

## La morfología verbal temprana en español

Eugenia Sebastián

Pilar Soto

Universidad Autónoma de Madrid

Virginia C. Mueller Gathercole

University of Wales Bangor

*Actualmente hay autores que proponen una adquisición rápida de la morfología y sintaxis como resultado de un conocimiento gramatical generalizado, aunque algunos aceptan que ese conocimiento no se manifiesta del todo en la superficie debido a factores diversos. Por otro lado, se encuentra un grupo de investigadores que consideran que el desarrollo inicial de la morfología verbal se produce de modo gradual y no generalizado, apoyando -en mayor o menor medida- la «hipótesis de las islas verbales» de Tomasello, tanto en lo que se refiere a los primeros verbos como a las primeras estructuras oracionales del habla infantil. Nuestro objetivo es abordar estas cuestiones en español. Hemos analizado el habla de tres sujetos monolingües españoles cuyas edades son: desde 1;3 hasta 2;6; desde 1;8 hasta 2;1; y desde 1;5 hasta 2;2. Nuestros resultados muestran que los niños comienzan a hacer uso muy restringido de las formas verbales productivas. Ello parece sugerir que el aprendizaje de los verbos en español es un aprendizaje fragmentado que se inicia verbo-a-verbo, con una incorporación muy gradual de nuevas formas al paradigma verbal. Además, hemos encontrado que las primeras estructuras oracionales son, igualmente, restringidas; es decir, los primeros verbos no aparecen en combinaciones variadas en el habla temprana. Por último, nuestros resultados muestran patrones diferentes para cada uno de los 3 niños.*

*Palabras clave: desarrollo morfológico, morfología verbal del español, aprendizaje basado en piezas léxicas.*

*The development of the first verb forms in children's speech is currently under debate. Some researchers have proposed a rapid acquisition of morphology and syntax as a result of the general linguistic knowledge*

---

1. Este trabajo fue financiado parcialmente por una beca de Acciones Integradas entre el Ministerio de Educación y Ciencia y el British Council (HB 95-49).

Correspondencia: Eugenia Sebastián. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Facultad de Psicología. Universidad Autónoma de Madrid. 28049-Madrid. Correo electrónico: eugenia.sebastian@uam.es

which is part of our innate endowment. Others have proposed a gradual and piecemeal knowledge for the first use of verbs and verbal structures, following the «verb-island hypothesis» of Tomasello. This paper examines these issues in Spanish. Data from three monolingual Spanish children are analyzed. Children's ages are: from 1;3 to 2;6; from 1;8 to 2;1; and from 1;5 to 2;2. Our analysis showed gradual verbal learning for Spanish children, with a very restricted use of productive verb type forms. This suggests a piecemeal learning of verbs, i.e. Spanish children start to use verbs one by one, with very specific forms. We also found that Spanish-speaking children's early verb structures are based on limited, verb-specific knowledge. Finally, our results showed different patterns for each child.

Key words: Morphological development, Spanish verbal morphology, item-based learning.

Actualmente estamos asistiendo a una interesante polémica entre las distintas explicaciones teóricas que los investigadores proponen sobre el modo en que los niños hacen uso de las producciones lingüísticas tempranas.

Por un lado, los investigadores que trabajan desde un marco teórico innatista proponen que los niños poseen un conocimiento generalizado del lenguaje, lo que les permite realizar sus producciones lingüísticas desde muy temprano. Así, estos autores interpretan las primeras apariciones lingüísticas infantiles como un uso activo del conocimiento morfológico. Esta interpretación cobra aún más fuerza cuando se trata de lenguas que son morfológicamente ricas, como es el caso del español y de otras lenguas romances (véase, por ejemplo, Hyams, 1996). En estos trabajos se sugiere que los niños poseen un conocimiento de las relaciones estructurales y semánticas de los verbos y de sus estructuras verbales. Así, por ejemplo, si consideramos un verbo transitivo como *cortar*, los niños tendrían algún conocimiento sobre el hecho de que la acción de ese verbo incluye tanto a un agente como a un paciente. En otras palabras, que la acción de ese verbo requiere la presencia de dos participantes: uno sería el sujeto de la predicación (argumento sujeto) y el otro el complemento del verbo (argumento objeto).

Por otro lado, otros investigadores han propuesto que los niños no poseen un conocimiento generalizado sino que usan un número limitado de patrones especificados léxicamente, es decir, que el conocimiento infantil del lenguaje no consistiría en reglas abstractas sino que sería un conocimiento más «superficial», basado en elementos específicos (Tomasello, 1992, Pine y Lieven, 1993; Pizzuto y Caselli, 1994). Dentro de esta postura, la hipótesis más conocida es la «hipótesis de las islas verbales» formulada por Tomasello (1992). Como el lector ya conocerá, esta hipótesis predice que los niños comienzan a utilizar los verbos tratándolos a modo de islotes aislados, sin conexión alguna entre sí, de modo restringido. Es decir, cada verbo es utilizado inicialmente en una sola forma y sólo después harán uso de otras formas distintas para ese mismo verbo. Así, por ejemplo, si el verbo *caer* aparece en su forma *cae*, no aparecerá inicialmente como *cayó*, *ha caído* o *caigo*. Del mismo modo, durante las primeras etapas, los niños no ubicarán sus verbos en cualquier estructura argumental, sino que res-

tringirán el uso de los mismos a estructuras argumentales concretas, careciendo de un orden de palabras «consistente» (Tomasello, 1992).

El interrogante que puede capturar la idea general subyacente a estas dos grandes posiciones encontradas sería el siguiente: ¿poseen los niños y las niñas un conocimiento generalizado de los patrones morfológicos y sintácticos? O, por el contrario, ¿ese conocimiento está especificado léxicamente? El objetivo de este artículo es, precisamente, responder a esta cuestión. Para ello, presentaremos los resultados de distintos análisis que venimos realizando desde hace más de cinco años sobre los datos procedentes de 3 sujetos españoles. Sin duda, el análisis del español, en tanto que rico sistema morfológico, nos proporcionará datos importantes para tratar de aportar más información a las bondades de cada una de las dos posturas arriba presentadas. Los análisis que vamos a discutir aquí se refieren a dos aspectos. Por un lado, las primeras *formas verbales* utilizadas por los niños, y, por otro, las primeras *construcciones verbales* que usan nuestros sujetos.

## Método

### Participantes<sup>1</sup>

Los participantes fueron tres niños, María, Juan y Miguel, que fueron grabados en audio y vídeo en situaciones naturales durante media hora una vez al mes. Las edades y sesiones que se presentan en este análisis aparecen en la Tabla 1.

TABLA 1. PARTICIPANTES, SESIONES Y EDADES

Participantes	Sesiones	Edades	LME
María	5	1;3.6	1.0
	6	1;4.21	1.13
	7	1;6.3	1.28
	8	1;7.24	1.55
	9	1;10.17	1.61
	10	2;0	1.40
	11	2;1.9	1.52
	12	2;2.11	1.95
	13	2;3.11	2.17
	14	2;4.22	2.89
	15	2;5.19	2.86
	16	2;6.16	3.18

Continúa en la página 206.

1. Datos procedentes del Proyecto «La adquisición del español: un estudio global sobre el desarrollo fonológico, semántico y morfológico», (DGICYT, PB091-0016, Investigador Principal: Dr. A. Maldonado), y de las Acciones Integradas Hispano-Alemanas HA-051 (1991), HA-058 (1992) y HA-079 (1993) Responsable español: Dr. A. Maldonado (UAM); Responsable alemana: Dra. C. Lleó (Universidad de Hamburgo).

Viene de la página 205.

Participantes	Sesiones	Edades	LME
Juan	8	1;8.5	1.72
	9	1;9.25	1.85
	10	1;11.8	1.89
	11	2;1.13	1.81
Miguel	6	1;5.1	1.69
	7	1;6.7	1.49
	8 (1/2 cinta)	1;7.26	2.23
	9	1;8.23	2.34
	10	1;9.17	1.92
	11	1;10.18	3.21
	12	2;0.20	2.05
	13	2;2.1	2.43

### Procedimiento

Las transcripciones se realizaron según un acuerdo de tres investigadores a la hora de transcribir los vídeos; en caso de desacuerdo, se revisaba un reproductor de audio (REVOX), aceptándose un acuerdo de dos investigadores. En este momento, tenemos los datos de los tres sujetos codificados según el CLAN para la inmediata inclusión en el CHILDES.

## Resultados y discusión

### Las primeras formas verbales

El primer análisis que vamos a presentar aquí está centrado en la morfología verbal temprana de los tres sujetos, a fin de determinar su nivel de conocimiento en las etapas iniciales. Antes que nada, una breve explicación sobre la distinción entre *tipo verbal* (*verb type*), *tipo de forma verbal* (*verb form type*) y *unidades* (*tokens*). Entendemos como *tipo verbal* a un lexema verbal, al margen del sufijo con el que aparezca. *Tipo de forma verbal* se refiere a una raíz verbal con un sufijo dado. Y *unidades* sería el número de veces que aparecen los tipos de formas. Por ejemplo, si un niño usa el verbo *dar* en dos formas, por ejemplo, *dame* y *daba*, entonces sería un tipo verbal, con dos tipos de formas verbales.

En Gathercole, Sebastián y Soto (1999), hemos analizado la morfología verbal temprana de dos de los participantes, María y Juan.<sup>2</sup> La primera impresión que uno puede obtener al ver los datos, puesto que aparecen diversas formas verbales, es que los niños poseen un conocimiento relativamente avanzado de la

2. El análisis de los datos procedentes del tercer participante, Miguel, no estaba aún concluido entonces.

morfología verbal. Juan utiliza infinitivo, imperativo, un participio pasado, el presente en primera y tercera persona del singular y en primera persona del plural; un pretérito en tercera persona del singular; y un futuro perifrástico en tercera persona del singular. María utilizaba infinitivo, imperativo, la interjección *venga*; formas impersonales con el clítico *se*; el gerundio; el presente en primera, segunda y tercera persona del singular, y en primera persona del plural; el presente progresivo en tercera persona del singular; el presente de subjuntivo en primera y tercera persona del singular; el imperfecto en tercera persona del singular; el presente perfecto en primera, segunda y tercera persona del singular y en primera persona del plural; el pretérito en tercera persona del singular; y el futuro perifrástico en primera persona del singular y del plural. Pero si nos detenemos a analizar con mayor detalle los datos nos encontramos con un panorama diferente, puesto que en las primeras sesiones cada verbo utilizado por los niños aparece en una sola forma. Así ocurre en las primeras sesiones de cada uno de los 2 niños.

Al incluir en el presente artículo el análisis del tercer participante, Miguel, se torna necesario realizar el mismo seguimiento. Así, vemos que Miguel utiliza el infinitivo; el imperativo; el gerundio; el presente en primera, segunda, tercera persona del singular, y en primera y tercera persona del plural; el presente continuo en tercera persona del singular y del plural; el presente del subjuntivo en tercera persona del singular; el imperfecto en tercera persona del singular; el presente perfecto en primera y tercera persona del singular; y el futuro perifrástico en tercera persona del singular. Asimismo, Miguel comienza utilizando los verbos en una sola forma, en sus primeras sesiones.

En resumen, los datos indican que cada verbo es utilizado en una sola forma hasta la edad de 1;11 en Juan, de 1;10 en María y de 1;8 en Miguel. Parece, pues, que ninguno de los tres niños comienza a utilizar los verbos combinándolos con varias formas, lo que cabría esperar si efectivamente tuvieran interiorizado un conocimiento generalizado del sistema verbal. Junto a esta cuestión, se plantea otra que nos hace separarnos aún más de las interpretaciones más innatistas. A saber, la necesidad de comprobar la *productividad* de las formas verbales infantiles. La discusión sobre la pertinencia de considerar los casos únicos como ejemplos válidos del conocimiento generalizado del lenguaje, tal y como se propone desde las posiciones innatistas, no es adecuada en nuestra opinión (Sebastián, 2003). Ello nos llevó a tomar como un punto de partida el establecimiento de unos criterios para comprobar si los niños utilizan o no de forma productiva los verbos en su lenguaje inicial. Intentar definir cuándo y cómo una forma es productiva ha centrado el interés de los investigadores desde los inicios de nuestra disciplina. Así, por ejemplo, Brown (1973) proponía considerar como formas consolidadas aquellas que supusieran el 90% de formas correctas en contextos obligatorios. En nuestros análisis hemos establecido un nivel de productividad siguiendo el acuerdo aceptado por los investigadores sobre lenguas flexivas (Pizzuto y Caselli 1994, entre otros.). Para que una forma sea considerada productiva ha de seguir los dos criterios siguientes:

A. Una misma flexión (o forma) se utiliza al menos con dos verbos diferentes.

B. Una misma raíz verbal aparece flexionada en, al menos, dos formas. Es decir, al menos uno de esos verbos aparece flexionado en al menos otra forma distinta.

Además de estos dos criterios para establecer la productividad, hemos establecido *contrastes* para TIEMPO/ASPECTO, PERSONA y NÚMERO a partir del uso productivo de al menos dos PERSONAS, dos TIEMPOS/ASPECTOS o dos NÚMEROS, respectivamente. Esta decisión viene tomada por la marcación de Persona, Número y Tiempo/Aspecto en la flexión verbal. Supongamos que una forma (tercera persona singular del Presente) es productiva siguiendo los criterios A + B. No podemos afirmar con garantía que el niño «tiene» una determinada Persona (3ª), un determinado Número (singular) y un determinado Tiempo (Presente), hasta que otra Persona, otro Número y otro Tiempo se usen productivamente en otra forma distinta. ¿Por qué? Porque podría ocurrir que esa forma (tercera persona del singular del presente) sea una forma «por defecto». ¿Por qué tiene interés realizar un análisis de la persona? Tal y como discutimos con detalle en otro lugar (Gathercole, Sebastián, y Soto, 2002), algunos investigadores han propuesto que la persona aparece pronto en el habla de los niños españoles (Grinstead, 2000), incluso antes que tiempo o número. Sin embargo, tal y como vamos a ver a continuación, nuestros datos no apoyan de ningún modo esta propuesta.

Las Tablas 2, 3 y 4 recogen la aparición de formas productivas en los 3 niños, es decir, el momento en que se hacen productivas así como el tiempo que tardan en serlo, junto a la aparición de los contrastes.

TABLA 2. (ADAPTADA DE GATHERCOLE ET AL., 2002). JUAN. APARICIÓN DE FORMAS PRODUCTIVAS

		<i>Formas productivas nuevas</i>	
<i>Sesión</i> <i>Edad</i>	<i>Tipos verbos</i> <i>acumulados</i>	<i>Formas no finitas</i>	<i>Formas finitas</i> Presente
Sesión 8 1;8.5	8		
Sesión 9 1;9.25	14		
Sesión 10 1;11.8	18	<i>Infinitivo</i> <i>Imperativo</i>	– – 3 sg
Sesión 11 2;1.13	26	Infinitivo Imperativo	1 sg – 3 sg
			<b>Contraste:</b> <b>persona</b>

En *cursiva y negrita* los elementos que se convierten en productivos durante esa sesión; el resto son casos en los que la forma había resultado productiva en una sesión anterior.

En la Tabla 2 vemos cómo las únicas formas productivas en Juan son el Infinitivo y el Imperativo y el Presente en tercera persona del singular en la sesión 10 (1;11.8) y el Presente en la primera persona del singular en la sesión 11 (2;1.13). El único contraste en Juan es un contraste de persona (primera del singular frente a tercera del singular) en el Presente únicamente.

Situación: JUA quiere irse de la habitación, INV y MAD tratan de convencerlo para que cuente un cuento.

- \*JUA: Yo no yogá [= jugar].  
 \*MAD: ¿Qué dices -? ¿Que no qué?  
 \*JUA: No yogá [= jugar].  
 \*INV: ¿Eh?  
 \*JUA: No.  
 \*INV: No, ¿qué?  
 \*JUA: No **qu(i)e(r)o** yogá [= jugar].  
 \*MAD: ¿No quieres jugar?  
 \*JUA: No.

En el resto de las sesiones de Juan no aparece ningún otro contraste.

En la Tabla 3 se presentan los datos de María. En María no aparecen formas productivas hasta la sesión 11 (2;1.9): la tercera persona del singular del Presente y la tercera persona del singular del Presente Perfecto. El primer contraste que aparece es el de TIEMPO/ASPECTO (Presente frente a Presente Perfecto frente a Pretérito) en la tercera persona del singular.

- \*MAD: ¿Y aquí qué ha pasa(d)o? [% señala otro dibujo]  
 \*MAR: Zapato que **se ha caí(d)o**.  
 \*MAD: Se ha caído el zapato?  
 \*MAR: Mm [: afirmación].

En la sesión siguiente (sesión 12) (2;2.11) aparecen formas que se toman productivas: además de las formas No Finitas, aparecen la primera persona del singular del Presente y la tercera persona del singular del Pretérito. Y aparece el primer contraste de PERSONA en el Presente (primera del singular frente a tercera):

- [María y su madre están preparando comiditas en juego de ficción]  
 \*MAR: ¿E [=Te] **echo** má(s) -? ¿Vale? [% ofrece comida a MAD]  
 \*MAD: Sí, echa agua.

En la siguiente sesión (2;3.11) se hacen productivas las formas impersonales con clítico *se* y la segunda persona del presente de subjuntivo con valor imperativo en construcciones negativas («comandos negativos»), primera persona del plural del Presente, tercera persona del singular del Imperfecto y primera persona singular del Futuro Perifrástico. Es decir, añade dos contrastes nuevos de TIEMPO/ASPECTO: el Imperfecto (en tercera persona del singular):

TABLA 3. (ADAPTADA DE GATHERCOLE ET AL., 2002). MARÍA. APARICIÓN DE FORMAS PRODUCTIVAS

Sesión Edad	Tipos verbos acumulados	Formas productivas nuevas								
		Formas no finitas	Formas finitas						Pres. PG	Subjuntivo
			Presente	Pretérito	Imperfecto	Presente perf.	Fut. perif.			
S11 2;1.9	30		3 sg				3 sg Contraste: Tiempo/As.			
S12 2;2.11	43	<i>Infinitivo</i> <i>Imperativo</i> <i>Participio</i>	1 sg – 3 sg Contraste: Persona, Tiempo/As.	– – 3 sg Contraste: Tiempo/As.			– – 3 seg			
S13 2;3.11	58	Infinitivo Imperativo (Participio) <i>Imperativo NEG</i> <i>Impersonal</i>	1 sg 1 pl – – 3 sg – Contraste: Número	– – 3 seg	– – 3 seg Contraste: Tiempo/As.	– – 3 seg	1 sg – – Contraste: Tiempo/As.			
S14 2;4.22	73	Infinitivo Imperativo Participio (Imperativo NEG) Impersonal <i>Gerundio</i>	1 sg 1 pl 2 sg – 3 sg – Contraste: Persona	– – (3 sg)	– – 3 sg	1 sg 1 pl 2 sg – 3 sg – Contraste: Pers., Núm.	1 sg – – – Contraste: Tiempo/As.	– – 3 sg Contraste: Tiempo/As.		
S16 2;6.12	88	Infinitivo Imperativo Participio Imperativo NEG Impersonal w/ se <i>Gerundio</i>	1 sg 1 pl 2 sg – 3 sg – (3 sg)	– – (3 sg)	– – 3 sg	1 sg 1 pl 2 sg – 3 sg –	1 sg 1 pl – – – – Contraste: Número	– – (3 sg)	1 sg – 3 sg Contraste: Modo, Pers.	

1) Ni en la sesión 10 ni en la 15 apareció ningún contraste nuevo, por lo que aquí no aparecen dichas sesiones.

2) En  *cursiva y negrita* los elementos que se convierten en productivos durante esa sesión; el resto son casos en los que la forma había resultado productiva en una sesión anterior y también aparecen en la sesión correspondiente.

3) Los elementos entre paréntesis fueron productivos en sesiones anteriores y no aparecen en la sesión correspondiente.

\*MAR: ¿Y ésta qué le pasó?

\*MAR: É [= que] se rompió así, ¡pum! [% señalando cómo se cayó al suelo].

\*MAD: Se rompió, ¿verdad?

\*MAR: No se caía é(s)ta [% señalando la otra].

\*MAD: No, enséñale lo que se rompió, mira.

Al mismo tiempo, María añade un contraste de NÚMERO: primera persona del plural en Presente sólo.

\*MAR: É(s)te e(s): rosa era.

\*MAD: ¿Eh -?

\*MAR: É(s)te era rosa.

\*MAD: Rosa, ¿y éste de qué color era?

\*MAR: Eh: no **sabemo(s)**.

En la sesión siguiente (2;4.22) resultan productivos el gerundio y la segunda persona del singular del Presente; primera y segunda persona del singular y primera del plural del Presente Perfecto, y la tercera persona del singular del Futuro Perifrástico. Es decir, en esta sesión María añade dos contrastes de TIEMPO/ASPECTO: Presente Progresivo (en tercera persona del singular sólo) y Futuro Perifrástico:

\*JAV: Sí, está saltando el nene.

\*MAR: ¿É(s)te ha visto que e(s)tá saltando?

\*JAV: Sí, lo he vi(s)to.

%act: MOT se levanta y MAR simula abrocharle el abrigo.

\*MAR: A ve(r), venga e [= que] **me voy a pone(r)** el ab(r)igo.

\*MAD: Vale, ¿y nos vamos a recreo?

\*MAR: Sí.

\*MAD: Vale.

\*MAR: **Te voy a comprar** uno pachú [= chupachúps].

\*MAD: Ah, ¿me vas a comprar un pachús [= chupachúps]?

\*MAR: Me, me pongo el ab(r)igo, me pongo el ab(r)igo [% simula cómo ponerse el abrigo].

\*MAR: Ya e(s)tá.

María desarrolla un contraste triple de PERSONA: en el Presente y en el Presente Perfecto:

\*MAD: Cuando se hacen agujeritos siempre se ponen un/// una colchoneta para que esté blando.

\*OBS2: Claro.

\*MAR: Venga [%mira hacia MAD]

\*OBS2: O sea que lo tiene bien aprendido.

- \*MAR: ¿Ya [=? ya has] minado [= terminado]?  
 \*MAD: Ya he terminado.

En la última sesión (2;6.16) María añade un contraste de NÚMERO: Futuro Perifrástico (en primera persona plural):

- %act: MAR se dirige a otro lugar de la habitación.  
 \*MAD: No tenemos la culpa.  
 \*MAR: No sé qué **vamo(s) a hase(r)**.  
 \*MAD: No sé qué vamos a hacer.  
 \*MAR: xx e(s)to. [% cogiendo algo del estante]

También incorpora otro contraste nuevo de PERSONA: en Subjuntivo (primera y tercera persona del singular):

- \*MAD: ¿Tú has ido alguna vez al médico?  
 \*MAR: Con mamá.  
 \*MAD: ¿Mh?  
 \*MAD: ¿Y qué te hizo el médico?  
 \*MAR: Que **pomara** [: tomara] natural.  
 \*MAD: Que tomaras yogur natural, ah, muy bien, ah:.

- %act: MAR coloca el biberón en una cocinita de juguete  
 \*MAR: Voy a pone(r)lo aquí para [/] para [/] pa(ra) que **no esté** caliente.  
 \*MAD: Tienes que apretar el centro de la puerta, ahí, ahora para afuera+...  
 [% dice a MAR cómo abrir la puerta del horno]

La Tabla 4 muestra las distinciones que van apareciendo en el habla de Miguel.

En Miguel la primera forma productiva aparece en la sesión 9 (1;8.23): Presente en tercera persona del singular, junto a Infinitivo, Imperativo.

Sin embargo, el primer contraste aparece en la sesión 11 (1;10.18). Aparece un contraste de PERSONA: con una clara distinción entre primera y tercera persona:

- %act: INV coge otro muñeco y se lo enseña  
 \*INV: <Hola Miguel> [“].  
 %act: MIG le acerca una pajita para hacer como que le da de beber al muñeco.  
 \*INV: xxx [% imitando el sonido de sorber].  
 \*INV: <Gracias> [“].  
 \*MIG: **Le doy** agua.  
 %act: MIG se acerca hacia los muñecos, cogiendo uno en la mano y poniéndole la pajita.

TABLA 4 (ADAPTADA DE GATHERCOLE ET AL., 2002). MIGUEL. APARICIÓN DE FORMAS PRODUCTIVAS

		Formas productivas nuevas							
		Formas finitas							
Sesión Edad	Tipos verbos acumulados	Formas no finitas	Presente	Preterito	Imperfecto	Presente perf.	Fut. perf.	Pres. FG	Subjuntivo
S9 1;8.23	13 (14?)	Infinitivo Imperativo	- 3 sg						
S10 1;9.17	28	Infinitivo Imperativo	- 3 sg						
S11 1;10.18	45	Infinitivo Imperativo Gerundio	1 sg 2 sg? 3 sg 3 pl Contraste: Pers. Num. Tiempo/As.			3 sg Contraste: Tiempo/As.			
S12 2;0.20	55	(Infinitivo) Imperativo Gerundio	1 sg 2 sg 3 sg 3 pl Contraste: Persona			- 3 sg			
S13 2;2.01	71	Infinitivo Imperativo Gerundio	1 sg 2 sg 3 sg 3 pl		3 sg Contraste: Tiempo/As.	1 sg 3 sg Contraste Persona:	- 3 sg Contraste: Tiempo/As.	- 3 sg (3 pl) Contraste Núm.? Tiempo/As.	- 3 sg Contraste: Modo Tiempo/As.
S16 2;4.26	76	Imperativo Gerundio	1 sg 2 sg 3 sg 3 pl		- 3 sg	1 sg 3 sg	1 sg 3 sg Contraste: Persona		
S17 2;5.21	76	Infinitivo Imperativo	1 sg 2 sg 3 sg 3 pl			1 sg 2 sg 3 sg			
S18 2;6.20	85		1 sg 2 sg 3 sg 3 pl		- 3 sg	1 sg 3 sg	1 sg 3 sg		

En la sesión 8 no apareció ningún contraste, por lo que aquí no aparece dicha sesión. En  *cursiva y negrita* los elementos que se convierten en productivos durante esa sesión; el resto son casos en los que la forma había resultado productiva en una sesión anterior y también aparecen en la sesión correspondiente. Los elementos entre paréntesis fueron productivos en sesiones anteriores y no aparecen en la sesión correspondiente. 1 Uno de los dos verbos que aparecieron aquí fue imitación.

Al mismo tiempo, aparece un claro contraste de **NÚMERO** (tanto en la primera como en la tercera persona, en Presente sólo):

- %act: INV coge la bolsa para guardar los muñecos.
- \*MIG: No (/3) guayes [= guardes].
- \*INV: ¿No?
- %act: Algunas risas de los adultos.
- \*MIG: No (/3).
- \*INV: No, <vale (/3) gracias> [>].
- \*MIG: ¿Los gallamos [= guardamos] -? ¿Los **sacamos**? [<].

Y también un contraste de **TIEMPO/ASPECTO** (Presente frente a Presente Perfecto, en la tercera persona sólo):

- \*INV: ¿Quién se cayó Miguel, quién es éste? [<]
- \*MIG: **O::o sa** [= se ha] **caí(d)o** o / e(l) Esnupy [= Snoopy].
- %act: MIG mirando al muñeco con forma de perro que se ha caído.
- \*INV: Sí.
- %act: INV agachándose a recoger el muñeco del suelo.
- \*MIG: **Sa** [= se ha] **caí(d)o**.

En la sesión 12 (2;0.20) la segunda persona del singular se usa de forma contrastiva en Presente:

- \*MIG: **Me traes** una, una, u, una+...
- %com: MIG dirigiéndose a LUC. (su hermano)
- \*MAD: Lucas tráesela.

En la sesión siguiente 13 (2;2.01) se hacen productivas la tercera persona del singular en Imperfecto, Futuro Perifrástico y Subjuntivo; la primera persona del plural del Presente Perfecto y la tercera persona del plural del Presente Progresivo (aunque en uno de los dos verbos usados aquí era imitación). Así, en esta sesión, Miguel desarrolla un contraste quíntuple de **TIEMPO/ASPECTO** en tercera persona en todos los casos (Presente vs. Imperfecto vs. Presente Perfecto vs. Futuro Perifrástico vs. Presente Progresivo), y un contraste de **PERSONA** en el caso de Presente frente a Presente Perfecto. En los ejemplos siguientes aparecen los ejemplos de ese contraste múltiple en el siguiente orden: imperfecto, futuro perifrástico, presente progresivo y presente perfecto:

- \*MAD: ¿Qué te pasó ayer en la hora de la siesta?
- \*MIG: Me pasó un peto [: perro].
- \*MAD: Pasó un perro, pero que no dejaba de ladrar, ¿verdad?
- \*MIG: Si: # ¡uff -! [% suspira].
- \*MIG: Que iba por la calle y ¡guf [= imita el ladrido del perro]!
- \*MIG: Así **venía** cuando se **callaba** # cuando se callaba.

\*MIG: Y mi(r)a lo va a coge(r), mi(r)a lo que coge la nena.

%act: MIG se refiere al dibujo de una niña y un niño que están cogiendo piñas.

\*MAD: Los coches no vuelan.

\*MIG: Sí # sí v(u)elan.

\*MAD: No vuelan.

\*MIG: Si ya están apa(r)cando.

\*MAD: ¿Están aparcando?

%act: MIG coge una lámina con fotos de chupetes.

\*MIG: S(e) ha caí(d)o.

\*MAD: Pero es para los niños chiquitines.

\*MIG: No:.

Obsérvese que las formas se convierten en productivas de una manera fragmentada; con un periodo de varios meses hasta conseguir que el sistema completo de Tiempo, Aspecto, Número y Persona, esté consolidado. No es posible decir, por ejemplo, que un niño adquiere de forma productiva la persona antes que el tiempo, ni el número antes que la persona. En el caso de Juan, la Persona y los contrastes de Persona aparecen antes que los contrastes de Tiempo/Aspecto y Número. En el caso de María, el primer contraste en aparecer es uno de Tiempo/Aspecto a los 2;1.9. En la siguiente sesión, María continúa desarrollando contrastes de Tiempo/Aspecto, así como el primer contraste de Persona. Los contrastes de Número no aparecen hasta la siguiente sesión (a los 2;2.11). Por último, en Miguel, Persona, Tiempo y Número aparecen simultáneamente. Mientras que la tercera persona del singular es productiva al 1;9.17, no contrasta con ninguna otra persona hasta la sesión siguiente (1;10.18). Sin embargo, en esa misma sesión, Número y Tiempo también muestran contrastes.

Además, los contrastes que van apareciendo en Juan, María y en Miguel, lo hacen de forma muy gradual.

En primer lugar, solamente unos pocos verbos participan inicialmente en los contrastes, y sólo de forma gradual se van añadiendo otros verbos.

TABLA 5. EDADES A LAS QUE APARECEN CONTRASTES

Niño	Tiempo/Aspecto	Persona	Número
Juan		2;1.3      Sesión 11	
María	2;1.9      Sesión 11	— 2;2.11      Sesión 12	— — 2;3.11      Sesión 13
Miguel	1;10.18      Sesión 11	1;10.18      Sesión 11	1;10.18      Sesión 11

En segundo lugar, un contraste que aparece dentro de un paradigma de Tiempo no conlleva necesariamente un contraste de otros paradigmas de Tiempo. Por ejemplo, la primera persona del singular contrasta con la tercera persona del singular dentro del paradigma del Presente a los 2;2.11 en María, pero no aparece en ninguna otra parte hasta los 2;4.22 cuando aparece dentro del paradigma del Presente Perfecto, y a los 2;6.12 en el paradigma del Presente de Subjuntivo.

Una posible razón es que los niños no produzcan ciertas formas productivas porque no tienen ocasión de hacerlo, o simplemente no están interesados en hablar sobre ciertos referentes (como ha propuesto Hyams, 1992). Sin embargo, hemos analizado los errores, distinguiendo entre el momento en que la forma errónea no es aún productiva, y cuando lo es. Los errores de comisión aparecen en una proporción relativamente alta antes de que las formas sean productivas, y cuando éstas lo son, disminuyen. Es decir, los niños sí quieren hablar sobre referentes varios, pero lo hacen cometiendo errores de comisión en formas que aún no son productivas. Por ejemplo, hablan con su madre pero utilizan la tercera persona en vez de la segunda.

Hasta aquí hemos presentado un análisis pormenorizado de la morfología verbal temprana. Pero no hemos hecho referencia a una cuestión que forma parte de la discusión que hemos recogido en la Introducción, a saber si el uso restringido de la morfología verbal temprana se extiende también a los primeros usos de los argumentos verbales. Según Tomasello (1992), los niños comienzan a colocar los verbos en estructuras argumentales restringidas durante los dos primeros años de vida, sin ningún orden de palabras «consistente». Otros autores se muestran más cautelosos y aceptan la metáfora de las islas verbales durante un periodo de tiempo breve (Pine, Lieven y Rowland, 1998, Choi, 1998). Así, Choi encontró que los niños coreanos mostraban un patrón de uso de argumentos verbales que coincide plenamente con la propuesta de las islas verbales, pero sólo hasta los 20 meses (el primero de los tres periodos establecidos en su estudio).

### ***Las primeras construcciones verbales***

A continuación vamos a presentar un análisis de las estructuras verbales utilizadas por dos de los participantes (Juan y María) (véase Sebastián, Soto, y Gathercole, 2001). El objetivo de este análisis es explorar el rango de estructuras verbales y el orden de palabras utilizados por los niños. El análisis se ha centrado en las oraciones declarativas finitas con verbos transitivos e intransitivos, quedando excluidas todas las oraciones con imperativos, infinitivos, así como las oraciones interrogativas y exclamativas. Igualmente, los verbos impersonales y los verbos copulativos *ser* y *estar* no forman parte del análisis.

A fin de comparar nuestros resultados con los de Choi (1998), establecimos periodos evolutivos siguiendo sus mismos criterios. Según Choi, cada periodo nuevo comienza con un incremento notable en el número de unidades (*tokens*) en comparación con el periodo anterior. Así, a partir del segundo periodo (20 meses), los niños coreanos incorporan un número creciente de estructuras ar-

gumentales tanto para los verbos transitivos (combinados con objetos directos) como para los verbos intransitivos (combinados con sujeto).

En relación con el número total de emisiones de verbos transitivos frente a intransitivos, los dos niños incorporan estos últimos desde la primera sesión, mientras que los verbos transitivos no aparecen hasta la segunda. Sin embargo, mientras Juan produce un número semejante de verbos y unidades (*tokens*) tanto para verbos transitivos como intransitivos, en María encontramos importantes diferencias entre los dos tipos de verbos (el 82% de los verbos y el 76% de las unidades emitidas fueron verbos transitivos). Empecemos, por tanto, por estos últimos.

Juan a la edad de 1;9.25 produce 3 tipos de verbos transitivos, cada uno de ellos en un tipo de forma verbal distinta y en una estructura igualmente diferente: *romper* (*roto aquí V-Locativo*), *beber* (*agua bebe, O-V*) y *querer* (*yo quiero éste, S-V-O*).

En el Periodo 2, que comienza al 1;11.8, Juan incorpora un verbo transitivo nuevo: *quitar* (*no quita, Neg.-V*, con el clítico omitido). Las unidades (*tokens*) restantes corresponden al verbo *romper* (participio pasado) que comienza a aparecer en distintas estructuras (*V, V-Locativo, S-V* y *S-Afirmativo-V: roto, roto aquí, éste roto, éste sí roto*).

A los 2;1.13, Juan produce cinco verbos diferentes. Dos de ellos ya habían sido emitidos en sesiones anteriores: *querer* (aparece en la misma forma pero en una estructura nueva (*Neg.-V-O*) y *romper*, que aparece con un tipo de forma nueva en una estructura también nueva (*Neg.-O clítico-V-S, no lo rompo yo*). Los verbos nuevos que introduce Juan son: *poner* (*éste pone, O-V*), *tener*, (*tengo pupa ahí, V-O-Locativo*) y *ver* (*no ve, Neg.-V*, y *no veo yo, Neg.-V-S*, sin el argumento obligatorio).

Tomando estos datos de forma global, podemos afirmar que el patrón característico en Juan es el de un verbo sin argumentos.

En María, sólo aparece un verbo transitivo con Objeto Directo durante el periodo 1, a la edad de 2;1.9; es el verbo *hacer* (*hecho caca, V-O*). El resto de los verbos aparecen solos: *comer, sacar* y *morder*.

El periodo 2 comienza a los 2;2.11, con un aumento claro del número de verbos y de unidades (*tokens*). Por primera vez, aparecen formas reflexivas con valor incoativo. Estas formas pueden encontrarse en estructuras *V-O* con verbos nuevos (*chupar* y *llamar*), pero en la sesión siguiente (2;3.11) se producen en estructuras del tipo *V-S* y *V*. El verbo más frecuente a los 2;2.11 es el verbo *hacer* en las siguientes estructuras: *V* (*hace*, omitiendo el objeto obligatorio), *V-O* (*hecho caca*, sin el clítico), *V-O-S* (*hecho caca queca*, sin el clítico). Este periodo también incluye la aparición del argumento sujeto para dos verbos: *gustar* y *cerrar*. Desde la perspectiva del orden de palabras, lo interesante es que el argumento sujeto aparece en posición postverbal: *no se cierra e(s)to*.

El periodo 3 comienza a los 2;4.22. En este periodo observamos un aumento notable en el número de unidades (*tokens*) y en los tipos de formas verbales para verbos ya existentes en su repertorio. Así, por ejemplo, el caso del verbo *poner*, que María había producido a los 2;3.11 en una estructura *V-O* (*que pone e(s)to*). Los tipos de formas verbales de *poner* se extienden a la primera

persona del singular del presente (*me pongo el ab(r)igo*), primera persona del singular del futuro perifrástico (*Me voy a pone(r) el ab(r)igo*), y la segunda persona del singular del presente perfecto (*No mah [=me has] ponido [= puesto] sapatoh [= zapatos]*). Este verbo se mantiene fundamentalmente en estructuras **V** y **V-O**, salvo algunas excepciones derivadas de la aparición de los clíticos objeto en órdenes varios. **O-OD clítico-V-Loc** (*esto lo pongo aquí*) y **S-OI clítico-OD clítico -V** (*yo me lo pongo*) (véase Gathercole, Sebastián y Soto, 2000).

En otros casos el número de tipos de formas verbales no aumenta tanto, pero sí aparecen cambios en las estructuras oracionales. Así ocurre con el verbo *tener*, que había aparecido a los 2;2.11 en estructuras **V-O** (*tengo pera*). Durante el periodo 3, los tipos de formas se extienden a la tercera persona singular del presente (*El bibe, tiene sed* [se refiere a su muñeco]) y a la tercera persona singular del imperfecto (*Estoy buscando una c(r)emita que tenía colore(s)*).

En resumen, el tercer periodo de María se caracteriza por la presencia del argumento objeto al mismo tiempo que por una flexibilidad en el uso de distintos órdenes y estructuras oracionales.

Veamos, a continuación, qué es lo que ocurre con los verbos intransitivos. Como ya hemos comentado anteriormente, la frecuencia de verbos intransitivos es menor que la de los verbos transitivos. En los verbos intransitivos de Juan la estructura preferida es la de **V**. Cuando Juan marca el sujeto, se mantiene la posición postverbal, por lo que la estructura oracional es la de **VS**.

En María el desarrollo de las estructuras oracionales guarda mayor interés. Durante el primer periodo, María utiliza fundamentalmente verbos intransitivos con pronombres proclíticos. En el siguiente periodo (a los 2;2.11 y 2;3.11) María comienza a marcar el argumento sujeto con el verbo caer, siempre acompañado por el pronombre proclítico: *éste se cayó*. Pero el orden de palabras no es consistente. Así, junto a *éste se cayó* (**S-se-V**) encontramos ejemplos como *se cayó el anillo* (**se-V-S**). De hecho, con o sin el clítico *se*, el argumento sujeto aparece más veces en posición postverbal que en posición preverbal en oraciones afirmativas. En suma, en las producciones de María los verbos intransitivos comienzan a emerger como **V** o **se-V** antes de la aparición de argumentos sujeto, locativos u oraciones negativas.

En general, pues, nuestros datos muestran que en los dos niños, el primer periodo se caracteriza por una frecuencia baja de verbos y de unidades (*tokens*) restringidos a estructuras oracionales específicas, tanto en lo que se refiere a los verbos transitivos como a los intransitivos. Este primer periodo coincide, por tanto, con las características de la hipótesis de las islas verbales (Tomaseillo, 1992), y su extensión es mayor que la encontrada por Choi (1998) con niños coreanos. El segundo periodo se caracteriza por un aumento de verbos transitivos e intransitivos. Es interesante señalar que durante este periodo, los niños ya han comenzado a realizar contrastes morfológicos, tal y como hemos discutido en la primera parte de este artículo. Los verbos comienzan a aparecer en distintas estructuras oracionales. En el periodo 3 de María, se consolida la tendencia ya iniciada en sesiones anteriores de marcar el argumento objeto en los verbos transitivos. En el caso de los verbos intransitivos, se consolida la preferencia de la estructura oracional sin ningún tipo de argumento.

## Conclusiones

En general, lo que nuestros datos muestran son dos cuestiones muy claras. Por un lado, que los tres niños siguen *patrones de desarrollo distintos*, y ninguno de ellos estaría en consonancia con la existencia de un aprendizaje generalizado. Muy al contrario, aunque distintos en sus patrones de desarrollo, los tres niños muestran un tipo de aprendizaje al que se ha denominado *aprendizaje fragmentado* (*piecemeal knowledge*). En los tres niños, el sistema de Tiempo, Aspecto, Número y Persona tarda un periodo de varios meses en consolidarse.

Los criterios que hemos usado para establecer la productividad de las formas usadas en el habla de los tres niños, podría llevarnos a pensar que hay un punto de corte antes y después del momento en el que las formas se convierten en productivas. Sin embargo, la notable lentitud con la que los verbos se van incorporando a los distintos paradigmas, por un lado, y la distinta selección que hacen los tres niños respecto a los contrastes, por otro, nos llevan a considerar inapropiada esta imagen. Más bien, el panorama apunta a un incremento muy gradual en el aprendizaje de los verbos, durante el cual los niños van desarrollando formas productivas y contrastes entre las formas. La idea inicial de la «precocidad» de los aprendices del español a la hora de construir su sistema verbal puede atribuirse al hecho de que los niños comienzan a usar formas verbales variadas, pero no hacen un uso productivo de ellas. Este resultado coincide con otros estudios, como los de Pine y Lieven (1993, 1998) y Tomasello (1992), para el inglés; Pizzutto y Caselli (1992, 1994) para el italiano; Ninio (1999), para el hebreo; Veneziano (1999), para el francés. Estas interpretaciones de los datos pueden dar cabida a la existencia de diferencias entre Juan, María y Miguel en cuanto al aprendizaje gradual de los contrastes entre Tiempo/Aspecto, Número y Persona.

Hemos visto cómo la Persona no se adquiere antes que el Tiempo/Aspecto ni el Número, tal y como sostiene Grinstead (2000). Solamente en el caso de Juan, los contrastes de Persona aparecen antes que los de Tiempo/Aspecto y Número. Sin embargo, en Miguel aparecen de forma simultánea. Y en María, los contrastes de Tiempo/Aspecto son anteriores a los de Persona y Número. No obstante, todas estas categorías (Tiempo/Aspecto, Número y Persona) siguen un patrón de desarrollo no generalizado. En otras palabras, y como ya hemos comentado anteriormente, la distinción de una Persona en un Tiempo ni implica necesariamente la distinción de una Persona en otro Tiempo, ni la distinción de un Tiempo en una Persona determinada implica la distinción de un Tiempo en otra Persona.

También hemos discutido cómo nuestros niños no tienden a marcar el argumento sujeto ni para los verbos transitivos ni para los intransitivos. Respecto al argumento objeto, los niños aquí analizados comienzan a incorporarlo con los verbos transitivos después de realizar contrastes de Persona, Tiempo/Aspecto y Número.

No cabe interpretar estos resultados sino dentro de un marco teórico que queda lejos de posiciones innatistas. No hemos encontrado datos a favor de la existencia de uniformidad alguna entre los niños a la hora de aprender un sistema

flexivo como el español, como tampoco pueden interpretarse dentro de explicaciones basadas en la secuencia madurativa de categorías morfológicas ni sintácticas de origen innato. Muy al contrario, nuestros datos confirman la hipótesis de un conocimiento inicial no generalizado, con una incorporación gradual y lenta de los distintos tipos de formas verbales para cada tipo de verbo que el niño escoge a partir del input que escucha. Y, además, cada verbo está ligado inicialmente a una estructura oracional específica y a un orden de palabras específico.

En palabras de Veneziano (1999), el hecho de que los niños tengan a su disposición una sola forma por tipo de verbo, limita nuestra capacidad para realizar afirmaciones generales sobre su adquisición. De momento, tenemos que limitarnos a decir que, dependiendo del verbo, el niño selecciona unas formas antes que otras, y unas estructuras oracionales antes que otras, debido a su frecuencia o a su prominencia prosódica en el input.

## REFERENCIAS

- Brown, R. (1973). *A First Language: The early stages*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Choi, S. (1998). Verbs in early lexical and syntactic development in Korean. *Linguistics*, 36, 755-780.
- Grinstead, J. (2000). Constraints on the computational component vs. Grammar in the lexicon: A discussion of Bates & Goodman. *Journal of Child Language*, 27, 737-743.
- Gathercole, V. C. M., Sebastián, E. & Soto, P. (1999). The early acquisition of Spanish verbal morphology: Across-the-board or piecemeal knowledge? *International Journal of Bilingualism*, 2&3, 133-182.
- Gathercole, V. C. M., Sebastián, E. y Soto, P. (2000). Lexically specified patterns in early verbal morphology in Spanish. En M. R. Perkins & S. J. Howard (Eds.), *New Directions in Language Development and Disorders* (pp. 149-168). New York & London: Kluwer Academic/Plenum.
- Gathercole, V. C. M., Sebastián, E. & Soto, P. (2002). The emergence of Linguistic Person in Spanish-speaking children. *Language & Learning*, 52 (4), 679-722.
- Hyams, N. (1992). Morphosyntactic development in Italian and its relevance to parameter-setting models: Comments on the paper by Pizzuto and Caselli. *Journal of Child Language*, 19, 695-709.
- Hyams, N. (1996). The underspecification of functional categories in early grammar. En H. Clahsen (Ed.), *Generative perspectives on language acquisition* (pp. 91-127). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Ninio, A. (1999). Model learning in syntactic development: Intransitive verbs. *International Journal of Bilingualism*, 2&3, 111-131.
- Pine, J. & Lieven, E. (1993). Reanalyzing rote-learned phrases: Individual differences in the transition to multiword speech. *Journal of Child Language*, 20, 551-571.
- Pine, J., Lieven, E. & Rowland, C. (1998). Comparing different models of the development of the English verb category. *Linguistics*, 36, 781-806.
- Pizzuto, E. & Caselli, M. C. (1992). The acquisition of Italian morphology: Implications for models of language development. *Journal of Child Language*, 19, 491-557.
- Pizzuto, E. & Caselli, M. C. (1994). The acquisition of Italian verb morphology in a cross-linguistic perspective. En Y. Levy (Ed.), *Other children, other languages: Issues in the theory of language acquisition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Sebastián, E., Soto, P. & Gathercole, V. C. M. (2001). Early verb constructs in Spanish. En M. Almgren, A. Barreña, M. J. Ezeizabarrena, I. Idiazábal & B. MacWhinney (Eds.), *Research on Child Language Acquisition* (pp. 1245-1259). Somerville, MA: Cascadia Press.
- Sebastián, E. (2003). Los inicios del lenguaje infantil sin conocimiento gramatical. *Cognitiva*, 15 (2), 207-213.
- Tomasello, M. (1992). *First verbs: A case study of early grammatical development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Veneziano, E. (1999). Early lexical, morphological and syntactic development in French: Some complex relations. *International Journal of Bilingualism*, 2&3, 183-217.