

La pregunta en la construcción del diálogo. Funciones constructivas de las preguntas a los niños pequeños

Cecilia Rojas Nieto

Instituto de Investigaciones Filológicas- U.N.A.M.

Si se aborda el estudio del proceso de adquisición del lenguaje desde los planteamientos de una visión socio-constructivista dialógica (C. de Lemos 1981, L. Camaioni, F. de Castro-Campos y C. de Lemos 1984; G. Shugar-Wales 1978, E. Veneziano 1985), surge una serie de preguntas relativas a la traducción de esta hipótesis general a sus manifestaciones particulares: el movimiento que va de una concepción del diálogo como el lugar a partir del cual se construye el conocimiento lingüístico, a los esquemas de interacción específicos donde este conocimiento se genera (Snow 1986). La validación de una perspectiva dialógica del proceso de adquisición del lenguaje supone el análisis detallado de las interacciones lingüísticas en que el niño participa. No se trata ya de encontrar explicación a la adquisición de la lengua materna a partir de las características del código particular a que el niño se ve expuesto —la llamada *materlalia* ('motherese'), concepción parcial y simplificada del problema a la vez que mediada por una visión de la lengua como sistema) —, sino que la búsqueda por los orígenes y las explicaciones del desarrollo lingüístico se dirige hacia la trama discursiva misma, hacia la dinámica de la interacción, hacia lo que la diada, el niño y el adulto, realizan entrambos con el lenguaje.

Desde esta perspectiva, un área de interés para el estudio de la interacción dialógica la constituyen los esquemas de pregunta-respuesta. Por una parte, a causa de la constatación —ya casi lugar común— de su incidencia más que frecuente en los diálogos entre padres e hijos (Snow 1977:37); las interacciones adultas planteadas como preguntas (en español, formas marcadas o por una entonación ascendente —preguntas totales— o por una palabra interrogativa -preguntas parciales-) alcanzan un porcentaje considerable entre las interacciones discursivas que los adultos dirigen a los niños pequeños. Pero además, y más interesantemente, porque un planteamiento interrogativo constituye canónicamente la petición de realizar una acción de índole lingüística y esta solicitud constituye uno de los movimientos de un esquema básicamente bimembre (para que una

interacción formulada en términos de pregunta resulte exitosa supone su par interlocutivo, la respuesta)¹. Cabe, pues, suponer que, en virtud de la estrecha relación entre pregunta y respuesta, se encontrará en este esquema de interacción pistas y pautas sobre las operaciones lingüísticas que suscita o propone, de especial interés para la comprensión de los procesos que llevan a la construcción del lenguaje².

A partir de estos previsos se observa que los planteamientos de forma interrogativa que se dirigen a los niños pueden presentar varios ángulos de interés. En primer lugar, porque buen número de enunciados de forma interrogativa tienen como objeto de cuestionamiento al diálogo mismo, la información que solicitan remite a lo enunciado previamente por el niño. Se trata de formas interrogativas que presentan una opción interpretativa, especular (*Lina —¿Lina?*), normalizada (*Liina — ¿Linda?*), o extendida (*Lina —¿viste a Linda?*), del enunciado infantil previo o que solicitan la reiteración total o focal de lo dicho previamente (*¿mh?*, *¿qué?*, *¿cómo?*, *¿qué cosa?*, *¿mande?* o preguntas eco: *¿un qué?*, *¿no qué?*, *¿que le haga qué?*)³.

En segundo lugar porque también con frecuencia los planteamientos interrogativos funcionan como peticiones indirectas, como propuestas, que además de la previsible respuesta verbal esperan una posible respuesta de acción: bajo la forma de un planteamiento interrogativo se ofrecen al niño sugerencias que pueden abarcar desde la propuesta de aceptar un objeto concreto y presente (un juguete, un alimento: *¿lechita?*; Atkinson, 1979) o la de participar en un evento o proceso (*¿vamos?*, *¿me das?*, *¿por qué no me das?*), hasta ofrecimientos de material lingüístico con qué continuar el intercambio dialógico: esquemas de autorrespuestas, que se ofrecen como modelo bajo la forma de una pregunta (*¿A dónde fuiste?*, *¿al parque?*), o bien sugerencias de tópicos para desarrollos posteriores (*Oye, ¿y tu mamá?*).

1 Es posible que la espera de una respuesta, se apoye en el patrón de entonación ascendente, si -como señala Bolinger (1961)- una terminación ascendente -o sostenida- generalmente se usa para señalar "unfinished business".

2 En todo caso, las sugerencias sobre la función constructiva de las preguntas salen de la provincia de la adquisición del lenguaje (vid. por ejemplo Billig 1990). En el terreno de la adquisición se ha señalado que la alta incidencia de preguntas responde a la manifestación explícita de la intención del interlocutor de pasar el turno conversacional al niño (C. Snow 1986) o de su esfuerzo por aclarar, los enunciados infantiles precedentes (C. Garvey 1979) por medio de interpretaciones. Y la incidencia también notable de respuestas verbales infantiles a este tipo de enunciado suele relacionarse con una muy temprana capacidad infantil de discriminar la intención comunicativa de los enunciados que se le dirigen con base en claves perceptuales muy notables que le permiten discriminar entre preguntas, declaraciones o peticiones (Ryan 1978). Ahora bien, suponiendo esa clara discriminación perceptual, debemos suponer que a ésta debería corresponder una relación estable con una función pragmática. La alta incidencia de respuestas verbales que las preguntas suscitan parece sugerir que muy probablemente esta descodificación corresponda realmente a la de una petición de participación lingüística.

3 Vid. Brown & Bellugi 1964: **expansions**; Kcenan 1977: **communication checks**; Bloom 1970, Greenfield & Smith 1976; Garvey 1979.

Finalmente, porque las interacciones que podrían considerarse preguntas genuinas, pues solicitan información (que corresponden aproximadamente a un tercio del total de planteamientos interrogativos, .353) suelen solicitar una información que el interlocutor, por lo común, ya conoce y que sabe que el niño conoce o quiere que conozca: se refieren a eventos pasados o de índole general y rutinaria y se apoyan en la suposición de ese conocimiento compartido. En todo caso, las preguntas que solicitan información desconocida para el adulto son una minoría.

Estos planteamientos interrogativos que solicitan información pueden corresponder a preguntas aisladas que se incrustan en el curso del desarrollo del diálogo. Sin embargo, además del esquema de relación básico entre el par pregunta-respuesta, se conforman con frecuencia, a lo largo del diálogo, secuencias o conglomerados de preguntas-respuesta, que pueden ir desde el mínimo de un par hasta series muy amplias. Es a un tipo de estos conglomerados al que nos referiremos en este trabajo ⁴. Y la pregunta que se planteará será sobre: cuál es el hilo conductor de estas secuencias interrogativas y qué posibles funciones puede suponerse que cumplan en el desarrollo lingüístico.

1. **Los datos** ⁵. Las secuencias de preguntas que aquí atenderemos corresponden en sentido general a lo que en el terreno de la acción corresponde a la aplicación continua o reiterada de un mismo esquema de acción a una serie de objetos (Sinclair & Stambak 1982). Este patrón se presentaría por ejemplo, en acciones de índole no lingüística, al acomodar uno a uno varios dados; golpear con objetos sucesivos (un cepillo, un palo, un muñeco) sobre una superficie. En el dominio lingüístico que nos atañe, esto corresponde a la solicitud de *continuar* el desarrollo de un planteamiento interrogativo más allá de su aplicación inicial, (típicamente: pregunta inicial X - respuesta Y - *qué más* en relación con X - respuesta: ejs. la-b); o a la *reiteración* de un mismo planteamiento interrogativo

4 Vid. Bloom et al. (1982), **conlingency relations**; Scolion (1979) y Veneziano (1982), **construcciones horizontales y verticales** y Ochs et al. (1979), **proposiciones a través de enunciados y hablantes**.

5 Este estudio tiene como base un corpus de habla espontánea de diez niños (siete niños y tres niñas) de familias de clase media cuyo rango de edad oscila entre el año once meses y los dos años diez meses. Se llevó a cabo el registro audiograbado de las interacciones lingüísticas de cada uno de estos niños con un adulto (habitualmente su madre, su padre o algún pariente cercano) en un contexto familiar y en el curso de sus actividades habituales: juego, alimentación, baño, etc. Estos registros cubren un promedio de hora y media de observación para cada niño. Agradezco a los estudiantes que han trabajado en mi Seminario de Adquisición del Lenguaje en la Universidad Autónoma de Nuevo León y en la Universidad Nacional Autónoma de México su colaboración en la recolección y transcripción de los materiales que han servido de base a este trabajo. A los niños objeto de este estudio corresponde la siguiente edad: Ovidio = 1;11, Pepito = 2;10, Eduardo = 2;1, Gerardo = 2;3, Gisela = 2;4, Jesús = 2;5, Ricardo = 2;5, Adrián = 2;9, Leslie = 2;10, María José = 2;10.

respecto a diferentes objetos (típicamente: pregunta inicial X -respuesta Y - y qué hay de Z respecto a esto mismo) (ejs. 2a-b):

1a.- < Ricardo 2;5 n.166-171; serie continuativa: solicitud de extender el mismo esquema >

Cel: ¿Fuiste al circo?

Ric: Shí

Cel: ¿Y qué había?

Ric: Payasos

Cel: ¿Mh? ¿Y qué más?

Ric: Cona

Gra: ¿Cona?

Ric: Cona

Gra: ¿Qué más había?

Ric: Cona

Gra: ¿Cómo?

Mam: Donald

Ric: Dónal

Gra: ¡Andale!

Ib.- < María José 2;10, n.65-66; serie continuativa: solicitud de extender el mismo esquema >

Mamá: Vamos a hacer unos frijoles revueltos con chorizo, ¿sale?

M-J: Mjmm < asintiendo >

Delia: ¿Para quién van a ser?

María José, ¿para quién van a ser los frijoles?

M-J: Para papá

Delia: ¿Y para quién más?

M-J: Para mí.

2a.- < Pepito 2;0 n.12-16; serie reiterativa: solicitud de aplicar el mismo esquema a un tema-objeto diferente >

Mam: ¿Mamá cómo se llama? < pregunta base >

Pep: Aye

Mam: ¿Y papá?

Pep: Pepe

Mam: ¿Y tus abuelas cómo se llaman?, ¿eh?

¿Cómo se llaman tus abuelitas?

Dime cómo se llaman < nuevo planteamiento de la pregunta base >

Pep: Bibi

Mam: Ajá. ¿Y la otra? < solicitud aplicación del mismo esquema >

Pep: Beyi
Mam: Beyí, ¡eso! ¿Y tus abuelos cómo se llaman?
El papá de papá, ¿cómo se llama?
Pep: < Aspiración > ...Pepito
Abu: < rie >
Mam: ¿También se llama Pepito, eh? Oye...
Pep: < especie de balbuceo. >

2b.- < Ovidio 1;11 n.71-73; serie reiterativa: solicitud de aplicar el mismo esquema a un tema-objeto diferente >
Irma: ¿Cómo hacen los perritos? < pregunta base >
Ovi: guau
Irma: ¿Y los gatitos?
Ovi: miau
Irma: ¿Y la vaquitas?
Abuelo: mmmmmuuu < ofreciéndole un modelo >
Ovi: mmmggg.

Ahora bien, una observación más atenta a estos conglomerados de preguntas permite señalar diferencias más delicadas en su interior. Además de la diferencia entre planteamientos continuativos (1a-b) y planteamientos reiterativos (2a-b) podemos distinguir, por ejemplo, si la secuencia está constituida por preguntas que se repiten cabalmente en cada turno de interacción (ejs. 3a-b):

3a.- < Pepito 2;0 n.183-186; reiteración cabal de la pregunta >
Cec: Oye, ¿de quién es este cepillo, Pepito?
Pep: Yeye
Cec: ¡Es de Yeye!
Bis: < Risas >
Abu: ¿Y este cepillo de quién es, bebé?
Pep: 'e Pepe
Cec: ¿Es de Pepe?
Mam: Péinate, mi amor, estás muy greñudo
Cec: Oye, Pepito: ¿de quién es el peine? ¿De quién es el peine? ¡Mira!
Pep: 'e Pepe.

3b.- < Ovidio 1;11n. 308-311; reiteración cabal de la pregunta >
Mam: ¿Cómo se llama? Dile a Irma cómo se llama.
Ovi: Miguel.
Mam: ¿Miguel qué?, m'hijito. Miguel Vicente...
Ovi: Menal.
Ene: ¡Ah!, Bernal. ¿Y tú, cómo te llamas?
Ovi: * Villo Sevano. < *Ovidio Servando. >

O si por el contrario hay una pregunta inicial básica y le suceden otras que se apoyan en ella contextualmente y que son interpretables a partir de ella (ejs. 4a-b).

4a.- < Eduardo 2;1, n. 192-200; serie de preguntas interpretables con apoyo contextual >

Mam: A ver, ¿de qué color son estas bolitas?

Edu: De ese

Mam: Yellow

Edu: Yelul

Mam: ¿Y éstas?

Edu: Yelul

Mam: No, éstas son rojas

Edu: Rojas

Mam: ¿Y éstas?

Edu: Yelul

Mam: No, moradas

Edu: Moradas

Mam: ¿Y estas?

Edu: Moradas

Mam: Azules

Edu: O...adas

Mam: Ah.

4b.- < Adrián 2;9, n.653-658; serie de preguntas interpretables con apoyo contextual >

Adr: Yo no fui a los juegos.

Mam: ¿A qué te subiste?.

Adr: A la "ota < *otra >.

Mam: ¿Cuál?

Adr: Ota chiquita de *coló. < * color >

< Dice la madre que se refiere a un juego que era de otro color distinto a los helicópteros y a los barcos. >

Mam: A los caballitos, ¿verdad?

Adr: Sí.

Mam: ¿Qué más? < pregunta contextual >

Adr: A los *cóteros. < * helicópteros >

Mam: A los helicópteros.

Adr: ¿Vamos a los heli...?

¿Vamos a los *cóteros?

Podemos distinguir, asimismo, si lo que se solicita reiteradamente es la denominación sucesiva de diversos objetos (mostrados, evocados o deseados: 5a);

la identificación de la locación (ej. 5b) o de alguna característica o atributo de una serie de objetos (su color, tamaño, materia, su poseedor, o su cuantificación; ejs. 5c-d); o si lo que se requiere es la mención de diversos participantes o circunstancias en un proceso (ej. 5e).

5a.- < Pepito 2;0 n.12-16; serie de nominaciones >

Mam: ¿Mamá cómo se llama?

Pep: Aye

Mam: ¿Y papá?

Pep: Pepe

Mam: ¿Y tus abuelas cómo se llaman?, ¿eh?

¿Cómo se llaman tus abuelitas?

Dime cómo se llaman

Pep: Bibi

Mam: Ajá. ¿Y la otra?

Pep: Beyi

Mam: Mam, ¡eso! ¿Y tus abuelos cómo se llaman?

El papá de papá, ¿cómo se llama?

Pep: < Aspiración > ...Pepito

Abu:<rie>

Mam: ¿También se llama Pepito, eh? Oye...

Pep: < especie de balbuceo >

5b.- < Jesús 2;5, n.16-17; serie de localizaciones >

Tío: ¿Dónde está tu papá?

Jes: No'tá

Tío: ¿Y tu mamá?

Jes: * Taiba < *está arriba. >

5c.- < Gisela 2;4, n.756-757; serie de cuantificaciones >

Amiga: Oye, ¿cuántas muñecas son éstas?

Gis: Dos

Amiga: ¿Y éstas?,

Gis: Tres, cuatro, cinco

5d.- < Gisela 2;4 n.836-837; serie de atribución >

Amiga: ¿Oye, tu mamá está bonita o fea?

Gis: 'ta bonita mamá

Amiga: ¿Y tu papá?

Gis: 'ta bonito papá

5e.- < Adrián 2; 9, n.653-658; serie de participantes locativos >

Adr: Yo no fui a los juegos.

Mam: ¿A qué te subiste?

Adr: A la *ota (*otra).

Mam: ¿Cual?

Adr: Ota chiquita de *coló. < * color >

< Dice la madre que se refiere a un juego que era de otro color distinto a los helicópteros y a los barcos >

Mam: A los caballitos, ¿verdad?

Adr: Sí

Mam: ¿Qué más?

Adr: A los *cóteros. < * helicópteros >

Mam: A los helicópteros.

Adr: ¿Vamos a los heli...?

¿Vamos a los *cóteros?

Aquí no entraré en este tipo de detalles — que considero marginales para el argumento— pero, evidentemente, estas diferencias son relevantes, porque en tanto que algunas secuencias son del dominio común de todos los niños de este estudio, algunas otras constituyen zonas de dificultad; de la misma manera que las preguntas correspondientes planteadas en forma aislada pueden serlo (Rojas Nieto 1988; vid, *infra* ejemplos 8a-c). Sin embargo, hay una zona de dificultad adicional y propia de la aplicación continua o reiterada del mismo esquema y ésta se debe a que para poder responder el niño debe tener conocimiento de varios términos que puedan constituir respuestas alternativas para el mismo planteamiento; es decir, de alguna manera debe tener una organización mínima de elementos que formen una especie de paradigma: por ejemplo, conocer varios términos para colores diversos; tener un repertorio léxico de numerales o de identificadores temporales; conocer el nombre de diversos juguetes para incluirlos en la reiterada solicitud de mencionar lo que quiere pedir a San Nicolás o de los diversos objetos que se colocan en el árbol de Navidad, etc. Esto no es necesariamente así. Contamos con respuestas que muestran — trivialmente, diría yo— el desconocimiento de los objetos considerados o de sus **denominaciones***(ejs. 6a-b) que pueden resultar en una respuesta única y reiterada, ofrecida como, aparentemente, única opción ante un tipo dado de pregunta. Y registramos asimismo respuestas que muestran una organización anómala de los elementos léxicos que constituyen las respuestas -ya sea en términos de nivel de inclusión diverso, (ej. 7) o por el cruce con otros campos léxicos (ejs. 8a-c) ⁶.

6 Vid. Rojas Nieto 1988, sobre, por ejemplo, términos como **ayer**, para algunos niños, o **mañana** para otros, como única respuesta a preguntas temporales. O al campo de los numerales con un sólo numeral (**dos**). Los ejemplos de cruce de campos léxicos diversos señalan este tipo de coincidencias: color-tamaño (Pepito); color- materia (de medias; de plástico: Gisela); color-número (Eduardo). Interesa también ver que las respuestas en serie en el caso de los numerales pueden responderse con esquemas de contar —¿Cuántos son estos? — Dos — ¿Y estos?—Tres, cuatro.

6a.- < Ricardo 2.5 n. 16-22; repertorio de posibles respuestas escaso >

Ric: ¡Ay!, basura. <Trae un juguete en la mano

A *vavá... A vavá < *lavar >

Pap: ¡Ay!, está llena de basura. Sí es cierto.

¿Hay que lavarla?

Ric: Sí.

Pap: ¿Con qué la vamos a lavar?

Emi: Con agua.

Ric: Agua.

Pap: ¿Y qué más? < petición de continuar con el mismo

esquema añadiendo otro participante: esperablemente *jabón* >

Ric: Agua < reiteración de la respuesta previa >

Pap: ¿Con el agua?

Ric: Sí.

6b.- < Gerardo 2.3, n. 572-580; repertorio escaso de posibles respuestas >

Ger: ¡*Ta mi *popitos! < *está *foquitos >

Ene: A ver/ ¿dónde están los foquitos?

Ger: la, acá *tá' llá. < *mira/*está /*allá. > < Sin señalar nada >

Ene: ¿Los foquitos? ¿Tu pinito tiene foquitos?

Ger: *Tí. < *sí >

Ene: ¿Y qué más tiene tu pinito? < petición de continuar con el mismo

esquema >

Ger: Pinito. < respuesta con identificación de tema >

Ene: ¿Qué tiene tu pinito?.

Ger: Pinito.

Ene: ¿Qué tiene tu pinito?

Ger: la tá' llá. < *mira/*está-allá, sin señalar >

7a.- < Eduardo 2;0, n. 24-35; problemas de jerarquía de inclusión >

Mam: Oye, ¿y de qué color es el volchito?

Edu: Dese.

Mam: ¿De ese?

Edu: Dese.

Mam: No, ¿de qué color, eh?

Edu: De ese < tomando el coche >

Mam: Rojo

Edu: Rojo

<...>

Mam: ¿Y éste? < señala uno amarillo >

Edu: Es... 'madillo

Mam: Amarillo. ¿Y éste?

Edu: Café.

Mam: ¿Y este?

Edu: Color

Mam: Sí, pero ¿de qué color?

Edu: Este *oa. (* ahora) .Toma. < señala el café>

Mam: Mira, éste es azul.

Edu: Azul, azul, café, café, azul < señalando los coches >

Mam: A ver, éste ¿de qué color es? A ver. Es amarillo

Edu: Marillo, yel

Mam: Yellow.

8a.- < Ovidio I;lln. 138-143; cruce de campos léxicos >

Mam: ¿Cuántos se comió m'hijo?

Ovi: Añel.

Mam: ¿Cuántos?

Ovi: Añel.

Mam: Pero fuerte, porque no te oigo.

Ovi: ¡Añel!

Mam: ¿Ayer? No, ahorita que fuimos a la leche.

Ovi: ¿*Ita? <*ahorita>

Mam: Tres plátanos, dile a Irma.

Ovi: Te a pátano.

8b.- < Ovidio I;11, n. 223-227; cruce de campos léxicos >

Irma: Y esto que está acá, ¿qué es?

Ovidio: Mono.

Irma: ¿Qué es?

Ovidio: Mono.

Irma: ¿De quién es?

Ovidio: Millo. < mío >

Irma: ¿De qué color es?

Ovidio: chete, ocho.

8c.- < Pepito 2;0, n. 226-229; cruce de campos léxicos >

Cec: ¿De qué color es este vaso, Pepito?

Pep: Quiquito

Cec: ¿Es chiquito? Pero, ¿de qué color es?

Pep: A vé. < Juega con los vasos >

Cec: ¿De qué color es este vaso?

Pep: Quiquito.

Cec: ¿Es chiquitooo?

Mam: ¿Y dónde está el vaso grandote?

¿Cuál es el grandote?

Este vaso, ¿es chiquito o grandote? < La mamá toma un vaso grande >

Pep: Gayot’.

Mam: Grandote.

Y también advertimos que la serie misma puede constituir una fuente de dificultad, por cuanto que existen secuencias de preguntas — no estudiadas aquí— que constituyen el complemento de las secuencias que solicitan reiteradamente el mismo tipo de información. Éstas requieren señalar, en pasos sucesivos, aspectos diversos del mismo objeto (por ejemplo, su nombre, su color, su tamaño, su origen: *¿qué es esto?, ¿de quién es?, ¿de qué color es?, ¿de qué es?, ¿de dónde salió?*) y no decir lo equivalente de objetos diversos: De modo que encontramos cruces en uno y otro sentido: secuencias homogéneas —de reiteración o continuación— que se resuelven como secuencias heterogéneas⁷.

2. La relevancia de las series. Si el registro de este tipo de secuencias interrogativas hace patente que el desarrollo de las interacciones dialógicas presenta organizaciones diséursivas que exceden de un par pregunta-respuesta como unidad, podríamos preguntarnos ahora si esta organización más extensa tiene alguna relevancia, alguna funcionalidad, si de algún modo se ha integrado en el conocimiento lingüístico infantil. En otras palabras, se trataría de encontrar evidencia de que el niño es sensible a las organizaciones que rebasan el par canónico del esquema pregunta-respuesta.

Considero yo que puede argumentarse que tal evidencia existe. Habría diferentes pistas que muestran esta otra cara de la moneda: que las interacciones en serie pueden tener relevancia para los niños. Que no funcionan como meras propuestas de organización de datos, de análisis impertinente desde la perspectiva infantil.

2.1 Consideremos, así, las series de preguntas que toman una forma reducida, interpretable sólo contextualmente: Si la pregunta base — como en los ejemplos arriba mencionados— constituye una solicitud de nominación, las preguntas subsiguientes ofrecen solamente un elemento para aplicar sobre él el esquema inicialmente propuesto. Pero estas preguntas sucesivas pueden ser iguales aun si las preguntas iniciales son diversas: por ejemplo, enunciados como: *¿Y tu papá?, ¿Y tu mamá?* pueden, según el contexto en que ocurren, (vid. supra, por ejemplo, 5b, 5c) solicitar la reiteración de un esquema de nominación o la de un esquema de localización o de cualquier otro que se hubiera propuesto como base de la serie. La aplicación selectiva de una operación que no se señala de manera inmediata sino que ha sido planteada previamente da lugar a interpretar que el niño que reaplica

⁷ Vid. supra el ejemplo 6b. Allí, a la solicitud reiterada de nombrar los objetos que adornan el árbol de navidad se responde como si la secuencia de preguntas solicitara la mención de diferentes aspectos de la misma escena.

el esquema inicial de hecho ha desarrollado ya conciencia de estas relaciones seriales.

22 También puede argumentarse la pertinencia para los niños de este tipo de serie a partir de la reaplicación de una respuesta de la pregunta inicial sin que medie en cada caso la solicitud —cabal o contextual— de reiterarlo (ej. 9a):

9a.- < Jesús 2;5, n. 292-309 >

Tío: ¿qué le vamos a poner a Santa Clos?, ¿qué le pongo?

Jes: Iti <*iti>

Tío: A ver, tú dime qué quieres, ¿un ití?

Jes: < gesto de asentimiento >

Tío: ¡A su mecha!, y eso ¿qué es?

¿Qué más? < solicitud de aplicación del mismo esquema >

Jes: Pato

Tío: Un pato, ¿qué más? < solicitud de aplicación del mismo esquema >

Jes: Ti man

Tío: ¿Un He man?, ¿qué más? < solicitud de aplicación del mismo esquema >

Jes: Tía

Tío: ¿Un qué?

Jes: Tí-a

Hermanita: Shí:ra < interpretando para el tío >

Jes: Tiva

Tío: Ándale, así, para poder entenderte, si no Santa Clos no te va a entender

Jes: Iki < aplicación del mismo esquema sin mediar solicitud >

Tío: ¿Un qué?

Jes: Iki

Tío: ¿qué es eso?

Jes: *Iki < *miki o *iti>

Tío: ¿Qué's eso?, ¿un iki?

Jes: < gesto de asentimiento >

Tío: Iki, ¿qué más < solicitud de aplicación del mismo esquema >

Jes: Pátak < *batman >

Tío: Una pata, ¿eh?

Jes: *Puto < *pluto > < aplicación del mismo esquema sin mediar solicitud >

Tío: ¡Qué es eso!

O a partir de los casos en que el esquema es retomado por el niño, aun cuando media otra pregunta que se sale de la cuestión inicialmente propuesta (10a-b):

10a.- < Gisela 2;4, n. 211-219 >

Tía: Oye ¿y qué es esto? < pregunta base >

Gis: Un taballo... un chango

Tía: Un chango, ah. ¿Y esto? < solicitud de aplicación del mismo esquema con tema-objeto divergente. >

Gis: Un chu... un conejito

Tía: ¿Y éste? < pregunta contextualizada con tema-objeto divergente. >

Gis: Osito panda

Tía: ¿Te sabes la canción del osito panda? < cambio de tipo de interacción >

Gis: Sí

Tía: A ver, cántala

Gis: Osito panda... < entonando la melodía >

Tía: ¿Qué más? < solicitud de continuar con la canción >

Gis: Se... a la gatita < se retoma el esquema inicial como base de esta respuesta y de las subsecuentes >

Tía: ¿qué?

Gis: La gatita

Tía: ¿Cuál gatita?

Gis: Ésa < señala otra figura del libro para colorear. >

10b.- < Gisela 2;4, n. 150-160 >

Tía: ¿Te bañas? <... > ¿con tu bote te bañan?

Gis: Sí

Tía: ¿Tienes bañera?

Gis: Quí

Tía: ¿Aquí?

Gis: Sí, en el puello

Mam: En el cuello

Tía: Ah, tu cuello, ¿te lo tallas bien?

Gis: Sí

Tía: ¿Y qué más te tallan?

Gis: En el pelo

Tía: En el pelo. ¿Y qué te ponen en el pelo?

Gis: ¡Las piernas! < reaplicación no solicitada del esquema previo >

Tía: ¿Las piernas también?

Gis: Sí.

Y especialmente, cuando la reaplicación no solicitada del esquema ocurre en el mismo turno en que ocurre la respuesta a la solicitud previa: (Ila-b):

lia.- < María José 2;10, n. 16-20 >

M-J: Quero un plátano

Delia: ¿Con qué?

M-J: con... con huevo

Delia: ¿Y qué más? < solicitud de aplicación del mismo esquema >

M-J: Y frijoles

Delia: ¿y qué más? < solicitud de aplicación del mismo esquema >

M-J: y sopa

Delia: ¿y qué más? < solicitud de aplicación del mismo esquema >

M-J: y *fijóles* y... y *sopa* y... < aplicación y reaplicación del esquema sin mediar solicitud >

Mamá: ¡Ay!, ¡te va a quedar todo sabroso, sabrosísimo!

11b.- < Leslie 2; 10, n. 177-185; observando una televisión >

Tío: ¿qué son estos? < señala las barras de colores que salen antes de que aparezcan las imágenes de un video >

Les: Cuaros < * cuadros >

*Ia, < *mira > en estos no se devuelven pero en esto sí.

Tío: ¿Son letras o números?

Les: Son letras

Mamá: ¿Y estos?

Les: números. Y *esto es lino.... creo que se apaga* < continúa la aplicación del esquema sin mediar solicitud previa. >

Son estos dos últimos ejemplos los que nos conectan con un punto crucial para este trabajo. La evidencia de la relación entre las secuencias que plantean reiteradamente una misma pregunta y requieren, por ello, respuestas de carácter similar y las construcciones que integran de una buena vez, una secuencia por medio de una coordinación. Con ello, puede atenderse a la evidencia más interesante sobre la funcionalidad de estas secuencias de preguntas.

Esta evidencia crucial puede argumentarse como tal a partir de cómo se distribuyen los diversos esquemas de respuesta entre los diferentes niños. Así, los niños que no presentan secuencias de elementos en el mismo turno de interacción — es decir, en construcciones coordinadas— pueden presentar exclusivamente su correlato dialógico; ya sea a partir de la solicitud reiterada del interlocutor o, en ocasiones por reiteraciones hechas *motu proprio* (espontáneas). Tal parece que las secuencias de preguntas semejantes que dan por resultado construcciones similares interturnos prácticamente desembocan en una construcción coordinada (vid. supra 11a-b).

CUADRO I. Respuestas en el mismo o en diferente turno de interacción (Horizontales - Verticales)

	Ovi	Pep	Edu	Ger	Gis	Jes	Rie	Adr	Les	MJ
I	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
II	-	-	-	-	+	+	+	+	+	+
IIH	-	-	-	-	-	-	-	-	+	+
III	-	-	-	-	-	-	-	-	+	+

La tabla ordena los niños en términos de edad (vid. nota 5)

I: construcción secuencial a través de turnos

II: construcción secuencial a través de turnos con reiteración no solicitada (vertical espontánea)

I-II: replicación a través de turnos diferentes que se presenta también en un mismo turno

III: serie construida en el mismo turno = coordinación horizontal

Es mi interpretación que este tipo de distribución de las diferentes respuestas en los niños constituye una evidencia favorable para argumentar en favor de la hipótesis general que subyace este análisis: la construcción del lenguaje en el diálogo.

Me parece que es posible hacer una proyección de la distribución de las respuestas infantiles en estas series de aplicación reiterada de un mismo esquema hacia una representación jerárquica de construcciones posibles, a la manera de una secuencia de implicaciones, jerarquía que tendría la forma siguiente:

construcción de coordinación no dialógica >

construcción dialógica: replicación espontánea en el mismo turno >

construcción dialógica: replicación espontánea en turnos diferentes >

construcción dialógica secuencial a través de turnos.

Y que deberá leerse de la manera habitual: si se construye una estructura de coordinación, entonces se construirán las estructuras inferiores en la jerarquía, pero no a la inversa, y así sucesivamente. De ser esto así, estaríamos constatando a través de las diversas respuestas a la series dialógicas, los pasos sucesivos que se dan en el diálogo y que desembocan en la construcción de estructuras más elaboradas en un mismo turno de interacción. Es decir, a las series dialógicas de replicación de un mismo esquema correspondería un papel central — aunque no

exclusivo— en dos aspectos en la construcción del lenguaje: una función sintáctica y una función semántica ⁸.

La primera corresponde al hecho de que en el contexto de las series de preguntas y las respuestas que reciben, de turno a turno, se prefiguran las construcciones de coordinación. La segunda sería que, en la serie de respuestas que se van dando a estos conglomerados de cuestiones a través de los diversos turnos — esto es, verticalmente— se va manifestando en el exterior la relación entre las diversas respuestas que constituyen asociaciones de elementos, proto-relaciones paradigmáticas.

BIBLIOGRAFIA

- BILLIG, M. (1990)** *Arguing and thinking. A rhetorical approach to social psychology*. Cambridge: CUP - Éditions de la Maison des Sciences de l'Homme.
- BOLINGER, D.L. (1961)** "Intonation as a universal". En L. Hunt (ed.) *Proceedings of the 9th International Congress of Linguistics*. Cambridge, Mass., 1962. La Haya: Mouton.
- BLOOM L. (1970)** *Language Development Form and Function in Emerging Grammars*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- BLOOM, L., S. MERKIN & J. WOOTEN (1982)** "Questions: linguistic factors that contribute to the sequence of acquisition". *Child Development* 53, pp. 1084-1092.
- BROWN, R. & U. BELLUGI (1964)** "Three processes in the child's learning of syntax". En *Language and learning* 34, número especial de *Harvard Educational Review*, pp. 133-51.
- CAMAIONI, L., F. DE CASTRO-CAMPOS & C. DE LEMOS (1984)** "On the failure of the interactionist paradigm in language acquisition: a re-evaluation". En W. Doise & A. Palmonari (Eds.) *Social interaction in individual development*. Cambridge-Paris: CUP-Éditions de la Maison des Sciences de P Homme, pp. 93-107.
- ERVIN-TRIP, S. (1970)**: "Discourse agreement: how children answer questions". En J.R. Hayes (Ed.): *Cognition and the Development of Language*. New York: John Wiley.

⁸ El mismo alcance podría darse a evidencias paralelas, como las de Scollon (1979) y Ochs et al (1979). Y de manera natural se podría relacionar con las propuestas de Blanche-Benveniste, sobre la copresencia de lo paradigmático y lo sintagmático en la oralidad.

- GARVEY, C. (1979): "Contingent queries and their relations in discourse". En E. Ochs & B. Schieffelin (Eds.) (1979): **Developmental Pragmatics**. Nueva York: Academic Press, pp. 363-372.
- GREENFIELD, P. M. & J.H. SMITH (1976): **The structure of communication in early language development**. New York: Academic Press.
- KEENAN, E. (1977): "Making it last: Repetition in Children's Discourse". En S. Ervin-Trip & C. Mitchell-Kernan (Eds.): **Child Discourse**. New York: Academic Press, pp. 125-138.
- de LEMOS, C. (1981): "Interactional processes and the child's construction of language". En W. Deutsch (Ed.) **The child's construction of language**. Londres: Academic Press, pp. 57-76.
- OCHS, E., B. SCHIEFFELIN & M.L. PLATT (1979): "Propositions across utterances and speakers". En Ochs & Schieffelin (Eds.) (1979) pp. 251-268.
- OCHS E. & B. SCHIEFFELIN (Eds.) (1979): **Developmental pragmatics**, Nueva York: Academic Press.
- ROJAS NIETO, C. (1988): "Strategies for answering questions in Spanish speaking children from 2 to 3". **Colloque Langage- Acquisition du langage**, Mons, Bélgica (ms.)
- ROJAS NIETO, C. (1990): "Si 'yes' utterances in Spanish speaking children. From phatic and agreement function towards denial". **VI International Congress for the study of child language**, Budapest (ms.)
- RYAN J. (1978): "Contour in context ". En R.N. Campbell & P. T. Smith (Eds.): **Recent advances in the psychology of language: language development and mother-child interaction**. Nueva York-Londres: Plenum Press.
- SCOLLON, R. T. (1979): "A real early stage: An unzipped condensation of a dissertation on child language". En Ochs E. & B.B. Schieffelin (Eds.): **Developmental Pragmatics**. Nueva York: Academic Press.
- SHUGAR-WELLS, G. (1978): "Text analysis as an approach to the study of early linguistic operations". En N. Waterson and C.E. Snow (Eds.): **The development of communication**, Chichester: Wiley.
- SINCLAIR, H. (1987): "Symbolisme et interaction interpersonnelle". En J. Montangero et al. (Eds.). **Symbolisme et connaissance** Cahiers de la Fondation Archives Jean Piaget 8, Ginebra.
- SINCLAIR, H. (1988): "Structures de l'intelligence et capacités communicatives". En C. Comoldi & R. Vianello (Eds.) **Handicap, comunicazione e linguaggio** Bergamo: Juvenilia.
- SINCLAIR, H., M. STAMBAK, I. LEZINE, S. RAYNA, M. VERBA (1982): *Les bébés et les choses*. Paris: PUF.
- SNOW, C.E. (1977): "Mother's speech research: from input to interaction". En C.E. Snow & Ch. A. Ferguson (Eds.) **Talking to children. Language input and acquisition**. Cambridge: CUP, pp. 31-49
- SNOW, C.E. (1986): "Conversations with children". En P. M. FLETCHER & M. GARMAN (Eds.) **Acquisition of Language. Studies in first language acquisition**. Cambridge: CUP, pp. 69-89.
- VENEZIANO, E. (1982): "Les échanges conversationnels mère-enfant et les débuts du langage". **Bulletin d'Audiophonologie**, 2-3, pp. 241-262.
- VENEZIANO, E. (1985): "Replying to mother's questions: A way to lexical acquisition". **Journal of Pragmatics**, Special Issue.