

## **DOMINIOS Y ESTILOS DE ALORREPARACIÓN EN PADRES DE NIÑOS CON TRASTORNO DEL DESARROLLO DE LENGUAJE**

ALLO-REPAIR DOMAINS AND STYLES IN PARENTS OF CHILDREN  
WITH DEVELOPMENTAL LANGUAGE DISORDER

WENDY FABIOLA LARA GALINDO  
Universidad de Guadalajara  
México  
wendy.lara@academicos.udg.mx  
[0000-0002-5244-7360](tel:0000-0002-5244-7360)

MARIA ISABEL SANTIAGO APARICIO  
Universidad de Guadalajara  
México  
miaaparicio91@gmail.com  
[0000-0001-9914-0182](tel:0000-0001-9914-0182)

En este estudio se analizó en la interacción discursiva espontánea –24 horas– las alorreparaciones parentales dirigidas a un grupo de niños mexicanos ( $M= 6.3$  años) diagnosticados con Trastorno del Desarrollo de Lenguaje (TDL) en contraste con las alorreparaciones dirigidas a un grupo control. Se exploró la frecuencia de alorreparaciones, los dominios de reparación en que se realizan los problemas-fuente y los tipos de intervención que realizan los padres para solicitar la solución a estos problemas. Los resultados revelan que la atención a los problemas-fuente es baja, en relación con el gran universo de problemas en ambos grupos; no obstante, la amplitud de atención es alta, pues atienden distintos tipos de estos problemas. En general, los padres están más atentos a la convencionalidad de los ítemes léxicos. En el caso de los niños con TDL, los padres no se centran en los problemas-fuente gramaticales, tan reportados en la literatura, y ofrecen al niño, primordialmente, modelos lingüísticos para proponerle cómo realice una reparación.

**Palabras clave:** alorreparación, trastorno del desarrollo de lenguaje, problema-fuente, dominio de alorreparación, tipo de alorreparación

This study analyzed the mechanism of allorepair in spontaneous oral interactions (24 hours) that a group of Mexican parents direct to their children ( $M= 6.3$  years) diagnosed with Developmental Language Disorder (DLD), compared to parental allorepairs to an age-matched control group. We focused in allorepair frequencies, repair domains in which Trouble–Sources (TS) occur as well as the intervention styles used to ask for a solution for these TS. Our analyses revealed that attentional focus on TS is very low relative to the broad set of problems in both groups, yet, parents attend to a wide variety of TS. In general, they were more interested in the form of the lexical items. In DLD group, parents did not focus on grammatical TS, so widely reported in the literature, and mainly offered the child a linguistic example to ask him to do a repair.

**Keywords:** Allorepair, developmental language disorder, problem-source, repair domain, repair type

Recibido: 31 de marzo 2022      Aceptado: 20 octubre 2022

## 1. INTRODUCCIÓN

Las operaciones de reparación son un importante recurso interlocutivo documentado a través de muy diversas lenguas y culturas. Constituyen un mecanismo altamente adaptativo en la detección y solución de problemas en el tiempo real de la interacción comunicativa (Enfield, 2007). En el escenario de convivencia entre padres y niños, la presencia de secuencias de reparación es una situación natural y frecuente (Dingemanse *et al.* 2015; Chouinard y Clark 2003, Casillas 2014), dado que la producción de errores del lenguaje es parte del desarrollo, así como la motivación de los tutores por monitorear y corregir el habla de los niños. Cuando estos problemas van más allá del proceso evolutivo y se diagnostica un Trastorno del Desarrollo de Lenguaje (TDL), las intervenciones de reparación de los interlocutores o alorreparaciones pueden presentar diversas variaciones (Stockman *et al.* 2008).

Este trabajo expone tres aspectos de las secuencias de reparación:

- a) El contraste en la prevalencia de las secuencias de alorreparación en la interlocución de un grupo de niños con Trastorno de Desarrollo de Lenguaje (TDL) y las que ocurren en la interlocución de un grupo de niños con desarrollo típico de lenguaje (Controles).
- b) Los dominios en los que los padres de ambos grupos generan alorreparaciones tras la emisión de problemas-fuente (PF) durante el discurso de los niños.
- c) Los estilos adoptados por los padres de ambos grupos en el curso de la alorreparación.

### 1.1. La alorreparación en la interacción

La conversación como texto no es una actividad simple o automática, sino que es un complejo proceso que involucra tomar decisiones para resolver problemas de formulación y comprensión.

Las personas resuelven estos problemas corrigiendo o adecuando la información de sus mensajes ya sea de manera autónoma o bien con la intervención de un interlocutor. A este fenómeno se le conoce como reparación (Rojas Nieto 2007).

La propuesta de Schegloff *et al.* (1977) sobre la estructura de las secuencias que incluye una reparación, distingue tres momentos: a) la producción o indicación de un problema fuente o foco problemático en el habla; b) un índice de reparo o marca explícita de que se prepara una reparación, y c) el ofrecimiento de una reparación o solución. La manera en que se distribuyen estos movimientos de los interlocutores en una conversación, distingue entre autorreparaciones y alorreparaciones. Así, en un proceso de autorreparación los tres movimientos los lleva a cabo el mismo interlocutor; mientras que en un proceso de alorreparación el movimiento de reparo lo produce un interlocutor diferente al emisor del foco problemático. En cuanto a la intervención que ofrece la solución, esta puede estar a cargo de cualquiera de los interlocutores no solo o necesariamente de quien genera el foco problemático. Así los prefijos ‘auto-’ y ‘alo-’ refieren a dos formas de intervención en las secuencias de reparación: en este caso particular, la interacción se organiza en un sistema de turnos que incluye los segmentos o movimientos que conforman las alorreparaciones (la intervención parental que solicita una reparación a un PF) y las autorreparaciones (la intervención del niño que provee una posible solución).

En este estudio nos interesa el análisis de la alorreparación dirigida al niño y que el niño responde (*other-repair/alorepair*), es decir, eventos interlocutivos, en los que el sujeto A (el niño) genera un problema fuente (en adelante PF), el sujeto B (el padre) le invita a reparar mediante un movimiento de iniciación o índice de reparo (IR), y el participante A otorga una solución (SR).

Pero en ocasiones y por diversas circunstancias, A no elabora la reparación y B termina dando una solución (SF) (Schegloff *et al.* 1977), situación que esquematizamos sucesivamente en la Figura 1. Cabe señalar, que existe la posibilidad de que no se genere una solución al PF, es decir que se ignore, o bien que se dé una respuesta no eficiente. Solo en los casos en que el niño o el adulto produzcan una reparación eficiente o positiva se completa el proceso de reparación.

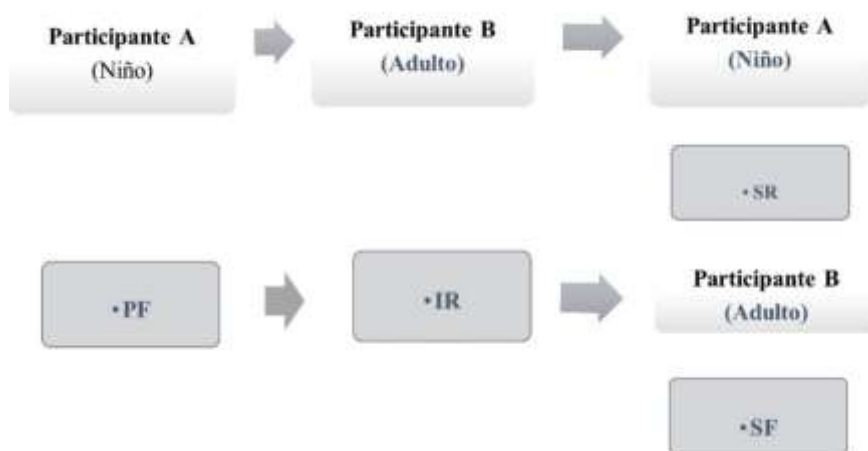


Figura 1. Estructura de la alorreparación (autoría propia)

La reparación como proceso reflexivo del lenguaje emerge en edades tempranas (Clark 1978; Slobin 1978). Sobre el fenómeno de autorreparación, Karmiloff (1986), mediante una tarea

experimental, identifica que niños de habla inglesa de 4 a 12 años se corrigen a sí mismos con la finalidad de especificar una función o hacer una adecuación contextual de su producción, mientras que Tomasello *et al.* (1990) argumentan que las autorreparaciones de los niños están basadas en el estilo que los interlocutores emplean en el *input*. Para el español, Montes (1992) expone que este tipo de reparaciones están centradas en reemplazos léxicos así como en la elaboración gradual de construcciones y Rojas Nieto (2007) da cuenta de procesos de autorreparación que resuelven problemas que surgen en distintos niveles de la lengua. Ahora bien, entre los pocos estudios que han analizado el proceso de reparación en niños con Trastorno del Desarrollo de Lenguaje, pueden citarse el trabajo de Navarro-Ruíz y Rallo Fabra (2001), donde reportan autorreparaciones sobre aspectos pragmáticos del discurso infantil, y el de Bárcenas (2012), quien encuentra este fenómeno ante dificultades léxicas, funcionales, construcciones sintácticas y adecuaciones pragmáticas de los referentes.

Por otra parte, parece que las secuencias de alorreparación, donde es el niño quien indica la presencia de un PF en las intervenciones del interlocutor, son menos comunes que las secuencias de alorreparación en que el adulto indica una falla interlocutiva en la emisión infantil (Garvey 1977, Chouinard y Clark 2003, Rojas Nieto 2007, Montes 2011). Por ejemplo, Tomasello *et al.* (1990) analizaron, en una situación experimental, conversaciones sostenidas entre 24 niños de 1.3 a 1.9 años y sus padres. Los patrones encontrados fueron la solicitud por los tutores de una aclaración, la omisión de un refuerzo verbal del adulto ante una solicitud verbal del niño, y el cambio de tópico en la introducción de una emisión verbal en la conversación.

Stockman *et al.* (2008), en otro estudio con 120 niños afroamericanos de 3 años, divididos en grupos de acuerdo al nivel de madurez de lenguaje y al lugar de origen, distinguieron dos categorías diferenciadas de acuerdo al rol del interlocutor (*elicited repairs* y *responding to repair*), de las que se desprenden distintos tipos de procedimientos. Para el primer tipo de reparación, identificaron los procedimientos *other initiated* y *self initiated*, en tanto que para el segundo tipo de reparación se observaron los procedimientos *verbatim repetition of the words*, *modified repetition or paraphrase of a prior response* y *grammatical addition or revision of a prior response*. Los resultados mostraron que los participantes emplearon los dos tipos de reparación. Los grupos de niños de habilidades lingüísticas menores hicieron más reparaciones que los niños con un mejor nivel de ejecución, además de que realizaron un número significativamente mayor de reparaciones del tipo *responding to repair* respecto a los grupos con mayor madurez.

Forrester y Cherington (2009) en un estudio longitudinal, expusieron la evolución de la capacidad reflexiva de lenguaje de una niña de 1 a 4 años. Señalan que en una etapa temprana, la niña encuentra problemático el traslape de turnos, posteriormente puede identificar dificultades en el lenguaje de los otros y hacer pausas alargadas para dar oportunidad a que su interlocutor corrija sus propios errores y finalmente, puede indicarle explícitamente que no lo comprende mediante un índice de reparo.

Estas afirmaciones –que exponen las condiciones generales de la interlocución entre adultos y se constatan por igual en los estudios de la conversación entre niños con un desarrollo típico y sus interlocutores–, invitan a su ratificación o ajuste en las intervenciones de los niños con TDL.

## 1.2. Trastorno del Desarrollo de Lenguaje

El Trastorno del Desarrollo del Lenguaje (TDL) también llamado Trastorno Específico de Lenguaje (TEL) o Trastorno Primario de Lenguaje (TPL), se define como “un desorden del

desarrollo del lenguaje que ocurre en ausencia de retardo mental, pérdida auditiva, alteración motora, dificultades socioemocionales o una evidente disfunción neuronal” (Plante 1998: 951). Los niños con este trastorno se caracterizan por presentar un desarrollo atípico de la lengua que se manifiesta tanto en la expresión como en la comprensión.

Los trabajos sobre distintas lenguas reportan problemas de índole gramatical como dificultades en la morfología verbal y nominal, en el uso de categorías funcionales, en la organización de la estructura argumental (reemplazando u omitiendo argumentos esperablemente obligatorios), así como en la planificación de estructuras sintácticas de diversa complejidad (Acosta *et al.* 2013; Bedore y Leonard 2001, 2005; Grinstead *et al.* 2013). Además de los déficits gramaticales, se han descrito dificultades en el aspecto léxico-semántico, los cuales se manifiestan en el aprendizaje de léxico, en el acceso léxico, en la comprensión de ítemes, en establecer relaciones semánticas entre términos y en el uso de palabras en contextos específicos (Gary *et al.* 2010; Estis y Beverly 2015).

Estudios sobre poblaciones hispano-hablantes también dan cuenta de problemas en el plano morfosintáctico. Bedore y Leonard (2005) exponen que la producción lingüística de los niños con TDL presenta dificultades en el uso de marcas de tercera persona en verbos, así como en el uso del plural en sustantivos, clíticos de objeto directo y categorías funcionales. En este sentido, Restrepo y Gutiérrez-Clellen (2001) así como Morgan *et al.* (2009) muestran que los artículos, especialmente el definido con marca de género masculino, son poco frecuentes en el discurso de niños con TDL, ya que lo omiten en contextos obligatorios o bien lo sustituyen. En un análisis de las preposiciones, Jackson Maldonado y Maldonado (2017) señalan que estas son otra categoría afectada, pero no lo son los clíticos que, en general, son poco utilizados tanto entre los niños control como entre los que tienen TDL. Los autores dan, asimismo, evidencia de una diferencia significativa en el porcentaje de enunciados con errores agramaticales construidos por estos niños, con base en la propuesta de agramaticalidad de Gutiérrez-Clellen *et al.* (2006). Otras dificultades se presentan en las relaciones de concordancia verbal o nominal (Morgan *et al.* 2009) y en el uso de formas verbales compuestas (Jackson-Maldonado 2012).

Por otra parte, los niños con TDL presentan dificultades de carácter cognitivo que implican déficits a nivel ejecutivo, específicamente en procesos como la memoria de trabajo (Lum *et al.* 2012), la memoria a corto plazo, (Botting *et al.* 2013, Frizelle y Fletcher 2013), la velocidad de procesamiento (Leonard *et al.* 2007) y la capacidad de atención sostenida (Finneran *et al.* 2009). Se considera que los problemas, tanto en memoria de trabajo como en la velocidad de procesamiento, pueden generar efectos negativos en el aprendizaje y el funcionamiento del lenguaje, incluyendo el procesamiento parcial de nuevas palabras, de formas gramaticales y de estructuras sintácticas (Montgomery *et al.* 2010). Según Sheng y McGregor (2010), déficits cognitivos como los señalados en este apartado se reflejan al realizar reformulaciones o repeticiones.

## 2. METODOLOGÍA

### 2.1. Participantes

La muestra está integrada por seis niños mexicanos de 6.2 a 6.6 años ( $M= 6.3$ ,  $DE=0.18$ , rango =0.4), hablantes de Español, cinco de ellos habitantes de la ciudad de Guadalajara y uno

más de la ciudad de México. Fueron agrupados y pareados por edad cronológica, estrato socioeconómico y género. El primer grupo está formado por tres niños que presentan trastorno del desarrollo de lenguaje, en adelante grupo TDL, con un perfil de déficit gramatical. El segundo grupo, formado por otros tres niños, con un desarrollo típico de lenguaje, constituye el grupo de control. Cada niño se identifica por las siglas del grupo de que forma parte más un número que asocia los niños con trastorno del desarrollo de lenguaje con su par en el grupo control; por ejemplo, TDL1 -Control1.

El conjunto de indicadores o estándar de oro para seleccionar a los participantes incluye los siguientes:

#### Criterios de inclusión para los niños con Trastorno del Desarrollo de Lenguaje o TDL:

- a) Niños monolingües hablantes de Español
- b) Rango de edad entre los 6.0-6.8 años
- c) Antecedentes de problemas de lenguaje durante los primeros años de vida
- d) Preocupación de los padres y/o sospecha de trastorno de lenguaje por un especialista
- e) CI no verbal de 80 como mínimo
- f) Índice de Longitud Media de Enunciado (ILME) inferior al de su control
- g) Porcentaje total de agramaticalidad del 20% en una tarea narrativa
- h) Puntuaciones de 1.25 a 2 DE por debajo de la media en al menos dos escalas de evaluación del lenguaje en una prueba psicométrica

#### Criterios de inclusión para los niños con Desarrollo Típico de Lenguaje o DTL:

- a) Niños monolingües hablantes de Español
- b) Rango de edad entre los 6.0-6.8 años
- c) No hay antecedentes de problemas de lenguaje durante los primeros años de vida
- d) CI no verbal mayor a 80
- e) Índice de Longitud Media del Enunciado (ILME) mayor al de su par con diagnóstico de DTL
- f) Porcentaje total de agramaticalidad menor al 20% en una tarea narrativa
- g) Puntuaciones que superen 1.25 DE por debajo de la media en al menos dos escalas de evaluación de lenguaje en una prueba psicométrica

#### Criterios de exclusión para ambos grupos:

- a) Anomalías de la estructura oral
- b) Periodos recurrentes y recientes de otitis o pérdida auditiva
- c) CI por debajo de 80
- d) Déficits sensoriales
- e) Estatus neurológico anormal
- f) Problemas emocionales y/o conductuales que interfieran gravemente en el desarrollo del niño

Todos los participantes fueron evaluados mediante una entrevista clínica a los padres, a quienes se les preguntó detalladamente sobre el desarrollo madurativo, emocional, conductual y lingüístico del niño.

Después se tomó una muestra de lenguaje espontáneo a partir del cuento *Frog where are you* de Mercer Meyer (1969), con la finalidad de hacer una evaluación cualitativa global de la producción lingüística de los participantes, para lo cual se calcularon tres índices: (i) La longitud

media de enunciado (LME) medida en palabras, es un marcador clínico confiable para valorar desarrollo de lenguaje en niños hablantes de español (Jackson-Maldonado y Conboy 2007); (ii) El porcentaje total o índice de agramaticalidad (UAG), es decir, la proporción de enunciados gramaticalmente inaceptables, retomado en estudios como el de Simon-Cerejido y Gutiérrez Clellen (2005) para identificar sujetos con trastorno de lenguaje, y (iii) El porcentaje de unidades divergentes (UD) en relación al total de enunciados. Se trata de datos identificados como error desde una perspectiva funcional (Rojas Nieto 2012).

A estos índices se sumó la aplicación de instrumentos psicométricos. Se evaluó el CI no verbal mediante las escalas de ejecución de las pruebas Weschler, estandarizadas para población mexicana y específica para la edad correspondiente de los participantes. También se realizó un tamizaje de las habilidades de producción lingüística de los menores a través de tres instrumentos. Uno de ellos fue el Inventario Fonológico de María Melgar (2002), prueba estandarizada en México con la que se valoró el componente fonológico de la lengua. Se retomaron además seis de las subescalas de la prueba CELF4 (Semel *et al.* 2006), en las que se revisaron los componentes léxico, sintáctico y semántico de la lengua. El CELF4 cumple con los criterios de especificidad y sensibilidad que validan su eficiencia en la detección de diferencias grupales, en este caso diferencias lingüísticas. Con base en lo establecido por otros estudios, aplicamos otra prueba para asegurarnos del diagnóstico: la Batería III Woodcock-Muñoz (Muñoz-Sandoval *et al.* 2005), de la cual se obtuvo un perfil lingüístico y un perfil cognitivo.

## 2.2. Datos

Se recogió un *corpus* de 24 horas de conversaciones espontáneas en un contexto familiar (4 horas por niño), tomadas en dos momentos por medio de videograbaciones. Las conversaciones se transcribieron con el programa ELAN, por sus siglas en inglés: *Eudico Linguistic Annotator* (Lausberg y Sloetjes 2009), herramienta de transcripción manual que incluye audio y video y permite tanto un análisis multimodal –lingüístico y gestual– cualitativo como conteos de frecuencia e intervalos de tiempo. La transcripción del *corpus* fue revisada por dos especialistas en lingüística.

## 2.3. Modelo de Análisis

El análisis consistió en la identificación de tres variables, relacionadas con la estructura de la alorreparación, el dominio atendido en estas operaciones y las categorías que incluye cada dominio, para cerrar con los estilos de alorreparación parental. Algunas de las categorías aplicadas en este análisis, provienen de los mismos datos y ya han sido probadas con datos diferentes en análisis previos (Lara *et al.* 2015). Otras se relacionan con las propuestas generales sobre la configuración de las reparaciones (Dingemase *et al.* 2015).

### 2.3.1. La estructura de la alorreparación

Es desplegada en turnos contiguos de conversación entre el niño y su interlocutor adulto. A saber: (i) la producción de un problema fuente (PF) por el niño, (ii) un índice de reparo producido por el adulto para marcar la presencia de un PF en el niño (IR), y (iii) la reparación o solución

realizada por el niño (SR) o bien, por el adulto (SF) como se muestra en (1). En tanto que en (2) se observa una (SR) no eficiente, por lo que el proceso de alorreparación no se completa.

1. Contexto: Madre y niño están buscando imágenes de objetos en libros con la finalidad de realizar una tarea escolar. El niño se distrae y la madre le pide ayuda, enseguida el infante responde con una interjección que la madre no acepta y lo corrige ofreciendo un modelo de frase que es retomada por el menor.

Adulto: ¿buscamos aquí?

Adulto: a ver ¿me ayudas?

Niño: *mj* (PF)

Adulto: “*sí mamá*” (IR)

Niño: *sí mamá* (SR eficiente)

2. Contexto: Madre y niño están observando imágenes en un libro para realizar una tarea. La madre señala un fruto, específicamente un kiwi y le pregunta al niño qué es. El niño responde con un sustantivo incorrecto y la madre le indica que está equivocado y pregunta de nuevo sobre el nombre correcto, pero el niño falla nuevamente.

Adulto: ¿qué es esto?

Niño: ¿qué es esto? son *chuquis* (PF)

Adulto: ¿*chuquis*? (IR)

Adulto: *no ¿cómo se llaman?* (IR continuación)

Niño: *chuquis* (SR no eficiente)

### 2.3.2. Dominios de alorreparación

Referentes al nivel de la organización lingüística que afecta el problema fuente. Se consideraron en este estudio los siguientes dominios: (i) precondiciones comunicativas (3), (ii) nivel formal (4), y (iii) nivel de adecuación pragmática (5).

3. Contexto: La niña está sentada en el comedor. La madre le sirve comida y se va a la cocina que está a un par de metros, desde ahí le pregunta a la niña si necesita una cuchara, quien responde que no, pero la madre no comprende y hace de nuevo la pregunta.

Adulto: ¿te doy una cuchara también?

Niña: *no ma' gracias* (PF)

Adulto: ¿*dijiste que no?* (IR)

Niña: *ajá* (SR eficiente)

4. Contexto: El niño y la madre están sentados en el comedor realizando una tarea escolar. El niño se mueve rápido y está a punto de caerse, en ese momento formula una frase verbal



agramatical respecto a la morfología del verbo. Enseguida la madre lo corrige y el niño acepta la corrección repitiendo la frase que la madre propuso como correcta.

Niño: ¡ay no *me caigaré!* (PF)

Adulto: ¿*no caigaré?* (IR)

Adulto: *no me caeré* (IR)

Niño: *no me caeré* (SR eficiente)

5. Contexto: En la sala se encuentran la madre y el niño observando un libro. El niño describe lo que observa con un lenguaje infantilizado, que no es aceptado por la madre y entonces lo corrige.

Niño: con un *ventilalol* (PF)

Adulto: ajá

Niño: va a *batil* el caldo (PF2)

Adulto: *habla bien no te chiquees* (IR)

Niño: y *aquí tiene un plátano* (SR eficiente)

Adulto: ándale

### 2.3.3. Categorías de PF

A partir de estos dominios, se identificaron diversas categorías de PF provenientes del propio análisis del *corpus* en las que los padres intervinieron mediante un proceso de alorreparación.

**2.3.3.1.** Las categorías asociadas a la forma sonora de las emisiones infantiles fueron la audibilidad (6) y la inteligibilidad (7), base de una comunicación eficiente. Una vez que se cumplen estas condiciones, los interlocutores se enfrentan con problemas formales de la lengua, entre ellos están los PF fonológicos, referentes a la omisión, sustitución o distorsión de segmentos consonánticos y vocálicos (8) o los PF fonotácticos, relacionados con la organización de distintos segmentos silábicos que forman una palabra (9).

6. Contexto: Madre e hija están platicando. La niña está dibujando en la sala y la mamá está en el comedor aproximadamente a dos de metros de la niña.

Adulto: ¿qué comiste la última vez que fuiste allá con tu papá Juan?

Niña: (*Voz poco audible*) (PF)

Adulto: *no te escucho, habla fuerte por favor* (IR)

Niña: *nada, no fui* (SR eficiente)

7. Contexto: El padre pregunta a la niña sobre unos aretes con los que ella juega.

Adulto: ¿quién te los dio?

Niña: *conavún* (PF)

Adulto: *¿cómo?* (IR)  
 Niña: *enavín* (SR no eficiente)  
 Adulto: *¿en avón?* (IR continuación)  
 Niña: *asiente con un gesto* (SR eficiente)

8. Contexto: La niña le muestra al padre una imagen de una planta en un libro.

Niña: *y logo ya va creciendo un poco más aquí* (PF)  
 Adulto: *no se dice logo se dice luego* (IR)  
 Niña: *luego pues* (SR eficiente)

9. Contexto: La niña le muestra al padre una imagen de una alberca en un libro.

Niña: *y esto es una ar* (PF)  
 Niña: *ar -be- arbeich* (PF continuación)  
 Adulto: *alberca* (IR)  
 Adulto: *a ver ¿cómo se dice alberca?* (IR continuación)  
 Niña: *y esto es una piscina pero más chiquita*  
 Adulto: *¿cómo se dice alberca?* (IR continuación)  
 Niña: *el ay ayayai* (PF continuación)  
 Adulto: *alberca* (IR continuación)  
 Adulto: *dilo dilo* (IR continuación)  
 Adulto: *dilo: "al -berca"* (IR continuación)  
 Niña: *ar* (PF continuación)  
 Adulto: *berca* (IR continuación)  
 Niña: *al-berca ahí está* (SR eficiente)

**2.3.3.2.** Junto con las dificultades en la forma sonora, las dificultades estructurales también incluyeron el plano morfosintáctico, entre estas PF en la morfología verbal (tiempo, aspecto, y modo) (10), concordancia de género, número y persona entre los constituyentes específicos de una frase u oración (11) y el orden canónico de estos constituyentes establecido por la lengua (12).

10. Contexto: La familia está jugando. La niña se acerca a la madre y le pide que le abra un juguete. El padre interviene.

Niña: *¿me lo abras bien* (PF)  
 Adulto: *¿me lo abras?* (IR)  
 Adulto: *"¿se dice abras?"* (IR continuación)

Adulto-B: *abre* (FR)

Niña: *¿me lo abres?* (SR eficiente)

11. Contexto: La madre y el niño están haciendo una tarea escolar donde realizan comparaciones de objetos sobre el tamaño.

Niño: *la/beja es muy pequeño* (PF)

Adulto: “*muy pequeña*” (IR)

Niño: *muy pequeña* (SR eficiente)

12. Contexto: La madre y el infante están coloreando unas figuras.

Niño: *son color de blancas* (PF)

Adulto: *dibújaselas*

Adulto: “*son de color blanco*” o “*son blancas*”, no “*son color de blancas*” (IR)

Niño: *ajá* (ignora el IR – SR no eficiente)

**2.3.3.3.** Por último, los PF registrados también pueden estar relacionados con aspectos léxico-semánticos, por ejemplo, la dificultad de elegir ítem ante un conjunto de posibilidades dentro del mismo paradigma (13). Dentro del dominio pragmático pueden encontrarse PF para adecuar el discurso al contexto y a las exigencias de un interlocutor como la claridad del mensaje (14), el uso de fórmulas de cortesía (15), la selección del registro de habla, por ejemplo, adulto o infantilizado (16), y la decisión de reemplazar un gesto por un enunciado (17).

13. Contexto: La niña le muestra un dibujo al padre.

Niña: *y este es el que hice mañana*, cuando me salí de la escuela (PF)

Adulto: *no es mañana se dice: “ayer”* (IR)

Niña: *ayer* (SR eficiente)

14. Contexto: La madre está platicando con la niña sobre la fecha de regreso a clases.

Adulto: *¿Vas a volver a la escuela?, ¿cuándo?*

Niña: *al rato* (PF)

Adulto: *¿al rato o mañana?* (IR)

Niña: *el lunes* (SR eficiente)

15. Contexto: Frente al padre, la niña está sentada en el mueble de la sala y su hermano menor intenta sentarse cerca de ella.

Niña: *Fuchi quítate* (PF)

Adulto: *se dice: “con permiso” no se dice: “quítate”* (IR)

Niña: *permiso* (SR eficiente)

16. Contexto: Madre y niña están viendo un dibujo de la familia que la menor hizo cuando era más pequeña.

Adulto: *¿este es tu papá?*

Niña: *chabe* (PF)

Adulto: *¿no sabes?* (IR)

Adulto: *habla bien* (IR continuación)

Niña: *sabe* (SR eficiente)

17. Contexto: La familia está comiendo y la niña señala una servilleta de papel, al mismo tiempo que establece contacto visual con la madre.

Niña: *(señala con el dedo una servilleta de papel)* (PF)

Adulto: *¿qué? habla* (IR)

Niña: *servilleta por favor* (SR eficiente)

Adulto: *ahí está la tuya*

Una síntesis de las categorías de PF y su dominio respectivo, aplicadas en el análisis, se presenta en forma esquemática en la Figura 2.

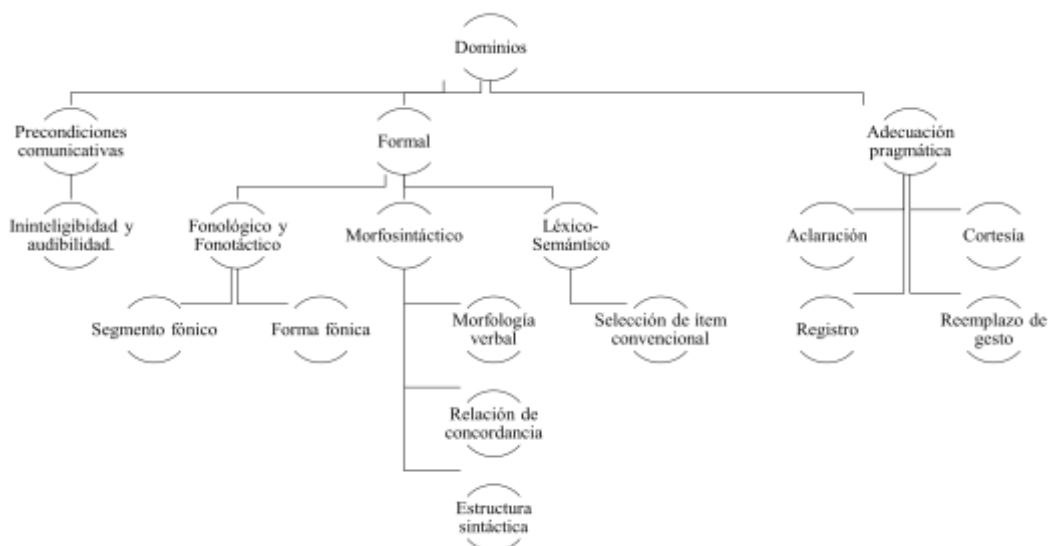


Figura 2. Dominios de alorreparación (esquema propio)

### 2.3.4. Estilos de alorreparación

Se trata del formato del índice de reparo adoptado por el interlocutor (adulto) para que el niño resuelva el PF. Puede ser una pregunta general que inicie con un pronombre interrogativo o una expresión que manifiesta duda (18), una pregunta específica que pone en foco el problema fuente (19), el ofrecimiento de un modelo de producción (20), una corrección explícita donde se le dice al niño que es incorrecta su producción y se le ofrece o no un modelo (21). También pueden realizarse alorreparaciones atendiendo más de un formato y distribuirse en más de un turno.

18. Adulto:       ¿De qué color es el arroz?  
 Niña:           rojo de...  
 Adulto:         ¿*qué?* (Pregunta general)  
 Adulto:         a ver  
 Niña:           anaranjado  
 Niña:           anaranjado'
19. Niña:         ¿Te gusca?  
 Adulto:         ¿*Te qué?* (Pregunta específica)  
 Niña:           ¿Te gusta?
20. Niño:         La/beja es muy pequeño  
 Adulto:         *es muy pequeña (Modelo)*  
 Niño:           (ignore a la mamá)
21. Niño:         sí pudí ¿verdad que sí?  
 Adulto:         *se dice "sí puedo mamá"* (Modelo)  
 Adulto:         *no "sí pudí"* (Corrección)

## 3. RESULTADOS

El análisis de las reparaciones en las 24 horas de interacción entre padres y niños de los dos grupos estudiados mostró un porcentaje general de alorreparación del 14.07 %, esto quiere decir que ante un total de 682 PF realizados por los niños de ambos grupos, solo 96 PF fueron alorreparados por los padres. Al hacer una comparación, se observó que en el grupo control, ante una  $f=182$  de PF, los padres desplegaron una  $f=40$  alorreparaciones, mientras que en el grupo con TDL, ante una  $f=500$  de PF se llevaron a cabo  $f=56$  alorreparaciones. En porcentaje, lo anterior significa que el 21.97 % de los problemas producidos por los niños control y el 11.20% de los niños con TDL es atendido por los padres mediante un mecanismo de reparación (Gráfico 1).

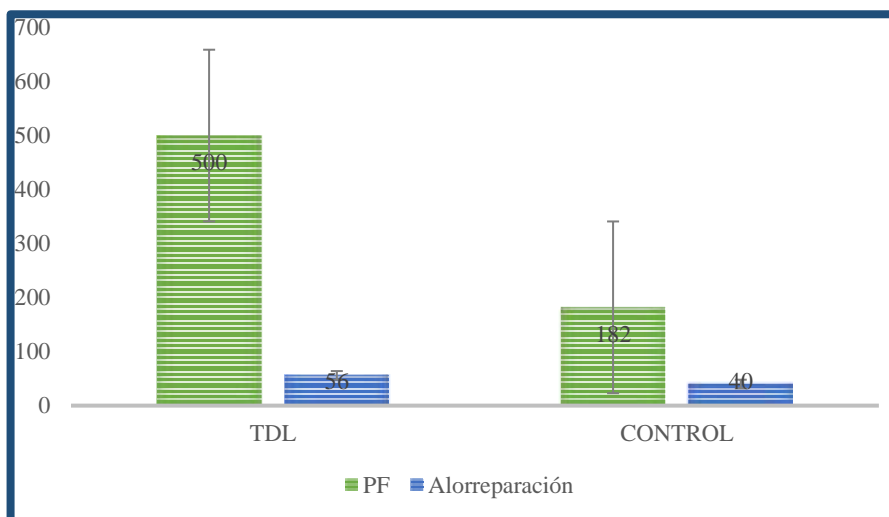


Gráfico 1. Problemas fuente objeto de una alorreparación por grupo

La interacción de frecuencia de PF y porcentaje de alorreparación que se muestra en la tabla 1, permite identificar algunas diferencias individuales más que grupales. Por ejemplo, solo para el caso de CONTROL 1, los padres alorreparan más de la mitad de los PF, es decir el (59.25%), mientras que el porcentaje de alorreparación es bajo para los niños TDL1 (9 %), TDL3 (5.75 %) y CONTROL 3 (2.88%), en relación con el universo de posibilidad que tienen los padres de intervenir los distintos PF de estos infantes, ( $f=100$ ), ( $f=226$ ) y ( $f=54$ ) respectivamente.

| Participante | Frecuencia de PF | Frecuencia de Alorreparación | Porcentaje de Alorreparación |
|--------------|------------------|------------------------------|------------------------------|
| TDL 1        | 100              | 9                            | 9                            |
| TDL 2        | 174              | 34                           | 19.54                        |
| TDL 3        | 226              | 13                           | 5.75                         |
| CONTROL 1    | 54               | 32                           | 59.25                        |
| CONTROL 2    | 24               | 5                            | 20.83                        |
| CONTROL 3    | 104              | 3                            | 2.88                         |

Tabla 1. Incidencia de PF y porcentaje de alorreparación por participante

El análisis de los tipos de PF en el discurso de los niños que incitan a los adultos a reparar refleja una amplia diversidad de intereses. Estos van desde precondiciones para el logro de la comunicación como la audibilidad y la inteligibilidad del enunciado, la estructura fonológica y fonotáctica del ítem léxico, la convencionalidad morfológica nominal y verbal, la designación

léxica, la concordancia y organización de constituyentes sintácticos y aspectos pragmáticos como el grado de informatividad, las relaciones de cortesía, el cambio de registro y el uso de gestos. En la tabla 2 se describe la frecuencia de alorreparaciones por dominios en los que se agrupan los PF, es decir, por áreas relacionadas con la función y estructura de la lengua. Los datos muestran que la atención parental de ambos grupos está enfocada principalmente en la convencionalidad del ítem léxico, así como en reparar diferentes aspectos de adecuación pragmática.

| <b>Dominio</b>                        | <b>Grupo Control</b> | <b>Grupo TDL</b> |
|---------------------------------------|----------------------|------------------|
| <b>Precondiciones Comunicativas</b>   |                      |                  |
| Inaudibilidad e Ininteligibilidad     | 12                   | 4                |
| <b>Formal-Relacional</b>              |                      |                  |
| - Fonológico y Fonotáctico            |                      |                  |
| Segmento fónico                       | 3                    | 4                |
| Forma fónica                          | 3                    | 12               |
| - Morfosintáctico                     |                      |                  |
| Morfología verbal                     | 0                    | 3                |
| Relación de concordancia              | 0                    | 1                |
| Estructura sintáctica                 | 0                    | 6                |
| - Léxico-Semántico                    |                      |                  |
| Selección de ítem léxico convencional | 11                   | 15               |
| <b>Adecuación Pragmática</b>          |                      |                  |
| Aclaración/Especificación             | 3                    | 6                |
| Cortesía                              | 1                    | 3                |
| Registro                              | 5                    | 0                |
| Reemplazo de gesto                    | 2                    | 2                |

Tabla 2. Dominio de alorreparación por grupo

Sobre los estilos adoptados por los padres para alorreparar, en el grupo TDL hay una preferencia por proporcionar al niño un modelo ( $f=65$ ) como se ejemplifica en (20) y (21). En este grupo, la pregunta general tiene una frecuencia muy baja ( $f=25$ ). En tanto que para el grupo

control, la distribución de frecuencia de alorreparaciones es similar en todas las categorías: pregunta general ( $f=18$ ) pregunta específica ( $f=19$ ), corrección ( $f=26$ ) y modelo ( $f=25$ ) (tabla 3).

| Participante | Pregunta General | Pregunta Específica | Modelo | Corrección |
|--------------|------------------|---------------------|--------|------------|
| TDL1         | 0                | 4                   | 5      | 4          |
| TDL2         | 3                | 25                  | 47     | 22         |
| TDL3         | 6                | 7                   | 13     | 2          |
| TOTAL        | 9                | 36                  | 65     | 28         |
| CONTROL1     | 12               | 17                  | 23     | 22         |
| CONTROL 2    | 4                | 0                   | 1      | 3          |
| CONTROL 3    | 2                | 2                   | 1      | 1          |
| TOTAL        | 18               | 19                  | 25     | 26         |

Tabla 3. Estilo de alorreparación por participante y grupo

#### 4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La alorreparación es un recurso lingüístico utilizado para lograr la comunicación y también un proceso metalingüístico en el que se evalúan aspectos estructurales y funcionales de la lengua. Ante un escenario donde la frecuencia de PF es alta, como en el TDL, se esperaría un número también alto de alorreparaciones. En la interacción comunicativa niño-adulto, donde el proceso comunicativo es asimétrico, la intervención del adulto mediante un índice de reparo para que el menor resuelva un PF se antoja sea más factible que una relación inversa, así lo argumentan Garvey (1977), Chouinard y Clark (2003), Rojas Nieto (2007), Forrester y Cherington (2009) y Montes (2011). Pese a estas posibilidades, la atención de los padres a los PF de todos los niños fue baja en general (14.07%).

Cuando se compararon los grupos se encontró que el porcentaje de alorreparaciones fue mayor en el grupo TLD (29.98%) que en el grupo control (11.20%). Dado que el logro comunicativo en la interacción discursiva con un niño con TDL es menos eficiente por la presencia de PF que afectan diversos dominios, se esperaba que los padres intervinieran más mediante una alorreparación para indicarles a sus hijos el PF, y que estos dieran una solución, sin embargo, no fue así. Ante la escasa investigación que se ha realizado sobre la alorreparación en niños hispanohablantes con desarrollo atípico no podemos hacer un contraste amplio de nuestros datos. Sin embargo, planteamos tres consideraciones, una de ellas es que los padres no priorizan, durante la interacción lingüística con sus hijos, la corrección de PF específicos, sino que les interesa más favorecer la intención comunicativa del niño. Otra hipótesis es que la alorreparación puede ser una evidencia negativa y, por lo tanto, se estima como no apropiada para interferir en el discurso de los menores, por lo cual se ignora. Finalmente, es posible que los padres no identifiquen los PF por la falta de procesos reflexivos sobre su propia lengua y la de otros.



Sobre los dominios en los que se realiza la reparación cabe destacar que, aunque la atención en general a los PF es baja, la amplitud de atención es alta, pues hay un interés por distintos tipos de PF, como lo señala Bárcenas (2012). En este estudio los padres están más enfocados en la convencionalidad del ítem léxico (designación o formantes morfológicos de la palabra), pero también en los PF sobre adecuación o ajuste pragmáticos, esto coincide con nuestra hipótesis de que los adultos están más interesados en el logro comunicativo de los infantes que en aspectos formales de la lengua. Por lo tanto, pese a que los PF formales o gramaticales son los más reportados en poblaciones con TDL en la literatura (Bedore y Leonard, 2001, 2005; Morgan, *et al.* 2009; Acosta *et al.* 2013, Grinstead *et al.* 2013; Jackson-Maldonado y Maldonado 2017) no son los más identificados como objeto de alorreparación por los participantes de esta investigación.

En cuanto al estilo de las secuencias de alorreparación, los padres de los niños con TDL apoyan fundamentalmente la estrategia que hemos denominado modelo, la cual consiste en que los cuidadores repiten en un segundo turno la producción del niño introduciendo una corrección del PF, esta ha sido reportada también por Stockman *et al.* (2008). Ofrecer un modelo que corrige un error se identifica como evidencia negativa (Chouinard y Clark 2003) y ha mostrado ser eficiente en terapia de niños con TDL (Nelson *et al.* 1996), aunque como se ha dicho puede ser evitada por los cuidadores.

Las preguntas que focalizan el lugar exacto donde se produce el PF es la segunda estrategia usada por los padres de este grupo. Bajo la premisa de que los niños con TDL tienen problemas a nivel de procesamiento cognitivo, alorreparar mediante una pregunta general sería menos eficiente para que identifiquen el problema en la comunicación, por lo tanto, señalar específicamente el lugar del PF u ofrecer apoyo mediante un modelo son estrategias que favorecen el logro de la interacción entre el adulto y el niño que requiere un soporte lingüístico. De acuerdo con nuestros datos consideramos que los padres buscan ajustarse a la intención comunicativa de sus hijos y que un entrenamiento terapéutico potenciaría esta capacidad en familias que conviven con el TDL.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta, Víctor; Gustavo Ramírez y Sergio Hernández. 2013. Identificación y clasificación del alumnado con trastorno específico de lenguaje, en *Logopedia, Foniatría y Audiología*, 33: 157-164
- Bárcenas, Patricia. 2012. *Las reformulaciones en narraciones de niños con y sin trastorno primario de lenguaje*. Tesis de doctorado, Universidad Autónoma de Querétaro, Querétaro, Mx. Inédita.
- Bedore, Lisa y Laurence Leonard. 2001. Grammatical morphology deficits in Spanish speaking children with specific language impairment, en *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 44: 905-924.
- Bedore, Lisa y Laurence Leonard. 2005. Verb inflections and noun phrase in the spontaneous speech of Spanish-speaking children with specific language impairment, en *Applied Psycholinguistics*, 26: 195-225.
- Botting, Nicola; Popi Psarou, Tamara Caplin y Laura Nevin. 2013. Boundaries of verbal and no-verbal short-memory in children with SLI. Ponencia presentada en el *Child Language Seminar*, organizado por la Universidad de Manchester, del 24 al 25 de junio del 2013.
- Casillas, Marisa. 2014. Talking the floor on time: Delay and deferral in children's turn-taking, en Inbal Arnon, Marisa Casillas, Chigusa Kurumada y Bruno Estigarribia (eds.), *Language in interaction: Studies in honor of Eve V. Clark*, Amsterdam, John Benjamins: 101-114.
- Chouinard, Michelle y Eve Clark. 2003. Adult reformulations of child errors as negative evidence, en *Journal of Child Language*, 30 (3): 637-669.

- Clark, Eve. 1978 Awareness of language: some evidence from what children say and do, en Anne Sinclair; Robert J. Jarvella, Willem J. M. Levelt (eds.), *The Children's Conception of Language*, Berlin, Springer-Verlag: 17-43.
- Dingemase, Mark; Seán Roberts, Julija Baranova, Joe Blythe, Paul Drew, Simeon Floyd, Rosa Gisladdottir, Kobin Kendrick, Stephen Levinson, Elizabeth Manrique, Giovanni Rossi y Nick Enfield. 2015. Universal principles in the repair of communication problems, en *Plos One*, 10(9): e0136100. <https://doi.org/10.1371/journal.pone>
- Enfield, Nick. 2007. Repair sequences in interaction, en Asifa Majid (ed.), *Field Manual Vol. 10*, Nijmegen, Max Planck Institute for Psycholinguistics: 100-103.
- Estis, Julie y Brenda Beverly. 2015. Children with PLI exhibit delays resolving ambiguous reference, en *Journal of Child Language*, 42 (1): 180-195.
- Finneran, Denise ; Alexander Francis y Laurence Leonard. 2009. Sustained attention in children with specific language impairment (SLI), en *Journal of Speech, language, and Hearing Research*, 52: 915-929.
- Forrester, Michael y Sarah Cherington. 2009. The development of other-related conversational skills: A case study of conversational repair, en *First Language*, 29 (2):166-191.
- Frizelle, Pauline y Paul Fletcher. 2013. The role of memory in processing relative clauses in children with specific language impairment. Ponencia presentada en el *Child Language Seminar*, organizado por la Universidad de Manchester, del 24 al 25 de junio del 2013.
- Garvey, Catherine. 1977. The contingent query: a dependent act in conversation, in Michael Lewis y Leonard Rosenblum (eds.), *Interaction, conversation, and the development of language*, New York, Wiley: 63-94.
- Gary, Jones; Marco Tamnurelli, Sarah Watson, Fernand Gobet and Julian Pine, 2010. Lexicality and frequency in specific language impairment: accuracy and error data from two nonword repetition test, en *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 53:1642-1655.
- Grinstead, John; Alisa Baron, Mariana Vega-Mendoza, Juliana de la Mora, Myriam Cantú-Sánchez y Blanca Flores. 2013. Tense marking and spontaneous speech measures in Spanish specific language impairment: a discrimination function analysis, en *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 56: 352-36.
- Gutiérrez-Ciellen, Vera, María Adelaida Restrepo y Gabriela Simon-Cerejido. 2006. Evaluating the discriminant accuracy of grammatical measure with Spanish-speaking children, en *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 49 (6): 1209-1123.
- Jackson-Maldonado, Donna. 2012. Verb morphology and vocabulary in monolinguals. Emerging bilinguals, and monolingual children with primary language impairment, en Brian Goldstein (ed.), *Bilingual language development and disorders in Spanish-English speakers*, Baltimore, Brookes:153-173.
- Jackson-Maldonado, Donna y Barbara Conboy. 2007. Utterance length measures for Spanish-speaking toddlers: the morpheme versus word issue revisited, en José Centeno, Raquel Anderson y Loraine Obler (eds.), *Studying communication disorders in Spanish-speakers: Theoretical, research and clinical aspects*, North Somerset, England, Multilingual Matters Multilingual: 142-155.
- Jackson-Maldonado, Donna y Ricardo Maldonado. 2017. Grammaticality differences between Spanish-speaking children with specific language impairment and their typically developing peers, en *International Journal of Language and Communication Disorders*, 56 (2): 750-765.
- Karmiloff-Smith, Annette. 1992. Auto-organización y cambio cognitivo, en *Substratum*, 1(1): 19-4
- Lara Galindo Wendy Fabiola, Cecilia Rojas Nieto, Donna Jackson-Maldonado y Celia Diaz Argüero. 2015. ¿Qué problemas-fuente autorreparan los niños con trastorno primario de lenguaje? “El él, el súsave, el pícipe...”, en *Estudios de Lingüística Aplicada*, 36 (61): 165-198. DOI: <https://doi.org/10.22201/enallt.01852647p.2015.61>
- Lausberg, Hedda y Han Sloetjes. 2009. Coding gestural behavior with the NEUROGES-ELAN system, en *Behavior Research Methods, Instruments, & Computers*, 41(3): 841-849.
- Leonard, Laurence; Susan Weismer, Carol Miller, David Francis, Bruce Tomblin y Robert Kail. 2007. Speed of processing, working memory and language impairment in children, en *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 50: 408-428.
- Lum, Jarrad; Gina Conti-Ramsden, Debra Page y Michael Ullman. 2012. Working, declarative and procedural memory in specific language impairment, en *Cortex*, 48 (9): 1138-1154.
- Melgar, María. 2002. *Cómo detectar al niño con problemas del habla*, México, Trillas.
- Meyer, Mercer. 1969. *Frog, where are you?* Nueva York, Dial books for young readers.
- Montes, Rosa. 1992. *Achieving understanding. Repair mechanisms in mother-child conversations*, Tesis de doctorado. Georgetown University, Washington. Inédita.
- Montes, Rosa. 2011. Respuestas infantiles a las reformulaciones maternas, en Cecilia Rojas Nieto y Donna Jackson-Maldonado (eds.), *Interacción y uso lingüístico en el desarrollo de la lengua materna*, México, Universidad Nacional Autónoma de México: 209-259.

- Montgomery, James; Beula Magimairaj y Mianisha Finney. 2010. WM and specific language impairment: an update on the relation and perspectives on assessment and treatment, en *American Journal of Speech Language Pathology*, 19(1): 78-94.
- Morgan, Gareth; Adelaida Restrepo y Alejandra Auza, 2009. Variability in the grammatical profiles of Spanish-speaking children with specific language impairment, en John Grinstead (ed.), *Hispanic child language: typical and impaired development*. Philadelphia, John Benjamins: 283-302.
- Muñoz-Sandoval; Ana, Richard Woodcock, Kevin McGraw y Nancy Mather. 2005. *Batería III Woodcock-Muñoz*. Itasca, IL, Riverside Publishing.
- Navarro, Isabel y Lucrecia Rallo-Fabra. 2001. Characteristics of mazes produced by SLI children, en *Clinical Linguistics and Phonetics*, 15 (1-2): 63-66.
- Nelson, Keith; Stephen Camarata, Janet Welsh, Laura Butkovsky y Mary Camarata. 1996. Effects of imitative and conversational recasting treatment on the acquisition of grammar in children with specific language impairment and younger language-normal children, en *Journal of Speech & Hearing Research*, 39: 850-859.
- Plante, Elena. 1998. Criteria for SLI: The Stark and Tallal legacy and beyond, en *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 41(4): 951-957
- Rojas Nieto, Cecilia. 2007. La reflexividad en casa: prácticas de regulación y socialización en el uso del lenguaje. Ponencia presentada en el *V Congreso Internacional de Adquisición del Lenguaje*, organizado por la Universidad de Oviedo, del 26 al 28 de Septiembre del 2007.
- Rojas Nieto, Cecilia. 2012. ¿Errores o datos divergentes? Una mirada a la divergencia morfológica, Ponencia presentada en *I Encontro de Aquisição da Linguagem. Teoria e Método*. Universidad Estatal de Campinas, Campinas, Brasil, 6-7 de agosto 2012.
- Restrepo, Adelaida y Vera Gutiérrez-Clellen. 2001. Article use in Spanish-speaking children with specific language impairment, en *Journal of Child Language*, 28:433-452
- Schegloff, Emmanuel; Gail Jefferson y Harvey Sacks. 1977. The preference for self-correction in the organization of repair in conversation, en *Language*, 53 (2): 361-382.
- Semel, Eleanor; Secord Wayne y Elizabeth Wiig. 2006. *Clinical evaluation of language fundamentals, Spanish edition (CELF-4)*. New York, Harcourt Brace Jovanovich.
- Sheng, Li y Karla McGregor. 2010. Lexical-semantic organization in children with specific language impairment, en *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 53 (1): 146-159.
- Simon Cereijido, Gabriela y Vera Gutiérrez-Clellen. 2005. Spontaneous language markers of Spanish language impairment, en *Applied Psycholinguistics*, 28: 317-339.
- Slobin, Dan Isaac. 1978. A case study of early language awareness, en Anne Sinclair, Robert J. Jarvella y Willem J. M. Levelt (eds.), *The child's conception of language*, New York, Springer-Verlag: 45-54.
- Stockman, Ida; Laura Karasinski y Barbara Guillor. 2008. The use of conversation repairs by African American preschoolers, en *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 39 (4): 461-471.
- Tomasello, Michael; Gina Conti-Ramsden y Barbara Ewert. 1990. Young children's conversations with their mothers and fathers: differences in breakdown and repair, en *Journal of Child Language*, 17 (1): 115-130.