

## APÉNDICES INTERLOCUTIVOS EN LA ADQUISICIÓN TEMPRANA DEL ESPAÑOL

APÊNDICES INTERLOCUTIVOS NA AQUISIÇÃO INICIAL DO ESPANHOL

INTERLOCUTIVE APPENDICES IN THE EARLY ACQUISITION OF SPANISH

Cecilia Rojas Nieto  
Instituto de Investigaciones Filológicas  
Universidad Nacional Autónoma de México  
[crojas@unam.mx](mailto:crojas@unam.mx)  
0000-0002-8314-1145

### Resumen

En este trabajo se ofrece un análisis de los apéndices interlocutivos (*eh/eh?*, *¿mh?* *¿sí?*, *¿no?*, *¿verdad?*) que anexan los niños en la periferia derecha de sus enunciados. Los materiales analizados, 5 muestras longitudinales y 10 transversales de niños entre los 23 y 39 meses de edad, forman parte de la base de datos *Etapas Tempranas en la Adquisición del Lenguaje* (ETAL-UNAM, donde se recoge la interacción espontánea entre niños y cuidadores en el entorno familiar. En este análisis se considera la emergencia y desarrollo de estos apéndices, su inventario y frecuencia de uso, su colocación con enunciados-ancla particulares (directivos, declarativos, interrogativos y sus variantes) y los matices de significación que imprimen en éstos. Los resultados del análisis muestran que estos apéndices operan como herramientas de coordinación intersubjetiva. Los niños realizan con ellos varias operaciones: atraen la atención del interlocutor hacia sus enunciados, modulan la intención comunicativa de éstos y proyectan la expectativa de una respuesta verbal o una acción específica del interlocutor. El uso de estas herramientas interlocutivas proporciona evidencias de las habilidades pragmáticas tempranas en el segmento de edad analizado y abre la posibilidad de contrastar su desarrollo típico con un perfil de desarrollo comprometido.

**Palabras clave:** Adquisición del español; apéndices interlocutivos; desarrollo pragmático; interacción.

## Resumo

Este artigo oferece uma análise dos apêndices interlocutivos (*eh/eh?*, *mh?* *¿sí?* ‘sim’, *¿no?* ‘não’, *¿verdad?* ‘certo’) que as crianças anexam à periferia direita de seus enunciados. Os materiais analisados, 5 amostras longitudinais e 10 transversais de crianças entre 23 e 39 meses de idade, fazem parte do banco de dados *Etapas Tempranas en la Adquisición del Lenguaje* (ETAL-UNAM), onde são coletadas as interações espontâneas entre crianças e cuidadores no ambiente familiar. Essa análise considera o surgimento e o desenvolvimento desses apêndices, seu inventário e frequência de uso, sua colocação com enunciados-âncora específicos (diretivos, declarativos, interrogativos e suas variantes) e as nuances de significado que eles imprimem a essas emissões. Os resultados da análise mostram que esses apêndices funcionam como ferramentas de coordenação intersubjetiva. As crianças realizam várias operações com eles: atraem a atenção do interlocutor para seus enunciados, modulam sua intenção comunicativa e projetam a expectativa de uma resposta verbal ou de uma ação específica do interlocutor. O uso desses operadores interlocutivos nesse segmento etário fornece evidências do desenvolvimento de habilidades pragmáticas precoces e abre a possibilidade de contrastar esses resultados com um perfil de desenvolvimento atípico.

**Palavras chave:** Apêndices interlocutivos; desenvolvimento pragmático; aquisição do espanhol; interação.

## Abstract

This paper offers an analysis of the interlocutionary appendices (*eh/eh?*, *mh?* *yes?*, *no?*, *right?*) that children attach to the right periphery of their utterances. The materials analyzed, 5 longitudinal and 10 cross-sectional samples of children between 23 and 39 months of age, are part of the database *Etapas Tempranas en la Adquisición del Lenguaje* (ETAL-UNAM, where the spontaneous interaction between children and caregivers in the family environment is collected. This analysis considers the emergence and development of these appendices, their inventory and frequency of use, their placement with anchor-utterances (directive, declarative, interrogative and their variants) and the nuances of meaning they imprint on these. The results of the analysis show that these appendices operate as tools of intersubjective coordination. Children perform several operations with them: they attract the interlocutor's attention to their utterances, modulate their communicative intention and project the expectation of a verbal response or a specific action from the interlocutor. The use of these interlocutionary tools in this age segment provides evidence for the development of early pragmatic skills and gives the possibility of contrasting these results with a profile of engaged development.

**Key words:** Interaction; interlocutory appendices; pragmatic development; Spanish acquisition.

Recibido: 3/2/2025

Aceptado: 5/05/2025

## 1. Introducción

El reconocimiento de que la interacción comunicativa es la matriz del lenguaje humano, fuente de su replicación histórica, nicho e insumo del desarrollo del lenguaje en el niño, y escenario de su actualización encrónica, ha derivado en una creciente atención translingüística y transdisciplinaria a la interlocución cara a cara (Bavelas, 2022; Dingemanse *et al.*, 2023; Enfield, 2022; Hamilton y Holler, 2023; Levinson, 2017; Schegloff, 2006).

Desde la mirada de la adquisición se ha destacado que la interlocución abre una ventana a la estructura de las lenguas. En el curso de su desenvolvimiento se ofrecen evidencias múltiples de las propiedades de las lenguas; se exhiben vínculos referenciales ostensivos, situados y desplazados; se despliegan repeticiones, reformulaciones, reiterados marcos de construcción, conjuntos de variación (*variation sets*) y colocaciones léxico-semánticas. Todo ello configura un escenario favorable a la detección de patrones y al desentrañamiento de relaciones de significación (Abney *et al.*, 2014; Alam *et al.*, 2022; Chouinard y Clark, 2003; Küntay y Slobin, 2002; Lester *et al.*, 2022; Moran *et al.*, 2018; Pickering y Garrod, 2004; Pickering y Garrod, 2021; You *et al.*, 2021).

Junto con las propiedades de la interlocución que favorecen la detección de la estructura de las lenguas, la interlocución presenta problemas y apela a convenciones que el niño debe identificar, resolver y ejecutar (Sidnell, 2015; Veneziano, 1998 y 2018). Los participantes en la interacción deben intervenir de acuerdo con las prácticas comunitarias y la situación interlocutiva, realizar un amplio género de operaciones y actividades interlocutivas y seleccionar recursos adaptados al interlocutor y a las actividades en curso (Brown y Gaskins, 2014; Clark, 2015; Enfield, 2022; Goodwin, 1981; Rubio-Fernández, 2025). Todo ello ocurre en el veloz curso de la encronía del habla (Clark, 2018; Enfield, 2022; Matthews *et al.*, 2018; Sidnell, 2015; Stephens y Matthews, 2014).

Las lenguas disponen de variados recursos para la coordinación y desarrollo de la interacción, entre ellos los *apéndices interlocutivos* que aquí se atienden. Se trata de elementos categorialmente disímbolos que se anclan en la periferia derecha de los enunciados y operan por lo común como herramientas de coordinación dialógica intersubjetiva (Beeching y Detges, 2014; Enfield *et al.*, 2012; Heine, 2023; Mithun, 2012). Se trata de recursos categorialmente disímbolos: interjecciones, ítems léxicos, partículas funcionales, marcas morfológicas, construcciones oracionales, frases lexicalizadas y expresiones rituales, o expresiones gestuales (Bavelas *et al.*, 1992; Dingemanse, 2023; Evans *et al.*, 2018; Escobar L.-Dellamary, 2023; Spijker y Oomen, 2023). Son prosódicamente independientes, exhiben un contorno entonativo autónomo -típicamente interrogativo- y suelen ser inmunes a las propiedades sintácticas de los enunciados-ancla.

Dichos enunciados exhiben una variada configuración (como escuetos ítems léxicos, frases, fragmentos de oraciones, oraciones plenas) y realizan un amplio rango de actos de habla (Enfield *et al.*, 2012). La independencia configuracional entre enunciados-ancla y apéndices es patente en alemán, ainu, holandés, japonés, lao, mahawk, mandarín, tzeltal o español (Asano, 2008; Clausen y Scheffler, 2022; Enfield *et al.*, 2012; Evans *et al.*, 2018; Mithun, 2012; Yeh y Huang, 2016). En otras lenguas, en cambio, los recursos interlocutivos correspondientes son sensibles a algunas propiedades del enunciado-ancla, por ejemplo su polaridad, como ocurre en inglés con las llamadas *tag questions*.

En general se reconoce que los apéndices interlocutivos realizan una función bidireccional. Por un lado, exhiben una "huella de la actitud" o posición epistémica del hablante respecto al enunciado-ancla (Enfield *et al.*, 2012) y modulan su función comunicativa (Krifka, 2015); por otro lado, al ubicarse en el margen derecho del enunciado-ancla indexan el punto de transición del turno y desde allí proyectan la expectativa de un tipo de respuesta (Enfield *et al.*, 2012; Heritage, 2012; Kimp, 2018; Krifka, 2015; Mithun, 2012; Miyagawa, 2022).

Los estudios en español suelen incluir los apéndices interlocutivos en el diversificado conjunto de marcadores discursivos (Briz *et al.*, 2008; Martín Zorraquino y Portolés, 1999). Objeto de atención particular del grupo Va.Les.Co. y de investigadores afiliados y afines a sus planteamientos, reciben designaciones que enfatizan alguna de sus propiedades formales o funcionales, como operadores, apéndices o marcadores, de control, contacto o comprobativos, o simplemente interrogativos, entre otras designaciones más (Briz, 1998; Fuentes Rodríguez *et al.*, 2019; García Vizcaíno, 2005; Guillén, 2023; Montañez Mesas, 2007; Orozco, 2014). Otro aspecto que ha interesado es registrar su inventario y frecuencia de uso a través de la amplia geografía del español (Valencia y Vigueras, 2015). Así se reporta la prominencia de *¿eh?*, *¿no?*, *¿sabes?*, *¿vale?* en el español peninsular (Briz, 1998; Montañez Mesas, 2007); el uso general de *¿eh?* en Latinoamérica (Valencia y Vigueras, 2015); el predominio de *¿eh?*, seguido de *¿sí?*, *¿no?*, *¿verdad?*, menos frecuentes, entre otros apéndices más, en el español urbano medio del altiplano mexicano (Guillén, 2023; Orozco, 2014). Además de su inventario, distribución regional, detalles de su prosodia y posición secuencial, y atisbos de su función, sabemos poco de su sintaxis y de sus efectos semánticos o pragmáticos en la interlocución.

### **1.1. Apéndices interlocutivos periféricos en el habla infantil**

Hasta donde he podido indagar, los *apéndices interlocutivos* han recibido escasa atención en los estudios del desarrollo del lenguaje y poco se dice sobre su curso de adquisición. Su independencia prosódica y posición marginal son rasgos favorables para su identificación, segmentación y consecuente incorporación en el habla infantil (Slobin, 1985); en cambio las funciones interactivas que realizan –epistémicas y de control– podrían constituir una dificultad para su adquisición temprana (Furman y Özyürek, 2007; Kyrtzis y Ervin-Trip, 1999).

Con todo, sabemos que en diversas lenguas (alemán, japonés, mandarín, noruego, sueco, turco, español), entre los dos y los tres años, los niños despliegan recursos interlocutivos con variadas funciones: marcan atención responsiva, indican reconocimiento y acuerdo, presentan reparaciones y retrazos dubitativos y más (Allwood y Ahlsen, 1999; Clancy, 1987; Clancy *et al.*, 1996; Furman y Özyürek, 2007; Meng y Schrabbach, 1999; Meng y Strömqvist, 1999; Miyagawa, 2022; Tatsumi y Sala, 2022; Yeh y Huang, 2016). En un estudio de caso sobre su adquisición en español, Montes (1999) los considera interjecciones deícticas (siguiendo a Wilkins, 1992); registra su uso alrededor de los dos años con la función general de “marcar el manejo de información” (Montes, 1999: 1292) y algunas de sus funciones individuales: indicar recepción o reconocimiento (*ah*), acuerdo (*aja, mjm*), reparación (*¿mh?, ¿eh?*), hesitación o titubeo (*mmm, eee*). Para Montes, la partícula *¿eh?*, como apéndice de un enunciado, “parece tener el significado de ‘¿oyes?, ¿escuchas?’ (‘do you hear me?’), sirve para “intensificar” el enunciado al que acompaña, con la expectativa de involucrar al interlocutor y obtener un acuerdo con lo dicho o realizado (Montes, 1999: 1313)<sup>1</sup>.

## 1.2. Criterios de inclusión y exclusión

Sin excluir la reconocida afinidad entre los recursos que ocupan la periferia derecha de los enunciados (Traugott, 2016), solo consideraré aquí los *apéndices interlocutivos* que modulan los enunciados anclados sin añadir un significado conceptual y proyectan a la par cierto tipo de expectativas del emisor respecto a la recepción-respuesta del destinatario, independientemente de la categoría de sus exponentes: ya se trate de apéndices expuestos por interjecciones (Dingemanse, 2023; Mithun, 2012) *¿eh?, ¿mh?*, o de ítems léxicos y expresiones en funciones de apéndice: *¿sí? ¿no?, ¿verdad?, ¿sale?, ¿okey?* En cambio, dejaré de lado las expresiones interrogativas con verbos de percepción en segunda persona (*¿viste?, ¿ves? oíste?*), y las expresiones declarativas con verbos de pensamiento en primera persona (*creo, pienso*), que suelen ocupar también la periferia derecha de los enunciados y proyectan, éstas sí, un significado conceptual definido, tendencialmente modal: epistémico, deóntico o evidencial (Diessel, 2004).

## 1.3. Objetivos

Como respuesta a los escasos estudios sobre *apéndices interlocutivos* en el habla infantil, este trabajo tiene como objetivo caracterizar la incorporación y el manejo de este tipo de recursos, como una ventana al desarrollo de habilidades pragmático-interlocutivas en niños que adquieren el español. Para ello adoptamos las siguientes preguntas de investigación.

P1. ¿Qué apéndices interlocutivos adquieren los niños entre los dos y los tres años y con qué frecuencia los usan?

---

<sup>1</sup> “The basic meaning of *eh* seems to be related to ‘hearing’ and perhaps it could be glossed as something like ‘do you hear me?’ It serves to intensify the act by seeking the interlocutor’s involvement and response with the strong expectation of obtaining in agreement either with the content that is being expressed or with the act itself” (Montes, 1999: 1313).

- P2. ¿Qué características de los enunciados que los alojan (*enunciados-ancla*) inciden en su reclutamiento y selección?  
 P3. ¿Qué expectativas de respuesta proyectan con su uso?

El trabajo se organiza de la siguiente manera. En la sección 2 se presenta la metodología. La sección 3 incluye i) el análisis del inventario, emergencia y frecuencia de los apéndices documentados; ii) su distribución en el periodo analizado; iii) su combinatoria con diversos *enunciados-ancla* y la respuesta que perfilan. En la sección 4 se resumen los hallazgos, se discute la función de los apéndices y se pondera la evidencia que aportan sobre el desarrollo interaccional infantil.

## 2. Método

La fuente de documentación de este estudio es un corpus de videogramaciones de habla infantil recogidas en la Base de datos *ETAL: Etapas Tempranas de la Adquisición del Lenguaje*, del Instituto de Investigaciones Filológicas, UNAM (Rojas-Nieto, 2007). *ETAL* registra la interacción cotidiana de niños prescolares con miembros de su familia y personas cercanas (madre, padre, abuelos, tíos, primos, empleadas domésticas). Las familias de los niños forman parte de la clase media urbana de México. Los padres, hablantes nativos de español, tienen estudios universitarios y son los cuidadores primarios de los niños. Los participantes tuvieron conocimiento de los objetivos de los registros (relacionados con el desarrollo del lenguaje de los niños) y se les garantizó la confidencialidad, salvaguarda de su identidad y dedicación exclusiva de los materiales recolectados para fines de investigación.

Los datos que se analizan enfocan las secuencias conversacionales en que los niños insertan un apéndice interlocutivo en la periferia derecha de un enunciado. Para documentar estas secuencias se analizaron cinco corpus longitudinales (de tres niñas (=f) y dos niños (=m)), entre los 23 y los 36 meses de edad (Cuadro 1), y diez corpus transversales (de cuatro niñas y seis niños) en un rango de edad aproximadamente equivalente (25 a 39 meses) (Cuadro 2). En la conformación del corpus longitudinal el registro de edad inferior para cada niño corresponde a la primera toma en que el niño expone algún apéndice en la periferia derecha de un enunciado. Aunque el corpus transversal el corpus abarca un periodo de edad equivalente, una niña (Gis\*) en el rango de edad establecido no colaboró con la producción de apéndice alguno.

Niños	Periodo (meses)	$\Sigma$ Registros	$\Sigma$ Horas	$\Sigma$ Turnos	Apéndices Tipos – Casos
Julio (m)	25-36 m.	12	24h	8400	6 – 49
Luis (m)	27-32 m.	8	16h	4067	4 – 38
Elia (f)	24-36 m.	11	22h	5252	3 – 71
Tita (f)	24-32 m.	11	22h	6203	6 – 93
Flor (f)	23-36 m.	11	22h	9777	6 – 144
GRUPO	23 -36m	53	106h	35140	7 – 395

Cuadro 1: Base de datos longitudinal

Niños	Edad	$\Sigma$ Horas	$\Sigma$ Turnos	Apéndices Tipos – Casos
Ovi (m)	23m	1h	590	1 - 1
Gis* (f)	26 m	1h	318	0- 0
Pep (m)	26 m	1h	306	1 - 1
Die (m)	30 m	1h	273	1 - 3
Mil (m)	31 m	1h	757	2 - 3
Adr (m)	33 m	1h	464	2 – 3
Lis (f)	34 m	1h	305	2 - 6
Maj (f)	34 m	1h	592	4 - 15
Pau (f)	35 m	2h	525	5 - 38
Uri (m)	39 m	2h	460	4 - 12
GRUPO	25-39	12h	4590	7 – 82

Cuadro 2: Base de datos transversal

Al reportar los datos, la edad de producción se identifica en meses (m). En algunos cuadros y gráficos los datos se agruparon en tres cortes de edad, cercanos a los 4 meses cada uno. En los episodios reportados la transcripción procuró mantener la forma fonológica de las emisiones infantiles y las expresiones poco comprensibles se acompañan de su versión normalizada entre ángulos (< ... >). Los interlocutores de los niños se identifican por su rol o parentesco: padres (PAP/ MAM), abuelos (ABO-ABA), tíos, (TÍO/A), amigos (AMI), primos (PMA/O) y, en su caso, la nana (NAN). Los nombres propios corresponden a pseudónimos.

## 2.1. Procedimiento y aspectos considerados en el análisis

A partir de una cuidadosa exploración manual se reunió el inventario de apéndices interlocutivos que insertan los niños en la periferia derecha de sus enunciados. El registro más temprano de cada apéndice se adoptó como dato de su emergencia y se cuantificó su frecuencia de uso en la muestra total de cada niño. En los enunciados-ancla se caracterizó el acto comunicativo que realizan, la modulación semántico-pragmática que imprimen los apéndices en ellos y se perfilaron las expectativas que proyectan los niños en torno a la respuesta del interlocutor.

## 3. Resultados del análisis

### 3.1. Inventario y frecuencia

Entre los 23 y 36 meses, los niños desarrollan las habilidades pragmáticas que conducen al uso de apéndices interlocutivos en la periferia derecha de sus enunciados (en lo sucesivo *apéndices* para abreviar). El inventario de *apéndices* reunido en ambos corpus (longitudinal y transversal) incluye siete tipos, entre interjecciones e ítems léxicos. Por su ocurrencia y distribución *¿eh?* es el más frecuente y lo usa la mayoría de los niños, seguido por *¿verdad?* y *¿sí?* Los apéndices *¿no?* y *¿sale?* tienen una frecuencia más reducida; *¿mh?* y *¿okey?* exponen un uso mínimo y prácticamente individual.

Los datos de frecuencia total se ofrecen en el Gráfico 1, y la frecuencia de uso individual en el Cuadro 3.

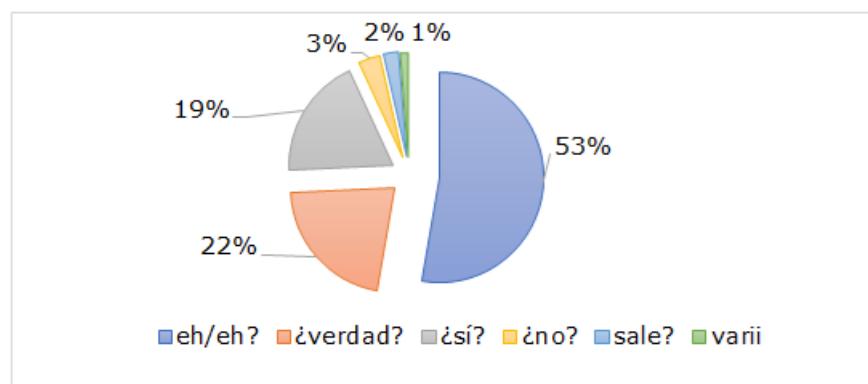


Gráfico 1: Frecuencia global de uso de los apéndices interlocutivos

LONGITUDINAL	eh/eh?	¿verdad?	¿sí?	¿no?	sale?	¿mh?	okey?	Tipos	Casos
Julio	27	2	17	1	1	1	-	6	49
Luis	10	26	1	1	-	-	-	4	38
Elia	50	15	6	-	-	-	-	3	71
Tita	38	27	21	2	4	-	1	6	93
Flor	99	13	20	10	-	2	-	6	144
SUBTOTAL	224	83	65	14	5	3	1	7	395
TRANSVERSAL	eh/eh?	¿verdad?	¿sí?	¿no?	sale?	¿mh?	okey?	Tipos	Casos
Ovi	1	-	-	-	-	-	-	1	1
Gis	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Pep	-	1	-	-	-	-	-	1	1
Die	3	-	-	-	-	-	-	1	3
Mil	1	-	2	-	-	-	-	2	3
Adr	3	-	-	-	-	-	-	2	3
Lis	4	3	-	-	-	-	-	2	7
Maj	7	4	3	1	-	-	-	4	15
Pau	7	5	18	-	6	2	-	5	38
Uri	2	7	2	1	-	-	-	4	12
SUBTOTAL	28	20	25	2	6	2	-	6	83
TOTALES	252	103	90	16	11	5	1	7	478

Cuadro 3: Uso infantil individual de apéndices interlocutivos

La frecuencia y la distribución de los apéndices entre los niños apuntan en conjunto a la relevancia de su uso, con diferencias que apuntan al posible efecto de factores que no se analizan ahora; por ejemplo, su recurrencia en el habla parental, o la frecuencia de las situaciones que promuevan su uso.

### 3.2. Emergencia y distribución

En lo que toca a la primera documentación de estos apéndices en el habla infantil, es de observar que hemos registrado usos absolutos tempranos de *¿eh* y *¿sí?*, como exponentes de un turno conversacional, posible antecedente de su uso periférico (Traugott, 2016).

Sin descartar esta posibilidad, es patente que un mismo apéndice no tiene la misma función en su uso absoluto o como apéndice periférico de un enunciado y que diversos apéndices tienen funciones afines en su uso periférico. Por ello aquí solo analizo los apéndices anclados en los márgenes de un enunciado y reservo su uso absoluto para un estudio aparte; al considerar la emergencia de un apéndice, solo se toma en cuenta su uso en la periferia.

En el corpus longitudinal la emergencia se data dependiendo de la primera documentación de cada apéndice en cada niño; en el corpus transversal la emergencia refiere la edad del niño más pequeño que lo produce. Los datos de incorporación así obtenidos se presentan en el Cuadro 4.

LONGITUDINAL EMERGENCIA	<i>¿eh?/eh</i> 23~27m	<i>¿sí?</i> 24~29m	<i>¿verdad?</i> 25~29m	<i>¿no?</i> 24~34m	<i>¿sale?</i> 26~28m
Flor	23m	24m	27m	26m	
Tita	24m	24m	25m	24m	26m
Elia	24m	28m	29m		
Luis	27m	29m	29m	31m	
Julio	25m	27m	28m	34m	28m

TRANSVERSAL EMERGENCIA	<i>¿eh?/eh</i> ~ 23m...	<i>¿sí?</i> ~ 31m	<i>¿verdad?</i> ~ 34m	<i>¿no?</i> ~ 34m	<i>¿sale?</i> ~ 35m
Ovi	23m				
Pep			25m		
Die	30m				
Adr	33m				
Mil	31m	31m			
Lis	34m		34m		
Pau	35m	35m	35m		35m
Maj	34m	34m	34m	34m	
Uri	39m	39m	39m	39m	

Cuadro 4: Registro inicial de apéndices interlocutivos

Encontramos así que *¿eh?* es el apéndice más temprano en ambos corpus. En el corpus longitudinal *¿eh?* aparece entre los 23 y 27 meses; en el corpus transversal su primera documentación se registra a los 23 meses. *¿Sí?*, *¿verdad?* y *¿no?*, ocurren entre los 24, 25 y 29 meses en el corpus longitudinal; en el transversal entre los 31 y 34 meses<sup>2</sup>. Las escasas ocurrencias del apéndice *¿sale?*, más tardías, se datan entre los 26 y los 34 meses. Además de ser *¿eh?* el más temprano (23m) también es el de uso más distribuido entre los niños; solo está ausente en el habla de un niño. Tienen un uso más restringido *¿sí?* y *¿verdad?* presentes en todos los niños del longitudinal y en solo cinco de los diez niños del transversal. La distribución del apéndice *¿no?* es aun menor, pues solo lo usan seis niños en total. Finalmente, *¿sale?* solo forma parte del inventario de tres niños.

En suma, el curso de desarrollo de apéndices, en términos de su emergencia, frecuencia y distribución, dibuja una ruta común en ambos corpus (ver en (A) esta información): *¿eh?* ocupa la primera posición en todos los aspectos, seguido por *¿verdad?* y *¿sí?* en un segundo plano; *¿no?* y *¿sale?* son de uso posterior, con una frecuencia y distribución reducidas; otros apéndices

<sup>2</sup> Es un caso aislado el uso *verdad* a los 25 meses, posiblemente motivado por el uso materno inmediato (ver en el cuadro 3 el episodio correspondiente de Pep a los 25m).

como *¿okey?*, o *¿mh?* - posible variante segmental de *ieh?*- tienen un uso marginal, aun individual.

#### A. Secuencia de incorporación y expansión del uso de apéndices interlocutivos periféricos

	<i>ieh? &gt; ¿verdad? &gt; ¿sí? &gt; ¿no? &gt; ¿sale? &gt; ...</i>
<i>Frecuencia</i>	252                  102                  90                  16                  11
<i>Distribución</i>	13                  10                  9                  6                  3

Junto con la gradual adopción de apéndices ocurre el incremento de su uso. Primero solo se presentan una o dos ocurrencias por registro en cada niño; posteriormente llegan a ocurrir hasta 19 apéndices en una hora (Cuadro 5).

	$\Sigma$ Casos/ horas	#Apéndices por hora
<b>LONGITUDINAL</b>		
Julio (m)	49 / 24	2 ~ 6
Luis (m)	38 / 8	1 ~ 7
Elia (f)	71 / 22	1 ~ 10.5
Tita (f)	91 / 22	1 ~ 9.5
Flor (f)	144 / 22	1 ~ 8
<b>TRANSVERSAL</b>		
Ovi	1 / 1	1
Pep	1 / 1	1
Die	3 / 1	3
Adr	3 / 1	3
Mil	4 / 1	4
Lis	5 / 1	5
Maj	15 / 2	8
Pau	39 / 2	19
Uri	12 / 1	12

Cuadro 5: Incremento de uso: Apéndices por hora

El uso creciente de apéndices muestra la relevancia que llega a tener para los niños añadir a sus enunciados estos sutiles operadores interlocutivos. Este incremento en el periodo analizado es visible en el Gráfico 2, con la representación de cortes temporales de cuatro meses.

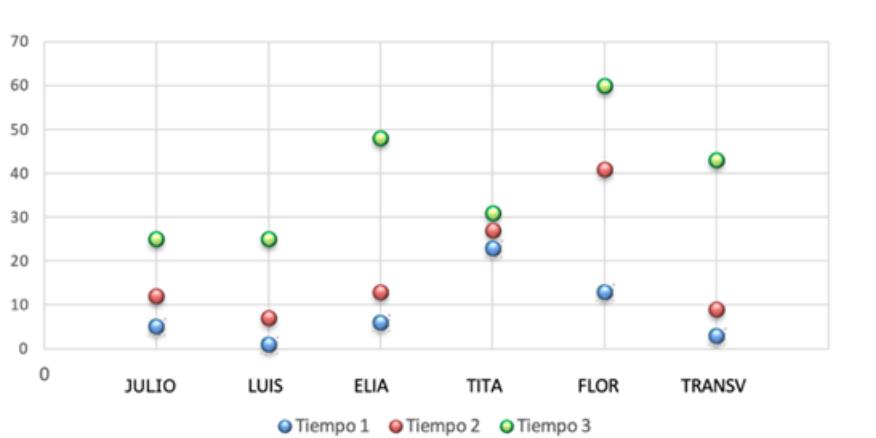


Gráfico 2: Frecuencia de uso de los apéndices en este período

En síntesis, a lo largo del tercer año, los niños incorporan en forma gradual diversos apéndices, con una frecuencia de uso creciente favorable a ¿eh?, ¿sí? y ¿verdad? Destaca entre todos ¿eh? como el apéndice primario, más frecuente y distribuido.

### **3.3. Funciones atribuidas a los apéndices interlocutivos**

La pregunta sobre qué motiva a los niños a añadir un *apéndice* en la periferia derecha de sus enunciados conduce a considerar las funciones esperables para estos apéndices.

Sirven de guía para este análisis estudios antecedentes del habla adulta e infantil (Enfield *et al.*, 2012; Heritage, 2012; Krifka, 2015; Mithun, 2012; Montes, 1999, entre otros), que les atribuyen las siguientes funciones (B).

B. Funciones atribuidas a los apéndices interlocutivos insertos en la periferia derecha

*Por la posición en la periferia derecha del enunciado-ancla*

- Pueden coincidir con el límite de un turno conversacional e indicar un punto de transición de turno.

*Por la adhesión a un enunciado*

- Atraen la atención del interlocutor hacia el enunciado-ancla.
- Transmiten matices de significado relacionados con la actitud del emisor hacia dicho enunciado.

*Por la expectativa de respuesta*

- Esperan y crean las condiciones para una respuesta particular del interlocutor.

#### **3.3.1. Disponibilidad al cambio de turno**

Los apéndices que ocupan la periferia derecha del enunciado-ancla, con típica entonación interrogativa, suelen coincidir con el límite de un turno conversacional, por lo cual se supone que indican la disponibilidad al cambio de turno. Con todo, marcar el cambio de turno no parece ser su función primaria.

Sucede que en el rango de edad estudiado los turnos de los niños solo incluyen un enunciado (1a-b) y, por *default*, los apéndices anexos a su periferia derecha ocupan el punto de transición.

Esta confluencia se reduce a medida que los niños integran varios enunciados en un turno o cuando, después de un apéndice, alojan otros elementos en la periferia derecha de sus enunciados: prominentemente un vocativo.

Entonces el apéndice ocurre anclado a un enunciado intermedio (2a-b), o en una posición prefinal, con el vocativo posterior cerrando el turno (3a-d).

## 1. Confluencia entre apéndice y transición de turno

- a) Luis (31m) examina un plato ilustrado con personajes de Disney.
- LUIS: aquí no etá su amigo, **¿vedá?**  
 TÍA: ahí no está su amigo.
- b) ELIA (34m) se asoma por el recorte de una caja que simula ser un teatro guiñol.
- PAPÁ: A ver, tú haz títeres, ándale.  
 → ELIA: **epédate, ieh!**  
 PAPÁ: sí, me espero.

## 2. Apéndices anclados a un enunciado interior en el turno de habla

- a) Milo (30m) con su tía.
- TIA: pero trae ... trae el cochecito, tráelo  
 ACT: Milo corre por el coche  
 MILO: ve ...  
 → **yo vo, ¿eh?**  
**vo pod él, Títa**  
**vo pod él, Tita**  
 TIA: sí, mira:::

- b) Flor (32m) hablando con un muñeco.
- FLOR: ya nos vamos a la casa bebé.  
 ABA: déjame arreglarle los broches.  
 → FLOR: **ya nos vamos a la casa del Ajucó bebé, ¿eh?**  
**ya es muy tarde.**  
**¿nos vamos?**

## 3. Posición prefinal del apéndice por adenda sucesiva de un vocativo

- a) Tita (28m )
- TITA: vamos a comer.  
 ABA: ¿qué vas a querer tú?  
 → TITA: **¿tú qué quedes? ¿eh, Susi?**  
 ABA: yo quiero que te vengas a la mesa.

- b) Elia (32m)
- ELIA: Epédate.  
 → todavía no eta la tomida **¿eh, niños?**  
 OBS: su vestido.

- c) Luis (32m)
- LUA: **va:mo a ir o po: abueíto ¿verdá mamá?**  
 MAM: síii!  
 ¿a dónde?  
 LUA: a taer mi abueo.  
 MAM: sí... ¿a dónde?, ¿a dónde vamos a ir por él?  
 LUA: a Lietes!

Ciertamente, en el periodo estudiado domina la confluencia entre apéndice y punto de transición de turno; rara vez se adhieren los apéndices a un enunciado interno y la inserción de vocativos en la periferia derecha es reducida (Gráfico 3).

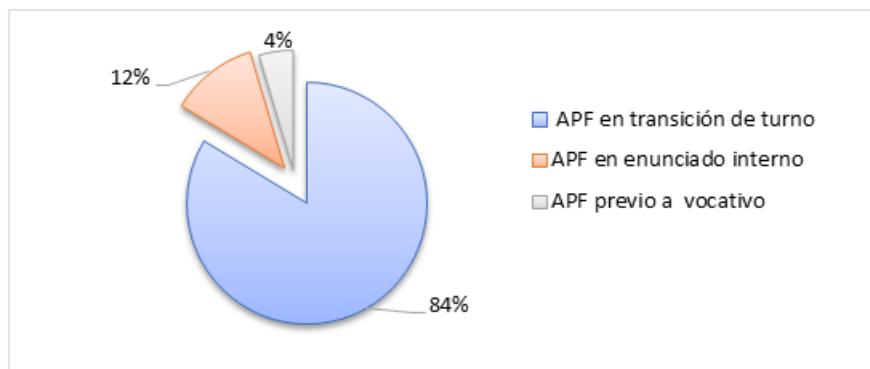


Gráfico 3: Apéndices interlocutivos (APF) y cambio de turno

Sin embargo, y pese a la amplia confluencia entre apéndice-transición de turno, no se puede considerar que la función primaria de los apéndices sea marcar la disponibilidad al cambio de turno. Esta posición resulta de la posición del enunciado-ancla. Cuando los niños integran ya varios enunciados en un mismo turno, los apéndices se anexan a enunciados internos en una proporción que varía de niño a niño y de un registro a otro. En el caso extremo, Pau, con elaborados turnos de habla, anexa casi la mitad de los apéndices a un enunciado interno. Al parecer, el meollo funcional de los apéndices en el habla infantil es, o llega a ser, atraer la atención sobre el enunciado-ancla, más que marcar el término de un turno de habla. Esta confluencia es un efecto emergente de la posición secuencial del enunciado-ancla y la posición extrema derecha del apéndice. Adviértase, además, que los elementos que desplazan a los apéndices del punto de transición de turno son elementos vocativos, cuya función primaria es atraer la atención del interlocutor designado y que los enunciados-ancla ubicados al interior del turno infantil frecuentemente se ven seguidos por su propia reiteración (como en 7a). Esto ratifica la importancia atribuida al enunciado-ancla del apéndice. La coocurrencia entre apéndices y vocativos y la reiteración de los enunciados-ancla –con o sin un apéndice en la emisión ulterior– son datos clave para ratificar la suposición de que los apéndices operan como atractores de atención. En conjunto, estas claves confluyen en indicar la importancia que el niño atribuye al mensaje del enunciado-ancla, y sugieren que la periferia derecha de los enunciados aloja ítems con una carga funcional interlocutiva, indicada frecuentemente por la inserción de un apéndice en su periferia y confirmada por un llamado directo al destinatario.

### **3.3.2. Función comunicativa de los enunciados-ancla y expectativa de respuesta**

Como efecto propio de una marcación (Enfield, 2007), la anexión de un apéndice a un enunciado genera el efecto primario de atraer la atención sobre éste e invitar al interlocutor a generar una “*interpretación enriquecida*”.

By producing an ‘unusual’ formulation, a speaker displays some special effort, implying their having selected just that formulation for a reason, thereby inviting the listener to wonder why, and eliciting an enriched interpretation (Enfield, 2007: 97).

De acuerdo con estas prevenciones, suponemos que además de atraer la atención del interlocutor sobre un enunciado, con el apéndice se invita a dar una interpretación enriquecida a la intención comunicativa del enunciado-ancla, lo cual se abre a diferentes posibilidades, en función del apéndice y del acto comunicativo del enunciado.

Identificar el acto comunicativo de un enunciado es un asunto complejo. En general, no suele haber recursos que lo codifiquen en forma unívoca y los enunciados suelen ser ambiguos y/o plurifuncionales a este respecto (Levinson, 2017). El asunto se agrava cuando las emisiones son formalmente declarativas (Krifka, 2024) pues además de referir eventos constatados o verificables, se reportan creencias, con sentidos modales y epistémicos muy variados y se pueden realizar indirectamente actos comunicativos muy diversos: direcciones, preguntas, ofrecimientos, proyectos, evaluaciones, deseos (Heritage, 2012; Krifka, 2024; Levinson, 2017; Rakoczy y Tomasello, 2009).

Pese a esta dificultad descriptiva, se requiere atender este asunto ya que entre acto comunicativo y apéndice se establece una sinergia con efectos interlocutivos. Buscaré eludir operacionalmente esta dificultad para dar cuenta de la combinatoria enunciado-ancla/apéndice, apelando a los *macro-actos* de habla habituales: directivos, interrogativos y declarativos, y distinguiendo, además, entre usos genuinos-directos y usos indirectos sin una especificación menuda, salvo por algunas características de los enunciados que podrían incidir en la elección de determinados apéndices. De esta manera, los actos comunicativos de los enunciados-ancla que tomo en cuenta para probar su combinatoria con determinados apéndices se reducen a los más frecuentes y reconocidos, expuestos en (8)<sup>3</sup>.

### C. Actos comunicativos básicos de los enunciados-ancla

- Declarativos genuinos (aserciones verificables): *Le hacen cosquillas, ¿eh?*  
- *No tiene chile, ¿verdad?*
- Declarativos modalizados no verificables (proyectos, opiniones, evaluaciones): *Olita veo ¿eh? – Te voy a hacer un pastel, ¿eh? – Pa(r)ece que se va a dejal cael, ¿veldad? – Sí le queda, ¿vedá?*
- Declarativos directivos: *Luego te acuestas aquí, ¿sí? – Quiero que prendas eso, ¿sí?*
- Directivos genuinos: *Cárgame, ¿sí? – Epédate, ¿eh?*
- Prohibitivos: *No te quites la chamarra, ¿eh?*
- Interrogativos genuinos (totales y parciales): *¿Qué es?, ¿eh? – ¿Aquí me caigo?, ¿sí? – ¿Te gusta Pec? ¿no?*
- Interrogativos directivos: *¿Me la pestas?, ¿sí? – ¿Me lo abes?, ¿sí?*

---

<sup>3</sup> De esta manera, solo omito identificar en detalle algunas emisiones de frecuencia mínima: exclamativos, desiderativos, rituales de despedida, respuestas escuetas a preguntas totales, respuestas de confirmación.

### 3.3.2.1. Anexión de *¿eh?* y expectativa de respuesta

Los niños anexan amplia y libremente *¿eh?* a enunciados que realizan direcciones genuinas e indirectas, prohibiciones (4a-b), preguntas genuinas (5a-b) o con funciones de ofrecimiento, declaraciones genuinas y modalizadas (6a-b). En línea con la función primaria de los apéndices interlocutivos, *¿eh?* llama la atención sobre el enunciado-ancla e incita a darle una respuesta contingente. Su libre anexión a mensajes con variadas intenciones comunicativas lo perfila como un atractor de atención genérico que no caracteriza la respuesta esperable; solo promueve una respuesta adaptada a la función comunicativa del enunciado que marca.

#### 4. *¿Eh?* Apéndice de direcciones y prohibiciones, respuesta contingente de aceptación o rechazo

a) Elia (34m) dentro de un pequeño teatro de cartón.

- PAP: a ver... a ver,  
haz títeres, ándale.
- ELI: **epédate, eh!**
- PAP: **sí, me espero.**
- ELI: no me... no tedo...

b) Flor (26 m) quiere salir.

- FLO: bajate!
- TÍA: déjame ir a al baño primero.  
(la tía entra al baño)
- FLO: **no me ciedes, ieh!**
- TÍA: **no.**

#### 5. *¿Eh?* como apéndice de pregunta-Qu, espera respuesta informativa contingente

a) Flor (30m), el papá llega a la casa y Flor se interesa por el bolso que trae.

- PAP: ¿cómo estás mi amor?
- FLO: mie:n, papi.
- PAP: ¿bien?, iqué bueno!
- FLO: **¿qué tajites?, ¿eh?**
- PAP: **es mi cuaderno, es mi cuaderno.**

b) Elia (34m) con Susi, amiga de la mama.

- ELI: vamos a jugar. (tomando de la mano a Susi)
- SUS: ¿vamos a jugar?
- ELI: **¿qué hacemos?, ¿eh?**
- SUS: **mmm..** a ver... (dubitativa)
- ELI: vamos a dibujar.

#### 6. *¿Eh?* como apéndice de declaraciones informativas y modalizadas, respuesta contingente como evidencia de recepción o continuidad.

a) Flor (24m) jugando con sus muñecas.

- FLO: **tá bomios o nenitos, e.. ieh!**
- ABA: **aquí también están dormidos,**  
tapados con sus cobijas, ¿verdad?

b) Elia (36m) en un juego de roles con Susi, amiga de la mama.

- SUS: ¿qué traes en la jarrita, mamá?
- ELI: **I llevo una paleta de coco, ieh!**
- SUS: **iay!, iah!, iqué rico!**

Dentro de esta combinatoria amplia, *¿eh?* (~*ieh!*) no añade expectativas para la intervención sucesiva. En sinergia con la función comunicativa del enunciado-ancla, *¿eh?* (~*ieh!*) imprime relevancia al mensaje que éste vehicula e incita la continuación proyectada del intercambio comunicativo (Krifka, 2015). Como apéndice de un directivo o un prohibitivo, o de una declaración o pregunta que operen como directivos, *¿eh?* (~*ieh!*) incita a atender y cumplir la demanda que realiza el enunciado, con una manifestación de aceptación o cumplimiento no necesariamente verbal. Como apéndice de una pregunta genuina, *¿eh?* incita a atenderla y, esta vez, a dar una respuesta informativa, esperablemente verbal. Con una emisión declarativa, informativa o modalizada, *ieh!* incita a atender la declaración antecedente y se espera una manifestación de reconocimiento o una intervención contingente que lo implique. *¿Eh?* constituye *ab initio* un operador interlocutivo neutro con el cual los niños llaman la atención sobre el enunciado-ancla e incitan una respuesta conveniente, sin añadir expectativas a la respuesta esperable en la secuencia. Esta generalidad operativa de *¿eh?* podría explicar su emergencia temprana y su amplia frecuencia de uso<sup>4</sup>.

### **3.3.2.2. Anexión de *¿sí?/¿no?* y expectativa de respuesta**

Aunque con una frecuencia dispar (*¿sí?* = 90, *¿no?* = 16), este apéndice se anexa preferentemente a enunciados que pueden recibir como respuesta un ítem polar, como acuerdo-aceptación si es la respuesta es positiva, de desacuerdo-rechazo, si es negativa, y se afecta sutilmente el mensaje que vehicula el enunciado ancla. La preferencia por el apendice positivo, *¿sí?* no depende de la forma ni de la polaridad del enunciado ancla, pero podría indicar un sesgo hacia la expectativa de una respuesta positiva (Bolden *et al.*, 2023).

*¿Sí?* lo anexan los niños a directivas genuinas o indirectas (7a-c), a preguntas que son ofrecimientos (7d) y preguntas informativas totales (7e) (no parciales).

## **7. *¿Sí?* como apéndice de peticiones y preguntas, en espera de una respuesta de acuerdo-aceptación o desacuerdo-rechazo**

a) Flor (2;03) petición directa que espera y suscita aceptación de cumplimiento.

- FLOR: **ay, bájate conmigo, ¿sí?**
- ABA: **sí**
- FLOR: **¿nos vamos ?**
- ABA: **sí?**

b) Tita (2;0,19) petición indirecta que suscita cumplimiento.

- TITA: **¿pasas aquí mi bebé? ¿sí?**
- TIA: **(le entrega el muñeco)**

c) Jul (2;8) petición indirecta que suscita aceptación.

- JUL: **teo cuentos, ¿sí?**
- PAP: **¿cuentos?**

---

<sup>4</sup> *¿Eh?* predomina en el habla mexicana (Guillén, 2023; Orozco, 2014; Valencia y Vigueras, 2015), también es muy frecuente en las familias observadas. Su alta frecuencia entre los niños podría relacionarse con la libertad combinatoria y carácter genérico de este apéndice.

**ándale, ándale...**

de Lili, tráeme el cuento de Lili.  
(Julián sale de la cocina por un cuento)

d) ELIA (3;00) con una bolsa donde hay libros. Ofrecimiento que espera aceptación.

ELI: ya.

AMI: ya, ya.

(Elia deja los libros en la mesa).

→ ELI: **¿Quieres otro? ... ¿sí?**

OBS: Sí.

e) Luis (2;5) toma un baño en una bañera de plástico donde introduce varios juguetes y se pregunta si caben: Pregunta en espera de acuerdo.

TÍA: ¿está rica?

→ LUI: **¿sí tabo?, ¿sí? <sí cabó, sí?>** (refiriendo al juguete)

¿ete Mámán tabé? <este Batman también?

TÍA: **también Batman.**

Es de advertir que *sí?* se anexa también a enunciados declarativos, sobre todo a declarativos modalizados –casi la mitad de los usos de *sí?* acompaña a estos enunciados– y rara vez ocurre con declaraciones informativas genuinas.

Al flanquear un declarativo, *sí?* expone la expectativa de una confirmación, pero hace igualmente posible un desacuerdo y, con ello, proyectan una incertidumbre en la declaración (8a-b).

## 8. *Sí?* como apéndice de declaraciones en espera de una confirmación

a) Tita (2;0,19) acomoda a su muñeca en una silla, y expone un declaracion proyectiva.

MAM: amárrala.

→ TITA: **no e cai, ¿sí? <no se cae, sí?>**

PAP: ¿de quién es esa bebé?

TITA: ¿mía?

PAP: ¿tuya?

TITA: sí.

PAP: ¿no es mi bebé?

TITA: se..

b) Flor (2;00) jugando con su abuela, expone un declaracion proyectiva.

ABA: una pelota

→ FLOR: **no nenes e an do:ir ¿sí? <los nenes se van a dormir sí?>**

ABA: búscalos

FLOR: nenes an omíos. <nenes están dormidos>

En todo caso, con el apéndice *sí?*, los enunciados-ancla se ponen a consideración del interlocutor en espera probable de una respuesta positiva o de acuerdo, sin descartar una respuesta negativa, como se comenta abiertamente en (9).

## 9. Respuesta esperada a enunciados con el apéndice *sí?*

Flor (2;4) pregunta como petición de acuerdo-permiso.

FLOR: **¿le echo azúcad aquí co leche? ¿mamá? ¿sí? ¿mamá?**

MAM: ¿sí qué, mi amor?

→ **FLOR: ¿sí echo e la leche con azúcad aquí?, sí?**

→ MAM: a ver Flor, ¿tú qué crees que va a decir mamá?, **¿que sí o que no?**

Por cuanto toca al apéndice *no?*, sus escasas ocurrencias (n = 16 en total) las produce fundamentalmente Flor (10 casos de *no?* son suyos) y solo

lo usan en una ocasión -a lo sumo en dos- unos cuantos niños más. ¿No?, como ¿sí?, se anexa a preguntas totales genuinas (10a), a declarativas que operan como propuestas (10b) o peticiones encubiertas (10c), a declarativas genuinas que refieren eventos pasados que pudo compartir el interlocutor (10d); todos estos enunciados posibilitan una respuesta de acuerdo o desacuerdo, que el apéndice podría inducir como posibilidad. En (10d), a la declaración genuina de una experiencia compartida se podría haber anexado el apéndice ¿verdad?

## 10. Anexión del apéndice ¿no? a diverso tipo de enunciados

a) Tita (2;00) dirige una pregunta genuina al papá, después de ver la película de Shrek.

- TITA: **¿es usta? ¿no?** <¿les gusta?, ¿no?>
- MAM: ¿te gusta? (repitiendo al papá la pregunta de Tita)
- TITA: **¿te guta Pec? , ¿no?**
- PAP: poquito, no mucho.
- TITA: ¿no te gusta?

b) Flor (2;08) expone una propuesta en forma declarativa

- FLOR: oye oye
- **vamos a comprar café, ¿no?**
- ABA: a ver qué dice tu mamá.

c) Flor (2;08) realiza una petición implícita en forma declarativa

- Flor ha terminado de comer unos dulces, y se dirige al abuelo preguntando por más
- FLOR: **hay mas, ¿no?**
- ABO: **(niega con la cabeza)**
- FLOR: ¿dónde hay más?, ¿dónde hay más?

d) Flor (2;11) anexión de ¿no? al relatar a la abuela sus vacaciones compartidas con la madre.

- MAMA: y volaban arriba de nosotros (las gaviotas)
- ABA: y luego?
- FLOR: **vimos el mar ¿no?**
- MAMÁ: **sí, vimos el mar**
- ABA: **vieron el mar**
- ¿y las olas las vieron?
- FLOR: mjm.

Las ocurrencias de ¿no?, aun escasas, no permiten inferir si la elección infantil de este apéndice ocurre con enunciados, o en condiciones o expectativas de respuesta específicos. Hasta donde he podido ver, su elección no depende de la polaridad del enunciado ancla ni de la expectativa de una respuesta polar contrapuesta o concordante con el apéndice. ¿No? espera como ¿sí? la aceptación de lo propuesto, la convalidación de lo dicho. De acuerdo con la tendencia general en la interlocución, la respuesta esperada se sesga hacia la positividad (Bolden *et al.*, 2023). Quizá Flor, de manera muy preliminar, tome en cuenta la posibilidad de recibir una respuesta restrictiva (10b), o negativa (10c) y seleccione en tales casos ¿no?, en vez del más usual ¿sí?

### 3.3.2.3. Anexión de ¿verdad? y expectativa de respuesta

El apéndice ¿verdad? se ancla exclusivamente a enunciados declarativos que vehiculan aserciones genuinas verificables, o modalizadas, con diversas posibilidades de interpretación (Krifka, 2024).

Los enunciados que reciben este apéndice pueden referir a situaciones previas o actuales, constatadas y aun compartidas con el interlocutor (11a-b), que en todo caso se ponen a consideración de éste para su eventual verificación o ratificación.

## 11. ¿Verdad? como apéndice de enunciados verificables

a) Tita (30m) aserción de evento constatado que recibe una pregunta de reformulación.

MAM: ¿qué sorpresas hay ahí adentro?

TITA: esto... puso Loli a secar.

→ **la pusistes a secar, ¿verdá Loli?**

NANA: **¿mande?**

TITA: la\* es que tenían agua, (ma)má.

b) Uri (38m) aserción de evento compartido verificable que recibe confirmación.

MAM: ¿el sábado a dónde fuimos?

→ **URI: que comimos pastel y que... comimos, mm... soda, ¿verdad?**

MAM: **sí...**

y ¿dónde comimos soda y pastel?

c) Julio (2;11) aserción de evento compartido verificable que recibe confirmación.

Julio y su prima comen papas con chile.

JUL: me coté

ACT: (Jul bebe agua)

PMA: iay!

→ JUL: **pica, ¿vedá?**

PMA: sí:

Cuando el apéndice *¿verdad?* se anexa a declaraciones modalizadas que no posibilitan una verificación, se hace referencia a proyectos, se despliegan opiniones o evaluaciones. Los niños exponen en forma declarativa situaciones previsibles (12a), suposiciones (12b), evaluaciones (12c) y ponen a consideración del interlocutor aserciones negativas (12e-f).

Independientemente de su diversidad, al recibir el apéndice *¿verdad?*, estas declaraciones se ofrecen a la convalidación del interlocutor, que puede o no compartir la creencia o el proyecto manifestado, y aceptar, ratificar, o disentir –como en 12c– de lo dicho en forma abierta (12a-d), o continuar la interlocución en forma lateral o contingente (12e y 12f).

## 12. Aserción de proyectos, creencias o evaluaciones como enunciado-ancla de *¿verdad?* con respuestas de confirmación o desafiliación

a) Flor (29m): referencia a eventos futuras, que recibe una confirmación.

FLOR: no hay que echala <echarla>.

→ **se van a quedar sin pelota, ¿vedá?**

TÍA: **sí.**

b) Flor (32m) expone una suposición que recibe una confirmación.

ABA: híjole, icuanto bicho!

SOL: cuánto bicho.

→ **pa(r)ece que se, que se va a dejal cael, ¿veldad?**

ABA: **mjm.**

c) Luis (31m) descripción de objeto que recibe como respuesta una ratificación.

LUIS (31m) viendo un plato ilustrado con figuras de Disney

→ LUA: **aquí no etá su amigo, ¿vedá?**

TIA: **ahí no está su amigo.**

d) Majo (33m) expone la descripción de objeto que recibe como respuesta una ratificación.

MJO: mmmm (saboreando la comida)

PAP: ¿está rica?

→ MJO: **que no tene chile, ¿vedá?**

PAP: **o, no tiene chile.**

e) Tita (29m) expresa una evaluación que recibe una respuesta lateral.

Escena: se comentan los destrozos que ha hecho la perra

ABA: es una malvada.

MAM: no es malvada, es traviesa.

→ JUL: **e muy aguetona ¿vedá?**

MAM: **¿muy juguetona?, malvada, perversa.**

f) Les (34m) expresa una evaluación que recibe una respuesta lateral

Escena: viendo la película de Blanca Nieves

→ LES: iay Tontín! **iQué chiflado!, verdá?, Tontín**

TIO: **¿por qué?**

LES: es que le cerró la puerta.

Independientemente de los matices modales de las declaraciones a que se adhiere *¿verdad?*, que eliminan una posible verificación, el nicho habitual de este apéndice es una aserción, ya sea cierta o incierta. De aquí que *¿verdad?* no se ancle a directivos ni a interrogativos, pues no realizan una aserción. Si bien no es viable suponer que los niños de tres años consideren los enunciados-ancla en términos de su verdad o falsedad, con ambos apéndices se afecta sutilmente el mensaje que vehicula el enunciado ancla, haciendo patente la seguridad del niño en la aserción que declara y propone para ser compartida y convalidada por su interlocutor.

Al anexar el apéndice *¿verdad?* a sus enunciados invitan a sus interlocutores a alinearse, confirmar y fincar estas aserciones como parte de la base común (Clark, 2015; Clark, H., 1996).

### **3.4. Sesgos electivos en la anexión de apéndices**

A través del uso de los apéndices interlocutivos y su combinación sesgada con enunciados que despliegan intenciones comunicativas particulares queda de manifiesto la sensibilidad infantil a la función comunicativa de sus enunciados, así como su capacidad proyectiva para invitar al interlocutor a continuar la interacción en una dirección específica.

Observemos pues la distribución de cada apéndice con diversos enunciados (Cuadro 6).

Apéndice	Tipo de acto comunicativo	% / n
¿eh? n252	Declaración informativa	.317 (80)
	Pregunta informativa	.230 (58)
	Declaración modalizada	175 (44)
	Directivo	.151 (38)
	Prohibitivo	.064 (16)
	Declaracion directiva	.064 (16)
¿si? n90	Declaración modalizada	.433 (39)
	Directivo	.166 (15)
	Declaración directiva	.100 (9)
	Declaración informativa	.122 (11)
	Pregunta total informativa	.100 (9)
	Pregunta directiva	.078 (7)
¿verdad? n103	Declaración informativa	.680 (70)
	Declaración modalizada	.320 (33)
¿no? n16	Declaración informativa	.375 (6)
	Pregunta informativa	.188 (3)
	Declaración modalizada	.188 (3)
	Directivo	.125 (2)
	Declaración directiva	.125 (2)
¿sale? n11	Declaración modalizada	.818 (9)
	Declaración directiva	.202 (2)

Cuadro 6: Anexión de apéndices a enunciado-ancla con funciones comunicativas diversas

Podemos observar, así, que el sentido genérico de *¿eh?*, como atractor de atención sobre su ancla y promotor de una respuesta sin indicar propiedades específicas para ésta, se refleja en su anexión a todo tipo de enunciados, declarativos, directivos, interrogativos –parciales y totales–, con funciones directas o indirectas varias. Como atractor de atención indica al interlocutor que el enunciado que lo aloja es particularmente relevante. Por su carácter genérico solo imprime en la respuesta la expectativa que su continuidad congruente con la función comunicativa del enunciado ancla: cumplir, o indicar que se acepta cumplir un directivo; dar respuesta a una pregunta informativa; reconocer y/o continuar en forma contingente una declaración; poner atención y cumplir una prohibición.

*¿Eh?* promueve la *escucha responsiva*, atenta y adaptada a la intención del enunciado-ancla. Su presencia más abundante con ciertos enunciados deriva en parte de la frecuencia con que los niños realizan ciertos actos comunicativos, pero a la vez ofrece indicios de que atraer la atención sobre estos es una prioridad para los niños sin que cuiden en este caso de imprimir expectativas particulares sobre el tipo de respuesta, que solo derivan de los compromisos responsivos que genera el propio enunciado (Heritage, 2012; Rakoczy y Tomasello, 2009).

*¿Verdad?*, en contrapunto con *¿eh?*, hace patente su vinculación exclusiva a enunciados declarativos, y su ausencia como apéndice de preguntas y direcciones, genuinas o indirectas, emisiones con las que parece ser incompatible. Las declaraciones a las que se ancla *¿verdad?* tienden a referir a situaciones verificables (.680) y aun a experiencias compartidas con el interlocutor. Pero *¿verdad?* también se anexa a la declaración de proyectos, creencias o evaluaciones (.320) que no pueden ser verificadas.

Podemos inferir de ello que al insertar este apéndice los niños incitan a su interlocutor a alinearse con la aserción que declaran: confirmar la aserción expuesta, asumir la creencia declarada, ratificar la viabilidad del proyecto anticipado y ciertamente, confirmar la veracidad de una experiencia previa y aun compartida. *¿Verdad?* funciona, así, como un atractor de atención en busca de una respuesta de alineamiento confirmatorio.

Por lo que toca al apéndice *¿sí?*, es notoria y característica su anexión a intervenciones que esperan o posibilitan una respuesta polar, esperablemente positiva. De allí su ausencia como apéndice de enunciados que excluyen este tipo de respuesta (como las interrogativas parciales, que requieren una respuesta informativa). En efecto, casi la mitad (.444) de las ocurrencias de *¿sí?* acompaña enunciados directivos (genuinos, o indirecto) y a preguntas totales, que justo esperan una respuesta polar. Con todo, llama la atención que *¿sí?* se anexe a enunciados declarativos que despliegan creencias, evaluaciones en una proporción equivalente al total de enunciados directivos (433), y que su uso sea relativamente infrecuente (.122) con enunciados ancla que exponen una declaración informativa verificable. En efecto, los niños anexan preferentemente el genérico *¿eh?* o el confirmatorio *¿verdad?* a los enunciados declarativos verificables. La colocación de *¿sí?* con declaraciones no verificables abre una ventana a la que considero su efecto general en el enunciado ancla: presentar al interlocutor una declaración teñida de incertidumbre, que busca una confirmación sin excluir una eventual desconfirmación.

Finalmente, los datos escuetos de uso de los apéndices *¿no?* (n16), *¿sale?* (n11), *¿mh?* (n5) y *¿okey?* (1) no permiten una generalización, aunque advierte la disparidad de situaciones comunicativas donde arranca la inserción, aun incierta, del apéndice *¿no?* y se esboza una tendencia a colocar *¿sale?* como apéndice de propuestas y direcciones.

Así podemos probar que, si bien la frecuencia de los diversos apéndices depende en parte de sus propiedades interlocutivas, la colocación de los apéndices se asocia a la función comunicativa del enunciado ancla, y a la expectativa de inducir cierta respuesta del interlocutor.

Aquí resulta patente, de nuevo, el predominio y aun la exclusividad de *¿eh?* con todo tipo de enunciados, congruente con su función como atractor de atención genérico sobre el enunciado ancla, y con la ausencia de expectativas para su respuesta. Destaca paralelamente que los enunciados directivos (genuinos e indirectos) se decanten por *¿sí?* y que los enunciados declarativos - verificables o inciertos- sean el ancla preferida para la inserción del apéndice *¿verdad?*

*¿Sí?* anticipa o prepara una respuesta de acuerdo o aceptación de lo dicho o requerido. *¿Verdad?*, anticipa o procura un alineamiento con la declaración expuesta, que resulta en una verificación si la declaración es verificable y una convalidación si es una declaración modalizada o incierta; incitando en todos los casos, a manifestar que lo que se declara puede incorporarse en el conocimiento compartido.

Los sesgos electivos de apéndices interlocutivos revelan la capacidad infantil de calibrar sus intenciones comunicativas y de adherir a sus enunciados los operadores interlocutivos convenientes para obtener los resultados

interaccionales que procuran: atención responsiva en todos los casos, una respuesta adaptada al enunciado en el caso de *¿eh?*, más un sesgo responsivo cuando se trata de los apéndices *¿sí?* y *¿verdad?*

#### **4. Consideraciones generales en torno al uso de apéndices interlocutivos periféricos**

El uso infantil de apéndices interlocutivos atestigua el desarrollo temprano de sutiles habilidades pragmático-interlocutivas. Estos apéndices, emergen a edad temprana, presentan un inventario y frecuencia de uso crecientes y se anexan en la periferia derecha de enunciados-ancla. Desde esa posición operan como engranes interlocutivos bidireccionales: modulan el enunciado al que se anexan y anticipan y promueven un tipo de recepción/respuesta del interactor. Entre los apéndices documentados, *¿eh?* *¿sí?* y *¿verdad?* tienen un papel protagónico: en conjunto cumplen funciones interaccionales afines como atractores de atención sobre el enunciado-ancla y en lo particular tienen funciones específicas. Los niños usan estos apéndices de manera agentiva: los anexan con notables sesgos combinatorios a enunciados que realizan actos comunicativos particulares a los que imprimen sutiles matices de significado, y promueven una continuidad interlocutiva con la expectativa de obtener respuestas específicas.

Aunque por su posición marginal derecha estos apéndices coinciden ampliamente con el cambio de turno, cuando los niños también llegan a encadenar varios enunciados en un mismo turno, los apéndices pueden ocurrir en enunciados intermedios, sin dar ya margen a una respuesta. De aquí derivamos la propuesta de que más que marcar la disponibilidad a un cambio de turno, el meollo funcional de los apéndices en el habla infantil es atraer la atención sobre el enunciado-ancla, añadir matices al enunciado al que se anclan, y perfilar un género de expectativa en torno a la respuesta/recepción que anticipan y promueven.

Es patente y sorpresivo constatar que al insertar estos apéndices los niños toman en consideración el tipo de acto comunicativo que realiza el enunciado-ancla. Si bien la anexión de *¿eh?* ocurre con todo tipo de enunciados, la inserción de *¿sí?* y *¿verdad?* se sesga hacia enunciados con una función comunicativa definida. Las emisiones que en conjunto reciben al apéndice *¿sí?*-direcciones, preguntas, declaraciones- comparten la posibilidad de recibir una respuesta polar, esperablemente afirmativa. El conjunto de emisiones que adopta un apéndice *¿verdad?* se caracteriza por su índole declarativa, verificable o incierta. Con este apéndice, los niños ofrecen la declaración como materia de convalidación, más que de verificación. La reportada calibración del acto comunicativo que realizan los enunciados de sus interlocutores (Rakoczy y Tomasello, 2009), se ratifica en la elección combinatoria de apéndices y enunciados por el tipo de acto comunicativo que éstos vehiculan.

Notable como es la calibración infantil de intenciones comunicativas y la combinación selectiva de apéndices y enunciados, también son notables los efectos bidireccionales que el uso de apéndice imprime en la interacción.

Los niños operan retrospectivamente con los apéndices interlocutivos al modular el enunciado ancla que los precede, y prospectivamente como promotores de la respuesta que anticipan de sus interlocutores (Drake *et al.*, 2021).

Al término de estas consideraciones, hemos ratificado la suposición de que los apéndices operan como atractores de atención. La periferia derecha de los enunciados aloja ítems con una carga funcional interlocutiva, indicada frecuentemente por la inserción de un apéndice en su periferia y confirmada por un llamado directo al destinatario. Cabe añadir que el uso de estas herramientas interlocutivas proporciona evidencias de las habilidades pragmáticas tempranas en el segmento de edad analizado y abre la posibilidad de contrastar el desarrollo típico de estos apéndices con el desarrollo correspondiente en niños con habilidades de interacción comprometidas (Abbot-Smith *et al.*, 2023; Perkins, 2010; Miyagawa, 2022).

## Referencias bibliográficas

- Abbot-Smith, Kirsten, Julie Dockrell, Alexandra Sturrock, Danielle Matthews y Charlotte Wilson. 2023. Topic maintenance in social conversation: What children need to learn and evidence this can be taught, *First Language*, 43, 6: 614-642 [en línea]. Disponible en: <https://doi.org/10.1177/01427237231172652>
- Abney, Drew. H., Alexandra Paxton, Rick Dale y Christoper Kello. 2014. Complexity matching in dyadic conversation, *Journal of Experimental Psychology. General*, 143, 6: 2304-2315.
- Alam Florencia, Celia Renata Rosemberg, Leandro Garber y Alejandra Stein. 2022. Variation sets in the speech directed to toddlers in Argentinian households. SES and type of activity effects. *Journal of Child Language*, 49, 4: 799-823.
- Allwood, Jens y Elisabeth Ahlsén. 1999. Feedback Learning how to manage communication, with special reference to the acquisition of linguistic feedback, *Journal of Pragmatics*, 31, 10: 1353-1389.
- Asano, Yuko. 2008. Semantic analysis of tag questions in Japanese: deshoo and janai ka, en Timothy Jowan Curnow (ed.), *Selected papers from the 2007 Conference of the Australian Linguistic Society* [en línea]. Disponible en: <https://www.als.asn.au/proceedings/als2007/asano.pdf>
- Bavelas, Janet Beavin. 2022. *Face-to-face dialogue: theory, research, and applications*. Oxford University Press.
- Bavelas, Janet Beavin, Nicole Chovil, Douglas A. Lawrie, y Allan Wade. 1992. Interactive gestures, *Discourse Process*, 15, 4: 469-489.
- Bolden, Galina B., John Heritage y Marja-Leena Sorjonen. 2023. Introduction: Polar questions and their responses, en Galina B. Bolden, John Heritage y Marja-Leena Sorjonen (eds.), *Responding to polar questions across languages and contexts*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins: 1-39.
- Briz, Antonio. 1998. *El español coloquial en la conversación. Esbozo de pragmagramática*. Barcelona: Ariel.

- Briz, Antonio, Salvador Pons y José Portolés (coords.). 2008. *Diccionario de partículas discursivas del español* [en línea]. Disponible en: [www.dpde.es](http://www.dpde.es)
- Brown, Penelope y Susan Gaskins. 2014. Language acquisition and language socialization, en Nick J. Enfield, Paul Kockelman y Jack Sidnell (eds.), *The Cambridge handbook of linguistic anthropology*, Cambridge, UK, Cambridge University Press: 187-226.
- Chouinard, Michelle M. y Eve V. Clark. 2003. Adult reformulations of child errors as negative evidence, *Journal of Child Language*, 30, 3: 637-669.
- Clancy, Patricia M. 1987. The acquisition of communicative style in Japanese, en Bambi B. Schieffelin y Elinor Ochs (eds.), *Language socialization across cultures*, Cambridge, UK: Cambridge University Press: 213-150.
- Clancy, Patricia M., Sandra A. Thompson, Ryoko Suzuki y Hongyin Tao. 1996. The conversational use of reactive tokens in English, Japanese, and Mandarin, *Journal of Pragmatics*, 26, 3: 355-387.
- Clark, Eve V. 2015. Common ground, en Brian MacWhinney y William O'Grady (eds.), *The handbook of language emergence*. John Wiley.
- Clark, Eve V. 2018. Conversation and language acquisition: A pragmatic approach, *Language Learning and Development*, 14, 3: 170-185.
- Clark, Herbert H. 1996. *Using language*, New York, Cambridge University Press.
- Clausen, Yulia y Tatjana Scheffler. 2022. A corpus-based analysis of meaning variations in German tag questions. Evidence from spoken and written conversational corpora, *Corpus Linguistics and Linguistic Theory*, 18, 1: 1-31.
- Diessel, Holger. 2004. *The acquisition of complex sentences*, Cambridge, UK, Cambridge University Press.
- Dingemanse, Mark. 2023. Interjections, en Eva van Lier (ed.), *The Oxford handbook of word classes*, Oxford: Oxford University Press: 477-491.
- Dingemanse, Mark, Andreas Liesenfeld, Marieke Rasenberg, Saul Albert, Felix K. Ameka, Abeba Birhane, Dinitris Bolis, Justine Cassell, Rebecca Clift, Elena Cuffari, Hanne De Jaegher, Catarina Dutilh Novaes, Nick J. Enfield, Riccardo Fusaroli, Eleni Gregoromichelaki, Edwin Hutchins, Ivana Konvalinka, Damian Milton, Joanna Rączaszek-Leonardi, Vasudevi Reddy, Federico Rossano, David Schlangen, Johana Seibt, Elizabeth Stokoe, Lucy Suchman, Cordula Vesper, Thalia Wheatley y Martina Wiltschko. 2023. Beyond Single-Mindedness: A Figure-Ground Reversal for the Cognitive Sciences. *Cognitive Science*, 47, 1: e13230 [en línea]. Disponible en: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/cogs.13230>
- Drake, Veronika, Andrea Golato y Peter Golato. 2021. How a terminal tag can display epistemic stance and constrain responses: the case of *oder nicht* in German, *Research on Language and Social Interaction*, 54, 3: 319-336.
- Enfield, Nick. J. 2007. Meanings of the unmarked: How 'default' person reference does more than just refer, en Nick Enfield y Tania Stivers (eds.), *Person reference in interaction: Linguistic, cultural, and social perspectives*, Cambridge, UK., Cambridge University Press: 97-120.
- Enfield, Nick J. 2022. Enchrony, *WIREs. Cognitive Science*, 13: e1597 [en línea]. Disponible en: <https://wires.onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1002/wcs.1597>

- Enfield, Nick J., Penelope Brown y Jan P. de Ruiter. 2012. Epistemic dimensions of polar questions. Sentence final particles in comparative perspective, en Jan P. de Ruiter (ed.), *Questions. Formal, functional and interactional perspective*, New York, Cambridge University Press: 193-221.
- Escobar L.-Dellamary, Luis. 2023. Multimodalidad en la documentación lingüística en México: El caso de los gestos con la palma abierta hacia arriba, en Manuel A. Sánchez-Fernández e Iván A. Sanchís Pedregosa (eds.), *Identidades lingüísticas de México: Corpus, documentación y revitalización*, Toluca, Mx, Instituto de Humanidades y Ciencias de la Conducta, Publicaciones: 83-102.
- Evans, Nicholas, Henrik Bergqvist y Lila San Roque. 2018. The grammar of engagement I: framework and initial exemplification, *Language and Cognition*, 10, 1: 110-140.
- Fuentes Rodríguez, Catalina, María Elena Placencia y María Palma-Fahey. 2019. Operadores comprobativos y variación pragmática regional /Agreement-seeking markers and regional pragmatic variation. *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana*, 17, 33: 57-81.
- Furman, Reyhan y Aslı Özyürek. 2007. Development of interactional discourse markers: Insights from Turkish children's and adults' oral narratives, *Journal of Pragmatics*, 39, 10: 1742-1757.
- García Vizcaíno, María José. 2005. El uso de los apéndices modalizadores *¿no?* y *¿eh?* en español peninsular, en Lotfi Sayahi y Maurice Westmoreland (eds.), *Selected Proceedings of the Second Workshop on Spanish Sociolinguistics*, Cascadilla Press: 89-101.
- Goodwin, Charles. 1981. *Conversational organization: Interaction between speakers and hearers*, Nueva York/Londres, Academic Press.
- Guillén, Josaphat. 2023. El apéndice comprobativo *¿verdad?* en el español de la Ciudad de México. Un estudio sociopragmático, *Dialectología*, 30: 45-69.
- Hamilton, Antonia F. de C. y Judith Holler. 2023. Face2face: Advancing the science of social interaction, *Philosophical Transactions of the Royal Society. B*, 378 (1875), 20210470 [en línea]. Disponible en: <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC9985963/>
- Heine, Bernd. 2023. *The Grammar of Interactives*. Oxford, UK., Oxford University Press.
- Heritage, John. 2012. Epistemics in action. Action formation and territories of knowledge, *Research on Language and Social Interaction*, 45, 1: 1-29.
- Kimps, Ditte. 2018. *Tag questions in conversation. A typology of their interactional and stance meanings*, Amsterdam, John Benjamins.
- Krifka, Manfred. 2015. Bias in commitment space semantics: Declarative questions, negated questions, and question tags, *Proceedings of SALT 25*: 328-345.
- Krifka, Manfred. 2024. Structure and interpretation of declarative sentences, *Journal of Pragmatics*, 226: 51-63.
- Küntay, Aylin y Dan I. Slobin. 2002. Putting interaction back into child language: Examples from Turkish, *Psychology of Language and Communication*, 6: 5-14 [en línea]. Disponible en: <https://www.researchgate.net/publication/27269187>

- Kyrtzis, Amy y Susan Ervin-Tripp. 1999. The development of discourse markers in peer interaction, *Journal of Pragmatics*, 31, 10: 1321-1338.
- Lester, Nicholas A., Steven Moran, Aylin C. Küntay, Shanley E. M. Allen, Barbara Pfeiler y Sabine Stoll. 2022. Detecting structured repetition in child-surrounding speech: Evidence from maximally diverse languages, *Cognition*, 221 [en línea]. Disponible en: <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2021.104986>
- Levinson, Stephen C. 2017. Speech acts, en Yang Huang (ed.), *The Oxford handbook of pragmatics*, Oxford, UK, Oxford University Press: 199-216.
- Martín Zorraquino, María Antonia y José Portolés Lázaro. 1999. Los marcadores del discurso, en Ignacio Bosque y Violeta Demonte (dirs.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, III, Madrid, Espasa Calpe: 4051-4213.
- Matthews, Danielle, Hannah Biney y Kirsten Abbot-Smith. 2018. Individual differences in children's pragmatic ability: a review of associations with formal language, social cognition, and executive functions, *Language Learning and Development*, 14, 3: 186-223.
- Meng, Katharina y Susanne Schrabbach. 1999. Interjections in adult-child discourse: The cases of German HM and NA, *Journal of Pragmatics*, 31, 10: 1263-1287.
- Meng, Katharina y Sven Strömqvist. 1999. Discourse markers in language acquisition, *Journal of Pragmatics*, 31, 10: 1339-1351.
- Mithun, Marianne. 2012. Tags: Cross-linguistic diversity and commonality, *Journal of Pragmatics*, 44, 15: 2165-2182.
- Miyagawa, Shigeru. 2022. *Syntax in the Treetops*, Cambridge, Mass., The MIT Press.
- Montañez Mesas, Martha Pilar. 2007. Marcadores del discurso y posición final: la forma ¿eh? en la conversación coloquial española, *ELUA: Estudios de Lingüística Universidad de Alicante*, 21: 261-280.
- Montes, Rosa Graciela. 1999. The development of discourse markers in Spanish: Interjections, *Journal of Pragmatics*, 32, 10: 1289-1319.
- Moran, Steven, Damian E. Blasi, Robert Shikowski, Aylin C. Küntay, Barbara Pfeiler, Shanley Allen y Sabine Stoll. 2018. A universal cue for grammatical categories in child directed speech, *Cognition*, 90, 1: 91-117.
- Orozco, Leonor. 2014. El empleo de ¿no?, ¿eh? y ¿verdad? en situación de entrevista sociolingüística, en *Argumentos cuantitativos y cualitativos en sociolingüística: Segundo coloquio de cambio y variación lingüística*, Pedro Martín Butragueño y Leonor Orozco (eds.), México, El Colegio de México: 643-668.
- Perkins, Michael R. 2010. Pragmatic impairment, en Jack S. Damico, Nicole Müller, Martin J. Ball (eds.), *The handbook of language and speech disorders*, Wiley: 227-246.
- Pickering, Martin J. y Simon Garrod. 2004. Toward a mechanistic psychology of dialogue, *Behavioral and Brain Sciences*, 27, 02: 169-190.
- Pickering, Martin J. y Simon Garrod. 2021. *Understanding dialogue. Language use and social interaction*. Cambridge, Mass., The MIT Press.
- Rakoczy, Hannes y Michael Tomasello. 2009. Done wrong or said wrong? Young children understand the normative directions of fit of different speech acts, *Cognition*, 113, 2: 205-212.

- Rojas-Nieto, Cecilia. 2007. La base de datos ETAL. Etapas tempranas en la adquisición del lenguaje. Origen, descripción y metas de un proyecto, en Alejandra Vigueras (ed.), *Jornadas Filológicas 2005*. México: UNAM: 575-599.
- Rubio-Fernández, Paula. 2025. First acquiring articles in a second language: A new approach to the study of language and social cognition, *Lingua*, 313: 103851 [en línea]. Disponible en: <https://doi.org/10.1016/j.lingua.2024.103851>
- Schegloff, Emanuel A. 2006. Interaction: The infrastructure of social institutions, the natural ecological niche for language, the arena in which culture is enacted, en Stephen C. Levinson, Nicholas J. Enfield (eds.), *Roots of human sociality. Culture, cognition and interaction*, London, Berg: 70-96.
- Sidnell, Jack. 2015. A Conversation analytic approach to research on early childhood, en Ann Farrell, Sharon L. Kagan y E. Kay M. Tisdall (eds.), *Sage handbook of early childhood research*, Sage: 255-276.
- Slobin, Dan I. 1985. Crosslinguistic evidence for the language-making capacity, en Dan I. Slobin (ed.), *The crosslinguistic study of language acquisition, Vol. 1. The data; Vol. 2. Theoretical issues*. Lawrence Erlbaum Associates: 1157-1256.
- Spijker, Laura y Marloes Oomen. 2023. Hesitation markers in Sign Language of the Netherlands. A Corpus-Based study, *Sign Language Studies*, 23, 2: 164-196.
- Stephens, Gemma y Danielle Matthews. 2014. The communicative infant, en Danielle Matthews (ed.), *Pragmatic development in first language acquisition*, Amsterdam, John Benjamins: 13-36.
- Tatsumi, Tomoko y Giovanni Sala. 2023. Learning conversational dependency: Children's response using un in Japanese. *Journal of Child Language*, 50, 5: 1226-1244.
- Traugott, Elizabeth Closs. 2016. On the rise of types of clause-final pragmatic markers in English. *Journal of Historical Pragmatics*, 17, 1: 26-54.
- Valencia, Alba y Alejandra Vigueras (coords.). 2015. *Más sobre marcadores hispánicos. Usos de España y América en el corpus de estudio de la norma culta*. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Veneziano, Edy. 1998. La conversation: instrument, objet et source de connaissance: *Études développementales, Psychologie de l'interaction*, 17-18: 1-24.
- Veneziano, Edy. 2018. Learning conversational skills and learning from conversation, en Amalia Bar-On y Dorit Ravid (eds.), *Handbook of communication disorders: theoretical, empirical, and applied linguistic perspectives*, Berlin/Boston, De Gruyter Mouton: 311-328.
- Wilkins, David P. 1992. Interjections as deictics, *Journal of Pragmatics*, 18, 2-3: 119-158.
- Yeh, Kanyu y Chiung-chih Huang. 2016. Mandarin-speaking children's use of the discourse markers *hao* 'okay' and *dui* 'right' in peer interaction, *Language Sciences*, 57: 1-20.

## Contribución de autores

*Autoría:* Todos los componentes del artículo han estado a cargo del autor.

## Disponibilidad de los datos

Los datos de los apéndices analizados en este corpus podrán hacerse disponibles en los términos que rigen a la revista *Lingüística*.

*Compromiso ético:* El autor conoce las normas éticas de la revista *Lingüística* y ha cumplido cabalmente con ellas.

*Conflicto de intereses:* No existe conflicto de intereses alguno.

*Financiamiento:* La recolección de datos recibió el apoyo otorgado al proyecto *Gramáticas emergentes. La construcción de categorías y relaciones en la adquisición temprana*, por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología de México (Conacyt 30798-H).

## Editado por:

Este texto ha sido aceptado para publicación por el único Director-Editor de la revista, Adolfo Elizaincín, quien ha actuado de acuerdo a lo establecido en la "Declaración de comportamiento ético" de la revista *Lingüística* [https://www.mundoalfal.org/sites/default/files/revista/Declaracion\\_comp\\_etico.pdf](https://www.mundoalfal.org/sites/default/files/revista/Declaracion_comp_etico.pdf), primer párrafo del capítulo "Obligaciones del Director-Editor". A esta declaración deben adherir, explícitamente, el Director-Editor, los árbitros y los autores.