

SUMARIO

LINGÜÍSTICA MEXICANA, II (2005), NÚM. 2

Lenguas amerindias

ALBERT ÁLVAREZ GONZÁLEZ Y CONSTANTINO MARTÍNEZ FABIÁN,
La reduplicación en lengua yaqui: entre flexión y derivación, p. 173

Español

SERGIO IBÁÑEZ CERDA, *El estatus argumental del tercer participante de los verbos de valencia tres. El caso de los verbos de 'poner' en español*, p. 205

ÁLVARO RÁBAGO TÁNORI Y CHANTAL MELIS, *El sentido posesivo de traer*, p. 227

Lengua y sociedad

MAX ENRIQUE FIGUEROA ESTEVA, *Normas en conflicto y polos variacionales en el español de Cuba*, p. 251

RACHAEL SILLS Y CHRISTOPHER J. HALL, *Cambios léxicos en el véneto de Chipilo, Puebla: una perspectiva psicolingüística*, p. 277

ROCÍO ROJAS ÁRIAS Y ROSA H. YÁÑEZ ROSALES, *En busca de la lengua perdida: memoria y aspectos simbólicos del náhuatl presentes en el discurso actual de los tuxpanecos*, p. 295

Lengua, enseñanza y educación

PAULINE M. D. MOORE HANNA, *Análisis de la dificultad de comprensión de textos en inglés mediante protocolos verbales*, p. 309

LUIS MIGUEL SÁNCHEZ LOYO, *Coherencia en conversaciones múltiples entre niños preescolares*, p. 327

AMLA

LINGÜÍSTICA MEXICANA

VOL. II • NÚM. 2 • 2005

LINGÜÍSTICA MEXICANA

VOL. II

NÚM. 2

2005

ASOCIACIÓN MEXICANA DE LINGÜÍSTICA APLICADA

LINGÜÍSTICA MEXICANA

FUNDADA EN 2000 POR LA
ASOCIACIÓN MEXICANA DE LINGÜÍSTICA APLICADA

MESA DIRECTIVA 2005

Presidente: ELIZABETH LUNA TRAILL, Universidad Nacional Autónoma de México

Secretaria: MA. EUGENIA VÁZQUEZ LASLOR, El Colegio de México

Tesorera: LUCINA GARCÍA GARCÍA, Universidad Pedagógica Nacional

Prosecretaria: LAMPRINI KOLIOUSSI, Universidad Nacional Autónoma de México

Vocales: ROBERTO HERRERA HERRERA, Universidad de las Américas, Puebla

LUZ FERNÁNDEZ GORDILLO, El Colegio de México

DIRECTOR

LUIS FERNANDO LARA

CONSEJO DE ASESORES

ZARINA ESTRADA FERNÁNDEZ, Universidad de Sonora

JOSÉ LUIS ITURRIOZ LEZA, Universidad de Guadalajara

ROSA G. MONTES MIRÓ, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

DIETRICH RALL, Universidad Nacional Autónoma de México

CECILIA ROJAS NIETO, Universidad Nacional Autónoma de México

GIORGIO PERISSINOTTO, Universidad de California, Santa Bárbara

THOMAS C. SMITH-STARK, El Colegio de México

KLAUS ZIMMERMANN, Universidad de Bremen

Lingüística Mexicana es publicada semestralmente por la
Asociación Mexicana de Lingüística Aplicada, A.C.,
Tlaxcala 78-501, Col. Roma Sur, México, D.F.
Composición tipográfica y producción editorial: Literal, S. de R.L. MI.

Certificado de licitud de título y de contenido: en trámite
Número de reserva: 04-2000-082817423000-102

ISSN: 1405-9517

COHERENCIA EN CONVERSACIONES MÚLTIPLES ENTRE NIÑOS PREESCOLARES

INTRODUCCIÓN

Tema de constante interés es la forma mediante la cual el ser humano adquiere la lengua. En las últimas décadas, se ha puesto énfasis en realizar estudios en situaciones naturales, siendo la conversación la forma más natural de comunicación y un espacio privilegiado para la adquisición de la lengua.

Entre los estudios sobre las conversaciones, particularmente, de niños preescolares predominan los que tienen una perspectiva funcional; esta clase de estudios suelen afirmar que los niños, por sus limitaciones cognoscitivas, requieren para conversar: a) de un entendimiento adecuado y con pocos cambios en el contexto comunicativo para mantener la conversación (Bruner, 1978a, 1978b, 1982; Dimitracopoulou, 1990; Becker, 1990); b) de apoyo en el contexto inmediato (Bloom & Lahey, 1978); y c) de retroalimentación inmediata de sus propias construcciones lingüísticas (Peters & Boggs, 1986).

Un elemento importante en las conversaciones es la coherencia, la manera en que se elabora y conserva el sentido de unidad de la conversación, permitiendo a los hablantes entender y participar de ella.

Los estudios de conversaciones entre niños indican que la construcción de la coherencia se realiza mediante: a) la continuidad temática en los pares adyacentes de los turnos de habla (Keenan, 1974; Foster, 1992); b) el empleo de tópicos simples (McTear, 1984); c) el uso de la contextualización, manifiesta en el conocimiento compartido del mundo; d) la presencia de elementos prosódicos en los cambios temáticos (Cook-Gumperz & Gumperz, 1975, Nelson & Gruendel, 1979; McTear, 1984); e) el conocimiento de reglas conversacionales y del marco interactivo (Nelson & Gruendel, 1979; Gopnik, 1989; Foster, 1992); f) la intención de los niños de mantener el control

de la conversación y el turno de habla (Ervin-Tripp, 1979); g) la identificación del referente; y h) finalmente, la atención que ponen durante su conversación (McTear, 1984).

Sin embargo, en esos estudios no se consideran las conversaciones múltiples (entre tres o más sujetos conversando simultáneamente), sino que se restringen a conversaciones diádicas. Por lo general involucran la participación de un niño pequeño con un adulto u otro niño de mayor edad, haciendo desigual la participación en la conversación, en cuanto a los recursos que disponen los hablantes para construir la coherencia. En cambio, las conversaciones múltiples entre niños de la misma edad presentan condiciones de espontaneidad, ausencia de predeterminación del contenido y flexibilidad en la participación, pudiéndose considerar un espacio privilegiado para la construcción de la coherencia conversacional en igualdad de circunstancias para los participantes. Sin embargo, no se cuenta con estudios realizados en conversaciones múltiples con niños preescolares que se interesen por la manera en la cual construyen la coherencia.

La construcción de la coherencia en las conversaciones ha partido de supuestos diferentes a los tradicionales en estudios sobre el tema. En este sentido, en estos supuestos se considera que la construcción de la coherencia en conversaciones múltiples se realiza mediante el uso de información situacional o relacional por parte de los interlocutores; se sustenta en el "anclaje" de la información, con base en su conocimiento de la situación, de los compañeros y en la propia interacción (Bernárdez, 1994, 1995).

La coherencia parte de las mentes de los conversadores (Wilkes-Gibbs, 1995; Linell & Korolija, 1997; Givón, 1995; Roberts & Kreuz, 1993; Anderson, 1995; Singer, 1990; Jucker, 1995; Van Balkom, 1991), mediante el proceso de acoplamiento o ajuste de los sistemas de conocimiento de la realidad de los interlocutores durante la conversación (Petöfi & Sözer, 1988; Conte, 1989; Roulet, 1995; Kayser, 1989; Viehweger, 1989; Givón, 1983; Bernárdez, 1994, 1995).

Particularmente, en relación a la construcción de la coherencia en las conversaciones múltiples, Korolija (2000) considera que se presenta en diferentes niveles en el texto conversacional, pero el más importante es el que se presenta en los límites de los episodios conversacionales.

Precisando, un episodio es un evento discursivo, delimitado por el discurso precedente y subsiguiente (Linell & Korolija, 1997). Los episodios se encuentran internamente ligados, generalmente, por una continuidad tópica. En ellos se puede mostrar con mayor claridad la interdependencia entre el discurso y su contexto.

En la construcción de la coherencia en nuevos episodios en conversaciones múltiples, el contexto comunicativo es un recurso; cuando el interlocutor

inicia una conversación usa los elementos del contexto para facilitar el entendimiento de los participantes en ella.

Para que el contexto funcione como un recurso en la construcción de la coherencia debe ser claramente vinculado al entorno comunicativo, sirviendo como base para el establecimiento de la coherencia mediante un proceso de negociación compartida entre los interlocutores (Wilkes-Gibbs, 1995; Linell & Korolija, 1997; Goodwin & Duranti, 1992).

Existen dos tipos básicos de recursos contextuales: inmediatos o mediatos (Linell & Korolija, 1997), ambos pueden ser verbales o no verbales.

En los estudios de la coherencia en los límites de los episodios (Linell & Korolija, 1997; Korolija, 2000) se han identificado los recursos contextuales empleados, y cuáles son los preferidos para construir la coherencia por los interlocutores.

A partir del recurso contextual empleado en la construcción de un nuevo episodio, éstos se han clasificado de la siguiente forma:

- Recontextualización de un elemento del episodio inmediato anterior, considerándolo como tema central para un nuevo episodio. Existen dos subtipos:
 1. Recontextualización por asociación de un hecho, concepto o referente periférico.
 2. Recontextualización por un metacomentario, usando la forma o significado de una expresión del episodio anterior, como nuevo tópico.
- Episodio análogo al anterior, en un sentido tópico (por ejemplo una ronda de chistes).
- Reiniciación de un tópico anterior no adyacente.
- Referencia a un evento que tiene lugar paralelamente a la conversación. El evento atrae la atención de uno o varios hablantes, haciendo fácil para cualquiera comentarlo sin preámbulo.
- Referencia a un tipo de actividad predefinida en la conversación (por ejemplo el cambio de tema en entrevistas estructuradas *a priori*).
- Traer a colación un tópico situacionalmente cercano, involucrando el conocimiento de las personas, lugares o situaciones, lo que es inherente a la situación social.
- Episodios contextualmente inconexos.

Estos supuestos sobre la construcción de la coherencia en conversaciones múltiples a partir del empleo de diferentes recursos contextuales han sido aplicados a conversaciones de adultos o ancianos (Linell & Korolija, 1997; Korolija, 2000). Sin embargo, no se han realizado estudios de coherencia en conversaciones múltiples de niños preescolares en situaciones naturales, en las cuales los niños lleven el control de la conversación.

Con base en los conocimientos antes expuestos la pregunta que orientó el presente trabajo fue ¿cuál es la forma preferida de los niños preescolares para construir la coherencia en conversaciones múltiples?

OBJETIVO

Identificar los recursos contextuales empleados por los niños en edad preescolar para construir la coherencia en conversaciones múltiples informales.

Objetivos específicos:

Identificar el tipo de recursos contextuales empleados por niños preescolares para la construcción de la coherencia en conversaciones múltiples, durante actividades de juego libre y comida.

Identificar el tipo de episodios construidos por niños preescolares durante conversaciones múltiples, durante actividades de juego libre y comida.

METODOLOGÍA

Participaron en el estudio quince niños, divididos por grupos de edades: 41 meses, 53 meses y 68 meses (tres, cuatro y cinco años respectivamente), sin antecedentes de alteraciones en su desarrollo madurativo, ni en la adquisición del lenguaje.

Se consideró como variable independiente la edad y como variable dependiente la forma en la que construyen la coherencia. Las variables controladas fueron: la actividad durante la cual se conversaba (la comida o el juego libre), el lugar (Centro de Desarrollo Infantil), la participación de adultos y el número de niños participantes en las conversaciones.

Las herramientas usadas para recabar las muestras de habla fueron: video-grabación, audiograbación, observación directa, notas de campo y bitácora.

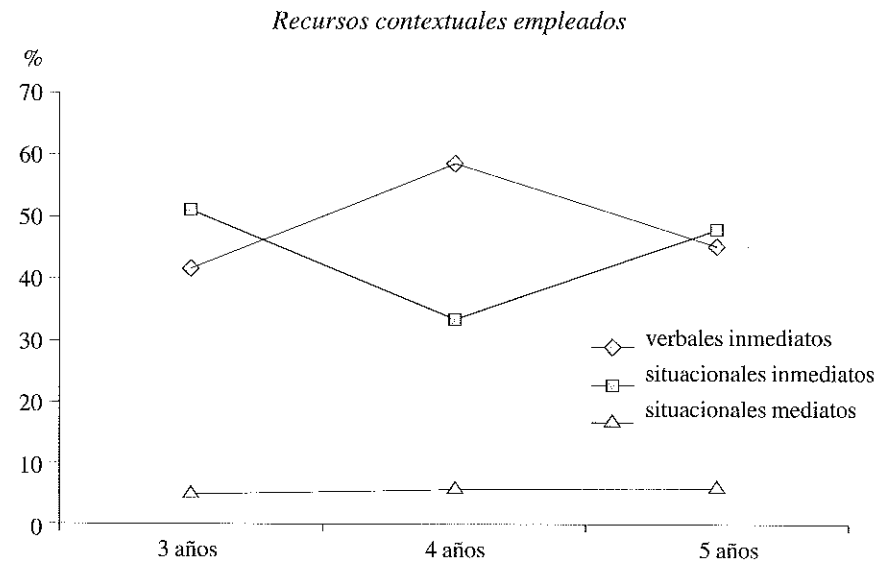
Antes de las sesiones de recolección de datos se realizaron algunas sesiones previas: 1) acercamiento al fenómeno, seleccionando las actividades en las cuales los niños conversaban con mayor libertad; 2) pruebas de sonido y video para conocer las condiciones que permitirían la reconstrucción fiel de las conversaciones; 3) habituación al observador y al equipo de grabación.

Las sesiones de grabación se realizaron en cada grupo de niños por separado, durante doce a veinte minutos, durante la comida o el juego libre y en un periodo de treinta días. En cada sesión de grabación participaron tres o cuatro niños de la misma edad, sentados alrededor de una mesa. Se realizaron seis sesiones de grabación por cada actividad y por cada grupo de edad.

El análisis estadístico de los datos se hizo mediante Chi cuadrada, para la frecuencia de los recursos contextuales y el tipo de episodios para la construcción de la coherencia, por cada tipo de actividad realizada y por cada grupo de edad.

RESULTADOS

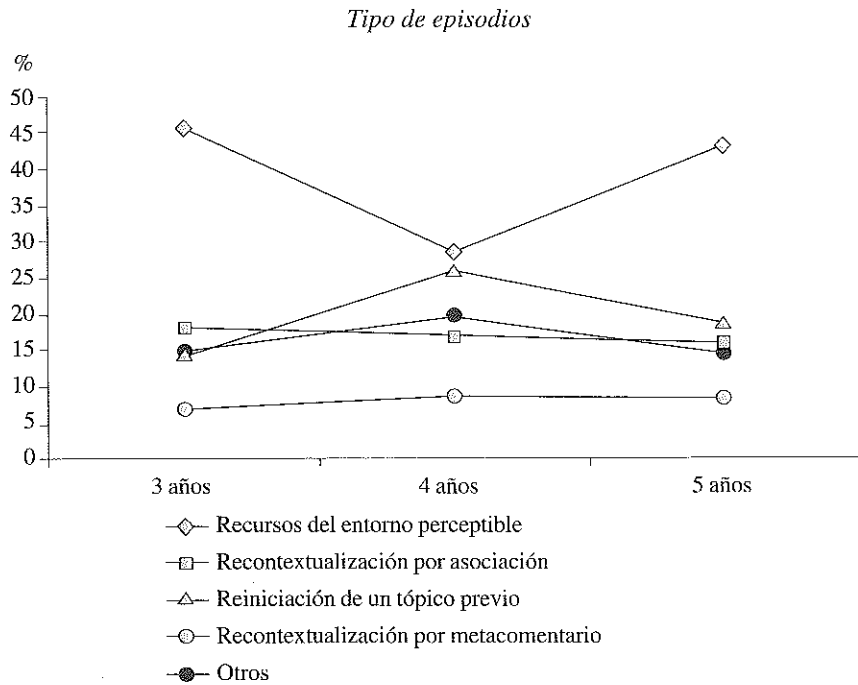
Los recursos contextuales inmediatos fueron más frecuentes en las conversaciones múltiples de los niños de tres y cinco años; a los cuatro años los más frecuentes fueron los recursos verbales inmediatos (ver gráfica 1), siendo significativa la asociación entre la edad y los recursos contextuales ($p < 0.02$).



Gráfica 1: Porcentaje de frecuencia del tipo de recursos contextuales empleados para la construcción de la coherencia en conversaciones múltiples, por grupo de edad.

En los tres grupos de niños el porcentaje de recursos inmediatos (del entorno físico y/o verbal) fue cercano al 94%. Este tipo de recursos incorpora elementos del entorno que les permite compartir un tópico accesible a todos (Linell & Korolija, 1997; Givón, 1979; Jucker, 1995; Van Dijk, 1996; Goodwin & Duranti, 1992).

Los tipos de episodios construidos más frecuentes fueron: basados en la referencia a un evento paralelo a la conversación, la reiniciación de un tópico previo y la recontextualización de un comentario por asociación.



Gráfica 2: Porcentaje de frecuencia de los tipos de episodios construidos en las conversaciones múltiples, por grupo de edad.

Construir los episodios con los recursos del entorno perceptible es lo más frecuente en los tres grupos de niños; esta manera de hacerlo pone en evidencia la estrategia de construcción de la coherencia a partir del empleo del contexto inmediato perceptible (Givón, 1979; Jucker, 1995; Van Dijk, 1996; Goodwin & Duranti, 1992).

El siguiente es un ejemplo de un episodio construido a partir de un recurso del entorno perceptible. Sucede con los niños de tres años, durante la comida. Los niños conversan sobre la comida y a partir de un evento externo inician un nuevo episodio con la incorporación de todos los hablantes a la conversación (Tabla 1).

Tabla 1. Episodio empleando recursos del entorno perceptible:
Conversación de niños de 3 años, durante la comida.
(H: Hugo, O: Observador, P: Perla, M: Monserrat, J: José)

H: ro perro, ro perro e agua, ven ro perro de agua, ve ron [perro hay comida	
O: [me llevo tu tortilla perla	
P: ejem	
O: te la vas a comer ¿o ya no?	<i>Pasan al fondo del patio dos personas llevando botes de basura del área de lactantes.</i>
P: (asiente con la cabeza)	
H: (señala con el índice hacia donde) hay pachurra, guácala (agita la mano de arriba abajo con la palma abierta), hay popó guácala, hay pañal guácala (gritando)	
Silencio 3 seg.	
H: hay [pipí guácala, y caca y pipí (agita la mano)	
M: [hay popóooo, hay popóooo	
H: quen me habla?	
M: hay popóoooo	
H: nanaca y vele (señala con la mano hacia donde pasan los botes de basura de los colores que menciona)	<i>Salen del patio las dos empleadas llevando los botes de basura.</i>
M: naranja y verde fúchila, fúchila	
H: fúchila (agita su mano enfrente de su nariz, "huele mal")	
J: vede de basula de caca,	
H: e caca, e caca, [e caca, e caca (canturreando)	
P: [e caca e caca e caca (canturreando)	

La reiniciación de un tópico fue el segundo tipo de episodio más frecuente. Se observó mayor frecuencia en el grupo de niños de cuatro años y es menor el porcentaje a los cinco años y a los tres años (ver tabla 2).

La recontextualización de un comentario por asociación fue el tercer tipo más frecuente de episodio construido, observándose una frecuencia similar en las tres edades (ver tabla 3).

Estos dos procedimientos para la construcción de la coherencia tienen como base los recursos lingüísticos de los niños, sobre todo la reiniciación de un tópico, aunque, sin embargo, pudiera estar apoyada en el contexto inmediato perceptible que dio origen al tópico, es decir, en estos casos la coherencia

tiene un doble mecanismo de “anclaje”, a partir del entorno inmediato y de las construcciones verbales precedentes. Este procedimiento limitaría el único episodio construido, usando meramente recursos verbales en la recontextualización de un comentario.

Tabla 2. Episodio empleando como recurso la reiniciación de un tópico. Conversación de niños de 4 años, durante el juego. Turnos de interacción núms. 114 a 121 y 148 a 153. (M: Mitzi, A: Ana, L: Leopoldo, O: Observador)

- 114 M: y esta es la casa del terror *Mientras deja de ensamblar y permite que sus compañeros vean lo que hizo, hace una serie de movimientos no espontáneos. Va a tocar su construcción y después se retracta.*
- 115 A: y luego te salen monstruos así (*indica la altura del monstruo con la mano*)
- 116 M: sí (*asiente con la cabeza*) y luego este aparte se salen, ay (*derriba lo construido*) voy a empezar otra vez porque tiene que estar fuerte (*vuelve a comenzar a construir*)
- 117 A: sí [porque luego sale Chuky.
- 118 M: [xxx (*ininteligible*)
- 119 A: Mitziiii, Mitziiii le apa[chu... (*interrumpe*)
- 120 M: [y no no le digas de nue... de nuevo, porque porque el diablo rápido la alcanza, ¿verdad?
- 121 A: Ira, ira no digas diablo porque porque luego puede, puede abrir este cuadrado (*señala hacia el piso, indicando el cuadro por el que saldría el diablo*) y luego nos saca un susto, Mitzi (*baja su tono de voz*) porque luego puede venir, el diablo, porque el otro día, porque el otro día mi hermana... (*interrumpe*)
- Termina el episodio y comienza uno nuevo con un nuevo hablante principal.*
- 148 M: una casa de monstruos
- 149 O: ¿siii?
- 150 L: sí, es la casa del telor

- 151 M: del terror, tú no diagas diablo porque porque el diablo va a venir deee, ese cuaaadro (*apunta con el índice*) y entonces nos va a comer, ¿verdad?
- 152 A: y (*asiente con la cabeza*) nos va a llevar al infierno
- 153 M: y los llevará...

Nota. Juego: ensamblado de material. A partir de emplear los materiales, “M” comienza a formar una casa o castillo, “A” participa en la conversación e incorpora marginalmente a “L”, “A” cambia el tópico y “M” reactiva el tópico 27 turnos después.

Tabla 3. Episodio empleando como recurso la recontextualización de un comentario. Conversación de niños de 5 años, durante la comida.

(K: Karen, C: Carlos, O: Observador, Of: Ofelia)

- K: y el pollito me lo acabó
- C: a mí sí me gustó todo
- O: ¿no te gusta ninguna verdura o los chícharos?
- Silencio 2 seg.*
- C: a [mí tos (*con la boca llena*) *A mí, todos.*
- K: [ninguna
- C: a mí todo me gustó
- Of: Pos cómete la pared
- Silencio 3 seg.* *Carlos y Ofelia ríen.*
- Of: dice que [todo le gustó
- C: [menos la pared
- Of: porque se come la pared, las puertas
- C: no, menos la pared [porque esto güele bien feo güele a pura pata

Nota: “K” ha venido comentando, previamente, que no le gustan las verduras y que, por lo tanto, sólo se comerá el pollo; “C” menciona que le gusta todo y “Of” hace la asociación que si le gusta todo, coma la pared.

Bernárdez (1994, 1995) considera que la construcción de la coherencia es justo un proceso de “anclaje” de información. Mediante los medios a disposición de los hablantes se garantiza la comprensión mutua de los textos generados por los conversantes, con la ayuda de un texto co-construido, como se puede observar en los extractos de las conversaciones de los niños (tablas 1, 2 y 3), en que toman los recursos del entorno para realizar este proceso de anclaje de la información, haciéndolo accesible a todos los participantes.

Se observó, bajo la frecuencia de episodios incoherentes (3 años, 2.20%, 4 años, 2.73%, 5 años, 0.93%), lo que puede ser un indicador de un buen uso de los recursos contextuales a su disposición para construir episodios coherentes (Cook Gumperz & Gumperz, 1975; Nelson & Gruendel, 1979; McTear, 1984; Wilkes-Gibbs, 1995; Linell & Korolijam, 1997; Goodwin & Duranti, 1992; Korolija, 2000).

Se observó también que la actividad durante la cual se conversa influyó en el tipo de episodios construidos por los niños.

En las conversaciones durante el juego, se observó mayor variabilidad en el tipo de episodios construidos por los niños según su edad ($p < 0.001$). Esto pudiera deberse a que el juego fue una actividad menos estructurada, lo que permitía a los niños usar mayor diversidad de recursos. En las conversaciones durante el juego, se incrementó paulatinamente el uso de la información verbal inmediata para cada grupo de edad. Los episodios construidos a partir de elementos del entorno perceptible muestran un comportamiento variable en los grupos.

En cambio, en las conversaciones durante la comida se observó un desempeño similar en cuanto al tipo de episodios construidos ($p < 0.20$), lo que pudiera deberse a que la actividad durante la comida es más estructurada en sí misma (Van Dijk, 1996; Jucker, 1995), dadas las reglas al interior del Centro de Desarrollo Infantil.

CONCLUSIONES

Los resultados presentados permiten concluir brevemente:

- La construcción de la coherencia en conversaciones múltiples de niños preescolares no es únicamente un fenómeno lingüístico; en el caso de los niños preescolares se logra acudiendo sistemáticamente al empleo de los recursos contextuales inmediatos del entorno físico o verbales, de fácil "anclaje" para los sujetos, lo que permite una construcción conversacional más sencilla, en la cual todos los interlocutores están en la posibilidad de participar, ya que cuentan con la información necesaria para hacerlo.
- Se observó que el tipo de actividad en la que se enmarca la conversación múltiple es importante, ya que influye en la elección de los recursos contextuales que se van a usar, de manera que permita garantizar la construcción de la coherencia. En el juego se observó mayor variabilidad en los elementos contextuales empleados en cada grupo de edad; en cambio, en la comida se usan, con una frecuencia semejante, los recursos contextuales en los tres grupos de edad.

Estos indicios nos podrían llevar a estudiar las conversaciones múltiples en niños preescolares en condiciones naturales permitiendo la participación espontánea, evitando, en la medida de lo posible, el situarlos en condiciones artificiales, ya que podría propiciar una mayor dificultad para echar mano de los recursos del contexto inmediato, dificultando la construcción de la coherencia conversacional en las edades estudiadas.

BIBLIOGRAFÍA

- Anderson, Anne H., 1995, "Negotiating coherence in dialogue", en Morton Ann Gernsbacher, Talmy Givón (eds.), *Coherence in spontaneous text*, John Benjamins, Amsterdam.
- Becker, Judith A., 1990, "Processes in the acquisition of pragmatic competence", en Comti-Ramsden, Gina y Catherine E. Snow (eds.), *Children's Language*, vol. 7, Lawrence Erlbaum, New Jersey.
- Bernárdez, Enrique, 1993-1994, "La coherencia textual como autorregulación en el proceso comunicativo", *Boletín de Filología Universidad de Chile*, pp. 9-32, 1994.
- Bernárdez, Enrique, 1995, *Teoría y epistemología del texto*, Cátedra, Madrid.
- Bloom, Lois y Margaret Lahey 1978, *Language development and language disorder*, John Wiley and Sons.
- Bruner, Jerome S., 1978a, "Acquiring the uses of language", *Canadian Journal of Psychology/ Review Canadian Psychology*, 32, pp. 204-218.
- Bruner, Jerome S., 1978b, "The role of dialogue in language acquisition", en Sinclair, Anne, Robert J. Jarvella, Willem J. M. Levelt (eds.), *The child's conceptions of language*, Springer-Verlag, Berlin, New York.
- Bruner, Jerome S., 1986, 1982, "Los formatos de la adquisición del lenguaje", en Linaza, José Luis (comp.), *Jerome Bruner: acción, pensamiento y lenguaje*, 1982, Alianza Psicología, México.
- Cook-Gumperz, Jenny & John J. Gumperz, 1975, "Context in children's speech", en Waterson, Natalie, Catherine Snow (eds.), *The development of communication*, John Wiley, New York.
- Dimitracopoulou, Ioanna, 1990, *Conversational competence and social development*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Ervin-Tripp, Susan, 1979, "Children's verbal turn taking", en Ochs Elinor & Bambi Schieffelin, *Developmental pragmatics*, Academic Press, New York.
- Foster, Susan, 1992, *The communicative competence of young children*, Longman, New York.
- Givón, Talmy, 1979, "From discourse to syntax: grammar as a processing strategy", en Givón, Talmy (ed.), *Syntax and semantics*, vol. 12: *Discourse and syntax*, Academic Press, New York.

- Givón, Talmy, 1983, "Topic continuity in discourse: an introduction", en Givón, Talmy (ed.), *Topic continuity in discourse*, John Benjamins, Amsterdam.
- Givón, Talmy, 1995, "Coherence in text vs. coherence in mind", en Morton Ann Gernsbacher & Talmy Givón (eds.), *Coherence in spontaneous text*, John Benjamins, Amsterdam.
- Goodwin, Charles & Alessandro Duranti, 1992, "Rethinking context: an introduction", en Duranti, Alessandro & Charles Goodwin (eds.), *Rethinking context language as an interactive phenomenon*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Gopnik, Myrna, 1989, "The development of text competence", en Conte, Maria-Elisabeth, Janos S. Petöfi & Emel Sözer (eds.), *Text discourse connectedness*, John Benjamins, Amsterdam.
- Jucker, Andreas H., 1995, "Discourse analysis and relevance", en Hundsnurscher, Franz & Edda Weigand (eds.), *Future perspectives of dialogue analysis*, Max Niemeyer Verlag, Tübingen.
- Kayser, Hermann, 1989, "Some aspects of language understanding, language, production, and intercomprehension in verbal interaction", en Heydrich, Wolfgang, Fritz Neubauer, Janos S. Petöfi & Emel Sözer (eds.), *Conexity and coherence*, W. de Gruyter, Berlin, New York.
- Keenan, Elinor O., 1974, "Conversational competence in children", *Journal of Child Language*, vol. 1, núm. 2, pp. 163-183.
- Korolija, Natascha, 2000, "Coherence-inducing strategies in conversation amongst the aged", *Journal of Pragmatics*, 32, pp. 425-462.
- Linell, Per y Natascha Korolija, 1997, "Coherence in Multiparty conversation", en Givón, Talmy (ed.), *Conversation. Cognitive, communicative and social perspectives*, John Benjamins, Amsterdam.
- McTear, Michael F., 1984, "Structure and process in children's conversational development", *Discourse Development*, Springer-Verlag, New York.
- Nelson, Katherine & Janice M. Gruendel, 1979, "At morning it's lunchtime: a scriptal view of children's dialogues", *Discourse Processes*, 2, pp. 73-94.
- Peters, Ann M. & Stephen T. Boggs, 1986, "Interactional routines as cultural influences upon language acquisition", en Schieffelin, Bambi & Elinor Ochs (eds.), *Language socialization across cultures*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Petöfi, Janos & Emel Sözer, 1988, "Static and dynamic aspects of text constitution", en Petöfi, Janos S. (ed.), *Text and Discourse constitution*, W. de Gruyter, Berlin, New York.
- Roberts, Richard M. y Roger J. Kreuz, 1993, "Nonstandard discourse and its coherence", *Discourse processes*, 16, pp. 451-464.
- Roulet, Eddy, 1995, "L'analyse du dialogue dan un approche modulaire des structures du discours", en Hundsnurscher, Franz & Edda Weigand (eds.), *Future perspectives of dialogue analysis*, Max Niemeyer Verlag, Tübingen.

- Singer, Murray, 1990, *Psychology of language. An introduction to sentences and discourse processes*, Lawrence Erlbaum, New Jersey.
- Van Balkom, Hans, 1991, *The communication of language impairment children. A study of discourse coherence in conversation of children with their caregivers*, Swets and Zetinger, Amsterdam.
- Van Dijk, Teun A., 1996, *La ciencia del texto*, Paidós, México.
- Viehweger, Dieter, 1989, "Coherence is also a pragmatic phenomenon", en Heydrich, Wolfgang, Fritz Neubauer, Janos S. Petöfi & Emel Sözer (eds.), *Conexity and coherence*, W. de Gruyter, Berlin, New York.
- Wilkes-Gibbs, D., 1995, "Coherence in collaboration: some examples from conversation", en Morton Ann Gernsbacher & Talmy Givón (eds.), *Coherence in spontaneous text*, John Benjamins, Amsterdam.

Luis Miguel Sánchez Loyo

Departamento de Neurociencias, Departamento de Psicología Aplicada
Centro Universitario de Ciencias de la Salud
Universidad de Guadalajara