversacionales.

Como señala Owens (2003, 267-268), los niños y niñas de 2 años ya suelen ser capaces de responder a su interlocutor y participar en pequeños diálogos de unos cuantos turnos de habla sobre un determinado tema. Pero todavía poseen unas capacidades de conversación muy limitadas. Gracias a las conversaciones que mantienen con los adultos desde pequeños, los niños y niñas van aprendiendo poco a poco a mantener viva una conversación y a adoptar la perspectiva de su oyente.

Los niños y niñas pequeños poseen una gran capacidad para introducir temas nuevos en las conversaciones, aunque también tienen dificultades para mantenerlos más allá de dos o tres turnos. Tomar el turno de palabra, supone establecer una relación entre el turno anterior y el turno siguiente de nuestro interlocutor, pues se trata de un proceso que resulta complejo para niños y niñas tan pequeños.

Alrededor de los 3 años, los niños y niñas logran participar en diálogos relativamente largos. Aunque, evidentemente el habla espontánea resulta ser una tarea mucho más sencilla que el hecho de enlazar turnos durante una conversación.

Entre los 24 y los 30 meses, se produce un aumento en la cantidad de respuestas verbales por parte de los niños y niñas. Al mismo tiempo, los niños y niñas de 30 meses muestran muchas habilidades para llamar la atención del oyente y para responder a su retroalimentación. Muchos niños y niñas de 3 y 4 años de edad hablan sin apenas detenerse a respirar, puesto que se ha producido un gran incremento en su tendencia a charlar. Es en esta edad cuando, muchos niños y niñas van adquiriendo, de manera progresiva, mayor conciencia de los aspectos sociales que entran en juego en una conversación. Por lo que, intentan emplear frases claras, bien construidas y adaptadas a los oyentes.

Hacia los 4 años de edad, los niños y niñas adoptan cierta forma de *mamaés* cuando se dirigen a los bebés. Es decir, emplean el mismo tono de voz y el mismo lenguaje que sus madres utilizaban cuando ellos eran pequeños. La capacidad de cambiar de registro, refleja una creciente conciencia, por parte de los niños y niñas, de los diferentes papeles que se adoptan en una conversación.

#### **4. MATERIALES Y MÉTODOS**

En este trabajo hemos realizado un estudio empírico en el que se han recogido datos sobre el habla de niños y niñas de 3 a 6 años en el ámbito escolar. Como mostraremos a continuación, hemos tratado de obtener los datos controlando las variables más importantes, de manera que todos fueran comparables entre sí, y que los resultados obtenidos pudieran ser considerados como válidos.

##### **4.1. La selección de la muestra<sup>2</sup>**

Como se aprecia en las tablas que aparecen más abajo, la muestra está compuesta por 3 niños y 3 niñas de cada edad (3, 4 y 5 años). Controlamos asimismo el periodo del año en el que cada niño y niña había nacido con el fin de poder apreciar las diferencias evolutivas que había entre unos y otros. Así en cada muestra se incorporaron un niño y una niña de comienzo de año, un niño y una niña de mediados de año y, por último, un niño y una niña de finales de año.

---

<sup>2</sup> Se adjunta en el anexo I la ficha técnica que empleamos para recoger los datos de los sujetos participantes en el estudio.

El corpus está compuesto de 3 grabaciones, o lo que es lo mismo 3 sub-corpus. El primero de ellos, que corresponde a los sujetos de 3-4 años, tiene una duración de 11'15". El segundo tiene una duración de 11'30" y corresponde a los sujetos de 4-5 años. Y en último lugar, el sub-corpus de los sujetos de 5-6 años tiene una duración de 11'26".

La autora del presente estudio actuó de entrevistadora durante las grabaciones, puesto que para conformar el corpus del presente estudio, utilicé mi periodo de prácticas en un colegio concertado situado en la localidad de Pamplona. El hecho de poder realizar las grabaciones durante mis prácticas, me permitió el acceso a distintos grupos de niños y niñas. Por lo tanto, el grado de familiaridad entre la entrevistadora y los diferentes grupos de niños y niñas sujetos a estudio varía de unos a otros.

En el caso de los niños y niñas de 3-4 años, el grado de familiaridad era escaso porque no tenía trato con ellos, a excepción de los momentos del recreo. En cambio, con el grupo de 4-5 años existía un alto grado de familiaridad, puesto que era el aula donde realicé mis prácticas como maestra durante dos meses y medio. Y por último, con el grupo de niños y niñas de 5-6 años, al igual que el primero, también existía un nivel bajo de familiaridad. Consideramos que se trata de un aspecto relevante a tener en cuenta en este estudio, puesto que si los grados de familiaridad hubiesen variado, probablemente, habríamos obtenido otros resultados.

Otra de las variables que tuvimos en cuenta fue la situación lingüística evolutiva en la que se encontraban los niños y niñas de la muestra. Por lo general, podemos asegurar que todos ellos se encontraban en un nivel de desarrollo lingüístico adecuado a sus edades, pero también hay alguna excepción. En la muestra de 3-4 años, nos encontramos con el sujeto 4, que a pesar de tener un desarrollo adecuado a su edad, mostraba algunas dificultades para pronunciar ciertos sonidos. Hecho que dificulta, en algunas ocasiones, su comprensión.

Por otro lado, nos encontramos con el sujeto 3 perteneciente a la muestra de 4-5 años. Esta niña también presentaba dificultades para pronunciar el sonido -ch-. A pesar de ello, la comprensión de su discurso no resulta complicada.

La muestra de hablantes empleada en este estudio queda reflejada en las siguientes tablas.

**Tabla 2.** Distribución de los niños y niñas de 3-4 años entrevistados en función de sus variables sociales

Sujetos	Edad	Sexo	Fecha de nacimiento	Clase
Sujeto 1	4 años	Masculino	09-01-2009	1º Educación Infantil
Sujeto 2	4 años	Masculino	29-04-2009	1º Educación Infantil
Sujeto 3	3 años	Femenino	13-08-2009	1º Educación Infantil
Sujeto 4	3 años	Femenino	02-09-2009	1º Educación Infantil
Sujeto 5	3 años	Femenino	14-12-2009	1º Educación Infantil
Sujeto 6	3 años	Masculino	29-12-2009	1º Educación Infantil

**Tabla 3.** Distribución de los niños y niñas de 4-5 años entrevistados en función de sus variables sociales<sup>3</sup>

Sujetos	Edad	Sexo	Fecha de nacimiento	Clase
Sujeto 1	5 años	Masculino	23-02-2008	2º Educación Infantil
Sujeto 2	5 años	Femenino	14-04-2008	2º Educación Infantil
Sujeto 3	4 años	Femenino	19-05-2008	2º Educación Infantil
Sujeto 5	4 años	Femenino	01-11-2008	2º Educación Infantil
Sujeto 6	4 años	Masculino	23-11-2008	2º Educación Infantil

**Tabla 4.** Distribución de los niños y niñas de 5-6 años entrevistados en función de sus variables sociales

Sujetos	Edad	Sexo	Fecha de nacimiento	Clase
Sujeto 1	6 años	Masculino	23-02-2007	3º Educación Infantil
Sujeto 2	6 años	Femenino	26-02-2007	3º Educación Infantil
Sujeto 3	6 años	Femenino	03-05-2007	3º Educación Infantil
Sujeto 4	5 años	Masculino	03-06-2007	3º Educación Infantil
Sujeto 5	5 años	Femenino	05-10-2007	3º Educación Infantil
Sujeto 6	5 años	Femenino	19-12-2007	3º Educación Infantil

#### 4.2. Los materiales empleados

Los materiales empleados para este estudio han sido tres cuentos<sup>4</sup>:

<sup>3</sup> El sujeto 4 de la muestra de 4-5 años fue excluido del estudio puesto que una vez hechas las grabaciones; y vistos los resultados sospechamos que podía padecer un retraso en su desarrollo lingüístico. Después de mantener una entrevista con la tutora, ésta nos confirmó que el sujeto 4 efectivamente tenía diagnosticado un retraso del lenguaje. En ese momento sus datos fueron excluidos de los resultados puesto que el propósito de nuestro estudio era analizar la adquisición de la conversación en niños y niñas sin ningún tipo de déficit o retraso.

<sup>4</sup> Se adjuntan en el anexo II la muestra de algunas de las imágenes correspondientes a los tres cuentos seleccionados.



- “*La Gallina Paulina*” para los sujetos de 3-4 años. La elección de este cuento fue por motivos de familiaridad. Los niños y niñas de la muestra ya conocían este cuento con anterioridad porque lo habían trabajado en el aula durante el curso escolar.
- “*Ricitos de Oro y los tres osos*” para los sujetos de 4-5 años. La elección de este cuento fue por los mismos motivos que en el caso de los sujetos de 3-4 años.
- “*Donde viven los monstruos*” para los sujetos de 5-6 años. Elegimos este cuento por el valor motivacional que podía tener en estas edades. En este libro se reflejan los temores y deseos más comunes de la infancia. Además, el autor de este libro, gracias a los personajes que emplea y a la trama que utiliza, consigue trasladar a los niños y niñas al mundo del misterio y la fantasía; donde se crea un suspense que atrae la atención de los niños y niñas de estas edades.

Las grabaciones se hicieron con una cámara de fotos, que se dejó en un punto fijo cerca de los sujetos estudiados ya que solo se contaba con un adulto participante, la entrevistadora, que no podía atender a la cámara durante la grabación. Por este motivo, los sujetos fueron situados de la misma manera en los tres casos. Se les pedía a los niños y niñas que se sentaran en fila junto a la pared para conseguir un buen ángulo de grabación que captara a todos ellos por igual.

Un aspecto importante a tener en cuenta es que la grabación de sonido ambiente, como es nuestro caso, nunca va a presentar la misma calidad que se obtiene en un estudio o en un lugar aislado del ruido externo. Como explican otros investigadores “*el carácter real de las situaciones comunicativas y su naturalidad supone la posibilidad de que se produzcan interrupciones por parte de personas no implicadas en la intervención, o que se capte en la grabación cualquier tipo de ruido ajeno a la situación comunicativa*” (Garrote, 2010, 73). Sin embargo, esto no resultó ser un inconveniente a la hora de analizar los datos.

### **4.3. La técnica de recogida de datos**

Para las 3 edades estudiadas se ha empleado el mismo método de recogida de datos. Una vez que los niños y niñas estaban en el aula de psicomotricidad, puesto que era allí donde se iba a realizar la grabación, se les contaba lo que iba a suceder y cuál

sería su papel en la actividad. A continuación, primero se les contaba el cuento y una vez acabado, ellos debían volver a contar todo lo sucedido. Posteriormente, al final de cada grabación se producía una conversación espontánea sobre temas relacionados que podían o no guardar relación con el cuento en cuestión.

#### **4.4. La codificación. Variables codificadas**

En primer lugar se codificaron todas las variables sociales mencionadas en el apartado anterior y, en segundo lugar, las tres variables lingüísticas objeto de estudio; los turnos de palabra, los solapamientos y las interrupciones.

La primera variable lingüística es el *turno de palabra*, y para cuantificar el número de turnos que ha tomado cada niño y niña, hemos considerado como turno de palabra todas las intervenciones que han realizado cada uno de los niños y niñas durante las conversaciones. Considerando que cada enunciado es una unidad de turno, dentro de la primera variable lingüística están incluidos los turnos de palabra que se tomaban a través de la heteroselección y la autoselección, así como los solapamientos y las interrupciones.

A continuación, mostramos un ejemplo para ilustrar el modo de codificación. El sujeto 1, de la muestra de 3-4 años, toma la palabra un total de 27 veces durante la grabación. Dentro de estas 27 intervenciones, el niño se hizo con la palabra a través de la autoselección 16 veces. Por el contrario, adquirió el turno de palabra gracias a la heteroselección 1 sola vez. Además, contamos con que intervino en 8 solapamientos y participó en 2 interrupciones.

La segunda variable lingüística hace referencia a *los solapamientos*. Hemos considerado como solapamientos aquellos momentos en los que participaban dos o más hablantes, puesto que era en ese instante cuando se generaba un lugar apropiado para la transición de un hablante a otro. Es decir, la mayoría de los solapamientos tenían lugar siempre que dos sujetos tomaban el turno de palabra a través de la autoselección cuando el hablante que estaba haciendo uso de la palabra finalizaba su discurso.

Y en último lugar, *las interrupciones*, que corresponden a la tercera variable lingüística sujeta a estudio. Consideramos por interrupción aquellos momentos en los que un

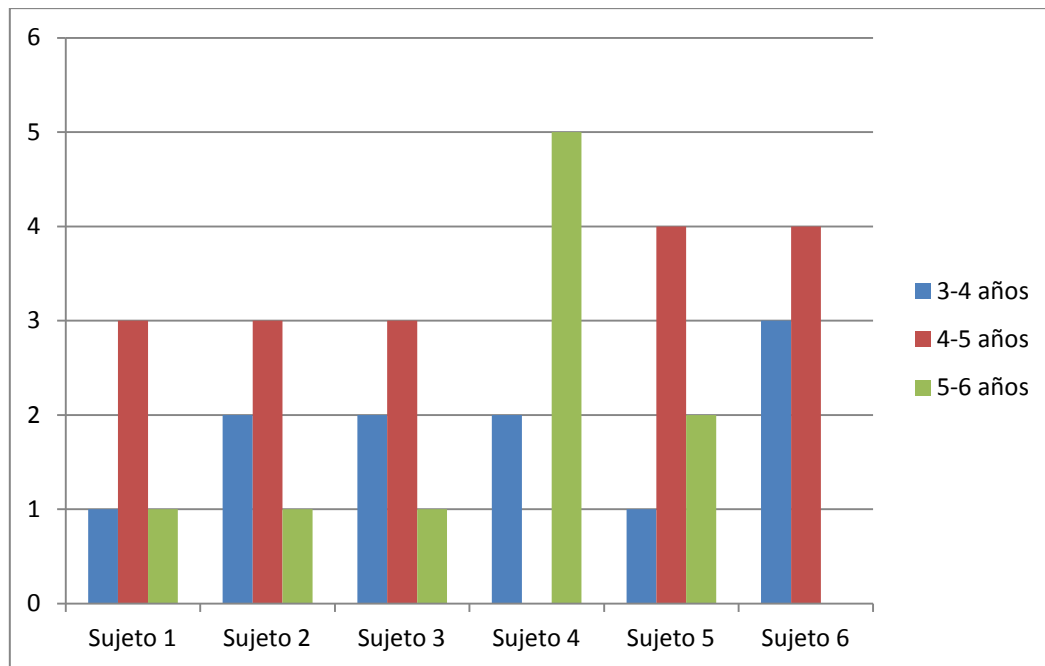
hablante está haciendo uso de la palabra y, en ese preciso instante interviene otro interlocutor sin importarle el hecho de que el compañero/a que tiene el turno de palabra no ha concluido con su mensaje. Además, las interrupciones han sido diferenciadas entre competitivas y colaborativas.

## **5. RESULTADOS Y DISCUSIÓN**

A lo largo de este apartado, junto con la discusión de los datos, mostraremos diversos gráficos con el objetivo de facilitar la comprensión respecto al análisis de los resultados obtenidos en el estudio.

### **5.1. Los turnos de palabra**

En el gráfico 1 a continuación, se observa una clara distinción, entre los sujetos de 3-4 años y los de 4-5 años en comparación a los de 5-6 años. Y es que en los primeros sujetos se observa una cierta continuidad en el número de veces que toman el turno de palabra a través de la heteroselección. La cantidad oscila entre 1 y 3 en el caso de los niños y niñas de 3-4 años, y entre 3 y 5 en los niños y niñas de 4-5 años de edad. Por el contrario, en los sujetos de 5-6 años, podemos observar como varían las intervenciones entre unos y otros. Mientras que un sujeto llega a participar hasta 5 veces en la conversación a través de la heteroselección, otro de los sujetos no participa ni una sola vez en la misma.



**Gráfico 1.** Estudio comparativo entre las 3 edades en relación a los turno de palabra a través de la heteroselección

Aunque el objetivo de la entrevistadora era que todos los sujetos pudiesen intervenir de una manera equilibrada durante las conversaciones, en el gráfico 1 se aprecia que esto no fue así. El sujeto 4 de 5-6 años de edad pudo intervenir hasta 5 veces a través de la heteroselección. En cambio, el sujeto 6 de la misma edad, no participó ni una sola vez.

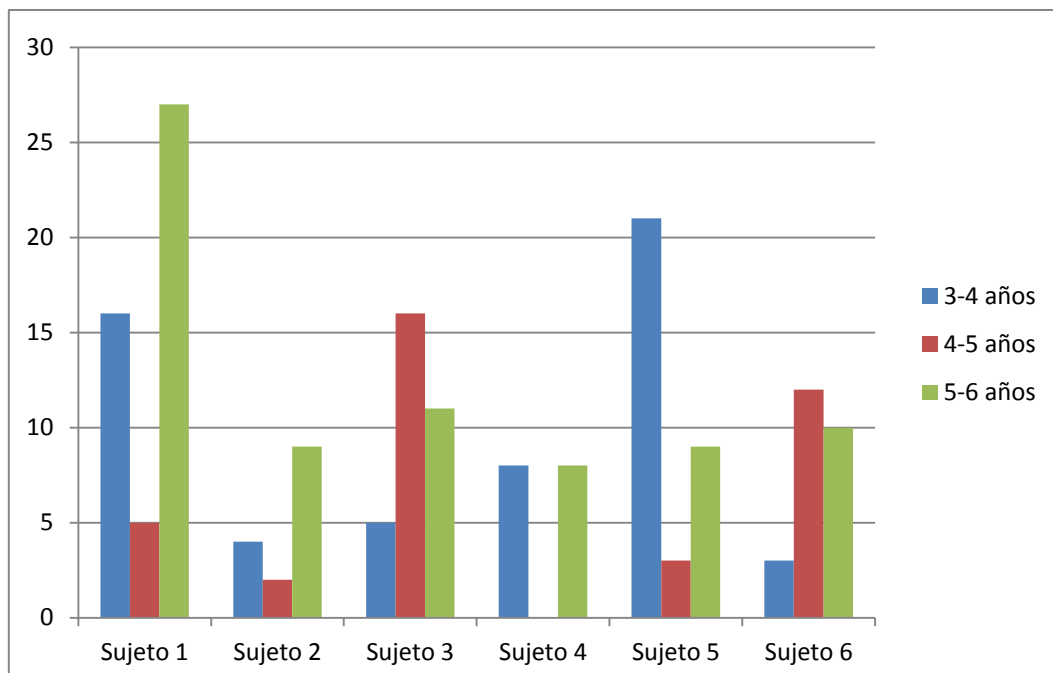
Finalmente, cabe señalar que todas las intervenciones que se produjeron a través de la heteroselección fueron en respuesta a una pregunta que había lanzado la entrevistadora a cada uno de los sujetos, a excepción del sujeto 6 del aula de 5-6 años, tal y como se observa en el ejemplo (1):

- (1) Observador: "...5 ¿qué hacía la Gallina Paulina con la harina?"
- Sujeto 4: "un bizcocho" (5-6 años).

Vemos claramente cómo, es el sujeto 4 el que responde a la pregunta, puesto que se le está preguntando directamente a él a través de la heteroselección.

<sup>5</sup> Los puntos suspensivos hacen referencia al nombre del sujeto en cuestión. Y por motivos de confidencialidad hemos decidido suprimirlo para que los sujetos continúen en el anonimato.

Como se puede observar en el gráfico 2 a continuación, los datos recogidos reflejan un elevado número de veces en el que los niños y niñas de estas edades toman el turno de palabra a través de la autoselección.



**Gráfico 2.** Estudio comparativo entre las 3 edades en relación a los turno de palabra a través de la autoselección

Como señalan Serra et al. (2000), los niños y niñas de 3 años no saben respetar la alternancia de turno. De ahí que se produzcan un número tan elevado de autoselecciones para intervenir en la conversación en estos niños y niñas de 3 y 4 años de edad.

Llama la atención, sin embargo, el elevado número de veces que se autoseleccionan los sujetos 1 y 5 de 3-4 años de edad, en comparación al resto de sus compañeros participantes. Desde nuestro punto de vista, este hecho mantiene una estrecha relación con la personalidad de cada uno de ellos. Puesto que ambos, son los más extrovertidos, activos y participativos del aula de 3-4 años. Esos datos nos fueron facilitados por la tutora de la clase en una entrevista que mantuvimos con ella para conocer las diferentes variables sociales de todos y cada uno de los sujetos que estaban implicados en el estudio.

Nos gustaría respaldar nuestra opinión con las diversas teorías que existen en relación a la adquisición del lenguaje. La rapidez con la que los niños y niñas adquieren el

lenguaje y la manera de expresarse, va a depender de diversos factores. Nosotros consideramos que tanto los factores biológicos e innatos, como los ambientales influirán de la misma forma en el proceso de adquisición. Según la visión chomskiana, *“la simple exposición a la lengua sería suficiente para la adquisición de la sintaxis y su conocimiento”* (Ruiz Bikandi, 2000, 47). La teoría innatista considera el medio como un mero desencadenante de unas potencialidades lingüísticas humanas, que están a la espera de aflorar a través de la actuación. En cambio, las teorías ambientalistas consideran que el dominio del lenguaje es fruto de la experiencia social que tienen los niños y niñas. Esta experiencia es, en gran medida, organizada por el medio.

Diversas investigaciones aseguran que muchas de las diferencias manifiestas en las habilidades del lenguaje, que generalmente aparecen al final del segundo año de vida, son producto de las diferencias del entorno del niño (Barrera et al. 2000). De modo que, la clase de discurso que los niños y niñas escuchan, así como la cantidad de las mismas, son una influencia ambiental importante.

Durante los últimos años, diversos investigadores sociales han dado gran importancia al papel de los afectos como estimulación. Los investigadores cognitivos-conductuales afirman que en la vida de toda persona existen afectos, y un buen manejo de estos afectos hacen que la vida emocional de las personas sea sana, lo cual se verá reflejado en las conductas de los sujetos.

Como señalan Barrera et al. (2000), los niños y niñas que reciben una mayor estimulación afectiva, en lugar de una estimulación sensorial, hace que desarrollen un alto grado de personalidad extrovertida; es decir, son niños y niñas más extrovertidos y les resulta más fácil entablar relaciones personales.

Por otra parte, debemos reparar en las intervenciones del sujeto 6, que como se puede comprobar es el que menos aportaciones hace durante la conversación a través de la autoselección y, sin embargo, es el que más aportaciones realiza mediante la heteroselección. Este hecho de nuevo puede estar relacionado con el carácter, y es que al tratarse de un niño tímido y poco participativo, durante la grabación le hicimos participar a través de la heteroselección puesto que por sí mismo no participaba.

Lo mismo ocurre con los sujetos 3 y 6 de 4-5 años de edad. Estos sujetos son los más extrovertidos y participativos del aula, de manera que durante la conversación espontánea también eran los que más intervenciones realizaban mediante la autoselección. En cambio, el sujeto 5 de 4-5 años de edad al ser el más tímido de la muestra seleccionada es uno de los sujetos que menos participó en las conversaciones.

Aunque a estas edades; 4-5 años, continúan produciéndose un elevado número de autoselecciones, se puede apreciar una disminución en relación a los datos recogidos en los sujetos de 3-4 años. Por la tanto, podemos decir que a estas edades los niños y niñas de manera progresiva van tomando una mayor conciencia de las reglas conversacionales que entran en juego en una interacción (Owens, 2003).

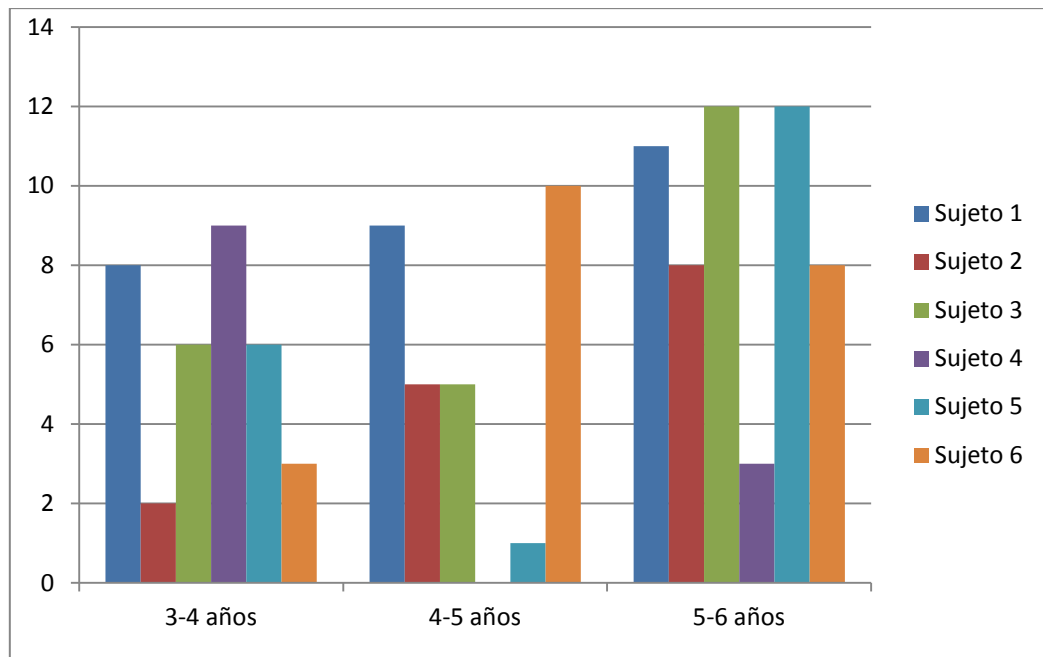
En relación a los sujetos de 5-6 años, podemos afirmar que ocurre exactamente lo mismo que en los casos anteriores. Es decir, en este caso, el sujeto 1 es el que posee un carácter más extrovertido y participativo en relación al resto de compañeros, por ello consideramos que realiza un número tan elevado de intervenciones a través de la autoselección.

A modo de conclusión en relación a este apartado, nos gustaría resaltar un hecho significativo que hemos podido apreciar una vez realizado el análisis de los datos. Consideramos que los niños y niñas con edades comprendidas entre los 3 y los 6 años, todavía no poseen una clara comprensión de las reglas conversacionales. Puesto que, como se puede apreciar en el gráfico 2, los niños y niñas de 5-6 años todavía intervienen en las conversaciones, un elevado número de veces, a través de la autoselección.

## **5.2. Los solapamientos**

A continuación, procedemos a analizar los datos obtenidos en relación a la segunda variable lingüística, los solapamientos.

Se puede apreciar en el gráfico 3 que los niños y niñas, con edades comprendidas entre los 3 y los 6 años, realizan una gran cantidad de solapamientos durante una conversación espontánea. Como indica Cestero (2000), siempre que se produce un solapamiento uno de los dos participantes deja de hablar para ceder el turno de palabra al otro, que inició el turno a la par que él.



**Gráfico 3.** Comparativa entre las 3 edades del estudio en relación a los solapamientos

Parece ser que el hecho de que se produzcan un número determinado de solapamientos, también está relacionado con las características personales de cada uno de los sujetos estudiados. Los sujetos que más solapamientos cometen corresponden a los sujetos 1 y 4 en edades comprendidas entre los 3-4 años. En la segunda muestra, niños y niñas de 4-5 años, son los sujetos 3 y 6 los que más solapamientos realizan. Y finalmente, en la edad de 5-6 años son los sujetos 1, 3 y 5 los que más solapamientos realizan. Una vez más, estos sujetos se corresponden con los más participativos y extrovertidos de cada una de las muestras.

En cambio, el sujeto 6 de 3 años, comete únicamente un par de solapamientos a lo largo de la interacción. El sujeto 5 de la muestra de 4- 5 años, únicamente efectúa un solapamiento. Y el sujeto 4 con 5 años de edad, realiza tres solapamientos en toda la conversación.

De modo que, de nuevo queda reflejada la estrecha relación que tiene el carácter de cada niño y niña con la adquisición del lenguaje. Y es que los más extrovertidos son los que participan un mayor número de veces, mientras que los más tímidos e introvertidos intentan pasar desapercibidos.

A modo de conclusión, en relación a los solapamientos, hemos de decir que ocurre exactamente lo mismo que con la adquisición del turno de palabra. Es decir, se da por

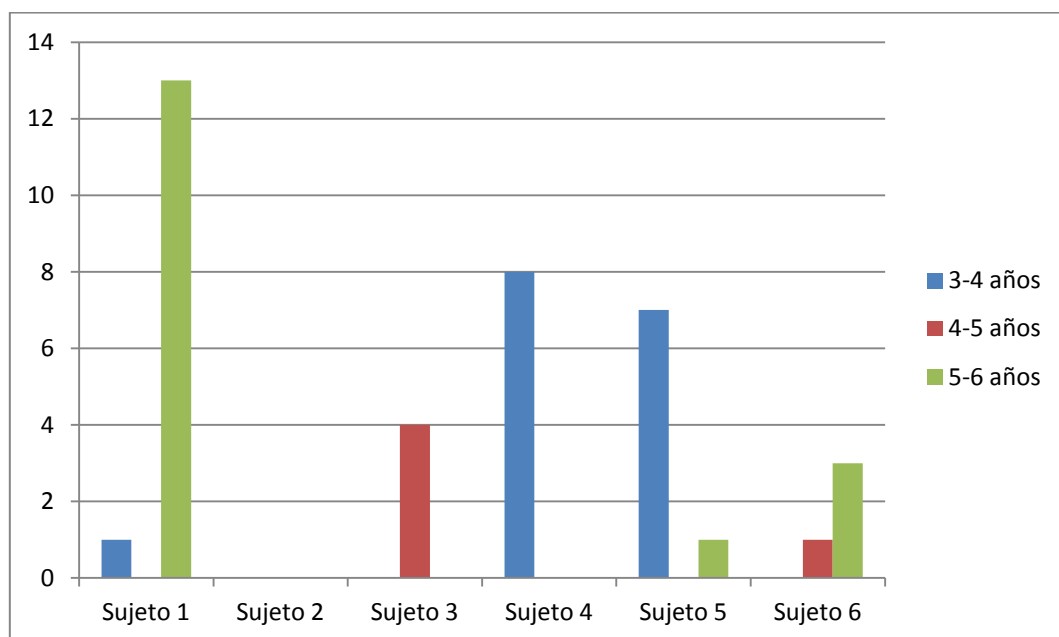


sentado que a medida que los niños y niñas crecen deben ir adquiriendo una serie de reglas que entran en juego para que una conversación sea fluida y esté coordinada por todos los participantes de la misma. Pero, al comparar los datos obtenidos de unos sujetos y otros, vemos que esto no es así. En vez de disminuir el número de solapamientos a medida que los niños y niñas tienen más edad, ocurre justamente lo contrario.

### 5.3. Las interrupciones

Procedemos al análisis de la última variable lingüística que estaba sometida a estudio, las interrupciones.

Como se puede apreciar en el gráfico 4, existe una clara diferencia, por un lado, entre los sujetos de 3, 4 y 5 años y, por otro lado, entre los sujetos que poseen la misma edad.



**Gráfico 4.** Comparativa entre los sujetos de las 3 edades en relación a las interrupciones competitivas.

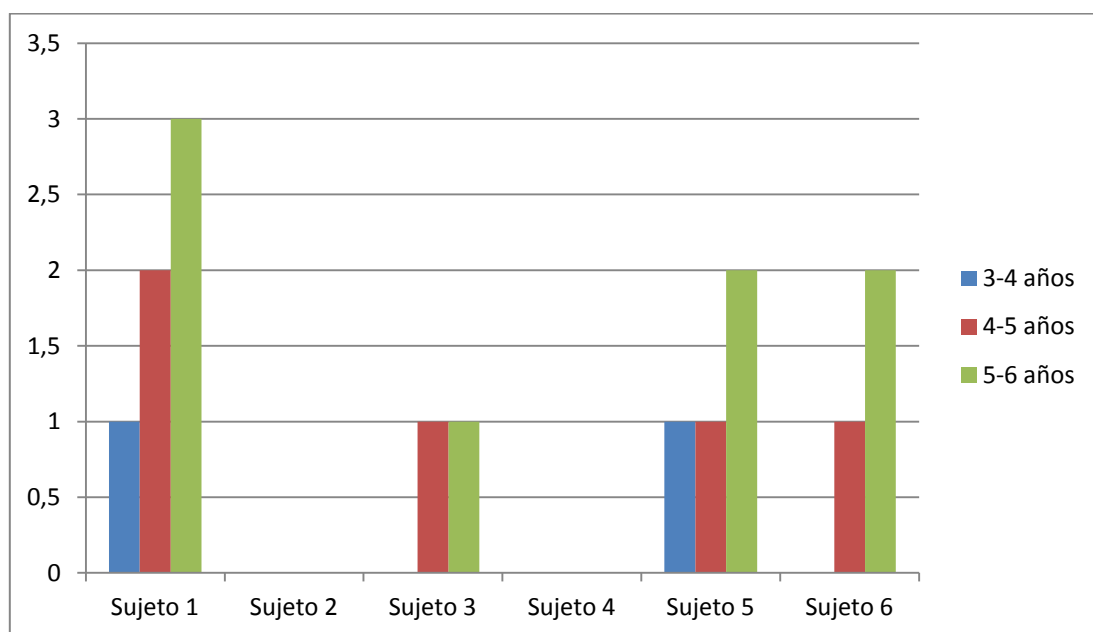
Una vez más podemos confirmar que el carácter que poseen los niños y niñas de Educación Infantil influye enormemente en la adquisición del lenguaje.

En relación a los sujetos de 3-4 años de edad, podemos resaltar el elevado número de interrupciones que comenten los sujetos 1, 4 y 5, puesto que son los más activos,

extrovertidos y participativos de la muestra. En cambio, el sujeto 6 que se corresponde con el sujeto más tímido, vemos como no produce ninguna interrupción competitiva.

Lo mismo ocurre con el sujeto 3 de 4-5 años de edad, y es que él es el más extrovertido de la muestra y, por lo tanto, el que más participa durante la conversación emitiendo de esta manera un mayor número de interrupciones competitivas, en comparación al resto de compañeros. Por el contrario, el sujeto 5 que es el más tímido de la clase no comete ninguna interrupción competitiva, al igual que los sujetos 1 y 2 de la misma edad.

Con los sujetos de 5-6 años ocurre lo mismo. El sujeto 1 que corresponde al sujeto más activo y participativo, es el que más interrupciones competitivas realiza. Y por el contrario, los sujetos 2 y 4 son los que no emiten ninguna interrupción de este tipo, junto con el sujeto 3.



**Gráfico 5.** Comparativa entre los sujetos de las 3 edades en relación a las interrupciones colaborativas.

En relación a las interrupciones colaborativas también se aprecian grandes diferencias entre unos sujetos y otros.

El caso de los sujetos 2 de las distintas edades, es algo peculiar, puesto que ninguno de ellos realiza ninguna interrupción colaborativa.

En esta última variable de estudio, se aprecia una vez más lo que venimos diciendo hasta ahora. Y es que, el carácter de cada uno de los niños y niñas parece ser que influye enormemente en la adquisición del lenguaje.

En la muestra de 3-4 años de edad, los sujetos que más interrupciones cometen de tipo colaborativo son el 1 y el 5, que como se ha mencionado anteriormente, corresponde a los sujetos más extrovertidos y participativos. En el caso de los niños y niñas de 4-5 años, ocurre lo mismo, es el sujeto 3 el que más interrupciones de este tipo realiza puesto que es el que más participó durante la conversación espontánea que mantuvimos. Y por último, en el aula de 5-6 años el sujeto que sobresale por encima de sus compañeros es el 1, pues se trata del sujeto que realiza más interrupciones de tipo colaborativas.

En el lado opuesto, nos encontramos con los sujetos más tímidos y, por lo tanto, los que apenas cometen ningún tipo de interrupción colaborativa. En el caso de los sujetos de 3-4 años, como bien sabemos el sujeto más tímido es el 6. En los 4-5 años, nos encontramos con el sujeto 5, que en este caso comete una interrupción de tipo colaborativo. Y en relación a los sujetos de 5-6 años, los sujetos 2 y 4 no realizan ninguna interrupción colaborativa.

A modo de conclusión y en relación a esta variable lingüística, hemos de decir que en este caso sí se aprecia una disminución considerable en el número de interrupciones a medida que los niños y niñas del estudio tienen más edad. Es decir, los niños y niñas de 3 y 4 años realizan un número más elevado de interrupciones que los niños y niñas de 5 y 6 años. Asimismo, el número de interrupciones competitivas disminuyen para dar paso a un mayor número de interrupciones colaborativas.



## CONCLUSIONES GENERALES

Antes de proceder con las conclusiones generales, deberíamos mencionar un aspecto que nos parece importante. Debemos ser cautos a la hora de generalizar los resultados obtenidos, puesto que este estudio está basado en un corpus de 3 vídeos de aproximadamente 11 minutos cada uno de ellos, en el que participan 18 sujetos residentes en la localidad de Pamplona. Si estos aspectos variasen, probablemente obtendríamos resultados quizá diferentes. Por lo tanto, consideramos que las aportaciones que hemos extraído del análisis de los datos no son conclusiones del todo generalizables, sino una aproximación que debe ser confirmada con sucesivos estudios.

En relación a los objetivos planteados en este estudio se desprende; que no todos los niños y niñas participan el mismo número de veces en una conversación, ni todos lo hacen del mismo modo. Puesto que unos toman el turno de palabra a través de la autoselección y, otros en cambio, los hacen gracias a la heteroselección. Hemos comprobado que, en relación al carácter de cada uno de los sujetos que han participado en el estudio, los niños y niñas más extrovertidos, activos y participativos realizaban más intervenciones en comparación con los sujetos más tímidos.

En relación a los solapamientos, éstos no siempre han tenido lugar únicamente entre dos personas. Sino que en ocasiones han ocurrido entre 3 y 4 personas y, otras veces en cambio, participaban todos los sujetos conjuntamente. Generalmente, esto ocurría cuando la entrevistadora realizaba una pregunta sin especificar el interlocutor que quería que contestase. Los solapamientos tienen cabida; principalmente; en las conversaciones; puesto que o bien dos; o más sujetos; se autoseleccionan para tomar la palabra en el mismo lugar de transición, o bien porque un interlocutor se autoselecciona sin que el sujeto que tiene el turno de palabra haya finalizado su intervención.

Sobre las interrupciones hemos de decir que tienen lugar cuando un sujeto está haciendo uso del turno de palabra y otro interlocutor comienza a hablar sin que esto le afecte lo más mínimo. Lo normal, para solventar esta situación es que uno de los dos hablantes se retire inmediatamente. Y como hemos mostrado; los dos tipos de

interrupciones obtenidos en el presente trabajo, son del tipo competitivo y del tipo colaborativo.

Por otra parte, como bien sabemos son muchas las variables que entran en juego durante la adquisición del lenguaje, como pueden ser la edad, el sexo, la cultura... pero no podemos dejar de lado la relación tan estrecha que guarda el carácter de cada uno de los niños y niñas en relación a la adquisición del lenguaje. La presencia de esta variable ha quedado constatada en todos los resultados obtenidos.

En esta línea considero que los profesionales de la educación deberíamos tener este hecho muy presente durante nuestra labor docente. Y es que generalmente los niños y niñas más extrovertidos y participativos son considerados en muchas ocasiones molestos puesto que no guardan silencio en el aula, asimismo el carácter extrovertido puede coincidir con rasgos de una personalidad inquieta por lo que suelen recibir más apercibimientos e incluso castigos. Esta situación puede condicionarlos de modo que en situaciones similares no participen; por temor a no cumplir las normas de comportamiento establecidas.

Debido a la gran complejidad que presenta la adquisición del lenguaje en estas edades y la importancia que éste tiene en nuestras vidas; como seres sociales que somos, es imprescindible que trabajemos su desarrollo, tanto a nivel de producción como de comprensión; en las aulas.

Por ello, consideramos la interacción comunicativa entre los niños y niñas de Educación Infantil como el principal motor de la adquisición y el desarrollo del lenguaje. Por lo tanto, nosotros como docentes debemos propiciar; dentro del aula, diversas actividades que beneficien, por un lado la capacidad que tiene los niños y niñas más extrovertidos y participativos y, por otro, el interés de los más tímidos en participar.

En definitiva, si propiciamos la participación activa de nuestro alumnado en diversos intercambios comunicativos, estaremos potenciando su desarrollo de las capacidades lingüísticas, cognitivas, motoras y sociales.

En este sentido, sería muy interesante realizar un estudio posterior centrado en el análisis de las características personales de cada niño y niña y su influencia en la adquisición del lenguaje.

Otra de las conclusiones que extraemos del estudio, es que los niños y niñas de 3 a 6 años todavía no tienen adquiridas todas las habilidades y estrategias pragmáticas que son necesarias para que se conviertan en unos comunicadores efectivos. Este dato lo vemos reflejado en la gran cantidad de interrupciones y solapamientos que manifiestan los niños y niñas de estas edades. Y es que en vez de disminuir con la edad, ocurre justamente lo contrario.

Por último, también nos gustaría dejar constancia de la necesidad que existe de realizar un estudio posterior en relación a los momentos en los que se producen la transición de las intervenciones entre unos participantes y otros. Puesto que, la mayoría de ellas tienen lugar cuando se produce un vacío (silencio o pausa) entre dos turnos de palabra, o bien cuando el interlocutor formula una pregunta para que otro sujeto le responda. Esto sería relevante puesto que puede ser efectivo a la hora de mostrar a los niños y niñas cómo y cuándo se interviene habitualmente en la conversación espontánea.

En todo caso, como hemos dicho anteriormente, son necesarias más investigaciones que confirmen y amplíen los resultados que se muestran en este estudio, del que no se pueden generalizar en exceso las conclusiones debido al tamaño de la muestra estudiada.





## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALONSO, F. (1989). *La gallina Paulina*. Madrid: Gráfica Internacional, S.A.
- BARRERA, M.S.; GIADROSICH, Y.; GONZÁLEZ, M.; PÉREZ, A.; VAN SPRÖNSEN, F. (2000). *Afectividad y desarrollo del lenguaje en preescolares de concepción*. Psicología del Desarrollo I, Universidad del Desarrollo.
- BRIZ GÓMEZ, A. (2000). Turno y alternancia de turno en la conversación. *Revista Argentina de Lingüística*, 16.
- CALSAMIGLIA BLANCAFORT, H.; TUSÓN VALLS, A. (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel S.A.
- CARROLL, D. W. (2008). *Psicología del lenguaje* 4ª Edición. Madrid: Paraninfo CENGAGE Learning.
- CESTEROS MANCERA, A. M<sup>a</sup>. (1992). El intercambio de turnos de habla en la conversación en lengua española. *Revista Española de Lingüística*, 24, págs. 77-99.
- CESTEROS MANCERA, A. M<sup>a</sup>. (2000). *En intercambio de turnos de habla en la conversación*. Salamanca: Tesitex, S.L.
- CESTEROS MANCERA, A. M<sup>a</sup>. (2000). *Los turnos de apoyo conversacionales*. Cádiz: Universidad de Cádiz, Servicio de Publicaciones.
- CRYSTAL, D. (1987:412) En: CALSAMIGLIA BLANCAFORT, H.; TUSÓN VALLS, A. (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel S.A.
- DEL RÍO, M<sup>a</sup> J., GRÀCIA, M. (1996). Una aproximación al análisis de los intercambios comunicativos y lingüísticos entre niños pequeños y adultos. *Revista Fundación Infancia y Aprendizaje*, 75, 3-20.
- ESCANDELL VIDAL, M. V. (2010) *El lenguaje y la naturaleza humana*. Madrid: Areces.
- FILLMORE, C. J. (1981). *Pragmatics and the description of discourse*. En COLE, P. (Ed.) *Radical pragmatics* (pp.143-166). New York: Academic Press.
- GALLARDO PAÚLS, B. (1993b). La transición entre turnos conversacionales: silencios, interrupciones y solapamientos. *Contextos XI/ 21-22*, 189-220.
- GARROTE SALAZAR, M. (2010). *Los corpus de habla infantil. Metodología y análisis*. Madrid: UAM Ediciones.

- GRICE, H.P. (1975). *Logic and conversation*, en COLE, P.; MORGAN, J.L. (eds.), *Syntax and Semantics*, vol. 3, *Speech Acts*, New York: Academic Press.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1990). *Les interactions verbales*, I. París: ArmandColin.
- MULLER, G. (2008). *Ricitos de Oro y los tres osos*. Madrid: Corimbo.
- OWENS, R. E. (2003). *Desarrollo del lenguaje*. Madrid: Prentice Hall.
- PALACIOS, J.; MARCHESI, A.; COLL, C. (2006). *Desarrollo Psicológico y educación*. 1 Psicología Evolutiva. Madrid: Alianza.
- PÉREZ-PEREIRA, M.; RESCHES, M. (2008). Análisis pragmático de las conversaciones entre niños ciegos y sus madres y la cuestión de la directividad materna. *Revista Fundación Infancia y Aprendizaje*, 31 (4), 425-447.
- RIVERO, M.; FERNÁNDES VIADER, M<sup>o</sup>.P.; GRÁCIA, M. (1995). Evolución de los turnos de conversación en la interacción madre-hijo. *Revista Logo. Fon., Audiol.*, vol. XV, nº 3 (164-173).
- ROULET, E. et al. (1985). *L'articulation du discours en français contemporain*. Berna: Peter Lang.
- RUIZ BIKANDI, U. (2000). La adquisición del lenguaje y el bilingüismo temprano. En U. Ruiz Bikandi (ed.). *Didáctica de la segunda lengua en educación infantil y primaria*. Madrid: Síntesis.
- SACKS, H.; SCHEGLOFF, E.A.; GAIL, J. (1974). A simplest systematic for the organization of turn-taking in conversation. *Language*, 50, pp. 696-735.
- SÁNCHEZ-CANO, M. (coord.); CARME CABRA, M.; COMALLONGA, L.; ESCUDÉ, N.; FONT, E.; FORÉS, N.; FUSTER, M.; GINÉ, M.; GRAU, R.; MAS, T.; RIBÓ, E. (2009). *La Conversación en pequeños grupos en el aula*. Barcelona: GRAÓ.
- SENDAK, M. (2003). *Donde viven los monstruos*. Madrid: Unigraf S.L.
- SERRA, M.; SERRAT, E.; SOLÉ, R.; BEL, A.; APARICI, M. (2000). *La adquisición del lenguaje*. Barcelona: Ariel, S.A.
- SINCLAIR, J.; COULTHARD, M. (1975). *Towards an Analysis of Discourse*. Oxford: Oxford University Press.
- TUSÓN VALS, A. (1997). *Análisis de la conversación* 1<sup>o</sup> Edición. Barcelona: Ariel, S.A.
- TUSÓN VALS, A. (2002). El análisis de la conversación: entre la estructura y el sentido. *Estudios de Sociolingüística* 3 (1), pp. 133-153.

- VILA, I. (2006). *Los inicios de la comunicación, la representación y el lenguaje*. En: PALACIOS, J.; MARCHESI, A.; COLL, C. *Desarrollo Psicológico y educación*. 1 Psicología Evolutiva. Madrid: Alianza.

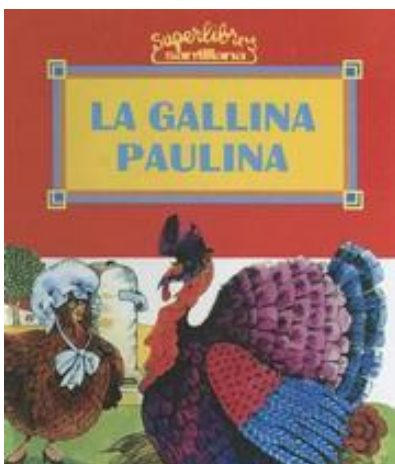
## ANEXOS

### Anexo I

Modelo de ficha técnica que empleamos para recoger los datos de los sujetos sometidos a estudio.

- Datos técnicos:
  - Nombre del entrevistador/a
  - Tipo de observador: participante
  - Sesión/Fecha y hora de la recogida
  - Duración de la grabación
  - Centro de la recogida
  - Lugar
- Datos del sujeto 1:
  - Edad
  - Sexo
  - Fecha de nacimiento
  - Lugar que ocupa en la familia
  - Carácter del niño o la niña
  - Entorno y ambiente en el que se desenvuelve con normalidad
  - Lengua/s que se habla en casa
  - Adulto con el que pasa más tiempo
  - Situación lingüística evolutiva en la que se encuentra
  - Otros datos de interés
- Sujeto 2:
- Sujeto 3:
- Sujeto 4:
- Sujeto 5:
- Sujeto 6:

### Anexo II



“La gallina Paulina” de Fernando Alonso. Cuento empleado con los niños y niñas pertenecientes a la muestra de 3-4 años.



“Ricitos de Oro y los tres osos” de Gerda Müller. Cuento empleado con los niños y niñas pertenecientes a la muestra de 4-5 años.

### **DONDE VIVEN LOS MONSTRUOS**



**TEXTO E ILUSTRACIONES DE MAURICE SENDAK**

“Donde viven los monstruos” de Maurice Sendak. Cuento empleado con los niños y niñas pertenecientes a la muestra de 5-6 años.