

## NO ES CÓMO SE DICE SINO LO QUE SE DICE: CORRECCIONES Y REPETICIONES EN EL DIÁLOGO NIÑO-ADULTO<sup>1</sup>

CARMEN LUISA DOMÍNGUEZ MUJICA  
Departamento de Lingüística,  
Universidad de Los Andes, Mérida-Venezuela

En un diálogo entre un niño y un adulto, ¿qué tipo de correcciones se hacen al niño?, ¿hacia qué nivel de la lengua se orienta la corrección?, ¿qué es exactamente lo que transmiten las correcciones? y ¿puede, el niño, corregir sus emisiones? En este trabajo analizo, a partir de una muestra de diálogos de niños entre tres y seis años en situación de entrevista con un adulto, las estrategias de corrección que pueden aparecer en estos diálogos, la orientación que estas correcciones pueden tener y la función que parecen cumplir en el proceso de adquisición de la lengua materna, y presento, como resultado principal, uno que contradice las expectativas, a saber, que el adulto no corrige tanto como podría suponerse y parece preferir colaborar con el niño en la adquisición de otras destrezas interlocutivas antes que las estrictamente verbales.

**PALABRAS CLAVE:** adquisición de la lengua materna, sintaxis, español, correcciones

*In a dialogue between a child and an adult, what kind of corrections are made to the child's utterances?, what level of language is the correction oriented to?, what do these corrections convey exactly?, and can the child correct his/her utterances? In this paper, on the basis of a sample of dialogues of children between the ages of three and six in an interview with an adult, the following aspects are analyzed: the correction strategies used, the orientation that these corrections can have, and the function that they seem to fulfill in the process of acquisition of the mother tongue. It is concluded that the adult does not correct so much as is expected, and seems to prefer to collaborate with the child in the acquisition of other interlocutionary skills rather than strictly verbal ones.*

**KEY WORDS:** first language acquisition; syntax; Spanish; corrections

<sup>1</sup> La investigación que sustenta este trabajo ha sido financiada por el Consejo de Desarrollo Científico, Humanístico y Tecnológico de la Universidad de Los Andes, Mérida-Venezuela (Proyecto H-692-02-06-B).

Para correspondencia y solicitudes de separatas, dirigirse a: Carmen Luisa Domínguez Mujica, Departamento de Lingüística, Universidad de Los Andes, Facultad de Humanidades, Conjunto La Liria, edificio A, piso 3, Mérida-Venezuela. Correo electrónico: <cldominguez@linguisticahispanica.org>

Cuando un niño adquiere su lengua, se enfrenta a la tarea enorme de adquirir no solamente las formas que esa lengua ha incluido como formas del decir, sino también, y sobre todo, las funciones para las cuales la especie se sirve de su lengua. El niño debe, además, adquirir los valores del grupo que determinan lo que se dice y lo que no se dice, las normas de la conversación, los modos del decir colectivo. En este proceso, el adulto es el modelo y el instructor no especializado que participa como contraparte. Según esto, el adulto debería ser, entonces, un *corrector* de las emisiones infantiles y de su actuación lingüística; de hecho, ésta es la impresión que a veces tenemos de nosotros mismos como instructores de la adquisición. Ahora bien, ¿qué tipo de correcciones se hace al niño?, ¿hacia qué nivel de la lengua se orienta la corrección? y ¿qué es exactamente lo que transmiten las correcciones? También, ¿puede el niño corregir sus emisiones?

En este trabajo revisaré, a partir de una muestra de diálogos entre niños de tres a seis años en situación de entrevista con un adulto, las estrategias de corrección que pueden aparecer en estos diálogos, la orientación que estas correcciones pueden tener y la función que parecen cumplir en el proceso de adquisición de la lengua materna. En la primera parte reviso algunos conceptos teóricos que conducirán la interpretación de mis datos, los cuales presento en la segunda parte y considero detalladamente en la tercera.

## 1. SOBRE REGLAS, INFRACCIONES Y CORRECCIONES

La consideración de las correcciones que aparecen en el curso de la emisión oral hace aparecer, inmediatamente, dos conceptos relacionados lógicamente, a saber, la noción de 'regla' y, también, la de 'error'. En ambos casos, se trata de conceptos polémicos que, cuando se relacionan con la adquisición de la lengua materna, se hacen todavía más complejos y problemáticos. Por este motivo, antes de cualquier otra consideración, conviene revisarlos, así como el concepto mismo de 'corrección'.

### a. *Reparaciones y correcciones*

Los primeros trabajos sobre las correcciones que aparecen en la línea oral no las consideran como parte de un proceso de recuperación o edición que el hablante tiene que realizar en el curso de su producción, sino que las consideran evidencia de los procesos mentales que subyacen a la configuración mental (cf. Brown y MacNeill 1966, Hockett 1967). Por su parte, el conocido trabajo de Victoria Fromkim (1971) sobre los errores que pueden producirse en la realización de la palabra, no se orienta tampoco hacia una comprensión de los fenómenos relacionados con la oralidad, sino más bien con el modo como se constituyen los paradigmas en un sistema lingüístico particular. Hay que esperar hasta 1974, cuando Harvey Sacks, Emanuel Schegloff y Gail Jefferson proponen *A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation*. En este trabajo, ya clásico, se encuentra la presentación de un modelo del uso de la lengua que considera, a la par, un conjunto de

mecanismos internos al modelo que permiten la ‘reparación’ de las infracciones cometidas contra el *fluir* de la interlocución (cf. Sacks et al. 1974: 723-4).

Para Sacks et al. (1974), cada una de las piezas del diagrama de flujo conversacional puede alterarse como resultado de errores en su aplicación, por lo que, para cada una de estas piezas, es decir, para cada una de las reglas que garantizan el *fluir* conversacional, hay un mecanismo correlativo (intrínseco, dicen los autores) para la ‘reparación’ del error o violación de alguna regla, lo cual garantiza la recuperación del mecanismo y, sobre todo, de la conversación.

En 1977, estos mismos autores, con Emanuel Schegloff ahora a la cabeza, argumentan a favor de la preferencia por la ‘autocorrección’ en aquellos casos en los cuales deben realizarse reparaciones a la organización de los turnos de habla en la conversación. En este trabajo, se diferencia la ‘reparación’ de la ‘corrección’ y se especializan los términos para referirse, en el primer caso, a las evidencias, en la conversación, que producen por una parte la violación y, por la otra, la recuperación de los mecanismos que organizan la interlocución como actividad social. De esta manera, el término se asociará, en adelante, a cualquier reparación que se haga con miras al buen funcionamiento del mecanismo de toma de turnos que puede estar regulado no solo por el modelo, sino también por las normas de etiqueta del grupo social. Por su parte, el segundo término, ‘corrección’, queda restringido como un subtipo de las reparaciones que miran hacia el texto mismo; de esta manera, las *hesitaciones*, *falsos arranques* y *reemplazos de términos* de una estructura por otros, se pueden considerar correcciones que el hablante hace a su puesta en palabras.

En ese artículo, Schegloff et al. también distinguen entre las intervenciones del hablante que se dirigen hacia la reparación o corrección de su propia intervención (autocorrección) o aquellas que reparan o corrigen las intervenciones de su interlocutor (heterocorrección). Como es costumbre entre ellos, para este mecanismo de la corrección, también se presenta un modelo de organización que prevé, por ejemplo, que si la corrección no se realiza en el turno mismo (autocorrección) o en la próxima intervención (heterocorrección), la tercera intervención llega ya demasiado tarde como para poder incluir corrección alguna, y el error o la violación, entonces, se consideran *superados* y la conversación continúa sin posterior referencia a la *disrupción* ocurrida<sup>2</sup>.

De este artículo, también ya clásico, me interesa destacar un ejemplo que ofrecen los autores (1977: 373, ejemplo 58) en el cual se recoge un fragmento de la conversación de tres niños mientras juegan:

Steven: uno, dos, tres... cuatro, cinco, seis... once, ocho, nueve, diez.

Susan: ¿once, ocho, nueve, diez?

Steven: once, ocho, nueve, diez.

Nancy: ¿once?

<sup>2</sup> Cf. Jefferson (1975) para una revisión detallada del funcionamiento y los mecanismos de la corrección en los diálogos entre adultos.

Steven: siete, ocho, nueve, diez.

Susan: Así está mejor...<sup>3</sup>

En este fragmento, las dos niñas, Susan y Nancy, corrigen a su interlocutor mediante la mera repetición, probablemente enfática, del segmento que quieren corregir, sin decir explícitamente cuál es la infracción y cómo se realiza la corrección. Como mostraré más adelante, en mis datos, ésta parece ser la estrategia que también prefieren los adultos cuando corrigen a los niños, estrategia que parece a veces muy inadecuada si de lo que se trata es de colaborar en el proceso de adquisición de la lengua.

Por su parte, en nuestro ámbito geográfico, Pessoa y Zapparolli 1990 revisan los procedimientos de reparación y corrección presentes en la conversaciones grabadas para el *Estudio de la norma lingüística culta de la ciudad de São Paulo*, siguiendo para ello muy de cerca los trabajos antes mencionados de Sacks, Schegloff y Jefferson. En este meticuloso trabajo, Pessoa y Zapparolli muestran que la reparación, así como el subtipo especial de la corrección, pueden ocurrir en cualquier punto de la conversación y ello para corregir errores en todos los niveles de la lengua, fonético, morfosintáctico, semántico y pragmático (incluyendo aquí tanto las correcciones al texto, esto es, reorientaciones temáticas, corrección o edición de la referencia, como reparaciones discursivas, por ejemplo, cambio de registro, organización de los turnos, etc.). Encuentran asimismo que, dada la naturaleza de la muestra (esto es, grabaciones con el encuestador y el grabador presentes, entre personas identificadas como *hablantes cultos*), los diálogos evidencian muy poca tensión y, por ello, hay muy pocas reparaciones al fluir conversacional. Las correcciones, por su parte, son más frecuentes, y entre ellas, las autocorrecciones representan un 84%, del cual el 81,5% son correcciones iniciadas por el mismo hablante en el mismo turno en el cual se cometió la infracción, confirmando así, para el portugués de Brasil, lo que Schegloff et al. 1977 habían sugerido, con datos del inglés, como un rasgo caracterizador de la conversación. Igualmente, las autoras distinguen los tipos de corrección de acuerdo con los mecanismos utilizados, y presentan datos según los cuales las correcciones a los errores morfosintácticos alcanzan apenas el 8% y las correcciones de pronunciación un 3%, dejando así el 89% de las correcciones en el nivel semántico-pragmático.

En 1994, Pessoa retoma el asunto de las correcciones y presenta una excelente definición de corrección que, para el interés de este trabajo, resulta útil, a saber:

La corrección es, entonces, un procedimiento de reelaboración del discurso que busca componer sus 'errores'. El 'error' debe ser entendido como una escogencia del hablante —léxica, sintáctica, prosódica, de organización textual o conversacional— ya presentada en el discurso y que, por razones diversas, él y/o su interlocutor consideran inadecuada. (Pessoa 1994:136)

<sup>3</sup> En esta cita y en adelante, las traducciones son mías.

En este trabajo, Pessoa afirma explícitamente lo que, en realidad, ha estado sobreentendido en la base teórica de los trabajos sobre reparación y corrección, esto es, que los mecanismos de la conversación, así como el de la corrección de infracciones en todo nivel, deben considerarse como parte de la competencia que los interlocutores poseen en la producción y recepción de textos. Igualmente, Pessoa enumera las funciones para las cuales se repara y se corrige el habla y, al hacerlo, deja entender, una vez más, que se trata, en efecto, de una competencia interlocutiva regida por reglas y que las infracciones atentan contra la interacción no solamente lingüística, sino también, y sobre todo, del grupo. Por último, afirma lo que será su hipótesis en un trabajo subsiguiente, esto es, que el habla *culta* tiende a atenuar la reparación y la corrección, sobre todo, cuando se trata de heterocorrección, a fin de evitar la tensión conversacional que se produciría en el caso contrario, es decir, si un hablante corrigiera reiteradamente a su interlocutor<sup>4</sup>.

#### b. Normas, reglas y errores

Tal como ha aparecido hasta aquí, la noción de ‘corrección’ implica la existencia de una ‘norma’, cuya realización no se efectúa adecuadamente y que, de acuerdo con el hablante, o con su receptor, debe retomarse para garantizar el curso de la conversación.

Siguiendo a Coseriu (1973), la lingüística, principalmente la hispánica, ha considerado la ‘norma’ como una variante funcional de la lengua, y es el mismo Coseriu el que aclara que

no se trata de la norma en el sentido corriente, establecida o impuesta según criterios de corrección y de valoración subjetiva de lo expresado, sino de la norma objetivamente comprobable de una lengua, la norma que seguimos necesariamente para ser miembros de una comunidad lingüística, y no de aquella según la cual se reconoce que ‘hablamos bien’ o de manera ejemplar, en la misma comunidad. (1973:90)

Aparece entonces un término polisémico que, cuando se trata de la consideración de la adquisición de la lengua materna, implica, por lo menos, los siguientes sentidos: i) es la observación del modo como el niño adquiere lo que, en efecto, constituye la norma “que seguimos necesariamente para ser miembros de una comunidad lingüística”; ii) se trata de establecer la ‘norma’ en el estado de lengua en el cual se encuentra el niño, esto es, la etapa de la adquisición “objetivamente observable” y que constituye, siguiendo al mismo Coseriu, una norma respecto del sistema general o de la norma del adulto y iii) la norma lingüística de la comunidad se representa, para cada individuo, como una *norma* de comportamiento lingüístico, una *norma de corrección*, que se supone como una suerte de competencia y es objeto de diferentes actitudes y creencias que tienen los hablantes sobre el uso de su lengua; es

<sup>4</sup> Cf. Pessoa (1997).

pues la 'norma' y sus *normas* las que se ofrecerán al niño para su adquisición, 'norma' y *normas* que determinarán cuándo un hablante (niño o adulto) ha cometido un *error*.

Si el término de 'norma' es problemático para este trabajo, el de 'error' lo es más todavía pues este se convierte, además, en un término peligroso cuando de lo que se trata es de la consideración de la adquisición de la lengua materna pues esta, en cada una de sus etapas, representa siempre un gran avance infantil en su proceso general de desarrollo. Así, el término 'error' o 'infracción' debe entenderse aquí, cuando aparezca, estrictamente, en el sentido que se deriva del concepto de 'norma' presentado antes, a saber, como la realización que el hablante, y/o su interlocutor, pueden considerar inadecuada en relación con lo que constituye el uso general de la comunidad (cf. Pessoa 1994:196).

'Norma', 'error' y 'corrección' (en ese orden) pueden suponer pues un conjunto de reglas gramaticales y pragmáticas que operan en el uso de la lengua. En 1974, Dan Slobin se pregunta *¿qué es una regla?* y responde como sigue:

El uso de esta palabra *regla* puede inducir a pensar que los psicolingüistas creemos que la gente puede formular explícitamente reglas de gramática y que los niños aprenden estas reglas. Esto, por supuesto, no es así. Ninguno de nosotros, por ejemplo, puede formular todas las reglas de la gramática de nuestra lengua materna. Tal vez se pueda aclarar ese importante concepto de *regla* si nos preguntamos qué tipo de pruebas de conducta nos capacitarían para decir que una persona "posee" o "actúa como si conociese" una regla. (1974: 70-71)

Quizá el uso de la lengua sea uno de los mejores ejemplos de actividad humana regida por reglas y normas que se acatan a pesar de no poder ser enunciadas explícitamente, tal como enunciamos las leyes y reglamentos que regulan la circulación terrestre, por ejemplo. Así, en efecto, es la producción de mensajes, la interacción verbal, la que nos da la evidencia del conocimiento que el hablante puede tener de las *reglas* y, en la adquisición de la lengua materna, es el uso el que nos dirá el conocimiento que el niño tiene de su lengua. La autocorrección, como parte del uso, nos dará evidencias, si no de las reglas, al menos de sus efectos, pues podemos interpretar la autocorrección como una prueba de estas, del mismo modo que interpretamos la hipersistematización infantil de la conjugación verbal como una evidencia del conocimiento que el niño ha empezado a adquirir sobre la morfología de su lengua en general, y del paradigma verbal en particular. Por su parte, las heterocorrecciones, esto es, aquellas en las que el adulto interviene para corregir la emisión infantil, también pueden ser consideradas evidencias en este mismo sentido y mostrarnos el modo como actúa el *modelo* lingüístico que estamos ofreciendo al niño.

### c. *El modelo para la adquisición*

Tal como mencionaba en la introducción de este trabajo, se piensa que el adulto es el modelo y el instructor no especializado que participa en el proceso de adquisición de la lengua materna. De esta idea parte Slobin (1982) en su trabajo "sobre la

naturaleza del habla a los niños". Allí, Slobin comenta sus observaciones de una madre estonia dirigiéndose, por una parte, a su hija de 2.5 años y, en otra ocasión, a un adulto, y observa lo siguiente:

El habla a un adulto parecía una corriente rápida y sin límites, sin suministrar apenas una pista acerca de los límites de frases, y aun menos de las palabras o morfemas. Al contrario, en el habla dirigida al niño fácilmente aparecían frases cortas y claras. Así, nuestra impresión fue que el habla a los niños debe adaptarse más a las estrategias primitivas de atención y análisis que el habla a los adultos. (1982: 289)

Slobin reporta la variación observable en la sintaxis, vocabulario y entonación cuando el interlocutor es un adulto o cuando es un niño y, en este último caso, la edad del niño también aparece como un rasgo que influye en la organización del texto del interlocutor adulto. Este hecho no es extraño, todos nos adaptamos a nuestro interlocutor, niño o adulto, con el cual suponemos que compartimos información. Quizá esta afirmación de Slobin no parezca entonces tan contundente hoy en día, a la luz de lo que sabemos ahora sobre la interlocución en general y la oralidad en particular pues, de hecho, ahora también sabemos que en realidad el habla se organiza tomando en cuenta, entre otros, por ejemplo, el estado de activación de la información que suponemos en la conciencia de nuestro interlocutor y que esto, a su vez, tiene que ver con los límites entonativos de la unidad sintáctica (cf. entre otros Chafe 1987, 1994), de modo que, aunque el ritmo no varíe ni se haga más lento, organizamos los mensajes en relación con el auditorio y tratamos siempre de adaptarnos a las estrategias de atención y análisis que suponemos en el interlocutor. Pero todo esto no resta interés al hecho sobre el cual llama la atención Slobin, esto es, el modo como se relacionan los interlocutores cuando se trata de un niño y un adulto de su entorno familiar (en las observaciones de Slobin, generalmente la madre).

En el mismo trabajo de 1982, Slobin reporta los trabajos de Roger Brown y sus colaboradores y nota que

Un posible papel de la madre sea quizá el de indicar al niño cuándo no comunica de forma apropiada. Como plantea Brown, "¿las construcciones erróneas en el habla del niño abren camino a construcciones bien formadas a causa de una presión selectiva en la comunicación que favorece a las últimas?" Para contestar esta pregunta, Brown y Hanlon estudiaron las respuestas de las madres a las construcciones "primitivas" y "bien formadas" emitidas por el niño y preguntaron si la respuesta implicaba o no comprensión del significado atribuido por el niño. Sorprendentemente, las emisiones primitivas y bien formadas fueron entendidas bastante bien por las madres. Parecía no haber presión comunicativa para las emisiones gramaticales. Aparentemente la madre está demasiado ocupada en la interacción con el niño para prestar atención a las formas lingüísticas de sus emisiones. (1982: 295)<sup>5</sup>

<sup>5</sup> Slobin cita el trabajo de R. Brown y C. Hanlon (1970), *Derivational complexity and order of acquisition in child speech*, en J.R. Hayes (Ed.), *Cognition and the development of language*, 11-53. Nueva York: Wiley [del cual hay versión en español en Brown 1981: 164-212]. Puede ser interesante mencionar aquí que, en las conclusiones a ese trabajo, Brown y Hanlon afirman lo siguiente: "El hecho de que algunas de las construcciones aparezcan en una o más formas 'agramaticales' antes de que aparezcan en forma adulta, muestra que los niños están aprendiendo reglas y no simplemente enunciados" (en Brown 1981: 209).

Y, enseguida, siempre comentando los trabajos de Brown<sup>6</sup>, el propio Slobin apunta que “Los padres prestan atención al contenido del habla del niño, aprobando las emisiones verdaderas y criticando las falsas, sin prestar atención a la gramaticalidad”. (1982: 295)

Los trabajos y los comentarios de Slobin dejan abierta la puerta a la investigación pues, por una parte, se afirma la adaptación del habla del adulto a su interlocutor infantil, esto es, el hecho de que el adulto organiza su mensaje tomando en cuenta el *estado de lengua* en el cual se encuentra el niño y, por la otra, se establece que ese mismo adulto no está tan dispuesto a corregir las emisiones del niño a menos que se comprometa la intercomprensión. Quedan entonces abiertas las preguntas sobre el tipo de correcciones que, eventualmente, el adulto hace al niño.

## 2. LA MUESTRA Y LOS DATOS

En este trabajo reviso los datos proporcionados por un corpus de habla infantil constituido por seis horas de grabación a seis niños caraqueños en diálogo con un adulto. Se trata de seis niños cuyos padres, de acuerdo con su profesión, nivel de estudio y de ingresos, pueden considerarse pertenecientes a la clase media caraqueña. Fueron grabados tres niños y tres niñas, de 3[años].2[meses], 3.8, 4.0, 4.6, 5.2 y 5.7 años. El corpus fue recogido en la casa de los niños, en varias sesiones hasta completar una hora. Se realizó una transcripción ortográfica respetando pausas, repeticiones, hesitaciones y correcciones, esto es, se copió lo más fielmente posible cada intervención.

Para esta investigación, seleccioné en el corpus todos los casos de corrección, tanto del niño como del adulto ante la intervención del niño, para determinar tanto la incidencia de las correcciones del adulto (heterocorrección) como las evidencias que puede suministrar la autocorrección en la caracterización de la adquisición de la lengua materna.

## 3. REPETICIONES Y CORRECCIONES EN EL DIÁLOGO NIÑO-ADULTO

un personaje de la televisión: ¡Que no cunda el pánico!  
 niño (5.5): [imitando la voz del personaje de la televisión] ¡Que no... no confundan el pánico!  
 madre: [imitando también] ¡Que no CUN-DA el pánico!  
 niño: ¡No fundan el pánico! (risas de ambos).

El ejemplo anterior, que no proviene del corpus sino de una conversación con mi hijo, es muestra clara de lo que parece ser la actitud más consistente del adulto, esto es, repetir esmeradamente la secuencia que corrige sin limitar la expresión del niño.

<sup>6</sup> Slobin comenta el conocido trabajo de R. Brown, C. Cazden y U. Bellugi (1969), *The child's grammar from I to III*, en J.P. Hill (Ed.), *Minnesota symposium on child development*, 28-73. Minneapolis: University of Minnesota Press [del cual hay versión en español en Brown 1981: 113-163].

En efecto, la primera evidencia que producen mis datos es que, contrariamente a lo que podía esperarse, el adulto no corrige todos los casos en los cuales podría hacerlo. En la muestra encontramos 182 errores en el habla infantil de los cuales solo 34 (18 %) son corregidos. Entre los errores, los hay de todo tipo; es muy frecuente la supersistematización de la conjugación y, sobre todo, de los imperativos, así, tenemos *pónelo*, *hácelo* y hasta un *hácelamela* (del niño de 4.6 años); también, para referirse al tiempo no-actual, los tres niños menores usan sistemáticamente *anoche*, lo cual nunca es corregido por el adulto, quien incluso retoma esta forma para proseguir la conversación (ver ejemplo 4). También es notorio que las correcciones, cuando las hay, se dirigen hacia el uso de la lengua y no hacia la interacción y es que, de hecho, en mis datos no hay *infracciones* al curso de la conversación.

Esto puede deberse, por una parte, a la muestra misma y su constitución, esto es, el adulto dirige el diálogo y la organización de los temas puesto que, como dije antes, se trata de una serie de entrevistas con interés lingüístico; cabe, sin embargo, preguntarse si esta es una característica de la muestra o se trata más bien de una característica de la actitud del adulto en la conversación con un niño. Como muestra el ejemplo citado arriba (que, recuerdo, no proviene del corpus), el adulto parece ser más bien “condescendiente” con la realización infantil, consciente de que, si insiste en la corrección al niño, la situación y la interlocución podrían tornarse de tal manera agresivas que la relación entre los hablantes podría resentirse. Tampoco se puede descartar que, tal como mencioné en otro trabajo con el mismo corpus (Domínguez 1990), estos niños están adquiriendo su competencia dialógica y se incorporan a la conversación sin estar verdaderamente involucrados en ella, con la excepción probable de los dos niños mayores, quienes se muestran mucho más dispuestos a la conversación por sí misma, proponen temas y, en algunos momentos, dirigen la organización de la conversación, lo cual los niños de tres años no hacen nunca en mis grabaciones.

Para volver ahora a las correcciones, estas se realizan, como decía, orientadas hacia el uso de la lengua, y son, por lo tanto, correcciones y no reparaciones. Hay que agregar ahora que las correcciones, contrariamente a lo que sucede en el diálogo entre adultos, pero en estricta relación con las expectativas, son mayoritariamente *heterocorrecciones*; así, de las treinta y cuatro correcciones mencionadas, veintiocho (82%) son correcciones que el adulto hace al niño y solo seis (18%) son correcciones que el niño hace a su propia emisión<sup>7</sup>. Consideremos ahora la variedad de segmentos de corrección y lo que permiten describir.

#### a. *Heterocorrecciones: el rol del adulto*

Como ya se mencionara, la estrategia de corrección que el adulto usa más frecuentemente es la repetición total o parcial de la emisión del niño que contiene el *error*

<sup>7</sup> Sería muy interesante verificar si esta proporción se mantiene en muestras de habla más amplias o en otro tipo de diálogos niño-adulto (con los padres, por ejemplo).

y, cuando esto funciona perfectamente, tras la corrección del adulto el niño la incorpora a la siguiente emisión, como ocurre en el ejemplo 1:

1. niño (3.8): Omar Antonio es gordo de mí...  
 adulto: ¿Sí? ¿es más gordo?  
 niño: Sí... y mi tío Enrique también es más gordo... sí... y mi abuelo e... mi madrina es bien flaca...

Hay que notar que intervenciones como la del adulto en este ejemplo son las que Brown, Cazden y Bellugi (1969) llamarían *repetición con expansión*, características, según los autores, de las intervenciones del adulto, sobre todo en las etapas tempranas de la adquisición. La función de estas repeticiones es la de *glosar* lo que el niño acaba de decir. Seguramente todos conocemos esa etapa en la cual los adultos del entorno cotidiano del niño se convierten en “intérpretes” que repiten o aclaran a los demás lo que el niño dijo o lo que el niño quiere; el adulto también repite para el niño, en diálogos con pares de adyacencia típicos, en los cuales el niño produce un mensaje (telegráfico, como lo llamaron los mismos Brown, Cazden y Bellugi), que el adulto repite agregando la información que se supone por el conocimiento que el adulto tiene del niño o porque es interpretable en la situación de interlocución que comparten, como en el ejemplo que tenemos en 2:

2. niño (1.2): Nebe.  
 adulto: Sí, este es el cuento de Blanca Nieves...

En el ejemplo 1, parece que el diálogo se articula de la misma manera, el niño formula su mensaje y el adulto repite con una expansión que, en realidad, no agrega nada a lo dicho por el niño, pero lo corrige. Ahora bien, por el modo como se introduce la corrección, esta aparece atenuada por la repetición, que *disfraza* la corrección y permite que esta se introduzca sin por ello atentar contra la continuación de la conversación. A diario, en todos nuestros diálogos, usamos la repetición como estrategia para dar continuidad. Tenemos ejemplo de ello en 3, donde se reproduce un segmento de diálogo entre dos jóvenes mujeres merideñas, también en situación de entrevista:

3. encuestadora: ¿Y su papá?  
 hablante: Uy, ese bicho no...  
 encuestadora: Ese sí era bicho.  
 hablante: Ese sí fue bicho, igual que el otro bicho.  
 encuestadora: El otro también era bicho.  
 hablante: Entonces un bicho ahí que...  
 encuestadora: Bueno, porque el abuelo tampoco es muy santo ¿no?  
 hablante: No, pero el abuelo no... el abuelo fue responsable\*.

\* Tomado de Domínguez y Mora 1998. Encuesta 10: 153-154.

En este último ejemplo, las dos hablantes se repiten la una a la otra para mostrar su acuerdo, la identidad de su punto de vista, consiguen así el doble objetivo de relacionar sus intervenciones y, también, mostrar su simpatía mutua, su proximidad. En el diálogo entre niño y adulto, las repeticiones de lo que el niño dice pueden interpretarse también de esta manera, esto es, se repite lo que el niño dice para mostrar que estamos en la misma conversación y continuarla; por su parte, el niño también repite total o parcialmente la emisión del adulto con el fin de crear continuidad para seguir la conversación (cf. Domínguez 1990). Así, esta estrategia de continuidad es general en el diálogo, hasta el punto de que, en algunos casos, en los diálogos entre niños y adultos, la repetición ignora la posible corrección y, por el contrario, reitera la forma utilizada por el niño, como en el siguiente ejemplo:

4. niña (3.2): Ya... ya está prendiendo [el grabador]... anoche no prendió [la grabación anterior había tenido lugar una semana antes en la mañana].  
adulto: No, anoche no prendió.

Como puede verse en este ejemplo, el adulto prefiere mantener la conversación en los términos de la niña y reconocer el uso sobreextendido del adverbio para indicar el no-presente, antes que intentar una corrección que, seguramente, no tendrá eco.

Para volver ahora al ejemplo 1, es interesante hacer notar que la corrección efectivamente se produce porque la forma vuelve a aparecer en la narración que continúa y no porque el niño la repita especialmente para mostrar que reconoció la corrección. Sin embargo, no puede decirse que el niño no está consciente, en algunos casos, de que hay formas que le resultan difíciles e incluso, a veces, parece estar esperando que el adulto repita y corrija lo que él ha dicho a fin de poder resolver su predicamento.

Ahora bien, no todas las repeticiones por corrección tienen el efecto que señalamos en el ejemplo 1; tampoco todas pueden insertarse en el turno siguiente al que ha presentado la corrección (esto es, en el turno infantil). Al contrario, la tendencia suele ser que la repetición del adulto no deje huella en la emisión subsiguiente. Es lo que podemos ver en los ejemplos 5-7:

5. adulto: ¿Y hoy?  
niña (3.2): No... no me ponieron vestido.  
adulto: ¿No te pusieron vestido?  
niña: No... no... esto.
6. adulto: ¿Y cómo eran esos platillos voladores?  
niño (4.6): Ahí no había platillos voladores.  
adulto: ¿No había?  
niño: No, solo aviones y naves espaciales.
7. niño (4.6): ... yo me estrellé, tu amigo era muerto...  
adulto: Está muerto, yo lo busco y me lo llevo...  
niño: Pero ¿cómo? si ese avión es muy pesado.

La intervención del adulto, que repite y corrige, tiene, justamente, esta doble función: repite y con ello mantiene la conversación; y corrige, ofrece el modelo pues,

como ya mencioné, no hay evidencia de corrección en la siguiente intervención del niño. Ahora bien, si no hay evidencia de la corrección es que esta, en realidad, no puede aparecer ya que, o continúa la conversación, en cuyo caso la intervención del niño no puede incluir la corrección, o aparece la corrección y entonces la conversación no continúa. En los ejemplos 5-7, los niños interpretan la repetición como una intervención pertinente en el curso del diálogo, como una muestra de interés sobre uno de los aspectos de la historia o del juego que se está desarrollando. El ejemplo más claro es el que aparece en 7: el adulto repite, pero también agrega la secuencia de hechos que supone necesarios para que continúe el juego, por lo cual el niño también continúa y es él, entonces, quien corrige pues, hablando de normas, también los juegos de aviones las tienen. Así, la corrección se inserta en la intervención del adulto sin cambiar su objetivo principal que no es solamente el de corregir, sino, justamente, el de intervenir, hacer uso de su turno en la conversación y participar de ella. Una intervención diferente, más *correctiva*, sería mucho menos adecuada conversacionalmente puesto que interrumpiría el diálogo y esto no puede suceder a cada paso pues se corregiría, probablemente, pero no se conversaría.

Este doble rol de la repetición, corregir y continuar, puede aparecer más claramente si consideramos los ejemplos 8 y 9:

8. adulto: ¿Fuiste a una fiesta?  
 niña (3.2): Sí.  
 adulto: ¿En dónde?  
 niña: En una partica...  
 adulto: ¿Dónde?  
 niña: En una partica que yo fui a una fiesta...  
 adulto: ¿Dónde?  
 niña: En una fiesta...
9. niña (4.0): ¿Cómo teniste fuerza?  
 adulto: ¿Ah?  
 niña: ¿Cómo teniste fuerza?  
 adulto: ¿Teniste fuerza?  
 niña: Tú...  
 adulto: Ah... porque soy más fuerte...

En 8, el adulto aparentemente está esperando que la niña le diga el lugar preciso donde se realizó la fiesta y la niña, en realidad, se lo está diciendo, solo que no logran comprenderse. En 9, por su parte, la primera intervención del adulto trata de conseguir la repetición del niño para intentar la reposición de la forma y su corrección; puesto que no la obtiene, repite, pero su repetición se interpreta como un cambio de referencia a la persona por lo que el adulto decide retomar la conversación antes que volver a insistir en la corrección que la puede poner en peligro. No se trata entonces de repetir simplemente, auto-repetirse, como en 8, o repetir al otro, como en 9; la repetición debe orientarse *con* la conversación, como en 5, 6 y 7, debe insertarse en la conversación, so pena de suspenderla, como en 10:

10. niña (5.2): ... esto que vas a leer que fueni ayer.  
 adulto: ¿Qué?  
 niña: Esto... [entregando un libro que habíamos visto en una sesión anterior]  
 adulto: ¿Qué pasa?  
 niña: Esto... ESTO...  
 adulto: ¿Qué hago con eso?  
 niña: Se terminó.

La situación compartida era clarísima: en presencia del libro y habiendo solicitado su lectura, la insistencia del adulto se interpreta como desinterés o, peor aun, como descortesía; la conversación entonces no continúa. Todos seguramente recordamos situaciones en las cuales diálogos como el que acabo de citar solo consiguen la exasperación del niño y la ruptura dialógica. Si, en la conversación con mi hijo que cito al inicio de este apartado, yo hubiera insistido en el verbo *cundir*, también la conversación habría terminado, con evidente malestar de ambos y habiendo dañado no solamente el diálogo, sino también la relación personal entre interlocutores (y todo ello sin decir que, puestos a ello, incluso para una madre lingüista el verbo *cundir* habría presentado más problemas que soluciones en su explicación).

Así pues, es probablemente por esto que, en muchos casos (exactamente 148 en la muestra que estoy considerando aquí), el adulto prefiere salvar la relación y el diálogo antes que corregir al niño. Es lo que aparece en los ejemplos siguientes:

11. niño (3.8): ¿Cómo se llama esta fruta? Yo no la conocí esta mañana cuando fui al parque... cóntamela, cóntamela...  
 adulto: Esa se llama patilla
12. niño (4.6): Toma, fúchala.  
 adulto: ¿No te gustan los militares?  
 niño: No, y esto tampoco, fúchala...  
 adulto: A ver qué encontramos por aquí...

He comentado hasta aquí las intervenciones del adulto y su utilización de la estrategia de la *repetición con corrección*. Es interesante notar que los niños reconocen esta estrategia y la simple repetición es interpretada algunas veces como corrección, como sucede en 13, donde la repetición no debía buscar la corrección puesto que, considerando la figura que ambos tienen delante, la identificación del niño es adecuada. Sin embargo, el adulto repite y, con ello, consigue que el niño cambie su primera interpretación; el adulto pregunta de nuevo, ahora quizá para volver a la interpretación original, pero el niño la mantiene:

13. adulto: ¿Qué es esto? [mirando en una cartilla el dibujo de un cambur (o un plátano)]  
 niño (3.8): Un cambur.  
 adulto: ¿Un cambur?  
 niño: Plátano.  
 adulto: ¿Un plátano?  
 niño: Sí.

El ejemplo 14 también parece mostrar que el niño sabe de la función correctora de algunas repeticiones y desarrolla, a su vez, una estrategia *de salida*:

14. niña (5.2): ¿Este color cómo se llama...? paliz. se llama paliz...  
 adulto: Paliz.  
 niña: Sí, en inglés.

También hay que agregar que, aunque reconocidas, no siempre las correcciones del adulto se pueden acatar. La niña del ejemplo 15 está dispuesta a autocorregirse pero no a cambiar su interpretación o sus razones. Esta niña ya sabe que la conversación no es solamente retomarse de un turno a otro y continuar, sino también, y sobre todo, poner de manifiesto puntos de vista y roles sociales:

15. adulto: ¿Por qué no lo quieres?  
 niña (4.0): Porque es él... él es gafo...  
 adulto: ¿Está bravo?  
 niña: No, GAFO.

Todas las correcciones presentadas hasta aquí se producen siguiendo un mismo patrón: la *repetición con corrección*. Estas correcciones buscan la adecuación del conocimiento de la lengua por parte del niño. La estrategia del adulto consiste en repetir lo que el niño ha dicho incluyendo, en su intervención, la corrección de la estructura o la palabra del niño que no se adecúa al uso general. Estas correcciones actúan fundamentalmente en el nivel morfosintáctico o en el nivel léxico. Hay, sin embargo, otro patrón y otro objetivo. Los ejemplos siguientes muestran otra estrategia de corrección y otros resultados:

16. adulto: ¿Quiénes son ellos?  
 niña (5.2): Este es mi primo  
 adulto: ¿Y este?  
 niña: Tampoco.  
 adulto: ¿No es? [el adulto sabe que sí lo es]  
 niña: Ese... sí, también.
17. adulto: Mira, y ¿qué hay aquí que te guste?  
 niño (3.8): Un... una... unos tartitos [mirando la figura de unos conejos]  
 adulto: ¿Qué?  
 niño: Unos tartitos.  
 adulto: ¿Qué es eso?  
 niño: Unos caballos.  
 adulto: No, esos no son caballos...  
 niño: ¿Y quién es?  
 adulto: Unos conejitos...  
 niño: Conejitos... me equivoqué... me equivoqué...
18. niño (3.8): ... porque tú mueves el radio y me lo des...  
 adulto: ¿Qué?  
 niño: ¿Por QUÉ tú mueves el radio y me lo quitas?  
 adulto: Porque ahí graba mejor...

En los ejemplos anteriores hay que notar que la corrección no se dirige hacia el plano morfosintáctico (como era el caso cuando señalaba la corrección por repetición), sino que, ahora, se trata de la referencia. En 16, el adulto sabe que, en efecto, el niño de la foto es primo de la niña que está hablando, por lo que la respuesta de la niña (*tampoco*) no es correcta desde el punto de vista de la referencia. En 17, mirando un libro con ilustraciones, la expresión infantil (*tartitos*) parece una palabra inventada por el niño y el adulto decide no respaldarla, como tampoco acepta la denominación *caballos* por lo cual insiste, ignorando incluso la posible corrección morfosintáctica (de la concordancia en la cuarta intervención del niño). Por último, en 18, el adulto interroga porque la formulación inicial del niño no se ha presentado como una pregunta y no se comprende el tipo de acto de habla que se está realizando, con lo cual obtiene una reposición de lo dicho por el niño que resulta más adecuada tanto en el plano pragmático como en el léxico.

Si la repetición no es una estrategia muy directa para corregir la intervención del niño, esta de interrogar al niño lo es menos pues no ofrece siquiera un modelo para la corrección. De hecho, si se consigue alguna corrección esta se parece más a una autocorrección puesto que es al niño al que le corresponde decidir por qué el adulto no lo está entendiendo. Por su parte, el adulto está actuando como lo haría ante cualquier interlocutor (niño o no) cuando no logra entender de qué, efectivamente, le están hablando. El adulto pregunta porque no entiende y deja de lado la corrección. Esto sucede en el ejemplo 19, donde parece más interesado en entretener al niño y lograr que no insista en salir de visitas antes que en mostrarle el modelo sintáctico para el uso adecuado de la fórmula *ir/venir de visita*:

19. [para ir a visitar a una vecinita]

niño (4.6): Ella no sabe el nu... mira, ella no va a venir de visitas a mí, mejor le venimos de visita a ella...

adulto: ¿Qué?

niño: Mejor le venimos de visita a ella...

adulto: Bueno, espérate, primero le vamos a hacer los ojos a Darth Vader [en plastilina]

En los trabajos sobre corrección y reparación comentados aquí, se menciona que la heterocorrección suele introducir en el diálogo una secuencia lateral (*side sequence*), esto es, una microsecuencia que se inserta entre dos turnos justamente para que la corrección tenga lugar. Así, tras el turno en el cual el locutor ha infringido alguna norma, el interlocutor hace notar la infracción y el locutor entonces retoma el turno, corrige y continúa. En los segmentos citados en los ejemplos 1-7 no habían aparecido estas secuencias laterales para la corrección y, tal como comentaba, no había una verdadera *suspensión* del diálogo para que se produjera la corrección. Ello puede relacionarse, justamente, con la frecuencia con la cual la estrategia consiste en repetir lo que el niño ha dicho, introduciendo la corrección pero sin dejar de cuidar el mantenimiento de la conversación. Ahora bien, a partir del ejemplo 8 (y hasta el 19) la corrección inicia una secuencia lateral. Se produce una especie de suspensión para aclarar lo que constituye, literalmente, un malentendido y, a continuación, se repone la conversación que venía desarrollándose.

### b. Autocorrecciones: la actividad infantil

En los ejemplos 20-23 aparece casi la totalidad de los ejemplos de autocorrección que pueden encontrarse en el corpus con el que trabajé. En efecto, en esta muestra solo encontramos seis casos de autocorrección y si los consideramos todos encontraremos que estos, aunque parezcan pocos, dejan algunas pistas sobre el proceso de la adquisición y sobre el uso productivo que el niño hace de las reglas gramaticales que conoce.

En los ejemplos 20-22, la serie de hesitaciones evidencia la búsqueda infantil de la forma correcta. En los tres casos se inicia una forma, otra, y luego se retoma el enunciado completo, ya corregido, ya configurado.

Por su parte, el ejemplo 23 es una prueba inequívoca de la labor metalingüística del niño, del *control* que éste ejerce sobre sus emisiones: *había una sirvienta...* controla, retoma, *había una culebra*. La primera forma, paronomasia de *serpiente*, no resulta del todo satisfactoria, el niño se corrige, opta por el sinónimo y resuelve solo. Este ejemplo presenta una corrección en el nivel léxico y también muestra, claramente, las decisiones del niño. Si volvemos a considerar ahora los ejemplos 20-22 (y también el citado en 15), notaremos que, en el nivel morfosintáctico, el proceso de autocorrección infantil parece actuar de la misma manera: el niño retoma y resuelve, esto es, se autocorrige.

20. niño (3.8): mañana voy a jugar... el campo en mía... en mi campo... mañana voy a jugar en mi campo de... donde yo tengo unos zapatos de fútbol.
21. niña (4.0): ¿Qué es esto? ¿Quién es esto? ¿Para qué... qué es esto?
22. niña (5.2): Dámelos, vamos a ponerlos aquí.  
adulto: Ajá, ahí no se caen.  
niña: No... bueno, los lentes no es muy... es... son muy peligrosos, se pierde los... se pierde la vista...
23. niño (4.6): [en el colegio]... y... estudié mucho, hicimos...  
adulto: ¿Qué más?  
niño: ...y ... no podemos jugar, había una sirvienta... había una culebra en el parque de abajo, jugamos en el parque de arriba porque... estaba muy peligroso.

## 4. ¿CORREGIR O CONVERSAR?

Una vez considerados los datos que he comentado hasta aquí, parece más sensato concluir tomando en cuenta lo que *no* sucede antes de hacerlo sobre lo que sí tiene lugar. La idea que inició este trabajo suponía que las intervenciones correctoras del adulto serían muchas y muy prolijas. La revisión del corpus mostró todo lo contrario, pues si contamos 182 *errores*, solo seis de ellos fueron corregidos por iniciativa infantil y, sobre todo, solamente veintiocho lo fueron por el adulto. Hubo entonces 148 oportunidades en las cuales el adulto no corrigió al niño y algunas más en las que, incluso, prefirió la forma infantil y la repitió en su emisión (como en el ejemplo citado en 4). La idea que tenemos del adulto corrector no puede, entonces,

evidenciarse a partir de estos datos. Tampoco me parece que, como dice Slobin, este hecho pueda explicarse porque el adulto (recordemos que, en sus observaciones, se trata siempre de la madre) se encuentra tan ocupado en interactuar con el niño que, por ello, renuncie a corregirlo. Es cierto que las madres de niños pequeños suelen estar siempre muy ocupadas pero, también, en la muestra que comento, el adulto no pertenecía siquiera al entorno familiar de los niños entrevistados.

En cuanto a lo que sí parece evidenciarse en los datos, las autocorrecciones infantiles permiten pensar, con Slobin, que cuando el niño se corrige está controlando su emisión en relación con las normas gramaticales que conoce y, de ser así, la autocorrección nos permite evidenciar el proceso de adquisición como un proceso en el cual el niño participa y colabora activamente.

En cuanto a las heterocorrecciones, estas parecen bastante escasas, aunque más frecuentes que las autocorrecciones, con lo cual, por una parte, responden a las expectativas de que el adulto será más *corrector* que el niño y, por la otra, siendo relativamente tan pocas, contradicen la expectativa de la frecuencia con la cual éstas aparecerían. He comentado, junto a los ejemplos citados, los *dos tipos de heterocorrecciones* que se encuentran en la muestra con que trabajo, esto es, *repetición con corrección* e *interrogación* para mostrar la incompreensión. Esta última forma, como ya señalaba, no es explícitamente una corrección, sino más bien una solicitud de reformulación con interés en la referencia. Si la considero entre las correcciones, es porque, generalmente, la intervención del adulto obtiene la reformulación que solicita y, como vimos en los ejemplos, esta reformulación del niño es, más que una paráfrasis, una reemisión de la forma anterior (que incluye, a veces, una corrección). En cuanto a las repeticiones del adulto que presentan la forma corregida, hemos visto que raramente esta corrección se encuentra en la forma subsiguiente emitida por el niño, lo que no cambia su carácter de corrección. Ahora bien, lo que me parece más interesante de ambos tipos de heterocorrección es el hecho de que, en ambos casos, las correcciones del adulto están de tal manera insertadas en el diálogo que su carácter corrector pasa prácticamente desapercibido. La corrección aparece atenuada en una forma común de continuidad dialógica que parece más interesada en continuarlo y mantenerlo que en la corrección misma.

En los trabajos de Diana Pessoa que comentaba antes, esta autora insiste en que la heterocorrección en diálogos entre adultos caracterizados como hablantes *cultos* se reduce y ello para evitar la confrontación entre los hablantes, la tensión interpersonal y, por ende, dialógica, que se produciría en una conversación donde nos empeñamos en corregir al interlocutor. Pessoa deja entrever que esta tensión sería poco *elegante* entre hablantes de este tipo. Ahora bien, ¿esta tensión es soportable entre hablantes que no se caracterizan como cultos? y, en lo que nos ocupa aquí: ¿puede hipercorregirse al interlocutor solamente por el hecho de que éste es un niño? Me parece que, en ambos casos, la respuesta es negativa. Creo que la heterocorrección no aparece con más frecuencia en la muestra que considero aquí por el hecho de que si la conversación con un adulto es el modelo de uso de la lengua que vamos a ofrecer al niño, entonces debemos ofrecerlo completo, considerando a nuestro interlocutor, estableciendo con él acuerdos y entendimientos en

todo nivel y mostrando el interés y la atención necesarios para que la conversación se sostenga. Enseñamos al niño a jugar con los roles conversacionales, a tomar el turno y dejarlo, a interactuar lingüísticamente como la forma más poderosa que conocemos para dominar el entorno. Si no corregimos siempre y si lo hacemos tan poco es porque, quizá, estamos descuidando la corrección de la norma gramatical a favor de la norma pragmática que consiste en afirmar, cuando no corregimos, que lo importante no es solamente cómo se dice sino también, y sobre todo, decir.

## REFERENCIAS

- BROWN, R. 1981. *Psicolingüística. Algunos aspectos acerca de la adquisición del lenguaje*. México: Trillas.
- BROWN, R., C. CAZDEN y U. BELLUGI. 1969. Three processes in the child's acquisition of syntax. *Harvard Educational Review* 34: 133-51 [cito aquí por la versión en español en Brown 1981:88-112].
- BROWN, R. y D. MACNEILL. 1966. El fenómeno de "en la punta de la lengua". En R. Brown 1981.
- CHAFE, W. 1987. Cognitive constraints of information flow. En R. Tomlin (Ed.), *Coherence and grounding in discourse*. Pp. 21-51. Amsterdam: John Benjamins.
- CHAFE, W. 1994. *Discourse, consciousness, and time*. Chicago: The University of Chicago Press.
- COSERIU, E. 1973 [1952]. Sistema, norma y habla. En *Teoría del lenguaje y lingüística general*. Pp. 11-113. Madrid: Gredos.
- DOMÍNGUEZ, C. L. 1990. *Continuidad y ruptura en el diálogo niño-adulto*. Ponencia presentada en el IX Congreso Internacional de la ALFAL, Campinas (Brasil).
- DOMÍNGUEZ, C. L. y E. MORA. 1998. *El habla de Mérida*. Mérida: Universidad de Los Andes.
- FROMKIM, V. 1971. The non-anomalous nature of anomalous utterances. *Language* 47: 27-52.
- HOCKETT, C. 1967. Where the tongue slips, there slip I. En *To honor Roman Jakobson. Essays on the occasion of his 70<sup>th</sup> birthday*. La Haya: Mouton.
- JEFFERSON, G. 1975. Error correction as an interactional resource. *Language in Society* 2: 181-99.
- PESSOA DE BARROS, D. L. 1994. Procedimentos de reformulação: a correção. En D. Preti (Org.), *Análise de textos orais*. São Paulo: FFLCH-USP.
- PESSOA DE BARROS, D. L. 1997. A propósito do conceito de discurso urbano oral culto: definições e imagens. En D. Preti (Ed.), *O discurso oral culto*. Pp. 29-43. São Paulo: Editora Humanitas, FFLCH-USP.
- PESSOA DE BARROS, D. L. y Z. M. ZAPPAROLLI C. MELO. 1990. Procedimentos e funções da correção na conversação. En D. Preti y H. Urbano (Orgs.), *A linguagem falada culta na cidade de São Paulo, vol. IV: Estudos*. São Paulo: FAPESP.
- SACKS, H., E. A. SCHEGLOFF y G. JEFFERSON. 1974. A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language* 50: 696-735.
- SCHEGLOFF, E. A. 1979. The relevance of repair to syntax-for-conversation. En T. Givón (Ed.), *Syntax and semantics. Discourse and syntax*. Nueva York: Academic Press.
- SCHEGLOFF, E. A., G. JEFFERSON y H. SACKS. 1977. The preference for self-correction in the organization of repair in conversation. *Language* 53: 361-82.
- SLOBIN, D. 1974. *Introducción a la psicolingüística*. Buenos Aires: Paidós.
- SLOBIN, D. 1982. Sobre la naturaleza del habla a los niños. En Eric Lenneberg y Elizabeth Lenneberg (Comps.), *Fundamentos del desarrollo del lenguaje*. Madrid: Alianza.