

Universidad de Salamanca
Facultad de filología
Doctorado lengua española: investigación y enseñanza
Tesis doctoral

El tiempo y el aspecto en el español temprano de Venezuela y España



Autora: Lisset Pineda Morales.

Director: Andoni Barreña Agirrebeitia.

1. Introducción.

El *tiempo* tuvo, tiene y tendrá un puesto privilegiado en los estudios lingüísticos ya que esta noción subjetiva y humana la manifestamos a través de la lengua. Sin embargo, cada lengua ofrece diferentes mecanismos para referirnos al tiempo y al mundo en general. Sapir (1931) opinaba que el lenguaje, en sus primeros comienzos, registra la experiencia en el sentido más fiel de la palabra porque, con el paso del tiempo, este se convierte en un sistema conceptual, elaborado y completo que previsualiza todas las experiencias posibles de acuerdo con ciertas limitaciones formales aceptadas.

Desde una visión lingüística, teórica y empírica, han aparecido durante décadas muchos planteamientos acerca de la noción de tiempo y aspecto en diferentes idiomas incluyendo al español. Se han descrito estas nociones en el sistema lingüístico adulto y en el sistema infantil pero este último parece funcionar de manera diferente. Los enfoques de análisis han sido semánticos, pragmáticos, morfológicos o fonológicos, entre otros. En el siglo XXI pareciera un reto plantearse una investigación con tantas publicaciones en su haber. Pero lo interesante de la lingüística es la posibilidad que nos ofrece de orientar su estudio hacia otros análisis que puedan aportar nuevos datos, en este caso, al español.

Respecto al español, se han analizado la adquisición de tiempo y aspecto en niños españoles, gallegos, catalanes, vascos y niños latinoamericanos de otras procedencias pero, según nuestro arqueo bibliográfico, no existen trabajos publicados sobre este tema en niños venezolanos. Por ello, consideramos que esta sería nuestra primera aportación al estudio psicolingüístico del español. Asimismo, describir qué sucede en el español de dos variantes, una venezolana y otra española, es una segunda contribución. Por último, en este estudio también pretendemos analizar otros mecanismos que funcionan en torno a las nociones

tempo-aspectuales como son los adverbios, frases adverbiales, y otros elementos morfosintácticos. Ciertamente, esta no es una novedad ya que existen trabajos que no solo han estudiado las categorías verbales sino que también han abarcado otros elementos lingüísticos, como el de Sebastián (1989) o el de Almgren (2000), pero desde una perspectiva semántica y basados en niños españoles. Nuestro planteamiento es morfológico y explicaremos la funcionalidad de las categorías y mecanismos lingüísticos según el contexto discursivo.

2. Objetivo.

En vista del interés, desde hace años, por el campo de la lingüística y en especial el lenguaje infantil y por motivo del contacto personal con el español de España y Venezuela, nos planteamos como objetivo en esta investigación conocer el proceso de gramaticalización del tiempo y aspecto en español pero, siendo un tema muy amplio debido a las variedades y riqueza que ofrece el idioma, restringimos nuestro estudio al español hablado por niños de Venezuela y España.

3. La adquisición del lenguaje, teorías e investigaciones.

“No hay verdad alguna en aquella vieja etimología latina según la cual infans, infantis designa a alguien incapacitado para expresarse lingüísticamente”.

(Fracca y Barrera, 1991)

Este proceso de adquisición lo podemos explicar hoy debido al estudio formal que ofrece la psicolingüística desde el siglo XX junto a otras interdisciplinas. Sin embargo, desde hace tiempo el interés por la adquisición del lenguaje ya había empezado a dar sus primeros pasos. En el siglo V San Agustín, en Confesiones VIII, comentó que observó su proceso de adquisición de forma natural, a diferencia de la lectura y escritura que le fueron enseñadas metodológicamente. Por otro lado, Herodoto, en el siglo V a. c., registró en Historias II 1, el primer experimento psicolingüístico llevado a cabo por el rey egipcio Psamético I en 663-607 a. c (Domínguez y Fracca, 1992; Serra, Serrat, Solé, Bel y Aparici, 2000). La naturaleza del lenguaje fue parte importante del gran debate filosófico entre el racionalismo y el empirismo que tuvo lugar durante los siglos XVII y XVIII. Pero los estudios empíricos, en cuanto a la adquisición del lenguaje, no empezaron hasta finales del siglo XVIII con la observación de la conducta en algunos niños, ya fueran futuros reyes o hijos de pedagogos y filósofos, plasmada en diarios (Dale, 1980).

Durante el siglo XIX hubo grandes cambios en el ámbito naturalista con las ideas evolucionistas en el ámbito filológico y pedagógico. Se inician los estudios observacionales y se hace más evidente la idea de la evolución genética. Todo esto conduce al interés por conocer el cambio de las capacidades del niño hacia la madurez. Desde los diarios de observación evolutiva de Tiedeman en 1787 se extendieron este tipo de estudios que motivaron a filólogos, médicos y naturalistas a involucrarse, ejemplo de ello es la aportación realizada por Darwin en 1877: *Origen de las especies* (Bel, 2001).

Antes del siglo XX, tanto en Europa como en América, ya se habían creado instituciones y revistas dedicadas al estudio de la infancia. En la primera mitad del siglo XX, al parecer, la psicología norteamericana se interesó muy poco en el estudio de la adquisición. Sin embargo, hubo un enfoque que tuvo influencia, el conductismo. La psicología reduce sus objetivos a aquello que es observable y sigue un método inductivo. En otras palabras, todo era reducible a estímulos, respuestas y refuerzos. Por lo tanto, el lenguaje no es analizado como la expresión del conocimiento, es tratado como cualquier otra conducta, se hablará del lenguaje en términos de conducta o comportamiento verbal (Domínguez y Fraca, 1992). El representante de esta concepción conductista es Skinner (1957) que visualiza el modelo de aprendizaje ideal como un *condicionamiento operante*: recompensa de una acción casual y repetición de la misma por parte del sujeto hasta integrarla a su sistema de conducta; de esta manera, la respuesta está determinada por un estímulo.

En el mismo año en que aparece *Verbal Behavior* de Skinner, Chomsky publicó *Syntactic Structures* (1957). Con este trabajo el autor trazará las bases de la gramática generativa y transformacional. Además de renovar la investigación lingüística no igualada desde Saussure. La teoría chomskiana, innatista, tiene como principio que, independientemente de factores ambientales, necesarios pero no determinantes, el ser humano viene equipado para ejercer y aprender una facultad que le es exclusiva: el lenguaje creativo, doblemente articulado y arbitrario. Posteriormente, en 1981 Chomsky creará el modelo de *principios y parámetros* en el que acepta las variaciones de las gramáticas de diversas lenguas.

Otros dos marcos teóricos influyentes en la mitad del siglo XX serán europeos. En primer lugar, la epistemología genética de Piaget (1896,1980) y el segundo, el funcionalismo sociocultural de Vigotsky (1896,1934). Al ser biólogo, Piaget (1923) estudia la evolución del

conocimiento en los niños a partir de un modelo de adaptación biológica que, al aplicarse, se centrará en la formación de las estructuras de la inteligencia. Por su parte, Vigotsky, pese a que no profundizó directamente en la adquisición del lenguaje, le otorgó un rol básico a la estructuración progresiva del pensamiento en su obra *Pensamiento y Lenguaje* (1934). Distanciado de la idea de Piaget, consideró al lenguaje el instrumento de socialización que permite organizar el pensamiento para alcanzar hitos que no se podrían conseguir de otro modo.

En los últimos años del siglo XX crecen las contribuciones al estudio de la adquisición del lenguaje. El marco formal se hace más exigente y disminuyen (proporcionalmente) los diarios y las observaciones esporádicas. También aumenta la investigación de las teorías psicológicas y se consiguen datos de procesamientos antes imposibles de obtener. Al avanzar la tecnología surgen análisis experimentales con el ordenador, también análisis acústicos y cerebrales. Desde otra perspectiva, se amplía la producción de revistas especializadas, publicaciones y congresos. Asimismo, se desarrollan notablemente varias interdisciplinas como la sociolingüística, la neurolingüística y la psicolingüística.

En España, el interés por la adquisición del lenguaje nace en la década de los 70 con la introducción de las asignaturas *psicolingüística* y *lenguaje infantil* en la Universidad de Barcelona, específicamente en la carrera de Psicología. Con esta incursión se pudo tratar problemas relativos al bilingüismo y de la adquisición en general. De modo que surgió un núcleo de investigación a cargo de Siguán, Serra, Vila, Arnau, entre otros. En Madrid se destaca el trabajo de López Ornat (1974,1994) y en otras regiones de la península surgen trabajos como el de Hernández Pina 1984, el de Pérez Pereira 1996, el de Idiazabal 1984, entre otros que crearán núcleos importantes consolidándose el estudio de la adquisición del lenguaje (Almgren, 2000).

En Venezuela se han realizado investigaciones en el campo de la psicolingüística evolutiva; desde compendios teóricos y críticos hasta delimitaciones de las etapas de adquisición y desarrollo de la lengua materna a través de investigaciones basadas en corpus de niños venezolanos. Entre varios trabajos podemos mencionar el de Obregón (1985), Pietrosemoli (1986), Fraca y Barrera (1991), Domínguez y Fraca (1992), Shiro (1997) y Sánchez (2013).

3.1 Adquisición de las categorías gramaticales.

La lingüística tradicional y contemporánea contempla que las palabras contienen información semántica pero también pertenecen a categorías sintácticas que determinan sus propiedades combinatorias. Por ello, se debe entender que las palabras pertenecen a categorías gramaticales: *nombre, verbo, adverbio*, etc. Es cierto, como explica Serra *et al.* (2000), que esta terminología, de las categorías gramaticales, se extrae de la descripción del lenguaje adulto pero se pregunta si aprenden los niños estas categorías. Según Domínguez y Fraca (1992) y Aguirre (1995), entre otros, esta pregunta ha generado muchos debates con dos posturas. En la primera, se asume que al nacer los niños ya conocen estas categorías y deberían aprender las palabras particulares que pertenecen a su lengua; en la segunda, se considera que los niños van construyendo estas categorías al estar expuestos a la lengua de su entorno. En este orden de ideas, Almgren (2000), de acuerdo con Andersen (1989) y Gallo (1990), comenta que son dos las tendencias que orientan esta discusión. La primera es semántico-funcional y coincide con la perspectiva de *discontinuidad* donde el niño no tendría un conocimiento a priori de las categorías gramaticales adultas; la segunda tiene tendencia generativista que coincide con la perspectiva de la *continuidad* y postula el conocimiento a priori de las categorías gramaticales adultas. Se resume, y ya lo hemos mencionado en el apartado sobre *adquisición del lenguaje*, que son dos las posturas: la teorización innatista derivada de la gramática generativista y la teorización conductista y cognitivista.

3.1.1 Principales fases de adquisición.

La delimitación de las diferentes fases de adquisición y desarrollo del lenguaje ha creado diversidad de opiniones. Domínguez y Fraca (1992) señalan que el planteamiento y delimitación de las etapas de adquisición de la lengua materna debe ser considerado desde la perspectiva de la comprensión y producción. Sin embargo, desde el punto de vista metodológico resulta imperativo estratificarlo partiendo de lo que el niño produce. Por ello, la delimitación cronológica de estas etapas debe ser aproximada. Cada niño toma su tiempo y realiza sus producciones lingüísticas por etapas o fases de acuerdo con su propio proceso de desarrollo, existe coexistencia entre una fase y otra. En este orden de ideas, Tomasello y Brooks (1999) creen que los niños pueden ser productivos con su lenguaje de distintas maneras a lo largo de su desarrollo y, por ello, se deben explicar los niveles de productividad y comprensión en el proceso de gramaticalización. Por otro lado, algunos

autores consideran el balbuceo como una etapa de adquisición. Para otros, la adquisición comienza con la emisión de la primera palabra.

Basándonos en las investigaciones de Brown y Fraser (1963), Braine (1976), Maratsos (1983), Hernández Pina (1984), Pietrosevoli (1986), Fraca y Barrera (1991), (Domínguez y Fraca (1992), Aguado (1995), Aguirre (1995), Serra *et al.* (2000) y Barreña *et al.* (2011), analizamos la adquisición del lenguaje desde la fase del balbuceo, seguida de la etapa holofrástica, el habla telegráfica y la combinación de las primeras palabras.

3.1.2 Adquisición del desarrollo morfológico y sintáctico a la narración.

De acuerdo con las fases mencionadas se puede decir, siguiendo a Tomasello y Brooks (1999) y Serra *et al.* (2000) entre otros autores, que hay una evolución de los aspectos morfológicos y sintácticos que parte de un período inicial en el que los niños no usan un marcaje formal, luego introducen amalgamas de palabras para comunicarse. En la etapa de dos palabras se combina más de un constituyente en un mismo enunciado y se inicia el dominio de algunos marcadores morfológicos y sintácticos que irán desarrollándose hasta alcanzar la competencia adulta. Las estructuras de los niños serán reducidas y menos productivas al principio porque no son utilizables en otros enunciados pero son apropiadas al contexto. Luego, su morfología y sintaxis se hace productiva, más extensa y abstracta. Comparten esta misma idea Halliday (1998) y Domínguez y Fraca (1992) añadiendo que el desarrollo y aprendizaje de una lengua se realiza de forma sistemática y jerárquica.

En cuanto a la adquisición de la estructura narrativa, Sebastián (1989), luego de analizar las grabaciones de niños de 2;6 a 3;0 en su trabajo piloto a la tesis doctoral, concluye que antes de los 3;6 los niños no realizan narraciones, es decir, se limitan a nombrar personajes y objetos que ven en los dibujos de los cuentos (*Ibíd.*: 75). La autora concluye que hasta los 5 años no se puede considerar que el niño desarrolle su capacidad narrativa. Para Domínguez y Fraca (1992), el niño comienza enumerando los hechos; al tratarse de un cuento, se limita a describir lo que ve en la imagen sin agregar elementos de ficción. Hacia los 3;0 años se muestra interesado en contar historias, su madurez cognoscitiva le permite relacionar eventos e incluir más personajes. Para construir estas historias sigue fundamentándose en la *estrategia del orden* la cual consiste en marcar la narración por el orden en que los hechos son presentados. Por otro lado, añaden que la noción de temporalidad y las nuevas destrezas sintácticas del niño hacen la narración más compleja hacia los 4;0 años,

y con la aparición de los conectores *y/entonces*, puede marcar el orden sucesivo. Este proceso de producir narraciones es muy largo, según Serra *et al.* (2000) los niños entre los 2;0 y 3;0 años son capaces de entender y producir las primeras narraciones en una situación interactiva con el adulto pero sus narraciones son incompletas. La mayoría de los autores expertos en el tema consideran que el niño hasta los 10 o 12 años no completa el proceso de narrar historias.

4. Descripción del tiempo y aspecto.

"...y que en cualquier lugar en que estuvieran recordaran siempre que el pasado era mentira, que la memoria no tenía caminos de regreso, que toda primavera antigua era irrecuperable, y que el amor más desatinado y tenaz era de todos modos una verdad efímera..."

(Gabriel García Márquez, 1967)

El orden de los enunciados, adverbios, conectores temporales y las flexiones de morfología verbal son diferentes recursos que usan las lenguas para gramaticalizar las relaciones temporales. Al poseer la lengua la categoría verbal, los morfemas verbales expresan habitualmente valores temporales, aspectuales y modales entre otros (Almgren, 2000).

Según Rojo (1990), el aspecto y la temporalidad han mantenido unas relaciones peculiares en los estudios gramaticales realizados sobre el latín, las lenguas románicas en general y sobre el español en particular. El aspecto es una categoría que los estoicos aplicaron al verbo griego pero que no tuvieron en cuenta los gramáticos latinos (con excepción de Varrón). En el siglo XIX, la noción fue redescubierta por los gramáticos de las lenguas eslavas y desde ahí, con ritmos y velocidades diferentes, fue siendo introducida en las gramáticas griegas, latinas, románicas, germánicas, etc. Afirma el autor que *"en la actualidad, es inconcebible un tratado sobre cualquier lengua en el que no se hable del aspecto"* (Ibíd.: 17).

Los conceptos de tiempo y aspecto varían según el autor pero, en general, el *tiempo* verbal o 'tempus' es considerado una categoría déictica que sirve para fijar las situaciones sobre el eje temporal, relacionando el momento de la acción, situación u ocurrencia de los acontecimientos referidos en la oración al momento de la expresión (Lyons, 1973).

En relación al *aspecto*, se define como una categoría no déctica, no se refiere a la localización de un suceso dentro de una línea temporal en relación con sucesos anteriores o posteriores sino que se refiere a la constitución temporal interna de un suceso, estado o situación (Sebastián, 1989).

4.1 Tiempo y aspecto en español.

Rojo (1990) resume la visión tradicional y contemporánea que ha ocupado el estudio de ambas categorías. Desde la visión tradicional, respecto al español, destaca que las relaciones entre tiempo y aspecto, tal como las establecen los gramáticos, pasan por una fase metodológica representada por las ediciones de la Gramática de la Academia:

- a) En la Gramática de la Academia anteriores a 1917, la mayor parte de los autores estructura el sistema verbal mediante dos categorías fundamentales: *el modo* y *el tiempo*. No constituyen el entramado estructural del sistema (*la voz, la persona* y *el número*), tampoco aparece el *aspecto* pero las gramáticas hacen referencia, por ejemplo, al pretérito imperfecto, perfecto y pluscuamperfecto, estas denominaciones son vinculadas al carácter terminado o no terminado de la situación referida por la forma verbal.
- b) En la Gramática de la Academia posteriores a 1917 (incluido el Esbozo (1973), Gili Gaya (1943), etc.), inmediatamente anterior a la difusión del estructuralismo, se consideran tres categorías en la estructuración del sistema verbal: *modo, tiempo* y *aspecto*. Al respecto, Rojo (1990) comenta que en buena parte, la introducción de la tercera categoría se trata de desgajar lo que antes era un rasgo que formaba parte de algo más amplio (el tiempo) y convertirla en categoría independiente, aunque hubo dificultades que no explicaremos aquí.

En la gramática tradicional pesa además un factor que es la distinción entre tiempos absolutos y tiempos relativos de las formas verbales¹. Esta distinción permite asignar a las formas del verbo valores temporales más matizados que los simples presentes, pasados y futuros.

¹ Se entiende por tiempo absoluto (o empleo absoluto) el que orienta una situación con respecto al momento en que se habla y por tiempo relativo (o empleo relativo) el que orienta una situación con respecto a algún otro punto.

En cuanto al desarrollo contemporáneo de tiempo y aspecto, este autor señala que la difusión estructuralista en la lingüística románica en general y la española en particular ha coincidido con una disminución de la importancia atribuida a la temporalidad como elemento estructurante del sistema verbal. El aspecto y temporalidad son dos categorías distintas, pero fuertemente relacionadas. Debido a ello, Rojo opina que cualquier ampliación del campo que los gramáticos atribuyen a una de ellas tiene muchas probabilidades de terminar en la reducción del terreno atribuido a la otra. De tal manera que el aspecto ha ganado un territorio que procede, en buena parte, de la reducción del asignado a la temporalidad².

Surgen las diferentes teorías formuladas en los últimos treinta años que han reducido fuertemente el papel de la temporalidad. Considerando únicamente las líneas más destacadas en lo que a su aplicación al verbo español se refiere, Rojo (1990) las agrupa en dos grandes bloques: la línea que siguen Benveniste primero y después Weinrich³ y la línea que introduce en el verbo los llamados 'niveles' o 'planos de actualidad', formulada ya por Damourette y Pichón, reelaborada por Burger en 1961, adoptada posteriormente por Pottier y aceptada luego por Lamíquiz en 1982.⁴

En general, y siguiendo a Bosque (1990), la bibliografía sobre tiempo y aspecto es abundantísima debido a multiplicidad de factores que intervienen en su comportamiento gramatical y a la variedad de intereses e instrumentos de los estudiosos. Al respecto, Almgren (2000) subraya que en el estudio del tiempo y aspecto en las gramáticas existe un problema terminológico y falta de acuerdo debido a las diferentes teorías y conceptos. Por lo tanto, en vista de tantas discrepancias no consideramos necesario ahondar en alguna postura teórica.

² Rojo (1990), siguiendo la línea teórica de Bello (1847) y Comrie (1976), entre otros, considera el análisis de la temporalidad. Para el autor no es necesario que los modos se dividan en tiempos, los tiempos en aspectos, ni especificar todas las formas con respecto a todas las categorías. Para evitar esto propone que los significados de los tiempos verbales se obtengan con un sistema de base déctica que permita orientar las situaciones respecto de un determinado punto. Se deduce de esta propuesta las relaciones entre anterioridad y perfectividad.

³ El factor común de ambos autores consiste en el establecimiento de dos grupos de formas verbales (en el primer caso historia y discurso; en el segundo, formas comentadoras y formas narradoras). Esa distribución es, en los dos autores, el gran principio organizativo del sistema.

⁴ Por una vía independiente, pero con casi total coincidencia en los resultados (en este punto), Coseriu (1976) considera los planos de actualidad como uno de los factores más característicos de los sistemas verbales románicos.

4.2 Estudios de adquisición del tiempo y aspecto en español.

En este apartado se hace imprescindible mencionar algunos de los trabajos clásicos que son obligatorios en estas investigaciones. Uno de los primeros estudios sobre la adquisición en español lo realizó Gili Gaya en la Universidad de Puerto Rico en 1958 y fue publicado en 1972 con el título *Funciones gramaticales en el habla infantil*. Esta investigación se basó en un corpus transversal de niños entre 4;0 y 11 años en el que se describen algunas formas lingüísticas del español. De sus resultados concluyó que el presente es la forma verbal más frecuente, los niños usan el futuro mediante perífrasis *ir + infinitivo* y adverbios pero a los 10 años empiezan a producir el futuro de forma sistemática, antes de esa edad su valor es modal y no temporal. En lo referente al participio pasado tiene valor perfectivo, su función es distinguir una acción terminada de un proceso, expresado en presente. Las formas imperfectivas del pasado son usadas para juegos simbólicos no para acciones del pasado. Con un resultado similar, Hernández (1984), realizó el primer estudio longitudinal para el español, en el que hizo un seguimiento a su hijo desde los 12 a los 36 meses. En su investigación describe el proceso de adquisición de las categorías gramaticales y la evolución morfosintáctica en español. De este hallazgo observó que el niño usa tempranamente y de forma frecuente el presente, el imperativo y el infinitivo. A los 25 meses aparece también el indefinido y el perfecto, introduce el imperfectivo a los 27 meses y hay ausencia de la forma futura.

Por su parte, Pérez en 1989 estudió el desarrollo morfológico del español en niños de 3;0, 4;0, 5;0 y 6;0 años usando una variante del experimento creado por Berko (1958). En su investigación presenta palabras reales e inventadas y el niño debe usar formas verbales como plurales o pretéritos perfectos. Sus resultados determinaron que los niños tendían a sobregeneralizar, es decir, en los perfectos los niños convertían en regulares los verbos irregulares. En los imperfectos generalizan las formas de primera conjugación a verbos de segunda o tercera como, por ejemplo, el imperfecto de *cober* (verbo inventado) lo hacen como *cobaba* en lugar de *cobia*. Por lo tanto, el niño realiza una única regla de formación y evita las excepciones.

Otro trabajo relevante es el de Jakobsen (1986), en la muestra de un niño peruano desde los 2; 3 a los 3;7 años encontró que los verbos de cambio de estado, como *caerse* o *mojarse*, eran los que aparecían como marcadores de pretérito (pasado perfectivo) y perfecto. El niño realizaba una distinción entre estos dos tipos de pasados: el pretérito para *puntualidad*

de los acontecimientos de cambio de estado y el perfecto para introducir la entrada a un estado presente. Luego aparece el gerundio como situaciones en proceso. El autor concluye que el niño al principio utiliza los marcadores verbales con valor aspectual y no temporal.

Por su parte, Slobin y Brocaz (1988) se basan en un análisis comparativo entre el inglés y el español. Respecto al español concluyen que los niños hispanohablantes de 3;0 años usan formas de presente para referirse a procesos como en *el perro está corriendo* y el pasado para referirse a estados como en *se ha caído*. En definitiva, observan que aparece el aspecto antes que tiempo. Un año después de esta publicación, Sebastián (1989) pupila de Slobin⁵, realiza su tesis doctoral que será una referencia importante para nuestro trabajo⁶. En su tesis analiza una historia orientada por imágenes (sin texto) del cuento *Frog, Where are you*, esta historia es narrada por 48 niños españoles entre 3;6 y 10 años. Destacamos que, en un estudio piloto previo, incluye a niños entre 2;6 y 3;0 años pero se comprobó que estos niños eran incapaces de realizar la narración, es decir, solo se limitaban a nombrar personajes y objetos que aparecían en la historia. La autora añade que la consecuencia de no poder incluir a estos niños pequeños es que no se puede concluir cuáles son las primeras formas verbales que usan los niños españoles y a la imposibilidad de enfocar el análisis en relación con la hipótesis de aspecto antes que tiempo. Esto se debe a que en los estudios que refutan o confirman esta hipótesis participan niños menores de 3;6 años. Se confirma en los resultados de su estudio que los niños de 3;6 incorporan casi todas las distinciones temporales y aspectuales del español y usan mecanismos morfológicos al no disponer de los mecanismos sintácticos adultos.

En los 90, Fernández (1994) analiza los morfemas verbales de tiempo y persona. No coincide con el planteamiento de un primer uso aspectual. Considera que, debido a la multifuncionalidad de los morfemas flexivos del castellano, el niño se centra en las marcas de persona y luego en las categorías de tiempo y aspecto. Concluye que la primera persona del singular es la que usa el niño productivamente, luego usará la segunda. En lo que respecta a los tiempos verbales los niños producen en primer lugar el presente y luego la

⁵ Slobin (1985) junto a otros investigadores, iniciaron un trabajo translingüístico basado en el análisis de 5 lenguas diferentes en el que forma parte Sebastián (1989).

⁶ El trabajo de Sebastián (1989) es de gran apoyo por su basamento teórico y analítico en cuanto a la adquisición de tiempo y aspecto en español. A pesar de que su corpus difiere del nuestro en la edad, cantidad y origen de niños analizados, se asemeja el enfoque de análisis ya que no solo examina la adquisición de las flexiones verbales de tiempo y aspecto además incluye las formas perifrásticas y otros mecanismos sintácticos en la narración.

perífrasis de futuro y el pretérito perfecto. Por su parte, Aguirre (1995) propone un estudio longitudinal de tres niños madrileños cuyas edades son de 1;07 a 2;09, 2;0 a 3;0 y 2;03 a 2;08 años. Su enfoque es generativista y su objetivo es describir el proceso de aparición de las distintas categorías gramaticales. Para ello, propone que el orden de adquisición de las distintas categorías gramaticales viene marcado por el esquema oracional 'x', es decir, que emergen según su posición desde los niveles inferiores del esquema de la oración. En su estudio observa la evolución de la morfología verbal como la concordancia y las marcas de tiempo y aspecto. En sus conclusiones señala que, en una etapa inicial, los niños usan verbos en tercera persona de singular, imperativos e infinitivos pero se pueden considerar lexemas. A los 20 y 22 meses aproximados, los datos coinciden con indicios de la hipótesis de aspecto antes que tiempo. En las dos siguientes etapas que establece Aguirre, esta hipótesis no es efectiva del todo, es decir, en la etapa dos aparecen verbos de acción inmediatamente anterior al momento de habla y, según la hipótesis, solo los verbos de cambio de estado tienen marca flexiva de pasado.

En los años 80 y 90 se realizan en España investigaciones bilingües respecto a la adquisición tempo-aspectual: castellano-catalán, castellano-euskera y castellano-gallego. Estas investigaciones se basan en corpus transversales y longitudinales. Por ejemplo, los trabajos de Cortés (1989, Vila y Cortés (1991) Pérez y Rodríguez, 1996), Ezeizabarrena (1996), Almgren (2000)⁷ cuya tesis doctoral será otra fuente cercana de referencia para nuestra investigación⁸.

Almgren (2000) analiza un corpus longitudinal bilingüe en castellano y euskera de 1;06 a 4;0 años. También contrasta estas producciones con otra muestra longitudinal de una niña monolingüe en euskera desde 1;06 hasta 3;0 años. En general, su enfoque es semántico-funcional y discursivo, es decir, su interés consiste en observar y estudiar la adquisición de tiempo y aspecto verbal desde las formas verbales flexivas y su relación con las categorías semánticas. Dentro de sus objetivos está, además, el de determinar a partir de cuándo se considera que la morfología verbal expresa temporalidad. De este estudio concluye, en resumen, que el desarrollo de ambos niños es consecuente con los estudios de otras

⁷ Su corpus contiene discursos interactivos, diálogos estimulados por adultos ya sea mediante actividades propuestas con materiales visuales (libros, álbumes, etc.) y a medida que crecen conversaciones en torno a actividades cotidianas (experiencias propias) y actividades de juegos imaginarios.

⁸ A pesar de que el trabajo de Almgren (2000) es bilingüe y su enfoque es semántico, diferente a nuestro enfoque que es más morfológico. Lo consideramos de gran soporte teórico y empírico ya que analiza la producción tempo aspectual de un niño en castellano, y por ser de la misma edad que algunos niños de nuestra muestra nos ha servido de referencia.

lenguas, es decir, adquieren las formas no flexivas en la etapa temprana y progresivamente los otros elementos morfológicos. También señala que la morfología verbal no expresa temporalidad sino aspecto en las primeras etapas. En castellano, por ejemplo, hay un uso adjetival de los participios: la diversificación en las formas perfectivas e imperfectivas de presente. El pretérito perfecto e indefinido tienen el mismo matiz de uso resultativo instantáneo. En relación al futuro, son escasos los ejemplos sin función temporal, solo formula suposiciones. Con respecto a la morfología del pasado, al principio son verbos de estado en contexto imaginario, a los 5;0 años el imperfectivo pasado es usado más por el contexto discursivo que por el modo de acción.

4.3 Tiempo y aspecto: algunas particularidades del sistema tempo-aspectual en las variedades de Venezuela.

En relación al pretérito indefinido (simple) y el pretérito perfecto (compuesto), Gutiérrez (2001) realiza un amplio análisis del uso de pretérito perfecto en distintas variedades del español americano a través de una recopilación de monografías y, además, indaga cómo se utiliza en el español hablado y escrito a través de un trabajo personal⁹. En general pretende determinar si hay homogeneidad del pretérito en América y en qué aspectos concretos difiere del español peninsular. Concluye que hay diferencias en su uso, heterogeneidad, y señala a grandes rasgos las diferencias con respecto al español peninsular.

Antes de su análisis la autora ofrece un panorama teórico acerca de las categorías gramaticales importantes en el funcionamiento del **perfecto** que son *la temporalidad verbal*, *el aspecto verbal* y *la perspectiva discursiva*. En suma, acerca de estas tres categorías gramaticales relacionadas con el funcionamiento del **perfecto**, Gutiérrez (2001) concluye que la unidad verbal *he cantado* se inserta en el sistema verbal de la siguiente manera: primero, la *temporalidad verbal* contiene una doble referencia como anterioridad al origen y simultaneidad al origen, esto crea diversos significados que se presentan en el sistema y varían en el diastema del español. Segundo, la categoría de *aspecto verbal* (antigua perífrasis) presenta en su forma compuesta una relación con esta categoría que la autora no cree ver en las formas

⁹ Gutiérrez (2001) analiza materiales del habla de las ciudades de México, San Juan, Lima, Buenos Aires, Santiago de Chile, Bogotá y La Paz, así como las encuestas de *Así hablan los caraqueños*. Asimismo obras narrativas de autores, como Miguel Otero Silva (Venezuela), Ernesto Sábato (Argentina), Julio Ramón Ribeyro (Perú), Gabriel García Márquez (Colombia) y Agustín Yáñez (México). Se han empleado los corpus de la RAE y se han realizado encuestas con cuestionarios cortos a varios hispanohablantes americanos. Basa su análisis en tres grupos de funciones: (1) función de **antepresente** o pasado de anterioridad inmediata, (2) función de perfecto resultativo-continuativo y (3) función enfatizadora en discurso narrativo. Presenta los resultados de forma general, no por países.

simples y su rasgo caracterizador más relevante es el de resultativo. Por último, la categoría de *perspectiva discursiva* se define como forma del plano actual respecto a la enunciación y la excluye del mundo de la narración.

En relación al uso del pretérito en Venezuela, Gutiérrez (2001) considera el trabajo de Bentivoglio y Sedano (1992) un estudio caracterizador que se apoya en la propuesta teórica de Blanch (1961), esto es, la de considerar el aspecto imperfectivo, de acción no terminada, en el perfecto debido al hecho de que tenga una perspectiva actual. Añade que Bentivoglio y Sedano (1992) suman una segunda circunstancia en que el hablante emplea *he cantado, esta es* cuando *el emisor desea asignar gran fuerza emotiva a una acción que concluyó en el pasado*. Al parecer, la acción debe constituir el punto culminante de una cadena de sucesos de una narración que van en pretérito indefinido como, por ejemplo, «... y de repente *vino* una persona, *vino* una mano y le **ha dado** un golpe tan duro en la espalda que le quedó la marca de la mano». Gutiérrez (2001) considera que el uso del perfecto como relevancia emotiva se asemeja al uso secundario propuesto por Blanch (1961) y a lo que ella denomina en su artículo el *perfecto enfático en textos narrativos*.

En definitiva, siguiendo estos artículos mostramos en la siguiente tabla el uso del pretérito simple y compuesto.

Tabla 1. Uso del pretérito simple y compuesto en España y Venezuela.

	España	Venezuela
Pretérito perfecto Compuesto He comido	Acción recién acabada (hoy)	Acción no terminada/ asigna fuerza emotiva a una acción pasada en relato.
Pretérito perfecto simple comí	Acción pasada (ayer)	Acción terminada hace tiempo o inmediatamente.

5. Metodología: muestra y procedimiento.

En esta investigación pretendemos observar y analizar la gramaticalización del tiempo y aspecto así como el funcionamiento de otros elementos morfosintácticos que intervienen en este proceso. Nos basamos en dos corpus infantiles de carácter y procedencia diferentes. El primero es longitudinal y de origen español, específicamente de Madrid. El segundo es de carácter transversal fue recogido en dos regiones de Venezuela, Mérida y Valencia. En total los corpus son de tres zonas dialectales diferentes, lo que es relevante en la producción de algunas formas verbales. Por otro lado, existen otras variantes que pueden

intervenir en los resultados de este análisis como el entorno lingüístico de los niños, su contacto con el adulto y el contexto situacional. Sin embargo, en las muestras hay convergencia en cuanto al tipo de discurso que emplean los niños, esto es, narración de cuentos, diálogos en situaciones lúdicas y reales.

5.1 Corpus del español de España.

El corpus de esta niña es longitudinal y su recopilación fue dirigida desde 1988 por López Ornat junto a un equipo de investigación¹⁰ con el fin de aportar una base de datos longitudinal del castellano. En 1993 este corpus es publicado en tres bases de datos: CHILDES en Carnegie Mellon, la base de datos del instituto Max-Planck de psicolingüística y su base SPANISH en Somosaguas. Estos se pueden consultar actualmente en la web: childes.psy.cmu.edu. Estos datos son analizados en varias publicaciones¹¹ para explicar el proceso de adquisición de gramática de la lengua española mediante análisis semántico-funcionales, fono-prosódicos y pragmáticos.

La niña grabada se llama María. Es hija de padres monolingües de castellano y su entorno lingüístico es madrileño, nació y se crió en Madrid. Esta niña tiene un registro de grabación desde 1;07 a 4;0 años. Se trata de datos audiovisuales grabados cada 15 días de secciones aproximadamente de 30 minutos cada una. La transcripción es ortográfica de 662 tramos¹² de habla en que interactúa la niña con adultos (familia). Son situaciones de habla cotidiana (lúdicas, narraciones de cuentos y diálogos) incentivadas por la madre, el padre u otro adulto y realizadas en la casa de la niña. Por ello, el habla de los adultos está transcrita y lo mencionaremos aunque no es nuestro objetivo analizarlo.

La extracción del corpus ha sido a través de la base de datos CHILDEN (Child Language Data Exchange System) y del programa CIAN consultado en la página web: childes.psy.cmu.edu. También se puede buscar directamente en: <http://childes.psy.cmu.edu/data/Romance/Spanish/>. Este contiene un total de 115 ficheros con transcripciones y se pueden visionar los vídeos.

¹⁰ Lo conforman Susana López Ornat, Javier del Castillo, Almudena Fernández, Pilar Gallo. Colaboran también Sebastián, Teodoro Herranz, Sonia Mariscal y Fernando Pescador.

¹¹ López Ornat S., Fernández, A., Gallo, P. y Mariscal S. (1994): *La adquisición de la lengua española*. Madrid, Siglo XXI.

¹² Un *tramo* es una situación de comunicación verbal en la que participa la niña y presenta un argumento unitario. Estos tramos se dividieron en *fragmentos* que representan la secuencia lingüística mínima dotada de sentido (una palabra o varias oraciones).

5.2 Corpus del español de Venezuela.

El corpus transversal fue recopilado por la autora de la presente investigación en 2003. En total se recogieron 16 grabaciones divididas en dos grupos, uno de 8 niños de un colegio ubicado en la ciudad de Valencia (Venezuela) y otro de 8 niños de un colegio ubicado en Mérida (Venezuela). Se compone de 4 niñas de 1 año, 1;6 años, 2 años y 2;7 años y de 4 niños de las mismas edades por cada colegio. Ambos grupos de niños son nativos, su entorno lingüístico es venezolano y tienen la misma condición social.

Para la investigación presente elegimos de aquel corpus a los niños de 2;7 años debido a que, por su edad, nos pueden aportar más datos. Por lo tanto, son dos niños, Camila y Samir, del colegio *Abejitas* (ciudad Valencia) y dos niños, Valeria y Andrés, del colegio *José Rafael Pocaterra* (ciudad Mérida). La muestra fue recogida en aquella oportunidad en un período de un mes en cada ciudad y con una duración de 30 minutos por cada niño. La transcripción es ortográfica convencional realizada por la misma autora de la recopilación del corpus. El habla de todas las muestras fue motivada mediante la identificación de algunos objetos, fichas, y comentarios acerca de estos. Así como narraciones de cuentos infantiles tradicionales o de su preferencia, a veces lo narrábamos primero y luego dejábamos que lo hicieran ellos sin ayuda. En algunas ocasiones se presentaron situaciones muy espontáneas del entorno y se crearon diálogos. Debido a que es una única muestra y se realizó en cada colegio, intervino, además de la entrevistadora, alguna profesora o cuidadora que tenía confianza con el niño. Por otro lado, mencionamos que su entorno lingüístico es venezolano pero existen diferencias dialectales en el uso del pronombre ya que en Valencia, por ejemplo, predomina la segunda persona, *tú*, a diferencia de Mérida, donde es frecuente el pronombre *usted*¹³ como rasgo de confianza siendo el pronombre *tú* menos usual.

5.3 Metodología.

Antes de explicar cómo analizamos los datos consideramos necesario retomar la idea de que el lenguaje es un proceso continuo y paulatino como muchos estudios de corpus infantiles nos han demostrado, por ejemplo, Ferreiro y Sinclair (1971), Hernández Pina

¹³ Álvarez y Carrera (2006) estudian las diferencias dialectales del pronombre *tú* y *usted* en las regiones de Venezuela. Concluyen que en la zona central (Valencia) se usa *tú* como trato de confianza y en todo el país *usted* como uso formal. Por el contrario en Mérida, el uso de *usted* es de formalidad pero también de confianza. El empleo de *tú* parece funcionar como un cambio de código hacia un pronombre poco usual y extraño a la región. Al aparecer se usa *tú* como una acomodación al uso pronominal de personas de otras regiones del país.

(1984), Slobin (1985), Jakobsen (1986), Fraca y Barrera (1991), Domínguez y Fraca (1992), López Ornat (1999), Serra, Serrat, Solé, Bel y Aparici (2000), Almgren (2000), Barreña, Ezeizabarrena y García (2011) y Barreña (2013), entre otros. Por ello, nuestros resultados arrojarán, seguramente, producciones de formas no morfológicas y más adelante realizaciones productivas en el caso del corpus longitudinal. Asimismo, el análisis sobre la gramaticalización del tiempo y aspecto puede enfocarse desde varias perspectivas, la nuestra es morfológica y no semántica teniendo presente el tipo de discurso que tiene relación con el tiempo y aspecto, como señala Hopper (1979,1982).

Segmentación del corpus.

La segmentación que se hace en los análisis infantiles es meramente metodológica. En nuestros datos hay un corpus longitudinal de 115 transcripciones y para realizar el análisis lo dividimos en 6 períodos basándonos en dos principios:

- a) Separamos las producciones del corpus longitudinal en períodos observando la producción tempo-aspectual y morfosintáctica que se registraba en cada transcripción y al realizarse más avances respecto al período anterior hacíamos la fragmentación.
- b) El corpus de María quedó dividido en 6 períodos: (I) 1;07 a 1;09 años, (II) 1;10 a 1;11 (1;12), (III) 2;0 a 2;02, (IV) 2;04 a 2;06, (V) 2;08 a 2;11 y (VI) 3;06 a 3;10. Del quinto al sexto período hay una interrupción de 6 meses en la recogida de datos. El corpus transversal contiene 4 grabaciones de 2,7 años.

Proceso de análisis

Este proceso fue el más lento debido a que, al tratarse de un análisis cualitativo y no cuantitativo, no existen procesamientos de datos de algún programa informático, es un proceso manual. Por ello, analizamos cada transcripción y extrajimos ejemplos de cada elemento que se deseaba analizar (verbos, adverbios y otros elementos morfosintácticos). Por otra parte, organizamos una clasificación de acuerdo a los datos que surgían y fue variando hasta quedar de la siguiente manera: el **tiempo** (*presente, pasado y futuro*) junto a los **aspectos** (*perfectivo, puntual, progresivo-puntual, imperfectivo e irreal* y otros, en caso de que surjan), los **modos** (*indicativo, subjuntivo e imperativo*), los **adverbios** temporales y otros elementos **morfosintácticos** que no contienen TAM (*la negación, las formas no finitas, las formas personales, pronombres átonos, las formas irregulares verbales y los verbos modales*).

Esta clasificación se reprodujo en los 6 períodos del corpus longitudinal y en los 4 niños del corpus transversal. Luego de mostrar los datos realizamos un análisis seguido de un cuadro esquemático y un sumario por cada niño y período. Al final pretendemos presentar los resultados del análisis desde una visión general de las categorías y elementos morfológicos de ambos corpus, de esta manera podremos apreciar claramente las producciones de todos los niños. Por último, en las conclusiones retomaremos las hipótesis planteadas para determinar si se cumplen o no según los hallazgos encontrados.

Pautas de explicación de los datos.

Para mantener un orden en la presentación de los datos usamos casillas en las que enumeramos los ejemplos, señalamos entre paréntesis la edad del niño y, en el caso del corpus longitudinal, mostramos el código informático (CLAN). Estos ejemplos los destacamos en negrita y usamos la cursiva al mencionarlos en el análisis junto a su correspondiente numeración. También señalamos que en el caso de usar el mismo ejemplo para explicar otra categoría verbal conservamos la numeración anterior. En relación al sumario solo mencionamos lo más relevante y, de necesitarlo, citamos ejemplos.

En relación a las transcripciones, seguimos las pautas originales del corpus longitudinal, es decir, hay aclaratorias y otros signos de puntuación que conservamos. En cuanto a los paréntesis, parece que el transcriptor añade lo que omite la niña. De manera que en una frase como, por ejemplo, *mamá, a **mir*** el transcriptor escribe *mamá, a (dor)**mir***. Mantenemos la misma transcripción pero explicamos lo que produce la niña. Por otro lado, en relación al corpus transversal, hicimos aclaratorias en paréntesis en caso de necesitarlo.

6. Conclusiones

En este apartado queremos contrastar los resultados con las hipótesis sobre cómo se desarrollan las categorías tempo-aspectuales en los niños pequeños de una misma lengua pero de dos variantes diferentes. De considerarlo necesario reforzaremos las ideas citando algunos autores dejados en el tintero o retomamos algunos de los trabajos mencionados

Primera y segunda hipótesis: interpretamos que los niños venezolanos y españoles eligen el presente como referencia temporal. Prevedemos que se puede dar validez o no a la hipótesis de aspecto antes que tiempo.

Ambas hipótesis resultan difíciles de separar por lo que las agrupamos para explicarlas, aunque se mezclan con otras en algunos casos. Una vez analizado los datos de los niños venezolanos y la niña española asumimos que usan las formas verbales con función aspectual en ambos corpus, es decir, se confirma la hipótesis de *aspecto antes que tiempo*. Por otro lado, de forma consecuente con esto, los niños de ambas muestras eligen el presente como centro deíctico, en otras palabras, al hablar, la mayoría de los niños se refieren a situaciones que ocurren en el ahora.

Para validar ambas hipótesis nos basamos en el *tipo de discurso*, el *contexto situacional*, la *morfología verbal* y el uso de *adverbios temporales*. En ambas muestras, pese a ciertas variantes, los niños coinciden en el mismo tipo de discurso: relatos de cuentos o historias y diálogos en situaciones lúdicas y reales. De acuerdo a las formas verbales que usan en estos contextos, los niños venezolanos y la niña española eligen la categorización aspectual para fijar las características de las situaciones. Por lo tanto, los aspectos *perfectivo*, acción recién acabada; *puntual*, descripción de una situación que ocurre al hablar; *irreal*, planteamiento de una intención; y el aspecto *progresivo puntual*, acción en progreso durante su emisión, son producidos dentro del punto de referencia temporal de presente.

Por otro lado, ubicamos tres aspectos en el tiempo pasado considerando que los niños se refieren a situaciones ocurridas pasadas: el *imperfectivo*, acción inacabada; el *imperfectivo en progreso*, acción inacabada en progreso; y el *perfectivo pasado*, acción ocurrida en pasado. Sin embargo, dependiendo del tipo de discurso, contexto real o narrativo, y de los adverbios, concluiremos que no todas son acciones ocurridas en el ayer.

El punto temporal presente no solo aparece en la morfología y contexto de situación, lo que nos ayuda a determinar el aspecto, sino, además, en el *adverbio de tiempo*. En el caso de la niña española y los niños venezolanos, usan los adverbios de tiempo para reforzar los aspectos en presente. La niña de España los produce en el quinto período (***esta mañana, hoy, ya, ahora, este año***). Los cuatro niños venezolanos también usan algunos de estos adverbios pero por separado, Camila usa ***ya***, Samir y Andrés usan ***ahora***, `en este

momento', y Valeria usa *ahorita*, 'en otro momento' hoy. Otro adverbio que se produce en ambos corpus es *mañana* pero no funciona como futuro próximo. En algunas ocasiones *mañana* significa 'luego', en el corpus de María (España) y en el de Valeria (Venezuela) aparecen en orden temporal junto a otros adverbios (ejemplo 202.4). En la muestra de la niña española, *mañana otro día* se refiere a otro momento 'futuro', pero no es exactamente igual al sistema adulto. En otro ejemplo que comentamos (ejemplo 100) se refiere a primeras horas del día, un pasado inmediato. Por último, en el sexto período, usa el adverbio *siempre* que alude a un hábito de todos los días.

Destacamos que los aspectos que hacen referencia al pasado (*perfectivo*, *imperfectivo* y el *imperfectivo en progreso*), aparecen en situación real en la muestra española junto a los adverbios *hoy* y en una niña venezolana junto a los días de la semana *lunes* y *viernes*. El primero ubica la acción en un pasado inmediato (ejemplo 101.1). Los segundos, aunque no son adverbios, son un recurso mnemotécnico que ubica la acción en 'otro momento', no sabemos con exactitud la ubicación temporal al momento de hablar (ejemplo 150.1 y 150.2).

En algunas ocasiones la morfología puede indicar una acción de *presente*, *pasado* o *futuro*, pero a veces el contexto o adverbio la matiza. De esta manera, la niña española realiza frases con la forma verbal de futuro pero, en realidad, son de presente. En el cuarto período utiliza el futuro simple pero se puede sustituir por el aspecto irreal "ya vas a ver" y "ahora vas a ver" (ejemplo 78.2). Estas frases, junto a los adverbios *ya* y *ahora*, refuerzan la acción en presente, actúan como intención y no se alejan del *hoy*. Asimismo, en el sexto período la niña se pregunta *¿eso qué es?* y luego usa el futuro simple y perfecto, la acción ocurre en el presente y se trata de un uso hipotético, no de futuro (ejemplo 135). En los niños venezolanos no hay formas verbales de futuro.

En suma, consideramos probado que el aspecto es la categoría más tempranamente utilizada de forma contrastada que usan los niños y el tiempo que se impone es el presente. Para terminar, sustentamos el uso del presente como centro deíctico en ambos corpus. Además, notamos el uso del modo *subjuntivo* y la ausencia de *formas verbales* más complejas. El *subjuntivo* aparece en los niños venezolanos y la niña española en presente pero funciona en este tiempo, además de por su morfología, porque son frases cortas que no se producen junto a otras que puedan matizar este modo, como ocurre, por ejemplo, en la muestra del

niño español que analiza Almgren (2000) “*cuando la dejes, yo lo cogeré, vale?*” (Ibíd.: 269). En nuestro corpus, en los períodos cuatro y cinco de la niña española, aparecen los adverbios **ahora** que refuerza la acción presente y **cuando** que la condiciona (ejemplo 83 y 118). De igual manera, tres de los niños venezolanos usan este modo precedido del adverbio **cuando** condicionando las acciones.

Por otro lado, como señala Almgren (2000), la ausencia de ciertas formas verbales como el *pluscuamperfecto* en edades tempranas refleja que el presente predomina como referencia temporal. En nuestros datos de ambos corpus no existen otras formas verbales que no sean las analizadas. En el caso del sexto período del corpus español, comentamos que el adulto trata de incentivar a la niña con el uso de nuevas formas verbales, sin lograrlo, como son, por ejemplo, el **pluscuamperfecto indicativo** (*no, pero se diría mejor ayer **hubiéramos tenido***, ejemplo 133), el **condicional perfecto** (*me dijeron que tú no podrías decir cosas como **habría tenido** que comer*, ejemplo 140) y el **condicional simple** seguido del **infinitivo compuesto** (*¿**tendrías** que **haber tenido** mejores dientes?*, ejemplo 141).

Por último, se puede demostrar que los niños de ambos corpus se refieren a acciones que se alejan del presente al hablar pero son pocos los ejemplos. Primero, en el contexto narrativo, la niña española hace alusión al pasado junto a los *imperfectivos* y *perfectivos* pasados. Asimismo, los niños venezolanos usan el *imperfectivo en progreso* y *perfectivo* pasado en contexto narrativo, el *imperfectivo* solo lo produce Camila. Después, al menos en una frase del período sexto la niña española usa el adverbio **ayer** y refuerza el pasado junto al imperfectivo en situación real (ejemplo 133).

Hipótesis tercera: en nuestros datos del español de Venezuela y de España esperamos confirmar, por un lado, el uso del imperfectivo en situaciones imaginarias, reales o ambas, y, por el otro, si el tipo de discurso determina el uso de algunas formas verbales.

Las formas verbales *canté/he cantado, canto, voy a cantar, estoy cantando, cantaba y estaba cantando* son las que hemos analizado en ambos corpus según su uso aspectual. Coinciden en los corpus de Venezuela y España porque todos los niños narran cuentos, historias (películas o sucesos ocurridos) y establecen diálogos en situaciones reales o lúdicas (juegos). El tipo de discurso y el contexto situacional nos permitieron fijar el uso de estas formas

verbales. Por ejemplo, en una narración era previsible que los niños de ambos corpus usaran la forma verbal *canté* (cantó), *cantaba*, *estaba cantando* o en términos aspectuales *perfectivo* pasado, *imperfectivo* e *imperfectivo en progreso*. Sin embargo, veremos que existen diferencias debido a que los niños no usaran todas las formas verbales en el mismo discurso o a que una forma verbal es utilizada en varios contextos en algunas ocasiones. Por otro lado, no olvidemos que el uso de adverbios temporales así como la semántica también determinan el aspecto.

Canté/he cantado: aspecto *perfectivo*.

La forma verbal **canté** (indefinido) y **he cantado** (pretérito perfecto) aparecen en los corpus de Venezuela y España. Estas las analizamos como aspecto *perfectivo presente* según su uso contextual ya que la acción es recién acabada y el niño habla acerca de ella. Por lo tanto, la niña española produce en el período II **canté** y **he cantado** en contexto *real* (diálogo) (ejemplo 181.1 y 19.2). Los niños venezolanos usan solo la forma verbal **canté** en contexto *real* (diálogo) (ejemplos 142, 166, 190 y 209.1).

En contexto *lúdico* (narración) la niña española utiliza **he cantado** (pretérito perfecto) porque es un comentario que hace acerca del cuento (ejemplo 38.5). De la misma manera es usado por el niño venezolano Samir (ejemplo 167.1 y 167.2). Por otro lado, un niño venezolano en contexto *lúdico-imaginario* (narración) usa la forma verbal **canté** (ejemplo 209.2).

Canto: aspecto *puntual*.

La forma verbal **canto** indica una acción que ocurre en el momento de emisión por lo que su aspecto es puntual. En la niña española aparece solo en contexto *real* (diálogos). Por ser un corpus longitudinal, al principio aparece en frases cortas creando frases más extensas en los siguientes períodos por lo que demuestra su riqueza semántica y léxica (ejemplo 39.2). Incluimos la perífrasis *estar + participio* en este aspecto porque juntas parecen funcionar como una descripción de la situación presente (ejemplo 40.1). Esta perífrasis la usa en dos períodos.

En los niños venezolanos esta perífrasis no se produce y hay varios contextos en que se realiza la forma verbal **canto**: en contexto *real* (diálogo) (ejemplo 143.1, 201.2 y 191). En contexto *lúdico* (narración) comentando acerca del cuento (ejemplo 143.2, 210.1, 210.3 y

197.1). En contexto *lúdico-imaginario* (narración) (ejemplo 143.3 y 168.4) y en contexto *lúdico-juegos* (diálogos) (ejemplos 168).

Voy a cantar: aspecto *irreal*.

Analizamos la perífrasis **voy a cantar** como una intención y una propuesta que los niños plantean en el momento de emisión y que tal vez se realice o no. En general, esta perífrasis tiene varias funciones dependiendo del uso de la persona gramatical y del contexto en ambos corpus.

En los dos corpus aparecen estas perífrasis como intención y propuesta de actividad en contexto *lúdico-juego* (diálogo) (la niña española: (ejemplo 22, 22.2 y 73.6); los niños venezolanos (ejemplo 144, 170 y ejemplo 192). Con la misma función, intención, pero en contexto *real* (diálogo), es realizado en ambos corpus. La niña española refuerza la acción con el adverbio (ejemplo en 103 y 105.4). En la muestra venezolana una niña lo utiliza con esta función (ejemplo 194).

Por otro lado, la perífrasis *ir + a + infinitivo* indica una acción que puede ocurrirle a otro. Aparece en situación *real* (diálogo) solo en la muestra española (ejemplo 42). Es producido en ambos corpus con la misma función pero en contexto *lúdico* (narración) (la niña española: ejemplo 74.4; los niños venezolanos: ejemplos 145, 169 y 211).

Finalmente, la niña española usa esta perífrasis en un diálogo donde mezcla imaginación y realidad (ejemplo 104). Podríamos señalar un ejemplo similar en una niña venezolana ya que hace un comentario acerca del cuento (ejemplo 146).

Estoy cantando: aspecto *progresivo puntual*.

Esta perífrasis funciona en los datos de ambos corpus como una acción que está en proceso en el momento de la emisión. La misma forma verbal fija esta función ya que el gerundio indica simultaneidad con el momento de habla. La niña española la produce en contexto *real* (diálogo) (ejemplo 43.1 y 75.2). Solo hay un ejemplo en la muestra venezolana con esta función (ejemplo 195.2).

Por otra parte, en ambas muestras usan este aspecto en contexto *lúdico*. La niña española la produce en contexto *lúdico-imaginación* (diálogo) (ejemplo 75.4). Podríamos incluir en

contexto *lúdico-imaginación* (narración) el ejemplo de una niña venezolana ya que comenta acerca del cuento y se involucra (ejemplo 195.1). Por último, hay ejemplos de ambas muestras en contexto *lúdico* (narración) (ejemplo 107.2; los niños venezolanos: ejemplo 147, 171.2 y 212.2).

Cantaba: aspecto *imperfectivo*.

Esta forma verbal por si misma indica que la acción es inacabada. La ubicamos como acción pasada por su morfología y su uso contextual. Analizamos la niña española y **cantaba** aparece en dos contextos: uno, *lúdico* (narración) y otro, *real* (diálogo-narración). El primero hace referencia a acciones ocurridas en pasado al narrar un cuento en los períodos tres y cuatro (ejemplo 44.1, 44.2, 76 y otros). De los niños venezolanos analizados únicamente una niña lo produce en este contexto (ejemplo 148.1 y 148.2).

La niña española realiza **cantaba** en contexto *real* (diálogo-narración) en el período quinto, comenta acerca de un suceso real ocurrido en un pasado inmediato, el adverbio y contexto nos ayuda a ubicar la acción (ejemplo 101.1). El siguiente ejemplo indica un pasado por su adverbio y contexto en período sexto (ejemplo 133).

Estaba cantando: aspecto *imperfectivo en progreso*.

En esta forma verbal es en gerundio, indica simultaneidad igual que el aspecto progresivo puntual pero se diferencia porque la perífrasis aparece junto al verbo *estar* en *imperfecto*. La catalogamos como aspecto *imperfectivo en progreso* y funciona como acción inacabada en progreso. Es producida por la niña española en contexto *real* (diálogo) en el período quinto (ejemplo 109). Por el contrario, los niños venezolanos usan esta forma verbal únicamente en *contexto lúdico* (narración) (ejemplo 149; ejemplo 172 y ejemplo 213).

Canté: aspecto *perfectivo pasado*.

La forma verbal **canté** (indefinido) es utilizada por todos los niños para referirse a acciones terminadas en pasado. Consideramos que este aspecto *perfectivo pasado* es usado en ambas muestras en contexto *lúdico* (narración). La niña de España lo produce al narrar un cuento infantil, período tres y cuatro (ejemplo 45 y 77). También en relatos de películas en el período quinto (ejemplo 108.1). Por su parte, tres de los niños venezolanos usan este aspecto en contexto *lúdico* (narración) (ejemplo 173, 197.1, 214.1 y otros). Andrés comenta acerca del cuento (ejemplo 214.4). Por otro lado, una niña de este corpus lo produce en

contexto *real* (diálogo) (ejemplo 150.1 y 150.2). Sin embargo, no podemos afirmar que se refiere a una acción pasada ya que estos días de la semana indican un tiempo infantil.

En **conclusión**, el tipo de discurso si determina el uso de ciertas formas verbales y por consiguiente aspectuales. Un ejemplo claro de ello es el *perfectivo canté* que, según su contexto, puede ser *perfectivo* presente o *perfectivo* pasado. También hay variedad de aspectos que se pueden combinar en situaciones reales o lúdicas y no debemos olvidar que el adverbio de tiempo puede condicionar ciertos usos aspectuales.

En relación a si el *imperfectivo* es usado exclusivamente en historias y no en hechos reales, como los resultados encontrados por Antinucci y Miller (1976) en los niños italianos, o si es usado en situaciones reales, como los resultados de Almgren (2000). Señalamos que en la muestra de la niña española aparece en ambos contextos, es decir, usa el *imperfectivo* para referirse a las acciones ocurridas en narraciones de cuentos y a hechos reales pasados. De los cuatro niños venezolanos, uno utiliza el *imperfectivo* en contexto narrativo, los otros niños no usan este aspecto. Por otra parte, respecto al aspecto *imperfectivo en progreso*, consideramos interesante señalar que es producido por la niña española solo en contexto *real* (diálogo) y los cuatro niños venezolanos usan esta forma verbal únicamente en *contexto lúdico* (narración).

Hipótesis cuarta: creemos que en nuestros datos del español de Venezuela y España encontraremos el uso del adverbio y de elementos morfosintácticos para marcar la función temporal y aspectual a edades tempranas.

Hemos subrayado que los niños del corpus de Venezuela y España usan primero el aspecto y que sus producciones se realizan en presente ya sea por su morfología, contexto o por el uso de adverbios temporales que ubican la acción en este tiempo y matizan los aspectos. En general, la mayoría de los adverbios de ambas muestras tienen función de presente, algunos parecieran de futuro como, por ejemplo, *mañana* pero en el uso infantil no funciona de este modo.

En el análisis y resultados señalamos que los adverbios matizan algunos aspectos. En la muestra de la niña española los adverbios **esta mañana, hoy, ahora, ya** y **este año** junto al aspecto *perfectivo presente* sitúan la acción en el marco temporal presente. Hay muchos

ejemplos que comentamos en el apartado de resultados. Por ejemplo, María combina en una frase los aspectos *perfectivo presente*, *imperfectivo* e *imperfectivo en progreso* y el adverbio ubica la acción en presente (pasado inmediato) (ejemplo 101.1). Por otro lado, el aspecto *irreal* es matizado por el adverbio **ahora** ‘en este momento’, haciendo la acción menos irreal, es decir, tiene más posibilidades de ser realizada ya que indica el momento de la acción (ejemplo 103). Por el contrario el adverbio **mañana** ‘en otro momento’ refuerza la intención haciéndola más irreal, es decir, menos probable de realizar la acción (ejemplo 103.2). Finalmente, el adverbio **siempre** junto al aspecto *progresivo puntual* funciona como una acción repetitiva y menos puntual (ejemplo 132).

Por otro lado, las frases con morfología de futuro las catalogamos como aspecto *irreal* y son reforzadas con función de presente por los adverbios **ya** y **ahora** (ejemplo 78.1 y ejemplo 78.2). Respecto al modo *subjuntivo*, el adverbio **ahora** refuerza la acción presente y **cuando** la condiciona en el caso de la niña española (ejemplo 83 y 118). Finalmente, consideramos que en el corpus de la niña española hay una frase que parece indicar pasado, como en el sistema adulto, no solo por su uso contextual y aspectual (imperfectivo) sino, además, porque el adverbio refuerza la acción (ejemplo 133).

Los niños venezolanos usan adverbios que también ubican la acción en presente. Camila usa **ya**, Samir y Andrés **ahora** ‘en este momento’ y Valeria **ahorita** ‘en otro momento’ que es *boy* y retarda la acción que propone el adulto, también usa el adverbio **mañana** con significado de ‘luego’. De estos, el adverbio **ya** con significado ‘en este momento’ reafirma el aspecto *puntual* (ejemplo 156) y el adverbio **ahora** ‘en este momento’ junto al aspecto *irreal* hace la acción más probable de realizarse (ejemplo 177). Respecto al modo *subjuntivo*, al igual que la niña española, tres de los niños venezolanos, exceptuando a Andrés, usan este modo precedido del adverbio **cuando** condicionando las acciones.

En **conclusión**, los niños del corpus de Venezuela y España usan el *adverbio de tiempo* para marcar la función temporal y aspectual. En el caso de la niña española, al principio, primer y segundo período, los adverbios que produce son unidades léxicas y en el quinto y sexto período ya tienen función productiva. Sin embargo, algunos de estos adverbios, como **mañana**, se mantienen en un uso infantil y no adulto. En los niños venezolanos también funcionan los adverbios como referencia al *boy*.

Respecto a los elementos morfosintácticos que hemos analizado (*negación, formas no finitas, forma personales, pronombres, formas verbales irregulares y verbos modales*), al principio del análisis explicamos que no contenían tiempo, aspecto ni modo. Sin embargo, nos preguntamos si podían marcar la función de tiempo o aspecto en los datos de estos niños. Una vez concluido los resultados comprobamos que cada uno de estos elementos cumplía una función en el discurso de los niños pero no era temporal ni aspectual.

Hipótesis quinta: prevemos que los niños venezolanos y españoles presentan diferencias entre el uso del pretérito simple y compuesto. Por otra parte, creemos que el entorno lingüístico del niño influye en su producción, específicamente en su relación con el adulto. Esta reflexión genera otra hipótesis: en el caso de que haya una relación diaria con adultos que optan por diferentes formas verbales el niño se decantará por una de ellas, esto incluye a los niños de Venezuela y España.

Hemos sustentando nuestra investigación en el análisis de algunas gramáticas y de trabajos psicolingüísticos. Retomaremos brevemente lo que se menciona en el manual de la *Nueva gramática* (2010) en cuanto a la forma verbal del *pretérito perfecto* y *pretérito compuesto*. La perfectividad de **canté** es propia de la lengua conversacional y hace referencia a situaciones no acaecidas pero inminentes. Según la gramática en Venezuela, como en otros países centroamericanos, **canté** se usa para referirse a acciones acabadas en el pasado. En relación al pretérito perfecto compuesto, **he cantado** expresa la anterioridad de la situación denotada con respecto a un punto de referencia situado en el presente caracterizado como tiempo relativo. Por otra parte, en Venezuela se usa en situaciones que continúan o siguen abiertas en el presente. En España, en el noroeste y las islas Canarias, **canté** sustituye a **he cantado** en este uso y a veces en las demás interpretaciones.

Destacamos un apartado en el que se explica el *perfecto de hechos recientes* o de *pasado inmediato* que permite hacer referencia a acciones que se localizan en un ámbito temporal en el momento del habla. Sin embargo, es necesario un modificador temporal para que se entienda que el suceso ha transcurrido en el día en el que se incluye el momento de habla. Este *perfecto de hechos recientes* se usa en la mayor parte del español europeo y en muchas áreas centroamericanas como Venezuela. En estas áreas las oraciones como *he comido con Luis* (sin más contextos) o *me he roto una pierna*, aluden a hechos recientes o inmediatos.

En uno de los trabajos que analizamos, Bentivoglio y Sedano (1992) concluyen que el *pretérito perfecto simple* **comí** se usa en Venezuela cuando el hablante se refiere a una acción terminada hace tiempo o inmediatamente como, por ejemplo, «*en esa época que ella lo **vio**; **llegué** hace cinco minutos*». En cuanto al *pretérito compuesto*, **he comido** se utiliza en dos circunstancias. En la primera, el hablante se refiere a una acción que desea presentar como no terminada «*siempre me ha gustado estudiar*», esta frase se interpreta como que al emisor le gusta estudiar en pasado y aún en el presente. La segunda función consiste en asignar fuerza emotiva a una acción pasada pero debe constituir el punto culminante de una cadena de sucesos de una narración en pretérito indefinido como, por ejemplo, «... y de repente *vino* una persona, *vino* una mano y le **ha dado** un golpe tan duro en la espalda que le quedó la marca de la mano».

En definitiva, tanto en la gramática como en este artículo algunos ejemplos de **canté** y **he cantado** están precedidos de adverbios temporales y creemos que la funcionalidad que se explica en estos ejemplos es influida por los adverbios. Teniendo en cuenta estos trabajos, afirmamos que en Venezuela **canté** indica una acción terminada inmediatamente o desde hace tiempo dependiendo del contexto y del adverbio (*ya canté, hoy canté, esta mañana canté, ayer canté, el año pasado canté*) y, en España, **canté** es una acción pasada que no necesita del adverbio. Respecto a **he cantado**, en Venezuela es una acción no terminada y asigna fuerza emotiva a relatos en pasado y en España indica una acción recién acabada (hoy).

En la muestra de España y Venezuela, debido al tipo de discurso y al contexto, analizamos **canté** como acciones *perfectivas* en presente y pasado. Los niños de ambos corpus usan la forma verbal **canté** en presente al referirse a hechos reales recién ocurridos. Por otro lado, la niña española y tres de los niños venezolanos usan la forma verbal **canté** como acciones terminadas en pasado al narrar cuentos o películas.

El pretérito perfecto **he cantado** es utilizado en presente. En la muestra de la niña española aparece en dos contextos, uno, para referirse a hechos reales recién ocurridos, y otro, que analizamos como un comentario que hace acerca del cuento. Un niño venezolano usa **he cantado** con la función de comentar el cuento en presente y otro niño usa la forma **canté** con esta misma función pero como si fuese un personaje del cuento.

Por otro lado, **canté y he cantado** aparece en ambas muestras como acciones pasadas en contextos reales, los niños comentan un hecho ocurrido. Sin embargo, estas frases son modificadas por adverbios. La niña española habla de un hecho ocurrido en un presente o pasado inmediato con la forma verbal **he cantado/canté** junto a los adverbios *hoy/esta mañana* (ejemplos 100 y 101.1). En el caso de una niña venezolana, utiliza **canté** junto al día *lunes* pero resulta difícil afirmar que se refiere a una acción pasada (ejemplos 150.1 y 2). Para resumir, en la siguiente tabla se puede visualizar estos resultados.

Tabla 2. Uso del pretérito simple y compuesto en los niños de España y Venezuela.

	Sistema adulto		Sistema infantil	
	He cantado	Canté	He cantado	Canté
España	Acción recién acabada (hoy)	Acción pasada (ayer)	-Presente (real) -Presente (comentario narración) -Pasado inmediato o presente (real) matizado adverbio <i>hoy/esta mañana</i> .	-Presente (real) -Pasado (narración)
Venezuela	Acción no terminada/ asigna fuerza emotiva a una acción pasada en relato.	Acción terminada hace tiempo o inmediatamente (contexto o adverbio)	-Presente (comentario narración, 1 niño)	-Presente (real) -Presente (<i>imaginario</i> comentario narración, 1 niño) -Pasado (narración) -Pasado (real) matizado por <i>lunes</i> , 1 niño.

Si comparamos los datos de la tabla 4 (uso del pretérito simple y compuesto en España y Venezuela) con los resultados del análisis de ambos corpus, concluimos que la forma del pretérito perfecto compuesto **he cantado** usada por la niña española y un niño venezolano tiene la función de acciones ocurridas 'hoy', igual que en el sistema adulto español. En relación al pretérito perfecto simple, **canté** se asemeja al sistema adulto español y venezolano cuando los niños de ambas muestras narran un cuento por ser acciones pasadas. Por otro lado, todos los niños analizados usan **canté** en presente para referirse a situaciones que recién ocurren similar al sistema adulto venezolano (acción terminada inmediatamente).

En **conclusión**, es evidente, por los resultados, que no hay grandes diferencias en los dos corpus, de Venezuela y España, en el uso de **canté/he cantado**. Esto se debe a que los niños analizados usan estas formas verbales en los mismos contextos y discursos. Por otro lado, si comparamos las producciones de los niños con el sistema adulto, se aprecia que **canté/he cantado** no funcionan siempre igual a su sistema correspondiente (venezolanos y español). Tal vez porque los niños utilizan su propia gramática infantil y el contexto influye en sus producciones.

Respecto a si el entorno lingüístico del niño, específicamente su relación con el adulto, influye en la producción de estas formas verbales. Se puede comprobar que si influye ya que, por ejemplo, los niños venezolanos usan **canté** en contexto real (presente), según la norma venezolana. Mientras que la niña española combina **canté** y **he cantado** en este contexto, decantándose en los siguientes períodos por la forma del perfecto compuesto, la norma madrileña.

El uso de ambas formas verbales, por parte de la niña española, se debe a que recibe ambos input de sus padres. Si hacemos un repaso de ello, observamos que la niña recibe el input de su padre en el período II, en perfecto simple **canté** (presente) y de su madre a través de preguntas en la forma verbal del perfecto compuesto **he cantado** (presente). En el período III sigue usando **canté** en contexto real (presente) pero aumenta **he cantado** en este contexto y en narración. Creemos que este aumento se debe a su relación con el entorno. En el período IV hay ejemplos similares al anterior período pero destacamos que la niña usa **cante/he cantado** en una misma frase. La explicación es que está eligiendo entre el input ambiguo que recibe de sus padres y lo que escucha del entorno (otros familiares, colegio) (ejemplo 69). En el período V, usa, según la norma, el perfecto simple en pasado, aunque es un pasado inmediato (ejemplo 100), y el perfecto compuesto como una acción recién acabada (hoy) (ejemplo 101.1). Ambos están matizados por el adverbio de tiempo. Por último, en el período VI predomina el perfecto compuesto **he cantado** junto a los adverbios **ya**, **ahora** y **este año**, que enmarcan la acción en presente

Por otra parte, un niño venezolano utiliza **he cantado** para comentar un cuento. Esto no es usual en el entorno venezolano ya que se espera el uso del *perfecto simple canté* pero creemos que el niño es influenciado por el entorno familiar aunque no podemos confirmarlo.

Para terminar es evidente que aunque hemos tratado de basarnos únicamente en la producción del niño, es de gran importancia considerar el entorno lingüístico del niño y por lo tanto, el input que le proporciona el adulto.

Hipótesis sexta: esperamos afirmar que la niña española, de corpus longitudinal, responde a este proceso gradual desde formas no morfológicas a productivas.

Al explicar la producción del **tiempo** (*presente, pasado y futuro*), los **aspectos** (*perfectivo presente, puntual, irreal, progresivo-puntual, imperfectivo, imperfectivo en progreso y perfectivo pasado*), los **modos** (*indicativo, subjuntivo e imperativo*), los **adverbios** temporales y otros elementos **morfosintácticos** (*la negación, las formas no finitas, las formas personales, pronombres átonos, las formas irregulares verbales y los verbos modales*), comprobamos que la niña española, en el período I (1;07 a 1;09 años), usa formas protoverbales, multifuncionales y carentes de morfología verbal. Asimismo, las unidades léxicas son realizadas adecuadamente según el contexto pero no son productivas ya que no se pueden contrastar con otros contextos. En los siguientes períodos irá introduciendo en su repertorio algunas categorías verbales —en el período II los aspectos *perfectivo presente, puntual e irreal*. En período III utilizará el aspecto *progresivo puntual, imperfectivo y perfectivo pasado* y en el período V el *imperfectivo en progreso*) — enmarcadas en el tiempo presente que, como hemos analizado, predomina en el habla de la niña. Casi simultáneamente, incorpora los adverbios, al principio lo hace en frases sueltas pero, después, estos matizan los aspectos y ubican la acción temporalmente.

El *subjuntivo* aparece en el período II (1;10 a 1;11 años) como una forma léxica, ensaya en los siguientes períodos y, en los últimos, los usará junto a adverbios temporales (cuando, ahora). En toda la muestra producirá solo el subjuntivo en presente. El desarrollo del *imperativo* negativo será similar, al inicio lo realizará en verbo indicativo en lugar de subjuntivo y, finalmente, hará los imperativos afirmativos y negativos con pronombres proclíticos y enclíticos. Por otra parte, los contrastes aspectuales los utiliza en el tercer período (2;0 a 2;02 años) reafirmando su desarrollo morfológico ya que combina diferentes aspectos y verbos en una misma narración o diálogo. Además, produce un mismo verbo en diferentes aspectos y diálogos.

En los últimos períodos se puede ratificar que la niña está cerca del desarrollo lingüístico del sistema adulto ya que aparece la forma morfológica de futuro aunque en realidad será de aspecto *irreal* y de función hipotética. Del mismo modo, la niña ensayará alejarse del

tiempo presente usando los *imperfectivos*, *imperfectivos* en progreso y *perfectivos* pasados. Sin embargo, solo será en una frase del período VI (3;06 a 3;10 años) que hará referencia a un hecho pasado junto al adverbio *ayer*.

Así como la niña española desarrolla gradualmente el tiempo, aspecto, modo y adverbios, también los elementos morfosintácticos que analizamos, son realizados paulatinamente. Al principio, algunos son unidades léxicas con estructuras sintácticas inadecuadas, formas incorrectas o en contextos errados, pero va adecuando estos elementos morfosintácticos de forma progresiva hasta tener una forma y función tanto gramatical como discursiva.

Podemos confirmar, además, como mencionamos en el planteamiento de esta hipótesis y siguiendo a Almgren (2000), que algunos fenómenos nuevos aparecen en este proceso en un momento dado, luego desaparecen temporalmente o hay coexistencia de fenómenos anteriores y nuevos durante varios meses hasta quedar consolidado lo adquirido.

Comentarios finales.

Al inicio de esta investigación explicamos que el análisis sobre la adquisición de tiempo y aspecto puede ser enfocado desde varias perspectivas lingüísticas. Nosotros, por cuestión metodológica, nos basamos en un planteamiento morfológico indagando, además, en el uso y desarrollo del modo, adverbios temporales y otros elementos morfosintácticos. Es esperable que los datos recopilados de ambas muestras puedan ser analizados en un futuro desde otra perspectiva para seguir profundizando en este tema.

Los resultados y las conclusiones obtenidas de este análisis, teniendo en cuenta que analizamos una pequeña muestra y que más adelante se podría ampliar, pueden aportar datos en el área psicolingüística y, en particular, en la adquisición tempo-aspectual ya que en Venezuela no existe un trabajo similar. Por otro lado, según nuestra revisión bibliográfica, faltaba una investigación que describiera qué sucede en el español de dos variantes, una venezolana y otra española.

7. Referencias Bibliográficas.

Acero, J. J. (1990): Las ideas de Reichenbach acerca del tiempo verbal. En I. Bosque (ed.), *Tiempo y aspecto en español*. Madrid, Cátedra, 45-75.

- Aguado, G. (1995): *El desarrollo del lenguaje de 0 a 3 años*. Madrid, C.E.P.E.
- Aguirre, C. (1995): *La adquisición de las categorías gramaticales del español*. Tesis doctoral. Universidad autónoma de Madrid.
- Aksu, A. (1978): *Aspect and modality in the child's acquisition of the turkish past tense*. Tesis doctoral. Universidad de California, Berkeley.
- Aksu, A. (1988): *The acquisition of aspect and modality. The case of past reference in Turkish*. Cambridge Studies in Linguistics; Cambridge, University Press.
- Álvarez, A. y Carrera M. (2006): El usted de solidaridad en el habla de Mérida. En Schrader-Kniffki, M. (eds.), *La cortesía en el mundo hispánico. Nuevos contextos, nuevos enfoques metodológicos*. Frankfurt, Vervuert, 117-130.
- Almgren, M. (2000): *La adquisición del tiempo y aspecto verbal en euskara y castellano*. Tesis doctoral. Universidad del país Vasco.
- Andersen, R. (1989): *La adquisición de la morfología verbal*. En *Lingüística* I, 90-142.
- Antinucci, F. y Miller, R. (1976): *How children talk about what happened*. *Journal of Child Language*, 3,167-190.
- Barreña, A., Ezeizabarrena, M. J., y García, I. (2011): La influencia del grado de exposición a la lengua en la adquisición del euskera (8 - 30 meses). En *Infancia y Aprendizaje, Journal for the Study of Education and Development*, v. 34, 393-408.
- Barreña, A. (2013): *Formas verbales sintéticas y perifrásticas en euskera: aparición y uso en el proceso de adquisición de la L1*. Comunicación presentada en Jornadas de estudio sobre los tiempos simples y compuestos en español y otras lenguas. Universidad de Salamanca.
- Barreña, A. & Iñaki, G. (2009): *Niños monolingües y bilingües adquiriendo el euskara como primera lengua: diferencias en el ritmo de adquisición*. En *Mikroglottika*, vol. 2, 2-10.
- Barreña, A. & Almgren, M. (2005): *El desarrollo de la morfología de futuro en castellano y euskara en niños monolingües y bilingües*. En *Cognitiva*, vol. 17-2, 3-6.
- Barrera, L. y Fraca L. (1991): *Psicolingüística y desarrollo del español*. Caracas, Monte Ávila.
- Bel, A. (2001): *Teoría lingüística i adquisició del llenguatge. Anàlisi comparada dels trets morfològics en català i en castellà*. Barcelona, Limpergraf.
- Bello, A. [1847] (1988): *Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos*. Madrid, Alarcos.

- Bello, A. [1847] (2002): *Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos* [en línea], Biblioteca virtual Miguel de Cervantes disponible en <<http://www.lluisvives.com/servlet/SirveObras/ven/12145074229036051543435/index.htm>> [consultado: 12.03.2011].
- Bentivoglio, P. y Sedano, M. (1992): El español hablado en Venezuela. En Hernández Alonso, C. (coord.), *Historia y Presente del Español de América*. Valladolid; Junta de Castilla y León, Pabecal, 775-802.
- Bosque, I. (1990): *Tiempo y aspecto en español*. Madrid, Cátedra.
- Bowerman, M. (1981): *Notes for the Nijmegen Workshop*. Holland, Max-Planck-Institut.
- Braine, M. (1976): *Children's first Word combinations*. Monographs of the Society for Research on Child Development, 41.
- Bronckart, J.P. y Sinclair, H. (1973): *Time, tense and aspect*. *Cognition* 2, 107-130.
- Bloom, L. Lifter, K. y Hafitz, J. (1980): *Semantics of verbs and the development of verb inflection in the child language*. *Language*, 56, 386-412.
- Brown, R. (1973): *A first language: The early stages*. Harvard University Press; Cambridge, M.A.
- Brown, R. y Bellugi, U. (1974): Tres procesos en la adquisición de la sintaxis por el niño. En LENNEBERG y otros, *Nuevas direcciones en el estudio del lenguaje*. España, Selecta de Revista de Occidente, 153-186.
- Brown, R. y Fraser, C. (1963): The acquisition of syntax. En C. Cofer y B. Musgrave, *Verbal behavior and learning: Problems and processes*. N.Y, McGraw-Hill.
- Carrasco G., Á. (1999): El tiempo verbal y la sintaxis oracional. *La consecutio temporum*. En I. Bosque y V. Demonte (eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española. 2: Las construcciones sintácticas fundamentales. Relaciones temporales, aspectuales y modales*. Madrid, Espasa, 3061-3128.
- Chomsky, N. (1957): *Syntactic Structures*. Mouton, La Haya.
- Chomsky, N. (1988): *La nueva sintaxis. Teoría de la reacción y ligamento*. Barcelona, Paidós, Comunicación 29.
- Childen (Child Language Data Exchange System) En el programa informático Clan childes.psy.cmu.edu. [en línea], Disponible en: <<http://childes.psy.cmu.edu/data/Romance/Spanish/>> [consultado: 01.02.2010].

- Comrie, B. (1976): *Aspect: an Introduction to the Study of Verbal Aspect and Related Problems*. Cambridge and New York, Cambridge University Press.
- Cortés, M. (1989): *Temps i aspectos: com els infants aprenen a parlar del passat*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona.
- Cromer, R.F. (1968): *The development of temporal reference during the acquisition*. Tesis doctoral. Universidad de Harvard.
- Cromer, R.F. (1971): *The development of the ability to decenter in time*. British Journal of Psychology, 62, 353-365.
- Cromer, R.F. (1981): La versión débil de la hipótesis cognitiva sobre la adquisición del lenguaje. En Monografía de infancia y aprendizaje, *La adquisición del lenguaje*, 165-186.
- Dale, P. (1980): *El desarrollo del lenguaje. Un enfoque psicolingüístico*. México, Trillas.
- Domínguez, C. L. y Fraca, L. (1992): *Desarrollo psicosocial del lenguaje*. Caracas, Universidad Abierta.
- Eisenberg, A. (1982): *Language acquisition in cultural perspective: talk in three Mexican homes*. Tesis doctoral, U.C. Berkeley.
- Ezeizabarrena, M. (1996): *Adquisición de la morfología verbal en euskera y castellano por niños bilingües*. Bilbao, Servicio Editorial, UPV- EHU.
- Fernández, A. (1994): El aprendizaje de los morfemas verbales. Datos de un estudio longitudinal. En López Ornat, *La adquisición de la lengua española*. Madrid, Siglo XXI, 29-46.
- Ferreiro, E. (1971): *Les relations temporelles dans le langage de l'enfant*. Genève, Droz.
- Ferreiro, E. y Sinclair, H. (1971): *Temporal relations in language*. International Journal of Psychology 6, 39-47.
- Fontanella W., M. (1994): *El léxico de cuatro siglos de vida americana*. En: Boletín de la Academia Argentina de Letras, LIX: 231- 232, 53-65.
- Fontanella W., M. (1999): Sistemas pronominales de tratamiento usados en el mundo hispánico. En: I. Bosque y V. Demonte (eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid, Espasa, 1401-1425.
- Gallo, P. (1990): *Como el niño construye hipótesis sobre la gramática de su lengua*. En Estudios de psicología, 41, 73-97.

- Gerhardt, J. (1988): *From discourse to semantics: the development of verb morphology and from a of self-reference in the speech of a two-year-old*. *Journal of Child Language*, 15, 337-393.
- Gili Gaya, S. (1972): *Estudios del lenguaje infantil*. Barcelona, Bibliograf.
- Gómez A. J. (2009): *De "gramática para americanos" a "gramática de todos". El caso de Bello (1847)*. En *Revista argentina de historiografía lingüística*, I, 1, 1-18.
- Guillén S., R. (2001): *Las formas verbales en español: norma académica y uso discursivo*. En E. Méndez et al. (eds.), *Indagaciones sobre la lengua. Estudios de filología y lingüística en memoria de E. Alarcos*, Universidad de Sevilla.
- Gutiérrez A., M. (1998): *Sistema y discurso en las formas verbales del pasado*. *Revista Española de Lingüística*, 28, 2, 275-306.
- Gutiérrez A., M. (2001): *Caracterización de las funciones del pretérito perfecto en el español de América*. [en línea], II Congreso Internacional de la Lengua Española en Valladolid, disponible en http://congresosdelalengua.es/valladolid/ponencias/unidad_diversidad_del_espanol/2_el_espanol_de_america/gutierrez_m.htm [consultado: 01.05.2013].
- Halliday, M. (1998): *El lenguaje como semiótica social*. México, FCE.
- Hernández P. F (1984): *Teorías psicolingüísticas y su aplicación a la adquisición del español como lengua materna*. Madrid, Siglo XX.
- Hopper, P.H. (1979): *Aspect and Foregrounding in discourse*. En T Givón (ed.), *Syntax and Semantics*. 2, Nueva York, AcademicPress.
- Hopper, P.H (1982): *Tense-aspect: between semantics and pragmatics*. Amsterdam, Benjamins.
- Jakobsen, T. (1986): *¿Aspecto antes que tiempo? Una mirada a la adquisición temprana del español*. En J. Meisel (ed.), *Adquisición del lenguaje*. Franckfurt, Vervuert.
- Karmiloff-Smith, A. (1979): *A functional Approach to child language. A study of determiners and eference*. Cambridge Univesity Press.
- Kernan, K.T. y Blount, B.G. (1966): *The acquisition of spanish by Mexican children*. *Anthropological Linguistics*, 2, 1-14
- Leiria, I., Quintas M., A. (1995): *Acquisition of tense and aspect in European Potuguese (L1 and L2)*. En Hub Faria y Freitas (eds.), *Studies on the acquisition of Potuguese*. Lisboa, Colobri.

- Lemos de, C. (1981): International processes in the child's construction of language. En Deutsch (eds.), *The child's construction of language*. London, Academic Press.
- Lyons, J. (1973): *Introducción en la lingüística teórica*. Barcelona, Teide.
- López O., S., Fernández, A., Gallo, P. y Mariscal, S. (1994): *La adquisición de la lengua española*. Madrid, Siglo XXI.
- Maratsos, M. (1983): Some current issues in the study of the acquisition of Grammar. En A.J. Flavell y E. Mankman (ed.), *Cognitive Development*, v. II, en P. Mussen, *Handbook of child Psychology*. N.Y, Willey.
- Márquez, G. G. (1967): *Cien años de Soledad*. Buenos Aires, Editorial Sudamericana.
- Meisel, J. (1991): El desarrollo de las nociones de tiempo, aspecto y modo de acción. Estudio basado en el ejemplo de fases tempranas en la adquisición simultánea de dos primeras lenguas. En Idiazabal, I. (ed.), *Adquisición del lenguaje de niños bilingües y monolingües/Hizkuntz-jabekuntza haur elebidun eta elebakarretan*. Donostia, Servicio de publicaciones UPV-EHU, 11-51.
- Miguel, de E. (1999): El aspecto léxico. En I. Bosque y V. Demonte (eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española.2: Las construcciones sintácticas fundamentales. Relaciones temporales, aspectuales y modales*. Madrid, Espasa, 2977-3060.
- Pérez P., M. (1989): *The acquisition of morphemes: Some evidence from spanish*. Journal of psycholinguistic Research, 18, 3, 289-312.
- Pérez P., M y Rodríguez Trelles, A. (1996): Evolución de algunas formas de los tiempos verbales en los relatos de niños gallegos. En Pérez Pereira, M. (ed.), *Estudios sobre la adquisición del castellano, catalán, euskera y gallego*. Universidad de Santiago de Compostela, 379-392.
- Piaget, J. (1923): *Le langage et la pensée chez l' enfant*. Neuchatel, Delachaux, traducción castellana. Madrid, La Lectura, 1925.
- Piaget, J. (1976): *El lenguaje y el pensamiento en el niño. Estudio sobre la lógica del niño (I)*. Buenos Aires, Guadalupe.
- Pietrosemoli, L. (1986): *Elementos de la psicolingüística*. Trabajo de ascenso a la categoría de profesor asociado. Venezuela, Universidad de los Andes.
- Real academia española (2009): *Nueva Gramática de la lengua española. Morfología Sintaxis I*. Asociación de academias de la lengua española. Madrid, Espasa.
- Real academia española (2009): *Nueva Gramática de la lengua española. Sintaxis II*. Asociación de academias de la lengua española. Madrid, Espasa.

- Real academia española (2010): *Manual. Nueva Gramática de la lengua española*. Asociación de academias de la lengua española. Madrid, Espasa.
- Rojo, G. (1990): Relaciones entre temporalidad y aspecto en el verbo español. En I. Bosque, *Tiempo y aspecto en español*. Madrid, Cátedra, 17-43.
- Rojo, G y Veiga, A. (1999): El tiempo verbal. Los Tiempos simples. En I. Bosque y V. Demonte (eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española.2: Las construcciones sintácticas fundamentales. Relaciones temporales, aspectuales y modales*. Madrid, Espasa, 2867-2934.
- Sebastián, E. (1989): *Tiempo y aspecto verbal en el lenguaje infantil*. Tesis doctoral. Universidad autónoma de Madrid.
- Serra, M., Serrat E., Solé R., Bel, A., Apaici, M. (2000): *La adquisición del lenguaje*. Barcelona, Editorial Ariel.
- Skinner, B. (1957): *Conducta Verbal*. México, Trillas.
- Slobin, D.I. (1985): *The crosslinguistic study of language acquisition*. Hillsdale, N.J, Erlbaum.
- Slobin, D.I. y Brocaz, A. (1988): *Learning to talk about movement through time and space: the development of narrative abilities in Spanish and English*. *Lenguas Modernas*, 15, 5-24.
- Smith, C.S. (1980): *The acquisition of time talk: relations between child and adult grammars*. *Journal of Child Language*, 7, 263-278.
- Tomasello, M. y Brooks, P. (1999): Early syntatic development: A construction grammar approach. En M. Barret, *The development of language*. Hove, Psychology Press.
- Veiga, A. (2002): *Estudios de morfosintaxis verbal española. Grammaton 2*. Lugo, Tris Tram.
- Vila, I. y Cortés, M. (1991): Aspectos relativos al desarrollo lexical y morfosintáctico de los bilingües familiares. En Idiazabal, I. (ed.), *Adquisición del lenguaje de niños bilingües y monolingües/Hizkuntz-jabekuntza haur elebidun eta elebakarretan*. Donostia, Servicio de publicaciones UPV-EHU, 109-127.
- Vygotsky, L. (1962): *Thinking and Language*, Cambridge, MA, MIT Press, original ruso de 1934, traducción castellana, Buenos Aires, La Pléyade.
- Weist, R.M., Wysocka, H., Witkowska- Stadnik, K., Buczowska y Konieczka, E. (1984): *The defective tense hypothesis: on the emergence of tense and aspect in child polish*. *Journal of Child Language* 11, 347-74.

Weist, R.M. (1986): Tense and aspect. En P. Fletcher y M. Garman (eds.), *Language Acquisition. Studies in first Language Development*. C, 351-362.