

La productividad de la morfología verbal a los dos años de edad

ELISABET SERRAT*, RAQUEL OLMO*
Y MÓNICA SANZ-TORRENT**

*Universitat de Girona; **Universitat de Barcelona



Resumen

Este trabajo se centra en estudiar la adquisición de la morfología verbal en una lengua con un paradigma verbal morfológicamente rico. Se predice que los niños de dos años no mostrarán productividad morfológica ante verbos desconocidos. La muestra se compone de 12 sujetos de edades comprendidas entre los 22 y los 31 meses. El procedimiento, de tipo experimental, se caracteriza por entrenar a los niños con verbos inventados. Los resultados muestran que los sujetos solamente utilizan los nuevos verbos con la forma morfológica con la que se han presentado. También se observa la omisión de determinados constituyentes de la oración. Estos resultados se discuten en relación con la asunción de discontinuidad de las competencias lingüísticas infantiles.

Palabras clave: Adquisición del lenguaje, productividad lingüística, morfología verbal, sintaxis inicial, estudio experimental.

Productivity of verb morphology at two years of age

Abstract

The current work studies the acquisition of verb morphology in a language with a rich morphological verb paradigm. The main prediction states that two-year-old children will show no morphological productivity with new verbs. The sample is composed of 12 children aged between 22 and 31 months. An experimental design was used that is characterised for training children with invented verbs. Results show that children use new verbs only with the morphological form they have heard. Moreover, omission of certain sentence constituents is observed. These results are discussed in relation to the assumption of discontinuity of linguistic competences in childhood.

Keywords: Language acquisition, linguistic productivity, verb morphology, first syntax, experimental design.

Agradecimientos: Este trabajo ha sido posible gracias a una subvención de la Generalitat de Catalunya y del MICINN (SGR2005 00634 y SEJ2006-12039). Agradecemos a las escuelas infantiles "La Baldufa" y "Pitti's" su colaboración en este estudio. También agradecemos los comentarios y sugerencias realizados por parte de dos revisores anónimos.

Correspondencia con las autoras: Elisabet Serrat Sellabona. Departamento de Psicología. Universitat de Girona. C/ Creu, 2. 17071 Girona. Tel.: 972418017 / Fax.: 972418346. E-mail: elisabet.serrat@udg.edu

Introducción

Conocer los mecanismos implicados en la adquisición de la categoría formal de verbo resulta esencial en el ámbito de la adquisición del lenguaje. Se ha valorado, en especial, el papel fronterizo del verbo en el paso de la etapa pre-gramatical al período gramatical. Se argumenta que la semántica del verbo proporciona un marco conceptual para ubicar unidades lingüísticas más amplias, como los sintagmas o las oraciones, y que tiene una contribución decisiva en el aprendizaje de las estructuras gramaticales, proporcionando una red de organización para otras clases de palabras. Por ello, la adquisición de la categoría gramatical de verbo parece crucial en el estudio del proceso de gramaticalización durante la infancia.

En cuanto a la adquisición del conocimiento gramatical, puede entenderse que éste se da de forma continua o bien que se dan cambios cualitativos a lo largo del proceso. Por una parte, se defiende que las competencias lingüísticas infantiles son similares a las de los adultos desde el inicio (Atkinson, 1996; Pinker, 1984). Este postulado teórico se conoce como *asunción de continuidad*, precisamente porque se asume una continuidad de las competencias lingüísticas desde la infancia hasta la edad adulta. Los autores que se sitúan en esta perspectiva describen el lenguaje infantil mediante la gramática formal adulta. La versión más extrema de esta asunción establece que los niños tienen esencialmente “competencias lingüísticas plenas” desde el principio. La idea principal es que los niños solamente necesitan conectar con las categorías de las que ya disponen y que de ello resulta una adquisición rápida de las reglas sintácticas. Se asume que si los niños aplican una regla a un miembro de una categoría, han de poder aplicarla a todos los demás miembros de la categoría, del mismo modo y al mismo tiempo.

Investigaciones actuales se han contrapuesto a esta asunción, fundamentalmente porque hallan que la creatividad o productividad de los niños en relación con el lenguaje ha sido sobreestimada desde los postulados continuistas (Tomasello, 2000). Se aduce, en cambio, que el lenguaje infantil se basa en construcciones en torno a palabras concretas que ocurren frecuentemente en el *input*, a partir de las cuales los niños construyen las categorías gramaticales (Abbot-Smith y Tomasello, 2006; Tomasello, 1992, 2003). Se observa que en edades iniciales los aprendices del lenguaje realizan nuevas producciones solamente en contextos limitados. Así por ejemplo, los niños de dos años pueden sustituir fácilmente algunos nombres por otros (Tomasello y Olguin, 1993), de manera que es probable que los niños dispongan de algo parecido a una categoría nominal abstracta desde muy pronto. Sin embargo, también se observa que los niños no son creativos con el lenguaje en otros sentidos. Por ejemplo, alrededor de los dos años no utilizan un verbo dentro de una estructura de frase en la cual no lo hayan escuchado nunca (Olguin y Tomasello, 1993). Esta ausencia de productividad con los verbos sugiere que los niños no poseen construcciones de estructuras argumentales dentro de las cuales distintos verbos podrían ser substituidos manteniendo las mismas construcciones, sino que se sitúan a un nivel más concreto, utilizan los verbos como ítems léxicos individuales.

Teniendo en cuenta observaciones como las comentadas, la *asunción de discontinuidad* plantea que las primeras combinaciones de palabras no están guiadas por reglas gramaticales como las adultas (Maratsos, 1998; Tomasello, 2006). Según esta asunción, los niños aprenden a un nivel más concreto, basado en ítems y ligado al contexto. Por tanto, hay un cambio cualitativo en las estrategias gramaticales infantiles. En los inicios, los niños no disponen de categorías gramaticales abstractas como los adultos lingüísticamente competentes. A medida que aprenden ítems o construcciones lingüísticas concretas, abstraen regularidades a partir

de los mismos y construyen progresivamente el conocimiento gramatical propio de su lengua. De esta asunción se desprende, pues, que alrededor de los dos años los niños operan con verbos específicos en la organización gramatical. A esas edades, los niños organizan su gramática alrededor de verbos individuales, y no alrededor de esquemas generales de frase como “agente-verbo-paciente” o “sujeto-verbo-objeto”.

En cuanto a los métodos de investigación utilizados para valorar la adquisición de la categoría de verbo, la mayoría de estudios se han basado en métodos observacionales. A nuestro entender, estos estudios son absolutamente necesarios para avanzar en el conocimiento del desarrollo del lenguaje. Sin embargo, en relación con la productividad de las producciones infantiles, no permiten conocer con certeza lo que los niños han oído o no han oído y, por tanto, las inferencias sobre la productividad infantil han de ser siempre indirectas. Por este motivo, varios investigadores en este ámbito consideran necesario estudiar el desarrollo morfosintáctico también mediante métodos experimentales (Liceras, 2003; Serrat, 2003; entre otros). En esta línea, un procedimiento interesante para evaluar los procesos subyacentes de la producción es el entrenamiento en determinados ítems lingüísticos durante el juego infantil, ítems que los niños no hayan oído nunca antes, para luego ver cómo los utilizan.

Un estudio pionero, el de Olguin y Tomasello (1993), realizaba un entrenamiento con niños de habla inglesa de 25 meses de edad, donde les presentaban 8 verbos nuevos con estructuras sintácticas distintas, de manera que cada sujeto solamente oía cada verbo con una estructura sintáctica y con una forma morfológica concreta. Los resultados mostraron que los sujetos usan los estímulos lingüísticos de la misma manera que se les han presentado. Dicho de otro modo, los sujetos de ese estudio no mostraron productividad morfosintáctica. Con el mismo paradigma, Akhtar y Tomasello (1997) exploraron las posibles causas de la tendencia conservadora de los sujetos con el uso de los nuevos verbos, sintáctica y morfológicamente. El objetivo principal de esta serie de estudios fue determinar la edad en la que los sujetos son capaces de generar frases transitivas nuevas. Se evaluó la comprensión del orden de las palabras y los resultados mostraron que los sujetos menores de 3 años no disponen de plena comprensión general del significado del orden de las palabras en frases transitivas. También se indagó sobre el uso productivo de las terminaciones verbales *-ed* e *-ing*. Se halló que la flexión *-ing* se usa productivamente antes que la forma de pasado regular, mostrando pues una progresión en la incorporación de las terminaciones verbales en inglés. Otros estudios de corte experimental que se han realizado con verbos inventados han señalado que la mayoría de niños menores de 3 años no producen oraciones transitivas con verbos que no han oído en ese tipo de construcción (aunque algunos niños pueden producirlas con anterioridad). Es decir, han observado que con construcciones sintácticas transitivas los niños muestran inicialmente una productividad nula o limitada (Akhtar, 1999; Berman, 1993; Brooks y Tomasello, 1999; Dodson y Tomasello, 1998; Tomasello y Brooks, 1998).

En general, estos estudios se han realizado con niños hablantes de inglés. Sin embargo, la lengua inglesa dispone de un paradigma verbal morfológicamente pobre. Por ello, además de los dos estudios ya comentados, pocos estudios de corte experimental se han centrado en la adquisición de los aspectos morfológicos. En un estudio con niños hablantes de español de Chile (Childers, Fernández, Echols y Tomasello, 2001) se manipulaba la marca de persona en presente de indicativo: la 3ª persona del singular y la 3ª persona del plural con verbos inventados, y se incitaba a los niños a producir la persona con la cual no habían sido entrenados. Solamente 4 de 16 de los niños de 30 meses produjeron la forma de

persona que no habían escuchado. Por otra parte, Wittek y Tomasello (2002) examinan la productividad del *Perfekt* alemán con niños de 30 a 36 meses. Los resultados sugieren que el dominio de esta forma verbal no ocurre antes de la edad de 4 años y que la frecuencia de exposición es un factor importante en esta adquisición.

En síntesis, de los estudios anteriores se desprende que los niños de dos años no parecen utilizar en su producción lingüística una categoría gramatical abstracta de verbo. Progresivamente, alrededor de los dos años y medio comienzan a ser capaces de generalizar los conocimientos aprendidos con verbos y estructuras sintácticas individuales hacia otros verbos y estructuras. También se pone de relieve que estos estudios se han centrado principalmente en el estudio de los aspectos sintácticos asociados al verbo y solamente de forma parcial en los aspectos morfológicos. Además, excepto el estudio inicial de Olguin y Tomasello (1993) y parte del estudio de Akhtar y Tomasello (1997), la mayoría de los datos provienen de niños mayores de 30 meses, edad en la que los niños pueden ya ser productivos, por lo menos parcialmente, con la morfología verbal.

Teniendo en cuenta la escasez de estudios experimentales en lenguas con un paradigma verbal morfológicamente rico, nuestro interés se centra en aportar evidencia a favor de la asunción de discontinuidad de las competencias lingüísticas infantiles, según la cual en los inicios los niños no son productivos con el uso del lenguaje, teniendo en cuenta que nos situamos en el nivel morfosintáctico. El objetivo principal de este estudio es conocer el comportamiento lingüístico de los niños ante distintas formas verbales. Concretamente, pretendemos saber si los niños se comportarán de forma *conservadora*: si en las diversas oportunidades de producción los niños producirán los mismos estímulos que se les han presentado durante el curso de la investigación; o bien si se comportarán de forma *productiva*: si los niños producirán estímulos diferentes a los presentados, los cuales denoten un conocimiento más abstracto de la morfología verbal. Para ello hemos seleccionado tres de las formas verbales que más pronto aparecen en el desarrollo lingüístico en lengua catalana (Cortés y Vila, 1991; Serra, Serrat, Solé, Bel y Aparici, 2000; Serrat, 1997): presente, pretérito perfecto e infinitivo.

El estudio consiste en la adaptación de un diseño experimental basado en los estudios de Olguin y Tomasello (1993) y Akhtar y Tomasello (1997), anteriormente comentados. Pretendemos aportar evidencia a favor de que la morfología verbal se aprende inicialmente unida a una determinada pieza léxica y también unida a una construcción sintáctica determinada. En relación con este objetivo, las predicciones de nuestra investigación establecen que los niños participantes en el estudio:

- no mostrarán productividad con la morfología presentada en los modelos lingüísticos, aunque sí la usarán con verbos conocidos.
- solamente harán uso de la morfología presentada en los modelos lingüísticos de la misma manera que se les presenta.
- utilizarán los modelos lingüísticos que se presentan con la misma estructura sintáctica con la que se les presentan.

Metodología

Participantes

La muestra se compone de 12 sujetos de edades comprendidas entre 22 y 31 meses (ver Tabla I). La edad media de los niños se sitúa en los 26 meses. Cada sujeto se asignó aleatoriamente a una de las condiciones experimentales, las cuales se describen en el siguiente apartado.

TABLA I
Descripción de la muestra

<i>Sujetos</i>	<i>Sexo</i>	<i>Edad</i> (meses)	<i>Condición</i>
MAR	Niño	27	1
ORI	Niño	22	1
RIC	Niño	29	1
MIR	Niña	24	1
MAI	Niña	23	2
ALE	Niño	30	2
CLA	Niña	24	2
ANN	Niña	27	2
JUL	Niña	27	3
LAU	Niña	26	3
GEN	Niño	31	3
LLU	Niña	27	3

Para seleccionar la muestra se administraron algunas categorías del cuestionario CDI-II (Fenson *et al.*, 1993) adaptado al catalán (Serrat *et al.*, 2005), mediante el cual se valoró fundamentalmente el vocabulario verbal –producción de los primeros verbos– y la habilidad para combinar palabras de los niños. No se usaron los datos normativos del cuestionario CDI-II por no estar normativizado en esos momentos. Sabemos que, por término medio, la edad en la que los niños comienzan a combinar dos palabras son los 20 meses y que el margen de edad oscila entre los 16 y los 23 meses (Serra *et al.*, 2000). Asimismo, alrededor de los 27-28 meses suele darse el inicio de la productividad morfológica verbal (Serrat, Sanz y Bel, 2004). Así pues, puesto que nos interesa valorar el proceso de adquisición de la morfología verbal, nuestra muestra debe de estar formada por niños de edades situadas entre los 20 y los 30 meses aproximadamente, aunque, y de ahí la utilidad del cuestionario, la edad no suele ser el mejor índice para valorar el estado del desarrollo lingüístico de los niños. Tras administrar el cuestionario a algunos niños y niñas de estas edades, seleccionamos a los niños que habían comenzado a combinar palabras –constituyentes sintácticos– y su nivel de vocabulario verbal en producción era de alrededor de diez de los verbos del cuestionario. Paralelamente a la administración de parte del cuestionario CDI-II, la experimentadora acudía a las aulas de los sujetos varias veces por semana, para conseguir un buen nivel de familiarización con los niños participantes en el estudio.

Procedimiento

Como hemos introducido, hemos adaptado el diseño de investigación sobre la base de dos investigaciones experimentales realizadas en lengua inglesa, los trabajos de Olguin y Tomasello (1993) y Akhtar y Tomasello (1997). Una peculiaridad de este tipo de estudios son los verbos inventados, en nuestro caso siguiendo las reglas fonotácticas del catalán, de manera que la familiaridad o conocimiento de los verbos queda equilibrada de la misma manera para todos los sujetos.

Los cambios introducidos en este paradigma experimental se dan fundamentalmente en las formas verbales, es decir, en la inclusión de formas morfológicas diferenciadas de las inglesas y de más de una forma verbal. Por otra parte, en los estudios mencionados se utilizaban principalmente verbos transitivos y se estudiaba la estructura argumental, mientras que en nuestro estudio vamos a utilizar verbos transitivos e intransitivos.

Tras asignar a los sujetos a una de las condiciones experimentales, el número y el orden de presentación de los estímulos se asignaron aleatoriamente. A partir de ahí, las variables independientes que manipulamos son:

- La familiaridad de los estímulos: los nuevos verbos
- La conjugación verbal: primera, segunda y tercera
- La forma verbal: presente, pretérito perfecto e infinitivo
- La estructura sintáctica: SVO, SV, VO, a+infinitivo
- La transitividad-intransitividad: transitivo e intransitivo
- La presentación de los estímulos lingüísticos: frecuencia

En la tabla II se muestra una descripción de los ‘verbos’ utilizados en este estudio. Puesto que eran verbos inventados, insistimos en que se evitaba cualquier conocimiento previo por parte de los sujetos que participaron en el estudio. Estos verbos se seleccionaron de una lista de 10 verbos por ser los más escogidos por parte de adultos hablantes de catalán. A estos hablantes de catalán se les explicaba el estudio que se pretendía realizar y se les solicitaba que escogieran los tres verbos que les parecieran más apropiados. La forma de los verbos es importante puesto que puede atraer la atención de los niños hacia aspectos distintos de su uso morfosintáctico. Sin embargo, dado que se contrabalanceó su presentación en las tres condiciones experimentales, este aspecto queda compensado en relación con los objetivos planteados.

TABLA II
Características de los verbos experimentales

<i>Verbo inventado</i>	<i>Conjugación</i>	<i>Transitividad</i>	<i>Norma</i>	<i>Descripción</i>
V1: <i>mirlar</i>	Primera	Transitivo	Cantar	Abrir la palanca y que caiga algún objeto, como una pelota.
V2: <i>mèncer</i>	Segunda	Intransitivo	Perdre/ Perder	Pasar por un tobogán tubular.
V3: <i>rotir</i>	Tercera	Transitivo	Servir	Utilizar la bicicleta/triciclo.

Cada sujeto escuchó cada verbo nuevo solamente con una forma verbal concreta (presente, pretérito perfecto o infinitivo), y para todos los sujetos se contrabalancearon los nuevos verbos con las tres formas posibles, de manera que cada sujeto se incluyó en una de las tres condiciones experimentales. En relación con la sintaxis, y dado que la disposición de los constituyentes de la oración en catalán se ajusta al orden “sujeto-verbo-objeto” (SVO), los estímulos del presente estudio los presentamos en distintas estructuras sintácticas: S-V-O, S-V, V-O y a+Vinf.

Tras contrabalancear los nuevos verbos con las formas verbales y las estructuras sintácticas que hemos elegido para el presente estudio, se han distribuido en las tres condiciones experimentales. A cada condición experimental le hemos asociado dos estructuras sintácticas, de manera que cada estructura sintáctica aparece dos veces repartida en las tres condiciones, siempre en función de la transitividad y la intransitividad de los nuevos verbos. Así, el diseño se estructura tal y cómo se puede observar en la tabla III, donde se ilustra también el modelo lingüístico presentado en cada condición experimental.

Se dispuso de un periodo de algunos días para la familiarización del experimentador con los niños participantes en el estudio. Tras ello, se inició la fase de entrenamiento propiamente dicha, que consistía en 10 sesiones de juego de entre

TABLA III
Modelos lingüísticos según la condición experimental

	V1 (Mirlar)	V2 (Mèncer)	V3 (Rotir)
Condición 1	Presente-SVO <i>La Maria mirla (la pelota)</i>	Pretérito perfecto-SV <i>La Maria ha mençut</i>	A+infinitivo <i>A rotir</i>
Condición 2	Pretérito perfecto-VO <i>Ha mirlat (la pelota)</i>	A+infinitivo <i>A mènçer</i>	Presente-SVO <i>La Maria roteix la bicicleta</i>
Condición 3	A+infinitivo <i>A mirlar</i>	Presente-SV <i>La Maria menç</i>	Pretérito perfecto-VO <i>Ha rotit la bicicleta</i>

15 y 30 minutos de duración cada una. Estas sesiones de entrenamiento se estructuraron de la manera siguiente:

Sesión 1. Juego libre con los mismos juguetes que se van a utilizar en las sesiones ordinarias y en la sesión de evaluación.

Sesiones 2-4. Presentación de 2 verbos nuevos por sesión, con un total de 12 acciones y 24 modelos lingüísticos –para cada acción se repetía el modelo lingüístico dos veces, de manera que en cada sesión 6 acciones son con un verbo y 6 con el otro, y 12 modelos lingüísticos son de un verbo y los otros 12 del otro verbo. Los verbos se presentan de la siguiente manera: V1 + V2; V2 + V3; V3 + V1, así cada acción y verbo aparece el mismo número de veces. La presentación de las parejas de verbos se aleatorizó para cada sujeto. Durante estas sesiones la experimentadora representaba las acciones y emitía los modelos lingüísticos. Por otra parte, además de la presentación de la acción y los dos modelos, también preguntaba sobre las acciones modeladas si éstas ocurrían durante el juego. Utilizaba expresiones del tipo “¿Qué pasa?”, “¿Qué hace?” o “¿Qué ha pasado?”.

Sesiones 5-9. Todos los verbos nuevos juntos. De manera que cada verbo se representa 4 veces con 8 producciones lingüísticas, con un total de 12 acciones y 24 modelos lingüísticos. De esta manera equilibramos las producciones en todas las sesiones. También en este caso la experimentadora preguntaba sobre las acciones modeladas cuando éstas se representaban.

Sesión 10. Sesión de evaluación de la producción. Se intentaba provocar, mediante unas preguntas muy sencillas e iguales para todos los sujetos, producciones lingüísticas con formas morfológicas diferentes a las presentadas en los modelos experimentales, pero que los niños sí utilizaran con verbos familiares. En este caso, las preguntas estaban preparadas para elicitación determinadas formas verbales y se intentaba que los niños respondieran a la demanda.

El material utilizado han sido dos juegos Lego Explore (3608 y 3266), una cámara de vídeo digital con trípode, hojas de registro para el control de la producción de la experimentadora y los cuestionarios para los padres y madres. Todas las sesiones han sido videograbadas y, posteriormente, se han transcrito las producciones de los sujetos. Los resultados se han tratado con el programa estadístico SPSS 12.0 usando pruebas no paramétricas (Wilcoxon), dado el tamaño de la muestra.

Se han incluido en los análisis todas las producciones de los niños que contuvieran uno de los verbos modelados, tanto si era una producción repetitiva como si era usada espontáneamente por los sujetos. Conviene remarcar que se han tenido en cuenta las producciones repetitivas porque no se trata de simples imitaciones ya que en gran parte de los casos los niños omiten algún elemento de la construcción sintáctica presentada. Se trata de producciones que suceden tras la emisión del modelo por parte de la experimentadora. Las producciones que hemos denominado espontáneas suceden durante el juego, ya sea porque el niño utiliza

la expresión para comentar lo que sucede o porque la experimentadora pregunta sobre lo que ocurre. Las expresiones emitidas en la sesión de evaluación se han analizado aparte, ya que se ha considerado que el hecho de incitar sistemáticamente a los niños a producir diferentes formas verbales a las modeladas suponía un contexto diferenciado del contexto del resto de producciones.

Resultados

En primer lugar es importante conocer si los niños del estudio comprenden los verbos inventados que se les presentan y, además, si los utilizan en distintos momentos del estudio. La comprensión se valoró a lo largo de las sesiones experimentales mediante la representación de las acciones correspondientes a los verbos nuevos cuando éstos se nombran, ya sea por la experimentadora o bien por el propio sujeto, siempre teniendo en cuenta la temporalidad del tiempo verbal usado. Todos los sujetos conocen las acciones experimentales y muestran que han aprendido el verbo que les corresponde, ya sea mediante la etiqueta lingüística o mediante la realización de la acción.

Por otra parte, los sujetos utilizan las formas verbales de presente, pretérito perfecto e infinitivo con verbos familiares para ellos. Así pues, usan formas verbales como las que les presentamos en los modelos lingüísticos, y también otras, con verbos conocidos. A continuación mostramos las formas morfológicas conocidas por los sujetos de la muestra y la cantidad de ellos que las usan espontáneamente durante las sesiones del estudio (ver Tabla IV). Puede apreciarse que prácticamente todos los niños utilizan espontáneamente las formas verbales objeto de atención en este estudio, a pesar de que en ningún momento se les incitó a producirlas.

TABLA IV
Formas verbales utilizadas con verbos familiares

<i>Morfología</i>	<i>Cantidad de sujetos</i>
Presente	12
Pretérito perfecto	10
A+ infinitivo	11
Imperativo	11
Futuro simple	4
Pretérito imperfecto	1

En cuanto a la producción de las nuevas formas verbales, los sujetos solamente usan los nuevos verbos con la misma forma morfológica que se les ha presentado en los modelos lingüísticos. Así, si se les ha presentado el verbo '*mirlar*' en presente, solamente usan este verbo con esa forma. Dada esta circunstancia, en las tablas V y VI y la figura 1 presentamos los descriptivos generales al respecto y los resultados de frecuencia de uso de las formas verbales entrenadas.

TABLA V
Producciones de los sujetos en relación con la forma verbal entrenada

<i>Modelo</i>	<i>Producción repetitiva</i>	<i>Producción espontánea</i>	<i>Sesión evaluación</i>
Presente	9	10	2
P. Perfecto	2	29	5
Infinitivo	23	100	15
	34	139	22

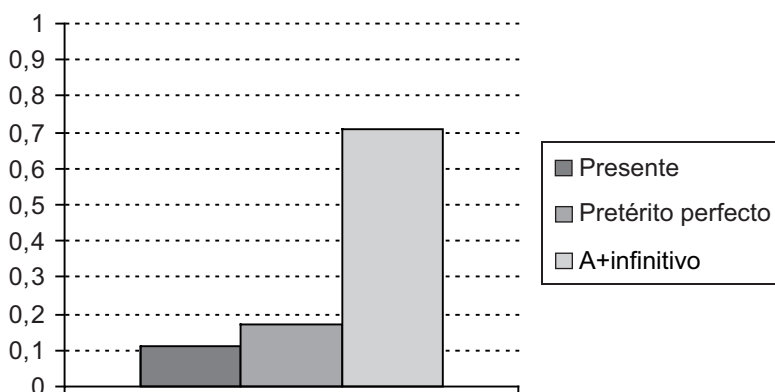
En la tabla V se muestran las proporciones de las formas morfológicas producidas por los sujetos en todas las condiciones y en todas las sesiones ordinarias. Puede observarse que la forma verbal en infinitivo es la que se ha emitido con mayor frecuencia. En la tabla VI se muestra la correspondencia de los verbos emitidos por los sujetos en relación con la forma verbal presentada por la experimentadora.

TABLA VI
Cantidad de verbos producidos según la condición experimental

	V1 (Mirlar)	V2 (Mèncer)	V3 (Rotir)
Condición 1	Presente-SVO 3	P. perfecto-SV 13	A+infinitivo 20
Condición 2	P. perfecto-VO 7	A+infinitivo 75	Presente-SVO 0
Condición 3	A+infinitivo 28	Presente-SV 16	P. perfecto-VO 11

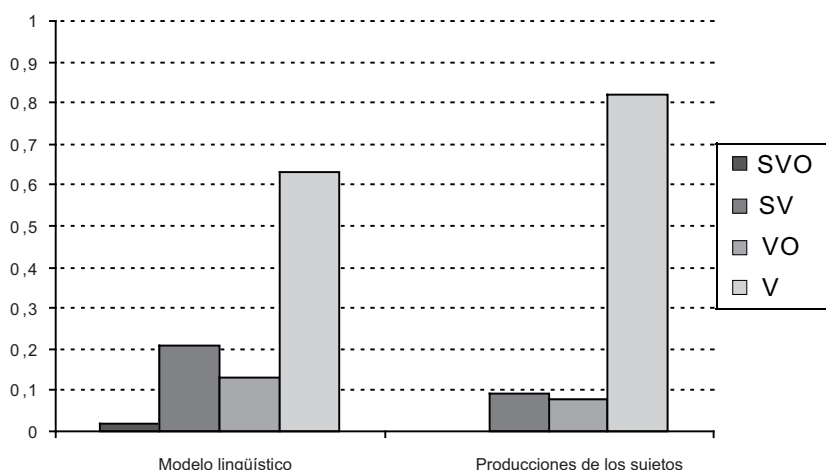
Comparando las formas verbales infinitivo y presente, se obtienen diferencias significativas entre ambas formas ($Z = -2,296, p = 0,022$). Por tanto podemos afirmar que existen diferencias estadísticamente significativas entre el número de producciones realizadas por los sujetos entre el infinitivo y el presente. También comparando el infinitivo y el pretérito perfecto se obtienen diferencias estadísticamente significativas entre el número de producciones de estas dos formas verbales realizadas por los sujetos ($Z = -2,366, p = 0,018$). En cambio, no existen diferencias a nivel estadístico entre el pretérito perfecto y el presente. En resumen, la forma verbal infinitiva es la más usada por los sujetos del estudio en comparación con el presente y con el pretérito perfecto, independientemente de la condición experimental.

FIGURA 1
Producciones de los sujetos según la forma verbal entrenada



En relación con la sintaxis, esperábamos que los sujetos produjeran los modelos lingüísticos sintácticamente de la misma manera que se les presentaron. La figura 2 muestra las proporciones relacionadas con la producción sintáctica. En la parte (1) se observan las proporciones relacionadas con la producción con las producciones de los sujetos según la sintaxis presentada en los modelos lingüísticos, es decir, el modelo sintáctico que los niños intentan reproducir; mientras que en la parte (2) del gráfico se muestran las proporciones obtenidas de las producciones de los sujetos según la sintaxis que han utilizado realmente los niños.

FIGURA 2
Modelo sintáctico intentado por los sujetos y construcción sintáctica utilizada realmente



Así pues, en esta figura se pone de manifiesto la tendencia de los niños a utilizar los verbos sin sujeto ni objeto, independientemente del modelo lingüístico presentado. Esta tendencia se avala estadísticamente, siendo significativas las diferencias entre las producciones de los sujetos en el modelo lingüístico de la sintaxis 'verbo' y las producciones donde los sujetos han utilizado la sintaxis 'verbo' independientemente del modelo lingüístico presentado ($Z = -2,313$, $p = 0,021$). Entre los demás modelos lingüísticos, no se observan diferencias estadísticamente significativas.

La tendencia de los sujetos a producir el verbo aislado, independientemente del modelo lingüístico que se les presenta, hace evidente que cuando se les presentan las estructuras sintácticas SVO, SV y VO, los sujetos tienden a producir solamente el verbo, siempre con la forma morfológica que se les ha presentado, pero omitiendo el sujeto y/o el objeto. Por tanto, los sujetos de nuestro estudio tienden a utilizar las formas sintácticamente más simples e incluso simplifican aquellas más complejas, de manera que no producen la sintaxis de los modelos lingüísticos con la misma estructura que los han escuchado, sino que omiten el sujeto y/o el objeto. Cabe notar que, a pesar de no hallarse diferencias significativas, se observa cierta tendencia a una mayor omisión del sujeto.

Finalmente, comentaremos los resultados obtenidos en la sesión de evaluación. La finalidad de dicha sesión era la de promover un contexto adecuado donde los sujetos tuviesen mayor oportunidad de ser productivos con los verbos experimentales mediante una tarea específica de elicitación. En esta sesión se observó que todos los sujetos responden a las preguntas de la experimentadora con la forma verbal con la que han aprendido el verbo, a pesar de que se preguntaba con una forma diferente para promover el uso de otra forma verbal distinta a la modelada. En la tabla III hemos observado que entre todos los sujetos realizan 15 producciones en infinitivo, siempre con la preposición 'a' antepuesta –tal y como lo han oído. En otros cinco casos los sujetos han producido el verbo experimental en pretérito perfecto, omitiendo en tres de los casos el sujeto y en los otros dos el objeto directo. Además, en dos ocasiones responden con la forma de presente, omitiendo el sujeto y el objeto directo. Así pues, de nuevo observamos la misma tendencia a utilizar más la forma en infinitivo en comparación con las otras dos formas modeladas, así como a producir el verbo de forma aislada, sin los complementos oracionales necesarios.

Por otra parte, con estos resultados observamos de nuevo que los sujetos de nuestro estudio no son productivos morfológicamente con los verbos experimentales, ya que ni siquiera varían de forma morfológica cuando se les incita a usar los verbos nuevos con formas verbales distintas a las que se les presentaron en las sesiones experimentales.

Discusión

Para valorar la posibilidad de generalización de las formas verbales que los niños sí utilizan a las formas no conocidas presentadas en nuestro estudio, en primer lugar, es necesario que los sujetos del estudio hagan un uso espontáneo de las formas verbales utilizadas en los modelos lingüísticos con verbos reales y familiares para ellos. Como hemos observado, los sujetos a lo largo de las sesiones de entrenamiento ordinarias utilizan el imperativo, el presente, el pretérito perfecto y la forma infinitiva en contextos posibles y, en menor grado, el futuro simple y el pretérito imperfecto, siempre con verbos conocidos o familiares para ellos. Además, usan estos verbos sin que se les incite a ello. Cabe decir que el uso de estas formas morfológicas es consistente con otras investigaciones que se han llevado a cabo con sujetos de estas edades en catalán (Bel, 1998; Cortés y Vila, 1991; Serrat, 1997). Ello nos muestra que los sujetos conocen estas formas morfológicas. Por tanto, si dispusieran de una categoría paradigmática abstracta de verbo, las podrían utilizar con los nuevos verbos, tanto en las sesiones ordinarias del estudio como en la tarea de elicitación de la sesión de evaluación. Sin embargo, no es así, ya que los sujetos únicamente utilizan los verbos experimentales con la misma forma verbal con la que los han escuchado.

Así pues, y en relación con nuestro primer objetivo, tal y como predecíamos, los sujetos del estudio no muestran productividad con los verbos presentados en los modelos lingüísticos. Si los sujetos utilizan las formas morfológicas que les presentamos en los modelos lingüísticos, y también otras, con verbos familiares, pero no son capaces de cambiar las formas verbales presentadas en los modelos lingüísticos por otras que utilicen con verbos familiares, ello es consistente con la idea de que, en un primer momento, la forma morfológica se aprende ítem a ítem. En otras palabras, esto nos lleva a asumir que los niños y las niñas aprenden sobre la base de verbo a verbo con un modelo morfológico concreto. Así, si en una condición experimental determinada los sujetos que aprenden el verbo 'mirar' en la forma del pretérito perfecto 'ha mirat', posteriormente no son capaces, a estas edades, de decir 'mirla' (presente), por ejemplo. Nuestros resultados concuerdan con los de otros autores, como Tomasello (1992), que plantean que en los inicios los sujetos utilizan los verbos solo en los contextos en los que los han aprendido; como Bloom, Lifter y Hafitz (1980) o Maratsos (1998) quienes proponen que inicialmente las marcas morfológicas se hallan restringidas a un conjunto limitado de verbos, que se incorporan de forma aislada; es decir, que las marcas morfológicas se aprenden inicialmente verbo-a-verbo. A su vez, nuestros datos son consistentes con los resultados y propuestas de estudios realizados en lenguas románicas (Cortès-Colomé, 2005; Fernández-Martínez, 1994; Gathercole, Sebastián y Soto, 1999; Pizzuto y Caselli, 1992; Sebastián, Soto, Mueller-Gathercole, 2004).

Cabría considerar la posibilidad de que los niños tuvieran que escuchar las piezas léxicas verbales con diferentes marcas morfológicas para que dichas piezas sean procesadas como verbos. Sin embargo, estudios de entrenamiento realizados con niños 10 meses más mayores muestran que a esa edad los niños sí generalizan los verbos inventados —escuchados con una sola forma morfológica— a otras formas morfológicas (por ejemplo, Serrano, Serrat y Feijóo, 2008). Aún así, es

posible que los niños menores realmente necesiten escuchar formas contrastadas morfológicamente. Para resolver esta cuestión, habría que realizar un estudio con verbos inventados que se entrenaran con más de una forma morfológica. Además, también podría ser que los niños no mostraran generalización morfológica con los verbos inventados pero que sí comprendieran las formas morfosintácticas no entrenadas. Para descartar esta posibilidad, otros estudios deberían de comprobar si los niños comprenden el significado concreto de los verbos artificiales con otras formas morfológicas, no escuchadas ni producidas por ellos.

Por otra parte, hemos observado que los sujetos del estudio tienden a utilizar más una de las formas verbales presentadas en detrimento de otras. En concreto, la forma presentada en infinitivo dentro de la construcción 'a+infinitivo', siempre siendo consistente con el modelo lingüístico presentado. Este hecho introduce un elemento interesante para las teorías que intentan explicar la adquisición gramatical a partir de factores como la frecuencia o la saliencia de determinados elementos. En el caso del infinitivo de nuestro estudio, puesto que la frecuencia de presentación es la misma para todas las formas verbales, lo que puede estar influyendo ha de ser otro aspecto. Por otro lado, puesto que la preferencia por la forma a+infinitivo se da en todas las condiciones experimentales, tampoco podemos aducir aspectos relacionados con la semántica del verbo. A nuestro entender, una posible explicación a este hecho es la mayor simplicidad de la construcción en la que se presenta esta forma verbal. Supone de entrada un modelo lingüístico sintácticamente más sencillo que los de los otros modelos que sí se presentan en una estructura sintáctica propiamente dicha, con lo cual podría ser que la forma 'a+infinitivo' ofreciera una mayor transparencia y facilidad para aislar el verbo y aprenderlo. Por otra parte, los aspectos prosódicos asociados a este tipo de construcción cuando se emite también podrían influir en la tarea de facilitar a los niños su comprensión.

El hecho de haber hallado la preferencia por el uso de ciertas formas verbales nos sugiere otra cuestión interesante. Es posible que el aspecto léxico de los verbos propuestos resulte más o menos favorecedor a la elección de ciertas formas aspectuales y que ello conlleve una preferencia por su uso con determinadas marcas morfológicas. Esta idea no puede valorarse adecuadamente con los datos de nuestro estudio, sin embargo, y a pesar de que la preferencia por el infinitivo se da en todas las condiciones –ver tabla VI–, también es cierto que se observa una producción mayor de la construcción a+infinitivo en un determinado verbo, el verbo "mèncer". Para profundizar en esta cuestión, creemos que en futuros estudios sería interesante considerar como variable el aspecto léxico verbal.

Centrándonos en la sintaxis, observamos que los sujetos del estudio tienden a utilizar la forma del verbo aislado en detrimento de las otras formas sintácticas del estudio, siguiendo este orden de mayor a menor uso: SV, VO y SVO. Por tanto, de nuevo se observa que los sujetos tienden a utilizar formas sintácticas menos complejas. Además estos datos entroncan con cuestiones relacionadas con el orden sintáctico de los constituyentes oracionales en lenguas en las que se presupone el orden SVO como el orden canónico. Los datos del estudio no muestran ningún caso de transgresión del orden sintáctico entrenado, solamente muestran omisiones de constituyentes necesarios. Sin embargo, un entrenamiento con variación en el orden de los constituyentes, como VS o OV –siempre con la entonación adecuada– podría aportar información relevante al respecto.

En cuanto a los resultados acerca de las diferencias entre el número de producciones según la estructura sintáctica de los modelos lingüísticos y el número de producciones según la sintaxis que utilizan finalmente los sujetos, hallamos que los sujetos tienden a producir formas verbales aisladas independientemente del modelo lingüístico que se les presenta, aunque en todos los casos se mantiene la

forma morfológica de los modelos verbales. Por tanto los sujetos del estudio tienden a omitir los constituyentes de los modelos lingüísticos, de forma que producen estructuras sintácticas distintas a las que han escuchado. Estos resultados concuerdan con los obtenidos por López-Ornat (1990) en un estudio donde observan errores de omisión de los constituyentes básicos de la estructura oracional. Según este estudio las omisiones de los constituyentes sintácticos se producen en una quinta parte de las verbalizaciones, lo que parece ser un indicador de que los sujetos de hasta 30 meses no han aprendido la obligatoriedad de explicitarlos. Esto sugiere que hasta esta edad no se han interiorizado los principios o reglas gramaticales que rigen el orden de las palabras.

Con los datos obtenidos solamente se cumple parcialmente la predicción que establecíamos acerca del uso de las formas sintácticas por parte de los niños. Si bien es cierto que los niños no utilizan los verbos modelados en ningún otro contexto sintáctico distinto al que han escuchado, también es cierto que omiten elementos necesarios de la oración y que sí han escuchado. Por este motivo, una explicación estrictamente basada en el *input* o en el aprendizaje verbo-a-verbo a partir de construcciones concretas no es suficiente, sino que parece que los niños aprenden ítem-a-ítem la pieza léxica verbal con la morfología asociada, y quizás también disponen de algún conocimiento sobre la estructura sintáctica en la que se puede integrar, pero por algún motivo no retienen o no producen el modelo completo como un todo, con lo cual es necesario complementar la propuesta con alguna otra explicación adicional que contemple el motivo por el cual los niños omiten los complementos oracionales a pesar de haberlos oído siempre con un único verbo. Si recurrimos a las explicaciones más usuales, una posibilidad es que los niños omitan los complementos oracionales debido a principios pragmáticos o discursivos (Greenfield y Smith, 1976). El hecho de que no hayan explicitado los constituyentes básicos de los modelos lingüísticos puede ocurrir por ser fácilmente recuperables por el contexto, independientemente de la estructura gramatical. Otra posibilidad que se ha aducido como explicación a las omisiones de constituyentes oracionales son las limitaciones de procesamiento (Bloom, 1990). Sin embargo, nuestros datos no aportan mayor peso a ninguna de estas dos propuestas, siendo también posible la combinación de ambas.

Puesto que los sujetos del estudio producen los verbos inventados solamente con la forma morfológica que han escuchado de la experimentadora y utilizan morfologías variadas con verbos reales sin aplicarlas a los verbos inventados, a pesar de la elicitación, podemos considerar que estos niños aun no parecen disponer de una categoría formal de verbo. Por tanto, los sujetos de nuestro estudio no dan muestras de operar con una categoría verbal abstracta que les permita ser creativos con el uso de la misma. Con ello aportamos evidencia a favor de la *asunción de discontinuidad* de las competencias lingüísticas entre la infancia y la edad adulta. Nuestros datos se añaden a los de otros estudios en esta misma línea, de manera que los autores que defienden la asunción de continuidad han de explicar por qué los niños no generalizan a los verbos nuevos las marcas morfológicas que sí usan con otros verbos, los verbos conocidos o familiares. Si se dispone de conocimiento gramatical innato y solamente ha de desplegarse con la toma de contacto con los ejemplares del *input*, ¿por qué no despliegan los niños las formas que sí usan con verbos familiares a los nuevos verbos? En definitiva, los resultados de este estudio son compatibles con explicaciones del desarrollo lingüístico que incluyen la asimetría y efectos ligados a los ítems particulares observados durante la adquisición de los verbos inventados. Una explicación basada en el uso y en la construcción de categorías lingüísticas a partir de los datos del *input* espera exactamente este tipo de patrones y efectos (Abbott-Smith y Tomasello, 2006; Tomasello, 2003). Desde esta perspectiva se espera que el aprendizaje sea

gradual y que, al igual que en otros aprendizajes, los niños construyan categorías y esquemas abstractos a partir de los aprendizajes concretos. Se asume que los niños disponen inicialmente de determinadas piezas léxicas –algunas parcialmente productivas–, muy dependientes de la lengua específica a la que están expuestos y, a partir de procesos cognitivos generales, construyen las categorías y esquemas abstractos de la lengua adulta, fundamentalmente a través de procesos atencionales y de búsqueda de patrones –procesos de categorización, formación de esquemas, aprendizaje estadístico y analogía (Tomasello, 2006).

Para terminar, queremos apuntar que puesto que los estudios observacionales han sido los más utilizados en la realización de investigaciones relacionadas con el desarrollo lingüístico de los niños, la presente investigación introduce variación en esta dinámica al aportar otro método de estudio, en una lengua con un paradigma verbal morfológicamente rico. En futuros trabajos, debería profundizarse en aspectos que en este estudio se apuntan como interesantes e importantes para una explicación no continuista del desarrollo del lenguaje, como la omisión de complementos oracionales o la preferencia de los niños por el uso de unas formas verbales ante otras.

Referencias

- ABBOT-SMITH, K. & TOMASELLO, M. (2006). Exemplar-learning and schematization in a usage-based account of syntactic acquisition. *The Linguistic Review*, 23, 275-290.
- AKHTAR, N. & TOMASELLO, M. (1997). Young children's productivity with word order and verb morphology. *Developmental Psychology*, 33, 6, 952-965.
- AKHTAR, N. (1999). Acquiring basic word order: Evidence for data-driven learning of syntactic structure. *Journal of Child Language*, 26, 339-356.
- ATKINSON, M. (1996). Now, hang on a minute: Some reflections on emerging orthodoxies. En H. Clahsen (Ed.), *Generative perspectives on language acquisition* (pp. 451-486). Amsterdam: John Benjamins.
- BEL, A. (1998). *Teoria lingüística i adquisició del llenguatge. Anàlisi comparada dels tres morfològics en català i en castellà*. Tesis Doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona.
- BERMAN, R. (1993). Marking verb transitivity in Hebrew-speaking children. *Journal of Child Language*, 20, 641-670.
- BLOOM, L., LIFTER, K. & HAFITZ, J. (1980). Semantics of verbs and the development: If, when, why? *Cognitive Psychology*, 6, 380-420.
- BLOOM, P. (1990). Subjectless sentences in child language. *Linguistic Inquiry*, 21, 491-504.
- BROOKS, P. & TOMASELLO, M. (1999). Young children learn to produce passives with nonce verbs. *Developmental Psychology*, 35, 29-44.
- CHILDERS, J., FERNÁNDEZ, A. M., ECHOLS, C. & TOMASELLO, M. (2001). Experimental investigations of children's understanding and use of verb morphology: Spanish- and English-speaking 2 1/2- and 3-year-old children. En M. Almgren, A. Barreña, M. J. Ezeizabarrena, I. Idiazabal & B. MacWhinney (Eds.), *Research on Child Language Acquisition* (pp. 104-127). Somerville, MA: Cascadia Press.
- CORTÉS, M. & VILA, I. (1991). Uso y función de las formas temporales en el habla infantil. *Infancia y Aprendizaje*, 53, 17-43.
- CORTÉS-COLOMÉ, M. (2005). En busca de una explicación. Estudio preliminar de un caso. En M. A. Mayor, B. Zubiauz & E. Díez-Villoria (Eds.), *Estudios sobre la adquisición del lenguaje. Proceedings del IV Congreso Internacional sobre la Adquisición de las Lenguas del Estado* (pp. 225-241). Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- DODSON, K. & TOMASELLO, M. (1998). Acquiring the transitive construction in English: The role of animacy and pronouns. *Journal of Child Language*, 25, 555-574.
- FENSON, L., DALE, P. S., REZNICK, J. S., THAL, D., BATES, E., HARTUNG, J., PETHICK, S. & REILLY, J. (1993). *The McArthur Communicative Development Inventories: user's guide and technical manual*. San Diego: Singular.
- FERNÁNDEZ-MARTÍNEZ, A. (1994). El aprendizaje de los morfemas verbales. Datos de un estudio longitudinal. En S. López-Ornat, A. Fernández, P. Gallo, S. Mariscal (Eds.), *La adquisición de la lengua española* (pp. 29-46). Madrid: Siglo XXI.
- GATHERCOLE, V. C., SEBASTIÁN, E. & SOTO, P. (1999). The early acquisition of Spanish verbal morphology: Across the board of piecemeal knowledge? *International Journal of Bilingualism*, 3 (2-3), 133-182.
- GREENFIELD, P. M. & SMITH, J. H. (1976). *The structure of Communication in Early Language Development*. Nueva York: Academic Press.
- LICERAS, J. M. (2003). Se hace camino al ... investigar. *Cognitiva*, 15 (2), 151-160.
- LÓPEZ-ORNAT, S. (1990). La formación de la oración simple: las omisiones sintácticas (SVO) en la adquisición del español. *Estudios de Psicología*, 41, 41-72.
- MARATSOS, M. (1998). The acquisition of grammar. En W. Damon, D. Khun & R. S. Siegler (Eds.), *Handbook of Child Psychology. Vol. II: Cognition, Perception and Language* (5ª ed., pp. 421-466). Nueva York: Wiley.
- OLGUÍN, R. & TOMASELLO, M. (1993). Twenty-five-month-old children do not have a grammatical category of verb. *Cognitive development*, 8, 245-272.
- PIZZUTO, E. & CASELLI, M. C. (1992). The acquisition of Italian Morphology: Implications for Models of Language Development. *Journal of Child Language*, 19 (3), 491-557.
- PINKER, S. (1984). *Language learnability and language development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- SEBASTIÁN, M. E., SOTO, P. & MUELLER-GATHERCOLE, V. (2004). La morfología verbal temprana en español. *Anuario de Psicología*, 35 (2), 203-220.

- SERRA, M., SERRAT, E., SOLÉ, R., BEL, A. & APARICI, M. (2000). *La adquisición del lenguaje*. Barcelona: Ariel.
- SERRANO, J., SERRAT, E. & FEIJÓO, S. (2008). *Verb morphology in Catalan-speaking children. From 2 years to 3 years, from no productivity to little productivity*. Póster presentado al XI International Congress for the Study of Child Language, Edinburgo.
- SERRAT, E. (1997). *El procés de gramaticalització en l'adquisició del llenguatge: la categoria formal de verb*. Tesis doctoral, Universitat de Girona.
- SERRAT, E. (2003). Explicar cómo se adquiere la gramática: experimentación, cambio y diálogo. *Cognitiva*, 15 (2), 215-220.
- SERRAT, E., BADIA, I., OLMO, R., SANZ, M., AGUILAR, E., LARA, M. F. & SERRA, M. (2005). *The Catalan version of the MacArthur-Bates scales*. Póster presentado en el X International Congress for the Study of Child Language, Berlín, julio.
- SERRAT, E., SANZ, M. & BEL, A. (2004). Aprendizaje léxico y desarrollo de la gramática: vocabulario verbal, aceleración morfológica y complejidad sintáctica. *Anuario de Psicología*, 35 (2), 221-234.
- TOMASELLO, M. (1992). *First verbs: A case study of early grammatical development*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- TOMASELLO, M. (2000). Do young children have adult syntactic competence? *Cognition*, 74, 209-253.
- TOMASELLO, M. (2003). *Constructing a Language: A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- TOMASELLO, M. (2006). Acquiring linguistic constructions. En W. Damon, R. M. Lerner, D. Kuhn & R. Siegler (Eds.), *Handbook of Child Psychology, Vol. II: Cognition, Perception and Language* (6ª ed., pp. 255-298). Nueva York: Wiley.
- TOMASELLO, M. & BROOKS, P. (1998). Young children's earliest transitive and intransitive constructions. *Cognitive Linguistics* 9 (4), 379-395.
- TOMASELLO, M. & OLGUIN, R. (1993). 23-month-old children have a grammatical category of noun. *Cognitive Development*, 8, 451-464.
- WITTEK, A. & TOMASELLO, M. (2002). German children's productivity with tense morphology: the Perfekt (present perfect). *Journal of Child Language*, 29 (3), 567-589.