

EL DESARROLLO DE ESTRATEGIAS LINGÜÍSTICAS PRAGMÁTICAS EN JUEGOS INFANTILES

DEVELOPMENT OF LINGUISTIC PRAGMATIC STRATEGIES IN CHILDREN'S GAMES

Gabriela Cruz Volio*

aby.cruz@gmail.com

Sara Pacchiarotti*

sara.pacchiarotti@yahoo.it

Fecha de recepción: 7 setiembre 2009 - Fecha de aceptación: 14 octubre 2009

Resumen

El presente trabajo es un estudio exploratorio sobre cómo niños de edades comprendidas entre cinco y seis años desarrollan los roles sociales propios de los adultos, a través de estrategias pragmáticas en los juegos infantiles. El objetivo es describir cuáles son las estrategias utilizadas por los niños (en el caso de que se presenten a nivel verbal) en el desarrollo del rol social que les es asignado dentro de una actividad lúdica. Se tomarán como punto de referencia para el análisis varias teorías propias de los actos de habla de Searle (1969) y Austin (1982), la cortesía verbal de Brown y Levinson (1987) y los usos conversacionales de Tusón (1997). Se corroborará la validez de su aplicación en el caso de corpus de datos recogidos para identificar estrategias tales como mitigaciones, realizaciones de pares adyacentes, actos de habla directos e indirectos.

Palabras claves: roles sociales, pragmática, estrategias lingüísticas, actos de habla, cortesía verbal, análisis de la conversación.

Abstract

The present article comprises a preliminary study on how children, between the ages of five and six, develop social roles that usually belong to adults through pragmatic strategies in children games. The objective is to describe which are the linguistic strategies used by children by analyzing how they acquire a certain social role assigned within a ludic activity. The theories that will be used as a point of reference are Searle's (1969) and Austin's (1982) speech acts, Brown and Levinson's (1987) verbal courtesy and Tusón's (1997) conversational uses. The validity of their application will be corroborated in the collected corpus, in order to identify strategies such as mitigations, realizations of adjacent pairs and direct and indirect speech acts.

Key words: social roles, pragmatics, linguistic strategies, speech acts, verbal courtesy, conversation analysis.

* Escuela de Filología. Lingüística y Literatura, Universidad de Costa Rica.

Introducción

El interés del presente trabajo de investigación se centra en la voluntad de establecer cómo los niños en edades tempranas perciben los roles sociales desempeñados por los adultos, y si esta percepción influye en el aprendizaje de las estrategias pragmáticas y de la competencia comunicativa en los niños.

Paralelamente a la adquisición de palabras, los niños adquieren su competencia comunicativa a partir de su experiencia conversacional y en la medida en que se relacionan con el mundo extralingüístico, al encontrarse en distintas situaciones de comunicación y al escuchar hablar a distintas personas sobre temas variados.

Sin embargo, parece que el desarrollo de la competencia comunicativa tiene su propio patrón, que definitivamente no coincide, para poner un ejemplo, con el desarrollo de las capacidades lingüísticas. Niños con edades comprendidas entre los 5 y 6 años típicamente cuentan con un vocabulario bastante amplio y pueden hablar con fluidez. Lo que todavía parecen no haber aprendido o interiorizado por completo son cuestiones pragmáticas establecidas de acuerdo con el contexto sociocultural, tales como: cuándo es apropiado hablar, cómo se deberían decir las cosas o qué normas de interacción son las más adecuadas.

A través de la relación, desde edades tempranas, con distintas personas (padres, profesores, amigos, etc.), los niños aprenden a utilizar estrategias verbales y a interpretar los roles sociales adultos, como ocurre generalmente en los juegos (maestro/estudiante, comprador/vendedor, padre/madre, etc.). El desarrollo de las estrategias pragmáticas en edades tempranas está estrechamente relacionado con el proceso de socialización, lo que acontece, por ejemplo, en los juegos mencionados. Mediante situaciones lúdicas, los niños manifiestan la capacidad de comunicar aspectos socioculturales propios de su entorno. Estas últimas representan una forma de aprender conocimientos de la sociedad y la cultura propias del niño a partir del uso lingüístico que explicita en esos contextos de juego. Mediante el acto de imitar o referirse a un determinado rol asociado con el estatus social de un adulto, los niños socializan, modifican sus hábitos conversacionales, asumen

y desempeñan papeles ficticios y adquieren posiblemente los estereotipos de género relativos a una determinada sociedad (como se verá en el análisis de las conversaciones).

Un trabajo de investigación exploratorio, como el que ha sido realizado en este contexto, puede representar un punto de partida válido para el desarrollo o la profundización de investigaciones sucesivas, con el objetivo de determinar o, por lo menos, describir posibles etapas de aprendizaje de las estrategias pragmáticas en edades tempranas, e hipotetizar posibles instrumentos didácticos para su refuerzo y consolidación.

De hecho, observar las pautas conversacionales más comunes en los juegos infantiles es un instrumento eficaz para comprobar no sólo el nivel de desarrollo pragmático, sino, también, sintáctico y fonológico. Es decir, el aprendizaje de usos lingüísticos reúne la totalidad de las esferas de aprendizaje haciendo posible el desarrollo de un análisis desde múltiples perspectivas con capacidad para relacionarse entre sí.

Además, las actividades lúdicas entre los niños son el reflejo de las pautas socioculturales que adquieren a través de su contacto con el mundo exterior, con lo cual podría realizarse incluso un análisis desde un punto de vista antropológico. Esto demuestra la relevancia de la investigación desde distintas perspectivas teóricas.

Criterios teóricos

Una de las teorías fundamentales que se ha tomado en cuenta para el análisis es la teoría de actos de habla de Austin (1982). Según el autor, los hablantes realizan tres actos de habla simultáneamente, a saber: el locutivo, el ilocutivo y el perlocutivo. El acto locutivo resulta del simple hecho de decir algo y puede definirse como la emisión de ciertos sonidos, en cierto contexto, con un determinado significado. El acto ilocutivo representa el sentido que se le está dando al enunciado y se manifiesta al decir algo. Por último, el acto perlocutivo implica los efectos producidos por haber dicho algo.

Ahora bien, no siempre se da una correspondencia exacta entre el acto locutivo y el acto ilocutivo, esto es, entre lo que se dice y lo que se

quiere decir realmente. A partir de esta premisa, Searle (1969) desarrolla el concepto de actos de habla indirectos, en los cuales la forma lingüística no refleja directamente la fuerza ilocutiva, es decir la intención del enunciado.

Pese a la posible falta de correlación entre actos locutivos e ilocutivos, Grice (1975) plantea que los hablantes son inherentemente cooperativos, puesto que participan guiados por propósitos comunes en la conversación. El *principio de cooperación* de Grice dice lo siguiente: "Haga que su contribución a la conversación sea, en cada momento, la requerida por el propósito o la dirección del intercambio comunicativo en el que está usted involucrado" (Escandell 1996: 78).

En cuanto a la cortesía verbal, es necesario referirse al concepto de imagen, el cual se divide en positiva y negativa (Brown y Levinson 1987). La imagen positiva connota la imagen que las personas tienen de ellas mismas a partir de la cual se espera el reconocimiento y la aceptación, así como su reforzamiento, por parte de los miembros de la sociedad. Por otro lado, la imagen negativa indica la expectativa de cada individuo por que sus actos no se vean frustrados por otros. A raíz de estos fundamentos, se han clasificado los actos verbales como corteses o descorteses, dependiendo del efecto que tengan sobre la imagen positiva o negativa del hablante. En principio, los actos corteses son los que refuerzan la imagen positiva del hablante, como por ejemplo el saludo, el cumplido, el agradecimiento y la disculpa (Haverkate 1994: 81). Los actos descorteses son los que amenazan la imagen negativa del hablante, como por ejemplo la aserción y la exhortación.

Brown y Levinson (1987) proponen algunas estrategias de cortesía. Las estrategias de cortesía positiva consisten en usar diminutivos cariñosos, chistes y bromas. Las estrategias de cortesía negativa sirven para evitar la imposición sobre el territorio y la libertad de acción del interlocutor; un ejemplo de este tipo de estrategias es el uso de actos de habla indirectos, el uso de *por favor* y el plural pseudoinclusivo.

Metodología

En el presente trabajo de investigación, la recolección del corpus de datos útiles para el

análisis ha sido realizada a partir de un procedimiento pragmático propio de la interacción oral, es decir, la recopilación de discurso oral auténtico (espontáneo).

Se ha recogido un corpus compuesto de cuarenta minutos de grabación de discurso oral auténtico dividido en tres situaciones contextuales de juego adecuadas para el análisis del desarrollo de las estrategias pragmáticas entre niños y niñas con edades comprendidas entre cinco y seis años, pertenecientes a un jardín infantil de Moravia. Se establecieron las siguientes situaciones de juego: peluquería (cliente/peluquera), restaurante (comensal/mesero) y tienda (comprador/vendedor). Las situaciones contextuales de juego fueron establecidas previamente por las investigadoras, quienes informaron a los niños sobre el juego que tenían que desarrollar. Además, facilitaron los juguetes pertinentes según el contexto para estimular la espontaneidad y reducir, aunque fuera mínimamente, el grado de artificialidad de la situación mediante la posibilidad, por parte de los niños, de recurrir a referentes extralingüísticos concretos. Las grabaciones fueron llevadas a cabo tratando de limitar la paradoja del investigador, pues los niños no tenían, durante los juegos, un contacto visual con la grabadora. En los casos en que la interacción verbal se interrumpía o se veía dificultada por algún factor externo o por la disminución del nivel de interés de los niños, las investigadoras intervinieron verbal y gestualmente en la situación de interacción, con el objetivo de reenlazar la conversación o elicitare datos.

En cuanto a las categorías consideradas en el análisis, la del género de los participantes en los juegos no se ha tomado en cuenta. Al contrario, la variable de edad ha sido determinante a la hora de relacionar los resultados procedentes del análisis de los datos con las teorías sobre actos de habla (Searle 1969 y Austin 1982) y estrategias de cortesía verbal (Brown y Levinson 1987).

Para la transcripción completa de las grabaciones se han utilizado las normas de transcripción propuestas por Briz (2001) (véase Anexo 1). Sin embargo, el texto contiene exclusivamente los fragmentos que han resultado ser significativos para el presente trabajo.

Análisis de los roles pragmáticos infantiles en tres situaciones comunicativas

a. En la peluquería

En esta conversación participan tres niñas: una de ellas será la peluquera, otra la asistente y por último, la cliente. Cabe especificar que las niñas escogieron espontáneamente el papel que querían interpretar, sin que esto fuera impuesto por las investigadoras. Las mismas niñas intercambiaron los roles en la Situación 2.

Situación 1 a

N1: Peluquera

N2: Cliente

N1¹: Yo soy la de – la que hace de peluquera / Usted me pasa todas las cosas que necesito para hacerle las cosas más bellas al pelo

N1, desde el comienzo de la conversación, asume un rol social preestablecido por el contexto. De hecho, al decir “la que hace de peluquera” demuestra estar consciente de que se trata de una actuación y de que el rol, en realidad, no le pertenece porque en caso contrario hubiera dicho “yo soy la peluquera”. Los niños nunca recibieron indicaciones explícitas de que los juegos se basaban en interpretaciones de distintos roles sociales, sin embargo, todos demostraron por medio de la conversación, la voluntad de salirse de sí mismos para personificar otra figura social.

Simultáneamente, al establecer el papel de peluquera, ella ya sabe que es la encargada de dar órdenes a su asistente, por lo cual asume una posición de superioridad social.

N1: Ah...Vamos a ver qué le hago, señora

N2: Un peinado

Al dirigirse a la cliente, N1 realiza el acto locutivo (Austin 1982) de una aserción cuya

fuerza ilocutiva es la de una pregunta: *Vamos a ver qué le hago, señora*, lo cual queda comprobado por el efecto del acto perlocutivo de N2, quien entiende el acto de habla indirecto de N1 como una interrogación y, por lo tanto, le responde. Además, N1 emplea una estrategia pragmática de cortesía que consiste en el empleo del plural pseudoinclusivo para evitar imponerse sobre el territorio de su interlocutora: *Vamos a ver qué le hago*, en lugar de demandarle una respuesta:

N1: Páseme las colitas / Le puse perfume para que huela rico / Páseme la secadora

Este ejemplo demuestra que la peluquera, interpretada por N1, es bastante directa al darle órdenes a su asistente, pues lo hace sin ninguna estrategia de atenuación. Esto podría indicar lo siguiente: a) conoce el estatus de superioridad jerárquica que tiene la peluquera sobre la asistente y b) tal vez no ha adquirido aún tales mecanismos pragmáticos.

N1: Ay sí parece una princesa

N2: Gracias (elicitado)

En este enunciado, N1 realiza un acto de habla típicamente cortés (Brown y Levinson 1987), el de un piropro, para reforzar la imagen positiva de su interlocutora y la de ella como “peinadora”. Sin embargo, N2 no parece tener claro aún la dinámica de tales enunciados, los cuales funcionan como un par adyacente: al acto del cumplido le sigue un agradecimiento. Si las investigadoras no le hubiesen elicitado a la niña por medio de la pregunta *¿no le va a decir nada a la peluquera?*, N2 probablemente no habría respondido nada a N1, quien habría podido interpretar tal ausencia como un acto descortés.

Situación 2 a

N1: Asistente

N2: Peluquera

N3: Cliente

I: ¿Usted es la asistente de la peluquera?

N1: Nooooo, yo soy la asistente, la asistente se tiene que sentar aquí / Yo soy la que le paso las cosas para peinarla

1. Los participantes de la conversación se denominan niño(a) 1 (N1), niño(a) 2 (N2) y niño(a) 3 (N3) e investigadora (I).

A nivel léxico, cabe destacar la corrección hecha por N1 del término *asistente*, pues para llevar a cabo el papel del juego, es decir, para involucrarse completamente en él, ella siente la necesidad de delimitarlo en cuanto al género. Este uso léxico demuestra, de manera general, cómo los niños se toman en serio estos juegos basados en experiencias cotidianas cuando los circunscriben en su propia realidad. Una vez aclarado este hecho, ella puede continuar con su papel de asistente, y lo hace precisamente al definir las funciones propias del cargo que va a interpretar: *yo soy la que le paso las cosas para peinarla*.

N2: *¿Me pasa el peine?*

N2: *¿Me pasa las colitas?*

Al comparar la Situación 1 con la Situación 2, se observa cómo la niña que ahora interpreta a la peluquera recurre a estrategias pragmáticas de atenuación, a diferencia de la niña encargada del mismo papel en la situación anterior. Los enunciados de N2, utilizados a lo largo de la conversación, demuestran el mismo acto de habla indirecto (Searle 1969), en el cual, por medio de una pregunta, se está realizando una orden. Esta es una estrategia de cortesía que consiste en no utilizar la forma imperativa propia de las órdenes sino la de las interrogaciones para realizar el mismo acto ilocutivo. Por medio de las preguntas, el hablante no se impone sobre el territorio del interlocutor, cuyo efecto radica en no dañar su imagen negativa (Brown y Levinson 1987).

N3: *Auuuuu*

N2: *((se ríe))*

N1: *No, es que tiene diadema, es que usted tiene colochos*

N3, al emitir la onomatopeya *auuuuu*, expresa la molestia que le está ocasionando N2 al peinarla. Sin embargo, N2 no se disculpa, lo cual se esperaría que fuese el acto expresivo apropiado en este tipo de situaciones, sino que más bien se ríe. Esto indica que ella todavía no conoce el funcionamiento de estas normas de cortesía, en las cuales, típicamente, si una persona lastima a otra se disculpa. Quien responde a la queja de N3 es N1, la cual pese a no pedir perdón por el

comportamiento de su compañera, se justifica y parece tener una leve idea de que en estos casos se debe una respuesta para compensar el problema.

I: *Y ahorita ¿qué le va a hacer?*

N2: *Secarle el pelo*

N1: *Con este pero hay que conectarlo*

El enunciado *Con este pero hay que conectarlo* presenta una afirmación con respecto al objeto que debe ser conectado: aunque no se realiza directamente una orden, la implicatura detrás de la aserción es “usted tiene que conectarlo”. Se está violando la máxima de cualidad² (Grice 1975), pues N1 no está siendo lo suficientemente clara, en virtud de una estrategia de cortesía. Tal mecanismo pragmático consiste en la desfocalización de deixis de persona al utilizar una forma impersonal, *hay*, en lugar de dirigirse directamente a la asistente con el fin de no dañar su imagen negativa.

N1: *Hay que ver en el espejo a ver cómo se ve, vamos a ver*

N3: *Me quedó linda*

El enunciado de N1, *Hay que ver en el espejo a ver cómo se ve, vamos a ver*, reafirma lo expuesto en los ejemplos anteriores con respecto a los actos de habla indirectos y la estrategia de desfocalización déctica de persona, pues se expresan con las mismas fórmulas: plural pseudoinclusivo (*vamos*), forma impersonal (*hay*) y forma de aserción para expresar una orden. Ahora, la respuesta de la cliente N3, si se piensa que lo que ella quería decir era algo similar a “yo le quedé linda”, puede interpretarse como

2. El principio de cooperación de Grice (1975) consta de cuatro máximas: la máxima de cantidad, que se relaciona con la cantidad de información pertinente, la máxima de cualidad, que establece que la contribución de un hablante debe ser verdadera, la máxima de relación, según la cual la intervención del hablante debe ser relevante con respecto al tema de conversación y la máxima de modalidad, relacionada con la forma de decir las cosas, pues los hablantes deben ser claros para poder ser entendidos.

una estrategia de cortesía para reforzar la imagen positiva de la peluquera, pues desde esta perspectiva se considera un acto expresivo de felicitación. La otra hipótesis, aunque menos probable, es tomar el enunciado de N3 como una anulación del esfuerzo requerido por el trabajo de la peluquera para ella, pues en este caso la cliente no se refiere específicamente ni a la peluquera ni a la asistente. Esto reflejaría un acto descortés, pues un cliente, al recibir un servicio, comúnmente o lo agradece o demuestra aprecio hacia él.

b. En el restaurante

En esta conversación participan una niña y dos niños: la niña será la cocinera, uno de los niños el mesero y el otro el cliente. Cabe especificar que, en este caso también, los niños escogieron espontáneamente el papel que querían interpretar.

Situación 1 b

N1: Cocinera

N3: Comensal

N1: Yo soy la cocinera y él es el chef

I: ((dirigido a N3)) ¿Usted es el mesero?

?: Mejor yo soy la mesera

El reparto de los roles en esta situación comunicativa hace hincapié en las convenciones sociales con respecto al género. N1, quien es la niña, se siente identificada con el papel de cocinera, ya que probablemente esto refleja cómo ella concibe su propia realidad, en la cual las cocineras son mujeres. La misma niña introduce el término *chef* como el correspondiente masculino de *cocinera*, pero con la implicación de una superioridad de estatus social, pues, jerárquicamente, el chef está a cargo de la cocina y la cocinera sería su empleada. Cuando las investigadoras le preguntan al niño que aún no ha empezado su interacción en la conversación, una niña, que no estaba incluida en el juego, intervino y le pareció conveniente ser ella la mesera, lo cual se puede también interpretar como instigado por un asunto de género: en el mundo de la niña, las meseras son mejor interpretadas por mujeres.

I: Ok, él es el camarero entonces

N1: ¿Un camarero?

N1: ¿¿¿Qué es camarero???

N3: El que sirve la comida

N1: CamaRerooo camarerito

En este punto de la conversación, las investigadoras decidieron introducir un nuevo término, *camarero*, probablemente desconocido para los niños, con el fin de ver cuál era su reacción ante la palabra nueva. N3 la conoce y procede a definirla con la función desempeñada por este cargo: *el que sirve la comida*. La reacción de N1, al aprender una palabra nueva, es la de tratar de interiorizar el nuevo término y apropiarse de él al someterlo a una flexión morfológica típica del sistema lingüístico del español. También, el hecho de agregar el diminutivo *-ito*, podría interpretarse como una estrategia de cortesía realizada mediante un morfema atenuador, ya que N1 reconoce que él, como cliente, se encuentra en una posición potencialmente amenazadora hacia el camarero, puesto que este último debe acatar sus órdenes.

I: ¿Usted qué va a ordenar?

N3: Chuleta

I: Pero se la tiene que pedir al camarero

N1: O a la mesera

N3: ¡CAMARERO!

En este fragmento de la conversación, se observa cómo N1 no ha aceptado completamente el nuevo término *camarero*, pues corrige a las investigadoras al decirles qué debe ordenarle a la mesera. Además, se refiere a la *mesera*, y no al *mesero* aunque sabe muy bien que la única niña que participa en el juego interpreta a una cocinera. Nuevamente, se manifiesta la influencia de los estereotipos de género en los roles sociales.

N1: Una tacita de café ((se la da directamente al cliente))

I: ¿No se la va a dar al mesero para que se la lleve?

N1: Usted le lleva la comida a él

La cocinera, N1, en lugar de entregarle la comida al mesero, se la da directamente al

cliente. Esta función le corresponde al mesero, pero una vez más la niña es quien asume el rol de mesera, aunque esté interpretando también a la cocinera. Tras la intervención de las investigadoras, *¿No se la va a dar al mesero para que se la lleve?*, N1 resuelve la situación al indicarle al mesero su función para que este la desempeñe debidamente.

c. En la tienda

En esta conversación, participan dos niñas y un niño: En ambas situaciones, una de las niñas interpretará a una cliente junto con la otra niña (quien no participa verbalmente en la situación) y el otro niño a un vendedor.

Situación 1 c

N1: Compradora

N2: Vendedor

N1: *¿Cuánto vale?*

N2: *Trece*

N1: *((elicitado)) Gracias*

N2: *¡OIGA, LA PLATA!*

Puesto que en esta situación predomina el intercambio de objetos materiales, los niños realizaron la interacción por medio de gestos en lugar de palabras, lo cual refleja que probablemente no están familiarizados con las convenciones verbales que suelen darse en las tiendas. Normalmente, cuando se compra un artículo, como parte de una convención social, el cliente agradece al vendedor, lo cual, si las investigadoras no hubieran intervenido mediante la pregunta *¿y qué le va a decir ahora?* no hubiera sucedido del todo. N1, al no agradecer, no lo consideró un acto descortés, pues no lo creyó necesario; sin embargo, supo que la respuesta esperada a la pregunta de las investigadoras debía ser *gracias*.

Por otra parte, N2, al no recibir dinero (él ya sabe que en las tiendas las cosas que se compran se pagan), se enfada y le grita a N1 sin emplear ninguna estrategia pragmática que atenúe el posible ataque a la imagen del interlocutor, como pedirle cortésmente el dinero.

Situación 2 c

N1: Vendedor

N2: Compradora

N1: *((dirigido a las investigadoras)) Oiga, ¿ahora qué hago, con qué voy a saber cómo se vale?*

En la Situación 2, el niño encargado de interpretar al vendedor (N1) se encuentra preocupado por no contar con una caja registradora que le ayude a desempeñar su papel. Esto demuestra que el niño está enterado del funcionamiento de las tiendas en cuanto al aspecto material y, además, al dirigir la pregunta a las investigadoras, supone que sus compañeros no le pueden responder su inquietud, pues considera que los referentes del mundo que él interpreta son las investigadoras y no los niños.

N2: *Voy a comprar esto*

N1: *Cien colones ((N2 no le da el dinero)) cien colones CIEN COLONES*

N2: *Tome*

Con este ejemplo se aprecia cómo N1 exige el dinero que le corresponde simplemente al decir *cien colones*, sin usar una forma verbal más completa, y, como N2 no reacciona rápidamente, N1 sube el volumen de su voz hasta obtener la plata. No recurre a ninguna estrategia mitigadora, lo cual refleja su ignorancia ante la posibilidad de imponerse sobre el territorio del interlocutor o de estar en derecho de hacerlo deliberadamente.

N2: *No me dio vuelto, me tenía que dar como, me tenía que devolver la plata*

N1: *No porque tú me diste diez y valía cinco*

N2: *Es mal vendedor*

Este ejemplo representa una situación conflictiva en la cual hay una confusión con los vueltos. N2 es muy directa al señalar el error del vendedor N1, quien no le devolvió el monto de dinero adecuado. No se preocupa por el potencial daño a su imagen y se refiere a él como *mal vendedor*, lo cual es un insulto, es decir, un acto de habla descortés.

Conclusiones

A partir de las observaciones expuestas en el análisis de los datos, resulta evidente que los niños, en muchas ocasiones, no tienen conciencia del desarrollo de las dinámicas de conversación en situaciones de interacción real (peluquería, restaurante, tienda). Esto indica que tienen un conocimiento limitado de la realidad a su alrededor en estas edades o que, por lo menos, no han tenido un contacto constante con las situaciones reales propuestas en los juegos. Los niños no saben, en la mayoría de los casos, que en un restaurante hay que pagar después de comer o que el mesero es el encargado de traer la comida y no el cocinero. La carencia de estrategias de cortesía ha sido suplida por la elicitación de las investigadoras al intervenir en las interacciones del juego para delimitar o reiterar, en algunas ocasiones, las funciones de los roles sociales desempeñados por los niños.

Además, en la mayoría de los casos, los niños prefirieron comunicarse por medio de gestos o por medio del intercambio de objetos, proporcionados por las investigadoras para que se sintieran más a gusto al jugar. Por ejemplo, en la Situación c (en la tienda), no utilizaron expresiones lingüísticas para realizar las acciones, sino que escogían los artículos y se los enseñaban el uno al otro, lo cual para ellos bastó para entenderse entre sí mismos. Este hecho refleja que entre los cinco y los seis años de edad el lenguaje se usa básicamente para el intercambio de bienes materiales: cuando quieren algo, los niños simplemente lo expresan al enunciar el nombre del objeto, como “¡chuleta!” o “¡cien colones!”, en lugar de utilizar una frase completa. Los niños todavía no utilizan el lenguaje como un fin en sí mismo para intercambiar información lingüística, ya que casi siempre lo emplean para intercambiar bienes y servicios, es decir, referentes extralingüísticos.

A pesar de estas circunstancias y del uso limitado y económico del lenguaje por parte de los niños, se determinó que recurren a estrategias pragmáticas en situaciones conversacionales en las que dan y reciben órdenes. Si bien algunos de ellos son muy directos y no parecen preocuparse por interponerse en el territorio de sus

compañeros ni por dañar su imagen, otros se expresan por medio de actos indirectos, como formular una pregunta para realizar la función de habla de una orden. Asimismo, están familiarizados con la estrategia de cortesía que consiste en emplear el plural pseudoinclusivo y la desfocalización del centro déictico de persona para no amenazar la imagen negativa del interlocutor al darle una orden.

Con respecto a los actos de habla típicamente corteses, como los cumplidos y el agradecimiento, solo una de las niñas dirigió un piropo. En la mayoría de los casos, los demás niños, quizás por timidez y por no haber todavía interiorizado estas nociones, no agradecían cuando alguien llevaba a cabo una acción en su beneficio. Estas consideraciones indican que, en estas edades, los niños no están conscientes, aún, de las funciones sociales inherentes a los actos de habla corteses.

Referencias bibliográficas

- Austin, J.L. (1982). *Cómo hacer cosas con palabras*. Barcelona: Paidós.
- Briz, A. (2001). *El español coloquial en la conversación*. Barcelona: Ariel.
- Brown, P. y Levinson, S. (1987). *Politeness. Some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Escandell, M.V. (1996). *Introducción a la pragmática*. Barcelona: Ariel.
- Grice, H.P. (1975). “Logic and Conversation” en M.V. Escandell, (1996), pp. 77-90.
- Haverkate, H. (1994). *La cortesía verbal*. Madrid: Gredos.
- Searle, J. (1969). *Actos de habla*. Madrid: Cátedra.
- Tusón, A. (1997). *Análisis de la conversación*. Barcelona: Ariel.

Anexo 1: Normas de transcripción

:	Cambio de hablante.
A:	Intervención de un hablante identificado como A.
?:	Interlocutor no reconocido.
§	Sucesión inmediata, sin pausa apreciable, entre dos emisiones de distintos hablantes.
=	Mantenimiento del turno de un participante en un solo solapamiento.
[Lugar donde se inicia un solapamiento o superposición.
]	Final del habla simultánea.
-	Reinicio y autointerrupciones sin pausa.
/	Pausa corta, inferior al medio segundo.
//	Pausa entre medio segundo y un segundo.
///	Pausa de un segundo o más.
(5>>>)	Pausa superior a los 5 segundos; se indica el número de segundos.
↑	Entonación ascendente.
↓	Entonación descendente.
→	Entonación mantenida o suspendida.
<i>PESADO</i>	Pronunciación marcada o enfática.
<i>pe sa do</i>	Pronunciación silabeada.
(())	Fragmento indescifrable.
((siempre))	Transcripción dudosa.
((...))	Interrupciones de la grabación.
(en)tonces	Reconstrucción de una unidad léxica.
<i>pa'l</i>	Fenómenos de fonética sintáctica entre palabras.
° ()°	Fragmento pronunciado con una intensidad baja o próxima al susurro.
<i>H</i>	Aspiración de “s” implosiva.
(RISAS, TOSES...)	Al margen de los enunciados. Si acompañan lo dicho se transcribe el enunciado y en nota al pie se indica “entre risas”.

<i>Aaa</i>	Alargamientos vocálicos.
<i>Nn</i>	Alargamientos consonánticos.
<i>¿i i?</i>	Interrogaciones exclamativas.
<i>¿?</i>	Interrogaciones.
<i>¡!</i>	Exclamaciones.
<i>cursiva</i>	Reproducción e imitación de emisiones.
<i>notas al pie</i>	Anotaciones pragmáticas que ofrecen información sobre las circunstancias de la enunciación. Rasgos complementarios del canal verbal. Añaden informaciones necesarias para la correcta interpretación de determinadas palabras, enunciados o secuencias del texto, de algunas onomatopeyas, etc.
<i>sangrados a la derecha</i>	Escisiones conversacionales.

Anexo 2: Transcripción de las conversaciones completas

a. En la peluquería

Situación 1 a (tres niñas)

N1: Yo soy la de – la que hace de peluquera / Usted me pasa todas las cosas que necesito para hacerle las cosas más bellas al pelo / Ah...Vamos a ver qué le hago señora

N2: Un peinado

N1: Páseme las colitas / Le puse perfume para que huela rico / Páseme la secadora / ¿Le gusta? / A ver como quedó...! Ay sí parece una princesa

N2: Gracias (elicitado)

Situación 2 a (tres niñas)

I: ¿Usted es la asistente de la peluquera?

N1: Nooooo, yo soy la asistente, la asistente se tiene que sentar aquí / Yo soy la que le paso las cosas para peinarla

N2: ¿Me pasa el peine?

N1: Tome

N3: Auuuu

N2: (se ríe)

N1: No es que tiene diadema es que usted tiene colochos

N2: ¿Me pasa las colitas?

I: Y ahorita ¿qué le va a hacer?

N2: Secarle el pelo

N1: Con éste pero hay que conectarlo

N1: Hay que ver en el espejo a ver como se ve, vamos a ver

N3: Me quedó linda

b. En el restaurante

Situación 1 b (una niña, dos niños)

N1: Yo soy la cocinera y él es el chef

N1: Aquí está el tenedor, la cuchara, el café

I: ((dirigido a N3)) ¿Usted es el mesero?

?: Mejor yo soy la mesera

((interrupción))

I: Ok él es el camarero entonces

N1: ¿Un camarero?

N1: ¿¿¿Qué es camarero???

N3: El que sirve la comida

N1: Camareroo camarerito

I: ¿Usted qué va a ordenar?

N3: Chuleta

I: Pero se la tiene que pedir al camarero

N1: O a la mesera

N3: ¡CAMARERO!

I: (dirigido a N1) ¿Usted no va a cocinar la chuleta?

N1: Ya está cocinada

I: Ahhh qué rápido

N1: Sí, aquí lo hacen todo rápido, tome

N3: Entonces, es comida rápida verdad

N1: Una tacita de café (se la da directamente al cliente)

I: ¿No se la va a dar al mesero para que se la lleve?

N1: Usted le lleva la comida a él

N2: (elicitado: ¿no le pregunta si quiere algo más?) ¿Qué más quiere?

c. En la tienda

Situación 1 c (dos niñas, un niño)

N1: ¿Cuánto vale?

N2: Trece

N1: (elicitado) Gracias

N2: ¡OIGA, LA PLATA!

Situación 2 c (dos niñas, un niño)

N1: (dirigido a las investigadoras) Oiga, ¿ahora qué hago con que voy a saber como se vale?

N2: [yo quiero comprar esto y esto]

N1: Cuatro – cuatrocientos colones

N2: (le da el dinero)

N1: Gracias

N2: Voy a comprar esto

N1: Cien colones ((N2 no le da el dinero)) cien colones CIEN COLONES

N2: Tome

(no se entiende)

N1: (no se entiende) su dinero, me dio diez

N2: No me dio vuelto, me tenía que dar como, me tenía que devolver la plata

N1: No porque tú me diste diez y valía cinco

N2: Es mal vendedor

(no se entiende)

N2: (le muestra un juguete)

N1: Ocho colones

N2: ¿Ocho? Tome ocho

N1: (no elicitado) Gracias