

El dése y todo eso que digamos del lenguaje vago en
narraciones de niños de edad escolar

2025



Universidad Autónoma de Querétaro
Facultad de Lenguas y Letras

*El dése y todo eso que digamos del
lenguaje vago en narraciones de niños
de edad escolar*

Que como parte de los requisitos para obtener el
título de

Maestra en Lingüística

Presenta

Yilien Canedo Salvador

Dirigida por:

Dra. Karina Hess Zimmermann

Co-dirigida por:

Dra. Graciela Fernández Ruiz

Querétaro, Qro., abril, 2025

La presente obra está bajo la licencia:
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>



CC BY-NC-ND 4.0 DEED

Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional

Usted es libre de:

Compartir — copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato

La licenciatario no puede revocar estas libertades en tanto usted siga los términos de la licencia

Bajo los siguientes términos:



Atribución — Usted debe dar [crédito de manera adecuada](#), brindar un enlace a la licencia, e [indicar si se han realizado cambios](#). Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que usted o su uso tienen el apoyo de la licenciatario.



NoComercial — Usted no puede hacer uso del material con [propósitos comerciales](#).



SinDerivadas — Si [remezcla, transforma o crea a partir](#) del material, no podrá distribuir el material modificado.

No hay restricciones adicionales — No puede aplicar términos legales ni [medidas tecnológicas](#) que restrinjan legalmente a otras a hacer cualquier uso permitido por la licencia.

Avisos:

No tiene que cumplir con la licencia para elementos del material en el dominio público o cuando su uso esté permitido por una [excepción o limitación](#) aplicable.

No se dan garantías. La licencia podría no darle todos los permisos que necesita para el uso que tenga previsto. Por ejemplo, otros derechos como [publicidad, privacidad, o derechos morales](#) pueden limitar la forma en que utilice el material.



**Universidad Autónoma de Querétaro
Facultad de Lenguas y Letras
Maestría en Lingüística**

*El dése y todo eso que digamos del lenguaje vago en narraciones
de niños de edad escolar*

Tesis

Que como parte de los requisitos para obtener el grado de
Maestra en Lingüística

Presenta:

Yilien Canedo Salvador

Dirigida por:

Dra. Karina Hess Zimmermann

Co-dirigida por:

Dra. Graciela Fernández Ruiz

Dra. Karina Hess Zimmermann
Presidenta

Dra. Graciela Fernández Ruiz
Secretaria

Dra. Gloria Nélida Avecilla Ramírez
Vocal

Dra. Luisa Josefina Alarcón Neve
Suplente

Dra. Juliana de la Mora Gutiérrez
Suplente

Centro Universitario Querétaro, Qro.
Abril 2025
México

Agradecimientos

Quiero agradecer profundamente a mis padres, Yania y Luis, cuyo amor y apoyo incondicional han sido mi impulso para recorrer este camino de superación profesional y personal. Gracias por estar siempre presentes, por creer en mí incluso en los momentos más difíciles y por ser mi refugio constante.

Agradezco al CONAHCYT por su apoyo financiero para realizar esta investigación. Este respaldo me permitió avanzar en mi proyecto académico y también me acercó a mis metas personales y profesionales.

A las doctoras Karina Hess Zimmermann, Gloria Nélida Avecilla Ramírez y Graciela Fernández Ruiz les estaré siempre agradecida por aceptar trabajar conmigo, por su guía constante y por el apoyo incondicional que me brindaron durante todo este proceso. Con su experiencia, paciencia, generosidad, así como su amor a su profesión, fueron fundamentales para la culminación de esta investigación. Agradezco también a las demás miembros del proyecto por sus valiosas aportaciones. A todas, muchas gracias por creer y confiar en mí.

A México, el país que por dos años me acogió y me brindó un hogar durante esta etapa de mi vida. Gracias por su riqueza cultural, su belleza y por enseñarme tantas lecciones que van más allá de lo académico. En ese país aprendí a ser valiente, decidida y a sobreponerme a todas las dificultades que se puedan presentar. Siempre lo tendré como mi segunda casa.

A Zuhger, quien siempre me animó y apoyó para no perder la fe.

Finalmente, le dedico este trabajo a mi querido perrito El Enano, cuya sola existencia llena mi vida de luz y alegría.

A todos ustedes, muchas gracias. Este logro también es suyo.

Índice

| | |
|---|----|
| Agradecimientos..... | 3 |
| Índice de Tablas..... | 6 |
| Índice de Figuras..... | 7 |
| Resumen..... | 8 |
| Abstract..... | 9 |
| Introducción..... | 10 |
| Capítulo 1. Marco Teórico..... | 14 |
| Desarrollo Lingüístico Tardío..... | 14 |
| Las Narraciones en el Desarrollo Lingüístico Tardío..... | 19 |
| La Narración..... | 20 |
| Estructura de la Narración..... | 22 |
| Por qué Estudiar la Narración en el Desarrollo Lingüístico..... | 26 |
| Los Paisajes de la Narración..... | 27 |
| Lenguaje Vago..... | 31 |
| Estudios sobre el Lenguaje Vago..... | 31 |
| Definiciones de Lenguaje Vago..... | 33 |
| Marcas Lingüísticas del Lenguaje Vago..... | 35 |
| Marcas Lingüísticas Explícitas de Lenguaje Vago..... | 39 |
| Capítulo 2. Antecedentes..... | 42 |
| Estudios sobre el Lenguaje Vago en Español (Adultos)..... | 42 |
| Estudios sobre el Lenguaje Vago en el Lenguaje Infantil..... | 47 |
| Capítulo 3. Planteamiento del Problema..... | 50 |
| Preguntas de Investigación..... | 51 |
| Objetivos..... | 52 |
| Variables..... | 52 |
| Hipótesis..... | 52 |
| Capítulo 4. Metodología..... | 54 |
| Descripción del Corpus..... | 54 |
| Codificación y Clasificación de Marcas de Lenguaje Vago..... | 56 |
| Análisis de Datos..... | 57 |

| | |
|---|----|
| Capítulo 5. Resultados..... | 59 |
| Análisis de Tipo de Marcas Léxicas de Lenguaje Vago Presentes en las Narraciones..... | 59 |
| Análisis Cuantitativo del Tipo de Marcas Léxicas de Lenguaje Vago por Edad..... | 60 |
| Análisis Cualitativo de Tipo de Marcas Léxicas de Lenguaje Vago por Edad..... | 61 |
| Análisis Cuantitativo de Tipo de Marcas Léxicas de Lenguaje Vago por Género, Tipo de Escuela y Tipo de Narración..... | 66 |
| Capítulo 6. Discusión y Conclusiones..... | 71 |
| Referencias bibliográficas..... | 79 |

Índice de Tablas

| | |
|--|----|
| Tabla 1 <i>Participantes de la Investigación por Edad, Género y Tipo de Escuela.....</i> | 54 |
| Tabla 2 <i>Clasificación de Marcas de Lenguaje Vago.....</i> | 56 |
| Tabla 3 <i>Marcas de Lenguaje Vago por Edad.....</i> | 62 |
| Tabla 4 <i>Comparación de Marcas de Lenguaje Vago por Tipo de Narración.....</i> | 69 |

Índice de Figuras

| | |
|--|----|
| Figura 1 <i>Promedio de Marcas de Lenguaje Vago por Cláusula en Todas las Narraciones para Toda la Muestra</i> | 60 |
| Figura 2 <i>Diferencias en la Proporción de Cuantificadores por Cláusula para los Tres Grupos de Edad</i> | 61 |
| Figura 3 <i>Diferencias en la Proporción de Marcas No Anafóricas por Cláusula por Género</i> | 67 |
| Figura 4 <i>Diferencias en la Proporción de Aproximadores por Cláusula por Tipo de Escuela</i> | 68 |
| Figura 5 <i>Diferencias en la Proporción de Apéndices Generalizadores por Cláusula por Tipo de Escuela</i> | 68 |

Resumen

El lenguaje vago, es decir, un recurso lingüístico que se utiliza de manera consciente para disminuir la precisión del mensaje y gestionar la ambigüedad (Ejem: *como tipo, algo así, y todo eso*), es una herramienta esencial en la comunicación, pues permite a los hablantes suavizar afirmaciones, fomentar la diplomacia y reflejar la incertidumbre inherente a muchas situaciones. Aunque a menudo se asocia con contextos informales, su uso es relevante en diversos ámbitos como la política, la enseñanza, la crítica literaria y la sociolingüística. Diversos investigadores sostienen que el lenguaje vago es fundamental para la adecuación conversacional, y se utiliza como mecanismo de autodefensa y solidaridad entre los hablantes. Además, cumple funciones interaccionales importantes como reflejar cercanía y promover la inclusión social. Este tipo de lenguaje también es clave para el desarrollo lingüístico en los niños. Aunque hasta la fecha los estudios sobre el lenguaje vago se han enfocado en adultos y adolescentes, es crucial analizar cómo los niños en edad escolar lo adquieren y utilizan. La presente investigación busca, por tanto, analizar el desarrollo del uso de marcas lingüísticas de lenguaje vago en narraciones producidas por niños mexicanos de 6, 9 y 12 años. Los objetivos específicos son observar las diferencias en el uso de estas marcas léxicas según la edad, el género, el tipo de escuela (pública y privada) y el tipo de narración. Los resultados del análisis cuantitativo mostraron diferencias significativas en cuanto a las marcas "No anafóricas", que tuvieron una presencia más destacada en el uso del lenguaje vago en la muestra. De igual manera, se observó que el uso de "Cuantificadores" varía de forma significativa entre los grupos de edad analizados, con un aumento en su uso proporcional al incremento en edad. Las marcas "No Anafóricas" también mostraron diferencias significativas entre géneros, con prevalencia de su uso en el género masculino. Por tipo de escuela se pudo comprobar, a partir de diferencias significativas en los resultados, que los niños y niñas de la escuela privada utilizan más dos categorías de marcas léxicas de lenguaje vago: "Aproximadores" y "Apéndices generalizadores". Por tipo de escuela se apreciaron diferencias en tres marcas, todas a favor de un mayor uso en la tarea de narraciones personales: "Aproximadores", "No Anafóricas" y "Marcadores de duda". Un análisis cualitativo adicional permitió observar el comportamiento de las marcas explícitas de lenguaje vago de acuerdo con las tres edades de los participantes.

Palabras clave: desarrollo lingüístico tardío, narración, lenguaje vago, escuela

Abstract

Vague language is an essential tool in communication as it allows speakers to soften statements, foster diplomacy, and reflect the inherent uncertainty of many situations. While often associated with informal contexts, its use is relevant in various fields such as politics, education, literary criticism, and sociolinguistics. Several researchers argue that vague language is fundamental for conversational appropriateness and serves as a mechanism of self-defense and solidarity among speakers. Additionally, it fulfills important interactional functions, such as reflecting closeness and promoting social inclusion. This type of language is also crucial for linguistic development in children. Although studies on vague language have primarily focused on adults and adolescents, it is essential to analyze how school-aged children acquire and use it. Therefore, the present research seeks to examine the development of the use of linguistic markers of vague language in narratives produced by Mexican children aged 6, 9, and 12. The specific objectives are to observe differences in the use of these lexical markers according to age, gender, school (public and private), and type of narration. The results of the quantitative analysis showed significant differences in the use of "Non-Anaphoric" markers, which were notably present in the sample's use of vague language. Similarly, it was observed that the use of "Quantifiers" varied significantly among the age groups analyzed, with an increase in their use proportional to age. "Non-Anaphoric" markers also showed significant gender-based differences, with a higher prevalence among males. Regarding school type, significant differences revealed that children from the private school used two categories of vague language lexical markers more frequently: "Approximators" and "General Extenders." Differences by school type were also observed in three markers, all favoring greater use in the task of personal narratives: "Approximators," "Non-Anaphoric," and "Markers of Doubt." An additional qualitative analysis allowed us to observe the behavior of explicit vague language marks according to the three ages of the participants.

Keywords: late linguistic development, narration, vague language, school

Introducción

El lenguaje vago es un fenómeno lingüístico que se caracteriza por la imprecisión intencional en el discurso, lo que permite que el significado de lo que expresamos, sea menos específico. Algunos ejemplos del lenguaje vago son expresiones como *algo así*, *y todo eso* y *el dése*. Este tipo de lenguaje puede manifestarse a través de expresiones ambiguas, términos generales o estructuras sintácticas que dejan espacio para la interpretación. Existen dos posturas principales sobre su naturaleza y función; una de ellas lo considera una falla del lenguaje, una deficiencia que compromete la claridad y la precisión del mensaje. Desde esta idea, autores como Channell (1983, 1994) plantean que la vaguedad es un rasgo inherente del lenguaje, pero la conciben como una ausencia de significado preciso, lo que sugiere que puede dificultar la comunicación. Por el contrario, otra postura, respaldada por estudios más recientes y a la que se suscribe la presente investigación, considera que el lenguaje vago es un recurso sofisticado que se utiliza estratégicamente en la interacción social. Investigadores como Drave (2001) y Cook (2007) argumentan que la vaguedad no es simplemente una falta de precisión, sino una herramienta discursiva que permite gestionar la información y facilitar la comunicación. En este sentido, McGee (2018) plantea que el uso de elementos lingüísticos –tanto gramaticales como léxicos– sirve para modificar y hacer que el significado de una comunicación sea menos preciso. Este enfoque enfatiza que la vaguedad no ocurre al azar, sino que cumple funciones semánticas y discursivas esenciales.

El lenguaje vago, con su sutileza e imprecisión, es una herramienta poderosa de la comunicación humana. Este recurso discursivo nos permite navegar la complejidad del mundo, evita ser absolutos cuando hablamos y deja espacio para la interpretación a quienes nos escuchan. Aunque su uso aparece con más frecuencia en contextos informales, éste cumple funciones esenciales en la comunicación: permite suavizar afirmaciones, facilita la diplomacia y refleja la naturaleza incierta de muchas realidades.

Por su uso extendido en diversos ámbitos como la política, la enseñanza de lenguas extranjeras, la crítica literaria, las leyes, la psicología, la filosofía, el análisis de género, la sociolingüística intercultural, la lingüística, entre otros, existe un creciente interés por el estudio del lenguaje vago y sus implicaciones en la comunicación. En este sentido, en

muchas ocasiones el lenguaje vago, lejos de ser una limitación, puede enriquecer nuestras interacciones y revela el dinamismo de la comunicación humana.

Tradicionalmente se ha asociado la claridad de lo que se habla con un alto desempeño comunicativo; sin embargo, la vaguedad forma parte intrínseca de la comunicación y cumple funciones importantes en el discurso, tanto hablado como escrito. Channell (1983, 1994), una de las precursoras del estudio del lenguaje vago, considera que este tipo de lenguaje está ligado a la adecuación conversacional y que es crucial en el sistema lingüístico. La autora observa que el lenguaje vago se emplea frecuentemente como un mecanismo de autodefensa para que el hablante no quede expuesto en caso de equivocarse. Así mismo, refiere que los grupos sociales usan lenguaje no específico para hablar de intereses compartidos.

Al igual que Channell (1983, 1994), diversos investigadores coinciden en que el lenguaje vago es un indicador de cercanía entre los hablantes que se emplea principalmente con una función interaccional y en actos de habla que fomentan la solidaridad (Crystal y Davy, 1975; Cutting, 2007; McGee, 2018). McCarthy (1998) señala también que el lenguaje vago desempeña un papel crucial al aportar naturalidad y un tono informal y cercano a las conversaciones cotidianas. Esto ayuda a que el habla diaria sea más fluida y relajada. Palacios (2011), en un estudio acerca del lenguaje de adolescentes británicos, refiere que “[f]or these subjects it is important to belong to a closed group and community in order to reaffirm themselves, and this use of language clearly helps them in that direction” (p. 119).

Carter (1998) considera que el lenguaje vago actúa como un igualador social, ya que crea una interacción casual y equitativa entre los hablantes y sus interlocutores desde el principio. Cutting (2007) añade que aparece en todos los géneros discursivos, sin importar el grado de formalidad de éstos. Aclara que no siempre es intencional, ya que a veces los hablantes no encuentran la palabra correcta debido al cansancio o a la prisa. Otras veces, no procesan las palabras como les gustaría. McGee (2018), al respecto, comenta que la vaguedad en el lenguaje es una herramienta sofisticada que no se usa al azar, sino que cumple funciones importantes en el nivel semántico y en la gestión del discurso. En este estudio abordaremos el lenguaje vago desde la perspectiva de su uso intencional y estratégico en la comunicación. Como puede verse, existen dos posturas principales: una

que lo considera un problema en la selección de palabras, producto del cansancio, la prisa o la dificultad en el procesamiento lingüístico (Cutting, 2007), y otra que lo entiende como una herramienta sofisticada que cumple funciones discursivas esenciales (McGee, 2018). Es esta segunda postura la que sustenta el presente trabajo, ya que se parte de la premisa de que el lenguaje vago no es un defecto, sino un mecanismo intencional que los hablantes emplean para gestionar la ambigüedad, matizar afirmaciones y adecuar el discurso a distintos contextos comunicativos.

El lenguaje vago, por tanto, en ocasiones puede constituir una herramienta comunicativa pues, aunque impreciso (o gracias a que lo es), resulta útil para funciones esenciales en la interacción humana. Este tipo de lenguaje permite suavizar afirmaciones, promover la pertenencia a un grupo y dejar espacio a la interpretación, lo que facilita la interacción social en contextos informales y fomenta la solidaridad entre los interlocutores. Aunque el lenguaje vago ha sido estudiado en adultos y adolescentes, es importante considerar su relevancia en el desarrollo del lenguaje en niños en edad escolar.

En el ámbito escolar, los niños están en constante proceso de adquisición y perfeccionamiento de sus habilidades lingüísticas (Hess, 2010; Tolchinsky y Berman, 2023). Durante esta etapa, su capacidad para utilizar el lenguaje vago puede desempeñar un papel crucial en la forma en que interactúan con sus compañeros y maestros. El uso intencional de expresiones vagas permite a los niños comunicarse sin la presión de ser completamente exactos, lo que a su vez puede generar un ambiente más relajado y natural en la interacción.

Sin embargo, hasta el momento de la presente investigación, no existen estudios que exploren específicamente el desarrollo del uso intencional del lenguaje vago en los niños. Aunque se ha observado su relevancia en la comunicación, el proceso de adquisición y desarrollo de esta habilidad es aún un área de investigación poco explorada. Estudiar cómo los niños comienzan a emplear el lenguaje vago podría ofrecer una mejor comprensión de su desarrollo comunicativo y social, así como aportar información valiosa para los enfoques pedagógicos que buscan fomentar una comunicación efectiva en el entorno escolar. Será, por ende, objetivo del presente trabajo analizar la manera en que se desarrolla durante los años escolares el uso de marcas lingüísticas de lenguaje vago. Para ello se pretende responder a la siguiente pregunta general de investigación: ¿Cómo se

manifiestan las marcas léxicas de lenguaje vago en las narraciones personales y de ficción producidas por niños mexicanos de 6, 9 y 12 años de dos escuelas diferentes?

El presente trabajo está dividido en cinco capítulos. En el capítulo 1 se aborda el marco teórico y las principales definiciones de desarrollo lingüístico tardío, narraciones y lenguaje vago, así como las clasificaciones que se han hecho de este último, que permiten sustentar esta investigación. En el capítulo 2, se tratan los antecedentes de estudios acerca de lenguaje vago tanto en adultos como en niños. El capítulo 3 presenta el planteamiento del problema, las preguntas, objetivos, variables e hipótesis del estudio. En el capítulo 4 se analiza la metodología que se llevó a cabo en la investigación, así como los participantes, la clasificación y codificación de marcas de lenguaje vago. Por su parte, el capítulo 5 aborda los resultados tanto cuantitativos como cualitativos que arrojó este estudio. En el capítulo 6 se incluyen la discusión y las conclusiones.

Capítulo 1

Marco Teórico

Desarrollo Lingüístico Tardío

El estudio del desarrollo lingüístico tardío es fundamental para comprender cómo los niños adquieren y mejoran sus habilidades lingüísticas más allá de la primera infancia. Barriga Villanueva (2002) señala que la evolución del lenguaje infantil es clave en la adquisición general del lenguaje, basándose en tres pilares esenciales: la semántica, la cognición y la pragmática, esta última entendida como la combinación de la competencia lingüística y comunicativa. Argumenta que a medida que los niños interactúan con su entorno, enriquecen su repertorio lingüístico, logran fortalecer el sistema formal de la lengua y amplían su uso. Por su parte, Hess Zimmermann (2010) destaca que, aunque al cumplir cinco años los niños poseen casi todas las estructuras de su lengua, aún no dominan todos sus usos y funciones. Esto implica que durante la edad escolar el lenguaje experimenta cambios significativos en todos los niveles, desde la adaptación al acento de la comunidad a la que pertenecen y el desarrollo de la conciencia fonológica, hasta la ampliación del vocabulario y la evolución de la sintaxis y la pragmática. Por lo tanto, analizar el desarrollo lingüístico tardío permite entender cómo los niños se convierten en usuarios competentes de su lengua materna (Barriga Villanueva, 2002; Hess Zimmermann, 2010; Hoff, 2014; Nippold, 2004, 2016; Tolchinsky, 2004; Tolchinsky y Berman, 2023).

El desarrollo lingüístico tardío, como lo expone Nippold (2016), abarca a los niños en edad escolar (6-12 años), adolescentes (13-19 años) y adultos jóvenes (20-30 años o más). Aunque tradicionalmente los estudiosos han prestado mayor atención a los primeros años de vida, el lenguaje continúa desarrollándose de manera significativa durante estos períodos en áreas clave como el léxico, la morfología, la semántica, la sintaxis, el discurso, la pragmática y la cultura escrita. Este desarrollo no es un proceso que se detiene en la infancia, sino que evoluciona a lo largo de la vida, adaptándose a las necesidades comunicativas cada vez más complejas de las personas. Los primeros estudios sobre el desarrollo del lenguaje se centraron en la adquisición inicial durante los primeros años de vida. Sin embargo, a partir de los años 80, el interés por el desarrollo más allá de la etapa preescolar comenzó a ganar relevancia. Se descubrió que las habilidades lingüísticas desarrolladas durante la niñez tardía y la adolescencia desempeñan un papel crucial en el éxito académico y profesional de las

personas, así como en su satisfacción personal a lo largo de la vida (Barriga Villanueva, 2002; Hess Zimmermann, 2010; Nippold, 2004, 2016; Tolchinsky y Berman, 2023).

De acuerdo con Hoff (2014), el desarrollo del lenguaje en los años escolares se caracteriza por una evolución constante en diferentes áreas lingüísticas. En primer lugar, en el desarrollo fonológico, los niños experimentan cambios en su acento y dialecto, los cuales inicialmente están influenciados por los cuidadores, pero cambian con la interacción con sus compañeros, proceso que continúa hasta la adolescencia. A la par, se desarrolla la conciencia fonémica relacionada con el aprendizaje de la lectura. En cuanto al desarrollo léxico, el vocabulario de los niños crece exponencialmente durante esta etapa. Los niños mayores también adquieren palabras más largas, especializadas y formales, mientras que desarrollan una comprensión más profunda de los procesos de formación de palabras. Además, los niños mejoran su capacidad para aprender palabras por contexto a medida que crecen, siendo capaces de aprender palabras incidentalmente, como a través de la narración. El desarrollo morfosintáctico también es notable, ya que las oraciones que utilizan los niños se vuelven más complejas después de los cinco años, al emplear con mayor frecuencia cláusulas subordinadas, adverbiales y frases nominales más elaboradas. En el ámbito discursivo, son capaces de conectar de forma más cohesionada sus ideas en relatos y, para los 9 años, sus historias son más claras y cohesivas. La autora a su vez plantea que las habilidades conversacionales de los niños también mejoran con la edad. A medida que avanzan entre segundo y quinto grado, se vuelven más competentes para mantener conversaciones. En este periodo, también surgen los estilos conversacionales marcados por el género, donde los niños tienden a utilizar patrones de habla que afirman dominio, mientras que las niñas favorecen un lenguaje más cooperativo y relacional. El desarrollo de habilidades narrativas también muestra avances importantes. Las narrativas de los niños más grandes incluyen estados internos y motivaciones, lo que las convierte en historias más coherentes. Mientras que los niños más pequeños tienden a contar eventos aislados, los mayores son capaces de crear narraciones interconectadas con múltiples episodios, alcanzando una mayor cohesión alrededor de los 9 años. Aunque los adultos aún pueden experimentar dificultades para comunicarse claramente en temas complejos o desconocidos, se sabe que las personas perfeccionan las habilidades lingüísticas a lo largo de la etapa escolar. Finalmente, el uso no literal del lenguaje también se desarrolla gradualmente. Los niños comienzan a entender

metáforas, ironías y locuciones alrededor de los 6 o 7 años, aunque la comprensión completa de estas formas de lenguaje no se logra hasta la adolescencia (Barriga Villanueva, 2002; Hess Zimmermann, 2010; Nippold, 2016; Tolchinsky, 2004).

Tolchinsky (2004), por su parte, plantea que el desarrollo lingüístico tardío no se limita a la acumulación de nuevas formas lingüísticas, sino que también implica una evolución de las formas adquiridas para cumplir nuevas funciones, así como la diversificación de funciones ya establecidas. La experiencia creciente con el lenguaje permite pasar de un dominio contextualizado del lenguaje a uno descontextualizado y generalizable, donde una forma lingüística puede cumplir múltiples funciones, y una función puede expresarse mediante varias formas. Destaca en este momento la reflexión metalingüística, es decir, la capacidad de reflexionar acerca del lenguaje, y el papel que juegan los géneros discursivos en la reorganización de los sistemas lingüísticos. A medida que los niños se exponen a diferentes géneros discursivos, se diversifican las intenciones, los propósitos y las interacciones lingüísticas. Asimismo, el crecimiento en la cultura escrita impulsa la diversificación del léxico y la asignación de nuevas funciones a formas lingüísticas previamente asociadas con una sola función.

Por lo anterior, Tolchinsky (2004) propone que el desarrollo lingüístico tardío requiere de la adquisición de dos elementos clave en el lenguaje: lo apropiado, es decir, la capacidad de adaptar los enunciados al contexto comunicativo y al interlocutor; y lo divergente, que alude a aspectos lingüísticos individuales y heterogéneos que varían según las experiencias sociales y culturales. Estos aspectos son moldeados tanto por factores psicológicos, como la Teoría de la Mente, como por la influencia de la cultura escrita.

Por lo señalado anteriormente, es posible decir que el desarrollo lingüístico tardío se ve influenciado por varios factores interrelacionados, como el desarrollo metalingüístico, el medio social (principalmente la escuela) y el desarrollo de la Teoría de la Mente. Diversos autores como Barriga Villanueva (2002), Hess Zimmermann (2010), Hoff (2014), Nippold (2004, 2016), Tolchinsky (2004), Tolchinsky y Berman (2023), entre otros, coinciden en que estos elementos juegan un papel crucial en el avance del lenguaje durante la adolescencia y la juventud, un período clave para la adquisición de habilidades lingüísticas más complejas. A continuación, se profundiza en cada uno de ellos.

Se ha señalado que la competencia metalingüística es uno de los factores más importantes del desarrollo lingüístico tardío. Nippold (2016) la define como la capacidad de reflexionar y analizar el lenguaje, y destaca que esta habilidad comienza a desarrollarse alrededor de los 6 o 7 años. A medida que los niños crecen, la competencia metalingüística se amplía, permitiéndoles comprender metáforas, proverbios y expresiones idiomáticas más abstractas, lo que refleja un mayor nivel de sofisticación en su uso del lenguaje. A su vez, la habilidad para lidiar con la ambigüedad lingüística evoluciona con la edad; comienza con la comprensión de bromas y adivinanzas alrededor de los 7 u 8 años, y llega a formas más complejas de ambigüedad en la adolescencia y adultez. Este progreso está estrechamente ligado al desarrollo cognitivo, que, de acuerdo con Nippold (2016), permite a los niños pasar de adquirir conceptos concretos en la primera infancia a manejar conceptos más abstractos alrededor de los 9 años. Esta transición es fundamental para entender matices lingüísticos más complejos y para avanzar en la comprensión del lenguaje en su totalidad.

El medio social y la escuela, como señala Hess Zimmermann (2010), juegan también un papel fundamental en el desarrollo lingüístico tardío. En el entorno escolar, los niños se enfrentan a nuevos escenarios comunicativos que difieren de los del hogar. Aquí deben narrar, describir, argumentar y emplear estructuras lingüísticas más elaboradas, lo que fomenta su habilidad para expresarse de manera más precisa y coherente. Además, la interacción con compañeros y maestros introduce nuevas dinámicas comunicativas que les enseñan a anticipar conocimientos y expectativas ajenas, lo cual es esencial para hacer que sus mensajes sean completos y relevantes. Este entorno también fomenta lo que Hess Zimmermann llama el "lenguaje contextualizador", donde los niños aprenden a hacer referencia a personas y eventos que no están presentes en la interacción inmediata, lo que es clave para el desarrollo del lenguaje en situaciones más formales y académicas. Nippold (2004) refuerza esta idea al señalar que la exposición a un entorno educativo rico en lenguaje durante la adolescencia es crucial para la expansión del vocabulario y la mejora en la comprensión de estructuras gramaticales complejas. La educación también promueve la interacción con textos escritos, lo que contribuye no solo al crecimiento del vocabulario, sino también al desarrollo metalingüístico, ya que los adolescentes comienzan a reflexionar sobre el uso del lenguaje de manera más crítica y persuasiva. Esto se traduce en una mayor habilidad para analizar textos y aplicar las reglas del lenguaje en nuevos contextos. Las

autoras también coinciden en que el entorno social y cultural en el que el niño se desenvuelve influye significativamente en su desarrollo lingüístico. Las experiencias en la escuela y las interacciones con textos escritos (lo que Nippold llama la "cultura escrita") no solo amplían el conocimiento del lenguaje, sino que también fomentan la capacidad de los niños y adolescentes para comprender los pensamientos, sentimientos y perspectivas de otros, lo que les permite adaptarse mejor a diferentes contextos comunicativos. De esta forma, la toma de perspectiva social se convierte en una habilidad clave, que se refleja en el uso de un registro lingüístico adecuado según el interlocutor o la situación, como el "code-switching" observado en los adolescentes que usan jerga con sus iguales, pero no con adultos.

El desarrollo lingüístico tardío está también estrechamente relacionado con la Teoría de la Mente (ToM), que se refiere a la capacidad de comprender y predecir los estados mentales de uno mismo y de los demás. Según Tolchinsky (2004), a partir de los 5 años, los niños comienzan a diferenciar entre los estados mentales y el mundo físico, y comprenden que estos estados no necesariamente representan la realidad objetiva. Esta comprensión es crucial, ya que permite a los niños reconocer las motivaciones de otros, anticipar reacciones, sensibilizarse ante necesidades ajenas y desarrollar un conocimiento compartido. A su vez, les ayuda a considerar diferentes mundos posibles, ya sean mentales, reales o comunicativos. La relación entre la Teoría de la Mente y el desarrollo lingüístico se evidencia en varios aspectos. Por un lado, el léxico evoluciona para incluir términos que expresan estados mentales, y esta expresión de estados mentales a su vez enriquece y diversifica el vocabulario. De esta forma, el desarrollo lingüístico y conceptual parecen ir de la mano. La capacidad de adaptación a diferentes circunstancias comunicativas también se beneficia del conocimiento de los estados mentales de los demás, permitiendo una comunicación más efectiva y contextualizada. Por otra parte, la comprensión del lenguaje no literal, como la metáfora, el sarcasmo y la ironía, también implica un desarrollo avanzado de la Teoría de la Mente. Este tipo de comprensión requiere la capacidad de inferir significados implícitos, lo que está relacionado con la habilidad de entender que las palabras pueden tener sentidos distintos según el contexto. La Teoría de la Mente es, por tanto, un requisito para desarrollar estas habilidades comunicativas, y la cultura escrita, a su vez, actúa como el medio lingüístico que favorece el desarrollo de la ToM y su correspondencia lingüística.

Como se ha visto, el desarrollo lingüístico tardío es un proceso complejo que depende de la interacción entre la competencia metalingüística, el entorno escolar y social, así como el desarrollo de la Teoría de la Mente. Estos factores, que actúan en conjunto, permiten a los niños en edad escolar, adolescentes y adultos jóvenes dominar poco a poco el lenguaje de manera más sofisticada, aplicándolo de forma crítica y efectiva en diversos contextos. La educación, en particular, se presenta como un elemento clave que, junto con la exposición a la cultura escrita, fomenta un desarrollo lingüístico profundo y duradero.

Relacionado con los aspectos señalados anteriormente en el desarrollo lingüístico durante los años escolares, se encuentra la habilidad para producir y comprender narraciones cada vez más complejas. A medida que el lenguaje de un niño madura durante los años escolares, se amplían sus capacidades para estructurar historias, organizar eventos y expresar relaciones causales y temporales, elementos fundamentales en la construcción del discurso narrativo (Barriga Villanueva, 2002; Hess Zimmermann, 2010; Hoff, 2014; Nippold, 2004, 2016; Tolchinsky, 2004; Tolchinsky y Berman, 2023). Además, el desarrollo de habilidades metalingüísticas y de la Teoría de la Mente permite a los niños comprender diferentes perspectivas, elaborar personajes con estados mentales diferenciados y conectar ideas de manera coherente, lo que enriquece tanto la producción como la comprensión de narrativas más elaboradas. El avance en el lenguaje durante las etapas tardías del desarrollo no solo amplía el léxico y la gramática, sino que también potencia la capacidad de comunicar experiencias y construir mundos narrativos cada vez más complejos. Sobre esto se profundizará en el siguiente apartado.

Las Narraciones en el Desarrollo Lingüístico Tardío

Durante el desarrollo lingüístico tardío ocurre una evolución importante de las habilidades narrativas (Barriga Villanueva, 2002; Berko y Bernstein, 2010; Calsamiglia y Tusón, 2007; Hess Zimmermann, 2010; Hess Zimmermann y Auza Benavides, 2013; Hoff, 2014; Nippold, 2016; Tolchinsky, 2004; Tolchinsky y Berman, 2023). Durante este periodo, los niños adquieren la capacidad de estructurar discursos más complejos, mientras organizan eventos de manera coherente, desarrollan tramas y captan estados mentales para construir personajes. La narración se convierte en una práctica fundamental para expresar experiencias, compartir conocimientos y comprender perspectivas ajenas. Este crecimiento en el lenguaje facilita la producción y comprensión de relatos cada vez más detallados y multifacéticos, lo que se

refleja en el avance de las habilidades comunicativas y cognitivas y amplía la capacidad de los niños para interactuar en contextos sociales más complejos. Sobre esto se profundizará en los siguientes apartados.

La Narración

La narración ha sido ampliamente reconocida como una estructura fundamental en la comunicación humana, no solo por su capacidad para transmitir historias y experiencias, sino también por su papel en la formación de la memoria, la socialización y el desarrollo del lenguaje. Diversos autores han abordado la importancia de la narración desde distintas perspectivas, lo que proporciona una visión integral de cómo se estructura y utiliza en diferentes contextos. Según Labov y Waletzky (1967/1997) la mayoría de los análisis narrativos se centran en productos complejos de tradiciones literarias u orales antiguas, como mitos, cuentos populares y leyendas. Estos se componen de elementos simples combinados y evolucionados.

Ochs (2000), de forma elocuente, afirma que vivir sin historias es inconcebible, ya que implicaría un mundo sin historia, sin mitos, sin dramas, y vidas carentes de recuerdos, revelaciones y revisiones interpretativas. Bruner (1986) opina que la narrativa aborda las vicisitudes de las intenciones humanas, al ayudar al lector a empatizar con los protagonistas. Calsamiglia y Tusón (2007) coinciden en que la narración se ha utilizado desde etapas antiguas en toda clase de expresión oral y escrita al darle vida y color a lo que trasmítimos mediante fábulas, cuentos, entre otras formas de divulgación que se empleaban y se emplean hasta la actualidad.

Renkema (1999) observa el estudio de la narrativa desde sus comienzos y explica cómo, desde 1928, Vladimir Propp incursionó en el análisis de las estructuras narrativas de lo que denominaba “cuentos maravillosos”. El mismo autor hace una especie de esbozo del análisis de la narración desde una perspectiva sociolingüística y psicolingüística, demostrando distintos puntos de vista para abordar ese estudio. Señala que no es posible listar las características permanentes de una narración. Afirma que existe una tendencia a considerar un discurso como un cuento, si contiene un protagonista, o cuando los eventos se presentan relacionados de manera causal.

Ochs (2000) plantea que, aunque las narraciones pueden tratar hechos predecibles, generalmente se enfocan en eventos notables que el narrador considera sorprendentes,

perturbadores, interesantes o dignos de contarse, lo que denominó “ruptura de la canonicidad”. Los relatos suelen tener un objetivo que organiza su construcción, frecuentemente relacionado con la evaluación moral de un evento, una acción o un estado psicológico en el contexto de una serie de acontecimientos. Así, los relatos son más interpretaciones de hechos ocurridos que meras descripciones de estos.

Hess Zimmermann (2010), por su parte, afirma que resulta interesante la amplia perspectiva con que las disciplinas de la psicolingüística y la sociolingüística definen la narración. Ambas tienen como punto en común la hipótesis de que un texto se considera narración cuando concurren dos elementos básicos: una secuencia temporal y una ruptura de la canonicidad. En cuanto al primero, considera que toda narración requiere al menos de dos eventos secuenciales que se manifiestan gramaticalmente en el texto narrativo. Por otra parte, la ruptura de la canonicidad consiste en el rompimiento del equilibrio cotidiano de los hechos, las cosas, o la ocurrencia de algo inesperado que puede transformar el contexto.

Uno de los principales puntos en común entre los autores interesados en la narración es la idea de que la narrativa es una herramienta esencial para la comunicación y la construcción de significado en la vida humana. En ese sentido, Bruner (1986) sostiene que la narrativa permite a los lectores empatizar con los protagonistas y construir su propia interpretación de la historia, lo cual refleja la capacidad de la narrativa para conectar emocionalmente con el lector. Este enfoque resuena con las ideas de Calsamiglia y Tusón (2007), quienes afirman que la narrativa es una de las formas más extendidas de expresión en el vínculo conversacional, siendo fundamental para transmitir conocimientos y experiencias.

Hess Zimmermann (2010) también destaca la importancia de la narración en el desarrollo del lenguaje y la socialización. Según la autora, la narrativa es una predisposición innata que influye significativamente en el desarrollo lingüístico desde la infancia. Argumenta que la narración estructura la memoria del infante y favorece el desarrollo de capacidades lingüísticas y cognoscitivas. Este enfoque se alinea con la visión de Nippold (2016), quien considera que la habilidad de narrar es crucial no solo para el desempeño escolar, sino también para la interacción social y la aceptación entre pares.

Según Calsamiglia y Tusón (2007), el recurso narrativo ha demostrado sin dudas ser un instrumento útil en el ámbito investigativo de las ciencias sociales, la antropología, la

sociología, la sociolingüística, la geografía humana, entre muchas más disciplinas. Mediante la narración se han podido reconstruir con exquisita precisión los valores culturales de la humanidad, las formas de hablar, las migraciones, la variación lingüística en el tiempo, entre otros.

Estructura de la Narración.

La estructura de la narración ha sido abordada por varios autores, quienes han propuesto diferentes modelos para analizar cómo se organiza una historia. Ochs (2000) hace referencia a las "gramáticas del relato" que conforman la estructura de una narración, basándose en las nociones de comienzo, medio y final propuestas por Aristóteles. Este enfoque sugiere que toda narración debe seguir una secuencia lógica que incluya un marco, un suceso inicial, una respuesta interna, una tentativa, una consecuencia y, en algunos casos, una reacción final. De manera similar, Nippold (2016) retoma el concepto de "gramática del cuento", que incluye elementos clave como el escenario, los personajes, el evento iniciador, el esfuerzo por resolver el problema y la consecuencia.

Calsamiglia y Tusón (2007) presentan la estructura interna de la secuencia narrativa que incluye cinco constituyentes básicos: temporalidad, unidad temática, transformación, unidad de acción y causalidad. Esta estructura proporciona un marco útil para entender cómo se desarrollan y conectan los eventos dentro de una narrativa. Ochs (2000) explica que los relatos suelen tener un objetivo que organiza su construcción, frecuentemente relacionado con la evaluación moral de un evento, una acción o un estado psicológico en el contexto de una serie de acontecimientos. En tal sentido considera que la trama de una narración es parte importante de su construcción. La trama es lo que diferencia una lista de sucesos de una historia o relato de sucesos. Al crear una trama, se estructuran los sucesos en un esquema significativo. La trama integra elementos circunstanciales como escenas, agentes, instrumentos, actos y propósitos en un esquema coherente que generalmente gira alrededor de un suceso excepcional y perturbador.

Otro rasgo de la narración propuesto por Calsamiglia y Tusón (2007) es el llamado punto de vista, que implica que un relato puede estar narrado en primera, segunda o tercera persona, contado desde lo interno de la narración por uno de los actores o desde fuera. Hess Zimmermann (2010) menciona una idea similar cuando afirma que en cualquier ejemplo de narración generalmente se expresa la opinión del narrador sobre lo que relata (evaluación).

Cuando se habla de narración se ponen de manifiesto expresiones personales que involucran y desarrollan mecanismos lingüísticos relacionados con aspectos sociales y culturales.

Tolchinsky y Berman (2023), refiriéndose a las características de la narración, enfatizan que las narrativas son "orientadas al agente" y "basadas en eventos" y que, para que una historia tenga sentido, es crucial especificar claramente a quiénes se refiere. Este enfoque sobre la temporalidad y la coherencia narrativa coincide con las ideas de Labov y Waletzky (1967/1997), quienes proponen que una narrativa debe incluir en su estructura cinco elementos esenciales: orientación (proporciona el contexto al incluir información de los participantes, el lugar, el tiempo y las circunstancias generales), complicación (eventos que construyen la narración y crean la tensión o conflicto), evaluación (cláusulas que indican qué debemos pensar sobre los eventos narrados o el propio narrador), resolución (ofrece una conclusión que alivia la tensión creada en la complicación) y, en algunos casos, una coda (conclusión formal de la narración).

En la presente investigación, se adoptará la propuesta de Peterson y McCabe (1983) que, a su vez, se basa en el modelo de Labov y Waletzky (1967/1997) como el marco central para el análisis de la estructura narrativa. Dicho modelo es especialmente útil para analizar narrativas de experiencias personales –como las que se estudian en la presente investigación–, donde la evaluación juega un papel crucial al destacar la relevancia de los eventos narrados. Este enfoque permite una comprensión más profunda de cómo los narradores estructuran sus historias y cómo estas estructuras reflejan no solo la secuencia temporal de los eventos, sino también la perspectiva y actitud del narrador hacia lo narrado.

A partir del modelo de Labov y Waletzky, Peterson y McCabe (1983) proponen el análisis del “punto culminante” (high point) en la narración, es decir, el momento más significativo de una narrativa. Las autoras refieren que, en una historia típica, este es el momento donde la acción alcanza su máxima tensión. El narrador suele detener la progresión de los eventos para enfatizar este punto, ya sea a través de la repetición o de la inserción de evaluación emocional. El análisis del punto culminante se basa en dividir las narrativas en varias partes o tipos de cláusulas que se describen a continuación:

- Complicación: eventos que llevan al punto culminante. Son los eventos que construyen la narración y crean la tensión o conflicto necesario para alcanzar el clímax.

- Resolución: ocurren después del punto culminante y ayudan a resolver la narrativa. En muchas historias, la resolución ofrece una conclusión que alivia la tensión creada en la acción complicada.
- Apéndices: comentarios que se añaden al inicio o al final de la narrativa (detalles adicionales como resúmenes o conclusiones) y que pueden ser cualquiera de los siguientes:
 - Resúmenes: Un resumen al inicio que prepara al oyente para lo que va a ocurrir en la narrativa.
 - Llamadas de Atención: Frases para captar la atención del oyente.
 - Prólogos: Observaciones que aportan importancia o consecuencias a una narración hasta el momento actual, pero que ocurren al comienzo de una narración.
 - Coda: La conclusión formal de la narrativa.
- Orientación: Proporciona el contexto necesario para que el oyente entienda la historia. Incluye información sobre los participantes, el lugar, el tiempo y las circunstancias generales, etc.
- Evaluación: Estas son las cláusulas que indican qué debemos pensar sobre los eventos narrados o el propio narrador. Pueden incluir juicios, hipótesis, emociones, o exageraciones.

Peterson y McCabe (1983) propusieron, a partir de su estudio del punto culminante en relatos infantiles, que las narraciones pueden ser clasificadas en varios tipos, basados en cómo los eventos se organizan:

- Patrón clásico: La narrativa sigue una estructura bien ordenada que lleva a un punto culminante, donde la acción se suspende momentáneamente y luego se resuelve.
- Patrón de final en el punto culminante: La narrativa construye hasta el punto culminante, pero termina abruptamente sin una resolución clara. Esto puede ser un recurso intencional en narrativas como las historias de fantasmas o con finales sorprendentes, aunque también puede reflejar una falta de madurez narrativa en niños más pequeños.

- Patrón desorganizado o desorientado (salto de rana): Las narraciones que saltan de un evento a otro de manera caótica, sin un hilo conductor claro o sin prestar atención a la secuencia temporal de los hechos.
- Patrón cronológico: Un recuento de los eventos en orden cronológico, sin un punto culminante claro. Estas narraciones tienden a ser más sencillas y cumplen principalmente con la función referencial.
- Patrón empobrecido: Narraciones que consisten en muy pocos eventos o que repiten solo dos eventos de manera reiterativa. Esto puede indicar un nivel bajo de compromiso con la narrativa.
- Patrón desorientado: la narración es demasiado confusa o desorientada para que el oyente la comprenda.
- Patrones misceláneos: cualquier narración que no encaje en una de las categorías anteriores se clasifica como miscelánea.

Si bien la estructura y clasificación es un elemento importante a tener en cuenta en el análisis de narraciones, el interés del presente trabajo no está enfocado hacia ésta ya que en las edades que se abordarán en esta tesis, la estructura ya se encuentra adquirida de acuerdo con la bibliografía consultada. (Betancourt y Montes, 2013; Hess Zimmermann, 2010; Peterson y McCabe, 1983; Tolchinsky y Berman, 2023)

El presente trabajo se centrará en el análisis de elementos que aportan un valor evaluativo a la narración, tales como los procesos internos de pensamiento, emociones, y conocimientos o desconocimientos implícitos o explícitos de los personajes. En este contexto, se pretende explorar cómo dichos elementos pueden ser rastreados en el desarrollo lingüístico infantil durante la etapa escolar, considerando que los niños, a través de sus narrativas, no solo estructuran eventos externos, sino también construyen y expresan estados mentales complejos que están o no caracterizados por su conocimiento del mundo y de la audiencia. En específico, se buscará indagar sobre la manera en la que los niños de edad escolar emplean marcas léxicas de lenguaje vago cuando narran. El énfasis en la narración dentro de este estudio no es casual, sino una decisión fundamentada por la estrecha relación que existe entre la producción narrativa y el uso del lenguaje vago. La narración es una de las formas más naturales y frecuentes en las que los hablantes organizan y expresan sus experiencias, ya que nos permite estructurar el mundo que nos rodea y compartirlo con otros.

En la vida cotidiana, constantemente narramos hechos pasados, explicamos situaciones, contamos anécdotas y reconstruimos eventos desde nuestra perspectiva. En este proceso, el lenguaje vago emerge como una herramienta clave, ya que posibilita la gestión de la información, la adecuación del discurso al interlocutor y la expresión de la incertidumbre o subjetividad del hablante. Estudiar la narración permite observar el lenguaje vago en acción, dentro de una actividad discursiva que no solo refleja cómo los niños estructuran sus relatos, sino también cómo manejan la ambigüedad, la incertidumbre y la subjetividad en el discurso. Por ello, la atención detallada a la narración en este estudio no es un desvío del tema central, sino un enfoque necesario para comprender mejor la manera en que los hablantes aprenden y utilizan estratégicamente el lenguaje vago desde edades tempranas.

Por qué Estudiar la Narración en el Desarrollo Lingüístico.

La utilidad de la narración para estudiar el desarrollo lingüístico es reconocida ampliamente. Hess Zimmermann (2010) considera que disciplinas como la lingüística, la antropología y la psicología se apoyan en la narración para:

- observar la evolución de mecanismos lingüísticos mediante los cuales el niño combina palabras hasta que es capaz de formar un discurso extenso,
- analizar el lenguaje como un todo integrado, ya que se usa en el nivel de discurso, y
- estudiar el desarrollo lingüístico en situaciones lo más próximas a lo natural.

Desde una perspectiva psicolingüística, Barriga Villanueva (2002) señala también que la narración es esencial para el estudio del desarrollo lingüístico infantil. Su utilidad en este campo se basa en que, en la narración, el niño se refiere a situaciones, personas y experiencias pasadas, lo cual nos muestra que ya en este estadio se descontextualiza ese lenguaje incipiente, para trasmitir a otros, o a sí mismo algo que considera relevante. Nippold (2016) coincide en este sentido explicando que la narración, y sus múltiples usos desde la didáctica, es una herramienta eficaz para medir el desarrollo de las capacidades académicas, cognitivas y sociales de los niños y adolescentes.

Serra et al. (2000) hacen alusión al desarrollo de habilidades de construcción de la trama narrativa en la infancia. Estos autores consideran que las primeras narraciones suelen seguir una trama diádica, donde ocurre un conflicto y luego se presenta la solución. Además de relatar hechos pasados, es necesario ofrecer una explicación y una evaluación de estos. En

sus hallazgos, reportan que la mayoría de los expertos coinciden en que las estructuras básicas de la trama se adquieren alrededor de los 10 años, aunque a esta edad la capacidad para manejar múltiples episodios interactivos o incrustados aún es limitada. Tanto la longitud de la narración como la cantidad de unidades temáticas presentes aumentan significativamente con la edad del narrador. Para dominar la construcción de tramas, es fundamental que los eventos narrados estén relacionados causalmente. Es necesario describir las acciones del protagonista, explicar sus motivaciones, las circunstancias que permiten que ocurra una acción en lugar de otra, y los efectos sobre el protagonista y otros personajes.

De acuerdo con Hoff (2014), las primeras narraciones de los niños suelen surgir dentro de una conversación guiada por adultos. La autora refiere que existen tres fases en el desarrollo de la capacidad de los niños para hablar sobre experiencias pasadas:

- Primera fase: dependen de los adultos para hablar sobre experiencias pasadas. El adulto introduce el tema y mantiene la conversación, proporcionando la mayor parte del contenido. El niño responde con palabras sueltas a las preguntas del adulto.
- Segunda fase: Los niños comienzan a depender menos de las preguntas del adulto. Sus contribuciones son más largas y aportan nueva información. Las narraciones tienden a ser descripciones generales de eventos familiares, en lugar de descripciones específicas de eventos particulares.
- Tercera fase: Las narrativas de los niños dependen menos del apoyo conversacional y del conocimiento general de eventos. Las narraciones incluyen más información única y específica del evento que se está describiendo.

Los Paisajes de la Narración.

La narración no solo organiza eventos en una secuencia temporal, sino que también permite a los hablantes construir y expresar significados más profundos sobre su experiencia y su visión del mundo. Más allá de la estructura externa de los relatos, cada narración refleja una dimensión interna en la que se plasman las emociones, intenciones y conocimientos de los personajes y del propio narrador. Bruner (1986) destaca que toda historia se desarrolla en dos niveles interconectados: el de la acción y el de la conciencia, donde se entrelazan los eventos narrados con la interpretación subjetiva de quienes los viven. En este sentido, comprender una narración no implica solo analizar su estructura externa, sino también

explorar los paisajes de la mente que subyacen en ella. Estos paisajes revelan cómo los narradores manejan la información, expresan incertidumbre y construyen perspectivas sobre los hechos relatados, elementos en los que el lenguaje vago juega un papel fundamental.

Según Bruner (1986), existen dos modos de funcionamiento cognitivo o pensamiento: el paradigmático y el narrativo. Cada uno organiza la experiencia y construye la realidad de manera distinta. En el modo narrativo, la realidad de la mente domina la narración, mientras que cualquier elemento externo se añade para crear un efecto dramático, buscando verosimilitud más que verdad empírica. El pensamiento narrativo, en particular, construye la realidad a través de historias que deben integrar dos paisajes (*landscapes*): el paisaje de la acción y el paisaje de la conciencia.

El paisaje de la acción comprende todos los elementos que conforman la estructura de la narración, como los personajes, los eventos específicos y el contexto en el que se desarrollan las acciones. Estos elementos interactúan para darle coherencia interna al relato y crean relaciones entre los distintos agentes y acciones. Es así como el paisaje de la acción sirve de base para interpretar la historia en su totalidad. Dichos elementos pueden analizarse desde varias perspectivas: la del narrador, la del oyente, o la de los propios personajes.

El paisaje de la conciencia, por otra parte, se refiere a los aspectos del relato que no son tangibles ni pueden ser observados. Éstos están vinculados a los procesos internos de los personajes (o el narrador, en el caso de las narraciones personales), como sus pensamientos, emociones, conocimientos o aquello que desconocen. Este paisaje de la conciencia trata acerca de todo aquello que ocurre en la mente de los personajes y del propio narrador, es decir, lo que piensan, sienten o ignoran respecto a los eventos narrados.

El paisaje de la conciencia es fundamental para entender la profundidad emocional de los personajes en una narración y las motivaciones que guían sus acciones. A diferencia del paisaje de la acción, que organiza los eventos y personajes de manera más objetiva y visible, el paisaje de la conciencia se enfoca en los procesos epistémicos y cognitivos que influyen en el comportamiento y las decisiones del narrador y de los personajes. La expresión de estos estados mentales es fundamental para comprender la narrativa en un nivel más profundo, ya que no solo se trata de acciones externas, sino de los procesos internos que las motivan, lo cual añade complejidad y riqueza al relato.

Debido a lo anterior, la narración cumple una dualidad de funciones fundamentales en la construcción de discursos: por un lado, presenta el ámbito referencial en el que se desarrollan los eventos y, por otro, manifiesta las posturas y actitudes evaluativas del narrador acerca de la narrativa (Betancourt y Montes, 2013). Esta evaluación en la narración es una estrategia discursiva mediante la cual el narrador se posiciona desde diferentes perspectivas, proporcionando sus valoraciones sobre objetos o sucesos que son los temas de sus relatos.

En el análisis de narrativas, las evaluaciones son esenciales, ya que establecen el punto evaluativo de la historia. Las cláusulas irreales, como los negativos, condicionales y futuros, son mecanismos lingüísticos comúnmente empleados para plasmar la evaluación y permiten comparar lo ocurrido con lo que podría haber pasado (Labov y Waletzky, 1967/1997). Estas evaluaciones configuran el punto de vista del narrador y contribuyen tanto a la capacidad de informar como a la veracidad de los eventos relatados.

En este sentido, las narraciones pueden referirse a distintos marcos temporales, incluidos tiempos pasados, presentes, futuros, hipotéticos y habituales, o cualquier otra forma de conceptualizar el tiempo relevante en un contexto cultural (Ochs, 2000). Las narraciones sobre mundos hipotéticos, en particular, son un medio para explorar posibilidades y generar nuevas ideas y perspectivas. Estas narrativas hipotéticas se sitúan en diversos tiempos y abarcan géneros como los planes, la ciencia ficción y las experiencias personales.

Tolchinsky y Berman (2023) destacan que la imaginación es un recurso esencial para generar posibilidades y nuevas perspectivas. Las personas que logran ser escritores competentes de relatos integran el conocimiento y las convenciones estilísticas en su escritura, utilizando construcciones condicionales para razonar sobre estados hipotéticos del mundo. Este razonamiento se aleja de las situaciones reales y se centra en eventualidades hipotéticas, conceptualizando la realidad en un razonamiento lógico que integra lo actual, lo posible y lo necesario. El modo *realis* representa situaciones como actualizadas y conocibles a través de la percepción directa, mientras que el modo *irrealis* representa situaciones que existen únicamente en el ámbito del pensamiento, conocidas a través de la imaginación. Los juicios modales sobre lo probable, lo necesario o lo imposible varían entre individuos, basándose en factores como la intuición y la teoría, y generan múltiples alternativas posibles, aunque no todas se realicen en el mundo actual.

Retomando lo propuesto por Bruner (1986), el paisaje de la conciencia se refiere a elementos que no son tangibles ni observables, es decir, que van más allá de lo que sucede en la acción que está siendo narrada. Dicho concepto se alinea tanto con el modo *irrealis* como con la característica evaluativa de las narraciones (paisaje de la conciencia), ya que es en este paisaje de la mente donde el narrador expresa su propio mundo interior o el de los personajes del relato a la par de lo que sucede en la acción. Este espacio da lugar también a todo aquello que el narrador expresa mediante términos imprecisos y abstractos, que no tienen una definición exacta y deben ser interpretados de manera subjetiva por el receptor del relato. El lenguaje vago, tema central de la presente investigación, pertenece así al paisaje de la conciencia y permite al narrador expresar sus pensamientos, conocimientos y emociones de manera imprecisa, lo que sugiere que puede existir algo más de lo que se dice explícitamente, y deja espacio para que el receptor interprete, adivine o complete aquello que el narrador pretende o no revelar. Al utilizar un lenguaje vago, el narrador introduce elementos en la narrativa que permiten expresar la complejidad emocional y cognitiva del narrador y los personajes de forma flexible, dejando margen a múltiples interpretaciones.

En las narraciones, los paisajes de la acción y de la conciencia no existen de manera aislada, sino que se entrelazan a lo largo de todo el relato y en todo momento de forma dinámica para dar forma a la experiencia narrada. Mientras que el paisaje de la acción estructura los eventos y personajes de la historia, el paisaje de la conciencia aporta la dimensión subjetiva, al mostrar pensamientos, emociones y estados mentales que enriquecen la interpretación del relato. Sin embargo, este último no es un componente automático ni obligatorio; su presencia es intencional y depende de la relevancia que el narrador le otorgue dentro del discurso. En este entramado, el lenguaje vago juega un papel clave, ya que permite gestionar la ambigüedad y matizar la información en el paisaje de la conciencia, lo que le brinda flexibilidad al relato. A través de expresiones vagas, el narrador no solo deja espacio para la interpretación del oyente, sino que también modula la presentación del conocimiento y la incertidumbre de los personajes. Así, el estudio conjunto de la narración, los paisajes narrativos y el lenguaje vago permite comprender cómo los hablantes utilizan estrategias lingüísticas para construir significados más complejos y gestionar la información en el discurso.

El lenguaje vago, como se verá en el siguiente apartado, aparece en todos los géneros discursivos y permite una flexibilidad interpretativa, lo que facilita la adaptación del mensaje a diferentes contextos y audiencias. Al ser impreciso o indefinido, deja espacio para que los interlocutores ajusten su comprensión según el conocimiento previo o las expectativas que tienen sobre el tema. En el caso de las narraciones, el uso del lenguaje vago permite la implicación del oyente o lector al dejar espacio para la interpretación. Este tipo de lenguaje cumple importantes funciones discursivas, entre ellas las de suavizar afirmaciones, lo que ayuda a los hablantes a mitigar el impacto de lo que dicen. A su vez, refleja cómo las personas manejan la incertidumbre y los matices en la comunicación cotidiana para que los relatos sean más accesibles. Promueve la pertenencia y la solidaridad entre los interlocutores, ya que su uso genera una sensación de cercanía al crear un estilo más conversacional e informal que puede adaptarse a diferentes situaciones comunicativas y enriquecer la interacción social. Otra función relevante es la gestión de la incertidumbre, ya que el lenguaje vago permite expresar ideas sin comprometerse completamente con la exactitud de los hechos, lo cual es crucial en contextos en los que la información no es del todo clara. Asimismo, este recurso favorece la fluidez del discurso y la naturalidad conversacional, dado que evita interrupciones innecesarias en la interacción y permite que el mensaje sea más flexible y adaptable. En los siguientes apartados se explicará a mayor detalle qué es el lenguaje vago y cómo será abordado en la presente investigación.

Lenguaje Vago

Estudios sobre el Lenguaje Vago.

El estudio del lenguaje vago, visto tanto como un problema de producción o como una estrategia discursiva intencional, es relativamente reciente en las investigaciones lingüísticas. Cutting (2007) ofrece una cronología histórica sobre los estudios del lenguaje vago, en la que analiza cómo este fenómeno ha sido abordado desde diferentes perspectivas a lo largo del tiempo. Aunque el enfoque de esta investigación no es el análisis histórico del concepto, retomamos su cronología para contextualizar cómo se ha desarrollado el estudio del lenguaje vago y comprender mejor las bases teóricas que sustentan su análisis en la actualidad. De acuerdo con la autora, durante las décadas de 1960 a 1980, el estudio del lenguaje se centró en los aspectos sociales de este, sin analizar a profundidad el lenguaje en sí mismo. En este contexto, Cutting explica que Garfinkel (1967, en Cutting, 2007) creó el

concepto de "entendimientos no declarados" para referirse a determinados significados que no son expresados de manera explícita pero que pueden comprenderse dentro de un marco social. Según la autora, Bernstein (1971, en Cutting, 2007), a su vez, introdujo la idea de oraciones dependientes del contexto dentro de su teoría de los códigos restringidos, para destacar la importancia de la situación en la comprensión del lenguaje.

Cutting (2007) añade que Goffman (1963, en Cutting, 2007) apoyó la idea de que los contextos sociales son esenciales para decodificar el significado en la comunicación, y sostiene que una buena parte del entendimiento lingüístico se forma a partir de las circunstancias en las que se desarrolla el discurso; asimismo, refiere que, como señala Lakoff (1972, en Cutting, 2007), ciertas expresiones, como "sort of", llevan implícita una ausencia de claridad inherente que es parte del lenguaje cotidiano. Cutting añade el aporte de Grice (1975, en Cutting, 2007) a la concepción del lenguaje vago, quien describió el concepto de implicatura conversacional como un significado implícito que emerge cuando los hablantes rompen las reglas del principio de cooperación, con la confianza de que el oyente será capaz de inferir el mensaje indirecto. Alineado con este enfoque, Crystal y Davy (1975), aluden a diferentes recursos que marcan la imprecisión en el habla informal, como los "colectivos vagos" (ej. "bags of"), las "aproximaciones numéricas" (ej. "about 30"), y los "sustantivos comodín" (ej. "thing", "stuff"). Si bien en un inicio diversos estudios mencionaban de forma breve el lenguaje vago, el interés por el mismo no fue tan detallado ni exhaustivo como lo llegaría a ser en investigaciones posteriores.

Por otra parte, Cutting (2007) refiere que Gumperz (1982, en Cutting, 2007) planteó que el uso de la implicatura era un rasgo común en la comunicación dentro de grupos sociales que compartían conocimientos previos similares, lo que conducía a una comunicación basada en presuposiciones dependientes del contexto. La autora explica que, en los años 90, el lenguaje vago se analizó principalmente como un componente central de la competencia comunicativa, y cita a Channell (1994, en Cutting, 2007) en ese sentido, quien explica que los grupos sociales utilizan lenguaje no específico para hacer alusión a intereses que comparten. Según Channell (1994), una palabra o expresión es considerada vaga si se puede contrastar con otra que parece transmitir la misma proposición, si tiene una vaguedad intencional, o si su significado proviene de una incertidumbre intrínseca.

A partir del trabajo de Channell (1994) el lenguaje vago se comenzó a reconocer como una característica lingüística importante, especialmente en la conversación cotidiana. Refiriéndose a los libros de gramática, Cutting (2007) añade también que el *Longman Grammar of Spoken and Written English* abordó brevemente el lenguaje vago. A su vez, el Cambridge Grammar of English dedicó varias páginas al lenguaje vago, haciendo una distinción entre este y las aproximaciones, y describiéndolo como un lenguaje que es impreciso de forma intencional.

A pesar del creciente interés e investigación acerca del lenguaje vago, actualmente no existe un acuerdo entre los investigadores acerca de cómo abordar su estudio. Algunos estudiosos lo analizan desde una perspectiva pragmática, enfocándose en su función social y comunicativa, mientras que otros se enfocan en sus aspectos semánticos o en su uso en diferentes contextos discursivos. Debido a esta diversidad de enfoques, existen múltiples interpretaciones y debates acerca del lenguaje vago y su definición, por lo que todavía falta una metodología que unifique los criterios y permita entender en su totalidad las complejidades del lenguaje vago.

Definiciones de Lenguaje Vago.

Como se señaló en el apartado anterior, el lenguaje vago ha sido estudiado desde diversas perspectivas a lo largo de los años, con un enfoque en su importancia y función como elemento esencial de la comunicación. Channell (1983), principal estudiosa del lenguaje vago, refiere que la vaguedad es una característica usual en el uso del lenguaje, y explica que una teoría lingüística completa debe incluirla como un componente fundamental. Sobre esta misma perspectiva, comenta que la vaguedad debe verse como un concepto semántico que implica una carencia de significado preciso.

Drave (2001) define el lenguaje vago como aquel que modifica una frase o enunciado para hacer su significado menos preciso, enfatizando nuevamente su papel como un recurso intencional para reducir la especificidad en la comunicación. Dicha propuesta es reforzada por Cook (2007), quien afirma que la vaguedad puede ser entendida como la ausencia de precisión en el significado. En ese sentido, si se puede definir lo que significa ser preciso, la vaguedad representa la falta de esa cualidad.

Varios autores, entre los cuales se destacan Adolphs et al. (2007), reconocen que la definición del lenguaje vago es un reto en sí misma, ya que este concepto es inherentemente

vago. Indudablemente existe una amplia gama de definiciones y categorías asociadas con el lenguaje vago, lo que denota que no hay un consenso claro sobre cómo abordarlo. De igual manera, Cotterill (2007) subraya que el lenguaje vago se manifiesta en muchas formas y, en ocasiones, solo se puede identificar de forma retrospectiva. También menciona que las categorías de análisis de la vaguedad son frecuentemente difusas, lo que refleja la naturaleza misma de este fenómeno lingüístico.

Para Warren (2007), el lenguaje vago puede interpretarse sin necesidad de recurrir a juicios basados en el contexto particular en el que se produce. Desde la perspectiva del autor, aunque el contexto pueda enriquecer la interpretación del mensaje, no siempre es imprescindible para comprender el significado de expresiones vagas. Esto nos hace ver que algunas formas de lenguaje vago son lo suficientemente comprensibles por sí mismas, lo que permite que se usen de manera efectiva en una variedad de situaciones comunicativas sin depender por completo del entorno contextual.

Según Cheng (2007), el lenguaje vago consiste en un conjunto cerrado de elementos identificables que se interpretan en función del contexto en el que ocurren. Tal razonamiento nos conduce a entender o a asumir que el lenguaje vago no debe ser visto como una carencia de significado, sino como una señal al oyente de que una parte del enunciado no debe interpretarse de manera precisa. Sin embargo, para McGee (2018) el lenguaje vago, visto como el uso de elementos lingüísticos –tanto gramaticales como léxicos– sirve para modificar y hacer que el significado de una comunicación sea menos preciso. Dicha visión se encuentra alineada con el enfoque semántico que propone que la vaguedad disminuye la especificidad del mensaje, pero también sugiere que el lenguaje vago no es un defecto del discurso, sino que se percibe como una herramienta que se utiliza conscientemente para gestionar la ambigüedad y evitar controversias.

Con base en lo anterior, podemos afirmar que los diversos puntos de vista de los autores consultados acerca de lenguaje vago coinciden en que:

- es inherente al uso del lenguaje,
- depende del contexto comunicativo,
- tiene flexibilidad interpretativa,
- es un recurso intencional para reducir la especificidad y
- cumple con funciones discursivas importantes.

Por tanto, si bien el lenguaje vago ha sido conceptualizado de múltiples formas, hay consenso sobre su importancia como parte integral de la competencia comunicativa. Es cierto que, desde la perspectiva de la función referencial del lenguaje, la vaguedad implica una pérdida de precisión y una posible reducción en la cantidad de información transmitida, lo que puede considerarse una limitación. Sin embargo, desde un punto de vista pragmático e interaccional, una gestión adecuada de la vaguedad presenta ventajas significativas. Por un lado, permite mantener el flujo conversacional cuando el hablante no cuenta con una referencia exacta, evitando interrupciones o bloqueos en la comunicación. Por otro, agiliza el intercambio lingüístico al omitir detalles innecesarios en situaciones donde el interlocutor ya posee el conocimiento suficiente para interpretar el mensaje. En este sentido, la vaguedad no debe verse únicamente como una carencia, sino como un recurso estratégico que facilita la adaptación del discurso a distintos contextos y necesidades comunicativas.

A partir de lo anterior en el presente trabajo de investigación se adoptará la definición de McGee (2018) de lenguaje vago como definición operativa. Bajo esta perspectiva, el lenguaje vago se caracteriza como un recurso lingüístico utilizado de manera consciente para disminuir la precisión del mensaje y gestionar la ambigüedad. McGee (2018) enfatiza en que este tipo de vaguedad no ocurre al azar, sino que cumple funciones específicas en la comunicación, como evitar controversias, matizar afirmaciones y permitir que los hablantes manejen la incertidumbre sin comprometerse completamente con una postura determinada. Además, esta concepción del lenguaje vago destaca su papel en la interacción social, ya que facilita la diplomacia en el discurso y permite a los interlocutores ajustar el nivel de especificidad de la información según el contexto y las relaciones interpersonales. Esta visión es particularmente útil para analizar cómo el lenguaje vago opera como una estrategia comunicativa que impacta la comprensión y la negociación del significado en distintos contextos discursivos.

Marcas Lingüísticas del Lenguaje Vago.

Diversos autores han discutido sobre cuáles son las marcas lingüísticas que señalan vaguedad en el lenguaje. Dos de las propuestas más aceptadas en la literatura son la de Crystal y Davy (1975) y la de Channell (1983) (al respecto véase también Cheng, 2014; Cortés Rodríguez, 2006b, 2008; Cutting, 2007; Drave, 2001; Grasso, 2014; Guillén, 2023; McGee, 2018; Trappes-Lomax, 2007). Cabe señalar que las clasificaciones que se presentan a

continuación corresponden al inglés, ya que los estudios más influyentes han sido realizados en esta lengua. No obstante, en el siguiente apartado se expondrán las marcas lingüísticas específicas para el español, las cuales han sido adaptadas para el presente estudio con base en estas propuestas previas.

De acuerdo con Crystal y Davy (1975), el lenguaje vago puede expresarse mediante diversas marcas lingüísticas, que pueden clasificarse como se describe a continuación:

1. Sustantivos comodín (*dummy nouns*): Son sustantivos que "expresan vaguedad total". Los ejemplos incluyen: *thingummy*, *thingy*, *thinguammajig*, *whatsit*. La ortografía de estos términos es incierta, ya que son característicos del lenguaje hablado.
2. Términos genéricos y sustantivos colectivos: Se emplean para expresar cantidades o conceptos imprecisos, como: *oodles*, *bags of*, *heaps of*, *umpteen* y *a touch of*.
3. Formas de expresar aproximaciones numéricas: Se utilizan construcciones para indicar una cantidad aproximada. Ejemplos: *A class of thirty odd*, *there were about/around thirty*, *there were getting on for thirty*.
4. Prefijos y sufijos que expresan aproximación: Los autores mencionan que algunos prefijos y sufijos pueden usarse para indicar una falta de precisión. Ejemplos: *"That mountain is rather table-like."*, *"Linguisticswise, she's rather clever."*

Los autores concluyen que los hablantes nativos manipulan el lenguaje de esta manera de forma habitual en el habla informal. Además, señalan que la presencia de estas palabras y expresiones demuestra que la vaguedad es tanto intrínseca como esencial en el sistema lingüístico del inglés.

Por su parte, Channell (1983) propone diferentes tipos de marcas de vaguedad, como se describen a continuación:

1. Aditivos vagos: Los hablantes añaden términos léxicos a una afirmación que sería precisa, lo que genera vaguedad. Existen tres tipos:
 - a. Oraciones dentro del predicado: Se introduce vaguedad permitiendo considerar otras posibilidades, a menudo como mecanismo de defensa. Ejemplo: *It seems that he hit her*.
 - b. Números con aditivos vagos: La cantidad exacta se vuelve imprecisa al agregar palabras como *around* o *approximately*.

- c. Tags (etiquetas): Una afirmación precisa se vuelve vaga para incluir otras opciones. Ejemplo: *maybe a little bit of stone or something like that.*
- 2. Palabras vagas: Son términos léxicos que reemplazan especificaciones exactas. Hay varios tipos:
 - a. Sustitutos vagos: Se usan cuando el hablante desea ser impreciso. Ejemplos: *thingummy, whatsit, someone, something.*
 - b. Cuantificadores vagos: Proporcionan información referencial imprecisa. Ejemplo: *oodles of, a touch of.*
 - c. Vaguedad paradigmática: Uso de términos superordinados en lugar de opciones más precisas. Ejemplo: *He came into the room leading an animal.*
 - d. Vaguedad categórica: Se emplean términos para categorías amplias sin acuerdo exacto. Ejemplo: *I love animals.*
- 3. Vaguedad por omisión: Consiste en ser impreciso mediante la omisión de información, como:
 - a. Omisión del agente: Uso de imperativos o pasivas sin agente. Ejemplos: *Take particular care of untrained children* (imperativo); *The girls were blamed for the mess* (pasiva sin agente).
 - b. Eliminación de elementos que se pueden reconstruir a partir del contexto o semántica del verbo. Ejemplo: *He bought a car* (sin explicitar el intercambio monetario para la compra).
- 4. Vaguedad por implicatura: Una afirmación precisa puede usarse con un significado vago, especialmente en relación con números o cantidades. Ejemplo: *Odessa has a population of one million* (se implica que no es exactamente un millón).

Es importante señalar que los tipos de vaguedad descritos por Channell (1983) en el punto 2c y 2d, así como los puntos 3 y 4 no corresponden a marcas léxicas explícitas, por lo que no serán considerados en la presente investigación.

Drave (2001), por su parte, hace una adaptación del trabajo de Channell (1983, 1994), y propone la siguiente clasificación:

1. Aproximaciones numéricas:

- a. Se añade una palabra o frase a una cifra precisa para indicar una interpretación vaga, por ejemplo: ***about*** 30.
 - b. Especificadores parciales (indica que la aproximación es mayor o menor que la cifra mencionada), por ejemplo: ***at least*** 50, ***under*** 1000.
2. Cuantificadores vagos no numéricos (indeterminados):
 - a. La vaguedad se indica mediante palabras o frases vagas en lugar de usar números, por ejemplo: ***several*** places, ***a lot of*** people.
 3. Marcadores de categorías vagas:
 - a. Se añade una etiqueta vaga a un elemento léxico (generalmente un sustantivo) para indicar que este elemento ejemplifica una categoría (natural o de otro tipo), por ejemplo: ***or something, and so on.***
 4. Palabras comodín:
 - a. Palabras que se usan por sí solas como reemplazo de otros sustantivos más específicos, por ejemplo: ***thing.***

Cutting (2007) propone a su vez un modelo para analizar el lenguaje vago que consiste en elementos léxicos, gramaticales, de cláusula y a nivel de enunciado, los que dependen altamente del contexto y cuyo significado es claro solo para los hablantes que comparten el contexto de fondo:

1. Léxicos:
 - a) sustantivos propios metonímicos (no se refieren a la persona o entidad nombrada sino a una entidad sin nombre), por ejemplo: Are you going to ***stylistics?***
 - b) sustantivos superordinados (se menciona a un miembro específico de una categoría general usando el nombre de la categoría en lugar de identificarlo individualmente), por ejemplo: How's ***the project?***
 - c) sustantivos y verbos generales: los sustantivos generales no poseen un contenido léxico claro aunque se refieren a una entidad específica conocida por los interlocutores. Los verbos generales incluyen el pro-verbo "do" en contextos no anafóricos y en los casos en que podría reemplazarse por otros más específicos con el mismo significado). Por ejemplo: I haven't got ***the thingymajog;*** You ***do*** Language Planning don't you?

2. Gramaticales:

- a) pronombres y adverbios demostrativos no anafóricos en el texto previo, por ejemplo: They sent me *this*; You shouldn't be *here*.
- b) pronombres personales de tercera persona no anafóricos (pronombres y adverbios sin correferencia con otra expresión del texto precedente que se usan para referir a una entidad, lugar, tiempo o estado definidos, cuyo significado depende fundamentalmente del conocimiento, creencias y suposiciones mutuos), por ejemplo: *They* sent me *this*.

3. Características a nivel de cláusula y de enunciado:

- a) cláusulas vagas, por ejemplo: Are going to do *what you thought you'd do* about your project?
- b) elipsis clausulares, por ejemplo: They had the er mental *and the . . .*
- c) implicaturas conversacionales humorísticas, por ejemplo: *I really like the teacher very much*

Para la presente investigación tampoco se tomarán en cuenta los puntos 1 y 3 del modelo propuesto por Cutting (2007) por no representar marcas explícitas de lenguaje vago.

Con base en las propuestas previas, en esta investigación se propone emplear la clasificación de marcas de lenguaje vago que se describe en el siguiente apartado.

Marcas Lingüísticas Explícitas de Lenguaje Vago en Español.

Para la presente investigación, se elaboró una clasificación de marcas lingüísticas de lenguaje vago a partir de las propuestas de Crystal y Davy (1975), Channell (1983, 1994), Drave (2001) y Cutting (2007). Debido a que se pretendía contar con una clasificación de marcas lingüísticas de lenguaje vago que permitiese analizar lenguaje infantil en español, se consideró importante incluir únicamente marcas lingüísticas explícitas con la finalidad de poder contar con un análisis de lo que los niños realmente son capaces de producir y dejar de lado posibles interpretaciones de lo que quizás quisieron decir. La clasificación, por tanto, quedó como se expone a continuación:

1. Palabras comodín: Son términos léxicos que reemplazan elementos más específicos y usualmente son empleados con dicha finalidad. Se usan cuando el hablante desea ser impreciso. Ejemplos: *¿ya hiciste esa cosa?*, *ve por tal*.

2. Aproximadores: palabras, prefijos y sufijos que expresan una categoría borrosa o bien una cantidad imprecisa. Son elementos léxicos que se emplean para indicar una falta de precisión pero que no sustituyen especificaciones exactas. Ejemplos: *nos llevó a un como tipo zoológico, como tipo Garfield, como corto circuito, una como barrera invisible, como que me fue entrando miedo, como que no podía caminar, casi la mitad del salón, como de diecisiete años, una vecina como de doce años, hace como un año.*
3. Pronombres y adverbios no anafóricos: pronombres y adverbios sin cohesión con otra expresión del texto precedente (anáfora) o subsecuente (catáfora) que se usan para referir a una entidad, lugar, tiempo o estado definidos, cuyo sentido depende fundamentalmente del conocimiento, creencias y suposiciones mutuos. Se incluyeron bajo esta categoría únicamente las marcas en las que existió la seguridad de que durante la expresión de la narración los participantes no pudieron haber empleado gestos o señas para referirse a alguna entidad en específico. Ejemplos: *el dése, de ésos, el ése, de ésas, la désa, desde ahí ya no empezó a tener miedo, todavía va por ahí para recuperarse, se hacen simulacros pues así.*
4. Cuantificadores vagos no numéricos (indeterminados): términos genéricos y sustantivos colectivos que se emplean para expresar cantidades o conceptos imprecisos. Ejemplos: *un montón, un chorro.*
5. Apéndices generalizadores (*general extenders*): son construcciones finales vagas que tienen un significado referencial y que aparecen añadidas a una frase o a una cláusula; son considerados elementos prototípicos de la conversación informal. Ejemplos: *y todo eso, o algo así, y todo eso que digamos, y así, y cosas así.*
6. Marcadores de duda: Expresiones que introducen duda o vaguedad a toda la afirmación y que se emplean comúnmente con ese fin. Ejemplos: *creo que se murió él, creo que fue un martes, entonces quién sabe qué las amenazó ahí, porque a lo mejor iba a venir pintada, pero que tal vez yo no lo oí.*

Cabe resaltar que las categorías anteriormente señaladas son excluyentes entre sí, lo que implica que cada marca fue tratada de manera independiente en el análisis. Aunque es posible que en un mismo enunciado aparezcan múltiples marcas de lenguaje vago, estas fueron

cuantificadas de forma separada; por ejemplo, en el siguiente enunciado se observan por separado cinco marcas de lenguaje vago:

Creo que como que había varias cosas désas y eso

A su vez, es importante señalar que otras expresiones de titubeo, como pueden ser las muletillas como "cómo se llama", "bueno" y "este", no se consideran marcas de lenguaje vago ya que su función principal es de relleno en el discurso y no contribuyen directamente al propósito de identificar imprecisiones o vaguedades significativas en el lenguaje.

Las reflexiones en torno al desarrollo lingüístico tardío, las narraciones y el lenguaje vago, así como la clasificación de marcas lingüísticas explícitas desarrolladas en este capítulo, ofrecen un marco sólido para analizar las producciones infantiles desde una perspectiva integral. Con esta base teórica, resulta pertinente explorar los antecedentes de investigaciones previas que han abordado el lenguaje vago para contextualizar y delimitar el presente estudio. Esto será tema del siguiente capítulo.

Capítulo 2

Antecedentes

Como se mencionó en capítulos anteriores, el lenguaje vago se caracteriza por la imprecisión en las expresiones, lo que permite adaptar y economizar en muchos casos la comunicación. Aunque el tema se ha investigado con mayor interés en los últimos tiempos, con especial énfasis en la lengua inglesa, los estudios sobre lenguaje vago en español son limitados, y hasta el momento de esta investigación no parecen existir trabajos específicos sobre su presencia en el lenguaje infantil. En el presente capítulo en un primer momento se abordan las investigaciones sobre el estudio del lenguaje vago en español (todas en lenguaje adulto) y, en un segundo instante, los estudios sobre el lenguaje vago en el lenguaje infantil (en otras lenguas).

Estudios sobre el Lenguaje Vago en Español (Adultos)

Grasso (2014) analiza expresiones consideradas vagas que son de uso muy frecuente en conversaciones informales entre jóvenes argentinos y se enfoca en las razones estratégicas que pueden llevar a un hablante a utilizarlas. Para llevar a cabo su trabajo, utilizó un corpus de 60 conversaciones espontáneas entre estudiantes universitarios argentinos de entre 18 y 28 años que, en general, mantuvieran una relación cercana. Ubicó las marcas dentro de la organización sintáctica de las emisiones, analizó su función en el discurso conversacional y realizó un microanálisis de los significados en contexto, con la aplicación de técnicas de interpretación y comparación. Los resultados de su investigación muestran que los casos de aproximadores del tipo “*como*”, que modifican una proposición que expresa medidas o datos cualitativos para hacerlos más vagos, fueron muy frecuentes en su corpus. De igual modo, considera que expresiones como “una cosa así” funcionan también como aproximadores. Identificó que “así” tiene múltiples funciones: anticipador de tópico, mitigador de información, cierre de tema, anticipador de atributos, marcador de relleno y “extendedor general”. También encontró apéndices con “nada”, los que fueron muy comunes entre los jóvenes del corpus. Hace referencia a un trabajo previo donde encontró que “nada” y “cosa/o” sirven de reemplazo de sustantivos comunes o propios y pueden funcionar como marcadores de relleno. Específicamente de “nada”, explica que puede tener funciones como focalizador de algo común, marcador de finalización de argumentos y cierre de listas

tripartitas. Grasso (2014) considera que, desde la visión adolescente, está bien visto ser vago a la hora de hablar y que no produce molestias.

Por su parte, Cortés Rodríguez (2006), como la mayoría de los autores que aquí se tratan, se enfoca en marcas específicas de lenguaje vago. En su estudio analizó la caracterización, tipología y funciones de los elementos de final de serie enumerativa del tipo “y todo eso”, “o cosas así”, “y tal” y “etcétera” desde una perspectiva textual. Para su análisis empleó el Corpus del Habla de Almería, específicamente entrevistas en un registro formal medio. Identificó 184 casos de apéndices generalizadores que tuvieran más de una ocurrencia en el corpus. Las formas más destacadas fueron “etcétera”, “y todo eso” y “y eso”. Clasificó los apéndices identificados en tres tipologías: relación de adición (positiva y negativa), relación de disyunción y relación de suficiencia. Encontró que pueden tener funciones habituales primarias: a) con contenido semántico y pragmático: la implicación categorial; y b) con sólo contenido pragmático: el cierre de la serie. También halló que pueden tener funciones secundarias: a) con contenido semántico y pragmático: la abreviación discursiva; b) con contenido semántico y pragmático: la atenuación de certeza; c) con contenido pragmático: la compleción tripartita; y d) con contenido pragmático: rearticulador de relleno.

Posteriormente, el mismo autor (Cortés Rodríguez, 2008) también examinó cómo los elementos anteriores se ven influenciados por la interacción, la relación social entre los participantes y la actitud del hablante hacia el interlocutor y su propio discurso. Con el mismo corpus, identificó funciones interactivas centradas en el oyente, como insinuar acortamiento, complicidad con el interlocutor, suficiencia o suposición de que el oyente comparte conocimientos del tema y facilitación de respuesta. De igual forma, identificó funciones relacionadas con el tema, como reforzar información, mitigar información por inseguridades o dudas, mostrar subjetividad u objetividad, e indicar rechazo o indiferencia.

Gille y Häggkvist (2010) analizaron el uso y las funciones de los apéndices generalizadores introducidos por la conjunción “o” en expresiones como “o algo”, “o lo que sea” y “o por ahí”. Este análisis se basó en datos obtenidos de los corpus Val.Es.Co. e ISU, recopilados en conversaciones espontáneas grabadas en Valencia, España. Encontraron que los apéndices generalizadores estudiados se caracterizan por señalar alternativas análogas al interlocutor y por ser marcadores discursivos comunes en el habla coloquial del español peninsular. También observaron que se colocan al final de las unidades discursivas y que es

possible identificar cuatro funciones principales, tanto semánticas como pragmáticas: función de no imponerse (los apéndices permiten al hablante atenuar la fuerza de una afirmación o propuesta e incrementan las posibilidades de obtener una respuesta positiva al ampliar las opciones percibidas), función aproximadora (equilibran la falta de conocimiento o un posible desacuerdo formulativo y facilita el distanciamiento del hablante respecto a lo dicho), función retórica (señalan que un argumento presentado es solo uno entre muchos posibles y marca límites claros entre movimientos argumentativos o unidades discursivas) y función intensificadora (resaltan o exageran lo dicho, buscando transmitir sorpresa o énfasis).

Tiempo después, Gille y Häggkvist (2014) analizaron las funciones de los apéndices conversacionales dentro del diálogo, utilizando la teoría de los niveles discursivos para identificar sus usos primarios y secundarios. Este análisis cualitativo se basó en la teoría de la gramaticalización y los niveles discursivos. Los autores clasificaron los apéndices conversacionales según su forma y función en dos conversaciones espontáneas del corpus ISU, grabadas en Valencia, y datos adicionales del corpus AKSAM, perteneciente a la Universidad de Estocolmo, con estudiantes universitarios españoles. Describen que los apéndices se añaden al final de unidades del habla completas y proporcionan instrucciones interpretativas, además de que no contienen información conceptual referencial y sus funciones derivan de los significados originales según la teoría de la gramaticalización. Acerca de sus funciones, los autores las identificaron en cinco niveles discursivos:

1. Categorización generalizada (nivel de significado): Los apéndices generalizan el significado de lo dicho e indican referencias más amplias o alternativas relacionadas con el término original (por ejemplo, “y todo esto” o “o algo así”).
2. Modificación de postura (nivel de fuerza ilocutiva): Ajustan la confiabilidad proyectada por el hablante y pueden atenuar o intensificar la fuerza argumentativa (por ejemplo, “yo qué sé”).
3. Intersubjetividad (nivel de gestión interactiva): Reguladores de comprensión o marcadores impersonales. Facilitan la negociación de visiones compartidas y refuerzan relaciones (por ejemplo, “¿sabes?”, “macho”, “tío”).
4. Acierto formulativo (nivel de autorregulación): Evalúan la adecuación entre la forma lingüística y el contenido conceptual, funcionando como elementos de autorregulación (por ejemplo, “por decirlo así”, “digamos”).

5. Organización discursiva (nivel de gestión discursiva): Relacionan distintas partes del discurso, aunque su uso en posición final es menos frecuente (por ejemplo, “además”, “entonces”, “pues”).

Los autores agregan que los apéndices cumplen funciones principales relacionadas con su nivel discursivo, pero que también derivan funciones secundarias según el contexto en el que se utilizan.

Por otra parte, Sánchez Jiménez (2014) analizó, desde una perspectiva diacrónica, las operaciones de reformulación discursiva en el español en construcciones que incluyen la conjunción disyuntiva *o* y el indefinido *algo*, con énfasis en su variante con el adverbio *así*, del tipo “o algo así”. Este análisis incluyó más de 200 ejemplos extraídos del corpus CORDE, que abarcaron textos desde el siglo XIII hasta principios del siglo XX. El estudio clasificó estas construcciones según su estructura y modos semánticos de aproximación. De él se destaca que las construcciones “o algo” y sus variantes poseen una naturaleza semántica approximativa que permite imprecisión y flexibilidad en el discurso. La conjunción *o*, por su parte, actúa como núcleo semántico y genera continuidad entre segmentos discursivos. En este estudio se identificaron los siguientes modos semánticos de reformulación:

1. Elevación hiperónímica: Uso de “algo” como núcleo que generaliza y amplía el referente
2. Restricción meronímica: Uso de expresiones que implican reducción o delimitación referencial (por ejemplo, “algo de”)
3. Aproximación escalar: Uso de “algo” como intensificador que marca exceso o defecto
4. Gradación semántica: Establece continuidad entre lo formulado y lo reformulado, y modula su alcance

En cuanto a su función discursiva, se determinó que la reformulación permite modular la referencia sin invalidarla. Funciona para añadir nuevos elementos o reinterpretar los existentes desde una perspectiva imprecisa. Por último, se observó una escasez de estas construcciones en textos medievales debido a la competencia con otras fórmulas indefinidas (“o alguna cosa”, “o cosa”) pero un notable incremento desde el siglo XVI, consolidándose en textos técnico-científicos del siglo XIX.

Fernández (2015) examinó el uso de “locuciones vagas” en el discurso oral espontáneo de hablantes de español peninsular, enfocándose en los apéndices generalizadores. El análisis se llevó a cabo con el Corpus Oral de Referencia del Español Contemporáneo (COREC), con especial atención a los tres apéndices más frecuentes que fueron “tal”, “y eso” y “o algo (así/de eso)”. Fernández concluye que su enseñanza en el ámbito del español como lengua extranjera (ELE) puede ser beneficiosa. Su estudio mostró que estos apéndices cumplen funciones interaccionales importantes: marcar la implicación de una categoría, observar las máximas de calidad y cantidad en el discurso, crear solidaridad con el interlocutor, finalizar una secuencia discursiva, apoyar el discurso indirecto y realizar solicitudes.

En otro estudio Borreguero Zuloaga (2022) presentó una descripción de las principales formas, naturaleza semántica y funciones discursivas que desempeñan los apéndices generalizadores en interacciones en español europeo. Analizó un corpus de 3,700,000 tokens provenientes de los corpus Val.Es.Co. y Corpes XXI y abarcó diferentes tipos de texto y géneros discursivos. Los resultados muestran que los apéndices generalizadores cortos son más frecuentes debido a un alto grado de gramaticalización. La autora realizó una caracterización de los apéndices donde explica que son elementos discursivos añadidos al final de una oración o frase (por ejemplo, “y tal”, “y eso”) y son típicos del discurso oral informal. Según Borreguero Zuloaga, éstos aparecen en construcciones narrativas o listas y presentan una semántica vaga que facilita la interacción al construir categorías dinámicas. Entre las funciones pragmáticas interactivas que identificó se encuentran: a) cortesía y solidaridad mediante la presuposición de conocimiento compartido; b) atenuación del tono de afirmaciones o preguntas; y c) intensificación de ideas para destacar elementos relevantes o extremos de una escala argumentativa. De igual forma encontró que cumplen con dos funciones pragmáticas metadiscursivas, pues delimitan unidades discursivas (marcan el final de una lista o idea) y facilitan la planificación del discurso y la fluidez del habla. La autora señala que, aunque los apéndices generalizadores se relacionan comúnmente con el lenguaje juvenil y clases sociales específicas, se pueden encontrar en todos los grupos etarios y sociales, si bien son más frecuentes en contextos informales y en el discurso oral.

Por su parte, Guillén Escamilla (2023) caracterizó las funciones del apéndice generalizador o de in(conclusión) “y así” en datos del español de la Ciudad de México. Con base en 32 entrevistas semiinformales del habla culta del corpus *El habla de la ciudad de México*, 34

entrevistas semiinformales e informales del habla popular del corpus *El habla popular de la ciudad de México* y 108 entrevistas semiinformales e informales de niveles alto, medio y bajo del *Corpus Sociolingüístico de la ciudad de México*, identificó cinco funciones principales de estas formas de lenguaje vago: apéndice de (in)conclusión, marca de final de cita, forma abreviada de “y así sucesivamente”, expletivo o muletilla y marcador de cierre. Estos hallazgos confirman que el uso de “y así” contribuye a la economía del lenguaje y a la estructuración discursiva.

Estudios sobre el Lenguaje Vago en el Lenguaje Infantil

En español no se han encontrado investigaciones sobre lenguaje vago en niños hasta la fecha de esta investigación. Sin embargo, la revisión bibliográfica reporta tres estudios relevantes en población infantil, uno en inglés y dos en alemán. A continuación, se detallan los hallazgos de cada uno.

Berndt y Caramazza (1978) investigaron la comprensión de modificadores adverbiales como “very” y “sort of” en inglés, combinados con adjetivos polares (por ejemplo, “big/little” y “tall/short”), en niños preescolares de distintas edades para explorar cómo esto refleja el desarrollo de la apreciación de las categorías lingüísticas vagas. Utilizaron un diseño experimental con tareas de selección basadas en la interpretación de modificadores y adjetivos, donde cada niño elegía objetos en respuesta a preguntas que combinaban modificadores y adjetivos. Participaron 64 niños preescolares nativos de inglés americano estándar (16 de 3 años, 32 de 4 años y 16 de 5 años), seleccionados de tres guarderías privadas en Baltimore. Los resultados revelaron que los niños de 3 años mostraron poca diferenciación entre los modificadores “very” y “sort of” al seleccionar objetos extremos sin importar el modificador utilizado. Sin embargo, se observó un posible entendimiento parcial de “very” como intensificador. A los 4 años, los niños comprendieron consistentemente “very” como intensificador, al elegir objetos extremos, y “sort of” como desintensificador, para evitar los extremos. Por su parte, los niños de 5 años evidenciaron patrones más maduros, mostrando flexibilidad en la aplicación de los modificadores según el contexto de las tareas. En general, los autores concluyen que la comprensión de modificadores adverbiales comienza en la etapa preescolar, con un desarrollo rápido entre los 3 y 5 años. “Very” se adquiere primero debido a su claridad y frecuencia, mientras que “sort of” requiere un manejo cognitivo más avanzado.

Por su parte, Weicker y Schulz (2020a) estudiaron cómo niños de 3 a 5 años y adultos interpretan casos límite (*borderline cases*) de adjetivos vagos en alemán, como “gross” (grande) y “klein” (pequeño). Buscaron determinar si estos casos son percibidos como *gaps* (ni grandes ni pequeños) o *gluts* (grandes y pequeños), y cómo evolucionan estas interpretaciones con la edad. La investigación se basó en una tarea de selección de imágenes con objetos de diferentes tamaños, diseñada para explorar la comprensión de estos adjetivos. Participaron 43 niños monolingües de habla alemana (11 de 3 años, 15 de 4 años y 17 de 5 años) y 26 adultos alemanes, con datos recolectados en jardines de infancia y universidades en la región de Frankfurt, Alemania. Los hallazgos principales indican que tanto niños como adultos identificaron objetos que no eran claramente “gross” ni “klein”, lo que evidencia la detección de casos límite. Los niños de 4 y 5 años, al igual que los adultos, detectaron casos límite con mayor precisión que los niños de 3 años. A partir de los 3 años, los niños son capaces de identificar y manejar la incertidumbre interpretativa de adjetivos vagos. Sin embargo, las interpretaciones adultas de *gaps* (ni grandes ni pequeños) y *gluts* (grandes y pequeños) surgen hacia los 5 años.

En otro estudio, las mismas autoras (Weicker y Schulz, 2020b) investigaron si los adjetivos gradables absolutos, como “sauber” (limpio) y “dreckig” (sucio), muestran características de vaguedad en comparación con los adjetivos gradables relativos, como “gross” (grande) y “klein” (pequeño). Exploraron cómo niños de 3 a 5 años y adultos interpretan estos adjetivos. El estudio incluyó a los mismos 43 niños y 26 adultos del trabajo previo. Los resultados mostraron que los adultos interpretan los adjetivos absolutos como precisos, asociándolos con estándares mínimos (“dreckig”) o máximos (“sauber”). Los niños desde los 3 años mostraron patrones similares, aunque con mayor variabilidad, seleccionando a veces objetos con ligeras desviaciones como “sauber” o como “dreckig”. No se detectaron casos límite significativos para los adjetivos absolutos ni en los adultos ni en la mayoría de los niños. Solo tres niños pequeños consideraron algunos objetos como “sauber” y “dreckig” al mismo tiempo, lo que sugiere un posible caso límite. Las autoras concluyen que los patrones de interpretación no variaron significativamente con la edad. Aunque los niños más pequeños mostraron algo más de variabilidad, compartieron la interpretación adulta de estos adjetivos absolutos como no vagos.

En conclusión, los estudios disponibles sobre lenguaje vago en población infantil se centran en lenguas distintas del español y muestran un desarrollo progresivo en la comprensión de la vaguedad lingüística entre los 3 y 5 años.

Como se puede observar, los estudios sobre el lenguaje vago en español (adultos) son escasos y lo son aún más las investigaciones sobre el desarrollo del lenguaje vago en niños (en diversas lenguas). Específicamente en el caso de México, se realizó una búsqueda exhaustiva en *LINGMEX. Bibliografía Lingüística de México desde 1970* (Barriga Villanueva, 4 de diciembre de 2024) y no se encontraron investigaciones sobre lenguaje vago en niños, lo que resalta la necesidad de estudios en este ámbito. En general, las investigaciones en español se han enfocado en poblaciones adultas y en marcas específicas como los apéndices generalizadores, lo que implica un vacío en el análisis del lenguaje vago en contextos infantiles.

Capítulo 3

Planteamiento del Problema

El lenguaje vago ha sido objeto de estudio en diversos campos de la lingüística y la comunicación, destacándose su papel en la interacción social y su función adaptativa en el discurso. A lo largo de los años, se ha identificado que este tipo de lenguaje, aunque es aparentemente poco preciso, cumple con funciones pragmáticas importantes como la matización de afirmaciones, la creación de ambientes de solidaridad y la promoción de un tono más natural y fluido en las conversaciones cotidianas (Channell, 1983, 1994; Cutting, 2007; McCarthy, 1998). Investigaciones previas han resaltado la capacidad del lenguaje vago para fomentar la inclusión y dejar espacio a la interpretación, lo que favorece la interacción entre los hablantes en contextos informales, como en el ámbito familiar, educativo y social. Sin embargo, a pesar de su presencia extendida en las interacciones comunicativas, el proceso de adquisición y desarrollo del lenguaje vago en los niños, especialmente en su etapa escolar, sigue siendo un asunto poco explorado. En este sentido, estudiar el lenguaje vago en narraciones resulta particularmente relevante, ya que la narración es una herramienta fundamental en el desarrollo lingüístico infantil y un espacio en el que los hablantes deben gestionar información, adaptar su discurso a la audiencia e integrar estrategias discursivas como la vaguedad para estructurar sus relatos de manera coherente y efectiva. El uso de marcas léxicas de lenguaje vago en la narración infantil puede variar también según el tipo de narración y el contexto social en el que se desarrolla el niño. Estudios previos (Hess Zimmermann, 2003, 2010; Renkema, 1999) han mostrado que la estructura y el propósito comunicativo influyen en la selección lingüística de un relato y que cada tipo de narración involucra habilidades lingüísticas particulares. Además, investigaciones como las de Peterson y McCabe (1992, 1994, en Hess Zimmermann, 2003) y Minami y McCabe (1995, en Hess Zimmermann, 2003) sugieren que el entorno social y el estilo conversacional de los padres moldean las habilidades narrativas infantiles. La variable género es un factor crucial en el análisis del discurso, ya que puede influir en la forma en que hombres y mujeres emplean el lenguaje en la comunicación (Hess y Briseño, 2024). Comprender si existen diferencias por género en el lenguaje vago en las narraciones de niños permite identificar patrones discursivos que influyen en la interacción social y la interpretación del mensaje.

Los antecedentes sobre el uso del lenguaje vago en adultos y adolescentes han proporcionado valiosas perspectivas sobre su función social y comunicativa, pero los estudios centrados en el uso de este recurso por parte de los niños aún son limitados. La escasez de investigaciones que aborden específicamente el desarrollo de las marcas léxicas de lenguaje vago en las narraciones infantiles pone de manifiesto una brecha significativa en el conocimiento existente. Aunque los niños están en pleno proceso de adquisición y perfeccionamiento de sus habilidades lingüísticas, se desconoce cómo este fenómeno se manifiesta en sus producciones narrativas y cómo varía a medida que crecen. La falta de estudios centrados en este aspecto limita la comprensión de su impacto en el desarrollo comunicativo y social de los niños. Ante esta situación, se plantea la necesidad de investigar cómo los niños mexicanos de 6, 9 y 12 años emplean el lenguaje vago en sus narraciones personales y de ficción, con el objetivo de contribuir a una mejor comprensión de este proceso dentro del contexto educativo y lingüístico. Para ello, se proponen las preguntas, objetivos e hipótesis de investigación siguientes:

Preguntas de Investigación

Pregunta General.

¿Cómo se manifiestan las marcas léxicas de lenguaje vago en las narraciones personales y de ficción producidas por niños mexicanos de 6, 9 y 12 años de dos escuelas diferentes?

Preguntas Específicas.

1. ¿Qué tipo de marcas léxicas de lenguaje vago presentan los niños mexicanos de 6, 9 y 12 años de dos escuelas diferentes en sus narraciones?
2. ¿Existen diferencias en el uso de marcas léxicas de lenguaje vago debidas a la edad?
3. ¿Existen diferencias en el uso de marcas léxicas de lenguaje vago debidas al género?
4. ¿Existen diferencias en el uso de marcas léxicas de lenguaje vago debidas al tipo de escuela a la que asisten los niños?
5. ¿Existen diferencias en el uso de marcas léxicas de lenguaje vago debidas al tipo de narración (narraciones personales o narraciones de ficción)?

Objetivos

Objetivo general

Analizar la presencia de marcas léxicas de lenguaje vago en narraciones personales y de ficción producidas por niños mexicanos de 6, 9 y 12 años de dos escuelas diferentes.

Objetivos específicos

1. Observar qué tipo de marcas léxicas de lenguaje vago presentan los niños mexicanos de 6, 9 y 12 años de dos escuelas diferentes en sus narraciones.
2. Observar si existen diferencias en el uso de marcas léxicas de lenguaje vago debidas a la edad.
3. Observar se existen diferencias en el uso de marcas léxicas del lenguaje vago debidas al género.
4. Observar si existen diferencias en el uso de marcas léxicas de lenguaje vago debidas al tipo de escuela a la que asisten los niños.
5. Observar si existen diferencias en el uso de marcas léxicas de lenguaje vago debidas al tipo de narración (narraciones personales o narraciones de ficción).

Variables

Dependiente: desarrollo del lenguaje vago en los años escolares

Independientes: edad, género, tipo de escuela, tipo de narraciones

Hipótesis

Hipótesis general

Los niños emplearán marcas léxicas de lenguaje vago en sus narraciones.

Hipótesis específicas

1. Se espera encontrar diferentes tipos de marcas léxicas de lenguaje vago en las narraciones de niños mexicanos de 6, 9 y 12 años de dos escuelas diferentes.
2. Existirán diferencias en el uso de marcas léxicas de lenguaje vago debidas a la edad. Los niños mayores emplearán una mayor cantidad y variedad de marcas que los menores.
3. Existirán diferencias en el uso de marcas léxicas de lenguaje vago debidas al género. Las niñas emplearán una mayor cantidad y variedad de marcas que los niños.

4. Existirán diferencias en el uso de marcas léxicas de lenguaje vago debidas al tipo de escuela a la que asisten los niños. Los niños pertenecientes a la escuela privada usarán más marcas de lenguaje vago que los de la escuela pública.
5. Existirán diferencias en el uso de marcas léxicas de lenguaje vago debidas al tipo de narración (narraciones personales o narraciones de ficción). Se espera que los niños usen más marcas léxicas de lenguaje vago en las narraciones personales porque éstas ocurren en un contexto conversacional.

Capítulo 4

Metodología

Descripción del Corpus

Para la presente investigación se utilizó el corpus que forma parte de la tesis de doctorado de Karina Hess Zimmermann, titulada "El desarrollo lingüístico en los años escolares: análisis de narraciones infantiles", dirigida por Rebeca Barriga Villanueva en El Colegio de México (Hess Zimmermann, 2003). El corpus se encuentra en la plataforma CHILDES y es de libre acceso (<https://childe.talkbank.org/access/Spanish/Hess.html>). El objetivo de dicha investigación fue analizar el desarrollo del lenguaje durante los años escolares, por lo que el corpus presenta datos de niños de 6, 9 y 12 años de dos escuelas diferentes: una pública y otra privada. Resulta importante comentar que los niños pertenecientes a la escuela pública tenían poca o ninguna exposición al lenguaje escrito en el hogar. La escuela a la que pertenecían no tenía un currículo extenso con lenguaje oral ni escrito. Las ocupaciones de los padres de estos niños estaban más enfocadas a actividades manuales. Por el contrario, los niños de la escuela privada provenían de hogares donde el lenguaje escrito era altamente valorado. La escuela contaba con ricas actividades con lenguaje tanto oral como escrito. Los padres tenían ocupaciones orientadas a lo profesional como arquitectos, investigadores, neurolingüistas, dentistas, entre otros. En el estudio participaron 24 niños, 8 en cada grupo de edad. Dentro de cada grupo de edad, cuatro niños eran varones y cuatro eran niñas. En la Tabla 1 pueden observarse las características de la muestra.

Tabla 1
Participantes de la Investigación por Edad, Género y Tipo de Escuela

| Edad | Género | Escuela Pública | Escuela Privada | Total |
|-------|--------|-----------------|-----------------|-------|
| 6 | Niño | 2 | 2 | 4 |
| | Niña | 2 | 2 | 4 |
| 9 | Niño | 2 | 2 | 4 |
| | Niña | 2 | 2 | 4 |
| 12 | Niño | 2 | 2 | 4 |
| | Niña | 2 | 2 | 4 |
| Total | | 12 | 12 | 24 |

El corpus mencionado está conformado por datos de cinco tareas distintas a las que se enfrentaron todos los participantes del estudio. Para la presente investigación se utilizaron únicamente los datos de dos tareas: narraciones personales y completar una historia.

La tarea de *narraciones personales* tenía como objetivo analizar la capacidad de los niños para estructurar narraciones personales. La metodología empleada fue a partir del método propuesto por Peterson y McCabe (1983), en que el investigador planteaba estímulos para obtener narrativas personales durante una actividad de pintura. Cabe resaltar que las interacciones entre el entrevistador y el niño fueron mínimas para garantizar la espontaneidad de las narraciones. La transcripción de las narraciones siguió las siguientes reglas:

- Solo se transcribieron las narraciones de los niños
- Se definió una narración como un texto creado independientemente por el niño (la intervención del adulto fue meramente fática) que presentaba una secuencia temporal de al menos dos eventos o una ruptura de canonicidad (Ochs, 2000)
- Se consideró como narración personal cualquier narrativa en la que el niño o una persona cercana al niño (padre, hermano, amigo) fuera el protagonista
- Se transcribieron algunos enunciados previos a la historia para incluir el inicio de la narrativa
- En los casos donde el contexto conversacional era importante para entender la narración, se transcribió completamente (cuando era corto) o se comentó en la sección @Comment (cuando era largo)
- Cada narración fue transcrita hasta que el niño indicaba su final (con una marca lingüística, una pausa larga o un cambio abrupto de tema)
- Todas las narraciones personales que aparecieron durante la actividad de pintura fueron transcritas

Por otra parte, la tarea de *completar una historia* buscaba la producción de una historia de ficción de creación propia. Para ello se le pidió al niño que contara una narración para un concurso de cuentos. El adulto comenzaba una historia y pedía al niño que la continuara. El adulto decía: "Había una vez un/a niño/a que le tenía mucho miedo a la oscuridad...", y el niño tenía que continuar el relato. En cada caso el género del protagonista de la historia correspondía al género del participante entrevistado. Después de contar la historia, el niño la escuchaba en el audio y se le preguntaba si quería cambiarla. El niño podía modificar la

historia tantas veces como deseara, con el fin de obtener la narrativa más elaborada y completa posible. Solo la última versión de cada historia fue transcrita.

Codificación y Clasificación de Marcas de Lenguaje Vago

Con base en la clasificación de marcas de lenguaje vago incluida en el Capítulo 1, se procedió a realizar la clasificación y codificación de las seis marcas de lenguaje vago presentes en los textos narrativos. La Tabla 2 muestra la clasificación de marcas empleada, así como ejemplos del corpus:

Tabla 2

Clasificación de Marcas de Lenguaje Vago

| Tipo de marca de lenguaje vago | Descripción | Ejemplos |
|--------------------------------------|--|---|
| Palabras comodín | Términos léxicos que reemplazan elementos más específicos. Se usan cuando el hablante desea ser impreciso. | ¿Ya hiciste esa cosa ? ...apareció ahí un tipo ... |
| Aproximadores | Palabras, prefijos y sufijos que expresan una categoría borrosa o cantidad imprecisa. | ...como tipo explosión... ... casi la mitad del salón... ...una vecina como de doce años... ...y veo algo rojito ... |
| Pronombres y adverbios no anafóricos | Sin cohesión con otra expresión del texto precedente (anáfora) o subsecuente (catáfora). Apuntan a una entidad, lugar, tiempo o estado definidos, con significado dependiente del conocimiento, creencias y suposiciones mutuos. | ...unos juegos así para helados ...cuando le quitaron el dese ...lo encontré en la désa |
| Cuantificadores vagos no numéricos | Términos genéricos y sustantivos colectivos que se emplean para expresar cantidades o conceptos imprecisos. | ...y en un árbol había un montón ...y me asusté un chorro |
| Apéndices generalizadores | Construcciones finales vagas que tienen un significado referencial y que aparecen añadidas a una frase o a una cláusula. | ...a la oscuridad antes le tenía miedo, cosas de éas ...empieza a hacer limpieza o algo ...lavé los trastes y todo eso |
| Marcadores de duda | Expresiones que introducen duda o vaguedad a toda la afirmación. | ... a lo mejor sale la lechuza... ... creo que sólo agarraron a uno... ...en la UNAM creo los incineran... ...entonces quién sabe qué las amenazó ahí... |

Para la clasificación, no se tuvieron en cuenta marcadores de relleno como las muletillas, las que aparecieron con mucha frecuencia en el corpus. Las marcas identificadas fueron cuidadosamente analizadas para que, en el caso de los pronombres y adverbios no anafóricos, no existieran elementos precedentes o subsecuentes que hicieran alusión a otra expresión. Se cuantificaron las marcas de lenguaje vago de manera independiente en los enunciados en que aparecieran más de una con una misma clasificación. Se determinó que en caso de que una marca pudiera ser clasificada de más de una forma, se debía cuantificar como una sola. A su vez, se eliminaron todas las marcas en los casos en que aparecieran en discurso indirecto.

A partir de esta clasificación, se procedió a buscar y registrar las marcas de lenguaje vago presentes en el corpus de narraciones personales y completar una historia. Dos codificadores independientes realizaron esta tarea, seguida de una revisión por un tercer juez, lo que permitió alcanzar un 100% de acuerdo en las marcas identificadas. Finalmente, las marcas de lenguaje vago encontradas en el corpus fueron clasificadas y cuantificadas para su análisis cuantitativo y cualitativo.

Análisis de Datos

A partir del proceso de cuantificación y codificación de las marcas de lenguaje vago presentes en las narraciones infantiles, se obtuvieron las frecuencias absolutas de las marcas identificadas. Sin embargo, se observó que existía una gran variabilidad en la cantidad de cláusulas producidas por los niños: mientras algunos tenían narraciones extensas, otros tenían relatos muy breves o casi inexistentes. Debido a este desequilibrio, se decidió convertir las frecuencias absolutas en frecuencias relativas para garantizar la comparabilidad. Posteriormente, se organizó la información en una tabla de Excel, estructurada por tipos de marcas de lenguaje vago según niño, escuela, edad, género y tipo de tarea (narraciones personales y completar una historia).

Para calcular el promedio general de los tipos de marcas léxicas de lenguaje vago, se integraron las frecuencias relativas de ambas tareas. Por otro lado, el análisis de las variables adicionales (edad, género, tipo de escuela y tipo de narración) se llevó a cabo mediante el software estadístico JASP (2024), lo que permitió un enfoque más riguroso y detallado en la exploración de estas variables.

En resumen, se utilizaron datos que incluyen narraciones personales y la tarea de completar una historia. Las marcas de lenguaje vago fueron cuidadosamente codificadas y clasificadas por codificadores independientes, y se ajustaron las frecuencias absolutas a relativas para garantizar la comparabilidad. Con esta base, el siguiente capítulo se dedicará al análisis de los resultados obtenidos, lo cual permitirá explorar cómo las variables edad, género, tipo de escuela y tipo de narración influyen en el uso de este recurso lingüístico.

Capítulo 5

Resultados

En el presente capítulo se presentan los resultados derivados del análisis de las marcas explícitas de lenguaje vago en las narraciones infantiles. Los resultados se organizan en función de las variables del estudio, como la edad, el género, el tipo de escuela y el tipo de tarea (narraciones personales y completar una historia), con el objetivo de proporcionar una visión de cómo estos factores influyen en la producción de lenguaje vago en niños en etapa escolar.

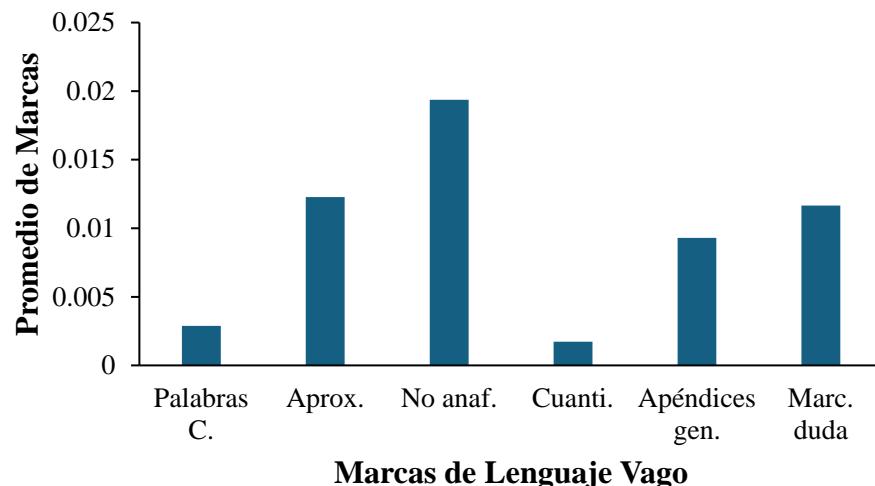
Análisis de Tipo de Marcas Léxicas de Lenguaje Vago Presentes en las Narraciones

Para conocer la distribución de las marcas de lenguaje vago presentes en las narraciones producidas por los participantes, se promedió el total de frecuencias relativas de cada tipo para toda la muestra. El análisis del promedio de las marcas léxicas de lenguaje vago en la muestra indicó variaciones significativas entre las categorías evaluadas. De acuerdo con los resultados de la Figura 1, las marcas "No anafóricas" muestran el promedio más alto, con un valor cercano a 0.02, seguidas por las categorías "Aproximadores", "Marcadores de duda" y "Apéndices Generalizadores".

Por otro lado, las categorías "Palabras comodín" y "Cuantificadores" presentaron los promedios más bajos, con valores menores a 0.005. Estos resultados reflejan que ciertas marcas léxicas, como las "No anafóricas", tienen una presencia más destacada en el uso del lenguaje vago en la muestra, mientras que otras categorías presentaron una menor recurrencia. Estas diferencias sugieren que el lenguaje vago no se distribuye de manera uniforme entre las categorías.

Figura 1

Promedio de Marcas de Lenguaje Vago por Cláusula en Todas las Narraciones para Toda la Muestra



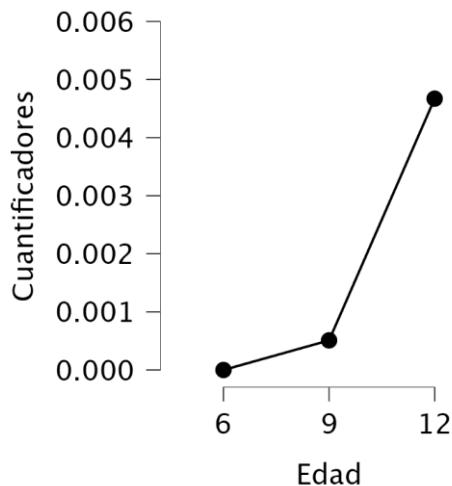
Nota. Promedio de marcas de lenguaje vago presentes en las narraciones personales y de ficción para toda la muestra. El Eje Y presenta el promedio de marcas por cláusula y el Eje X los tipos marcas de lenguaje vago.

Análisis Cuantitativo del Tipo de Marcas Léxicas de Lenguaje Vago por Edad

A continuación, se llevó a cabo un análisis para determinar si existían diferencias entre edades en el uso de los diferentes tipos de marcas léxicas de lenguaje vago. Los distintos tipos de marcas analizados en la muestra se presentan de manera detallada en la Tabla 3 más adelante. Un análisis estadístico mediante una prueba Kruskal-Wallis reveló que las diferencias en el uso de las marcas léxicas de lenguaje vago según la edad fueron significativas únicamente en la categoría de “Cuantificadores” ($H(2) = 8.5, p = .014$) (ver Figura 2).

Figura 2

Diferencias en la Proporción de Cuantificadores por Cláusula para los Tres Grupos de Edad



Este resultado indica que la frecuencia de uso de los cuantificadores varía de manera significativa entre los grupos de edad analizados. Específicamente, se observó que conforme incrementa la edad aumenta el uso de cuantificadores. Por su parte, las demás marcas léxicas de lenguaje vago no mostraron diferencias estadísticamente significativas según la edad: “Palabras comodín” ($H(2) = 4.01, p = .134$); “Aproximadores” ($H(2) = 0.9, p = .621$); “No anafóricas” ($H(2) = 2.1, p = .343$); “Apéndices generalizadores” ($H(2) = 1.9, p = .376$) y “Marcadores de duda” ($H(2) = 4.3, p = .116$).

Estos hallazgos sugieren que, con excepción de los cuantificadores, el uso de las marcas léxicas de lenguaje vago se distribuye de manera similar entre los diferentes grupos de edad, lo cual podría indicar que el uso de la mayoría de estas marcas no está influenciado por la edad de los hablantes.

Análisis Cualitativo del Tipo de Marcas Léxicas de Lenguaje Vago por Edad

Con el propósito de observar con mayor detenimiento el uso de las marcas léxicas de lenguaje vago de acuerdo con la edad de los participantes, se llevó a cabo un análisis cualitativo de estas en toda la muestra. Se tomó como criterio de selección, la aparición de las marcas explícitas de lenguaje vago al menos en una ocasión en el corpus. La Tabla 3 resume los resultados de este análisis.

Tabla 3*Marcas de Lenguaje Vago por Edad*

| Marca de lenguaje vago | 6 años | 9 años | 12 años |
|-----------------------------------|---|---|--|
| Palabras comodín | <i>cosa</i> | <i>cosa</i> | <i>cosa, tipo</i> |
| Aproximadores | <i>casi, como, como que</i> | <i>casi, como, como que</i> | <i>casi, como, como que, como tipo, medio</i> |
| No anafóricas | <i>ahí, así, allá, el dése, désos</i> | <i>ahí, así, el ése, désas, la désa, el dése, al dése, del dése, la désta</i> | <i>ahí, así, aquí, allá, désas</i> |
| Cuantificadores | No se presentaron | <i>un montón</i> | <i>un montón, un chorro</i> |
| Apéndices generalizadores | <i>y todo eso, y eso, y así</i> | <i>y todo eso, y eso, y así</i> | <i>y todo eso, y eso, y así o cualquier cosa, ni nada, algo así, no sé qué, cosas de éas, y por todo</i> |
| Marcadores de duda | <i>quién sabe, no me acuerdo, creo, no sé, a lo mejor</i> | <i>quién sabe, no me acuerdo, creo, no sé, a lo mejor</i> | <i>quién sabe, no me acuerdo, creo, no sé, a lo mejor</i> |

Como se puede observar en la tabla, tanto los niños de 6 como los de 9 y 12 años utilizaron la palabra comodín “cosa” para referirse de manera vaga a objetos, entidades o situaciones. Algunos ejemplos son:

- ...y se espantó de todas las cosas... [6 años]
- ...porque tenían dos cosas adentro... [6 años]
- ...si sigue haciendo esas cosas... [9 años]
- ...donde hay espinas, hartas cosas... [9 años]
- ...enfrentando las cosas ya... [12 años]
- ...y se imaginó un montón de cosas... [12 años]

A diferencia de los niños de 6 y 9 años, los de 12 años utilizan también la palabra comodín “tipo”, en este caso para referirse a personas que no conocen:

- ...apareció ahí un tipo ... [12 años]
- ...llegó el tipo ese ... [12 años]

En el caso de los aproximadores, los participantes de todas las edades utilizaron términos como “casi”, “como” y “como que”:

- ...ya este casi nunca iba a poder resistir... [6 años]
- ...nos quedan como cuatro o cinco... [6 años]
- ...como que me subo hasta arriba... [6 años]
- ...porque ella no podía casi caminar... [9 años]
- ...tuvimos visitas como en la noche como a las siete... [9 años]
- ...pues casi siempre me gusta espantarlas... [12 años]
- ...antes de que temblara, como cinco minutos... [12 años]
- ...como que se movía así... [12 años]

Los niños de 12 años, sin embargo, agregan “como tipo” y “medio” a su discurso cuando desean expresar alguna aproximación:

- ...nos llevó a una como como tipo zoológico... [12 años]
- ...andaba medio drogado... [12 años]
- ...o sea que como tipo explosión... [12 años]

Adicionalmente, los niños de las tres edades utilizaron sufijos para expresar aproximación:

- ...para abajito si te atraviesas... [6 años]
- ...y este por poquito y van a disparar... [6 años]
- ...para que esté todo oscurito... [9 años]
- ...y veo algo rojito... [9 años]
- ...pero era bien bonito, era rayado, rayadito... [12 años]

Por otro lado, los datos señalaron que los niños de las tres edades utilizaron de manera similar algunas de las marcas léxicas “No anafóricas”. Los usos más comunes incluyen los siguientes:

- ...y todavía lo tiene ahí... [6 años]
- ...unos juegos así para helados... [6 años]
- ...volé un papalote allá con mi primo... [6 años]
- ...porque tenemos démos... [6 años]
- ...estábamos ahí sentados... [9 años]
- ...que así me fue a dejar... [9 años]

...y lo agarré con una désas de caña... [9 años]

...mi mamá ahí se quedó a curarlo... [12 años]

...porque este así está mi casa... [12 años]

...que así nada más allá guardan todo... [12 años]

Sin embargo, llama la atención que sólo un niño de 6 años y varios de 9 años utilizaron las marcas “No anafóricas” con artículos, como se observa en los siguientes ejemplos:

...cuando le quitaron el dése... [6 años]

...el que hizo el ése... [9 años]

...lo encontré en la désa... [9 años]

...quién sabe qué le hizo al dése... [9 años]

...a los ojos del dése... [9 años]

A partir de los 12 años, este uso no se observó, lo que podría indicar un cambio en las estrategias discursivas de los niños mayores.

El análisis del uso de las marcas léxicas “Cuantificadores” mostró una evolución en la variedad de expresiones empleadas. A los 6 años, no se observaron marcas léxicas de este tipo, lo que sugiere que los niños en esta etapa aún no integran estos elementos como marcas de lenguaje vago en su repertorio lingüístico. En el caso de los niños de 9 años, se observa la incorporación de la marca “un montón”, que indica un desarrollo inicial en el uso de cuantificadores. Finalmente, a los 12 años, el repertorio se amplía considerablemente, ya que los niños de esta edad incluyen expresiones como “un montón” y “un chorro”, lo que refleja no solo un crecimiento en el vocabulario, sino también una mayor sofisticación en la capacidad de expresar cantidades vagas mediante marcas léxicas:

...me salía un montón... [9 años]

...me salía un montón... [9 años]

...porque tenía un montón de fiebre... [12 años]

...y me asusté un chorro... [12 años]

Por su parte, el análisis cualitativo del uso de “Apéndices generalizadores” permitió observar el uso y diversidad de estas expresiones a lo largo de las edades estudiadas. En los tres grupos analizados, se observó el uso de formas como “y todo eso”, “y eso”, y “y así”, lo que sugiere que estas expresiones son adquiridas tempranamente y permanecen como recursos lingüísticos que permiten generalizar o cerrar ideas de manera informal:

...luego te roban y eso... [6 años]
...te pierdes y todo... [6 años]
...porque ahí brincamos y todo eso... [6 años]
...había carpintería, papelería y todo eso... [9 años]
...y yo la tenía que seguir y así... [9 años]
...estaba la tele, estaba todo eso... [9 años]
...sí se dejaba agarrar y todo... [12 años]
...que no conocíamos y eso... [12 años]
...y luego caía al suelo y así... [12 años]

Sin embargo, en el grupo de 12 años se registró una mayor variedad y riqueza en el repertorio de apéndices generalizadores, incluyendo expresiones como "o cualquier cosa", "ni nada", "algo así", "no sé qué", "cosas de éas", "y por todo", entre otras. Esta diversidad refleja un desarrollo lingüístico más avanzado, con una mayor capacidad para adaptarse a distintos contextos comunicativos y por la influencia de interacciones sociales más complejas:

...que si tocaban ahora sí la casa o cualquier cosa... [12 años]
...que él no lo sintió ni nada... [12 años]
...traía una botella de thinner o algo así... [12 años]
...que si había temblor o algo así... [12 años]
...o sea, yo podía estar en la noche de chiquito y nada... [12 años]
...sobre lo que podía pasar, algo así... [12 años]
...a la oscuridad antes le tenía miedo, cosas de éas... [12 años]

El análisis de los “Marcadores de duda” evidenció su presencia constante en las producciones de los niños de las tres edades estudiadas. Expresiones como “quién sabe”, “no me acuerdo”, “creo”, “no sé”, y “a lo mejor” aparecieron de manera recurrente en toda la muestra, lo que indica que los niños en diferentes etapas del desarrollo utilizan estas marcas para expresar incertidumbre, suposiciones o desconocimiento:

...porque a lo mejor iba a venir pintada... [6 años]
Creo que mi hermana se picó con un palo [6 años]
...porque quién sabe qué comió en la calle... [6 años]
...ah bueno, no sé muy bien... [6 años]

...es que ya no me acuerdo bien... [6 años]
...porque mi vecino quién sabe qué le hizo al dése... [9 años]
...ya no me acuerdo qué lunes... [9 años]
...a lo mejor sale la lechuza... [9 años]
...yo creo que primero la atropelló... [9 años]
...creo fuimos al bosque de Tlalpan... [12 años]
...o no sé cómo se llaman... [12 años]
...creo que fue un martes... [12 años]
...no sé si fue el primero... [12 años]
...pero no me acuerdo con qué chiste... [12 años]

Sin embargo, en el grupo de 12 años se observó un uso más sofisticado de estos marcadores, particularmente en el empleo de "creo" en aposición. Esta estructura se utiliza para intercalar dudas o aclaraciones dentro de una oración sin romper la fluidez del discurso como en los siguientes ejemplos:

En la UNAM, creo, los incineran [12 años]
...les habían pedido creo que dinero, no sé qué... [12 años]

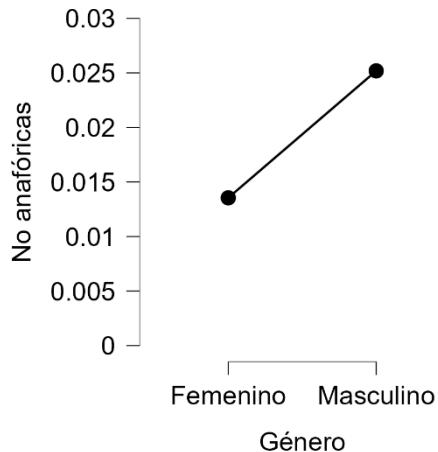
Este uso refleja una mayor habilidad para matizar afirmaciones y gestionar la incertidumbre, lo que sugiere un desarrollo lingüístico que denota mayor control sobre las estructuras complejas del lenguaje y su función pragmática en la comunicación.

Análisis Cuantitativo del Uso de Marcas Léxicas de Lenguaje Vago por Género, Tipo de Escuela y Tipo de Narración

Con el objetivo de identificar si existían diferencias en el uso de marcas léxicas de lenguaje vago debidas al género de los participantes (mitad mujeres), se realizó un análisis estadístico mediante una prueba Kruskal-Wallis, el cual mostró una diferencia significativa en el uso de las marcas “No anafóricas” entre géneros ($H(2) = 7.0, p = .008$), a favor de los niños. Al respecto véase la Figura 3.

Figura 3

Diferencias en la Proporción de Marcas No Anafóricas por Cláusula por Género



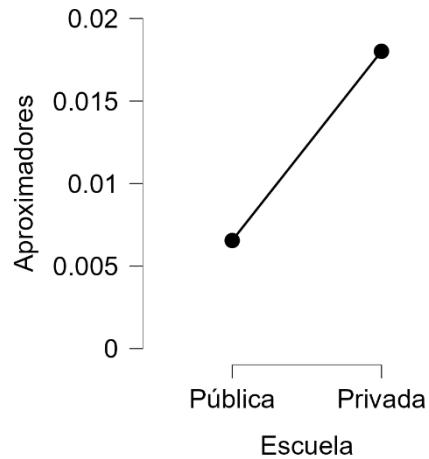
Este resultado sugiere que la frecuencia de uso de estas marcas varía de manera relevante entre los grupos de género analizados. En contraste, las demás categorías de lenguaje vago no presentaron diferencias significativas entre géneros: “Palabras comodín” ($H(2) = 0.09, p = .753$); “Cuantificadores” ($H(2) = 1.4, p = .225$); “Aproximadores” ($H(2) = 0.9, p = .324$); “Apéndices generalizadores” ($H(2) = 0.5, p = .478$) y “Marcadores de duda” ($H(2) = 0.1, p = .748$).

Estos resultados indican que el género no influye significativamente en el uso de la mayoría de las marcas léxicas de lenguaje vago, con la excepción de las marcas “No anafóricas” que fueron utilizadas más por niños que por niñas.

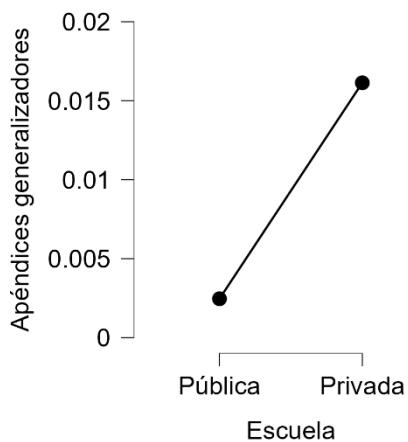
Para responder a la pregunta de si existían diferencias en el uso de marcas léxicas de lenguaje vago debidas al tipo de escuela, se llevó a cabo una prueba Kruskal-Wallis, que arrojó diferencias estadísticamente significativas en dos categorías: “Aproximadores” ($H(2) = 6.2, p = .013$) y “Apéndices generalizadores” ($H(2) = 3.8, p = .048$), ambas utilizadas más por los niños y niñas de la escuela privada. Al respecto véanse las Figuras 4 y 5.

Figura 4

Diferencias en la Proporción de Aproximadores por Cláusula por Tipo de Escuela

**Figura 5**

Diferencias en la Proporción de Apéndices Generalizadores por Cláusula por Tipo de Escuela



Estos hallazgos sugieren que el entorno social influye en el uso de estas categorías específicas de lenguaje vago. Por otro lado, las demás marcas léxicas de lenguaje vago no mostraron diferencias significativas según el tipo de escuela: “Palabras comodín” ($H(2) = 0.1, p = .706$); “Cuantificadores” ($H(2) = 0.1, p = .733$); “No anafóricas” ($H(2) = 0.1, p = .751$) y “Marcadores de duda” ($H(2) = 0.6, p = .430$).

En general, los resultados reflejan que tanto el género como el tipo de escuela tienen cierto impacto en la frecuencia de uso de las marcas léxicas de lenguaje vago, destacándose diferencias específicas únicamente en ciertas categorías, como las marcas “No anafóricas” por género y los “Aproximadores” y “Apéndices generalizadores” por tipo de escuela.

Por otra parte, con el propósito de identificar si existían diferencias en el uso de marcas de lenguaje vago debidas al tipo de narración, se utilizó la prueba Wilcoxon para analizar el uso de las marcas entre las narraciones personales y la tarea de completar una historia. Los resultados pueden observarse en la Tabla 4.

Tabla 4

Comparación de Marcas de Lenguaje Vago por Tipo de Narración

| Narraciones personales | Completar una historia | W | z | p |
|---------------------------|---------------------------|-------|---|----------------|
| Palabras comodín | 40.000 | 0.622 | | 0.563 |
| Aproximadores | 169.000 | 2.978 | | **0.003 |
| No anafóricas | 201.000 | 2.972 | | **0.003 |
| Cuantificadores | 15.000 | 2.023 | | 0.059 |
| Apéndices generalizadores | 40.000 | 0.078 | | 0.969 |
| Marcadores de duda | 137.000 | 2.864 | | **0.005 |

Nota. Contraste de rangos con signo de Wilcoxon.

Como puede observarse en la Tabla 4, hubo diferencias significativas en tres categorías, todas a favor de un mayor uso en la tarea de narraciones personales: “Aproximadores” ($z = 2.978, p = .003$); “No anafóricas” ($z = 2.972, p = .003$) y “Marcadores de duda” ($z = 2.864, p = .005$). Por otro lado, las siguientes categorías no presentaron diferencias estadísticamente significativas entre las narraciones personales y la tarea de completar una historia: “Palabras comodín” ($z = 0.622, p = .563$); “Apéndices generalizadores” ($z = 0.078, p = .969$) y “Cuantificadores” ($z = 2.023, p = .059$).

Estos resultados sugieren que el tipo de narración influye en el uso de aproximadores, marcas no anafóricas y marcadores de duda, mientras que las demás categorías de lenguaje vago se emplean de manera similar en ambos tipos de narración. Este hallazgo resalta cómo

el contexto discursivo impacta en la frecuencia y selección de los recursos lingüísticos de lenguaje vago.

Capítulo 6

Discusión y Conclusiones

El trabajo aquí expuesto tuvo como propósito general analizar la presencia de marcas léxicas de lenguaje vago, entendido como el uso de elementos lingüísticos tanto gramaticales como léxicos que sirve para modificar y hacer que el significado de una comunicación sea menos preciso. Se caracteriza por la imprecisión intencional en el discurso, lo que permite que el significado de lo que expresamos, sea menos específico. Este tipo de lenguaje puede manifestarse a través de expresiones ambiguas, términos generales o estructuras sintácticas que dejan espacio para la interpretación.

El objetivo general de la presente investigación fue analizar la presencia de marcas léxicas de lenguaje vago en narraciones personales y de ficción producidas por niños mexicanos de 6, 9 y 12 años de dos escuelas diferentes. Para ello se utilizó un corpus de acceso libre en lengua española (Hess Zimmermann, 2003), del cual se seleccionaron dos tareas de narración: narraciones personales y completar una narración, ambas producidas por niños y niñas de una escuela pública y una privada. Se llevó a cabo una amplia revisión bibliográfica que permitió sustentar el marco teórico de la presente investigación, así como definir y clasificar las marcas de lenguaje vago a partir de una adaptación de las propuestas de Crystal y Davy (1975), Channell (1983, 1994), Drave (2001) y Cutting (2007), la que quedó conformada por seis tipos: “Palabras comodín”, “Aproximadores”, “No anafóricas”, “Cuantificadores”, “Apéndices generalizadores” y “Marcadores de duda”. A partir de la definición de los tipos de marcas, se realizó una búsqueda, clasificación y codificación de estas en el corpus. Mediante la sistematización de los datos, se llevó a cabo un análisis cuantitativo y cualitativo del uso de las marcas léxicas de lenguaje vago encontradas en el corpus. Los principales hallazgos se discuten a continuación.

De acuerdo con la revisión bibliográfica realizada hasta el momento de esta investigación, no existen estudios de lenguaje vago en población infantil de habla española que den cuenta de la presencia o ausencia de marcas léxicas como las que se proponen aquí. A partir de la búsqueda, clasificación y codificación en el corpus de narraciones, se pudo observar que los niños de las tres edades estudiadas utilizan diversos tipos de marcas léxicas de lenguaje vago que se han identificado en trabajos con población adulta. Sin embargo, esto no implica necesariamente que las empleen con las mismas funciones, ya que su uso puede

estar influenciado por factores como la edad, el desarrollo cognitivo y las necesidades comunicativas. Determinar si los niños atribuyen a estas marcas las mismas funciones que los adultos queda pendiente para una futura investigación.

En lo que se refiere a la primera pregunta de investigación, que planteaba si existirían diferencias en el uso de lenguaje vago debidas a la edad, los resultados cuantitativos arrojados por este estudio mostraron que, en promedio, los niños de las tres edades utilizaron más marcas no anafóricas, seguidas de aproximadores y marcadores de duda. Este resultado general, aunque trata de toda la muestra, da cuenta de la preferencia de unas marcas sobre otras a estas edades. Por otro lado, al analizar por edad, se observaron diferencias en el uso de los cuantificadores, con un aumento estadísticamente significativo entre las tres edades. Además, se observó que los participantes utilizaron todas las marcas a excepción de los cuantificadores en el caso de los niños de 6 años. Los usos observados en contexto de todas las marcas muestran que desde esa edad los niños son capaces de incorporar a su discurso, de forma correcta, diversas marcas de vaguedad que les permiten mantener una conversación informal. De igual manera, los resultados evidencian que incluso a edades tempranas el lenguaje vago se usa más allá de la simple interacción cotidiana. Se observó que los niños lo utilizan para generar cercanía en la conversación, modular su nivel de certeza y gestionar la incertidumbre al relatar experiencias. Del mismo modo, se identificó su papel en la cohesión discursiva, ya que les permite mantener el flujo del discurso sin necesidad de especificaciones excesivas. Sus expresiones, aunque son más simples sintáctica y semánticamente que las de los niños mayores, dan cuenta de que el uso de lenguaje vago está presente desde esa temprana edad, por lo que en este estudio se asume que las marcas de lenguaje vago se adquieren de manera relativamente temprana. Por otra parte, los datos cualitativos permiten observar que, a los 9 años, los niños presentan una ligera progresión en cuanto a marcas específicas, ya que comenzaron a utilizar cuantificadores, así como aproximadores para describir y marcar temporalidad, y también se apoyaron con mayor frecuencia en sufijos que marcan vaguedad. Por último, a los 12 años, se pudo observar que existe una mayor sofisticación en cuanto a las marcas de lenguaje vago que utilizaron los niños. A esa edad, incorporaron la palabra comodín “tipo” para referirse a una persona que desconocían, el aproximador “como tipo” para describir algo, el cuantificador “un chorro” para referirse a una cantidad inexacta, apéndices generalizadores muy variados y un uso más avanzado de

marcadores de duda en el caso de “creo” en función de aposición. Todo lo anterior sugiere que existe cierto avance en el uso de marcas léxicas de lenguaje vago debido a la edad.

Por otro lado, en lo que se refiere a la segunda pregunta de investigación, se pretendía identificar si existirían diferencias en el uso del lenguaje vago debidas al género. A partir del análisis estadístico realizado, los resultados mostraron que solamente existen diferencias significativas en el uso de marcas de lenguaje vago debidas al género en las marcas no anafóricas, con un mayor uso por parte de los niños. La bibliografía que aborda explícitamente el vínculo entre el lenguaje vago y el género es limitada (Channell, 1994; Cutting, 2007; Shalom, 1997). No obstante, estos trabajos coinciden en que el uso del lenguaje vago no es exclusivo de un solo género, algo que esta investigación también pudo confirmar. Es decir, tanto niños como niñas recurren al uso de este tipo de expresiones. Cabe destacar que los resultados de este estudio no coinciden con los hallazgos reportados en investigaciones previas sobre el uso del lenguaje vago en adultos. Estudios como los de Channell (1994) y Cutting (2007) han señalado que, entre adultos, las mujeres tienden a emplear estas marcas con mayor frecuencia que los hombres, lo que contrasta con la predominancia masculina en el uso de marcas no anafóricas observada en esta investigación. Esta discrepancia puede explicarse por varios factores. En primer lugar, los estudios previos se enfocaron en corpus de poblaciones adultas y de habla inglesa, mientras que este trabajo se centró en participantes de una población infantil y de habla española. Las diferencias culturales y lingüísticas entre las comunidades estudiadas podrían influir en la manera en que se desarrolla y utiliza el lenguaje vago. Además, en el caso de los niños, su menor experiencia comunicativa y su exposición a distintas normas sociales y lingüísticas en comparación con los adultos podrían generar patrones de uso diferenciados.

Como respuesta a la tercera pregunta de investigación, que planteaba si existirían diferencias debidas al tipo de escuela, se encontraron diferencias significativas en las marcas de aproximadores y apéndices generalizadores a favor de la escuela privada. Ambos resultados muestran que el uso de lenguaje vago parece estar determinado en gran medida por aspectos sociolingüísticos como la formalidad en el discurso, la seguridad del hablante y el medio social al que pertenece. Durante las narraciones de los niños con la entrevistadora, se observó que los participantes de la escuela privada utilizaban un discurso más informal, refiriéndose a la entrevistadora con el pronombre “tú”, a diferencia de los niños de la escuela

pública que mostraron un apego a las normas sociales en ese contexto mediante el uso del pronombre “usted”. Por tanto, parecería que las diferencias encontradas en el uso de marcas de lenguaje vago a favor de la escuela privada están determinadas por el carácter más informal de las interacciones de estos niños con la interlocutora, dadas por el medio social de donde provienen, el tipo de escuela, su seguridad al hablar, la intención de mantener un vínculo de cercanía y de pertenencia.

Por último, en la presente investigación se pretendía conocer si el tipo de narración (narraciones personales o narraciones de ficción), sería una variable que indicaría diferencias en el uso de marcas de lenguaje vago. Los resultados del análisis estadístico mostraron que el tipo de narración es, efectivamente, un factor determinante, ya que se observaron diferencias significativas en el uso de aproximadores, marcas no anafóricas y marcadores de duda a favor de las narraciones personales. Este resultado coincide con lo propuesto por autores como Channell (1983, 1994), Cortés Rodríguez (2006, 2008), Cutting (2007), Grasso (2014) y McGee (2018), quienes señalan que en el habla adulta el lenguaje vago es característico de registros más informales. Dado que las narraciones personales tienden a basarse en experiencias cotidianas y suelen transmitirse en un tono más relajado y espontáneo, es natural que incluyan un mayor número de expresiones vagas. En contraste, las narraciones de ficción suelen planificarse con mayor cuidado y requieren un uso más preciso y estilizado del lenguaje, lo que podría limitar la presencia de estas marcas. De igual manera, en las narraciones personales, los hablantes suelen recurrir a marcas de lenguaje vago como estrategia para expresar incertidumbre o para llenar lagunas en su memoria, especialmente al relatar eventos pasados que no recuerdan con precisión. Este uso del lenguaje vago puede servir también para fomentar una conexión interpersonal con el oyente, lo que da lugar a un discurso más subjetivo y menos estructurado. Por otro lado, las narraciones de ficción pueden requerir un mayor nivel de elaboración y planificación. Esto incluye un esfuerzo por minimizar el uso de expresiones vagas y priorizar la claridad, la riqueza descriptiva y la precisión en el contenido. No obstante, en estas narraciones, el equilibrio entre el paisaje de la acción y el paisaje de la conciencia influye en el uso del lenguaje vago. Mientras que el paisaje de la acción tiende a demandar mayor precisión en la descripción de eventos y personajes, el paisaje de la conciencia puede dar espacio a la vaguedad cuando se expresan pensamientos, emociones o incertidumbre de los personajes y

el narrador. En este sentido, el lenguaje vago en la ficción no desaparece por completo dentro de la construcción del discurso narrativo.

Se pudo observar también que los niños emplearon un mayor número de marcas de lenguaje vago en las narraciones personales en comparación con la tarea de completar una historia. Este hallazgo sugiere que, a estas edades, el uso de estas expresiones podría estar relacionado con la construcción de cercanía y solidaridad en la interacción (más presente en las narraciones personales), lo que señalaría que dichos indicadores sociales ya han comenzado a desarrollarse de manera temprana. No obstante, dado que el estudio no se enfocó específicamente en la medición de estos aspectos, este punto queda abierto para futuras investigaciones que analicen con mayor profundidad la relación entre el lenguaje vago y la dimensión social del discurso infantil.

La presente investigación abre nuevas posibilidades de estudio acerca del lenguaje vago, lo que permite consolidar a este como un fenómeno relevante y valioso que requiere investigaciones futuras. Como se pudo observar en esta investigación, y en consonancia con estudios previos, el lenguaje vago es una característica común en el discurso de las personas, está presente tanto en el habla adulta como infantil, y probablemente es empleado en todas las lenguas. La vaguedad no siempre es una deficiencia del lenguaje, sino que puede tratarse de un recurso pragmático importante que se utiliza de forma intencional por los hablantes en la interacción social y comunicativa al suavizar afirmaciones, gestionar la incertidumbre de los hablantes o facilitar la pertenencia social.

Por otro lado, se demuestra también la importancia de estudiar a mayor profundidad el lenguaje vago en español, una lengua que ha sido ampliamente estudiada desde la lingüística en otros muchos aspectos, pero que carece de investigaciones exhaustivas sobre este interesante tema. Este trabajo resulta novedoso en el contexto hispanohablante ya que se propone una clasificación detallada de marcas lingüísticas explícitas de lenguaje vago, que incluyen categorías como palabras comodín, aproximadores, cuantificadores, no anafóricas, apéndices generalizadores y marcadores de duda. Esta propuesta permite un análisis más objetivo del lenguaje vago ya que se centra en las expresiones que los hablantes producen de manera explícita y no en nuestras inferencias acerca de las intenciones que pudieron haber tenido al hablar.

A su vez, esta tesis también aporta una mirada novedosa del lenguaje vago en población infantil, un área que no había sido estudiada hasta el momento y que vincula el desarrollo lingüístico tardío con el uso de este tipo de expresiones. Mediante este trabajo, se puede observar cómo los niños mexicanos de diferente edad escolar, género y tipo de escuela utilizan el lenguaje vago, a partir de un análisis sustentado por las diferencias cuantitativas y cualitativas en su empleo. También muestra cómo el tipo de narración influye en el uso del lenguaje vago como estrategia comunicativa. Este enfoque permite comprender mejor cómo se adquiere y desarrolla el lenguaje infantil, así como las características socioculturales que pueden influir en el uso del lenguaje vago.

Por otra parte, la presente investigación también aporta una base teórica y metodológica al estudio del desarrollo lingüístico tardío, ya que es novedosa y pionera al introducir el análisis del lenguaje vago en población infantil de habla hispana. Este fenómeno lingüístico ha sido poco investigado en español, y los estudios hasta este día disponibles han estado centrados en adultos y tipos de marcas específicas, casi siempre apéndices generalizadores, lo que deja una brecha en el estudio de otras marcas de vaguedad y en diferentes poblaciones. Al abordar este tema, se abre paso a futuras investigaciones que expandan y profundicen en la comprensión de cómo los niños adquieren y usan la vaguedad en su habla. La clasificación de marcas explícitas que propone este estudio proporciona una herramienta para la descripción del lenguaje vago en el lenguaje infantil y sirve como base metodológica para explorar su desarrollo en diferentes contextos lingüísticos.

Otro aporte importante de la presente tesis es que se pudo observar que el lenguaje vago no solo está presente desde edades tempranas, sino que además sus marcas se desarrollan de forma sistemática y apoyan el flujo conversacional del habla infantil. La visión tradicional ha asociado al lenguaje vago con imprecisión, deficiencia de lo que se comunica, falta de desarrollo de habilidades comunicativas, y ha demeritado en ocasiones el estudio de estas marcas por no considerarlas de valor. No obstante, en esta investigación se ven contradichas esas percepciones ya que se pudo observar que los niños emplearon el lenguaje vago de manera intencional y efectiva en todos los casos estudiados, presentaron marcas y se pudo constatar una sofisticación de sus usos a medida que los niños crecen, lo que indica que son capaces de internalizar el uso del lenguaje vago dentro de su sistema comunicativo. Es de esta forma que esta tesis contribuye a la comprensión del desarrollo de elementos

lingüísticos que, aunque han sido menos estudiados que otros aspectos, son esenciales para la interacción cotidiana efectiva y dan muestra del avance en la competencia pragmática y discursiva de los niños.

Por último, esta investigación da cuenta de la importancia de estudiar el lenguaje vago en el desarrollo lingüístico tardío, ya que su presencia y correcto uso desde edades tempranas refuerza la idea de autores como Berman (2004), Cekaite (2013) y Zufferey (2016) de que las habilidades pragmáticas se adquieren a una edad más temprana de lo que se ha asumido en enfoques tradicionales. Los hallazgos de este estudio coinciden con sus criterios acerca de que la pragmática se desarrolla en paralelo con otros aspectos del lenguaje y resulta un componente esencial, si no decisivo, de la competencia comunicativa desde la infancia. En este trabajo se evidencia que los niños observan y reproducen estas marcas, probablemente adquiridas desde el hogar, y son capaces de utilizarlas adecuadamente y de regular su uso y adaptarlo al contexto comunicativo e interlocutor. Es por todo lo anterior que esta tesis se suma a trabajos previos que argumentan que la adquisición de habilidades pragmáticas es fundamental para el desarrollo lingüístico y que su dominio es crucial para la interacción social.

A partir de los resultados de este estudio, se proponen aquí varias líneas futuras de investigación que permiten expandir el conocimiento acerca del lenguaje vago, más específicamente en el español. Sería valioso llevar a cabo un estudio comparativo que comprenda el desarrollo y uso del lenguaje vago desde la etapa preescolar hasta la adultez. Este tipo de investigación permitiría observar cómo evoluciona el uso de lenguaje vago en diferentes momentos de la vida. Además, un estudio de esa naturaleza podría abarcar aspectos como la aparición y uso temprano de lenguaje vago, su desarrollo durante la etapa escolar, su consolidación en la adolescencia y su posible especialización o refinamiento en la adultez. De igual manera, se podría explorar cómo el lenguaje vago cumple funciones específicas en cada etapa, desde la facilitación de la comunicación en los niños pequeños, que pueden tener vocabularios limitados, hasta su uso como estrategia social y discursiva en los niños mayores, adolescentes y adultos.

Por otra parte, sería conveniente realizar estudios aplicados de cómo funciona el lenguaje vago de acuerdo con los niveles de formalidad, los registros lingüísticos y la enseñanza del español como lengua extranjera. Un adecuado uso de esta estrategia discursiva

puede resultar viable y beneficiosa en algunos contextos, pero debería evitarse en otros, como por ejemplo en el campo legal. A su vez, sería conveniente investigar su impacto en profesiones como la traducción y la interpretación, y la presencia o ausencia de su enseñanza en el entrenamiento de estos profesionales.

Otra posible línea de investigación sería la realización de un estudio a gran escala que incluya participantes de diversos países de habla hispana, con el objetivo de comparar cómo se manifiesta el lenguaje vago en diferentes regiones y culturas. Este tipo de investigación permitiría explorar si existen diferencias significativas en el uso y las funciones del lenguaje vago en contextos socioculturales diversos, al tener en cuenta factores como las variantes dialectales, las normas culturales y los sistemas educativos de cada región. A su vez, un aspecto relevante que podría explorarse en futuras investigaciones es el estudio del lenguaje vago en la interacción, especialmente en contextos conversacionales. Analizar cómo estos elementos contribuyen a la construcción del diálogo y a la negociación del significado entre los hablantes permitiría una comprensión más profunda de su papel en la dinámica conversacional.

Por último, es válido agregar que sería importante llevar a cabo un análisis del lenguaje vago en el habla infantil en un corpus más actualizado, ya que el corpus estudiado es de principios de los años 2000 y es probable que, en la actualidad, con la influencia de las redes sociales y dinámicas diferentes, algunas marcas de lenguaje vago hayan cambiado, cumplan funciones distintas o se hayan incorporado nuevas formas de vaguedad en el discurso.

Referencias Bibliográficas

- Adolphs, S., Atkins, S. y Harvey, K. (2007). Caught between professional requirements and interpersonal needs: vague language in healthcare contexts. En J. Cutting (Ed.). *Vague Language Explored*. Palgrave Macmillan.
- Barriga Villanueva, R. (2002). *Estudios sobre habla infantil en los años escolares: Un solecito calientote*. El Colegio de México.
- Barriga Villanueva, R. (4 diciembre de 2024). *Lingmex: Bibliografía Lingüística de México desde 1970*. 29a. ed., El Colegio de México, México, 06 de junio, 2023. Disponible en: <https://lingmex.colmex.mx/>
- Berman, R. A. (2004). Between emergence and mastery: the long developmental route of language acquisition. En R. A. Berman (ed.), *Language Development Across Childhood and Adolescence* (pp. 9-34). John Benjamins.
- Berko Gleason, J. y Bernstein Ratner, N. (2010). *Desarrollo del Lenguaje*. Pearson.
- Berndt, R. S. y Caramazza, A. (1978). The development of vague modifiers in the language of pre-school children. *Journal of Child Language*, 5(2), 279-294. <https://doi.org/10.1017/S0305000900007479>
- Betancourt, Y. y Montes, R. (2013). Recursos lingüísticos evaluativos en narrativas de experiencia personal: onomatopeyas, interjecciones, repeticiones, verbos y diminutivos. En A. Auza Benavides y K. Hess Zimmermann (Eds.), *¿Qué me cuentas?: Narraciones y desarrollo lingüístico en niños hispanohablantes* (pp. 141-171). DeLaurel.
- Borreguero Zuloaga, M. (2022). General extenders in Spanish interactions: frequent forms, pragmatic functions y todo eso. *Anuari De Filologia. Estudis De Lingüística*, 12, 155-187.
- Bruner, J. S. (1986). *Actual Minds, Possible Worlds*. Harvard University Press.
- Carter, R. (1998). Orders of Reality: CANCODE, communication and culture. *ELT Journal*, 52/1, 43-56.
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (2007). *Las cosas del decir: manual de análisis del discurso*. Ariel.

- Cekaite, A. (2012). Child Pragmatic Development. En C. A. Chapelle (Ed.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics* (1.^a ed.). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal0127>
- Channell, J. (1983). *Vague Language: Some Vague Expressions in English*. [Tesis de Doctorado no publicada]. Universidad de York.
- Channell, J. (1994). *Vague Language*. Oxford University Press.
- Cheng, W. (2007). The use of vague language across spoken genres in an intercultural Hong Kong corpus. En J. Cutting (Ed.). *Vague Language Explored* (pp. 161-181). Palgrave Macmillan.
- Cook, G. (2007). ‘This we have done’: the vagueness of poetry and public relations. En J. Cutting (Ed.). *Vague Language Explored* (pp. 21-39). Palgrave Macmillan.
- Cortés Rodríguez, L. (2006). Los elementos de final de serie enumerativa del tipo *y todo eso, o cosas así, y tal, etcétera* en el discurso oral en español: perspectiva textual. *Bisal*, 1, 82-106.
- Cortés Rodríguez, L. (2008). Los marcadores del tipo *y todo eso, o cosas así, y tal, etcétera* y su presencia en la serie enumerativa: perspectiva interactiva. Grupo ILSE. Universidad de Almería. <https://ojs.ual.es/ojs/index.php/anejosoralia/issue/view/421>
- Cotterill, J. (2007). ‘I think he was kind of shouting or something’: uses and abuses of vagueness in the British courtroom. En J. Cutting (Ed.). *Vague Language Explored* (pp. 97-114). Palgrave Macmillan.
- Cutting, J. (2007). *Vague Language Explored*. Palgrave Macmillan.
- Crystal, D. y Davy, D. (1975/2019). *Advanced Conversational English*. Longman.
- Drave, N. (2001). Vaguely speaking: A corpus approach to vague language in intercultural conversations. *Language and Computers*, 36(1), 25-40.
- Fernández, J. (2015). General extender use in spoken Peninsular Spanish: metapragmatic awareness and pedagogical implications. *Journal of Spanish Language Teaching*, 2(1), 1-17.
- Grasso, M. (2014). El lenguaje vago y su potencial comunicativo. En V Jornadas de Español como Lengua Segunda y Extranjera, 25 y 26 de septiembre de 2014, Ensenada, Argentina. Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Especialización en la Enseñanza del Español como Lengua

- Extranjera. Disponible en:
http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.14078/ev.14078.pdf
- Guillén Escamilla, J. (2023). Acerca de las funciones del apéndice de (in)conclusión y *así en* datos del español de Ciudad de México. *Logos: Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura*, 33(2), 365–383. <https://doi.org/10.15443/RL3320>
- Gille, J., y Häggkvist, C. (2010). Apéndices generalizadores introducidos por o. *Oralia*, 13, 127-144.
- Gille, J., y Häggkvist, C. (2014). Los niveles del diálogo y los apéndices conversacionales. En J. Falk, J. Gille, y F. W. Bermúdez (Eds.), *Discurso, interacción e identidad: Homenaje a Lars Fant* (pp. 65-80). Acta Universitatis Stockholmensis.
- Hess Zimmermann, K. (2003). *El desarrollo lingüístico en los años escolares: análisis de narraciones infantiles*. [Tesis de Doctorado no publicada]. El Colegio de México.
- Hess Zimmermann, K. (2004). *CHILDES Spanish Hess Corpus* [Base de datos]. TalkBank. <https://doi.org/10.21415/T59C79>
- Hess Zimmermann, K. (2010). *Saber lengua: Lenguaje y metalenguaje en los años escolares*. El Colegio de México.
- Hess Zimmermann, K. y Auza Benavides, A. (2013). Las narraciones como una ventana para mirar el lenguaje y la cognición de los niños. En A. Auza Benavides y K. Hess Zimmermann (Eds.), *¿Qué me cuentas?: Narraciones y desarrollo lingüístico en niños hispanohablantes* (pp. 7-24). DeLaurel.
- Hess Zimmermann, K. y Briseño Juárez, L. (2024). Estructura narrativa de niños de herencia hñähñú. En O. C. Díaz Pérez, M. Ramos Godínez, y C. E. Meza Romero (Eds.), *Estudios de lingüística descriptiva y aplicada: nuevas tendencias Tomo II* (pp. 219-250). Peter Lang.
- Hoff, E. (2014). *Language Development* (5th ed.). pp. 293-311. Cengage Learning.
- JASP Team (2024). *JASP* (Versión 0.18.3.0)[Computer software].
- Labov, W. y J. Waletzky (1967/1997). Narrative analysis: oral versions of personal experience, *Journal of Narrative and Life History*, 7(1-4), 3-38 [reimpresión del artículo original de 1967].
- McCarthy, M. (1998). *Spoken Language and Applied Linguistics*. Cambridge University Press.

- McGee, P. (2018). Vague language as a means of avoiding controversy. *Training, Language and Culture*, 2(2), 40-54. doi: 10.29366/2018tlc.2.2.3
- Nippold, M. A. (2004). Research on later language development. En R. A. Berman (Ed.), *Language Development Across Childhood and Adolescence* (pp. 213-239). John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/tilar.3.04nip>
- Nippold, M. A. (2016). *Later Language Development: School-Age Children, Adolescents, and Young Adults* (Fourth Edition). PRO-ED.
- Ochs, E. (2000). Narrativa. En T. A. Van Dijk (Ed.), *El discurso como estructura y proceso* (pp. 271-303). Gedisa.
- Palacios Martínez, I. (2011) The language of British teenagers. A preliminary study of its main grammatical features. *ATLANTIS. Journal of the Spanish Association of Anglo-American Studies*, 33(1), 105–126.
- Peterson, C. y McCabe, A. (1983). *Developmental Psycholinguistics: Three Ways of Looking at a Child's Narrative*. Plenum Press.
- Renkema, J. (1999). *Introducción a los estudios sobre el discurso*. Gedisa.
- Sánchez Jiménez, S. U. (2014). *La reformulación aproximativa en construcciones del tipo o algo así*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Valladolid.
- Serra, M., Serrat, E., Solé, R., Bel, A. y Aparici, M. (2000). *Adquisición del lenguaje*. Ariel.
- Shalom, C. (1997) That great supermarket of desire: attributes of the desired other in personal advertisements. En K. Harvey and C. Shalom (Eds.), *Language and Desire: Encoding Sex, Romance and Intimacy*. Routledge.
- Tolchinsky, L. (2004). The nature and scope of later language development. En R. Berman y L. Tolchinsky (Eds.), *Language Development across Childhood and Adolescence* (pp. 233-247). John Benjamins.
- Tolchinsky, L. y Berman, R. A. (2023). *Growing into Language: Developmental Trajectories and Neural Underpinnings* (1.^a ed.). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780192849984.001.0001>
- Trappes-Lomax, H. (2007). Vague language as a means of self-protective avoidance: tension management in conference talks. En J. Cutting (Ed.). *Vague Language Explored*. Palgrave Macmillan.

- Warren, M. (2007). { / [Oh] Not a _ ^ Lot _ }: Discourse intonation and vague language. En J. Cutting (Ed.). *Vague Language Explored* (pp. 182-197). Palgrave Macmillan.
- Weicker, M. y Schulz, P. (2020a). Not everything needs to be big or small: Evidence from children's interpretation of vague adjectives. *Proceedings of the 44th Annual Boston University Conference on Language Development* (pp. 724-737). Cascadilla Press.
- Weicker, M. y Schulz, P. (2020b). Not all gradable adjectives are vague: Experimental evidence from adults and children. En M. Franke, N. Kompa, M. Liu, J.L. Mueller y J. Schwab (Eds.), *Proceedings of Sinn und Bedeutung 24* (Vol. 2) (pp. 406–422). Osnabrück University.
- Zufferey, S. (2016). Pragmatic acquisition. En Östman, J.-O. & Verschueren J. (Eds.). *Handbook of Pragmatics*. 2016 Installment. Amsterdam: John Benjamins.