

**LA ADQUISICIÓN DE LAS CLÁUSULAS INTERROGATIVAS
PARCIALES EN EL ESPAÑOL INFANTIL:
¿REGLAS INNATAS O FÓRMULAS APRENDIDAS?**

Fraibet Aveledo
Isabel Martins
Universidad Simón Bolívar
faveledo@usb.ve

RESUMEN

Según la *Teoría Basada en el Uso* (Tomasello 2006), los niños adquieren las cláusulas interrogativas parciales (CIPs) a través de un proceso gradual. En esta investigación se analizan las CIPs producidas por tres niños hispanohablantes (de 0;11 a 3;11 años de edad) en muestras longitudinales de habla espontánea para determinar si la *Teoría Basada en el Uso* puede explicar la adquisición de estas estructuras en el español. Los resultados muestran que: i) las primeras CIPs son estructuras tipo fórmula, que se repiten con pocas partículas interrogativas, y que son de muy alta frecuencia de uso en el *input*; ii) con el desarrollo, las CIPs se hacen más complejas; es decir, aparecen con mayor variedad de partículas interrogativas y de verbos; iii) el *input* parece jugar un papel preponderante en la adquisición de las CIPs. Los resultados tienden a validar las hipótesis de la *Teoría Basada en el Uso*.

PALABRAS CLAVE: adquisición, cláusulas interrogativas, español

ABSTRACT

According to *Usage-based Theory* (Tomasello 2006), children acquire *wh*- questions by initially producing concrete formula structures that happen to be very frequent in the input. In this research we analyze the *wh*-questions produced by three Spanish-speaking children (age range: 0;11-3;11) in longitudinal samples of spontaneous speech to determine whether the *Usage-based Theory* can explain the *wh*-question acquisition in Spanish. Results show that: i) the first *wh*-questions are formula, that appeared with few interrogative particles, and that are highly frequent in the input; ii) as the child develops, *wh*-questions become more complex, in which this structures are produced with more varied interrogative particles and different verbs; iii) the input seems to play a relevant role in the acquisition of *wh*-questions. Results seem to validate the *Usage-based Theory*.

KEY WORDS: acquisition, *wh*- questions, Spanish

Recibido el 20 de enero de 2009. Aceptado el 30 de abril de 2009

INTRODUCCIÓN*

Está bien establecido que los niños desde muy pequeños pueden formular preguntas haciendo uso de la entonación. Sin embargo, pasará cierto tiempo antes de que puedan producir preguntas mediante las herramientas gramaticales que ofrece la lengua para la construcción de oraciones interrogativas.

Tradicionalmente las oraciones o cláusulas interrogativas en español se clasifican en totales y parciales. Las totales son las que generalmente tienen como respuesta *Sí/No* como por ejemplo: *¿Tienes hambre?* Ellas son casi idénticas a un enunciado declarativo; la única diferencia es la entonación con que el hablante emite el enunciado (Escandell 1999).

Las parciales, sintácticamente más complejas que las totales, se construyen mediante el empleo de un pronombre o un adverbio interrogativo, más un verbo. El pronombre y el adverbio interrogativos son la parte variable de la oración. El pronombre interrogativo hace referencia al nombre que se desconoce. Sus formas son: *qué, cuál, quién, de quién, de qué*. El adverbio interrogativo hace referencia al elemento adverbial que se desconoce. Corresponden al interrogativo los adverbios *dónde, cuándo, cómo y cuánto* (RAE 1973). En la mayoría de los casos, en las oraciones interrogativas parciales también se observa la inversión sujeto – verbo. Obsérvese a continuación un ejemplo de cada caso.

- (1) *¿Quién salió de la casa?*
sujeto verbo compl. circ.
 pronombre
 interrogativo
- ←————→
 inversión “sujeto –verbo”

- (2) *¿Dónde vive Francisco?*
 adverbio **verbo** **sujeto**
 interrogativo

En los ejemplos (1) y (2) se presentan dos estructuras interrogativas parciales. En el primero, aparece la estructura encabezada por el pronombre interrogativo *quién*, sujeto del verbo *salir*. En esta oración no hay inversión sujeto – verbo. En el segundo ejemplo, la oración aparece formulada con el

* Las autoras agradecen a Mercedes Sedano, Carolina Iribarren y a dos árbitros anónimos por sus comentarios y útiles sugerencias.

adverbio interrogativo *dónde*, el verbo *vivir* y el sujeto *Francisco*. En este ejemplo se observa la inversión entre el sujeto y el verbo.

Las cláusulas interrogativas parciales (en adelante, CIP) son estructuras de gran complejidad. Para su adquisición y dominio, el infante debe previamente manejar: 1) ciertas reglas gramaticales (el uso de los pronombres y adverbios interrogativos, y la inversión de los elementos en la cláusula); 2) nociones semánticas complejas (conceptos como: manera, tiempo, causalidad y lugar); y 3) factores pragmáticos (que corresponden a los usos particulares). Aunado a esto, muy probablemente tiene que contar con ciertas capacidades cognitivas, como dominio de abstracciones, memoria de trabajo y capacidad de generalización. Esta complejidad es la que explica por qué el niño no domina productivamente todas las CIPs hasta los cinco años de edad aproximadamente, (Serra *et al.* 2000, Serrat y Capdevila 2001, Tomasello 2006). El presente estudio investiga la adquisición de estas cláusulas en el español infantil y aporta algunas hipótesis explicativas.

1. LOS ESTUDIOS SOBRE LA ADQUISICIÓN DE LAS CIPs

La adquisición de las CIPs ha sido ampliamente estudiada en la lengua inglesa. En trabajos clásicos como el de Klima y Bellugi (1966) se evidencia que, en su proceso de adquisición, el niño angloparlante logra dominar estas estructuras de forma paulatina en tres diferentes etapas o estadios. Estos resultados se confirman en estudios como el de Bloom *et al.* (1982), en el que, además, se propone la secuencia de aparición de las CIPs y la adquisición de las diferentes partículas interrogativas en inglés. Existen además otras investigaciones, como las de Clark y Clark (1977), Tyack e Ingram (1977) y Bloom (1991), que trataron de establecer las edades de aparición de las partículas interrogativas en los niños angloparlantes.

Existen numerosos trabajos relevantes sobre la adquisición de las CIPs. Muchos de ellos buscan explicar el proceso de adquisición de estas estructuras bajo la óptica de dos de las corrientes teóricas más relevantes en la adquisición del lenguaje: 1) la innatista-formal, y 2) la cognitivista o *Teoría Basada en el Uso (Usage-based Theory)*.

Según la corriente innatista, los niños (al igual que los adultos) tienen disponible de manera innata la gramática universal (conjunto de reglas y principios gramaticales comunes a todas las lenguas) que hace posible la producción y comprensión de estructuras lingüísticas con poca exposición a su

lengua. Por ejemplo, en inglés para producir las CIPs, el niño debe tener disponible las operaciones de movimiento. Estas permiten formar una oración interrogativa a través del movimiento de la partícula interrogativa (*wh-movement*) que se encuentra en la posición interna de la cláusula, llenando los requerimientos del verbo como su complemento, y pasa a posición inicial (SPEC en CP).¹ Al moverse la partícula deja en la estructura un hueco y una huella que está co-indexada con el pronombre interrogativo (Radford 1997). Obsérvese el siguiente ejemplo:

- (3) *What* did María see ____?

 qué [aux.] María vio ?

En el ejemplo (3), observamos la estructura gramatical de una pregunta. La partícula interrogativa cumple la función de objeto directo en la cláusula y se refiere a lo preguntado. Para formular la pregunta, la partícula interrogativa (*what*) tiene que moverse a la posición inicial. En su lugar queda el denominado hueco y una huella co-indexada. Adicionalmente, para producir una CIP, el niño necesita, por un lado, manejar el denominado movimiento del núcleo (o *head movement*), que permite el cambio de posición del auxiliar (*did*). También, necesita dominar los requerimientos de inversión de sujeto-verbo, como los rasgos de tiempo y concordancia verbales.

Aunque hay variaciones en las posiciones de los innatistas (para discusión, véase O'Grady 1997 y Crain y Lillo Martin 1999), en todas ellas se asume que la adquisición de las CIPs está relacionada con la disponibilidad de reglas y restricciones innatas estrictamente gramaticales (Villiers *et al.* 1990 y Radford 1990).

La hipótesis innatista ha sido fuertemente criticada. En primer lugar, porque se le atribuye al niño una gran capacidad gramatical que no es visible en sus primeras manifestaciones lingüísticas. Y en segundo lugar, porque propone la operación de movimiento, con lo que se asume que el niño tiene la capacidad de construir todos los tipos de pregunta desde temprana edad. Según Tomasello (2006: 43-44), este análisis es improbable, ya que se observa que el infante

1. SPEC= *specifier position*; CP= *complementizer phrase* (para discusión de la terminología ver Radford 1997).

aprende algunas construcciones interrogativas antes que otras. Si se supone que el niño tiene activa la operación de movimiento, no se explicaría por qué es capaz de hacer la operación de movimiento sólo en unos casos y no en otros. Además, aunque los innatistas reconocen que las primeras manifestaciones interrogativas del niño son de “tipo fórmula”, es decir, estructuras o marcos fijos aprendidos de memoria (Radford 1990, O’Grady 1997), no explican cómo se da el paso entre esta etapa y aquella en la que el niño es capaz de aplicar las reglas de la gramática adulta. Tampoco se ofrece una hipótesis que indique qué variables generan este cambio relevante en el habla del niño (Tomasello 2006).

Igualmente, las autoras de la presente investigación consideramos que los estudios de la adquisición de las estructuras lingüísticas, en este caso de las CIPs, no pueden limitarse a explicar el proceso sólo a través de variables gramaticales. Hay estudios de las CIPs que muestran el efecto de otros factores en los procesos de adquisición como, por ejemplo, los de orden semántico o cognitivo (Serrat y Capdevila 2001), y los pragmáticos (Solé 1991, 1994). En resumen, probablemente es más de una variable la que influye en el proceso.

Según la *Teoría Basada en el Uso* (Bybee 1995, Tomasello 2006), el niño inicialmente no maneja abstracciones ni categorías adultas. La adquisición de estructuras gramaticales ocurre a través de dos procesos. El primero implica la construcción por parte del niño de marcos basados en fórmulas en las que se combinan construcciones basadas en ítems léxicos, las cuales expresan un significado particular y ocurren en el *input* con una alta frecuencia; como por ejemplo, las oraciones tipo fórmula (ej. *Dónde está* + SN).² Los marcos son estructuras fijas que casi no varían y, si lo hacen, sólo alguna partícula cambia. Por ejemplo, en la CIP *Dónde* + *está*, generalmente cambia el SN que la acompaña. Estos marcos son construcciones semi-abstractas asociadas a funciones comunicativas particulares. En el segundo proceso está involucrado el mecanismo de generalización que permite el paso de construcciones simples a más abstractas y complejas. Adicionalmente, el niño emplea durante este proceso herramientas cognitivas como la analogía y la esquematización para desarrollar esquemas más abstractos gracias a los marcos léxicos ya conocidos que comparten información semántica, pragmática o distribucional (Rowland 2007: 112).

Según esta teoría, las primeras CIPs son marcos lexicales (o expresiones tipo fórmula) que el niño emplea en situaciones concretas. Poco a poco, en la medida en que la capacidad de generalización va aumentando y el contacto con

2. SN= sintagma nominal.

el *input* es mayor, el infante construye las CIPs de manera más productiva, con diferentes combinaciones de partículas interrogativas y verbos (Tomasello 2006). Los marcos lexicales son esenciales para facilitar los requerimientos de la memoria de trabajo en el procesamiento de estas construcciones, puesto que es más fácil buscar algo que computarlo (Ellis 2002).

La *Teoría Basada en el Uso* ha servido de marco para estudiar los procesos de adquisición de las CIPs. Sin embargo, la mayoría de las investigaciones se centran en el estudio del inglés (Rowland y Pine 2000, 2003; Rowland *et al.* 2003; Dabrowska y Lieven 2005 y Rowland 2007).

Existen estudios previos sobre la adquisición de las CIPs en el español; sin embargo, pocos prestan atención al comportamiento de estas cláusulas en la producción espontánea y en el habla desde edades muy tempranas. Trabajos como los de Capdevila y Serrat (1996), Pérez-Leroux y Dalious (1998) y Spinner y Grinstead (2006) se enmarcan dentro de la teoría innatista y su objetivo es describir la gramática subyacente a las oraciones interrogativas y analizar las fallas en las restricciones gramaticales de las CIPs en la lengua castellana.

Por su parte, los estudios de Henández-Pina (1984), Aguado (1988) y Serrat y Capdevila (2001), están más centrados en realizar una descripción detallada del proceso de adquisición de las CIPs en español a través del análisis de muestras de producción espontánea del habla infantil. En su trabajo, basado en el análisis de un solo sujeto, Hernández-Pina (1984) muestra que la secuencia de aparición de las CIPs es similar a la del inglés y que, a partir de los dos años y seis meses de edad, estas cláusulas dan un giro importante, ya que empiezan a diversificarse en su uso (aparecen CIPs con mayor variedad de partículas interrogativas). También observa que las CIPs más frecuentes son las que se construyen con las partículas *qué* y *dónde*. Estos resultados son confirmados por Aguado (1988), quien concluye que a los dos años y medio de edad todos los niños emplean las CIPs y la partícula interrogativa *qué* es la más empleada.

En su estudio, Serrat y Capdevila (2001) describen, desde la perspectiva teórica basada en el uso, la producción espontánea de CIPs de 10 niños monolingües y bilingües catalano-españoles. Las estructuras relativas tanto en catalán como en español, explican las autoras, son idénticas; la diferencia es léxico-fonológica. Por esto, tratan conjuntamente las CIPs de todos los niños (monolingües y bilingües). En el estudio se pone especial atención en el tipo de partícula interrogativa que emplean los niños en las diferentes edades y con qué tipo de verbo se combinan. Entre los resultados más relevantes están: i) estas cláusulas aparecen en el habla de los niños a la edad de dos años; ii) *qué*, seguida de *dónde*, son las partículas interrogativas más frecuentes en las

muestras; iii) las partículas *quién, cuál, cómo y por qué* se producen con bajos porcentajes (menos del 16%) en toda la muestra; iv) las partículas interrogativas aparecen a diferentes edades: *qué y dónde*, alrededor de los dos años de edad; *quién y cómo*, entre las edades de dos años y un mes y dos años y cuatro meses; *por qué*, alrededor de los dos años y medio de edad; y *cuál y cuándo* aparecen de forma aislada en períodos más tardíos.

Serrat y Capdevila (2001) también notan que inicialmente los niños producen CIPs “tipo fórmula” y prefieren combinar cada partícula interrogativa con determinados verbos. Será a partir de los dos años y medio de edad cuando el infante emita CIPs de forma más productiva, con mayor diversidad verbal. Finalmente, estas autoras concluyen que, en la adquisición de las CIPs, el niño inicialmente emplea cláusulas tipo fórmulas. Es decir, cláusulas concretas, aprendidas de memoria y determinadas por los contextos. Gradualmente, los niños empiezan a generalizar estos patrones de “partícula interrogativa + verbo + FN” con el fin de construir nuevas CIPs. El proceso está influido por factores semánticos y pragmáticos. Siguiendo las ideas de la *Teoría Basada en el Uso*, Serrat y Capdevila (2001) explican que, en la medida en que se aprenden más estructuras concretas, el niño logra extraer las regularidades en sus formas y funciones, y así avanza hacia estructuras más abstractas.

El trabajo de Serrat y Capdevila (2001) ofrece importantes datos acerca de la adquisición de las CIPs en español. Sin embargo, el estudio tiene ciertas limitaciones. En primer lugar, se analizan sólo dos niños monolingües del español, mientras que los cinco restantes son bilingües. A pesar de que las estructuras sintácticas de las CIPs son idénticas en ambas lenguas analizadas por estas autoras, la condición de bilingüismo podría alterar los procesos en la adquisición de las lenguas. Por tanto, sería conveniente hacer un trabajo en el que se estudiara sólo niños monolingües para comparar sus resultados con los obtenidos por Serrat y Capdevila (2001). En segundo lugar, las muestras estudiadas son representativas del habla hasta los tres años de edad. Según los resultados de otros estudios (Serra *et al.* 2000), estas cláusulas no se adquieren por completo sino hasta los cinco años. Por tanto, el estudio de Serrat y Capdevila (2001) probablemente no describe por completo el proceso de adquisición de estas estructuras.

El presente trabajo analiza el proceso de adquisición de las CIPs de tres niños hispanohablantes monolingües. Específicamente, a través de un estudio de tipo observacional de muestras de habla espontánea, tenemos como objetivos: i) describir el momento y orden de aparición de las estructuras interrogativas; ii) determinar si las CIPs se emplean de manera productiva desde

las edades más tempranas, o si, por el contrario, inicialmente el niño emplea solo las de tipo fórmula; es decir observar si iii) las partículas interrogativas aparecen preferiblemente con determinados verbos; si el caso anterior es afirmativo, iv) señalar cuáles son los verbos preferidos con que se construye cada partícula; y v) estudiar si el *input* infantil juega algún rol determinante en el proceso de adquisición de estas cláusulas.

Por un lado, este trabajo nos permitirá comparar nuestros resultados con los obtenidos por Serrat y Capdevila (2001). Por otro, ofrecerá un aporte al medir la posible influencia del *input* o del habla de los padres que se dirigen al niño en el proceso de adquisición de las CIPs en el español, lo que permitiría dilucidar si la hipótesis del efecto del *input*, propuesta por los seguidores de la *Teoría Basada en el Uso*, tiene validez.

2. METODOLOGÍA

2.1. *Los sujetos*

Se analizaron las muestras de habla espontánea de 3 niñas hispanohablantes. María es grabada longitudinalmente de los 1;07³ a los 3;11 años de edad, Irene, de los 0;11 hasta los 3;02 años de edad, y finalmente Koki, de los 1;07 a los 2;11 años de edad. Las muestras se tomaron de la base de datos del proyecto CHILDES (*Child Language Data Exchange System*) (MacWhinney 1995). En el cuadro 1 se ofrece una descripción del corpus bajo estudio.

Cuadro 1. Muestras seleccionadas para el análisis

Niñas	Edad	No. de muestras	Periodicidad	Origen
María	1;07 – 3;11 años	17	Cada 15 días a 1 mes	Madrid – España (López-Ornat 1994)
Koki	1;07 – 2;11 años	13	Mensual	Patzcuaro - México (Montes 1992)
Irene	0;11 – 3;02 años	60	Mensual	Asturias - España (Linàs-Grau y Ojea 2000)

3. En la notación, el número que antecede al punto y coma corresponde al número de años y el que le sigue corresponde a los meses, así 1;07 corresponde a un año y siete meses.

2.2. Procedimientos

De las muestras, se seleccionaron manualmente todas las CIPs producidas por las niñas, esto es, las cláusulas que se presentan con una partícula interrogativa (como pronombres, adverbios y locuciones adverbiales interrogativas) y un verbo finito. Esta selección incluyó todas las CIPs que fueron empleadas según la norma adulta, tanto correcta como incorrectamente.

En cada CIP se clasificaron y cuantificaron de acuerdo con la edad del sujeto que los producía, dos datos, a saber: i) el tipo de partícula interrogativa empleada por el niño; y ii) la combinación de *partícula interrogativa + verbo*.

Seguidamente, calculamos los porcentajes de frecuencias de los tipos de CIPs y presentamos dos tipos de análisis; el primero, el de la muestra total, y el segundo, por período de edad. El primer análisis se realiza calculando los porcentajes obtenidos de las sumas de las frecuencias observadas en todas las muestras de cada niña. Posteriormente, los porcentajes de las tres niñas se promedian. En este análisis no distinguimos a qué edad se producen las CIPs.

En el segundo análisis se consideran las edades de las participantes. Las CIPs emitidas por cada niña se reorganizan según la edad en que son producidas y se agrupan en tres períodos. En el primer período, se incluyen las estructuras emitidas en las muestras de los 0;11 a los 1;11 años de edad; en el segundo período, las de los 2;00 a los 3;00 años de edad; y finalmente, en el último período, las que se producen entre los 3;00 y los 3;11 años de edad.⁴

Posteriormente, para poder observar si los niños producen expresiones tipo fórmula, contabilizamos todos los verbos (en *tokens y tipos*)⁵ que se combinan con cada partícula interrogativa y a qué edad se produce la combinación. Estos análisis permiten responder a los objetivos de describir el momento y orden de aparición de las CIPs y determinar si las primeras CIPs las produce el niño de manera productiva, o si, por el contrario, son estructuras tipo fórmula.

Finalmente, para hacer un estudio de la posible influencia del *input* en la adquisición de las CIPs, se analizó la producción de estas cláusulas en el habla adulta. Para ello, se extrajeron y clasificaron, del 50% de las muestras, todas las CIPs del habla de los padres y familiares de los niños presentes en las muestras infantiles. Seguidamente, se clasificaron según el tipo de partícula interrogativa y la combinación *partícula interrogativa + verbo*. Luego, las

4. Hay que observar que de Koki tenemos muestras de habla hasta los 2;11 años de edad. Por tanto, el análisis del último período se hace sobre la base de las producciones de las niñas María e Irene.

5. Con *tokens* nos referimos al número total de verbos; incluye también las distintas formas de un mismo verbo. *Tipos*, por otro lado, se emplea para hacer referencia a los distintos verbos. Por ejemplo, en la serie, *cae, cayó, pone, puso*, hay 4 *tokens* pero sólo 2 *tipos*: las formas del verbo *caer*, y las de *poner*.

frecuencias de los tipos de CIPs se correlacionaron estadísticamente con las producidas en el habla infantil para determinar su influencia en el proceso de adquisición.

Adicionalmente, comparamos las frecuencias de las combinaciones de *partícula + verbo* de los adultos con las de los niños, con el fin de determinar si hay una correlación entre éstas.

3. RESULTADOS

3.1. *Las CIPs y la edad de aparición*

En la muestra analizada recolectamos un total de 839 CIPs. De este total, alrededor de la mitad de las cláusulas (50,11%) están encabezadas con el pronombre interrogativo *qué*; con un porcentaje mucho menor, le sigue el adverbio interrogativo *dónde* (18,72%); de forma minoritaria se encontraron las partículas *cómo* (9,05%), *por qué* (7,46%), *quién* (7,41%) y *cuál(es)* (6,31%) y, con menos del 1%, las partículas *cuánto(s)* y *cuándo*. Este orden de frecuencias, se mantiene en casi todos los sujetos analizados en la muestra (ver cuadro 2). Sólo Irene ofrece una proporción alta de CIPs con la partícula *cuál* (11,76%).⁶

Cuadro 2. Distribución de los tipos de partículas interrogativas en las CIPs de los sujetos

	María		Irene		Koki		Total	
	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%
<i>Qué</i>	71	38,38	198	48,53	156	63,41	425	50,11
<i>Dónde</i>	46	24,86	68	16,67	36	14,63	150	18,72
<i>Cómo</i>	24	12,97	38	9,31	12	4,88	74	9,05
<i>Por qué</i>	20	10,81	20	4,90	16	6,50	56	7,41
<i>Quién</i>	15	8,11	35	8,58	14	5,69	64	7,46
<i>Cuál</i>	5	2,70	48	11,76	11	4,47	64	6,31
<i>Cuándo</i>	0	0,00	1	0,25	0	0,00	1	0,08
<i>Cuánto(s)</i>	4	2,16	0	0,00	1	0,41	5	0,86
Total	185	100	408	100	246	100	839	100

6. No ha sido objetivo de este trabajo analizar los errores observados en las CIPs; sin embargo, hacemos la observación de que sólo encontramos cuatro CIPs incorrectas y todas ellas implicaban el uso errado de una partícula por otra, es decir, son errores de tipo léxico-semántico: *¿qué* me ha comprado este vestido? (partícula correcta: *quién*) *¿qué* te despertaste? (partícula correcta: *por qué*), etc.

Aunque los niños de la muestra producen partículas interrogativas aisladas, sin verbo, desde muy temprana edad, las primeras cláusulas interrogativas con la estructura *partícula interrogativa + verbo* aparecen posteriormente. De hecho, María produce su primera CIP a los 1;07 años de edad; Irene, a los 1;09; y Koki, a los 1;11.

3.2. *Momento de aparición de las CIPs según el tipo de partícula interrogativa*

El análisis de los datos indica que las primeras CIPs se producen indistintamente con las partículas interrogativas *qué* y *dónde*. En uno de los sujetos aparecen primero las CIPs encabezadas por el pronombre interrogativo *qué*, mientras que en los otros casos, se muestran simultáneamente tanto *qué* como *dónde*. Posteriormente, se observan las CIPs con las partículas interrogativas *cómo* y *quién*. Estas se producen por primera vez alrededor de los 2;00 años de edad, entre los 1;11 y los 2;03 años (ver en Anexos los cuadros A-1, A-2 y A-3). Las partículas *cuál* y *por qué* se usan por primera vez tardíamente, entre los 2;01 y los 2;05. Y mucho más tardía es la producción con las partículas *cuánto(s)* y *cuándo*. Sólo se observaron 5 casos con la partícula *cuánto(s)*, y los cinco se producen por primera vez a la edad de 2;11 años; y un solo caso con la partícula *cuándo*, a la edad de 2;06 años. Por su baja frecuencia, podría considerarse que no hay evidencia de que las niñas que producen esas CIPs dominen ese tipo de interrogativas.

En conclusión, en nuestra muestra, la secuencia de aparición de las CIPs, de acuerdo con el tipo de partícula interrogativa es el siguiente:

qué, dónde > cómo, quién > por qué, cuál > cuánto(s) > cuándo

Esta secuencia coincide con la encontrada por Serrat y Capdevila (2001) en su estudio sobre el español (más adelante se comparan detalladamente estos resultados).

3.3. *Frecuencia de uso de las CIPs según la edad*

En el cuadro 3, se puede observar la frecuencia de uso de las CIPs clasificadas según el tipo de partícula interrogativa por período de edad. Para este análisis se realizó el siguiente procedimiento. Primero, se separaron por período de edad las diferentes CIPs producidas por cada niña. Posteriormente, se calcularon los porcentajes totales de cada tipo de CIP (por período y por niña). Finalmente, promediamos los porcentajes de cada tipo de CIP de las tres

niñas en cada período. En el cuadro 3, por ejemplo, tenemos que 56,19% se refiere al promedio de porcentajes de uso de CIPs con la partícula interrogativa *dónde* en las tres niñas, en el período I.

En el primer período, las CIPs se construyen básicamente con las partículas *dónde* (56,19%) y *qué* (42,06%). En este período, sólo se observa un caso de CIP con la partícula *quién* y otro con *cómo*; ambos son producidos por María, una niña que muestra un desarrollo más rápido que las otras dos. De hecho, ella produce sus primeras CIPs a la edad de 1;07, meses, antes que el resto de los sujetos.

Cuadro 3. Promedio de los porcentajes del total de CIPs, por período

	Período		
	I	II	III
<i>Dónde</i>	56,19	15,71	7,41
<i>Qué</i>	42,06	47,80	59,95
<i>Por qué</i>	0,00	9,37	5,00
<i>Quién</i>	0,88	8,69	8,68
<i>Cómo</i>	0,88	11,30	8,41
<i>Cuál</i>	0,00	6,55	7,55
<i>Cuántos</i>	0,00	0,48	3,00
<i>Cuándo</i>	0,00	0,10	0,00

En el período II, hay cambios considerables. Por un lado, aumentan las CIPs con la partícula *qué* (47,80%), mientras bajan las producidas con *dónde* (15,71%). Esta disminución de las CIPs con esta partícula se da en todos los sujetos. A pesar de estos cambios, las CIPs con las partículas *qué* y *dónde* siguen predominando (63,51% en total). Por otro lado, aparecen CIPs con otras partículas interrogativas como *quién*, *cómo* y *por qué*, con un porcentaje de alrededor del 10%. Otras CIPs con las partículas *cuál*, *cuántos* y *cuándo* tienen muy bajo porcentaje de frecuencia en este período (6,55%, 0,48% y 0,10%, respectivamente). Por tanto, para el período II, se observa una mayor diversidad, se producen CIPs con partículas interrogativas variadas, aunque las que contienen las partículas *qué* y *dónde* siguen constituyendo la mayoría del repertorio de interrogativas en el habla infantil.

Las diferencias entre el período II y III son pocas. En este último período, disminuye aún más la frecuencia de CIPs con la partícula *dónde* (7,41%), hasta ubicarse en porcentajes similares al resto de los elementos interrogativos. Al igual que en el período II, se observa un aumento adicional de los casos de CIPs con *qué* (59,95%). Este tipo de CIP pasa a ser la

estructura predominante en los últimos dos períodos analizados y llama la atención el vertiginoso aumento de su frecuencia de uso. Más adelante, se ofrecen algunas hipótesis explicativas. También se observa para el período III, un crecimiento en la producción de las estructuras con las partículas *cuál* (7,55%) y *cuánto(s)* (3,0%), mientras que las frecuencias de las interrogativas con otras partículas se mantienen similares a las del segundo período.

3.4. *Las partículas interrogativas y los verbos*

En nuestro estudio predominan las CIPs con la combinación “*qué* + *ser* (+PN)” y “*dónde* + *estar* (+SN)” (ver cuadro 4). Estas son las primeras estructuras en aparecer (a los 1;07 años de edad), y las frecuencias de uso en la muestra son considerablemente más altas que el resto. “*Qué* + *ser* (+PN)” se produjo 205 veces. Como se puede observar en los cuadros 4 y 5, ninguna otra combinación alcanza ni la mitad de esta frecuencia. Le sigue la combinación “*dónde* + *estar* (+SN)” con 92 casos, que también es una frecuencia alta en comparación con el resto (ver cuadros 4 y 5).

Encontramos que cada partícula interrogativa se combina preferentemente con determinados verbos. El pronombre interrogativo *qué* se combina principalmente con los verbos *ser*, *decir*, *hacer*, *pasar*, en menor medida con *estar*, *haber* impersonal, *querer*, *ir* y *poner*, y en mucho menor escala, con otros verbos que se colocan bajo el renglón “otros”. La diversificación en el empleo de diferentes tipos de verbos se observa en la muestra a partir de los 2;04 años de edad (ver cuadro 4).

Por su parte, las CIPs con el pronombre interrogativo *dónde* se combina con mucho menos verbos que el resto de las partículas, a pesar de su alta frecuencia de uso. El verbo que más se combina con la partícula *dónde* es *estar* (61,33%), seguido por los verbos *poner* (13,33%) e *ir* (12%). El uso de diferentes tipos de verbos con *dónde* se observa a partir de los 2;04 años de edad (ver cuadro 4).

Antes de los 2;00 años de edad, las CIPs producidas con los pronombres interrogativos *qué* y *dónde* tienen las mismas características que las reportadas por Serrat y Capdevila (2001). Es decir, esas CIPs aparecen de forma amalgamada (“partícula *qué* + verbo *ser* (+PN), “partícula *dónde* + verbo *estar* (+SN)”, ver ejemplos (4a) - (4d). Incluso en los ejemplos (4b) y (4c), pareciera que la niña no supiera que la partícula + el verbo constituyen dos elementos diferentes.

Cuadro 4. Combinación de verbos con las partículas interrogativas *qué* y *dónde* por edad⁷

	1;07-	1;10-	2;0-	2;02-	2;04-	2;06-	2;08-	2;10-	3;0-	3;6-	Total	
	1;09	1;11	2;1	2;03	2;05	2;07	2;09	2;11	3;2	3;10	No.	%
Qué												
Ser	5	8	20	22	31	37	38	18	23	3	205	48,24
Decir			1	4	28	6	3	1	3	1	47	11,06
Hacer		2	3	3	13	5	8	5	2	4	45	10,59
Pasar		6		4	2	6	4	2	1	3	28	6,59
Tener		2	1	4	2	1	5	3		2	20	4,71
Estar				1		11	1	2			15	3,53
Haber	1	6	1		1	1	1	1			12	2,82
Querer					1	2		2		3	8	1,88
Ir					1	1		1		3	6	1,41
Poner							3	1		1	5	1,18
Sonar										4	4	0,94
Otros		2		4	7	7	5	2		3	30	7,06
Total											425	100
Dónde												
Estar	25	13	18	2	9	14	3	6	2		92	61,33
Poner		2		12			5	1			20	13,33
Ir					1	4	2	8		3	18	12,00
Otros			2	2	1	2	7	4	1	1	20	13,33
Total											150	100

- (4) a. ¿Qué e(s) este? (María 1;07)
 b. ¿Ostá? (María 1;07)
 c. ¿Otá? (María 1;09)
 d. ¿Dó tá a piyama? (Irene 1;11)

El adverbio interrogativo *cómo* suele combinarse con pocos verbos (ver cuadro 5). El verbo más frecuente con esta partícula interrogativa es *llamar* (29,73%), usado exclusivamente con el significado de preguntar el nombre de alguien o algo. Al igual que lo reportan Serrat y Capdevila (2001), pareciera que las primeras CIPs con este adverbio interrogativo son tipo fórmula (ver ejemplo 6). *Cómo* aparece menos frecuentemente con los verbos *hacer* y *ser* (17,57%,

7. Para poder establecer comparaciones entre nuestro estudio y el de Serrat y Capdevila (2001), hemos adoptado su misma metodología en la construcción del cuadro 4. Sumamos las frecuencias de CIPs observadas en períodos de a dos meses. Sólo en los dos últimos casos juntamos el habla representativa de tres meses. En el renglón *otros* se añaden los casos de verbos empleados 3 veces o menos.

respectivamente). Las CIPs con la partícula interrogativa *cómo* también parecen diversificarse entre los 2;04 y 2;05 años de edad, momento en el que las niñas pasan de producir la partícula con tres verbos a ocho verbos diferentes.

(5) *¿cómo se llama?* (María 1;11; Irene 2;00; Koki 2;03)

Cuadro 5. Combinación de verbos con las partículas interrogativas *cómo*, *quién*, *por qué* y *cuál* por edad

	1;10- 1;11	2;0- 2;1	2;02- 2;03	2;04- 2;05	2;06- 2;07	2;08- 2;09	2;10- 2;11	3;0- 3;2	3;6- 3;10	Total	
										No.	%
<i>Cómo</i>											
Llamarse	1	1	2	1	4	7	6			22	29,73
Hacer			2	1	8	1	1			13	17,57
Ser			3	2		5	2	1	5	13	17,57
Otros				7	3	6	3	2		26	35,14
Total										74	100
<i>Quién</i>									1		
Ser	1	5	2	2	2	11	8	5	1	37	57,81
Hacer							4		1	5	7,81
Otros		2	1	4	5	1	7	1		22	34,38
Total										64	100
<i>Por qué</i>											
Estar				6		1				7	12,50
querer				1	1	3				5	8,93
Ser					3		2			5	8,93
Tener				3	2		1		5	6	10,71
Otros		1	1	9	6	4	7			33	58,93
Total								4		56	100
<i>Cuál</i>						15			3		
Ser			1	2	5	5	18			48	75,00
Otros				5	1		5			16	25,00
Total										64	100

Las CIPs con el pronombre interrogativo *quién* aparecen principalmente con el verbo *ser* (57,81%), y en frecuencia menor con *hacer* (7,81%). Otros verbos también se emplean, pero en frecuencias inferiores a los tres casos. El período de diversificación de este tipo de CIP aparece mucho más tarde en comparación con los otros tipos de CIP, entre los períodos 2;06 y 2;07 (ver ejemplo 6).

(6) *¿qui(én) se (es) esa? (María 1;07)*

Por su parte, la partícula interrogativa *por qué* aparece combinada con diferentes verbos, pero con una frecuencia muy baja. De hecho, se produce mayoritariamente con *estar* (7), *tener* (6) *querer* (5) y *ser* (5). En este caso, la mayor diversidad o productividad (uso de verbos diferentes) se nota a partir del período II, entre 2;06 y 2;07 años de edad.

(7) *¿por qué t(i)ene más ése? (Koki 2;06)*

La partícula *cuál* aparece combinada casi exclusivamente con el verbo *ser* (ver cuadro 5). El empleo de esta partícula interrogativa con verbos diferentes se observa a partir de los 2;04 años de edad.

(8) *¿cuál es el cuadro? (Irene 2;08)*

Finalmente, la partícula interrogativa *cuánto* se usa con los verbos *ser* y *tener*. Cabe destacar que se produce un sólo caso con el verbo *valer*. La otra partícula, *cuándo*, aparece una sola vez, y con un verbo poco común, *portar*. Es importante señalar que creemos que puede tratarse de un caso aislado de repetición que ha hecho la niña y, en ninguna forma parece indicarnos que las niñas bajo estudio dominen las CIPs con esta partícula.

En conclusión, desde muy temprana edad observamos la producción de cláusulas tipo fórmula, pero sólo con cierto tipo de partículas interrogativas. Igualmente, cada partícula interrogativa se produce principalmente con cierto tipo de verbos. La mayoría de estos verbos son de alta frecuencia de uso en el *input*, seguramente por ser verbos de poca especificidad semántica (Serrat y Capdevila 2001). Nos referimos a *ser*, *hacer*, *decir*, *llamar*, *estar*, *tener*, *ir*, *pasar*, *poder*, entre otros. Adicionalmente, notamos que el uso de diversos tipos de verbos en las CIPs se da entre los 2;04 años y a los 2;06 años de edad con la mayoría de las partículas.

3.5. *El análisis del input*

Seleccionamos del 50% de las muestras, las cláusulas interrogativas empleadas por los adultos que se emiten en los diálogos de las niñas estudiadas, es decir, del *input*. Del total de 2.252 CIPs recolectadas, encontramos que las encabezadas por *qué* son las más abundantes (46,80%), seguidas por *dónde*

(16,53%), *cómo* (15,46%) y *quién* (10,64%). Luego, con promedios de frecuencias de alrededor de 4%, las partículas interrogativas *cuál* y *por qué*. Por debajo del 2% de frecuencia, están las CIPs con las partículas *cuánto* y *cuándo* (ver cuadro 6).

Cuadro 6. Distribución de los tipos de partículas interrogativas en las CIPs en el *input*

	Input de Irene		Input de Koki		Input de María		Total	
	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%
<i>Qué</i>	692	53,69	78	38,61	366	48,09	1136	46,80
<i>Dónde</i>	125	9,70	49	24,26	119	15,64	293	16,53
<i>Cómo</i>	237	18,39	26	12,87	115	15,11	378	15,46
<i>Quién</i>	105	8,15	26	12,87	83	10,91	214	10,64
<i>Cuál</i>	50	3,88	15	7,43	14	1,84	79	4,38
<i>Por qué</i>	58	4,50	8	3,96	43	5,65	109	4,70
<i>Cuánto</i>	9	0,70	0	0,00	13	1,71	22	0,80
<i>Cuándo</i>	13	1,01	0	0,00	8	1,05	21	0,69
Total	129	100	202	100	761	100	2252	100

En las muestras analizadas, estos resultados parecen indicar que hay una importante simetría entre la frecuencia de uso de los diferentes tipos de CIPs en el *input* y el orden de aparición de estas CIPs en los niños. Es decir, las CIPs más frecuentes son las primeras que producen los niños. En el primer período, los niños emplean CIPs con las partículas interrogativas *qué* y *dónde*, y aparecen en muy baja proporción, menos del 1%, unos casos de CIPs con *quién* y *cómo* (ver cuadro 3). Si observamos el cuadro 6, vemos que estas partículas son las más frecuentes en el *input*. Por tanto, parece haber una relación entre la frecuencia de uso de las partículas interrogativas en *input* y el orden de adquisición de las primeras CIPs en las niñas. La misma relación se observa en el período II. Durante este período, las CIPs con los pronombres interrogativos *qué* y *dónde* predominan, seguidas de las CIPs con la partícula *cómo* (ver cuadro 3). Estas tres partículas interrogativas, como se observa en el cuadro 6, son las tres más frecuentes en el *input*. Igualmente, las CIPs menos frecuentes en el *input*, son las menos frecuentes en el segundo período (ver cuadro 3). La única excepción que se observa es que la proporción de CIPs con la partícula *por qué* en las niñas comienza a elevarse, mientras que en el *input* la frecuencia es baja en relación con otras partículas. Finalmente, al comparar las CIPs producidas por las niñas en el tercer período con las del *input*, se

observa que, aunque sigue habiendo una relación estrecha entre las dos frecuencias de uso, no hay una correlación exacta en cuanto al comportamiento de las CIPs con las partículas *qué* y *dónde* en ambas muestras. En el habla infantil representativa del período III, las CIPs con *qué* aumentan drásticamente (59,95%) mientras que las que contienen el pronombre interrogativo *dónde* disminuyen de forma importante (7,45%). De hecho, para esta fase, los niños producen más CIPs con *quién* y *cómo*, que con *dónde* (ver cuadro 3). Lo interesante es que en el *input*, las CIPs con la partícula *dónde* son las segundas más frecuentes en uso. En la sección de discusión ofrecemos algunas hipótesis que pueden explicar estos resultados.⁸

Quisimos observar si hay alguna correlación entre el habla infantil y el *input*. El análisis estadístico nos ha permitido determinar que si las formas son más frecuentes en el habla adulta también lo son en el habla infantil. Los resultados muestran una correlación estadísticamente significativa (Coeficiente Pearson $r=0,902$, $p<0,0001$, $N=24$).

Al igual que en el análisis del habla infantil, en el *input* hay una preferencia por la combinación de ciertas partículas interrogativas con ciertos verbos. En los cuadros 7 y 8, se muestran las tendencias de estas combinaciones. Debido a la gran cantidad de CIPs, se han colocado en los cuadros sólo aquellos verbos que tienen una frecuencia superior al 5%. Como se muestra en el cuadro 7, la partícula interrogativa *qué* se combina preferiblemente con los verbos *ser*, *hacer*, *decir* y *pasar*. Si volvemos al cuadro 4, podremos observar que éstas son también las combinaciones más empleadas por las niñas.

Las CIPs con el pronombre interrogativo *dónde* aparecen con más frecuencia con los verbos *estar* e *ir* en el *input* (ver cuadro 7). Éstas son igualmente las combinaciones más frecuentes en el habla infantil (ver cuadro 4). En el habla adulta, el adverbio interrogativo *cómo* se combina preferiblemente con los verbos *llamar*, *decir*, *ser* y *estar*. En el habla infantil, esta partícula se combina sobre todo con los verbos *llamar*, *hacer* y *ser*. Como puede evidenciarse casi hay una total coincidencia.

Las CIPs con los pronombres interrogativos *quién* y *cuál* aparecen combinadas con el verbo *ser* en las tres muestras de habla adulta dirigida al niño (ver cuadro 7 y 8).

8. Un árbitro anónimo del *Boletín de Lingüística* sugiere que es también necesario considerar como hipótesis el desarrollo cognitivo del niño. Para él, las primeras CIPs con las partículas *qué* y *dónde* responden a aspectos de la realidad más simples y concretos para el niño (objetos y localizaciones). Por tanto, esto podría explicar la pronta aparición de estas CIPs, e incluso, la posterior disminución de las CIPs con *dónde* (restringido a aspectos localización) y aumento de CIPs con *qué* (que permiten indagar sobre realidades más complejas, abstractas y diversas).

Cuadro 7. Combinación de verbos con las partículas interrogativas *qué, dónde, cómo* y *quién* en el *input*

	<i>Qué</i>			<i>Dónde</i>			<i>Cómo</i>			<i>Quién</i>		
Input de	Verbo	No.	%	Verbo	No.	%	Verbo	No.	%	Verbo	No.	%
Irene	ser	207	29,91	estar	46	36,80	ser	69	29,11	ser	44	41,90
	hacer	154	22,25	ir	20	16,00	decir	40	16,88	estar	7	6,67
	decir	85	12,28	tener	10	8,00	llama	33	13,92	llamar	6	5,71
	pasar	40	5,78				hacer	20	8,44			
	otros	206		otros	49		estar	13	5,49			
							otros	62		otros	48	
Token		692			125			237			105	
Tipos		55			38			52			39	
Koki	hacer	20	25,64	estar	35	71,43	decir	5	19,23	ser	6	23,08
	ser	13	17,95	ir	6	12,24	llamar	4	15,38	hacer	4	15,38
	decir	10	12,82	poner	4	8,16	cantar	3	11,54	ir	3	11,54
	pasar	7	8,97	otros	4		hacer	3	11,54	comprar	2	7,69
	haber	6	7,69				ir	3	11,54	estar	2	7,69
	oir	4	5,13				ser	2	7,69	otros	9	
	otros	17					otros	6				
Token		78			49			26			26	
Tipos		17			7			12			14	
Maria	hacer	109	29,78	ir	51	42,86	llamar	41	35,65	ser	33	39,76
	ser	73	19,95	estar	39	32,77	ser	25	21,74	hacer	9	10,84
	decir	41	11,20	querer	11	9,24	estar	15	13,04	regalar	9	10,84
	pasar	40	10,93				hacer	7	6,09	ir	5	6,02
	querer	18	4,92									
	otros	85	85	otros	18		otros	27		otros	27	
Token		366			119			115			83	
Tipos		39			15			19			18	

Con el resto de las partículas (*por qué, cuánto* y *cuándo*) no observamos un patrón de preferencia. Por el contrario, en el cuadro 8 se evidencia que estas partículas interrogativas se producen con un alto número de verbos diferentes (tipos).

Cuadro 8. Combinación de verbos con las partículas interrogativas *cuál, por qué, cuándo y cuánto* en el *input*

	<i>Cuál</i>			<i>Por qué</i>			<i>Cuándo</i>			<i>Cuánto</i>		
Input de Irene	Verbo	No.	%	Verbo	No.	%	Verbo	No.	%	Verbo	No.	%
	ser	36	72	decir	10	17,24	decir	2	15,38	querer	3	33,33
	querer	5	10	llorar	5	8,62	ser	2	15,38	tener	3	33,33
				coger	3	5,17	hablar	1	7,69	cumplir	1	11,11
				dar	3	5,17	hacer	1	7,69	haber	1	11,11
				hacer	3	5,17	ir	1	7,69	hacer	1	11,11
				pegar	3	5,17	lavar	1	7,69			
				ser	3	5,17	llamar	1	7,69			
							preguntar	1	7,69			
							quitar	1	7,69			
							salir	1	7,69			
							tirar	1	7,69			
	otros	9		otros	28		otros	0		otros	0	
Token		50			58							
Tipos		9			32			13			9	
Input de Koki	Verbo	No.	%	Verbo	No.	%		11			5	
	ser	11	73,33	caber	1	12,5						
	cantar	1	6,67	cantar	1	12,5						
	haber	1	6,67	curar	1	12,5						
	querer	1	6,67	estar	1	12,5						
	tener	1	6,67	gustar	1	12,5						
				hacer	1	12,5						
				llover	1	12,5						
				traer	1	12,5						
	otros	0		otros	0							
Token		15			8							
Tipos		5			8							
Input de María	Verbo	No.	%	Verbo	No.	%	Verbo	No.	%	Verbo	No.	%
	ser	6	42,86	reir	12	42,86	ser	2	25,0	tener	4	30,77
	querer	5	35,71	dejar	3	32,77	tener	2	25,0	querer	2	15,38
	gustar	1	7,14	jugar	3	9,24	chupar	1	12,5	ser	2	15,38
	coger	1	7,14				dormir	1	12,5	saber	1	7,69
	cantar	1	7,14				montar	1	12,5	ser	1	7,69
							poner	1	12,5	valer	1	7,69
										cumplir	1	7,69
										faltar	1	7,69
	otros	0		otros	25		otros	0		otros	0	
Token		14			43			8			13	
Tipos		6			22			6			8	

En conclusión, observamos una correlación significativa entre la frecuencia de uso del tipo de CIPs en el habla adulta y la del habla infantil; y entre la frecuencia de uso de CIPs en el *input* y el orden de aparición de adquisición de las CIPs en el habla infantil. En definitiva, los tipos de CIPs más frecuentes en el *input* parecen ser los primeros en adquirirse. Por el contrario, aquellos menos frecuentes en tokens y con alta frecuencia en tipos en el *input* tardan en dominarse. Estas hipótesis deben ser apropiadamente analizadas con la ayuda de diseños experimentales y una muestra más amplia.

4. DISCUSIÓN GENERAL

4.1. *Momento y secuencia de aparición*

En nuestro estudio encontramos que el niño emplea una gran variedad de CIPs. A pesar de esta diversidad, las frecuencias de uso varían drásticamente según el tipo de partícula interrogativa y la edad.

Como se sabe, la edad en la que aparecen las primeras CIPs varía de niño en niño. Esta variación en la edad de aparición de estas cláusulas parece ser típica, al menos en el caso del español. Serrat y Capdevila (2001) observan que la edad más temprana en mostrarse estas estructuras es a los 1;07 años de edad y, la más tardía, a los 2;04, y que la tendencia general está ubicada entre los 1;10 y 1;11 años de edad. Esto coincide con nuestros hallazgos ya que a la edad de 1;11 años, las tres niñas han producido sus primeras CIPs.

Dividimos las producciones de las CIPs en tres períodos de edades para homogeneizar lo más posible la muestra. Observamos una diferencia entre estos períodos. En el primero, la producción de CIPs se da casi exclusivamente con las partículas interrogativas *qué* y *dónde*. En el segundo período, aparece el resto de las partículas interrogativas, aunque con frecuencias de uso muy bajas. Las CIPs encabezadas por *qué* y *dónde* siguen dominando en este período. El tercer período no presenta importantes diferencias con respecto al segundo, salvo que el porcentaje de uso de algunos tipos de CIPs aumenta, incluso el de la partícula *qué*. Las CIPs con *dónde*, por otro lado, disminuyen en porcentaje. Podemos concluir, entonces, que la emisión de estas estructuras en la última etapa se da en forma más productiva, con la excepción de los casos de *cuántos* y *cuándo*, que, escasos y tardíos, no nos permiten llegar a ninguna conclusión.

Nuestros resultados coinciden ampliamente con los obtenidos por Serrat y Capdevila (2001). En primer lugar, en ambos trabajos las CIPs encabezadas por *qué* y *dónde* son las que más abundan: 83% en Serrat y Capdevila (2001) y 68,83%, en el presente estudio. En segundo lugar, en los dos estudios se observa la misma secuencia y edad de aparición de las partículas interrogativas, aunque Serrat y Capdevila (2001) no pueden concluir acerca de las CIPs con las partículas *cuál*, *cuánto* y *cuándo*, debido a que observan muy pocos casos. Esta última diferencia puede estar relacionada con que en nuestra muestra analizamos niños un poco mayores que los analizados por Serrat y Capdevila (2001).

Nuestros resultados parecen mostrar que la adquisición no se da en el mismo momento para todas las partículas interrogativas, ni siquiera podemos decir que cuando un niño empieza a emplear sus primeras CIPs ya ha adquirido las estructuras. Este hallazgo pone en duda la hipótesis innatista, ya que no parece haber una explicación sobre cómo las operaciones de movimiento necesarias para la producción de preguntas se activarían para unas partículas y no para otras. Se han propuesto varias hipótesis para explicar el orden de adquisición de las CIPs. Bloom *et al.* (1982) indican que la secuencia de aparición de las CIPs se debe a la influencia de factores principalmente lingüísticos. Los niños empiezan preguntando acerca de objetos, personas y localizaciones, y estas preguntas se realizan a través de oraciones cortas (ej. *where is the ball?*), mientras que para hacer preguntas con otras partículas interrogativas (*cuándo*, *cuántos*, *por qué*, etc.) el niño requiere de construcciones más complejas y, por tanto, requiere de una capacidad de procesamiento lingüístico mayor. También, como indican Serrat y Capdevila (2001), se ha propuesto la hipótesis de la obligatoriedad de los constituyentes. *Qué* y *quién* aparecen antes porque preguntan acerca de los roles principales de la oración: sujeto, objeto directo, objeto indirecto, etc.; *cómo*, *dónde* y *por qué*, requieren información adicional, no obligatoria. Sin embargo, en nuestro estudio las CIPs con *dónde* aparecen desde el inicio y las que se construyen con *cómo* aparecen al mismo tiempo que las que se construyen con *quién*. En consecuencia, la hipótesis no podría explicar estos resultados.

En definitiva, ninguna de las propuestas arriba presentada ha sido completamente probada. Probablemente, todos los factores (operaciones de movimiento, procesamiento lingüístico, obligatoriedad de los constituyentes, factores pragmáticos y cognitivos) influyan. Es necesario llevar a cabo otros estudios con el objetivo de analizar más a fondo estas hipótesis.

4.2. *Las partículas interrogativas y los verbos*

Tanto los resultados de Serrat y Capdevila (2001) como los de esta investigación coinciden en cuanto a las características de las partículas interrogativas y su combinación con los verbos. En primer lugar, en ambos trabajos se observa que, efectivamente, los niños inician la producción de CIPs con marcos u oraciones tipo fórmula. En los dos estudios, las primeras CIPs son las formas *¿dónde + estar?*, *¿dónde + estar + FN?*, *¿qué + ser?*, *¿qué + ser + PN?* Posteriormente, las CIPs se van diversificando en su combinación con otros verbos. Ambos trabajos coinciden incluso en los tipos de verbos preferidos con cada partícula.

En nuestro estudio, la diversificación en el uso de verbos con cada partícula se da entre los 2;04 y 2;06 años de edad. Serrat y Capdevila (2001), también informan que este proceso que se produce alrededor de los 2;06 años de edad.

Señalan estas autoras que el período de 2;06 años de edad marca propiamente el momento de adquisición de las CIPs, es decir, el momento en que el niño es capaz de emitir de forma productiva diferentes cláusulas de este tipo. Por tanto, podríamos suponer que, aunque los niños empiezan a emplear CIPs desde muy temprana edad (antes de los 2;00 años de edad), las características de estas primeras CIPs, tipo fórmula parecen indicar que todavía el niño no ha adquirido estas estructuras. Otros estudios sobre el inglés también ofrecen evidencias que apoyan esta hipótesis. Por ejemplo, Radford (1990) indica que, incluso después de los 2;00 años de edad, a pesar de que el niño domina ya la concordancia sujeto y verbo, todavía produce oraciones tipo plantillas simples (*simple templates*), lo que puede ser traducido como oración tipo fórmula. Por su parte, Klima y Bellugi (1966) y Radford (1990) muestran que a temprana edad los niños tienen dificultades para responder apropiadamente a cierto tipo de CIPs, por lo que concluyen que todavía no han adquirido las reglas que permiten la construcción de las CIPs.

Finalmente, aunque no ha sido objetivo de este trabajo analizar los errores cometidos por los niños en su adquisición de las CIPs, es interesante notar que no observamos errores de tipo sintáctico en las estructuras interrogativas infantiles. Como lo indicamos en la nota al pie de página número 5, los errores presentes fueron de tipo léxico-semántico. Este resultado también lo obtienen Serrat y Capdevila (2001) y representa una gran diferencia con los niños que adquieren las CIPs en inglés. En esta lengua, se ha observado una fase importante de producción de errores en la sintaxis de estas oraciones (McNeill 1970).

4.3. *El análisis del input*

Observamos una relación significativa entre los tipos de CIPs más frecuentes en el *input* y la secuencia de aparición de las CIPs en el habla infantil, y obtuvimos una correlación estadísticamente significativa entre las frecuencias de uso de las CIPs en el *input* y en el habla infantil. Pareciera que las características del *input*, como son la alta frecuencia de uso de ciertas partículas y el hecho de que cada partícula interrogativa tiende a combinarse mayoritariamente con ciertos verbos, contribuyen de manera relevante a la adquisición de las CIPs. Al combinarse mayoritariamente una partícula interrogativa con ciertos verbos, su frecuencia de uso se eleva considerablemente, y esto facilita el trabajo de memorización del niño.

Notamos que aquellas combinaciones de *partículas interrogativas + verbo* que tenían baja frecuencia de uso en el *input* son las CIPs menos producidas por los niños y las que aparecen más tarde en su habla. Esta hipótesis, por supuesto, debe analizarse en mayor detalle, ya que pudiera ser el caso de que el niño sí maneje o haya adquirido todos estos tipos de CIPs, pero las características de la interacción adulto-hijo no faciliten su producción.

Nos llamó la atención la enorme consistencia en las combinaciones de *partícula interrogativa + verbo* del *input*. Es decir, en los tres corpus infantiles analizados, todos los adultos emiten los tipos de CIPs en casi las mismas frecuencias y combinados con los mismos verbos. Varias hipótesis podrían explicar este fenómeno. Por un lado, es probable que en el habla adulta exista una tendencia a emplear ciertas partículas interrogativas con ciertos verbos. Se trataría entonces de una característica tipológica del español debido a restricciones semántico-pragmáticas de las CIPs. Otra hipótesis podría ser que esta constancia en las CIPs del *input* sea característica sólo del habla dirigida al niño (*motherese*). En el habla dirigida al niño, se sabe, los adultos simplifican su habla en todos los niveles (fonológicos, sintácticos, semánticos y pragmáticos). Por tanto, podría ser que los padres simplifican las CIPs al usar menos variedad de estas estructuras y al combinarlas con un número limitado de verbos. Estas hipótesis, por supuesto, deben investigarse.

En conclusión, la adquisición de las CIPs parece darse pieza por pieza. El niño empieza produciendo CIPs tipo fórmula, con pocas partículas interrogativas (*qué, dónde y cómo*). Estas CIPs son adicionalmente las más frecuentes del *input* y aparecen frecuentemente con los mismos verbos. Esto facilita al niño la tarea de aprender un patrón sintáctico y poder generalizarlo para el uso de otras partículas interrogativas nuevas, en combinación con verbos más abstractos.

Posteriormente, el infante empezará a emplear otros verbos y así irá diversificando su uso. En este momento es cuando consideramos que empiezan a adquirirse las CIPs (entre 2;04 y 2;06 años de edad). Nuestros resultados coinciden con lo que plantea la *Teoría Basada en el Uso* (Tomasello 2006).

5. CONCLUSIÓN

En este estudio de las CIPs producidas por tres niños hispanohablantes hemos podido confirmar los resultados de Serrat y Capdevila (2001). Pese a que es probable que otras variables no estudiadas en el presente trabajo también influyan en el proceso de adquisición de las CIPs en español, en el presente estudio hemos encontrado evidencias que apoyan algunas de las hipótesis de la *Teoría Basada en el Uso*: el proceso de adquisición se da de manera gradual; el niño empieza produciendo CIPs tipo fórmula, muy frecuentes en el *input*; y por tanto, el *input* puede influir en el proceso de adquisición de las CIPs en español.

Consideramos que es necesario llevar a cabo más estudios de este tipo. Por ejemplo, a través de diseños experimentales podríamos probar si durante el período de producción de CIPs tipo fórmula, el niño todavía no ha adquirido estas estructuras. Asimismo, sería útil examinar en profundidad el efecto de los marcos lexicales (construcciones tipo fórmula) en el proceso de aprendizaje de las CIPs.

Finalmente, nuestro trabajo ha tenido algunas limitaciones. Una de ellas es el reducido número de casos analizados, y otra, las edades estudiadas, ya que sería interesante comparar estos resultados con las CIPs producidas por niños de 4 años o mayores. Por tanto, recomendamos que en futuras investigaciones se analice el comportamiento de las CIPs en el habla de niños de mayor edad, y en una muestra más grande.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguado, Gerardo. 1988. Valoración de la competencia morfosintáctica en el niño de dos años y medio. *Infancia y Aprendizaje* 43. 73-96.

Bloom, Louis. 1991. *Language acquisition from two to three*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Bloom, Louis; Susan Merkin y Janet Wooten. 1982. Wh- questions: Linguistic factors that contribute to the sequence of acquisition. *Child Development* 53. 1084-1092.
- Bybee, Joan. 1995. Regular morphology and the lexicon. *Language and Cognitive Processes* 10. 425-455.
- Capdevila, Montserrat y Elisabet Serrat. 1996. Adquisición de las interrogativas qu-. *Sintagma* 8. 17-31.
- Clark, Herbert y Eve Clark. 1977. *Psychology and language: An introduction to psycholinguistics*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Crain, Stephen y Diane Lillo-Martin. 1999. *An introduction to linguistic theory and language acquisition*. Malden, MA: Blackwell Publishers.
- Dabrowska, Ewa y Elena Lieven. 2005. Towards a lexically specific grammar of children's question constructions. *Cognitive Linguistics* 3. 437-474.
- Ellis, Nick. 2002. Frequency effects in language processing: A review with implications for theories of implicit and explicit language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition* 24. 143-188.
- Escandell, María Victoria. 1999. Los enunciados interrogativos, aspectos semánticos y pragmáticos. En Ignacio Bosque y Violenta Demonte (eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, vol. 3, 3930-3991. Madrid: Espasa Calpe.
- Hernández-Pina, Fuensanta. 1984. *Teorías psicolingüísticas y su aplicación a la adquisición del español como lengua materna*. Madrid: Siglo XXI.
- Klima, Edward y Ursula Bellugi. 1966. Syntactic regularities in the speech of children. En John Lyons y Robert Wales (eds.), *Psycholinguistics papers*, 183-219. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Llinàs-Grau, Mireia y Ana Ojea. 2000. [En línea]. *Romance database - Irene*. Disponible en <http://childes.psy.cmu.edu>. [Consulta: el 10 de marzo de 2008].

- López-Ornat, Susana. 1994. *La adquisición de la lengua española*. Madrid: Siglo XXI.
- MacWhinney, Brian. 1995. *The CHILDES project: Tools for analyzing talk*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- McNeill, David. 1970. Developmental psycholinguistics. En Frank Smith y George Miller (eds.), *The genesis of language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Montes, Rosa. 1992. *Achieving understanding: Repair mechanisms in mother-child conversations*. Trabajo inédito. Washington, DC: Georgetown University Press.
- O'Grady, William. 1997. *Syntactic development*. Chicago: University of Chicago Press.
- Pérez-Leroux, Ana y Jenna Dalious. 1998. The acquisition of Spanish interrogative inversion. *Hispanic Linguistics* 10 (1). 84-114.
- Radford, Andrew. 1990. *Syntactic theory and the acquisition of English syntax: The nature of early child grammars of English*. Oxford: Basil Blackwell.
- Radford, Andrew. 1997. *Syntax. A minimalist introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Real Academia Española. 1973. *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.
- Rowland, Caroline. 2007. Explaining errors in children's questions. *Cognition* 104. 106-134.
- Rowland, Caroline y Julian Pine. 2000. Subject-auxiliary inversion errors and wh-question acquisition: What children do know? *Journal of Child Language*, 27. 157-181.

- Rowland, Caroline y Julian Pine. 2003. The development of inversion in wh-questions: A reply to van Valin. *Journal of Child Language*, 30. 192-212.
- Rowland, Caroline; Julian Pine; Elena Lieven y Anna Theakston 2003. Determinants of the order of acquisition of wh- questions: Re-evaluating the role of caregiver speech. *Journal of Child Language* 30. 609-635.
- Serra, Miguel; Elisabet Serrat; Rosa Solé; Aurora Bel y Melina Aparici. 2000. *La adquisición del lenguaje*. Barcelona: Ariel Psicología.
- Serrat, Elisabet y Monserrat Capdevila. 2001. La adquisición de la interrogación: las interrogativas parciales en catalán y castellano. *Infancia y Aprendizaje* 93. 3-17.
- Solé, Rosa. 1991. La génesis de las preguntas en los niños desde una perspectiva interaccionista. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología* 11, 3. 157-164.
- Solé, Rosa. 1994. The process of children's ability to ask questions from an interactive perspective. *Pragmatics* 5. 33-44.
- Spinner, Patti y John Grinstead. 2006. Subjects, topicalizations and wh- questions in child German and Southern Romance. En Nuria Sagarra y Almeida Jacqueline Toribio (eds.), *Selected proceedings of the 9th Hispanic Linguistic Symposium*, 241-251. Somerville, MA: Cascadilla Press.
- Tomasello, Michael. 2006. Acquiring linguistic constructions. En Deanna Kuhn y Robert Siegler (eds.), *Handbook of child psychology*, 255-298. New York: Wiley.
- Tyack, Dorothy y David Ingram. 1977. Children's production and comprehension of questions. *Journal of Child Language* 4. 211-224.
- Villiers, Jill de; Thomas Roeper y Anne Vainikka. 1990. The acquisition of long-distance structure. En Lin Frazier y Jill de Villiers (eds.), *Language processing and language acquisition*, 257-297. Dordrecht: Kluwer.

FRAIBET AVELEDO

Licenciada en Letras de la Universidad Católica “Andrés Bello”, Magister en Lingüística de la Universidad Central de Venezuela y en Adquisición del Lenguaje de la Universidad de Essex en Inglaterra. Es profesora e investigadora del Departamento de la Lengua y Literatura de la Universidad Simón Bolívar, donde dicta cursos de Lengua en el Ciclo Básico, de Adquisición del Lenguaje y el Taller de investigación II en la Maestría de Lingüística Aplicada. Como investigadora, se enfoca en el área de la psicolingüística, con particular énfasis en la adquisición del lenguaje de niños con desarrollo normal y de niños con trastorno específico del lenguaje.

ISABEL MARTINS

Licenciada en Letras de la Universidad Católica Andrés Bello (1990). Posee dos postgrados: una Especialización en Asesoramiento y Consulta Educativa de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez (Caracas, 2001), y un Máster en Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad Autónoma de Barcelona (España, 2004). Desde enero de 2005 es profesora del Departamento de Lengua y Literatura de la Universidad Simón Bolívar donde también se desempeña como investigadora. En los últimos años ha publicado diversos artículos sobre escritura académica. Recientemente creó el blog: www.leeryescribirenlusb.blogspot.com, donde publica tanto materiales didácticos, como los textos: resúmenes, comentarios, ensayos, reseñas, etc. escritos por sus estudiantes.

ANEXOS

Cuadro A-1. Distribución de las CIPs en María según el tipo de partícula interrogativa y la edad

Edad	<i>Dónde</i>	<i>Qué</i>	<i>Por qué</i>	<i>Quién</i>	<i>Cómo</i>	<i>Cuál</i>	<i>Cuándo</i>	<i>Cuántos</i>	Total
1;07	6	2							8
1;09	19	2							21
1;10									0
1;11		7		1	1				9
2;00	1	2		3					6
2;01	3								3
2;02	0	2		2	3				7
2;04	5	5			1				11
2;05		6	9		5	1			21
2;06	6	9	2	2					19
2;08		2	2		3				7
2;11	2	7	2	4	6	1		1	23
3;06	3	12	4	1	4			1	25
3;07	1	10	1					2	14
3;10		5		2	1	3			11
Total	46	71	20	15	24	5		4	185
%	24,86	38,38	10,81	8,11	12,97	2,70	0,00	2,16	100,00

Cuadro A-2. Distribución de las CIPs en Irene según el tipo de partícula interrogativa y la edad

Edad	<i>Dónde</i>	<i>Qué</i>	<i>Por qué</i>	<i>Quién</i>	<i>Cómo</i>	<i>Cuál</i>	<i>Cuándo</i>	<i>Cuántos</i>	Total
1;9		1							1
1;10		2							2
1;11	6	15			1				21
2;00	14	6		1					22
2;1	2			3					6
2;2	3	13							17
2;3	13	16	1	1	3	1			34
2;4		8			1				13
2;5	1	3	1	1	1	4			8
2;6		1			1	1	1		9
2;7	6	23	1	5	9	3			50
2;8	10	36	3	9	2	2			70
2;9	3	18	5	3	10	12			43
2;10	1	11	1	3	4	6			26
2;11	6	16	3	4	3	4			42
3;0	2	4	3	1	1	11			12
3;1		20	2	1	2	4			23
3;2	1	5		3					9
Total	68	198	20	35	38	48	1	0	408
%	16,67	48,53	4,90	8,58	9,31	11,76	0,25	0	100,00

Cuadro A-3. Distribución de las CPIs en Koki según el tipo de partícula interrogativa y la edad

Edad	<i>Dónde</i>	<i>Qué</i>	<i>Por qué</i>	<i>Quién</i>	<i>Cómo</i>	<i>Cuál</i>	<i>Cuándo</i>	<i>Cuántos</i>	Total
1;11	7	2							9
2;01	1								1
2;02	1	19							20
2;03		10			1				11
2;04	2	8	1	5		1			17
2;05	3	58	7	1	3				72
2;06	8	14	1		1				24
2;07		30	1		4	1			36
2;08	2	7	1		1	1			12
2;09	2	4	1		1	1			9
2;11	10	4	4	8	1	7		1	35
Total	36	156	16	14	12	11	0	1	246
%	14,63	63,41	6,50	5,69	4,88	4,47	0	0,41	100,00