

Universidad del País Vasco, UPV/EHU

Grado en Traducción e Interpretación

GRAMATICALIZACIÓN DEL HABLA INFANTIL:

ANÁLISIS DEL USO DE PATRONES GRAMATICALES
(ORDEN DE PALABRAS Y FLEXIÓN VERBAL) EN EL
LENGUAJE INFANTIL

Estibaliz Portillo García

Tutora: Arantzazu Elordieta Alcibar

Departamento: Lingüística y Estudios Vascos

Curso académico: 2014 - 2015

Resumen

La adquisición del lenguaje ha sido un asunto largamente debatido entre lingüistas y psicólogos, ya que son muchas las corrientes que intentan explicar esta gran incógnita: la corriente conductista, la generativista, la funcionalista, la constructivista, etc. Pese a los muchos avances realizados en torno a la adquisición del lenguaje, todavía queda un largo camino por recorrer para lograr resolver todas las dudas en torno a esta cuestión.

En el presente trabajo, se presentan datos de casos reales tanto en inglés como en español, que se llevan a análisis a fin de intentar entender cómo se desarrolla el proceso de adquisición de una parte de la gramática. Más concretamente, nos centraremos en la adquisición de patrones gramaticales relacionados con el orden de constituyentes, con la asociación de éstos con los roles temáticos y con la adquisición de la flexión verbal, en ambas lenguas. El análisis se ha realizado siguiendo un orden cronológico dividido en dos fases: la primera se da alrededor de los 18 meses y la segunda, a partir de los 24 meses.

Por una parte, al analizar las producciones en el lenguaje infantil, se observa que, desde una edad muy temprana (alrededor de los 18 meses), los niños son capaces de producir patrones gramaticales relacionados con el orden de constituyentes y los roles semánticos asociados a estos, similares a los del lenguaje adulto, y tienen una gran habilidad para reconocer patrones recurrentes del habla adulta. Además, parece que, alrededor del 95 % de las veces, el orden de las palabras en las producciones infantiles es como el de la lengua de su entorno (Pinker, 1984:123). Una posible explicación de este fenómeno podría ser que los niños interiorizan las mismas reglas generales de la lengua que permiten a cualquier hablante ordenar los constituyentes de una oración. Sin embargo, algunos estudios realizados apuntan a que hasta alrededor de los cuatro años aprenden una regla de «ordenamiento» para cada predicado (véase Akhtar, 1997).

Por otra parte, en cuanto a la flexión verbal, el comportamiento que presentan los infantes en el proceso de adquisición es similar en ambas lenguas. Primeramente, en la fase de los 18 meses, tanto los niños cuya lengua materna es el español, como aquellos cuya lengua materna es el inglés, optan por utilizar las formas verbales morfológicamente menos especificadas de sus respectivas lenguas.

Seguidamente, cuando entran en la segunda fase, hacia los 24 meses, ambos comienzan a utilizar formas verbales más complejas. Si bien esto ocurre en los paradigmas verbales regulares, se observa un proceso de adquisición similar de los verbos irregulares tanto en español como en inglés. En primer lugar, los niños utilizan las formas verbales menos especificadas; a continuación, aparecen de manera esporádica las formas irregulares correspondientes a los verbos que utilizan en sus producciones (ej. *went* para el pasado de *go*); seguidamente, los niños parece que entienden que existen reglas distintas para los verbos regulares y los irregulares, sin embargo en ocasiones se confunden al aplicarlas, emitiendo producciones como *goed*; finalmente, transcurrido un tiempo, se van eliminando los errores en su producciones para dar con las formas verbales correctas.

Así pues, parece que existen una serie de similitudes que se dan en el proceso de adquisición del español y del inglés. Pese a tratarse de lenguas tipológicamente distintas —entre otras cosas, el español es una lengua *pro-drop* y el inglés no, la morfología verbal del español es mucho más rica que la del inglés, y el orden oracional del español es más libre que el de la lengua inglesa—, los niños pasan por etapas similares.

Índice

1. Introducción	5
2. Metodología	8
3. Primera fase: en torno a los 18 meses.....	10
3.1. <i>Patrones gramaticales</i>	10
3.2. <i>Flexión verbal</i>	13
4. Segunda fase: a partir de 24 meses	19
4.1. <i>Patrones gramaticales</i>	19
4.2. <i>Flexión verbal</i>	21
5. Conclusiones	27
6. Bibliografía	30

1. Introducción

The fact of the matter is that we still don't understand how children learn language – any more than we have figured out how the universe works, exactly what happened to the dinosaurs, or why we can't all live for two hundred years (William O'Grady 2005: 3-4).

La declaración de O'Grady describe la situación con respecto a la adquisición del lenguaje: si bien es verdad que en las últimas décadas se han llevado a cabo importantes avances que nos ayudan a entender en mayor medida cómo se adquiere el lenguaje, todavía queda mucho por descubrir. En el presente trabajo abordaremos parcialmente esta cuestión, centrándonos en la adquisición de los patrones gramaticales y la del verbo finito en español e inglés. Mediante el estudio y análisis de datos pertenecientes a casos reales, extraídos de la base de datos CHILDES, expondremos de manera clara y ordenada cómo pensamos que se enfrentan los niños a dichas cuestiones.

Como es bien conocido, si algo diferencia al ser humano de los animales es su capacidad comunicativa a través del lenguaje, un instrumento que nos ofrece infinitas posibilidades de expresar ideas: mientras que el lenguaje animal está a un nivel prelingüístico¹ (Bickerton, 1990), el lenguaje humano es un sistema con una complejidad estructural y computacional prodigiosas. Es por esto que el hecho de que los niños adquieran el lenguaje a una edad tan temprana (alrededor de los 3 años y 6 meses) nos resulta cuando menos asombroso. Existen diferentes teorías lingüísticas que tienen como objetivo explicar dicha adquisición o, lo que es lo mismo, «reconstruir (de modo indirecto) las representaciones y procesos subyacentes a tal actividad, y proponer los mecanismos explicativos de la misma» (Aguirre y Mariscal 2001: 14). Nos referimos primordialmente a los modelos generativista y funcionalista.

El modelo generativista, vertiente teórica iniciada y conducida por Noam Chomsky (1957), sostiene que el lenguaje es algo innato. Según esta hipótesis, los niños heredan biológicamente la capacidad o facultad del lenguaje; es decir, nacen con un mecanismo o dispositivo que les facilitará la adquisición y desarrollo del lenguaje. Desde el punto de vista de la teoría generativista existen unos «principios universales» comunes a todas las lenguas y unos principios denominados «parámetros», sometidos a una serie de valores o posibilidades de variación en relación a fenómenos como la

¹ Según Bickerton (1990) el lenguaje animal puede ser considerado protolenguaje: un modo de expresión lingüística que carece de las estructuras formales complejas que presenta el lenguaje humano.

posición del núcleo, la posibilidad de omitir sujetos, etc. Ambos elementos constituyen la Gramática Universal (GU), la cual, según esta corriente, está presente en los humanos desde su nacimiento. De este modo, la GU es común a todas las lenguas y estas varían en base a los valores de los parámetros.

Los partidarios de este modelo defienden que, teniendo en cuenta el nivel de complejidad que presentan todas las lenguas, los niños pueden adquirir una lengua a una edad tan temprana precisamente por la existencia de dicha GU, en combinación con la interacción con estímulos lingüísticos externos gracias a los cuales logran desarrollar la GU inicial. Además, afirman que los niños están expuestos a una cantidad de datos lingüísticos que no es suficiente para desarrollar el lenguaje como lo hacen: dichos datos son finitos, a veces incompletos, y las producciones del lenguaje, en cambio, infinitas, lo que se conoce como el argumento de «la pobreza de estímulos». Esta última idea, introducida por Chomsky (1957) como crítica al libro *Verbal Behavior* de Skinner (1957), refuta la explicación puramente imitativa de la adquisición del lenguaje: un niño no puede desarrollar una lengua únicamente por repetición, asociación o imitación del habla adulta. Por último, cabe destacar que se habla de la adquisición del lenguaje y no del aprendizaje del mismo. Las estructuras lingüísticas no son un aspecto ajeno al niño, sino algo que forma parte de su genética; no es algo que tenga que «aprender», sino que lo «adquiere» a través de la interacción con el *input* lingüístico que recibe del exterior.

Por otra parte, el modelo funcionalista alega que el objetivo principal de la adquisición del lenguaje y del lenguaje humano, en general, es la interacción social a través de la comunicación. De este modo, resulta imposible separar la sintaxis, la semántica y la pragmática (en cuanto que la situación comunicativa es relevante) del lenguaje. Este modelo «comporta una especial atención a los usos sociales, y al entorno cultural» (Aguirre y Mariscal 2001:2). Vemos pues, que, bajo el punto de vista del funcionalismo, el lenguaje tiene un valor comunicativo que se desarrolla en respuesta a las demandas de la sociedad, en la que el contexto desempeña un papel indispensable. Por otro lado, a diferencia de la corriente generativista que defiende que la capacidad del lenguaje es autónoma de otras capacidades cognitivas y posee sus propios principios, la corriente funcionalista entiende que el lenguaje es una capacidad cognitiva más y que, por ende, se rige por los mismos principios que las demás.

Querríamos mencionar que existen más modelos que intentan explicar la adquisición del lenguaje; ejemplo de ello son los modelos que se centran en la evolución bio-psicológica, próximos a las corrientes conexionistas. Sin embargo, en este trabajo hemos querido centrarnos en los modelos arriba mencionados.

En las páginas que siguen analizaremos algunos de los aspectos que se sitúan dentro de la gramaticalización del habla: más específicamente, los patrones gramaticales relacionados con el orden de los constituyentes mayores de la oración y la flexión del verbo. Para ello, nos basaremos en datos del español y del inglés, resultantes de diferentes estudios que se han llevado a cabo en torno a estas cuestiones. De igual manera, incluiremos varios ejemplos, del español y del inglés también, a fin de presentar comparativas en las que podamos ver en qué difiere y en qué es similar el desarrollo del lenguaje en las dos lenguas.

En lo que a la estructura del trabajo se refiere, hemos decidido llevar a cabo nuestro análisis siguiendo un orden cronológico en base a la edad del infante. Siguiendo a O'Grady (2005:80), distinguiremos dos fases en la adquisición y desarrollo de los fenómenos gramaticales que estudiaremos, a las que asignaremos diferentes apartados dentro del trabajo.

La primera de dichas fases comienza alrededor de los 18 meses, cuando el vocabulario de los niños cuenta con unas 50 palabras, y cuando se empiezan a dar combinaciones de dos o tres palabras que, a pesar de ser incompletas en la mayoría de las ocasiones, son los primeros pasos en la gramaticalización del habla y, por tanto, en la construcción de oraciones. En esta fase podemos ver patrones que constituyen la base de lo que más adelante será la lengua meta del niño. Por otro lado, en la segunda fase, que se da alrededor de los dos años, los niños desarrollan más sus lenguas maternas, completando las producciones que en la primera fase quedaban incompletas y elaborando construcciones cada vez más complejas.

Para finalizar el trabajo, resumiremos una serie de conclusiones en las que haremos una comparativa de lo que nos muestran los datos obtenidos tanto del inglés como del español. Partiendo de dichos datos, podremos obtener una serie de generalizaciones que esperamos nos ayuden a entender mejor este gran misterio que es la adquisición del lenguaje. Por último, incluiremos un apartado final en el que presentaremos la bibliografía que hemos utilizado.

2. Metodología

En el presente trabajo, se analizarán una serie de datos obtenidos de los estudios de cuatro niñas: María (19 meses), Irene (varias grabaciones que van desde los 18 meses hasta 31 meses), Eve (18 y 24 meses) y Lara (26 meses). Al ser este un trabajo en el que se tratan dos lenguas (español e inglés), los datos manejados se corresponden a dichas lenguas. Por una parte, María e Irene nos han proporcionado los datos correspondientes a la lengua española. En el caso de María, los datos los hemos extraído del estudio que llevó a cabo López Ornat junto a otros (1994), datos que, por otra parte, utilizaremos al hablar de la primera fase del proceso de adquisición del lenguaje por ser producciones realizadas a la edad de 19 meses. En cuanto a Irene, los datos los hemos extraído del corpus CHILDES, gracias al cual hemos podido seguir la evolución de dicho sujeto en el proceso de adquisición, tanto en la primera fase como en la segunda.

Por otra parte, Eve y Lara nos han proporcionado los datos correspondientes al inglés. En primer lugar, analizaremos algunos datos extraídos del estudio de Eve (Brown, 1973), por tratarse de producciones realizadas en edades comprendidas en la primera fase del proceso de adquisición. Asimismo, al igual que en el caso de Irene, los datos en relación a Lara los hemos extraído del corpus CHILDES, datos que analizaremos en la segunda fase expuesta en el presente trabajo.

Los participantes, edades y fases que se presentarán en este trabajo aparecen en la Tabla 1:

TABLA 1. PARTICIPANTES, EDADES Y FASES.		
Participantes	Edades	Fases
María	1;7	Primera fase
Irene	1;7	Primera fase
	2;2	Segunda fase
	2;7	Segunda fase
Eve	1;6	Primera fase
	2	Primera fase
Lara	2;2	Segunda fase

De igual manera, a lo largo del trabajo incluiremos algunos estudios llevados a cabo por Marcus (1999) y Akhtar (1997), respectivamente. Al igual que hemos hecho con los análisis basados en los datos de María, Irene, Eve y Lara, integraremos los resultados de dichos estudios e intentaremos llegar a una serie de conclusiones.

3. Primera fase: en torno a los 18 meses

Al hablar de esta primera fase en la que los niños producen sus primeras combinaciones de palabras, hemos decidido tomar como punto de partida una edad de alrededor de 18 meses siguiendo a O'Grady (2005:80); sin embargo, nos gustaría aclarar que lo que ocurre en esta fase podría darse a otra edad más tardía o más temprana. Si bien en la mayor parte de los estudios se señala que esta etapa tiene lugar entre los 18 y 24 meses, el hecho de que un niño no la desarrolle en ese intervalo de tiempo no implica que dicho niño sufra un déficit lingüístico de algún tipo.

Esta primera fase, más que con la edad, tiene una relación más estrecha con el número de palabras que forman el vocabulario del sujeto en cuestión. O'Grady (2005: 82-83) señala que los niños producen sus primeras combinaciones cuando su vocabulario está compuesto por unas 50 palabras y, una vez más, la edad en la que se da tal aprendizaje varía de niño a niño.

Hay quien afirma que las primeras combinaciones que producen los niños tienen una naturaleza funcional: los niños aprenden una serie de símbolos² que les ayuda a llamar la atención del interlocutor sobre algún aspecto de la realidad con el fin de intercambiar información sobre la misma. Además, Mariscal y Gallo (2014: 126), defensoras de esta opinión, añaden que «los niños, aunque en un principio desconozcan los patrones gramaticales, no renuncian por ello a la comunicación», afirmando así que en esta primera fase los niños no tienen ningún conocimiento sobre dichos patrones. Sin embargo, como veremos a continuación, parece que la realidad es bien distinta.

3.1. *Patrones gramaticales*

Hemos visto que Mariscal y Gallo (2014: 4) rechazan la idea de que los niños, en esta primera fase, puedan conocer los patrones gramaticales; sin embargo, detrás de las combinaciones de dos o tres palabras que se dan en dicha fase se esconde un orden que obedece a las reglas gramaticales de la lengua en cuestión. Como ya hemos comentado en la introducción, estas primeras producciones son incompletas: carecen de nexos y morfemas funcionales. A pesar de ello, analizándolas vemos que, ya alrededor de los 18 meses de edad, en estas emisiones hay patrones, característicos de la lengua adulta en la que se producen, que se repiten, por ejemplo, el hecho de que los

² Símbolos convencionales e intersubjetivos.

sujetos precedan a los complementos predicativos. A continuación, mostraremos unos ejemplos del estudio longitudinal³ de María (López Ornat et al., 1994) a fin de explicar esta cuestión.

Las siguientes producciones de María se registraron cuando tenía 1 año y 7 meses, es decir, 19 meses: «notá nenes» (no están los nenes), «acá bota» (se ha caído la bota) o «mamá pí» (mamá, tráeme un lápiz), traducciones todas ellas ofrecidas por Mariscal y Gallo (2014: 127). En relación al último ejemplo, queremos ofrecer el contexto completo de la producción para que el lector pueda ver con más claridad la diferencia que queremos tratar en lo que sigue:

TABLA 2. María está viendo una revista pintada y junto a ella se encuentra su madre.

Madre: ¿Dónde está el pí?
 Niña: Notá.
 Madre: Vas a por un pí.
 Niña: No.
 Madre: ¿No? ¿Va mamá a por un lápiz?
 Niña: Mn. (asiente).
 Madre: ¿Sí?
 Niña: *Mamá pí.*

Si bien es cierto que careciendo de un contexto nos resulta prácticamente imposible imaginar a qué está haciendo referencia María, no podemos afirmar que esta producción, al igual que las otras que hemos señalado más arriba, carezca totalmente de gramática. En esta producción podemos ver atisbos de los patrones gramaticales de los que venimos hablando: «mamá» y «pí» (lápiz) ambos son sustantivos, pero María antepone «mamá» a «pí», indicando así que «mamá» es el sujeto y, en este caso, quién lleva a cabo la acción que determina el verbo (en este caso, omitido). El orden en el que aparecen los dos componentes es el que un hablante adulto utilizaría en esta situación.

Existe una posible explicación alternativa según la cual María podría simplemente estar repitiendo una frase o incluso dos palabras que su madre le había dicho momentos antes («¿Va mamá a por un lápiz?»). Sin embargo, este patrón en el que el niño produce una combinación a partir de sustantivos y omite el verbo no es un

³ Un estudio longitudinal es un tipo de estudio que investiga al mismo sujeto o sujetos durante un tiempo determinado, permitiendo así el seguimiento de la evolución de dichos individuos.

caso aislado. En las transcripciones que tenemos de algunas de las conversaciones de Irene (CHILDES) a los 18 y 19 meses de edad observamos que dicho patrón se repite:

TABLA 3. A Irene (1;7) le están echando crema y esta se la mete en la boca.
<p>Madre: ¿Qué estás comiendo?</p> <p>Irene: Pema (crema).</p> <p>Madre: Ah (con tono de sorpresa) estás comiendo crema, ¡pero bueno!</p> <p>Irene: <i>Mamá a beito</i> (pelito) (tocándose el pelo).</p> <p>Madre: No, por favor, no la eches al pelito (con tono de súplica).</p>

TABLA 4. Su madre está intentando distraer a Irene (1;7) porque quiere que le den un bote («papo»)
<p>Madre: ¿Qué hace mamá con la uña de Irene?</p> <p>Irene: ¡<i>Mamá papo!</i></p> <p>Madre: Papo... papo... (susurrando)</p> <p>Irene: ¡Papo, papo!</p> <p>(La madre deja las tijeras en el armario y le da a la niña el bote que ella quería)</p>

A través de estos ejemplos del estudio de Irene, vemos que ese orden que presentaba María en la Tabla 2 y que marca quién es el sujeto se repite. En las Tablas 3 y 4 encontramos esa estructura formada por dos sustantivos en la que se omite el verbo: al igual que sucedía en el ejemplo de María, observamos que Irene también antepone el sujeto (en estos casos, «mamá») a los complementos predicativos. Vemos que existe una tendencia a que los sujetos precedan a los complementos predicativos.

La falta de léxico y los problemas articulatorios que tienen los niños a esta edad son una realidad innegable, razón por la que María e Irene se valen de gestos, entre otros, para poder comunicar lo que quieren expresar. Sin embargo, esto no significa que no posean conocimiento alguno sobre los patrones gramaticales. Simplemente, teniendo en cuenta sus limitaciones, hacen uso de diferentes recursos para que la comunicación sea posible, hecho que, de cualquier manera, no niega lo asombroso que resulta la rapidez con la que se produce la aparición de dichos patrones.

Por otra parte, nos gustaría apuntar también que existen datos recogidos en edades más tempranas que muestran la sorprendente capacidad que tienen los niños para reconocer patrones. Marcus (1999), junto con otros, llevó a cabo un experimento en el que niños de tan solo 7 meses eran capaces de reconocer, que no producir, la presencia

de patrones, en este caso, no gramaticales. Marcus familiarizó a una serie de niños de esa edad con unas muestras de discurso en las que se repetían «oraciones» constituidas por 3 palabras inventadas, formadas por sílabas carentes de sentido durante dos minutos. Entre esas oraciones encontramos las siguientes:

Ga ga ti... ga ga ti... ga ga ti

Li li na... li li na... li li na

Vemos, pues, que todas responden a un patrón XXY, al ser las dos primeras sílabas iguales y la última diferente. Tras escuchar estas secuencias, los niños eran expuestos a otras 12 nuevas «oraciones»: la mitad de ellas seguían este mismo patrón y la otra mitad, un patrón XYY. ¿El resultado? Los niños miraban durante más tiempo a la fuente de voz cuando se trataba de las oraciones que mostraban el patrón distinto a XXY. Parece que se dieron cuenta de que entre las nuevas oraciones, algunas seguían la secuencia XXY, a pesar de no haberlas escuchado anteriormente, mientras que otras seguían un patrón distinto, lo que encendía su interés, probablemente por ser novedoso.

Este tipo de habilidad para reconocer patrones podría extrapolarse al reconocimiento de patrones gramaticales en el habla y resultar cuando menos útil en el proceso de adquisición del lenguaje.

A continuación, pasaremos a analizar la adquisición de la flexión verbal del español y el inglés en esta primera fase. A través del análisis de este aspecto de la gramática, veremos cómo se desarrolla el proceso de adquisición y si existen similitudes en la adquisición de la flexión verbal en ambas lenguas.

3.2. *Flexión verbal*

El español tiene la propiedad de expresar, a través de los morfemas de concordancia de persona que aparecen afijados a la raíz verbal, la referencia del sujeto gracias a la riqueza de su sistema flexivo. Esta propiedad de concordancia de sujeto ha sido analizada como un factor clave para permitir la omisión de sujetos, característica propia de las lenguas *pro-drop* o de sujeto nulo. En esta lengua, el uso de un sintagma (ej. pronombre personal) para indicar cuál es el sujeto resulta redundante semánticamente⁴: en vez de decir «tú bailas», diríamos simplemente «bailas» (donde *-s* = 2.^a persona del

⁴ Exceptuando los contextos enfáticos o topicalizados, en los que la presencia explícita de los sujetos desempeña una función informativa clara.

singular sujeto). El sujeto va expresado en el verbo; podría hablarse de un sujeto que está siempre presente en un verbo flexionado. Esto es un hecho que, como indica López Ornat (1992: 51-52), diferencia notablemente el español de lenguas que no son *pro-drop*, como el inglés, en la que es necesario hacer uso de un morfema libre para indicar el sujeto de la oración. En numerosas lenguas *no pro-drop* o lenguas sin sujeto nulo, hay una correspondencia entre no permitir sujetos nulos y poseer una morfología flexiva verbal poco o menos especificada para la persona en el verbo. Por ello, es plausible pensar que haya diferencias en la edad de adquisición de la flexión verbal y de la propiedad de omitir sujetos entre lenguas *pro-drop* y lenguas *no pro-drop*, en este caso, español e inglés respectivamente. Es de suponer que la omisión del sujeto será algo totalmente natural para un niño que está aprendiendo español, dado que forma parte de la gramática adulta de la lengua, mientras que un infante aprendiendo inglés señalará explícitamente los sujetos y no permitirá su omisión. Por otro lado, es esperable que la flexión del verbo en español se adquirirá con mayor dificultad (esto es, más tarde) que la del inglés, debido al alto nivel de complejidad morfológica que presenta el sistema del primero. Veamos si los datos de los corpus que hemos manejado corroboran tales expectativas.

López Ornat (1992:51-52) indica que, durante esta primera fase del proceso de adquisición, los niños cometen errores tanto de omisión de constituyentes obligatorios (ej. sujeto o verbo) como de comisión, es decir, «errores consistentes en marcar la flexión del Sujeto equivocadamente». En este caso, López Ornat habla de los niños cuya lengua materna es el español; no obstante, en las páginas que siguen veremos si dichos errores también se dan en sujetos cuya lengua materna es el inglés.

En el caso que exponíamos de María en el apartado anterior, presentábamos unos ejemplos producidos a la edad de 19 meses en los que encontrábamos diferentes verbos. A esta edad, entre las producciones de María encontramos los verbos *estar* y *caerse* (entre otros): «notá nenes» (no están los nenes), «acá bota» (se ha caído o se cae la bota), «acá nene» (me caigo) o «a ído» (se ha caído). Si bien en el segundo y cuarto ejemplo vemos que María utiliza adecuadamente la forma verbal correspondiente a la tercera persona del singular, cuando dice «notá nenes» o «acá nene» también utiliza esa misma persona pero para referirse a más de una persona y a sí misma, respectivamente. Podríamos estar aquí ante errores de comisión. En caso de que entre las producciones de María encontráramos también las formas verbales *están* o *caigo*, podríamos tildar

«notá nenes» y «acá nene» de errores de comisión, por poseer datos que corroborasen la existencia de las formas correctas propias del lenguaje adulto entre las producciones del sujeto. No obstante, en caso contrario, cabría la posibilidad de que María se encontrara en una fase en la que entre sus producciones predominaran las formas no marcadas o, en este caso, menos especificadas, como la 3.^a persona del singular, por ser estas las más sencillas: nos referimos aquí a la fase de los «Root Infinitives»⁵. Ante la ausencia de las formas verbales *están* y *caigo*, no podríamos clasificar como errores las producciones «notá nenes» y «acá nene», por ser estas las únicas producidas por el sujeto a esta edad.

Desde un primer momento, las formas conjugadas en la tercera persona del singular adquieren un notorio predominio en español. Este hecho podría deberse a que, como decíamos, esta persona es la menos especificada; es decir, es la forma verbal que menos morfemas flexivos presenta y, por tanto, la más sencilla (ej. *canta-Ø* del verbo *cantar*). Es importante mencionar también que es una forma verbal a la que los infantes están frecuentemente expuestos, como cuando se dirigen a ellos como una 3.^a persona. Como hemos apuntado anteriormente, la información lingüística que reciben los niños cobra una gran importancia en el proceso de adquisición. Asimismo, la segunda persona del singular del modo imperativo goza también de una temprana aparición en el lenguaje infantil que podría explicarse tanto por ser la forma verbal menos especificada (en muchas ocasiones coincide con la forma de la tercera persona), como por ser también una forma verbal que los niños escuchan repetidamente cuando los adultos se dirigen a ellos. A continuación, un pequeño fragmento extraído de una de las grabaciones de Irene (CHILDES) de 14 minutos de duración:

<p>TABLA 5. Irene (1;7) está sentada en la trona con una revista entre sus manos. La niña empieza a pasar las hojas de la revista.</p>
<p>Irene: ¡Hola! (hoja) ¡Cayó a hola (la hoja)! ¡Cayó a hola (la hoja)!</p> <p>La revista se cae de la silla.</p> <p>Irene: ¡Hola (hoja), hola (hoja)!</p> <p>Irene: ¡Mía mama (gritando)!</p> <p>Madre: ¿Qué?</p> <p>Irene: ¡Mira (gritando y señalando una foto)!</p> <p>Madre: ¿Qué hace... qué hace ese nene?</p>

⁵ Como explica Wexler (1994), el fenómeno de los «Root Infinitives» está relacionado con una etapa en el proceso de adquisición de la flexión verbal en la que los niños, opcionalmente, marcan o no la flexión en sus producciones verbales. Dichas producciones «sin flexión» serían las denominadas «Root Infinitives».

Vemos que en este pequeño fragmento Irene utiliza la segunda persona del singular del modo imperativo y la tercera persona del singular del indicativo. No obstante, a lo largo de la grabación, Irene emite 6 verbos diferentes (algunos de los cuales se repiten) que emplea en 16 ocasiones y que utiliza sin cometer errores de comisión:

- Solo en una ocasión Irene utiliza la forma de infinitivo: «a cenar»
- En 2 ocasiones utiliza el participio del verbo *romper*: «roto»
- En 9 ocasiones utiliza la segunda persona singular de imperativo: 1 vez «ven» y 8 veces «mira»
- En 4 ocasiones utiliza la tercera persona de singular: 2 veces «acabó» y 2 veces «cayó»

Creemos que estos datos son especialmente interesantes porque, a pesar de que Irene utiliza en 4 ocasiones verbos en tercera persona del singular, no lo hace en presente. Sería plausible pensar que utilizara dicho tiempo verbal, ya que, por una parte, *cae* y *acaba* son las formas verbales menos especificadas de los verbos *caer* y *acabar* y, por otra, en el caso de *caer* la acción tiene lugar en el presente (como vemos en el fragmento). No obstante, sorprende que durante la grabación opte por emplear el pretérito perfecto simple, con la forma verbal adecuada. De hecho, estos datos cobrarían relevancia si uno postulara que las formas de 3.^a persona de singular de presente de lenguas de sujeto nulo como el español se corresponden con los «Root Infinitives» de las lenguas sin sujeto nulo, como defienden Tsimpli (1992) y Ezeizabarrena (1997, 2002). Estos datos apoyarían la idea de que la adquisición de la morfología verbal no es un problema de maduración o de adquisición gradual de las categorías flexivas, dado que los niños producen formas del pasado, al mismo tiempo que emplean formas menos especificadas.

Por otro lado, el uso de las formas del pasado podría deberse a la naturaleza aspectual de los verbos *acabar* y *caer*. Ambos son verbos de logro y poseen una interpretación de eventos culminativos: no admiten con facilidad una lectura de evento durativo. Por tanto, podríamos pensar que, pese a la edad de Irene (19 meses), esta es capaz de asociar una interpretación de evento finalizado a las formas del pasado.

Como veremos a continuación, los datos que hemos obtenido del estudio de Irene son similares a los que obtenemos al analizar las producciones de un niño cuya lengua materna es el inglés, cuando ambos se encuentran en la misma fase.

En la lengua inglesa, se utiliza la terminación *-s* para marcar la tercera persona del singular en presente, siendo esta la única persona que en este tiempo verbal presenta una marca flexiva. Guasti (2002: 105-106) explica que desde la aparición de las primeras combinaciones de palabras hasta alrededor de los 3 años, en las producciones de los niños, los verbos correspondientes a la tercera persona del singular carecen de dicha terminación, mostrando así una forma no-finita que, al mismo tiempo, se corresponde en el habla adulta con la forma de las demás personas, la del modo imperativo y la de infinitivo. A continuación, unos ejemplos de Eve (Brown, 1973), a los 18 y 24 meses, respectivamente:

TABLA 6. Producciones de Eve (1;6 y 2)
-Papa <i>have</i> it. (<i>has</i>)
-Cromer <i>wear</i> glasses. (<i>wears</i>)

Mientras que los niños que adquieren el español como lengua materna tienden a utilizar la forma verbal correspondiente a la 3.^a persona del singular adecuadamente, incluso para referirse a sí mismos (ej. María dice «acá nene» para referirse a sí misma «me caigo», como señalan Mariscal y Gallo [2014: 127]), los niños cuya lengua materna es el inglés, en un principio utilizan la forma verbal no marcada, la que se corresponde con todas las demás personas, para referirse a todas las personas, incluida la 3.^a persona del singular en presente. Una forma de interpretar este uso es pensar que tanto en español como en inglés los niños optan por la forma verbal menos especificada.

Sin embargo, no siempre es así. Hay ocasiones, aunque en menor medida, en las que los niños utilizan formas verbales más complejas que, en el caso del inglés y el español, no coinciden con las formas antes descritas. Veamos un fragmento de una conversación entre Irene y su madre:

TABLA 7. Irene (1;7) está viendo una película con su madre y aparece una india.

Irene: La india, la india. Mia a india.
Madre: (ríe).
Irene: Mia india.
Madre: Mira la india.
Irene: *anano* (llorando).
Madre: Dile a la india que no llore, hija, que está llorando.
Irene: No *llores*.

En este fragmento, Irene utiliza tanto la 2.^a persona del singular como el gerundio del verbo «llorar», ambas formas verbales complejas dado que presentan morfemas flexivos. Este hecho se asemeja al uso opcional de los «Root Infinitives» en las lenguas en las que se ha atestiguado su uso frecuente. Para explicar este fenómeno de los «Root Infinitives», se han propuesto dos posibles vías de análisis (Wexler, 1998).

Por una parte, encontramos la propuesta que defiende la maduración gradual de las categorías flexivas. Según este posible análisis del fenómeno, los niños cometen errores relacionados, en este caso, con la flexión verbal debido a que todavía no han adquirido la estructura sintáctica y funcional necesaria para emplear la flexión correctamente; es decir, el Sintagma Flexión iría madurando y adquiriéndose gradualmente.

Rizzi (1994), por otra parte, para explicar los «Root Infinitives», defiende el «modelo truncado», según el cual, los niños, desde el principio, disponen de la estructura sintáctica y funcional completa, incluido el Sintagma Flexión, pero en ocasiones no proyectan toda la estructura de la oración, porque aún no han aprendido que todas las oraciones tienen que proyectarse hasta el nudo máximo, y optan por no utilizar dicha flexión. En el presente trabajo entendemos que sí existe un conocimiento sobre el Sintagma Flexión desde el principio, razón por la que en ocasiones nos encontramos con producciones en el lenguaje infantil, como las que acabamos de presenciar de Irene, en las que los niños emplean formas verbales complejas por las marcas flexivas que presentan. No obstante, debido a un retardo en la adquisición de los valores o rasgos de la flexión verbal, encontramos errores relacionados con la flexión verbal en las producciones infantiles.

4. Segunda fase: a partir de 24 meses

Como comentábamos en la introducción, a partir de los 24 meses los niños comienzan a elaborar construcciones cada vez más complejas: en el lenguaje infantil empiezan a aparecer oraciones de tres o más palabras. Siguiendo a O'Grady (2005:80), diríamos que se adentran en la segunda fase del proceso de adquisición del lenguaje. No obstante, una vez más, nos gustaría puntualizar que si esta etapa tiene lugar en edades más tempranas o más tardías a los 24 meses, esto no implica que el niño padezca un déficit lingüístico o cognitivo.

La transición de una fase a otra puede darse de manera muy rápida. Bickerton (1999) apunta que, alrededor de los 25 meses, cuando tiene lugar la aparición de las primeras producciones de tres o más palabras, no es algo fuera de lo común que tales producciones que, en un principio, ocupan solamente un 15 % del *output* del niño, en cuestión de semanas lleguen a cubrir hasta más del 50 %.

Asimismo, veíamos que en la primera fase que hemos descrito en el apartado 3, las primeras combinaciones de palabras que producían los niños carecían de nexos y morfemas funcionales. En esta segunda etapa, dichas carencias se empiezan a cubrir. Los niños, poco a poco, comienzan a completar sus producciones con elementos de naturaleza funcional, tales como preposiciones o artículos: «Yo *paseo* po (por) la Calle Colia (Calle Corrida)» (Irene: 2;2).

En las páginas que siguen, al igual que en la primera fase, llevaremos a cabo el análisis de los patrones gramaticales relacionados con el orden y la flexión del verbo, para observar cómo avanzan los niños en el camino de la adquisición del lenguaje de estos aspectos de la gramática.

4.1. *Patrones gramaticales*

Cuando analizábamos los patrones que aparecen en el lenguaje infantil en la primera fase del proceso de adquisición del lenguaje veíamos que, a la edad de 18 meses, ya encontrábamos muestras de algunos patrones gramaticales característicos de las lenguas del entorno del niño entre las primeras combinaciones que producían los infantes (ej. sujetos precediendo a complementos predicativos). Asimismo, mencionábamos una habilidad para reconocer patrones en los niños, cuyo uso podría extrapolarse al reconocimiento de patrones gramaticales en el habla.

O'Grady (2005:88) señala que cada lengua posee su estrategia para identificar el agente de la acción verbal (normalmente el sujeto) y el paciente (normalmente el objeto directo) en oraciones transitivas; en el caso del inglés dicha estrategia consiste en colocar el sujeto-agente delante del verbo y el objeto directo-paciente tras este. Otras lenguas lo expresan a través de un sistema casual. En el caso del español, sin embargo, el orden de los constituyentes de una frase es más flexible, relacionado posiblemente con que se trata de una lengua *pro-drop* y, en consecuencia, el sujeto explícito puede aparecer en varias posiciones dentro de la oración. En relación a esto, Pinker (1984:123) expone que los niños parece que no tienen grandes problemas con el orden de las palabras en sus producciones, ya que en el 95 % de las veces o más, este es correcto, acorde a la gramática adulta. La cuestión es, ¿cómo consiguen estos resultados?

Sabemos que los adultos tienen interiorizadas una serie de reglas o principios generales para utilizar de manera adecuada su lengua materna; por ello, por ejemplo, a pesar de no conocer todos los verbos de su lengua, al aprender uno nuevo saben cómo utilizarlo. En el caso de los niños, esto podría ser diferente. Por una parte, podríamos pensar que, al igual que los adultos, los niños aprenden o «saben» la regla general que enuncia que el sujeto aparece delante del verbo y el objeto directo tras este, en el caso del inglés. Pero por otra parte, cabría también la posibilidad de que los niños aprendieran pequeñas reglas específicas para cada verbo, por ejemplo.

Ante esta cuestión, Akhtar (1997) llevó a cabo un experimento cuyos resultados parecen apuntar a que los niños comienzan adquiriendo pequeñas reglas para cada uno de los verbos y que, a medida que crecen, dan a parar con esa regla general de la que antes hablábamos. En dicho experimento, Akhtar enseñó tres verbos inventados (*tam*, *gop* y *dack*) como si fueran propios del inglés a niños que se encontraban en edades entre los 2 y 4 años, con el fin de ver cómo los utilizaban una vez habían sido expuestos a ellos. Dichos verbos se utilizaron de la siguiente manera dentro de la oración:

- Empleó el verbo *tam* con el orden propio del inglés: *sujeto-verbo-objeto*
- Empleó el verbo *gop* con un orden que no obedece las reglas de la gramática de la lengua inglesa: *sujeto-objeto-verbo*

- Con el tercer verbo, empleó un orden también agramatical en inglés:
verbo-objeto-sujeto

Al analizar los resultados del experimento, Akhtar se dio cuenta de que los niños que estaban en edades entre dos y tres años utilizaban patrones que no existían en inglés; los niños que se encontraban entre esas edades utilizaron el orden *verbo-objeto-sujeto* con el verbo *dack* la mitad de las veces, en caso de que hubiesen escuchado al instructor —en este caso, Akhtar— utilizarlo así. Parece ser que estos niños aprendían una regla de ordenamiento específica para cada verbo.

Sin embargo, los niños de cuatro años mostraron resultados diferentes. Sin importar el orden en el que se les presentaran los verbos inventados, estos niños utilizaban el orden *sujeto-verbo-objeto* en todas sus producciones: tenían interiorizada la regla general del orden en inglés, como en el caso de los adultos. En vez de limitarse a emplear el verbo en cuestión en el orden en el que había sido expuesto, a esta edad los niños eran capaces de producir oraciones que no habían escuchado nunca, ya que gracias al hecho de que habían adquirido esa regla general, emitían secuencias que se correspondían con el orden que obedece a la gramática inglesa.

4.2. *Flexión verbal*

En la fase anterior, comentábamos que en el lenguaje infantil predominaban las formas verbales menos especificadas; es decir, las que menos marcas flexivas presentaban. De ahí que en ocasiones los niños utilizaran dichas formas verbales en lugar de las que correspondían a la persona a la que se referían.

En esta segunda fase, observamos que esto cambia; al analizar el lenguaje de los niños que se encuentran en una edad mayor a los dos años, encontramos más marcas flexivas en sus producciones verbales. Parece que a medida que van creciendo, su conocimiento sobre el Sintagma Flexión lo hace también y empiezan a entender cómo funciona la flexión verbal. A continuación, presentamos datos extraídos de nuestro corpus de Irene para ver si corroboran tales expectativas:

TABLA 8. Irene (2;2) se prepara para una sesión de grabación con su madre.

Madre: A ver, ¿qué le vas a contar?
Irene: Oye *tengo* yo por la Calle Corrida (Calle Corrida), otlo (otro) día.
Madre: ¿Cómo, cómo? ¿Qué, qué?
Irene: Yo *paseo* po (por) la Calle Colia (Calle Corrida).
Madre: ¿Qué pasó en la Calle Corrida?
Irene: Que *corió* (corrió).
Madre: ¿Qué corriste por la Calle Corrida?
Irene: Sí. Vídeo.

TABLA 9. Irene (2;2) está hablando con su madre.

Madre: Cuéntale lo que hiciste hoy a la hora de la siesta.
Irene: *etaba* (estaba) con la pueta serada (puerta cerrada) y *se veía...* yyy (gesto de esfuerzo).
Madre: No, no estabas con la puerta cerrada, ¿eh? Te rebelaste pero no estabas con la puerta cerrada. Y, ¿qué le hiciste a mami?
Irene: Nada.
Madre: Mmm.
Irene: La *engañate* (engañaste).
Madre: La engañaste.

Presentamos aquí dos pequeños fragmentos extraídos de una sesión de 59 minutos de duración; durante toda la grabación Irene sigue esta misma línea en sus producciones. Mencionábamos más arriba que en esta segunda fase los niños presentan formas verbales más complejas en su lenguaje, es decir, con más marcas flexivas. Tanto en la Tabla 8 como en la Tabla 9 vemos que entre las producciones de Irene aparecen la 1.^a persona, la 2.^a persona y la 3.^a persona del singular; además, observamos también que utiliza tanto el presente como el pasado. No obstante, Irene comete errores de comisión: utiliza tanto la 1.^a persona del singular como la 2.^a persona y 3.^a persona del singular para referirse a sí misma.

En el caso del inglés, ya hemos comentado que, según Guasti (2002: 105-106), hasta los 3 años los verbos en 3.^a persona del singular carecen de la terminación *-s*, marca flexiva correspondiente a dicha persona. Veamos unos ejemplos de una de las sesiones de grabación del estudio de Lara (2;2) (CHILDES):

TABLA 10. Producciones de Lara (2;2)
-Lara's lady <i>come</i> out. (<i>comes</i>)
-Lara <i>sing</i> winne pooh. (<i>sings</i>)

Observamos que en estos ejemplos Lara no presenta marcas flexivas en sus producciones verbales: se trata de formas verbales desnudas, como los infinitivos, carentes de marcas de concordancia (hablamos en todo momento del caso del inglés). Tales formas podrían identificarse como un ejemplo de «Root Infinitive», que, como comentábamos, tienen lugar en una etapa en la que los niños utilizan al parecer, opcionalmente, formas verbales flexionadas y no-flexionadas (Wexler, 1994). En la Tabla 11 vemos que, aunque no sea muy habitual a la edad de 26 meses, Lara también emplea la terminación *-s*:

TABLA 11. Lara (2;2)
- <i>It's shuts</i> now. (<i>It shuts</i>)

En este caso, el verbo *shut* aparece flexionado, presentado la terminación *-s*, correspondiente a la 3.^a persona del singular. Sin embargo, nos encontramos ante un caso diferente a los anteriores, ya que Lara emplea primero la forma verbal abreviada del auxiliar marcado para la 3.^a persona del singular y, a continuación, flexiona también el verbo principal, en este caso *shut*, para la 3.^a persona del singular. Parece que a esta edad Lara no sabe que «it's» se corresponde con «it + *-s*».

No obstante, en las producciones de Lara a los 26 meses de edad encontramos otras formas verbales complejas propias del inglés. Hablamos, por ejemplo, de formas verbales compuestas por el sufijo *-ing*, desinencia que se utiliza para formar el gerundio en inglés:

TABLA 12. Producciones de Lara (2;2)
-My lady's <i>coming</i> up.
-Daddy's <i>hiding</i> .
-They are all <i>sleeping</i> .
-She <i>waking</i> up.

Brown (1973:274), a través del estudio de tres sujetos (Adam, Eve y Sarah), se percató de que existían ciertas semejanzas en el orden de adquisición de las desinencias verbales en los tres niños. En dicho orden de adquisición, el sufijo *-ing* ocupaba un puesto alto equivalente a una temprana aparición, mientras que la terminación *-s* no.

O'Grady (2005:103) señala que, partiendo de los análisis realizados similares al de Brown, «resulta posible identificar algunos de los factores que facilitan o dificultan la adquisición del lenguaje». Dichos factores consisten en: la regularidad, frecuencia, visibilidad fonética y transparencia semántica. Entendemos así la razón de la temprana aparición de la terminación *-ing* y la tardía aparición de la terminación *-s*: *-ing* carece de formas irregulares, es relativamente frecuente, fácilmente audible y cuenta con un significado sencillo, mientras que la terminación de la 3.^a persona del singular *-s* no es fácilmente audible, no es frecuente (como hemos explicado esta marca solo aparece en la 3.^a persona del singular) y carece de un significado inequívoco (existe también la terminación *-s* correspondiente al plural de los sustantivos).

A través de las tablas que hemos ido mostrando (Tablas 8, 9, 10, 11 y 12), hemos observado que tanto en inglés como en español se ha producido un avance en lo que a la adquisición de la flexión se refiere; sin embargo, todavía seguimos presenciando errores que se irán resolviendo a medida que los niños crezcan.

Asimismo, al analizar las producciones de Irene en esta nueva etapa hemos encontrado datos que nos parecen cuando menos interesantes. A continuación, presentamos varios extractos: el primero pertenece a la grabación que hemos comentado antes y el segundo, a una de las sesiones grabadas cuando Irene tenía dos años y siete meses. En ambos fragmentos, encontramos formas verbales en el lenguaje de Irene que dudamos haya escuchado a terceros:

TABLA 13. Irene (2;2) está hablando con su madre.
Madre: A ver, cuéntanos la historia de Marta y Lorena, anda. Irene: No, no la <i>sapo</i> (sé). Madre: ¿No la sabes? Irene: No.

TABLA 14. Irene (2;7) está hablando con su madre sobre una película.

Madre: Y entonces luego le dejaron...
 Irene: El tambor.
 Madre: El tambor.
 Irene: Y, y... y el elefante con la tompa (trompa) roroo y dijo, ¡el gochín ha *rompido* mi tambor!
 Madre: Claro.

Tanto «sapo» (sé) como «rompido» (roto) son formas agramaticales a las que Irene, seguramente, no ha sido expuesta; es decir, no forman parte de su *input* lingüístico. Por ello, podría llamarnos la atención que Irene las produzca. Sobre todo es interesante el caso de «rompido», ya que en la primera fase cuando analizábamos las producciones de Irene a los 19 meses, observábamos que el participio «roto» formaba parte de ellas. Mientras que en la primera etapa Irene utilizaba de manera correcta el participio del verbo «romper», en esta segunda lo utiliza de manera agramatical.

En español la mayoría de los verbos pertenecientes a la segunda y tercera conjugación forma su participio con la terminación *-ido*; no obstante, existen algunas excepciones, los denominados *verbos irregulares*, entre los que se encuentra el verbo *romper*, que no lo hacen. Dichos verbos constituyen un problema para los niños a la hora de adquirir el lenguaje, por la dificultad que en ellos reside (véase la carencia del factor regularidad del que antes hablábamos). O’Grady (2005:21-24) explica el proceso de adquisición de los verbos irregulares, denominado por los psicólogos como aprendizaje «en U». Para ello, utiliza el verbo irregular *go*: se basa en la irregularidad que presenta dicho verbo en su forma en pasado⁶. A continuación, explicamos las etapas de ese proceso incluyendo también el ejemplo del participio del verbo *romper*, a fin de analizar dicho proceso tanto en inglés como en español:

1. ^a etapa: los niños emplean la forma verbal menos especificada, es decir, la forma verbal que menos marcas flexivas presenta: *go* (sin flexión) en el caso del inglés y *rompe* en el caso del español.
2. ^a etapa: en el lenguaje infantil comienzan a aparecer las formas irregulares *went* y *roto*, respectivamente.

⁶ En inglés, la mayoría de verbos forman el pasado añadiendo la terminación *-ed*. No obstante, al igual que sucede en español, existe una serie de verbos irregulares que no obedecen dicha regla, entre los que se encuentra *go*: *go/went*.

3. ^a etapa: los niños son conscientes de que existen tanto reglas generales y regulares para formar, en este caso, el pasado en inglés y el participio en español de los verbos regulares, como reglas para construir dichas formas en verbos irregulares. Sin embargo, se confunden al aplicar tales reglas, produciendo, por ejemplo, *goed* y *rompido*.
4. ^a etapa: con el paso del tiempo y de manera gradual, las formas *goed* y *rompido* terminan por desaparecer, siendo sustituidas por *went* y *roto*.

En un principio, los niños emplean de manera adecuada las formas irregulares de los verbos (en este caso, *went* y *roto*), logrando así un alto porcentaje de éxito; a continuación, disminuyen dicho porcentaje al producir las formas agramaticales que mencionábamos antes (*goed* y *rompido*); finalmente, transcurrido un tiempo, los niños van eliminando de su discurso dichas formas agramaticales, por lo que el porcentaje de éxito vuelve a incrementarse. El gráfico resultante de dichos valores acaba formando una U, lo que le otorga su nombre a este aprendizaje.

O'Grady (2005:24) menciona también que, en el caso del pasado en inglés, los niños, en ocasiones, emplean tanto la regla para los verbos regulares como para los irregulares en un mismo verbo, produciendo formas tales como *wented*. Asimismo, entre las producciones del lenguaje infantil, existen, por una parte, casos de formas irregulares erróneas (ej. *writ* en vez de *wrote* del verbo *write*) y, por otra, casos en los que los niños tratan verbos regulares como irregulares (ej. *wope* en vez de *wiped* del verbo *wipe*). No obstante, estos errores son poco habituales en el lenguaje infantil.

Parece que tanto en español como en inglés los niños pasan por el mismo proceso en lo referente a la flexión verbal. Mientras que en la primera fase entre las producciones infantiles veíamos un claro predominio de las formas verbales menos especificadas, en esta segunda fase hemos observado que comienzan a aparecer algunas formas verbales más complejas en ambas lenguas; asimismo, hemos analizado las producciones de diferentes sujetos (producciones en inglés y en español) y hemos comprobado que el camino que recorren dichos sujetos, desde los errores que cometen en un principio hasta dar con las formas correctas, es cuando menos muy similar.

5. Conclusiones

Es asombrosa la rapidez con la que los niños empiezan a hablar; parece que están diseñados para ello. A la edad de 30 meses no son capaces de comer sin ensuciarse, de vestirse o de beber agua sin mojarse; sin embargo, a esa edad su vocabulario consta de hasta alrededor de 400 palabras, palabras que como hemos visto son capaces de combinar. Además, es importante mencionar el hecho de que la velocidad con la que aprenden nuevas palabras acelera a medida que van creciendo: alrededor de los 18 meses su vocabulario consta de unas 50 palabras (momento que coincide con el principio de la primera fase de la que hemos hablado), en torno a los 24 meses este número se cuadruplica hasta llegar a unas 200 palabras, a los 30 meses su vocabulario consta de 400 palabras (Mariscal y Gallo, 2014:92), etcétera.

En este trabajo hemos analizado algunos aspectos que apuntan a que los niños poseen habilidades para detectar patrones que podrían extrapolarse a la adquisición del lenguaje y que coincidirían con esta idea de que los humanos estamos diseñados para adquirir dicha capacidad. Nos estamos refiriendo aquí a la habilidad para reconocer patrones estructurales en el lenguaje. Veámos a través del experimento realizado por Marcus y otros (1999) que a la temprana edad de 7 meses los niños podían identificar patrones de repetición en el lenguaje. Sin embargo, transcurridos alrededor de 12 meses desde esa primera edad (a los 19 meses de edad), varios sujetos (María e Irene) mostraban en sus producciones patrones gramaticales correspondientes, en este caso, al español. Podría pensarse que para producir dichos patrones gramaticales, primero tendrían que haberlos reconocido en el lenguaje adulto, en parte, gracias a esa habilidad mencionada arriba; no olvidemos que, como comentábamos en la introducción del trabajo, el *input* lingüístico al que los niños están expuestos es imprescindible para la adquisición del lenguaje.

En comparación con otras habilidades que los humanos desarrollamos, el lenguaje se desarrolla con mucha rapidez, habilidad que, por otra parte, es cuando menos sencilla. Como sostiene la corriente generativista, parece que el lenguaje es algo innato: los niños heredan biológicamente la capacidad para el lenguaje. No obstante, como hemos puntualizado a lo largo del trabajo, no todos los niños desarrollan esta capacidad de la misma manera (ej. algunos experimentan las fases anteriormente

descritas en edades diferentes), aunque sí coinciden en no pocos aspectos, pese a tratarse de sujetos cuyas lenguas maternas son diferentes.

Por ejemplo, al comparar la adquisición de la flexión verbal del español (lengua *pro-drop*) y del inglés (lengua *no pro-drop*), hemos observado que existen una serie de etapas comunes en dicho proceso. Veíamos que tanto en inglés como en español los niños comenzaban utilizando las formas verbales menos especificadas de la lengua que estaban adquiriendo, a pesar de tratarse de lenguas diferentes, y que, seguidamente, una vez dentro de la segunda fase, pasaban a utilizar formas verbales más complejas. De igual manera, al analizar el proceso de adquisición de los verbos irregulares en concreto, observábamos que en ambas lenguas los sujetos experimentaban las mismas etapas hasta dar con las formas verbales irregulares correctas.

Asimismo, a lo largo del trabajo, hemos comentado que parece que los niños, desde un principio, emplean la flexión (los datos son claros en español). Este hecho lo corroboraban las producciones analizadas de la primera fase, en las que encontrábamos formas verbales complejas (ej. formas verbales en gerundio). Sin embargo, parece también que los niños cometen errores. Desde nuestro punto de vista, la explicación más plausible a este suceso es que, en el momento en el que se dan dichos errores, los niños todavía no han aprendido que las oraciones se tienen que proyectar por completo y, por ello, no proyectan toda la estructura de la oración y optan por no utilizar la flexión.

Existen otros aspectos estudiados a lo largo del presente trabajo que también muestran errores en las producciones de los niños. Nos referimos aquí a los errores que cometen al intentar producir algunas de las formas verbales de los verbos irregulares. En el apartado 4.2. hemos analizado, por una parte, el pasado del verbo *go* en inglés y, por otra, el participio del verbo *romper* en español. Comentábamos que, en ambas lenguas, durante el proceso de adquisición de los verbos irregulares, los niños pasaban por una etapa en la que presentaban entre sus producciones las formas *goed* y *rompido*, formas que, por otra parte, dudábamos que hubieran escuchado a terceros. Aun siendo estas formas agramaticales, nos muestran que los niños son capaces de emitir producciones que no forman parte de su *input* lingüístico, es decir, que nunca antes han escuchado. Pese a saber que existen tanto reglas para formar, en este caso, el

pasado y el participio de los verbos irregulares, como reglas para formar dichos tiempos en verbos regulares, los niños se confunden al aplicar dichas reglas: por ejemplo, aplican las reglas de los verbos regulares a verbos irregulares. Esto nos hace pensar que los niños son capaces de extender el uso de esas reglas a verbos que no conocen: por ejemplo, podría darse el caso en el que un niño de 26 meses de edad (edad en la que Irene produce la forma verbal *rompido*) fuese expuesto al verbo *beber* solamente en presente y pudiese formar el participio *bebido*, pese a no haber escuchado dicho participio nunca. Vemos que los datos lingüísticos a los que los niños están expuestos pueden ser finitos, pero las producciones de los mismos infinitas.

Finalmente, querríamos comentar brevemente la existencia de errores. Hemos mencionado en repetidas ocasiones que los niños van descubriendo gradualmente las reglas que obedecen a la gramática del lenguaje (ej. el Sintagma Flexión o el orden de palabras). En ese camino, hemos visto también que cometen errores: hemos observado que tanto en español como en inglés parece que pasan por una serie de etapas hasta dar con esas reglas que mencionábamos. Es por esto que los errores no deben ser un foco de preocupación: los errores son una parte fundamental del proceso de adquisición del lenguaje y van desapareciendo con el paso del tiempo.

6. Bibliografía

- AGUIRRE, C., MARISCAL S. (2001), *Cómo adquieren los niños la gramática de su lengua: perspectivas teóricas*, Madrid: UNED
- AKHTAR, N. (1997), “Characterizing English-speaking children’s understanding of SVO word order”, in *Child Language Research Forum*, Stanford University
- BICKERTON, D. (1990), *Language & Species*, USA: University of Chicago Press
- (1999), “Creole languages, the Language Bioprogram Hypothesis, and language acquisition”, en W. Ritchie y T. Bhatia (eds), *Handbook of child language acquisition*, San Diego: Academic
- BROWN, R. (1973), *A first language*, Cambridge: Harvard University Press
- CHOMSKY, N. (1957), *Syntactic Structures*, The Hague: Mouton
- EZEIZABARRENA, M. J. (1997), «Infinitivos verbales en el lenguaje de niños bilingües», L. Díaz & C. Pérez (eds.), *Views on the acquisition and use of a second language*. Proceedings of EUROSLA 1997, Universidad Pompeu Fabra, 177-190.
- (2002), “Root Infinitives in two pro-drop languages”, in A.T. Pérez-Leroux & J.M. Liceras (eds.), *The acquisition of Spanish Morphosyntax: the L1/L2 connection*, Dordrecht: Kluwer.
- GUASTI, M. T. (2002), *Language Acquisition: The Growth of Grammar*, Cambridge: The MIT Press
- HOEKSTRA, T. & HYAMS, N. (1998), “Aspects of root infinitives”, *Lingua*, 106, 81-112
- LÓPEZ ORNAT, S. (1992), *Sobre la gramaticalización. Prototipos para la adquisición de la concordancia verbo-sujeto: datos de lengua española en niños de 1,6 a 3,6*, Madrid
- LÓPEZ ORNAT, S. ET AL. (1994), *La adquisición de la lengua española*, Madrid: Siglo XXI
- MACWHINNEY, B. (2000), *The CHILDES Project: Tools for analyzing talk*, Mahwah, NJ: Erlbaum.

- MARCUS, G., ET AL. (1999), "Rule learning by seven-month-old infants", *Science*, 283: 77-80
- MARISCAL, S., GALLO, M. P. (2014), *Adquisición del lenguaje*, Madrid: Editorial Síntesis
- O'GRADY, W. (2005), *How Children Learn Language*, Cambridge: Cambridge University Press
- PINKER, S. (1984), *Language learnability and language development*, Cambridge: Harvard University Press
- SKINNER, B. F. (1957), *Verbal Behavior*, New York: Appleton-Century-Crofts
- TSIMPLI, I. M. (1992), *Functional Categories and Maturation: The Prefunctional Stage of Language Acquisition*. Ph.D. Dissertation, University College London
- WEXLER, K. (1994), "Optional Infinitives, Head Movement, and the Economy Of Derivation in Child Language", in D. Lightfoot & N. Hornstein (eds), *Verb Movement*, Cambridge: Cambridge University Press, 305-350.