


Construcciones desencadenantes de conductas comunicativas: percepción y atención en el desarrollo infantil de la conciencia metalingüística

David Navarro CiuranaUniversidad Nacional de Educación a Distancia (España) <https://dx.doi.org/10.5209/clac.81738>

Recibido: 28 de abril de 2022 • Aceptado: 3 de noviembre de 2022

Resumen: La conciencia metalingüística implica un control atencional de las conductas comunicativas y un distanciamiento del lenguaje como vehículo de comunicación. Su desarrollo temprano en el niño exige, en primer lugar, una percepción del lenguaje como objeto de referencia y, posteriormente, la capacidad de fijar la atención al mismo a través de la acción inhibitoria. Desde un enfoque basado en los usos, consideramos que esta capacidad surge a través del input, por lo que en este trabajo se examinan estrategias colaborativas de estimulación del lenguaje entre el cuidador y el niño, a las que denominamos construcciones de desencadenamiento de conductas comunicativas. A partir del análisis dos corpus longitudinales de habla infantil, se muestra el papel que este tipo de construcciones tienen en el desarrollo de la conciencia metalingüística, a través de la triangulación de la atención conjunta hacia el lenguaje como objeto. Por último, se analizan usos productivos y creativos de este tipo de construcciones, que demuestran un alto control metalingüístico en edades tempranas.

Palabras clave: adquisición; sintaxis cooperativa; conciencia metalingüística; atención.

ENG Constructions prompting communicative behaviours: perception and attention in the development of metalinguistic awareness in children

Abstract: Metalinguistic awareness involves attentional control of communicative behaviours and a distancing from language as a vehicle of communication. Its early development in the child requires, firstly, a perception of language as an object of reference and, subsequently, the ability to fixate attention on it through inhibitory action. From a usage-based approach, we consider that this ability emerges through input, so in this paper we examine collaborative strategies of language stimulation between caregiver and child, which we refer to as communicative behaviour-triggering constructs. Based on the analysis of two longitudinal corpora of infant speech, we show the role that such constructions play in the development of metalinguistic awareness, through the triangulation of joint attention to language as an object. Finally, productive and creative uses of this type of constructions are analysed, which demonstrate a high level of metalinguistic control at an early age.

Keywords: acquisition; cooperative syntax; metalinguistic awareness; attention.

Sumario: 1. Introducción y objetivos. 2. Marco teórico. 2.1. Las rutinas de repetición como estrategia de socialización lingüística. 2.2 El desencadenamiento de conductas comunicativas dentro de las habilidades metalingüísticas naturales. 2.3 Las rutinas de repetición entre las técnicas de discurso referido. 3. Metodología. 4. Resultados. 5. Discusión. 5.1 La triangulación atencional metalingüística en las rutinas de repetición. 5.2 La creatividad y productividad en las rutinas de repetición. 6. Conclusión. Referencias bibliográficas.

Cómo citar: Navarro Ciurana, D. (2025). Construcciones desencadenantes de conductas comunicativas: percepción y atención en el desarrollo infantil de la conciencia metalingüística. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación* 102 (2025), 103-116. <https://dx.doi.org/10.5209/clac.81738>

1. Introducción

La conciencia metalingüística implica la percepción del lenguaje como un objeto y la posibilidad de mantener un control atencional sobre el mismo. El desarrollo de esta habilidad no es paralelo al desarrollo del lenguaje, sino que va emergiendo de forma más tardía. En este trabajo analizaremos los marcos de atención conjunta sobre el lenguaje entre el niño y sus cuidadores a partir de un tipo de construcciones, que a continuación presentaremos, y su posible relevancia en esta toma de conciencia sobre el lenguaje.

Es habitual que los cuidadores y otros adultos traten de estimular las producciones verbales tempranas de los niños. Esta estimulación puede darse a través de la performatividad de verbos del decir, como podemos ver en el ejemplo 1, donde la hablante adulta (MON) ofrece un enunciado para ser repetido y desencadenar así la respuesta del niño (RIC). Denominamos a este tipo de estructuras *construcciones desencadenantes de conductas comunicativas* (en adelante, CDCC). Las CDCC permiten al niño emitir enunciados más complejos de los que habría emitido individualmente por su nivel de desarrollo ontogénico del lenguaje a través del andamiaje que le proporciona el adulto, indicándole el enunciado que debe ser repetido (Wood et al., 1976), por lo que estas construcciones se sitúan en la zona de desarrollo próximo (Vygotsky, 1978).

- (1) 1. MON: mamá (.) está aquí Ricardo %act: MON habla por teléfono
2. MON: toma (.) dile +"/.
3. MON: +"/ hola mamá %add: RIC
4. RIC: mamá hola mamá ! (extraído del corpus Koiné, elf1_01. Ric, 1;10.18)

A partir de este ejemplo, podríamos caracterizar el esquema construccional básico de las CDCC como un par adyacente, constituido por un primer turno enunciado por el hablante adulto 1 [estructura transitiva formada por un *verbum dicendi* + un contenido de carácter metalingüístico] y una respuesta prioritaria enunciada por el hablante 2 [repetición del contenido metalingüístico, con una posible manipulación epistémica de dicho enunciado]. Esta definición de CDCC la consideraremos como una versión estrecha, por el requerimiento de incluir explícitamente el contenido metalingüístico que debe ser repetido; este tipo de CDCC ha sido denominado *rutinas de repetición* desde los estudios de socialización lingüística.

No obstante, este tipo de conductas no se han abordado de forma holística y multimodal. Es por este motivo que hemos decidido crear el término CDCC para poder incluir una definición más amplia, que excluya esa necesidad de incluir explícitamente el contenido metalingüístico y permite incluir, entre otras, las construcciones exhortativas de demostración (ejemplo 2) y las construcciones exhortativas de habla (ejemplo 3), dado que ambas mantienen la forma de un par adyacente metapragmático. En este trabajo, consideraremos construcciones de ambas definiciones (amplia y estrecha), aunque nos centraremos mayormente en las rutinas de repetición.

- (2) 1. PIL: cómo se duerme en la cama ?
2. %act: los niños imitan a una persona que duerme
3. PIL: así (.) todos a dormir en la cama (..) muy bien .
4. GAR: yo [/] yo duermo así %act: estira los brazos hacia atrás (extraído del corpus Koiné bre4_14, Gar 3;09.06).
- (3) 1. MAD: a ver, dile a Papá donde tienes pupa;
2. CHI: uy, e(l) tete@f [= ombligo] [% mirándose el ombligo) (extraído del corpus Ornat, 010700b.cha, María 1;07).

Este esquema coconstruccional suele darse con menor frecuencia en relaciones simétricas entre pares, siendo más habitual entre hablantes con un rol sociofuncional distinto y con una temática conversacional centrada alrededor del lenguaje, sea en la enseñanza de segundas lenguas (profesor-alumno), en la terapia rehabilitadora del lenguaje (logopeda-paciente) o, como constituye en este caso nuestro objeto de análisis, en el desarrollo infantil de la lengua (adulto-niño).

En este trabajo analizamos las CDCC en dos corpus longitudinales de habla espontánea infantil, que registran la interacción entre cuidadores/investigadores y niños. Atenderemos, por tanto, a las conductas expresivas y emisoras, sin ceñirnos únicamente a la comprensión. Este trabajo tiene un objetivo doble: por un lado, elaborar una fundamentación teórica sobre la emergencia de la conciencia metalingüística desde una perspectiva cognitiva, centrándose en las capacidades perceptiva y atencional; por otro lado, analizar si los espacios de atención conjunta al lenguaje que inducen las CDCC pueden potenciar el desarrollo de la reflexividad. Nuestra hipótesis de partida es que las CDCC contribuyen al desarrollo de la conciencia metalingüística, en tanto que supone una estrategia exógena de atención conjunta al lenguaje, y que favorecen por tanto el desarrollo de otras técnicas más complejas con esquemas construccionales paralelos, como es el caso del discurso referido.

2. Marco teórico

2.1 Las rutinas de repetición como estrategia de socialización lingüística

Los estudios de socialización lingüística han prestado una gran atención a las rutinas de repetición desde una perspectiva antropológica, en relación con su relevancia cultural y su efectividad para moldear el comportamiento del niño. Aunque estos estudios se centran sus usos educativos, sociales y culturales en cada

comunidad, dejando de lado la parte más lingüística y cognitiva de estas construcciones, resulta de interés aproximarse a su descripción etnográfica.

En general, se describe la función principal de estas construcciones como la enseñanza de normas y valores sociales, así como la oportunidad de practicar respuestas en distintas situaciones sociales con esquemas lingüísticos ya fijados, en tanto que el niño únicamente debe imitar el enunciado ofrecido por el hablante adulto (Demuth, 1986; Moore, 2011). En este sentido, Schieffelin (1990), en un estudio sobre los hablantes kaluli —lengua bosavina hablada por alrededor de tres mil personas en Papúa Nueva Guinea (Schieffelin & Feld, 1998)— define las rutinas de repetición como una estrategia para facilitar la interacción de los niños con otros interlocutores:

When a Kaluli mother wants her child to say something to someone, she provides the utterance that she wants the child to say followed by the imperative *elɛma* 'say like this'. The utterance that the child is to repeat is delivered in the style that the child is expected to repeat, with *elɛma* usually said in a softer voice and in a clipped manner. The child then repeats what the mother has said (without *elɛma*), and the mother supplies the next line for the child to repeat. The direct instruction is repeated until mother and child have verbally accomplished what the mother has in mind or until the child loses interest and refuses to cooperate (Schieffelin, 1990, p. 75).

De forma similar, Moore (2011) se refiere a este fenómeno como una técnica lingüística en que «community members give direct instruction in speech behavior by modeling utterances for children to repeat» (2011, p. 213), que se encuentran marcadas por un contorno entonativo distinto, un verbo imperativo de decir, un proadverbio (similar a *así* en español) o una frase verbal contraída.

En estos estudios, se incide en la importancia del análisis etnográfico de este tipo de construcciones. Demuth (1986) se centra entre niños hablantes de sesoto y sus cuidadores —lengua bantú, hablada principalmente en Lesoto, que cuenta con alrededor de cinco millones y medio de hablantes nativos (Demuth & Machobane, 2001)— y explica que, en esta cultura, se le atribuye una mayor responsabilidad a los cuidadores en el desarrollo lingüístico de los niños, por lo que el desencadenamiento se utiliza cuando un niño no responde o su respuesta es ineficaz. Respecto a sus funciones, Schieffelin (1990) analiza los valores sociales de las rutinas de repetición en interacciones diádicas y triádicas en la cultura kaluli. En interacciones diádicas, entre dos interlocutores, afirma que suele tener tres funciones principales, que son la corrección de errores lingüísticos, el inicio de un juego simbólico, o indicar al niño que le pida algo a sus cuidadores. Las interacciones triádicas suelen ser más complejas, por la participación de tres interlocutores, por lo que las CDCC adoptan en estas un mayor número de funciones sociales, mayormente relacionadas con ayudar a los niños a iniciar, mantener y finalizar interacciones con otros miembros de la familia, sea para pedir objetos, solicitar atención o confrontar.

En general, la bibliografía sobre las rutinas de repetición nos muestra un predominio de un enfoque etnográfico y sociológico, que presta una menor atención a los patrones de la lingüística general. Además, ningún trabajo de los consultados contempla las CDCC en su globalidad ni analiza específicamente el papel que estas construcciones pueden desempeñar en el desarrollo de la atención al lenguaje y en la formación de una conciencia metalingüística reflexiva en los procesos adquisitivos.

2.2 El desencadenamiento de conductas comunicativas dentro de las habilidades metalingüísticas naturales

La conciencia metalingüística se define como una capacidad de control atencional y monitorización de las conductas comunicativas personales (Rosell-Clari et al., 2021). Esta habilidad se denomina *reflexividad* y se encuentra englobada en los conocidos rasgos de diseño del lenguaje humano de Hockett (1959), pero, más que un rasgo de diseño, entendido este como una propiedad intrínseca y exclusiva del propio lenguaje, se trata de un rasgo del usuario del lenguaje, en tanto que es él quien encuentra los medios para poder establecer una distancia psicológica (Tunmer et al., 1984) entre su discurso y él mismo (como sujeto de la enunciación) o entre su discurso y el mundo (como objeto de la enunciación). Este proceso de distanciamiento tiene lugar a través de la acción inhibitoria (Hernández Sacristán, 2006), que permite opacar un instrumento que de forma automatizada se utiliza transparentemente, como ocurre en el uso estándar del lenguaje, para así atender al mismo.

Este control atencional se evidencia en las habilidades metalingüísticas naturales, que actúan como una autorregulación inhibitoria de los medios de expresión y comunicación de una lengua en el espacio limitado de un acto de enunciación autorreferencial. Este proceso presupone, al menos, dos pasos previos, que veremos a continuación: en primer lugar, la percepción de la dualidad del lenguaje como vehículo de comunicación y objeto de referencia y, en segundo lugar, la capacidad de fijar atención sobre el mismo.

Por un lado, respecto a los procesos perceptivos, sabemos que la percepción de un estímulo en la escena cognitiva del usuario puede ocurrir de dos formas: exógena (*bottom-up*), en el caso de indicaciones externas, o endógena (*top-down*), a través de la imposición de la memoria de trabajo o de la diferenciación de una figura sobre su fondo (Oakley, 2014). Aplicando estas dos estrategias perceptivas al desarrollo de la conciencia metalingüística, un mecanismo exógeno podría el caso de las CDCC, foco de este trabajo, donde el adulto transforma el lenguaje en un estímulo saliente, es decir, más perceptible y capaz de atraer la atención. Por otro lado, un mecanismo endógeno sería el caso del discurso referido utilizado espontáneamente por el niño, donde es el metadiscurso el que asume la función de estímulo saliente.

Pese a que ambos mecanismos perceptivos ocurren simultáneamente en el hablante adulto, cabe incidir en el hecho de que en este trabajo nos estamos centrando en el desarrollo temprano y, por esto, el mero recurso de la memoria de trabajo como estrategia *top-down* perceptiva del metalenguaje no parece ser suficiente. Es decir, en el momento que el niño utiliza una cláusula en discurso referido, estrategia endógena, esto es porque el niño ya ha percibido en algún momento anterior la existencia del lenguaje como objeto de referencia y, por ello, es capaz de inhibir su uso como vehículo de comunicación para situar el metadiscurso como figura perceptual en la escena comunicativa. Por tanto, para que la percepción endógena tenga lugar, es necesario que haya un fondo de coherencia perceptual capaz de reconocer un aspecto particular, y no otro, en la memoria. Esto obliga a conceder importancia al uso de estrategias exógenas, como las CDCC, en el desarrollo ontogénico inicial de la conciencia metalingüística. La referencia a la proyección de recuerdos de forma inconsciente no sirve como explicación del funcionamiento de la experiencia perceptual, en tanto que:

l'appel aux souvenirs présuppose ce qu'il est censé d'expliquer: la mise en forme des données, l'imposition d'un sens au chaos sensible. Au moment où l'évocation des souvenirs est rendue possible, elle devient superflue, puisque le travail qu'on en attend est déjà fait (Merleau-Ponty, 1945, p.27).

Por otro lado, respecto a los procesos atencionales que surgen con posterioridad a la percepción, el uso de este tipo de cláusulas obliga al niño a mantener una distancia psicológica con el medio expresivo y contemplar el lenguaje como un objeto mental, tanto en la fase de recepción como de ulterior producción. Esta distancia se logra a través de la creación de marcos de atención conjunta al propio lenguaje. Aunque la atención conjunta suele describirse a partir de estímulos visuales, como objetos, también es posible atender conjuntamente a contenido mental, como en este caso; si volvemos al ejemplo (1), el enunciado 'hola mamá', al que ambos interlocutores atienden, no es un fenómeno perceptivo presente en el mundo físico, sino un contenido mental. Esto exige una involucración de las perspectivas individuales en el marco comunicativo conjunto, basándose en una intencionalidad compartida (Tomasello, 2019) o en un principio de cooperación (Grice, 1975), que significativamente Gallardo-Paúls (2008) ha considerado como el correlato lingüístico de la teoría de la mente y que empieza a potenciarse desde estos usos tan tempranos. De hecho, se ha planteado que la atención conjunta a contenidos mentales es instrumental para el desarrollo de las capacidades racionales (O'Madagain & Tomasello, 2019), en tanto que permite descubrir que los otros tienen distintas actitudes hacia un mismo objeto, fundamentando así el desarrollo de la capacidad intersubjetiva o teoría de la mente (Bosco et al., 2014).

En relación con lo anterior, la *grammar of engagement* (Evans et al., 2018) es un constructo teórico que analiza específicamente estas situaciones de coordinación intersubjetiva. Surge a partir de los aportes recientes en psicología y lingüística sobre la atención conjunta y la intencionalidad compartida (Tomasello, 2019). Se desarrolla así una categoría, con vocación tipológica, que marca las (a)simetrías de conocimiento entre un hablante y su interlocutor, de forma que el hablante indique si espera que su interlocutor comparta o no el conocimiento previo de aquello comunicado. Se trata de una expresión por medios gramaticales de coordinación intersubjetiva: los autores recalcan el peso específico de la gramaticalización, que es lo que diferencia a esta categoría de otras relacionadas, como la noción de alineamiento (Du Bois, 2007). Un ejemplo claro es la diferencia entre los artículos definidos e indefinidos en las lenguas europeas, que basan su distinción en esta coordinación intersubjetiva. Uno de los principales aportes de esta categoría es que sistematiza interlingüísticamente cómo dos interlocutores consiguen coordinarse intersubjetivamente en la interacción, prestando atención a elementos multimodales, como morfemas, la entonación y prosodia, la dirección de la mirada o a la expresión facial.

Rumsey (2020) traza una vinculación entre algunas variantes de las CDCC y la *grammar of engagement*, en tanto que se trata una forma de subjetivización, que presenta no solo un modelo de interacción donde la subjetividad del niño está virtualmente alineada con la de su cuidador, sino también un modelo de qué esperar en *engagements* con otros. Aunque este planteamiento recuerde a los estudios sobre socialización, el foco en este caso es lingüístico: las CDCC no solo suponen una práctica ritualizada para aprender las formas adecuadas de dirigirse a diversos interlocutores, sino que también suponen espacios controlados por el cuidador adulto para iniciar al niño en situaciones complejas de atención conjunta con otros interlocutores.

En definitiva, para que el niño pueda establecer esa distancia psicológica con el medio expresivo o conciencia metalingüística, en primer lugar es necesario que perciba el lenguaje como objeto de referencia, que desde un acercamiento corporeizado (Navarro Ciurana, 2020) a los procesos perceptivos hipotetizamos que tiene lugar exógenamente en el *input*. Una vez el lenguaje ha sido percibido como un estímulo externo, la capacidad atencional puede inhibir su uso automático como vehículo de comunicación y atender al mismo como objeto, lo que permite controlar y modular las emisiones comunicativas propias. Por tanto, las CDCC, construidas externamente a través de marcos de atención conjunta, pueden ser especialmente relevantes en la adquisición infantil de la lengua y particularmente para el desarrollo de la conciencia metalingüística.

2.3 Las rutinas de repetición entre las técnicas de discurso referido

En el apartado anterior nos hemos centrado en la posición que ocupan las CDCC en el plano cognitivo, mientras que en este apartado nos focalizaremos en la parte lingüística, a través del análisis de si las rutinas de repetición, como elemento prototípico de las CDCC, forman parte del dominio sintáctico de las técnicas de discurso referido. Por *discurso referido*, se suelen entender las variantes más canónicas de discurso directo

(«Ella dijo que ella iría al día siguiente a las cinco») y discurso indirecto («Ella dijo: “iré mañana a las cinco”»), aunque, como veremos en este apartado, se trata de un dominio más amplio.

Respecto a estas técnicas, Hernández Sacristán (2006) vincula el proceso de recepción del mensaje y expresión del discurso referido con el lenguaje interior, en tanto que la capacidad de diferir y desplazar de sus coordenadas un acto comunicativo exige una percepción del lenguaje. Este autor señala que la capacidad de modalizar epistémica o deónticamente los enunciados presupone un decir referido, «en el que se ha realizado una operación de indeterminación de la fuente informativa o la fuente deóntica, y donde el hablante se propone como una suerte de mediador comunicativo» (2006, p. 178). Este decir referido también se vincula con la categoría de los evidenciales, al marcar la fuente informativa.

Por otro lado, cabe tener en cuenta que las construcciones de discurso referido no se limitan a reproducir el lenguaje simbólico, sino que intentan imitar prosódicamente o icónicamente la cita original (Clark & Gerrig, 1990). Implica una selección de carácter icónico de nuestra experiencia y del discurso recordado en torno a ella. Por tanto, no se trata de una reproducción literal exacta del enunciado original, sino de una representación de una acción de forma no seria (Goffman, 1974). Las representaciones no serias son aquellas que imitan una conducta sin voluntad de realizar su expresión funcional; por ejemplo, fingir llamar por teléfono utilizando un plátano.

Precisamente, estos tres componentes son los que encontramos en una de las propuestas de establecer una definición del discurso referido con vocación tipológica (Spronck & Nikitina, 2019). Se afirma que se trata de un dominio sintáctico propio marcado por una relación entre un marco introductor y un contenido citado, mediada a su vez por (a) un estatus semiótico de demostración, (b) un carácter evidencial, que marca la diferencia entre el evento de percepción y el evento actual de habla y (c) una modalización del enunciado citado, donde el locutor atenúa o refuerza su compromiso epistémico con la proposición aseverada.

Esto permite excluir algunos casos fronterizos de discurso referido. Por ejemplo, en un análisis sobre la oración performativa “*I am telling you that he is in for a surprise*”, que incluye un verbo de habla y una conexión sintáctica entre un marco y un contenido metalingüístico, estos autores afirman que no formaría parte de la categoría de discurso referido por dos razones:

- i. El contenido presuntamente citado (*‘he is in for a surprise’*) no es una demostración, en tanto que no es la versión estilizada de un enunciado, por lo que no cumple con el requisito semiótico;
- ii. no tiene una estructura eventual que muestre un evento de percepción en interacción con el acto de habla actual, por lo que tampoco tendría un valor evidencial.

Centrándonos ahora en la parte introductoria del par adyacente de una construcción de rutina de repetición (1), es decir, en la parte proferida por el adulto, vemos que sí cumple con esos tres valores exigidos para ser categorizado como parte del discurso referido, pese a la performatividad propia de este tipo de cláusulas:

- a) *Estatus semiótico de demostración*: la parte que debe ser repetida, ‘hola mamá’, se enuncia con variaciones prosódicas, en tanto que *finge* ser el niño, a través de un desplazamiento de las coordenadas comunicativas.
- b) *Evidencialidad*: se refleja una relación deíctica entre dos eventos, es decir, el evento de habla actual (‘toma, dile’) y la situación original de producción discursiva (‘hola, mamá’). La diferencia en este caso es que la situación original de producción discursiva es posterior al evento de habla actual, pero esto no invalida la separación en dos planos enunciativos distintos; además, esto tampoco es infrecuente en ejemplos más canónicos de discurso referido (“cuando llegue le diré: ‘eres un cretino’”).
- c) *Modalidad*: el discurso referido refleja una evaluación epistémica del enunciado representado, en tanto que implica una suspensión de las creencias, un concepto que Güldemann caracterizaba como *distanciamiento* (2008). Este puede resultar el punto más conflictivo, dado que es el propio hablante el que está conminando a su interlocutor para que repita su propio enunciado, por lo que resulta más complicado que se distancie de la veracidad de la proposición. Sin embargo, otros autores han señalado que el discurso referido no implica únicamente un distanciamiento epistémico, sino que puede suponer todo lo contrario. Así, una frase como ‘yo ya dije que yo no quería ir’ muestra un refuerzo del compromiso frente a un simple ‘yo no quería ir’, y un sujeto en segunda persona en el marco introductor de ‘tú dijiste que tú lavarías los platos hoy’ sugiere una apelación al compromiso del interlocutor a través de una implicatura pragmática (Michael, 2014, p. 187). Partiendo de esta doble posibilidad modalizadora, podemos afirmar que las CDCC sí reflejan una evaluación epistémica a través del refuerzo del compromiso por parte del locutor, basado en el propio carácter exhortativo de la construcción.

Por estos motivos, podríamos caracterizar las rutinas de repetición como parte del dominio sintáctico del discurso referido, aunque ocupen una posición periférica en la misma. Además, estas construcciones heredan los esquemas construccionales (Goldberg, 2006) de sus pares canónicos, como podemos ver en la versión directa (4) e indirecta (5) de las CDCC, de forma paralela al discurso directo e indirecto:

(4). MAD: di, mira qué guapa estoy, Papito .

CHI: mí(r)a que guapa estoy .

PAD: a_ver, a_ver que te veamos (extraído de Ornat, 020200d.cha, María 2;02)

- (5). TIO: oye, dile a Papá que cante .
 TIO: dile a Papá que cante María .
 CHI: a cantar .
 %com: mirando a Papá” (extraído de corpus Ornat, 020000a.cha, María 2;00)

Es necesario señalar que los argumentos anteriores van únicamente referidos a la primera parte del par adyacente, aquella proferida por el cuidador. No ocurre lo mismo con la segunda parte, en la respuesta ecoica del niño. En estas, aunque sí pueda mantenerse un carácter demostrativo y una cierta modalización, no encontramos dos planos enunciativos disociados, por lo que no presentan un carácter evidencial. Asimismo, hay una diferencia más clara, relacionada con la memoria de trabajo. Habitualmente, el discurso referido, en los casos en que se base en un presunto enunciado original, recupera contenidos semánticos de la memoria a largo plazo y los manipula en la memoria de trabajo, para construirlos en forma de enunciado. Además, asumimos que los enunciados de discurso referido no reflejan contenidos *verbatim*, sino que son representaciones categóricas y prototípicas de un enunciado, almacenadas en la memoria semántica. No obstante, la segunda parte del par adyacente de las rutinas de repetición, es decir, la repetición por parte del niño, sigue un procedimiento distinto, en tanto que el enunciado repetido no abandona el bucle fonológico de la memoria de trabajo. En este caso, las representaciones no están basadas en prototipos, sino en ejemplares. Por lo tanto, la segunda parte del par adyacente de las rutinas de repetición no puede formar parte de las técnicas de discurso referido, en tanto que sigue distintos procedimientos cognitivos de procesamiento y enunciación y no mantiene la tricotomía de categorías lingüísticas asociadas.

En conclusión, la categorización de las CDCC dentro del dominio sintáctico del discurso referido depende de la posición secuencial dentro del par adyacente: sí se consideraría la primera parte, habitualmente proferida por el adulto, pero no así la segunda. A pesar de esto, este tipo de construcciones no suelen aparecer en los tratamientos habituales sobre las técnicas de discurso referido, tampoco en aquellos centrados en el habla infantil, por distintos motivos:

- 1) el estudio de las técnicas relacionadas con el discurso referido tiene una fuerte influencia de la lingüística basada en el código escrito, concretamente del campo de la literatura, centrándose en cómo el narrador dejaba ver las distintas voces de los personajes en el texto, por lo que se suelen ignorar las construcciones que se alejen de los moldes clásicos (discurso directo, indirecto e indirecto libre) (Hernández Sacristán, 1999; Linell, 2004);
- 2) en relación con el punto anterior, por una tradición enfocada en un punto de vista monológico del lenguaje, se ha tendido a prestar menos atención al plano interactivo y a los esquemas coconstructivos (Gallardo Paúls, 1996; Linell, 2009);
- 3) además de esto, los estudios sobre el discurso referido tienden a centrar su atención en el lenguaje desde la óptica del hablante adulto, mientras que las CDCC suelen ir directamente ligadas al desarrollo lingüístico del niño y a las gramáticas-en-proceso en general (Fernández Pérez, 2003).

3. Metodología

Se realizó un estudio exploratorio sobre dos corpus longitudinales en español, disponibles en la plataforma *Childes* (MacWhinney, 2000): el corpus Koiné (Fernández Pérez, 2011) y el corpus Ornat (López Ornat, 1994). Ambos corpus están compuestos por grabaciones espontáneas, recogidas con una cadencia quincenal de forma ecológica, para mostrar la situación lingüística real de los participantes. Además, disponen de archivos en vídeo, lo que permiten analizarlos desde un punto de vista multimodal, algo especialmente relevante para el análisis de este tipo de construcciones.

El motivo de selección de ambos corpus es que recogen diferentes dinámicas interactivas. Por un lado, el corpus Ornat se centra en una única niña, que fue grabada en situaciones cotidianas en su casa desde 1;07 a 4;00. Este corpus únicamente recoge interacciones de la niña con sus padres, con apariciones puntuales de otros miembros de la familia a quienes la niña ya conoce; de hecho, era su padre quien se encargaba de las grabaciones, sin la presencia de ningún investigador externo. Por otro lado, el corpus Koiné recoge una muestra de 71 niños, con edades comprendidas entre 1;06 a 4;05, en distintas escuelas de Galicia, por lo que, además de recoger interacciones con cuidadores adultos, incluye también interacciones simétricas entre pares, entre niños. Muchos de estos niños tienen una presencia evolutiva constante en el corpus, lo que permite hacer estudios longitudinales. Para este estudio, se utilizó el corpus Ornat y dos de las escuelas del corpus Koiné, Breogán y Elfos.

Las CDCC no responden a ningún patrón léxico ni sintáctico específico, por lo que las grabaciones en vídeo han sido analizadas de forma exhaustiva para poder buscar dichas secuencias, utilizando el programa de análisis de datos cualitativos *Nvivo*. Entendemos el concepto de secuencia de CDCC en términos estructurales como un intercambio (o conjunto de ellos) caracterizados por una cierta autonomía temática o funcional (Gallardo Paúls, 1993), que en este caso se construye sobre las bases de un par adyacente, como es el esquema construccional básico de las CDCC. Una secuencia puede incluir diversas insistencias por parte del cuidador, siempre que mantenga esa unidad temática.

Hemos distinguido distintos tipos de CDCC según el grado de individuación que muestre la P, esto es, el contenido que debe ser repetido. La individuación se refiere, dentro del estudio de la transitividad, a la diferenciación del objeto respecto al agente y a su propio fondo (Hopper & Thompson, 1980). Para medir el grado de individuación, se proponen algunas propiedades que deben tener los referentes, tales como ser

humanos/animados, concretos, referenciales y definidos, entre otras. Rumsey (2019) propone aplicar este concepto a las construcciones de discurso referido, teniendo en cuenta la explicitud de la locución referida y si se trata de un evento discursivo discreto y concreto. Así, podríamos situar las construcciones de discurso directo como aquellas más individuadas porque incluye el enunciado citado de forma presuntamente literal, mientras que los usos performativos de discurso referido se situarían en la parte inferior de dicha escala (p. ej., “pues yo te digo que muchísimas gracias”), dado que se ubican en el aquí-ahora de la enunciación, así como los casos donde la cita es anafórica y remite al contexto (p. ej., “él también me dijo eso”). Basándonos en el grado de individuación, hemos distinguido, a partir de los datos y sin vocación de exhaustividad, cinco tipos de CDCC en nuestro inventario de unidades.

En primer lugar, hemos considerado las CDCC consideradas en la definición estrecha del término (ver arriba), también llamado rutinas de repetición, que incluye de forma explícita el contenido que debe ser repetido por el niño, y que puede aparecer de forma directa (4) o indirecta (5).

En segundo lugar, denominamos construcciones exhortativas de habla a aquellas que inducen al niño a emitir un determinado contenido lingüístico, aunque no lo incluyan explícitamente, como es el caso de (6). En relación directa con este tipo de construcciones, puede ocurrir que la primera parte del par adyacente no solicite contenido, sino una modificación en la forma, es decir, una modulación subjetiva de la entonación (7):

(6). PAD: dile que le vas a hacer si lo vuelve a decir .

CHI: si (l)o vu(el)ve a desi [: decir] e(l) que te doy e(n) el culo . (extraído de corpus Ornat, 020100b. cha, María 2;01)

(7). MON: lago ahora lago que tú ya lo hiciste .

RIC: naranja .

%com: muy bajito

MON: dilo más alto .

IAG: naranja . (extraído del corpus Koiné, elf3_04, lag 3;03.14)

También en relación con las construcciones exhortativas de habla, puede que la primera parte no requiera un enunciado oral, sino una demostración multimodal, por lo que hemos denominado construcciones exhortativas de demostración a este tipo de secuencias (8):

(8). *ANI: como tira o lobo a casa (.) Xaquín ?

%add: XAQ

%com: XAQ sopla (extraído del corpus Koiné, bre5_11, Xaq 2;07)

Por último, aunque más alejado de la definición estrecha de CDCC, hemos incluido las peticiones de completar un enunciado (9):

(9). *ANC: o peixe (.) como se chamaba ?

*ANC: Cata +//.

*XAQ: ++ (Cata)lino (extraído del corpus Koiné, bre5_06, Xaq 2;04.04)

De los dos corpus, se han extraído 330 secuencias de CDCC, 173 del corpus Ornat y 157 del corpus Koiné. En el corpus Ornat, las 173 secuencias corresponden a un mismo sujeto, María, de sexo femenino, entre 1;08 y 3;10. En el corpus Koiné las 157 secuencias, extraídas de las escuelas Breogán y Elfos, corresponden a 23 niños (14 F), entre 1;10 y 3;11.

4. Resultados

En la tabla 1, se muestra la distribución en los dos corpus de los tipos de CDCC analizados. No pretendemos extraer ninguna tendencia generalizada a partir de estos resultados cuantitativos, dado que este tipo de construcciones son directamente dependientes de la interacción. El objetivo es mostrar su alta recurrencia y la frecuencia de los distintos tipos en las secuencias analizadas, tanto en corpus mayormente diádicos/triádicos asimétricos (corpus Ornat) como en corpus poliádicos (a)simétricos (corpus Koiné).

Tabla 1. Cláusulas de CDCC analizadas en los corpus según su tipología

	Rutinas repetición	Exhortación habla	Modulación entonación	Exhortación demostración	Completar enunciado	
Corpus Ornat	108	55	0	10	0	173
Corpus Koiné	18	67	6	57	9	157
	126	122	6	67	9	330

Como podemos ver en la tabla, la frecuencia de las CDCC varía según el tipo de corpus. En el corpus Ornat, las construcciones más frecuentes son las rutinas de repetición y, en segundo lugar, las construcciones de exhortación de habla. Por otro lado, en el corpus Koiné encontramos que las construcciones más frecuentes son las de exhortación, sea de habla o demostración. La causa de esta disparidad podría ser la

mayor presencia de niños en el corpus Koiné, lo que dificulta focalizar la atención en uno solo para introducir rutinas de repetición.

Algunas de estas ocurrencias de CDCC revisten una mayor simplicidad estructural e interactiva, especialmente desde la posición externa del investigador. Consideramos que análisis cualitativos de caso sobre alguna de estas secuencias pueden ser de mayor utilidad para esclarecer el desarrollo de la capacidad atencional al lenguaje a través de las cláusulas de CDCC. Como mencionamos al inicio, nos centraremos en las rutinas de repetición (definición estrecha de CDCC), aunque también comentaremos algunos ejemplos de la definición amplia del término.

5. Discusión

5.1 La triangulación atencional metalingüística en las rutinas de repetición

En este apartado, vamos a partir de un análisis de caso para mostrar la triangulación que se establece entre interlocutores y el lenguaje como objeto de referencia en las rutinas de repetición. En la situación previa a esta secuencia (10), ABU estaba hablando con la persona que estaba realizando la grabación, el padre de CHI, mientras CHI jugaba con sus juguetes, sin formar parte de la conversación. En el análisis de la secuencia, inicialmente es posible distinguir dos escenas distintas de atención conjunta, si tomamos a CHI como centro del análisis.

(10).

1. CHI: ma: me:n
2. ABU: mamá: ve:n
3. ABU: ma: me:n
4. ABU: llámala di ven mamá que está aquí la yaya Paca .
5. (0.25)
6. CHI: ven mamá
7. ABU: ven mamá
8. ABU: ven
9. ABU: ve:n ma:má: [pronunciación muy marcada]
10. CHI: ven [mamá
11. ABU: [(risas) que está aquí la yaya Paca
12. CHI: yaya Paca
13. ABU: yaya Paca está aquí Paca Paca está .
14. ABU: quién está aquí ?
15. ABU: Paca verdad ?
16. CHI: ay [coge collar de la abuela y empieza a jugar con él] (extraído de Ornat 010700c, María 1;07)

En la primera llamada (*línea 1*), realizada de forma espontánea, CHI mira hacia su lado izquierdo, dado que su madre se encuentra en esa dirección en la casa, aunque no visible (*figura 1*), sin mirar ni a su padre, que se encarga de la grabación y se halla situado detrás de la cámara, ni a ABU, situada a su lado derecho. Por la dirección de la mirada y la espontaneidad de la llamada, asumimos que CHI trata de crear un marco de atención conjunta con su madre.



Figura 1. Escena uno de atención conjunta entre CHI y su madre, ausente en la habitación y no accesible visualmente

A partir de la línea 2, tras escuchar la voz de su abuela repitiendo sus palabras, CHI se gira a su derecha y pasa a mirar directamente a ABU, posición que mantiene durante el resto de la interacción (*figura 2*), creando un marco de atención conjunta entre la niña y su abuela, excluyendo ahora a su madre. Como veremos en el análisis prosódico, la triangulación de esta escena de atención conjunta no va dirigida a ningún estímulo perceptivo externo, sino al propio lenguaje, dado que CHI renuncia a su objetivo deóntico de llamar la atención de la madre.



Figura 2. Escena dos de atención conjunta entre CHI y ABU, situada contiguamente a su derecha y presente en la habitación

A partir de la línea 2, se inicia una situación interaccional compleja, donde ABU alinea su perspectiva con la de CHI (*figura 3*), pero reteniendo a la vez su primacía y autoridad epistémicas, que le sitúan como el hablante más capacitado para evaluar el referente, el lenguaje en este caso. Este alineamiento de perspectivas se produce de dos formas distintas: en primer lugar, a través de un fingimiento de perspectivas, donde la abuela asume la voz de la niña sin utilizar ningún marco introductor y, en segundo lugar, a través de una construcción específica de CDCC. Esta se halla mediada por dos marcadores explícitos: por un lado, una orden indirecta (*llámala*) y, por otro lado, por la presencia de un verbo comunicativo como *decir* en imperativo, que actúa como un transpositor de perspectivas e introduce la secuencia que debe ser repetida. La doble triangulación de perspectivas lingüísticas que se muestra en la *figura 3* es paralela a la doble situación atencional generada.

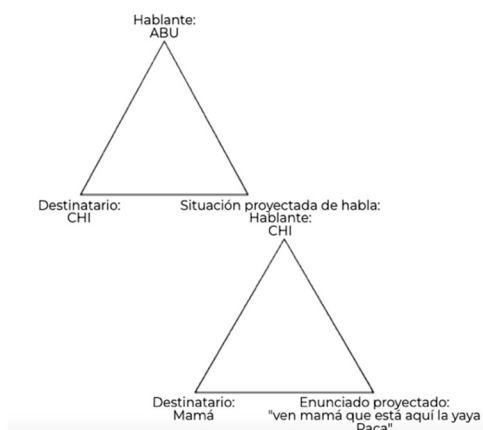


Figura 3. Marco interaccional (a partir de Rumsey, 2020: 80)

La interlocución está marcada por una situación de dependencia epistémica: desde el inicio del par adyacente (línea 4), ambos hablantes asumen que la información se encuentra dentro del territorio del hablante 1 (ABU). El acuerdo mostrado por el hablante 2 (CHI) se construye únicamente sobre los datos que aporta el hablante 1, como evidencian las repeticiones de los enunciados siguiendo las indicaciones ABU. Esta dependencia epistémica del hablante 2 viene determinada por una situación de asimetría epistémica: debido al distinto rol sociofuncional de ambos interlocutores, el hablante 2 asume un acuerdo completo, en tanto que las intervenciones de CHI son todas reactivas (líneas 6, 10 y 12), modificando tanto la forma de su enunciado como su prosodia, y renunciando también a su contenido ilocutivo que, como ya hemos comentado, sería conseguir la atención de la madre.

De forma previa a este par adyacente, ya encontramos una corrección no explícita en la línea dos, que se refuerza con la imitación formal del enunciado de CHI en la línea 3, para hacer evidente la diferencia. Finalmente, en la línea 4 encontramos una corrección performativa, bajo la forma de una rutina de repetición.

Encontramos una primera repetición en la línea 6 que, sin embargo, no resulta la respuesta esperada, dado que CHI no trata de crear un marco de atención conjunta con su madre, en tanto que ni dirige la mirada en su dirección ni modula prosódicamente su enunciado para poder ser escuchada por ella, que no está físicamente presente en la misma habitación. Esto provoca que ABU profiera tres enunciados más (líneas

7-9), marcando mucho más su pronunciación e incluso utilizando gestos, con movimientos de la cabeza, con el objetivo de ser imitada por CHI. Esto lo consigue parcialmente en el enunciado 10, donde encontramos una modalización subjetiva de la entonación en CHI, aunque la mirada sigue fija en ABU. En ese momento, la abuela responde con unas risas, que validan la respuesta de CHI en la línea 10 como la esperada; pese a no haber conseguido el objetivo deóntico (conseguir la atención de la madre), ABU reconoce las modificaciones formales sobre el contenido epistémico.

El análisis prosódico de las emisiones revela diferencias notables entre la primera llamada espontánea del niño («ma men») y las siguientes emisiones inducidas («ven mamá»). En términos de intensidad, la primera emisión se caracteriza por una media de decibelios más alta (77,5 dB), en comparación con las siguientes llamadas (73,5 y 75,6 dB). Además, la variación porcentual intersilábica de la intensidad en la primera llamada es significativamente menor (0,7 %) que en las otras (6,67 % y 3,13 %), lo que indica una proyección comunicativa más estable.

En cuanto al análisis tonal, se observa que la primera emisión tiene un tono más agudo (503 Hz) que las otras dos llamadas (364 y 407 Hz). También presenta un rango tonal más amplio en comparación con las emisiones inducidas: mientras que la primera llamada tiene una media porcentual de 30 %, con diferencias de hasta 140 Hz, las llamadas consecutivas tienen un rango tonal menor, con una variación porcentual media entre mínimos y máximos del 17 %.

El análisis sugiere que la primera emisión, al presentar una intensidad media más alta y una menor variación intersilábica, es más estable y enérgica, lo que refuerza su carácter espontáneo y dirigido a captar la atención. Asimismo, su tono más agudo y su mayor rango tonal indican una mayor carga expresiva en comparación con las emisiones inducidas. Por el contrario, las repeticiones de «ven mamá» muestran una menor intensidad, una mayor variabilidad tonal y patrones entonativos más planos o descendentes.

Tras la validación del enunciado 10 como respuesta esperada, la situación de incongruencia epistémica prosigue en la línea 11, donde ABU intenta que CHI repita la segunda parte de la CDCC. La segunda parte no llega a repetirse por completo. Las CDCC exigen un alto esfuerzo cognitivo, como veremos en la figura 7, por lo que no suelen ser mantenidas durante muchos turnos; además, la propia complejidad sintáctica de la construcción causal (*que está aquí la yaya Paca*) puede favorecer que CHI se acabe distrayendo, como ocurre finalmente en la línea 16.

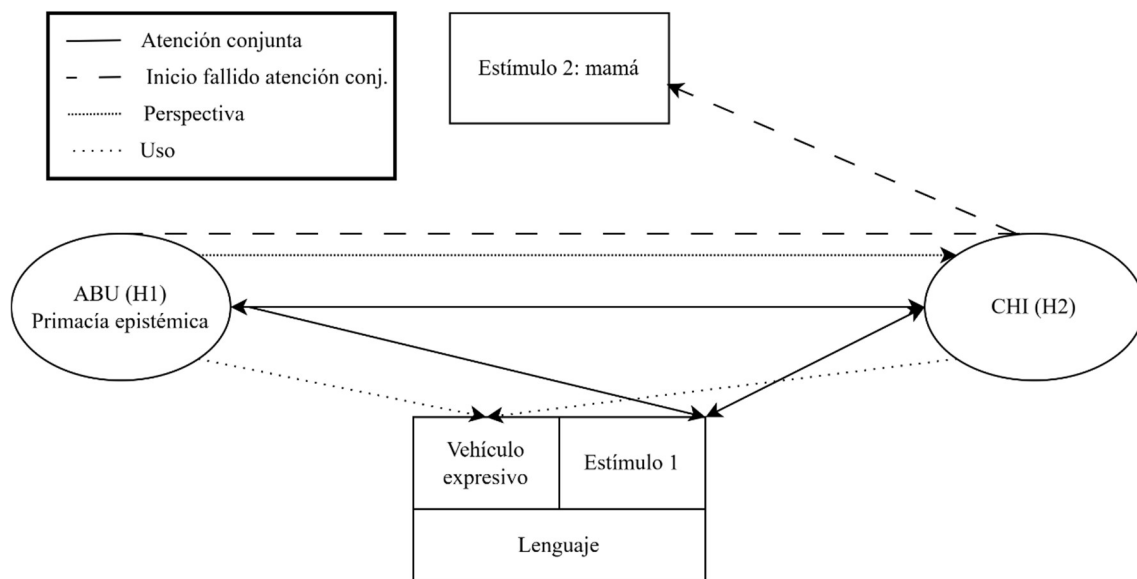


Figura 4. Diagrama sobre el marco de atención conjunta en la secuencia analizada

La figura 4 nos permite asomarnos a la complejidad global de la secuencia analizada. Partiendo de una situación de atención individual entre ambos hablantes, encontramos dos bifurcaciones distintas al transformarla en una situación de atención conjunta. Por un lado, la propia rutina de repetición implica tanto la atención al lenguaje (estímulo 1) como al contenido ilocutivo expresado (conseguir la atención de la madre, estímulo 2).

Por otro lado, dentro de la atención al lenguaje, se exige una atención al mismo como objeto de referencia y como vehículo expresivo, a través de las distintas correcciones implícitas. Así, lo que podría parecer un único objeto ontológico se desdobra epistemológicamente cuando los hablantes proyectan su atención sobre el mismo. Ambos hablantes hacen uso del lenguaje como vehículo expresivo, pero, al mismo tiempo, existe un proceso de distancia psicológica que les permite convertirlo en objeto de referencia atencional. El grado de acceso epistémico a este objeto no es simétrico, sino que ambos hablantes reconocen la posición de primacia epistémica del hablante 1. El hablante 1, a su vez, adopta la perspectiva del hablante 2 y emite sus enunciados fingiendo absorber sus coordenadas deícticas, posibilitado por su posición de primacia.

Por otro lado, encontramos un segundo estímulo de atención que subyace deónticamente a toda la interacción, conseguir la atención de un tercero; sin embargo, ese inicio de atención conjunta no obtiene la respuesta prioritaria por parte del hablante 2, por lo que resulta fallido.

Esta secuencia nos muestra que la mera repetición de las CDCC no implica que el niño esté atendiendo automáticamente a ambas bifurcaciones: en este caso, sí reconoce la reflexividad del lenguaje y lo modifica,

pero renuncia a su objetivo deóntico. Este tipo de análisis únicamente se consigue a través de una metodología multimodal, que tome en cuenta variables como la dirección de la mirada o las variaciones acústicas de la entonación. La posición externa del investigador no permite resolver en la mayoría de casos si la CDCC se limita a una repetición formal o si también es capaz de incorporar el contenido ilocutivo que el hablante 1 pretendía dotar a su frase, que habitualmente incorpora un contenido deóntico relacionado con conseguir la atención de un tercero. Esta circunstancia dificulta un estudio cuantitativo al respecto.

En el siguiente ejemplo (11), tenemos una doble estructura de CDCC. En primer lugar, encontramos una construcción exhortativa de habla, que seguiría un esquema similar al de la figura 4, donde el contenido que debe ser repetido se halla situado previamente en el contexto. En segundo lugar, tenemos una corrección prosódica (línea 4), sin ningún objetivo deóntico más allá de la modulación de la enunciación. De nuevo, en este caso se refleja la primacía epistémica que mantiene el cuidador adulto sobre el lenguaje, al situarse en una posición que le permite imponer correcciones sobre el contenido.

- (11). 1. MAE: Manuel (.) dille a Martín como se sientan os nenos .
2. UEL: el culito pegado [a la paré .
3. MAR: [a la parÉ
4. MAE: pero dílo máis alto
5. UEL: el culito pegado a la pared ! (extraído del corpus Koiné, bre2_07, UEL 2;05.10)

5.2 La creatividad y productividad en las rutinas de repetición

Las rutinas de repetición no siempre implican una repetición literal de la primera parte del par adyacente. En esta sección, revisaremos dos secuencias que implican una modificación de la forma, que no del contenido, y que hipotetizamos que se deben a distintos grados de control del lenguaje.

En primer lugar, analizaremos la secuencia (12). Se trata de una muestra de una interacción ficticia (Pascual, 2014), que consiste en conceptualizar una situación que objetivamente no es conversacional como conversacional, a través de la proyección de la estructura básica de la conversación. En este caso, la primera parte del par adyacente introduce una cita directa no genuina embebida en un contexto narrativo. Su carácter directo implica la absorción deíctica de la perspectiva del oso, como refleja el uso en primera persona del pronombre átono *me*. Debido al carácter coconstructivo de esta secuencia, encontramos una indicación explícita de esta perspectivización en la interacción ficticia en la línea 2 («tú eres el oso»).

- (12) MON: voy a comer al oso (.) guau guau .
MON: tú eres el oso (.) di +"/.
MON: +” no (.) no me comas .
RIC: no le comas ! (extraído del corpus Koiné, elf1_05, RIC 2;00.20)

La innovación en este caso, que podría categorizarse como una respuesta no prioritaria, ocurre en la respuesta de RIC, que no adopta la perspectiva del oso y repite el enunciado desde su propio universo discursivo («no le comas»). Cabría plantearse si esto representa una muestra de un bajo dominio del lenguaje, dado que parece no ser capaz de desplazar sus propias coordenadas deícticas, o si supone todo lo contrario, en tanto que no se limita a una simple repetición fonética, sino que demuestra un grado de control reflexivo y de activación del lenguaje interior al ser capaz de modificar el enunciado.

En general, el mayor desarrollo ontogenético parece conducir a un mayor control de la reflexividad lingüística. En (13), la hablante tiene ya 2;08, frente a 1;07 de la secuencia analizada arriba (10). Aquí, encontramos una combinación mixta de atención exógena y endógena al lenguaje. Empieza como una estrategia exógena, en tanto que es MAD quien inicia el par adyacente de CDCC. No obstante, en la respuesta de CHI encontramos un uso metalingüístico endógeno, que asocia dos términos por un parecido semántico. Esto exige también una mayor carga en la memoria de trabajo, dado que se conserva el enunciado original, inhibiendo la etiqueta *piscina*, y la analogía producida. Se trata de una metáfora de nombre alternativo con finalidad humorística, al sustituir *bañera* por *piscina*. Esto requiere un mayor control atencional, dado que, además de atender reflexivamente al lenguaje, se permite una cierta creatividad sobre el mismo:

- (13) 1 *MAD: dile a Papi lo que vas a hacer
2 *MAD: me voy a bañar en mi bañera
3 *CHI: me voy a bañar en la pistina [: piscina] g(r)ande .
4 *MAD: ah, bueno !
5 *CHI: en mi bañera .
6 *CHI: en mi pistina [: piscina] que se llama bañera (extraído de Ornat, 020800a.cha, María 2;08)

La producción de metáforas en edad infantil implica el desarrollo de dos habilidades: por un lado, la referencia dual, es decir, saber que dos etiquetas (*bañera* y *piscina*) pueden tener significados atípicos y referirse a un mismo objeto en un mismo contexto comunicativo y, por otro lado, la percepción analógica, que consiste en saber encontrar parecidos entre objetos que pertenecen a distintos dominios (Di Paola et al., 2020; Rubio-Fernández & Grassmann, 2016). Esta competencia metafórica de utilizar nombres alternativos para

un objeto emerge alrededor de los tres años (McGhee, 1979; Pouscoulous & Tomasello, 2020), lo que resulta congruente con la edad de la niña (2;08).

Cualquier uso metafórico de nombre alternativo requiere un cierto desarrollo de la capacidad inhibitoria, que pueda suprimir el significante prototípico y, por tanto, saliente. Esta inhibición debe ser todavía más efectiva en el caso de la CDCC, dado que en la construcción anterior ya aparece la etiqueta *bañera* de forma exhortativa para ser repetida por el hablante 2, por lo que ese significante ya está activo en la escena cognitiva.

Esta secuencia demuestra, por tanto, que la hablante dispone de un mayor control de la reflexividad lingüística. Al mantenimiento de las distintas capas atencionales del análisis anterior (figura 4), se le añade la reflexión que implica el uso metafórico deliberado de *piscina*, que supone un decir modalizado intencional. La hablante consigue adaptar el medio expresivo a una situación comunicativa particular superando la relación directa con el referente, con una finalidad lúdica (Timofeeva, 2017). Esta posibilidad de utilizar distintos términos para un mismo referente, rebasando la literalidad, supone un uso reflexivo del lenguaje, en tanto que la analogía entre dominios se realiza sobre dos símbolos, contemplándolos por tanto como objetos más allá de un mero valor vehicular:

La opcionalidad en el decir, también su virtual inhibición, hace que el lenguaje pase a ser un objeto particular de atención y percepción, y que se constituya, a tenor de este hecho, siguiendo pautas genéricas de lo atencional y lo perceptivo. El vehículo de transposición experiencial pasa a ser objeto sobre el que se realizan, por este motivo, transposiciones experienciales (Hernández Sacristán, 2006, p. 90)

Cabe atender a las limitaciones metodológicas intrínsecas a la lingüística de corpus: pese a que este es el único uso de *piscina grande* para referirse a *bañera* en el corpus, no es posible saber si este uso es original y espontáneo por parte de la niña o si es una repetición de un uso humorístico previo por parte de alguno de sus cuidadores, es decir, podría ser tanto un uso metafórico creativo como convencionalizado. En cualquier caso, la explicación posterior (líneas 5 y 6) demuestra que CHI entiende y domina este uso, por lo que se mantiene un nivel de conocimiento perceptivo sobre el lenguaje, así como las distintas capas atencionales.

En definitiva, estos usos innovadores demuestran que las rutinas de repetición no siempre se limitan a un discurso ecoico en el bucle fonológico, sino que pueden representar un reconocimiento perceptivo del lenguaje constituido como objeto de referencia y un control atencional a este objeto, que permite modular y modificar las respuestas.

6. Conclusión

Consideramos que uno de los principales aportes de este trabajo, además del análisis de algunas cláusulas de CDCC, es la fundamentación teórica que justifica el desarrollo de la conciencia metalingüística en edad infantil, en vinculación tanto con aspectos lingüísticos como psicológicos. La capacidad de reflexividad lingüística requiere una atención al lenguaje, reconociendo así su bivalencia como medio expresivo y objeto de referencia. Esta atención exige un paso previo, que es la individualización perceptiva del lenguaje, es decir, reconocer su existencia como objeto de referencia al que es posible atender. Este reconocimiento perceptivo se muestra de forma endógena, en las primeras autocorrecciones del niño o en sus modulaciones de la enunciativa, pero no cabe duda de que emerge a partir de la interacción con sus cuidadores.

Las rutinas de repetición y otros tipos de CDCC son quizá una de las muestras interaccionales más explícitas de esa dualidad reflexiva del lenguaje, que permiten al niño reconocer la existencia del lenguaje como un objeto al que es posible atender en la escena cognitiva. Desde un planteamiento basado en los usos, que contempla la adquisición de la lengua como un aprendizaje de cómo procesar enunciados (Christiansen & Chater, 2016; Tomasello, 2003), los *engagements* creados en este tipo de construcciones potencian el desarrollo de la reflexividad cognitiva. Pese a que el desarrollo de la habilidad metalingüística ha sido menos estudiada que otras habilidades relacionadas con la emergencia del lenguaje, no por ello carece de importancia en la adquisición de la lengua, dado que subyace al uso de técnicas tan complejas como la ironía, el discurso referido o la prevaricación (Hernández Sacristán, 2006).

Las primeras ocurrencias registradas de CDCC halladas en este estudio ocurren con 1;08, dado que es la edad a la que se iniciaron las grabaciones, pero resulta razonable pensar que empiecen desde los primeros balbuceos del niño, o incluso antes. Estos pares adyacentes suelen ser iniciados por uno de los cuidadores, en relación con la autoridad epistémica que le otorga su rol sociofuncional. Más adelante, el niño llega también a producir CDCC dentro del juego simbólico (14), siempre en interacción con hablantes con un rol sociofuncional menor, en este caso, un muñeco; de hecho, el juego simbólico supone un espacio para el anclaje de las primeras construcciones de discurso referido (Navarro Ciurana, 2023):

(14) CHI: venga, dile lo que has hecho en la guarde.

CHI: jo es que, dile lo que has hecho, anda [se dirige a uno de sus muñecos de juego] (extraído de Ornat, 030600b.cha, María 3;00)

Mientras que los corpus conversacionales referidos a interacciones entre el niño y los cuidadores son el terreno idóneo para analizar construcciones eminentemente interactivas, como es el caso de las CDCC, el habla privada que se produce durante el juego puede reflejar un mayor número de innovaciones en lo que concierne a la reflexividad lingüística, y es hacia donde deben dirigirse las sucesivas investigaciones. Ya Vygotsky (1978) plantea que el habla privada del niño es el precedente del lenguaje interior. El juego individual,

donde el niño anima y da voz a distintos personajes, es un espacio privilegiado para analizar cómo se producen cruces de perspectivas y cómo emergen técnicas metalingüísticas más complejas, como es el caso del discurso referido, por lo que futuras investigaciones se pueden encaminar en esa dirección.

Referencias

- Bosco, Francesca, Gabbatore, Ilaria, & Tirassa, Maurizio (2014). A broad assessment of theory of mind in adolescence: The complexity of mindreading. *Consciousness and Cognition*, 24, 84-97.
- Christiansen, Morten H., & Chater, Nick (2016). Creating language: Integrating evolution, acquisition, and processing. In *Creating Language: Integrating Evolution, Acquisition, and Processing*. The MIT Press. <https://doi.org/10.7551/mitpress/10406.001.0001>
- Clark, Herbert H., & Gerrig, Richard J. (1990). Quotations as Demonstrations. *Language*, 66(4), 764-805. <https://doi.org/10.2307/414729>
- Demuth, Katherine (1986). Prompting routines in the language socialization of Basotho children. In B. B. Schieffelin & E. Ochs (Eds.), *Language Socialization Across Cultures* (pp. 51-79). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511620898.003>
- Demuth, Katherine, & Machobane, Malillo (2001). Sesotho. In J. Garry & C. Rubino (Eds.), *Facts About the World's Languages, An Encyclopedia of the World's Languages: Past and Present* (pp. 633-636). HW Wilso
- Di Paola, Simona, Domaneschi, Filippo, & Pouscoulous, Nausicaa (2020). Metaphorical developing minds: The role of multiple factors in the development of metaphor comprehension. *Journal of Pragmatics*, 156, 235-251. <https://doi.org/10.1016/J.PRAGMA.2019.08.008>
- Du Bois, John W. (2007). The stance triangle. In R. Englebretson (Ed.), *Stancetaking in Discourse: Subjectivity, evaluation, interaction* (pp. 139-182). John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/pbns.164.07du>
- Evans, Nicholas, Bergqvist, Henrik, & San Roque, Lila (2018). The grammar of engagement I: Framework and initial exemplification. *Language and Cognition*, 10(1), 110-140. <https://doi.org/10.1017/langcog.2017.21>
- Fernández Pérez, Milagros (2003). Dinamismo construccional en el lenguaje infantil y teoría lingüística. *ELUA*, 17, 273-287. <https://doi.org/10.14198/ELUA2003.17.15>
- Fernández Pérez, Milagros (2011). El corpus koiné de habla infantil: líneas maestras. In M. Fernández Pérez (Ed.), *Lingüística de corpus y adquisición de la lengua* (pp. 11-36). Arco Libros.
- Gallardo-Paúls, Beatriz (2008). Las huellas lingüísticas de la teoría de la mente: intersubjetividad y enunciación en el trastorno por déficit de atención/hiperactividad. *Revista de Neurología*, 46(Supl 1), S29-S35. <https://doi.org/10.33588/rn.46S01.2007631>
- Gallardo Paúls, Beatriz (1993). *Lingüística perceptiva y conversación: secuencias*. LynX: A Monographic Series in Linguistics and World Perception.
- Gallardo Paúls, Beatriz (1996). *Análisis conversacional y pragmática del receptor*. Ediciones Episteme.
- Goffman, Erving (1974). *Frame analysis: An essay on the organization of experience*. Harvard University Press.
- Goldberg, Adele E. (2006). *Constructions at work*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199268511.001.0001>
- Grice, H. Paul (1975). *Studies in the Way of Words*. Harvard University Press.
- Güldemann, Tom (2008). Quotative Indexes in African Languages. A Synchronic and Diachronic Survey. Mouton de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110211450>
- Hernández Sacristán, Carlos (1999). *Culturas y acción comunicativa: introducción a la pragmática intercultural*. Octaedro.
- Hernández Sacristán, Carlos (2006). *Inhibición y lenguaje. A propósito de la afasia y la experiencia del decir*. Biblioteca Nueva.
- Hockett, Charles F. (1959). Animal "Languages" and Human Language. *Human Biology*, 31(1), 32-39.
- Hopper, Paul J., & Thompson, Sandra A. (1980). Transitivity in Grammar and Discourse. *Language*, 56(2), 251. <https://doi.org/10.2307/413757>
- Linell, Per (2004). *The Written Language Bias in Linguistics: Its Nature, Origins and Transformations*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203342763>
- Linell, Per (2009). *Rethinking Language, Mind, and World Dialogically: Interactional and Contextual Theories of Human Sense-Making*. IAP – Information Age Publisher.
- López Ornat, Susana (1994). *La adquisición de la lengua española*. Siglo XXI.
- MacWhinney, Brian (2000). *The CHILDES Project: Tools for analyzing talk (Third Edit)*. Lawrence Erlbaum Associates.
- McGhee, Paul E. (1979). *Humor, its origin and development*. W.H. Freeman and Company.
- Merleau-Ponty, Maurice (1945). *Phénoménologie de la perception*. Gallimard.
- Michael, Lev (2014). Nanti self-quotation: Implications for the pragmatics of reported speech and evidentiality. In J. Nuckolls & L. Michael (Eds.), *Evidentiality in interaction* (pp. 155-191). John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/bct.63.09lev>
- Moore, Leslie C. (2011). Language Socialization and Repetition. In A. Durranti, E. Ochs & B. Schieffelin (Eds.), *The Handbook of Language Socialization* (pp. 209-226). Willey-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781444342901.ch9>
- Navarro Ciurana, David (2020). La adquisición infantil de la lengua a través del entorno. *LynX: Panorámica de estudios lingüísticos*, 19, 75-88.

- Navarro Ciurana, David (2023). El juego simbólico como anclaje corporeizado de los primeros usos referidos en el habla infantil. In M. Fernández Pérez & L. Lorenzo Herrera (Eds.), *Datos y desarrollo de la lengua. Las gramáticas emergentes* (pp. 41-65). Arco/Libros.
- O'Madagain, Cathal, & Tomasello, Michael (2019). Joint attention to mental content and the social origin of reasoning. *Synthese*, 1–22. <https://doi.org/10.1007/s11229-019-02327-1>
- Oakley, Todd (2014). *From attention to meaning: explorations in semiotics, linguistics, and rhetoric*. Peter Lang.
- Pascual, Ester (2014). *Fictive Interaction*. John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/hcp.47>
- Pouscoulous, Nausicaa, & Tomasello, Michael (2020). Early birds: Metaphor understanding in 3-year-olds. *Journal of Pragmatics*, 156, 160–167. <https://doi.org/10.1016/J.PRAGMA.2019.05.021>
- Rosell-Clari, Vicent, Hernández-Sacristán, Carlos, Cervera-Crespo, Teresa, & Lorenzo-Cordero, Àgatha (2021). Assessing natural metalinguistic skills in people with Alzheimer's disease and frontotemporal dementia. *Journal of Communication Disorders*, 89, 106058. <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2020.106058>
- Rubio-Fernández, Paula, & Grassmann, Susanne (2016). Metaphors as Second Labels: Difficult for Preschool Children? *Journal of Psycholinguistic Research*, 45(4), 931–944. <https://doi.org/10.1007/S10936-015-9386-Y/TABLES/3>
- Rumsey, Alan (2019). Response to Spronck and Nikitina “reported speech forms a dedicated syntactic domain”. *Linguistic Typology*, 23(1), 237–244. <https://doi.org/10.1515/lingty-2019-0013>
- Rumsey, Alan (2020). Egophoricity, engagement, and the centring of subjectivity. In H. Berqvist & S. Kittilä (Eds.), *Evidentiality, egophoricity, and engagement* (pp. 61–93). Language Science Press.
- Schieffelin, Bambi B. (1990). *The give and take of everyday life: language socialization of Kaluli children*. Fenestra Books.
- Schieffelin, Bambi B., & Feld, Steven (1998). *Bosavi-English-Tok Pisin Dictionary* (Papua New Guinea). Australian National University.
- Spronck, Stef, & Nikitina, Tatiana (2019). Reported speech forms a dedicated syntactic domain. *Linguistic Typology*, 23(1), 119–159 <https://doi.org/10.1515/lingty-2019-0005>
- Timofeeva Timofeev, Larissa (2017). Metapragmática del humor infantil. *Círculo de Lingüística Aplicada a La Comunicación*, 70, 5–19. <https://doi.org/10.5209/CLAC.56314>
- Tomasello, Michael (2003). *Constructing a Language. A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Harvard University Press.
- Tomasello, Michael (2019). *Becoming Human*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.4159/9780674988651>
- Tunmer, William E., Pratt, C., & Herriman, Michael L. (1984). *Metalinguistic Awareness in Children: Theory, Research, and Implications*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-69113-3>
- Vygotsky, Lev (1978). *Pensamiento y lenguaje*. Paidós.
- Wood, David, Bruner, Jerome S., & Ross, Gail (1976). The Role of Tutoring in Problem Solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89–100. <https://doi.org/10.1111/J.1469-7610.1976.TB00381.X>