

## Exploración de las creencias maternas en torno al proceso de adquisición del lenguaje

Cecilia Rojas

Instituto de Investigaciones Filológicas, UNAM

Rosa Ma. Ortiz, Elva Alvarez, Teresita Cabanillas, Emma Cano

Universidad de Sonora

---

*This paper presents a piece of research on language socialization and one aspect of its developmental niche: beliefs on language acquisition sustained by two generations of Mexican mothers in the Northwest region. The participant roles attributed to infant, as a speaker or a hearer, are explored; the interlocutive space conceded to children, and the features believed to mark child directed speech. The conception that emerges as dominant in this exploration supposes that mother is the child's interlocutive-center and preferred interlocutor; mother is considered to mediate and regulate child's insertion and participation in family interaction. Mothers value differentially children's activities as a speaker over his hearer activities, and recognize a particular type of speech directed to children (habla chipilona), which is characterized in terms of a marked intonation (soft, low, sweet) and an affective function. They tend to give a negative value to a more adapted type of speech directed to children involving segmental and lexical changes, that some grand - mothers say to use.*

*The distribution of this set of beliefs seems to be in a process of expansion, and pushing back a conception less favorable to credit the child with early communicative activities, less favorable to introduce the child in the interaction outside the family members and more akin to use a highly adapted —child's imitative— speech to children.*

---

Palabras clave: *socialización en el lenguaje, creencias maternas, papel interlocutivo del infante, habla dirigida al niño.*

Fecha de recepción del manuscrito: octubre de 2001

**Cecilia Rojas**, Instituto de Investigaciones Filológicas, Centro de Lingüística Hispánica, UNAM, Circuito Mario de la Cueva, Ciudad Universitaria, 04510 México D.F., correo electrónico: crojas@servidor.unam.mx  
**Rosa Ma. Ortiz, Elva Álvarez, Teresita Cabanillas, Emma Cano**, Universidad de Sonora.

---

*Dentro de la línea de investigación de socialización en el lenguaje, este trabajo explora unxtro de la línea de investigación de socialización en el lenguaje, este trabajo explora mexicano en torno al lugar que ocupan los niños pequeños en la interlocución y sus roles como emisores o destinatarios tempranos, así como sus creencias sobre las características del habla dirigida a los niños. La concepción que se detecta de manera dominante tiende a considerar a la madre como el centro interlocutivo de la actividad comunicativa del infante y mediadora-reguladora de su inserción en el espacio interlocutivo familiar; valora diferencialmente la actividad emisora y la actividad comprensiva del infante a favor de la primera y reconoce un tipo de habla chipilona dirigida a los niños pequeños, con una función afectiva, asociada a una modulación entonativa, con una valoración negativa de su adaptación segmental o léxica. La distribución de esta concepción acusa un proceso de expansión entre las madres; así como el retroceso de una concepción menos favorable a atribuir al niño actividades comunicativas tempranas, menos proclive a introducir al niño en un espacio interlocutivo amplio y que manifiesta adaptaciones imitativas del infante en el habla dirigida al niño*

---

## Introducción

Este trabajo tiene por objetivo, una exploración de la socialización de la lengua materna a través de la caracterización de las creencias fundamentales en torno al proceso de adquisición del lenguaje que se presenta en un conjunto de madres del Noroeste de la República Mexicana.

Los estudios que se realizan sobre la socialización en el lenguaje (Ochs 1988, Schieffelin 1985, Schieffelin y Ochs 1986a, 1986b) y los estudios culturales sobre la crianza (Bruner y Bomstein 1989, Bomstein 1991, LeVine *et al.* 1994) han abierto esta amplia avenida de investigación y generado nuevas preguntas sobre el proceso de adquisición del lenguaje. Frente a los estudios en la adquisición de la lengua materna, que consideran la lengua como sistema y caracterizan lingüísticamente el registro materno, los estudios sobre la socialización en el lenguaje consideran la adquisición de las formas y funciones lingüísticas intrínsecamente asociadas con su contexto de uso y sus funciones sociales; atienden a las creencias y valores asociados a las prácticas lingüísticas, y tienen en el horizonte caracterizar las teorías paternas<sup>1</sup>; es decir, el conjunto de creencias, no necesariamente coherentes ni socialmente homogéneas, que guían la actividad paterna y se incrustan y manifiestan en las prácticas concretas, sin llegar a ser necesariamente objeto de exposición o reflexión explícita (Goodnow y Collins 1990, Super y Harkness 1986, Schieffelin y Ochs 1986a, 1995, Ochs y Schieffelin 1995).

Los resultados de este programa de investigación han hecho patente la diversidad de prácticas de interacción y teorías paternas que las dirigen y que, junto con la diversidad de entornos y situaciones en que se realiza el proceso de socialización, constituyen *el nicho del desarrollo* (Super y Harkness 1986) de los infantes.

Entre los resultados más impactantes y sobresalientes de la investigación de las teorías paternas se encuentran los que han ofrecido Ellinor Ochs y Bambi Schieffelin (Ochs y Schieffelin 1995, Schieffelin y Ochs 1986a). Estas autoras han encontrado diferencias culturales sustanciales en la concepción del niño como participante, interlocutor real o potencial y en la atribución a éste de los roles de emisor o destinatario, así como en el momento en que se le concede o atribuye el acceso a estos roles. Importantes diferencias culturales también se han encontrado en la concepción de la forma de interacción y el tipo de habla apropiadas para dirigirse al niño; como lo había hecho notar Ferguson (1977) en su trabajo pionero sobre el habla añiñada (*baby talk*) y se ha confirmado sucesivamente en entornos sociales y culturales muy diversos (*vid* Hough-Eyami y Crago 1998, Küntay

<sup>1</sup> Teorías paternas, que por ser objeto del interés de diversas disciplinas pueden recibir designaciones varias y asociarse a programas de investigación diversos (Goodnow y Collins 1990). Por ejemplo, como un tipo de *modelo cultural* en la antropología social (Silverstein 2001: ideologías o etnoteorías); un componente de la psicología ingenua (*naive psychology*: Baldwin 1965); un componente de las teorías del sentido común (Berger y Luckmann 1979) o de la cognición cotidiana (*everyday cognition*: Rogoff y Lave 1984).

y Slobin 1996, Ochs 1988, Schieffelin 1985, y particularmente las compilaciones de Schieffelin y Ochs 1986b, Gallaway y Richards 1994, por mencionar sólo algunos). Con ello, se ha enriquecido nuestra concepción dominada inicialmente por la imagen homogénea de la cultura más estudiada, angloamericana urbana de clase media, y se ha vuelto objeto de investigación necesaria la caracterización de las teorías paternas de nuestro entorno.

Aunque los estudios de psicología cultural se interesan menos en el desarrollo específico del lenguaje y las teorías paternas que se le asocian, también podemos rescatar de ellos información sobre las creencias paternas sobre el lenguaje. Más como instrumento básico de socialización y medio de transmisión cultural; menos como formante él mismo del proceso de socialización. Estos estudios se asocian más directamente con nuestro objeto de investigación cuando han incluido poblaciones hispanicas (Bomstein *et al.* 1999, Bomstein *et al.* 1994, Eisenberg 1986, FarveryHowes 1993, Harwood *et al.* 1999, Rogoff *et al.* 1991). En particular, cuando han considerado las creencias y actitudes específicas sobre el lenguaje en estas poblaciones (Hemández-Pina 1984).

### ***Algunos resultados antecedentes***

Las investigaciones que incluyen algún tipo de población hispanohablante aporta una serie de datos de carácter muy diverso y fragmentado. Nos indica, por ejemplo, que en diversas regiones —entre ellas Guatemala—, se ha registrado un patrón de socialización con cuidador múltiple (*múltiple caregiver*: Rogoff *et al.* 1991) en contraste con el modelo de socialización diádica considerado dominante. Se señala, asimismo, en la interacción materno-infantil puertorriqueña, la presencia de una patrón de socialización de orientación sociocéntrica y la frecuente estructuración materna directa de la actividad infantil; en contraste con una orientación individualista y menos directiva en una población equivalente de madres angloamericanas (Harwood *et al.* 1999). Blount y Padgug (1977) han señalado el énfasis afectivo en el habla dirigida a los pequeños hispanos. Farver y Howes (1993) exploran la práctica y el valor del juego simbólico en el norte de México. Apuntan ahí su presencia marginal en la interacción materno-infantil: “el juego es cosa de niños”. En contraste con la valoración de los beneficios educacionales que se concede al juego en el entorno anglosajón comparado, estas madres mexicanas consideran que el papel del juego es básicamente lúdico y no valoran de forma explícita la importancia o beneficios del juego para el desarrollo infantil.

De manera más extensa, Hemández-Pina (1984) informa sobre aspectos varios de las actitudes paternas relativas al lenguaje en España. Hernández Pina nos hace saber de la presencia de actitudes positivas hacia el niño, que caracteriza e identifica a través de la presencia de varios rasgos de adaptación en el habla de padres y madres a los pequeños, en términos de brevedad, sencillez, ritmo (lentitud), reiteración, y de la amplia frecuencia de preguntas dirigidas a los niños en las etapas tempranas de la adquisición. Nos informa de la afinidad básica —salvo por pequeños matices— en la manera de dirigirse a los infantes entre grupos paternos españoles con niveles socioeconómicos y niveles de

estudios diversos y, de la afinidad esencial entre padres y madres respecto a la adaptación del habla que dirigen al niño —aunque comparativamente los padres hablen con su pequeños menos que las madres y sus adaptaciones sean menores.

En nuestro entorno más próximo, los estudios realizados en familias mexicanas hispanohablantes relativos a las prácticas o creencias lingüísticas han hecho explícita la emergencia del niño como sujeto participante directo desde los primeros meses de vida (Alcaraz y Martínez Casas 1998; de Lima 1988, Heinz 1987). Han valorado los diferentes estilos maternos en términos de su carácter más o menos directivo (Muñoz Ledo *et al.* 1998). Los inmigrantes mexicanos en Estados Unidos han motivado estudios sobre prácticas de interacción como la broma (Eisenberg 1986), aparente característica de esta minoría cultural.

Por lo que toca a nuestro entorno indígena, han sido objeto de atención primaria la interacción y las teorías paternas subyacentes en el mundo maya (tzotzil, tzeltal, maya yucateco y k'iché), huichol y otomí (Brown 1998 y en prensa; de León 1998 y 1997, Pye 1986; Gómez 1994 e Iturrioz 1998; Martínez Casas *et al.* 1999). Estos estudios han hecho patentes diversos patrones de socialización en el lenguaje: desde la práctica ausencia de interlocución dirigida a los niños entre los k'ichés (al decir de Pye), hasta su posición compleja y cambiante en el entorno conversacional tzotzil (de León 1998). La presencia de prácticas lingüísticas características como la repetición o el juego de mentir entre los tzeltales (Brown 1998 y en prensa), o la extrema adaptación en la forma del habla dirigida al niño huichol (Gómez 1994, Iturrioz 1998). En suma, una amplia diversidad que descarta la unidad del mundo indígena en su concepción específica de la crianza y de las prácticas interlocutivas asociadas a ella.

En conjunto, los trabajos que se aproximan a nuestro objeto de estudio constituyen una incitación a continuar la elaboración del diseño hasta ahora esquemático en que han avanzado y en abundar en la caracterización de algunos fenómenos y en la detección de las diversas prácticas culturales que se extienden por el amplio mundo mestizo que habitamos. En efecto, cuando entramos en el estudio de sociedades complejas, estratificadas, expandidas geográficamente, con núcleos de organización múltiples e intrincadas redes sociales —y no digamos, multilingües— no puede asumirse como punto de entrada la hipótesis de la afinidad. Por ejemplo, los estudios sobre mentalidades, que en el campo de nuestro interés se asocian en México al estudio del género, han mostrado que “las concepciones y vivencias de la maternidad varían entre mujeres pertenecientes a los sectores medios y populares urbanos” (García y de Oliveira 1994: 193). Y aun en el acotado ámbito de lo hispánico, no podemos menos que esperar la coexistencia de diferentes concepciones sobre los roles maternos en los procesos de socialización infantil y diferencias posiblemente sustanciales en la concepción del niño y de su posición como sujeto de la interlocución. Además, la tipificación de la matriz urbana media occidental como una en que madre e hijo interactúan de manera diádica desde la más temprana edad del infante, que en la investigación realizada en México en el entorno urbano parece ser el tipo de interacción habitual (Heinz 1987, de Lima 1988, Alcaraz y Martínez Casas 1998) es una categoría superordenada, cuyo interior podría mostrar —a la luz de

un análisis más detallado— patrones de interacción más específicos y diversificados. Así, pese a los estudios antecedentes en entornos hispánicos o indígenas, la investigación en México sobre la crianza y las creencias relativas a la socialización en el lenguaje está aún en sus inicios, y la amplia diversidad cultural, social y lingüística de nuestro país invita a su exploración específica.

### ***Metodologías de acceso***

Para acceder a las creencias que configuran una teoría paterna se presentan varias vías que en conjunto permiten aproximarse a reconstruir o inferir las teorías paternas que dirigen la socialización en el lenguaje (Schieffelin y Ochs 1996). Una fundamental, de origen etnográfico y preferida también por la psicología cultural (Bomstein 1991, Schieffelin y Ochs 1996) atiende a los procesos de interacción espontánea. En particular, para el asunto que nos interesa, se considera el uso lingüístico y las prácticas interlocutivas concretas. Junto con ello se considera fundamental el discurso espontáneo de índole metapragmática sobre la adquisición del lenguaje y se realizan exploraciones específicas por medio de entrevistas (Schieffelin y Ochs 1996). Aunque sólo en conjunto estas vías de acceso constituyen la ruta más cierta para caracterizar una cultura de socialización en el lenguaje, también pueden ser utilizadas de manera independiente con propósitos específicos. Así, la entrada psicológica y educativa explora grandes muestras con cuestionarios claramente estructurados para producir normas cuantitativas y caracterizar amplias poblaciones (Bomstein 1991). La entrevista, vía adoptada en este trabajo, reconoce sus fuentes en la investigación cualitativa sociolingüística (Briggs 1986), en la exploración clínica y en la entrevista etnográfica, que investigan las creencias en general por medio de entrevistas abiertas. El tipo de exploración específica que se suele realizar toma la forma de una conversación dirigida sobre un tema, en que se insertan preguntas previstas para obtener información sobre el asunto tratado. Estas preguntas, cuya secuencia y formulación últimas —en contraste con las del cuestionario estructurado— son sensibles al avance espontáneo del tema explorado y a las expresiones utilizadas por el sujeto de la entrevista, se introducen sólo en caso de que durante el desarrollo de la entrevista no se hubiera aportado espontáneamente la información requerida (*vid.* García y de Oliveira 1994).

### **La entrevista de Sonora**

Los resultados que se ofrecen a continuación corresponden a una investigación de las creencias maternas sobre el proceso de adquisición del lenguaje a partir de entrevistas realizadas en el noroeste mexicano, en la ciudad de Hermosillo, Sonora. Se trata de entrevistas que tienen como meta fundamental la caracterización de las creencias maternas sobre la posición interlocutiva del niño. Se diseñó para tal fin una guía que incluía tres focos de atención: el niño como hablante o emisor, el niño como destinatario o escucha y

el habla dirigida a los niños, tomando como pauta tres puntos reconocidos en los trabajos de Ochs y Schieffelin (Ochs y Schieffelin 1995; Schieffelin y Ochs 1986a, Lieven 1994) como posible fuente de divergencias interculturales.

La meta inicial era explorar la posible actividad de dos matrices de socialización reconocidas en los estudios culturales sobre adquisición, caracterizadas por el tipo de interacción adulta con los niños y documentadas en diversas poblaciones mexicanas. Una de ellas, centrada en el niño, es ampliamente general en Occidente y se ha considerado de fundamental importancia en el desarrollo del lenguaje; en ella los adultos atribuyen al niño desde temprano el rol de interlocutor, emisor o destinatario directo y la interacción diádica es fundamental. Otra matriz de socialización reportada corresponde a entornos culturales en que el habla no se dirige prácticamente al niño; los procesos de adquisición del lenguaje operan en estos casos, en un contexto distinto. Ahora el acceso del niño al lenguaje se desarrolla en un contexto no diádico, sino de interacción múltiple (Rogoff *et al.* 1991) y ocurre fundamentalmente como escucha o testigo de las interacciones adultas (Lieven 1994; Ochs y Schieffelin 1995; Schieffelin y Ochs 1986a). Esta clásica dicotomía de patrones de interlocución ha constituido un trasfondo para esta investigación de las creencias maternas sobre los procesos interlocutivos en que los niños participan o se ven incluidos. Tenemos, no obstante, clara conciencia de que la red de interacciones de toda matriz cultural es mucho más compleja y no presenta un contraste tan nítido. Así lo ha argumentado y demostrado de León (1998) al estudiar la inserción infantil en la interacción en la comunidad tzotzil de Zinacantán.

La expresión de las creencias maternas sobre estos asuntos se promovió a través de la introducción del tema genérico de la crianza de los hijos y, en su caso, el planteamiento de preguntas introductoras de los focos de atención por explorar: *¿cuándo cree que empiezan a platicar los niños?*<sup>2</sup>; *¿cuándo empiezan las mamás a hablar con los niños?*; *¿qué piensa del llanto del niño, le dice algo?*; *¿qué hacen las mamás cuando no entienden lo que sus niños dicen?*; *¿cómo se les habla a los niños?*; *¿con quién hablan los niños?*. En el curso de la entrevista el investigador se mostró interesado en enriquecerse con el saber materno sobre asuntos de que en principio confesaba saber muy poco; en contraste con las madres entrevistadas, a quienes se atribuyó el papel de “experto que opina”. Éstas fueron doce mujeres sonorenses: seis madres (M), cuya edad fluctúa entre los 27 y los 38 años, y seis abuelas (A) entre los 50 y los 83 años de edad. En ambos grupos se presentan niveles de escolaridad diversos: las abuelas con educación básica (B) y sólo una con educación media (M) (no es usual en el medio encontrar abuelas con niveles educativos superiores (S)); las madres cuentan con educación básica, media y superior. Corresponde a las abuelas una experiencia materna —en término del número

<sup>2</sup> La elección del término “platicar” para hacer referencia a la posible actividad preverbal del niño pequeño, tomó en consideración el registro de este término en el habla materna espontánea, donde se documentan frases como *¿qué tanto platicas?*, dirigidas a un bebé de tres meses que está vocalizando.

de hijos y nietos— considerablemente superior a la de las madres. Aunque por su nacimiento tres abuelas y una madre procedan de un medio rural, todas han residido en Hermosillo, ciudad capital del estado, desde hace años (*vid* Tabla 1).

Tabla 1. Identificación de los sujetos

MADRES	MB1	MB2	MM3	MM4	MS5	MS6
Origen	urbano	urbano	rural	urbano	urbano	urbano
Escolaridad	básica	básica	media	media	superior	superior
Hijos	2	5	1	1	2	3
Edad	37	38	nd	35	27	31
ABUELAS	AB1	AB2	AB3	AB4	AB5	AM6
Origen	rural	rural	rural	urbano	urbano	urbano
Escolaridad	básica	básica	básica	básica	básica	media
Hijos-nietos	7+24	3+1	7+nd	6+8	4+6	2+1
Edad	83	65	61	nd	58	50

Escolaridad: Básica (primaria o secundaria)  
Superior (universitaria)

Media (preparatoria otécnica)  
nd no haydatos

Los resultados que a continuación se ofrecen se ordenan, siguiendo los ejes temáticos de la entrevista, en las secciones siguientes: El niño como participante, El espacio interlocutivo infantil, El habla dirigida al niño, Distribución de las creencias y su estabilidad relativa. El trabajo termina con una sección de interpretación de los datos obtenidos y unas conclusiones esquemáticas.

## Resultados de la exploración

### 1. El niño como participante

Cuando se incita a las madres<sup>3</sup> a expresar su creencia sobre las actividades que realiza el niño pequeño, la información proporcionada por ellas abunda en datos que hacen ver que conciben al niño como un interlocutor activo. Consideran que el niño es capaz de

<sup>3</sup> De aquí en adelante se usará como genérico el término *madre* para referir a ambas generaciones maternas. Sólo cuando se establezca el contraste explícito entre madres y abuelas, el término madre referirá en exclusiva a esta generación.



participar en procesos interlocutivos; dicen hablar con él y, aún, promover en otros la conciencia de que el niño está ahí como interlocutor real o potencial: en ambos sentidos, como emisor y como destinatario.

### 1.1 *El patrón dominante de creencias maternas sobre el niño-emisor*

En la exploración que hemos realizado se expresa de manera dominante la creencia de que desde edad muy temprana el niño establece una relación con su interlocutor, generalmente la madre misma, mediante recursos diversos no necesariamente lingüísticos; gestos y actitudes corporales o vocalizaciones varias<sup>4</sup>; *muequitas, sonrisas, ruidos, sonidos, grititos, gorgoreos, balbuceos*, reciben por lo general una interpretación, y *el llanto*, especialmente, se considera una expresión, comunicativa, fácilmente interpretable (*vid. la-b*).

- 1a. Cuando un niño llora es porque le sobra o le falta, no es nada más porque sí (...) el niño cuando está chiquito pide llorando (...) cuando lloran naturalito, natural lloran, si no les hace uno caso, aumentan el llanto, y ya se enojan. O sea que es bien facilito (entenderlo) (AB3).
- 1b. Cuando están balbuceando, que dice uno: ya quiere decir esto o lo otro (...) de alguna manera quieren darse a entender. No pueden hacerlo verbalmente como los otros pero sí pienso que de alguna manera quieren dar a entender algo (AM6).

La atribución temprana de efectos de sentido a la acción infantil incluye aún las vocalizaciones más tempranas. Merece ser designada con términos usuales para referir a la actividad comunicativa adulta: *platicar, hablar, comunicar (se), expresar(se) o responder* y expresiones como *darse a entender, querer decir*. Todos estos términos implican la atribución de sentido a la actividad infantil designada por ellos.

Junto con la identificación de una actividad comunicativa, las madres pueden tomar conciencia de aspectos esenciales en la interlocución de corte occidental urbano cuya presencia reconocen en la interacción que establecen con sus hijos; a saber, el encaramiento y la coincidencia de miradas (Schieffelin 1983). Y también en el cuidado que las madres confiesan en abrir un espacio interlocutivo al pequeño concediéndole y cuidando su turno:

- 2a. Cuando me hablaban y que estaba volteada para la estufa, aprendí a verlos, a escucharlos, aprendí a verlos a los ojos... (AB3).
- 2b. (Cuando eran muy chiquitos) les estimulaba para que participaran en las pláticas y le respetaba si quería hablar (...) Hasta la fecha hay veces que venimos el Felipe y yo

<sup>4</sup> Las entrevistadas mencionan como gestos o actitudes corporales significativas las siguientes: *sonrisa o risa voluntaria, muequitas, gestos, actitudes de desesperación, miradas, expresión de los ojos, pataleos, abrir las manos y los ojos*, y como vocalizaciones, *balbucear, gorgorear, hacer ruidos y sonidos, grititos*.

enfrente (en el coche) y ellos atrás y empiezan a decir algo y le digo “te está hablando el niño, te está hablando el niño”.. (MS6).

### *El infortunio comunicativo*

Un aspecto que abunda en la fuerza de la concepción materna del niño-emisor corresponde a las prácticas que se realizan ante una expresión infantil de difícil comprensión. Todas las madres han señalado que en tal situación trabajan para lograr un evento comunicativo a través de diversas estrategias más o menos cooperativas. Además de considerar, idealizando su participación, que nunca enfrentan tal problema porque “*todo le entienden*”, señalan prácticas como “*adivinar, imaginar*” lo que dice el niño, independientemente de la edad que éste tenga. Con los niños mayores, el inventario de respuestas se expande y diversifica: dicen pedir aclaraciones, incitar al niño a repetir, ofrecerle modelos o corregirlo, aunque siguen imaginando y adivinando el sentido del mensaje infantil:

- 3 a. Empezaba a *tratar de adivinar* lo que él quería decir. Cuando ya me lo decía, le corregía: no, se dice *agua, a g u a, agua* (MS6).
- 3b. Le pongo atención, le pido que hable más clarito, o la jalo para que señale o le enseñe las cositas para ver si es lo que quiere (MM3).

Las prácticas que reportan las madres para resolver este infortunio en la comprensión pueden ser menos o más demandantes para el niño, o estar más o menos a cargo de la madre (Schieffelin y Ochs 1996). Pero en todo caso hacen patente la idea de que no por primaria, incomprensible u obscura la producción infantil deja de ser significativa. La actividad interlocutiva infantil puede resultar insuficiente o desafortunada en sus logros, pero no deja de ser tomada cabalmente en serio y es objeto de un trabajo particular de comprensión.

En suma, el patrón dominante de creencias maternas sobre la actividad infantil temprana—presente en nueve de las doce madres entrevistadas— corresponde a la imagen de un niño productor de acciones comunicativas interpretables. Esta atribución de significado se proyecta sobre el llanto, las actitudes corporales y gestos y sobre diverso tipo de vocalizaciones preverbales. La madre participa activamente en la construcción de una interpretación: entiende o, en su defecto, adivina o imagina. Toma cabalmente en serio la actividad corporal y vocal del infante, que se considera comunicativa desde los primeros meses de edad y a cuyo desarrollo temprano se asocia una valoración positiva.

### *La restricción*

Sin embargo, junto con este patrón dominante, tres madres (MB1, MB2, AB3) apuntan a una concepción diversa. Muestran dudas (4a) sobre el sentido comunicativo de las vocalizaciones pre-lingüísticas o señalan su incapacidad para comprender aun el sentido del llanto. En el punto extremo de esta creencia (4b), el niño pequeño no es considerado como sujeto comunicativo en sentido alguno.

4a. A: (los bebitos) pues sí, platican a su... con su lenguaje ¿no?

E: ¿y quieren decir algo?

A: ... *quién sabe*. Cuando ya están grandecitos a lo mejor sí, pero *muy chiquitos* pues yo creo que no... no saben; a no ser que tengan hambre, ¿no? (AB3).

4b. ... *nunca les entendí*, él lloraba y yo sabía, o tenía hambre o estaba mojado o algo le dolía, (pero) yo nunca supe un llanto de dolor o de hambre o... yo nomás con que llorara yo decía, a éste hay que buscarle por tres lados, por algo llora ... (...) yo pensaba que los niños empezaban a conocer como a los dos, tres años... El primero (de los hijos) yo pensaba que ni *él nada de nada* yo pensaba de los dos mayores que no sabían nada de nada (MB2).

En efecto, estas tres madres se distinguen del resto por concebir la capacidad comunicativa más restringidamente. Al parecer, necesitan reconocer una producción convencional de la lengua materna para atribuir al niño con certeza un papel como participante emisor en la interlocución. Por ejemplo, palabras identificables o actos de habla definidos (pedir, preguntar), que hagan patente un uso instrumental del lenguaje. En consecuencia, estas madres consideran más tardía la actividad del niño como actor de la interlocución, sobre la cual pueden ya aplicar una acción de interpretación cooperativa. En el caso extremo y paradigmático de expresión de esta creencia (5a), el sentido que se atribuye a las vocalizaciones pre-lingüísticas infantiles se califica como ilusorio resultado de la interpretación materna más que de una real actividad comunicativa del infante:

5a. M: Yo pienso que empiezan a comunicarse, a darse entender a los dos años... de los dos años en adelante (...) antes son puras palabras que uno le entiende, como una contraseña para uno.

E: y cuando están balbuceando y todo eso, ¿no es para ti que están platicando?

M: no, para mí no. (...) son sonidos que le salen a veces, porque aprenden cómo... que hacen una vez y sienten me imagino yo bonito, y lo vuelven hacer (...) está uno tan ilusionada con el chamaco que cree que le contesta, pero no contesta nada... (MB1).

Esta concepción contraria al patrón dominante podría estar asociada con el nivel educativo de la madre, pues se ha detectado entre quienes cuentan exclusivamente con educación básica. Sin embargo, puesto que otras madres con igual nivel educativo no la comparten, la relación entre estas variables no puede considerarse determinante. En cambio, sí es posible argumentar que este tipo de creencia negativa está siendo desplazada por el patrón positivo dominante. Primero, porque una de las madres que manifiesta esta creencia negativa confiesa, a la vez, un cambio en el curso de su vida materna y lamenta, de algún modo, haber actuado conforme a esta creencia con sus dos hijos mayores (MB2; *vid.* 4b *supra*). Segundo, porque hacia esto apuntan quienes afirman que se está produciendo un cambio generacional de actitudes en la crianza infantil (5a).

- 5a) ... los papás, (antes) sí les hacían cariños, los tentaban, al niño le hacían cariños, pero pues, no, no es igual que ahora, no había tanta comunicación con el hijo como ahora (AB5).

En ambos casos, la dirección de este posible desplazamiento de creencias apunta hacia la dirección señalada por el patrón con registro dominante: la atribución de una significación a las emisiones infantiles tempranas: vocalizaciones, gestos y actitudes corporales.

Tabla 2. Creencias y actitudes en tomo al niño emisor

SENTIDO DE LAS CREENCIAS O ACTITUDES MATERNAS	POSITIVA	DUDOSA	NEGATIVA
Atribuye al niño comunicación temprana preverbal	8=.66	2=.17	2=.17
Atribuye sentido al llanto	8=.75	2=.17	1=.08
Atribuye sentido a actitud corporal y gesto	4=.48		2=.17
Atribuye sentido a vocalizaciones y balbuceos	3=.33		2=.17
Busca solución al infortunio comunicativo	12=1.0		
Promueve interlocución	4=.33		
Atiende posición de encaramiento	4=.33		
Ofrece y/o regula turno	2=.17		
Adopta el rol del niño	1=.08		

### 1.2 El niño como destinatario

La atribución del rol de interlocutor directo, destinatario explícito de la interlocución materna, es todavía más extendida y firme que la concepción del niño como emisor. Diez madres entre las doce (= 83%) señalan con certeza que se dirigen al niño de manera habitual desde muy pequeños, al punto de que algunas inician o constatan que se inicia esta práctica antes del nacimiento (33%).

- 6a. desde que los engendré (...) me ponía a platicar con él, a decir qué bueno que existes (AB3).
- 6b. las mamás (hablan con los niños) cuando están embarazadas (...) y los papás ya que nacen (MS5).

En todo caso, si dirigirse a un bebé prenatal no se perfila como una práctica dominante, sí es muy general que las madres consideren que se dirigen verbalmente al niño desde los primeros meses de vida y prácticamente desde el nacimiento. Sólo dos madres reportan una creencia diferente, dubitativa, que eventualmente pudo haber cambiado en el curso de su vida materna (7b).

- 7a. Pues yo creo que a un bebé no le hablaría pues lo único que haces es hacerles cariños (MM4).
- 7b. Yo pensaba que los niños empezaban a conocer como a los dos, tres años.. El primero (de sus hijos) yo pensaba que ni él nada de nada... yo pensaba de los dos mayores que no sabían nada de nada, yo no platicaba con ellos... con el tercero y los otros platicaba más, ya en el tercer niño, ese sí fue totalmente diferente, porque desde el vientre yo le hablaba (MB2).

#### *Participar como destinatario y comprender*

Al considerar la actividad infantil como destinatario emerge un contraste digno de destacar. La diferencia entre considerar al niño como destinatario y atribuirle la capacidad de interpretar o comprender un mensaje; es decir, el contraste entre *niño-destinatario* y *niño-comprensivo*, entre participar y comprender.

Pese al reporte dominante (83%) del rol infantil temprano como destinatario directo de la interlocución materna, la atribución al niño de cierta capacidad de comprensión temprana constituye un problema. Aun las madres que afirman su creencia sobre la comprensión infantil temprana, lo hacen de manera sesgada, modalizada (*pienso, creo, siento, me parece*), forma de expresión típicamente asociada a la fuerza menor de una creencia (Goodnow y Collins 1990).

- 8a. Yo *creo* que desde el momento que nacen, siempre, yo *sentía* que me escuchaban (...), cuando uno los cambia, por ejemplo, yo siempre les hablaba, cuando les iba a dar de comer... *sí, sí entienden, sí te escuchan* (AB3).
- 8b. Le digo (al nieto de seis meses), oye, entiéndeme, te estoy hablando, lo reprendo así, mirándolo a los ojos, y le hablo mirándolo a los ojos, ¿sí?, y *pienso* que sí me entiende porque me ve diferente, me ve muy serio, como diciendo, me está regañando. .. yo *pienso* que *sí entienden* los niños (AM6).

Lo común es que las madres reconozcan no estar seguras (*no sé*) de qué y cómo comprenden; manifiestan una incertidumbre respecto a la indole y calidad de dicha comprensión infantil; suponen que se trata de percibir, escuchar, más que de entender y se preguntan si la comprensión lograda es mérito infantil propio o resultado de las características de la interlocución:

- 9a. *no sé* si cuando uno les hace *aku*... y empiezan a moverse...(..) aunque *no entiendan* pero pero algo *perciben* (...) pues... el cariño yo *creo* ¿no? que les tiene uno... porque de ahí se van... se van... encariñando, se van... los va conquistando uno (AB1).

9b. ... empiezan a entender muchas cosas desde chiquitos (...) pienso que *es más bien la manera en que le digo las cosas*, que él... perciba de qué se trata (MS6).

Tabla 3. El niño destinatario vs. el niño comprensivo

SENTIDO DE LAS CREENCIAS Y ACTITUDES MATERNAS	POSITIVA	DUDOSA	NEGATIVA
Considera destinatario temprano	10= .83	1= 0	1= .08
Destinatario prenatal	3= .25		1= .08
Atribuye comprensión temprana		10= .66	2= .17
Considera parcial, especial, ocasional la comprensión temprana	10= .83		

Así, aunque dirigirse al niño es una práctica habitual, ésta no corresponde a la atribución correlativa de la capacidad de comprender. Es hasta cuando se puede inferir que el niño entiende por sus acciones, sus respuestas o su participación en rutinas interactivas (“señalar los ojos, tirar besos”), cuando se le atribuye con certeza la capacidad de comprender. Aun entonces, suponen las madres en el pequeño una captación del asunto general “de qué se trata”, o de algunas palabras aisladas, más que una capacidad de comprensión cabal. Ya con un sentido de comprensión más elaborado, argumentan que el niño entiende porque si le explican o le piden algo, les hace caso o no pregunta más. Es decir, están atribuyendo este tipo de comprensión a niños claramente verbales y con posibilidad de desplazamiento autónomo.

En síntesis, aunque madres y abuelas hagan patente que atribuyen al niño el rol de interlocutor destinatario desde la más temprana edad, también manifiestan una incertidumbre en tomo al alcance de la comprensión infantil. El contraste entre el *niño-destinatario* y el *niño-comprensivo* presenta una diferencia extensional favorable al *niño-destinatario*. Las mismas madres que dicen dirigirse a los bebés desde la edad más temprana manifiestan reservas respecto a la comprensión infantil. Las modalizaciones y sesgos de sus juicios sobre la comprensión infantil son muy ilustrativos: la comprensión se considera dudosa, ocasional, parcial o especial y sólo entre los niños mayores se considera cierta y con pruebas seguras de su adecuación.

## 2. El espacio interlocutivo infantil

La exploración de las creencias maternas sobre la actividad del niño como emisor o destinatario ofrece en conjunto la imagen del entorno interlocutivo infantil y de sus eventuales miembros. En principio, las madres se consideran los interlocutores habituales de los niños. Afirman que entre ellas y el niño hay desde época muy temprana una

relación y una comunicación muy estrechas. Aunque el espacio interlocutivo del niño no sea en efecto un entorno diádico cerrado, las madres conciben la capacidad de interlocución infantil tomando como punto de partida la interacción madre-hijo. Esta centración en la relación del niño consigo mismas no es un caso de accesibilidad (Goodnow y Collins 1990), resultado trivial del acceso materno al modelo de situación predominante en la construcción de sus comentarios. Al contrario, las madres hacen explícito el lugar fundamental que les corresponde como interlocutoras del infante, en contraste con el tipo de interacción que reconocen entre el niño y el resto de la familia. Son su interlocutor habitual, privilegiado o exclusivo, y pueden llegar a considerarse su interlocutor omnisciente:

10a. ... la niña sólo quiere hablar conmigo (MM4)

10b. ... todo le entiendo... (MB1)

Además, junto con su imagen como interlocutor habitual, la madre se ve como mediadora de la interlocución infantil respecto al resto de la familia. Relata, por ejemplo, su participación en juegos simbólicos en que representa la voz del niño cuando éste es aún muy pequeño o cómo adopta un rol directivo para dar un lugar al niño en el concierto de la interlocución familiar (*vid. supra* 2b) y favorece o restringe su toma de turno según las reglas de la interlocución cortés:

lia. Les estimulaba para que participaran en las pláticas y le respetaba si quería hablar (...). Hasta la fecha hay veces que venimos el Felipe y yo enfrente (en el coche) y ellos atrás y empiezan a decir algo y le digo “te está hablando el niño, te está hablando el niño”... Ahora que están más grandecitos pues sí, a veces les digo, “espérate, está hablando” (otra persona) (MS6).

En efecto, el espacio interlocutivo del niño está conformado usualmente por un universo de redes familiares, que puede incorporar a los amigos próximos o a gente ocasionalmente presente. Así, la madre también enfrenta y ha de considerar la incorporación del niño en la convivencia habitual, que involucra al padre o a más de un adulto en las familias extendidas. Ante esta situación las opiniones se dividen. Ocasionalmente se considera natural la posible participación del niño y se dice que los niños conviven e interactúan libremente con miembros de la familia y aun con visitas ocasionales:

12a. cuando oye algo, estamos platicando Carlos y yo... y de repente se nos mete y habla a la plática, saca él... (MS5).

12b. Con todos, con todos platicaba él, con sus tíos, abuelita, con personas que llegan, le gusta hablarles (AB4).

Sin embargo, el esquema dominante es presentar reticencias en tomo a la participación del niño en las situaciones de conversación adulta fuera de la convivencia cotidiana familiar. Ahora emergen contradicciones, reglamentaciones y restricciones particulares.

El motivo de éstas suele atribuirse al niño:

- 13a. Los niños muy chiquitos no toman en cuenta la plática de los grandes (AB4).
- 13b. No, no. Él, si no estaba dormido estaba jugando, pero no participaba en pláticas (MB1).
- 13c. Con los de más confianza, con nosotros, con la abuela (si platica), si llega de repente a un lugar, tiene que agarrar confiancita, ¿no? (MS5).

Pero la valoración explícita se dirige hacia la exclusión de las conversaciones de los grandes:

- 14a. No, a mí no me gustaba, siempre era aparte. A mí nunca me gustaba que si estábamos dos o tres personas ¿no? platicando, no me gustaba que ellos estuvieran presentes (AB5).
- 14b. Si venían personas o familiares yo les empezaba a decir que esas personas venían un ratito, entonces pues que no estuvieran allí (AB3).

Así que es claramente excepcional la madre que señala y promueve en todos sentidos la inclusión de los niños pequeños en la interlocución familiar, aun la inclusión temprana del bebé (hacia los tres o cuatro meses):

- 15a. A la hora de la comida pues que él todavía no come nada, me lo llevo abajo y pues lo estamos viendo, le estamos platicando, siempre lo tomamos en cuenta si está en medio (MS6).

En suma, las madres tienen conciencia de que el espacio interlocutivo del infante no se reduce a sí mismas, pero consideran la interacción diádica como fundamental. Ahí se identifican como centro interlocutivo y se atribuyen un espacio de privilegio como destinatario preferente y aun exclusivo del niño. Dicen asumir funciones específicas de mediación o reglamentación respecto al entorno amplio en que el niño puede incorporarse: mediación positiva en el sentido de officiar la incorporación del niño y la regulación de su toma de turnos; mediación restrictiva al introducir o retirar al niño del espacio conversacional adulto. Así, las madres asumen la responsabilidad de la actividad infantil; y presentan actitudes divididas o bivalentes de inclusión-exclusión y reglamentación a la incorporación del infante en el entorno dialógico familiar extendido. La escucha infantil no se concibe como una actividad habitual, y su dominio de aplicación se reduce a la participación en la interlocución de la familia. La crianza de los niños implica el cuidado y vigilancia de la escucha de la conversación adulta que, se considera, puede resultar inconveniente y está reglamentada.<sup>5</sup> La pauta dominante es la restricción y marcan una excepción los dos sujetos (MS6 y AB1) proclives a involucrar a los niños y aun a los bebés en el escenario de la interlocución familiar.

<sup>5</sup> De hecho, para hacer que el niño abandone el espacio de conversación adulta, en algunas regiones se utilizan ciertos juegos como: “dile a X que te de unos polvitos de tenmeacá”; “ve a ver si ya puso la puerca”.



La concepción del espacio interlocutivo infantil que colectivamente se ofrece es la de una introducción paulatina del niño en un espacio cada vez más incluyente, que tiene a la madre como centro y se restringe primero a la interlocución materna; eventualmente con la mediación de la madre, se extiende al núcleo familiar sin premura, y con reticencia sostenida y reglamentaciones particulares se controla y vigila la incursión del niño en el espacio conversacional adulto.

La distribución, compleja, de actitudes reportadas respecto a la organización del espacio interlocutivo infantil, se puede apreciar en la Tabla 4.

Tabla 4. Actitudes y creencias sobre la extensión del espacio interlocutivo infantil temprano

ACTITUDES MATERNAS	ÍNDICE
Madre interlocutor básico	12= 1.0
Madre interlocutor exclusivo u omnisciente	2 = .17
Madre media-regula la participación familiar	2 = .17
Madre media-regula la participación social	6= .50
Considera usual y aceptable la participación familiar	4= .33
Considera usual y aceptable la participación social	3 = .25
Presenta reticencias respecto a la escucha adulta	2= .17
Rechaza la escucha adulta no familiar	4= .33

### 3. *El habla dirigida al niño*

Cuando se explora las creencias de las madres respecto al habla dirigida al niño, aparecen dos tipos de datos. En primer lugar, las madres señalan que el habla dirigida al niño cambia de acuerdo con los cambios del niño mismo. Es la reflexión más general sobre este asunto: ocho de las doce madres entrevistadas se refieren a este cambio. Sin embargo, no se señalan datos concretos de en qué consiste dicho ajuste; sólo se menciona que cambia la forma de hablar al niño a medida que éste va “creciendo” o “progresando”.

En segundo lugar, se hace mención a una variante de habla añiñada, chipilona o chipileada, para referir a la manera especial de hablar a los infantes.<sup>6</sup> Esta variante tien-

<sup>6</sup> Hemos detectado algunas diferencias regionales en la designación del habla de tipo intencionalmente infantil: *hablar chiqueado* (Centro-Norte), *hablar chiflado* (Noreste), *hablar chipil* (Centro); *hablar consentido* (Centro). En Sonora, además de los términos dominantes, *chipilona*, *chipileada*, también se ha registrado en una abuela, la variante *chiquiona* (AM6).

de a ser caracterizada formalmente en términos prosódico-entonativos (*con calma, delicadito, despacio*) y por su función como una vía para expresar afecto. Madres y abuelas lo señalan explícitamente o lo reproducen al citar fragmentos de discurso dirigido a los bebés.

- 16a. ...a un bebé, se le habla más despacio, *con más cariñito, más calma* que a un grande (AB5).
- 16b. Con una manera más, ¿cómo te diría? —*¡ay qué, lindo!* (cambio hacia entonación aguda). Sí, *más delicadito* pues porque ya si le hablas muy fuerte, pues se asustan (AB1).

Esta habla chipilona afectiva marcada por un cambio de entonación, usual con los bebés, se dice que tiende a ser abandonada con los niños mayores o cuando el bebé ha crecido.

- 17a. A un bebé, en un tono especial y al niño de una manera normal (MS5).
- 17b. ...uno va dejando de hablarles así ¿no?, y se van acostumbrando a como les va uno hablando (AB1).

Pero también se señala su utilización al dirigirse a los hijos mayores como expresión de afecto y su abandono cuando se trata de “reprender” a un bebé. El carácter marcadamente afectivo de esta variante la hace incompatible con la “firmeza” necesaria para hacer un regaño.

- 18a. a mi nieto (6 meses) le hablo *chipilón*, ajá, por cuestión de afecto, porque pues... definitivamente entienden más... si (se le habla normal) ... por ejemplo cuando lo reprendo no le hablo *chipilón*, le digo, oye, entiéndeme te estoy hablando, ¿no? (AM6).

Una segunda concepción del habla chipilona incluye como rasgo, además de este ajuste prosódico, la adopción de formas de hablar como bebé: *imitarlos, bajarse como ellos*. Esto ejemplifican<sup>7</sup> con frases que incluyen cambios segmentales, léxicos y sintácticos; *chu bibi* ‘su bibe(rón)’; *a men* ‘ven’; *Nana, ¿teñe a ñero?* ‘Nana (abuela), ¿tienes dinero?’. Este sentido segundo del habla chipilona (habla chipilona imitativa) es el que algunas abuelas reconocen en su manera de dirigirse a los niños:

- 19a. ...le hablo *chipilón* aja. Por ejemplo el Poncho: “*ay cheche*”, que quería leche... (AM6).
- 19b. Primero les hablaba así, como, todavía les hablo con, *me bajo con ellos*, pero ahora he aprendido que no, por ejemplo le decía: qué, precioso mi niño (entonación especial), que acá que allá, y *le hablaba como el niño decía*, cuando eran *chipilones* así yo también, pero he aprendido que no, que si ellos hablan *chipiloncito* yo les

<sup>7</sup> Pese a su interés, los escasos ejemplos de citas de habla chipilona imitativa ofrecidos por las madres no nos permiten caracterizar los rasgos que éstas le atribuyen.

hablo con más firmeza, porque van aprendiendo ellos a hablar (...) y no sabía que no crecían (AB3).

Sin embargo, adviértase que junto con el reconocimiento del uso de esta habla adaptada imitativa se aprecia una reconceptualización de esta práctica (*he aprendido que no*), pues se considera que no ayuda al niño (*no sabía que no crecían*), dificulta su comprensión (*definitivamente entienden más... si* (se le habla normal)), e incluso ha adquirido una valoración negativa esta forma *chipilis* de dirigirse a los niños (20a):

20a. normal, a veces lo imito, pero no me gusta porque se hace medio *chipilis* (AB4).

A este respecto algunas madres son enfáticas: cuando por habla chipileada se entiende la presencia de formas léxicas o variantes segmentales propias del hablar-bebé, (*cheche* por *leche*), las madres, en contraposición con las abuelas, muestran una actitud negativa y en general dicen evitar el habla chipilona imitativa para dirigirse a sus hijos:

21a. Yo nunca les hablé “*ay chu bibi chu bibi*” (su bibe(rón)), así me imagino, ¿verdad? Yo nunca les hablé así, yo les hablaba más bien halagándolos, no tanto *chipiloniándolos*, o sea, por decir todavía a mis hijos les digo qué hermoso, qué preciosos, qué grande es Dios en habérmelos mandado, esas cosas, pero de *chipilonerías* no (MB2).

21b. Con voz dulce pero bien pronunciada, no así *ñañang* (MS6).

21c. Nunca le hablé como *chipilón*, no nunca. De bebé, sí, o sea, más que cariños eran gritos... yo creo que en realidad nunca fueron cariños así, sí lo mimaba, ¿no?, pero no eran cariños de *chipili* (MM4).

21d. (les hablo a los chiquitos) como se les habla a los grandes para que entienda bien (MM3).

Tabla 5. El habla dirigida al niño

CREENCIAS Y ACTITUDES MATERNAS	POSITIVA	NEGATIVA
Uso de habla chipilona afectiva	11 = .92	
Reporta cambio general de HDN acorde con la edad del niño	8 = .67	
Abandono del habla chipilona al crecer el niño	8 = .67	
Mantiene uso estilístico de habla chipilona para afecto/regañó	2 = .17	
Uso de habla chipilona imitativa	4 = .33	5 = .41
Valoración del habla chipilona imitativa para el desarrollo		2 = .17

Tres puntos destacan en la concepción materna del habla dirigida a los niños. Antes que nada la preeminencia de los medios para expresar afecto, que lleva a los ajustes entonativos que son designados como habla chipilona. Después, la conciencia de un cambio que acompaña el “progreso infantil” y lleva a un ajuste general en la manera de hablar al niño y al abandono del habla chipilona. Finalmente, el uso del habla chipilona *imitativa* se manifiesta como restringido y constituye una zona de cambio dirigida a su desplazamiento y de valoración explícita en un sentido negativo.

#### **4. Distribución de las creencias y su estabilidad relativa**

Por lo que toca a la distribución de las diversas creencias y su posible relación con alguna característica de la población materna, recordemos que a lo largo de este trabajo hemos anotado que aunque madres y abuelas muestran una coincidencia fundamental, no presentan un cuerpo de creencias cabalmente homogéneo.

##### *Nivel educativo y el patrón restringido*

En términos del contenido de las creencias (Goodnow y Collins 1990), parece posible asociar una creencia materna particular y un nivel educativo. Se trata de una relación de implicación unidireccional entre quienes no atribuyen una comunicación temprana a los infantes (*supra* 1.2) y un nivel educativo bajo; pero no a la inversa. En efecto las tres únicas madres que dudan o niegan el sentido comunicativo de las expresiones infantiles tempranas o reportan su inhabilidad para comprenderlas coinciden en tener un escaso nivel de educación básica.

Aunque el carácter de la muestra no permita abundar sobre esta diferencia, habría que tomar en serio esta indicación. Ciertamente es que la variable socioeducativa no se muestra siempre como un factor pertinente para diferenciar las creencias paternas. Por ejemplo, en los estudios de Hernández Pina (1982) y Bomstein, Tamis-LeMonda y otros (1994), las mismas creencias corren a través de padres de diversos grupos sociales. Sin embargo, puesto que la variable social constituye un factor que suele dividir las poblaciones, no puede descartarse su pertinencia. De modo que las madres y abuelas de nivel educativo bajo que presentan creencias positivas respecto al papel interlocutivo del infante, podrían representar la avanzada de un modelo en expansión y que ciertamente presenta su punto de desarrollo máximo en las madres de niveles educativos superiores (MS5 y MS6).

##### *Procesos de cambio entre generaciones*

Otro contraste claramente detectado en la distribución de las creencias se asocia a una diferencia generacional, reconocida por las mismas madres y objeto de valoraciones explícitas.

Las abuelas parecen más atentas y caritativas con la actividad del niño, son proclives a apreciar las capacidades comunicativas infantiles y adoptan actitudes cooperativas al dirigirse al niño o como sus destinatarias. Hacen uso del habla chipilona imitativa, atribuyen al infante capacidad de comprensión temprana y dicen que le entienden fácilmente. En cambio, no reconocen como propia de su generación la práctica de hablar con el bebé prenatal —aunque una abuela también haya realizado esa práctica—, y sólo entre ellas emerge la reticencia explícita a extender el espacio interlocutivo infantil hacia el exterior de la familia.

La diferencia generacional está claramente señalada por dos abuelas que muestran, a la vez, su conciencia reflexiva de la ampliación de la interlocución dirigida al infante y de un cambio —que ellas mismas pueden haber adoptado— respecto a la forma del habla dirigida al niño.

22a. Las *mamás* ahora empiezan (a hablar con sus hijos) muy pronto, la mamá hasta lo trae en el vientre y ya platica, ya le canta, ya le hace cariños, y *antes nosotros* no... los papás, (antes) sí les hacían cariños, los tentaban, al niño le hacían cariños, pero pues, no, no es igual que ahora, *no había tanta comunicación con el hijo como ahora* (AB5).

22b. *Primero* les hablaba así, como, todavía les hablo con, me bajo con ellos, pero *ahora* he aprendido que no, por ejemplo le decía: qué, precioso mi niño (entonación especial), que acá que allá, y le hablaba como el niño decía, cuando eran chipilones así yo también, pero he aprendido que no, que si ellos hablan chipiloncito yo les hablo con más firmeza, porque van aprendiendo ellos a hablar (...) y *no sabía* que no crecían (AB3).<sup>8</sup>

El contraste entre las generaciones hace patente que las madres enfatizan los parámetros relativos a la acción materna: inician la interlocución con sus hijos desde el nacimiento y aun desde el vientre. A la vez tienen una concepción menos contrastante de las prácticas interlocutivas adecuadas a los niños y las prácticas entre adultos, que se manifiesta en el abandono o estigmatización del habla chipilona imitativa y en la incipiente tendencia a abrir el espacio interlocutivo del bebé. Las madres, al menos, no manifiestan una actitud negativa ante la participación de los niños en la interacción familiar adulta, ante la cual las abuelas se muestran reticentes.

Sin embargo, cuando se trata de valorar la actividad de los bebés, las madres manifiestan más dudas respecto a la capacidad infantil de comprensión y es entre las madres donde se presentan dos de los tres casos en que el niño no se ve como un sujeto comunicativo.

Este contraste generacional puede asociarse al hecho de que madres y abuelas toman un punto de partida divergente y un énfasis individual o social diferente. Las ma-

<sup>8</sup> Repetimos aquí este ejemplo —arriba incluido como 19b— para facilitar su acceso.

dres parten de su propia actividad para valorar la actividad infantil y manifiestan una tendencia a incorporar al niño en la interlocución, más pronto y en una posición más igualitaria y accesible. La abuelas toman como punto de partida la actividad del niño y atienden a su lugar en el espacio social, lo cual las lleva a reglamentaciones varias.

Tabla 6. Contraste generacional

ACTITUD O CREENCIA	MADRES			ABUELAS		
	POSITIVA	DUDOSA	NEGATIVA	POSITIVA	DUDOSA	NEGATIVA
<i>En torno a la actividad infantil</i>						
Niño emisor temprano	4 = .66		2 = .33	5 = .83		1 = .17
Llanto comunicativo	5 = .66		1 = .17	6 = 1.00		
Comprensión temprana		4 = .66	2 = .17	2 = .33	4 = .66	
Destinatario temprano	4 = .66		2 = .33	5 = .83	1 = .17	
Destinatario prenatal	2 = .33			1 = .17		1 = .17
<i>En torno al habla dirigida al niño</i>						
Habla chipilona afectiva	5 = .83			6 = 1.0		
Habla chipilona imitativa	1 = .17		5 = .83	3 = .50		1 = .17
Cambios con la edad del niño	3 = .33			4 = .66		
<i>En torno al espacio interlocutivo</i>						
Actitud ante la participación en familia	5 = .83			5 = 83		
Actitud ante la escucha familiar	3 = .33	1 = .17		1 = .17	3 = .5	2 = 33
Actitud ante la escucha adulta general	1 = .17			1 = .17		2 = 66.
Promueve la participación en familia	1 = .17					
Impulsa la escucha familiar	1 = .17					

## Discusión

Los resultados de este trabajo constituyen una versión diagnóstica de la comunidad explorada en que se apunta una serie de factores que constituyen una concepción compartida. Estos resultados bien podrían ser objeto de diseños y valoraciones estadísticas en investigaciones posteriores o de contraste en estudios comparativos que atendieran poblaciones aparentemente semejantes. En su conjunto, los datos presentados hasta aquí abren como línea de reflexión la caracterización del sentido general y eventual coherencia de la concepción materna objeto de esta exploración.

### *El sentido y la coherencia de la concepción materna*

La concepción materna dominante en esta exploración sobre el lugar interlocutivo del infante podría caracterizarse en su nivel más general como una *concepción diádica*. El carácter diádico del modelo materno de la interacción comunicativa, usual en el entorno urbano medio occidental, se manifiesta enfáticamente en esta teoría paterna a través de la reflexión materna sobre el rol desigual de otros participantes en la interacción con el infante y el papel central que se auto-atribuye. La madre se considera el interlocutor privilegiado y en ocasiones exclusivo del infante (*sólo quiere hablar conmigo*); escucha omnisciente (*todo le entiendo*); reguladora o mediadora de la inserción del niño en entornos más extensos de interlocución (*hablo por él; le digo, espérate, está hablando*). No se trata pues, de un modelo diádico *tout court*, aunque lo sea fundamentalmente, sino de un *modelo diádico de mediación*, por cuanto la madre se concibe como oficiante y aun reguladora de la inserción del niño en el espacio comunicativo familiar y social (Vygotski 1981, de Lemos 1989, Wertsch 1985).

Más complejo es interpretar el sentido y obtener una eventual coherencia en la atribución de un peso desigual a diferentes aspectos de la acción infantil: el niño-emisor, el niño-destinatario y el niño-comprensivo, que parecen provenir de puntos de partida diferentes.

En primer lugar, es congruente con el rol mediador que la madre asume, su identificación de una actividad comunicativa temprana en el niño. La madre atribuye al niño la producción de mensajes al proyectar su propia interpretación en las acciones infantiles (*vocalizaciones, gestos o actitudes corporales*); y no necesariamente como resultado de una reflexión descentrada sobre el alcance y sentido objetivo de estas acciones del infante. La madre proyecta una actividad interpretativa sobre la actividad emisora del bebé y atribuye al niño la producción de los sentidos que ella infiere o imagina. Así emerge y se explica la tendencia a una valoración privilegiada y temprana de la capacidad expresiva del niño, consecuencia casi necesaria de la proyección materna de su actividad interpretativa. Ésta es tomada como evidencia de la capacidad de producción comunicativa del pequeño.

En esta manera de concebir al niño reconocemos la dependencia dialógica que propone de Lemos (1989) en su teoría de la inserción del niño en el orden simbólico: la

caracterización del niño como sujeto productor de sentido depende de la acción interpretativa del adulto, en este caso materna.

Al mismo tiempo es posible observar que la caracterización de las capacidades y logros comunicativos del infante se asocia con una atención máxima en la *actividad emisora* de los miembros de la diada. Esto se manifiesta directamente en la caracterización del niño-emisor, y de manera especial en la caracterización del niño destinatario: correlato reflejo de la actividad de la madre-emisora. Este énfasis en las respectivas actividades emisoras resulta en un punto de incoherencia en esta concepción materna cuando se valora el contraste favorable al niño-destinatario y desfavorable al niño-comprensivo.

Sin embargo, esta incoherencia puede explicarse cuando se observa que las madres atienden de manera asimétrica y desde una perspectiva diversa los diferentes tipos de acción que los niños pueden realizar en el curso de la interlocución.

La madre cuenta con su actividad emisora como base para caracterizar al niño como destinatario y cuenta con las acciones físicas, concretas del infante y con su propia acción interpretativa para valorar y reflexionar sobre el papel del niño-emisor. En cambio los procesos de comprensión infantil asociados no son un foco de reflexión paralela. Posiblemente porque la comprensión infantil no ofrece necesariamente una manifestación explícita. La reflexión materna sobre la acción comunicativa se dirige *asimétricamente* a la actuación, a las prácticas vocales o cinéticas del infante asociadas a la acción interpretativa de la madre; en cambio la posible acción interpretativa del pequeño en su papel de niño-destinatario recibe una menor atención y resulta en una elaboración menos clara.

Se trata, pues, de la construcción de una teoría materna diádica, mediada, centrada en la acción concreta del infante como emisor o destinatario, y no como sujeto comprensivo. Este aspecto de la reflexión materna, centrada en las acciones, permite caracterizar como *práctico* o *pragmático* al modelo *diádico de mediación* que se manifiesta; en el sentido de que es la acción —*pragmata*— lo que lo sustenta.

Es por ello que es posible detectar en el modelo materno de la interlocución madre-hijo, una valoración desfavorable a la capacidad de comprensión infantil frente a su capacidad enunciativa. Efectivamente, en una teoría paterna que establece una equivalencia entre la acción comunicativa del infante y el resultado de la acción interpretativa de la madre, los actos del niño como emisor obtienen un lugar privilegiado, a resultas de la proclividad materna a darles un sentido intencional y significativo. En contraste, —y quizá consecuentemente— la acción infantil interpretativa es objeto de una reflexión dubitativa. En efecto, las evidencias de comprensión temprana del infante son escasas, vagas, insuficientes, inciertas o poco aparentes, y la madre no puede acudir a sí misma para identificarlas, constatarlas o ratificarlas. Pero sí puede acudir a sí misma para atribuir al niño la producción de actos significantes, los cuales fundamenta en su propia interpretación. En todo caso, la acción interpretativa infantil constituye una acción mental no necesariamente manifiesta a través de sus efectos, y para cuya detección la madre no puede acudir a sí misma. Así, la madre se detiene, modula su certeza y



manifiesta sus dudas respecto al alcance y contenido de procesos de comprensión específicos y la capacidad interpretativa de sus pequeños.

Con ello, la caracterización inicial de la teoría paterna que exploramos como un modelo *diádico de mediación pragmática* puede incluir como rasgo adicional, la posición privilegiada del vínculo entre *producción infañtil-interpretación materna*. Esta posición privilegiada de la relación entre el papel emisor del infante y el rol receptor de la madre, constituye, a nuestro juicio, uno de los fundamentos para la construcción de las expectativas y la conceptualización de la naturaleza del vínculo madre-hijo que aquí detectamos.

Con todo, el rol infantil como destinatario se sostiene por arte y oficio de la sostenida actividad materna como emisora. Aunque las madres duden del alcance de la comprensión infantil, su actividad interlocutiva dirigida al niño es constante y aún muestra vías de expansión (por ejemplo, a la etapa prenatal o como resultado de un cambio de actitud personal).

¿Cómo explicar la importancia confesada y creciente de los actos comunicativos que la madre dirige al niño?; ¿cómo es que la duda sobre la posibilidad infantil de comprender tempranamente estos eventos verbales no detiene la acción comunicativa materna, que por el contrario, parece expandirse en sentidos varios?

A este respecto, consideramos que la clave puede buscarse en el tipo de mensaje que la madre intenta vehicular hacia la comprensión temprana, inicial, del infante. Se trata ante todo de crear un vínculo afectivo; de comunicar, si se quiere, un significado emotivo, y establecer un contacto por un medio verbal. Poco inquieta a la madre el control instrumental por medios lingüísticos y menos aún el logro inicial de una acción comunicativa representacional.

En esta dirección apuntan los criterios, muy reveladores, con que se caracteriza al habla chipilona: su modulación prosódica, su función como lengua del afecto y de aproximación (*me bajo con él*) y empatía (*hablo como él*), en su versión mimética (aun cuando la generación más joven no se muestre proclive a usarla en este sentido último). Así, la captación infantil de este vínculo afectivo, que la madre en general considera logrado, es razón suficiente para dirigirse al niño, y la significación de índole representacional o referencial ocupa un segundo plano y no parece preocupar a la madre en su relación temprana con el infante. En efecto, la toma de conciencia explícita de la comunicación instrumental o informativa forma parte de la reflexión materna respecto al niño mayor, asociada al logro de la obediencia infantil (*hace casó*), o de la satisfacción de la curiosidad informativa del niño (*no pregunta más*). Es decir, cuando la madre proyecta la imagen de un interlocutor ya claramente verbal y con movimiento autónomo.

## Conclusiones

Al término de esta exploración de las creencias maternas sobre la posición infantil en la interlocución es posible señalar que, pese a la afinidad esencial del modelo diádico de

las madres sonorenses con la caracterización más general de los patrones interactivos de corte occidental, se ha detectado la pertinencia de algunos rasgos específicos que podrían contrastarse con otros modelos de corte occidental igualmente diádicos o ser la base de posibles afinidades con otras matrices no urbanas, no occidentales.

Se dibuja aquí una concepción materna de la acción comunicativa mediada, que privilegia la acción emisora del infante. Tiene la acción materna como centro, y la comunicación de afecto y el establecimiento de un vínculo afectivo constituye su motivo inicial. Se detecta, asimismo, un proceso de cambio, que tiene como polos la desconsideración del infante como sujeto interlocutivo en un extremo y en el otro su inserción temprana, igualitario y expansiva en el espacio interlocutivo familiar y social. Este cambio, dirigido hacia el segundo polo, se asocia en el imaginario materno a la idea de mayor conocimiento y progreso.

## Referencias

- ALCARAZ, V. y R. MARTÍNEZ CASAS (1998) “¿Antes del lenguaje qué?”, *II. Encuentro de adquisición del lenguaje*. Guadalajara, Jalisco: Instituto de Neurociencias y Departamento de Lenguas Indígenas, Universidad de Guadalajara.
- BALDWIN, A. (1965) “A is happy—B is not”, *Child Development*, 36, 583-600.
- BERGER, P. y T. LUCKMANN (1979) *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- BLOUNT B. C. y E. J.: PADGUG(1977) “Prosodic, paralinguistic and interactional features in parent-child speech: English and Spanish”, *Journal of Child Language* 4, 67-86.
- BORNSTEIN, M.H. (1991) “Approaches to parenting in culture”. En *Cultural approaches to parenting*, 3-19. M. H. Bornstein (ed.). Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum.
- BORNSTEIN, M.H., O. M. HAYNES, L. PASCUAL, K. M. PAINTER y C. GALPARÍN (1999) “Play in two societies: pervasiveness of processes, specificity of structure”, *Child Development*, 70 (2), 317-331.
- BORNSTEIN, M.H., C.S. TAMIS-LEMONDA, L. PASCUAL, O. M. HAYNES, K. M. PAINTER, C. GALPERÍN, M.-G. PECHEUX (1994) “Ideas about parenting in Argentina, France, and the United States” (ms.).
- BRIGGS, CH. L. (1986) *Learning how to ask. A sociolinguistic appraisal of the roles of the interview in social science research*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BROWN, PENELOPE (en prensa) “Everyone has to lie in Tzeltal”. En *Talking to adults*. S. Blum-Kulka y C. Snow (eds.).
- BROWN, PENELOPE (1998) “Conversational structure and language acquisition: The role of repetition in Tzeltal adult and child speech”, *Journal of Linguistic Anthropology*, 8 (1), 197-221.
- BRUNER J. S. y M. H. BORNSTEIN (1989) “On interaction”. En *Interaction in human development*, 1-14. J.S. Bruner y M.H. Bornstein (eds.). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.

- EISENBERG, A. R. (1982) "Understanding components of a spontaneous use of politeness routines by Mexicano 2-year-olds", *Papers and Reports on Child Language Development*, 21, 46-54. Stanford University Department of Linguistics.
- \_\_\_\_\_ (1986) "Teasing. Verbal play in two Mexican homes". En *Language socialization across cultures*, 165-182. B. A. Schieffelin y E. Ochs (eds.). Cambridge: Cambridge University Press.
- FARVER, J. M. y C. HOWES (1993) "Cultural differences in American and Mexican mother-child pretend play". *Merill-Palmer Quarterly*, 39, 344-358.
- FERGUSON, CH. (1977) "Baby talk as simplified register". En *Talking to children*, 219-237. Ch. Ferguson & C. Snow (eds.). Cambridge: Cambridge University Press.
- GALLAWAY, C. y RICHARDS B. J. (eds.) (1994) *Input and interaction in language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- GARCÍA, B. y DE OLIVEIRA O. (1994) *Trabajo femenino y vida familiar en México*. México: El Colegio de México.
- GOODNOW, J., J. y COLLINS A. (1990) *Development according to parents. The natures, sources and consequences of parents ideas*. Hove, Sussex, GB: Lawrence Erlbaum.
- GÓMEZ, P. (1994) "La reducción morfológica del habla maternal en huichol", *Memorias del 3er Encuentro de Lingüística en el Noroeste I*, 339-358. Hermosillo, Sonora: Universidad de Sonora.
- HARWOOD, R.L., A. SHOELMERICH, PA. SCHULTZE y Z. GONZÁLEZ (1999) "Cultural differences in maternal beliefs and behaviors: a study of middle - class Anglo and Puerto-Rican mother-infant pairs in four every day situations", *Child Development*, 70 (4), 1005-116.
- HERNÁNDEZ-PINA, F. (1984) "Actitudes lingüísticas parentales y desarrollo del lenguaje infantil", *Infancia y Aprendizaje*, 25, 35-60.
- HEYNS JANTZ, E. (1987) "El acto verbal en el sociolecto madre-hijo. Programa interdisciplinario de estudios de la mujer" (PIEM), El Colegio de México (ms.).
- HOUGH-EYAMI, W. y M. CRAGO (1998) "Three interactional portraits from Mohawk, Inuit, and White Canadians cultures". En *Perspectives on language acquisition*, 124-139. A. Aksu K09, E. Erguvanli. A. Sumru Özsoy y A. Küntay, (eds.). Estambul: Bogazigi University.
- ITURRIOZ, J. L. (1998) "Acoplamiento estructural y adquisición del huichol", *Función* 17-18. *Estudios sobre la adquisición de algunas lenguas de México*, 1-140. P. Gómez y J. L. Iturrioz (eds.).
- KÜNTAY A. y D.I. SLOBIN (1996) "Listening to a Turkish mother: some puzzles for acquisition", en *Social interaction, social context and language. Essays in honor of Susan Ervin-Tripp*, 265-286. D.I. Slobin, J. Gerhardt, J. Guo y A. Kyratzis (eds.). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- DE LEMOS, C. (1989) "Urna abordagem socio-constructiva da aquisiçáo da linguagem: um percurso e muitas questões", *Anais de I Encontro Nacional sobre Aquisiçáo de Linguagem*, 61-76. Brasil: CEAAL-Pontificia Universidad Católica de Río Grande del Sur.
- DE LEÓN, L. (1998) "The emergent participant. Interactive patterns in the socialization of Tzotzil (Mayan) infants", *Journal of Linguistic Anthropology*, 8, 1-32.
- \_\_\_\_\_ (1997) "Early verb roots in Tzotzil (Mayan) acquisition: The role of caregiver speech and discourse patterns", *Conference on conceptual structure, discourse and language*, University of Colorado, Mayo 1997 (ms.).

- DE LIMA, D. A. (1988) *Interacción verbal madre-hijo: una perspectiva psicogenética* (tesis de la Facultad de Psicología). México, D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México.
- LEVINE, R., S. DIXON, S. LEVINE, A. RICHMAN, P. HERBERT LEIDERMAN, C. H. KEEFER y T. BERRY BRAZELTON (1994) *Child care and culture. Lessons from Africa*. Cambridge: Cambridge University Press.
- LIEVEN, ELENA (1994) "Cross-linguistic and cross-cultural aspects of language addressed to children". En *Input and interaction in language acquisition*, 56-72. C. Gallaway & B. Richards (eds.). Cambridge: Cambridge University Press.
- MARTINEZ CASAS, REGINA, V. M. ALCARAZ, I. SANDOVAL y L. PUGA (1999) "Adquisición temprana de las interacciones comunicativas en culturas holistas e individualistas", *III Encuentro de Adquisición del Lenguaje*, (26-27 de noviembre, 1999). Universidad Autónoma de Querétaro.
- MUÑOZ-LEDO PATRICIA, J. CRAVIOTO, I. MENÉNDEZ, C. MARTÍNEZ, C. SÁNCHEZ. G. ROMERO Y M. MANDUJANO (1998) "Caracterización de las interacciones madre-hijo en el primer año de vida", *II Encuentro de Adquisición del Lenguaje*, julio 1998, Universidad Autónoma de Guadalajara.
- OCHS, E. (1988) *Culture and language development: Language acquisition and language socialization in a Samoan Village*. Cambridge: Cambridge University Press.
- OCHS, E. y B. A. SCHIEFFELIN (1995) The impact of language socialization on grammatical development. En *The handbook of child language*, 73-94. P. Fletcher & B. MacWhinney (eds.). Cambridge, Mass.: Blackwell.
- PYE, CLIFTON (1986) Quiche' Mayan speech to children, *Journal of Child Language* 13.1,85-100.
- ROGOFF, B., J. MISTRY, A. GÓNCÜ y C. MOSIER (1991) "Cultural variation in the role of relations of toddlers and their families". En *Cultural approaches to parenting*. M. Bomstein (ed.). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- ROGOFF, B. y J. LAVE (eds.) (1984) *Everyday cognition: Its development in a social context*. Cambridge Mass.: Harvard University Press.
- SCHIEFFELIN, B. A. (1985) "The acquisition of Kaluli". En *The cross linguistic study of language acquisition*, v. 1, 525-594. D. I. Slobin (ed.). Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum.
- SCHIEFFELIN, B. A. (1983) "Looking and talking: the functions of gaze direction in the conversation of children and adults". En *Acquiring conversational competence*, 50-65. B. Ochs & E. Schieffelin (eds.). Londres: Routledge & Kegan Paul.
- SCHIEFFELIN, B. A. y E. OCHS (1995) "The microgenesis of competence: Methodology in language socialization". En *Social interaction, social context and language. Essays in honor of Susan Ervin-Tripp*, 251-263. D.I. Slobin, J. Gerhardt, A. Kyratzis & J. Guo (eds.). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- SCHIEFFELIN, B. A. y E. OCHS (1986a) "Language socialization", *American Review of Anthropology*, 15, 163-191.
- SCHIEFFELIN, B. A. y E. OCHS (eds.) (1986b) *Language socialization across cultures*, Cambridge: Cambridge University Press.
- SILVERSTEIN, M. (2001) "The limits of awareness". En *Linguistic anthropology. A reader*, 382-401. A. Duranti (ed.). Oxford: Blackwell.

- SUPER, CH. M. y S. HARKNESS (1986) "The developmental niche. A conceptualization of the interface of child in culture". *International Journal of Behavioral Development*, 9, 546-569.
- VYGOTSKI, LEV S. (1981) "The genesis of higher mental functions". En: *The concept of activity in Soviet psychology*, J. Wertsch (ed.). Nueva York; Sharpe.
- WERTSCH, JAMES V. (1985) *Vygotskiy la formación social de la mente*, Buenos Aires: Paidós.

Este trabajo se ha beneficiado con los comentarios y sugerencias de Lourdes de León, Paulette Levi y Donna Jackson, así como de la discusión con los miembros del Laboratorio de Adquisición del Lenguaje del Instituto de Investigaciones Filológicas. Agradecemos, asimismo, los comentarios y sugerencias de los dictaminadores anónimos de ELA. Por supuesto todos los errores sólo son imputables a las autoras. Durante la realización de este trabajo Cecilia Rojas y Elva Álvarez contaron con el apoyo del CONACYT al Proyecto 30798.