

LOS ENUNCIADOS INTERROGATIVOS EN LAS PRIMERAS ETAPAS DEL LENGUAJE INFANTIL *

ISABEL FERNÁNDEZ LÓPEZ
Universidade de Santiago de Compostela

1. INTRODUCCIÓN

La presencia de enunciados interrogativos en el lenguaje infantil es una cuestión que, desde hace mucho tiempo, ha suscitado el interés de investigadores pertenecientes a diversos ámbitos de trabajo. Ya es posible hallar en el siglo XIX autores que, como Preyer (1882:II,173 y ss.), ofrecen una breve descripción de los usos iniciales de las interrogativas. En la primera mitad del siglo XX aparecen estudios que fijan su mirada de forma exclusiva en este tipo de secuencias. Son, entre otros, los trabajos de Bohn (1916), Wallon (1924), Helseth (1926), Issacs (1930), Davis (1932), Smith (1933) y Fahey (1942). En la actualidad es posible localizar investigaciones sobre este tema sin salirnos del ámbito hispánico. Basta citar, como prueba de ello, los escritos de Capdevila y Serrat (1996), Serrat y Capdevila (2001) y Solé Planas (1991, 1996). Son obras que

* Este trabajo se inscribe en el proyecto *Medidas de eficacia comunicativa en las 'construcciones' lingüísticas del habla infantil* (dentro del proyecto coordinado *Eficacia comunicativa y evolución del lenguaje en el habla infantil y afásica*). La financiación procede del Ministerio de Educación y Ciencia (HUM2004-05847-C02-01/fILO). En fases anteriores ha recibido ayudas de la Xunta de Galicia (XUGA PGIDT00PXI20401PR; PGIDT02PXIC20403PN; PGIDT05PXIC20403PN) y del Ministerio de Ciencia y Tecnología (BFF2001-3234-C02-01), con un 70% de las cantidades aportadas de los fondos FEDER.

constituyen tan sólo una pequeña muestra de la atención que hoy en día concita esta cuestión. Hay que tener en cuenta que el interés por el uso de las interrogativas procede tanto de la pedagogía, como de la psicología y de la lingüística.

Examinar la adquisición de este tipo de enunciados nos sitúa, de modo casi inevitable, frente a la dimensión social del lenguaje. La utilización del esquema pregunta-respuesta lleva asociada una información pragmática muy diversa. Es evidente que las investigaciones que se ocupan de este tema nos brindan una excelente oportunidad para constatar que “los niños no aprenden únicamente la gramática y la sintaxis de su lengua materna, sino también captan las situaciones sociales en las que se producen los enunciados” (Solé Planas 1996:335). Las producciones infantiles reflejan con absoluta claridad que sin interlocutor no hay interrogación. Son secuencias que transforman en concreta la declaración general de que el conocimiento social puede alcanzar o superar en relevancia al conocimiento lingüístico (Tomasello 1995:117). Consideraciones como las expuestas son las que han motivado que en las próximas páginas atendamos tanto a las características de las construcciones empleadas, como a las condiciones que regulan su uso. El propósito de nuestro trabajo es el de presentar una primera aproximación que permita situarnos frente a cuestiones gramaticales y pragmáticas¹. Se trata, en fin, de indagar sobre “las habilidades comunicativas que van dando lugar a reglas formales” (Fernández Pérez en prensa: nota 2), es decir, reflexionar sobre el papel de sedimentación que los usos ejercen sobre las construcciones. Para ello comenzaremos fijando los porcentajes de empleo de los diferentes tipos de

¹ El enfoque adoptado podría ser más abarcador. El estudio de las interrogativas no sólo propicia el examen de cuestiones sintácticas y pragmáticas. También la semántica desempeña un papel relevante en el proceso adquisitivo de este tipo de enunciados. Tanto Tyack e Ingram (1977:211), como Bloom, Merkin y Wootten (1982:1092) nos recuerdan la fuerte imbricación que existe entre estas cuestiones. Estos últimos, por ejemplo, consideran que:

children learn to ask *wh*-questions in a particular order, but in the context of learning the syntactic function of *wh*-words, the syntax and semantics of verbs, and the requirements of discourse. In an integrative model, such linguistic factors as these, together with other conceptual and pragmatic factors, would determine the cognitive requirements for learning language.

La limitada extensión de este trabajo nos ha obligado a actuar con un criterio menos abarcador del deseado inicialmente.

enunciados (§ 2). Se establecerá un contraste entre las producciones del adulto y las del niño. Esto permitirá descubrir cuáles son los comportamientos que debemos considerar verdaderamente singulares en el lenguaje infantil. A continuación, la atención se centrará en el grupo de secuencias interrogativas que utiliza el niño (§ 3). Se clasificarán tomando como pauta reguladora la ausencia o presencia del elemento verbal. En uno y en otro caso nos aproximaremos a algunas de las características que, como ya se ha señalado, se relacionan con la construcción y con el uso. El propósito es tan sólo el de comprobar la rentabilidad de los criterios basados en estos dos aspectos.

Para llevar a cabo este trabajo se han analizado las producciones de una veintena de informantes con edades comprendidas entre los dos y los tres años de edad². Todos los materiales examinados provienen del corpus que está elaborando el grupo *Koiné* del *Área de Lingüística Xeral* de la *Universidade de Santiago de Compostela*³. Son videgrabaciones en las que se recogen interacciones espontáneas entre un adulto y un grupo reducido de niños. El intervalo que separa cada una de las sesiones es de quince días; la duración media de los encuentros es de veinte minutos. El material registrado ha sido transcrito siguiendo las convenciones del sistema CHILDES; circunstancia que facilita en gran medida el rastreo de datos. Conviene aclarar que dentro de las producciones que hemos examinado la lengua utilizada por la mayoría de los informantes es el castellano. El gallego tan sólo aparece en unos pocos niños y de modo ocasional. Por otra parte, en la selección de informantes se ha intentado respetar los parámetros de representatividad que actuaron como guía durante la confección del corpus. Las restricciones referidas a la edad –los informantes no superaban los tres años– no impidieron mantener el equilibrio en cuestiones de sexo o de procedencia (*vid.* Fernández Pérez 1996; Fernández Pérez *et al.* 1999). La atención que se ha concedido a la recogida del material analizado refleja el interés por ofrecer una descripción válida tanto de las estructuras utilizadas, como de la interacción en la que éstas aparecen.

² Los datos de cada uno de los informantes aparecen detallados en el anexo final. En ese mismo apartado se incluyen los cuadros con frecuencias absolutas que respaldan los gráficos que se presentarán en las próximas páginas.

³ URL: <http://www.usc/koiné>

2. EL USO DE LOS INTERROGATIVOS EN CONTRASTE CON OTROS TIPOS DE ENUNCIADOS

Afirmar que a los dos años el niño maneja enunciados interrogativos no es una aseveración novedosa. Este dato aparece incluso en aquellos trabajos que no fijan su interés de forma exclusiva en la adquisición de las habilidades interrogadoras. Así, por ejemplo, tanto en el estudio de Hernández Pina (1984:268) para el castellano, como en el de Tomasello (1992:45) para el inglés, este tipo de secuencias se registran por primera vez en informantes que no alcanzan los dos años de edad. Una vez resuelta la incógnita sobre el momento en que aparecen, el siguiente paso es el de matizar esa presencia, es decir, descubrir cómo irrumpen estos enunciados en el lenguaje infantil y cómo se estabiliza su uso. Los gráficos 1 y 2 recogen la información que, dada la limitada extensión del trabajo, nos parecía más pertinente ofrecer a este respecto. Muestran las frecuencias de uso de las interrogativas en contraste con otro tipo de secuencias. La inclusión de los datos del adulto se debe a la curiosidad por conocer no sólo las producciones que emite el niño, sino también las que escucha. No podíamos obviar que el contacto inicial con estos enunciados lo mantendrá gracias a su interlocutor.

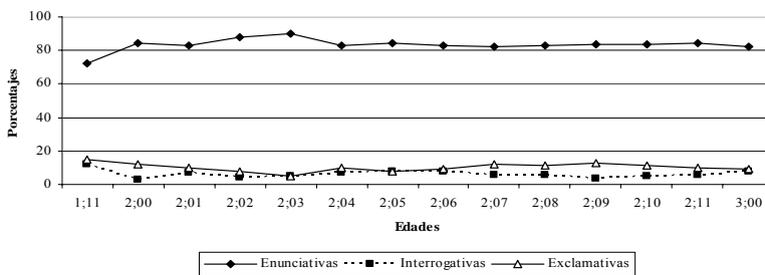


Gráfico 1. Producciones de los niños según el tipo de secuencia.

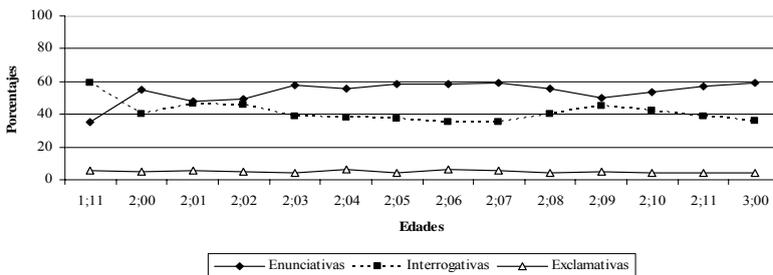


Gráfico 2. Producciones de los adultos según el tipo de secuencia y según la edad de los niños con los que interactúan.

La primera consideración que los datos ofrecidos nos permiten exponer se refiere a la estabilidad en el uso de las secuencias interrogativas. Es reflejo de esta continuidad el predominio de líneas horizontales regulares en ambos gráficos. Esto significa que entre los dos y los tres años –por lo que respecta a la entonación– ni las producciones del niño, ni las de su interlocutor experimentan un cambio sustancial en la frecuencia de empleo. En la etapa estudiada no hay, por tanto, un momento de inflexión equivalente, por ejemplo, a la tan conocida explosión léxica. Debe tenerse en cuenta que nuestra aseveración atañe únicamente a los porcentajes de uso, y no a los tipos de uso. Mostraremos una valoración distinta en el siguiente apartado, al describir las diferentes interacciones en las que el niño utiliza estas secuencias. Por ahora nos contentamos con señalar la regularidad que rige en el período examinado.

Las similitudes que presentan ambos gráficos respecto a la estabilidad en el uso, no son extensibles a la posición que ocupan las interrogativas según su mayor o menor frecuencia de aparición. Así, mientras en el adulto este tipo de secuencias se sitúan tras las enunciativas, en el niño pierden un puesto y se ven superadas también por las exclamativas. En el primer caso, el uso de las interrogativas ronda el 40%; en el segundo, esta cifra desciende hasta aproximarse al 10%. Conviene señalar que la alta frecuencia que caracteriza a las producciones del adulto no sólo se registra en la etapa estudiada. Otros trabajos muestran porcentajes de distribución similares en adultos que interactúan con niños; en unos casos, el interlocutor no alcanza los dos años de edad (Ryan 1978:243) y, en otros, ya supera los tres años (Abrams *et al.* 1978:346). En este momento no podemos detenernos en el examen de los motivos que impulsan al adulto a acomodarse de forma tan constante a este patrón conversacional⁴. Nos parece suficiente con señalar la existencia de esta conducta y, sobre todo, con recalcar la influencia que puede estar ejerciendo en las producciones infantiles.

⁴ Como es lógico, ésta es la cuestión a la que conceden mayor atención los investigadores que analizan las conversaciones madre-hijo o adulto-niño. Entre las diversas motivaciones mencionadas al reflexionar sobre la construcción del diálogo, hay algunas que aparecen con una mayor reiteración. Así, por ejemplo, es frecuente que los autores aludan a las facilidades que el esquema pregunta-respuesta ofrece para iniciar el contacto, para mantener un mismo tema, o para verificar contenidos (Olsen-Fulero y Conforti 1983:507; Vaidyanathan 1988:546 y ss.; Pan y Snow 1999:233 y ss.).

Respecto a esta última consideración, debemos recordar que hace ya bastantes años Piaget al comentar la actitud del interlocutor apuntaba que el “intervencionismo adulto” puede “transforma(r) la conversación del niño” (1923:64). A pesar de que nos parece más preciso hablar de *influencia*, y no de *transformación*, mostramos nuestra conformidad con la reflexión de Piaget. Es evidente que la presencia de interrogantes en la lengua del adulto refuerza, en mayor o menor grado, la estabilidad que este tipo de enunciados posee dentro de las producciones infantiles. Además, la influencia del interlocutor puede relacionarse también con la temprana presencia de las secuencias interrogativas. Hay que tener en cuenta que se han analizado datos de niños con un año y once meses, y que, sin embargo, no se ha registrado un breve período de incremento y de estabilización del uso: el equilibrio en los porcentajes se ha manifestado desde el primer momento.

El reconocimiento de la influencia que las emisiones del adulto ejercen sobre las producciones infantiles, no significa que defendamos la imitación como columna vertebral del proceso adquisitivo. Para desmentirlo basta con recordar que la meta que tiene que alcanzar el niño no es la de repetir o imitar una conducta, sino la de integrarse y participar en un determinado tipo de interacción. No sólo aprende a construir una secuencia interrogativa; es necesario que adquiera la habilidad comunicativa de preguntar al interlocutor. Compartimos, pues, las consideraciones expuestas por Kaye y Charney (1981). Para estos autores, una de las intenciones básicas de los adultos en su contacto con los niños es la de “create and maintain the discourse structure for them, thus teaching them how to participate in that structure and eventually take it over as their own” (1981:48). Por este mismo camino avanza, desde una perspectiva más general, Fernández Pérez (en prensa-b) al negar que lo primordial sea el “acopio de palabras y de reglas correctas de organización gramatical”; el progreso también está en la captación del “sentido intencional e interactivo” que proporcionan las diversas experiencias comunicativas (en prensa-b:§ 1). En cierta medida, los datos que hemos manejado respaldan esta concepción del proceso adquisitivo. El prolongado contacto con enunciados interrogativos no provoca de forma automática un incremento de su uso en las producciones del niño. Las frecuencias de uso se mantienen en cifras similares a pesar del paso del tiempo. El progreso está, como veremos, en el tipo de construcciones manejadas, y en la variedad de

las interacciones. A estas cuestiones nos aproximaremos en los próximos apartados.

3. COMPORTAMIENTOS REGULARES EN EL GRUPO DE LOS ENUNCIADOS INTERROGATIVOS

Las posibilidades clasificatorias de los enunciados interrogativos son, sin duda, diversas. Con tan sólo una primera aproximación a la bibliografía existente encontramos la aplicación de muy diferentes criterios. Esta heterogeneidad en las categorizaciones se ha visto algunas veces como “one of the most persistent problems connected with studies of questioning” (Fahey 1942:349). Pero en medio de tanta diversidad, es posible encontrar una clasificación que ha gozado de cierta difusión: es la que separa las interrogativas parciales (etiquetadas habitualmente como ‘*wh-questions*’), por un lado, y las totales, por otro. Aparece tanto en los estudios más lejanos en el tiempo (Smith 1933:205-206), como en los más próximos (O’Grady 2005:102-110). Se ha utilizado y se sigue utilizando con resultados de organización provechosos.

En nuestro trabajo, sin embargo, hemos decidido adoptar otra clasificación. Esto no significa que la mencionada nos parezca inadecuada: la distinción se basa en un criterio formulado con claridad, e incluso se corresponde con patrones entonativos diferentes (Salcioli Guidi 1988:66 y ss.; Fernández Rei 1997:245 y ss.)⁵. Nuestra decisión ha estado motivada por la conveniencia de manejar un criterio ligado con un rasgo básico o bien de la construcción o bien del uso. Recuérdese que éstas son las dos cuestiones que abordaremos en cada uno de los subapartados. Pretendíamos, pues, que la división inicial se conciliase con las siguientes, es decir, representase un paso en la misma dirección que

⁵ Lo único que nos parece inadecuado es, en todo caso, la excesiva atención que se le ha concedido a las *wh-questions*. La inmensa mayoría de los trabajos han examinado de forma detallada este grupo, silenciando o minusvalorando las interrogativas totales. Así, sin ser claramente mayoritarias en las producciones del niño –Tyack e Ingram (1977:212), por ejemplo, sitúan su uso en un 40% en la etapa que abarca de los tres a los cinco años–, han centrado el interés de casi todos los autores. Dentro de la extensa lista de obras que podemos citar, mencionaremos tan sólo a Crisma (1992), Hulk (1996), Guasti (2000) y Soares (2003). Son estudios recientes y que ofrecen datos, no del castellano, pero sí de lenguas romances.

los que se darán después. Finalmente, hemos decidido basar nuestra clasificación en un aspecto fundamental de las construcciones: la presencia o ausencia del elemento verbal. Además, salirnos del criterio habitual favorece que la exposición no sea una repetición de lo ya dicho, e incrementa la expectación para un posterior contraste de resultados. Evidentemente, esta labor no se llevará a cabo en las próximas páginas: no hay que olvidar que la intención es la de ofrecer tan sólo una primera aproximación a los datos.

3.1. Ausencia del elemento verbal

3.1.1. Construcciones

La consulta de la bibliografía nos muestra que este tipo de secuencias son las más olvidadas. Aunque tampoco podemos hablar de una postergación absoluta. Hay autores que sí las mencionan. Así, por ejemplo, Bloom, Merkin y Wootten (1982) comentan la existencia y el comportamiento de estos enunciados dentro del grupo de las *wh-questions*. Ofrecen porcentajes de uso y establecen una mínima clasificación (1982:1086). Pero la existencia de estos trabajos no nos impide formular una queja sobre la escasa atención que reciben, y relacionarla con la significativa presencia de estas secuencias entre las producciones del niño. Los enunciados interrogativos que no incluyen un elemento verbal entre sus constituyentes poseen una frecuencia de uso que podemos etiquetar, como se muestra en el gráfico 3, de alta:

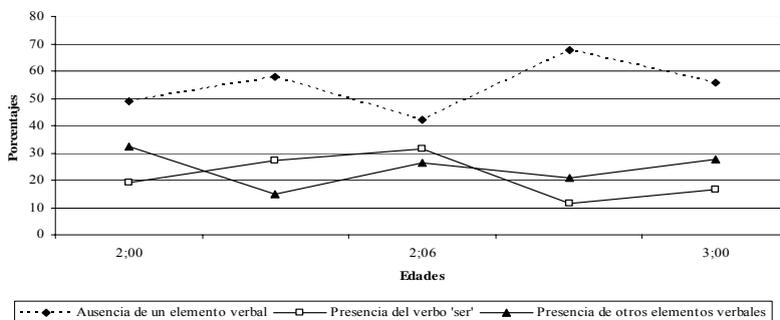


Gráfico 3. Producciones de los niños dentro del grupo de interrogativas.

Los datos expuestos reflejan que el tipo de secuencias que estamos analizando posee una presencia significativa desde el primer momento. Esto no es de extrañar, pues, son construcciones que no exigen un amplio dominio estructural. Hay que tener en cuenta que suelen ser enunciados constituidos tan sólo por una o por dos palabras. Curiosamente, esta circunstancia que justifica su alta frecuencia de uso, es también la que permite explicar su escasa aparición en la bibliografía. Las emisiones integradas por un número tan reducido de palabras no son la mejor fuente de datos para conocer los avances adquisitivos que el niño alcanza en un determinado momento. Es evidente que no suelen contener los últimos desarrollos construccionales, y que tampoco facilitan la tarea de establecer etapas de progresión. Por eso, hay autores que se contentan con señalar que las interrogativas constituidas por una sola palabra aparecen a una edad temprana, para después centrar la mirada en otras secuencias. Esto es lo que hacen, por ejemplo, Ninio y Snow (1996). Aluden a la rapidez con la que se utilizan estas interrogativas, pero la clasificación que ofrecen se acomoda a una de las más habituales: examinan las secuencias según la partícula interrogativa empleada en cada una de ellas (1996:94).

La aceptación de las reticencias expuestas en el párrafo anterior no supone un reconocimiento del escaso interés de las secuencias sin elemento verbal. A pesar de no representar lo más novedoso, sigue siendo necesario y conveniente conocer qué secuencias utiliza el niño. A este respecto, debemos señalar las dificultades que surgen al intentar establecer una clasificación minuciosa⁶. Este obstáculo es el que nos ha impulsado a ofrecer una división en la que tan sólo se recojan las tendencias que poseen un alcance más general. Teniendo esto en cuenta, hemos establecido dos grandes grupos: los enunciados que poseen principalmente un valor deíctico, frente a aquellos que desempeñan una función de denominación. Somos conscientes de que en algunos casos se va a producir una cierta superposición en la clasificación de secuencias. Aún así, consideramos que es una división que refleja las dos tendencias más generales. Pertenecen al primer bloque, las secuencias citadas en [1],

⁶ Precisamente, en algunos casos las dificultades que estamos señalando han actuado como inhibidores del análisis de este tipo de interrogativas. Davis, por ejemplo, advierte que en su trabajo se va a incluir “everything of interrogative form except single word questions, which would often be so obscure in meaning as to make classification impossible” (Davis 1932:59).

[2] y [3]; y al segundo, la interrogativa destacada en [4]. Con esta distinción intentamos fijar una horma en la que se puedan encajar un gran número de secuencias, aunque también hay que reconocer que otros usos incipientes y menos frecuentes –por ejemplo, las muletillas– quedan fuera.

[1]

Participantes: XUN (niño), IRE (niña),

PIL (adulta)

Edad: XUN, 2 años y 1 mes

XUN: un seldo [] .

*PIL: un cerdo .

*PIL: y esto ?

*XUN: y *esto* ?

*IRE: una tu +//.

*IRE: una tar +//.

*IRE: un +//.

IRE: <to té> [] .

*PIL: no sabes ?

[2]

Participantes: XUN (niño), RAQ (niña),

XAC (niño), PIL (adulta)

Edad: XUN, 2 años y 2 mes

*PIL: e que sale dos grifos ?

*RAQ: agua@s .

*PIL: sale a auga .

*PIL: oh # e aquí ?

*XUN: y *aquí* # y *ahí* ?

*XAC: una pota .

*PIL: e para que sirven as potas ?

*RAQ: xxx .

XAC: pa(ra) [] come(r) [*] .

[3]

Participantes: CES (niño), MON (adulta)*Edad:* CES, 2 años y 4 meses

*MON: llama cofía ## es como un gorrito.

*CES: *e(s)to* [*] ?

%act: señala el dibujo

*MON: ése es el conductor .

CES: el seño(r) [] .

*MON: el señor .

*MON: xxx la enfermera .

*MON: estaba fuera y se sube al autobús .

*MON: vale # ya lleva un viajero

el autobús .

*CES: *é(s)te* [*] ?

%act: señala el libro

*MON: otro señor .

[4]

Participantes: IAG (niño), ANA (niña),

MON (adulta)

Edad: IAG, 2 años y 5 meses

*MON: esto qué es ?

%act: le enseña otra carta

*MON: no sabes ?

*MON: y Ana ?

*MON: dale # dale la vuelta .

%add: ANA

*MON: a ver # qué más tengo ?

*MON: tengo pastillas .

*IAG: *pastillas* ?

*MON: sí .

*ANA: aquí !

El grupo que goza de una mayor presencia en la lengua del niño es, sin duda, el de los enunciados con un valor déictico. Por eso se ha seleccionado un número de ejemplos mayor que en el caso de la denominación. Los fragmentos citados nos permiten comprobar también que los requisitos exigidos para utilizar este tipo de interrogativas son, desde el punto de vista gramatical, mínimos:

basta con variar la curva entonativa. No es necesario, por tanto, dominar construcciones sintácticas específicas. Ésta es una posibilidad que el niño rentabiliza desde una edad temprana, y que, además, no abandona en el momento en el que otras irrumpen o se asientan en el uso (*vid. supra* gráfico 3). A este respecto, debemos señalar que la edad de los informantes no conlleva una variación en el uso de los enunciados interrogativos sin elemento verbal. Los ejemplos citados pertenecen a informantes que no alcanzan los dos años y medio. El rastreo de secuencias en edades más avanzadas no supone un cambio en los aspectos estrictamente gramaticales. De lo dicho podemos destacar, por un lado, los escasos requisitos sintácticos exigidos para el manejo de este tipo de interrogativas, y, por otro, la imposibilidad de establecer diferentes etapas cronológicas a partir del criterio construccional.

3.1.2. Usos

Hasta ahora hemos visto el tipo de construcciones empleadas; ahora examinaremos el modo en que se utilizan. Pasamos, por tanto, del *qué* al *cómo*. Basta una primera aproximación a los datos para constatar que uno de los comportamientos más frecuentes es el de la repetición de secuencias interrogativas. Esta conducta se puede observar en varios de los ejemplos citados anteriormente. Tiene una mayor presencia durante los primeros meses del período examinado. Aunque esto no impide que se hallen turnos con repeticiones en edades más avanzadas. La conclusión a la que nos llevan estos datos es que el niño, en cierto grado, se inicia en el uso de las interrogativas imitando al adulto. Esto se relaciona, además, con el papel que asume habitualmente en la interacción. En torno a los dos años no suele tomar la iniciativa en el intercambio comunicativo. Esta pasividad se trasluce incluso en el análisis de los turnos del interlocutor. El marcado estaticismo temático que presentan las intervenciones de una madre que interacciona con su hijo, son consecuencia, en parte, del escaso dinamismo de su interlocutor (Snow 1977:20-21; Olsen-Fulero y Conforti 1983:505 y ss.). Eso sí, los datos del corpus nos muestran que con el paso del tiempo la actitud pasiva va dejando paso a una mayor iniciativa.

[5]

Participantes: IRE (niña), JOR (niño),
RAQ (niña), XUN (niño), PIL (adulta)

Edad: IRE, 2 años y 4 meses

- *PIL: a Raquel # que lle
trouxeon os reyes ?
- *JOR: un coche .
- *PIL: a Raquel un coche ?
- *PIL: si ?
- *RAQ: si .
- *PIL: trouxéronche un coche ?
- *IRE: y tú ?
- %add: JOR
- *IRE: una moto ?
- *JOR: no .
- *PIL: que lle trouxeon a Jorge
os reyes?
- *IRE: una torta [?] .
- *XUN: una moto .
- %act: señala a TAT
- *PIL: unha moto a ela .
- *PIL: e a Jorge ?
- *IRE: una moto ?
- *PIL: un coche # trouxéronlle a
Jorge ?

[6]

Participantes: ALE (niño), MIA (niña),
MON (adulta)

Edad: ALE, 2 años y 5 meses

- *MON: sí ## estaba levantando la
vela .
- *MON: pero no podía .
- *MON: por qué ?
- *MON: porque no tiene fuerza .
- *MON: es un pequeñajo .
- *MIA: <un pequeñajo > [>] .
- *ALE: <y la niña > [<] ?
- *ALE: y la niña ?
- *MON: y la niña estaba sentada en
el flotador .
- *MON: ves # el niño tiene un
bañador verde ## y la
niña un bañador rojo .
- *MIA: y por qué se ríe # ahora ?
- *MON: se ríe porque su hermano
se cae de narices .
- *MIA: xxx lo vi .
- %act: impide que ALE vea los
dibujos

Los fragmentos recogidos en [5] y [6] reflejan algunos de los cambios que se producen en el modo de construir el diálogo⁷. El carácter más decidido que va mostrando el niño en sus interacciones se percibe con claridad en ambos ejemplos. Aunque también se pueden fijar diferencias entre uno y otro. En las intervenciones de la informante identificada como *IRE* se mantiene todavía un cierto grado de dependencia contextual: ya no se imita la construcción del turno anterior, pero sí el proceder del interlocutor. El adulto interviene con

⁷ Nuestros comentarios van a centrarse en aquellas cuestiones que afectan a la interacción entre los distintos participantes. Sin embargo, los ejemplos seleccionados también nos muestran el incremento de posibilidades respecto al tipo de petición formulada. Así, según la clasificación propuesta por Escandell Vidal (1988), en los fragmentos citados ya es posible encontrar *preguntas* (*¿y tú?*, *¿y la niña?*) e *interrogaciones confirmativas* (*¿una moto?*); más adelante, en el ejemplo [11], veremos también una *interrogación directiva* (*¿después me los dejas?*). Evidentemente, no todas las posibilidades se incorporan antes de los tres años. Así, por ejemplo, ya sabemos que para estudiar algunas interrogativas indirectas es conveniente recurrir a informantes de edad más avanzada (Albano de Vázquez 1999).

una actitud interrogadora; *IRE* se suma a ella, y también pregunta por los regalos que van a recibir sus compañeros de clase. Los turnos de *ALE* en el fragmento [6] no contienen esta imitación de la conducta: el adulto está narrando unos hechos y el informante interrumpe el relato con sus preguntas. No se registra, por tanto, la dependencia contextual del ejemplo anterior. En cuanto a la cronología, hay que señalar que la iniciativa en la interacción gana de forma rápida y progresiva su espacio en las producciones infantiles. El corpus nos muestra que intervenciones como las citadas no se observan a los dos años, pero que tan sólo es necesario esperar unos meses para registrar comportamientos como los descritos. No es fácil –y, posiblemente, tampoco conveniente– establecer etapas de modo preciso. Capdevila y Serrat (1996:23-24) toman la edad de veintiséis meses como un momento de inflexión en la adquisición de los enunciados interrogativos. En nuestro trabajo preferimos quedarnos en un grado de inconcreción levemente mayor. Los datos reflejan que en los meses siguientes a cumplir dos años los usos presentan una mayor variedad y dinamismo. Antes de alcanzar los dos años y medio el niño ya utiliza los enunciados interrogativos con distintas funciones y en contextos diversos. Esta información es la que marca la diferencia respecto de los datos del apartado anterior. A partir del análisis de las construcciones no era posible establecer una progresión; el examen de los usos, sin embargo, sí lo permite.

3.2. *Presencia del elemento verbal*

3.2.1. *Construcción*

Los enunciados interrogativos en los que está presente un elemento verbal son los que han recibido una mayor atención por parte de los estudiosos. Este comportamiento se justifica por varias circunstancias. Está motivado, por una parte, por las amplias posibilidades de análisis que ofrecen estas secuencias, y, por otra, por la diversidad que van mostrando las construcciones al avanzar en el tiempo. Son razones que se enlazan con la relevancia que desde ciertos presupuestos se le concede al elemento verbal en la descripción del proceso adquisitivo (Tomasello 1992:6-7; 2003:117 y ss.). Pero, como es evidente, compartir esta apreciación, no impide que se preste atención a los enunciados interrogativos que no

contienen un elemento verbal; algo que en este trabajo hemos hecho en los apartados anteriores. En ese momento comenzábamos señalando las dificultades que existen para establecer una clasificación minuciosa. Ahora volvemos a exponer esa misma consideración, y a adoptar como solución la descripción de las tendencias de alcance más general. Nos quedamos nuevamente con una distinción de tan sólo dos grupos: en el primero se incluyen las secuencias en las que se utiliza el verbo *ser*, mientras que en el segundo se admiten todas aquellas en las que aparece cualquier otro elemento verbal. En el gráfico 3 podemos observar que, en lo que se refiere a la frecuencia de uso, una y otra categoría presentan cifras similares: sus porcentajes se sitúan entre el 20% y el 30%. No existe coincidencia, sin embargo, en la variedad que, respecto a lo construccional, caracteriza a cada grupo. En el caso de los enunciados interrogativos con el verbo *ser* se cumplen e incluso se rebasan las expectativas de fuerte homogeneidad. Evidentemente, al tener que contar con la presencia de un único verbo no se esperaba que mostrasen una variedad construccional alta; pero tampoco se presuponía que la inmensa mayoría de las emisiones registradas fuesen, con pequeñas variaciones, la misma secuencia: el enunciado interrogativo *¿qué es esto?*

[7]

Participantes: XUN (niño), XAC (niño),
 RAQ (niña), PIL (adulta)

Edad: XUN, 2 años y 1 mes

- *PIL: que é eso ?
- *XAC: xxx caramelo .
- *PIL: a ver # que é eso ?
- *XUN: *qué es esto ?*
- *XUN: *qué es esto ?*
- %act: le enseña la carta a PIL
- *PIL: qué es ?
- *XUN: *qué es ?*
- *RAQ: una (es)t(r)ella [*] .
- *XUN: una (es)t(r)ella [*] .
- *PIL: una ?

[8]

Participantes: JOR (niño), IRE (niña), TAT
 (niña), PIL (adulta)

Edad: JOR, 2 años y 2 meses

- *PIL: y cómo nos gusta !
- *PIL: um .
- *PIL: y cómo hacemos ?
- *PIL: cómo nos lo comemos ?
- *PIL: um # qué rico !
- *PIL: a ver # otras cartas # sí ?
- *TAT: sí .
- *JOR: y < *qué es esto* > [/] *qué es esto ?*
- %act: señala la caja de la que ha sacado las cartas
- *PIL: esos son dibujitos .
- *JOR: dibujitos .
- %com: no pronuncia la fricativa sorda con claridad
- *IRE: xxx mí .

[9]

Participantes: RIC (niño), MON (adulta)*Edad:* RIC, 2 años y 5 meses

*MON: dilo tú .

*MON: es una +//.

*MON: +, inyección .

*RIC: *cómo xe [*] llama ?*

*MON: cómo se llama ?

*RIC: *cómo xe [*] llama ?*

*MON: dímelo tú .

*RIC: *cómo se llama ?*

*MON: inyección .

*MON: in+yec+ción .

*MON: tú lo dices .

*MON: dilo .

*RIC: *cómo xe [*] llama ?*

[10]

Participantes: RIC (niño), ANA (niña), MON (adulta)*Edad:* RIC, 2 años y 5 meses

*MON: tienes una +//.

*ANA: xxx .

*RIC: *cómo hace e(l) tambo(r) ?*

%add: MON

*MON: una lámpara .

*RIC: *cómo hace e(l) tambo(r) ?*

*MON: cómo hace ?

*MON: pon+porrón+pon+pon+pon .

*ANA: mi(r)a xxx .

*MON: hace así ?

*RIC: no .

*MON: cómo hace ?

Los fragmentos citados en [7] y [8] son tan sólo una pequeña muestra del uso habitual de la citada secuencia en la lengua del niño. Ciertamente, son varios los autores en los que encontramos referencias a la temprana aparición de esta pregunta entre las producciones infantiles (Aguado 1988:77; Serrat y Capdevila 2001:10-11). No aluden, sin embargo, a la frecuencia de uso con la que se manifiesta. Los datos de nuestro corpus nos muestran que la altísima homogeneidad dentro del grupo está motivada, principalmente, por el reiterado empleo de esta construcción. Las otras secuencias son minoría en cualquier momento de la etapa estudiada. Esta circunstancia impide que la descripción de las construcciones aporte información pertinente sobre los progresos adquisitivos que el niño va alcanzando.

Por su parte, el grupo de enunciados que admite la presencia de cualquier otro elemento verbal ofrece, como es esperable, una mayor variedad. Las secuencias van incrementando su diversidad construccional paulatinamente. Así, alrededor de los tres años los niños ya utilizan enunciados interrogativos en los que aparecen distintas formas de los verbos *poner*, *salir*, *acabar*, *comer*, *ir*, *tener*, *dar*, *dejar*, *ver*, *pegar*, *llevar*, *mirar*, *gustar*, *haber*, *llamar*... Para saber lo que ocurre antes de esa edad podemos observar los fragmentos recogidos en [9] y [10]. A través de ellos pretendemos mostrar algunos de los límites que afectan a la diversidad construccional de este grupo. En primer lugar, las formas verbales aparecen en la tercera persona del singular. Este comportamiento representa una tendencia general. Tan sólo con el paso del tiempo se

incrementará la variación gramatical. Aumentará también el número de verbos manejados y, en consecuencia, los tipos de construcciones. Esto quiere decir que, a diferencia del primer grupo –el constituido por secuencias en las que aparece el verbo *ser*–, en este segundo encontramos diversos índices que nos permiten conocer y delinear los avances alcanzados en el proceso adquisitivo.

3.2.2. *Uso*

El examen de las condiciones de uso de estos enunciados ofrece resultados similares a los atribuidos a las secuencias que no contienen un elemento verbal. De esto se deduce que las consideraciones que expondremos en este apartado son, en cierto modo, un eco de las manifestadas en páginas anteriores. Así, volvemos a señalar una mayor pasividad en la construcción del diálogo durante los primeros meses de la etapa estudiada. En el ejemplo [7] vemos que la conducta del informante es imitativa. En el ejemplo [8] la influencia no está en la repetición de una secuencia, sino en que el informante adopta la actitud de un interlocutor: se suma con sus preguntas a las que ya estaba formulando el adulto.

[11]

Participantes: ALE (niño), MIA (niña),
MON (adulta)

Edad: ALE, 2 años y 5 meses

*MON: yo lo pongo aquí y lo veis
todos .

*ALE: *me lo das ?*

%com: le pide el libro de cuentos a
MON

*MON: no .

*ALE: no .

*MON: estos eran dos niños .

*MON: luego lo contáis vosotros #
vale ?

[...]

*MON: tú sabes lo que es ?

MIA: fotador [] [?] .

*MON: es una tabla de windsurf .

*MON: sí # para # para +/.

*ALE: *después me lo dejas ?*

*MON: claro que sí .

*MON: quién lleva flotador ?

[...]

[12]

Participantes: IAG (niño), RIC (niño),
MON (adulta)

Edad: IAG, 2 años y 6 meses

*MON: xxx puente .

*RIC: a dónde ?

*MON: va +//.

*RIC: a dónde ?

*MON: a una ciudad llena de
gente .

*MON: y lleva carbón .

*RIC: a dónde ?

*MON: a una fábrica de carbón
para hacer energía.

*IAG: *y qué hay aquí ?*

%act: pasa la hoja

*IAG: xxx !

*MON: un reloj .

*RIC: no .

*MON: no ?

%act: RIC no quiere pasar a
una nueva hoja

*MON: xxx es un xxx .

| | |
|--|------------------------------|
| *MON: bieito y bea son hermanos . | *RIC: no ! |
| *ALE: <i>después me dejas verlos ?</i> | %act: IAG intentaba pasar la |
| %add: MON | hoja; RIC se lo impide |
| %com: se refiere a los dibujos del | *RIC: ahoda [*] no hay xxx . |
| cuento | |
| *MON: la tabla # la tabla de surf . | |

Como podemos ver en estos dos ejemplos el niño no tarda en asumir una mayor iniciativa. Así, en el fragmento recogido en [11], el informante ya no se acomoda sin más a la actividad propuesta por el interlocutor. Toma la iniciativa e interrumpe la narración que el adulto y los otros niños están intentando construir. Interviene con un turno que rompe la dirección establecida: *MON* conduce la conversación en un determinado sentido, y *ALE* se cruza repetidas veces en su camino. Utiliza los enunciados interrogativos para formular una petición que llevaría a un cambio de actividad. Es evidente, pues, que a su papel en las conversaciones ya no se le puede atribuir un carácter pasivo. Por otra parte, con el ejemplo [12] pretendemos demostrar que para observar un comportamiento activo no es necesario manejar secuencias extensas y que impliquen un amplio dominio gramatical. Debemos disociar los avances en lo construccional, de aquellos que afectan al uso. Tomar la iniciativa para formular una pregunta no va ligado a la complejidad de la secuencia. Esto es lo que explica que, a partir de las condiciones de uso, haya sido posible analizar la progresión en todas las interrogativas, independientemente de que en las características formales se reflejase o no ese avance. Concluimos recordando que también en esta ocasión el uso nos ofrece información relevante.

4. CONCLUSIONES

Nuestro propósito no ha sido el de presentar un estudio exhaustivo del uso de los enunciados interrogativos. Tan sólo hemos querido exponer ante el lector algunos posibles enfoques de análisis y comprobar su funcionalidad a través de los datos de nuestro corpus. A este respecto, hemos podido constatar la mayor rentabilidad informativa que, frente al estudio de las construcciones, nos ofrece la exploración de las condiciones de uso. De esta última orientación pudimos constatar su efectividad en el examen de todo tipo de

enunciados; de la anterior, tan sólo en aquellas secuencias que cuentan con la presencia de un elemento verbal diferente a *ser*.

De lo dicho no debe deducirse que estemos defendiendo un estudio centrado de forma exclusiva en cuestiones pragmáticas y que, ligado a esto, propugnemos el olvido de lo gramatical. En ningún momento hemos pretendido poner en duda la pertinencia del análisis ni de las construcciones, ni del uso. El hecho de que destaquemos que la rentabilidad varía dependiendo del enfoque adoptado debe entenderse como una llamada de atención hacia la necesaria complementariedad de los puntos de vista: cuando uno no ofrezca información, lo hará el otro. Nuestra intención, por tanto, ha sido la de mostrar la conveniencia de unir en un mismo examen la gramática y la pragmática, algo que también han hecho otros autores al analizar otras cuestiones (Prego Vázquez 2004; Fernández López en prensa). Los enunciados interrogativos constituyen, como se señaló en la introducción, una oportunidad excelente para descubrir el modo en el que se utiliza “la información pragmática y discursiva para identificar los distintos esquemas formales” (Fernández Pérez 2003:285). Ésta es la línea de investigación desde la que nos hemos enfrentado a las interrogativas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMS, K. H. *et al.* (1978): “The relation between mother-to-child speech and word-order comprehension strategies in children”, en R. N. Campbell y Ph. T. Smith (eds.), *Recent advances in the psychology of language. Language development and mother-child interaction*, New York/London: Plenum Press, 337-347.
- AGUADO, G. (1988): “Valoración de la competencia morfosintáctica en el niño de dos años y medio”, *Infancia y Aprendizaje*, 43, 73-96.
- ALBANO DE VÁZQUEZ, H. (1999): “La interrogación indirecta en el habla de niños preescolares”, *Moenia*, 5, 461-476.
- BLOOM, L.; MERKIN, S. y WOOTTEN, J. (1982): “Wh-questions: linguistic factors that contribute to the sequence of acquisition”, *Child Development*, 53, 1084-1092.
- BOHN, Wm. B. (1916): “A child’s questions”, *Pedagogical Seminary*, 23, 120-122.

- CAPDEVILA, M. y SERRAT, E. (1996): "Adquisición de las interrogativas *qu-*", *Sintagma*, 8, 17-31.
- CRISMA, P. (1992): "On the acquisition of *wh*-questions in French", *Geneva Generative Papers*, 0, 1-2, 115-122.
- DAVIS, E. A. (1932): "The form and function of children's", *Child Development*, 3, 57-74.
- ESCANDELL VIDAL, M.^a V. (1988): *La interrogación en español: semántica y pragmática*, Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- FAHEY, G. L. (1942): "The questioning activity of children", *The Journal of Genetic Psychology*, 60, 337-357.
- FERNÁNDEZ LÓPEZ, I. (en prensa): "El uso de las formas verbales de pasado en las primeras etapas del lenguaje infantil", *Actas del V Congreso Andaluz de Lingüística General. Homenaje al profesor José Andrés de Molina Redondo (Granada, noviembre de 2004)*.
- FERNÁNDEZ PÉREZ, M. (1996): "Confección de un test (lingüístico) para detectar limitaciones comunicativas en edad infantil: Parámetros, criterios y bases de elaboración", en C. Martín Vide (ed.), *Lenguajes Naturales y Lenguajes Formales*, vol. XII, Barcelona: PPU, 207-222.
- FERNÁNDEZ PÉREZ, M. (2003): "Dinamismo construccional en el lenguaje infantil y teoría lingüística", *ELUA (Estudios de Lingüística Universidad de Alicante)*, 17, 273-287.
- FERNÁNDEZ PÉREZ, M. (en prensa a): "Hacia una 'gramática' del habla infantil. Enfoques lingüísticos básicos", *Actas del V Congreso Andaluz de Lingüística General. Homenaje al profesor José Andrés de Molina Redondo (Granada, noviembre de 2004)*.
- FERNÁNDEZ PÉREZ, M. (en prensa b): "Algunos lugares comunes en la adquisición de la gramática", *Revista Española de Lingüística*.
- FERNÁNDEZ PÉREZ, M. *et al.* (1999): "Presentación del proyecto 'Confección de un test lingüístico para detectar limitaciones comunicativas en edad infantil'", *Revista de Estudios de Adquisición de la Lengua Española (REALE)*, 11, 47-63.
- FERNÁNDEZ REI, E. (1997): "Contribución ó estudio da entoación das cláusulas interrogativas totais e parciais en galego", en B. Fernández Salgado (ed.), *Proceedings of the 4th international conference on Galician studies. Actas do IV congreso internacional de estudos galegos*, Oxford: Oxford Centre for Galician Studies, 241-253.
- GUASTI, M.^a T. (2000): "An excursion into interrogatives in early English and Italian", en M.-A. Friedemann y L. Rizzi (eds.), *The acquisition of syntax: studies in comparative developmental linguistics*, London: Longman, 105-128.

- HELSETH, I. O. (1926): *Children's thinking: a study of the thinking done by a group of grade children when encouraged to ask questions about United States history*, New York: Columbia University.
- HERNÁNDEZ PINA, F. (1990² [1984]): *Teorías psico-sociolingüísticas y su aplicación a la adquisición del español como lengua materna*, Madrid: Siglo XXI.
- HULK, A. (1996): "The syntax of wh-questions in child French", en W. Philip y F. Wijnen (eds.), *Connecting children's language and linguistic theory. Amsterdam series in child language 5*, Amsterdam: University of Amsterdam, 129-172.
- ISSACS, N. (1930): "Children's 'why' questions", en S. Issacs (ed.), *Intellectual growth in young children*, New York: Harcourt, Brace and Company.
- KAYE, K. y CHARNEY, R. (1981): "Conversational asymmetry between mothers and children", *Journal of Child Language*, 8, 35-49.
- NINIO, A. y SNOW, C. E. (1996): *Pragmatic development*, Boulder, Colorado: Westview Press.
- O'GRADY, W. (2005): *How children learn language*, Cambridge: Cambridge University Press.
- OLSEN-FULERO, L. y CONFORTI, J. (1983): "Child responsiveness to mother questions of varying type and presentation", *Journal of Child Language*, 10, 495-520.
- PAN, B. A. y SNOW, C. E. (1999): "The development of conversational and discourse skills", en M. Barrett (ed.), *The development of language*, Hove, East Sussex: Psychology Press Ltd., 229-249.
- PIAGET, J. (1968⁷ [1923]): *Etudes sur la logique de l'enfant (I): Le langage et la pensée chez l'enfant*, Neuchatel: Delachaux y Niestlé. Se ha manejado la versión española de M. Riani (trad.), *Estudio sobre la lógica del niño (I): El lenguaje y el pensamiento en el niño*, Buenos Aires: Editorial Guadalupe, 1975³.
- PREGO VÁZQUEZ, G. (2004): "Narraciones infantiles: puente entre gramática y pragmática", en M. Veyrat Rigat y B. Gallardo Paúls (eds.), *Estudios de Lingüística Clínica. Aspectos evolutivos*, València: Universitat de València, AVaLCC, 99-126.
- PREYER, W. (1882): *Die Seele des Kindes*, Leipzig: Grieben. Se ha manejado la versión inglesa de H. W. Brown, *The Mind of the Child*, New York: D. Appleton and Company, 1888-1889. [Reimpreso en la colección *History of Psychology. The Evolutionary Origins of Developmental Psychology*, London: Routledge/Thoemmes Press, 1995].

- RYAN, M. L. (1978): "Contour in context", en R. N. Campbell y Ph. T. Smith (eds.), *Recent advances in the psychology of language. Language development and mother-child interaction*, New York/London: Plenum Press, 237-251.
- SALCIOLI GUIDI, V. (1988): *La entonación, estudio fonético-experimental de la entonación interrogativa catalana*, Tesis doctoral: Universitat de Barcelona.
- SERRAT, E. y CAPDEVILA, M. (2001): "La adquisición de la interrogación: las interrogativas parciales en catalán y castellano", *Infancia y Aprendizaje*, 93, 3-17.
- SMITH, M. E. (1933): "The influence of age, sex, and situation of the frequency, form and function of questions asked by preschool children", *Child Development*, 4, 201-213.
- SNOW, C. E. (1977): "Conversation between mothers and babies", *Journal of Child Language*, 4, 1-22.
- SOARES, C. (2003): "The C-domain and the acquisition of European Portuguese: The case of *wh*-questions", *Probus*, 15, 147-176.
- SOLÉ PLANAS, M.^a R. (1991): "La génesis de las preguntas en los niños desde una perspectiva interaccionista", *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, XI, 3, 157-164.
- SOLÉ PLANAS, M.^a R. (1996): "La capacidad para hacer demandas en un contexto interactivo. Estudio pragmático evolutivo", en M. Pérez Pereira (ed.), *Estudio sobre la adquisición del castellano, catalán, eusquera y gallego*, Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela, 335-341.
- TOMASELLO, M. (1992): *First verbs. A case study of early grammatical development*, Cambridge: Cambridge University Press.
- TOMASELLO, M. (1995): "Pragmatic contexts for early verb learning", en M. Tomasello y W. E. Merriman (eds.), *Beyond names for things. Young children's acquisition of verbs*, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 115-146.
- TOMASELLO, M. (2003): *Constructing a language. A usage-based theory of language acquisition*, Cambridge/London: Harvard University Press.
- TYACK, D. e INGRAM, D. (1977): "Children's production and comprehension of questions", *Journal of Child Language*, 4, 211-224.
- VAIDYANATHAN, R. (1988): "Development of forms and functions of interrogatives in children: a longitudinal study in Tamil", *Journal of Child Language*, 15, 533-549.
- WALLON, H. (1924): "L'interrogation chez Pen-fant", *Journal de Psychologie*, 21, 170-182.

ANEXOS

Cuadro 1. *Datos de los informantes.*

| Siglas identificadoras del informante | Edad de la primera grabación | Edad de la última grabación | Número de grabaciones |
|--|-------------------------------------|------------------------------------|------------------------------|
| LAG | [fem.] 1;11.4 | 2;6.16 | 7 |
| XUL | [fem.] 1;11.22 | 2;6.6 | 7 |
| ANA | [fem.] 1;11.25 | 2;1.19 | 3 |
| XUN | [masc.] 2;0.8 | 2;2.23 | 4 |
| JOR | [masc.] 2;0.20 | 2;1;17 | 3 |
| TIN | [masc.] 2;0.21 | 2;3.24 | 6 |
| REN | [masc.] 2;0.30 | 2;9.18 | 10 |
| GON | [masc.] 2;1.4 | 2;8.2 | 7 |
| ALE | [masc.] 2;1.18 | 2;6.7 | 8 |
| JAC | [masc.] 2;1.25 | 2;8.30 | 8 |
| MAR | [fem.] 2;2.14 | 2;10.2 | 11 |
| GAR | [fem.] 2;2.15 | 2;9.20 | 10 |
| IRE | [fem.] 2;2.17 | 2;4.12 | 3 |
| CES | [masc.] 2;3.10 | 2;7.30 | 9 |
| NER | [fem.] 2;3.10 | 2;7.30 | 7 |
| JUL | [fem.] 2;3.23 | 2;11.11 | 10 |
| TAT | [fem.] 2;3.26 | 2;7.8 | 5 |
| MAN | [masc.] 2;4.10 | 2;9.12 | 9 |
| RIC | [masc.] 2;4.18 | 2;10.4 | 6 |
| XAC | [masc.] 2;5.24 | 2;9.6 | 5 |
| IAG | [masc.] 2;5.25 | 2;11.23 | 10 |
| ALB | [fem.] 2;8.1 | 2;10.6 | 4 |
| INA | [fem.] 2;8.28 | 2;8.28 | 1 |
| LAU | [fem.] 2;9.3 | 2;11.21 | 7 |
| CLA | [fem.] 2;9.29 | 3;0.18 | 6 |
| SER | [masc.] 2;10.20 | 3;0.24 | 5 |
| AND | [masc.] 2;11.23 | 3;0.6 | 2 |
| MIA | [fem.] 3;0.16 | 3;0.30 | 2 |

Cuadro 2. *Frecuencias absolutas de usos del adulto según el tipo de secuencia.*

| Edad de los interlocutores | Secuencias | | |
|-----------------------------------|---------------------|-----------------------|---------------------|
| | Enunciativas | Interrogativas | Exclamativas |
| 1;11 | 33 | 55 | 5 |
| 2;00 | 663 | 490 | 61 |
| 2;01 | 546 | 529 | 60 |
| 2;02 | 804 | 755 | 78 |
| 2;03 | 682 | 458 | 46 |
| 2;04 | 1120 | 768 | 134 |
| 2;05 | 1279 | 811 | 89 |
| 2;06 | 1525 | 912 | 169 |
| 2;07 | 920 | 547 | 85 |
| 2;08 | 947 | 675 | 74 |
| 2;09 | 1186 | 1060 | 120 |
| 2;10 | 979 | 778 | 80 |
| 2;11 | 940 | 636 | 66 |
| 3;00 | 822 | 501 | 63 |

Cuadro 3. *Frecuencias absolutas de usos de los niños según el tipo de secuencia.*

| Edad de los informantes | Secuencias | | |
|--------------------------------|---------------------|-----------------------|---------------------|
| | Enunciativas | Interrogativas | Exclamativas |
| 1;11 | 24 | 4 | 5 |
| 2;00 | 110 | 4 | 16 |
| 2;01 | 170 | 14 | 20 |
| 2;02 | 365 | 17 | 32 |
| 2;03 | 92 | 5 | 5 |
| 2;04 | 249 | 22 | 30 |
| 2;05 | 462 | 42 | 43 |
| 2;06 | 443 | 42 | 51 |
| 2;07 | 226 | 16 | 33 |
| 2;08 | 316 | 22 | 44 |
| 2;09 | 277 | 11 | 43 |
| 2;10 | 334 | 20 | 46 |
| 2;11 | 225 | 15 | 27 |
| 3;00 | 112 | 12 | 12 |

Cuadro 4. Frecuencias absolutas de usos dentro del grupo de interrogativas.

| Edades | Interrogativas | | |
|-------------|--------------------------------|---------------------------------|--------------|
| | Ausencia de un elemento verbal | Presencia de un elemento verbal | |
| | | Verbo 'ser' | Otros verbos |
| 1;11 | 1 | 0 | 1 |
| 2;00 | 3 | 0 | 1 |
| 2;01 | 3 | 8 | 3 |
| 2;02 | 6 | 4 | 3 |
| 2;03 | 3 | 1 | 0 |
| 2;04 | 10 | 5 | 4 |
| 2;05 | 14 | 10 | 16 |
| 2;06 | 23 | 6 | 9 |
| 2;07 | 4 | 7 | 2 |
| 2;08 | 10 | 1 | 3 |
| 2;09 | 5 | 1 | 1 |
| 2;10 | 9 | 2 | 4 |
| 2;11 | 8 | 3 | 2 |
| 3;00 | 5 | 1 | 4 |