

*Dame las piezas y lo armo:
las primeras preguntas y la influencia
del habla dirigida al niño*

Mary R. Espinosa Ochoa

Universidad de Hamburgo
Universidad Autónoma de Yucatán

INTRODUCCIÓN

Desde sus inicios los estudios de adquisición han tomado en cuenta, de una u otra manera, el habla que los niños escuchan (Snow, 1994). La controversia con respecto a la importancia del *input* en la adquisición del lenguaje se deriva del supuesto que parte de la teoría innatista de que la lengua es demasiado compleja y el habla adulta empobrecida y degenerada, lo cual vuelve poco plausible la idea de que los niños se apoyen en el habla para acceder a la lengua.

A la vez, ya desde 1965, un grupo de investigadores argumentaba que la lengua materna era una lengua didáctica que aseguraba el desarrollo del lenguaje infantil. En otra dirección, Newport, Gleitman y Gleitman publicaron en 1977 un artículo en el que demostraban que no existe correlación alguna entre el habla materna y el habla del niño. Estos investigadores recolectaron el habla espontánea de quince madres con sus hijos durante dos horas de interacción en dos sesiones con un intervalo de seis meses entre cada una. El habla de la madre se analizó tomando en cuenta características que consideraron plausible teóricamente que incidirían en el desarrollo infantil, tales como la LME (longitud media de enunciado), las interrogativas, los imperativos, las declarativas, la repetición y expansión; para el habla infantil se tomaron parámetros como las frases nominales y frases verbales por oración. Según sus resultados,

concluyeron que había aspectos individuales del habla materna que influían en la adquisición, pero las características universales como las frases nominales y frases verbales por oración no estaban correlacionadas. Aunque la metodología de este estudio haya sido severamente criticada y reaplicada por otros investigadores que han obtenido resultados contrarios (por ejemplo, Furrow, Nelson y Benedict, 1979), este artículo ha sido muy importante para el campo de la adquisición, especialmente para quienes sostienen una postura de tipo generativista, pues hasta la fecha se cita para demostrar que el *input*, o el así llamado 'estímulo', no juega un papel relevante en la adquisición del lenguaje. Según la gramática generativa, la exposición al *input* de una determinada lengua es sólo necesaria para detonar o disparar la Gramática Universal en la mente del niño.

La crítica principal a Newport *et al.* (1977) es que tiene un ángulo enfocado hacia una teoría basada en la gramática adulta; la gramática infantil debe verse a partir de otra perspectiva pues no se rige por los mismos principios (Pine 1994). Así se ha generado un número importante de estudios que han encontrado una correlación entre el habla dirigida al niño (HDN) y el habla infantil. Por ejemplo, Theakston, Lieven, Pine y Rowland (2001) descubrieron que la forma particular en que los niños utilizan diferentes tipos de verbos, independientemente de su categoría como transitivos o intransitivos, está correlacionada con la forma en que las madres utilizan estos verbos. Farrar (1992) descubrió que si las madres anglohablantes corrigen mediante la repetición la omisión de ciertos morfemas, como el pasado *-ed*, el plural *-s*, y el progresivo *-ing*, etc., facilitan el uso infantil de éstos. En un estudio sobre la adquisición de los demostrativos en español, se encontró también que existe un paralelismo entre el lenguaje adulto, en específico el HDN, en particular, si se considera por separado a la madre. Este paralelismo se encuentra comparando el uso de los demostrativos tanto por la selección de su forma, *este* y *ese* (el demostrativo *aquel* no está presente en el habla infantil y es muy escaso en

el habla adulta), como por su función sintáctica (como pronombres y determinantes), e incluso por la forma de flexión de género y número. Se comprobó además que el dominio infantil del contraste deíctico está influenciado por el habla de la madre (Espinosa, 2001a y 2001b).

A partir de la hipótesis de las islas verbales, con la que Tomasello (1992) explicó las construcciones verbales de su hija, se han desarrollado otros estudios que desde una perspectiva de la gramática infantil han renovado los planteamientos que sustentan la importancia del HDN en el desarrollo temprano del lenguaje. Tomasello (1992) mostró que su hija angloparlante producía oraciones gramaticales por su forma pero muy limitadas y de base léxica; es decir, combinaciones de un verbo específico con un elemento X con una motivación combinatoria léxica particular —*comer*, el que come y lo comido; *cortar*, el que corta y lo cortado— y que no se originan a partir de principios o categorías sintácticas abstractas, tales como verbo agente, paciente, o verbo sujeto objeto. Según esta propuesta las combinaciones de palabras en su inicio no son analizables desde un punto de visto sintáctico análogo al del habla adulta; parten más bien de una base léxica que se vincula a un prototipo semántico. En el caso de los verbos producidos por la hija de Tomasello, los verbos combinados con agrupamientos léxicos se mantuvieron constantes hasta que la niña agregó poco a poco diversidad a sus construcciones.

Junto con la propuesta que bajo la designación de "hipótesis de las islas verbales" hace patente la organización de base léxica de las construcciones del niño (Tomasello, 1992), otros estudios que se inclinan en favor de las construcciones de base léxica se sustentan en un trabajo también pionero realizado por Pine y Lieven (1993) sobre los determinantes *a* y *the* del inglés. En este trabajo se encontró que los niños usan el determinante indefinido con un grupo específico de sustantivos, y el definido con otro grupo de sustantivos que casi no se traslapan con los sustantivos usados por los niños con el determinante indefinido.

Estos resultados no quieren decir que en la adquisición de todas las lenguas se sigan los mismos patrones de adquisición de la estructura, pues cada lengua presenta patrones morfosintácticos distintos; la generalización a que apuntan estos dos estudios es únicamente a que los niños siguen un proceso de agrupamiento de patrones lingüísticos con base léxica. Desde este punto de vista resulta entonces interesante asomarse a otras construcciones sintácticas complejas, como es el caso de las interrogativas, para validar en ellas su posible base léxica.

En el caso particular de las interrogativas del inglés, Rowland y Pine (2000) y Rowland, Pine, Lieven y Theakston (2003) propusieron que la adquisición de las interrogativas está caracterizada por la adopción de unas pocas combinaciones de palabras Q con algunos auxiliares y verbos recurrentes en el *input*. Afirman que incluso el orden de adquisición infantil de las palabras Q no estaba determinado por su función sintáctica ni por la complejidad semántica del verbo (Bloom, 1991), sino por la frecuencia con que el niño oye determinadas palabras Q en combinación con ciertos verbos.

De manera afín a estos resultados, ahora para el español, Rojas (2001a y 2001b) evidenció que las primeras preguntas infantiles están constituidas con una base léxica, que difiere en cada individuo, pero cuyo proceso de incorporación lingüística sigue patrones identificables. Así pues, Flor y Elia, las dos niñas de su estudio, incorporaron determinadas palabras Q mediante un uso único y con un solo formato, ya sea en forma aislada —¿qué?— o en una construcción léxica amalgamada del tipo ¿qué es?, como un todo léxico en lugar de dos palabras. Para caracterizar el uso productivo combinatorio posterior en cada niña de estas palabras Q, se ofrecen tres “criterios de productividad” (Rojas, 2001a: 288); el primero es un criterio de “productividad mínima”, cuando una palabra Q aparece en tres tipos de construcción, además del formato original (por ejemplo, ¿qué es?, ¿qué tiene?, ¿qué pasó?); el segundo criterio, “analizabilidad”, se atribuye a una palabra Q cuando aparece

aislada (¿qué?) o *in situ* (por ejemplo, voy a hacer ¿qué?); y el tercero es un “uso sobregeneralizado” de una palabra Q en el contexto esperable de otra (por ejemplo, ¿qué morado y rosa? en vez de ¿cuál es morado y rosa?). A continuación presento un ejemplo de la autora donde se identifican los criterios de productividad de *qué* en el caso de una niña, cuando coocurren en una sola toma a los 2;09,24 (Rojas, 2001a: 290).

- (1) diversas construcciones: ¿qué es? ¿qué hacemos? (2;09,24)
- (2) palabra Q *in situ*: ¿un qué? (2;09,24)
- (3) uso sobregeneralizado: ¿qué te llamas? por ¿cómo te llamas? (2;09,24).

Esto hace constar que, en palabras de la autora, “en la ruta de adquisición de las palabras interrogativas, se hace patente la historia individual del desarrollo de cada elemento y se confirman las predicciones de una hipótesis de base léxica” (Rojas 2001a: 293).

PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Siguiendo la línea de investigación de tipo constructivista marcada por Rowland y Pine (2000) para el inglés y por Rojas (2001a) para el español, este trabajo busca indagar en la adquisición de las interrogativas del español los siguientes aspectos:

- i. ¿Construye el niño su discurso con base en entradas léxicas?
- ii. ¿Qué tipo de oraciones interrogativas son las primeras en su discurso?
- iii. ¿Qué etapas se identifican?
- iv. ¿Qué diferencia hay en las preguntas entre una y otra etapa?
- v. ¿En qué medida están influidas por el HDN?

En concreto, se trata de averiguar si la frecuencia de uso de las palabras Q dirigidas por los adultos al niño tiene un impacto en la preferencia por las interrogativas emitidas inicialmente por el niño y si ofrecen una frecuencia de uso paralela.

ANTECEDENTES

Este trabajo se inserta, así, en la discusión entre las teorías que sostienen el acceso directo (innato) a la gramática adulta y la teoría de tipo constructivista, que propone una explicación alternativa respecto a la creatividad lingüística infantil a partir de dos argumentos fundamentales: i) el de que en los primeros años de la adquisición las construcciones del discurso infantil son de base léxica, antes de acceder al uso complejo y abstracto de la gramática adulta, y ii) el de la importancia del *input*, que sostiene que estas primeras construcciones infantiles de base léxica se relacionan con la frecuencia de uso de las preguntas en el HDN, que sirve como base para la construcción de las interrogativas infantiles iniciales.

Debe tomarse en cuenta que el estudio de la adquisición de las interrogativas en el caso del inglés ha sido importante desde el punto de vista de la gramática generativa, puesto que los niños angloparlantes cometen errores que no han escuchado nunca de los adultos (como en los ejemplos siguientes, tomados de Guasti, 2000; Rowland y Pine, 2003):

- | | | |
|--|-----------|---|
| (4) <i>What Paul eating?</i>
'¿Qué comiendo Pablo?' | en vez de | <i>What is Paul eating?</i>
'¿Qué está comiendo Pablo?' |
| (5) <i>What Paul clean?</i>
'¿Qué limpiar Pablo?' | en vez de | <i>What does Paul clean?</i>
Qué (AUX-3SG) limpiar Pablo?' |
| (6) <i>What Paul cleans/ cleaned?</i>
'¿Qué limpia/limpió Pablo?' | en vez de | <i>'What does/did Paul clean?</i>
'¿Qué (AUX-3SG/PAS) limpia/limpió Pablo?' |

Mientras que (4) y (5) pueden ser explicadas simplemente como errores de omisión, (6) es considerada un error de *producción* o *acometimiento* (traducido del inglés "comission error") puesto que no se trata únicamente de supresión del auxiliar, ya que la flexión verbal está presente en el verbo (*cleans/cleaned*). Este tipo de oraciones ayuda a sustentar la teoría de que los niños no dependen del habla adulta, sino que hacen uso de sus conocimientos gramaticales innatos en el proceso de adquisición de su lengua materna. Para explicar los errores de producción o acometimiento desde una teoría constructivista, Rowland y Pine (2000) realizaron un estudio en el que, a partir del análisis de las interrogativas de Adam del corpus de Brown (1973), descubrieron que éstas son usadas por el niño en una fórmula de superposición de elementos:

- (7) *What + Paul cleaned*
'Qué + limpió Pablo' (tomado de Rowland y Pine 2003)

Además, entre las palabras utilizadas para preguntar existen frases fórmula que involucran un adverbio de interrogación más un auxiliar del tipo: *how + do*, *how + does*, *what + am*, *what + are*, *which + does*, *which + should*, *who + are*. Tres de las cuarenta y seis combinaciones encontradas aparecen tanto invertidas como no-invertidas, las demás permanecen siempre iguales. Estos agrupamientos de palabras en las interrogativas del inglés fueron anteriormente identificados por Klima y Bellugi (1966), quienes documentaron también en el corpus Brown que las preguntas de dos niños mostraban sólo dos agrupamientos básicos: *what + Frase Nominal + doing* y *where + Frase Nominal + doing*. También Fletcher (1985) anota que las preguntas más los auxiliares producidos por la niña Sofía pueden ser explicados casi exclusivamente por la agrupación —amalgamada y aún contraída— de tres palabras interrogativas y tres auxiliares: *how + do*, *what + are* y *where + (i)s*.

Otra evidencia, esta vez de tipo fonético, que apunta hacia la emisión en agrupamientos de palabras de base léxica en las interrogativas infantiles del inglés, la proporciona Johnson (1981), quien al transcribir las primeras interrogativas infantiles encontró que eran ininteligibles y no daban una muestra clara de un corte entre palabras:

- [illegible]

Estos datos vuelven poco admisible suponer que las primeras preguntas surjan como un arranque o facilitador ('bootstrapping') semántico o sintáctico. Johnson (1981) probó que las primeras preguntas de los niños son agrupaciones de oraciones no segmentadas; el análisis de cada tipo de palabra se presenta más tarde en el proceso de adquisición de la lengua. Una vez que esto sucede se asigna un significado más específico a cada elemento interrogativo.

De acuerdo con Clark (2003), el hecho de que los niños se apoyen en agrupamientos de palabras los provee de un conjunto de estructuras que puedan ir almacenando poco a poco en la memoria y les sirven como base para construir su sintaxis al desglosar unidades largas (agrupamientos de base léxica) en elementos cada vez más pequeños al armar o construir sus oraciones. Es plausible, además, que exista una correlación entre la frecuencia con que los niños son expuestos a estas unidades de base léxica y su elección al producirlas. Valian y Casey (2003) aportan evidencia que muestra que la frecuencia con la que los niños escuchan una cierta pregunta repercute en el almacenamiento de su inventario lingüístico; reportan que, entre los 2;6 y los 3;2, los niños son altamente sensibles a la frecuencia con que escuchan una pregunta y que son asimismo capaces de repetir correctamente el patrón de una oración interrogativa

compleja mientras más veces la escuchan y más son corregidos o “entrenados” por los adultos.

METODOLOGÍA

El corpus de este trabajo corresponde a una selección de videograbaciones de la base de datos ETAL (Etapas tempranas en la adquisición del lenguaje), cuya conformación fue apoyada por CONACYT (proyecto *Gramáticas emergentes* 30798-H) y coordinada por Cecilia Rojas en el Instituto de Investigaciones Filológicas de la UNAM (Rojas, 2007). Éstas son tomas de la vida cotidiana de Julio, un niño de clase media de la ciudad de México, en interacción con los padres. El estudio longitudinal que aquí se presenta comprende una selección de siete tomas (aproximadamente 14 horas) que cubren un periodo desde los 2;00 años de edad hasta los 3;11,26, con una diferencia aproximada de tres meses entre cada una. Se eligió como principio los 2;00 porque en esa toma se encontraron las primeras preguntas de Julio, aunque posteriormente no se encontró otra interrogativa sino hasta los 2;06.

Procedimiento

Se consideró y analizó cada una de las preguntas emitidas por Julio y por sus padres. La palabra interrogativa *qué* se tomó en cuenta por separado en el discurso de Julio, ya que por ser sus ocurrencias las más frecuentes permitían el análisis de su evolución. Se clasificaron todas las palabras Q combinadas ritualmente con ciertos verbos como agrupamientos de base léxica, y se consideraron aparte las palabras Q cuando aparecían aisladas. Se consideró también como agrupamientos de base léxica las palabras Q con preposiciones antepuestas (por ejemplo, *¿de qué?*). Se contó cada emisión y se establecieron correlaciones varias: entre todas sus ocurrencias cuando era pertinente; en

otros casos la comparación se estableció con base en los porcentajes en el uso.

ANÁLISIS Y RESULTADOS

Las interrogativas del niño

Las primeras dos preguntas emitidas por Julio en la selección del corpus fueron *¿qué es?* y *¿qué quiere?* a la edad de 2;00. Sin embargo, sólo la primera pregunta puede considerarse constante en el uso del niño, pues la segunda no vuelve a aparecer en el corpus hasta los 3;11.

Las únicas preguntas de Julio a la edad de 2;03 son *¿quién es?* y *¿quién toca?*, ambas únicamente como repeticiones del discurso de la madre. En general se consideró que se trataba de repeticiones cuando la madre o el adulto producían una forma interrogativa y era claro que el niño la emitía inmediatamente después como una imitación: no implicaba que el niño buscara algo específico tras la producción de la frase interrogativa en cuestión. Estas repeticiones resultan fonéticamente ininteligibles, de manera similar a las presentadas por Johnson (1981) (véase *supra* ejemplos 8 y 9).

- (10) La mamá (MAM) y Julio (JUL) (2;03)

MAM: ¿Quién es?

JUL: *enés* (usa la misma entonación que la madre)

- (11) MAM: ¿Quién toca?

JUL: *Tete tota* (misma entonación que la madre).

Qué aparece en forma aislada por primera vez a los 2;06, pero es la agrupación de base léxica *¿qué es?* la más producida por Julio. La Tabla 1 muestra las primeras interrogativas de Julio producidas a los 2;06. Esta tabla nos permite ver que la frecuencia de producción de las interrogativas de Julio parece estar vinculada con la agrupación de base léxica *¿qué es?*

Tabla 1
PREGUNTAS DE JULIO A LOS 2;06,22

PREGUNTA	NÚM.	%
qué es	15	65
qué	1	4.3
qué + X	2	8.7
Y + qué es	2	8.7
quién es	2	8.7
cuál	1	4.3
Total	23	100

Esto resulta esencial en nuestro estudio pues permite identificar la agrupación de la palabra interrogativa *qué* con la cópula *es* como una construcción de base léxica, la más importante de Julio en la producción de interrogativas. Aunque el inventario de frases interrogativas que utiliza Julio aumenta en el año siguiente, la construcción *¿qué es?* resulta ser la más frecuente, con un uso sólo inferior al de la palabra *qué* aislada: entre los 2;00 y los 3;01 las preguntas con la palabra *qué* sola representan el 69.68% de las interrogativas de Julio, y a la combinación *qué + es* corresponde un 14%. La tercera construcción interrogativa más frecuente, ya con otra palabra interrogativa y en otra construcción de base léxica, es *¿dónde está?*, que alcanza solamente el 2.58%. Las demás agrupaciones sólo llegan al 1.93%. Estas frecuencias de distribución se pueden apreciar en la Tabla 3 (véase *infra*). Aquí se muestra que son *qué* aislado y *¿qué es?* las interrogativas emitidas con mayor frecuencia por el niño. Por ello, como se explicó anteriormente, éstas se han seleccionado entre todas las interrogativas de Julio para realizar un análisis evolutivo como el que se presenta abajo en la Tabla 2. El objetivo en esta tabla es mostrar que Julio construye básicamente dos tipos de preguntas: una con la construcción de base léxica *¿qué es?* y otra con la palabra aislada *qué*.

Aunque la función pragmática de estas dos formas interrogativas es muy diferente y, como se verá más adelante, *qué* en forma aislada no es siempre una pregunta real en Julio, se ha conservado en el análisis esta comparación pues da muestra de los pasos propuestos por Rojas (2001a) en la incorporación de las palabras Q; por ejemplo, la producción de *qué*, *in situ*. Además, el análisis permite vislumbrar cómo a partir de los 3;01 Julio parece despegar la palabra *qué* del agrupamiento de base léxica *¿qué es?*, incluir nuevas construcciones y formar sus preguntas de manera más abstracta en otros contextos lingüísticos.

Tabla 2. SELECCIÓN REPRESENTATIVA DE LAS PREGUNTAS DE JULIO

EDAD	QUÉ CON BASE LÉXICA			QUÉ AISLADO	QUÉ IN SITU		QUÉ CON ÍTEMS LÉXICOS DIVERSOS		
	adenda	qué es	adenda		adenda	qué	adenda	que	adenda
2;01		qué es							
2;06	ésta	qué es		qué					
2;10		qué es	ése	qué	es	qué			
	o	qué es			de	qué			
		qué es	él						
3;01		qué es	eso	qué	mi dado	qué			
	mira	qué es	eso	qué				qué	pasó
3;04				qué	es	qué	entonces con	qué	pinto
								qué	te pasa
								qué	estás pichitando
								qué	estás pintando
3;07				qué			desarmador por	qué	tiene
								qué	
3;09		qué es		qué	(en) tonces	qué	por	que	no
								qué	vas/hacer
								qué	(hi)ciste
3;11		qué es	esto oye	qué			sabes	qué	le dije a abu

En efecto, como se puede ver en la Tabla 2, Julio es bastante conservador hasta los 3;01, pues las formas para construir preguntas son básicamente *qué* en forma aislada y la construcción *¿qué es?*, con la inserción de otros elementos al inicio o al final. Después comienza a utilizar las interrogativas de manera mucho más creativa: *¿qué pasó?* (3;01) y *¿qué pinto?* (3;04), y ya en los últimos registros analizados llega a usarlas en forma compleja en interrogativas indirectas, como en *¿sabes qué le dije a abu?* (3;11). En este último caso, es de notar que —tal como lo proponen Tomasello (2003) y Lieven, Behrens, Spears y Tomasello (2003) para dar cuenta de la expansión de construcciones— se encontraron en la misma toma oraciones muy similares a los formantes de ésta, como *¿qué le dije a mi papá?* y *¿sabes qué le dije a Benny?*, y podría tratarse de construcciones formadas por una simple adición o adenda de construcciones previas. En este trabajo utilizo el término *adenda* para referirme a este tipo de expansión de construcciones, como se puede ver en la Tabla 2. Pero en ese mismo registro también se documentaron otras interrogativas indirectas: *mira qué es eso*, *mira qué le comp(r)aron a su nombre*, *mira que está haciendo* y *mira qué le comp(r)aron a bebé*, y debemos suponer que el niño tiene ahora construcciones más abstractas. Al principio inserta otros verbos inmediatamente después de la palabra Q (*pasó*, *pinto*, *dije*); posteriormente inserta un clítico ante el verbo (*¿qué te pasó?*) y sucesivamente muestra formas flexivas varias del mismo verbo (*¿qué pinto?*, *¿qué estás pintando?*; *¿qué vas a hacer?*, *¿qué hiciste?*). Por último, a partir de estas preguntas más elaboradas construye las primeras oraciones complejas. Se halló pues un brote un tanto más diversificado y creativo en la emisión de las preguntas después de los 3;01.

LAS INTERROGATIVAS DEL NIÑO FRENTE AL HDN

Tomando en cuenta el desarrollo mostrado por Julio, se decidió establecer dos etapas de acuerdo a la frecuencia de variables

combinatorias para compararlo con el HDN: una etapa entre los 2;6 y 3;1, que sería la más conservadora, y una segunda etapa entre los 3;4 y los 3;11, cuando las interrogativas de Julio presentan más variables combinatorias.

Además, como lo predicen Newport *et al.* (1977), cuando el niño se vuelve lingüísticamente más competente, el número de preguntas hechas a Julio decrece en relación con la frecuencia de producción más temprana: frente a las 513 (100%) preguntas paternas emitidas en 10 horas de grabación, en el periodo entre 2;1 y 3;1, sólo 78 preguntas se dan en las cuatro horas de grabación de las tomas de 3;4 y 3;11, lo cual equivale a una disminución del 62%.

Vemos en la Tabla 3 que las preguntas más frecuentes de los padres son también las más frecuentes de Julio. En esta tabla el porcentaje reportado equivale a la suma total de emisiones. La relación entre las interrogativas en ambos casos no es tan estrecha en el caso de la agrupación *¿dónde está?*, pues aunque está presente entre las cinco preguntas más frecuentes de Julio, el niño tiene una tendencia dominante a utilizar *qué*, como se mostró anteriormente.

Tabla 3. PREGUNTAS EN EL HDN DIRIGIDAS A JULIO
ENTRE LOS 2;00 Y 3;01

BASES LÉXICAS	HDN		JULIO	
	No.	%	No.	%
QUÉ ES	98	19.	22	14.47
DÓNDE ESTA*	47	9.	4	2.63
QUÉ	40	7.8	108	71.05
QUIÉN ES	25	4.87	3	1.97
CÓMO SE LLAMA	13	2.47	0	0
A DÓNDE VAS	13	2.47	0	0

* Emisión *¿dónde está qué?*

QUIÉN	12	2.28	2	1.31
QUÉ QUIERES	11	2.09	2	1.31
CUÁL	11	2.09	1	0.65
DÓNDE ESTÁN	10	1.90	0	0.00
QUÉ ESTÁS	8	1.52	1	0.65
QUÉ TE PASÓ	8	1.52	0	0.00
QUÉ HACES	8	1.52	0	0.00
O Ó X + O QUÉ	6	1.63	0	0.00
DÓNDE VAS	6	1.63	0	0.00
QUÉ VAS	6	1.63	0	0.00
QUÉ BUSCAS	5	1.36	0	0.00
DÓNDE	5	1.36	3	1.97
QUIÉN TOCA	4	1.09	1	0.65
YO POR QUÉ	4	1.09	0	0.00
DE QUÉ ES	4	1.09	0	0.00
QUÉ SON	4	1.09	0	0.00
QUÉ PASÓ	4	1.09	1	0.65
QUÉ TE PASA	3	0.82	0	0.00
POR QUÉ	3	0.82	0	0.00
A DÓNDE	3	0.82	0	0.00
QUÉ TRAES	3	0.82	0	0.00
QUÉ DICES	3	0.82	0	0.00
CÓMO TE LLAMAS	3	0.82	0	0.00
QUÉ TAL	2	0.54	0	0.00
PARA QUÉ	2	0.54	0	0.00
CÓMO	2	0.54	1	0.65
QUÉ TE HACE	2	0.54	0	0.00
OTRAS**	135	36.68	0	0.00
DE QUÉ	0	0.00	1	0.65
EN DÓNDE ESTÁ	0	0.00	1	0.65
QUIÉN ME MOJÓ	0	0.00	1	0.65
TOTAL	513	100	152	100

** Preguntas de los padres que aparecen sólo una vez en el corpus.

Por otra parte, cabe preguntarse en qué medida las interrogativas de Julio son auténticas, en el sentido de que buscan una respuesta real, frente a la posibilidad de que las esté utilizando como un elemento discursivo o muletilla para mantener la atención del interlocutor. Para esto, se dio seguimiento a las preguntas *¿qué?* y *¿qué es?* de Julio entre los 2;10 y los 3;11 y se detectó que, a diferencia del adulto que usa la pregunta como elemento discursivo para mantener hablando al niño, éste emite *¿qué es?* cuando se trata de una pregunta real, por medio de la cual busca, o al menos llega a obtener con la respuesta del adulto, información sobre el nombre del referente en cuestión. Existen solamente dos casos excepcionales frente a estas preguntas: una ocasión en que Julio busca obtener una explicación sobre el referente, más allá de su nombre: *¿un soldado, qué o qué es?*, y una sobregeneralización de *qué* por *quién*, cuando pregunta *¿qué es?*, en lugar de *¿quién es?* mientras mira las fotos de varias personas; como en las sobregeneralizaciones detectadas por Rojas (2001a). En cambio, hasta los 3;01 *qué* aislado parece constituir una muletilla que le permite mantenerse en comunicación con el interlocutor, provocando que éste repita lo que acaba de decir. Esto parece ser también un comportamiento aprendido, pues el habla de Julio es difícil de decodificar, por lo que los adultos suelen preguntarle *qué* (con el sentido de *¿qué es lo que dijiste?*), para que repita lo dicho. De la misma forma, Julio utiliza este recurso de manera tan persistente que irrita algunas veces a los interlocutores y otras veces es simplemente ignorado. Tomando las interrogativas más frecuentes en el discurso adulto y eliminando el *qué* aislado, por cuanto no es una pregunta auténtica en Julio y su frecuencia se dispara considerablemente de la media, se presenta un resumen de la Tabla 3, ahora como Tabla 4, en la cual se muestran sólo los datos adultos con una frecuencia de emisiones superior a 10, para apreciar mejor la correlación entre estas formas interrogativas adultas y la frecuencia de uso de las preguntas del niño.

Tabla 4. PALABRAS Q Y SU RECURRENCIA CON UNA BASE LÉXICA EN EL HDN DE LOS PADRES Y UTILIZADAS POR JULIO ENTRE LOS 2;00 A 3;01

PALABRAS Q Y SU AGRUPACIÓN LÉXICA	HDN	JULIO
QUÉ ES	98	22
DÓNDE ESTÁ	47	4
QUIÉN ES	25	3
CÓMO SE LLAMA	13	0
A DÓNDE VAS	13	0
QUIÉN	12	2
QUÉ QUIERES	11	2
CUÁL	11	1
TOTAL	230	35

Así se observa en la Tabla 4 que las preguntas más frecuentes en el HDN son *¿qué es?* y *¿dónde está?*, que corresponden a las más utilizadas por el niño, aunque con una proporción numérica menor. Se incluyen sólo las palabras Q y agrupaciones de base léxica que Julio emitió más de dos veces y los padres más de 10 veces. La correlación Pearson para esta tabla es de $r = 0.96$ ($n = 8$, $p \leq 0.01$), que es en principio una correlación confiable. El argumento primordial, en todo caso, es que la construcción de base léxica más importante en Julio es *¿qué es?*, y ésta es también la más frecuente en el HDN. Resultados análogos a éstos, en los que se establece una correlación entre las primeras agrupaciones de base léxica de cuatro niños entre los 1;04 a 3;06 y la frecuencia en el *input*, fueron registrados por Uziel-Karl (2005) para el hebreo. Esta investigadora detectó que los cuatro niños comienzan utilizando un número limitado de palabras Q, y entre ellas *ma* 'qué' es la más frecuente. Este número limitado de interrogativas, asociadas la mayoría de las veces con demostrativos y sin verbo, eran también las estructuras más frecuentes en el habla de quienes pasaban la mayoría del tiempo con estos niños.

Ahora bien, cuando el mismo análisis se realiza a partir de los 3;04 el panorama cambia (Tabla 5). En esta tabla se ilustran las emisiones producidas sólo una vez por Julio y sus padres. Aquí las correlaciones no son significativas.

Tabla 5. EMISIONES DE LOS PADRES (HDN) Y DE JULIO:
EDAD 3;04 Y 3;11

PALABRAS Q Y SU AGRUPACIÓN LÉXICA	HDN		JULIO	
	No.	%	No.	%
qué	8	10.1	28	31
qué + X	8	10.8	7	7.8
cómo se llama	7	8.8	3	3.3
qué es	7	8.8	4	4.4
dónde está	5	6.3	3	3.3
dónde estaba	2	2.5	0	0
otras*	41	52	35	38.9
qué está	0	0	2	2.2
qué tiene	0	0	3	3.3
por qué	0	0	5	5.5

En esta tabla podemos ver, en primera, que la frecuencia de uso ya no es siempre mayor en todos los casos en el HDN que en la producción de Julio. Aun es más importante ver que, si ignoramos nuevamente *qué* —como siempre la partícula más frecuente en las interrogativas de los padres y del niño—, la construcción de Julio que le sigue en frecuencia es *¿por qué?*, la cual no se encuentra presente entre las emisiones de los padres en el corpus revisado. También es de advertir que la distribución general de las preguntas en el HDN y en la producción de Julio, aunque no son completamente ajenas la una de la otra, no parecen estar ya estrechamente relacionadas. Nuestra base

* Con una sola ocurrencia en el HDN

de datos no nos permite detectar en qué momento se pierde el predominio de las construcciones de base léxica y el apego a los modelos aprendtales, pero la Tabla 5 nos permite ver que en esta etapa comienza a generarse una mayor independencia de las interrogativas de Julio con respecto al HDN.

A MODO DE CONCLUSIÓN

Retomando las preguntas de investigación de este trabajo, se puede concluir que la emisión temprana de las interrogativas de Julio está caracterizada por tratarse de entradas de base léxica (Rojas, 2001a) y junto con ello, que estas entradas son las más frecuentes en el HDN. En el caso de Julio, se ha ejemplificado cómo la formulación de preguntas parte de la construcción de base léxica *¿qué es?* y de la palabra aislada *¿qué?*, aunque en este segundo caso, como mera forma sin carácter interrogativo. En la etapa más incipiente se encuentra la repetición de las preguntas de la madre, cuyo análisis sintáctico o semántico resulta imposible, tal como lo ha identificado Johnson (1981).

La segunda etapa es la que ya ha documentado Rojas (2001a). Se diferencia de la primera pues evidencia ya el uso de las bases léxicas; este estudio ha identificado como las más relevantes para Julio *¿qué es?* y *¿qué?* Además encontramos en esta etapa un criterio de productividad ya identificado en el español por Rojas (2001a): la interrogativa aislada *in situ* (*¿mi dado qué?* y *¿es qué?*), así como la sobregeneralización de *¿qué es?* por *¿quién es?*

La adquisición de las interrogativas de Julio, con entrada de una base léxica dominante y un posterior acceso a una relativa diversidad y productividad, corresponde no solamente a estas dos etapas ya caracterizadas para el español, sino que además la evolución de las interrogativas presenta un patrón de desarrollo similar al descrito por Lieven *et al.* (2003) en la adquisición del inglés de la niña Annie (3;00), quien construye nuevas

oraciones mediante un principio operacional de sustitución, adición, eliminación e inserción de frases nuevas sobre las ya conocidas, o bien por la reconstrucción de las mismas frases, y muestra con ello un desarrollo bastante conservador de su sintaxis (Lieven *et al.*, 2003: 362). De la misma manera procede Julio, por medio del simple proceso de adición de nuevos elementos a su base léxica *¿qué es?*

En este trabajo se confirma, además, la importancia en la adquisición del tan discutido *input*, que proporciona las herramientas necesarias para la adquisición en el aprendizaje temprano de las interrogativas, tanto en términos de frecuencia (Rojas cit. por Rojas 2001a), como en la estructura. Pues, como se ve, las bases léxicas que utiliza Julio (*¿qué?* y *¿qué es?*) corresponden a las más frecuentes en el HDN. Esto nos permite vislumbrar que la frecuencia del *input* proporciona al niño las herramientas para armar las piezas de su rompecabezas lingüístico. Según Lieven *et al.* (2003: 325), "todos los investigadores aceptan que el habla de los niños más pequeños está caracterizada por agrupaciones de palabras de base léxica y frases aprendidas y que la frecuencia es importante para determinar cuáles son éstas".

Finalmente, se detecta una tercera etapa no tan dependiente del HDN, en la que el niño es capaz finalmente de disociar las construcciones de base léxica y de aplicar los patrones sintácticos en forma más abstracta y compleja; lo cual ocurre tras aproximadamente tres años de práctica y de exposición al *input*. En el caso de la pregunta *¿qué es?*, esto comienza con la utilización de otros verbos, no sólo el inicial copulativo *es*. Así se ve el ejemplo de la pregunta *¿qué pasó?* (3;01) y, meses más tarde, *entonces ¿con qué pinto?* (3;04). Estas construcciones que, además, no corresponden a las más utilizadas en el corpus adulto, marcan ya la diferencia entre la segunda y la tercera etapa. Es posible suponer que esto se deba a un proceso de aprendizaje implícito (Savage, Lieven, Theakston y Tomasello, 2006) basado en la práctica (Bybee y Scheibmann 1999) y el uso constante de las bases léxicas con el continuo vocabulario

nuevo, mediante las operaciones de inserción, sustitución, adición, eliminación, inserción y reordenamiento. Este inventario lingüístico, dinámico, se incrementa con la exposición a nuevos contextos que permiten su uso y renovación, hasta que llega a ser suficientemente amplio y sólido y alcanza autonomía con respecto al *input*. Un trabajo de investigación que justifique el uso abstracto de reglas sintácticas independientes de bases léxicas queda todavía pendiente para el futuro.

REFERENCIAS

- BLOOM, L. (1991), *Language development from two to three*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BROWN, R. (1973), *A first language: the early stages*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- BYBEE J. y J. SCHEIBMANN (1999), "The effects of usage of degrees of constituency: the reduction of *don't* in English", *Linguistics* 37: 575-596.
- CLARK, E. (2003), *First language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ESPINOSA OCHOA, M. R. (2001a), "Un contraste entre los demostrativos en el habla infantil temprana y en el habla dirigida al niño", en el *V Encuentro de Adquisición del Lenguaje*, Mérida, 20-21 de octubre 2001. Universidad Autónoma de Yucatán, México.
- (2001b), "Mirando a través de la misma ventana: sobre la influencia del habla materna en el proceso de adquisición de los demostrativos", *Lingüística* 13: 161-215.
- FARRAR, J. (1992), "Negative evidence and grammatical morpheme acquisition", *Developmental Psychology* 28: 90-98.
- FLETCHER, P. (1985), *A child's learning of English*. Oxford: Basil Blackwell.
- FURROW, D., K. NELSON y H. BENEDICT (1979), "Mothers' speech to children and syntactic development: some simple relationships", *Journal of Child Language* 6: 423-442.
- GUASTI, M. T. (2000), "An excursion into interrogatives in early English and Italian", en M. A. Friedemann y L. Rizzi (eds.), *The acquisition of syntax*. Harlow, UK: Logman.

- JOHNSON, C. (1981), *Children's questions and the discovery*. Tesis doctoral. Stanford University.
- KLIMA, E. y U. BELLUGI (1966), "Syntactic regularities in the speech of children", en J. Lyons y R. Wales (eds.), *Psycholinguistic papers*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 183-208.
- LEÓN, L. DE y C. ROJAS NIETO (2001), "Sobre la adquisición del lenguaje: senderos en la conformación de un campo de estudio", en C. Rojas y L. de León (coords.), *La adquisición de la lengua materna. Español, lenguas mayas, euskera*. México: Instituto de Investigaciones Filológicas, UNAM/ CIESAS, 17-49.
- LIEVEN, E. V. (1994), "Crosslinguistic and crosscultural aspects of language addressed to children", en C. Gallaway y B. J. Richards (eds.), *Input and interaction in language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 56-72.
- H. BEHRENS, J. SPEARS y M. TOMASELLO (2003), "Early syntactic creativity: a usage-based approach", *Journal of Child Language* 30: 333-370.
- NEWPORT E., H. GLEITMAN y L. R. GLEITMAN (1977), "Mother, I'd rather do it myself: some effects and non-effects of maternal speech style", en C. Snow y Ch. Ferguson (eds.), *Talking to children*. Cambridge: Cambridge University Press, 109-149.
- PINE, J. y E. V. LIEVEN (1993), "Reanalysing rote-learned phrases: Individual differences in the transition to multi-word speech", *Journal of Child Language* 20: 551-571.
- PINE, J. (1994), "The language of primary caregivers", en C. Gallaway y B. J. Richards (eds.), *Input and interaction in language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 15-37.
- ROJAS NIETO, C. (2001a), "La palabra interrogativa: en ruta a la productividad", en *Jornadas Filológicas 2000: Memoria*. México: Instituto de Investigaciones Filológicas, UNAM, 283-294.
- (2001b), "La pregunta en boca de los niños. Funciones pragmáticas tempranas", en C. Rojas y L. de León (coords.) *La adquisición de la lengua materna. Español, lenguas mayas, euskera*. México: Instituto de Investigaciones Filológicas, UNAM / CIESAS, 201-236.
- (2007), "La base de datos ETAL", en *Jornadas Filológicas 2005: Memoria*. México: Instituto de Investigaciones Filológicas, UNAM, 575-599.
- ROWLAND, C. y J. PINE (2000), "Subject-auxiliary inversion errors

- and wh-question acquisition: 'What children do know?', *Journal of Child Language* 27: 157-181.
- ROWLAND, C., J. PINE, E. V. LIEVEN y A. THEAKSTON (2003), "Determinants of acquisition order in wh-questions: re-evaluating the role of caregiver speech", *Journal of Child Language* 30: 609-635.
- SAVAGE, C., E. V. LIEVEN, A. L. THEAKSTON y M. TOMASELLO (2006), "Structural priming as learning in language acquisition: the persistence of lexical and structural priming in 4 year-olds", *Language Learning and Development* 2(1): 27-49.
- SNOW, C. (1972), "Mothers' speech to children learning language", *Child Development* 4: 549-565.
- (1994), "Beginning from baby talk: twenty years of research on input in interaction", en C. Gallaway y B. Richards (eds.), *Input and interaction in language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 3-12.
- THEAKSTON, A., E. V. LIEVEN, J. PINE y C. ROWLAND (2001), "The role of performance limitations in the acquisition of verb argument structure", *Journal of Child Language* 28: 127-152.
- (2004), "Semantic generality, input frequency and the acquisition of syntax", *Journal of Child Language* 31: 31-60.
- TOMASELLO, M. (1992), *First verbs: A case study of early grammatical development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- (2003), "The item-based nature of children's early syntactic development", en M. Tomassello y E. Bates (eds.), *Language development: the essential readings*. Malden, Mass.: Blackwell Publishers, 169-186.
- (2006), "Acquiring linguistic constructions", en D. Kuhn y R. Siegler (eds.), *Handbook of child psychology*. Nueva York: Wiley. Consulta electrónica octubre 2007, en www.eva.mpg.de/~tomas/pdf/tomasello_HoCP2005.pdf
- UZIEL-KARL, S. (2005), "Acquisition of wh-questions in Hebrew. The role of input", Presentación en el X *International Congress for the Study of Child Language*. Julio 25-29, 2005, Berlín, Alemania.
- VALIAN, V. y L. CASEY (2003), "Young children's acquisition of wh-questions: the role of structured input", *Journal of Child Language* 30(1): 75-115.