

La adquisición de las categorías funcionales en español

Un análisis desde la morfología distribuida.

Autor:

Brandani, Lucía V.

Tutor:

Schmitt, Cristina ; Ciapuscio, Guiomar

2013

Tesis presentada con el fin de cumplimentar con los requisitos finales para la obtención del título Doctor de la Universidad de Buenos Aires en Letras

Posgrado

Tesis # 624

Tesis 17-6-24

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

FACULTAD de		LETRAS
Nº	880.025	3A
29 ABR 2013		DE
Agr.	ENTRADAS	

*La adquisición de las categorías funcionales en español:
un análisis desde la Morfología Distribuida*

TESIS DE DOCTORADO

Doctoranda: Lic. Lucía V. Brandani

Directora de Tesis: Dra. Cristina Schmitt

Co-directora de Tesis: Dra. Guiomar Ciapuscio

ABRIL DE 2013

Esta tesis ha sido parcialmente financiada por una beca doctoral interna otorgada por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET).

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
Dirección de Bibliotecas

A Juan, Julia y Betina

A Adriana Álvarez

La flor azul se abrió en su mente. Vio palabras como pequeñas piedras diseminadas en el espacio negro de la noche. Luego, pasó un cisne con rueditas con un gran moño rojo en el interrogativo cuello. Una niña que se le parecía montaba el cisne.

- Esa niña fui yo – dijo Sombra.

(Alejandra Pizarnik, *Textos de Sombra*)

Agradecimientos

Julia: *¿cómo sabés que los caminos te llevan adonde querés ir?*
(Julia 5 años)

Lucía: *la tortuga tardaba en apagar las velas...*
Julia: *es que viste que las tortugas son despacias, hacen todo despacito*
(Julia 4 años)

La escritura de esta tesis significó recorrer un largo camino que hoy se termina o que, probablemente, solo cambia de forma. Con el final de este camino, también llegó el momento de agradecerles a todos aquellos que me acompañaron. Cada una de las personas que voy a mencionar me hizo sentir a su manera que escribir esta tesis era posible. Les agradezco infinitamente.

A Cristina Schmitt, por haber aceptado ser la directora de un proyecto que ya había comenzado unos años antes de conocerla, por dirigirme a la distancia, con las dificultades que eso implica, por acercarse a Buenos Aires cuando fue necesario, y por haberme facilitado muchísimo material bibliográfico.

Cristina ha leído y discutido cada parte de la tesis y me ha hecho preguntas, sugerencias, comentarios, tanto teóricos como formales, que siempre han sido sumamente precisos y rigurosos. Le agradezco mucho por insistir en que había que creer en las propias ideas y por ayudarme a ordenar las ideas que quizá desordenadamente iba tratando de plasmar en la tesis. Ha sido una experiencia gratificante haber ido descubriendo junto con Cristina una manera novedosa de responder las distintas preguntas que nos fuimos planteando a lo largo de este camino. Espero haber aprendido, aunque sea un poco, de su manera de hacer lingüística.

A Guiomar Ciapuscio. Guiomar me ha acompañado desde el comienzo y quienes conocen los momentos menos gratos por los que pasé durante el desarrollo de esta tesis entenderán lo que significa su apoyo para mí. Le agradezco especialmente haberme dado un lugar en la cátedra de Gramática hace ya muchos años y a partir de ahí haberme invitado a participar de múltiples proyectos compartidos.

Guiomar me ha enseñado a reclamar cuando las cosas no salían bien y eran injustas, recordándome que esas injusticias no debían hacer que dudara de mí misma. Siempre estuvo dispuesta a charlar sobre el proyecto (y sus vaivenes) y con su mirada inteligente me ha ayudado a darle forma. Guiomar fue quien me dijo que empezara haciendo un índice y, como no podía ser de otra manera, ha leído la tesis cuando estuvo terminada y sus sugerencias y correcciones me permitieron mejorarla enormemente.

A Celia Jakubowicz, por haberme acompañado en los primeros pasos de esta investigación y por insistir en que una tesis de adquisición dependía fundamentalmente de la rigurosidad con la que se obtuvieran los datos. Y esto es algo que también debo agradecerle a Cristina Schmitt que me dijo, como lo hizo Celia, que la metodología de

recolección de datos era lo primero que teníamos que pensar. Me gustaría que la tesis estuviera a la altura de lo que Celia hubiera querido de haber podido terminar de transitar este camino conmigo.

A todos los chicos, y a sus respectivas familias, que me recibieron en sus casas. Sin las largas horas de juegos y charlas que tuve con Julia, Emilia, Renata, Camila, Irina, Felipe, Facundo, Lucio, Agustín, Zoe, Julieta, Carolina, Benito, Irina S., Micaela, Federico, Ana, Manuel, Azul, Rocío, Manuela, Fede, Manu, Ernestina, Franca, Alma, Mora, Florencia, Lautaro y Facundo L. esta tesis no habría sido posible. Especialmente quiero agradecerles a Emilia, a Renata y a sus papás. Prestar atención a cómo hablan los chicos hizo que también prestara mucha atención a qué es lo que dicen. Sin duda, esto ha sido lo más divertido de esta investigación.

A los profesores de la Maestría en Lingüística (Universidad Nacional del Comahue), Roberto Aranovich, Marcela Depiante, Sasa Vukic, Jorge Hankamer, Laura Kornfeld, Angela Di Tullio, Andrés Saab, Adriana Álvarez, Andrés Salanova, Eduardo Barrio y Eleonora Orlando y del Doctorado (Universidad de Buenos Aires), Diana Pérez, David Embick, Luis París, Ángel Corbera Mori, Claudia Borgonovo y Jairo Nunes por su dedicación, por sus excelentes clases, por poner a mi disposición mucha bibliografía y, sobre todo, por mostrarme lo fascinante que puede ser la gramática. Quiero agradecer especialmente a David Embick por responder múltiples consultas cuando comenzaba a elaborar la propuesta que aquí se expone.

A Adriana Álvarez. Adriana ha sido mi profesora, mi compañera en esto de “hacer adquisición”, una muy cariñosa anfitriona cada vez que paré en su casa en mis viajes a la maestría y, fundamentalmente, mi amiga. Muchas de las ideas que se desarrollan en esta tesis surgieron de nuestros primeros trabajos juntas. Fue muy divertido discutir con Adriana cada uno de los datos, cada idea que se nos ocurría, cada paso en la escritura. La última vez que hablé por teléfono con ella, hace un poco más de un año, me dijo que no sabía qué iba a pasar y le respondí que yo terminaría la tesis y que ella tendría que leerla y ayudarme a corregirla, que eso iba a pasar. Hoy lamento con una tristeza infinita haberme equivocado.

A Laura Kornfeld, por haberme alentado, hace ya algunos años, a pedir una beca para hacer el doctorado. Quiero agradecerle especialmente por ayudarme a armar aquel primerísimo proyecto y por todo lo que me ayudó después. No es fácil poner en palabras lo que Laura significa para mí y para el desarrollo de este proyecto porque a lo largo de este camino ha estado presente con su apoyo, su energía para trabajar, sus consejos, sus respuestas y su disposición para compartir desinteresadamente sus ideas y su manera inteligente de pensar la lengua.

A Alicia Avellana, por haber leído y haber hecho comentarios inteligentes sobre cada uno de mis trabajos previos. Es un placer trabajar con Alicia en la preparación de una materia, en la escritura de un artículo, en la organización de las *Jornadas de Adquisición del Lenguaje* (que espero podamos seguir armando juntas), entre otras muchas cosas. Le agradezco, además, haber leído la tesis completa cuando estuvo terminada y haberme hecho sugerencias para que cada idea se entendiera claramente.

A Andrés Saab, por haber respondido, con mucho interés por las ideas que le planteaba, cada una de mis consultas sobre el modelo de la Morfología Distribuida y por su tesis que junto con la de Laura Kornfeld son de la bibliografía más interesante que he encontrado para entender cómo funciona la gramática del español.

A mis amigos y colegas lingüistas, Laura Kornfeld, Moira Álvarez, Pablo Zdrojewski, Cintia Carrió, Alicia Avellana, Andrés Saab, Gabriela Resnik, Mercedes Pujalte y Andrea Bohm. A lo largo de estos años, ha sido un privilegio poder compartir con cada uno de ellos ideas, dudas, certezas, horas de estudio, de viaje y de charla así como la organización de los *Encuentros de Gramática Generativa*. Y, como si esto fuera poco, es muy estimulante saber que desde entonces seguimos compartiendo muchas otras cosas además de nuestro interés por la gramática.

A Andreína Adelstein e Inés Kuguel por haber leído, corregido y comentado el proyecto original y el plan de tesis. Andreína e Inés han sido importantes en mi formación y han estado presentes de manera cariñosa cada vez que necesité consultarles sobre cómo seguir adelante frente a los problemas. Es un placer compartir con ellas distintos ámbitos de trabajo en los que saben combinar amistad y rigor intelectual.

A los distintos colegas que fui conociendo a lo largo de todos estos años. En especial, a Laura Ferrari y a Paula Malher, por ofrecerme desinteresadamente bibliografía y buenos consejos. A Silvina Montrul, por hacerme comentarios sumamente valiosos sobre algunas de las ideas que se desarrollan en la tesis. A los participantes de los *Encuentros de Gramática Generativa*, por sus inteligentes comentarios y preguntas.

A mis alumnos de las materias de Gramática, Teoría Léxica y Adquisición del lenguaje, por su atención, sus preguntas, sus ejemplos y contraejemplos y por enseñarme que se aprende mucho más preparando y dando una clase que leyendo en soledad durante horas un texto.

Finalmente, quiero agradecer especialmente a mis amigos y a mi familia por haberme acompañado con tanto cariño a lo largo de este camino que puede parecer, por momentos, muy solitario. Sin ellos esta tesis no habría sido posible.

A Mercedes de los Santos, por estar desde siempre (nunca me voy a arrepentir de haberla llamado para preguntarle si quería que fuéramos juntas a nuestro primer día de clases en la Facultad) y por escuchar cada una de mis quejas sobre esta tesis. Mercedes sabe hacerme ver que las cosas no son tan graves ni tan difíciles. Es una de las personas más inteligentes que conozco y probablemente se ría de la seriedad con la que le dedico estas líneas.

A Florencia Badaracco, por su confianza, por las largas conversaciones entre capítulo y capítulo, por estar siempre dispuesta a escuchar sobre las partes de la tesis que no terminaban de tomar forma y por su manera de ver (y de hacerme ver) las cosas. Flor es luminosa y ha sido un gran apoyo mientras me dedicaba a la escritura de la tesis, porque, en realidad, siempre es un placer compartir la vida con ella.

A Sabrina Otegui y Lola Roggero, mis amigas entrañables, y a Diego Caruso y Emiliano Kargieman, mis amigos de toda la vida (ya es posible sorprenderse cuando contamos los años que pasaron desde que nos conocimos), por quererme tanto y por seguir compartiendo sus vidas conmigo.

A mi nonna María, por mirarme como me miraba ella y hacerme sentir siempre que yo era capaz de hacer lo que me propusiera.

A Griselda, mi mamá, por su cariño, su envidiable energía, su presencia cotidiana y su apoyo incondicional. Por cuidar a Julia y a Betina con tanto amor y dedicación. Por su inmensa generosidad y por prestarme para siempre su computadora recién comprada para que pudiera seguir con la tesis en la cocina cuando ya no podía subir las escaleras hacia mi estudio con Betina en la panza.

A Aldo, mi papá, por su apoyo y por llamarme (y tratarme como) “la nena”. Porque palabras como *papers*, *investigador* (alguna vez pensé que mi papá era detective) y *doctorado* están de algún modo relacionadas con él. Por jugar, cantar, leer cuentos, tocar la flauta, primero con Julia y ahora también con Betina, mientras yo escribía la tesis.

A “mi hermanito” Andrés, Marcela, Magdalena y Lucrecia, por hacer de esta vida una vida infinitamente más linda con su presencia. Compartir el día a día con ellos es de lo mejor que tengo.

A mi adorable tía Laurita, por su enorme cariño y su presencia constante.

A la tía Vicky, por cuidar a Julia con tanta dedicación y paciencia desde que Juli era muy chiquita.

A Juan, por su amor y por hacerme reír. Por su compañerismo, por las noches de trabajo compartidas y por su mirada siempre inteligente sobre la vida. Por su tiempo y por hacer juntos este camino en el que él también escribió su tesis. Por enseñarme a no hacerle caso a esa voz que decía que una casa, dos hijas, varios trabajos y dos tesis eran una combinación imposible.

A Julia, la informante más importante de esta tesis, por su hermosa sonrisa, su paciencia, sus ideas ingeniosas y su avidez y curiosidad por querer saberlo todo (es imposible aburrirse si Julia está cerca). Por enseñarme a mirar la vida a través de sus inmensos ojos.

A Betina, por su risa, que se refleja en sus hermosos ojos negros, y por su actitud decidida para hacer todo lo que se propone. Por las tantas noches sin dormir en las que finalmente comprendí que mirarla acurrucada en mis brazos era lo mejor que me podía pasar. Mientras yo terminaba esta tesis, ella se dedicaba a algo mucho más fascinante: adquiriría su lengua materna.

Índice

Introducción	1
Capítulo 1: Estado de la cuestión, marco teórico y aspectos metodológicos	8
1.0. Introducción	9
1.1. El problema lógico de la adquisición del lenguaje	10
1.2. Las categorías funcionales	12
<i>1.2.1. Las categorías funcionales en la gramática infantil</i>	13
1.3. Revisión de las hipótesis propuestas para explicar las propiedades de la gramática infantil	19
<i>1.3.1. Hipótesis de la Discontinuidad. Ausencia de las categorías funcionales en la gramática infantil: Hipótesis de la Cláusula Reducida</i>	20
<i>1.3.1.1. Ausencia de las proyecciones funcionales de Flexión, Determinante y Complementante</i>	22
<i>1.3.1.2. ¿Por qué las categorías funcionales no están disponibles en la gramática infantil?</i>	26
<i>1.3.1.3. Ausencia de las categorías funcionales: críticas a la propuesta</i>	27
<i>1.3.2. Hipótesis de la Continuidad (fuerte y débil). Presencia de las categorías funcionales en la gramática infantil</i>	31
<i>1.3.2.1. Subespecificación de las categorías funcionales</i>	33
<i>1.3.2.1.1. Subespecificación de la categoría de Número</i>	34

1.3.2.1.2. <i>Modelo de omisión de Concordancia/Tiempo [AGR/TNS Omission Model] y Restricción del cotejo único [Unique Checking Constraint]...</i>	36
1.3.2.1.3. <i>Hipótesis de truncamiento de la estructura [Truncation Hypothesis].....</i>	37
1.3.2.2. <i>Operaciones sintácticas y restricciones prosódicas.....</i>	39
1.3.2.2.1. <i>Hipótesis de la complejidad del cálculo sintáctico [Computational Complexity Hypothesis].....</i>	39
1.3.2.2.2. <i>Restricciones prosódicas y construcciones no adultas.....</i>	40
1.4. Morfología Distribuida.....	42
1.4.1. <i>Estructura Morfológica y operaciones post-sintácticas.....</i>	43
1.5. Aspectos metodológicos.....	48
1.6. Conclusiones del capítulo.....	51
Capítulo 2: La adquisición de las categorías funcionales del dominio nominal.....	54
2.0. Introducción.....	56
2.1. Las categorías funcionales del dominio nominal.....	58
2.1.1. <i>Determinantes y morfología nominal.....</i>	58
2.1.2. <i>Estructura del Sintagma de Determinante, operaciones post-sintácticas e ítems de vocabulario: Determinante, Género y Número ...</i>	62
2.2. Las propiedades de la gramática infantil temprana: datos y análisis previos.....	67
2.2.1. <i>Producción de determinantes.....</i>	68
2.2.2. <i>Omisión de determinantes.....</i>	72

2.2.3. <i>Presencia, ausencia y valor de las formas no adultas</i>	78
2.2.4. <i>Las categorías de Género y Número</i>	83
2.3. Discusión y propuesta de análisis	89
2.4. Metodología	94
2.4.1. <i>Muestras representativas: producción espontánea</i>	95
2.4.2. <i>Producción inducida y producción guiada</i>	97
2.5. Etapas en la adquisición de las categorías funcionales del dominio nominal	98
2.5.1. <i>Primera etapa: Ausencia de ciertas operaciones post-sintácticas</i>	99
2.5.1.1. <i>Producción de determinantes</i>	101
2.5.1.2. <i>Formas no adultas</i>	103
2.5.1.3. <i>Omisión de determinantes</i>	106
2.5.1.4. <i>La relación entre la extensión de los nombres y la producción/omisión de los determinantes y las formas no adultas</i>	110
2.5.1.5. <i>Categorías de Género y Número</i>	115
2.5.1.6. <i>Modificadores del nombre: adjetivos</i>	122
2.5.1.7. <i>Síntesis de la primera etapa</i>	126
2.5.2. <i>Segunda etapa: Problemas con las operaciones post-sintácticas</i>	131
2.5.2.1. <i>Producción de determinantes</i>	133
2.5.2.2. <i>Producción inducida: determinantes definidos e indefinidos</i>	135
2.5.2.3. <i>Formas no adultas y omisión de determinantes</i>	138
2.5.2.4. <i>Categorías de Género y Número</i>	142
2.5.2.5. <i>Errores de concordancia entre el determinante y el nombre</i>	146
2.5.2.6. <i>Modificadores del nombre: adjetivos</i>	149
2.5.2.7. <i>Síntesis de la segunda etapa</i>	154
2.5.3. <i>Tercera etapa: Dominio de las operaciones post-sintácticas</i>	158
2.5.3.1. <i>Producción de determinantes</i>	160
2.5.3.2. <i>Formas no adultas y omisión de determinantes</i>	161

2.5.3.3. <i>Categorías de Género y Número</i>	163
2.5.3.4. <i>Modificadores del nombre: adjetivos</i>	168
2.5.3.5. <i>Síntesis de la tercera etapa</i>	173
2.5.4. <i>Comparación entre las producciones de las tres etapas</i>	176
2.6. Análisis de los datos de acuerdo con nuestra propuesta	183
2.6.1. <i>Omisiones de determinantes y formas no adultas:</i> <i>un problema en la inserción de los ítems de vocabulario</i>	184
2.6.2. <i>Adquisición temprana de la categoría de Género</i>	189
2.6.3. <i>La categoría de Número: problemas con las operaciones</i> <i>de ensamble y copia</i>	191
2.6.4. <i>Género y Número: rasgos morfológicos vs. rasgos sintácticos</i>	196
2.6.5. <i>Síntesis de la propuesta</i>	198
2.7. Conclusiones del capítulo	201
Capítulo 3: La adquisición de las categorías funcionales del dominio verbal	204
3.0. Introducción	206
3.1. Las categorías funcionales del dominio verbal: Persona y Número	208
3.1.1. <i>Morfología verbal y concordancia</i>	209
3.1.1.1. <i>Concordancia: verbos copulativos,</i> <i>auxiliares e inacusativos</i>	211
3.1.2. <i>Operaciones post-sintácticas e ítems de vocabulario</i>	215
3.2. Las propiedades de la gramática infantil temprana: datos y análisis previos	220
3.2.1. <i>Las categorías de Persona y Número</i>	220
3.2.1.1. <i>La categoría de Concordancia en la gramática infantil</i>	221

3.2.1.2. Errores de concordancia entre el sujeto y el verbo.....	224
3.2.2. Formas finitas y formas no finitas en la gramática infantil. Fenómeno de infinitivo de raíz [root infinitive] en distintas lenguas.....	227
3.2.3. Tipos de sujetos producidos por los niños.....	230
3.3. Discusión y propuesta de análisis.....	233
3.4. Metodología.....	238
3.5. Etapas en la adquisición de las categorías de Persona y Número (dominio verbal).....	242
3.5.1. Primera etapa: Ausencia de la operación post-sintáctica de copiado del rasgo de número.....	245
3.5.1.1. La categoría de Persona.....	246
3.5.1.2. La categoría de Número.....	250
3.5.1.3. Formas finitas y no finitas.....	252
3.5.1.4. Tipos de sujetos producidos.....	254
3.5.1.5. Errores de concordancia en la primera etapa.....	255
3.5.1.6. Síntesis de la primera etapa.....	258
3.5.2. Segunda etapa: Problemas con la operación post-sintáctica de copiado.....	259
3.5.2.1. La categoría de Persona.....	260
3.5.2.2. La categoría de Número.....	262
3.5.2.3. Formas finitas y no finitas.....	265
3.5.2.4. Tipos de sujetos producidos.....	267
3.5.2.5. Errores de concordancia en la segunda etapa.....	268
3.5.2.5.1. La relación entre las clases verbales y los errores de concordancia en número.....	274
3.5.2.5.2. La relación entre los tipos de sujetos, las clases verbales y los errores de concordancia en número..	276
3.5.2.5.3. Tarea de descripción de imágenes.....	277
3.5.2.6. Síntesis de la segunda etapa.....	282
3.5.3. Comparación entre la primera y la segunda etapa.....	283

3.6. Análisis de los datos: el dominio de la operación de copiado	285
3.6.1. <i>Adquisición temprana de la categoría de Persona</i>	286
3.6.2. <i>Formas no finitas en español:</i> <i>¿fenómeno de infinitivo de raíz [root infinitive]?</i>	288
3.6.3. <i>El uso correcto y temprano de los sujetos nulos</i> <i>y los sujetos explícitos</i>	290
3.6.4. <i>Ausencia de plural en los verbos de la primera etapa</i>	293
3.6.5. <i>Errores de concordancia en número en la segunda etapa:</i> <i>problemas con la operación de copiado</i>	295
3.6.5.1. <i>Las clases verbales y la posición de los sujetos</i> <i>en los errores de concordancia en número</i>	297
3.6.6. <i>Síntesis de la propuesta</i>	304
3.7. Conclusiones del capítulo	306

Capítulo 4: Comparación entre la adquisición de las categorías funcionales del dominio nominal y la adquisición de las categorías funcionales del dominio verbal	310
---	------------

4.0. Introducción	311
--------------------------------	------------

4.1. Metodología	313
-------------------------------	------------

4.2. La adquisición de las categorías funcionales de los dominios nominal y verbal: relaciones entre las etapas que atraviesa la gramática infantil	315
--	------------

4.2.1. <i>Propiedades de cada etapa: dominio nominal y dominio verbal</i>	316
---	-----

4.2.2. <i>Relaciones entre las etapas del dominio nominal</i> <i>y el dominio verbal</i>	319
---	-----

4.3. Explicación unificada del comportamiento	
de las categorías funcionales nominales y verbales.....	323
4.3.1. <i>Comparación entre la producción no esperada (no adulta)</i>	
<i>de ambos dominios: categorías, rasgos y operaciones involucrados</i>	<i>324</i>
4.3.1.1. <i>La ausencia de plural en la</i>	
<i>primera etapa de cada dominio</i>	<i>326</i>
4.3.1.2. <i>Los errores de concordancia en número de cada dominio</i>	<i>330</i>
4.3.2. <i>La complejidad y la opcionalidad de las</i>	
<i>operaciones post-sintácticas en la gramática infantil</i>	<i>337</i>
4.4. Conclusiones del capítulo.....	340
Conclusiones generales.....	342
Anexo I	
Corpus de datos: muestras de producción espontánea y guiada	348
Anexo II	
Criterios generales para el análisis de las muestras	351
Bibliografía.....	354

Listado de abreviaturas

N: Nombre

A: Adjetivo

V: Verbo

D / Det: Determinante

Num: Número

Gen: Género

Pers: Persona

T: Tiempo

Flex: Flexión

C: Complementante

SN: Sintagma Nominal

SNum: Sintagma de Número

SD: Sintagma de Determinante

SFlex: Sintagma de Flexión

ST: Sintagma de Tiempo

SConc: Sintagma de Concordancia

sg: singular

pl: plural

1^a, 2^a, 3^a: primera, segunda y tercera persona

masc: masculino

fem: femenino

def: definido

pas: pasado

conc: concordancia

fna: *formas no adultas*

Las construcciones del tipo Determinante + Nombre aparecerán entre [].

Introducción

Julia: vos podés venir a hablar a la sala porque sabés algo del cuerpo humano, sabés cómo empiezan a hablar los bebés
(Julia 5 años)

La presente tesis se enmarca en aquellos estudios que se proponen analizar el proceso por medio del cual surge el sistema de conocimiento lingüístico desarrollado por los hablantes. Es decir, se pretende responder a la segunda de las ya clásicas preguntas formuladas por Chomsky (1981): *¿Cómo se adquiere el conocimiento del lenguaje?* Nos preguntamos, así, por la facultad del lenguaje entendida como un sistema que permite el surgimiento de la gramática de la lengua a la que un niño se halla expuesto.

El análisis sobre el proceso de adquisición del lenguaje puede emprenderse a partir de la observación y el estudio de los distintos tipos de construcciones que van produciendo los niños a medida que adquieren su lengua materna. En esta tesis exploramos qué ocurre en la gramática infantil cuando comienzan a aparecer las emisiones que involucran más de una palabra y nos concentramos en las relaciones que se van estableciendo entre esas palabras. Por otra parte, nuestro objetivo principal no es hacer únicamente un análisis de tipo descriptivo sobre la gramática del niño durante el proceso de adquisición sino que pretendemos brindar una explicación que dé cuenta de los distintos tipos de construcciones infantiles que se vinculan con las categorías funcionales.

De acuerdo con esto, la tesis se centra en el estudio de la adquisición de las categorías funcionales en niños que están adquiriendo el español rioplatense como su lengua materna a partir del marco teórico de la Gramática Generativa (Chomsky 1965, 1981 y trabajos siguientes), y, en particular, desde el modelo de la Morfología Distribuida (Halle & Marantz 1993, Harley & Noyer 1999, Embick & Noyer 2001, 2004, Embick & Halle 2011, entre otros). Específicamente, pretendemos analizar la adquisición de las categorías funcionales del dominio nominal: Determinante, Género y Número, y las categorías funcionales del dominio verbal: Persona y Número.

En general, se ha observado que las gramáticas de los niños presentan características comunes independientemente de la lengua que estén adquiriendo. Sin embargo, como se

verá a lo largo de la tesis, también se acepta que hay diferencias entre las lenguas en cuanto a las producciones de los niños.

Algunas de las características de las producciones infantiles que se vinculan específicamente con las categorías gramaticales son la omisión de distintos ítems funcionales como los determinantes, los complementantes o los morfemas de número, los errores de concordancia, la ausencia de sujetos obligatorios o la presencia de verbos no finitos en cláusulas principales (*infinitivo de raíz* [root infinitive]).

Todas estas características de la *gramática infantil temprana* permiten diferenciar las gramáticas adultas de las gramáticas de los niños y han sido estudiadas desde distintos marcos teóricos. En lo que se refiere al modelo teórico de la Gramática Generativa, que adoptamos para nuestra investigación, se han propuesto fundamentalmente dos grandes hipótesis para dar cuenta de esas propiedades de la *gramática infantil temprana*: la Hipótesis de la Continuidad y la Hipótesis de la Discontinuidad, que se diferencian fundamentalmente en el tipo de estructura que se propone para las gramáticas infantiles. En el capítulo 1 de la tesis presentamos en detalle cada una de estas hipótesis en sus distintas variantes.

En el marco de estas hipótesis, las distintas propuestas que se desarrollan para dar cuenta de las producciones infantiles que se vinculan con la morfología se concentran, en general, en el componente sintáctico. Es decir, pretenden explicar la aparición de formas no esperadas que se relacionan directamente con la expresión morfofonológica de las categorías funcionales considerando, principalmente, el tipo de estructura sintáctica que se despliega en la gramática infantil y suponiendo que existe un mapeo más o menos transparente entre la sintaxis y la morfología.

Dado que esta presuposición de transparencia es el resultado de una concepción idealizada de la gramática, entendemos que es necesario contar con un análisis de las propiedades de las emisiones de los niños propias de la *gramática temprana* que se centre en lo que se refiere específicamente al componente morfológico. Por este motivo consideramos que es fundamental adoptar el modelo de la Morfología Distribuida, que plantea la existencia de un nivel de representación entre la sintaxis y la Forma Fonológica, la Estructura Morfológica, en el que pueden aplicarse ciertas operaciones post-sintácticas que dependen de condiciones particulares de cada lengua. Estas operaciones que no tienen repercusión en la Forma Lógica permiten explicar los

desajustes que pueden existir entre la sintaxis y la Forma Fonológica y su aplicación está sujeta a variación.

Sobre esta base, en la tesis exploramos la posibilidad de que las construcciones no adultas o no esperadas que producen los niños en una etapa temprana de adquisición estén vinculadas precisamente con el dominio de estas operaciones post-sintácticas propias del componente morfológico. Discutimos puntualmente la idea de que la adquisición de estas operaciones no es “instantánea” y que su dominio implica el paso por distintas etapas a lo largo del proceso de adquisición del lenguaje.

En síntesis, el nivel de la Estructura Morfológica y las operaciones que allí se aplican serán fundamentales para entender la presencia de construcciones no adultas en las producciones infantiles. Consideramos, así, que adoptar el modelo de la Morfología Distribuida para proponer una explicación que dé cuenta de las etapas que atraviesa la gramática infantil en el proceso de adquisición de las categorías funcionales permite hacer un aporte a los estudios sobre la adquisición del lenguaje en general.

En relación a los objetivos específicos de la tesis, nos proponemos:

1. Confeccionar un corpus de datos con producciones de niños que están adquiriendo el español rioplatense como su lengua materna que permita estudiar la adquisición de las categorías funcionales.
2. Establecer las etapas que atraviesa la gramática infantil en la adquisición de las categorías funcionales nominales y verbales.
3. Describir en detalle las propiedades de las emisiones infantiles que se corresponden con cada una de las etapas propuestas y, en particular, determinar el conocimiento que tienen los niños de las categorías funcionales de Determinante, Género, Número y Persona y de las operaciones que involucran estas categorías en cada etapa.
4. Establecer el funcionamiento de las categorías funcionales en la gramática infantil y determinar las diferencias que existen entre la gramática infantil y la gramática adulta en lo que respecta a ese funcionamiento.
5. Comparar la adquisición de las categorías funcionales del dominio nominal y el dominio verbal y establecer relaciones entre las etapas que

atraviesa la gramática infantil en la adquisición de las categorías funcionales de ambos dominios.

6. Proponer una explicación unificada de las construcciones no adultas que aparecen, en particular, en las emisiones infantiles y de la adquisición de las categorías funcionales de ambos dominios, en general, desde el modelo de la Morfología Distribuida.

En cuanto a las hipótesis generales que se sostienen a lo largo de la tesis, se encuentran las siguientes:

- a. Las estructuras que genera un niño obedecen a los principios de la Gramática Universal (GU) de acuerdo con la Hipótesis de la Continuidad.
- b. Las proyecciones funcionales del dominio nominal y del dominio verbal del español están presentes en la *gramática infantil temprana* independientemente de que estas categorías todavía no puedan ser expresadas correctamente en todos los casos al comienzo del proceso de adquisición.
- c. Es posible establecer etapas en el proceso de adquisición de las categorías funcionales del ámbito nominal y verbal.
- d. Las etapas que atraviesa la gramática infantil en la adquisición de las categorías funcionales analizadas pueden relacionarse con la adquisición y el dominio de las operaciones post-sintácticas que deben llevarse a cabo en la Estructura Morfológica, de acuerdo con el modelo de la Morfología Distribuida.
- e. Las propiedades de la *gramática infantil temprana* no responden a problemas en el componente sintáctico (como la ausencia o la subespecificación de las categorías funcionales provenientes de la sintaxis) o en el componente fonológico (como las restricciones prosódicas que determinan el tipo de morfemas gramaticales que pueden (o no) producir los niños).
- f. Cierta tipo de construcciones no adultas que aparecen en las emisiones infantiles (como las omisiones de los determinantes, la ausencia de la manifestación de los rasgos de plural en las primeras etapas de cada ámbito o los errores de concordancia en número) se deben a problemas con las operaciones

que se aplican en un nivel post-sintáctico, es decir, responden a la falta de dominio de algunas operaciones morfológicas en la gramática infantil.

En cada uno de los siguientes capítulos iremos presentando las hipótesis específicas que proponemos para dar cuenta de la adquisición de las categorías funcionales particulares de cada dominio y de las relaciones que pueden establecerse entre dominios.

La tesis se organiza en cuatro capítulos. En el capítulo 1, “Estado de la cuestión, marco teórico y aspectos metodológicos”, se exponen en primer lugar las propiedades generales de la *gramática infantil temprana*. Luego, se presentan los antecedentes más importantes respecto de la adquisición de las categorías funcionales y se reseñan la Hipótesis de la Continuidad (Hyams 1986, Borer & Wexler 1987, Wexler & Manzini 1987, Deprez & Pierce 1993, Poeppel & Wexler 1993, Guasti 1993/1994, Jakubowicz & Nash 2001, entre muchos otros) y la Hipótesis de la Discontinuidad (Lebeaux 1988, Radford 1990, entre otros) en sus distintas formas. Estas hipótesis se han desarrollado justamente para dar cuenta de las propiedades de la gramática del niño a lo largo del proceso de adquisición.

En el siguiente apartado, se presentan los supuestos teóricos y los principios más importantes del modelo de la Morfología Distribuida (Halle & Marantz 1993, Harley & Noyer 1999, Embick & Noyer 2001, 2004, Embick & Halle 2011, entre otros). Se plantea, así, el modelo de gramática que se adopta y se explican las operaciones post-sintácticas más relevantes a los fines de nuestro análisis como son las operaciones de ensamble [*morphological merger*] y de concordancia nominal y verbal [*concord / agreement*] que involucran el copiado de rasgos formales.

Finalmente, el último apartado del primer capítulo está destinado a exponer los aspectos metodológicos principales que se siguieron para la conformación del corpus de datos y se caracteriza el tipo de muestras que lo componen.

Los dos capítulos siguientes, 2 y 3, son los capítulos centrales de la tesis y en ellos se analizan las propiedades de la gramática infantil que se relacionan específicamente con las categorías funcionales de Determinante, Género y Número (ámbito nominal) y Persona y Número (ámbito verbal) y con las operaciones que involucran cada una de estas categorías.

Estos dos capítulos tienen una organización similar. En primer lugar, se dedica una sección a presentar las categorías funcionales del español que se consideran en cada capítulo. En segundo lugar, se exponen los distintos datos y análisis previos sobre las propiedades de la gramática infantil temprana haciendo especial hincapié en los estudios sobre el español. A continuación, se discuten los análisis previos y se presenta nuestra propuesta de análisis desarrollada a partir de adoptar los supuestos principales del modelo de la Morfología Distribuida. Luego se presentan las muestras de datos que se analizan en cada capítulo (muestras de producción espontánea, guiada e inducida). Además, se señalan los criterios adoptados para la selección del conjunto de muestras representativas en las que se basan los análisis específicos de las construcciones que producen los niños. En el cuarto apartado de cada capítulo se proponen las etapas por las que pasa la gramática infantil en la adquisición de las categorías funcionales nominales y verbales y se caracteriza en detalle cada una de estas etapas. Finalmente, en el último apartado se muestra cómo funciona nuestra propuesta considerando puntualmente los distintos tipos de construcciones que producen los niños durante la *gramática infantil temprana*.

El capítulo 2, “La adquisición de las categorías funcionales del dominio nominal”, se centra en el estudio de las categorías de Determinante, Género y Número. Proponemos, puntualmente, que la gramática del niño pasa por tres etapas en la adquisición de estas categorías y las operaciones relacionadas y caracterizamos cada una de estas etapas a partir de la clase de determinantes que se producen, la aparición de *formas no adultas*, la omisión de los determinantes, las categorías de Género y Número, la presencia de errores de concordancia y la producción de adjetivos.

En la sección dedicada a la discusión de los análisis previos y a la presentación de nuestra propuesta, mostramos cómo las distintas explicaciones se enfrentan, en general, con el problema de dar cuenta del conjunto de las construcciones que producen los niños y con la aparición opcional de las construcciones no adultas o no esperadas propias de las emisiones infantiles. De acuerdo con nuestra propuesta, en cambio, consideramos que ciertas operaciones morfológicas que se llevan a cabo por requerimientos particulares de la lengua para la expresión de las categorías funcionales nominales pueden presentar problemas de manera opcional en la *gramática infantil temprana*. Entendemos que es posible explicar, así, los distintos tipos de construcciones que aparecen de manera facultativa en las emisiones de los niños.

El capítulo 3, “La adquisición de las categorías funcionales del dominio verbal”, está dedicado al estudio de la adquisición de las categorías de Persona y Número en el ámbito verbal. Proponemos que la gramática infantil pasa por dos etapas en el dominio de estas categorías y caracterizamos cada una de estas etapas a partir del funcionamiento de la categoría de Persona, de la categoría de Número, de la aparición de las formas verbales finitas y no finitas, del tipo de sujetos producidos y de los errores de concordancia que aparecen en las producciones infantiles. Consideramos que las dos etapas son necesarias para dominar las operaciones post-sintácticas que deben aplicarse para el funcionamiento adulto de las categorías estudiadas.

En el último capítulo, “Comparación entre la adquisición de las categorías funcionales del dominio nominal y la adquisición de las categorías funcionales del dominio verbal”, se retoman las generalizaciones más importantes a las que arribamos en los dos capítulos anteriores y se esboza una propuesta que pueda dar cuenta de manera unificada de las construcciones que producen los niños a lo largo del proceso de adquisición de las categorías gramaticales. Comprobamos, así, que es posible establecer distintos tipos de relaciones entre los dominios nominal y verbal. Así, será relevante mostrar el patrón de comportamiento similar que siguen los errores de concordancia en número que ocurren en cada dominio. Observamos, además, que los problemas de un dominio pueden tener consecuencias en la producción de ciertas construcciones en el otro dominio, como ocurre con la manifestación del número plural más tardía en el ámbito verbal. A modo de cierre de este capítulo 4, analizamos las nociones de *complejidad* y *opcionalidad* en relación con la propuesta general de que las construcciones no adultas que aparecen de manera facultativa en las emisiones de los niños responden al tipo de dominio alcanzado por la gramática infantil de las operaciones que se aplican en la Estructura Morfológica.

En las conclusiones generales, se resumen los aportes más relevantes que hace la tesis a los estudios sobre la adquisición del lenguaje, desde la perspectiva de la Morfología Distribuida.

Capítulo 1: Estado de la cuestión, marco teórico y aspectos metodológicos

1.0. Introducción	9
1.1. El problema lógico de la adquisición del lenguaje	10
1.2. Las categorías funcionales	12
1.2.1. <i>Las categorías funcionales en la gramática infantil</i>	13
1.3. Revisión de las hipótesis propuestas para explicar las propiedades de la gramática infantil	19
1.3.1. <i>Hipótesis de la Discontinuidad. Ausencia de las categorías funcionales en la gramática infantil: Hipótesis de la Cláusula Reducida</i>	20
1.3.1.1. <i>Ausencia de las proyecciones funcionales de Flexión, Determinante y Complementante</i>	22
1.3.1.2. <i>¿Por qué las categorías funcionales no están disponibles en la gramática infantil?</i>	26
1.3.1.3. <i>Ausencia de las categorías funcionales: críticas a la propuesta</i>	27
1.3.2. <i>Hipótesis de la Continuidad (fuerte y débil). Presencia de las categorías funcionales en la gramática infantil</i>	31
1.3.2.1. <i>Subespecificación de las categorías funcionales</i>	33
1.3.2.1.1. <i>Subespecificación de la categoría de Número</i>	34
1.3.2.1.2. <i>Modelo de omisión de Concordancia/Tiempo [AGR/TNS Omission Model] y Restricción del cotejo único [Unique Checking Constraint]</i> ...	36
1.3.2.1.3. <i>Hipótesis de truncamiento de la estructura [Truncation Hypothesis]</i>	37
1.3.2.2. <i>Operaciones sintácticas y restricciones prosódicas</i>	39
1.3.2.2.1. <i>Hipótesis de la complejidad del cálculo sintáctico [Computational Complexity Hypothesis]</i>	39
1.3.2.2.2. <i>Restricciones prosódicas y construcciones no adultas</i>	40
1.4. Morfología Distribuida	42
1.4.1. <i>Estructura Morfológica y operaciones post-sintácticas</i>	43
1.5. Aspectos metodológicos	48
1.6. Conclusiones del capítulo	51

1.0. Introducción

Julia: *si una mamá tiene una hija, la hija va a hablar el mismo idioma que la mamá, ¿no?*
(Julia 5 años)

Lucía: *mirá, tengo anotado que cuando eras muy chiquita decías *vión para avión, lolo para loro, blan para Bonplan, miá para mirá, gua para agua**
Julia: *¿viste? decía las palabras parecidas a como se dicen*
(Julia 4 años)

En este primer capítulo se presenta el estado de la cuestión sobre la adquisición de las categorías funcionales, se introduce el marco teórico que se adopta para la investigación y se exponen los aspectos metodológicos centrales para el armado del corpus de datos.

La primera parte del capítulo está dedicada a exponer los antecedentes más relevantes sobre la adquisición de las categorías funcionales y a revisar las hipótesis más influyentes que se han propuesto en el marco de la Gramática Generativa para dar cuenta de las producciones propias de la *gramática infantil temprana*. Para esto, en primer lugar, se presenta de manera sucinta lo que se conoce como el *problema lógico de la adquisición del lenguaje* dentro del marco de la Gramática Generativa (Chomsky 1981 y trabajos posteriores), luego se describen las propiedades de esa *gramática infantil temprana* y, a continuación, se consideran las principales hipótesis divididas según si proponen que las categorías funcionales están ausentes o presentes en la gramática del niño.

En la segunda parte del capítulo presentamos el marco teórico de la Morfología Distribuida (Halle & Marantz 1993, Harley & Noyer 1999, Embick & Noyer 2001, 2004, Embick & Halle 2011, entre otros) y explicamos los supuestos más importantes que se adoptan de este modelo para el desarrollo de la tesis.

Por último, en la tercera parte del capítulo, exponemos la metodología que se ha implementado para la recolección de las producciones infantiles y caracterizamos las muestras de datos.

1.1. El problema lógico de la adquisición del lenguaje

Dentro del modelo teórico de la Gramática Generativa, siempre se ha prestado especial atención a la cuestión de la adquisición del lenguaje (Chomsky 1965, 1981, 1986), ya que independientemente de la complejidad de las distintas lenguas, los niños adquieren de manera rápida, y sobre la base de evidencia positiva, el sistema gramatical de la lengua a la que se hallan expuestos, a pesar de la ausencia de una enseñanza sistemática y de la pobreza de los datos disponibles. El llamado *problema lógico de la adquisición del lenguaje* (*problema de Platón* o *problema de la pobreza del estímulo*) permitió postular que la adquisición del lenguaje está biológicamente determinada. La especie humana estaría dotada de un sistema llamado Facultad del lenguaje que hace posible, a partir de recibir los datos de una lengua, el surgimiento de un sistema de conocimiento particular, es decir, la gramática de la lengua a la que un niño se halla expuesto. En este sentido, la Gramática Generativa se propone formular una teoría que dé cuenta no solo de las gramáticas particulares de las lenguas sino también del proceso por medio del cual surge el sistema de conocimiento lingüístico desarrollado por los hablantes.

Otra cuestión fundamental vinculada con lo anterior es la de determinar aquello que explicaría la variación entre las lenguas. El modelo de Principios y Parámetros (Chomsky 1981, 1986) constituye un modo particular de resolver el problema lógico de la adquisición y de explicar cuáles son los fenómenos que provocan la variación interlingüística, a partir de proponer un número de principios universales y parámetros asociados. Desde una postura clásica se acepta, entonces, la existencia de parámetros abstractos que no se asocian con categorías gramaticales específicas y tienen distintas consecuencias para las características superficiales de la gramática resultante. Un ejemplo de este tipo de parámetro es lo que se conoce como “el parámetro del núcleo” que determina el orden en que se disponen los elementos dentro de una secuencia lingüística en función de la posición del núcleo (Chomsky 1981). De acuerdo con este parámetro, las lenguas pueden considerarse como lenguas de núcleo inicial (como el español o el francés) o lenguas de núcleo final (como el euskera o el japonés).

Una segunda posición es aquella que entiende que la variación entre las lenguas está determinada por los rasgos de ítems léxicos específicos o categorías funcionales (Borer 1984, Chomsky 1993) o por las características de la morfología “abierto” de la lengua [*overt*] (Chomsky 1995). De esta manera, con el fin de restringir la parametrización a un

dominio estrictamente limitado de la Gramática Universal, Wexler & Manzini (1987), a partir de la propuesta de Borer (1984) de trasladar el peso de la parametrización del componente computacional al léxico (en términos de categorías funcionales), postularon que los valores de los parámetros deben estar asociados a ítems léxicos particulares, lo que se conoce como Hipótesis de la Parametrización Léxica. Esta hipótesis determina que el valor de un parámetro está asociado con propiedades específicas de los ítems léxicos. En este mismo sentido, se propone una versión más acotada de esta hipótesis, esto es la Hipótesis de la Parametrización Funcional, según la cual solo los elementos funcionales están sujetos a la parametrización (Chomsky 1991, Ouhalla 1991, Fukui 1995) y en el Programa Minimalista, Chomsky (1993, 1995) propone que la variación está restringida a las propiedades de las categorías funcionales. Así, bajo la Hipótesis de la Parametrización Funcional, la variación paramétrica está condicionada por cómo son expresadas las propiedades morfosintácticas de los elementos funcionales en la estructura de la cláusula de las distintas lenguas. De acuerdo con esto, la naturaleza del sistema de las categorías léxicas está determinada por los principios innatos de la Gramática Universal, mientras que las propiedades del sistema de las categorías funcionales dependerán de la fijación de los parámetros asociados. Un tipo de parámetro deberá relacionarse con el *rango* de posibles núcleos funcionales en una lengua dada (para explicar, por ejemplo, el hecho de que el japonés no tenga determinadas categorías funcionales, según Fukui 1995), y un segundo tipo de parámetro deberá estar vinculado con la *naturaleza* de los mecanismos morfosintácticos utilizados para codificar las propiedades funcionales (Radford 1990).

A partir del papel central que juegan actualmente las categorías funcionales en el modelo de la Gramática Generativa se ha renovado el interés sobre el estatuto de los morfemas gramaticales en los estudios sobre la adquisición del lenguaje (Jakubowicz & Nash 2001). De hecho, múltiples investigaciones en diversas lenguas intentan dar cuenta de las características morfosintácticas de la gramática infantil haciendo hincapié en los ítems léxicos o morfemas flexivos particulares asociados a la variación paramétrica. Así, las investigaciones en el área de la adquisición del lenguaje proveen evidencia de la representación de las categorías funcionales en la gramática infantil y permiten establecer una comparación con la gramática adulta. Además, ofrecen resultados empíricos que hacen posible analizar el papel que juega la Gramática Universal en el proceso de adquisición de la competencia lingüística. De esta manera si,

por ejemplo, un principio lingüístico está determinado por la Gramática Universal, será completamente operativo desde el momento en que el niño es capaz de manipular las estructuras que involucran dicho principio (Rizzi 1993/1994).

1.2. Las categorías funcionales

Dentro del modelo de la Gramática Generativa, las categorías gramaticales con las que opera la sintaxis se dividen en dos tipos: las categorías léxicas y las categorías funcionales. Las categorías léxicas corresponden a las llamadas “clases básicas o mayores” y son definidas en términos de una combinación de rasgos primitivos [+N] [+V]. Las cuatro categorías léxicas que se definen a partir de estos rasgos son el nombre [+N -V], el verbo [-N +V], el adjetivo [+N + V] y la preposición [-N -V]. Todas estas categorías poseen contenido léxico o descriptivo, tienen propiedades de selección argumental y, con excepción de las preposiciones, forman clases abiertas.

Por su parte, los elementos funcionales codifican información gramatical relevante para la sintaxis como tiempo, modo, aspecto, definitud, número y persona. Se asume, además, que toda proyección funcional está asociada con una categoría léxica determinada. Las categorías funcionales son entendidas como ítems léxicos o morfemas flexivos particulares que forman clases cerradas. De esta manera, los morfemas flexivos se asocian con categorías funcionales y se analizan en un nivel abstracto de representación como entidades sintácticas independientes que pueden constituir sus propios sintagmas y tener proyecciones máximas; los afijos nuclean así sus propias proyecciones en la sintaxis (Bobaljik 1995).

El papel básico de los elementos funcionales es el de vincular los distintos constituyentes de la oración a través de relaciones puramente sintácticas como la concordancia. Generalmente se acepta que los núcleos de las proyecciones funcionales son la flexión (Flex) que está constituida por los rasgos de tiempo, modo, aspecto y concordancia que se asocian a las categorías del verbo principal, y el complementante (C) que indica el tipo de oración (declarativa, interrogativa, etc.) y que aloja los elementos que introducen las cláusulas subordinadas (como *que* y *si* en español). Tanto las categorías léxicas como las funcionales siguen el esquema tradicional de X-barras según el cual todas las estructuras son endocéntricas (Chomsky 1981, 1986).

Dentro del dominio del Sintagma Nominal (SN), Abney (1987) propuso que el SN debe reinterpretarse como un Sintagma de Determinante (SD), esto es, que hay una categoría funcional Determinante que toma como complemento un SN, la proyección de la categoría léxica del nombre, en forma paralela a lo que sucede con el Sintagma de Flexión (SFlex) en el ámbito verbal.

A lo largo del desarrollo de la teoría gramatical se han propuesto nuevas categorías funcionales. Así, la Flexión no constituye una categoría única sino que se descompone en varios núcleos funcionales distintos. Pollock (1989) fue quien propuso dividir el núcleo de la Flexión en dos categorías funcionales independientes, Tiempo y Concordancia, entendidas como proyecciones máximas. A partir de esta propuesta, se han desarrollado numerosas investigaciones en las que se postulan nuevas divisiones de cada uno de los núcleos funcionales en diferentes proyecciones.

Como veremos más adelante, la división de las categorías gramaticales en múltiples núcleos funcionales es relevante para aquellas explicaciones que entienden que los errores u omisiones que cometen los niños durante una primera etapa de adquisición pueden vincularse con la ausencia o la subespecificación de algunos de esos nodos en particular.

Desde el trabajo de Abney (1987), uno de los objetivos de la teoría lingüística ha sido investigar el paralelismo estructural entre las proyecciones funcionales de la frase nominal y las proyecciones funcionales de la cláusula. Será relevante tener en cuenta este paralelismo en el análisis de los datos puesto que se encuentran similitudes entre los tipos de errores que cometen los niños en cada dominio y esto podría ser evidencia de una correlación entre la adquisición de la estructura funcional de la cláusula y la adquisición de las categorías funcionales nominales.

1.2.1. Las categorías funcionales en la gramática infantil

En este apartado presentamos una caracterización general de las propiedades de la gramática infantil. Consideramos para esto las gramáticas de niños que están adquiriendo distintas lenguas y se tendrán en cuenta, particularmente, aquellos rasgos que se vinculan con las categorías funcionales.

En los capítulos centrales de la tesis (capítulos 2 y 3) se realizará una presentación exhaustiva de las propiedades de la gramática de niños que están adquiriendo el español rioplatense como su lengua materna. Se analizarán las distintas etapas que atraviesa la gramática infantil en el proceso de adquisición del lenguaje y, en particular, de la adquisición de las categorías funcionales del dominio nominal y verbal.

En el proceso de adquisición de una lengua, las gramáticas de los niños pasan por distintas etapas que se manifiestan de manera similar independientemente de la lengua particular que estén adquiriendo. Es interesante destacar que las similitudes en la adquisición del lenguaje se observan no solo entre las lenguas habladas sino también en la adquisición de las lenguas de señas (Petitto y Marentette 1991). Entre los seis y ocho meses, los niños en general empiezan a balbucear, entre los 10 y los 12 meses producen las primeras palabras y entre los 18 y los 30 meses comienzan a combinar las palabras sistemáticamente. Esta última etapa se conoce con el nombre de “gramática temprana” [*early grammar*]. Durante este período aparecen expresiones que suelen tener un carácter telegráfico puesto que los distintos elementos funcionales son usualmente omitidos (Bloom 1970, Brown 1973). Sin embargo, esas mismas expresiones poseen los rasgos de un sistema gramatical claramente gobernado por reglas (Poeppel & Wexler 1993, Pierce 1992). A partir de los dos años y medio, los niños producen oraciones estructuralmente complejas y a los cinco años ya poseen un dominio de la mayor parte de las construcciones de su lengua aunque el vocabulario sigue creciendo.

A continuación podemos observar algunos ejemplos de la producción lingüística de distintos niños que están adquiriendo diferentes lenguas. Todos estos ejemplos son característicos de lo que se conoce como *gramática temprana*, etapa en la que nos centramos en la tesis.

(1) Español

- a. toca piano (Juan Francisco 1;9)
- b. *Adulto: ¿qué trajo mamá? __ paquete* (Camila 2;0.7)
- c. e patalón [pantalón] (Emilia 1;11.7)
- d. a espalda (Camila 2;0.7)
- e. un torre (Emilia 2;0.6)
- f. la juguete (Renata 2;3.28)
- g. una mesas (Carolina 2;8.18)
- h. un patitos (Irina(1) 2;3.3)
- i. no quiere la media [por *no quiero la media*] (Emilia 1;11.7)
- j. va a buscarlo [por *voy a buscarlo*] (Irina(1) 2;3.3)
- k. se rompió todas las tazas (Carolina 2;0)

- l. se cayó los lápices (Emilia 2;5.27)
- m. y para no te molesta los o lo sol (Irina(1) 2;3.3)
(ejemplos tomados del corpus propio)

(2) Catalán

- a. beu aigua (Gi 1;11)
bebe agua [por bebo agua]
- b. ¿pinta nene? (Josep 2;1)
¿(tu) pinta nene? [por ¿(tu) pintas (un) nene?]
- c. jo agafo (Martí 2;3)
yo agarro
- d. aquest pinta (Josep 2;3)
esto pinta
(ejemplos tomados de Torrens 1995)

(3) Italiano

- a. voglio bere (Martina 1;10)
quiero beber
- b. do la mamma (Martina 1;11)
doy la mamá “(lo) doy (a) la mamá”
- c. babbo vedere la moto (Martina 1;11)
papá ver la moto
- d. I bambini gioca (Diana 1;11)
los chicos juega
- e. vai comprare (Martina 2;3)
vas comprar
- f. metto bimba (Martina 2;3)
pongo nena
- g. andiamo Pisa (Guglielmo 2;5)
vamos Pisa
(ejemplos tomados de Guasti 1993/1994)
- h. aggiusta io (F 1;10)
arregla yo
- i. pistola, metto io la pistola (F 2;2)
pistola, meto yo la pistola
(ejemplos tomados de Pizzuto & Caselli 1992)

(4) Francés

- a. dormir petit bébé (Daniel 1;11)
dormir pequeño bebé

- b. *mange du pain* (Grégoire 2;1)
come un poco de pan
(ejemplos tomados de Guasti 2004)
- c. *voir l'auto papa* (Nathalie 2;2)
ver el auto papá
(ejemplo tomado de Pierce 1992)

(5) Inglés

- a. *papa have it* (Eve 1;6)
papá tenerlo
- b. *man drive truck* (Allison 1;10)
hombre manejar camión
- c. *mumma ride horsie* (Sarah 2;6)
mamá montar caballito
(ejemplos tomados de Radford 1990)
- d. *tickles me* (Adam 3;6)
me hace cosquillas
(ejemplo tomado de Guasti 2004)

(6) Alemán

- a. *Du das haben* (Andreas 2;1)
vos eso tener
- b. *S[ch]okolade holen* (Andreas 2;1)
chocolate conseguir
(ejemplos tomados de Guasti 2004)

(7) Sueco

- a. *där är dörr* (Embla 1;9)
(expletivo) *hay puerta*
- b. *glömt mösse* (Embla 1;10)
olvidado gorro
(ejemplos tomados de Bohnacker 1997)

Como puede observarse en estos ejemplos, las producciones infantiles de distintas lenguas presentan características comunes: omisiones de distintos elementos como los determinantes, los complementantes, algunos verbos, los pronombres y los sujetos en lenguas que no lo permiten; errores de concordancia en género, número o persona, y la presencia de verbos en sus formas no finitas en cláusulas principales o *infinitivos de raíz* [*root infinitive*], aunque esto ocurre en mayor medida en algunas lenguas como el inglés

o el alemán (Phillips 1995, 1996, Guasti 2004). De esta manera, la mayoría de las características propias de la gramática infantil temprana pueden relacionarse con el dominio de las categorías funcionales.

Una de las propiedades más importantes de la producción infantil es, entonces, que los niños producen simultáneamente expresiones con verbos conjugados, con determinantes y otros elementos gramaticales junto con expresiones en las que aparecen verbos en infinitivo y se omiten los elementos funcionales. Es decir, los errores y los distintos tipos de omisiones son facultativos durante la *gramática temprana* e involucran mayormente elementos que se asocian con las distintas categorías funcionales. Todas estas características propias de la gramática infantil permiten establecer las diferencias que existen entre ella y la gramática adulta de la lengua que se está adquiriendo.

Por otra parte, cabe aclarar que los componentes fonológico, morfológico, sintáctico y semántico de una lengua no son adquiridos necesariamente al mismo tiempo en el proceso de adquisición del lenguaje. Es decir que será relevante discutir a lo largo de la tesis qué tipo de información se pone en juego cuando los niños producen construcciones en singular o plural o cuando utilizan las distintas personas gramaticales.

Durante esta etapa temprana, también se observa que los niños ya producen una gramática que comparte muchas de las propiedades de la gramática de la lengua a la que se hallan expuestos y las construcciones que producen están organizadas de acuerdo con principios gramaticales sistemáticos. De esta manera, a pesar de las omisiones y los distintos tipos de errores, los niños organizan las palabras de acuerdo al orden de la lengua que están adquiriendo. Por ejemplo, tanto los complementos como los adjetivos aparecen desde un comienzo en la posición adecuada según la lengua; los niños pueden construir distintos tipos de oraciones interrogativas; en lenguas como el español, el italiano o el catalán se observa que hacen un uso diferenciado de las formas verbales finitas y no finitas; pueden utilizar verbos en sus formas finitas aun en aquella etapa en la que utilizan verbos en infinitivo en oraciones principales; si producen clíticos, estos son utilizados en la posición correcta y hacen un uso productivo del sistema de concordancia de persona, especialmente en singular.

Podemos afirmar, entonces, que las expresiones infantiles parecen estar organizadas de acuerdo con los principios gramaticales propios de una gramática adulta. Los niños demuestran tener un conocimiento sintáctico complejo, independientemente de que produzcan estructuras que no se corresponden completamente con la gramática de la

lengua que están adquiriendo. Las diferencias que se aprecian entre la gramática infantil y la adulta deben ser explicadas en relación a las correspondientes oraciones adultas y son, precisamente, los distintos tipos de desviaciones en lo que se centran los estudios sobre la adquisición del lenguaje en el marco de la Gramática Generativa. Así, entre las cuestiones a las que se ha prestado especial atención dentro de los estudios de adquisición se encuentra la omisión sistemática o facultativa de las categorías funcionales y el grado de adecuación en el uso de estas categorías.

A partir de estudiar las propiedades de la gramática del niño, surgen distintas respuestas que intentan brindar una explicación para estos fenómenos. Algunas de las cuestiones fundamentales son determinar cuál es la estructura de la cláusula de la gramática infantil y establecer cuáles son los factores que permiten la omisión facultativa de determinados elementos y no de otros, así como la producción de errores que involucran ciertas categorías gramaticales y no otras. Directamente vinculado con esto, se encuentra el hecho de que si bien las omisiones y los errores que involucran categorías funcionales se dan en todas las lenguas, estos fenómenos se manifiestan atendiendo a las particularidades de cada lengua. Por lo tanto, para proponer la estructura de la cláusula en la gramática infantil así como las operaciones post-sintácticas activas en las distintas etapas de adquisición deberán considerarse tanto las propiedades universales como las opciones particulares que pueden manifestarse según las características de las distintas lenguas.

1.3. Revisión de las hipótesis propuestas para explicar las propiedades de la gramática infantil

En relación con las características morfosintácticas de la gramática del niño que describimos en el apartado anterior, surgen fundamentalmente dos grandes grupos de respuestas relativas al desarrollo de la adquisición de las categorías funcionales. Ambos grupos de propuestas se centran en la naturaleza de las omisiones de ciertos elementos, es decir, tratan de explicar por qué el habla del niño presenta generalmente una naturaleza *telegráfica* pero se diferencian, esencialmente, con respecto a si las gramáticas infantiles pasan por una etapa prefuncional (Lebeaux 1988, Radford 1990, entre otros) o si, por el contrario, las categorías funcionales se encuentran en la gramática del niño desde el comienzo de la adquisición, aunque al principio puedan estar inespecificadas, dando lugar a una gramática temporariamente incompleta (Deprez & Pierce 1993, Poeppel & Wexler 1993, Guasti 1993/1994, Jakubowicz & Nash 2001, entre muchos otros).

Estas dos propuestas se relacionan directamente con las hipótesis que pretenden explicar cómo se produce el desarrollo de la gramática del niño: la Hipótesis de la Discontinuidad y la Hipótesis de la Continuidad (fuerte o débil). Estas hipótesis se diferencian básicamente con respecto a en qué medida consideran que las emisiones generadas por las gramáticas infantiles están restringidas por los principios de la Gramática Universal. Según la Hipótesis de la Discontinuidad, en el proceso de adquisición se incluyen ciertos estadios no restringidos por los principios de la Gramática Universal. De acuerdo con la Hipótesis de la Continuidad, por el contrario, todas las construcciones que el niño produce obedecen a los principios de la Gramática Universal (Borer & Wexler 1987, Hyams 1986, Wexler & Manzini 1987, entre otros). Sin embargo, a lo largo del proceso de adquisición la gramática infantil puede legitimar opciones que no están permitidas en la gramática de la lengua que se está adquiriendo, aunque pueden ser estructuras de gramáticas nucleares de otras lenguas.

En los siguientes apartados se presentan las dos hipótesis centrales y las distintas propuestas que se han planteado, dentro de estas posturas, para explicar las construcciones que producen los niños a lo largo del proceso de adquisición.

1.3.1. Hipótesis de la Discontinuidad. Ausencia de las categorías funcionales en la gramática infantil: Hipótesis de la Cláusula Reducida

De acuerdo con la Hipótesis de la Discontinuidad, en el proceso de adquisición se incluyen ciertos estadios no restringidos por los principios de la Gramática Universal. Es decir que las construcciones generadas por las gramáticas iniciales pueden transgredir los principios universales aunque no necesariamente lo hagan. De esta manera, algunos aspectos innatos del conocimiento sintáctico no figuran en la gramática infantil, sino que surgen progresivamente por un proceso de maduración biológica (Radford 1990, Platzack 1990, Felix 1992, Guilfoyle & Noonan 1992)¹.

En el marco de esta hipótesis, según una primera propuesta, la *gramática temprana* o *inicial* del niño se caracteriza por poseer únicamente el sistema de las categorías léxicas y sus propiedades gramaticales relacionadas, y por no presentar las proyecciones funcionales (Radford 1990, Abney 1987, Lebeaux 1988, Platzack 1990, Guilfoyle & Noonan 1992, entre otros). La hipótesis de que las cláusulas de las gramáticas infantiles carecen de proyecciones funcionales se conoce con el nombre de Hipótesis de la Cláusula Reducida [*Small Clause Hypothesis*], ya que las cláusulas infantiles serían similares a ciertas estructuras adultas que también son consideradas como proyecciones léxicas de un predicado.

Esta propuesta se basa en la idea de que es posible distinguir tres etapas principales en el desarrollo del componente categorial de la gramática infantil: una etapa pre-categorial, una etapa léxica y una etapa funcional. La etapa pre-categorial es aquella en la que el habla de los niños se reduce a una palabra por emisión y no existiría ningún sistema de categorización. La segunda etapa se caracteriza por la adquisición de las palabras de

¹ Cabe señalar que existen otras propuestas que pueden enmarcarse dentro de la Hipótesis de la Discontinuidad, como aquellas que suponen que en una primera etapa la gramática infantil no manifiesta la competencia sintáctica abstracta propia de la gramática adulta y que, por lo tanto, difiere totalmente de ésta. De acuerdo con esto, la gramática del niño no debe ser analizada según los parámetros de la gramática adulta (Tomasello 2000). Sin embargo, a los fines del análisis que propondremos en la tesis, consideramos relevante destacar fundamentalmente las propuestas que se centran en la presencia o la ausencia de las categorías funcionales en las gramáticas infantiles en relación con el funcionamiento propio de la gramática adulta.

clase mayor y sus correspondientes proyecciones y recién en la tercera etapa se daría la adquisición de las categorías funcionales y sus proyecciones (Radford 1990).

Esta primera respuesta se asocia generalmente con la Hipótesis de la Discontinuidad porque las construcciones generadas por las gramáticas iniciales pueden transgredir los principios universales. De acuerdo con esto, las gramáticas iniciales son estructuralmente diferentes tanto de la gramática de la lengua que los niños reciben como estímulo como de cualquier otra gramática nuclear.

La propuesta de que en una etapa temprana la gramática infantil carece de proyecciones funcionales pretende ser una generalización que dé cuenta, a partir de una única hipótesis, de todas las características específicas de esa etapa. Así, se postula que los sistemas categoriales tempranos son puramente *léxicos* en su naturaleza y que solo en una segunda etapa los niños desarrollarían el rango completo de las proyecciones funcionales. Sin embargo, Radford entiende que existe una etapa de transición en la cual el niño hace uso tanto de estructuras gramaticales como agramaticales con respecto a la gramática adulta, debido a que habría una diferencia entre la adquisición [*acquisition*] de los sistemas de las categorías funcionales y el dominio [*mastery*] de esos sistemas. Esta distinción entre la *adquisición* y el *dominio* de ciertas estructuras le permite a Radford sostener la idea de que el niño opera en cada etapa del desarrollo con una única gramática y que no alterna entre dos gramáticas con diferente grado de maduración.

De acuerdo con esta primera postura, las estructuras sintácticas que pueden encontrarse en la gramática temprana del niño difieren significativamente de aquellas que se encuentran en el habla adulta en dos aspectos interrelacionados. Por una parte, mientras que las oraciones adultas son proyecciones de núcleos tanto léxicos como funcionales, las oraciones infantiles son el resultado exclusivamente de proyecciones de los núcleos léxicos. Por otra parte, dado que estas estructuras carecen totalmente de las proyecciones funcionales de Complementante, Determinante o Flexión, las oraciones del niño solo serían una expresión de las relaciones temáticas (del tipo Agente, Tema, Locativo, etc.) que se dan entre los constituyentes. Radford postula, entonces, que las estructuras tempranas producidas por los niños que están adquiriendo una lengua son temático-léxicas, en el sentido de que codifican relaciones temáticas entre una categoría léxica nuclear y sus argumentos, y que estas construcciones son mapeadas directamente en estructuras sintáctico-léxicas.

La propiedad fundamental de la gramática infantil en la etapa léxica es, entonces, la de no haber adquirido las categorías funcionales ni las propiedades gramaticales asociadas a ellas y presentar, en cambio, las categorías léxicas y sus propiedades gramaticales.

De acuerdo con lo anterior, la suma de diferentes estratos de representación lingüística a la gramática inicial del niño se daría por medio de la adquisición de los ítems funcionales (Lebeaux 1988). En este mismo sentido, y en cuanto al orden de adquisición de las distintas categorías, Guilfoyle & Noonan (1992) postulan la Hipótesis de la Construcción de la Estructura [*Structure Building Hypothesis*] según la cual, las categorías funcionales emergen “maduracionalmente” después de las categorías léxicas.

1.3.1.1. Ausencia de las proyecciones funcionales de Flexión, Determinante y Complementante

Los distintos autores que presentan argumentos a favor de la ausencia de las categorías funcionales en la gramática infantil comparten la idea de que las representaciones sintácticas iniciales son deficitarias. Sin embargo, sus posturas varían según si la omisión está relacionada con todas las proyecciones funcionales o con núcleos funcionales específicos y, por lo tanto, con el tipo de construcción que se ve afectada por la ausencia de las diferentes categorías funcionales. Presentaremos a continuación los datos en los que se basa la propuesta y las consecuencias de suponer que la gramática infantil carece de las tres proyecciones funcionales principales: Flexión, Determinante y Complementante.

En cuanto a la Flexión, la evidencia empírica que permite sostener la hipótesis de que no hay categorías funcionales en la gramática infantil temprana es que los niños no hacen un uso productivo de ciertos morfemas como, por ejemplo, el afijo *-ed* como marca de tiempo pasado o el morfema de concordancia de tercera persona singular *-s*, que se adjuntan a los verbos finitos no auxiliares en el inglés adulto. Como vimos, se ha observado que en lenguas como el inglés, los niños típicamente usan formas no finitas en los contextos en los que un adulto utilizaría un verbo flexionado. Por otra parte, tampoco se observa evidencia de la adquisición de los auxiliares modales, la cópula *be*, el progresivo *have*, entre otros elementos vinculados con la categoría de Flexión. A

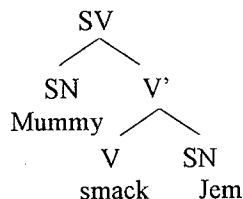
continuación se observan ejemplos del habla infantil en los que se apoyan quienes sostienen que la gramática del niño carece de la categoría de Flexión.

(8)

- a. mummy cry (Jem 1;11)
mamá llorar
 - b. mummy go (Jem 1;11)
mamá ir
 - c. mummy smack Jem (Jem 1;11)
mamá besar a Jem
- (ejemplos tomados de Radford 1990)

De acuerdo con Radford, la estructura de las cláusulas declarativas tempranas como las que se observan en (8) sería como la que se representa en (9).

(9)



Otras producciones propias de la gramática temprana que se utilizan para probar que en esta etapa los niños no poseen el sistema de Flexión y sus propiedades asociadas son aquellas en las que tanto el auxiliar como el verbo cópula, indicados entre corchetes, son omitidos, como se observa en los ejemplos de (10).

(10)

- a. Eve [has] gone (Eve 1;6)
Eve [ha] ido
- b. Eve [is] cracking nut (Eve 1;7)
Eve [está] abriendo nuez
- c. Kitty [is] hiding (Sarah 2;10)
Kitty [está] escondiéndose

- d. You [are] nice (Sarah 2;7)
 Vos [sos] simpático
 (ejemplos tomados de Guasti 2004)

De manera similar, Radford (1990) argumenta que la gramática temprana del niño carece del sistema de las otras categorías funcionales no temáticas como el Determinante y el Complementante. Así, a partir de los casos de omisión de determinantes, Radford postula que la gramática infantil carece de la proyección del Sintagma de Determinante y que, entonces, las estructuras nominales de los niños son proyecciones puramente léxicas de un nombre en un Sintagma Nominal. De acuerdo con esta hipótesis, las estructuras nominales de la gramática infantil, en tanto estructuras léxicas, son proyecciones formadas por la combinación de una categoría léxica nuclear, en este caso un nombre, con complementos, adjuntos y especificadores que son ellos mismos proyecciones de otras categorías léxicas nucleares. Por otra parte, dado que la gramática carece de categorías funcionales de cualquier tipo, Radford propone que las estructuras nominales de los niños son “indeterminadas” [*indeterminate*] ya que está ausente el sistema de Determinante. La evidencia principal en la que se basa para afirmar esto es que los niños utilizan estructuras nominales indeterminadas en contextos en los que los adultos utilizarían estructuras nominales con un sistema de Determinante, como se observa en (11).

- (11)
- a. Wayne in garden (Daniel 1;11)
Wayne en jardín
 - b. where car? (Daniel 1;11)
¿dónde auto?
 - c. tractor broken (Stefan 1;11)
tractor roto
 - d. Adulto: What's that?
Adulto: ¿qué es eso?
 Niño: train (Daniel 1;11)
Niño: tren
 (ejemplos tomados de Radford 1990)

En cuanto al Complementante, Radford (1990) afirma que la gramática infantil también carece de esta categoría y, por lo tanto, no se encuentra evidencia de la adquisición de la sintaxis de los complementantes así como de los constituyentes *Qu-*. Según Radford,

este es el motivo por el que no se observa en inglés el uso de complementantes para introducir las cláusulas subordinadas ni preguntas directas con inversión de sujeto-auxiliar en el habla infantil. Radford supone, además, que las producciones infantiles como las que se observan en (12) son similares a las cláusulas reducidas de la gramática adulta del inglés.

(12)

- a. want hat on (Daniel 1;7)
quiero sombrero en
- b. want monkey on bed (Daniel 1;11)
quiero mono en cama
- c. want mummy do (Anna 2;0)
quiero mami hacer
- d. Jem want mummy take it out (Jem 2;0)
Jem quiere mami sacarlo
(ejemplos tomados de Radford 1990)

En síntesis, de acuerdo con esta primera propuesta, el hecho de que en la gramática temprana del niño no haya evidencia del movimiento de elementos a la posición de núcleo o especificador de una categoría funcional, como podría ser el ascenso de los verbos auxiliares del inglés (*have* o *be*) desde el sintagma verbal a la categoría de Flexión o el movimiento del núcleo de Flexión al núcleo de la categoría de Complementante [*I-to-C movement*], está justificado porque no hay ninguna posición funcional que sirva como lugar de “llegada” para los constituyentes movidos, es decir, en esta etapa no habría sistemas de categorías funcionales desarrollados.

1.3.1.2. ¿Por qué las categorías funcionales no están disponibles en la gramática infantil?

De acuerdo con la propuesta de que en una primera etapa las proyecciones funcionales están ausentes de la gramática infantil, los únicos módulos que son operativos para la producción son los del léxico y el componente categorial de la gramática. Por otra parte, dado que se postula que las gramáticas infantiles carecen de las categorías funcionales, las etapas iniciales del desarrollo lingüístico serían presintácticas.

Según esta propuesta, existen distintas posibilidades para explicar por qué los sistemas léxico-temáticos están disponibles antes que los sistemas funcionales no temáticos en la gramática temprana.

Una primera posibilidad es atribuir el retraso de la emergencia de los elementos funcionales a la complejidad de sus propiedades formales (fonológicas, morfológicas, sintácticas) o semánticas y argumentar, por lo tanto, que es necesario mayor tiempo de exposición a los datos lingüísticos para su adquisición.

Una segunda opción es suponer que existen diferencias en la naturaleza del sistema gramatical que debe ser adquirido (determinado por las propiedades de la Gramática Universal) y que, por este motivo, algunas partes del sistema estarán disponibles antes que otras. En este sentido, se seguiría de las propiedades de la Gramática Universal que los sistemas de las categorías léxicas estén disponibles antes de que los sistemas de las categorías funcionales puedan desarrollarse. Esto se desprende de la hipótesis de que existe una variación paramétrica entre las lenguas con respecto al tipo y naturaleza de las categorías funcionales que pueden estar presentes en las distintas gramáticas.

Una tercera posibilidad es la que surge de la teoría de la maduración propuesta por Borer & Wexler (1987) según la cual, el desarrollo lingüístico en etapas puede explicarse a partir de proponer que los distintos principios de la Gramática Universal están genéticamente programados para hallarse disponibles en diferentes etapas de maduración. En este caso, los datos de la lengua que recibe el niño no intervienen en la modificación de las etapas anteriores.

De acuerdo con Radford (1990), la hipótesis de la maduración predice que el desarrollo del sistema funcional se da en forma paralela para todas las categorías funcionales, es decir que las proyecciones funcionales no se desarrollan independientemente unas de otras; y que el momento en el que se da este desarrollo simultáneo está genéticamente determinado. Así, a pesar de que las categorías funcionales son parte de la Gramática Universal, solo podrán estar disponibles a partir de un proceso de maduración, esto es, emergen según un orden biológicamente determinado. Sin embargo, la teoría no explicita aquello que determina que un componente se vuelva operativo en un momento del desarrollo lingüístico, independientemente de los datos que muestran que ciertas categorías ya forman parte de la gramática infantil. Es decir que un problema para la hipótesis de la maduración es el de determinar de manera independiente en qué orden estará disponible cada principio lingüístico (Weinberg 1990).

1.3.1.3. Ausencia de las categorías funcionales: críticas a la propuesta

Una de las principales ventajas de la hipótesis que afirma que la gramática temprana carece de proyecciones funcionales es que permite dar cuenta del habla telegráfica y de las distintas características de la gramática infantil, como las que presentamos en el apartado 1.2.1., sobre la base de una única explicación. De esta manera, las omisiones de distintos tipos de elementos y las diferentes clases de errores se vinculan directamente con la ausencia de determinadas proyecciones funcionales.

Sin embargo, esta propuesta ha sido criticada desde distintos puntos de vista. Así, una de las principales objeciones que se le ha hecho a esta teoría se vincula con la variación interlingüística que se observa a lo largo del proceso de adquisición de las distintas lenguas².

De acuerdo con esto, es esperable que el modelo de desarrollo en dos etapas, en el que una etapa léxico-temática es anterior a una etapa funcional, sirva para explicar el proceso de adquisición de todas las lenguas. Es decir que aunque esta posición pueda

² Cabe señalar, además, que una gramática infantil que posea únicamente categorías léxicas representa una opción que no se encuentra entre las distintas lenguas existentes (de Villiers 2001).

explicar la adquisición tardía de distintos tipos de construcciones deberá explicar por qué una misma construcción puede aparecer a distintas edades a través de las lenguas. En ese sentido, esta hipótesis parece ser demasiado fuerte si tenemos en cuenta que no se corresponde con lo que ocurre en todas las lenguas. Según Guasti (2004), la evidencia para la Hipótesis de la Cláusula Reducida proviene principalmente de los estudios de adquisición que se han hecho en lenguas con un sistema verbal morfológicamente “pobre” como el inglés y los resultados obtenidos en estudios de adquisición de otras lenguas no permiten sostener esta hipótesis. De esta manera, independientemente de la ausencia de algunos elementos morfológicos, como se observa en los datos del inglés, es posible encontrar efectos sintácticos de las categorías funcionales que son evidencia indirecta de la presencia de esas categorías en las gramáticas infantiles. Es decir, la falta de expresión morfofonológica de alguna categoría no necesariamente prueba que esa categoría está ausente en la gramática infantil.

Así, a partir de afirmar que los niños distinguen entre verbos finitos y no finitos, dado que hacen un uso contrastivo de una y otra forma, y de analizar el uso de la morfología de concordancia verbal en niños que están adquiriendo el italiano como su lengua materna, Guasti (1993/1994, 2004) postula que las estructuras iniciales de los niños incluyen las categorías funcionales y, en particular, la categoría de Flexión, ya que durante las primeras etapas de adquisición hay un bajo porcentaje de errores de concordancia en niños que adquieren el italiano, y el proceso morfosintáctico de concordancia es conocido desde etapas tempranas. Los estudios sobre el italiano constituyen un caso particularmente interesante para nuestra investigación debido a la similitud que existe entre la morfología flexiva de esa lengua y la del español.

Otra de las críticas que se han formulado contra la propuesta de que la gramática infantil temprana pasa por una etapa prefuncional se relaciona con la aparición opcional de las producciones infantiles no esperadas.

Vinculado con lo anterior, Hoekstra & Hyams (1995) señalan que esta posición no da cuenta del hecho de que las proyecciones funcionales son opcionalmente omitidas por el niño y, por el otro, no hace una distinción clara entre aquellas categorías funcionales que realmente son omitidas y aquellas que no lo son en ningún caso.

Si consideramos, por ejemplo, la adquisición de los determinantes en español (cuestión que se desarrolla en detalle en el próximo capítulo), se observa que, en general, los

determinantes son producidos correctamente desde edades tempranas aunque en ciertos contextos puedan ser omitidos por el mismo niño a una misma edad. Entendemos, por tanto, que la presencia variable o facultativa de los determinantes, como se observa en (13) con los determinantes, es un problema para las explicaciones que suponen que las categorías funcionales están ausentes durante un período del proceso de adquisición. Como se verá más adelante, nuestra propuesta considera la aparición opcional de las categorías funcionales así como los errores que se vinculan con este tipo de categorías.

(13)

- a. Adulto: ¿qué apareció?
Niño: __ zapatilla (Agustín 1;10.1)
- b. el cuacué (Agustín 1;10.1)
- c. hay que vavar __ munate [*hay que lavar __ tomate*] (Julia 1;11.8)
- d. el tatal nevo [*el delantal nuevo*] (Julia 1;11.8)

Por otra parte, encontramos que en español pueden aparecer expresadas correctamente categorías funcionales como los auxiliares y la flexión verbal y nominal, lo que nuevamente se presenta como un problema para las explicaciones que sostienen que en esta etapa temprana la gramática infantil carece totalmente de las distintas proyecciones funcionales. Ejemplos de este tipo de producciones pueden observarse en (14)³.

(14)

- a. se ha mojado medias (Ornat 1;11)
- b. mamá se ha bañado (Ornat 2;0)
- c. se ha perdido pelota (Vila 2;1)
(ejemplos tomados de CHILDES Project)
- d. ese cayó (Agustín 1;10)
- e. querés eso (Julia 1;11.7)
- f. y acá hay unos nenes que están peleando (Carolina 2;0)

Se observa, así, que los niños producen simultáneamente cláusulas en las que se omiten las categorías funcionales y cláusulas completas. Frente a este tipo de datos, quienes defienden la hipótesis de que las cláusulas de las gramáticas infantiles son estructuras

³ Los datos de a., b. y c. corresponden a la base informatizada de datos de CHILDES (MacWhinney & Snow 1985, 1990).

reducidas, a pesar de que puede observarse el uso de distintas categorías tanto léxicas como funcionales, argumentan que los niños no identifican, por ejemplo, los distintos morfemas de los verbos finitos. Por otra parte, según Radford (1990), algunas expresiones que manifiestan la presencia de las categorías funcionales presentan, en realidad, elementos considerados como “impostores”, es decir, morfemas que si bien tienen la misma forma fonológica que sus aparentes contrapartes adultas, poseen un status categorial dentro del sistema gramatical infantil diferente, léxico antes que funcional, del que poseen en la gramática adulta. Para sostener esto, Radford debe proponer que los elementos “impostores” se corresponden con otro tipo de morfemas en la gramática del niño y sugiere que existe una estrategia de categorización que hace que, en la etapa léxica, todos los constituyentes se ajusten a un sistema de categorización de núcleos léxicos y proyecciones que ya se han desarrollado en la gramática infantil.

Otro argumento vinculado con la variación interlingüística es el hecho de que tanto en francés como en inglés las primeras formas verbales flexivas se encuentren en la misma posición sintáctica en la gramática del niño, aun en una etapa temprana de adquisición, y en la del adulto. Así, el niño que está adquiriendo el inglés no comete errores como (15) ni el niño que está adquiriendo el francés comete errores como (16). En ambos casos se respeta el orden de la gramática del adulto (flexión-negación-verbo, para el inglés y flexión-verbo-negación, para el francés) (Jakubowicz 1997). Es decir, los niños que están adquiriendo una lengua como el francés colocan desde el comienzo las formas finitas antes de la negación y las formas no finitas después de la negación como ocurre en la lengua adulta.

(15) *John watches not the TV (cfr. John not watches the TV)

(16) *Jean ne pas regarde la télé (cfr. Jean ne regarde pas la télé)

Juan no mira la televisión

(ejemplos tomados de Jakubowicz 1997)

Es posible afirmar, entonces, que los niños conocen la distribución de los verbos con respecto a la negación y pueden distinguir entre las formas finitas y no finitas de los verbos. Sin embargo, si las formas finitas y no finitas no difirieran formalmente en la gramática del niño, como sostiene la Hipótesis de la Cláusula Reducida, deberían mostrar la misma distribución y las mismas posiciones estructurales, y esto no es lo que

ocurre (Guasti 2004). Este comportamiento diferenciado llevó a distintos autores a postular que las proyecciones funcionales pertinentes están presentes desde una etapa temprana de adquisición, a pesar de que la realización explícita de los rasgos morfológicos como los de tiempo o concordancia sea variable y que con frecuencia esté ausente en las verbalizaciones del niño (Deprez & Pierce 1993, Jakubowicz 1995).

1.3.2. Hipótesis de la Continuidad (fuerte y débil). Presencia de las categorías funcionales en la gramática infantil

La Hipótesis de la Continuidad puede entenderse como fuerte o débil según en qué medida se acepte que las gramáticas infantiles se distinguen de la gramática nuclear de la lengua que se está adquiriendo.

Así, la Hipótesis de la Continuidad fuerte postula que desde el comienzo de la adquisición están disponibles todos los principios de la Gramática Universal y que en ningún momento del desarrollo la gramática del niño difiere de la gramática de la lengua que está adquiriendo (Chomsky 1991, 1993, Pollock 1989, Valian 1991, Crain 1992, Jakubowicz 1992, 1997, entre otros). Esta postura, que concuerda con la idealización clásica de la adquisición instantánea, sostiene que las opciones paramétricas se fijan de una manera casi inmediata y no pueden ser modificadas posteriormente.

De acuerdo con esta posición, todas las categorías funcionales están presentes desde el comienzo de la adquisición, y el hecho de adquirir temprana o tardíamente determinados fenómenos estaría en correlación, por ejemplo, con la disponibilidad de los datos pertinentes en el medio lingüístico del niño. Otra posible explicación para los patrones de omisión de constituyentes observados en las producciones de los niños es que se deban a restricciones de tratamiento o procesamiento [*processing constraints*] sobre las representaciones lingüísticas que serían isomórficas con las de la gramática adulta. Es decir que dentro de esta postura las diferencias entre las producciones del niño y las del adulto se explican por factores que no están vinculados con la presencia o ausencia de determinadas categorías funcionales sino por factores externos a la teoría (Jakubowicz 1997).

Por su parte, la Hipótesis de la Continuidad débil sostiene que la gramática del niño a lo largo del proceso de adquisición puede legitimar opciones que no están permitidas o son marginalmente posibles en la gramática de la lengua que está adquiriendo, aunque pueden ser estructuras de gramáticas nucleares de otras lenguas. Por este motivo, al igual que en la hipótesis anterior, todas las construcciones que el niño produce obedecen a los principios de la Gramática Universal (Borer & Wexler 1987, Hyams 1986, Wexler & Manzini 1987, entre otros). Actualmente los estudios de adquisición suelen adoptar alguna versión de la Hipótesis de la Continuidad débil y por lo tanto nos concentraremos en esta hipótesis en el resto del apartado.

De acuerdo con Jakubowicz (1997), la Hipótesis de la Continuidad débil adopta varias formas. De esta manera, algunos autores sostienen que una opción paramétrica puede estar fijada previamente (antes de recibir experiencia lingüística) y el niño debe verificar, entonces, si el valor del parámetro genéticamente especificado concuerda con el valor de la lengua que está adquiriendo y, en caso contrario, tiene que volver a fijar ese valor en función de los datos recibidos (Hyams 1986, Hyams & Wexler 1993).

Otra variante de la Hipótesis de la Continuidad débil es considerar que el factor que permite el paso de una gramática infantil a una gramática adulta es el aprendizaje de las propiedades léxicas y, más específicamente, las propiedades del sistema flexional (Borer 1984, Jakubowicz 1984, Solan 1987, Clahsen 1986, 1992, entre otros). Según esta posición, la parametrización es léxica y el niño debe determinar qué formas fonéticas se asocian a cada una de las categorías sintácticas de la Gramática Universal puesto que las lenguas pueden diferir de acuerdo al inventario de reglas flexionales particulares disponibles (Borer 1984). De acuerdo con Borer, si toda la variación interlingüística puede ser explicada a partir de este sistema, el peso del aprendizaje es restringido al componente de la gramática para el cual hay evidencia fuerte de que debe ser aprendido: el vocabulario y sus propiedades idiosincrásicas. Sin embargo, no todas las propiedades gramaticales que deben adquirirse pueden ser confinadas al aprendizaje léxico. Así, Fukui (1986) entiende, por ejemplo, que aquellos parámetros que se vinculan con restricciones de orden deberán postularse por fuera del léxico.

Una tercera posibilidad, dentro de las Hipótesis de la Continuidad débil, consiste en atribuir el cambio entre una gramática y otra al Principio del Subconjunto [*Subset Principle*] (Berwick 1985). Este principio forma parte de un módulo de aprendizaje y no de la Gramática Universal y establece que el niño debe formular las hipótesis más

restrictivas concernientes a la gramática de su lengua para resolver el problema de la proyección entre la clase de posibles gramáticas y la lengua que el niño oye. Es decir que el niño debe elegir entre dos gramáticas, incluidas una dentro de la otra, aquella que genera el lenguaje de menor extensión compatible con los datos lingüísticos del *input*.

En síntesis, aunque la gramática del niño atraviese distintas etapas de reestructuración, en las que subgeneraliza y/o sobregeneraliza en relación con la gramática de la lengua que está adquiriendo, según las diversas variantes de la Hipótesis de la Continuidad débil, todas esas etapas están restringidas por la Gramática Universal.

1.3.2.1. Subespecificación de las categorías funcionales

De acuerdo con las distintas variantes de la Hipótesis de la Continuidad débil, las categorías funcionales estarían presentes desde las etapas más tempranamente observables (Deprez & Pierce 1993, Poeppel & Wexler 1993, Guasti 1993, Jakubowicz & Nash 2001, entre otros). Para dar cuenta, entonces, de los errores vinculados con las categorías funcionales que cometen los niños, generalmente se sostiene que ciertas categorías funcionales pueden estar “inespecificadas” al comienzo de la adquisición, dando lugar a una gramática temporariamente incompleta. Quienes adoptan esta propuesta discuten cuáles son esas categorías de acuerdo con los estudios realizados en distintas lenguas. Para algunos autores, esa categoría es la de Número (Hoekstra & Hyams 1995, Hyams 1996), y para otros es la categoría de Tiempo (Rice, Wexler & Cleave 1995, Rice & Wexler 1996, Wexler 1994) o el Complementante (Hamann, Penner & Lindner 1998, Platzack 2001). Sin embargo, todos están de acuerdo en que la gramática del niño no difiere sustancialmente de la gramática del adulto.

Así, lo que se observa en la gramática infantil es un problema de tipo sintáctico que resulta de la inhabilidad de computar rasgos funcionales o de especificar el contenido de los rasgos de ciertas categorías funcionales (Jakubowicz & Roulet en prensa). Como consecuencia de la subespecificación de los rasgos de determinadas categorías funcionales, se observan construcciones que no se corresponden con la gramática adulta que el niño está adquiriendo. Desde este punto de vista, la adquisición de las proyecciones funcionales consistiría en la adquisición de los rasgos de sus núcleos, es

decir, un proceso de adquisición de rasgos léxicos (Chomsky 1995, Hoekstra & Hyams 1995, Roeper 1996).

De acuerdo con lo anterior, dentro de esta postura general se han formulado distintas hipótesis para explicar el origen de la subespecificación de ciertas categorías. Presentamos a continuación las tres hipótesis que consideramos más representativas de esta propuesta. Como veremos, estas hipótesis pueden apelar a la subespecificación de una categoría como la de Número, a la subespecificación de rasgos como los de Tiempo o Concordancia o a la ausencia de parte de la estructura sintáctica. A lo largo de la tesis discutiremos la existencia de un posible problema en el nivel de la sintaxis como suponen estas teorías.

1.3.2.1.1. Subespecificación de la categoría de Número

Hoekstra & Hyams (1995) se proponen explicar tres características del habla infantil: los infinitivos de raíz [*root infinitive*], la omisión de sujetos y la ausencia de determinantes. Todos estos fenómenos ocurren en lenguas en las que los verbos finitos en cláusulas principales, los sujetos explícitos y los determinantes son obligatorios en la gramática adulta. Dado que esas propiedades del habla infantil suelen coocurrir durante una etapa de la adquisición y que estos fenómenos parecen estar relacionados, los autores suponen que deben recibir una explicación unificada. La hipótesis que proponen Hoekstra & Hyams es que el núcleo funcional de Número puede encontrarse subespecificado en la gramática temprana y, puesto que el Número está representado tanto en el sistema nominal como en el verbal, esta subespecificación producirá efectos transcategoriales. De esta manera, según sea una subespecificación de Número en el Sintagma de Determinante o en el Sintagma de Flexión, se darán los distintos tipos de producción infantil, ausencia de sujetos y determinantes o infinitivos de raíz, respectivamente. En (17) observamos el tipo de datos que podría explicar esta propuesta.

- (17)
- i. Infinitivos de raíz
 - a. Eve sit floor
Eve sentar suelo

b. Where penny go?
¿Dónde moneda ir?

c. The truck fall down
El camión caer

ii. Omisión de sujetos

d. Want look a man
Quiero ver un hombre

e. Veux pas lolo
No quiero agua

iii. Omisión de determinantes

f. Open door
Abrir puerta

g. Hayley draw boat
Hayley dibujar bote
(ejemplos citados por Hoestra & Hyams 1996)

Para explicar las diferencias que se observan entre las lenguas, los autores proponen que el fenómeno de infinitivo de raíz solo se dará en aquellas lenguas que tienen una especificación obligatoria de Número en sus formas adultas, como el inglés y el holandés. Por otra parte, entienden que este mismo análisis puede extenderse al dominio nominal y, en ese sentido, las omisiones de los determinantes y de los sujetos serían fenómenos análogos al caso del infinitivo de raíz en el dominio de la cláusula.

Este antecedente será retomado a lo largo de nuestro análisis puesto que también consideramos que un retraso en el dominio de la categoría funcional de Número puede tener efectos tanto en el ámbito nominal como en el verbal. Sin embargo, cabe anticipar aquí que nuestra propuesta no supone la subespecificación de ciertas categorías sino que se vincula con las operaciones morfológicas que involucra la categoría de Número.

1.3.2.1.2. Modelo de omisión de Concordancia/Tiempo [*AGR/TNS Omission Model*] y Restricción del cotejo único [*Unique Checking Constraint*]

Otra de las explicaciones que se han formulado para explicar el fenómeno de infinitivo de raíz a partir de suponer que puede darse la subespecificación de algún rasgo o categoría en la gramática infantil es la de Wexler (1994, 1998) y Schütze & Wexler (1996). En su primera propuesta, Wexler (1994) entiende que el rasgo de la categoría de Tiempo es el que se encuentra subespecificado y formula el *Modelo de omisión de Tiempo* [*Tense Omission Model*]. Según este modelo, se produce una cláusula de infinitivo de raíz en el caso de que el rasgo de Tiempo esté subespecificado en la representación de la cláusula. Cuando esto ocurre, ninguno de los morfemas que expresan tiempo puede aparecer y, por lo tanto, se produce una forma verbal no finita. Posteriormente, esta teoría es modificada y se propone que tanto la categoría de Tiempo como la de Concordancia pueden estar subespecificadas (Schütze & Wexler 1996, Wexler 1998). A partir de esto, se elabora el *Modelo de omisión de Concordancia/Tiempo* [*AGR/TNS Omission Model (ATOM)*].

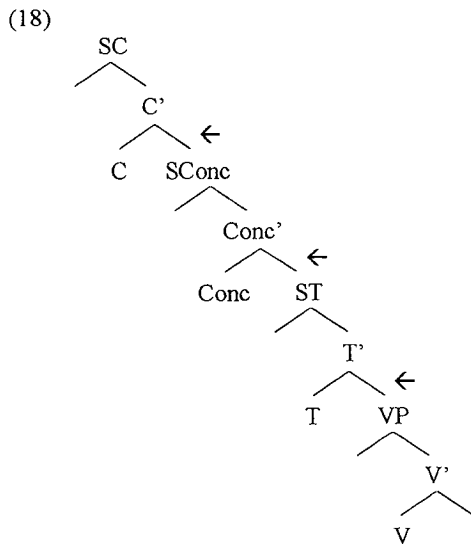
En esta misma línea, Wexler (1998) sostiene que desde una etapa temprana, alrededor de los 18 meses, el niño ya conoce las propiedades fonológicas y gramaticales de muchos de los elementos flexionales de su lengua [*Very Early Knowledge of Inflection Hypothesis*]. Sin embargo, para dar cuenta de la subespecificación de alguna categoría, el autor entiende que existe una restricción sobre el número de operaciones de chequeo o cotejo de rasgos en las etapas tempranas de desarrollo del lenguaje (Restricción del cotejo único [*Unique Checking Constraint*]). Esta restricción determina que en las etapas iniciales de la adquisición, el Sintagma de Determinante sujeto puede chequear solo una vez su rasgo [D] (Determinante), ya sea en la proyección funcional de Tiempo o en la de Concordancia pero no en dos proyecciones funcionales distintas⁴. Como consecuencia, se provoca la omisión de los rasgos de las categorías de Tiempo o de Concordancia en una lengua como el inglés y esto puede observarse en las frecuentes omisiones de la marca de pasado *-ed* y de la marca de tercera persona singular *-s* en las producciones infantiles. Por otra parte, para explicar el carácter opcional de los casos de

⁴ Esta hipótesis se apoya en la división del núcleo funcional de flexión en las categorías de Tiempo y Concordancia (Pollock 1989).

infinitivo de raíz, Wexler argumenta que la derivación sintáctica de las cláusulas con formas finitas y con formas no finitas es igualmente costosa para el niño. Finalmente, estas restricciones son internas a la gramática infantil y, según Wexler, son superadas mediante un proceso de maduración biológica.

1.3.2.1.3. Hipótesis de truncamiento de la estructura [*Truncation Hypothesis*]

Sobre la base de la propuesta de Wexler (1994), Rizzi (1993/1994) propone una hipótesis que apela a la estructura de la cláusula para explicar las producciones infantiles y que se conoce como Hipótesis de truncamiento de la estructura [*Truncation Hypothesis*]. Por una parte, Rizzi supone que en la gramática adulta todas las cláusulas poseen una representación uniforme y que el Sintagma de Complementante es la raíz de las cláusulas finitas y no finitas. Sin embargo, esto no sería siempre así en las gramáticas infantiles dado que puede haber un truncamiento de la estructura y opcionalmente algunas proyecciones funcionales podrían faltar. De esta manera, la categoría que aparezca por debajo del lugar en el que se produce el truncamiento, el Sintagma de Concordancia, el Sintagma de Tiempo o el Sintagma Verbal, podrá funcionar como la raíz de la cláusula. Este mecanismo opera eliminando toda proyección por encima del lugar en el que se da el truncamiento y mantiene las proyecciones que se encuentren por debajo. Por otra parte, no es posible eliminar proyecciones que se encuentran en el medio de la estructura y proyectar al mismo tiempo las categorías superiores. En (18), las flechas señalan los lugares en los que puede producirse el truncamiento.



Para dar cuenta de los infinitivos de raíz se propone, entonces, que las cláusulas son estructuras “truncas” por debajo del Sintagma de Tiempo, es decir, solo se proyecta hasta el Sintagma Verbal. De esta misma manera, Rizzi puede dar cuenta de las omisiones de sujetos que se observan en las gramáticas infantiles aun en aquellas lenguas que no lo permiten sosteniendo que esto es consecuencia de que no se proyecte en la estructura de la cláusula la posición de sujeto.

Cabe señalar que el Modelo de omisión de Concordancia/Tiempo (Wexler 1994, 1998) y la Hipótesis de truncamiento de la estructura (Rizzi 1993/1994), que apelan a la subespecificación de una categoría o rasgo, se basan en la idea de que Tiempo puede ser la categoría deficiente en la gramática infantil. Sin embargo, una diferencia importante entre las dos últimas propuestas es que la hipótesis de Wexler (1994, 1998) permite que una proyección intermedia pueda estar subespecificada sin implicar las proyecciones que se encuentran por arriba o por debajo de la misma y esto no es posible de acuerdo con la propuesta de Rizzi (1993/1994).

1.3.2.2. Operaciones sintácticas y restricciones prosódicas

Frente a aquellas propuestas que suponen que existe una subespecificación de ciertas categorías en la cláusula infantil, surgen dos explicaciones teóricas diferentes para dar cuenta del retraso en la emergencia de ciertas categorías funcionales.

Estas propuestas también parten de la idea de que la estructura funcional de la cláusula está disponible en la gramática infantil desde el comienzo de la adquisición pero no suponen, como en el caso de las explicaciones anteriores, que los niños hacen un uso de una porción reducida de esa estructura. Por el contrario, entienden que los problemas que se observan en las emisiones infantiles se relacionan con la *complejidad*, ya sea en función de operaciones computacionales o de restricciones prosódicas, que puede implicar la producción de los ítems que se vinculan con ciertas categorías funcionales. Estas explicaciones, que presentamos brevemente a continuación, son relevantes para nuestra propuesta dado que no se centran en la estructura sintáctica disponible. En el capítulo 4, retomaremos la noción de *complejidad* en términos del tipo y la cantidad de operaciones post-sintácticas involucradas en la expresión morfofonológica de las categorías funcionales.

1.3.2.2.1. Hipótesis de la complejidad del cálculo sintáctico [*Computational Complexity Hypothesis*]

La Hipótesis de la complejidad del cálculo sintáctico [*Computational Complexity Hypothesis*] (Jakubowicz & Nash 2001) surge como una manera de dar cuenta del orden en el que se adquieren las categorías funcionales. Según esta hipótesis, la complejidad es definida en términos de las propiedades de los elementos funcionales de la lengua que el niño está adquiriendo. Así, la computación sintáctica en una lengua determinada será menos compleja cuando involucre una categoría funcional que obligatoriamente debe estar presente en todas las oraciones. Según los autores, este es el caso de la categoría de Flexión en las cláusulas simples y la categoría de Determinante en el dominio nominal en francés. Por su parte, la computación sintáctica será más compleja si la categoría funcional está presente solo en algunas cláusulas y puede no aparecer en función de la información semántica involucrada. De esta manera, las categorías

funcionales se dividen de acuerdo a si son sintácticamente necesarias y, por lo tanto, más simples computacionalmente, o si solo son semánticamente motivadas, es decir, computacionalmente más complejas.

De acuerdo con esta postura, la omisión opcional o sistemática de los morfemas gramaticales se dará en función de la complejidad de la computación, definida por el número o la naturaleza de las operaciones subyacentes a la derivación. Por otra parte, según esta hipótesis, las categorías sintácticamente necesarias se desarrollan de manera más temprana y no son omitidas ni utilizadas incorrectamente por los niños.

Finalmente, dado que la identidad y las propiedades de las categorías funcionales centrales son diferentes a través de las lenguas, esta propuesta predice que las manifestaciones de las deficiencias morfológicas podrán variar interlingüísticamente en el proceso de adquisición del lenguaje. Es decir, este análisis supone que no hay un orden universal en la adquisición de las categorías funcionales.

1.3.2.2.2. Restricciones prosódicas y construcciones no adultas

Otro tipo de explicación que no apela a problemas de tipo sintáctico es aquella que propone que las restricciones prosódicas que operan en cada lengua pueden ser las responsables de los distintos tipos de fallas que aparecen en las producciones de los niños. Es decir, estas restricciones permitirían explicar las omisiones de ciertos morfemas gramaticales en las producciones infantiles tempranas (Lleó & Demuth 1999, Demuth 2001, Demuth *et al.* 2009, entre otros).

En este sentido, Lleó & Demuth (1999) entienden que la emergencia de los artículos en la gramática infantil está determinada por las restricciones prosódicas que operan al nivel de la palabra y por la forma en que los artículos son agrupados en sintagmas prosódicos en las distintas lenguas. De esta manera, los determinantes serán producidos más tempranamente en aquellos contextos en los que estén licenciados prosódicamente. Vinculado con esto, la variación interlingüística que se observa en la producción temprana de las categorías funcionales puede ser explicada por las restricciones prosódicas de cada lengua y no es necesario postular, entonces, la ausencia de las categorías sintácticas o la intervención de factores de procesamiento no lingüísticos para dar cuenta de las omisiones de los determinantes (Demuth *et al.* 2009).

Del mismo modo, Demuth & Ellis (en prensa) encuentran que cierto tipo de prefijos nominales en sesotho (lengua Bantu) tienen más probabilidades de aparecer si preceden una raíz nominal monosilábica. Estos efectos prosódicos sobre los prefijos se dan hasta alrededor de los 2;3 años, momento en el que los prefijos comienzan a ser producidos con raíces nominales de dos o más sílabas. La adquisición de los determinantes en francés sigue un patrón similar dado que al comienzo de la adquisición los determinantes son usados más consistentemente con nombres monosilábicos y después de varios meses comienzan a ser utilizados con nombres bi- y trisilábicos (Tremblay 2006, Tremblay & Demuth en prensa).

Sobre esta base, según los autores, es posible predecir, por ejemplo, el curso de la adquisición de los determinantes según la estructura prosódica de cada lengua en particular (Demuth *et al.* 2009).

Es decir, son propuestas que se basan en factores de orden prosódico para explicar las producciones infantiles que no se ajustan a la gramática adulta de la lengua que se está adquiriendo. Cabe destacar que este tipo de explicaciones desplazan el lugar en el que consideran que se da el problema, en la gramática infantil del nivel sintáctico al nivel fonológico. Se asume, así, que las representaciones estructurales de las construcciones que producen los niños son similares a las representaciones adultas.

En síntesis, en este apartado hemos presentado algunas de las explicaciones que se han propuesto en el marco de la Hipótesis de la Discontinuidad y la Hipótesis de la Continuidad para dar cuenta de la adquisición de las categorías funcionales y, en particular, para establecer cuáles son las causas de las omisiones o los errores gramaticales que cometen los niños a lo largo de este proceso.

Como señalamos, la mayoría de las hipótesis que se postulan para explicar las construcciones no adultas ubican el problema en el componente sintáctico y discuten sobre el tipo de categorías funcionales que forman parte de la gramática infantil. Estas propuestas suelen enfrentarse al problema que supone explicar la presencia opcional de las construcciones no adultas que se observan en las producciones de los niños. Otras propuestas, en cambio, ubican el problema en un nivel más bajo como el de la prosodia. Es decir que, en general, este tipo de explicaciones no hace hincapié en el papel que juega la morfología para la expresión de las categorías funcionales. Las distintas

propuestas que presentamos se centran fundamentalmente en determinar cómo funciona el componente sintáctico o el nivel fonológico y establecen una relación directa entre estos niveles y la morfología.

Consideramos, sin embargo, que para explicar el funcionamiento de las categorías gramaticales en la *gramática infantil temprana* debe hacerse hincapié en lo que ocurre en el nivel de la morfología. De acuerdo con esto, adoptamos para la presente investigación el modelo de la Morfología Distribuida (Halle & Marantz 1993, Harley & Noyer 1999, Embick & Noyer 2001, 2004, Embick & Halle 2011, entre otros). Es decir, adoptamos un modelo de gramática que hace explícitas las operaciones que deben implementarse post-sintácticamente para la expresión de las categorías funcionales. En el siguiente apartado, exponemos los supuestos más importantes de este modelo.

1.4. Morfología Distribuida

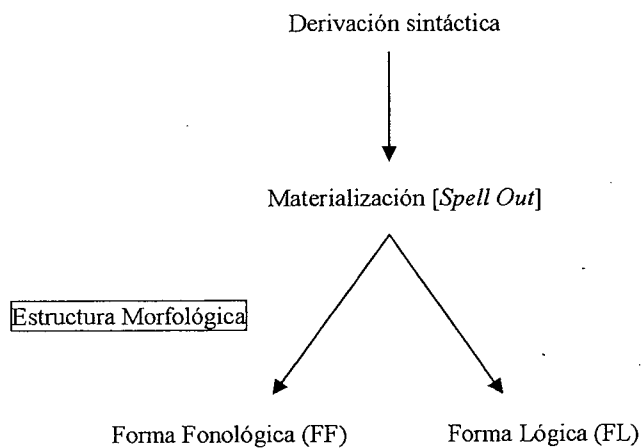
Como mencionamos al final de la sección anterior, entendemos que un análisis sobre la expresión morfofonológica de las categorías funcionales en la gramática infantil debe estar basado fundamentalmente en un modelo teórico que se centre en la morfología.

El modelo de la Morfología Distribuida es una propuesta innovadora para la teoría morfológica según la cual, habría una división entre los rasgos morfosintácticos con los que opera la sintaxis y la realización fonológica de esos elementos (Halle & Marantz 1993, Harley & Noyer 1999, Embick & Noyer 2001, 2004, Embick & Halle 2011, entre otros). En el modelo de gramática que se propone, se agrega entre el nivel de la sintaxis y el nivel de Forma Fonológica, un nivel de representación, la Estructura Morfológica, en el que pueden aplicarse ciertas operaciones que modifican las estructuras sintácticas. Este nivel y las operaciones que pueden efectuarse allí serán particularmente relevantes para el análisis de la adquisición de las categorías funcionales que desarrollamos en la tesis.

1.4.1. Estructura Morfológica y operaciones post-sintácticas

El modelo de gramática que se propone en el marco de la Morfología Distribuida puede observarse en el esquema de (19). Según este modelo, mientras que la sintaxis y la Forma Lógica se proponen como niveles universales, el nivel de representación de la Estructura Morfológica permite dar cuenta de la variación entre las lenguas.

(19) Estructura básica de la gramática según el modelo de la Morfología Distribuida (Halle & Marantz 1993)



La sintaxis opera con un conjunto de rasgos sintáctico-semánticos abstractos que se seleccionan a partir de un inventario universal de rasgos (UFI, [*Universal Feature Inventory*]) de la Gramática Universal. Estos rasgos son relevantes para la interpretación en Forma Lógica, es decir, se trata de rasgos *interpretables* y pueden ser, por ejemplo, rasgos como [plural], [pasado] o [imperfectivo]. Cada lengua particular empleará un subconjunto de los rasgos del inventario universal y, de esta manera, las lenguas diferirán según los rasgos que estén activos (Embick & Halle 2011).

Por otra parte, los morfemas abstractos con los que opera la sintaxis no tienen contenido fonológico y el mecanismo que se encarga de insertar las matrices fonológicas en los morfemas abstractos se conoce como *inserción de vocabulario*. El *vocabulario* es la lista de exponentes fonológicos de los diferentes morfemas abstractos de la lengua. Estos exponentes se relacionan con condiciones de inserción y cada exponente

adquiriendo la lengua (Embick & Halle 2011). Sin embargo, esto no implica necesariamente que las distintas operaciones se adquieran de manera “instantánea”.

Por otra parte, las operaciones de la Estructura Morfológica se dan en el camino a la Forma Fonológica y, por lo tanto, no tienen repercusión en la Forma Lógica, encargada de asignar interpretación semántica a las construcciones de la sintaxis.

Estos procesos pueden ser operaciones de concordancia [*agreement / concord*], movimiento de núcleo a núcleo [*head-to-head movement*], fusión o ensamble [*morphological merger*], fusión estricta [*fusion*], fisión [*fission*] y empobrecimiento [*impoverishment*], entre otras (Halle & Marantz 1993, Embick & Halle 2011). Si estas operaciones de la Estructura Morfológica no se aplican, se da un isomorfismo entre la estructura sintáctica y la Forma Fonológica. En cambio, una de las fuentes de la falta de correspondencia o de isomorfismo entre la Forma Fonológica y la sintaxis es la posibilidad de que ciertos rasgos o nodos puedan ser insertados en la Estructura Morfológica para cumplir con una condición de buena formación particular de la lengua antes de la inserción del vocabulario.

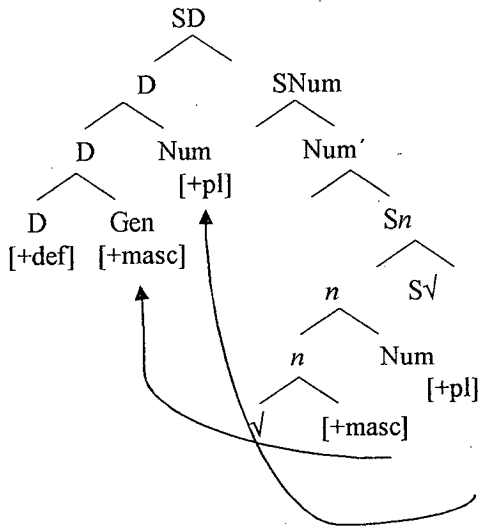
Entre las operaciones más relevantes a los fines del análisis de la adquisición de las categorías funcionales en español se encuentran las operaciones de concordancia nominal entre el nombre y el determinante y entre el nombre y el adjetivo [*concord*] y la concordancia entre el sujeto y el verbo [*agreement*]. En ambas operaciones se da un copiado de rasgos formales. La operación de copiado de rasgos puede formalizarse de la siguiente manera:

(21) Copiado de rasgos: un rasgo [*B*], que está presente en un nodo *X* en la sintaxis, es copiado en otro nodo *Y* en la Estructura Morfológica (Embick & Halle 2011).

En las operaciones de concordancia se agregan rasgos o nodos en la Estructura Morfológica por requerimientos de buena formación específicos de las lenguas. De esta manera, al agregar material que no está presente en la estructura sintáctica se “complejiza” el nivel de interfaz sintáctico morfológico y se provoca una falta de isomorfismo entre ambos niveles (Halle & Marantz 1993).

En (22) presentamos un esquema del funcionamiento de esta operación de copiado de rasgos de género y número entre el Determinante y el Nombre en el ámbito nominal (las flechas indican que se aplicó la operación de copiado).

(22) Det [+def] → [Det_[+def] Gen_[+masc] Num_[+pl]]



De acuerdo con Embick & Halle (2011), no existe una proyección de Concordancia [*Agree*] en la sintaxis y, por lo tanto, para establecer la concordancia entre el sujeto y el verbo en lenguas como el latín, este nodo es agregado a Tiempo por requerimientos particulares de la lengua antes de la inserción del vocabulario. Es decir que un caso particular de falta de correspondencia entre la sintaxis y el nivel morfológico se debe al agregado de nodos o de rasgos en la Estructura Morfológica. Como veremos más adelante (cfr. capítulo 3), este tipo de operación también es necesaria para establecer la concordancia sujeto-verbo en español.

Según, la terminología utilizada por Embick (1997, 1998), nos referimos a este material agregado en la Estructura Morfológica como *disociado* [*dissociated*] puesto que no es parte de la derivación sintáctica. A continuación presentamos formalmente las nociones de rasgos y nodos disociados:

(23)

- a. Rasgo disociado: un rasgo $[\alpha]$ es un *rasgo disociado* si y solo si $[\alpha]$ es agregado a un nodo bajo condiciones específicas en la Estructura Morfológica.
- b. Nodo disociado: un nodo X es un *nodo disociado* si y solo si X es agregado a la estructura bajo condiciones específicas en la Estructura Morfológica.

Por otra parte, dado que se permite la inserción de rasgos disociados en la Estructura Morfológica, debe restringirse el tipo de rasgos que pueden ser introducidos en la morfología. De esta manera, en Embick (2000) se propone el Principio de rasgos disjuntos [*Feature Disjointness*] según el cual, (a) los rasgos fonológicos, o puramente morfológicos, o propiedades arbitrarias de los ítems de vocabulario, no están presentes en la sintaxis; (b) los rasgos sintáctico-semánticos no se insertan en la morfología. Este principio impone condiciones estrictas sobre las operaciones post-sintácticas que pueden llevarse a cabo. La restricción de la introducción de rasgos [*Restriction on Feature Introduction*] establece de esta manera que los rasgos agregados en la Estructura Morfológica no pueden ser rasgos sintáctico-semánticos, es decir, no pueden ser rasgos del inventario universal de rasgos (Embick & Halle 2011).

Otras operaciones relevantes a los fines del análisis son las operaciones de fusión o ensamble [*morphological merger*] y fusión estricta [*fusion*]. La operación de ensamble une un núcleo con el núcleo de su complemento pero mantiene la independencia de los dos nodos terminales, cada uno con su conjunto de rasgos separados. En cambio, la operación de fusión estricta [*fusion*] combina dos nodos sintácticos independientes en un único nodo antes de la inserción de vocabulario (Embick & Halle 2011).

Finalmente, cabe señalar que las operaciones que pueden aplicarse en la Estructura Morfológica permiten dar cuenta de los aspectos gramaticales variables entre las lenguas (Avellana 2012). Es decir que podrá haber variación interlingüística según la selección que haga cada lengua respecto de las operaciones post-sintácticas particulares para la realización morfofonológica de los distintos rasgos gramaticales.

De acuerdo con el modelo de la Morfología Distribuida y teniendo en cuenta que las operaciones de la Estructura Morfológica están sujetas a variación, consideramos que a lo largo del proceso de adquisición la gramática infantil puede presentar dificultades con

estas operaciones que dependen de la lengua que se está adquiriendo. Así, las producciones infantiles no esperadas pueden ser el resultado de problemas con las operaciones morfológicas y con la inserción de los ítems de vocabulario y es posible suponer, además, que el dominio completo de estas operaciones implica la existencia de ciertas etapas por las que pasa la gramática del niño antes de adquirir por completo la lengua materna.

1.5. Aspectos metodológicos

En este apartado presentamos la metodología general que se implementó para constituir el corpus de datos originales del español rioplatense. Para esto, en primer lugar, describimos la metodología que seguimos para la recolección de la producción infantil y luego caracterizamos las muestras de datos.

Para la confección del corpus de datos hemos entrevistado a 30 niños que están adquiriendo el español rioplatense como su lengua materna. La edad de los niños entrevistados es de 1;8.5 a 3;1.2⁵.

Todos los niños entrevistados viven en la ciudad de Buenos Aires (Argentina), pertenecen a familias de clase social media en las que se habla únicamente el español y, al momento de realizar los encuentros, los niños no habían tenido contacto con otras lenguas en el ámbito familiar o educativo. En general, las entrevistas se hicieron en las casas de los niños y, en algunos pocos casos, en el ámbito escolar.

A continuación, en la Tabla 1, presentamos los nombres y las edades de los 30 niños a los que se entrevistó para el armado del corpus. Los niños fueron ordenados por edad. Como se verá más adelante, la mayoría de los niños fueron entrevistados con el objetivo de obtener producción infantil espontánea. Sin embargo, algunos de los niños fueron entrevistados para obtener producción guiada o inducida.

⁵ Como se aprecia en la Tabla 1 más abajo, en una oportunidad hemos entrevistado a una niña que es mayor que el resto de los niños ([Camila 3;6.17]). Si bien la muestra con las producciones de esta niña no será seleccionada como muestra representativa en ninguno de los capítulos siguientes, entendemos que es pertinente considerarla en el corpus general de datos porque nos permitirá contrastar las producciones de un niño mayor con las producciones de los niños estudiados.

Tabla 1. Niños entrevistados para la conformación del corpus de datos^{6,7}

	Niño	Edad		Niño	Edad
1	Facundo(1)	1;8.5	16	Ana	2;4.24
2	Julia	1;8.13 – 2;11.20	17	Irina(2)	2;4.28
3	Lucio	1;9.16	18	Manuel(2)	2;5.26
4	Agustín	1;10.1	19	Facundo(2)	2;7.2
5	Zoe	1;10.8	20	Azul	2;8.2
6	Emilia	1;11.7 – 2;10.8	21	Rocío	2;8.5
7	Julietta	1;11.12 y 2;1.7	22	Manuela	2;8.8
8	Felipe	2;0.3 y 2;1.29	23	Federico(1)	2;10.18
9	Camila	2;0.7 y 3;6.17	24	Manuel(1)	2;11.4
10	Carolina	2;0.18	25	Ernestina	2;11.13
11	Benito	2;1.2	26	Franca	2;11.27
12	Irina(1)	2;3.3	27	Alma	2;11.27
13	Renata	2;3.8 – 2;11.12	28	Mora	3;0.3
14	Micaela	2;3.13	29	Florencia	3;0.16
15	Federico(2)	2;4.19	30	Lautaro	3;1.2

Las entrevistas con los niños fueron grabadas en su totalidad y luego fueron transcritas para su posterior análisis. Cada una de las grabaciones de las producciones de un niño a una edad determinada es considerada una *muestra de datos*. Las muestras se presentan con el nombre del niño y la edad entre corchetes ([Nombre, edad]). Además, la edad de los niños al momento de la entrevista aparece expresada de la siguiente manera: años;meses.días. En el Anexo I presentamos las muestras que componen el corpus completo de datos.

Algunos niños han sido entrevistados en una única oportunidad y otros, en cambio, han sido entrevistados a distintas edades a lo largo del proceso de adquisición del lenguaje. Este último tipo de encuentros nos ha permitido armar corpus longitudinales con las distintas muestras que corresponden a distintas edades de un mismo niño. Los corpus longitudinales serán especialmente relevantes para establecer las propiedades de cada una de las etapas que atraviesa la gramática infantil en la adquisición de las categorías funcionales del dominio nominal y el verbal y para comparar estas etapas.

En los encuentros con los niños implementamos tres maneras de obtener los datos. Así, las producciones infantiles se obtuvieron a partir de la grabación de producción

⁶ En aquellos casos en los que se repiten los nombres ponemos entre paréntesis (1) o (2) para diferenciar a los sujetos.

⁷ Si se realizaron más de dos entrevistas con cada niño, entre las edades aparece un guión (-). En cambio, si solamente se realizaron dos entrevistas, colocamos y entre las edades.

completamente espontánea, de producción guiada con imágenes y preguntas que permiten complementar los datos de producción espontánea (Rice & Wexler 1996) y de producción inducida a partir de pruebas experimentales. El corpus completo resulta, así, de la suma de todos los tipos de datos recolectados y está compuesto por distintos tipos de muestras: muestras de producción espontánea, muestras de producción guiada y muestras de producción inducida.

En cuanto a las muestras de producción espontánea y de producción guiada, las entrevistas para grabar a los niños duraron entre 30 y 60 minutos cada una. Estos encuentros con los niños siguieron dos modalidades. En el primer caso, producción espontánea, no se buscó elicitación ningún tipo de estructura o construcción en particular y solamente se propusieron distintos juegos para que los niños participaran en situaciones de intercambio comunicativo. Los niños hablaban de manera espontánea y no se hacían preguntas para inducir la producción de construcciones o categorías particulares. En el segundo caso, producción guiada, con el fin de elicitación una mayor cantidad de construcciones nominales y verbales, les mostramos a los niños imágenes y objetos y les formulamos preguntas del tipo: *¿qué es esto?* o *¿qué hay/ves en este dibujo?*. Es decir, además de grabar a los niños para obtener producción completamente espontánea, se dedicó parte de los encuentros a guiar la conversación para obtener cierto tipo de construcciones sintácticas. Este tipo de entrevistas no fueron consideradas como pruebas experimentales de producción inducida.

Como veremos en los capítulos siguientes, a lo largo de la tesis analizaremos una selección de muestras representativas que forman parte del corpus de datos con las muestras de producción espontánea y guiada (cfr. Anexo I)⁸.

Como se mencionó, además de las muestras de producción espontánea y guiada, contamos con muestras de producción infantil que son el resultado de la implementación de tareas de producción inducida. Estas pruebas se realizaron específicamente para estudiar las categorías funcionales del dominio nominal y en el capítulo 2 se presentarán en detalle los participantes, el procedimiento y los resultados de cada una de estas pruebas.

⁸ Consideramos que el corpus completo de datos del español rioplatense será útil en futuras investigaciones para nuevos análisis de las distintas propiedades de la gramática infantil.

En síntesis, para la confección del corpus de datos hemos entrevistado a distintos niños y en esas entrevistas implementamos diferentes métodos para obtener producción infantil. A partir de este corpus general de datos, en cada uno de los capítulos centrales de la tesis seleccionamos un subconjunto de muestras representativas que son presentadas en detalle en los apartados dedicados a los aspectos metodológicos particulares.

1.6. Conclusiones del capítulo

En la primera parte de este capítulo hemos presentado las propiedades de la gramática infantil temprana. Una de sus características más importantes es la presencia de errores y omisiones que involucran categorías funcionales en las producciones infantiles. Es decir que desde los primeros estudios sobre la adquisición del lenguaje se ha observado que se da una producción variable de los morfemas gramaticales en el habla espontánea de los niños (Brown 1973). Por otra parte, este tipo de patrón ha sido estudiado en distintas lenguas y ha llevado a diferentes autores a proponer que las representaciones sintácticas de los niños son inmaduras o que se encuentran sintácticamente subespecificadas.

A continuación, hemos presentado las principales hipótesis que intentan dar cuenta de cuáles son las etapas de reestructuración por las que pasa la gramática de un niño durante su desarrollo. Expusimos, así, los supuestos principales de la Hipótesis de la Discontinuidad y de la Hipótesis de la Continuidad (fuerte o débil). De acuerdo con la Hipótesis de la Discontinuidad, las gramáticas infantiles se diferencian estructuralmente de las gramáticas adultas y, en general, quienes adoptan esta hipótesis suponen que hay una ausencia de las categorías funcionales en la gramática de los niños. En cambio, según la Hipótesis de la Continuidad, en sus distintas versiones, las gramáticas infantiles no son sensiblemente diferentes de las gramáticas adultas. Quienes adoptan esta postura suponen que las categorías funcionales están presentes desde el comienzo en la gramática infantil y que, por lo tanto, la estructura de la cláusula de la gramática del niño es similar a la estructura de la cláusula de la gramática adulta. Consecuentemente, para explicar por qué los niños omiten de manera facultativa ciertos morfemas y producen errores que generalmente involucran categorías funcionales se

implementan distintas soluciones y no se propone, generalmente, una única explicación que pueda dar cuenta de todos los tipos de errores y omisiones que se observan en la gramática infantil. Una de las principales ventajas que presenta esta hipótesis es que permite dar cuenta de las producciones infantiles de distintas lenguas en las que se observa, por ejemplo, la distribución complementaria de los verbos finitos y no finitos y la presencia de los determinantes sin errores de concordancia en género con el nombre desde una edad temprana, como ocurre en el español. Así, dentro de esta hipótesis hemos considerado un grupo de propuestas que se centran fundamentalmente en la estructura de la cláusula de la gramática infantil y la comparan con la estructura de la cláusula de la gramática adulta. Sin embargo, las distintas explicaciones que hemos evaluado ignoran que puede existir una separación entre las formas morfológicas y la sintaxis. Es decir, consideran que si los niños producen u omiten ciertas construcciones morfológicas, esto es reflejo de la presencia o ausencia en la gramática infantil de las categorías funcionales relacionadas con dichas estructuras.

Por otra parte, hemos presentado dos propuestas que se centran en el grado de complejidad que implica el procesamiento de las categorías funcionales ya sea en términos de operaciones computacionales o según el tipo de restricciones prosódicas que operan en la lengua que se está adquiriendo. Cabe señalar que este tipo de propuestas no atribuye al tipo de estructura sintáctica que se despliega en la gramática infantil las dificultades que pueden aparecer en las producciones de los niños.

Frente a las distintas teorías que en general hacen hincapié en lo que ocurre en la sintaxis durante el proceso de adquisición, consideramos que es necesario contar con un modelo que se centre fundamentalmente en el componente morfológico para esbozar una propuesta que dé cuenta de las distintas propiedades de la gramática infantil.

De acuerdo con esto, en la segunda parte del capítulo hemos presentado el modelo teórico de la Morfología Distribuida (Halle & Marantz 1993, Marantz 1997, Harley & Noyer 1999, Embick & Noyer 2001, 2004, Embick & Halle 2011, entre otros). Entre los supuestos principales que adoptamos se considera la posibilidad de que en el nivel de la Estructura Morfológica se lleven a cabo operaciones post-sintácticas y que, como resultado de estas operaciones, no haya un isomorfismo entre la estructura sintáctica y la Forma Fonológica. Las operaciones particulares de cada lengua deberán ser “aprendidas” por los hablantes a lo largo del proceso de adquisición del lenguaje. Por otra parte, se propone una inserción tardía de los ítems de vocabulario, es decir que la

sintaxis manipula únicamente rasgos abstractos. Además, se da una competencia entre los ítems de vocabulario y el ítem ganador puede tener una menor cantidad de rasgos que el nodo funcional en el que será insertado.

Una cuestión que discutiremos a lo largo de la tesis es la posibilidad de que los problemas que se observan en la gramática infantil (construcciones no esperadas o no adultas) no estén ubicados en el componente computacional sino que los errores y las omisiones que producen los niños sean el resultado de ciertas fallas en las operaciones que deben implementarse en un nivel post-sintáctico. Como veremos más adelante, un antecedente de esto es el trabajo de Jakubowicz & Roulet (en prensa). Para explicar la omisión opcional de los determinantes y los errores de concordancia en género en francés que producen tanto los niños normales como aquellos niños con trastornos específicos del lenguaje ([*Specific Language Impairment*] o SLI), los autores proponen que estas desviaciones son provocadas por un sistema inmaduro o deficiente que en algunos casos utiliza estrategias de economía post-sintácticas. En la tesis desarrollamos esta posibilidad para la adquisición de las categorías funcionales en niños normales que están adquiriendo el español y proponemos que los errores que cometen los niños están vinculados con problemas en las operaciones propias de la Estructura Morfológica de acuerdo con el modelo de la Morfología Distribuida. Consideramos, por tanto, que está justificada la elección del marco teórico de la Morfología Distribuida ya que entendemos que adoptar los supuestos centrales de este modelo contribuye a explicar el proceso de adquisición de las categorías funcionales del ámbito nominal y verbal en español.

Capítulo 2: La adquisición de las categorías funcionales del dominio nominal

2.0. Introducción	56
2.1. Las categorías funcionales del dominio nominal	58
2.1.1. <i>Determinantes y morfología nominal</i>	58
2.1.2. <i>Estructura del Sintagma de Determinante, operaciones post-sintácticas e ítems de vocabulario: Determinante, Género y Número</i>	62
2.2. Las propiedades de la gramática infantil temprana: datos y análisis previos	67
2.2.1. <i>Producción de determinantes</i>	68
2.2.2. <i>Omisión de determinantes</i>	72
2.2.3. <i>Presencia, ausencia y valor de las formas no adultas</i>	78
2.2.4. <i>Las categorías de Género y Número</i>	83
2.3. Discusión y propuesta de análisis	89
2.4. Metodología	94
2.4.1. <i>Muestras representativas: producción espontánea</i>	95
2.4.2. <i>Producción inducida y producción guiada</i>	97
2.5. Etapas en la adquisición de las categorías funcionales del dominio nominal	98
2.5.1. <i>Primera etapa: Ausencia de ciertas operaciones post-sintácticas</i>	99
2.5.1.1. <i>Producción de determinantes</i>	101
2.5.1.2. <i>Formas no adultas</i>	103
2.5.1.3. <i>Omisión de determinantes</i>	106
2.5.1.4. <i>La relación entre la extensión de los nombres y la producción/omisión de los determinantes y las formas no adultas</i>	110
2.5.1.5. <i>Categorías de Género y Número</i>	115
2.5.1.6. <i>Modificadores del nombre: adjetivos</i>	122
2.5.1.7. <i>Síntesis de la primera etapa</i>	126
2.5.2. <i>Segunda etapa: Problemas con las operaciones post-sintácticas</i>	131
2.5.2.1. <i>Producción de determinantes</i>	133
2.5.2.2. <i>Producción inducida: determinantes definidos e indefinidos</i>	135
2.5.2.3. <i>Formas no adultas y omisión de determinantes</i>	138
2.5.2.4. <i>Categorías de Género y Número</i>	142
2.5.2.5. <i>Errores de concordancia entre el determinante y el nombre</i>	146
2.5.2.6. <i>Modificadores del nombre: adjetivos</i>	149
2.5.2.7. <i>Síntesis de la segunda etapa</i>	154
2.5.3. <i>Tercera etapa: Dominio de las operaciones post-sintácticas</i>	158
2.5.3.1. <i>Producción de determinantes</i>	160
2.5.3.2. <i>Formas no adultas y omisión de determinantes</i>	161
2.5.3.3. <i>Categorías de Género y Número</i>	163

2.5.3.4. <i>Modificadores del nombre: adjetivos</i>	168
2.5.3.5. <i>Síntesis de la tercera etapa</i>	173
2.5.4. <i>Comparación entre las producciones de las tres etapas</i>	176
2.6. Análisis de los datos de acuerdo con nuestra propuesta	183
2.6.1. <i>Omisiones de determinantes y formas no adultas: un problema en la inserción de los ítems de vocabulario</i>	184
2.6.2. <i>Adquisición temprana de la categoría de Género</i>	189
2.6.3. <i>La categoría de Número: problemas con las operaciones de ensamble y copia</i>	191
2.6.4. <i>Género y Número: rasgos morfológicos vs. rasgos sintácticos</i>	196
2.6.5. <i>Síntesis de la propuesta</i>	198
2.7. Conclusiones del capítulo	201

2.0. Introducción

Julia: *Betina dijo e tete, con la e*
(Julia 5 años y Betina 1 año y 3 meses)

Lucía: *y entonces vinieron los humanos*
Julia: *los humanos no, una humana, porque si ponés la -s son todos los humanos y no es que*
vinieron todos los humanos
(Julia 6 años)

En el presente capítulo se analizan las propiedades de la gramática infantil considerando, en particular, el funcionamiento de las categorías gramaticales de Determinante, Género y Número del dominio nominal.

La discusión que se plantea en el capítulo gira en torno a la hipótesis de que las categorías funcionales del dominio nominal están presentes en la gramática infantil del español desde el comienzo de la adquisición, tal como proponen otros autores para distintas lenguas (Valian, Solt & Stewart 2009, Zang & Fernald 2007, Corrêa & Name 2001, 2003a y b, Guasti 1993/1994, 2004, entre otros).

Si bien consideramos que en español también hay una adquisición temprana de estas categorías, la propuesta central del capítulo es que existen tres etapas por las que pasa la gramática infantil en el proceso de adquisición de las propiedades específicas de las categorías funcionales del dominio nominal. Uno de los objetivos centrales de este capítulo es, precisamente, desarrollar las propiedades específicas de cada una de estas etapas.

A partir del análisis de los datos, la hipótesis particular que planteamos es que los problemas que se observan en la gramática infantil (como las omisiones de los determinantes, la producción de *formas no adultas*, la ausencia de formas de plural o los errores de concordancia entre el determinante y el nombre y entre el nombre y el adjetivo) son el resultado de los problemas que pueden surgir en la gramática infantil con las operaciones post-sintácticas que deben darse en la Estructura Morfológica de acuerdo con los requerimientos específicos de la lengua que se está adquiriendo, según el modelo de la Morfología Distribuida (Halle & Marantz 1993, Harley & Noyer 1999, Embick & Noyer 2001, 2004, Embick & Halle 2011, entre otros). De acuerdo con esto,

en la gramática infantil pueden aplicarse de manera opcional estrategias de economía con el objetivo de simplificar la expresión morfofonológica de los rasgos abstractos con los que opera la sintaxis. Proponemos, así, una explicación novedosa para dar cuenta de las diferencias que existen entre la gramática del niño y la gramática adulta sin apelar a factores sintácticos o prosódicos.

El capítulo está organizado de la siguiente manera. En la sección 2.1., se presentan las propiedades generales de la morfología nominal del español y la estructura del Sintagma de Determinante adoptada, así como las operaciones post-sintácticas y los ítems de vocabulario involucrados en la expresión de las categorías funcionales nominales. Nos centramos en aquellas operaciones que serán fundamentales para dar cuenta del tipo de producción infantil que se observa en cada etapa.

En la sección 2.2., se realiza una revisión de las principales propuestas que se han brindado para explicar las características de las producciones infantiles. Analizamos, en particular, aquellos estudios que intentan explicar cómo se realizan los morfemas que se asocian con las categorías de Determinante, Género y Número en las emisiones de los niños. Diferenciamos, además, las distintas explicaciones según si plantean que las fallas se ubican en el componente sintáctico o si pueden atribuirse a factores de tipo prosódico.

A continuación, en la sección 2.3., discutimos, en primer lugar, con aquellos análisis que pretenden dar cuenta de las construcciones infantiles a partir de suponer que la gramática del niño carece de cierta estructura funcional al comienzo de la adquisición. Consideramos que este tipo de propuesta no puede justificar la presencia opcional de las construcciones no adultas en la gramática infantil. También señalamos los problemas a los que se enfrentan aquellas propuestas que suponen que las construcciones no adultas son únicamente el resultado de factores de tipo prosódico particulares de la lengua que se está adquiriendo.

A continuación, presentamos nuestra propuesta de análisis desarrollada a partir del modelo de la Morfología Distribuida. Postulamos que la gramática infantil atraviesa tres etapas en la adquisición de las categorías funcionales del ámbito nominal y que las etapas se relacionan directamente con el dominio parcial o completo de las operaciones morfológicas que deben implementarse de acuerdo con los requerimientos específicos de cada lengua.

En la sección 2.4., caracterizamos las muestras representativas, con datos relativos al dominio nominal, que se analizan a lo largo del capítulo. Presentamos, además, las tareas de producción guiada y de producción inducida implementadas.

En la sección 2.5., a continuación, se desarrollan las propiedades específicas de cada una de las tres etapas propuestas de acuerdo con los distintos tipos de construcciones que producen los niños (producción de determinantes, presencia de *formas no adultas*, omisión de determinantes, manifestación de las categorías de Género y Número y errores de concordancia y producción de adjetivos). De esta manera, se establecen criterios específicos para determinar en qué etapa se encuentra un niño según el tipo de construcciones que produce.

En la sección 2.6., mostramos cómo funciona nuestra propuesta centrada en el componente morfológico para dar cuenta de los problemas que se manifiestan de manera opcional en las emisiones de los niños. Vinculamos, así, los distintos tipos de construcciones infantiles con el funcionamiento correcto o no esperado de las operaciones post-sintácticas que deben implementarse antes de la inserción de los ítems de vocabulario.

Finalmente, en la sección 2.7., se presentan las conclusiones del capítulo y los aportes tanto teóricos como descriptivos de la propuesta.

2.1. Las categorías funcionales del dominio nominal

2.1.1. Determinantes y morfología nominal

En esta sección presentamos las propiedades principales de los determinantes y de la morfología de género y número en español así como la estructura del Sintagma de Determinante adoptada.

En general, en español las frases nominales van precedidas por algún tipo de determinante. Los determinantes conforman un paradigma cerrado, ocupan una posición prenominal y concuerdan en género y en número con el núcleo nominal al que

acompañan. Por otra parte, restringen y especifican la referencia de las expresiones nominales con las que ocurren y esta referencia puede ser definida o indefinida. Aportan, además, rasgos deícticos, referenciales o cuantificativos (Leonetti 1999a).

Dado que en la presente investigación nos ocupamos de la ocurrencia de los determinantes definidos e indefinidos en las producciones infantiles, es relevante caracterizar el funcionamiento de estos tipos de determinantes en español. Los artículos pueden clasificarse en definidos o *fuertes* (*el/los, la/las*) e indefinidos o *débiles* (*un/unos*) y será en estas dos formas en las que centraremos el análisis. El artículo definido determina la identificación de los referentes de las expresiones nominales. La definitud consiste en la indicación de que el referente puede identificarse de forma unívoca en el contexto de uso. Las dos nociones centrales que se asocian al artículo definido son la de “información conocida” y la de “unicidad”. De esta manera los artículos definidos se diferencian de los indefinidos fundamentalmente porque los primeros introducen referentes conocidos por el receptor frente a los indefinidos que introducen referentes no conocidos, no mencionados previamente o que no pueden ser identificados en la situación de habla a partir de datos contextuales. Además, el artículo definido sirve para hacer referencia a la única entidad existente que cumple con las condiciones impuestas por el contenido del nombre al que acompaña o indica que el referente puede identificarse de forma unívoca en el contexto de uso (Leonetti 1999b).

Por su parte, el artículo indefinido presenta el significado o rasgo básico de indefinitud que puede caracterizarse como la ausencia de indicaciones para la localización del referente. Entre las propiedades que se vinculan con este rasgo de indefinitud se encuentran la de introducir referentes nuevos en el discurso, carecer de las interpretaciones anafóricas propias de los definidos y no indicar la totalidad de la clase de objetos denotada frente a la “referencia inclusiva” de los definidos (Leonetti 1999b).

Además, en contextos específicos es posible la aparición de expresiones nominales en singular y plural sin determinante y esto está determinado por factores sintácticos, léxicos y morfológicos. Se trata de usos gramaticales de nombres sin determinantes en español.

De esta manera, pueden aparecer sin determinante los nombres continuos (o de materia) en singular cuando son complementos verbales (e.g. *compré leche, quiero pan*). En cambio, construcciones con nombres discontinuos (o contables) en singular como **compré lápiz* o **quiero juguete* resultan agramaticales. Frente a esto, los nombres

discontinuos pueden aparecer sin determinante en plural (e.g. *compré lápices de colores, quiero juguetes*) (Bosque 1996). Así, los nombres en plural sin determinante pueden aparecer en posición argumental pero su distribución es más restringida que la de los nombres acompañados por un determinante (por ejemplo, los nombres en plural sin determinante en general no pueden aparecer en posición de sujeto preverbal)⁹.

Por otra parte, dado que existen distintos tipos de nombres (propios y comunes, continuos y discontinuos, individuales y colectivos) y que cada tipo tiene un funcionamiento gramatical particular, los niños deben aprender las diferencias distribucionales que se dan entre estos tipos de nombres, sus propiedades morfológicas y las relaciones que pueden establecer con el resto de las categorías del sintagma.

De acuerdo con lo anterior, los niños que están adquiriendo el español reciben como *input* lingüístico estructuras en las que los determinantes suelen estar presentes aunque también aparecen en la gramática adulta estructuras gramaticales en las se omiten los determinantes. Consideramos, entonces, que no será trivial para el niño establecer en el proceso de adquisición del lenguaje los tipos de nombres o las estructuras que permiten la omisión de los determinantes y aquellos nombres o estructuras que no lo permiten. Es decir, los niños deben “aprender” en qué contextos son posibles las omisiones de los determinantes sin que se vea afectada la gramaticalidad de las construcciones.

En cuanto a morfología nominal del español, se da una oposición de los rasgos flexivos de género y número que se manifiesta en determinantes, nombres y adjetivos.

El género puede ser flexivo y semánticamente motivado (*gato/gata*) para cierto tipo de palabras (animales, profesiones) pero, en general, es inherente y semánticamente arbitrario (*libro/mesa*).

El número en español es singular o plural y esto se corresponde con el contraste “uno/más de uno” y constituye un sistema uniforme en el sentido de que se aplica por igual a todas las formas nominales. Las formas en singular regulares no presentan una

⁹ Existe otro caso en el que pueden aparecer los nombres en singular sin determinante (e.g. *busco departamento, usa sombrero*). Se trata de construcciones particulares que presentan una distribución diferente a la de los nombres desnudos en plural y a la de los nombres continuos en singular. Para una propuesta sobre este tipo de construcciones, ver Espinal & Mc Nally (2011) y Dobrovie-Sorin *et al.* (2006).

marca específica para el número y el plural se manifiesta a través de los morfemas /-s/ o /-es/ (Ambadiang 1999).

Cabe destacar que las categorías de Género y de Número no se comportan de la misma manera puesto que, como se mencionó, en general cada nombre tiene un género de manera inherente y en estos casos no hay una elección manifestada morfológicamente. En cambio, el número implica una elección que el hablante debe hacer cada vez que expresa un nombre. Como se verá a lo largo del presente capítulo, las categorías de Género y Número no se comportan de la misma forma a lo largo del proceso de adquisición.

Por otra parte, de acuerdo con Ambadiang (1993), la morfología nominal del español es aglutinante. Es decir que en una palabra como *gatos* es posible segmentar los morfemas de flexión de género /-o/ y de número /-s/ (*gat-o-s*).

Finalmente, en el dominio nominal la concordancia se establece de manera obligatoria entre el nombre y los determinantes y los adjetivos que lo acompañan. Esta relación se da a partir del copiado de los rasgos de género y número del nombre a los otros ítems del Sintagma de Determinante. La concordancia implica, entonces, la repetición de un morfema en cada una de las palabras que se ven involucradas en esta relación.

A continuación, en las Tablas 1 y 2 presentamos los determinantes definidos e indefinidos en los que centramos nuestra atención y los morfemas de género, para los casos de género no inherente, y de número del español.

Tabla 1. Determinantes definidos e indefinidos

	Determinantes definidos		Determinantes indefinidos	
	masculino	femenino	masculino	femenino
singular	el	la	un	una
plural	los	las	unos	unas

Tabla 2. Morfemas de género (no inherente) y número

Género	Número		
	femenino	singular	plural
masculino	-a	∅	-s / -es / ∅
-o			

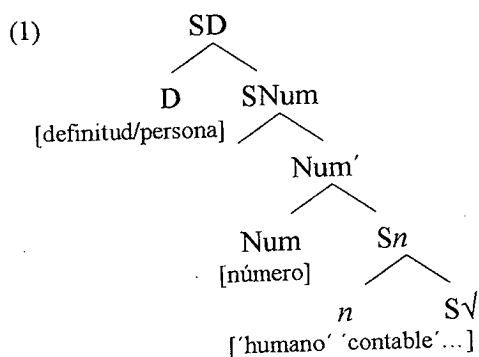
De acuerdo con lo anterior, las cuestiones centrales sobre la representación del Sintagma de Determinante en español son las siguientes: establecer cuáles son las proyecciones sintácticas del dominio nominal y cómo se obtiene la concordancia. En el siguiente apartado nos abocamos a estas cuestiones.

2.1.2. Estructura del Sintagma de Determinante, operaciones post-sintácticas e ítems de vocabulario: Determinante, Género y Número

La presente sección se centra en los supuestos que adoptamos respecto de las frases nominales y la concordancia en español.

En cuanto a la estructura del Sintagma de Determinante, sigue siendo discutido cuáles son las categorías o proyecciones funcionales que están por encima del Sintagma Nominal (SN). Según distintos autores, puede postularse un Sintagma de Determinante (SD), a partir de la propuesta de Abney (1987) para el inglés. La categoría de Determinante codifica el rasgo de definitud y el de persona (ver en el capítulo 3, 3.1.2. detalles sobre el rasgo de persona) (Ritter 1995, Panagiotidis 2002, entre otros). Además, se postula un Sintagma de Número (SNúm) entre el Determinante y el Nombre como categoría que está presente en la sintaxis en la que se aloja el rasgo de número y un Sintagma de Cuantificador (SQ) (Picallo 1991, Ritter 1991, Bernstein 1993, Depiante & Masullo 2001, Saab 2004).

Por otra parte, si bien algunos autores postulan la inclusión de un Sintagma de Género (SGén), adoptamos para el presente análisis la propuesta de Saab (2004) según la cual, la categoría portadora del rasgo de género debe insertarse post-sintácticamente bajo la proyección independiente de un nombre liviano (*n*) que asigna una categoría a la raíz desnuda (Embick & Halle 2011). Se descarta así una proyección independiente de género en la sintaxis para el español puesto que se trata de un rasgo morfológico arbitrario. A partir de lo anterior, la estructura del Sintagma de Determinante del español que adoptamos es la que se observa en (1) (Saab 2008).



De acuerdo con los supuestos que adoptamos del modelo de la Morfología Distribuida (cfr. capítulo 1, apartado 1.4.), presentamos a continuación las operaciones post-sintácticas que deben darse en la Estructura Morfológica antes de la inserción de los ítems de vocabulario por requerimientos particulares del español y que se vinculan específicamente con las categorías funcionales del dominio nominal.

En primer lugar, suponemos que el Número, en tanto nodo independiente, debe ensamblarse (operación de ensamble [*morphological merger*]) con el Nombre. Esta operación une un núcleo con el núcleo de su complemento y dado que mantiene la independencia de los dos nodos terminales, cada uno con su conjunto de rasgos separados, bajo un único nodo X^0 , habrá inserción de dos ítems de vocabulario independientes (Marantz 1988, Halle & Marantz 1993, Embick & Noyer 2001, Embick & Halle 2011).

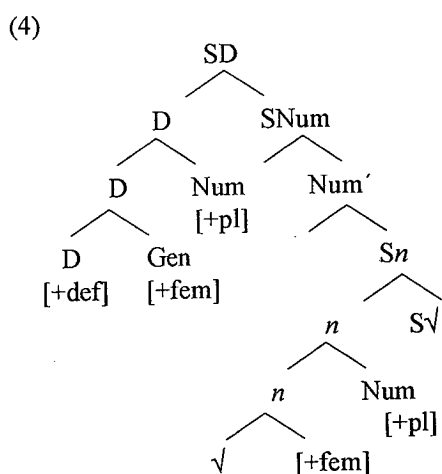
La concordancia en género y en número entre el nombre y sus modificadores es implementada a partir de la operación post-sintáctica de copiado de rasgos formales asociados con el núcleo nominal [*concord*] (Halle & Marantz 1993). Se da para esto la creación de dos nodos disociados, Género y Número, que se agregan al nodo del Determinante y al nodo del Adjetivo, en la Estructura Morfológica, antes de la inserción del vocabulario.

En síntesis, de acuerdo con los requerimientos de la morfología nominal del español, deben darse las operaciones de ensamble entre el Número y el Nombre, la creación de nodos disociados y el copiado de rasgos con especificación de género y número a esos nodos antes de la inserción de los ítems de vocabulario correspondientes. La estructura resultante para la realización de un nombre plural como *sillas* después de la operación

de ensamble sería la que figura en (2) y la estructura resultante de un determinante como *las* después de la operación de copiado de rasgos es la que se observa en (3). La estructura arbórea completa puede apreciarse en (4).

$$(2) [SNum_{[+plural]} [Sn_{[raiz]}]] \rightarrow [Sn + SNum_{[raiz+plural]}]$$

$$(3) Det_{[+def]} \rightarrow [Det_{[+def]} Gen_{[+fem]} Num_{[+pl]}]$$



Como se observa en el diagrama de (4), la creación de nodos y el copiado de rasgos disociados provoca la falta de isomorfismo entre la sintaxis y la Forma Fonológica en el sentido de que hay más posiciones o rasgos en la estructura morfológica que en la estructura sintáctica. Esto es una característica particular del español, y de todas aquellas lenguas en las que es necesaria la inserción de nodos y rasgos disociados para establecer la concordancia nominal. Los niños deberán “aprender” a partir de la evidencia fonológica qué ítems deben ser insertados en los nodos abstractos correspondientes.

Consideramos que será relevante discutir, a partir de los datos que surgen de estudiar la adquisición del lenguaje, cuáles son las categorías funcionales que se asocian al Sintagma Nominal en español, qué operaciones deben llevarse a cabo en este dominio

para cada una de las categorías y si existen diferencias en el proceso de adquisición de esas categorías y operaciones.

Con respecto a los ítems de vocabulario y de acuerdo con lo que expusimos sobre la estructura del Sintagma de Determinante y las operaciones post-sintácticas que deben llevarse a cabo en el dominio nominal, entendemos que está justificada la descomposición en nodos terminales diferentes para las categorías presentes en la estructura del Sintagma de Determinante. Habrá exponentes fonológicos que corresponden al nodo del Determinante, exponentes que corresponden al nodo de Género y exponentes para el nodo de Número (por ejemplo, [[def # fem] # pl] para el determinante definido *las*).

De esta manera, los determinantes en español están formados por varios ítems de vocabulario que expresan cada uno un rasgo diferente. A partir de esto, postulamos las reglas de inserción para los ítems de vocabulario de los determinantes (*el/la, los/las, un/una, unos/unas*) que se observan en (5). Consideramos, además, la posibilidad de que el determinante se realice como un exponente nulo en los casos de los nombres desnudos (nombres discontinuos en plural o continuos en singular)¹⁰.

(5)

i. Determinante

[+ definido] ↔ /l-/

[- definido] ↔ /un/

[- definido] ↔ /∅/ / __ nombres desnudos (nombres discontinuos en plural o continuos en singular)¹¹

ii. Género

[+fem] ↔ /-a/

Por defecto ↔ /-o/ / __ pl

iii. Número

[+pl] ↔ /-s/

Por defecto ↔ /∅/

fem: femenino

pl: plural

¹⁰ Presentamos únicamente las reglas de inserción de los determinantes definidos e indefinidos dado que nuestro análisis se centra en la ocurrencia de estos dos tipos de determinantes en las producciones infantiles.

¹¹ Véase Contreras (1996) para un análisis de los nombres desnudos en términos de sintagmas cuantitativos (SQ) con núcleo vacío y complemento de la categoría Sintagma Nominal (SN).

En cuanto al determinante definido masculino singular /el/, suponemos que la forma subyacente para el artículo definido es únicamente /l-/, forma a la que se le agrega una /e/ epentética por razones de silabificación [*eL Rule*] si no se agrega previamente una marca de concordancia de acuerdo con las reglas de inserción presentadas (Harris 1991).

De acuerdo con lo expuesto en el apartado 2.1., hacemos a continuación una síntesis de aquellas tareas que deben llevar a cabo los niños para adquirir las categorías del dominio nominal:

- Deben aprender qué proyecciones están activas en español. Como vimos, se trata de las categorías de Determinante, de Género (aunque no sea una proyección independiente) y de Número.
- Deben aprender, además, cuáles son los ítems de vocabulario que permiten expresar dichas categorías. Es decir, deben reconocer con qué categoría se asocia cada parte de una forma léxica.
- Deben aprender en qué casos es obligatoria la presencia de un determinante que acompañe al nombre y en qué casos es posible la omisión de los determinantes. Como mencionamos, en español pueden aparecer sin determinante los nombres discontinuos en plural o los nombres continuos en singular. Es decir que en cuanto a la ausencia de los determinantes, el *input* puede resultar ambiguo para los niños.
- Deben reconocer entre qué elementos debe darse la concordancia y en qué categorías. Así, deben aprender que los determinantes y los adjetivos deben concordar de manera obligatoria en género y en número con el nombre.

2.2. Las propiedades de la gramática infantil temprana: datos y análisis previos

En la sección anterior hemos caracterizado las categorías funcionales del dominio nominal en español. Antes de avanzar con nuestra propuesta y el análisis de los datos, en esta sección presentamos las principales explicaciones que se han formulado para dar cuenta de las propiedades de la gramática infantil temprana que se vinculan específicamente con las categorías funcionales nominales. En general, buscamos exponer propuestas específicas sobre la adquisición de las categorías funcionales del español. Sin embargo, también hacemos mención de algunos estudios sobre otras lenguas cuando consideramos que son relevantes en relación con nuestra propuesta de análisis.

Para la presentación de los datos y análisis previos, dividimos el apartado según los distintos tipos de producción infantil que se han descrito. En primer lugar, presentamos los antecedentes sobre la producción de los determinantes en general y el uso de los determinantes definidos e indefinidos en particular. Luego, abordamos la omisión de los determinantes y la presencia de las *formas no adultas* y el valor que puede asignárseles. Finalmente, presentamos las explicaciones que se centran en el uso de la flexión de género y número y la aparición de errores de concordancia en género y en número entre el nombre y sus modificadores en la gramática infantil temprana.

Son particularmente relevantes para la presente investigación aquellos estudios que hacen hincapié en la realización u omisión de los morfemas que se asocian con las categorías del Determinante, el Género y el Número así como en los errores que cometen los niños en las primeras etapas de adquisición tanto en español como en otras lenguas.

A lo largo de este capítulo, retomaremos los distintos tipos de producciones analizadas por otros autores con los objetivos de establecer qué ocurre con estas construcciones en la adquisición del español rioplatense y de determinar cómo pueden ser explicados los datos de acuerdo con nuestra propuesta.

Como se discutirá al final del apartado, las diferentes propuestas tienen problemas para dar cuenta de los distintos tipos de producciones infantiles que se vinculan con el dominio nominal y, en general, se enfrentan con el problema de la aparición facultativa de las construcciones no esperadas o no adultas. Sobre esta base, consideramos que es

necesario contar con una propuesta que ubique en el componente morfológico las dificultades que ocurren de manera opcional en las producciones infantiles y que pueda explicar los datos sin apelar en cada caso a la ausencia de las proyecciones funcionales o a restricciones prosódicas.

2.2.1. Producción de determinantes

Una de las cuestiones fundamentales que se discute en torno a la categoría funcional de Determinante es si esta forma parte de la estructura de la gramática infantil. Es decir, se intenta determinar si la gramática del niño es prefuncional en el sentido de que carece de alguna o algunas proyecciones funcionales o si, independientemente de la ausencia de los determinantes en ciertas emisiones infantiles, posee todas las proyecciones funcionales de la lengua que se está adquiriendo.

Como respuesta a este interrogante, generalmente se acepta que la proyección del Determinante es parte de la gramática infantil temprana. Como primera evidencia, distintos autores han señalado que los niños son sensibles a los determinantes desde edades tempranas (Valian, Solt & Stewart 2009, Zang & Fernald 2007, Corrêa & Name 2001, 2003a y b).

Autores como Valian, Solt & Stewart (2009) demuestran, a partir de distintos análisis sobre el habla espontánea de niños de entre 1;10 y 2;8 años que están adquiriendo el inglés, que la categoría sintáctica del Determinante está presente desde que los niños comienzan a combinar las palabras (alrededor de los 2 años). Además, los autores hacen un relevamiento muy detallado de los estudios que han llegado al mismo resultado a partir de analizar la producción y la comprensión de los determinantes en niños que adquieren distintas lenguas como, por ejemplo, el sueco o el alemán.

Por otra parte, Valian, Solt & Stewart (2009) encuentran que cuando los niños producen estructuras del tipo [Determinante + Nombre] no se trata de secuencias “sin analizar” (*i.e.* sin reconocer las partes que componen la construcción). Además, en general no observan errores en el uso de los determinantes como repeticiones de determinantes, determinantes aislados o en posición final de la oración ni determinantes que

acompañen adjetivos sin un nombre. Tampoco observan un cambio o desarrollo importante en el uso de los determinantes a lo largo del proceso de adquisición. A partir de todo lo anterior, Valian, Solt & Stewart concluyen que la categoría de Determinante es parte de la gramática infantil desde el momento en que los niños comienzan a combinar las palabras. Frente a esto, aquello que debe ser aprendido se vincula con la relación que hay que establecer entre los ítems o las formas fonéticas de la lengua que se está adquiriendo y las categorías que se encuentran activas así como el comportamiento específico en cada lengua de los miembros de una misma categoría, en este caso, de los distintos tipos de determinantes (Valian 2009).

Zang & Fernald (2007), a partir de tareas de comprensión con niños que están adquiriendo el inglés, demuestran que únicamente los niños muy pequeños (antes de los 2 años) tienen problemas para reconocer el nombre de un objeto familiar cuando coocurre con una forma no existente en posición prenominal. Los niños más grandes, entre los 2 y los 3 años, pueden ignorar las sílabas que aparecen en el lugar del artículo. Puede afirmarse, entonces, que hay un desarrollo temprano de la apreciación que hacen los niños del determinante como una categoría gramatical abstracta.

Según otros autores, la disponibilidad en la gramática temprana de la categoría funcional de Determinante es relevante para la adquisición de distintas operaciones que se dan en este dominio. Corrêa & Name (2001, 2003a y b), por ejemplo, demuestran a partir de una serie de experimentos de comprensión que los niños poseen una sensibilidad temprana para las propiedades fónicas, morfofonológicas y sintácticas de los determinantes. La hipótesis central de Corrêa & Name (2003b) es que la representación de la categoría de Determinante en la gramática infantil es necesaria para determinar la forma en que el género gramatical se realiza en portugués. Esta hipótesis supone un reconocimiento muy temprano de los determinantes y, según sus resultados, este reconocimiento se daría aproximadamente al año y dos meses.

Un segundo tipo de evidencia de que la categoría de Determinante está presente en la gramática infantil es la producción de los determinantes (y, como veremos más adelante, la producción de *formas no adultas* en posición prenominal) de manera temprana así como la existencia de diferencias interlingüísticas en la producción de los determinantes.

En cuanto a lo que ocurre en español, de acuerdo con distintos autores, la producción del Sintagma de Determinante es temprana (Aguirre 1995, Snyder, Senghas & Inman

2001, Lleó 1998, 2001). Aguirre (1995) encuentra que desde el momento en que el niño comienza a combinar las palabras ya produce los determinantes de manera habitual. Es decir que el gran número de determinantes que producen de manera correcta los niños frente al número de omisiones de determinantes (cfr. más adelante 2.2.2.) le permite afirmar a Aguirre que hay una adquisición temprana del Determinante. Además, encuentra que los niños usan los determinantes para dotar de referencia al nombre y los demostrativos con un carácter deíctico de manera similar al empleo que se les da en la gramática adulta. Según la autora, estos datos contrastan notablemente con los datos que se proponen en general para mostrar que la aparición de la categoría de Determinante es tardía en inglés.

Vinculado con lo anterior, se ha observado que existen diferencias interlingüísticas en la aparición de los morfemas gramaticales y hay evidencia de que los determinantes emergen de manera temprana en español frente a lo que ocurre en lenguas como el alemán (Gennari & Demuth 1997, Lleó 1997, 1998, en prensa, Demuth, McCullough & Adamo 2009). Según los distintos estudios, para explicar este contraste es fundamental tener en cuenta la estructura prosódica de los determinantes más que la variedad de formas que aparecen en cada lengua.

De acuerdo con Lleó & Demuth (1999), en las producciones infantiles tempranas (antes de los 2 años) de algunas lenguas puede aparecer un borrado de aquellas sílabas no acentuadas. Sin embargo, las autoras encuentran que en español los niños comienzan rápidamente a producir palabras trisilábicas sin borrado de sílabas mientras que en alemán raramente se encuentran producciones de este tipo en el mismo período. Sobre esta base sugieren que las diferencias prosódicas en los vocabularios tempranos del español y el alemán y la concomitante producción trunca vs. no trunca de palabras monomorfémicas puede tener consecuencias en la adquisición de las palabras funcionales. Así, predicen que los niños que adquieren el español podrán producir determinantes tempranamente con palabras bisilábicas mientras que los niños que adquieren el alemán no. La aparición temprana de los determinantes en español sería, entonces, el resultado de su status prosódico en la lengua como proclíticos, es decir, por ser generalmente sílabas no tónicas que preceden a una palabra léxica y que se encuentran prosódicamente clitizadas a ella. Esta combinación es similar a las palabras trisilábicas con la primera sílaba no acentuada que, como se dijo, es uno de los tipos de palabras que los niños que están adquiriendo el español producen de manera temprana.

En síntesis, Lleó & Demuth muestran que, para explicar las diferencias interlingüísticas respecto de la adquisición de los determinantes, es más relevante su estructura prosódica que la variedad de formas.

En esta misma línea, Demuth, McCullough & Adamo (2009) también muestran, a partir de encontrar un patrón prosódico en el que los niños suelen producir los determinantes, que la producción variable de los morfemas en la gramática infantil es más sistemática de lo que generalmente se cree. Así, los resultados obtenidos a partir del estudio de lenguas como el francés, el sesotho y el inglés les permiten afirmar que la producción de las categorías funcionales puede estar asociada a restricciones prosódicas particulares de cada lengua antes que a la carencia de las representaciones sintácticas pertinentes en la gramática infantil o antes que a factores de procesamiento no lingüísticos (Demuth & Ellis en prensa, Tremblay 2006, Tremblay & Demuth en prensa, Demuth, McCullough & Adamo 2009). Sobre esta base, los autores sugieren que los niños poseen un conocimiento sintáctico importante de ciertos morfemas gramaticales.

De acuerdo con los resultados de estos últimos dos estudios, la aparición temprana de las categorías funcionales y, en este caso en particular, de la categoría del Sintagma de Determinante, no sería universal. Es decir que si bien las categorías funcionales están disponibles desde el comienzo de la adquisición, éstas podrán manifestarse en la producción lingüística de los niños solo si la estructura prosódica de la lengua que se está adquiriendo permite su aparición temprana (Montrul 2004).

Finalmente, es importante señalar que en cuanto a la adquisición de los determinantes definidos y los indefinidos, los niños deben adquirir no solo los distintos ítems funcionales sino también los valores sintácticos y semánticos asociados a esos ítems. Es decir que aquellos elementos funcionales que tengan distribuciones similares pero algunas propiedades sintácticas y/o semánticas diferentes podrán presentar problemas para las gramáticas infantiles. De acuerdo con esto, distintos estudios han mostrado que los niños adquieren de manera temprana la noción de definitud pero, sin embargo, la adquisición del rango completo de interpretaciones de los determinantes definidos e indefinidos y las restricciones a las que están sujetos es más tardía (Pérez-Leroux *et al.* 2004).

A partir de los resultados de los distintos análisis sobre la presencia de la categoría de Determinante en la gramática infantil, consideramos que es posible sostener la segunda de las hipótesis que planteamos en la introducción, esto es, el Sintagma de Determinante

forma parte de la gramática incluso en aquella etapa en la que los niños producen una sola palabra por enunciado. Más adelante evaluaremos esta hipótesis a partir del análisis de nuestro corpus de datos con producciones espontáneas e inducidas de niños que están adquiriendo el español rioplatense como su lengua materna.

Si bien es posible afirmar que hay una adquisición temprana de la categoría de Determinante en español, en el proceso de adquisición los niños omiten de manera facultativa los determinantes y producen *formas no adultas* en posición prenominal y errores de concordancia. A continuación presentamos diferentes estudios que se han ocupado de estos tipos de producciones infantiles tanto en español como en otras lenguas.

2.2.2. Omisión de determinantes

Uno de los rasgos característicos de las producciones infantiles durante la gramática temprana es la omisión de los determinantes en contextos en los que su presencia es obligatoria en la gramática adulta. Este fenómeno ha sido estudiado en distintas lenguas puesto que parece ser una propiedad general del habla infantil.

En el presente apartado nos centramos en las respuestas que se han brindado para intentar explicar por qué ocurren las omisiones de los determinantes en las producciones infantiles y, en los siguientes apartados, nos detendremos especialmente en el fenómeno de la omisión facultativa de los determinantes a partir de nuestra propuesta.

Un primer grupo de explicaciones entiende que puede haber un problema en la fijación de parámetros ya sea sintácticos o semánticos. Es decir que la gramática infantil puede ser incompleta en algún sentido. Un segundo grupo de explicaciones asume, en cambio, que los niños poseen de manera completa la mayor parte de su gramática y para dar cuenta de las omisiones facultativas de los determinantes se apela a factores de tipo prosódico o a estrategias de economía post-sintácticas.

a) *Una explicación en términos sintácticos*

En consonancia con la primera propuesta, Radford (1990) encuentra que los niños que están adquiriendo inglés omiten los determinantes en distintos contextos: en el habla espontánea en respuesta a una pregunta con el pronombre interrogativo *qué* [*what-questions*] y en el habla imitativa en la que los niños reproducen parte de las emisiones adultas. Además, Radford observa, sobre la base del trabajo de Fukui (1986) en el que se propone que el morfema de genitivo 's del inglés funciona como núcleo de un Sintagma de Determinante, que los niños omiten sistemáticamente el morfema de genitivo. En (6) podemos observar ejemplos de las omisiones de determinantes que presenta Radford (1990).

(6)

Where helicopter? Here helicopter. Open door (Stefan 17 meses)
¿Dónde helicóptero? Aquí helicóptero. Abrir puerta.

What's this? - telephone (Paula 18 meses)
Adulto: ¿qué es esto? Niño: teléfono

What's that? - truck (Bethan 21 meses)
Adulto: ¿qué es eso? Niño: camión

Is there a baby in there? - baby (Stefan 17 meses)
Adulto: ¿Hay un bebé ahí? Niño: bebé

Dewi party. Mummy bag. Mummy key (Daniel 23 meses)
Dewi fiesta (la fiesta de Dewy). Mamá cartera (la cartera de mamá). Mamá llave (la llave de mamá)

A partir de estos distintos casos de omisión de determinantes, Radford postula que la gramática infantil carece de la proyección del Sintagma de Determinante así como de las propiedades gramaticales asociadas¹². De esta manera, los constituyentes desarrollados por los niños en esta etapa tendrían el status de Sintagmas Nominales *indeterminados*, en el sentido de que carecen por completo del sistema de Determinante [*indeterminate nominals*] y las proyecciones nominales serían solamente la proyección léxica de un Nombre en un Sintagma Nominal.

¹² Como vimos en el capítulo anterior, de acuerdo con la propuesta de Radford (1990), la *gramática infantil temprana* carece de todas las otras proyecciones funcionales como el Sintagma de Flexión y el Sintagma de Complementante (cfr. capítulo 1).

En esta misma línea, de acuerdo con López Ornat (2003), la presencia y ausencia de las formas gramaticales y la producción correcta e incorrecta de estas formas en las producciones infantiles durante una misma conversación permiten afirmar que la gramática del niño pasa por una etapa en la que produce formas pregramaticales.

A partir de estudiar las producciones de niños que están adquiriendo el español, López Ornat entiende que las producciones de nombre sin determinante (0N) corresponden a una representación pregramatical del Sintagma Nominal en la gramática infantil. Por otra parte, habría períodos en los que el niño puede utilizar diferentes representaciones para una misma estructura. Es decir que en los períodos de transición puede haber de manera subyacente gramáticas inconsistentes. En (7) podemos observar los casos de omisiones de determinantes que presenta López Ornat (2003).

- (7)
- a. ió (señor)
 - b. pápco (payaso)
 - c. cálo (caballo)
 - d. abálo (caballo) (María 1;7 – 2;1)

En un primer momento, la representación pregramatical (0N) sería consistente en la gramática del niño pero en una segunda etapa daría lugar a una variedad de representaciones para el nombre: un nombre precedido por una vocal (vN) (cfr. más adelante apartado 2.2.3.) o un determinante junto con un nombre con concordancia correcta de género, en singular y sin la presencia de adjetivos (Det+N). De esta manera, según la autora, se pueden identificar tres representaciones para el Sintagma Nominal a lo largo de siete meses (corpus: María, edades 1;7 a 2;1). Habría, así, un período de transición en el que estas representaciones nominales diferentes, y con distinto grado de complejidad, coexisten en la gramática infantil. El desarrollo no se daría por etapas discretas sino que habría un momento en el que coexisten distintos patrones. Durante este período de transición la gramática infantil tendría más de una representación para las producciones de los Sintagmas Nominales, habría una coexistencia de esas representaciones con diferente complejidad y todas estas producciones serían isomórficas con respecto a las representaciones mentales subyacentes que tienen los niños del Sintagma Nominal. Sin embargo, de acuerdo con Montrul (2004), y en contra

de lo que propone López Ornat, una misma representación mental puede subyacer a distintos tipos de producciones y, en ese sentido, cuando los niños producen distintas formas para un mismo Sintagma de Determinante pueden tener una misma representación mental independientemente de que la articulación sea inadecuada respecto de las formas de la gramática adulta que se está adquiriendo.

b) Una explicación en términos semánticos

De acuerdo con Guasti *et al.* (2008), si bien la omisión de los determinantes es un fenómeno común en las producciones tempranas de una gran variedad de lenguas, también pueden manifestarse diferencias interlingüísticas en relación a este tipo de fenómeno. Por otra parte, estos autores suponen que la omisión de los determinantes no implica necesariamente la ausencia de las categorías funcionales. Se proponen, entonces, comparar las omisiones de los artículos en el catalán, el holandés y el italiano y observan que luego de un primer período en el que las omisiones de los determinantes se dan en alrededor de un 50% de los casos en las producciones infantiles de las tres lenguas, aparece una clara diferencia entre las lenguas romances y el holandés ya que los niños que hablan esta última lengua omiten más los determinantes que los niños que están adquiriendo el catalán o el italiano.

En cuanto a la producción de los determinantes, todos los niños comienzan a producir los artículos alrededor de los 2 años aunque también se han encontrado diferencias en la producción de los “protoartículos” (lo que en esta investigación llamamos *formas no adultas*) que aparecen fundamentalmente en el italiano y en el catalán (cfr. siguiente sección 2.2.3.). Es decir que en estas dos lenguas el uso de los artículos se daría más tempranamente que en el holandés.

De acuerdo con lo anterior, los autores plantean que sus resultados son compatibles con una explicación de la adquisición de los artículos en términos del Parámetro de Mapeo Nominal ([*Nominal Mapping Parameter*], Chierchia 1998) que restringe el mapeo entre la categoría sintáctica del nombre y el tipo semántico correspondiente. Este parámetro determina la existencia de tres tipos de lenguas según si los nombres son mapeados en un Pred (predicado), en un Arg (argumento) o en un Arg o un Pred y esto estaría determinado léxicamente. A partir de esto, las diferencias entre las lenguas en cuanto a

la omisión de los artículos en la gramática temprana se explicarían por el seteo de dicho parámetro.

Una primera etapa, en la que en las tres lenguas aparecen omisiones en la misma proporción, podría ser explicada si se propone que se da un seteo equivocado del parámetro (correspondiente al de las lenguas germánicas) según el cual, los niños tienen que decidir nombre por nombre si deben ser mapeados en Arg (como nombre de masa) o en Pred (como nombre contable). Es decir que la omisión de los artículos es el resultado de un mapeo incorrecto de un nombre en un tipo semántico. En una segunda etapa, cuando los niños que están adquiriendo el italiano o el catalán descubren que el seteo del parámetro es equivocado, deben resetear el valor del Parámetro del Mapeo Nominal a la categoría de Pred. Los niños que están adquiriendo el holandés siguen omitiendo los artículos puesto que el seteo del parámetro para este tipo de lenguas requiere una clasificación que debe hacerse nombre por nombre y esto implica una mayor cantidad de tiempo.

Si bien Guasti *et al.* entienden que los datos que analizan no les permiten sostener una explicación en términos de restricciones prosódicas, la propuesta que hacen a partir de la hipótesis del Parámetro del Mapeo Nominal no excluye la posibilidad de que existan, además, efectos de factores fonológicos en la omisión de los determinantes.

c) *Una explicación según factores prosódicos*

En el marco del segundo grupo de propuestas, es decir, aquellas explicaciones que suponen que la estructura de la cláusula está completa en la gramática del niño, Lleó & Demuth (1999), Demuth (2001) y Demuth *et al.* (2009) entienden que la emergencia de los artículos en la gramática infantil está determinada por las restricciones prosódicas que operan al nivel de la palabra y por la manera en que los artículos son agrupados en sintagmas prosódicos en las distintas lenguas. Estas restricciones permitirían explicar las omisiones de ciertos morfemas gramaticales en las producciones infantiles tempranas. Es decir, según esta propuesta, factores prosódicos particulares pueden determinar la presencia o ausencia de los morfemas gramaticales en la gramática infantil y esto permitiría explicar, además, las diferencias interlingüísticas.

De acuerdo con esto, si las omisiones son el resultado de restricciones prosódicas y no de las propiedades gramaticales de los determinantes de cada lengua, la propuesta

predice que no solo habrá omisiones de determinantes sino que podrán omitirse también las sílabas iniciales de algunos ítems léxicos.

Cabe señalar que tanto la propuesta de Guasti *et al.* (2008), que da cuenta de la omisión de los artículos en términos del seteo del Parámetro de Mapeo Nominal, como la hipótesis de Lleó & Demuth (1999), que se basa en restricciones prosódicas específicas de cada lengua, permiten explicar las diferencias interlingüísticas. Ambas explicaciones se oponen, así, a la propuesta de que el momento de aparición de los morfemas gramaticales como los determinantes es universal, como predicen las propuestas maduracionales.

d) Una explicación según estrategias de economía post-sintácticas

Una propuesta diferente a las anteriores es la que presentan Jakubowicz & Roulet (en prensa). Según estos autores, la omisión opcional de los determinantes y los errores de concordancia en género en el dominio nominal que producen tanto los niños normales como aquellos niños con trastornos específicos del lenguaje (SLI) son provocados por un sistema inmaduro o deficiente que en algunos casos utiliza estrategias de economía post-sintácticas. En el caso de las omisiones de los determinantes, si en vez de insertar un ítem de vocabulario por defecto o un ítem de vocabulario completamente especificado no se inserta ningún ítem de vocabulario, será necesaria una menor codificación fonológica y un menor uso de los recursos articulatorios para la producción. Es decir que las omisiones de los determinantes y los errores de concordancia (cfr. apartado 2.2.4. más adelante) no son el resultado de un problema en el componente sintáctico sino un problema en el sistema de producción que accede a los objetos sintácticos generados por la sintaxis. Es decir que un sistema inmaduro o deficiente podrá usar ciertas estrategias de economía como dejar opcionalmente conjuntos de rasgos sin pronunciar. Sin embargo, a pesar de tratarse de un sistema inmaduro, éste sería sensible a las propiedades de la sintaxis y, por tanto, si bien las producciones infantiles pueden no ser específicas de la lengua que se está adquiriendo, no violan restricciones de la Gramática Universal. En cuanto a las operaciones post-sintácticas que podrían estar operando en la gramática del niño, Jakubowicz & Roulet se centran en la operación de empobrecimiento [*impoverishment*] que manipula el contenido de los morfemas antes de la inserción de los ítems de vocabulario. Esta operación implica el borrado de rasgos de un determinado nodo sintáctico y, entonces,

algunos ítems de vocabulario ya no pueden ser insertados y pueden insertarse, en cambio, ítems menos específicos tal como se propone en el modelo de Morfología Distribuida (Halle & Marantz 1993, Harley & Noyer 1999).

Es importante señalar aquí que únicamente esta última propuesta, esto es, la explicación que apela a las estrategias de economía post-sintácticas que se ponen en juego en la gramática infantil (Jakubowicz & Roulet en prensa), intenta dar cuenta de la aparición opcional de las omisiones de los determinantes en las emisiones de los niños. Como veremos más adelante, consideramos que es fundamental poder explicar por qué las producciones no esperadas solo se manifiestan facultativamente en la gramática infantil.

2.2.3. Presencia, ausencia y valor de las *formas no adultas*

Al comienzo de la adquisición del lenguaje, desde la etapa de una palabra, los niños producen *formas no adultas* en posición prenominal. Estas *formas no adultas* fueron denominadas por distintos autores como *monosyllabic place holders* (MPHs) (Bottari, Cipriani & Chilosi 1993/1994), *protomorphemes* (López Ornat 1997) o *filler syllables* (Peters 2001). En este apartado presentamos las respuestas que se han brindado para explicar qué expresan estas *formas no adultas* cuando aparecen y qué es lo que determina su ocurrencia de manera opcional en algunas lenguas.

De acuerdo con distintos estudios, las *formas no adultas* aparecen en una variedad de lenguas si bien son más comunes en algunas lenguas que en otras. En el español, en particular, se ha observado una presencia importante de estos ítems en las producciones infantiles tempranas. En (8) presentamos ejemplos de emisiones con *formas no adultas* delante de los nombres.

- (8)
- a. e pa(n)talón (Emilia 1;11.7)
 - b. a pol [flor] (Emilia 1;11.7)
 - c. e ratón (Camila 2;0.7)
 - d. a patos (Renata 2;3.8)
 - e. e zapatos (Renata 2;3.28)
- (ejemplos tomados de nuestro corpus de datos)

Una de las cuestiones centrales que se discute con respecto a estas formas que se asemejan fonéticamente a los determinantes de la gramática adulta es si constituyen junto con los nombres Sintagmas Nominales desnudos o si, en cambio, componen Sintagmas de Determinante completos (Det + N). Es decir, se intenta establecer si las *formas no adultas* codifican los rasgos morfológicos propios de la gramática que el niño está adquiriendo. Como veremos a continuación, existen distintas propuestas de análisis para dar cuenta de estas formas prenominales.

De esta manera, el análisis de estas formas en el desarrollo gramatical de las distintas lenguas, y especialmente del español, contribuye a los debates sobre la naturaleza de la gramática temprana así como a la discusión sobre la disponibilidad de las categorías funcionales y, en particular, del Sintagma de Determinante durante el paso de la etapa de una palabra a la etapa de dos palabras en el primer período de adquisición (Montrul 2004).

a) Formas no adultas: *formas pregramaticales*

De acuerdo con la primera propuesta, las producciones infantiles tempranas en las que aparecen omisiones de determinantes (cfr. apartado anterior 2.2.2.) y *formas no adultas* (vocal + Nombre) son pregramaticales en el sentido de que no se trataría de representaciones lingüísticas frente a una representación lingüística del tipo [Determinante + Nombre] (López Ornat 1994, 1997).

Directamente vinculado con lo anterior, López Ornat entiende que las expresiones con *formas no adultas* son lo que llama “formas nominales amalgamadas” o “bloques articulatorios” [*nominal amalgam* o *functional articulatory blocks*]. Así, formas como las que se observan en (9) constituirían unidades melódicas compuestas por una vocal inicial seguida de una sílaba CV (consonante-vocal). Es decir se trataría de amalgamas nominales y no de estructuras lingüísticas complejas que involucran la concordancia entre un determinante y un nombre.

(9)

a. e-coté, o-coté, ú-coté [un/el auto]

b. a-quéca, u-quéca [una/la muñeca]

(ejemplos tomados de López Ornat 1994)

Se considera, entonces, que estas *formas no adultas* que aparecen en posición prenominal son *protomorfemas* [*protomorphemes*] dado que solo aparecen aquellas vocales que están presentes en los determinantes de la gramática adulta, es decir, las vocales /a/ y /u/ precediendo nombres femeninos y las vocales /o/, /e/ y /u/ con nombres masculinos (López Ornat 1997). Además, la propuesta establece que la estructura de [vocal + Nombre], así como otras estructuras pregramaticales, debe atravesar por un proceso de *gramaticalización* a partir del cual las producciones infantiles que antes eran consideradas amalgamas comienzan a mostrar un tratamiento analítico y combinatorio en la gramática del niño.

Es decir, se plantea que las diferencias entre las distintas producciones (ON, vN y Det+N) pueden no ser únicamente fonológicas sino también gramaticales (López Ornat 2003). Sobre esta base, las variaciones en las producciones infantiles indicarían que las categorías morfosintácticas, en particular el Sintagma Nominal, no están definidas de manera consistente en la gramática infantil.

Según Montrul (2004), esta propuesta tiene algunas limitaciones ya que entiende que únicamente las formas producidas correctamente por los niños son representaciones gramaticales. Sin embargo, las construcciones de [vocal + Nombre], que son consideradas como representativas de una fase pregramatical por esta propuesta, pueden corresponder a una etapa gramatical y de esta manera ser evidencia de la disponibilidad del Sintagma de Determinante en la gramática infantil. Sobre esta base, se formula una segunda propuesta que supone que las *formas no adultas* son morfemas gramaticales.

b) Formas no adultas: morfemas gramaticales

En discusión con la explicación de que las *formas no adultas* son pregramaticales, una segunda propuesta entiende que las *formas no adultas* que producen los niños en una primera etapa de adquisición son morfemas que no están desarrollados por completo y que pueden aparecer en un sistema gramatical que tiene recursos prosódicos limitados (Lleó 1998, 2001). Esta explicación se basa en la observación de que los niños producen únicamente las vocales de los determinantes del español y esas formas, a las que se considera *protoartículos*, se manifiestan solo en aquellos contextos en los que son

requeridas. Por otra parte, aparecen distinciones de género en las producciones infantiles que permiten sugerir que la concordancia entre el determinante y el nombre es parte de la gramática del niño aun cuando no es producida correctamente en todos los casos. Vinculado con la morfología de estos elementos, Lleó (2001) propone que uno de los criterios para identificar los protoartículos es precisamente la posibilidad de estas *formas no adultas* de concordar en género y/o en número con el nombre al que acompañan. Encuentra, además, que los protoartículos coexisten durante un período con la producción de los verdaderos artículos y que cumplen las mismas funciones que estos.

De acuerdo con esta segunda propuesta, la presencia de los protoartículos no sería, entonces, evidencia de una etapa pregramatical sino que, por el contrario, su aparición en la gramática infantil permite argumentar contra ella. Si bien estas formas pueden estar morfofonológicamente inespecificadas y la Forma Fonológica no es idéntica a la forma adulta, también es relevante destacar que la posición sintáctica (*i.e.* posición prenominal) y los contextos en los que aparecen son correctos y no son usadas junto con los vocativos o con formas verbales u otra clase de palabras.

Esta explicación permite sostener, entonces, que en la gramática infantil está disponible la categoría del Determinante, en consonancia con la Hipótesis de la Continuidad (cfr. capítulo 1, apartado 1.3.2.), pero que se manifiesta morfofonológicamente solo si la estructura prosódica de la lengua que se está adquiriendo favorece su producción.

A modo de ejemplo de cómo funciona esta propuesta, presentamos dos estudios sobre la presencia de las *formas no adultas* en el español y en el alemán. En primer lugar, Lleó (2001) observa que si bien su función es similar en ambas lenguas, los protoartículos aparecen más tempranamente en español y esto sería consecuencia de la estructura prosódica de la lengua que se está adquiriendo. Es decir que las categorías funcionales están disponibles desde el comienzo en la gramática infantil pero, de acuerdo con Lleó, pueden existir diferencias interlingüísticas en la manifestación temprana de los protoartículos que dependen directamente de la estructura prosódica de cada lengua. En esta misma línea, Demuth, McCullough & Adamo (2009) sugieren que la aparición temprana de los protoartículos en la gramática infantil es un efecto del tamaño de la “ventana prosódica” [*prosodic window*] de la lengua a la que los niños tienen acceso. De esta manera, dado que los niños que están adquiriendo el español están expuestos con mucha más frecuencia a palabras de tres o cuatro sílabas, esto les permitiría usar los

protoartículos desde una etapa temprana de adquisición (cfr. también Lleó 1997, 1998, 2001, Demuth 2001).

En el marco de la propuesta que sostiene que las *formas no adultas* son formas gramaticales, también se desarrolla una explicación que supone que se trata de elementos que pueden cumplir la misma función que los determinantes (Bottari, Cipriani, Chilosi & Pfanner 1998). Estos autores estudian la adquisición del italiano y denominan *monosyllabic place holders* (MPHs) a las formas que aparecen en posición prenominal en las producciones de los niños. Proponen, específicamente, que la inserción de un MPH en una posición de D° nuclear es suficiente para satisfacer el parámetro italiano para el Sintagma de Determinante que establece que D° debe ser fonéticamente pleno [*filled*] ya sea por la inserción de un Determinante [\pm referencia] o por movimiento de un Nombre a D°, a menos que el D° vacío esté propiamente licenciado. De acuerdo con esto, la competencia de los niños que están adquiriendo el italiano manifiesta el parámetro para el Sintagma de Determinante tan pronto como las construcciones nominales son producidas, es decir que, de acuerdo con esta postura, tampoco habría una etapa prefuncional en lo que respecta a esta categoría.

c) Formas no adultas: formas premorfológicas y formas protomorfémicas

Existe una postura intermedia que distingue entre *formas no adultas* motivadas por razones fonológicas [*filler syllables*] y *formas no adultas* protomorfémicas. Según esta distinción, la naturaleza de las *formas no adultas* se modificaría en el proceso de adquisición del lenguaje¹³ (Peters 2001).

Los *fillers fonológicos* o premorfológicos están desprovistos de significado y una de sus funciones es la de conservar el número de sílabas y/o el ritmo prosódico de la construcción adulta. En cuanto a los criterios para su reconocimiento, este tipo de formas no puede “mapearse” en morfemas propios de la gramática de la lengua que se está adquiriendo y no tiene una función morfosintáctica sistemática reconocible. Los *fillers protomorfémicos*, en cambio, comienzan a mostrar algunos de los atributos

¹³ De acuerdo con Peters (2001), no solo las vocales o sílabas en posición prenominal son consideradas *fillers* sino que también pueden serlo aquellas formas amalgamadas como, por ejemplo, “didja” por “did you” para el inglés.

distribucionales y fonológicos de las formas adultas. De esta manera, ciertos *fillers* individuales pueden asociarse con distintas clases de morfemas de la lengua adulta, como protodeterminantes o protoauxiliares, pero estas clases aún no pueden diferenciarse internamente. Por último, las formas morfológicas plenas se dan cuando aparecen combinaciones que siguen las reglas de la gramática adulta. En esta etapa se distinguen formas morfosintácticas que tienen distintas funciones y patrones distribucionales que se asemejan a las categorías funcionales adultas. Además, como criterio para su reconocimiento, deben parecerse fonológicamente a la forma adulta.

En relación con la discusión sobre la presencia o la ausencia de las categorías funcionales en la gramática infantil, de acuerdo con Peters (2001), la aparición de los *fillers* es evidencia de que hay un aprendizaje progresivo de las categorías funcionales. La autora supone que los niños construyen las categorías gramaticales en base a un aprendizaje gradual a partir de la información fonológica, distribucional y funcional presente en el *input*. Peters se opone así a las propuestas que entienden que en determinado punto del proceso de adquisición las gramáticas infantiles poseen o carecen de las categorías funcionales propias de la gramática adulta.

En síntesis, como se aprecia a partir de las distintas explicaciones que se han planteado para dar cuenta de las *formas no adultas*, lo que se debate puntualmente es el papel que juegan estas formas en la gramática del niño.

A lo largo del presente capítulo, será especialmente relevante analizar la aparición de estas *formas no adultas* en el proceso de adquisición del español rioplatense con el objetivo de determinar, por una parte, qué expresan estas formas (*i.e.* si se trata de formas gramaticales o de formas pregramaticales) y, por otra parte, por qué ocurren de manera opcional en la gramática infantil.

2.2.4. Las categorías de Género y Número

Como presentamos en 2.1., los niños deben aprender que en español las categorías de Género y Número asociadas con el nombre se encuentran activas. También deben reconocer los ítems léxicos que permiten expresar estas categorías y las relaciones de

concordancia en género y en número que se establecen de manera obligatoria entre el determinante, el nombre y el adjetivo.

En el presente apartado exponemos algunos de los estudios que se han desarrollado para dar cuenta del funcionamiento de las categorías de Género y Número en la gramática del niño.

a) Género

En cuanto a la adquisición del Género, los niños deben aprender que, en la mayoría de los casos, cada nombre posee género gramatical y que los determinantes y los adjetivos tienen que estar marcados en género por concordancia con el nombre. Una de las cuestiones fundamentales para las investigaciones sobre la adquisición de las categorías funcionales nominales es, entonces, explicar cómo se lleva a cabo este proceso en la gramática infantil.

De acuerdo con numerosos estudios, en general se afirma que la adquisición de la categoría de Género se da de manera muy temprana en las distintas lenguas y casi no se observan errores de concordancia en género en las producciones infantiles¹⁴.

Así, por ejemplo, de acuerdo con Lew-Williams & Fernald (2007), los niños de entre 2;10 y 3;6 años ya pueden hacer uso de la categoría de Género, al menos en los que hace a la comprensión, como estrategia para interpretar las frases nominales. De acuerdo con los autores, los niños identifican el referente de un nombre familiar más rápidamente cuando el artículo marcado en género que lo precede es potencialmente informativo que en aquellos casos en los que el artículo no brinda información sobre el referente correcto. Por su parte, Pérez Pereira (1991) señala que los niños que están adquiriendo el español dominan la categoría de género y la concordancia en género entre los nombres y sus modificadores antes de los 4 años de edad.

En relación con el papel que juega la información morfológica, sintáctica y semántica en la asignación del género de nombres nuevos, a partir de un estudio realizado con niños que están adquiriendo el español, Pérez Pereira (1991) muestra que los niños

¹⁴ Esto se diferencia notablemente de lo que ocurre en la adquisición de una segunda lengua (cfr. Avellana & Brandani (2008) para el español como lengua materna y lengua segunda).

prestan mayor atención a la información morfológica y sintáctica (información intralingüística) presente en el *input* que a la información semántica (información extralingüística) y esto ocurre desde una edad temprana. Por otra parte, el autor sostiene que si hay una mayor convergencia de las distintas pistas, los niños determinan más fácilmente el género de los nombres así como la concordancia de los adjetivos con los nombres.

Por otra parte, una comparación interlingüística le permite a Pérez Pereira concluir que la adquisición de sistemas lingüísticos que ofrecen criterios formales regulares, transparentes y productivos para la adición de los sufijos es más sencilla que la adquisición de aquellos sistemas que carecen de estas propiedades. Es decir que la categoría de Género será adquirida de manera más temprana en aquellas lenguas en las que hay dos géneros diferenciados sistemáticamente, como en el español, que en las lenguas con tres géneros y con marcas morfológicas menos transparentes y predecibles, como el alemán o el ruso (Hernández Pina 1984, Mills 1986, Slobin 1966, Popova 1973).

Si tenemos en cuenta puntualmente el sistema de concordancia en género y los errores de concordancia que pueden cometer los niños, existen diversos estudios sobre la concordancia en género en distintas lenguas, como el francés, el italiano o el portugués, en niños de 2 a 2;10 años y todos coinciden en que no suelen aparecer errores de concordancia que involucren el género en las producciones infantiles (Jakubowicz & Roulet en prensa). De acuerdo con esto, Jakubowicz & Roulet (en prensa) consideran que la concordancia en género entre el determinante y el nombre es adquirida de manera muy temprana. Los autores incluso afirman que la operación de concordancia podría estar disponible para el niño cuando todavía los determinantes no se producen de manera consistente.

En cuanto al tipo de errores de concordancia que han sido relevados, Jakubowicz & Roulet (en prensa) encuentran que los escasos errores que cometen en francés los niños normales y los niños con trastornos específicos del lenguaje (SLI) siguen un patrón de comportamiento unidireccional. Según sus resultados, los errores de concordancia en género son relativamente más frecuentes para los nombres femeninos que para los masculinos, es decir, se producen errores del tipo [Determinante masculino + Nombre femenino]. Como mencionamos en el apartado dedicado a la omisión de los determinantes (cfr. 2.2.2.), Jakubowicz & Roulet (en prensa) discuten la posibilidad de

que las dificultades que se observan en la gramática infantil, como las omisiones o este tipo de errores de concordancia en género, no estén ubicadas en el componente computacional sino que estén vinculadas con las operaciones de un nivel post-sintáctico, la Estructura Morfológica, de acuerdo con el modelo de la Morfología Distribuida y este antecedente es fundamental para nuestra propuesta.

Por su parte, de acuerdo con un estudio longitudinal Hernández Pina (1984) sostiene que el sistema de concordancia también se adquiere de manera muy temprana en el español aunque se desarrolla de manera gradual y es completamente dominado entre los 3 y los 4 años. Sin embargo, Hernández Pina encuentra errores de concordancia en género en los que hay una sobregeneralización de la regla relacionada con la terminación de los nombres (por ejemplo, *mota rota*) o en los que los niños asignan un determinante incorrecto para aquellos nombres que no terminan en *-o* ni en *-a* (por ejemplo, *un llave, un botón, una camión, una pez*).

Otro tipo de error vinculado con el género que ha sido relevado en algunos estudios es la atribución incorrecta de género a los nombres. Figueira (2001), en su estudio sobre la adquisición del portugués como lengua materna, ha encontrado errores en los que el niño asigna un género incorrecto tanto a nombres con género inherente como a aquellos con género semánticamente motivado. En (10a) podemos observar uno de los ejemplos que presenta la autora.

(10a)

J: carro bebe café, mae?
el auto toma café, mamá?

M: nao
no

J: entao eu nao bebo. Porque eu sou carro.
entonces, yo no (lo) tomo. Porque yo soy auto

M: ?!

J: quer dizer, eu sou carra. Sou carrinha. (D 4;6.28¹⁵)
qué digo, yo soy auta. Soy autita

(Figueira 2001:122)

¹⁵ Cabe señalar que algunos de los niños de los ejemplos que presenta Figueira (2001) son mayores que los niños que hemos entrevistado para la conformación del corpus de datos. Sin embargo, es relevante mostrar estos casos a los fines de efectuar más adelante una comparación entre los errores que han sido analizados previamente y los errores que observamos en nuestro análisis.

Este tipo de error muestra un conocimiento importante de la flexión de género en la gramática infantil puesto que implica una modificación del género de la palabra que se da, según la autora, a partir de algún criterio extralingüístico, como el sexo del niño, o del elemento denotado. De acuerdo con Figueira, estos datos permiten concluir que los niños pueden hacer una reflexión metalingüística incluso antes de completar la adquisición del lenguaje. Podemos suponer, entonces, que no se trata de errores reales de concordancia sino que son construcciones que expresan el conocimiento metalingüístico de los niños.

Un segundo tipo de error que presenta Figueira (2001) es aquel en el que los niños producen espontáneamente sustantivos con marcas de género no esperadas. En estos casos, según la autora, el error podría deberse a que el niño pone en funcionamiento la regla que establece que en portugués los nombres terminados en *-o* generalmente son masculinos y los nombres terminados en *-a* son femeninos. En (10b) se observan errores de este tipo.

(10b)

a.

(A y J están mirando la televisión)

A: que ele fez come ela?

¿qué le hizo él a ella?

J: deu um tapo¹⁶

le dio un cachetazo

M: hein?

¿eh?

J: deu um tapo na cara (J 3;10)

le dio un cachetazo en la cara

(Figueira 2001:125)

b.

J: (Provocadora) Gostou da tapa? (J 4;5.17)

(Provocadora) *¿te gustó la bofetada?*

(Figueira 2001:125)

Como vemos, en los distintos ejemplos que presenta Figueira hay una alteración formal de las palabras que resulta en una marcación incorrecta de género. En el primer tipo de datos (10a), se observa en las producciones infantiles una reflexión metalingüística y los nombres son mencionados en vez de usados. En cambio, en el segundo tipo de

¹⁶ En portugués *tapa* es un nombre masculino que a diferencia de la mayoría de los nombres masculinos termina en /a/ (ok *um tapa / do tapa*).

producción (10b), los niños están usando los nombres con una marca de género diferente a la que corresponde en la gramática adulta.

Consideramos que los distintos resultados que presentamos en esta sección son evidencia de que la categoría de Género está presente en la gramática infantil desde el comienzo de la adquisición.

b) Número

En cuanto a la categoría de Número, los niños deben reconocer cuáles son los ítems léxicos que sirven para expresar el contraste singular/plural en español. Además, deben aprender que los determinantes y los adjetivos también tienen que estar marcados en número por concordancia con el nombre.

A diferencia de lo que ocurre con la adquisición de la categoría de Género, la adquisición de la categoría de Número y el uso contrastivo de los rasgos singular/plural no parece ser tan temprana. En relación con esto, nuevamente surge la discusión sobre la ausencia o la presencia de la categoría de Número en la gramática infantil. A continuación, presentamos sintéticamente las dos posturas que ya hemos desarrollamos en secciones anteriores abocadas, en este caso en particular, a lo que ocurre con la categoría de Número en español.

Para dar cuenta de la adquisición más tardía de la categoría de Número, Marrero & Aguirre (2003) proponen la existencia de tres etapas a partir del estudio de las producciones de tres niños que están adquiriendo el español. Observan, así, que al comienzo los niños no utilizan la oposición morfológica de número singular/plural y postulan que la primera etapa por la que atraviesa la gramática del niño es premorfológica y que carece de la categoría funcional de Número, en la línea de lo que sostiene Radford (1990) (cfr. capítulo 1). Esta explicación permitiría dar cuenta de la ausencia de la morfología de número y de los errores de concordancia en las primeras producciones infantiles.

Frente a este tipo de propuesta, Lleó (2006) entiende que, al igual que lo que ocurre con las omisiones de los determinantes y con la presencia de *formas no adultas* en la gramática infantil, la adquisición tardía de los marcadores de plural en español está determinada por restricciones prosódicas de la lengua. De acuerdo con esto, la propuesta predice que habrá diferencias entre las lenguas respecto de la producción de la

morfología de número¹⁷. Sin embargo, la autora también considera que en algunos casos los niños pueden utilizar las categorías morfológicas a pesar de que los recursos fonológicos no hayan sido adquiridos por completo.

Finalmente cabe señalar que, en general, los distintos estudios sobre la adquisición de la categoría de Número no consideran los errores de concordancia en número internos al dominio nominal. En el análisis de los datos y en el desarrollo de nuestra propuesta haremos especial hincapié en el tipo de errores de concordancia en número que efectivamente producen los niños que están adquiriendo el español.

2.3. Discusión y propuesta de análisis

En el presente apartado, resumimos, en primer lugar, los supuestos principales de las explicaciones que hemos desarrollado a lo largo de las secciones anteriores así como los problemas a los que se enfrentan en para dar cuenta de los datos (cfr. 2.2.). A continuación, presentamos nuestra propuesta de análisis desarrollada a partir del modelo de la Morfología Distribuida.

De acuerdo con los análisis que se han planteado para dar cuenta de las propiedades de la gramática infantil temprana, habría dos grandes grupos de explicaciones sobre las producciones de los niños vinculadas con las categorías funcionales nominales. Un primer grupo de propuestas entiende que las producciones de los niños que no se corresponden con la gramática adulta y, en particular, las omisiones de los determinantes o la presencia de *formas no adultas*, son el resultado del tipo de categorías funcionales que está ausente en la gramática del niño. Es decir que las propiedades de la gramática infantil temprana son explicadas en términos sintácticos como problemas en las representaciones subyacentes.

¹⁷ De acuerdo con Barner *et al.* (2009) y los estudios allí citados, en el caso de la adquisición del inglés los niños comienzan a hacer un uso contrastivo de la morfología singular/plural de su lengua entre los 22 y los 24 meses. Este resultado se obtuvo en reportes parentales, en tareas de producción inducida y en tareas de comprensión.

Se sostiene, así, que la gramática de los niños carece de ciertas categorías funcionales como el Determinante (Radford 1990) o atraviesa una etapa premorfológica en la que carece de la categoría de Número (Marrero & Aguirre 2003). Otra posibilidad dentro de este grupo de propuestas es suponer que los niños tienen representaciones nominales diferentes a las representaciones adultas y que los distintos tipos de construcciones infantiles (omisiones, *formas no adultas*, errores de concordancia) son isomórficas respecto de las representaciones mentales subyacentes (López Ornat 2003). Es decir que, según esta postura, un déficit sintáctico se manifiesta superficialmente como error.

Como ya mencionamos, uno de los principales problemas que se les presenta a las propuestas que entienden que la gramática infantil carece de alguna o varias categorías funcionales y que proponen la existencia de fallas en el componente sintáctico es que no pueden explicar el hecho de que las producciones infantiles no esperadas sean facultativas. En otras palabras, no pueden explicar por qué los determinantes no se omiten en todos los casos ni presentan problemas de concordancia cada vez que aparecen en las producciones infantiles. Es decir, si se considera que las fallas se dan en el nivel sintáctico, en términos de valores paramétricos, no es posible explicar cómo se producen las construcciones infantiles correctas que ocupan, como veremos, la mayor parte de las producciones desde una etapa temprana¹⁸.

Por otra parte, no es claro cómo dan cuenta estas propuestas de las diferencias interlingüísticas que aparecen en las producciones de los niños. Es decir, cómo explican que las omisiones de los determinantes o las *formas no adultas* no se manifiestan de la misma manera ni durante el mismo período de tiempo en las gramáticas infantiles de distintas lenguas.

En síntesis, las propuestas que se proponen explicar las producciones infantiles en términos paramétricos se enfrentan con el problema de dar cuenta de la presencia opcional de la producción no adulta en las emisiones de los niños. Por otra parte, no

¹⁸ Una propuesta que permitiría explicar la opcionalidad de las producciones no adultas en las emisiones infantiles, aun sosteniendo que hay problemas en la sintaxis, es la que supone la existencia de distintas gramáticas que entran en competencia (Yang 2004). De acuerdo con Yang, puede darse una competencia entre diferentes hipótesis que son evaluadas a partir de un mecanismo de aprendizaje que se vincula con probabilidades estadísticas. Esta propuesta da cuenta del proceso gradual que implica llegar a adquirir la gramática de la lengua adulta, en términos puramente sintácticos.

pueden justificar la existencia de más de dos etapas o pasos en el desarrollo de las categorías funcionales nominales.

Un segundo grupo de propuestas apela a factores de tipo prosódico para explicar las propiedades de la gramática temprana y los distintos tipos de producciones que se diferencian de la gramática adulta (Lleó & Demuth 1999, Demuth 2001, Lleó 2001, Demuth *et al.* 2009). Así, la presencia o la ausencia de los determinantes y de las *formas no adultas* en las emisiones de los niños pueden explicarse a partir de las restricciones prosódicas que operan en el nivel de la palabra y según la manera en que los determinantes son agrupados en sintagmas prosódicos en las distintas lenguas. Es decir que los procesos fonológicos específicos de la lengua que se está adquiriendo son relevantes para dar cuenta de las producciones infantiles. De acuerdo con esto, es posible explicar las diferencias interlingüísticas que se observan en la aparición de los morfemas gramaticales. Se predice, por ejemplo, que los niños que están adquiriendo el español producirán los determinantes de manera temprana puesto que la estructura prosódica de esta lengua permite construcciones en las que el determinante puede funcionar como la primera sílaba de las palabras bisilábicas en paralelo a las palabras trisilábicas que son comunes en español.

Sin embargo, si consideramos que únicamente las propiedades prosódicas de cada lengua son las responsables de que ocurran las omisiones de los determinantes, no es posible explicar las diferencias de comportamiento que se observan entre los determinantes y otras categorías igualmente débiles prosódicamente. Es decir, quedaría por establecer por qué los determinantes se comportan de una manera particular frente a otras categorías en las gramáticas infantiles de las distintas lenguas.

En relación con esto, de acuerdo con los estudios sobre distintas lenguas, se ha observado que la omisión de los determinantes es una propiedad general de las gramáticas infantiles. Las omisiones no parecen ser, entonces, únicamente una consecuencia directa del patrón fonológico de cada lengua si bien la propuesta que apela a factores fonológicos particulares puede explicar por qué las omisiones dejan de ocurrir antes en algunas lenguas que en otras.

Es interesante señalar que este segundo grupo de propuestas no se centra en problemas de orden sintáctico sino que asume que las representaciones subyacentes de las producciones infantiles son similares a las representaciones adultas. En este sentido, este tipo de explicación es similar a nuestra propuesta si bien, como veremos, apelamos

a factores de tipo morfosintáctico para explicar las construcciones no adultas que producen los niños y nos centramos en las etapas que atraviesa la gramática infantil hasta que desaparecen las construcciones no esperadas que se vinculan con las categorías funcionales del ámbito nominal.

De acuerdo con lo anterior, las producciones infantiles no pueden considerarse únicamente como correctas o incorrectas y debe reconocerse la existencia de distintas etapas. Será importante identificar y caracterizar, entonces, de manera detallada cada una de esas etapas para entender cómo es el funcionamiento de las categorías funcionales a lo largo del proceso de adquisición.

Nos proponemos desarrollar una explicación que permita dar cuenta de la aparición de las construcciones no adultas así como de la presencia optativa de este tipo de producción en las emisiones infantiles de manera simultánea con la ocurrencia de formas que se adecúan a la gramática que se está adquiriendo. Consideramos que a partir del modelo de la Morfología Distribuida es posible diseñar una propuesta que sirva para explicar las propiedades de las producciones infantiles en su conjunto teniendo en cuenta que existe un tipo de progresión lógica en las construcciones no adultas que se observan en las emisiones de los niños.

A continuación, presentamos nuestra propuesta que será retomada luego del análisis detallado de los distintos tipos de construcciones nominales que producen los niños. En cuanto al proceso de adquisición de las categorías funcionales del dominio nominal en español, proponemos puntualmente que la gramática infantil pasa por tres etapas. Entendemos que la existencia de estas tres etapas así como las producciones adultas y no adultas que ocurren en las emisiones infantiles particulares de cada etapa no están vinculadas con la presencia o ausencia de las categorías funcionales en la gramática del niño sino que se relacionan con el dominio de las operaciones post-sintácticas implicadas.

Los criterios principales para establecer las etapas que atraviesa la gramática infantil son el tipo de manifestación de las categorías funcionales en las emisiones de los niños y el dominio que se observa en la gramática infantil de las operaciones post-sintácticas que involucran estas categorías en cada etapa. A partir de esto, es posible asignarle a cada una de las tres etapas propuestas un nombre que refleje las propiedades de las producciones infantiles de acuerdo con el modelo de la Morfología Distribuida que adoptamos para el análisis.

Así, la primera etapa se denomina *Ausencia de ciertas operaciones post-sintácticas*. Los problemas en la gramática infantil de esta etapa son consecuencia de que no se lleven a cabo ciertas operaciones morfológicas como el ensamble entre las categorías de Nombre y Número, el copiado de rasgos disociados e incluso el mecanismo de inserción de los ítems de vocabulario. Se predice, así, que en esta etapa habrá una producción importante de construcciones que no se corresponden con la gramática adulta.

De acuerdo con esto, las propiedades de las construcciones que producen los niños que se encuentran en la primera etapa son las siguientes: la aparición de *formas no adultas*, la omisión de los determinantes en contextos no permitidos y la ausencia del uso contrastivo de la categoría de Número.

La segunda etapa se llama *Problemas con las operaciones post-sintácticas*. Esta etapa se caracteriza por el comienzo del dominio de las operaciones morfológicas que, en general, no eran implementadas en la etapa anterior. En consecuencia, se prevé un predominio de la producción esperada por sobre la producción no adulta a diferencia de lo que ocurre en la primera etapa. Es decir que en las producciones de los niños que se encuentran en la segunda etapa se espera una disminución importante de las *formas no adultas* y de las omisiones de los determinantes.

Sin embargo, el dominio de las operaciones es parcial en esta segunda etapa y, por lo tanto, estas operaciones aún pueden presentar dificultades para los niños. Vinculado con esto, si las operaciones se llevan a cabo opcionalmente, podrán aparecer de manera facultativa *formas no adultas* y omisiones de determinantes.

Por otra parte, como resultado de la aplicación de operaciones morfológicas que no eran implementadas en la etapa anterior, en la segunda etapa comienza a darse un uso contrastivo de los rasgos de número singular/plural en los nombres y los determinantes. Vinculado con esto, podrán aparecer errores de concordancia en número entre el nombre y sus modificadores en aquellos casos en los que las operaciones presenten dificultades en la gramática infantil. Así, la producción no adulta es resultado de ciertos problemas que persisten con las operaciones post-sintácticas en la segunda etapa.

Finalmente, la tercera etapa se denomina *Dominio de las operaciones post-sintácticas*. En esta etapa los niños pasan a manifestar un dominio mayor, casi completo, de las operaciones que deben realizarse en la Estructura Morfológica de acuerdo a la lengua que están adquiriendo y esto se verá reflejado en la escasísima producción de

construcciones no adultas que se podrá observar en esta etapa. Es decir que en las producciones infantiles de la tercera etapa habrá ausencia de formas no adultas y omisiones de determinantes y se espera la expresión correcta de la categoría de Número y una disminución de los errores de concordancia en número característicos de la segunda etapa.

Por último, cabe señalar nuevamente que las producciones infantiles no adultas podrán coexistir con la producción esperada de las categorías de la lengua desde la primera etapa. Esto indica que los problemas con las operaciones post-sintácticas y con la inserción de los ítems de vocabulario siempre son opcionales.

En síntesis, de acuerdo con nuestra propuesta, el paso de una etapa a la siguiente estará determinado por el dominio de las operaciones post-sintácticas que deben darse en la Estructura Morfológica por requerimientos particulares del español. Así, la selección de los rasgos y de las operaciones que se encuentran activos en la lengua no se da de manera instantánea sino que supone un proceso que culmina con el dominio completo de los distintos rasgos y operaciones relevantes. Las tres etapas propuestas son, entonces, un reflejo de este proceso.

En el siguiente apartado presentamos la selección de muestras de producción infantil espontánea, guiada e inducida que analizamos. Luego de la presentación del corpus de datos, caracterizaremos pormenorizadamente cada una de las etapas que atraviesa, de acuerdo con nuestra propuesta, la gramática infantil en la adquisición de las categorías gramaticales nominales.

2.4. Metodología

En este apartado presentamos las muestras de datos que analizamos para dar cuenta de la adquisición de las categorías funcionales del dominio nominal. En primer lugar, señalamos cómo se llevó a cabo la selección de muestras representativas de producción espontánea y, en segundo lugar, presentamos las pruebas de producción inducida y las tareas de producción guiada implementadas¹⁹.

¹⁹ Cfr. el Anexo II para una presentación de los criterios generales que se tuvieron en cuenta para el análisis de las muestras de producción infantil.

2.4.1. Muestras representativas: producción espontánea

Como señalamos en el capítulo anterior, hemos seleccionado un conjunto de muestras representativas de producción espontánea para el análisis de las categorías funcionales del dominio nominal. Salvo en un caso²⁰, estas muestras representativas forman parte de los corpus longitudinales que confeccionamos a partir del corpus completo de datos (cfr. Anexo 1, Tablas 1 y 2). A continuación, en la Tabla 3, presentamos los cuatro corpus que analizamos en este capítulo, con los nombres de las niñas, el rango de edades y del Largo Medio de los Enunciados (MLU) (cfr. Anexo II) así como el total de emisiones de cada uno. El análisis de las muestras representativas, que corresponden a diferentes edades, nos permitirá establecer en detalle las propiedades de cada una de las etapas propuestas. De esta manera, es posible comparar las producciones infantiles de cada niño en las distintas etapas y establecer en qué medida se van modificando las construcciones que produce un mismo niño. Es decir, contar con un análisis exhaustivo de los corpus longitudinales permite dar cuenta del proceso completo que sigue la gramática infantil en la adquisición de las categorías funcionales en español.

Tabla 3. Corpus representativos

Corpus	Niño	Edades	MLU	Emisiones
1	Julia	1;8.13 a 2;9.18	2.3 a 6.4	1066
2	Emilia	1;11.7 a 2;10.8	1.9 a 3.7	1791
3	Camila	2;0.7	1.6	553
4	Renata	2;4.25 a 2;11.12	2.4 a 3.4	646
Total de emisiones				4056

En todos los casos, se trata de muestras representativas que tienen un número importante de emisiones (entre 250 y 600 emisiones cada una) y en las que es posible analizar la ocurrencia de distintos tipos de frases nominales. Es decir, son completas en cuanto a la cantidad de construcciones con nombres que exhiben.

²⁰ Por razones ajenas a la investigación, en un caso hemos debido utilizar las muestras de dos niñas diferentes para cubrir las tres etapas (ver corpus 3 y 4).

En base a estas muestras representativas presentaremos las cantidades y los porcentajes de cada tipo de producción infantil. Cabe señalar, además, que estas muestras representativas arrojan valores similares (tanto en los datos numéricos como en los porcentajes) a los encontrados en el conjunto total de las muestras (cfr. corpus completo en Anexo I).

A continuación, presentamos los datos de las muestras representativas de cada etapa con el nombre del niño, la edad, el MLU, la cantidad de emisiones y la cantidad de nombres producidos.

En cuanto a las muestras representativas de la primera etapa, presentamos en la Tabla 4 los datos de las muestras analizadas. Entre estas tres muestras contamos con un total de 1088 emisiones infantiles y 313 nombres producidos.

Tabla 4. Muestras de producción infantil representativas de la primera etapa

Muestra	Niño	Edad	MLU	Emisiones	Cantidad de nombres producidos
1	Julia	1;8.13	2.3	252	134
2	Emilia	1;11.7	1.9	283	68
3	Camila	2;0.7	1.6	553	111
Totales				1088	313

A continuación, en la Tabla 5 presentamos los datos de las muestras de producción infantil representativas de la segunda etapa. El total de emisiones infantiles en este caso es de 1200 y el total de nombres es de 566.

Tabla 5. Muestras de producción infantil representativas de la segunda etapa

Muestra	Niño	Edad	MLU	Emisiones	Cantidad de nombres producidos
1	Julia	2;2.22	3.4	352	194
2	Emilia	2;0.27	2.1	588	190
3	Renata	2;4.25	2.4	260	182
Totales				1200	566

Finalmente, en la Tabla 6, presentamos las muestras representativas de la tercera etapa. El conjunto de las muestras suman un total de 1768 emisiones infantiles y de 847 nombres producidos.

Tabla 6. Muestras de producción infantil representativas de la tercera etapa

Muestra	Niño	Edad	MLU	Emisiones	Cantidad de nombres producidos
1	Julia	2;4.17	3.9	298	114
2	Julia	2;9.18	6.4	164	125
3	Emilia	2;7.16	2.8	340	122
4	Emilia	2;10.8	3.7	580	292
5	Renata	2;11.12	3.4	386	194
Totales				1768	847

2.4.2. Producción inducida y producción guiada

Además de analizar las muestras representativas de producción espontánea que caracterizamos antes, hemos implementado distintas pruebas de producción inducida y tareas de producción guiada para obtener una mayor cantidad de construcciones de distinto tipo.

A continuación presentamos brevemente las pruebas de producción inducida y a lo largo del apartado 2.5., describiremos en detalle el procedimiento, los participantes y los resultados según el tipo de prueba. La primera de las pruebas de producción inducida (*Extensión de nombres y producción de determinantes*) se implementó con niños que se encontraban en la primera etapa con el fin de estudiar si en esta etapa la producción y omisión de los determinantes y de las *formas no adultas* se vinculan con la extensión de los nombres que utilizan los niños (cfr. más adelante 2.5.1.4.).

La segunda prueba de producción inducida (*Determinantes definidos e indefinidos*) se llevó a cabo con el objetivo de evaluar si los niños que se encuentran en la segunda etapa hacen un uso contrastivo de los determinantes definidos e indefinidos. Para el desarrollo de esta prueba, a cada niño se le mostraron distintas tarjetas con dibujos y frente a cada imagen se le preguntó *¿qué hay acá?* o *¿qué es esto?*. La respuesta esperada para esta pregunta debía incluir un determinante indefinido por tratarse de la imagen de un objeto nuevo para el niño. A continuación, hicimos aparecer nuevamente una de las imágenes que ya se había mostrado antes y le preguntamos *¿qué apareció?*. En este caso, la respuesta esperada debía incluir un determinante definido dado que se trataba de la imagen de un objeto conocido por el niño (cfr. 2.5.2.2.).

En el caso de las tareas de producción guiada, se trata de tareas que sirven para orientar la conversación con el objetivo de elicitar una mayor cantidad de construcciones a partir de ciertas imágenes y preguntas. Así, con el objetivo de descartar que los niños que se encuentran en la primera etapa produzcan principalmente formas en singular por no contar con los contextos adecuados que les permitan producir formas nominales en plural, se implementó una tarea de producción guiada. Se buscó favorecer la producción de nombres en plural para analizar el tipo de respuestas que brindan los niños que no usan de manera espontánea las formas de plural (cfr. más adelante 2.5.1.5.).

Por otra parte, con el fin de generar distintas situaciones en las que los niños produjeran nombres y adjetivos en singular y plural implementamos una misma tarea de producción guiada con niños que se encontraban en cada una de las tres etapas. El procedimiento general consistió en levantar distintos objetos (o imágenes de objetos) y preguntarles a los niños *¿qué agarré? / ¿qué levanté?* mientras en la mesa quedaba otro u otros objetos con propiedades diferentes (cfr. más adelante 2.5.1.6., 2.5.2.6. y 2.5.3.4. para la implementación de la prueba de producción guiada en cada una de las etapas).

2.5. Etapas en la adquisición de las categorías funcionales del dominio nominal

De acuerdo con nuestra propuesta, la gramática infantil pasa por tres etapas en la adquisición de las categorías funcionales del dominio nominal en español. Como ya se mencionó, para establecer cada una de estas etapas debe considerarse la manifestación (o la ausencia de manifestación) de las categorías funcionales en las producciones infantiles. Debe evaluarse, además, en qué medida el niño domina las operaciones post-sintácticas que involucran las categorías funcionales en cada etapa del desarrollo de su gramática.

En relación con estos criterios, cabe señalar que los niños que están en una misma etapa, de acuerdo con las propiedades de las categorías funcionales que se observan en sus producciones lingüísticas y de las operaciones post-sintácticas que utilizan, pueden tener distintas edades. También puede darse el caso inverso, niños que tienen la misma edad pero que sin embargo se encuentran en etapas diferentes. Por otra parte, el MLU (MLU [*Mean Length Utterance*] o LME, cfr. Anexo II) puede ser similar entre aquellos

niños que se encuentran en distintas etapas. Es decir que si bien producen una misma cantidad de palabras por enunciado, las características de sus producciones lingüísticas pueden ser diferentes en cuanto al tipo de categorías y operaciones utilizadas. De acuerdo con lo anterior, entendemos que la edad de los niños y el MLU de sus producciones no pueden ser los únicos criterios a considerar para determinar las etapas en las que se encuentra un niño si bien se indicará en cada etapa la edad de los niños y el MLU de sus emisiones.

En suma, entendemos que, para establecer las distintas etapas, está justificada la propuesta de considerar como criterio principal el dominio de las categorías funcionales y el de las operaciones post-sintácticas que estas categorías involucren.

En esta sección analizamos, entonces, las muestras representativas que presentamos en el apartado anterior con el objetivo de exponer en detalle las propiedades de cada una de las etapas. En particular, tendremos en cuenta para el análisis aquellas construcciones que involucren la producción o la omisión de los determinantes, la aparición de *formas no adultas*, la producción de las categorías de Género y Número y la aparición de adjetivos en las emisiones infantiles. También será relevante observar si se producen errores de concordancia internos al dominio nominal en las producciones de los niños.

2.5.1. Primera etapa: *Ausencia de ciertas operaciones post-sintácticas*

Las primeras producciones de los niños, que se dan alrededor del año, se caracterizan por ser emisiones de una única palabra. Generalmente se trata de un nombre en singular altamente informativo de acuerdo con la situación en la que se produce y que se vincula con el entorno inmediato del niño. También pueden encontrarse, aunque en menor medida, formas verbales sin una manifestación contrastiva en persona y número. En las producciones infantiles aparecen, así, expresiones como *mamá, agua, bebé, gato, tomá, dame*, con variantes en su pronunciación. En este tipo de producciones en las que aparecen los primeros nombres no suelen aparecer determinantes, ni un contraste productivo de la oposición morfológica de género o de número. Esto es lo que se conoce tradicionalmente como *etapa de una palabra*.

Sin embargo, a los pocos meses de la aparición de estas primeras palabras aisladas, los niños comienzan a producir expresiones más complejas que involucran otras categorías

del dominio nominal. En este apartado nos centramos, específicamente, en el momento de transición entre lo que se conoce como *etapa de una palabra* y lo que proponemos como una primera etapa en la adquisición de las categorías funcionales del ámbito nominal en español.

De acuerdo con las muestras infantiles que corresponden a la primera etapa (ver Tabla 4 repetida abajo como Tabla 7), los niños tienen, en general, entre 1;8 y 2;1 años. En cuanto al Largo Medió de los Enunciados (MLU) de sus producciones, este oscila entre 1.6 y 2.3.

Tabla 7. Muestras de producción infantil representativas de la primera etapa

Muestra	Niño	Edad	MLU	Emisiones	Cantidad de nombres producidos
1	Julia	1;8.13	2.3	252	134
2	Emilia	1;11.7	1.9	283	68
3	Camila	2;0.7	1.6	553	111
Totales				1088	313

A continuación presentamos las propiedades de las producciones infantiles de la primera etapa que serán analizadas en detalle en este apartado:

- Producción correcta de los determinantes definidos e indefinidos junto con los nombres.
- Uso generalmente correcto de la categoría de Género en el determinante y el nombre si bien aparecen unos pocos errores de concordancia en género.
- Producción de *formas no adultas* junto con nombres en singular (con o sin error de concordancia).
- Omisión facultativa de los determinantes en contextos en los que su presencia es obligatoria en la gramática adulta.
- Ausencia del uso contrastivo de los rasgos de número singular/plural tanto en los nombres como en los determinantes y los adjetivos.
- Escasa presencia de adjetivos en las producciones infantiles.

Cabe señalar que estas propiedades se dan de manera simultánea en las emisiones infantiles de la primera etapa.

En las próximas secciones presentamos los resultados del análisis de las tres muestras representativas de la primera etapa. Este análisis está ordenado de acuerdo con el tipo de producción encontrada: la clase de determinantes, la aparición de *formas no adultas*, las omisiones de los determinantes, las categorías de Género y Número y la producción de adjetivos. Para finalizar la presentación de los datos, haremos una síntesis de los distintos tipos de producciones que aparecen en la primera etapa (cfr. 2.5.1.7.).

2.5.1.1. Producción de determinantes

Análisis de los datos

En primer lugar, analizamos los distintos tipos de determinantes que se producen de manera correcta en las producciones infantiles. En la primera etapa, los determinantes que los niños más utilizan son los determinantes definidos e indefinidos en singular: *el*, *la*, *un* y *una*. Es decir que los niños usan de manera temprana ambos tipos de determinantes y no habría una etapa en la que los niños solo usan un tipo de determinante (definido o indefinido) si bien se observa una variación individual en cuanto al tipo de determinante más utilizado en cada corpus. No aparecen, en cambio, de manera productiva otros tipos de determinantes como los demostrativos o los posesivos. En la Tabla 8 puede observarse la distribución de los distintos tipos de determinantes relevados en las muestras representativas de la primera etapa²¹.

²¹ En la Tabla 8 no están comprendidos los determinantes que se ven involucrados en los errores de concordancia (cfr. más adelante para un análisis detallado de los errores).

Tabla 8. Distribución de determinantes en la primera etapa

Muestra	Determinantes definidos		Determinantes indefinidos		Otros determinantes		Totales
	n	%	n	%	n	%	n
Julia 1;8.13	7	87,5	1	12,5	-	-	8
Emilia 1;11.7	10	24,3	27	66	4	9,7	41
Camila 2;0.7	20	95,2	-	-	1	4,8	21
Totales	37	52,8	28	40	5	7,2	70

Por otra parte, los determinantes definidos e indefinidos que aparecen lo hacen acompañando distintos nombres, es decir que los niños hacen un uso productivo de los determinantes y no se trata de formas “no analizadas” de [Determinante + Nombre].

En (11) podemos observar ejemplos en los que las niñas utilizan un determinante definido o un determinante indefinido con distintos nombres.

(11)

- a. abí [abrí] la mano
- b. la pana [cama]
- c. la ecoba [escoba]
- d. la lluvia [lluvia]
- e. un ñeño [señor] (Julia 1;8.13)

- f. un nene
- g. un mono
- h. un gato
- i. un atón [ratón]
- j. el pono [teléfono]
- k. es la calesita (Emilia 1;11.7)

Discusión

Los determinantes que utilizan los niños en esta primera etapa, en particular los determinantes definidos masculino y femenino *ella* y el determinante indefinido masculino *un*, no pueden ser usados pronominalmente sino que deben estar acompañados por un nombre según la gramática del español. De acuerdo con esto, no es posible afirmar que los determinantes que aparecen en las producciones de los niños que están adquiriendo el español son “impostores” como sostiene Radford (1990) para las formas como *this* y *that* que aparecen en las producciones de niños que están

adquiriendo el inglés. Según Radford, estos ítems tienen el status de formas nominales y no de determinantes en las gramáticas infantiles. Es decir que se trata de elementos que tienen la misma forma fonológica que su contraparte adulta pero que estarían funcionando como una categoría diferente, específicamente como *proformas nominales* [*nominal proforms*]. En español, en cambio, los determinantes que producen los niños en la primera etapa son formas plenamente especificadas, que codifican morfosintácticamente los rasgos de género en concordancia con el nombre, y pueden ser analizados como instanciaciones “abiertas” de la categoría funcional Determinante.

Por otra parte, en el español está activo el rasgo abstracto del nodo terminal Determinante [+/- definido] y este debe ser expresado morfofonológicamente por un ítem de vocabulario particular a diferencia de lo que ocurre en otras lenguas en las que el determinante no es obligatorio. De acuerdo con los datos de producción espontánea, los niños no parecen tener problemas para expresar este rasgo ya que usan ambos tipos de determinantes en distintos contextos desde una etapa temprana de adquisición. Es decir que no sería aleatorio el uso de uno y otro tipo de determinante en las producciones infantiles. Sin embargo, no evaluamos si los niños conocen todas las propiedades que diferencian los tipos de determinantes y si, por lo tanto, pueden utilizar las distintas formas de acuerdo con estas propiedades.

2.5.1.2. *Formas no adultas*

Análisis de los datos

Una de las características más salientes de esta primera etapa es la producción de lo que hemos llamado *formas no adultas*. Estas formas se producen sistemáticamente en posición prenominal, su aparición es opcional y coocurren con la producción de los determinantes completos.

Como se presentó antes, estas formas han sido llamadas *monosyllabic place holders* (MPHs) (Bottari, Cipriani & Chilosi 1993/1994), *protomorphemes* (López Ornat 1997) o *filler syllables* (Peters 2001) (cfr. 2.2.3.).

Las *formas no adultas* que relevamos en los corpus corresponden siempre a las vocales que aparecen en los determinantes definidos en singular del español, es decir, las vocales /e/ y /a/, como se puede ver en la Tabla 9. Solo en un caso observamos la aparición de la vocal /u/ que podría corresponder al determinante indefinido /un/.

Tabla 9. Determinantes y *formas no adultas*

Determinantes (formas adultas)		<i>Formas no adultas</i>	
el	la	e	a

Si se comparan las producciones infantiles de distintos niños, se observa que puede existir una variación individual en la producción de las *formas no adultas*. En este sentido, puede variar la cantidad de *formas no adultas* que aparece en los corpus de los niños que se encuentran en esta etapa. Así, como se observa en la Tabla 10, en la muestra de [Julia 1;8.13] se cuentan 63 *formas no adultas* y en las muestras de [Emilia 1;11.7] y de [Camila 2;0.7] aparecen 9 y 17 *formas no adultas* respectivamente. En estos casos de *formas no adultas* no se consideraron los errores de concordancia en género (ver más adelante en 2.5.1.5.). Sin embargo, como vemos, no se observan diferencias en cuanto al tipo de formas que producen las niñas. A continuación, en (12) pueden observarse ejemplos de producciones infantiles con *formas no adultas*.

Tabla 10. *Formas no adultas*

Muestra	<i>Formas no adultas</i> (totales)	<i>Forma no adulta</i> /a/		<i>Forma no adulta</i> /e/	
		n	%	n	%
Julia 1;8.13	63	43	68,2	20	31,8
Emilia 1;11.7	9	4	44,5	5	55,5
Camila 2;0.7	17	5	29,5	12	70,5
Totales	89	52	58,5	37	41,5

(12)

- a. e nene (Julia 1;8.13)
- b. a mano (Julia 1;8.13)
- c. a nena a nena (Julia 1;8.13)
- d. e patalón [pantalón] (Emilia 1;11.7)
- e. a mamá (Emilia 1;11.7)
- f. a pol [flor] (Emilia 1;11.7)
- g. e ratón (Camila 2;0.7)

- h. a espalda (Camila 2;0.7)
- i. e cocito [cohecito] de Cami (Camila 2;0.7)

Por otra parte, observamos que en general la forma /a/ aparece con nombres femeninos y la forma /e/ ocurre con nombres masculinos. Sin embargo, en algunos casos la forma /a/ puede aparecer con nombres masculinos y la forma /e/ con nombres femeninos y entendemos que esto produce un error de concordancia (cfr. más adelante el apartado 2.5.1.5. en el que analizamos las categorías de Género y Número en la primera etapa).

Si consideramos la producción de las distintas construcciones que involucran un nombre ([Determinante + Nombre], [*formas no adultas* + Nombre] y, como veremos en el siguiente apartado, omisiones de determinantes junto con los nombres, tanto permitidas como no esperadas) correspondientes a las tres muestras de producción infantil que analizamos ([Julia 1;8.13], [Emilia 1;11.7] y [Camila 2;0.7]), observamos que las *formas no adultas* ocupan en esta primera etapa el 28,7% de las producciones (cfr. más adelante la Figura 1). Las *formas no adultas* no se manifiestan, en cambio, en etapas más tardías de adquisición. Es decir que las *formas no adultas* aparecen fundamentalmente durante la primera etapa y, como se mostrará, son reemplazadas por los determinantes correctos en gran medida en la segunda etapa y por completo en la tercera. En la gramática infantil habría, entonces, una progresión desde la producción de las *formas no adultas* hacia la producción de los determinantes completos.

Discusión

De acuerdo con las propiedades de las *formas no adultas* observadas, asumimos que para el español estos ítems identifican una posición sintáctica, están regidas por las propiedades de las palabras funcionales de la lengua que se está adquiriendo y cumplen la función sintáctica de los determinantes (Bottari, Cipriani & Chilosi 1993/1994, Lleó 2001).

Esta propuesta se enfrenta a aquellas explicaciones que entienden que las *formas no adultas* constituyen formas pregramaticales que deben pasar por un proceso de gramaticalización (López Ornat 1994, 1997). Sin embargo, las *formas no adultas* que aparecen en nuestros corpus tienen la distribución propia de los determinantes, es decir,

aparecen sistemáticamente en posición prenominal y no acompañan otras clases de palabras²². En este mismo sentido, dado que se trata de las vocales propias de los determinantes de la gramática adulta, entendemos que estos ítems manifiestan valores morfológicos en las producciones infantiles: el ítem /e/ es utilizado generalmente como determinante masculino y el ítem /a/ como determinante femenino.

En síntesis, proponemos que la producción de las *formas no adultas* en la primera etapa sería evidencia del conocimiento temprano que tienen los niños de las categorías funcionales de la lengua puesto que es posible observar en estas formas un desarrollo hacia una categoría adulta identificable (Peters 2001).

2.5.1.3. Omisión de determinantes

Análisis de los datos

Otra de las características principales de la primera etapa son las omisiones de los determinantes en contextos en los que su presencia es obligatoria de acuerdo con la gramática adulta del español (ver Tabla 11).

Tabla 11. Omisión de determinantes

Muestra	Omisión de determinante + N		Determinante + N (sin error)		Totales
	n	%	n	%	n
Julia 1;8.13	62	88,5	8	11,5	70
Emilia 1;11.7	16	28	41	72	57
Camila 2;0.7	52	71,2	21	28,8	73
Totales	130	65	70	35	200

²² Cabe señalar que encontramos algunos casos en los que aparecen vocales delante de verbos en infinitivo (e.g. *a bañar, e salir*) y puede suponerse, entonces, que se trata de preposiciones o de formas que cumplen la misma función que las preposiciones que aparecen en esta posición en la gramática adulta del español.

Las omisiones de los determinantes se observan en todas las muestras de la primera etapa y consideramos, por lo tanto, que es fundamental establecer qué propiedades tienen estas construcciones.

A continuación, podemos observar en (13) distintos ejemplos de las omisiones de determinantes que aparecen tanto en la producción totalmente espontánea como en las respuestas a las preguntas con imágenes que se les formularon a los niños (producción guiada). Cabe señalar que no encontramos diferencias relevantes entre las respuestas que dieron los niños frente a las imágenes y la producción completamente espontánea.

(13)

- a. Adulto: ¿y dónde duerme Cami?
Niña: acá __ cuna (Camila 2;0.7)
- b. (a)quí __ banana y __ pato (Camila 2;0.7)
- c. Adulto: ¿qué trajo mamá?
Niña: __ paquete (Camila 2;0.7)
- d. acá (es)tá __ globo (Camila 2;0.7)
- e. Adulto: ¿qué tiene adentro?
Niña: __ patito (Camila 2;0.7)
- f. Adulto: ¿quién hizo esto?
Niña: __ pato (Julia 1;8.13)
- g. Adulto: ¿qué le vas a lavar?
Niña: __ pico (Julia 1;8.13)
- h. Adulto: ¿esto qué es?
Niña: __ tápiz [lápiz] (Emilia 1;11.7)
- i. Adulto: ¿qué es esto?
Niña: __ banana (Emilia 1;11.7)
- j. Adulto: ¿y esto qué es?
Niña: __ ñeño [señor] (Julia 1;8.13)

De acuerdo con el análisis de las muestras, las omisiones de los determinantes pueden darse tanto en contextos en los que se espera un determinante definido o uno indefinido y es indistinto el género del nombre que aparece luego de la omisión. Es decir que no encontramos un factor que incida en las omisiones de los determinantes en esta primera etapa.

Por otra parte, las omisiones de los determinantes se dan de manera facultativa en las producciones de todos los niños. Es decir que, como observamos antes, en esta primera etapa los niños hacen uso de los determinantes definidos o indefinidos y los omiten en contextos similares en una misma sesión de grabación. Además, no se encontró ninguna muestra en la que el niño omitiera los determinantes en todos los casos en los que produce un nombre.

A continuación, podemos observar en (14) ejemplos de producción correcta de construcciones de [Determinante + Nombre] tomados de las mismas sesiones de grabación en las que los niños omitieron los determinantes.

(14)

- a. el pono [teléfono] (Emilia 1;11.7)
- b. la topa [ropa] (Emilia 1;11.7)

- c. el payaso (Camila 2;0.7)
- d. el ratón (Camila 2;0.7)
- e. la pana [cama] (Julia 1;8.13)

- f. Adulto: ¿qué es?
Niña: un ñoño [señor] (Julia 1;8.13)

- g. Adulto: ¿qué hay acá?
Niña: un gato (Emilia 1;11.7)

- h. Adulto: ¿qué hay acá?
Niña: una meda [media] (Emilia 1;11.7)

Si consideramos la aparición de los distintos tipos de Sintagmas de Determinante frente a las preguntas *¿qué es esto?* o *¿qué hay acá?*, observamos que los niños pueden producir diferentes clases de respuestas en una misma sesión de grabación. Así, pueden utilizar correctamente construcciones de [Det + N]; pueden omitir el determinante y responder solamente con el nombre [omisión de det + N] y pueden producir una *forma no adulta* junto con el nombre [fna + N]. Incluso en algunos casos se observa que los niños pueden producir un determinante, producir una *forma no adulta* y omitir el determinante en una misma emisión.

Podemos observar en (15) ejemplos de estos distintos tipos de producciones obtenidas a partir de las preguntas con imágenes.

(15)

a. Adulto: ¿qué hay acá? [imagen: una banana]
Niña: la manana [banana]

b. Adulto: ¿qué es esto? [imagen: un sol]
Niña: __ sol

c. Adulto: ¿qué hay acá? [imagen: una nena]
Niña: a nena a nena

d. Adulto: ¿qué hay acá? [imagen: un nene sentado en una hamaca]
Niña: __ paca e nene a la pacaca [hamaca]

e. Adulto: ¿qué hay acá? [imagen: un pato]
Niña: __ pato
(Julia 1;8.13)

Además de este tipo de omisiones de determinantes, no permitidas en la gramática adulta del español, en las producciones infantiles aparecen nombres sin determinante en contextos permitidos por la gramática adulta. Es decir que debemos diferenciar entre las omisiones no esperadas o no permitidas y las omisiones correctas, esto es, la ausencia del determinante antes de un nombre. Cabe señalar que será relevante tener en cuenta ambos tipos de construcciones para comparar las tres etapas propuestas (cfr. 2.5.4. más adelante).

En (16) se pueden observar ejemplos de producciones infantiles en las que aparece un nombre sin determinante, es decir, producciones correctas según la gramática del español.

(16)

a. Adulto: ¿ahora qué le ponemos?
Niña: agua

b. qui [quiero] agua

c. Adulto: ¿vamos a buscar más?
Niña: coca
(Camila 2;0.7)

De acuerdo con la distinción que establecimos entre omisiones de determinantes no esperadas (incorrectas para la gramática del español) y correctas (nombres desnudos) y

considerando en conjunto las tres muestras representativas de la primera etapa, observamos que en la primera etapa las omisiones no esperadas ocupan un 86% y las omisiones correctas solo ocupan un 14% del total de omisiones (ver Tabla 12).

Tabla 12. Omisiones de determinantes no esperadas y correctas

Muestras	Julia 1;8.13 / Emilia 1;11.7 / Camila 2;0.7	
	n	%
Omisiones no esperadas	130	86
Omisiones correctas (nombres desnudos)	21	14
Total (omisiones)	151	100

Si consideramos, además, el número singular o plural de los nombres involucrados en las omisiones no esperadas, se observa que sobre un total de 130 casos, un 94,6% se da con nombres en singular y solo un 5,4% ocurre con nombres en plural (ver Tabla 13).

Es decir que predominan las omisiones no esperadas con nombres en singular y son escasas las omisiones con nombres en plural. Consideramos que este resultado está directamente vinculado con dos factores. Por una parte, se relaciona con la baja producción de nombres en plural de esta primera etapa (cfr. más adelante apartado 2.5.1.5.) y, por otra parte, con el hecho de que las construcciones de nombres en plural sin determinante son, en general, gramaticales en español.

Tabla 13. Omisiones de determinantes no esperadas: nombres en singular y en plural

Muestras	Julia 1;8.13 / Emilia 1;11.7 / Camila 2;0.7	
	n	%
Nombres en singular	123	94,6
Nombres en plural	7	5,4
Total	130	100

2.5.1.4. La relación entre la extensión de los nombres y la producción/omisión de los determinantes y las *formas no adultas*

De acuerdo con la propuesta de Lleó & Demuth (1999), Demuth (2001) y Demuth *et al.* (2009) que consideramos antes (ver apartado 2.2.), tanto la producción como la omisión

de los determinantes estarían relacionadas con las características prosódicas de cada lengua. Según sus estudios, los niños que están adquiriendo el español muestran un uso temprano de los “proto-determinantes” porque están expuestos con mucha frecuencia a palabras de tres sílabas o más, y esto tendría un efecto en “la ventana prosódica” que los niños dominan en etapas tempranas de adquisición frente a lo que ocurre con los niños que están adquiriendo otras lenguas como el alemán (Lleó & Demuth 1999).

Por su parte, los determinantes también aparecen de manera temprana en español porque funcionan como proclíticos. Así, las omisiones de los determinantes con nombres de dos sílabas dejarían de ocurrir rápidamente en las producciones infantiles puesto que la combinación de un determinante con un nombre de dos sílabas es prosódicamente equivalente a las palabras de tres sílabas que son comunes en español.

Vinculado con esto, de acuerdo con esta propuesta, debería haber menos omisiones de determinantes con nombres de dos sílabas que omisiones de determinantes con nombres de tres sílabas en las producciones infantiles de la primera etapa.

Con el objetivo de analizar si en la primera etapa la producción y la omisión de los determinantes y las *formas no adultas* están relacionadas con la extensión de los nombres a los que acompañan, se implementó una prueba de producción inducida que denominamos *Extensión de nombres y producción de determinantes*. Es decir, esta prueba nos permite evaluar cómo incide la cantidad de sílabas de los nombres que producen los niños sobre la omisión de los determinantes y la producción de las *formas no adultas* que, como vimos, son dos tipos de construcciones representativas de la primera etapa.

Participantes

Los participantes de la prueba fueron las tres niñas de quienes seleccionamos las muestras representativas de la primera etapa: Emilia, Camila y Julia. La edad promedio de las niñas que participaron de la prueba es de 1;10 y el MLU promedio de sus enunciados es de 1.9.

Procedimiento

La prueba consistió en mostrarles a las niñas doce imágenes que corresponden a nombres con dos sílabas y doce imágenes que corresponden a nombres con tres sílabas y frente a cada imagen se les formuló una de las siguientes preguntas: *¿qué hay acá?* o *¿qué es esto?*.

- Nombres de dos sílabas: *gato, nene, mano, globo, casa, árbol, lápiz, vaca, pato, vaso, perro, auto.*
- Nombres de tres sílabas (o más): *jirafa, banana, payaso, pantalón, teléfono, sombrero, regalo, mariposa, estrella, vestido, paraguas, chupetín.*

Las imágenes representaban objetos conocidos por las niñas y se fueron presentando de manera azarosa, mezclando las imágenes de nombres de dos sílabas y de tres sílabas.

No se contabilizaron las respuestas de las niñas que no incluyeran un nombre como en el siguiente caso: Adulto: *¿qué es esto?* [imagen: un teléfono] Niña: *hola.*

En aquellos casos en que las niñas no respondieron a la pregunta que se les formulaba, elegimos nuevas imágenes para repetir las preguntas de modo de contar con las veinticuatro respuestas, doce con nombres de dos sílabas y doce con nombres de tres sílabas, por cada niña.

Además, en los casos en los que las niñas acertaron los nombres de tres sílabas y, en su lugar, produjeron nombres de dos sílabas, las respuestas se contabilizaron junto con los nombres de dos sílabas (como en el siguiente caso: Adulto: *¿qué hay acá?* [imagen: una pelota] Niña: *poto*) y se eligieron nuevamente otras imágenes de modo de contar con doce respuestas con nombres de tres sílabas para cada niña.

Resultados

A partir de la implementación de la prueba obtuvimos los resultados que volcamos en la Tabla 14.

Tabla 14. Producciones según cantidad de sílabas del nombre

	Det + N		fna + N		omisión de det/fna + N	
	n	%	n	%	n	%
Nombres de 2 sílabas (48 casos ²³)	12	25	8	16,7	28	58,3
Nombres de 3 sílabas (24 casos ²⁴)	5	20,8	4	16,7	15	62,5
Totales (72 casos)	17	23,6	12	16,7	43	59,7

Como se observa en la Tabla 14, los determinantes y las *formas no adultas* se producen y se omiten en cantidades similares independientemente de que acompañen nombres de dos o de tres sílabas. Es decir que según estos resultados, no parece haber una relación directa entre la extensión de los nombres y la producción u omisión de los determinantes y las *formas no adultas* que los preceden.

A continuación, en (17), presentamos ejemplos de las respuestas que dieron las niñas en la prueba de producción inducida.

(17)

- a. Adulto: ¿qué hay acá? [imagen: un gato]
Niña: un gato (Emilia 1;11.7)
- b. Adulto: ¿qué es esto? [imagen: una mano]
Niña: a mano (Julia 1;8.13)
- c. Adulto: ¿qué es esto? [imagen: una casa]
Niña: __ casa (Camila 2;0.7)
- d. Adulto: ¿qué hay acá? [imagen: un payaso]
Niña: el payaso (Camila 2;0.7)
- e. Adulto: ¿qué hay acá? [imagen: un pantalón]
Niña: e patalón [pantalón] (Emilia 1;11.7)
- f. Adulto: ¿qué es esto? [imagen: una banana]
Niña: __ banana (Emilia 1;11.7)

²³ Para los nombres de dos sílabas obtuvimos 48 respuestas (en vez de las 36 esperadas) puesto que, como se dijo antes, contabilizamos aquellos nombres de tres sílabas que los niños acertaron y produjeron como nombres de dos sílabas.

²⁴ Para los nombres de tres sílabas obtuvimos 24 respuestas (en vez de las 36 esperadas) porque en algunos casos las niñas no produjeron ningún nombre.

Discusión

De acuerdo con lo observado en las respuestas de producción inducida, las omisiones de determinantes (o de *formas no adultas*) se dan en esta primera etapa tanto con nombres de dos sílabas como con nombres de tres sílabas y el porcentaje de omisiones es similar en ambos grupos de nombres (58,3% con nombres de dos sílabas y 62,5% con nombres de tres sílabas).

Por otra parte, cuando las niñas acortan las palabras de tres sílabas y producen en su lugar un nombre de dos sílabas, omiten, en casi la totalidad de los casos, el determinante junto con la producción del nombre acortado.

En (18) se pueden observar ejemplos de este tipo de producción en los que las niñas acortan un nombre y sin embargo también omiten el determinante.

(18)

a. Adulto: ¿qué hay acá? [imagen: un pantalón]

Niña: __ aón [pantalón] (Emilia 1;11.7)

b. Adulto: ¿qué hay acá? [imagen: una jirafa]

Niña: __ jufa [jirafa] (Camila 2;0.7)

c. Adulto: ¿qué hay acá? [imagen: una estrella]

Niña: __ naia [estrella] (Camila 2;0.7)

En suma, a partir de los datos de producción inducida no es posible afirmar, entonces, que la extensión del nombre tenga una incidencia directa en la producción o la omisión de los determinantes (o las *formas no adultas*) en la primera etapa. Es decir que el análisis de los resultados de la prueba de producción inducida implementada con niños que se encuentran en la primera etapa nos permite mostrar que los determinantes y las *formas no adultas* se producen y se omiten en cantidades similares independientemente de que acompañen nombres de dos o de tres sílabas. Así, las omisiones de los determinantes serían facultativas en esta primera etapa y no parecen depender únicamente de factores prosódicos.

2.5.1.5. Categorías de Género y Número

Análisis de los datos

Otra de las características que se observan en la primera etapa es que los niños producen desde las primeras producciones de dos palabras construcciones del tipo [Determinante + Nombre] con concordancia en género.

Es decir que, en general, las construcciones de [Determinante + Nombre] son correctas si bien pueden aparecer algunos errores de concordancia en género entre el determinante y el nombre o entre una *forma no adulta* y el nombre en las emisiones infantiles. De acuerdo con nuestro análisis de los datos, estos errores son escasos y se dan fundamentalmente en la primera etapa. Si consideramos en conjunto las tres muestras representativas de la primera etapa que estamos analizando, encontramos que los errores de concordancia en género entre los determinantes y los nombres son muy pocos. En la Tabla 15 presentamos la cantidad de errores por muestra analizada.

Tabla 15. Errores de concordancia en género entre determinantes y nombres

Muestra	Det + N con error de concordancia en género		Det + N sin error de concordancia en género		Totales
	n	%	n	%	n
Julia 1;8.13	1	11,1	8	88,9	9
Emilia 1;11.7	2	4,7	41	95,3	43
Camila 2;0.7	-	-	21	100	21
Totales	3	4,1	70	95,9	73

Por otra parte, a diferencia de lo que observamos respecto de las omisiones de los determinantes, encontramos que los errores de concordancia en género no son una propiedad generalizada de las producciones infantiles de la primera etapa.

En cuanto al patrón de comportamiento de los errores de concordancia en género, estos pueden seguir tanto el patrón [Det fem + N masc] como el patrón [Det masc + N fem]. Sin embargo, dado que contamos únicamente con tres casos que resultan del análisis de las muestras representativas, consideramos que no es posible confirmar la existencia de un patrón sistemático para estos errores de concordancia en género.

Como vimos en 2.5.1.2., las propiedades que presentan las *formas no adultas* nos permiten afirmar que son categorías con valores morfológicos y que, por lo tanto, entran en relaciones de concordancia con el nombre al que acompañan y pueden provocar errores. En cuanto a los errores de concordancia en género entre las *formas no adultas* y los nombres, observamos que tampoco aparecen en todas las muestras analizadas. Estos errores ocurren cuando los niños combinan la forma /a/ con nombres masculinos o la forma /e/ con nombres femeninos. Parecería haber una tendencia a que los errores sean del tipo [a + N masc] si bien la diferencia con las construcciones del tipo [e + N fem] es muy poca y no es posible establecer un único patrón de comportamiento. En la Tabla 16 podemos observar la cantidad de *formas no adultas* que aparecen en los errores de concordancia en cada muestra representativa analizada.

Tabla 16. Errores de concordancia en género entre *formas no adultas* y nombres

Muestra	Fna + N con error de concordancia en género		Fna + N sin error de concordancia en género		Totales
	n	%	n	%	n
Julia 1;8.13	17	21	63	79	80
Emilia 1;11.7	-	-	9	100	9
Camila 2;0.7	6	26	17	74	23
Totales	23	20,5	89	79,5	112

Una de las diferencias que encontramos entre los errores de concordancia en género que ocurren con los determinantes y aquellos que ocurren con las *formas no adultas* es que estas formas parecen provocar una mayor cantidad de errores que los determinantes si bien, como se observa en las Tablas 15 y 16, se trata de pocos errores en ambos casos. En (19) podemos observar ejemplos de errores de concordancia en género entre el determinante y el nombre y entre *formas no adultas* y el nombre²⁵.

(19)

- a. la pato (Julia 1;8.13)
- b. un mano (Emilia 1;11.7)
- c. una papel (Emilia 1;11.7)
- d. una patito (Emilia 2;0.6)

²⁵ Algunos de los ejemplos no fueron tomados de las muestras representativas analizadas sino que corresponden a muestras que forman parte del corpus completo (cfr. Anexo I).

- e. a nene (Agustín 1;10.1)
- f. a gato (Agustín 1;10.1)
- g. a bale [balde] (Julia 1;8.13)
- h. e mano (Julia 1;8.13)
- i. e capera [campera] (Camila 2;0.7)

A partir del análisis detallado de los distintos ejemplos de errores de concordancia en género relevados en las tres muestras de producción infantil representativas, encontramos errores que se dan con nombres con género no inherente y, por lo tanto, el cambio del determinante podría tener como objetivo un cambio en el género del nombre como el caso de *la pato* (Julia 1;8.13) que aparece en los ejemplos anteriores. Sin embargo, también encontramos errores con nombres con género inherente tanto masculinos como femeninos como *a pico* (Julia 1;8.13) o *e ca(m)pera* (Camila 2;0.7). Incluso hemos relevado errores con nombres cuya terminación no es la canónica como, por ejemplo, el caso de *un mano* (Emilia 1;11.7), puesto que se trata de un nombre femenino que termina en *-o*. Finalmente, encontramos que los nombres que no terminan en *-o* ni en *-a* también pueden generar errores de concordancia en género en esta primera etapa como en el siguiente caso: *una papel* (Emilia 1;11.7)²⁶. A continuación, en la Tabla 17, puede observarse la distribución de los 26 errores de concordancia en género entre determinantes o *formas no adultas* y nombres relevados en las tres muestras representativas analizadas según si se trata de nombres con género inherente o no.

Tabla 17. Distribución de errores de concordancia según tipo de nombre

	n	%
Nombre con género no inherente	20	77
Nombres con género inherente	6	23
Totales	26	100

²⁶ Otros ejemplos de este tipo tomados de otras muestras del corpus son los siguientes: *un torre* (Emilia 2;0.6), *el plor* [flor] (Emilia 2;0.6) y *una ratón* (Emilia 2;0.6).

En cuanto a la categoría de Número, en la primera etapa los niños utilizan fundamentalmente los nombres en singular y casi no usan los ítems que sirven para expresar plural. Así, la aparición de nombres en plural, considerando todos los tipos de producciones con nombres en plural, oscila entre el 4,5 y el 6% por sobre el total de nombres producidos en las tres muestras representativas de la primera etapa que estamos considerando (ver Tabla 18). Es decir que en esta etapa no se observa un uso contrastivo y productivo de la morfología de número singular/plural.

Tabla 18. Nombres en singular y plural en la primera etapa

Muestra	Nombres en singular		Nombres en plural		Totales
	n	%	n	%	n
Julia 1;8.13	126	94	8	6	134
Emilia 1;11.7	64	94	4	6	68
Camila 2;0.7	106	95,5	5	4,5	111
Totales	296	94,5	17	5,5	313

En cuanto a las distintas construcciones en las que ocurren los nombres en plural en esta etapa, observamos que, en general, aparecen de forma aislada y no en construcciones de dos palabras. Es decir, los nombres en plural son producidos sin determinante y sin *formas no adultas* en posición prenominal. Es decir que, dado que los niños no hacen uso de los determinantes cuando producen nombres en plural, no es posible evaluar cómo funciona la concordancia en número en esta primera etapa.

En (20) podemos observar algunos ejemplos de los escasos nombres en plural que producen los niños en la primera etapa.

(20)

a. Adulto: ¿de quién son esas ojotas?

Niña: a Julia, no pes [pies] (Julia 1;8.13)

b. Adulto: ¿qué es eso?

Niña: peces (Julia 1;8.13)

c. acá patitos (Camila 2;0.7)

d. chichillas [palabra inventada por la niña] (Camila 2;0.7)

De acuerdo con lo anterior, nos preguntamos si los niños que se encuentran en la primera etapa producen de manera espontánea principalmente formas en singular por la

falta de contextos apropiados para utilizar nombres en plural. Para responder este interrogante, hemos implementado una tarea de producción guiada. El objetivo de esta tarea fue generar situaciones que favorecieran la producción de formas nominales en plural, a partir de la utilización de imágenes (u objetos) y preguntas sobre las imágenes, en los encuentros con los niños.

La tarea de producción guiada se implementó con las mismas niñas de las que tomamos las muestras representativas, esto es, Julia (1;8.13), Emilia (1;11.7) y Camila (2;0.7). Luego, repetimos la misma tarea con una de las niñas (Emilia, edad 2;0.6) y la realizamos con otro niño que se encontraba en la primera etapa (Felipe, edad 2;0.3). De esta manera, contamos con cinco encuentros en los que se implementó la tarea de producción guiada que favorece la producción de nombres en plural. Consideramos que estas cinco nuevas muestras permiten controlar la cantidad de contextos en los que los niños pueden producir nombres en plural.

En los encuentros, se les presentó a los niños distintas imágenes (al menos 12 imágenes a cada niño) en las que aparecen varios objetos idénticos y se les pidió que describieran las imágenes o directamente se les preguntó *¿qué es esto?* o *¿qué hay acá?*. En las imágenes aparecen representados elementos conocidos por los niños como, por ejemplo, *gatos, medias, sillas, patos, chicos, estrellas, peces, chupetes, pelotas*.

En cuanto a las respuestas que se obtuvieron durante la tarea, los niños utilizaron en la totalidad de los casos formas nominales en singular. Es decir, nunca respondieron a las preguntas con nombres en plural si bien era lo esperable de acuerdo con las imágenes. Cabe aclarar que las respuestas con nombres en singular no fueron consideradas incorrectas puesto que a partir de cada imagen con varios objetos idénticos también es posible afirmar que hay un objeto. En (21) presentamos ejemplos de las respuestas producidas por los niños durante la tarea de producción guiada.

- (21)
- a. Adulto: *¿qué hay acá?* [imagen: tres gatos]
Niña: un gato (Emilia 1;11.7)
 - b. Adulto: *¿qué hay acá?* [imagen: dos medias]
Niña: una meda [media] (Emilia 1;11.7)
 - c. Adulto: *¿qué hay acá?* [imagen: cuatro gallinas]
Niña: el pato (Emilia 2;0.6)

d. Adulto: ¿qué hay acá? [imagen: dos ovejas]

Niña: __ oveja (Emilia 2;0.6)

e. Adulto: ¿qué es esto? [imagen: tres sillas]

Niña: una silla (Emilia 2;0.6)

f. Adulto: ¿qué hay acá? [imagen: cuatro chicos]

Niña: un nene (Emilia 2;0.6)

En síntesis, a partir de los datos de producción espontánea y de las respuestas obtenidas en la tarea con imágenes y preguntas, podemos confirmar que los niños no utilizan de manera productiva los ítems que expresan plural en los nombres ni en los determinantes en una primera etapa y que esta ausencia de plural en los nombres no es consecuencia de una falta de contextos apropiados para su uso.

Sin embargo, resulta interesante señalar que en las producciones infantiles aparece otro tipo de respuesta que podría estar vinculado con la ausencia del uso de las formas de plural. Así, en algunos casos los niños repiten varias veces un mismo nombre en singular para referirse a los objetos idénticos que aparecen en las imágenes, es decir, producen una suerte de enumeración sin utilizar el plural. Esta clase de respuesta se observa tanto en la producción totalmente espontánea como en la tarea de producción guiada y tampoco fue considerada como error puesto que los niños simplemente señalan cada uno de los objetos que aparecen en las imágenes en vez de producir un nombre en plural²⁷.

En (22) presentamos ejemplos de este tipo de producción en los que aparece la coordinación de nombres en lugar de las correspondientes formas en plural.

²⁷ Es posible suponer que en esta primera etapa en la que no aparece un uso contrastivo de la morfología de número singular/plural utilizar la coordinación es una estrategia para evitar la producción de los nombres en plural. De todas formas, dado que no contamos con un número significativo de este tipo de producción y no es relevante para nuestra propuesta de análisis, consideramos que esta clase de estrategias podría ser analizada en detalle en un futuro trabajo.

(22)

- a. Adulto: ¿qué es esto? [imagen: varias chicas]
Niña: a nena, a nena, a nena (Julia 1;8.13)
- b. Adulto: ¿qué es esto? [objeto: pelotitas]
Niña: ceituna, ceituna [aceituna] (Emilia 1;11.7)
- c. Adulto: ¿qué hay acá? [imagen: dos patos]
Niña: un pato, un pato (Emilia 2;0.6)
- d. Adulto: ¿qué hay acá? [objeto: cinco peces de colores]
Niña: un pete, un pete [pez] (Emilia 1;11.7)

Discusión

En cuanto a la categoría de Género, de acuerdo con el análisis de los datos y dado que encontramos escasos errores de concordancia entre el determinante o las *formas no adultas* y el nombre, podemos afirmar que la asignación del género de los nombres y la concordancia nominal se adquiere de manera temprana en español. Esto mismo ha sido observado por distintos autores para el español a partir del análisis de distintos corpus de producción infantil (Hernández Pina 1984, Pérez Pereira 1991, Dotti *et al.* 2012).

Por otra parte, suponemos que los errores que se dan con nombres que no tienen la terminación esperada (como el caso de *un mano* que presentamos antes) comienzan a aparecer cuando los niños empiezan a establecer relaciones entre las terminaciones de los nombres y la categoría gramatical de género (Dotti *et al.* 2012) y esto puede ocurrir desde la primera etapa. Estos errores serían similares al segundo tipo de error encontrado por Figueira (2001) (cfr. antes 2.2.4) en los que los niños utilizan la regla general que establece que la terminación *-o* corresponde a nombres masculinos y la terminación *-a* corresponde a nombres femeninos.

En relación con la ausencia de las formas nominales en plural en las producciones infantiles de la primera etapa, según distintos autores, en la gramática adulta también se da una proporción mayor de construcciones nominales en singular frente a las construcciones en plural y esto ocurre en distintas lenguas²⁸ (Marrero & Aguirre 2003,

²⁸ Así, por ejemplo, en un estudio sobre la distribución de nombres en plural en las producciones adultas dirigidas a los niños en comparación con las producciones adultas dirigidas a otros adultos, Ravid *et al.*

Montrul 2004). De acuerdo con esto, las formas de plural son menos frecuentes que las formas de singular en el *input* o estímulo lingüístico que reciben los niños. Sin embargo, cabe preguntarse si esa diferencia en el uso de las formas de singular y plural es similar a la que se da en los corpus de los niños que se encuentran en la primera etapa.

A partir de un estudio realizado con tres niños que están adquiriendo español, Marrero & Aguirre (2003) observaron que el porcentaje de formas singulares y plurales que utilizan los niños es comparable con el porcentaje encontrado en el habla que utilizan los adultos para dirigirse a los niños recién a partir de los 2 años y 7 meses. Así, encuentran que los adultos en el habla dirigida a los niños usan un 13,23% de formas nominales en plural frente a un 86,77% de formas nominales en singular y recién a la edad de 2;7 los niños producen un 12,78% de nombres en plural frente a un 87,22% de nombres en singular.

Es decir que si bien en la gramática adulta también se da una producción mucho mayor de las formas nominales en singular que de las formas nominales en plural, esta diferencia no es similar a la relevada en los corpus de los niños que se encuentran en la primera etapa puesto que, como vimos, en esta etapa los niños producen únicamente alrededor de un 6% de formas en plural.

2.5.1.6. Modificadores del nombre: adjetivos

Análisis de los datos

En este apartado analizamos la aparición de los adjetivos en las emisiones infantiles que corresponden a la primera etapa.

Como vimos, en esta etapa las producciones infantiles tienen un MLU de 1.6 a 2.3 y si aparecen otros ítems acompañando los nombres, se trata en general de determinantes o de *formas no adultas*. Consecuentemente, como se observa en la Tabla 19, encontramos

(2008) observaron en *The Spoken Dutch Corpus* que en las producciones adultas del holandés dirigidas a adultos, las formas nominales de plural ocupan únicamente un 21,4%.

que la producción de adjetivos es poco significativa si la comparamos con la producción de nombres.

Tabla 19. Producción de adjetivos en la primera etapa

Muestra	Adjetivos (singular)	Nombres (singular)
Julia 1;8.13	9	126
Emilia 1;11.7	9	64
Camila 2;0.7	13	106
Totales	31	296

A continuación, en la Tabla 20, presentamos la distribución de las construcciones con adjetivos producidos en las tres muestras representativas. Encontramos, así, que la mayoría de los adjetivos aparece de manera aislada. Es decir que se trata de adjetivos que no estarían funcionando sintácticamente como modificadores de un nombre. También aparecen algunos adjetivos que funcionan como predicativos que modifican a un nombre o a un pronombre demostrativo aunque los verbos cópula, en general, están elididos. Finalmente, encontramos algunas construcciones de [Nombre singular + Adjetivo singular] en las producciones infantiles de la primera etapa.

En (23) podemos observar algunos de los ejemplos de las distintas construcciones con adjetivos que aparecen en las emisiones infantiles espontáneas de la primera etapa.

Tabla 20. Construcciones con adjetivos (primera etapa)

	n	%
Adjetivos aislados	24	77,4
Adjetivos predicativos	5	16,1
Nombre + Adjetivo	2	6,5
Total	31	100

(23)

(i) Adjetivos aislados

a. Adulto: ¿qué tenemos acá?

Niña: graaande [grande], tiiito [chiquito] (Emilia 1;11.7)

b. Adulto: hay que lavar los platos

Niña: pipio [limpio] (Julia 1;8.13)

c. Adulto: eso es para comer
Niña: sucio (Julia 1;8.13)

(ii) Adjetivos predicativos

a. Adulto: ¿qué hay acá?
Niña: este titito [chiquito] (Emilia 1;11.7)

b. Adulto: ¿con el azul?
Niña: sí, ete madón [este marrón] (Camila 2;0.7)

c. ahora ta pipio [está limpio] (Julia 1;8.13)

(iii) Nombre + Adjetivo

a. un gato titito [chiquito] (Emilia 1;11.7)

b. Adulto: ¿y esto qué es?
Niña: Pepe pecosa [Pepe es un muñeco con forma de sapo] (Camila 2;0.7)

En cuanto a las categorías de Género y Número, observamos que los adjetivos que producen los niños pueden manifestar género femenino o masculino pero siempre aparecen en singular. Esto último es esperable en la primera etapa puesto que, como se mostró antes, no aparece un uso productivo de la morfología de número plural en nombres ni en determinantes en esta etapa.

Vinculado con lo anterior, dado que los adjetivos siempre aparecen en singular y que son pocos los casos de construcciones de [Nombre + Adjetivo], no es posible evaluar la concordancia en género y en número entre el nombre y el adjetivo. A partir de lo anterior, realizamos dos tareas de producción guiada con el objetivo de generar distintas situaciones que propicien la producción de construcciones del tipo [Nombre + Adjetivo] en singular y en plural. Con estas tareas se pretende evaluar si los niños cometen errores de concordancia (y el tipo de errores que cometen) cuando producen construcciones de [Nombre + Adjetivo] en la primera etapa.

Las tareas de producción guiada se implementaron con tres niños que forman parte del corpus completo de producción espontánea (cfr. Anexo I). Los niños son Felipe (2;0.3), Julia (1;11.30) y Agustín (1;10.1). Obtuvimos, entonces, tres muestras de producción guiada a partir de estos encuentros.

La primera tarea de producción guiada consistió en levantar un único objeto o varios objetos idénticos (o una/s imagen/es de varios objetos idénticos) y preguntarle al niño *¿qué agarré?* o *¿qué levanté?* mientras en la mesa quedaba el mismo tipo de objeto (o las respectivas imágenes) pero con propiedades diferentes. Por ejemplo, se levantaban cuatro tapitas rojas y en la mesa se dejaban tres tapitas azules.

En la segunda tarea, le mostramos a cada niño distintas imágenes con objetos (o directamente los objetos) que presentan características salientes (por ejemplo, tres lápices rotos) y le preguntamos *¿qué hay acá?* o *¿esto qué es?*

En ambas tareas se busca elicitación de construcciones de [(Determinante singular) + Nombre singular + Adjetivo singular] o de [(Determinante plural) + Nombre plural + Adjetivo plural].

Algunas de las imágenes (u objetos) que utilizamos en los encuentros fueron: una estrella roja, una zapatilla azul, un gato grande, una media amarilla, una pelota grande, tapas de botella de distintos colores, flores rojas, lápices rotos, pelotas chiquititas. Contamos con la misma cantidad de imágenes (u objetos) para elicitación de nombres y adjetivos en singular y nombres y adjetivos en plural.

En cuanto a los resultados de estas tareas de producción guiada, no hemos obtenido respuestas sistemáticas a partir de las imágenes y las preguntas realizadas. Si bien todos los niños conocían las propiedades de los objetos que utilizamos en las tareas y podían producir los nombres y los adjetivos esperados, no produjeron construcciones de [Determinante + Nombre + Adjetivo] para responder a las preguntas y, en general, utilizaron nombres o adjetivos aislados para responder en cada caso. Al no producir construcciones de ese tipo, no es posible evaluar el dominio que tienen los niños de la relación de concordancia entre el nombre y el adjetivo en la primera etapa.

En síntesis, hemos observado, en primer lugar, que los niños que se encuentran en la primera etapa utilizan muy pocos adjetivos en construcciones del tipo [Nombre + Adjetivo] de manera espontánea. Por otra parte, no es posible elicitación de una mayor cantidad de adjetivos junto con los nombres a partir de las tareas de producción guiada que pueden implementarse con los niños de esta etapa (dado que en general los niños tienen 2 años o menos, las tareas deben ser muy simples).

En segundo lugar, puesto que las construcciones de [Nombre + Adjetivo] no aparecen de manera productiva en las emisiones de los niños, no es factible evaluar la

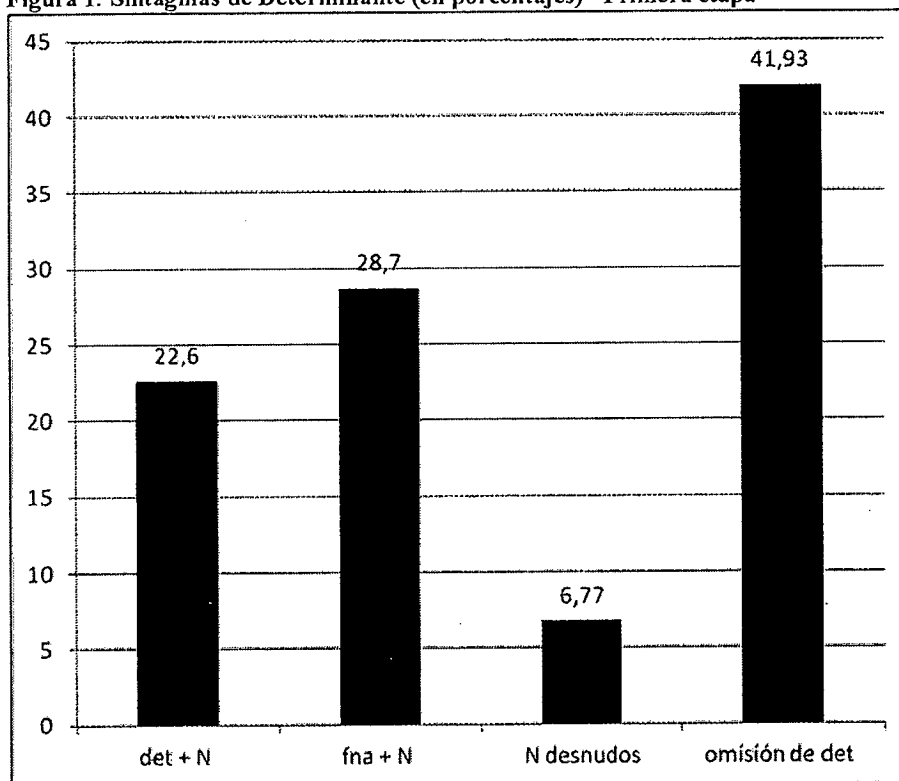
concordancia en género y en número entre los nombres y los adjetivos en la primera etapa.

2.5.1.7. Síntesis de la primera etapa

Hemos analizado hasta aquí las muestras representativas de producción espontánea, las muestras de producción guiada y las respuestas obtenidas en las tareas de producción inducida, que corresponden en todos los casos a niños que se encuentran en la primera etapa.

En el presente apartado, establecemos una comparación entre las distintas producciones que fuimos relevando en las muestras infantiles de esta etapa. En primer lugar, a partir del análisis de las tres muestras representativas, confeccionamos la Figura 1 en la que se aprecian los distintos tipos de Sintagmas de Determinante que producen los niños que se encuentran en la primera etapa. Podemos observar los porcentajes de los tipos de construcciones que involucran un nombre sobre un total de 310 nombres producidos, tanto en singular como en plural. Para esta primera figura no hemos considerado los errores de concordancia en género entre los determinantes y los nombres que producen los niños.

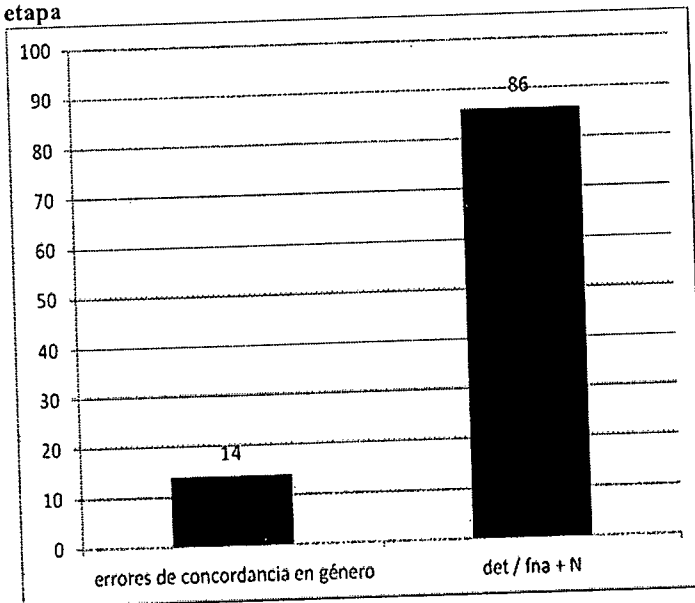
Figura 1. Sintagmas de Determinante (en porcentajes) - Primera etapa



De acuerdo con el análisis de los datos y con lo que se observa en la Figura 1, que resume los resultados presentados en la sección anterior, entendemos que las características principales de esta primera etapa son, en primer lugar, la omisión facultativa de los determinantes en contextos en los que su presencia es obligatoria en la gramática adulta y, en segundo y tercer lugar, la producción de *formas no adultas* junto con nombres y un uso consistente con la gramática adulta de los determinantes junto con los nombres. Por último, hay una ocurrencia menor de nombres desnudos, construcción correcta de acuerdo con la gramática del español. Estos cuatro tipos de producciones se dan de manera simultánea en las emisiones infantiles durante la primera etapa.

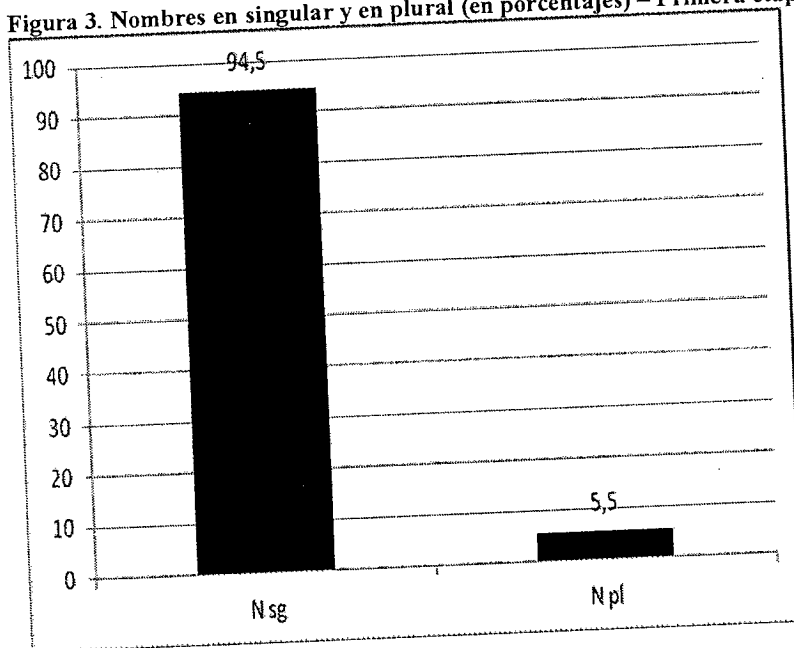
En cuanto a la categoría de Género, los niños asignan correctamente el género a los nombres que producen y, en general, cometen pocos errores de concordancia en género entre los determinantes o las *formas no adultas* y los nombres si bien la mayoría de los errores involucran *formas no adultas*. En la Figura 2 podemos observar la distribución de errores de concordancia (producción incorrecta) y de construcciones con nombres sin error [Det + N] o [*forma no adulta* + N] (producción correcta).

Figura 2. Errores de concordancia en género y producción correcta (en porcentajes) – Primera etapa



En relación con la categoría de Número, se da una ausencia del uso contrastivo de los rasgos de número singular/plural tanto en los nombres como en los determinantes y los adjetivos. En la Figura 3 podemos observar la distribución de los nombres en singular y en plural de la primera etapa. Es decir que, de acuerdo con esto, las construcciones que presentamos antes en la Figura 1 son fundamentalmente Sintagmas de Determinante en singular.

Figura 3. Nombres en singular y en plural (en porcentajes) – Primera etapa



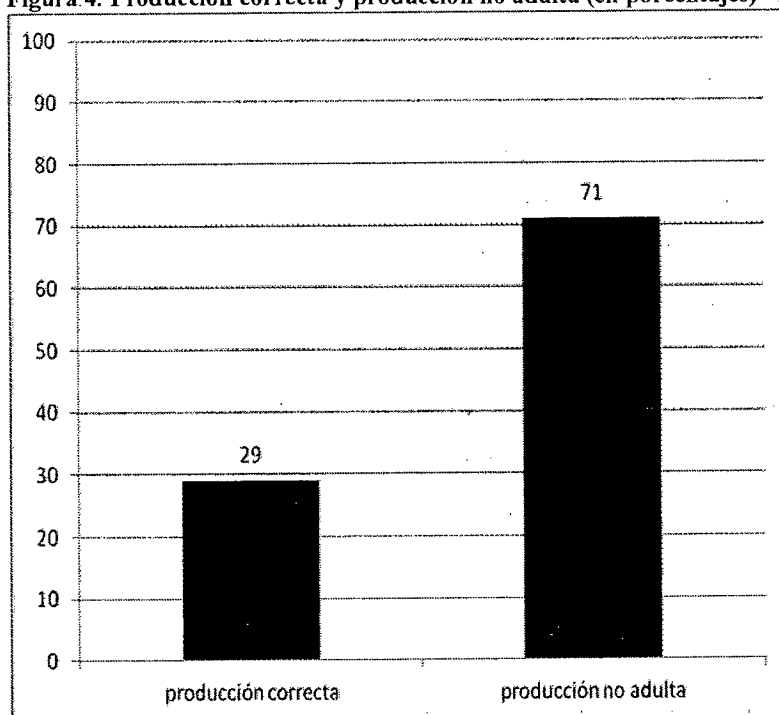
Finalmente, observamos que la presencia de los adjetivos en las producciones infantiles es escasa y, en general, se trata de adjetivos en singular que aparecen aislados, esto es, sin cumplir función de modificador nominal. Es decir que los adjetivos producidos por cada niño en esta primera etapa no parecen vincularse con la producción de los nombres.

Es interesante observar que si consideramos en conjunto las construcciones de [Determinante + Nombre] y las construcciones de [*forma no adulta* + Nombre], se obtiene una cantidad similar a la de las omisiones de determinantes con nombres. Así, la producción de un nombre acompañado por un determinante o por una *forma no adulta* representa el 51,3% de las producciones infantiles de esta etapa ([D + N] 22,6% y [fna + N] 28,7%) y las omisiones de los determinantes con nombres, no permitidas en la gramática adulta, representan el 41,93% de las producciones de los niños de acuerdo con los datos de la Figura 1.

Es relevante considerar, además, en qué medida en la primera etapa los niños producen construcciones correctas, esto es, de acuerdo con la gramática adulta, y en qué medida aparecen en las emisiones infantiles construcciones no esperadas o que no se ajustan a las reglas del español.

A continuación, en la Figura 4, confeccionada –al igual que las anteriores– a partir de las tres muestras representativas de la primera etapa, podemos observar los porcentajes de las construcciones correctas y las construcciones no adultas que producen los niños. Para la producción correcta o adulta consideramos las siguientes construcciones: [Determinante + Nombre] tanto en singular como en plural y los nombres en singular y en plural sin determinante (nombres desnudos). Por su parte, para la producción no adulta consideramos los siguientes tipos de producción: [*forma no adulta* + Nombre] tanto en singular como en plural, las omisiones de determinantes + Nombres en singular y en plural y los casos de errores de concordancia en género entre los determinantes (o las *formas no adultas*) y los nombres.

Figura 4. Producción correcta y producción no adulta (en porcentajes) - Primera etapa



De acuerdo con esto, si tenemos en cuenta en conjunto, por una parte, aquellas producciones infantiles que no se corresponden con la gramática adulta (las *formas no adultas*, las omisiones de los determinantes y los errores de concordancia en género) y, por otra parte, las producciones correctas (las construcciones de [Determinante + Nombre] y los nombres desnudos) de las tres muestras representativas analizadas,

podemos observar que en esta primera etapa el porcentaje de las construcciones no adultas es claramente superior al porcentaje de las construcciones adultas (71% de construcciones no adultas frente a 29% de construcciones correctas). Sin embargo, a pesar de la cantidad de construcciones no adultas que se dan de manera facultativa en las emisiones infantiles de la primera etapa, consideramos que el uso de ambos tipos de determinantes, definidos e indefinidos, y la presencia de las *formas no adultas* en posición prenominal son evidencia de que la adquisición de la categoría de Determinante es temprana en español.

Como veremos en los próximos apartados a partir del análisis de las producciones infantiles características de la segunda y la tercera etapa, la proporción entre las producciones correctas y las producciones no adultas se invierte en la segunda etapa con respecto a lo observado en la primera etapa. Por su parte, en la tercera etapa la cantidad de construcciones no adultas es muy baja.

2.5.2. Segunda etapa: *Problemas con las operaciones post-sintácticas*

Luego de atravesar una primera etapa cuyas características son las que presentamos en el apartado anterior, encontramos que los niños pasan a una segunda etapa en la que se observan ciertas variaciones en la gramática infantil respecto de las categorías funcionales del dominio nominal. En este apartado presentaremos, entonces, las propiedades de las producciones infantiles de la segunda etapa. Nuevamente hemos ordenado el análisis a partir de los distintos tipos de construcciones relevadas: la producción de los determinantes, la ocurrencia de las *formas no adultas*, las omisiones de determinantes, la expresión de las categorías de Género y Número así como los errores de concordancia y la aparición de los adjetivos. Finalmente, cerramos el apartado con una síntesis de las producciones de la segunda etapa (cfr. 2.5.2.7).

Con el objetivo de exponer las distintas características de las emisiones infantiles de la segunda etapa, hemos analizado tres muestras de producción espontánea representativas de esta etapa. Además analizamos los resultados de una prueba de producción inducida para elicitación de determinantes definidos e indefinidos y una tarea de producción guiada

para obtener una mayor cantidad de adjetivos. Ambas tareas serán presentadas en detalle más adelante.

A continuación, repetimos la Tabla en la que presentamos las muestras de producción espontánea que han sido consideradas como representativas de esta etapa.

Tabla 21. Muestras de producción infantil representativas de la segunda etapa

Muestra	Niño	Edad	MLU	Emisiones	Cantidad de nombres producidos
1	Julia	2;2.22	3.4	352	194
2	Emilia	2;0.27	2.1	588	190
3	Renata	2;4.25	2.4	260	182
Totales				1200	566

De acuerdo con el análisis de estas muestras, los niños que se encuentran en la segunda etapa tienen entre 2;0 y 2;5 años si bien, como se mencionó antes, puede existir variación individual y, por lo tanto, no estamos considerando la edad como el indicador principal para determinar en qué etapa se encuentra cada niño. El Largo Medio de los Enunciados (MLU) de las emisiones infantiles de esta etapa es de 2.1 a 3.4.

Presentamos a continuación las propiedades de la segunda etapa que serán desarrolladas en los siguientes apartados:

- Aumento de las construcciones de [Determinante + Nombre] y de los nombres sin determinantes (nombres desnudos).
- Disminución importante de la producción de [*formas no adultas* + nombre singular] y de las omisiones de determinantes con nombres en singular no permitidas por la gramática adulta.
- Uso generalmente correcto y diferenciado de los determinantes definidos e indefinidos.
- Uso contrastivo de los rasgos de número singular/plural y producción de las formas nominales en plural en construcciones del tipo [Determinante plural + Nombre plural] y [Nombre plural sin determinante].
- Aparición de errores de concordancia en número entre el determinante y el nombre con el patrón [Determinante singular + Nombre plural].

- Ocurrencia de algunos casos de [Nombre plural + Adjetivo plural] y de errores de concordancia en número entre el nombre y el adjetivo con el patrón [Nombre plural + Adjetivo singular].
- Mayor cantidad de construcciones adultas que de construcciones no adultas.

2.5.2.1. Producción de determinantes

Análisis de los datos

En primer lugar, observamos que en la segunda etapa aumenta la producción de los determinantes respecto de lo que ocurría en la primera etapa (ver a continuación la Tabla 22).

Tabla 22. Determinantes producidos – Primera y segunda etapa

Primera etapa			Segunda etapa		
Muestra	Det	N	Muestra	Det	N
Julia 1;8.13	8	134	Julia 2;2.22	148	194
Emilia 1;11.7	41	68	Emilia 2;0.27	84	190
Camila 2;0.7	21	111	Renata 2;4.25	83	182
Totales	70	313	Totales	315	566

En cuanto al tipo de determinantes que producen los niños en la segunda etapa, estos son similares a aquellos que aparecen en la etapa anterior. Es decir, en las emisiones infantiles aparecen fundamentalmente los determinantes definidos y los indefinidos y, en menor medida, otros determinantes como *otro, este, esta, mi, tu*. A continuación, en la Tabla 23, presentamos la distribución de los determinantes relevados en las muestras representativas de la segunda etapa.

Tabla 23. Distribución de determinantes en la segunda etapa

Muestra	Determinantes definidos		Determinantes indefinidos		Otros determinantes		Totales
	n	%	n	%		%	n
Julia 2;2.22	84	56,7	42	28,3	22	15	148
Emilia 2;0.27	65	77,3	15	18	4	4,7	84
Renata 2;4.25	55	66,3	27	32,5	1	1,2	83
Totales	204	64,8	84	26,6	27	8,6	315

En (24) podemos observar ejemplos de los distintos tipos de determinantes producidos por los niños que se encuentran en la segunda etapa.

(24)

- a. el agua
- b. mirá el nene
- c. la mochila
- d. un mono
- e. este pato
(Emilia 2;0.27)

- f. ¿esta es la manija?
- g. hay un señor
- h. un nene
- i. hay un nene y oto [otro] nene
- j. el cuello mi cuello
- k. este jabón no puede
(Julia 2;2.22)

- l. en el agua
- m. la casa
- n. la cama
- ñ. esta lanchita azul
- o. una pelota
(Renata 2;4.25)

Para afirmar que los niños hacen un uso correcto y contrastivo de los determinantes definidos e indefinidos es necesario establecer si los utilizan en los contextos apropiados. Es decir, es relevante establecer si conocen las propiedades de los ítems de vocabulario que expresan los rasgos [+/- definido] y pueden decidir cuándo usar uno u otro tipo de determinante.

En las muestras de producción espontánea representativas de la segunda etapa se observa que, en general, predomina el uso de los determinantes definidos. Sin embargo, este predominio podría estar vinculado con que la mayoría de las emisiones que producen los niños requieren un determinante definido y no con el desconocimiento del contraste que existe entre ambos tipos de determinantes. Por otra parte, como ya se mencionó en la etapa anterior, los niños no parecen cometer errores en la selección de los determinantes en la producción espontánea. A partir de esto, hemos implementado una prueba de producción inducida (*Determinantes definidos e indefinidos*), que presentamos a continuación, a fin de evaluar de manera sistemática las construcciones con determinantes definidos e indefinidos que producen los niños.

2.5.2.2. Producción inducida: determinantes definidos e indefinidos

Implementamos la presente tarea de producción inducida con el objetivo de elicitare determinantes definidos y determinantes indefinidos. A partir de esta prueba, se intenta establecer si los niños que se encuentran en la segunda etapa pueden hacer un uso contrastivo de ambos tipos de determinantes.

Participantes

La prueba se llevó a cabo con ocho niños que están adquiriendo el español rioplatense y que se encuentran en la segunda etapa. La edad de los niños es de 2;0 a 2;4 años y el Largo Medio de sus enunciados (MLU) es de 2.1 a 3.5.

Procedimiento

En primer lugar, a cada niño le mostramos distintas tarjetas con dibujos y frente a cada imagen le preguntamos *¿qué hay acá?* o *¿qué es esto?*. La respuesta esperada para esta pregunta debía incluir un determinante indefinido por tratarse de la imagen de un objeto desconocido o nuevo para el niño. A continuación, luego de la presentación de dos

tarjetas y de formular la misma pregunta e independientemente de las respuestas del niño, hicimos aparecer nuevamente una de las imágenes que ya se habían mostrado antes y le preguntamos *¿qué apareció?*. En este caso, la respuesta esperada debía tener un determinante definido dado que se trataba de la imagen de un objeto conocido por el niño.

La primera pregunta (*¿qué hay acá?*) se formuló ocho veces frente a ocho imágenes distintas y la segunda pregunta (*¿qué apareció?*) se formuló cuatro veces frente a cuatro imágenes repetidas. Las imágenes se fueron presentando de manera azarosa.

Todos los niños podían producir los nombres de los objetos que aparecían en las imágenes y las imágenes utilizadas fueron las siguientes: un pincel, un payaso, un árbol, un sombrero, un zapato, una pelota, una casa, una manzana, una silla, una mamadera, una víbora y un corazón. Contamos con doce imágenes para aquellos casos en los que tuviéramos que repetir las preguntas.

Solo consideramos las pruebas que se llevaron a cabo de manera completa, es decir, aquellos casos en los que los niños respondieron ambas preguntas.

Resultados

En la Tabla 24 podemos observar los resultados de la prueba a partir de los distintos tipos de respuestas que dieron los niños. Contamos con un total de 79 respuestas (53 para la primera pregunta y 26 para la segunda) que corresponden a las pruebas que pudieron realizarse de manera completa.

Tabla 24. Respuestas a las preguntas *¿qué hay acá?* / *¿qué apareció?*

Primera pregunta: ¿qué hay acá?						Segunda pregunta: ¿qué apareció?					
Total de respuestas: 53						Total de respuestas: 26					
respuestas esperadas		respuestas no esperadas		respuestas sin determinante		respuestas esperadas		respuestas no esperadas		respuestas sin determinante	
40	75,5%	3	5,6%	10	18,9%	18	69,2%	5	19,2%	3	11,6%

La columna de “respuestas esperadas” corresponde a aquellos casos en los que los niños utilizaron los determinantes indefinidos para la primera pregunta y los determinantes definidos para la segunda pregunta. La columna de “respuestas no esperadas” corresponde a la producción de un determinante definido para la primera pregunta y la utilización de un determinante indefinido para la segunda respuesta. Finalmente, la columna de “respuestas sin determinante” corresponde a aquellos casos en los que los niños respondieron a las preguntas con un nombre pero sin un determinante y, por lo tanto, sobre este tipo de respuestas no es posible evaluar si hay un uso contrastivo de los determinantes indefinidos y definidos entre ambas respuestas.

En (25) presentamos algunos ejemplos de las respuestas, tanto esperadas (ejemplos a - d) como no esperadas (ejemplo e), obtenidas en la prueba de producción inducida para elicitación de determinantes definidos e indefinidos.

(25)

a.

Adulto: ¿qué hay acá? [imagen: un payaso]

Niña: un payaso

Adulto: ¿qué hay acá? [imagen: una pelota]

Niña: una pelota

Adulto: ¿qué apareció? [imagen: un payaso]

Niña: el payaso

(Carolina 2;0.18)

b.

Adulto: ¿qué hay acá? [imagen: un árbol]

Niña: un árbol

Adulto: ¿qué hay acá? [imagen: una casa]

Niña: una casa

Adulto: ¿qué apareció? [imagen: un árbol]

Niña: el árbol

(Carolina 2;0.18)

c.

Adulto: ¿qué es esto? [imagen: un árbol]

Niña: un árbol

Adulto: ¿qué es esto? [imagen: un payaso]

Niña: es un payaso

Adulto: ¿qué apareció? [imagen: un árbol]

Niña: el árbol

(Irina(2) 2;4.28)

d.

Adulto: ¿qué es esto? [imagen: un corazón]

Niña: un corazón

Adulto: ¿y esto qué es? [imagen: una casa]

Niña: esto, una casa
 Adulto: ¿y esto qué es? [imagen: una silla]
 Niña: esto, una silla
 Adulto: ¿qué apareció? [imagen: una casa]
 Niña: la casa
 (Irina(2) 2;4.28)

e.
 Adulto: ¿qué es esto? [imagen: una casa]
 Niño: una casa
 Adulto: ¿y esto qué es? [imagen: una mamadera]
 Niño: esto, una mamadera
 Adulto: ¿qué apareció? [imagen: una casa]
 Niño: una casa
 (Felipe 2;1.29)

Como puede observarse a partir de los resultados, los niños producen pocas respuestas no esperadas frente a la primera pregunta (5,6%). Por otra parte, si bien producen una mayor cantidad de respuestas no esperadas frente a la segunda pregunta (19,2%), en este caso también es mayor la cantidad de respuestas esperadas (69,2%).

Los resultados de la tarea de producción inducida implementada nos permiten afirmar que en la segunda etapa los niños pueden hacer un uso contrastivo y productivo de los dos tipos de determinantes de acuerdo con el contexto en la mayoría de los casos. Entendemos, por tanto, que el rasgo [+ definido] de la categoría de Determinante aparece especificado en la gramática infantil en esta segunda etapa de adquisición y, en general, puede ser expresado de manera similar a como se manifiesta en la gramática adulta.

2.5.2.3. Formas no adultas y omisión de determinantes

Análisis de los datos

Con respecto a los distintos tipos de producciones que encontrábamos en la primera etapa, se observa que a medida que aumenta la cantidad de construcciones de [Determinante + Nombre] empiezan a desaparecer de las producciones infantiles las *formas no adultas* y las omisiones de los determinantes en aquellos contextos en los que

no están permitidas. En la Tabla 25 podemos apreciar la cantidad de *formas no adultas*, de omisiones de determinantes (omisiones no esperadas y omisiones correctas) y de determinantes, producidos en cada muestra representativa de la segunda etapa. En esta tabla no figuran los errores de concordancia que producen los niños (cfr. siguiente apartado).

Tabla 25. *Formas no adultas*, omisiones de determinantes y producción de determinantes sin error

Muestra	<i>Formas no adultas</i>		Omisiones no esperadas		Omisiones correctas (nombres desnudos)		Det + N (sin error)		Totales
	n	%	n	%	n	%	n	%	n
Julia 2;2.22	5	2,6	9	4,7	30	15,7	148	77	192
Emilia 2;0.27	4	2,1	68	36	33	17,5	84	44,4	189
Renata 2;4.25	6	4	24	16,3	35	23,7	83	56	148
Totales	15	3	101	19	98	18,5	315	59,5	529

De acuerdo con esto, si consideramos en conjunto las tres muestras representativas de la segunda etapa, observamos que la producción de *formas no adultas* y las omisiones de determinantes no esperadas se dan significativamente en menor cantidad que en la primera etapa: las *formas no adultas* ocupan únicamente un 3% y las omisiones de determinantes no esperadas ocupan el 19% sobre el total de las producciones que involucran un nombre en la segunda etapa (sin considerar los errores).

Con respecto a la producción de *formas no adultas*, si bien en esta segunda etapa la aparición de este tipo de ítems es escasa, hemos relevado en las muestras representativas un caso de [*forma no adulta* + Nombre plural], *e autitos* (Renata 2;4.25), una construcción que no aparecía en la primera etapa. Como veremos más adelante, esto está vinculado con una de las características más importantes de esta segunda etapa, esto es, la aparición de los ítems de vocabulario que expresan plural.

En cuanto a las omisiones de determinantes, observamos que disminuyen los casos de omisiones no esperadas respecto de lo que ocurría en la primera etapa. En la Tabla 26, podemos apreciar cómo se invierte la proporción de omisiones de determinantes no

esperadas frente a la producción de construcciones del tipo de [Determinante + N] (cfr. antes Tabla 11). Así, en esta segunda etapa las omisiones de determinantes no esperadas ocupan el 24,2% frente al 65% de omisiones de determinantes no esperadas que observábamos en la primera etapa.

Tabla 26. Omisión de determinantes

Muestra	Omisión de determinante + N		Determinante + N (sin error)		Totales
	n	%	n	%	n
Julia 2;2.22	9	5,7	148	94,3	157
Emilia 2;0.27	68	44,8	84	55,2	152
Renata 2;4.25	24	22,4	83	77,6	107
Totales	101	24,2	315	75,8	416

Por otra parte, junto con la disminución de las omisiones no permitidas, hay un aumento de la producción de nombres sin determinante (nombres desnudos). A diferencia de lo que ocurría en la primera etapa, en la segunda etapa los niños producen ambos tipos de omisiones de determinantes en cantidades similares, como se observa a continuación en la Tabla 27. Frente a esto, en la primera etapa las omisiones correctas ocupaban únicamente el 14% sobre el total de omisiones de determinantes (cfr. antes Tabla 12).

Tabla 27. Omisiones de determinantes no esperadas y correctas

Muestras	Julia 2;2.22 / Emilia 2;0.27 / Renata 2;4.25	
	n	%
Omisiones no esperadas	101	50,7
Omisiones correctas (nombres desnudos)	98	49,3
Total (omisiones)	199	100

En cuanto al número de los nombres que aparecen en las construcciones en las que se omite un determinante, observamos que todas las omisiones no esperadas se dan con nombres en singular (ver Tabla 28). Por su parte, las omisiones correctas (nombres desnudos) se dan tanto con nombres en singular como con nombres en plural (ver Tabla 29).

Tabla 28. Omisiones de determinantes no esperadas: nombres en singular y en plural

Muestras	omisión de Det + N sg	omisión de Det + N pl	Total
Julia 2;2.22 / Emilia 2;0.27 / Renata 2;4.25	101	100%	-
			-
			101

Tabla 29. Omisiones de determinantes correctas: nombres desnudos en singular y en plural

Muestras	omisión de Det + N sg	omisión de Det + N pl	Total
Julia 2;2.22 / Emilia 2;0.27 / Renata 2;4.25	31	31,6%	67
			68,4%
			98

En (26) podemos observar algunos ejemplos de nombres sin determinante (omisiones correctas) tanto en singular como en plural, propios de esta segunda etapa.

(26)

- a. tiene cola (Julia 2;2.22)
- b. p(r)imero quede [quiere] lavar con agua (Julia 2;2.22)
- c. ¿me das pan? (Emilia 2;0.27)

- d. Adulto: ¿qué hay acá?
Niña: nenes (Renata 2;4.25)

- e. Adulto: ¿qué hay acá?
Niña: sillas (Renata 2;4.25)

- f. acá no tiene puntas (Julia 2;2.22)

- g. Adulto: ¿y acá qué hay?
Niña: más flores (Emilia 2;0.27)

En síntesis, en la segunda etapa se da simultáneamente un aumento de las construcciones de [Determinante + Nombre] y una importante disminución de las *formas no adultas* y de las omisiones de determinantes no esperadas. Con el objetivo de dar cuenta del total de las construcciones en las que aparece un nombre, en el siguiente apartado analizamos la manifestación de las categorías de Género y Número en la gramática infantil de la segunda etapa así como los errores de concordancia que producen los niños.

2.5.2.4. Categorías de Género y Número

Análisis de los datos

Como se presentó en el apartado dedicado a las propiedades de la primera etapa (cfr. 2.5.1.), observamos que desde el comienzo de las producciones de dos palabras los niños utilizan los nombres sin cometer errores en la asignación de género y solo aparecen algunos errores de concordancia en género entre los determinantes o las *formas no adultas* y los nombres. Estos pocos errores no son sistemáticos y no siguen un patrón de comportamiento regular.

En la segunda etapa también aparecen algunos casos de errores de concordancia en género entre el determinante y el nombre. Cabe señalar que de las tres muestras representativas de la segunda etapa analizadas, solo encontramos errores de concordancia en una de ellas. Así, puesto que hay una importante variación individual, consideramos que no es una característica relevante de la segunda etapa.

No encontramos, entonces, diferencias importantes entre la primera y la segunda etapa en lo que respecta a la manifestación de la categoría de Género.

En (27) presentamos algunos ejemplos de estos errores de concordancia en género. Como puede observarse en los ejemplos, los errores se dan tanto con nombres animados como con nombres inanimados.

(27)

- a. una pez
- b. la gatito
- c. una vaso
- d. la vasito
- e. una cajón
- f. una círculo
- g. la pelo
- h. el pelota
- i. el nena

(Renata 2;4.25)

En cuanto a la categoría de Número, se observa que en la segunda etapa los niños comienzan a utilizar los ítems de vocabulario que expresan plural en los nombres y en los determinantes de manera productiva²⁹.

En la Tabla 30 podemos observar la cantidad de nombres en singular y en plural que producen los niños de esta etapa.

Tabla 30. Nombres en singular y plural en la segunda etapa

Muestra	Nombres en singular		Nombres en plural		Totales
	n	%	n	%	n
Julia 2;2.22	159	82	35	18	194
Emilia 2;0.27	148	78	42	22	190
Renata 2;4.25	145	80	37	20	182
Totales	452	80	114	20	566

Como se observa en la Tabla 30, en esta segunda etapa la producción de nombres en plural ocupa alrededor del 20% por sobre el total de los nombres producidos, con una variación individual mínima. Esto se diferencia respecto de la cantidad de nombres en plural que producen los niños de la primera etapa que, como se presentó antes en la Tabla 18, no supera el 6% por sobre el total de nombres producidos.

De acuerdo con estos datos, entendemos que el comienzo de la manifestación de la morfología de número plural es la característica principal de esta segunda etapa.

Por otra parte, si consideramos en particular las distintas construcciones de nombres en plural que producen los niños, encontramos que estas son fundamentalmente de dos tipos: [Nombre plural sin determinante] (nombres desnudos) y [Determinante plural + Nombre plural], como se aprecia en la Tabla 31. Como vimos antes, no aparecen omisiones de determinantes no esperadas con nombres en plural en las muestras representativas de la segunda etapa (cfr. Tabla 28).

²⁹ Es relevante mencionar que incluso en algunos casos los niños que se encuentran en la segunda etapa producen en plural nombres que probablemente escucharon solo en singular como, por ejemplo, *las nieves* o [Adulto: ¿qué hay acá?] *comidas* (Renata 2;3.28). Estos ejemplos estarían indicando que la regla de formación de plural es productiva en esta segunda etapa.

Tabla 31. Construcciones con nombres en plural (segunda etapa)

Muestras	Det + N pl		N pl sin determinante (nombres desnudos)		forma no adulta + N pl		error de concordancia en número (N pl)		Total
Julia 2;2.22 / Emilia 2;0.27 / Renata 2;4.15	33	29%	67	58,8%	1	0,8%	13	11,4%	114

En (28) podemos observar algunos ejemplos de los distintos tipos de construcciones con nombres en plural que aparecen en la segunda etapa.

(28)

- a. Adulto: ¿qué hay acá?
Niña: corazones (Emilia 2;0.27)
- b. Adulto: ¿esto qué es?
Niña: peces (Emilia 2;0.27)
- c. los pelos
- d. los nenes
(Emilia 2;0.27)
- e. dos nenes pintados
- f. los niños
- g. las sales
- h. chau sales
(Julia 2;2.22)
- i. Adulto: ¿qué es esto?
Niña: colchones (Renata 2;4.25)
- j. globos
- k. estrellas
(Renata 2;4.25)

En suma, en la segunda etapa hay un aumento de la producción de nombres en plural si bien la mayoría de las construcciones de [Determinante + Nombre] sigue apareciendo en singular.

Por otra parte, cabe destacar que frente a lo que ocurría en la etapa anterior, en esta segunda etapa, la diferencia entre la cantidad de sintagmas nominales en singular y la cantidad de sintagmas nominales en plural se asemeja a la diferencia que existe entre

estas construcciones en la gramática adulta, de acuerdo con los distintos estudios que mencionamos en la primera etapa (cfr. 2.5.1.5.) (Ravid *et al.* 2008 para el holandés y Marrero & Aguirre 2003 para el español). Es decir que ya en la segunda etapa los niños estarían produciendo una cantidad de formas nominales en plural similar a la que mantendrán en su gramática adulta.

Sin embargo, cabe mencionar que, frente a las preguntas con imágenes u objetos que se les formularon a los niños con el objetivo de elicitare una mayor cantidad de Sintagmas de Determinante durante los encuentros, también observamos que los niños pueden usar construcciones nominales en singular a pesar de aludir a un referente plural (ver ejemplos de (29)). Incluso encontramos que pueden repetir varias veces un mismo nombre en singular para referirse a un conjunto de objetos idénticos en vez de usar una construcción nominal en plural (ver ejemplos de (30)), estrategia que ya observábamos en las producciones infantiles de la primera etapa.

(29) Construcciones nominales en singular para aludir a un referente plural

- a. Adulto: ¿qué es esto? [imagen: dos ositos]
Niña: osito (Emilia 2;0.27)
- b. Adulto: ¿qué hay acá? [imagen: cuatro arañas]
Niña: bicho (Emilia 2;0.27)
- c. Adulto: ¿qué es esto? [objeto: varias llaves]
Niña: llave (Emilia 2;0.27)

(30) Repetición de un mismo nombre en singular para referirse a un conjunto de objetos

- a. Adulto: ¿qué hay acá? [imagen: seis globos]
Niña: más globo, más globo (Emilia 2;0.27)
- b. Adulto: ¿qué hay? [imagen: seis globos]
Niña: globo, globo, globo, globo (Emilia 2;0.27)
- c. Adulto: ¿qué hay acá? [imagen: dos nenes]
Niña: acá hay un nene y ot(r)o nene (Julia 2;2.22)
- d. Adulto: ¿qué hay acá? [objeto: tres pelotas]
Niña: pelota, pelota, pelota (Renata 2;4.25)

Cabe señalar que en los ejemplos de (29) los niños podrían estar refiriéndose a uno solo de los varios objetos idénticos que aparecen en las imágenes o que se les ofrecen para jugar y en los ejemplos de (30) podrían estar nombrando cada uno de los objetos de manera independiente como si no fueran iguales. Es decir que estas construcciones no pueden ser consideradas como errores. Sin embargo, puesto que los niños que se encuentran en la segunda etapa ya reconocen que hay más de un objeto del mismo tipo, es decir, conocen la diferencia entre uno y más de uno (Kouider, Halberda, Wood & Carey 2006)³⁰, entendemos que utilizan estas construcciones para evitar el uso de la morfología de número plural y no porque quieran referirse a un único objeto o a varios por separado.

2.5.2.5. Errores de concordancia entre el determinante y el nombre

Análisis de los datos

Una propiedad relevante de la segunda etapa es la aparición de errores de concordancia en número entre el determinante y el nombre en las producciones infantiles y esto está directamente vinculado con la aparición productiva de la morfología de número plural en el dominio nominal durante esta etapa.

Es importante señalar que los errores de concordancia entre el determinante y el nombre se dan de manera opcional. Sobre esta base, si consideramos el total de casos potenciales en los que puede ocurrir un error, es decir, aquellos casos en que los niños producen construcciones de [Determinante + Nombre plural], observamos que los

³⁰ Según algunos estudios sobre la comprensión del contraste de número singular/plural, los niños comienzan a entender la oposición semántica que hay entre el singular y el plural en los meses anteriores a cumplir los dos años. Así, Kouider, Halberda, Wood & Carey (2006) entienden que los niños que están adquiriendo el inglés establecen un mapeo entre las diferentes formas que contrastan lingüísticamente (*is/are*, \emptyset /*-s*) y la distinción semántica entre conjuntos que contienen un único individuo y aquellos que contienen más de uno. De esta manera, los niños pueden hacer uso de los ítems de vocabulario de plural presentes en las oraciones para resolver tareas de comprensión en las que deben elegir entre una imagen en la que hay un único objeto y otra en la que se presentan varios objetos idénticos, incluso en la etapa en la que aún no producen esos mismos ítems.

errores ocupan el 25% de los casos en las tres muestras representativas analizadas en conjunto (ver Tabla 32).

Tabla 32. Errores de concordancia en número (segunda etapa)

Muestras	Errores de concordancia en número [Det sg + Nombre pl] ³¹		Det pl + Nombre pl		Total [Det + N pl]	
Julia 2;2.22 / Emilia 2;0.27 / Renata 2;4.25	11	25%	33	75%	44	100%

A continuación, podemos observar en (31) ejemplos de los errores de concordancia en número relevados. Cabe aclarar que algunos de los errores que aparecen en (31) fueron tomados de las muestras representativas analizadas (ejemplos a-g) y otros fueron tomados de las muestras no representativas (ejemplos h-n) (cfr. en el Anexo I el corpus completo de datos). Hemos relevado todos los errores a lo largo del corpus a los fines de analizar su patrón de comportamiento³².

(31)

- a. un lápices (Renata 2;4.25)
- b. es el regalos (Renata 2;4.25)
- c. el coches (Renata 2;4.25)
- d. son la lilitas (Julia 2;2.22)
- e. un autitos (Renata 2;4.25)
- f. el pies (Renata 2;4.25)
- g. una billitas (Renata 2;4.25)
- h. un lápices (Renata 2;4.25)
- i. un sombreros (Carolina 2;0.18)
- j. un patitos (Irina(1) 2;3.3)
- k. un coches (Renata 2;3.28)
- l. un nenes (Julia 2;2.23)
- m. una mesas (Carolina 2;0.18)
- n. el mostros (Renata 2;3.28)
- o. un marcadores (Federico(2) 2;4.19)

³¹ En esta columna estamos considerando solo los errores de concordancia entre determinantes y nombres y, por esta razón, la cantidad de errores que figura aquí es menor que la que aparece en la Tabla 31 en la que están volcados los casos de errores de concordancia con determinantes y con adjetivos.

³² Como se observa a partir de los ejemplos, los errores de concordancia en número entre el determinante y el nombre se dan fundamentalmente con nombres que comienzan con consonante. Sin embargo, consideramos que esto se debe al predominio de estos nombres en español y no a un factor de tipo fonológico que determine la aparición de los errores de concordancia en número.

La característica principal de todos los errores encontrados es que siguen el siguiente patrón unidireccional de comportamiento: [Determinante singular + Nombre plural]³³. Es decir que los errores son sistemáticos si bien ocurren facultativamente en las producciones infantiles. Consideramos que este patrón de comportamiento unidireccional y sistemático de los errores de concordancia en número que producen los niños a partir de la segunda etapa debe ser explicado.

Es interesante señalar que otros autores han encontrado en sus corpus de datos este mismo patrón en los errores de concordancia en número. Así, por ejemplo, Müller (1994) encuentra errores en los que los determinantes indefinidos en singular aparecen con nombres en plural en las producciones de un niño que está adquiriendo el alemán. Marrero & Aguirre (2003), por su parte, también relevan errores de este tipo en su análisis sobre la adquisición del español peninsular. En (32) podemos observar ejemplos de estos autores.

(32)

a. ein schweine (Iv 2;5.21)
un cerdos

b. ein vögel (Iv 2;6.6)
un aves

c. ein jünge (Iv 2;6.6)
un chicos

(ejemplos tomados de Müller 1994)

d. aquí están la llaves (Magín 2;0)

e. la tutas [piernas] (María 2;0)

(ejemplos tomados de Marrero & Aguirre 2003)

³³ Si bien no estamos considerando en el análisis de los datos el total de las muestras que corresponden a la segunda etapa y que forman parte del corpus completo (cfr. Anexo I), es relevante señalar que los errores de concordancia en número que se relevaron en todas las muestras siguen el mismo patrón de comportamiento de [Determinante singular + Nombre plural].

2.5.2.6. Modificadores del nombre: adjetivos

Análisis de los datos

En cuanto a la aparición de los adjetivos en las emisiones infantiles que corresponden a la segunda etapa, observamos que la producción de esta categoría nuevamente es escasa. En la Tabla 33 presentamos la cantidad de nombres y de adjetivos relevados en las muestras representativas de la segunda etapa, tanto en singular como en plural, considerando los errores que involucran adjetivos.

Tabla 33. Producción de adjetivos en la segunda etapa

Muestra	Adjetivos (singular/plural)	Nombres (singular/plural)
Julia 2;2.22	8	194
Emilia 2;0.27	18	190
Renata 2;4.15	20	182
Totales	46	566

En comparación con la etapa anterior, no encontramos una diferencia relevante entre la cantidad de adjetivos producidos en cada una de las etapas.

Las construcciones en las que aparecen los adjetivos son, como en la primera etapa, de distinto tipo: adjetivos que aparecen de manera aislada, adjetivos en construcciones de [Nombre + Adjetivo] y adjetivos que funcionan como predicativos. Además, en esta segunda etapa se agregan algunos casos de elipsis nominal con adjetivos.

Sin embargo, en esta segunda etapa se modifica la cantidad de construcciones de cada tipo que producen los niños. Disminuye, así, la cantidad de adjetivos aislados (construcción predominante en la primera etapa) y aumenta la producción de adjetivos en contextos de [Nombre + Adjetivo] o con función de predicativo. A continuación, en la Tabla 34, podemos observar la distribución de los adjetivos para el total de los adjetivos producidos en las tres muestras representativas analizadas (en esta tabla no hemos considerado los errores de concordancia que involucran adjetivos, cfr. más adelante para un análisis de este tipo de construcción).

Tabla 34. Construcciones con adjetivos (segunda etapa)

	n	%
Adjetivos aislados	8	18
Adjetivos predicativos	14	32
Nombre + Adjetivo	17	39
Elipsis nominal con adjetivo	5	11
Total	44	100

Como vimos antes, en esta segunda etapa el rasgo de Número plural comienza a ser expresado en nombres y en determinantes. En cuanto a los adjetivos y la flexión de número, empiezan a aparecer los primeros adjetivos en plural si bien predominan los adjetivos en singular. En relación con este tipo de producción, cabe recordar que en la primera etapa el total de los adjetivos producidos por los niños aparecía en singular. En (33) presentamos algunos ejemplos correspondientes a la segunda etapa de estos distintos tipos de producciones con adjetivos.

(33)

(i) Adjetivos aislados³⁴

- a. azul (Julia 2;2.22)
- b. chiquitito (Renata 2;4.25)
- c. más grande (Emilia 2;0.27)
- d. grande, grande (Emilia 2;0.27)

(ii) Nombre + Adjetivo (singular/plural)³⁵

- a. una flor amarilla (Julia 2;2.8)
- b. tiene un cabello alto tene la jirafa [tiene] (Julia 2;2.22)
- c. ¿agua fría? (Julia 2;2.22)
- d. nariz roja (Irina(1) 2;3.3)
- e. la pelota amarilla (Renata 2;3.28)
- f. esta lanchita azul (Renata 2;4.25)
- g. los bebés titos [chiquitos] (Julia 2;2.8)
- h. usa anteojos negros (Irina(1) 2;3.3)
- i. dos nenes pintados (Julia 2;2.22)

³⁴ Cabe señalar que estos ejemplos no son respuestas a preguntas formuladas a los niños sino que se trata de adjetivos que aparecen de manera aislada en las emisiones infantiles.

³⁵ Algunos de estos ejemplos no pertenecen a las muestras representativas analizadas sino a otras muestras que componen el corpus total de datos (cfr. Anexo I).

(iii) Adjetivos predicativos

- a. es feliz (Renata 2;4.25)
- b. el nene está enojado (Renata 2;4.25)
- c. era grande (Emilia 2;0.27)
- d. ta rota ta rota [está] (Emilia 2;0.27)

(iv) Elipsis nominal

- a. la más grande (Emilia 2;0.27)
- b. el verde (Renata 2;4.25)
- c. el rosa acá (Renata 2;4.25)
- d. aquí la grande (Renata 2;4.25)

En relación con la aparición de los adjetivos en esta segunda etapa, cabe preguntarse si los niños cometen errores de concordancia en género o en número entre el nombre y el adjetivo.

De acuerdo con lo relevado en las muestras representativas de la segunda etapa, no encontramos errores de concordancia en género entre nombres y adjetivos³⁶.

Frente a lo que ocurre con la categoría de Género, observamos que en las muestras representativas de la segunda etapa aparecen dos casos de errores de concordancia en número entre nombres y adjetivos. Es interesante destacar que si bien se trata de dos casos, estos errores de concordancia en número siguen un patrón sistemático de comportamiento similar al encontrado entre determinantes y nombres. Los niños producen errores del tipo: [(Determinante singular/plural) + Nombre plural + Adjetivo singular]. Es decir que nuevamente encontramos que el nombre aparece en plural y la categoría que acompaña al nombre aparece en singular³⁷. En (34) presentamos los dos ejemplos de este tipo de error.

³⁶ La ausencia de errores de concordancia en género entre nombres y adjetivos se confirma en el análisis de todas las muestras de la segunda etapa que componen el corpus de datos completo (cfr. Anexo I).

³⁷ Como mencionamos antes, con el objetivo de establecer el patrón de comportamiento de los errores de concordancia en género y en número que producen los niños hemos relevado el total de errores de las muestras que componen el corpus completo de datos (cfr. Anexo I). A partir de este relevamiento encontramos errores similares a los observados en las muestras representativas (como, por ejemplo, *unos colores celeste* (Irina(1) 2;3.3)). Por otra parte, también encontramos algunos errores en otros contextos. Así, por ejemplo, aparecen errores de concordancia entre el nombre y el adjetivo que funciona como predicativo, como, por ejemplo, *las medias no se lavan, no están sucia* (Julia 2;2.8) y *estos globos están*

(34)

a. mirá los peces más grande (Emilia 2;0.27)

b. estos violeta (Julia 2;2.22)

Como ya vimos, en esta segunda etapa los niños todavía producen pocas estructuras del tipo [Nombre + Adjetivo] en plural y por tanto los contextos en los que pueden ocurrir los errores de concordancia en número entre nombres y adjetivos también son escasos.

De acuerdo con esto, consideramos que es necesario contar con una mayor cantidad de casos de adjetivos producidos por los niños para evaluar si la ausencia de errores es resultado de la escasa aparición de esta clase de palabras en las producciones infantiles de la segunda etapa o si se debe a que los niños dominan la concordancia en número entre nombres y adjetivos desde la segunda etapa.

Con el objetivo de evaluar qué dominio tienen los niños de la concordancia entre nombres y adjetivos, implementamos las mismas dos tareas de producción guiada que en la etapa anterior con tres niños que se encuentran en la segunda etapa. Los niños son Manuel(2) 2;5.26, Federico(2) 2;4.19 y Ana 2;4.24.

Como presentamos en el apartado sobre la producción de adjetivos en la primera etapa (cfr. 2.5.1.6.), la primera tarea consistió en levantar un único objeto o varios objetos idénticos y preguntarle al niño *¿qué agarré?* o *¿qué levanté?*. En la mesa debían quedar otros objetos del mismo tipo pero con propiedades diferentes.

En la segunda tarea de producción guiada, le mostramos a cada niño distintas imágenes con objetos (o directamente los objetos) que presentan distintas propiedades y le preguntamos *¿qué hay acá?* o *¿esto qué es?*

El objetivo de estas tareas es nuevamente elicitación de las construcciones de [(Determinante singular) + Nombre singular + Adjetivo singular] o de [(Determinante plural) + Nombre plural + Adjetivo plural] según si levantábamos un solo objeto o más de uno al formular las preguntas.

Como vimos antes, los niños que se encuentran en la primera etapa no respondieron a las preguntas con adjetivos que modificaran un nombre y no fue posible, entonces, contar con nuevos datos para evaluar la concordancia entre nombres y adjetivos en esa

feo (Emilia 2;5.27). Cabe señalar que todos los errores relevados también siguen el patrón [Nombre plural + Adjetivo singular].

etapa. En cambio, los niños que se encuentran en la segunda etapa respondieron a las preguntas y produjeron nuevos adjetivos si bien, en muchos casos, solo se pudo elicitar el uso de adjetivos con repreguntas del tipo *¿de qué color es?* o *¿cómo es?*. Obviamente no se tuvieron en cuenta las respuestas a estos dos últimos tipos de preguntas puesto que solo se pueden responder con adjetivos aislados. Sin embargo, estas repreguntas permiten confirmar que los niños de esta etapa conocen las propiedades de los objetos que aparecen en las imágenes y pueden expresarlas.

Encontramos que en las respuestas predomina fundamentalmente el uso de adjetivos aislados en singular y las construcciones del tipo [Determinante singular + Nombre singular + Adjetivo singular] independientemente de que los objetos por los que se les preguntaba fueran varios. En cambio, son escasos los usos de adjetivos en plural tanto aislados como con un nombre. Vinculado con lo anterior, nuevamente encontramos que los niños producen muy pocos errores de concordancia en número entre el nombre y el adjetivo, aun en la producción guiada. En la siguiente Tabla volcamos los datos de las respuestas a las tareas de producción guiada.

Tabla 35. Respuestas con adjetivos (segunda etapa)

Muestras	Adjetivos aislados sg		(Det sg) + N sg + A sg		Adjetivos aislados pl		(Det pl) + N pl + A pl		Error de concordancia		Total n
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	
Manuel(2) 2;5.26 / Federico(2) 2;4.19 / Ana 2;4.24	13	44,8	11	38	2	6,9	1	3,4	2	6,9	29

Nuevamente observamos que solo aparecen dos casos de error de concordancia en número entre los nombres y los adjetivos. Sin embargo, estos errores que aparecen a partir de las tareas de producción guiada siguen el mismo patrón de [Nombre plural + Adjetivo singular] que encontramos en los errores que ocurren en la producción totalmente espontánea. En (35) presentamos ejemplos de las respuestas con adjetivos que relevamos en las tres nuevas muestras de producción guiada.

(35)

a. Adulto: ¿qué levanté? [imagen: una estrella verde]

Niño: tella [estrella]

Adulto: ¿de qué color?

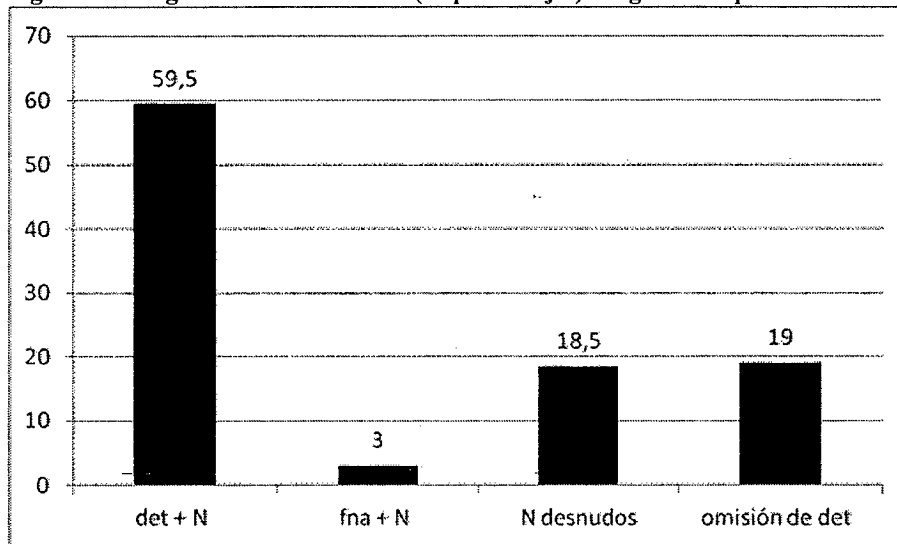
Niño: vede [verde] (Manuel(2) 2;5.26)

- b. Adulto: ¿qué levanté? [objeto: una zapatilla azul]
Niña: azul zapatilla (Ana 2;4.24)
- c. Adulto: ¿qué levanté? [imagen: una pelota grande]
Niño: pelotita grande (Federico(2) 2;4.19)
- d. Adulto: ¿qué levanté? [objeto: cuatro tapas rojas]
Niño: roca [roja] (Federico(2) 2;4.19)
- e. Adulto: ¿qué levanté? [objeto: tres tapas azules]
Niña: tapas azules (Ana 2;4.24)
- f. Adulto: ¿qué es esto? [objeto: tres bloques azules]
Niña: azules (Ana 2;4.24)
- g. Adulto: ¿qué levanté? [imagen: un gato grande]
Niño: mau gordo (Manuel(2) 2;5.26)
- h. Adulto: ¿qué levanté? [objeto: tres pelotas chiquitas]
Niño: una pelotita chiquita (Federico(2) 2;4.19)
- i. Adulto: ¿qué hay acá? [objeto: lápices chiquitos]
Niño: marcadoes [marcadores] chiquito (Federico(2) 2;4.19)

2.5.2.7. Síntesis de la segunda etapa

A lo largo del apartado 2.5.2., hemos establecido las propiedades de la gramática infantil de la segunda etapa a partir del análisis de muestras de producción espontánea, muestras de producción guiada y muestras de producción inducida. A continuación, compararemos los distintos tipos de construcciones que aparecen en la segunda etapa. En primer lugar, hemos elaborado una primera figura con las diferentes clases de Sintagmas de Determinante que producen los niños que se encuentran en la segunda etapa. Para esto, hemos considerado las muestras representativas analizadas a lo largo del apartado (Julia 2;2.22, Emilia 2;0.27 y Renata 2;4.25). En la Figura 5 aparecen los porcentajes de las distintas construcciones sobre un total de 529 nombres en singular y plural. En esta figura no consideramos los nombres que aparecen involucrados en los errores de concordancia (cfr. más adelante).

Figura 5. Sintagmas de Determinante (en porcentajes) - Segunda etapa



A partir del análisis de las producciones infantiles de la segunda etapa y de los datos que se observan en la Figura 5, podemos hacer una síntesis de las características principales de esta etapa.

Por una parte, se observa un aumento de las construcciones de [Determinante + Nombre] y de los nombres sin determinante (nombres desnudos). Así, las construcciones del tipo [Determinante + Nombre] representan el 59,5% de las producciones infantiles en las que aparece un nombre y de esta manera en la segunda etapa la cantidad de construcciones de este tipo casi se triplica si consideramos que en la primera etapa ocupaban el 22,6% de los casos (ver antes Figura 1). Por su parte, los nombres desnudos casi no aparecían en las emisiones infantiles de la primera etapa.

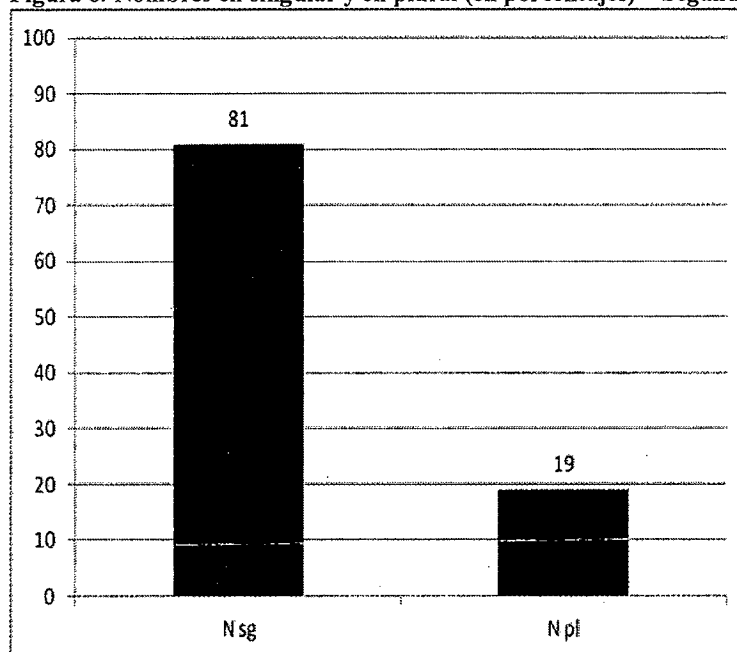
Se da, además, una importante disminución de la producción de [*formas no adultas* + Nombre] y de las omisiones de determinantes con nombres en singular no permitidas por la gramática adulta.

Otra de las propiedades de esta segunda etapa es el uso correcto y diferenciado de los determinantes definidos e indefinidos de acuerdo con los resultados de la tarea de producción inducida que implementamos.

Una de las características más importantes de esta segunda etapa es la producción de las formas nominales en plural, fundamentalmente en construcciones del tipo

[Determinante + Nombre] y en nombres sin determinante, es decir, en construcciones correctas. En la Figura 6 podemos observar la distribución de las construcciones nominales en singular y en plural. Así, a diferencia de lo que ocurría en la primera etapa, en esta segunda etapa aparece un uso contrastivo de los rasgos de número singular/plural.

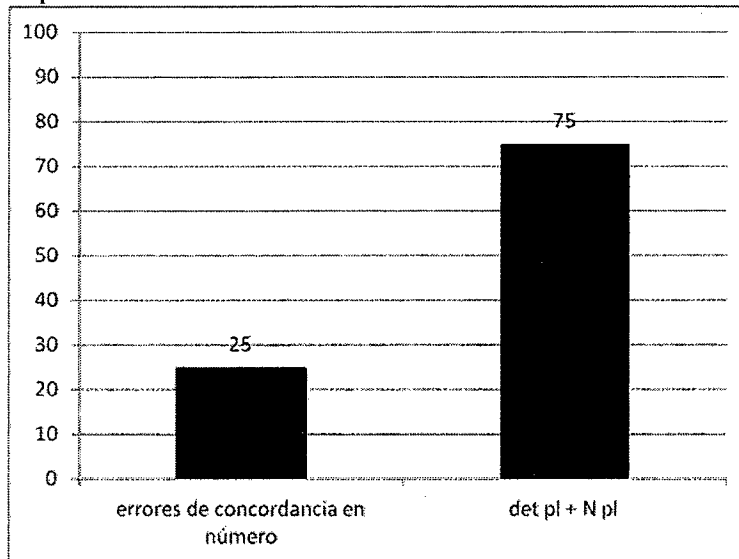
Figura 6. Nombres en singular y en plural (en porcentajes) – Segunda etapa



Directamente vinculado con la aparición productiva en la segunda etapa de las formas nominales y los determinantes en plural, surge otra de las características principales de esta etapa, esto es, la ocurrencia de los errores de concordancia en número entre el determinante y el nombre. Como vimos, todos los errores relevados siguen un mismo patrón de comportamiento: [Determinante singular + Nombre plural]. Es interesante señalar que si bien la producción de adjetivos sigue siendo escasa en esta segunda etapa y, en general, los adjetivos aparecen en singular, hemos encontrado algunos errores de concordancia que siguen un patrón similar al de los errores entre los determinantes y los nombres, es decir, [Nombre plural + Adjetivo singular].

En la Figura 7 podemos observar la distribución de los errores de concordancia en número entre los determinantes y los nombres y las construcciones de [Determinante plural + Nombre plural] sin error.

Figura 7. Errores de concordancia en número y producción correcta (en porcentajes) – Segunda etapa

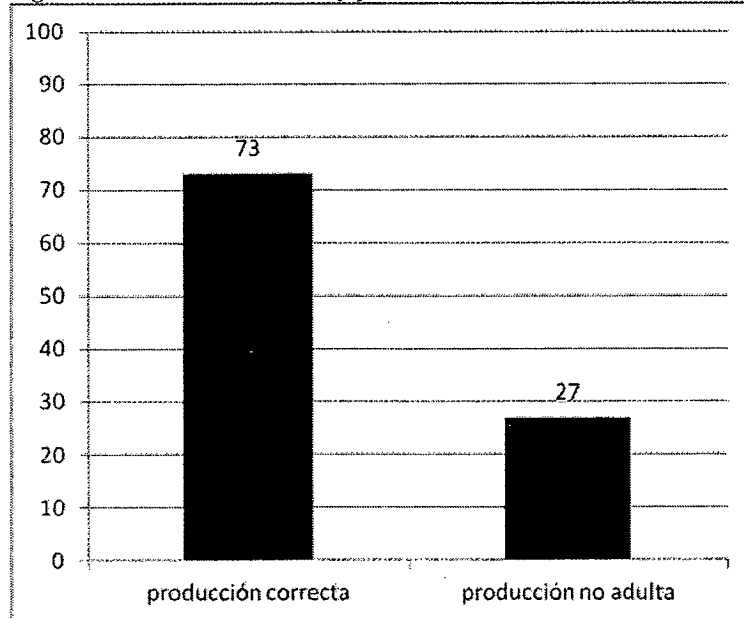


En cuanto a las producciones correctas frente a las producciones no adultas o no esperadas, encontramos que en la segunda etapa es claramente mayor la proporción de construcciones adultas, como se observa a continuación en la Figura 8.

Si se establece una comparación entre la primera y la segunda etapa respecto de las construcciones correctas y las construcciones no adultas, se aprecia que se invierte la proporción de producciones no adultas frente a las construcciones adultas (ver antes Figura 4 de primera etapa). De acuerdo con esto, en la segunda etapa los niños ya producen más construcciones adultas que construcciones no adultas.

Para la elaboración de la Figura 8 consideramos nuevamente las producciones de las tres muestras representativas de la segunda etapa que usamos para el gráfico anterior. Las construcciones adultas comprenden las construcciones de [Determinante + Nombre] tanto en singular como en plural y los nombres sin determinante (nombres desnudos) en singular y en plural. Por su parte, las construcciones no adultas son las construcciones de [*formas no adultas* + Nombre] en singular o plural, las omisiones de determinantes con nombres en singular y plural y los errores de concordancia en género y en número entre el determinante y el nombre y entre el nombre y el adjetivo.

Figura 8. Producción correcta y producción no adulta (en porcentajes) – Segunda etapa



En síntesis, en la segunda etapa hay, por una parte, un aumento de las construcciones de [Determinante + Nombre] y de nombres sin determinantes (nombres desnudos) junto con una importante disminución de las *formas no adultas* y de las omisiones de determinantes no permitidas. Por otra parte, en esta etapa se da un uso contrastivo de los rasgos de número singular/plural en nombres y en determinantes.

2.5.3. Tercera etapa: *Dominio de las operaciones post-sintácticas*

En este apartado presentamos las propiedades de la tercera etapa que se caracteriza por una escasa producción de las construcciones no adultas como resultado del dominio casi completo de las operaciones post-sintácticas particulares que deben implementarse.

Para presentar las características de esta tercera etapa, analizamos cinco muestras de producción espontánea. Repetimos a continuación la Tabla en la que figuran los datos de las muestras representativas con el total de emisiones y de nombres producidos por cada niño.

Tabla 36. Muestras de producción infantil representativas de la tercera etapa

Muestra	Niño	Edad	MLU	Emisiones	Cantidad de nombres producidos
1	Julia	2;4.17	3.9	298	114
2	Julia	2;9.18	6.4	164	125
3	Emilia	2;7.16	2.8	340	122
4	Emilia	2;10.8	3.7	580	292
5	Renata	2;11.12	3.4	386	194
Totales				1768	847

Los niños que se encuentran en la tercera etapa tienen entre 2;4 y 3;0 años y el Largo Medio de los enunciados (MLU) de las producciones infantiles de esta etapa es de 2.8 a 6.4. En esta tercera etapa, al igual que en las etapas anteriores, también se da una importante variación individual respecto de las edades y el MLU de los niños.

De acuerdo con nuestro análisis, las propiedades de la tercera etapa son las siguientes:

- Ausencia de las *formas no adultas*.
- Ausencia casi completa de las omisiones de determinantes que no están permitidas en la gramática adulta.
- Aumento de las construcciones de [Determinante + Nombre].
- Mayor producción de los distintos tipos de determinantes.
- Codificación generalmente correcta del rasgo de número plural en el nombre y el determinante.
- Disminución de la cantidad de errores de concordancia en número. Los errores siguen el patrón [Determinante singular + Nombre plural].
- Producción de nombres desnudos en singular y en plural.
- Aumento en la variedad de adjetivos utilizados (aunque se mantiene constante la cantidad de adjetivos respecto de la etapa anterior).
- Aumento de los adjetivos producidos en plural.
- Ocurrencia de algunos casos de errores de concordancia que involucran adjetivos que siguen el patrón [Determinante singular/plural + Nombre plural + Adjetivo singular].

2.5.3.1. Producción de determinantes

Análisis de los datos

En cuanto a la producción de los determinantes, en la tercera etapa se da nuevamente un aumento de la cantidad de construcciones de [Determinante + Nombre] que producen los niños. Como veremos más adelante, esto se encuentra directamente relacionado con la ausencia de *formas no adultas* y la desaparición casi completa de las omisiones de determinantes no permitidas (cfr. más adelante la Tabla 38).

Por otra parte, en esta tercera etapa aumenta la variedad de los determinantes producidos. De acuerdo con esto, la cantidad de los determinantes distintos de los determinantes definidos e indefinidos se duplica en relación con lo observado en la etapa anterior y estos ocupan el 17% por sobre el total de los determinantes producidos considerando el conjunto de las muestras representativas (frente al 8,6% que encontrábamos en la etapa anterior para este mismo tipo de formas, cfr. antes Tabla 23). A continuación, en la Tabla 37 presentamos la distribución de los distintos tipos de determinantes relevados en las muestras representativas de la tercera etapa.

Tabla 37. Distribución de determinantes en la tercera etapa

Muestra	Determinantes definidos		Determinantes indefinidos		Otros determinantes		Totales
	n	%	n	%	n	%	n
Julia 2;4.17	40	42,6	34	36,1	20	21,3	94
Julia 2;9.18	73	63,5	14	12,2	28	24,3	115
Emilia 2;7.16	47	43,1	35	32,1	27	24,8	109
Emilia 2;10.8	138	51,7	100	37,5	29	10,8	267
Renata 2;11.12	100	56,5	52	29,4	25	14,1	177
Totales	398	52,2	235	30,8	129	17	762

En cuanto al uso diferenciado de los determinantes definidos e indefinidos, hemos observado que los niños que se encuentran en la segunda etapa ya pueden hacer un uso productivo y contrastivo de ambos tipos de determinantes. A partir del análisis de las muestras de producción espontánea correspondientes a la tercera etapa, nuevamente observamos que los niños que se encuentran en esta etapa hacen un uso productivo de

los dos tipos de determinantes en los contextos apropiados como se aprecia en la Tabla 37.

En (36) presentamos algunos ejemplos de las producciones infantiles con los distintos tipos de determinantes, en singular y plural.

(36)

- a. la tortuga, el caracol, la hormiga, la hoja (Julia 2;9.18)
- b. hasta mi hormiguero (Julia 2;9.18)
- c. vamos a ir a una palmera, ¿dale? (Julia 2;9.18)
- d. están limpiando esa flor (Emilia 2;10.8)
- e. y tu hermanita (Emilia 2;10.8)
- f. su perro está comiendo (Renata 2;11.12)
- g. miramos otro dibujo (Renata 2;11.12)
- h. en la fiesta de las hormigas (Julia 2;9.18)
- i. una de estas hormigas (Julia 2;9.18)
- j. esas hojas (Emilia 2;10.8)
- k. van hasta la escuela con estas bicicletas (Emilia 2;10.8)
- l. unos zapatos (Emilia 2;10.8)
- m. es la mamá de los nenes (Emilia 2;10.8)
- n. se pintaron las manos (Emilia 2;10.8)

2.5.3.2. *Formas no adultas y omisión de determinantes*

Análisis de los datos

Con respecto a la producción de las *formas no adultas*, observamos que mientras que en la segunda etapa disminuye notablemente la aparición de estas formas en las emisiones infantiles, en la tercera etapa los niños no producen *formas no adultas*. Es decir que una de las características centrales de la tercera etapa es la desaparición por completo de las *formas no adultas* que encontrábamos en las etapas anteriores.

En relación con las omisiones no esperadas de los determinantes, este tipo de producción disminuye de manera importante respecto de lo observado en las etapas anteriores. Si tenemos en cuenta las cinco muestras de producción espontánea representativas de esta tercera etapa en conjunto, observamos que las omisiones de determinantes no alcanza el 2% por sobre el total de producciones infantiles en las que aparece un nombre, sin considerar los errores de concordancia (cfr. más abajo Tabla 38)

Por otra parte, al igual que en la segunda etapa, las escasas omisiones de determinantes no esperadas se dan con nombres en singular. En cambio, los casos de nombres sin determinante o nombres desnudos (construcciones correctas en español) aparecen con nombres en singular y en plural y en esta etapa el porcentaje de los dos tipos de nombres (singular/plural) sin determinante es similar (ver Tablas 39 y 40). De acuerdo con esto, en la tercera etapa los niños dominan por completo el uso de los nombres desnudos independientemente del número singular o plural de los nombres.

Tabla 38. Determinantes sin error, omisiones de determinantes y *formas no adultas*

Muestra	Det + N (sin error)		Omisiones no esperadas		Omisiones correctas (nombres desnudos)		<i>Formas no adultas</i>		Totales
	n	%	n	%	n	%	n	%	n
Julia 2;4.17	94	85,4	1	1	15	13,6	-	-	110
Julia 2;9.18	115	95	1	0,8	5	4,2	-	-	121
Emilia 2;7.16	109	92,4	2	1,7	7	5,9	-	-	118
Emilia 2;10.8	267	92	2	0,7	21	7,3	-	-	290
Renata 2;11.12	177	93,1	6	3,1	7	3,8	-	-	190
Totales	762	92	12	1,5	55	6,5	-	-	829

Tabla 39. Omisiones de determinantes no esperadas: nombres en singular y en plural

Muestras	omisión de Det + N sg		omisión de Det + N pl		Total
Julia 2;4.17 / Julia 2;9.18 / Emilia 2;7.16 / Emilia 2;10.8 / Renata 2;11.12	12	100%	-	-	12

Tabla 40. Omisiones de determinantes correctas: nombres desnudos en singular y en plural

Muestras	omisión de Det + N sg		omisión de Det + N pl		Total
Julia 2;4.17 / Julia 2;9.18 / Emilia 2;7.16 / Emilia 2;10.8 / Renata 2;11.12	26	47%	29	53%	55

2.5.3.3. Categorías de Género y Número

Análisis de los datos

De acuerdo con lo que se observó en las dos etapas anteriores, la categoría de Género se adquiere de manera muy temprana. Así, hemos visto que aparece un dominio de esta categoría en las producciones infantiles de la primera etapa. Es decir que desde esta etapa los niños usan de manera productiva y contrastiva, y en general sin producir errores, la categoría de Género. Como es esperable, en la tercera etapa también observamos un dominio completo de esta categoría en las producciones infantiles³⁸.

Sin embargo, observamos que en las emisiones infantiles que corresponden a la tercera etapa puede aparecer un tipo de producción que no ocurre en las etapas anteriores. Se trata de casos como *no es un dentista, es una dentista* (Julia 2;9.18) en los que los niños modifican el género de un nombre³⁹. Este tipo de ejemplos revela un conocimiento metalingüístico de la gramática que no se manifiesta en las primeras dos etapas. Es decir, los niños modifican el género original de las palabras utilizando la regla del español que establece que, en general, la terminación *-o* corresponde al género

³⁸ Cabe señalar que en el total de las muestras de los distintos niños que se encuentran en la tercera etapa (cfr. Anexo I) solo encontramos tres casos que podrían ser considerados como errores de concordancia en género entre el determinante y el nombre: *la muñequito* (Rocío 2;8.5), *una pajarraco* (Julia 2;4.17) y *la fantasma* (Julia 2;4.19). Sin embargo, estos errores pueden ser casos en los que los niños le otorgan otro género al nombre a partir de un criterio extralingüístico como el sexo de la entidad denotada sin modificar el sufijo de flexión. Estos ejemplos serían similares al primer tipo de error encontrado por Figueira (2001) (cfr. 2.2.4.) y estarían vinculados con la reflexión metalingüística que pueden llevar a cabo los niños que se encuentran en la tercera etapa.

³⁹ Este mismo tipo de producción puede observarse en producciones de niños más grandes como en los siguientes ejemplos: *Tira al blanco* [es el nombre femenino de “Tiro al blanco”, un personaje de un dibujito animado], *hipopótama*, *la osa polar*, *una rinoceronta* (Camila 3;6.17). En estos casos hay cambios en la flexión nominal.

masculino y la terminación *-a* al género femenino y producen palabras inexistentes pero posibles de acuerdo con la gramática de la lengua. Por otra parte, en estos casos, en general utilizan los determinantes de manera correcta, esto es, con concordancia entre el determinante y el nombre, según el nuevo género que le han asignado a las palabras. Se observa así un conocimiento explícito de la morfología nominal y de la operación de concordancia del español.

En cuanto a la manifestación de la categoría de Número, como vimos, en la segunda etapa los niños comienzan a producir las formas de plural en el sintagma nominal de manera productiva y contrastiva y estas formas ocurren en un porcentaje similar al que se da en la gramática adulta del español (ver antes apartado 2.5.2.4.). En consonancia con esto, la cantidad de nombres en plural que se observa en las producciones infantiles de la tercera etapa es similar a la cantidad observada en la segunda etapa. En la Tabla 41, presentamos la cantidad de nombres en singular y plural que producen los niños que se encuentran en la tercera etapa, considerando todos los tipos de construcciones en las que aparece un nombre.

Tabla 41. Nombres en singular y plural en la tercera etapa

Muestra	Nombres en singular		Nombres en plural		Totales
	n	%	n	%	n
Julia 2;4.17	95	83,4	19	16,6	114
Julia 2;9.18	112	89,6	13	10,4	125
Emilia 2;7.16	101	82,7	21	17,3	122
Emilia 2;10.8	216	74	76	26	292
Renata 2;11.12	160	82,5	34	17,5	194
Totales	684	80,7	163	19,3	847

A continuación, presentamos en (37) ejemplos de construcciones de [Determinante plural + Nombre plural] que corresponden a niños que se encuentran en la tercera etapa (los ejemplos no fueron tomados únicamente de las muestras representativas).

(37)

- a. los otros zapatos (Micaela 2;3.13)
- b. las orejas (Julia 2;4.17)
- c. los juegos (Emilia 2;7.16)
- d. los nenes (Azul 2;8.2)
- e. las manos (Azul 2;8.2)
- f. unos conejitos (Rocío 2;8.5)
- g. unas flores (Rocío 2;8.5)
- h. los muñecos y las muñecas (Rocío 2;9.15)
- i. unos nenes (Ernestina 2;11.13)

- j. los labios (Ernestina 2;11.13)
- k. las flores (Ernestina 2;11.13)

Sin embargo, si consideramos nuevamente los distintos tipos de construcciones con nombres en plural que producen los niños, observamos que, a diferencia de lo que ocurría en la etapa anterior, en la tercera etapa predominan las estructuras de [Determinante plural + Nombre plural] y en segundo lugar aparecen los nombres en plural sin determinante (nombres desnudos). Es decir que en las producciones infantiles de la tercera etapa se invierte la relación entre la cantidad de nombres en plural con y sin determinante que se observaba en la segunda etapa. En la Tabla 42 presentamos los datos de las construcciones con nombres en plural que producen los niños que se encuentran en la tercera etapa.

Tabla 42. Construcciones con nombres en plural (tercera etapa)

Muestras	Det + N pl		N pl sin determinante (nombres desnudos)		forma no adulta + N pl		error de concordancia en número (nombre pl) ⁴⁰		Total
	n	%	n	%	n	%	n	%	n
Julia 2;4.17 / Julia 2;9.18 / Emilia 2;7.16 / Emilia 2;10.8 / Renata 2;11.12	118	72,4	29	17,8	-	0	16	9,8	163

Por otra parte, dado que hay un aumento importante de los determinantes en plural, aumenta también la cantidad de construcciones en las que se ve involucrada la concordancia nominal. A partir de este aumento de los determinantes en plural, es relevante establecer qué tipos de determinantes aparecen en las producciones infantiles y qué ocurre con los errores de concordancia en la tercera etapa.

En cuanto a los tipos de determinantes, como se observó antes, la aparición en la tercera etapa de determinantes distintos de los definidos e indefinidos es notoria y estos se manifiestan tanto en singular como en plural. Si tenemos en cuenta específicamente las formas en plural, encontramos que en la tercera etapa los niños comienzan a producir

⁴⁰ Los nombres en plural que aparecen en esta columna intervienen en errores de concordancia con determinantes o con adjetivos.

distintas clases de determinantes en plural, como los posesivos y los demostrativos, que en la etapa anterior solo aparecían en singular de manera no productiva. En (38) podemos observar ejemplos de los distintos tipos de determinantes que aparecen en plural en la tercera etapa.

- (38)
- a. mis fideos (Rocío 2;9.15)
 - b. mis primos (Ernestina 2;11.13)
 - c. con sus pies (Julia 2;4.17)
 - d. estos vasos (Azul 2;8.2)
 - e. estos nenes (Mora 3;0.3)
 - f. esos nenes (Emilia 2;7.16)
 - g. esas flores (Rocío 2;9.15)
 - h. una de estas hormigas (Julia 2;9.18)

En la tercera etapa también pueden aparecer errores de concordancia en número entre el determinante y el nombre en las producciones infantiles. Sin embargo, a pesar del importante aumento en la producción de las construcciones de [Determinante plural + Nombre plural], la cantidad de errores de concordancia que producen los niños se reduce respecto de lo que ocurría en la segunda etapa.

Así, según el análisis de las cinco muestras de la tercera etapa que estamos considerando para presentar los datos porcentuales, encontramos que los niños solo producen un 10% de casos de error de concordancia por sobre el total de veces que producen formas de [Determinante + Nombre plural] (ver Tabla 43).

En suma, si bien aumenta la producción de construcciones que pueden involucrar un error de concordancia, los errores efectivamente producidos disminuyen en la tercera etapa (respecto de lo observado en la segunda etapa en la que los niños producen un 25% de error de concordancia, cfr. antes Tabla 32). En (39) presentamos los errores de concordancia en número correspondientes a las muestras representativas de la tercera etapa.

Tabla 43. Errores de concordancia en número (tercera etapa)

Muestras	Errores de concordancia en número		Det pl + Nombre pl		Total Det + N pl	
	Det sg + Nombre pl ⁴¹					
Julia 2;4.17 / Julia 2;9.18 / Emilia 2;7.16 / Emilia 2;10.8 / Renata 2;11.12	12	10%	118	90%	130	100%

(39)⁴²

- a. la manos (Julia 2;4.17)
- b. su regalos (Julia 2;4.17)
- c. este lápices (Julia 2;4.17)
- d. la palmeras (Julia 2;9.18)
- e. mi amigos hormigas (Julia 2;9.18)
- f. la hormigas (Julia 2;9.18)
- g. mi redalos [regalos] (Julia 2;9.18)
- h. un peces (Emilia 2;7.16)
- i. otro peces (Emilia 2;7.16)
- j. el peces (Emilia 2;7.16)
- k. una pelotas (Emilia 2;10.8)⁴³ [este error aparece dos veces en la muestra]

Tal como se observa en los ejemplos presentados, los errores de concordancia en número entre el determinante y el nombre que producen los niños en la tercera etapa siguen el mismo patrón unidireccional que encontramos en los errores correspondientes a las producciones infantiles de la segunda etapa, esto es, [Determinante singular + Nombre plural]⁴⁴.

⁴¹ En esta columna nuevamente estamos considerando solo los errores de concordancia entre determinantes y nombres. Por este motivo, la cantidad de errores que figura aquí es menor que la que aparece en la Tabla 42 en la que están volcados los casos de errores de concordancia con determinantes y con adjetivos.

⁴² A continuación presentamos otros casos de errores de concordancia relevados en las muestras no representativas correspondientes a la tercera etapa (cfr. Anexo I): *un gatitos* (Renata 2;7.16), *un pantalones* (Mora 3;0.3), *la guitarras* (Mora 3;0.3), *un lápices* (Florencia 3;0.16), *adónde está el lápices* (Florencia 3;0.16), *un lápices* (Rocío 2;8.5).

⁴³ Nuevamente encontramos que los errores de concordancia de este tipo en general se dan con nombres que comienzan con consonante. Sin embargo, tal como afirmamos antes consideramos que esto se debe al predominio de este tipo de nombres en español.

⁴⁴ Este mismo patrón se observa en todos los errores de concordancia que aparecen en el conjunto de las muestras que componen el corpus de la tercera etapa.

En síntesis, en la tercera etapa disminuye la cantidad de errores de concordancia en número producidos por los niños aunque aumenten las construcciones de [Determinante + Nombre plural] y es importante destacar que los errores que aparecen son similares a los encontrados en la etapa anterior.

2.5.3.4. Modificadores del nombre: adjetivos

Análisis de los datos

Los niños que se encuentran en la tercera etapa producen una mayor variedad de adjetivos en sus emisiones espontáneas. Habría, así, un aumento progresivo de adjetivos nuevos en la gramática infantil en el proceso de adquisición y esto se vincula con la adquisición del léxico.

Sin embargo, si consideramos la producción total de nombres y adjetivos, la cantidad de adjetivos producidos es similar a la de las dos etapas anteriores. Es decir que cuando los niños pasan a la siguiente etapa, si bien hay un aumento en la cantidad y variedad de nombres y adjetivos que producen y crece el MLU de sus enunciados, la relación entre nombres y adjetivos se mantiene estable en las tres etapas. En la Tabla 44, a continuación, podemos observar la cantidad de nombres y adjetivos producidos en esta etapa, considerando los nombres y adjetivos que se ven involucrados en los errores de concordancia.

Tabla 44. Producción de adjetivos en la tercera etapa

Muestra	Adjetivos (singular/plural)	Nombres (singular/plural)
Julia 2;4.17	3	114
Julia 2;9.18	8	125
Emilia 2;7.16	5	122
Emilia 2;10.8	42	292
Renata 2;11.12	15	194
Totales	73	847

Al igual que en la etapa anterior, los adjetivos aparecen en distintos contextos: en forma aislada, en construcciones de [Nombre + Adjetivo], en construcciones de elipsis nominal y funcionando como predicativos. En la Tabla 45, presentamos la distribución

de los diferentes tipos de construcciones con adjetivos de acuerdo con las muestras representativas analizadas (sin considerar los adjetivos que aparecen en los errores de concordancia) y en (40) podemos observar ejemplos de las emisiones con adjetivos que producen los niños en la tercera etapa.

Tabla 45. Construcciones con adjetivos (tercera etapa)

	n	%
Adjetivos aislados	36	53
Adjetivos predicativos	22	32,3
Nombre + Adjetivo	6	8,9
Elipsis nominal con adjetivo	4	5,8
Total	68	100

(40)

(i) Adjetivos aislados

- a. muy chiquitito (Julia 2;4.17)
- b. negras (Julia 2;9.18)
- c. sucio (Emilia 2;7.16)
- d. naranja y celeste (Emilia 2;10.8)

(ii) Nombre + Adjetivo (singular/plural)

- a. esta hoja tan grande (Julia 2;9.18)
- b. la lengua negra (Emilia 2;10.8)
- c. un pececito naranja (Emilia 2;10.8)

(iii) Adjetivos predicativos

- a. y pueden ser negras (Julia 2;9.18)
- b. es rojo (Renata 2;11.12)
- c. estaba muy enfermo (Renata 2;11.12)
- d. este nene está muy sucio (Emilia 2;10.8)

(iv) Elipsis nominal

- a. el chiquitito (Julia 2;4.17)
- b. ¿dónde está el amarillo? (Emilia 2;7.16)
- c. ahora el azul (Emilia 2;10.8)

En cuanto a la categoría de Número, hay un incremento de los adjetivos que aparecen en plural a medida que los niños pasan a la siguiente etapa. Así, como se aprecia en la Tabla 46, mientras que en la primera etapa el total de los adjetivos producidos por los

niños aparece en singular y en la segunda etapa solamente un 5% de los adjetivos aparece en plural, en la tercera etapa la cantidad de adjetivos en plural asciende a 16% por sobre el total de los adjetivos producidos sin considerar los errores de concordancia.

Tabla 46. Adjetivos en singular y en plural - Primera, segunda y tercera etapa

Etapas	Adjetivos singular		Adjetivos plural		Totales
	n	%	n	%	n
Primera	31	100	-	0	31
Segunda	42	95	2	5	44
Tercera	57	84	11	16	68

De acuerdo con esto, hay un incremento de la manifestación del rasgo de número plural en los determinantes, los nombres y los adjetivos a medida que los niños pasan a la siguiente etapa.

A partir de lo anterior, es relevante observar qué ocurre con los errores de concordancia en la tercera etapa. Encontramos que en esta etapa los niños también producen algunos errores de concordancia en número entre el nombre y el adjetivo y, al igual que en la segunda etapa, estos errores siguen el patrón [Determinante singular/plural + Nombre plural + Adjetivo singular]. En las cinco muestras representativas hemos relevado cuatro errores de concordancia en número entre los nombres y los adjetivos (ver ejemplos de (41))⁴⁵.

(41)⁴⁶

- a. las manos pintada (Emilia 2;7.16)
- b. buebös [fuegos] chiquito (Renata 2;11.12)
- c. las hadas madrina (Renata 2;11.12)
- d. las pulgas linda (Julia 2;4.17)

⁴⁵ Hemos relevado, además, un único error de concordancia en género entre un nombre y un adjetivo en las cinco muestras representativas analizadas (*un peine toda rosa*, Renata 2;11.12).

⁴⁶ Presentamos a continuación otros casos similares de error de concordancia en número entre nombres y adjetivos relevados en las muestras no representativas: *los mostros bueno* (Julia 2;4.26), *todos gatitos rosa y negro* (Renata 2;7.16), *un lápices rosa* (Rocío 2;8.5), *un lápices azul* (Rocío 2;8.5), *tiene muchas pelotas chiquita* (Rocío 2;9.15).

En cuanto a la cantidad de errores de concordancia en número, aparecen muy pocos errores de este tipo en las muestras representativas de la tercera etapa. Sin embargo, es interesante señalar que si consideramos las construcciones de [Nombre plural + Adjetivo] que producen los niños, es decir, si tenemos en cuenta la cantidad de veces que los niños pueden cometer un error, encontramos que en casi la mitad de los casos ocurre un error de concordancia en número entre el nombre y el adjetivo con el patrón señalado (4 errores de concordancia sobre un total de 10 construcciones de [Nombre plural + Adjetivo]).

Al igual que en las dos etapas anteriores, con el objetivo de elicitar una mayor cantidad de adjetivos en singular y en plural para evaluar la concordancia, realizamos dos tareas de producción guiada con seis niños que se encuentran en la tercera etapa. Los niños son Federico(1) 2;9.12, Facundo(2) 2;7.2, Alma 2;10.16, Manuela 2;7.5, Manuel(1) 2;11.4 y Lautaro 3;1.2. De estas seis muestras de producción guiada no hemos considerado para el análisis la última muestra ([Lautaro 3;1.2]) porque el niño no utilizó adjetivos.

A igual que en las etapas anteriores, la primera tarea de producción guiada consistió en levantar un único objeto o varios objetos idénticos y preguntarle al niño *¿qué agarré?* o *¿qué levanté?* mientras en la mesa debían quedar objetos del mismo tipo pero con propiedades diferentes.

La segunda tarea consistió en mostrarles a los niños distintas imágenes con objetos (o directamente los objetos) que presentan características diferentes y le preguntamos *¿qué hay acá?* o *¿esto qué es?*

Algunas de las imágenes (u objetos) que utilizamos en la entrevista fueron: un gato grande, un botón azul, un lápiz naranja, una oveja blanca, una ventana azul, pelotas grandes, pelotas chiquitas, tapas de botella de distintos colores, bloques rojos, lápices verdes, estrellas rojas, manos sucias, entre otras.

Las respuestas esperadas son del tipo [Determinante singular + Nombre singular + Adjetivo singular] o [Determinante plural + Nombre plural + Adjetivo plural] según si levantábamos un solo objeto o más de uno al preguntarle al niño *¿qué levanté?*. Contamos nuevamente con la misma cantidad de imágenes (u objetos) que permiten elicitar nombres y adjetivos en singular como nombres y adjetivos en plural.

A partir del análisis de las muestras de producción infantil obtenidas en las tareas de producción guiada, encontramos que aumenta el uso de adjetivos en plural respecto de

lo que observábamos en las respuestas de los niños que se encuentran en la segunda etapa (cfr. antes Tabla 35). Los adjetivos en plural aparecen tanto de manera aislada como en construcciones de [Nombre +Adjetivo]. En la Tabla 47, a continuación, podemos observar la distribución de las construcciones con adjetivos producidas por los niños.

Tabla 47. Respuestas con adjetivos (tercera etapa)

Muestras	Adjetivos aislados sg		(Det sg) + N sg + A sg		Adjetivos aislados pl		(Det pl) + N pl + A pl		Error de concord.		Total
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n
Federico(1) 2;9.12/ Facundo(2) 2;7.2 / Alma 2;10.16 / Manuela 2;7.5 / Manuel(1) 2;11.4	20	23,5	11	13	26	30,6	26	30,6	2	2,3	85

Si bien solo encontramos dos nuevos errores de concordancia en número entre el nombre y el adjetivo en las muestras de producción guiada, estos siguen el mismo patrón encontrado en el resto de los errores, es decir, [Nombre plural + Adjetivo singular]. Los dos errores relevados son los siguientes: *una estrellas marrón* (Manuel(1) 2;11.4) y *botones azul* (Facundo(2) 2;7.2).

En (42) podemos observar ejemplos de las distintas respuestas obtenidas en la tarea de producción guiada.

(42)

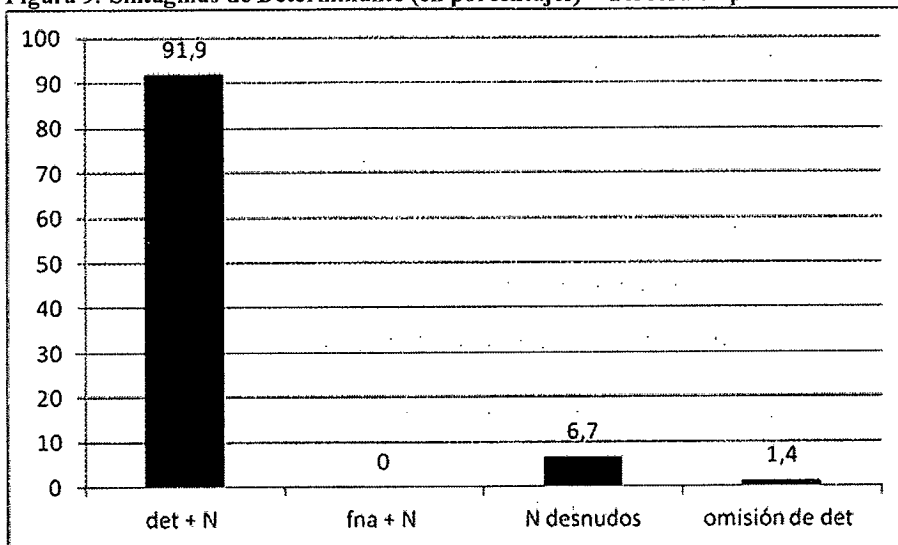
- a. Adulto: ¿qué levanté? [objeto: tapitas amarillas]
Niño: amarillas (Manuel(1) 2;11.4)
- b. Adulto: ¿qué levanté? [imagen: estrellas rojas]
Niña: estrellitas rojas (Alma 2;10.16)
- c. Adulto: ¿qué es esto? [objeto: un lápiz naranja]
Niña: lápiz naranja (Alma 2;10.16)
- d. Adulto: ¿qué hay acá? [imagen: una estrella verde]
Niño: ella verde [estrella] (Facundo(2) 2;7.2)

2.5.3.5. Síntesis de la tercera etapa

Hemos establecido hasta aquí las características principales de la tercera etapa y en este apartado haremos una síntesis de las distintas clases de producciones relevadas.

A partir de los resultados del análisis de las cinco muestras representativas de la tercera etapa, confeccionamos la Figura 9 con los porcentajes de los distintos tipos de Sintagmas de Determinante sobre un total de 829 nombres producidos (no estamos considerando en este caso los nombres que se ven involucrados en los errores de concordancia).

Figura 9. Sintagmas de Determinante (en porcentajes) – Tercera etapa

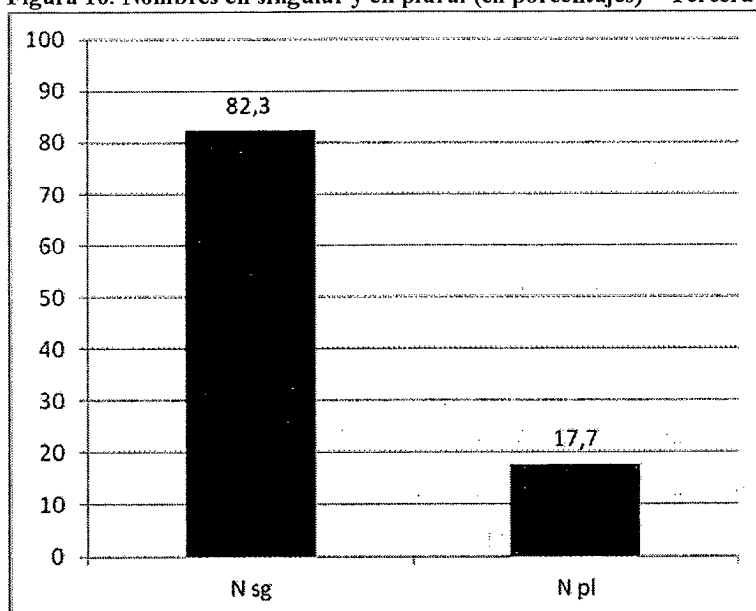


Como se observa en la Figura 9, entre las propiedades más importantes de la tercera etapa se encuentra la ausencia de las *formas no adultas* que aparecían en las etapas anteriores y la casi completa ausencia de las omisiones de determinantes que no están permitidas en la gramática adulta.

Además, encontramos un nuevo aumento de las construcciones de [Determinante + Nombre], fundamentalmente en singular. Este tipo de construcción predomina notablemente por sobre el resto de las construcciones con nombres que aparecen en la tercera etapa. Por otra parte, como vimos, los niños producen una importante variedad de determinantes distintos de los definidos e indefinidos en la tercera etapa.

En la Figura 10, a continuación, podemos observar la distribución de las construcciones nominales en singular y plural. En esta tercera etapa nuevamente aparece un uso contrastivo de los rasgos de número singular/plural. Cabe señalar, además, que en esta etapa los nombres desnudos aparecen tanto en singular como en plural en cantidades similares.

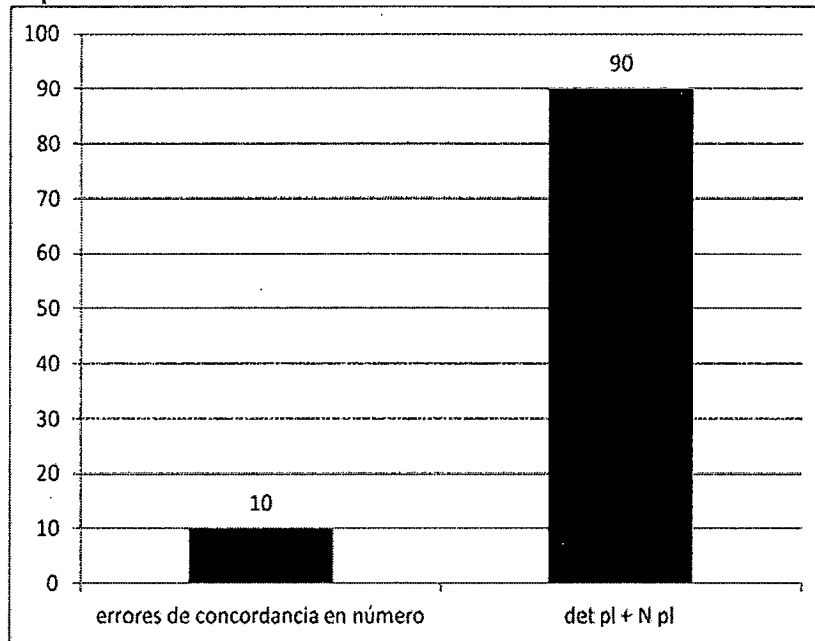
Figura 10. Nombres en singular y en plural (en porcentajes) – Tercera etapa



Por otra parte, en general se observa la codificación correcta del rasgo de número plural en el nombre y en el determinante. Se da, por lo tanto, una disminución de la cantidad de errores de concordancia en número respecto de la segunda etapa. En relación con esto, cabe recordar que todos los errores encontrados, tanto en las muestras representativas como en el total de las muestras que componen el corpus de la tercera etapa, siguen el patrón de [Determinante singular + Nombre plural].

A continuación, en la Figura 11, podemos observar la cantidad (en porcentajes) de los errores de concordancia en número entre los determinantes y los nombres y de las construcciones sin error de [Determinante plural + Nombre plural] de la tercera etapa:

Figura 11. Errores de concordancia en número y producción correcta (en porcentajes) – Tercera etapa

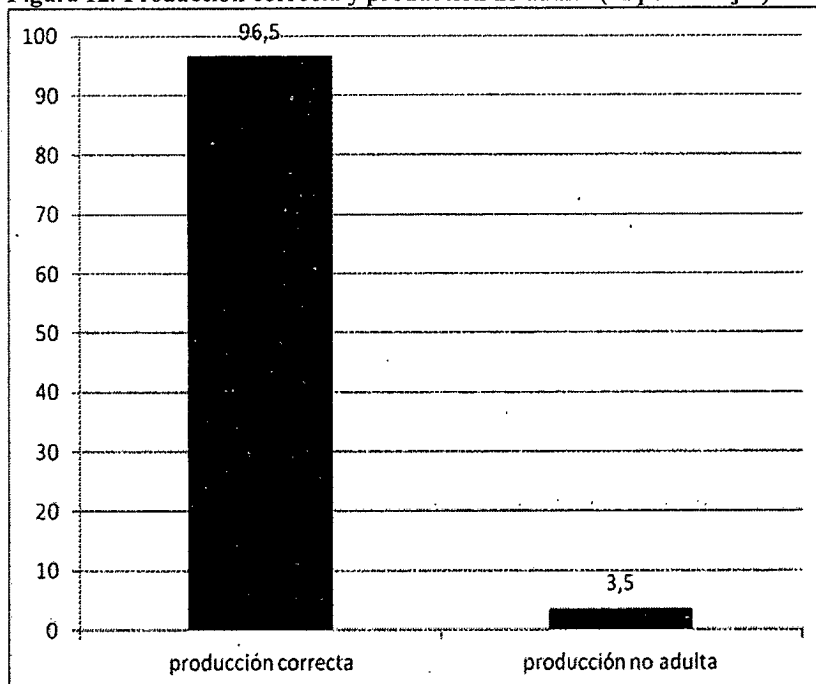


En cuanto a la producción de adjetivos en la tercera etapa, encontramos que hay un aumento en la variedad de adjetivos si bien se mantiene constante la proporción de adjetivos respecto de la etapa anterior. Por otra parte, en esta tercera etapa hay un aumento importante de los adjetivos producidos en plural y aparecen algunos pocos errores de concordancia. Es importante destacar que estos errores de concordancia en número entre el nombre y el adjetivo siguen el mismo patrón encontrado en la etapa anterior, esto es, [Determinante singular/plural + Nombre plural + Adjetivo singular].

Finalmente, si tenemos en cuenta la producción de construcciones correctas o adultas (construcciones de [Determinante + Nombre] y los nombres desnudos tanto en singular como en plural) frente a la producción de construcciones no adultas (construcciones de [*formas no adultas* + Nombre], las omisiones de determinantes no esperadas con nombres en singular y en plural y los errores de concordancia en género y en número entre el determinante y el nombre), encontramos una importante diferencia entre el primer y el segundo tipo de producción y esto se puede observar en el Figura 12 que aparece a continuación. Si bien ya encontrábamos un predominio importante de las

construcciones adultas por sobre las no adultas en la segunda etapa (ver antes Figura 8), en la tercera etapa este predominio es aún mayor.

Figura 12. Producción correcta y producción no adulta (en porcentajes) – Tercera etapa



2.5.4. Comparación entre las producciones de las tres etapas

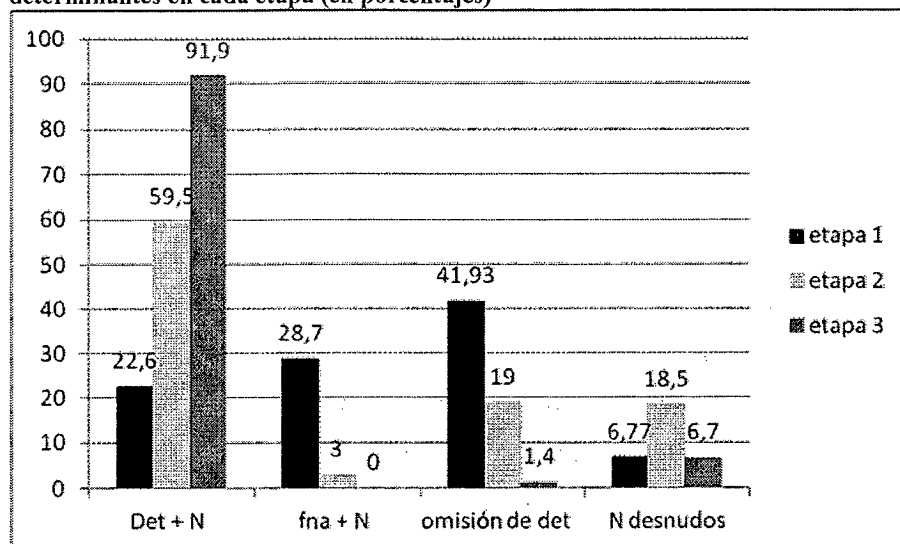
En los apartados anteriores, hemos presentado las características principales de cada una de las tres etapas propuestas y esto nos ha permitido establecer los pasos fundamentales que sigue la gramática infantil en la adquisición de las categorías funcionales del dominio nominal.

A continuación, analizamos las tres etapas en relación con algunas de las construcciones más relevantes que producen los niños en este proceso, como la presencia o ausencia de los determinantes y el uso de las *formas no adultas*. Además, comparamos la manifestación de las categorías de Género y Número a los largo de las distintas etapas.

En primer lugar, tendremos en cuenta para la comparación los tipos de producciones que fuimos analizando en cada una de las etapas. Estas construcciones son las de

[Determinante + Nombre], [*forma no adulta* + Nombre], [omisión de determinante + Nombre] y [Nombre sin determinante] (nombres desnudos). A partir de los resultados del análisis de las muestras representativas de cada etapa, elaboramos la Figura 13 en la que se aprecia la ocurrencia de estas construcciones en las tres etapas y la evolución en su producción.

Figura 13. Determinantes, *formas no adultas*, omisiones de determinantes y Nombres sin determinantes en cada etapa (en porcentajes)



Como se observa en la Figura 13, la cantidad de construcciones de [Determinante + Nombre] crece a medida que los niños pasan a la siguiente etapa. En cambio, la producción de *formas no adultas* y las omisiones de los determinantes, ambas construcciones no adultas, disminuyen de manera importante en la segunda etapa y desaparecen en la tercera etapa.

A continuación, presentamos en (43) algunos ejemplos de producción infantil espontánea característicos de las distintas etapas. Estos ejemplos fueron tomados de las muestras de una misma niña, [Julia 1;8.26], [Julia 2;2.8] y [Julia 2;8.8], y cada una de estas muestras corresponde a una de las tres etapas establecidas⁴⁷.

⁴⁷ Cabe aclarar que en este caso los ejemplos no corresponden a las muestras representativas analizadas sino a otras muestras del corpus completo (cfr. Anexo I).

(43)

i. Primera etapa

a. Adulto: ¿qué hay acá?

Niña: __ mau

b. Adulto: ¿de quién es esto?

Niña: e pete no [chupete]

c. Niña: la silla

Adulto: sí, se sentó

Niña: a nena a nena a nena

d. Adulto: ¿dónde está el bebé?

Niña: e bebé t(i)ene un bebé

e. Adulto: ¿qué tiene en la boca el bebé?

Niña: __ tete [chupete]

f. Adulto: ¿qué es esto?

Niña: __ sol

Niña: una nuna [luna]

(Julia 1;8.26)

ii. Segunda etapa

a. no p(r)imero los colores

b. el loro po(br)ecito el loro

c. ahí está el tilili gatito [títere]

d. la hora de tililis [títeres]

e. Adulto: ¿esto qué es?

Niña: un león

f. falta el caballo

g. Adulto: ¿y esto qué es?

Niña: un caballo

(Julia 2;2.8)

iii. Tercera etapa

a. Niña: el aparatito

Adulto: tiene una luz

Niña: y se mueve la luz

b. Niña: somos las madrastras

Adulto: ¿y qué hacemos?

Niña: hacemos bru(j)erías

c. Adulto: ¿vas a comer?

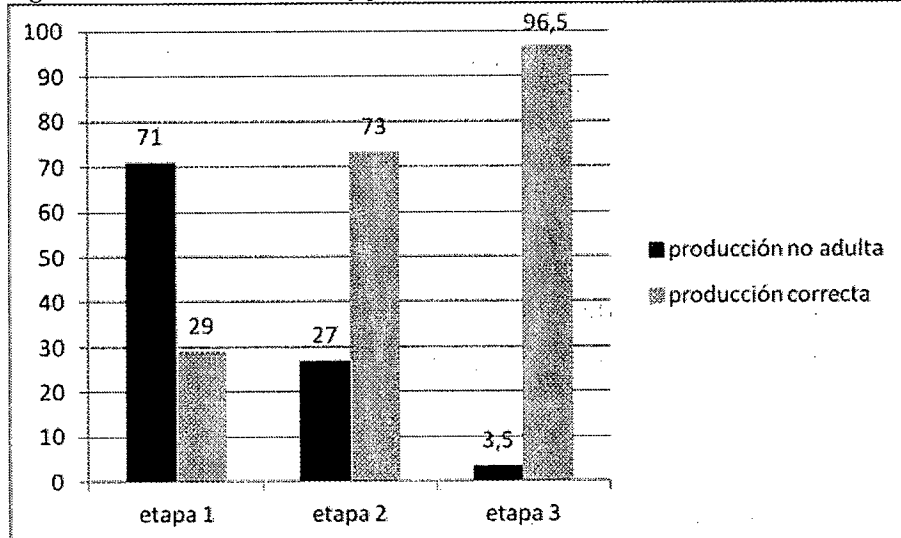
Niña: en estos platos

d. ¿po(r) qué te poniste esas ojotas? [pusiste]

(Julia 2;8.8)

Si consideramos, ahora, particularmente las producciones no adultas (*i.e. formas no adultas*, las omisiones de determinantes y los errores de concordancia en género y en número) que aparecen en las emisiones de los niños de cada etapa, podemos observar que este tipo de producciones supera a las construcciones correctas únicamente en la primera etapa. A partir de la segunda etapa, en cambio, las construcciones adultas superan ampliamente las construcciones no adultas y esta diferencia se acrecienta aún más en la tercera etapa, como podemos apreciar en la Figura 14.

Figura 14. Producción correcta y producción no adulta en cada etapa (en porcentajes)



Como ya mencionamos, si se considera en particular la producción de las *formas no adultas* y las omisiones de determinantes no esperadas de cada etapa, encontramos que ambos tipos de producciones disminuyen significativamente a medida que los niños pasan a la siguiente etapa y desaparecen de manera temprana de las emisiones infantiles en el proceso de adquisición de las categorías funcionales nominales (ver antes Figura 13).

Sobre esta base, se observa que dos de las propiedades más relevantes de la tercera etapa son la desaparición por completo de las *formas no adultas* en posición prenominal y la disminución casi total de las omisiones de los determinantes en aquellos contextos en los que no están permitidas estas omisiones. Así, dado que en general a los 3 años los niños ya se encuentran en la tercera etapa, el período de tiempo en el que producen *formas no adultas* y omiten los determinantes es breve. Además, como ya se mostró, las *formas no adultas* y las omisiones de los determinantes coexisten con la producción de los determinantes correctos. Consideramos que esta producción de construcciones adultas del tipo [Determinante singular + Nombre singular] junto con la producción de *formas no adultas* en posición prenominal desde la primera etapa así como la disminución de la producción de las *formas no adultas* y las omisiones de determinantes desde una etapa temprana es evidencia de que el Sintagma de Determinante forma parte de la gramática infantil desde el comienzo del proceso de adquisición.

En cuanto a la manifestación de las categorías de Género y Número, es posible establecer una comparación fundamentalmente entre la primera y la segunda etapa. Encontramos, así, que el uso del género masculino/femenino aparece de manera muy temprana tanto en el nombre como en el determinante. Se producen muy pocos errores de concordancia en género durante la primera etapa y estos solo se manifiestan de manera opcional en algunas de las muestras de producción infantil. Es decir que la presencia de estos errores en las emisiones de los niños no sería una propiedad específica de la primera etapa. Por su parte, en la segunda etapa la categoría de Género tiene un comportamiento similar al observado en la etapa anterior. Sobre esta base, podemos afirmar que la categoría de Género es dominada por la gramática infantil de manera temprana, desde la primera etapa.

En cuanto a la categoría de Número, una de las propiedades más importantes de la primera etapa es la ausencia de la manifestación del rasgo de número plural. Hemos observado que este rasgo comienza a expresarse de manera productiva en los determinantes, los nombres y, en menor medida, en los adjetivos a partir de la segunda etapa. Además, la producción de formas nominales en singular y en plural de esta segunda etapa es similar a la producción adulta de estas formas. En suma, la oposición del rasgo de número singular/plural se manifiesta de manera productiva recién en la segunda etapa.

Por otra parte, en esta segunda etapa pueden aparecer errores de concordancia en número entre el determinante y el nombre. Estos errores comienzan a ocurrir cuando aparecen los ítems que expresan plural en nombres y en determinantes, también aparecen en la tercera etapa y siguen un patrón sistemático de comportamiento: [Determinante singular + Nombre plural]. Así, frente a lo que ocurre con la categoría de Género, el dominio de la categoría de Número se da gradualmente desde la segunda etapa.

A partir de estas observaciones, dado que en la primera etapa la categoría de Género parece ser plenamente productiva y los niños asignan de manera correcta el género a los nombres que producen, consideramos que el dominio de las categorías de Género y Número no se da de manera simultánea en español sino que la flexión en género se adquiere antes que la flexión en número en el ámbito nominal.

Existe, además, una asimetría entre la adquisición de la operación de concordancia en género y la operación de concordancia en número entre el determinante y el nombre. Por una parte, los niños pueden usar los nombres con el género correspondiente y copiar de manera correcta el rasgo de género a los determinantes desde una etapa temprana. Por lo tanto, aparecen escasos errores de concordancia en género y no encontramos en esos pocos errores un patrón sistemático que indique que la operación de concordancia en género presente problemas en la gramática infantil. Por otra parte, solo en la segunda etapa los niños producen nombres en plural y construcciones de [Determinante + Nombre] con concordancia en plural de manera productiva y encontramos errores de concordancia en número en el total de las muestras analizadas. Además, todos los errores de este tipo siguen un patrón sistemático que permite suponer que la operación de concordancia en número no es completamente dominada en esta segunda etapa.

En cuanto a las categorías de Género y Número y su manifestación en los adjetivos, encontramos que el género aparece expresado de manera correcta en los adjetivos antes que el número y que pueden ocurrir errores de concordancia en número entre el nombre y el adjetivo con un patrón sistemático de comportamiento, esto es, [Nombre plural + Adjetivo singular], similar al encontrado entre nombres y determinantes.

En síntesis, los niños hacen un uso productivo de la categoría de Género antes que de la oposición contrastiva de número singular/plural. El dominio de la operación de concordancia en número es, además, un proceso gradual y posterior al dominio de la

operación de concordancia en género. Habría, así, un desfase en la adquisición de las operaciones de concordancia de una y otra categoría.

Vinculado con el patrón sistemático de comportamiento que presentan los errores de concordancia en número, consideramos que es posible realizar una comparación entre la relación que existe entre el nombre y el determinante y la relación del nombre con el adjetivo.

Los errores de concordancia en número entre el determinante y el nombre pueden aparecer antes que los errores de concordancia entre el nombre y el adjetivo puesto que las construcciones de [Determinante plural + Nombre plural] aparecen de manera productiva desde la segunda etapa y, en cambio, aparecen pocos adjetivos en plural en la segunda etapa. Por otra parte, cabe preguntarse si los errores de concordancia entre el determinante y el nombre ocurren de manera simultánea con los errores de concordancia entre el nombre y el adjetivo. Establecer esto nos permitiría determinar si la operación de concordancia puede presentar problemas en la gramática infantil para ciertas categorías y no para otras en alguna de las etapas o si, en cambio, esta operación puede ser problemática para las distintas categorías del ámbito nominal antes de ser dominada por completo por la gramática infantil.

De acuerdo con esto, a partir de comparar la producción de los distintos tipos de errores que aparecen en la segunda y la tercera etapa, encontramos que un mismo niño puede producir errores de concordancia en número entre el determinante y el nombre y entre el nombre y el adjetivo en una misma sesión de grabación. Es decir que estos dos tipos de errores pueden ocurrir simultáneamente en las producciones infantiles. En (44) podemos observar algunos ejemplos de estos dos tipos de errores producidos por un mismo niño a una misma edad⁴⁸.

(44)

- a. un patitos / unos colores celeste (Irina(1) 2;3.3)
- b. un peces / las manos pintada (Emilia 2;7.16)
- c. un globos / todos gatitos rosa y negro / es sombreros marillo [amarillo] (Renata 2;7.16)
- d. un lápices / una guitarras rosa (Rocío 2;9.15)

⁴⁸ Algunos ejemplos fueron tomados de las muestras del corpus completo (cfr. Anexo I).

En síntesis, en esta sección hemos realizado un análisis detallado de las muestras de producción espontánea, producción guiada y producción inducida y establecimos en detalle las propiedades de cada una de las tres etapas que atraviesa la gramática del niño en la adquisición de las categorías funcionales del dominio nominal en español.

En la siguiente sección mostramos cómo funciona nuestra propuesta de análisis y cómo permite explicar las propiedades de las producciones infantiles de cada una de las etapas establecidas.

2.6. Análisis de los datos de acuerdo con nuestra propuesta

El desarrollo de nuestra propuesta de análisis está estructurado de acuerdo con las distintas clases de construcciones que relevamos en cada una de las tres etapas establecidas. Nos centraremos fundamentalmente en el análisis de las construcciones no adultas que producen los niños, es decir, en las omisiones de los determinantes y la presencia de las *formas no adultas* que se dan de manera opcional en las producciones infantiles, en las diferencias que se observan en la producción de las categorías de Género y Número y en el patrón de comportamiento unidireccional que se da en los errores de concordancia en número entre el nombre y los modificadores nominales.

Pretendemos, así, dar cuenta de las tres etapas propuestas considerando el tipo de operaciones post-sintácticas que deben implementarse para la expresión morfofonológica de las categorías analizadas.

A partir de la descripción detallada de cada una de las tres etapas que atraviesa la gramática infantil del español en la adquisición de las categorías nominales, podemos afirmar que las *formas no adultas*, las omisiones de los determinantes, la ausencia de la manifestación de número plural en la primera etapa y los errores de concordancia no ocurren en todos los casos en los que aparece una construcción nominal. Es decir que las construcciones no esperadas, que se diferencian de las producciones adultas, se producen de manera facultativa en la gramática infantil.

De acuerdo con esto, entendemos que la omisión de alguno o de todos los ítems que expresan los rasgos de las categorías gramaticales e incluso la producción de errores que

involucran esas categorías no implica necesariamente la ausencia de las categorías funcionales en la gramática del niño y esto se opone a las propuestas que sostienen que la gramática infantil carece de las proyecciones funcionales al comienzo de la adquisición. Consideramos que no se puede sostener que las categorías de Determinante o de Número están presentes en la gramática infantil solo en aquellos casos en que la producción es correcta pero no en los casos en que ocurren errores u omisiones. Tampoco se puede afirmar a partir de los datos que los niños no conocen los ítems de vocabulario que expresan las categorías funcionales.

En este sentido, según nuestra hipótesis, las distintas construcciones nominales que producen los niños corresponden a una única representación subyacente (contra la propuesta de López Ornat 2003, cfr. antes 2.2.2.) y esta representación es similar a la representación de la gramática adulta (cfr. la estructura del Sintagma de Determinante en 2.1.2.). Las diferencias encontradas en las emisiones infantiles de un mismo niño en una misma etapa se vinculan, entonces, con operaciones morfológicas que modifican las estructuras que provienen de la sintaxis. Es decir, consideramos que esas diferencias pueden ser explicadas en términos de operaciones post-sintácticas. La gramática infantil sería similar a la gramática adulta aunque puede exhibir aspectos que hacen pensar en una continuidad débil entre la gramática del niño y la gramática que se está adquiriendo. El proceso que implica el dominio de esas operaciones es, entonces, lo que permite establecer etapas. Entendemos, así, que a medida que el niño domina las operaciones post-sintácticas, las emisiones infantiles se van pareciendo más a las producciones de la gramática adulta.

A continuación, analizaremos los distintos tipos de producciones que aparecen en las tres etapas propuestas en función de las operaciones involucradas de acuerdo con el modelo de la Morfología Distribuida.

2.6.1. Omisiones de determinantes y *formas no adultas*: un problema en la inserción de los ítems de vocabulario

De acuerdo con el análisis de los datos, los niños omiten los determinantes de manera facultativa y hacen un uso opcional de las *formas no adultas*. Ambos tipos de producciones son características de la primera etapa (cfr. 2.5.1.). Por otra parte, de

manera simultánea los niños pueden usar los determinantes definidos e indefinidos. Es decir que conocen los distintos ítems de vocabulario de los determinantes que sirven para expresar de manera contrastiva el rasgo abstracto [+/- definido] del nodo del Determinante⁴⁹.

En este apartado, mostramos cómo funciona nuestra propuesta para dar cuenta de las omisiones de los determinantes y la presencia de las *formas no adultas* en las emisiones infantiles de la primera etapa.

Para esto, en primer lugar, presentamos nuevamente las condiciones que deben cumplirse para la expresión morfofonológica de los determinantes en la gramática adulta (cfr. 2.1.2. para más detalles).

Los rasgos que deben aparecer en la categoría del Determinante son los de definitud, género y número, estos dos últimos por concordancia con el nombre. El rasgo [+/- definido] es un rasgo interpretable que proviene de la sintaxis y no aparece en el Sintagma de Determinante como producto de una operación post-sintáctica específica de la Estructura Morfológica. Los rasgos de género y número, en cambio, aparecen en el Determinante como resultado de la operación post-sintáctica de copiado de rasgos formales asociados con el núcleo nominal [*concord*] (Halle & Marantz 1993) y son necesarios para establecer la concordancia entre el determinante y el nombre. Como veremos más adelante, se trata de rasgos disociados que pueden generar dificultades en la gramática infantil y si la operación de copiado no se lleva a cabo, los rasgos de género y número no serán parte del nodo del Determinante.

En cuanto a los exponentes fonológicos de los determinantes, los ítems de vocabulario que compiten para la categoría de Determinante son /un/, /l-/ y /Ø/. Es decir que

⁴⁹ Cabe señalar que en distintos estudios se ha mostrado que los niños no siempre utilizan los determinantes definidos e indefinidos de la misma manera que en la gramática adulta (Munn, Miller & Schmitt 2006). De acuerdo con Munn, Miller & Schmitt, los casos en que los niños cometen errores en la selección de los determinantes definidos/indefinidos son resultado de un problema en el establecimiento de las restricciones implícitas que operan sobre los determinantes. Es decir que habría ciertas restricciones en el uso de los determinantes definidos que no estarían operando en la gramática infantil. Sin embargo, esto no se contradice con la propuesta de que los niños poseen la categoría de Determinante desde la primera etapa y conocen los ítems de vocabulario si bien el uso que hacen de los determinantes puede no ser idéntico al que se da en la gramática adulta.

estamos suponiendo que en la gramática adulta del español el Determinante puede realizarse como nulo en contextos específicos como los de los nombres desnudos.

En (45) repetimos la estructura resultante de un determinante como *las* después de la operación de copiado de rasgos y en (46) repetimos las reglas de inserción para los ítems de vocabulario de los determinantes definidos e indefinidos en español.

(45) Det [+def] → [Det_[+def] Gen_[+fem] Num_[+pl]]

(46)

i. Determinante

[+ definido] ↔ /l-/

[- definido] ↔ /un/

[- definido] ↔ /Ø/ / __ nombres desnudos (nombres discontinuos en plural o continuos en singular)

ii. Género

[+fem] ↔ /-a/

Por defecto ↔ /-o/ / __ pl

iii. Número

[+pl] ↔ /-s/

Por defecto ↔ /Ø/

Como presentamos en el análisis de los datos, las omisiones de los determinantes consisten en la ausencia de un determinante en contextos en los que su presencia es obligatoria de acuerdo con la gramática adulta del español. Es decir, no se expresan los rasgos de definitud, ni de género, ni de número. Estas omisiones de los determinantes se dan de manera opcional principalmente en la primera etapa y ocupan el 41,93% de los casos en los que los niños producen una forma nominal, sin considerar los errores de concordancia (cfr. antes Figura 1). Además, en general, los nombres sin determinantes aparecen en singular.

Por otra parte, las omisiones de los determinantes que encontramos en las distintas muestras infantiles analizadas se dan tanto con nombres de dos sílabas como con nombres de tres sílabas. Es decir, no parece haber en español un contexto prosódico particular que justifique la falta de realización fonológica del determinante.

A partir de lo anterior, para dar cuenta de las omisiones de los determinantes que se observan fundamentalmente en la primera etapa, proponemos que en la gramática infantil hay un problema con la inserción de los ítems de vocabulario que pueden expresar morfofonológicamente la categoría de Determinante.

Dado que las omisiones son opcionales entendemos que la categoría de Determinante está presente en la gramática infantil y que no hay un desconocimiento total de los ítems ni de las reglas de inserción correctas. Sin embargo, los niños pueden elegir un exponente nulo para el nodo de Determinante y, en este caso, se produce una omisión de determinante.

De acuerdo con esto, consideramos que la elección del exponente nulo funciona como una estrategia para no realizar los determinantes en aquellos casos en los que, por ejemplo, no sea claro para el niño si la categoría debe realizarse con un determinante definido o un determinante indefinido.

Estamos suponiendo, así, que en la gramática infantil el rasgo presente en el nodo del Determinante puede borrarse y en ese sentido se empobrece el nodo terminal. La operación que permite eliminar un rasgo presente en un nodo terminal por alguna regla de buena formación es la operación de empobrecimiento [*impoverishment*]. Esta operación puede darse en la gramática adulta de distintas lenguas y modifica el contenido de los nodos abstractos antes de la inserción léxica bajo condiciones específicas. Al borrar rasgos antes de la inserción de vocabulario, la operación de empobrecimiento permite extender el número de casos en los que un ítem de vocabulario menos específico puede insertarse (Embick & Halle 2011).

Esta explicación es similar a la propuesta por Jakubowickz & Roulet (en prensa), quienes entienden que un sistema inmaduro o deficiente como el de los niños con SLI puede utilizar estrategias de economía post-sintácticas, como insertar un exponente cero puesto que esto implica una menor codificación fonológica (cfr. 2.2.2.).

A medida que los niños dominan las reglas de inserción de los ítems de vocabulario que corresponden a la categoría de Determinante, a partir de la segunda etapa, las omisiones de los determinantes empiezan a desaparecer de las producciones infantiles. Además, simultáneamente con la disminución de las omisiones de determinantes no permitidas por la gramática adulta, los niños comienzan a producir nombres desnudos de manera correcta.

Otra de las características principales de la primera etapa es la presencia de *formas no adultas* en las producciones infantiles. La aparición de estas formas disminuye notablemente en la segunda etapa y desaparece totalmente en la tercera etapa.

Como presentamos en el análisis de los datos, las *formas no adultas* del corpus corresponden a las vocales de los determinantes definidos en singular del español (/a/ y /e/) y ocupan la misma posición y cumplen la misma función que los determinantes.

Las distintas propiedades de las *formas no adultas* que se observaron en el análisis de los datos nos permiten afirmar nuevamente que la categoría de Determinante es parte de la gramática infantil desde el comienzo del proceso de adquisición si bien en la primera etapa esta categoría puede aparecer expresada por ítems incompletos como son las *formas no adultas*.

Consideramos que en la producción de las *formas no adultas* se da la inserción de los ítems de vocabulario /a/ y /e/ y no se inserta, en cambio, el ítem que expresa el rasgo [+definido]. Como veremos a continuación, la operación de copiado del rasgo de género del Nombre al nodo del Determinante para establecer la concordancia es dominada muy tempranamente por la gramática infantil y este es un argumento importante para sostener que las *formas no adultas* codifican los rasgos de género.

De acuerdo con el Principio del Subconjunto [*Subset Principle*] (Halle 1997), los ítems pueden estar subespecificados respecto de los rasgos del nodo terminal sintáctico (cfr. capítulo 1, 1.4.1.) y puede insertarse, entonces, un ítem de vocabulario que expresa únicamente un subconjunto de los rasgos del nodo terminal. Es decir que, de manera opcional, en una primera etapa solo se insertan las formas /a/ y /e/ y puesto que estos ítems no están especificados para el rasgo de definitud, no contradicen los rasgos presentes en el nodo de Determinante. Como resultado de esta falla en la inserción de los ítems de vocabulario que expresan el rasgo de definitud junto con la inserción del ítem que expresa género (o la /e/ epentética del determinante definido masculino singular), se da la aparición de lo que llamamos *formas no adultas* en posición prenominal.

Al igual que en el caso de las omisiones completas de los determinantes, atribuimos el problema a una estrategia de economía post-sintáctica implementada por las gramáticas infantiles en una etapa temprana de adquisición. Vinculado con esto, el hecho de que los niños solo usen las vocales de los determinantes definidos en posición prenominal como

formas no adultas podría considerarse como evidencia de que no conocen por completo las diferencias de los valores que expresan los determinantes definidos e indefinidos.

De acuerdo con lo anterior, para que dejen de ocurrir las *formas no adultas*, debe darse la asignación correcta de los exponentes fonológicos correspondientes a los distintos rasgos morfosintácticos, por ejemplo /l/ para el rasgo [+def] y /s/ para el rasgo [+plural] y esto se da en el paso a la segunda etapa propuesta.

En síntesis, las *formas no adultas* son nuevamente el resultado de un problema en el mecanismo de inserción del vocabulario. Al igual que lo que ocurre con las omisiones de los determinantes, en la primera etapa los niños pueden utilizar estrategias de economía post-sintáctica y, en consecuencia, no insertar los distintos exponentes fonológicos que expresan cada uno de los rasgos del nodo de Determinante. Es decir, no se da necesariamente la expresión fonológica de los rasgos [+definido], [+femenino], [+plural] a través de los exponentes correspondientes. El resultado es, entonces, la omisión de un determinante o la aparición de las *formas no adultas*.

2.6.2. Adquisición temprana de la categoría de Género

En este apartado analizamos la expresión de la categoría de Género en las producciones infantiles así como la adquisición de la operación de concordancia en género entre el determinante y el nombre.

Como presentamos en detalle en 2.1.2., consideramos que no hay una proyección independiente de Género en la sintaxis sino que se trata de un rasgo morfológico arbitrario que se inserta post-sintácticamente bajo la proyección de un nombre liviano (Saab 2004).

A su vez, para implementar la concordancia en género entre el determinante y el nombre, se crea en la Estructura Morfológica el nodo *disociado* de Género que se agrega al nodo del Determinante. El rasgo de género deberá copiarse al nodo *disociado* [*concord*] y ambas operaciones (creación de nodos y copiado de rasgos) se dan antes de la inserción de los ítems de vocabulario.

En cuanto a la manifestación de la categoría de Género en las emisiones infantiles, a partir del análisis de los datos observamos que desde la primera etapa se da un uso generalmente correcto de la categoría de Género en los nombres. Además, las construcciones de [Determinante + Nombre] suelen codificar adecuadamente la concordancia en género.

También encontramos que pueden aparecer algunos errores de concordancia en género si bien estos errores no son producidos por todos los niños y son escasos si se considera el total de construcciones de [Determinante + Nombre] que se producen. Además, no se observa un patrón de comportamiento sistemático en los errores relevados.

Por otra parte, como vimos antes, en la primera etapa se da una importante producción de *formas no adultas* que alterna con la producción correcta de los determinantes y con las omisiones de los determinantes. Dado que consideramos que estas *formas no adultas* codifican el rasgo de género, también pueden verse involucradas en los errores de concordancia. Estos errores aparecen cuando la forma /a/ se combina con un nombre masculino o cuando la forma /e/ se combina con un nombre femenino⁵⁰ y, a diferencia de lo que encontramos en la relación entre el determinante y el nombre, las *formas no adultas* provocan una mayor cantidad de errores de concordancia en género. Sin embargo, tampoco se observa un patrón de comportamiento predominante en los errores de concordancia entre las *formas no adultas* y los nombres. En suma, en la primera etapa los determinantes todavía no son producidos de manera consistente por los niños y pueden aparecer omisiones de determinantes, *formas no adultas* e incluso algunos errores de concordancia en género, fundamentalmente entre las *formas no adultas* y los nombres.

A partir de esto, podemos suponer que el dominio de la operación de concordancia (copiado del rasgo de género) no es instantánea y que por lo tanto en la primera etapa puede presentar problemas de manera opcional incluso para la categoría de Género. En estos casos, si la operación de copiado del rasgo de género al nodo del Determinante no se implementa, puede insertarse cualquier exponente fonológico. Es decir, al no haber un rasgo específico, los ítems de vocabulario disponibles (las *formas no adultas*) pueden ser insertados sin contradecir los rasgos del nodo del Determinante.

⁵⁰ Si bien, como dijimos, la vocal del determinante definido masculino singular corresponde a una /e/ epentética que se inserta por razones de silabificación (Harris 1991).

Sin embargo, la mayoría de las veces que aparece una *forma no adulta* no se produce un error de concordancia en género y es posible observar una continuidad estructural en el desarrollo de estas formas hacia una categoría adulta. Consecuentemente, sostenemos que las *formas no adultas* son evidencia del conocimiento que tiene el niño de las categorías funcionales, en particular, del Sintagma de Determinante.

En síntesis, si bien en la primera etapa pueden aparecer algunos errores de concordancia en género que involucran fundamentalmente *formas no adultas*, sostenemos que la categoría de Género y la operación de copiado del rasgo de género están disponibles para los niños de manera temprana.

2.6.3. La categoría de Número: problemas con las operaciones de ensamble y copiado

En primer lugar, debemos considerar nuevamente las operaciones post-sintácticas que deben darse en la Estructura Morfológica antes de la inserción de los ítems de vocabulario que expresan la categoría de Número (cfr. 2.1.2.).

En cuanto a estas operaciones, la categoría de Número, en tanto nodo independiente, debe ensamblarse (operación de *ensamble* [*morphological merger*]) con el Nombre. Esta operación une un núcleo con el núcleo de su complemento y mantiene la independencia de los dos nodos terminales, cada uno con su conjunto de rasgos separados, bajo un único nodo X^0 y, por lo tanto, se da la inserción de dos ítems de vocabulario independientes (Marantz 1988, Halle & Marantz 1993, Embick & Noyer 2001, Embick & Halle 2011). En español esta operación está motivada por la existencia de los morfemas flexivos ligados que deben ser insertados en el nodo de Número.

Por otra parte, la concordancia en número entre el nombre y sus modificadores es implementada a partir de la creación del nodo *disociado* de Número y el copiado [*concord*] de rasgos formales asociados con el núcleo nominal a dicho nodo que se agrega al nodo del Determinante y al nodo del Adjetivo, antes de la inserción de los ítems de vocabulario. Es decir, se trata de nodos y rasgos disociados que se agregan en la Estructura Morfológica (Embick 1997, 1998). Estas operaciones provocan la falta de

isomorfismo entre la sintaxis y la Forma Fonológica dado que habrá más rasgos en la estructura morfológica que en la sintaxis (cfr. capítulo 1, 1.4.).

Como se observó en el análisis de los datos, en la primera etapa los niños producen casi exclusivamente nombres en singular incluso en aquellos contextos en los que se espera un nombre en plural. Así, la aparición de nombres en plural en las producciones infantiles de esta etapa es escasa, tanto si se tiene en cuenta la producción de nombres aislados como si se consideran las construcciones de nombres con *formas no adultas* o con determinantes. Entendemos que esta ausencia de nombres en plural, propia de la primera etapa, responde a la ausencia del rasgo de número en el nombre.

En la segunda etapa comienza a manifestarse el rasgo de número plural en los nombres y en los determinantes y los adjetivos por concordancia. A partir de este comienzo en el uso de la morfología de número singular/plural, pueden aparecer errores de concordancia en número entre el determinante y el nombre y entre el nombre y el adjetivo (cfr. 2.5.2.5.). Estos errores se observan en la segunda etapa y, en menor medida, en la tercera. A continuación, en (47) presentamos nuevamente algunos ejemplos de este tipo de error de distintas muestras que componen el corpus general de datos.

(47)

- a. una pinturas (Manuela 2;8.8)
- b. una velitas (Manuela 2;8.8)
- c. una medias (Federico(1) 2;9.12)
- d. una manzanas (Federico(1) 2;9.12)
- e. la velitas (Alma 2;11.27)
- f. la tapas amarillas (Alma 2;10.16)
- g. una botas (Alma 2;10.16)
- h. una pelotas (Lautaro 3;1.2)
- i. una maderas (Lautaro 3;1.2)
- j. la maderitas (Lautaro 3;1.2)
- k. una tapitas (Lautaro 3;1.2)
- l. una ventanas (Lautaro 3;1.2)
- m. una ruedas (Lautaro 3;1.2)
- n. otra maderitas (Lautaro 3;1.2)
- ñ. sombreros amarillo [amarillo] (Renata 2;7.16)
- o. las manos pintada (Emilia 2;7.16)

Como vimos en el análisis de los datos, hemos encontrado un patrón de comportamiento sistemático en la totalidad de los errores que producen los niños. Así, los errores son del

tipo: [Determinante singular + Nombre plural] o [Determinante singular/plural + Nombre plural + Adjetivo singular]⁵¹. De acuerdo con esto, en los casos en los que los determinantes en singular aparecen delante de nombres en plural habría una falta de especificación del rasgo de número en el determinante.

A continuación explicaremos cómo puede darse opcionalmente la falta de especificación de ciertos rasgos como el número en los nombres o en los determinantes y, en consecuencia, por qué los nombres de la primera etapa en general aparecen en singular y por qué pueden ocurrir los errores de concordancia en número en la segunda etapa.

A partir de los datos analizados y teniendo en cuenta las operaciones que deben darse en la Estructura Morfológica antes de la inserción de los ítems de vocabulario para expresar el rasgo de número, entendemos que en la gramática infantil de la primera etapa hay una falta de implementación de la operación post-sintáctica de ensamble. Si la operación de ensamble entre el nodo de Número y el Nombre no se lleva a cabo, el rasgo de número no será realizado por ningún exponente fonológico y deberá ser eliminado del nodo terminal de Número. Como mencionamos antes, la operación de empobrecimiento elimina rasgos por reglas de buena formación. Como consecuencia de la eliminación del rasgo de número, el nodo de Número queda *empobrecido* y no es necesario insertar el exponente fonológico correspondiente, esto es, el afijo ligado que manifiesta número plural en español⁵².

Entendemos, entonces, que las omisiones de los ítems que expresan plural en el nombre, fundamentalmente durante la primera etapa, son resultado de un problema en la

⁵¹ Incluso observamos que en la segunda etapa pueden aparecer casos aislados de *formas no adultas* con nombres en plural del tipo *e peces* o *a pelotas*. Si bien son escasas las producciones de este tipo, cabe destacar que no aparece el exponente /o/ como *forma no adulta* en posición prenominal que podría corresponder al determinante masculino plural *los*. De acuerdo con esto, consideramos que no se trata únicamente de un problema fonológico para la producción de los ítems /l-/ y /-s/ del determinante definido plural *los* puesto que, en este caso, esperaríamos la aparición de la vocal /o/ como *forma no adulta* en posición prenominal.

⁵² Consideramos que la operación de empobrecimiento es menos costosa que, por ejemplo, la operación de ensamble o de copiado puesto que permite finalmente la no inserción de ítems de vocabulario más específicos, es decir, permite que no se expresen fonológicamente ciertos rasgos que estaban presentes en los nodos terminales.

operación de ensamble y la consecuente eliminación del rasgo de número plural. Nuevamente encontramos que a partir de estos mecanismos, como la falta de aplicación de la operación de ensamble y el borrado de rasgos, se simplifica la información presente en los nodos terminales y se simplifica, por tanto, la inserción de los ítems de vocabulario. En términos de Jakobowickz & Roulet (en prensa) se trataría nuevamente de una estrategia de economía post-sintáctica propia de las gramáticas inmaduras (adquisición normal) o deficientes (niños con SLI).

De acuerdo con lo anterior, una vez que la operación de ensamble es dominada por la gramática infantil, se produce el paso a la segunda etapa y los niños comienzan a hacer un uso productivo de la oposición de número singular/plural en los nombres.

Por otra parte, de acuerdo con el patrón de comportamiento de los errores de concordancia en número relevados, cuando ocurre un error de este tipo el rasgo que no es expresado por un exponente fonológico es aquel que debe copiarse desde el nodo terminal del Nombre. Es decir, no se expresa el rasgo de número plural en el determinante o en el adjetivo. Consideramos, entonces, que el problema se encuentra en la operación que debe implementarse para establecer la concordancia en número en el dominio nominal.

Un problema en la operación de copiado determina que haya una menor cantidad de rasgos en los nodos terminales y, por lo tanto, menos ítems de vocabulario deben ser insertados. Es decir, si opcionalmente esta operación no se produce y el rasgo de número plural no se copia en el nodo terminal del Determinante o del Adjetivo, estos nodos terminales tendrán una menor cantidad de rasgos y podrá insertarse un ítem de vocabulario *por defecto*, como el caso del exponente nulo del singular sin contradecir los rasgos de dicho nodo. No podrá insertarse, en cambio, un ítem que exprese plural y se producirá un error de concordancia.

Entendemos que lo que se ve afectada es la operación de concordancia de rasgos del nombre a los modificadores y no meramente la operación que inserta los ítems de vocabulario. Esto es así porque si fuera únicamente un problema con la inserción de vocabulario, deberían aparecer errores en ambos sentidos, [Determinante singular + Nombre plural] y [Determinante plural + Nombre singular], y esto no ocurre.

Nuevamente, la no implementación de la operación de copiado implica un menor costo para la gramática y funciona como una estrategia para maximizar los recursos disponibles.

Proponemos, entonces, que los errores de concordancia en número que se observan en la segunda y la tercera etapa son el resultado de un problema en la operación post-sintáctica de copiado. En estas etapas, la gramática infantil domina parcialmente la operación que copia rasgos de un nodo, en el que están los rasgos interpretables, a otro, en el que son disociados y no interpretables, y por lo tanto los errores son opcionales.

Por otra parte, la propuesta de que la operación que presenta problemas en la gramática infantil es la de copiado de rasgos de un nodo a otro permite explicar tanto los errores de concordancia en número entre el determinante y el nombre como entre el nombre y el adjetivo. Así, hemos observado que en la segunda y la tercera etapa un mismo niño puede producir simultáneamente, incluso en una misma sesión de grabación, errores de concordancia en número entre el determinante y el nombre y entre el nombre y el adjetivo. Parecería ser, entonces, que la operación de concordancia funciona de la misma manera para todas las relaciones que se establecen entre el nombre y sus modificadores.

De acuerdo con esto, una vez que dejan de producirse los errores vinculados con las distintas categorías del dominio nominal, es posible afirmar que hay un dominio completo de la operación de concordancia (copiado de rasgos) en la gramática infantil.

En síntesis, las omisiones de los ítems de vocabulario que expresan el rasgo de número plural en los determinantes y los adjetivos y, consecuentemente, los errores de concordancia unidireccionales que aparecen en el proceso de adquisición, se vinculan con el dominio de una de las operaciones morfológicas particulares de la lengua como es la operación de concordancia nominal.

Entendemos, entonces, que no hay un problema de tipo sintáctico vinculado con la categoría funcional de Número. Por el contrario, proponemos que esta categoría está disponible en la gramática infantil temprana y que al no producirse correctamente la operación de copiado de rasgos de número al nodo correspondiente, exponentes menos marcados pueden ser insertados.

Por otra parte, como vimos, la falta de dominio de la operación de copiado es parcial en la segunda y la tercera etapa y los problemas se dan de manera opcional en la gramática

infantil. Esto permite explicar la escasa aparición de errores de concordancia en número que se observa en las emisiones de los niños de estas etapas por sobre el total de las construcciones nominales correctas. De esta manera, el uso variable del rasgo de número plural es resultado de que la operación morfológica de copiado se lleve a cabo opcionalmente y cuando no se aplica esta operación, ítems menos específicos sustituyen a los ítems más específicos.

2.6.4. Género y Número: rasgos morfológicos vs. rasgos sintácticos

En esta sección retomamos la comparación que realizamos sobre la manifestación de las categorías de Género y Número en la primera y la segunda etapa (cfr. 2.5.4.) y brindamos una explicación que da cuenta de las diferencias relevadas en el uso de estas categorías en la gramática infantil.

En primer lugar, a partir del análisis de los datos, observamos que los niños hacen un uso del género masculino/femenino desde la primera etapa y esto se da antes que el uso contrastivo de la oposición de número singular/plural que se manifiesta recién en la segunda etapa.

Por otra parte, casi no se observan errores de concordancia en género en las producciones infantiles y los pocos errores de este tipo que producen los niños son asistemáticos, ocurren solo en algunas muestras de producción infantil y desaparecen muy rápidamente. Los errores de concordancia en número que se dan entre el determinante y el nombre aparecen, en cambio, en las distintas muestras analizadas y siguen un patrón de comportamiento sistemático.

A partir de estas observaciones, propusimos que existe una asimetría entre la adquisición de la operación de concordancia en género y la operación de concordancia en número entre el determinante y el nombre. Así, el dominio de la concordancia en género es claramente anterior al dominio de la concordancia en número en el proceso de adquisición, si bien no se da de manera instantánea (lo que permite explicar la aparición de algunos errores de concordancia en género en la primera etapa).

De acuerdo con las características de las operaciones post-sintácticas que se llevan a cabo en la Estructura Morfológica del español y considerando que estas operaciones son

las mismas para todas las categorías del dominio nominal, no es esperable que se dé este tipo de asimetría.

Sin embargo, es relevante considerar nuevamente las propiedades del Sintagma de Determinante del español y, en particular, de las categorías de Género y Número. Como ya planteamos, no se trata de categorías del mismo tipo. Es decir, consideramos que no hay una categoría independiente de Género en la sintaxis sino que la categoría portadora del rasgo de género debe insertarse post-sintácticamente bajo la proyección independiente de un nombre liviano (*n*) que asigna una categoría a la raíz desnuda (Embick & Halle 2011). En cambio, el Sintagma de Número (SNúm) es una proyección independiente que está presente en la sintaxis entre el Determinante y el Nombre (Saab 2004).

Proponemos, entonces, que la asimetría en el dominio de la operación de concordancia nominal es una consecuencia de esta diferencia entre las categorías de Género y Número y, en este sentido, los datos provenientes del estudio de la adquisición serían un argumento más a favor de esta diferencia.

De acuerdo con esto, en la gramática infantil parece no haber problemas con la inserción post-sintáctica de un morfema abstracto que se realiza sobre el categorizador en la Estructura Morfológica. Así, los niños producen los nombres con asignación correcta de género, incluso antes de lo que proponemos como la primera etapa, es decir, en las producciones de una única palabra.

Por otra parte, el copiado del rasgo de género al nodo del Determinante tampoco parece provocar problemas en la gramática infantil de la primera etapa ya que, como vimos, cuando los niños comienzan a producir construcciones del tipo [Determinante + Nombre] no suelen producir errores y los pocos errores que relevamos en las muestras analizadas no son sistemáticos y desaparecen tempranamente de las emisiones infantiles.

Es esperable, además, que esta operación no presente inconvenientes para establecer la concordancia entre el nombre y el adjetivo. Así, tal como se observa en los datos, en general los niños no cometen errores de concordancia en género cuando comienzan a producir construcciones del tipo [Determinante + Nombre + Adjetivo].

Frente a esto, la operación de copiado del rasgo de la categoría sintáctica de Número para establecer la concordancia en número en el ámbito nominal no es completamente dominada por la gramática infantil de la segunda e incluso de la tercera etapa.

En síntesis, en ambos casos se trata de la misma operación de copiado de rasgos disociados, desde la categoría del Nombre en el caso del Género y desde el nodo de Número al nodo del Determinante. Sin embargo, existe una diferencia en el tipo de rasgos a copiar: en el caso del género se trata de un rasgo puramente morfológico insertado post-sintácticamente; en el caso del número se trata de un rasgo proveniente de la sintaxis. Consideramos que esta diferencia en el tipo de rasgos puede generar diferencias al momento de implementar la operación de copiado y esto se manifiesta como un atraso en el dominio de la operación de copiado de aquellos rasgos que son puramente sintácticos.

Cabe señalar que otro rasgo proveniente de la sintaxis, como es el rasgo de definitud propio de la categoría del Determinante, también presenta problemas para la gramática infantil de la primera etapa y, en consecuencia, los determinantes son opcionalmente omitidos en las emisiones infantiles.

De acuerdo con lo anterior, podemos suponer que el copiado y la expresión morfofonológica de aquellos rasgos puramente sintácticos, como el rasgo de definitud y de número, pueden ser más costosos para la gramática infantil. En cambio, rasgos no interpretables, como el género, no presentan mayores problemas para la gramática del niño.

2.6.5. Síntesis de la propuesta

A lo largo de esta sección hemos mostrado cómo pueden ser explicados los datos de acuerdo con nuestra propuesta de análisis. Esta propuesta permite dar cuenta de las tres etapas por las que pasa la gramática infantil en la adquisición de las categorías funcionales del ámbito nominal y los distintos tipos de construcciones que producen los niños en cada una de estas etapas.

Si consideramos de manera global las distintas explicaciones puntuales que desarrollamos en la sección anterior, se aprecia que en el proceso de adquisición de las

categorías funcionales del dominio nominal pueden implementarse, de manera opcional, estrategias de economía post-sintácticas cuyo resultado es la inserción de una menor cantidad de ítems de vocabulario o exponentes fonológicos. Estas estrategias se manifiestan de diferentes maneras en las producciones infantiles y se vinculan con un dominio parcial de las operaciones morfológicas que se dan en la lengua adulta.

De acuerdo con lo anterior, una de las operaciones que puede presentar fallas es la de ensamble entre la categoría de Número y la categoría de Nombre. En consecuencia ocurre un empobrecimiento del rasgo de número, no se inserta el ítem de vocabulario correspondiente y los nombres aparecen en singular, como ocurre en la primera etapa.

Además, puede darse un problema con la inserción de los ítems de vocabulario y, como resultado, aparecen las omisiones de los determinantes. Si, en cambio, se lleva a cabo la operación de copiado del rasgo de género al Determinante, puede insertarse una *forma no adulta* en el nodo del Determinante.

Por otra parte, también encontramos que la operación de copiado de rasgos puede presentar problemas para la gramática infantil. Los rasgos que deben ser copiados a los nodos disociados son el rasgo de género y el rasgo de número y el resultado de una falla en el copiado de estos rasgos es la aparición de los errores de concordancia. Como vimos, esto ocurre fundamentalmente con la categoría de Número. Si el rasgo de número no se copia, no es necesaria la inserción de un exponente fonológico que manifieste número en el Determinante o el Adjetivo y se produce, entonces, un error con el patrón sistemático observado ([Determinante singular + Nombre plural] o [Determinante singular/plural + Nombre plural + Adjetivo singular]).

Es interesante señalar que si bien se trata de la misma operación de copiado de rasgos, encontramos que existe una asimetría en el dominio de las categorías de Género y Número. Así, la adquisición de la concordancia en género (primera etapa) es anterior a la de número (segunda y tercera etapa) y entendemos que esta diferencia es resultado de las propiedades específicas de estas categorías. En el caso de la categoría de Número, estamos frente a una proyección sintáctica independiente y el dominio de los rasgos de esta categoría podría generar mayores problemas en la gramática infantil temprana que el dominio de rasgos puramente morfológicos como el rasgo de Género.

En síntesis, en cada uno de estos casos se implementa una estrategia de economía post-sintáctica que permite que haya una menor realización morfofonológica de los rasgos de cada nodo terminal.

De acuerdo con lo anterior hemos propuesto que las tres etapas son el resultado del proceso que implica dominar las operaciones particulares que deben realizarse en la Estructura Morfológica, como la operación de ensamble, la creación de nodos disociados, el copiado de rasgos disociados y el mecanismo de inserción de los ítems de vocabulario. Si estas operaciones no son dominadas completamente y presentan problemas en la gramática del niño, los rasgos de las categorías funcionales del ámbito nominal podrán ser expresados de manera no esperada.

Es decir que la producción de las omisiones de los determinantes, las *formas no adultas*, la ausencia de la expresión de plural en el nombre, el retraso en la emergencia de la concordancia en número que es obligatoria en la lengua adulta y los errores de concordancia en género y, en mayor medida, en número entre el determinante, el nombre y el adjetivo, se vinculan con un dominio parcial de las operaciones post-sintácticas particulares de la lengua que se está adquiriendo. Una vez que los niños dominan de manera completa las operaciones vinculadas con la expresión de las categorías funcionales del ámbito nominal, es decir, dejan de implementar estrategias de economía propias de una gramática inmadura, pasan a la siguiente etapa en el proceso de adquisición.

Las explicaciones que hemos presentado para dar cuenta de la producción infantil se relacionan directamente con la hipótesis general de que los niños en una etapa temprana de adquisición pueden tener problemas en el nivel de la Estructura Morfológica con las operaciones que deben darse por requerimientos específicos de la lengua. Dado que estas operaciones satisfacen condiciones particulares de las lenguas y dependen de cómo se expresan morfofonológicamente los distintos rasgos, el niño debe “aprender” qué operaciones son necesarias en cada caso y a qué categoría funcional se asocian los morfemas flexivos particulares (*i.e.* los ítems de vocabulario) de esa lengua.

2.7. Conclusiones del capítulo

En este capítulo hemos propuesto que la gramática infantil pasa por tres etapas en la adquisición de las categorías funcionales del ámbito nominal: Determinante, Género y Número. Consideramos que cada etapa se relaciona con el tipo de dominio que tienen los niños de las operaciones post-sintácticas que deben implementarse para la expresión morfofonológica correcta de las categorías funcionales nominales, según el modelo de la Morfología Distribuida. De acuerdo con esto, las etapas pueden caracterizarse según si hay una *ausencia* de ciertas operaciones, como en la primera etapa, si hay *problemas* con algunas operaciones, como en la segunda etapa, o si hay un *dominio* generalmente completo de las distintas operaciones relevantes, como en la tercera etapa.

Por otra parte, hemos establecido criterios específicos para determinar en qué etapa se encuentra un niño según el tipo de construcciones que produce. Así, se encuentran en la primera etapa aquellos niños que en sus emisiones omiten facultativamente los determinantes y producen *formas no adultas* en posición prenominal. Otra de las características de esta primera etapa es la ausencia del uso contrastivo de los rasgos de número singular/plural tanto en los nombres como en los determinantes y en los adjetivos. Se da, en cambio, un uso generalmente correcto de los determinantes definidos e indefinidos y de la categoría de Género en el determinante y en el nombre. La propiedad fundamental de esta primera etapa es el predominio de las construcciones no adultas frente a las construcciones adultas o correctas en las emisiones infantiles.

Por su parte, en las producciones de los niños que se encuentran en la segunda etapa hay una disminución importante de las omisiones de los determinantes y las *formas no adultas* y un aumento de las construcciones correctas con determinantes. La propiedad fundamental de esta segunda etapa es el comienzo del uso contrastivo de los rasgos de número singular/plural y la consecuente aparición de los errores de concordancia en número entre el determinante, el nombre y el adjetivo, con un patrón de comportamiento sistemático. En la segunda etapa hay un predominio de las construcciones adultas frente a las construcciones no adultas.

En la tercera etapa hay un pronunciamiento de las características de la segunda etapa y, en consecuencia, se da una nueva disminución de la producción no adulta. En cuanto a las construcciones que producen los niños que se encuentran en la tercera etapa, estas se

caracterizan por la ausencia total de las *formas no adultas* y la ausencia casi completa de las omisiones de los determinantes. Por otra parte, en la tercera etapa se da un aumento de la variedad de los tipos de determinantes producidos tanto en singular como en plural. En cuanto a la categoría de Número, hay una codificación generalmente correcta del rasgo de número en el nombre y en el determinante y se da una disminución de la cantidad de errores de concordancia en número si bien los errores siguen el mismo patrón observado en la etapa anterior. Es interesante señalar que en esta tercera etapa se da un aumento de los adjetivos que los niños producen en plural así como la producción correcta de nombres desnudos tanto en singular como en plural.

En cuanto a los tipos de construcciones no adultas que producen los niños, entendemos que estas se asocian principalmente con problemas en las operaciones de ensamble, copiado de rasgos e inserción de los ítems de vocabulario. Si los nodos de las categorías funcionales nominales no están correctamente especificados para los rasgos de género o número porque, por ejemplo, no se ha dado la operación de copiado correspondiente o no se ha implementado la operación de ensamble, podrá fallar el mecanismo de inserción de vocabulario o podrá ser insertado un ítem menos específico siempre que no contradiga los rasgos presentes en el nodo terminal. De esta manera, en la gramática infantil se accede a configuraciones simplificadas de rasgos respecto de lo que ocurre en la gramática de la lengua adulta. Esta explicación permite, así, dar cuenta de la opcionalidad de las construcciones no adultas que producen los niños.

En síntesis, los niños deben aprender que puede haber una falta de correspondencia entre la Forma Fonológica y la sintaxis vinculada con la expresión de ciertas categorías funcionales. Es decir, deben reconocer que puede darse una falta de correspondencia entre la cantidad de nodos y rasgos morfosintácticos y la cantidad de nodos y rasgos que se encuentran en el output morfológico.

De acuerdo con lo anterior, consideramos que está justificada la propuesta de que las proyecciones funcionales están presentes desde la primera etapa, a pesar de que la realización explícita de los rasgos morfológicos sea variable y pueda estar ausente en las producciones de los niños, dando lugar a una gramática aparentemente incompleta (Guasti 1993, Jakobowicz & Nash 2001). Vinculado con esto, hemos discutido con aquellas propuestas que suponen que las construcciones infantiles no esperadas pueden explicarse en función de un déficit sintáctico como podría ser un seteo incorrecto de parámetros o la carencia de ciertas categorías funcionales en la gramática del niño

(Radford 1990, López Ornat 2003). Es decir, discutimos con aquellas propuestas que entienden que los problemas que se observan en la gramática infantil se vinculan con las categorías provenientes de la sintaxis y hemos señalado que la opcionalidad de las producciones no adultas es un problema para las posturas que proponen un déficit sintáctico. También hemos considerado aquellas explicaciones que apelan únicamente a factores de tipo prosódico para dar cuenta de los distintos errores y las omisiones que se aprecian en las construcciones infantiles. Para este tipo de explicaciones es un problema justificar el comportamiento diferenciado de ciertas categorías funcionales respecto de otras categorías similares en términos prosódicos.

En suma, desde un punto de vista teórico, hemos desarrollado una propuesta de análisis a partir del modelo de la Morfología Distribuida que permite hacer un aporte sobre el funcionamiento de las categorías funcionales del español y sobre el proceso que implica la adquisición de las operaciones post-sintácticas que deben implementarse en la Estructura Morfológica de la lengua que se está adquiriendo. En este sentido, se ha explorado cómo se alcanza el dominio completo de las distintas operaciones a lo largo de las etapas y cuáles pueden ser las consecuencias de un dominio parcial de estas operaciones en las producciones infantiles.

Desde un punto de vista descriptivo, el aporte central de este capítulo a los estudios sobre la adquisición del español es la propuesta de que la gramática del niño atraviesa tres etapas en el proceso que implica el dominio de las categorías funcionales del ámbito nominal. Hemos presentado en detalle las características centrales de cada una de estas etapas a partir de brindar nuevos parámetros de análisis. Consideramos, además, que estas propiedades pueden servir como criterios claros para determinar en qué etapa se encuentra el niño en lo que hace específicamente a las categorías nominales.

Capítulo 3: La adquisición de las categorías funcionales del dominio verbal

3.0. Introducción	206
3.1. Las categorías funcionales del dominio verbal: Persona y Número	208
3.1.1. <i>Morfología verbal y concordancia</i>	209
3.1.1.1. <i>Concordancia: verbos copulativos, auxiliares e inacusativos</i>	211
3.1.2. <i>Operaciones post-sintácticas e ítems de vocabulario</i>	215
3.2. Las propiedades de la gramática infantil temprana: datos y análisis previos	220
3.2.1. <i>Las categorías de Persona y Número</i>	220
3.2.1.1. <i>La categoría de Concordancia en la gramática infantil</i>	221
3.2.1.2. <i>Errores de concordancia entre el sujeto y el verbo</i>	224
3.2.2. <i>Formas finitas y formas no finitas en la gramática infantil. Fenómeno de infinitivo de raíz [root infinitive] en distintas lenguas</i>	227
3.2.3. <i>Tipos de sujetos producidos por los niños</i>	230
3.3. Discusión y propuesta de análisis	233
3.4. Metodología	238
3.5. Etapas en la adquisición de las categorías de Persona y Número (dominio verbal)	242
3.5.1. <i>Primera etapa: Ausencia de la operación post-sintáctica de copiado del rasgo de número</i>	245
3.5.1.1. <i>La categoría de Persona</i>	246
3.5.1.2. <i>La categoría de Número</i>	250
3.5.1.3. <i>Formas finitas y no finitas</i>	252
3.5.1.4. <i>Tipos de sujetos producidos</i>	254
3.5.1.5. <i>Errores de concordancia en la primera etapa</i>	255
3.5.1.6. <i>Síntesis de la primera etapa</i>	258
3.5.2. <i>Segunda etapa: Problemas con la operación post-sintáctica de copiado</i>	259
3.5.2.1. <i>La categoría de Persona</i>	260
3.5.2.2. <i>La categoría de Número</i>	262
3.5.2.3. <i>Formas finitas y no finitas</i>	265
3.5.2.4. <i>Tipos de sujetos producidos</i>	267
3.5.2.5. <i>Errores de concordancia en la segunda etapa</i>	268
3.5.2.5.1. <i>La relación entre las clases verbales y los errores de concordancia en número</i>	274
3.5.2.5.2. <i>La relación entre los tipos de sujetos, las clases verbales y los errores de concordancia en número</i> ..	276
3.5.2.5.3. <i>Tarea de descripción de imágenes</i>	277
3.5.2.6. <i>Síntesis de la segunda etapa</i>	282
3.5.3. <i>Comparación entre la primera y la segunda etapa</i>	283

3.6. Análisis de los datos: el dominio de la operación de copiado	285
3.6.1. <i>Adquisición temprana de la categoría de Persona</i>	286
3.6.2. <i>Formas no finitas en español:</i> <i>¿fenómeno de infinitivo de raíz [root infinitive]?</i>	288
3.6.3. <i>El uso correcto y temprano de los sujetos nulos</i> <i>y los sujetos explícitos</i>	290
3.6.4. <i>Ausencia de plural en los verbos de la primera etapa</i>	293
3.6.5. <i>Errores de concordancia en número en la segunda etapa:</i> <i>problemas con la operación de copiado</i>	295
3.6.5.1. <i>Las clases verbales y la posición de los sujetos</i> <i>en los errores de concordancia en número</i>	297
3.6.6. <i>Síntesis de la propuesta</i>	304
3.7. Conclusiones del capítulo	306

3.0. Introducción

Julia: *te apropuesto a que no queda más jugo*

Lucía: *¿qué es apropuesto?*

Julia: *eso, apostar*

Lucía: *¿y qué es apostar?*

Julia: *a ver, ¿cómo te explico? como apostamos cuando venimos en el auto, "te apropuesto a que ya llegó la Iaiá" o cosas así*
(Julia 5 años)

En el presente capítulo estudiamos las propiedades de la gramática infantil que se relacionan específicamente con la adquisición de las categorías funcionales verbales de Persona y de Número y con la adquisición de las operaciones de concordancia que involucran estas categorías.

Al igual que para las categorías gramaticales del dominio nominal que analizamos en el capítulo anterior, adoptamos la hipótesis de que las categorías de Persona y de Número están presentes en la gramática infantil desde el inicio de la adquisición. Es decir, entendemos que estas categorías son parte de la gramática temprana del niño (Borer & Rohrbacher 2002, Félix Brasdefer 2006, Guasti 1993/1994, Torrens 1995, Durán 2000, entre otros).

Si bien consideramos que las categorías funcionales son parte de la gramática infantil temprana, la propuesta central del capítulo es que existen dos etapas en el proceso de adquisición de las propiedades particulares de las categorías verbales de Persona y Número en español. Proponemos, puntualmente, que estas dos etapas se relacionan directamente con el proceso que implica el dominio de las operaciones post-sintácticas particulares de la lengua que se ponen en juego para expresar morfofonológicamente los rasgos de persona y número y para establecer la concordancia entre el sujeto y el verbo. De acuerdo con esto, el dominio de las operaciones morfológicas es una condición fundamental para la producción adulta de las formas verbales.

En suma, en el presente capítulo extendemos nuestra propuesta, diseñada a partir de los supuestos centrales del modelo de la Morfología Distribuida, al análisis de las categorías del dominio verbal.

En cuanto a las hipótesis particulares, sostenemos que la ausencia de las formas de plural que se observa en los verbos que producen los niños que se encuentran en la primera etapa se vincula con la ausencia de la implementación de la operación de copiado de rasgos entre el ámbito nominal y el verbal, y que esto se relaciona a su vez con el tipo de dominio que hay en la gramática infantil de la categoría de Número en el ámbito nominal durante esta etapa (cfr. 3.6.4.). Por otra parte, entendemos que los errores de concordancia en número que aparecen en la segunda etapa del dominio verbal responden a una falla opcional en la operación post-sintáctica de copiado que debe llevarse a cabo para implementar la concordancia entre el sujeto y el verbo (cfr. 3.6.5.).

Proponemos, así, una explicación original para dar cuenta de las producciones infantiles no esperadas, particulares del dominio verbal, como la ausencia de la manifestación de plural (en la primera etapa) o la ocurrencia de errores de concordancia en número entre el sujeto y el verbo (en la segunda etapa).

La organización de este capítulo es similar a la organización del capítulo anterior. Así, la primera sección del capítulo, 3.1., está dedicada a caracterizar la morfología verbal del español, a presentar las propiedades relevantes de ciertas clases verbales y a exponer las operaciones morfológicas necesarias para implementar la concordancia entre el sujeto y el verbo y la inserción de los ítems de vocabulario.

Luego, en la sección 3.2., desarrollamos los distintos análisis que se han propuesto para dar cuenta de las características de la *gramática infantil temprana*. Particularmente nos interesan aquellos estudios que se centran en el comportamiento de las categorías de Persona y Número y, en relación con esto, en los tipos de sujetos producidos por los niños y en la aparición de las formas finitas y no finitas en las emisiones infantiles.

En la sección 3.3., discutimos con las propuestas desarrolladas en el apartado anterior y señalamos algunos de los problemas que presentan los estudios previos. En la segunda parte de la sección, exponemos nuestra propuesta de acuerdo con el modelo de la Morfología Distribuida. Como ya mencionamos, entendemos que esta propuesta permite predecir la existencia de dos etapas en la adquisición de las categorías funcionales del ámbito verbal: Persona y Número.

Luego, en 3.4., presentamos las muestras representativas de datos que analizamos para caracterizar las construcciones infantiles que se vinculan con la morfología de persona y número en el dominio verbal. A continuación, en la sección 3.5., desarrollamos las

características más relevantes de cada una de las dos etapas propuestas a partir del análisis de las muestras representativas seleccionadas. Tendremos en cuenta para esto, la manifestación de las categorías de Persona y Número, la presencia o ausencia de las formas finitas y no finitas en las construcciones infantiles, los tipos de sujetos producidos y los tipos de errores de concordancia que ocurren en las emisiones de los niños. Como veremos, la diferencia principal entre la primera y la segunda etapa es la ausencia de la expresión de la categoría de Número plural en la primera etapa frente a la aparición de las formas verbales en plural y la ocurrencia de errores de concordancia en número entre el sujeto y el verbo en la segunda etapa.

En la sección 3.6., mostramos cómo funciona nuestra propuesta de análisis. Presentamos, así, una explicación de los datos que permite dar cuenta de las propiedades de la gramática de los niños a partir de adoptar los supuestos básicos del modelo de la Morfología Distribuida y demostramos que la gramática infantil debe pasar por las dos etapas propuestas para dominar las operaciones post-sintácticas relevantes a los fines de expresar de manera adulta la morfología verbal y establecer la concordancia entre el sujeto y el verbo.

Por último, en la sección 3.7., presentamos las conclusiones generales del capítulo.

3.1. Las categorías funcionales del dominio verbal: Persona y Número

En esta sección presentamos, en primer lugar, las propiedades de la morfología verbal del español haciendo especial hincapié en las categorías de Persona y Número y en las relaciones de concordancia que se establecen entre el sujeto y el verbo. Luego, describimos las operaciones post-sintácticas y los ítems de vocabulario necesarios para la expresión de la morfología y la concordancia verbales. Es decir, establecemos las proyecciones y los rasgos que están activos y señalamos qué categorías deben concordar y en qué rasgos y cuáles son las operaciones necesarias para establecer esta concordancia. Finalmente, hacemos una síntesis de las propiedades de la flexión verbal relacionadas con las categorías de Persona y Número que deben ser adquiridas a lo largo del proceso de adquisición.

3.1.1. Morfología verbal y concordancia

Con respecto a la morfología verbal del español, cada forma léxica de un verbo conjugado es una palabra morfológicamente compleja en la que se reconocen la raíz, forma constante del verbo que aporta significación léxica, y los constituyentes flexivos de tiempo (asociado con el aspecto y el modo) y de persona-número (Alcoba 1999). Por lo tanto, es posible postular la existencia en español de los núcleos funcionales de Tiempo y Concordancia con los que se puede representar una oración.

Siguiendo la propuesta de Alcoba (1999), adoptamos la estructura del verbo que se observa en (1) en la que los dos primeros constituyentes, raíz + vocal temática (VT), forman el tema verbal y los dos siguientes, constituyente de Tiempo, Modo y Aspecto (TAM) y constituyente de Número y Persona (NP), forman la parte flexiva o Flex(ión).

$$(1) \quad [[[\text{Raíz}] + [\text{VT}]]_{\text{Tema}} + [[\text{TAM}] + [\text{NP}]]_{\text{Flex}}]_{\text{V}^0}$$

En este capítulo nos centramos específicamente en las categorías de Número y Persona y el paradigma de estas categorías puede verse en la Tabla 1.

Tabla 1. Paradigma de Número y Persona (Alcoba 1999)

NP	Singular	Plural
1ª persona	Ø	-mos
2ª persona	-s / Ø	-is / -d // -n*
3ª persona	Ø	-n

*En español no peninsular la segunda persona del plural (*ustedes*) se expresa con el exponente *-n*.

A continuación, en la Tabla 2, presentamos ejemplos de verbos de la primera, la segunda y la tercera conjugación (*cantar*, *temer*, *partir*) en presente y pretérito del indicativo del español no peninsular⁵³.

⁵³ Presentamos ejemplos del presente y del pretérito del indicativo puesto que son los tiempos verbales que más utilizan los niños en las primeras etapas de adquisición y son las formas en las que centraremos nuestro análisis.

Tabla 2. Formas verbales del español no peninsular

Persona	Presente del indicativo	Pretérito del indicativo
primera singular (yo)	<i>canto-Ø / temo-Ø / parto-Ø</i>	<i>canté-Ø / temí-Ø / partí-Ø</i>
segunda singular (vos)	<i>cantá-s / temé-s / parti-s</i>	<i>cantaste-Ø / temiste-Ø / partiste-Ø</i>
tercera singular (él)	<i>canta-Ø / teme-Ø / parte-Ø</i>	<i>cantó-Ø / temió-Ø / partió-Ø</i>
primera plural (nosotros)	<i>canta-mos / teme-mos / parti-mos</i>	<i>canta-mos / temi-mos / parti-mos</i>
segunda/tercera plural (ustedes/ellos)	<i>canta-n / teme-n / parte-n</i>	<i>cantaro-n / temiero-n / partiero-n</i>

Como se observa claramente en ambas tablas, las formas para expresar número singular son nulas (exponente cero) excepto en el caso de la segunda persona del singular del presente del indicativo.

En cuanto a la concordancia, se trata de una relación entre al menos dos ítems de vocabulario que se establece a partir del copiado de un rasgo morfológico. En el caso de la concordancia entre el nombre o el pronombre que funciona como sujeto y el verbo, los rasgos que se repiten son los de persona y número que se copian del sujeto al verbo. Es decir, la información sobre la persona (primera, segunda o tercera) y sobre el número (singular o plural) se manifiesta en el sujeto y en la desinencia verbal. Además, esta repetición del mismo contenido morfológico en el sujeto y en el verbo es obligatoria en español para que la oración sea gramatical⁵⁴. Es decir, no se da una concordancia parcial sujeto-verbo, fenómeno que, como veremos, está permitido en el árabe moderno o en el registro coloquial del portugués europeo (Costa 2001, Costa & Figueiredo Silva 2006, Benmamoun & Lorimor 2006).

En relación con algunas características particulares de la concordancia en español, cabe aclarar que si el sujeto está formado por dos o más nombres o pronombres coordinados, se exige que el verbo esté en plural (*El nene y la nena miran televisión*). Por otra parte, si entre los nombres o los pronombres coordinados hay un pronombre de primera persona, el verbo debe aparecer en primera persona del plural (*Juan y yo miramos televisión*) (Martínez 1999).

⁵⁴ Sin embargo, ver más adelante en la nota a pie 84 en la que se mencionan algunos casos marginales del español en los que el verbo no concuerda en número con el sujeto.

3.1.1.1. Concordancia: verbos copulativos, auxiliares e inacusativos

En el presente apartado, nos centramos en las características de las construcciones adultas que involucran verbos copulativos, auxiliares e inacusativos y analizamos, en particular, cómo se establece la concordancia entre el sujeto y el verbo en estos casos.

La concordancia entre el sujeto y el verbo en persona y en número es obligatoria para todas las clases verbales en español. Es decir que el *input* que reciben los niños es similar para todos los verbos en cuanto a la especificación de la persona y el número en el verbo. Por otra parte, las operaciones post-sintácticas para establecer la concordancia son las mismas para las distintas clases verbales (cfr. a continuación 3.1.2.). Sin embargo, ciertas propiedades de los verbos copulativos, los verbos que funcionan como auxiliares y los verbos inacusativos, y de las construcciones en las que aparecen, podrían complejizar la relación de concordancia con el sujeto para la gramática infantil.

a) *Verbos copulativos*

En las oraciones copulativas o atributivas (de predicado nominal), aparece un verbo cópula, *ser* o *estar*, junto con una categoría nominal que constituye el núcleo léxico del predicado. Estos verbos copulativos son semánticamente vacíos, carecen de estructura argumental y por tanto no imponen restricciones sobre los constituyentes que los acompañan. Además, los verbos copulativos soportan la flexión de tiempo, modo y aspecto y de persona y número en concordancia con el sujeto (*Él/Juan es médico, Ellos/Los chicos están aburridos*). En estas oraciones copulativas el sujeto gramatical que aparece no es el sujeto temático del verbo copulativo aunque concuerde con él en persona y en número sino que es el sujeto semántico del atributo, es decir, del predicado léxico que lo selecciona (Fernández Leborans 1999).

Por otra parte, en las oraciones copulativas ecuativas como, por ejemplo, *La araña es un animal de ocho patas*, en las que el sujeto y el predicado son sintagmas nominales con una capacidad referencial similar, puede resultar complejo determinar con qué elemento concuerda el verbo copulativo (Martínez 1999). Es decir, en estas oraciones no resulta sencillo distinguir la unidad que funciona como sujeto y en consecuencia la unidad que debe concordar con el verbo. De acuerdo con Martínez (1999), la concordancia se

establece con la construcción nominal que tiene referencia más específica y que, en general, se encuentra en posición preverbal (*Las hayas son/*es un árbol de hojas perennes*), si bien existen casos ambiguos (*Aquellos desertores eran/era gente desalmada*).

Por otra parte, en el español o el italiano, a diferencia de lo que ocurre en lenguas como el inglés o el francés, el sujeto será la expresión referencial (sujeto “lógico”) aun en aquellos casos en los que esta expresión referencial se encuentre en posición postverbal (Fernández Leborans 1999). Es decir que el sujeto gramatical no es necesariamente la construcción nominal que se encuentra en posición preverbal (*El problema soy/*es yo*).

Otra construcción muy frecuente en la gramática adulta es la que se da cuando el verbo *estar* va acompañado de un complemento locativo [*estar* + locativo]. Se trata de un uso predicativo del verbo *estar* que es caracterizado como verbo intransitivo pleno. El sujeto de este tipo de construcciones no puede ser un nombre de evento pero esta restricción selectiva del sujeto no la impone únicamente el verbo *estar* sino el predicado complejo formado por el verbo *estar* y el atributo locativo (Fernández Leborans 1999). De acuerdo con Fernández Leborans, no hay argumentos definitivos para distinguir entre un verbo *estar* predicativo pleno como el que se da con un complemento locativo y un verbo *estar* copulativo gramatical o vacío dado que en ambos casos se trata de verbos que van acompañados de atributos de localización o atributos de estado, es decir que se trata de una misma clase de predicados.

b) Verbos auxiliares

El verbo *estar* aparece en construcciones perifrásticas del tipo [*estar* + gerundio]. En este caso, se trata de un verbo auxiliar que ocurre junto con una forma verbal no finita, el verbo auxiliado, con el que constituye el núcleo del predicado. En las perífrasis de este tipo la forma no finita es la que impone las restricciones de selección léxica y categorial.

La perífrasis de [*estar* + gerundio] presenta la acción en su desarrollo (en curso), que coincide con un lapso temporal. Este tipo de perífrasis es muy frecuente en la gramática del español (incluso es más frecuente que las formas no perifrásticas equivalentes) y en

general el uso de este tipo de perífrasis no es meramente opcional o estilístico (Yllera 1999).

Al igual que en la oración copulativa con *ser/estar* que presentamos antes, en la perífrasis de [*estar* + gerundio] el verbo auxiliar está en alguna medida “desemantizado” o gramaticalizado y también manifiesta las categorías verbales de tiempo, modo y aspecto, y persona y número por concordancia (es auxiliar de la predicación). Además, en ambos casos, la categoría que acompaña al verbo *estar* (el nombre o el gerundio en cada caso) es la que impone las restricciones de selección al sujeto. Estas construcciones se distinguen fundamentalmente por un factor de tipo aspectual, por el rasgo [+/- dinámico] (*Aná está durmiendo/Ana está dormida*) (Fernández Leborans 1999).

c) *Verbos inacusativos*

En cuanto a la clase de los verbos intransitivos, podemos distinguir dos tipos de verbos: los inergativos y los inacusativos (Perlmutter 1978). En cuanto a los verbos inacusativos, se trata de una clase de verbos intransitivos que tienen sujetos no agentivos (a diferencia de los verbos intransitivos inergativos). Los sujetos de los verbos inacusativos designan al que padece o en el que se manifiesta la eventualidad del verbo (Mendikoetxea 1999). Así, el sujeto sintáctico de los verbos inacusativos, que debe concordar en número y persona con el verbo, se corresponde en realidad con el papel temático de tema o paciente, típico del objeto directo, que le asigna el verbo (Zagona 2002). Es decir que los verbos inacusativos involucran una posición de sujeto no temática, se trata de sujetos que son en realidad objetos subyacentes, y asignan un papel temático de tema o paciente únicamente a su argumento interno. Dado que este tipo de verbo no asigna caso acusativo a su complemento, el argumento debe moverse a la posición de sujeto para recibir caso nominativo. En síntesis, el argumento que se asocia con los verbos inacusativos es un objeto nocional a pesar de ser un sujeto sintáctico, es decir, se interpreta como el objeto lógico o semántico del verbo transitivo e incluso, como los objetos sintácticos, puede aparecer realizado como un sintagma nominal sin determinar (*Aparecieron niños, Vienen mujeres*) (Mendikoetxea 1999).

Según el análisis más clásico, el sujeto de los verbos inacusativos se genera en una posición de argumento interno y esto favorece que aparezca comúnmente en una posición postverbal. Es decir, con los verbos inacusativos la posición no marcada del sujeto es después del verbo, posición típica del objeto directo.

En cuanto al tipo de procesamiento que hacen los adultos de las oraciones con orden SV, éstas son procesadas de manera diferente según si tienen un verbo inergativo o un verbo inacusativo (Friedmann *et al.* 2008). Así, los sujetos de los verbos inacusativos se activan en la posición postverbal y esto no ocurre en el caso de los verbos inergativos. Esto permite, según los autores, confirmar la Hipótesis de la inacusatividad [*Unaccusativity Hypothesis*] según la cual, hay movimiento del único argumento de los verbos inacusativos desde la posición de objeto donde se genera a la de sujeto.

Por otra parte, la posición del sujeto con verbos inacusativos también puede relacionarse con la estructura informativa de los enunciados. Así, cuando un sujeto se interpreta como información nueva aparece postpuesto al verbo (orden VS) mientras que en los casos en los que el sujeto recibe foco contrastivo, se coloca en la posición de Sintagma de Foco y se da el orden SV (Bel 2005).

En relación con la adquisición de los distintos tipos de verbos y las estructuras en las que aparecen, Friedmann (2007) estudia la adquisición de los verbos inacusativos en niños que están adquiriendo el hebreo y observa, a partir del orden de palabras que usan los niños con cada tipo de verbo, que antes de los dos años pueden distinguir los verbos inergativos de los inacusativos. Además encuentra que utilizan los dativos posesivos, que son asignados al argumento interno, con los verbos inacusativos y esto indicaría que están analizando el único argumento de los inacusativos como un argumento interno que se mueve a la posición de sujeto. En este mismo sentido, Snyder, Hyams & Crisma (1995) muestran que los niños que adquieren el italiano o el francés seleccionan los auxiliares según el tipo de verbo sin cometer errores. Es decir que ambos estudios llegan a la conclusión de que los niños pueden distinguir los verbos inacusativos de los inergativos y los transitivos. Si bien se trata de estudios sobre otras lenguas, es interesante destacar que los resultados muestran que los niños conocen de manera temprana las diferencias que existen entre los distintos tipos de verbos.

3.1.2. Operaciones post-sintácticas e ítems de vocabulario

De acuerdo con las propiedades de la morfología verbal del español que presentamos antes, existen dos cuestiones centrales para la representación de las categorías de Persona y Número. Por una parte, es necesario establecer cuáles son las operaciones post-sintácticas relevantes y, por otra parte, es importante determinar cuáles son los ítems de vocabulario asociados con ciertas condiciones de inserción, para la expresión morfológica de esas categorías. Como anticipamos en la presentación del marco teórico, estas operaciones y la inserción de los ítems de vocabulario se dan en el nivel de la Estructura Morfológica de acuerdo con los supuestos del modelo de la Morfología Distribuida. En este apartado desarrollamos estas dos cuestiones fundamentales para la expresión de la persona y el número en el verbo en español. Es decir, presentaremos a continuación las operaciones post-sintácticas necesarias para la expresión de las categorías de Persona y Número en español así como las reglas de inserción de los ítems de vocabulario correspondientes.

De acuerdo con los supuestos que adoptamos del modelo de la Morfología Distribuida (cfr. capítulo 1, 1.4.1.), no habría una proyección independiente de Concordancia en la sintaxis. Por otra parte, según el Principio de rasgos disjuntos, los rasgos fonológicos, o puramente morfológicos, no están presentes en la sintaxis y deben insertarse en el nivel de la morfología (Embick 2000). Además, las lenguas difieren en la forma en que implementan la concordancia entre el sujeto y el verbo (Halle 1997).

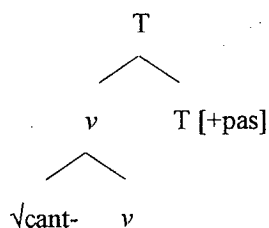
Así, para que pueda darse la concordancia en número y persona entre el sujeto y el verbo en español, deben aplicarse ciertas operaciones post-sintácticas en la Estructura Morfológica por requerimientos específicos de la lengua. Una primera operación consiste en que, bajo ciertas condiciones estructurales, un nodo de Concordancia (Agr) se agregue al nodo de Tiempo a partir de la especificación morfológica de que debe haber un nodo de Concordancia en el nodo de Tiempo finito (Embick & Halle 2011). Ese nodo de Concordancia recibirá como resultado de la operación de copiado los rasgos fonológicos de persona y número desde el nodo del Sintagma de Determinante sujeto. Tal como presentamos en el capítulo 1, nos referimos a este material agregado en la Estructura Morfológica como *disociado* puesto que no es parte de la derivación sintáctica (Embick 1997, 1998).

La inserción de nodos en la Estructura Morfológica provoca la falta de isomorfismo entre la sintaxis y la Forma Fonológica en el sentido de que hay más posiciones en la estructura morfológica que en la estructura sintáctica.

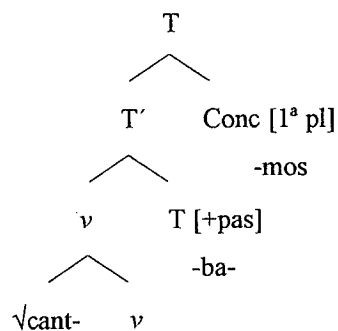
En (2) podemos observar la regla que inserta el nodo de Concordancia a Tiempo y en (2.a.) y (2.b.) se aprecian las estructuras antes y después de que se haya agregado el nodo de Concordancia con los correspondientes ítems de vocabulario para la forma *cantábamos* (Embick & Halle 2011).

(2) $T_{\text{finito}} \rightarrow [T \text{ Conc}]$

(2.a.)



(2.b.)



Por otra parte, consideramos que la inserción de nodos disociados en Tiempo y el copiado de rasgos de persona y número a esos nodos para establecer la concordancia entre el sujeto y el verbo se encuentran directamente relacionados con la posibilidad de omitir los sujetos y con la presencia de formas no finitas en la gramática adulta (cfr. más adelante 3.6.2. y 3.6.3.). Es decir que la implementación de las operaciones morfológicas que hemos presentado permite no solo la expresión de los rasgos de

persona y número para establecer la concordancia sino que también determina la ocurrencia de los sujetos nulos y las formas no finitas.

En síntesis, de acuerdo con los requerimientos de la morfología verbal del español, debe darse la inserción de un nodo terminal de Concordancia y la operación de copiado de rasgos con especificación de persona y número (rasgos no interpretables en el verbo) a ese nodo antes de la inserción del vocabulario.

En cuanto a la categoría particular de Persona, suponemos que la categoría de Determinante codifica el rasgo de persona además del rasgo de definitud (Panagiotidis 2002). Por otra parte, asumimos junto con Saab (2008) que los rasgos de la categoría de Persona se descomponen de la siguiente manera (Halle 1997):

Tabla 3. Rasgos de la categoría de Persona

Persona	1ª persona	2ª persona	3ª persona
Participante del Acto de Habla (PAH)	+	+	-
Autor del Acto de Habla (AAH)	+	-	-

La Persona tiene una función en el discurso dada su naturaleza deíctica salvo en el caso de la tercera persona “no marcada”. El primero de estos rasgos (PAH) permite, entonces, distinguir la primera y la segunda persona de la tercera. El segundo de los rasgos (AAH) permite distinguir la primera de la segunda persona. La tercera persona, especificada con los rasgos [-PAH, -AAH], es el miembro *por defecto* del grupo (Panagiotidis 2002, Nevins 2007).

Por otra parte, asumimos que los rasgos de persona y número son rasgos diferentes y, por lo tanto, deben localizarse en categorías independientes. Esto es así tanto en el dominio nominal como en el verbal si bien la morfología de las distintas lenguas no suele reflejar esta distinción⁵⁵ (Panagiotidis 2002).

De acuerdo con esto, suponemos que para establecer la concordancia entre el sujeto y el verbo debe darse, en realidad, la inserción de dos nodos de Concordancia independientes, Persona y Número, en Tiempo, y estos nodos reciben a partir de la

⁵⁵ Panagiotidis (2002:24) presenta el caso del potawatomi (lengua algonquina) como ejemplo de la disociación morfológica entre los rasgos de persona y número.

operación de copiado los rasgos de persona y número del sujeto. Los rasgos que se copian en el nodo de Concordancia de Persona serán los de [+/- Participante del Acto de Habla] y [+/- Autor del Acto de Habla]. Para el caso de la tercera persona, será *por defecto* [- PAH - AAH] independientemente de si se trata de un pronombre de tercera persona o de un nombre.

Vinculado con lo anterior, dado que Persona y Número son dos categorías independientes expresadas en español por un único ítem de vocabulario (morfo amalgama), una operación morfológica debe unir ambas categorías en un único nodo en el que se insertará el exponente de Persona-Número. La operación que une estas categorías es la de fusión estricta [*fusion*] que combina dos nodos sintácticos independientes en un único nodo antes de la inserción de vocabulario (Halle 1997, Embick & Halle 2011).

Como mencionamos antes, las lenguas varían en la manera en que implementan la concordancia entre el sujeto y el verbo. De acuerdo con esto, la selección de las operaciones post-sintácticas que se llevan a cabo según los requerimientos particulares de cada lengua está sujeta a variación paramétrica (Avellana 2010, 2012)⁵⁶. Es decir que los niños deberán adquirir las operaciones que deben implementarse en la Estructura Morfológica para establecer la concordancia en español. Por otra parte, deben aprender cuáles son los ítems de vocabulario que se asocian con las distintas categorías para su expresión morfofonológica. A continuación presentamos en (3) los ítems de vocabulario relevantes para realizar el nodo de Concordancia de Persona/Número en español rioplatense.

⁵⁶ Es decir, las lenguas difieren en la aplicación de las operaciones que se dan en el nivel de la Estructura Morfológica. Así, por ejemplo, habrá lenguas en las que debe implementarse la operación de copiado de rasgos de número para establecer la concordancia en el ámbito del Sintagma de Determinante o la operación de fusión de rasgos para que estos se realicen por el mismo ítem de vocabulario y otras lenguas en las que estas operaciones funcionan de otra manera o no son necesarias (Avellana 2012).

(3) Ítems de vocabulario de Persona y Número en español

[2ª] [- plural] ↔ /-s/

[2ª] [- plural] ↔ /∅/ /en contexto [+imperativo] o [+pretérito perfecto simple] _____

[- plural] ↔ /∅/

[1ª] [+ plural] ↔ /-mos/

[+ plural] ↔ /-n/

En síntesis, las tareas que debe llevar a cabo un niño que está adquiriendo el español para expresar la morfología verbal son las siguientes:

- En primer lugar, el niño debe reconocer los rasgos que están activos en el español puesto que, como vimos en el capítulo 1, las lenguas varían según el tipo de rasgos que seleccionan del inventario de rasgos universales [*Universal Feature Inventory*]. Debe reconocer, entonces, que hay expresión de los rasgos de la categoría de Persona (primera, segunda y tercera) y de la categoría de Número (singular y plural).
- Luego, el niño debe aprender que el sujeto concuerda en persona y en número con el verbo de manera obligatoria para que la oración sea gramatical. De acuerdo con lo que presentamos antes, para expresar las categorías de Persona y Número en el verbo y, por lo tanto, para establecer la concordancia entre el sujeto y el verbo, el niño que está adquiriendo el español debe dominar la operación de inserción de nodos de Concordancia de Persona y Número a Tiempo, el copiado de rasgos de persona y número y la operación de fusión estricta [*fusion*] entre Persona y Número.
- Por último, el niño debe adquirir los ítems de vocabulario asociados a condiciones específicas de inserción para expresar las distintas personas y el número singular o plural (cfr. antes en (3) los ítems de vocabulario). Es decir, debe aprender con qué rasgos se asocia cada parte del verbo.

De acuerdo con esto, en el siguiente apartado exponemos las distintas propuestas que se han brindado en la bibliografía para explicar cómo se lleva a cabo la adquisición de las categorías de Persona y Número así como de la operación de concordancia entre el sujeto y el verbo.

3.2. Las propiedades de la gramática infantil temprana: datos y análisis previos

A continuación presentamos algunos de los análisis que se proponen para explicar las propiedades de las producciones infantiles que se relacionan con las categorías funcionales del dominio verbal.

El apartado está dividido en tres secciones. La primera sección se centra en las categorías funcionales de Persona y Número en las gramáticas infantiles y presentamos algunos estudios que discuten si estas categorías, la categoría de Concordancia para la mayoría de las propuestas, son parte de la *gramática infantil temprana*. Estos análisis en general se basan en el tipo de concordancia que se da entre el sujeto y el verbo en las producciones de los niños.

La segunda sección se aboca al fenómeno de infinitivo de raíz [*root infinitive*] y la tercera sección se centra en los tipos de sujetos que producen los niños en una etapa temprana de adquisición, en distintas lenguas. A los fines de nuestro análisis, será relevante considerar las diferentes respuestas que se han brindado para explicar la distribución de las formas verbales finitas y no finitas y de los sujetos nulos y explícitos en las emisiones de los niños. Como veremos más adelante, entendemos que este tipo de construcciones pueden relacionarse directamente con la adquisición de las categorías de Persona y Número así como con la implementación de las operaciones morfológicas que estas categorías involucran (cfr. en particular 3.6.2. y 3.6.3.).

3.2.1. Las categorías de Persona y Número

Una de las cuestiones fundamentales que se plantean los estudios sobre la adquisición de las categorías funcionales es si éstas forman parte de la *gramática infantil temprana*. A los fines del análisis que hacemos en este capítulo nos interesan puntualmente las categorías verbales de Persona y de Número. Sin embargo, dado que en general desde las distintas propuestas se considera que la categoría de Concordancia (Agr) es la responsable de la expresión de los rasgos de persona y de número, haremos referencia a esta única categoría en la presentación de las distintas explicaciones.

Sobre esta base, expondremos a continuación las respuestas que se han brindado para las siguientes preguntas:

- ¿La categoría de Concordancia (Persona y Número) es parte de la gramática infantil temprana?
- ¿Cómo es la concordancia en persona y en número entre el sujeto y el verbo en las producciones de los niños?

3.2.1.1. La categoría de Concordancia en la gramática infantil

De acuerdo con los interrogantes planteados, un primer grupo de propuestas entiende que las categorías funcionales no son parte de la gramática infantil temprana. Como ya se vio en el capítulo 1 (cfr. 1.3.1.), estas explicaciones se basan en la Hipótesis de la Discontinuidad y consideran que la gramática del niño es estructuralmente diferente a la gramática adulta.

Según estas propuestas, la estructura de la cláusula de la gramática infantil carece, en un primer momento, de proyecciones funcionales y habría únicamente instanciaciones de las categorías léxicas (Radford 1990, Lebeaux 1998, entre otros). Así, Radford (1990) propone que en una primera y segunda etapa (etapa precategorial y etapa de categorías léxicas respectivamente), la gramática infantil carece de cualquier proyección funcional. Consecuentemente, también estaría ausente la proyección de Concordancia de sujeto (AgrS) que permite expresar la morfología verbal que se vincula con los elementos nominales del verbo como la persona y el número, esto es, la categoría que permite establecer la concordancia entre el sujeto y el verbo⁵⁷.

Esta propuesta pretende dar cuenta de la producción no adulta de las formas no finitas en las emisiones infantiles de ciertas lenguas como el inglés (ver más adelante en 3.2.2. fenómeno de *infinitivo de raíz*). Sin embargo, incluso aquellos niños que están

⁵⁷ Cabe señalar que de acuerdo con el modelo de gramática que adoptan los autores que se mencionan en este apartado, en la gramática adulta habría una categoría de AGR presente en la sintaxis.

adquiriendo el inglés producen estas formas verbales no finitas de manera opcional y pueden usar las distintas personas gramaticales cuando producen verbos conjugados.

En coincidencia con la propuesta de Radford, Aguirre (1995) sostiene que los niños que están adquiriendo el español pasan por una etapa pregramatical en la que solo se proyecta el Sintagma Verbal pero no las categorías funcionales vinculadas con la flexión. Aguirre entiende que las formas verbales que utilizan los niños se encuentran sin analizar, es decir que no estarían reconociendo los sufijos de flexión como expresiones fonológicas de una categoría gramatical independiente. Así, los niños eligen una única forma, la que aprendieron primero, y la utilizan en distintos contextos y esto provocaría numerosos errores de concordancia. Cabe señalar que la autora considera que las formas no finitas utilizadas como verbos principales también generan errores de concordancia⁵⁸. Sin embargo, como veremos más adelante, los errores de concordancia son escasos si se considera el total de las producciones infantiles en las que aparece un verbo flexionado y lo mismo han observado distintos autores en diferentes lenguas.

Frente a esta propuesta que sostiene que en un primer momento las categorías funcionales no son parte de la gramática infantil y que el desarrollo lingüístico pasa por una etapa pregramatical, Félix-Brasdefer (2006) a partir de su estudio sobre la producción de tres niños que están adquiriendo el español, sostiene la Hipótesis de la Continuidad en su versión más fuerte (cfr. capítulo 1, 1.3.2.). Es decir, entiende que todas las categorías funcionales, y en particular, la categoría de Concordancia de sujeto (AgrS), están disponibles en la gramática infantil del español desde el comienzo. Como evidencia de esto, el autor muestra que el sistema de concordancia de los tres niños presenta flexiones en las distintas personas gramaticales tanto en singular como en plural (si bien en una proporción bastante menor para las formas de plural) entre los 1;7 y los 2;5 años⁵⁹. Los verbos que aparecen en las producciones infantiles no son, entonces, formas sin analizar ni aprendidas de memoria sino que, por el contrario,

⁵⁸ Por otra parte, Aguirre (1995) considera que las formas “fossilizadas” como *no tan*, que uno de los niños estudiados repite a partir de lo que dicen los adultos cada vez que le leen un cuento en particular y que luego generaliza para construcciones con sujetos en singular y en plural, pueden provocar errores de concordancia. Sin embargo, entendemos que las formas que los niños repiten luego de la producción adulta no deben ser consideradas como datos en el análisis de los errores.

⁵⁹ Félix-Brasdefer (2006) presenta datos que sirven como evidencia de que en la gramática infantil temprana también están presentes las categorías de Tiempo, de Negación y de Complementante.

permiten mostrar que los niños pueden analizar los verbos en raíz y formas flexivas y que, en general, utilizan de manera correcta esos verbos.

En esta misma línea, a partir del estudio de la adquisición de lenguas como el español, el italiano y el catalán, se ha observado que los niños pueden hacer un uso productivo de las distintas categorías verbales desde el comienzo de las emisiones de dos palabras (Guasti 1993/1994, Torrens 1995, Durán 2000). Es decir que en general se acepta que la adquisición de las categorías de Persona y Número es temprana en dichas lenguas. Así, los niños muestran contrastes en persona y en número desde las primeras edades estudiadas (1;7-1;8 años) y pueden hacer un uso diferenciado de las formas finitas y no finitas de los verbos (Guasti 1993/1994, Torrens 1995, entre otros). Se ha observado, entonces, que la producción de verbos en sus formas finitas y la concordancia generalmente correcta en persona y en número entre el nombre que funciona como sujeto y el verbo son fenómenos que se dan en cuanto comienzan a aparecer las formas verbales en las emisiones infantiles.

Por otra parte, si consideramos por separado las categorías de Persona y Número, encontramos que algunos autores afirman que la Persona se adquiere antes que el Número (Bel 1998) y otros entienden que la adquisición de estas categorías es simultánea y que las diferencias en la expresión de ambas categorías responden a la frecuencia de las distintas formas en el *input* (Mueller Gathercode *et al.* 1999, Marrero & Aguirre 2003).

En cuanto al orden en el que se manifiestan las personas gramaticales, según distintos estudios primero se observa la aparición de la primera y la tercera persona del singular. Luego, se manifiestan la primera y la tercera persona del plural y, por último, se observa la producción de la segunda persona del singular y luego la segunda persona del plural (Montrul 2004 y los trabajos allí citados).

En cuanto a la manifestación de la categoría de Número, en particular, existe, como mencionamos antes, una diferencia importante en la proporción de las formas en singular que producen los niños frente a las escasas formas en plural que aparecen en las emisiones infantiles. Para dar cuenta de esta diferencia, Félix-Brasdefer (2006) supone que debe brindarse una explicación que no implique negar la presencia de la categoría funcional de Concordancia en la gramática del niño si bien no desarrolla una propuesta para dar cuenta del retraso de las formas del plural en los verbos.

Por otra parte, esta diferencia entre la producción de la morfología de singular y de plural aparece en distintas lenguas en el proceso de adquisición (Guasti 2004 para el italiano, Ferdinand 1994 para el francés, Grinstead 1994 para el español y el catalán). Así, por ejemplo, Grinstead (1994), a partir del análisis de las producciones de tres niños que están adquiriendo el español y de tres niños que están adquiriendo el catalán, propone que en una etapa temprana la gramática solo posee las formas verbales en singular y asume que dada la casi completa ausencia de las formas de plural, la categoría de Número debe estar inespecificada en la gramática infantil temprana si bien puede ser parte de la gramática del niño.

En síntesis, este segundo grupo de propuestas presenta evidencia a favor de la hipótesis de que la gramática infantil es estructuralmente similar a la gramática adulta (Hipótesis de la Continuidad) y de que la categoría de Concordancia, al igual que el resto de las categorías funcionales, se encuentra activa de manera temprana (incluso a los 1;7 años) independientemente de que haya dificultades, que se dan al comienzo y de manera opcional, con la realización morfofonológica de ciertas categorías como la de Número.

3.2.1.2. Errores de concordancia entre el sujeto y el verbo

En esta sección presentamos distintos análisis sobre el funcionamiento de la concordancia entre el sujeto y el verbo y la aparición de los errores de concordancia en las producciones infantiles. De acuerdo con las distintas propuestas esbozadas en la sección anterior, será diferente la explicación que se brinde para dar cuenta de estos errores.

Como mencionamos antes, Aguirre (1995) entiende que la gramática infantil para por una etapa pregramatical y, en su estudio sobre la adquisición del español, encuentra que los errores de concordancia que aparecen en las emisiones infantiles son numerosos. Distingue tres tipos de errores sin diferenciar entre los errores de concordancia en persona de los errores de concordancia en número. Así, entiende que los errores pueden ocurrir por: (a) la utilización de la tercera persona del singular en lugar de la primera persona del singular; (b) la utilización de la tercera persona del singular en lugar de la segunda persona del singular o (c) la utilización de la tercera persona del singular en lugar de la tercera persona del plural. Es decir, los errores aparecen cuando los niños

usan la tercera persona del singular en contextos en los que se espera otra persona o una forma en plural.

Por otra parte, si bien Aguirre entiende que cada tipo de error tiene una evolución diferente, considera que todos los errores se manifiestan cuando comienzan a aparecer de manera productiva las formas implicadas. En este sentido, el primer tipo de error es, según la autora, el más relevante porque le permite afirmar que es consecuencia de la falta de identificación de la categoría funcional de Concordancia y que la adquisición de esta categoría se da recién cuando aparece un asentamiento de la primera persona (alrededor de los 23 meses de edad según el niño estudiado). En cambio los otros dos tipos de errores son para Aguirre consecuencia de una falta de dominio de las formas flexivas que corresponden a cada persona gramatical. Esa falta de dominio se pondría en evidencia en contextos particulares como en respuestas a preguntas o con tiempos verbales menos habituales para el niño.

En cuanto a la adquisición del plural en español, Marrero & Aguirre (2003) proponen que ésta se da en tres etapas y también suponen que una primera etapa es premorfológica. Por lo tanto, las gramáticas infantiles de esta primera etapa carecerían totalmente de formas de plural reales si bien pueden observarse en las emisiones de los niños formas en plural sin analizar en las que la morfología de plural no se asocia con el significado correspondiente. Las autoras entienden que la adquisición de la concordancia se da primero entre el nombre y el determinante, en el dominio nominal, y luego entre el sujeto y el verbo, en el dominio verbal, y que esto ocurre recién en una tercera etapa. A partir de este momento pueden aparecer, entonces, los errores de concordancia entre el sujeto y el verbo. Los errores que encuentran Marrero & Aguirre (2003) se dan cuando los niños expresan el plural en una sola de las dos categorías pero no en ambas como se espera de acuerdo con la gramática adulta del español.

Para dar cuenta de estos errores de concordancia, Marreo & Aguirre (2003), en consonancia con la Hipótesis de la Discontinuidad, proponen que los errores que ocurren en la etapa premorfológica son el resultado de la falta de adquisición de la categoría de Concordancia. Si, en cambio, los errores aparecen en la etapa en la que la estructura de la cláusula se extiende hasta Concordancia, suponen que en la gramática infantil están disponibles ambas opciones: las cláusulas pueden ser únicamente proyecciones del Sintagma Verbal (en los casos en los que se produce un error) o pueden tener una proyección de Concordancia (cuando no ocurre un error).

En síntesis, de acuerdo con esta primera posición, los errores de concordancia son el resultado del tipo de estructura de la cláusula propia de *gramática infantil temprana*.

Frente a esta propuesta, aquellos autores que defienden la Hipótesis de la Continuidad deben brindar otro tipo de explicación para dar cuenta de los distintos tipos de producciones no esperadas que producen los niños.

En referencia a los errores de concordancia, en general observan que su aparición en las producciones infantiles es escasa (no superan el 5% por sobre el total de formas con concordancia) incluso si se tienen en cuenta los distintos tipos de errores que pueden darse (Bel 2001, Torrens 1995, Durán 2000). Así, un tipo de error que relevan distintos autores es el que ocurre cuando los niños utilizan la tercera persona en vez de la primera⁶⁰ (Montrul 2004). De acuerdo con esto, dado que la cantidad de errores que se relevan es muy baja, estos errores no pueden servir como evidencia contra la hipótesis de que la estructura de la cláusula que proyectan los niños es idéntica a la adulta (Félix-Brasdefer 2006)⁶¹.

Es relevante señalar, además, que si al comienzo de las producciones verbales la gramática infantil careciera por completo de las categorías funcionales y, en particular, de la categoría de Concordancia, los niños no podrían producir ningún tipo de flexión para establecer la concordancia. Por otra parte, al producir formas verbales flexionadas, cometerían todo tipo de errores de concordancia entre el sujeto y el verbo (Borer & Rohrbacher 2002) y, como vimos, esto no es lo que observan los distintos autores.

⁶⁰ Como se verá más adelante, en nuestro análisis no consideraremos este tipo de construcción como un error de concordancia real.

⁶¹ Un ejemplo de esta segunda propuesta es el estudio sobre el alemán de Poeppel & Wexler (1993). Los autores también encuentran muy pocos errores de concordancia y, por otra parte, observan que estos siguen un patrón de comportamiento determinado, se trata de la combinación de sujetos en plural con verbos en singular (como veremos más adelante, encontramos este mismo patrón de comportamiento en los errores de nuestro corpus). Así, puesto que los errores son escasos y que no se dan de manera aleatoria en las producciones de los niños, no es posible considerar que la Concordancia es totalmente deficiente en la gramática infantil si bien puede no estar disponible por completo. Poeppel & Wexler (1993) suponen, entonces, que los niños conocen el sistema de concordancia y que lo utilizan de manera correcta para los sujetos que más producen, esto es, los sujetos en singular.

En síntesis, de acuerdo con los estudios que analizan los errores de concordancia entre el sujeto y el verbo, encontramos que se discute principalmente si estos errores pueden ser consecuencia de la falta de disponibilidad parcial o completa de algunas categorías funcionales en la gramática infantil. Es decir que en general ubican el problema en el componente sintáctico.

Como veremos más adelante, nuestra propuesta de análisis pretende ser superadora de estos análisis. Por una parte, adoptamos la hipótesis de que las categorías funcionales son parte de la gramática del niño desde el comienzo. Es decir, suponemos que el componente sintáctico no presenta fallas en la gramática infantil temprana y desplazamos el lugar en el que se encuentra el problema hacia el nivel de la Estructura Morfológica donde deben implementarse ciertas operaciones post-sintácticas necesarias para, precisamente, establecer la concordancia entre el sujeto y el verbo en español. Al mismo tiempo, consideramos que si bien la cantidad de errores que produce cada niño en el proceso de la adquisición de la concordancia es baja, los errores deben ser explicados.

3.2.2. Formas finitas y formas no finitas en la gramática infantil. Fenómeno de infinitivo de raíz [*root infinitive*] en distintas lenguas

En esta sección analizamos un segundo tipo de producción que ha sido vinculado con la adquisición de las categorías funcionales del dominio verbal como es el caso de las formas verbales finitas y no finitas y el fenómeno de infinitivo de raíz [*root infinitive*] y nos centramos en las respuestas que se han dado a los siguientes interrogantes:

- ¿Los niños producen formas no finitas que no están permitidas en la lengua que están adquiriendo?
- ¿Cómo se explica la aparición de formas no finitas en contextos no esperados en ciertas lenguas?

Como mencionamos en el capítulo 1, una de las propiedades que se ha observado en la gramática infantil de distintas lenguas como el inglés, el holandés o el alemán, entre muchas otras, es la producción de formas verbales no finitas en cláusulas principales

aunque esto no esté permitido en la lengua que se está adquiriendo. Este fenómeno se conoce con el nombre de *infinitivo de raíz* [*root infinitive* (RI)] (Wexler 1994). Esto es característico de las producciones de varias palabras y se manifiesta en dichas lenguas hasta alrededor de los tres años. Sin embargo, simultáneamente, los niños pueden producir cláusulas con verbos finitos. Así, se observó que los niños que están adquiriendo esas lenguas usan tanto verbos finitos como no finitos en contextos que normalmente exigen la presencia de un verbo finito. Por esta razón, Wexler propuso la existencia de una etapa opcional de producción de infinitivos que se da de manera temprana (entre los 1;6 y los 2;6 años) en la que los verbos finitos y no finitos son producidos libremente en los mismos contextos y que se conoce como etapa de *infinitivo opcional* [*optional infinitive* (OI)].

A diferencia de lo que ocurre en las lenguas que mencionamos antes, de acuerdo con distintos autores, los niños que adquieren lenguas como el catalán, el italiano y el español pueden hacer un uso diferenciado y generalmente correcto de las formas finitas y no finitas de los verbos (Guasti 1993/1994, Torrens 1995).

Así, a partir de sus estudios sobre la adquisición del italiano, Guasti (1993/1994) supone que los niños conocen el sistema verbal de concordancia y que comienzan a construir un paradigma verbal desde una etapa muy temprana dado que no producen formas no finitas en contextos no esperados. Podemos afirmar, entonces, que los niños que adquieren este segundo grupo de lenguas poseen un amplio conocimiento sobre las propiedades morfosintácticas de los verbos finitos y no finitos específicas de la gramática de su lengua desde edades tempranas. Vinculado con esto, Guasti (1993/1994) entiende que este conocimiento es evidencia de la presencia de las distintas categorías funcionales en la gramática infantil.

En síntesis, según los distintos resultados que mencionamos, parece posible establecer una diferencia en la adquisición de las distintas lenguas a partir del fenómeno de infinitivo de raíz.

De acuerdo con lo anterior, la presencia en ciertas lenguas de una construcción no permitida como el infinitivo de raíz representa un tipo de discontinuidad entre la gramática adulta y la gramática infantil. Sin embargo, el fenómeno también ha sido explicado suponiendo que existen déficits gramaticales provocados por la falta de maduración de los principios relevantes (Guasti 2004). Estos principios son parte de la GU pero no estarían disponibles hasta determinado momento del desarrollo (Rizzi

1993/1994, Wexler 1994, 1998). Esta explicación podría subsumirse, entonces, dentro de la Hipótesis de la Continuidad dado que las diferencias entre ambas gramáticas están restringidas por la Gramática Universal (Guasti 2004).

En esta línea, una de las propuestas particulares para explicar la aparición de los infinitivos de raíz es la que presentamos en el capítulo 1 (ver 1.3.2.1.2.), esto es, el Modelo de omisión de Concordancia/Tiempo [*AGR/TNS Omission Model*] junto con la Restricción del cotejo único [*Unique Checking Constraint*] (Schütze & Wexler 1996, Wexler 1998). Según este modelo, los infinitivos de raíz aparecen cuando el rasgo de Tiempo o de Concordancia queda sin especificar en una representación clausal y esta falla se vincula con una restricción que establece que la gramática del niño solo puede chequear el rasgo del sujeto en Concordancia o en Tiempo y, por lo tanto, Tiempo puede quedar sin especificar.

Una segunda explicación es la Hipótesis de Truncamiento de la Estructura [*Truncation Hypothesis*] (Rizzi 1993/1994) que mencionamos en la sección anterior y en el capítulo 1 (1.3.2.1.3.). Esta propuesta también funciona como un intento de explicar la aparición de los infinitivos que aparecen en las cláusulas principales. De acuerdo con esta hipótesis, la cláusula se proyectaría hasta el Sintagma Verbal y, por este motivo, no pueden aplicarse los procesos morfosintácticos que se vinculan con la proyección de Tiempo (Guasti 2004).

En síntesis, ambas propuestas ubican la falla que permite la aparición de los infinitivos de raíz en la proyección de Tiempo. Esta categoría puede estar subespecificada según una restricción en la cantidad de chequeos que pueden darse o según la estructura de la cláusula que se proyecta en las gramáticas infantiles. En este sentido, como sugiere Guasti (2004), ambas explicaciones evocan la propuesta de que las categorías funcionales están ausentes al comienzo del proceso de adquisición si bien en ambos casos solo consideran una ausencia parcial de las categorías relevantes.

Por otra parte, para dar cuenta del hecho de que hay lenguas en las que casi no se observa el fenómeno de infinitivo de raíz, ambas propuestas muestran que la subespecificación o la ausencia de la proyección de Tiempo no impide la producción de formas verbales finitas en ciertas lenguas como el español, el catalán o el italiano. Finalmente, las restricciones como la del cotejo único y los casos de truncamiento de la estructura se superan mediante un proceso de maduración biológica.

Una propuesta diferente para dar cuenta de las formas no finitas en las producciones de los niños es la que sostiene que no hay en la gramática infantil déficits en la representación sintáctica sino que la estructura de la cláusula de la gramática del niño se asemeja a la de la gramática adulta (Phillips 1995, 1996). Sobre esta base, el autor entiende que puede haber un retraso vinculado con la operación sintáctica que une el verbo con la flexión [*merge*] como consecuencia de un problema en el acceso al conocimiento morfológico que no sería un proceso automático para el niño⁶². Como resultado de este retraso, una forma verbal *por defecto*, que en muchas lenguas coincide con las formas de infinitivo, puede ser utilizada en lugar de una forma verbal finita.

3.2.3. Tipos de sujetos producidos por los niños

Finalmente, otro de los fenómenos en el que se ha centrado buena parte de la investigación sobre la adquisición de las categorías funcionales y su proyección en la gramática infantil es el tipo de sujetos (nulos o explícitos, en posición pre o postverbal) que producen los niños.

A continuación presentamos algunas de las respuestas que se han formulado para responder las siguientes preguntas:

- ¿Qué tipos de sujetos aparecen en las producciones infantiles de la gramática temprana?
- ¿Cómo se explica la aparición de uno u otro tipo de sujeto?

Además, intentaremos relacionar las respuestas con las posturas que sostienen que las categorías funcionales están ausentes o presentes en la gramática infantil.

De acuerdo con numerosos estudios, se ha observado que los niños omiten los sujetos desde las primeras emisiones aunque estén adquiriendo lenguas que no permiten los sujetos nulos como el inglés, el alemán o el francés.

⁶² Cabe señalar que la propuesta de Phillips (1995, 1996) es similar a la explicación que propusimos en el capítulo 2 para dar cuenta del comportamiento de la categoría de Número en el dominio nominal.

Dos propuestas clásicas que intentan dar cuenta de la omisión de los sujetos en lenguas de sujeto obligatorio son la de Rizzi (1993/1994) y la de Hoekstra & Hyams (1995) (cfr. capítulo 1, 1.3.2.1.3. y 1.3.2.1.1. respectivamente).

Como presentamos en el capítulo 1, Rizzi (1993/1994) propone la Hipótesis de truncamiento de la estructura [*Truncation Hypothesis*] que determina que la ausencia de ciertas posiciones sintácticas en la estructura de la cláusula de las gramáticas infantiles permite dar cuenta de los problemas que se dan en las emisiones de los niños. En particular, el caso de las omisiones de sujetos en lenguas que no lo permiten sería consecuencia de que no se proyecte la posición de sujeto.

Por su parte, Hoekstra & Hyams (1995) suponen que una subespecificación de la categoría de Número permite explicar y relacionar distintos tipos de producción propios de las gramáticas infantiles como la omisión de sujetos en lenguas no *pro-drop*, la ausencia de los determinantes y la presencia de infinitivos de raíz.

Como vemos, al igual que lo que ocurre con las respuestas relacionadas con los errores de concordancia entre el sujeto y el verbo (cfr. 3.2.1.2.), ambas propuestas suponen que hay un problema en el componente sintáctico ya sea por subespecificación o por ausencia de ciertas categorías funcionales en la gramática del niño.

Por otra parte, según los resultados de distintas investigaciones, la lengua que se está adquiriendo influye en la cantidad de sujetos que omiten los niños. De acuerdo con esto, los niños que están adquiriendo una lengua que no permite la omisión del sujeto omiten menos los sujetos que aquellos que están adquiriendo una lengua *pro-drop* (Valian 1991, Lorusso, Caprin & Guasti 2004).

El trabajo de Lorusso, Caprin & Guasti (2004) es particularmente relevante a los fines de nuestra investigación porque analiza la omisión de los sujetos en relación con las clases de verbos (transitivos, inergativos e inacusativos). Estos autores encuentran, por una parte, que los niños que están adquiriendo el italiano omiten los sujetos en una proporción similar a la observada en la gramática adulta, esto es, alrededor del 75% de las veces que producen un verbo en oraciones declarativas. Por otra parte, observan que los niños producen más sujetos explícitos con los verbos inacusativos que con los otros tipos de verbos y que, además, la posición del sujeto explícito, preverbal o postverbal, también varía de acuerdo con el tipo de verbo. Así, con los verbos inacusativos los sujetos aparecen en la mayoría de los casos en posición postverbal (alrededor del 66%

de los casos). A partir de estos resultados, los autores proponen que los niños que están adquiriendo el italiano reconocen las estructuras argumentales de los distintos tipos de verbos e incluso que pueden distinguir entre los verbos inacusativos y los inergativos.

A partir de estudiar la adquisición del catalán y el español, Bel (2001, 2003, 2005) encuentra resultados similares a los de Lorusso, Caprin & Guasti (2004). Así, observa, por ejemplo, que la proporción de sujetos nulos en las emisiones de los niños se encuentra entre el 60% y el 80% (Bel 2003). A su vez, en su estudio sobre la posición del sujeto muestra que la adquisición del orden relativo del sujeto y el verbo en función de las distintas clases verbales es temprana (Bel 2005). Encuentra, por una parte, una presencia temprana de sujetos preverbiales y postverbiales en ambas lenguas. Además, señala que particularmente en español predominan los sujetos preverbiales con los verbos estativos, transitivos e inergativos frente a lo que ocurre con los verbos inacusativos con los que predominan los sujetos postverbiales. Al igual que para Lorusso, Caprin & Guasti (2004), para Bel este uso productivo de los sujetos en distintas posiciones responde al hecho de que los niños conocen las propiedades de los distintos tipos de verbos y sus estructuras. Como veremos más adelante, el análisis de nuestros datos permite confirmar este uso diferenciado de los sujetos según las distintas clases verbales.

Por otra parte, los resultados que obtiene Bel (2003, 2005) le permiten defender la Hipótesis de la Continuidad, dado que encuentra una ocurrencia temprana de los sujetos explícitos en las distintas posiciones así como un conocimiento también temprano en la gramática infantil de que en el español y el catalán se pueden omitir los sujetos (lenguas *pro-drop*). Es decir, habría una rápida convergencia entre la gramática infantil y la adulta en cuanto a la producción de los sujetos.

Frente a estas propuestas, Grinstead (2004) observa que los niños que están adquiriendo el catalán y el español no producen sujetos explícitos en una etapa temprana de adquisición a diferencia de lo que ocurre con los niños que están adquiriendo lenguas que no permiten la omisión del sujeto como el inglés, el alemán o el francés. Grinstead sostiene que esta diferencia interlingüística se vincula con la posición en la que se realizan los sujetos explícitos en la gramática adulta de lenguas como el español o el catalán, esto es, en la periferia izquierda de la cláusula (en Tópico o Foco). Esta posición no estaría activa al comienzo y por lo tanto en las lenguas *pro-drop* los niños no pueden producir los sujetos explícitos. Es decir, algunas proyecciones no están

disponibles y esto se vincula con que las gramáticas infantiles tienen un acceso parcial o limitado a la competencia discursiva (información pragmática-discursiva). Grinstead (2004) ubica así el problema en la interfaz entre la gramática y el dominio pragmático-discursivo [*Interface delay Hypothesis*]. Entiende, entonces, que se trata de una interfaz que aún está inmadura y no de un déficit gramatical.

En síntesis, en este apartado expusimos algunos de los análisis y respuestas que se han brindado para dar cuenta de las producciones infantiles que se vinculan con las categorías verbales, centrándonos especialmente en las categorías de Persona y Número. Hemos observado que, en general, las propuestas pueden dividirse según si entienden que las categorías funcionales (o alguna de ellas) no son parte de la gramática infantil (Hipótesis de la Discontinuidad) o si suponen que las categorías son parte de la gramática temprana aunque pueden estar subespecificadas o pueden presentar problemas en el acceso al conocimiento morfológico (Hipótesis de la Continuidad débil en alguna de sus versiones). De acuerdo con esto, las respuestas para dar cuenta de los errores de concordancia, del fenómeno de infinitivo de raíz y del tipo de sujetos producidos por los niños se organizan a partir de las distintas formas en que representan la gramática infantil. Sin embargo, las propuestas comparten el supuesto de que el componente sintáctico puede presentar problemas en las primeras etapas de adquisición. Por otra parte, no explican por qué los errores o las omisiones aparecen de manera opcional en las emisiones de los niños.

3.3. Discusión y propuesta de análisis

En el apartado anterior hemos presentado las distintas propuestas que se han desarrollado para dar cuenta de las propiedades de la gramática infantil, fundamentalmente aquellas que se vinculan con la categoría de Concordancia, con las formas finitas y no finitas y con el tipo de sujetos que producen los niños.

En la primera parte de esta sección discutiremos con las propuestas que entienden que las propiedades de las emisiones infantiles son un resultado directo de la estructura de la cláusula que se proyecta en la gramática infantil. Como ya mencionamos, las distintas

explicaciones ubican en el componente sintáctico los déficits que darían cuenta de los problemas que se observan en las producciones de los niños.

Luego, presentaremos nuestra propuesta de análisis a partir de los supuestos que adoptamos del modelo de la Morfología Distribuida y mostraremos por qué es preferible una explicación en términos de operaciones morfológicas para dar cuenta de las producciones infantiles que se vinculan con las categorías de Persona y Número. Proponemos, puntualmente, que la gramática infantil atraviesa dos etapas en la adquisición de las categorías de Persona y Número del dominio verbal y que estas etapas se relacionan, al igual que en el ámbito nominal, con el dominio de las operaciones post-sintácticas que deben llevarse a cabo en el nivel de la Estructura Morfológica.

Como señalamos en el apartado anterior, para explicar la adquisición de las categorías de Persona y Número hay que centrarse, en primer lugar, en la producción de la morfología de número y persona y en la concordancia o la falta de concordancia entre el sujeto y el verbo. Además, en relación con esto es relevante discutir qué ocurre con la distribución en las emisiones infantiles de las formas finitas y no finitas y con los tipos de sujetos producidos por los niños.

En líneas generales vimos que un primer grupo de estudios supone que la gramática infantil carece de proyecciones funcionales en algún momento del desarrollo lingüístico, es decir que se propone una etapa pregramatical (Radford 1990, entre otros). Un segundo grupo de propuestas entiende que las categorías funcionales están presentes pero pueden no proyectarse de manera completa (o se encuentran subespecificadas) y esto depende de factores maduracionales (Grinstead 1994, entre otros). Habría, así, dos grandes grupos de propuestas que buscan explicar las propiedades de la gramática infantil temprana.

En suma, se ha propuesto que la ausencia de las categorías pertinentes o la subespecificación de los rasgos que expresan las formas de plural en la categoría de Número permiten explicar el desfasaje que se da en el uso de las formas del singular y el plural y el hecho de que los niños producen en primer lugar las distintas personas gramaticales en singular. Sin embargo, estas explicaciones dan cuenta en general de un subconjunto de los datos.

Por otra parte, también observamos que las distintas propuestas respecto de la presencia o ausencia de las categorías funcionales o de su especificación más o menos plena parecen estar directamente vinculadas a la lengua particular que analizan. Así, los datos que surgen del análisis de lenguas como el español, el catalán o el italiano permiten suponer que las categorías funcionales están presentes si bien pueden presentar problemas. Frente a esto, los datos provenientes del estudio de lenguas como el inglés o el alemán serían evidencia de la ausencia de ciertas categorías gramaticales. Entendemos que es relevante considerar, entonces, aquellos aspectos que se ven involucrados en la variación lingüística como lo son las operaciones post-sintácticas que deben llevarse a cabo en un componente post-sintáctico de acuerdo con los requerimientos particulares de cada lengua para expresar, por ejemplo, la concordancia en número y persona entre el sujeto y el verbo. Teniendo en cuenta esto, intentaremos explicar el retraso de las formas de plural en las emisiones infantiles tempranas sin apelar a la ausencia ni a la subespecificación de las categorías gramaticales.

En relación con la concordancia en número y persona y, en particular, con los errores de concordancia en número o persona, los resultados de los distintos estudios que presentamos muestran que la cantidad de errores de concordancia que producen los niños es baja. Creemos, por lo tanto, que estos errores no son evidencia suficiente para justificar una ausencia total de las categorías funcionales en la gramática del niño ni la existencia de una etapa premorfológica como proponen Marrero & Aguirre (2003), por ejemplo, para explicar algunos de los errores de concordancia que producen los niños. Es decir, si las gramáticas infantiles carecieran de las categorías funcionales pertinentes, la cantidad de errores sería mucho mayor, incluso no habría concordancia de ningún tipo, y estos errores no seguirían un patrón determinado⁶³.

Entendemos, además, que tampoco puede suponerse que en las gramáticas infantiles haya dos opciones disponibles de manera simultánea para explicar el hecho de que los errores aparezcan de manera facultativa. Es decir, no puede proponerse que las cláusulas se proyectan de manera completa, incluyendo la categoría de Concordancia, cuando no se observa un error y que hay cláusulas que solo se proyectan hasta el Sintagma Verbal cuando aparece un error en las emisiones infantiles, como proponen Marrero & Aguirre (2003). Consideramos, por otra parte, que los autores no presentan evidencia

⁶³ Como veremos en el apartado 3.5.2., los errores de concordancia en número que producen los niños siguen un patrón de comportamiento sistemático.

independiente para establecer en qué momento las gramáticas infantiles pueden proyectar la estructura completa de la cláusula ni qué es lo que lo determina.

En síntesis, las distintas propuestas no pueden explicar por qué los errores que ocurren en las producciones infantiles son opcionales.

En referencia al fenómeno de infinitivo de raíz, como vimos en 3.2.2., es un tipo de producción que se observa en cierto tipo de lenguas como el inglés o el alemán, y en menor medida en lenguas como el español o el italiano.

Las explicaciones que pretenden dar cuenta de este fenómeno de infinitivo de raíz según un proceso de maduración entienden que es una consecuencia directa de la falta de desarrollo de ciertos componentes sintácticos. Es decir que hay un programa genético que determina cuándo estarán disponibles para el niño algunos componentes de la GU. Así, la maduración es en cierto sentido independiente de la experiencia dado que si un componente de la gramática está disponible o no depende exclusivamente de un programa genético (Guasti 2004). De acuerdo con esto, no es claro cómo puede explicar una propuesta en términos maduracionales las diferencias que se observan en las distintas lenguas en cuanto al fenómeno de infinitivo de raíz, dado que, como dijimos, no es un fenómeno que se da de manera uniforme (ni en la misma cantidad ni durante el mismo período de tiempo) en las distintas lenguas estudiadas. Observamos que, en general, estas propuestas se ven obligadas a aclarar en qué proyecciones se generan los sujetos o qué tipo de rasgos deben ser chequeados en cada lengua para dar cuenta de las diferencias interlingüísticas que se observan en cuanto al fenómeno de infinitivo de raíz.

Finalmente, en cuanto a la aparición de los sujetos nulos y explícitos en las producciones infantiles del español o el catalán, se da un predominio de los sujetos nulos en una proporción similar a la observada en la gramática adulta (Bel 2001, 2003, 2005). Este tipo de resultado se opone a lo encontrado por Grinstead (2004) dado que no observa sujetos explícitos en las emisiones infantiles que analiza y entiende que esto se relaciona con una falta de acceso en la gramática infantil a la periferia izquierda. Es decir que según el autor, en las lenguas *pro-drop* los sujetos explícitos no están disponibles desde el comienzo de la adquisición porque ocurren en la periferia izquierda a la que no se tiene acceso frente a lo que se da en las lenguas no *pro-drop*. Es decir que la adquisición de las lenguas no *pro-drop* se vería “facilitada” porque están disponibles las categorías necesarias para la producción de los sujetos explícitos.

Sin embargo, dado que en la gramática adulta de las lenguas como el español los sujetos se omiten en el 80% de los casos, parece evidente que el *input* que reciben los niños es lo suficientemente rico como para permitir que rápidamente las gramáticas infantiles puedan fijar el valor del parámetro adecuado para los sujetos. Creemos, por lo tanto, que las emisiones de los niños en las que predominan los sujetos nulos, contra lo que supone Grinstead, no son evidencia de que hay una ausencia (o subespecificación) de las categorías funcionales en la gramática infantil temprana. Es decir que, por el contrario, la escasa producción de sujetos explícitos en las emisiones de los niños que están adquiriendo lenguas como el catalán o el español (tal como ocurre en las gramáticas adultas de estas lenguas) confirma la presencia temprana de las categorías funcionales relacionadas.

A diferencia de las distintas explicaciones con las que discutimos en esta sección, nuestro análisis no supone la ausencia ni la subespecificación de las categorías funcionales sino que, por el contrario, hace hincapié en lo que ocurre en el componente de la Estructura Morfológica para dar cuenta del desarrollo que se observa en el proceso de adquisición de dichas categorías.

Consideramos, así, que no es necesario apelar a una falla o déficit en el nivel de la sintaxis para brindar una explicación de las diferentes producciones infantiles que aparecen a lo largo del proceso de adquisición. Entendemos, en cambio, que los problemas se encuentran en el nivel de la Estructura Morfológica y que se vinculan, por tanto, con el dominio de los requerimientos específicos de la lengua que se está adquiriendo.

De acuerdo con esto, es posible proponer la existencia de dos etapas por las que pasa la gramática infantil en la adquisición de las categorías de Persona y Número del dominio verbal. En una primera etapa habrá una ausencia de la operación post-sintáctica de copiado del rasgo de número pero no del rasgo de persona. Al igual que en el capítulo anterior, proponemos un nombre para cada una de las etapas y hemos denominado a esta primera etapa *Ausencia de la operación post-sintáctica de copiado del rasgo de número*. Las propiedades de las construcciones que producen los niños que se encuentran en esta etapa son las siguientes: un uso contrastivo de la categoría de Persona, un uso correcto de las formas verbales finitas y no finitas y de los sujetos nulos y explícitos, de acuerdo con la gramática adulta. Sin embargo, dado que en general la

operación de copiado del rasgo de número no se implementa en esta etapa, habrá una ausencia, casi completa, de la expresión de número plural en los verbos.

Por su parte, en la segunda etapa comienza a ser implementada en la gramática infantil la operación de copiado del rasgo de número. Así, se espera la aparición de formas verbales en plural en las producciones de los niños, es decir, se espera un uso contrastivo y productivo de la categoría de Número en el verbo.

Sin embargo, esta operación de copiado puede opcionalmente presentar problemas para la gramática infantil y, en consecuencia, aparecerán errores de concordancia en número entre el sujeto y el verbo. En relación con esto, será relevante determinar si las propiedades de las distintas clases verbales y los tipos de sujetos inciden en la implementación correcta de la operación de concordancia.

La segunda etapa se denomina *Problemas con la operación post-sintáctica de copiado* y esto se relaciona precisamente con el tipo de errores que pueden aparecer en esta etapa (cfr. más adelante 3.6. para una justificación detallada de los nombres de cada etapa). Sostenemos, entonces, que el dominio de la operación de copiado de rasgos es fundamental para expresar de manera adulta las categorías funcionales del ámbito verbal.

3.4. Metodología

En este apartado, presentamos las muestras representativas que serán analizadas en detalle para exponer las características principales de las producciones infantiles que se vinculan con las categorías funcionales del dominio verbal y que corresponden a cada una de las etapas propuestas.

Al igual que en el capítulo anterior, a partir del corpus completo de datos (cfr. Anexo I) hemos seleccionado un conjunto de muestras representativas para estudiar las propiedades de la adquisición de las categorías funcionales del dominio verbal.

En la siguiente Tabla presentamos los datos de las tres niñas que produjeron las muestras que seleccionamos como representativas. Nuevamente hemos seleccionado las muestras representativas de los corpus longitudinales.

Tabla 4. Corpus representativos

Muestra	Niño	Edades	MLU	Emisiones
1	Emilia	1;11.7 a 2;10.8	1.9 a 3.7	2499
2	Renata	2;3.28 a 2;11.12	2.1 a 3.4	1822
3	Julia	1;11.7 a 2;4.17	2.3 a 3.9	2171
Total de emisiones				6492

Para el análisis de los datos, hemos seleccionado diecinueve muestras representativas⁶⁴. Estas diecinueve muestras o grabaciones presentan un porcentaje alto de emisiones (entre 200 y 600 emisiones según cada muestra) y de verbos producidos (entre 30 y 190 formas verbales según cada muestra). Así, en las muestras representativas aparecen claramente los distintos tipos de producción que se busca analizar.

De acuerdo con esto, el análisis de las diecinueve muestras representativas nos permitirá presentar los datos porcentuales y las figuras de cada tipo de construcción analizada en cada una de las etapas. Cabe señalar que, al igual que en el capítulo anterior, las muestras representativas arrojan valores similares a los valores del corpus completo (conjunto de todas las muestras).

Como se dijo en el apartado sobre aspectos metodológicos del capítulo 1, cada muestra o grabación de producción infantil espontánea se obtuvo a partir del encuentro con un niño. En estos encuentros se propusieron distintas situaciones de juego en las que los niños hablaban espontáneamente si bien buscamos generar situaciones en las que pudieran producir distintas formas verbales. Así, para obtener una mayor cantidad de construcciones verbales se formularon preguntas para elicitación de la primera persona del singular y del plural y en algunos casos se utilizó un títere y se le pidió al niño que le hiciera preguntas para elicitación de esta manera la segunda persona del singular. Para elicitación del resto de las personas gramaticales, le hemos presentado a cada niño distintas láminas en las que aparecen personas o animales en diferentes situaciones a partir de las que se han formulado preguntas del tipo *¿qué hay/ves en este dibujo?*. En todos los casos, se mantuvo una misma serie de imágenes que pueden ser descriptas a partir de un

⁶⁴ Cabe señalar que es necesario contar con una mayor cantidad de muestras representativas para estudiar las categorías del dominio verbal que para analizar las categorías del dominio nominal (cfr. capítulo anterior) puesto que las expresiones verbales no son tan frecuentes como los nombres en las emisiones de los niños que se encuentran en las primeras etapas.

conjunto más o menos establecido de verbos para determinar si los niños hacen un uso contrastivo de dichos verbos con distinto número y distintas personas gramaticales. Sin embargo, no se trata de pruebas para obtener muestras de producción inducida sino que se intentó guiar los encuentros con los niños para elicitación de diferentes verbos así como distintas personas en singular y en plural.

A continuación, en las Tablas 5 y 6 presentamos las muestras de las tres niñas distribuidas según la etapa a la que corresponden. En cada Tabla se puede observar, además de los nombres de las niñas, las edades, la cantidad de muestras de cada niña, el MLU de las producciones y la cantidad de emisiones y de verbos producidos por las niñas en cada muestra o grabación. El total de verbos producidos comprende las formas verbales involucradas en los errores de concordancia.

Tabla 5. Muestras de producción infantil representativas de la primera etapa

Muestra	Niño	Edad	MLU	Emisiones	Cantidad de verbos producidos: formas finitas	Cantidad de verbos producidos: formas no finitas ⁶⁵
1	Emilia	1;11.7	1.9	283	32	5
2	Emilia	2;0.6	2.2	288	30	0
3	Emilia	2;0.27	2.1	588	93	34
4	Renata	2;3.8	2.1	136	20	3
5	Renata	2;3.28	2.4	187	23	3
6	Renata	2;4.25	2.4	260	64	2
7	Julia	1;11.7	2.3	199	40	34
8	Julia	2;0.5	2.3	400	116	42
9	Julia	2;1.8	2.9	232	108	27
Totales				2573	526	150

⁶⁵ Las formas no finitas pueden ser producciones correctas o no esperadas. En las secciones 3.5.1.3. y 3.5.2.3. analizaremos de manera diferenciada estas construcciones.

Tabla 6. Muestras de producción infantil representativas de la segunda etapa

Muestra	Niño	Edad	MLU	Emisiones	Cantidad de verbos producidos: formas finitas	Cantidad de verbos producidos: formas no finitas
1	Emilia	2;5.27	2.6	420	106	12
2	Emilia	2;7.16	2.8	340	98	17
3	Emilia	2;10.8	3.7	580	156	36
4	Renata	2;7.16	2.8	428	134	5
5	Renata	2;9.11	3.3	425	166	12
6	Renata	2;11.12	3.4	386	183	12
7	Julia	2;2.8	3.0	432	177	34
8	Julia	2;3.11	3.6	207	139	8
9	Julia	2;3.26	3.2	403	198	8
10	Julia	2;4.17	3.9	298	147	21
Totales				3919	1504	165

De acuerdo con lo presentado en las Tablas 5 y 6, para la primera etapa analizamos un total de 2573 emisiones con 526 verbos finitos y 150 formas no finitas (676 formas verbales en total). Por su parte, para la segunda etapa, analizamos un total de 3919 emisiones con 1504 verbos finitos y 165 formas no finitas (1669 formas verbales en total). Es decir que si consideramos ambas etapas, hemos analizado 2345 formas verbales.

Además de analizar estas diecinueve muestras representativas de producción espontánea, hemos realizado cinco nuevas grabaciones con niños que se encuentran en la segunda etapa. En esos encuentros se les pidió que describieran un conjunto particular de imágenes. El objetivo de realizar estas nuevas grabaciones fue el de aumentar la cantidad de contextos en los que los niños pueden producir oraciones con los distintos tipos de verbos (transitivos, inacusativos e inergativos) en las diferentes personas gramaticales tanto en singular como en plural. Se buscó fundamentalmente generar una cantidad importante de contextos en los que los niños pudieran producir formas verbales en singular y en plural para observar qué ocurre con los errores de concordancia entre el sujeto y el verbo en relación con la clase de verbo utilizada (verbos transitivos, inacusativos o inergativos). Es decir que obtuvimos cinco muestras de producción guiada a partir de la implementación de esta tarea (cfr. 3.5.2.5.3. para más detalles sobre la tarea de producción guiada).

3.5. Etapas en la adquisición de las categorías de Persona y Número (dominio verbal)

De acuerdo con nuestra propuesta, postulamos que la gramática infantil pasa por dos etapas en lo que respecta puntualmente a la adquisición de las categorías de Persona y Número del dominio verbal. Las producciones infantiles que corresponden a cada una de estas etapas tienen propiedades específicas que serán expuestas en detalle en las siguientes secciones del presente apartado (3.5.1. y 3.5.2.).

Cabe señalar que nuevamente estamos dejando de lado una etapa previa a lo que consideramos como la primera etapa. En esa etapa previa los niños usan una única palabra por emisión y generalmente se trata de nombres en singular, si bien a veces producen algunos verbos aislados que son usados con un significado general para referirse a diferentes eventos. Esta etapa previa coincide con lo que se conoce como *etapa de una palabra*⁶⁶ y en ella no es posible evaluar el conocimiento de las categorías de Persona y Número ni el dominio de la operación de concordancia puesto que casi no aparecen verbos y, si aparecen, en general no están acompañados por un nombre. Por este motivo, nuestro análisis se desarrolla a partir de las producciones propias de lo que se denomina *etapa de dos palabras* (Brown 1973).

Los criterios para establecer las propiedades de cada etapa han sido la manifestación en las producciones infantiles de las categorías funcionales del ámbito verbal, en particular las categorías de Persona y Número. Evaluamos si estas categorías aparecen expresadas en todos los casos o si hay algunas omisiones y relevamos, además, los errores en los que se ven involucradas dichas categorías. Por otra parte, de acuerdo con nuestra propuesta, consideramos el grado de dominio que presenta la gramática del niño de las operaciones post-sintácticas que deben llevarse a cabo en la Estructura Morfológica por requerimientos específicos del español.

⁶⁶ Según Aguirre (1995), esta etapa previa es pre-categorial dado que el niño no estaría asignando una categoría gramatical a las palabras que produce. Sin embargo, Aguirre muestra que en el paso a la “etapa de dos palabras”, los niños nunca producen errores de categorización y presenta ejemplos de producciones correctas de [Verbo + Nombre] como *quiere nanana*. Es decir que este tipo de datos permitiría sostener que independientemente de que el niño se encuentre en la etapa de una única palabra, ya estaría utilizando las formas nominales y verbales categorizadas como tales.

A su vez, hemos tenido en cuenta para determinar las distintas etapas las edades de los niños y el Largo Medio de sus Enunciados (MLU). Sin embargo, al igual que lo que observamos sobre las categorías funcionales del dominio nominal (cfr. capítulo 2), nuevamente encontramos que existe una variación individual respecto de la edad y el MLU, es decir que niños que tienen un mismo MLU o una misma edad pueden encontrarse en etapas diferentes. Sobre esta base, consideramos que los criterios principales para determinar las etapas no pueden ser únicamente la edad o el MLU.

En síntesis, los criterios relevantes para determinar las propiedades de cada etapa son los siguientes:

- La manifestación o la omisión de las categorías funcionales de Persona y Número en el ámbito verbal.
- La distribución de formas finitas y formas no finitas.
- La presencia de sujetos nulos y sujetos explícitos.
- La presencia o ausencia de errores que involucren las categorías de Persona y de Número.
- El dominio parcial o completo de las operaciones post-sintácticas (propias de la Estructura Morfológica) que están determinadas por la gramática del español.

Al comienzo del proceso de adquisición los niños producen formas como las que se presentan en (4) y antes de los tres años los niños producen emisiones como las que se observan en (5). Como se puede apreciar en los ejemplos, en las producciones infantiles aparece una variedad de construcciones bien formadas y también se observan errores de distinto tipo en los que, en general, se ven involucradas las categorías funcionales.

(4)

- a. ta roto todo acá el piso [está] (Emilia 1;11.7)
- b. sacá esto (Emilia 1;11.7)
- c. salí, papá (Emilia 1;11.7)
- d. toco, toco (Emilia 1;11.7)
- e. volándo pipí (Emilia 1;11.7)
- f. no quiere la media (por *no quiero la media*) (Emilia 1;11.7)
- g. no, e(s)to no gusta (por *no me gusta*) (Renata 2;3.8)
- h. el piso, se cayó (Renata 2;3.8)
- i. cayó lápiz (Renata 2;3.8)
- j. nenes ju(e)ga pelota (Renata 2;3.8)
- k. la nena se caió [cayó] (Julia 2;0.5)

- l. esto es para abrir (Julia 2;0.5)
- m. cerrá los ojos, despertar (Julia 2;0.5)
- n. dibuja acá (por [yo] *dibujo*) (Julia 1;11.7)
- ñ. Julia se cae de acá (Julia 2;0.5)

(5)

- a. ¿te gusta la naranja? (Emilia 2;5.27)
- b. me gustan las zapatillas (Emilia 2;5.27)
- c. se cayó los lápices (Emilia 2;5.27)
- d. voy a hacerte una pulsera (Emilia 2;7.16)
- e. ¿me ponés una curita? (Emilia 2;7.16)
- f. no está los autitos (Renata 2;7.16)
- g. va a chocar el azul (Renata 2;9.11)
- h. los dos se chocaron (Renata 2;9.11)
- i. ¿porque te quemaste con el horno? (Renata 2;11.12)
- j. yo lo saco (Renata 2;11.12)
- k. quiere lavarse (Renata 2;11.12)
- l. se están escondiendo (Renata 2;11.12)
- m. miramos otro dibujo (Renata 2;11.12)
- n. vamos a barrer (Renata 2;11.12)
- ñ. se durmieron los mosquitos (Julia 2;2.8)
- o. juntos va a nadar (Julia 2;3.1)

Como se observa en los ejemplos, hay un contraste entre los datos de (4) y de (5) que está dado fundamentalmente por la ausencia vs. la presencia de formas verbales en plural respectivamente. A partir de este contraste en este apartado nos planteamos los siguientes objetivos: (a) establecer las características de las etapas que atraviesa la gramática infantil en lo que respecta a la producción de la morfología flexiva de número y persona, y (b) determinar el conocimiento que tienen los niños de las categorías gramaticales de Persona y Número y de la operación de concordancia entre el sujeto y el verbo a lo largo del proceso de adquisición.

Para cumplir con estos objetivos consideramos, en primer lugar, los criterios de productividad que se emplean comúnmente en los estudios sobre adquisición de lenguas romances. De acuerdo con estos criterios, se propone que una flexión es productiva cuando se cumplen las siguientes condiciones: (i) una misma raíz verbal aparece en al menos dos formas flexivas y (ii) un mismo morfema de flexión es utilizado con por lo menos dos verbos diferentes (Pizzuto & Caselli 1992). Además, como dijimos, tendremos en cuenta los siguientes ejes para analizar las producciones infantiles de cada etapa: la manifestación de la categoría de Persona, la manifestación de la categoría de Número, la presencia o ausencia de formas no finitas, el tipo de sujetos producidos y la aparición de errores de concordancia en persona y en número entre el sujeto y el verbo.

3.5.1. Primera etapa: *Ausencia de la operación post-sintáctica de copiado del rasgo de número*

En este apartado presentamos las características principales de la primera etapa y exponemos los resultados del análisis realizado sobre de las nueve muestras representativas de esta etapa. Repetimos a continuación la Tabla 5 como Tabla 7 con las muestras representativas de la primera etapa.

Tabla 7. Muestras de producción infantil representativas de la primera etapa

Muestra	Niño	Edad	MLU	Emisiones	Cantidad de verbos producidos: formas finitas	Cantidad de verbos producidos: formas no finitas
1	Emilia	1;11.7	1.9	283	32	5
2	Emilia	2;0.6	2.2	288	30	0
3	Emilia	2;0.27	2.1	588	93	34
4	Renata	2;3.8	2.1	136	20	3
5	Renata	2;3.28	2.4	187	23	3
6	Renata	2;4.25	2.4	260	64	2
7	Julia	1;11.7	2.3	199	40	34
8	Julia	2;0.5	2.3	400	116	42
9	Julia	2;1.8	2.9	232	108	27
Totales				2573	526	150

Cabe aclarar que, al igual que en el capítulo anterior, en aquellos casos en los que consideramos pertinente presentar una mayor cantidad de ejemplos de cierto tipo de construcción con el fin de hacer más clara la presentación de las características de cada etapa, hemos tomado ejemplos no solo de las muestras representativas sino también de las muestras que componen el corpus general de datos (cfr. Anexo I).

En cuanto a las edades, en general, los niños de esta primera etapa tienen entre 1;8 y 2;4 años. Sin embargo, observamos diferencias individuales y, por lo tanto, los niños pueden encontrarse en distintas etapas a pesar de tener una misma edad. El MLU de las producciones de los niños que están en esta etapa es de 1.9 a 2.9.

Como veremos en este apartado, las propiedades de esta primera etapa son las siguientes:

- Contraste productivo de la categoría de Persona con predominio de la tercera persona en las emisiones infantiles.
- Uso correcto y contrastivo de las formas finitas y no finitas.
- Uso correcto y contrastivo de los sujetos nulos y los sujetos explícitos con un claro predominio de los sujetos nulos en las producciones de los niños.
- Ausencia casi completa de la expresión de número plural (no hay un uso contrastivo de la categoría de Número).

A continuación, en las secciones 3.5.1.1. y 3.5.1.2., nos ocuparemos de las categorías de Persona y Número teniendo en cuenta únicamente las formas finitas que producen los niños en las muestras representativas.

3.5.1.1. La categoría de Persona

Análisis de los datos

En cuanto a la producción de la categoría de Persona, observamos que en la primera etapa ya se cumplen con algunos verbos los dos criterios de productividad (i) y (ii) que presentamos antes (Pizzuto & Caselli 1992).

En (6) podemos apreciar ejemplos claros en los que una misma raíz verbal es utilizada con distintas formas flexivas y casos en los que un mismo morfema de flexión es utilizado con verbos diferentes. Para seleccionar los ejemplos tuvimos en cuenta aquellos verbos que aparecen más de una vez en las muestras infantiles para determinar si aparecen flexionados siempre de la misma manera o si hay un uso contrastivo de la morfología de persona.

(6)

(i) Una misma raíz es utilizada con distintas formas flexivas

a. no busco
 b. búscala
 (Emilia 2;0.27)

c. ponéte
 d. no pone
 (Renata 2;3.28)

e. dibujo así
 f. dibujá, mamá
 g. acá se dibuja Julia
 h. esto para dibujar
 (Julia 1;11.7)

(ii) Un mismo morfema de flexión es utilizado con verbos diferentes

i. rompió todo
 j. así se cayó
 (Emilia 2;0.27)

k. no (di)bujá
 l. nene ju(e)ga pelota
 (Renata 2;3.8)

m. se pinta así
 n. se porta bien Magui
 (Julia 2;0.5)

Si bien las distintas personas gramaticales del singular son expresadas en general por un ítem de vocabulario cero (salvo la segunda persona en algunos casos), consideramos que los niños están haciendo un uso contrastivo de la categoría de Persona puesto que modifican las bases verbales en función de la persona gramatical a expresar. Así, como presentamos en los ejemplos de 6 e. y g., la primera persona del singular es *dibujo* y la tercera persona del singular es *dibuja* y lo que se modifica es la vocal temática según si el verbo está en primera o tercera persona aunque no haya inserción de un ítem de vocabulario con contenido fonológico para la categoría de Persona.

Observamos, entonces, que cuando comienzan a producirse las emisiones de más de una palabra, los niños ya utilizan la primera, la segunda y la tercera persona del singular. En cuanto a las personas gramaticales preferidas, en esta primera etapa predomina el uso de la tercera persona del singular, en presente del indicativo y, en menor medida, aparecen la primera y la segunda persona. La segunda persona ocurre generalmente cuando los

niños dan órdenes o cuando formulan preguntas. A partir del análisis de las nueve muestras representativas que corresponden a la primera etapa, se observa en la Figura 1 y en la Tabla 8 la distribución de las distintas personas gramaticales producidas en la primera etapa sobre un total de 526 verbos.

Figura 1. Distribución de personas gramaticales en la primera etapa (en porcentajes)

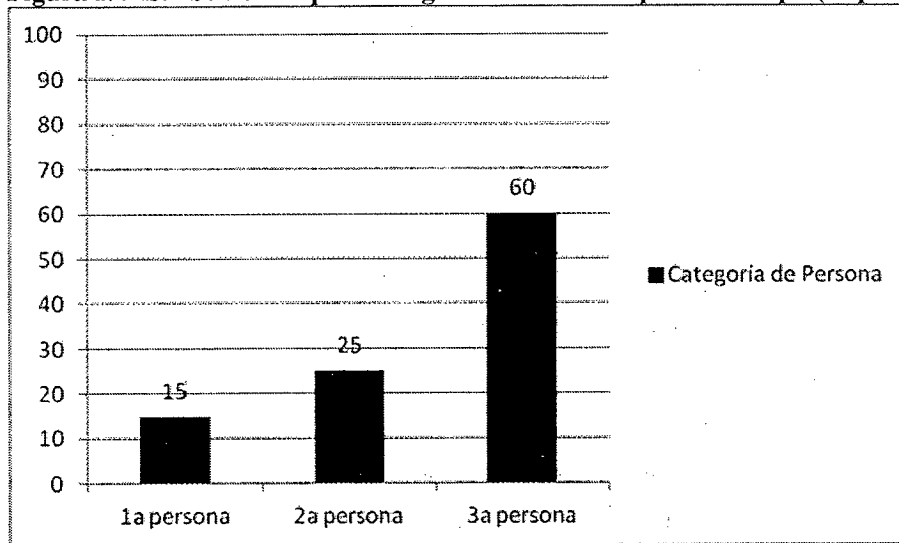


Tabla 8. Distribución de personas gramaticales – Primera etapa

Muestras	Primera persona	Segunda persona	Tercera persona	Total
Primera etapa	80 15%	130 25%	316 60%	526

Por otra parte, en las emisiones infantiles de la primera etapa observamos algunos casos de sobregeneralizaciones o regularizaciones que se construyen a partir de verbos irregulares⁶⁷. Como se aprecia en (7), los niños producen este tipo de regularizaciones con distintas personas gramaticales.

(7)

- a. ¿me pongués el tutú? (Julia 2;0.12)
- b. ya me ponguiste (Julia 2;0.12)
- c. te ponguiste la pollera (Julia 2;0.12)
- d. me pongué el vestido (Julia 2;1.22)
- e. se pongó el pantalón (Julia 2;1.23)

⁶⁷ Este tipo de regularizaciones también se observa a veces en las producciones adultas con algunos participios irregulares.

Discusión

De acuerdo con el análisis de los datos, en la primera etapa hay un uso contrastivo de la categoría de Persona que confirma la adquisición temprana de esta categoría en español. Además, este uso contrastivo de los distintos morfemas flexivos permite mostrar que los niños analizan internamente las formas verbales y pueden reconocer la flexión como una categoría gramatical independiente (contra la propuesta de Aguirre (1995), cfr. apartado 3.2.).

En cuanto a la producción de las sobregeneralizaciones, es decir, la aparición de formas que los niños no han escuchado antes, sirve para confirmar que el uso de las distintas personas gramaticales es productivo desde esta primera etapa. Además, las sobregeneralizaciones son evidencia de que los niños conocen los distintos exponentes que expresan la categoría de Persona en español y, nuevamente, que pueden analizar los verbos en raíces y formas flexivas. Es decir, los niños conocen la morfología de la lengua pero pueden tener lagunas en el léxico, causadas probablemente por el proceso de memorización que implican las formas irregulares durante la adquisición del léxico, que los llevan a regularizar las formas irregulares.

Por otra parte, es relevante destacar que si bien encontramos pocas regularizaciones en cada una de las muestras de producción espontánea analizadas, todos los casos encontrados aparecen en singular. Como veremos a continuación, la ausencia de la manifestación contrastiva y productiva de la categoría de Número es una de las propiedades más salientes de la primera etapa. Es decir que, como es esperable, las regularizaciones de las raíces verbales se comportan del mismo modo que el resto de las formas verbales que aparecen en esta etapa.

3.5.1.2. La categoría de Número

Análisis de los datos

La característica principal de la primera etapa es, como mencionamos, la ausencia de la expresión productiva del rasgo de número plural. De acuerdo con esto, en esta etapa los niños utilizan fundamentalmente las formas verbales en singular y casi no producen formas en plural. Así, en el total de las muestras representativas analizadas encontramos únicamente 28 verbos en plural por sobre un total de 526 formas verbales finitas producidas. Cabe señalar, además, que estas 28 formas corresponden a seis de las muestras representativas de la primera etapa ya que en las otras tres muestras analizadas no aparece ninguna forma verbal en plural.

Respecto de esas 28 formas relevadas, 3 casos corresponden a repeticiones que hacen los niños de formas adultas que aparecen en el contexto inmediatamente anterior y 4 casos son expresiones sin analizar. Estas expresiones fijas o “fossilizadas” corresponden a la forma “miren” que una de las niñas utiliza al final de sus enunciados aun cuando se dirige a un solo hablante (*se peinó, miren; me pongo un sombrero, miren* (Julia 2;1.8)).

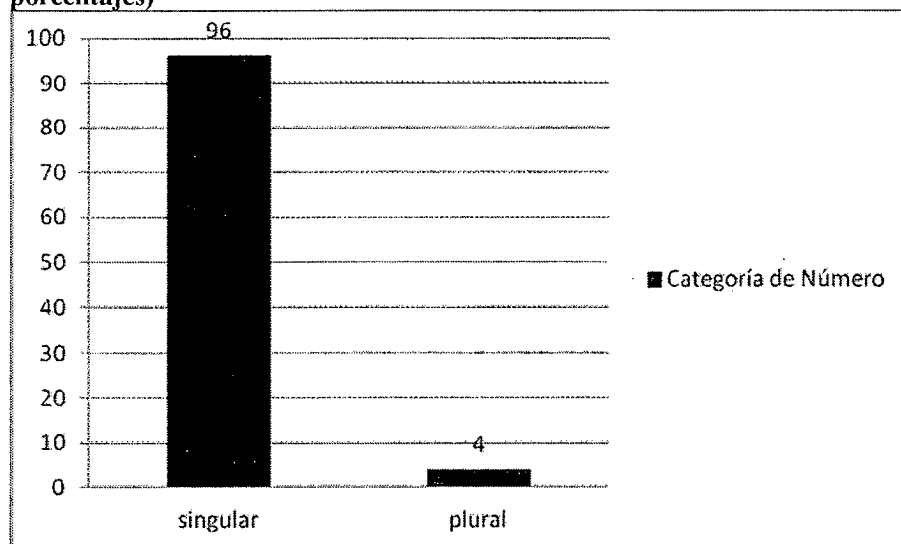
Por otra parte, si consideramos los 21 casos restantes (sin las repeticiones ni las formas sin analizar), solo contamos 12 raíces verbales diferentes. Esto responde al hecho de que cada niño puede producir más de una vez un verbo en plural pero, en general, utiliza el mismo verbo. Además, salvo en 3 casos siempre se trata de la tercera persona del plural. Es decir, casi no se observan formas en primera persona del plural.

A continuación, en la Tabla 9 y la Figura 2, puede observarse la distribución de las formas verbales en singular y plural sobre un total de 519 verbos relevados en las nueve muestras representativas de la primera etapa (no estamos considerando los 7 casos de plural que son repeticiones o formas fijas). Como se aprecia en los gráficos, no parece haber un uso contrastivo de las formas de número singular y plural en esta etapa.

Tabla 9. Cantidad de verbos en singular y plural producidos en la primera etapa (muestras representativas)

Primera etapa				Total
singular		plural		
498	96%	21	4%	519

Figura 2. Distribución de la morfología de número singular/plural en la primera etapa (en porcentajes)



En (8) presentamos ejemplos característicos de las producciones verbales de la primera etapa. Como se aprecia en los ejemplos, no aparecen formas verbales en plural aunque las imágenes que se les muestran a los niños podrían ser descritas con verbos en plural (como en el ejemplo de 8a) o aun cuando a partir de ciertas preguntas se espera el uso del plural en los verbos de las respuestas (como en el ejemplo 8b).

(8)

a. [Imagen: un nene subido a un banquito tratando de alcanzar un frasco que está arriba de un estante en una alacena, en el piso hay tres frascos rotos]

Niña: la mesa se caió, el vaso se caió [cayó]

Niña: no alcanzó el nene los vasos

Adulto: ¿qué les pasó a los vasos?

Niña: se cayó todo en la silla # en la mesa

Adulto: ¿qué se cayó?

Niña: se cayó todo, se rompió

(Renata 2;4.25)

b. [Juego de esconder y hacer aparecer pelotas]

Adulto: ¿dónde están las pelotitas?

Niña: se fue

Niña: guardá acá, guardá acá

Niña: una pelota, una pelota

Niña: buscála

(Emilia 2;0.27)

3.5.1.3. Formas finitas y no finitas

Análisis de los datos

Dado que en algunas lenguas suelen aparecer formas no finitas en contextos en los que se espera una forma finita (cfr. en 3.2. el fenómeno de infinitivo de raíz), en esta sección analizaremos qué ocurre con las formas no finitas en lo que consideramos como la primera etapa.

En esta primera etapa los niños producen formas verbales finitas, como vimos en las secciones previas, pero también formas verbales no finitas y, en particular, verbos en infinitivo. Así, encontramos que los niños producen un 78% de formas finitas y un 22% de formas no finitas en esta etapa (ver Tabla 10). Estos porcentajes corresponden a las nueve muestras representativas de la primera etapa sobre un total de 676 verbos (526 casos de formas finitas y 150 casos de infinitivos).

Respecto de los verbos en infinitivo que producen los niños, se observa que en general hacen un uso correcto de estas formas. Es decir, las utilizan en aquellos contextos en que están permitidas de acuerdo con la gramática del español (*i.e.* *para* + infinitivo, *hay que* + infinitivo, y perífrasis con valor de futuro). De acuerdo con esto, si consideramos el total de los casos de infinitivo que aparecen en las nueve muestras representativas de la primera etapa, encontramos que las formas no esperadas o que no se corresponden con el uso de la gramática adulta representan únicamente el 16,7% frente al 83,3% de verbos en infinitivo usados correctamente (ver Tabla 11).

Tabla 10. Distribución de formas finitas y no finitas – Primera etapa

Formas finitas		Formas no finitas		Formas finitas y no finitas (total)
526	78%	150	22%	676

Tabla 11. Distribución de infinitivos – Primera etapa

Infinitivos correctos		Infinitivos no esperados		Total
125	83,3%	25	16,7%	150

En (9) podemos observar ejemplos del uso correcto de los infinitivos. Como se ve en los ejemplos, los niños pueden usar una misma raíz en infinitivo y con flexión de persona y número. Consideramos que el cumplimiento de este criterio de productividad permite corroborar el uso contrastivo de las formas finitas y no finitas en las producciones infantiles de la primera etapa.

(9)

- a. para dibujar / acá se dibuja Julia
- b. para pipiar [limpiar] / ahora hay que pipiar [limpiar] / ahora ta pipio [está limpio]
- c. para armar / hay que armar
- d. hay que lavar eso / laválo eso
- e. para bailar / la nena # baila así
- f. voy a prender la luz / se prendió la luz
- g. esto es para abrir / abrílos
(Julia 1;11.7 y 2;0.5)

Los pocos casos en que los niños producen verbos en infinitivo que no se corresponden con el uso adulto suelen ser, en general, formas utilizadas para dar órdenes (con valor de imperativo) o como respuesta a la pregunta *¿qué hacen?/¿qué están haciendo?*, como puede observarse en los ejemplos de (10). Es decir, los niños usan estas formas no finitas en contextos particulares y no como verbos principales de cualquier oración.

(10)

- a. abrir eso
- b. a sentar mamá acá
- c. armar la torre
- d. secar acá
(Julia 1;11.8)
- e. el puchete # eee sacar [chupete] (Renata 2;3.28)
- f. Adulto: *¿qué están haciendo?* [imagen: dos perros durmiendo]
Niña: dormir (Renata 2;3.28)

3.5.1.4. Tipos de sujetos producidos

Análisis de los datos

En cuanto a los tipos de sujetos producidos, se observa que los niños utilizan los sujetos explícitos y los sujetos nulos desde el comienzo de la producción de emisiones de más de una palabra, es decir, desde lo que consideramos como la primera etapa.

Si tenemos en cuenta la distribución de los dos tipos de sujetos, observamos que hay un claro predominio de los sujetos nulos (en el 79,5% de los casos para las nueve muestras representativas de la primera etapa) (ver Tabla 12).

Tabla 12. Distribución de los tipos de sujetos producidos - Primera etapa

Sujetos nulos		Sujetos explícitos		Total
418	79,5%	108	20,5%	526

En (11) pueden observarse ejemplos de las producciones infantiles de esta etapa con ambos tipos de sujetos.

(11)

- a. tiene la pelota
- b. no buja [dibuja]
- c. se cayó

- d. está dibujando nena
- e. pació el oso [apareció]
- f. se cayó lápiz
(Renata 2;3.8 y 2;3.28)

- g. golpeó la puerta
- h. rompió todo
- i. lloró

- j. esto (es)tá roto
- k. la bebé se cae
(Emilia 2;0.27)

Discusión

De acuerdo con Bel (2001) y con los trabajos allí citados, el promedio de los sujetos nulos en el habla adulta espontánea del español oscila entre el 60% y el 80% (Silva Corvalán 1977, Bentivoglio 1987, citados en Bel 2001). Es decir que la distribución de los sujetos que se observa en el habla infantil espontánea de nuestro corpus es similar a la que se da en la gramática adulta del español, incluso desde esta primera etapa.

Por otra parte, en general se sostiene que la posibilidad de omitir los sujetos en las distintas lenguas está directamente relacionada con las propiedades de la morfología verbal. Si la lengua tiene morfología verbal “rica”, podrá legitimar sujetos nulos, como en el español o el italiano. Por el contrario, si la lengua no manifiesta morfología verbal “rica”, los sujetos deberán expresarse morfosintácticamente, como ocurre en el inglés o el francés. Es decir, la idea central es que un sistema de concordancia verbal “rica” o “fuerte” permite legitimar una categoría vacía en la posición de sujeto. (Eguren & Fernández Soriano 2004) si bien también se discute si la manifestación de la flexión verbal a lo largo del paradigma debe ser uniforme (Jaeggli & Safir 1989).

De acuerdo con esto y con los resultados obtenidos a partir de las muestras analizadas, la producción correcta de ambos tipos de sujeto desde la primera etapa también es evidencia de que los niños conocen desde una edad temprana las propiedades morfosintácticas de la lengua que están adquiriendo.

3.5.1.5. Errores de concordancia en la primera etapa

Los errores de concordancia entre el sujeto y el verbo que pueden ocurrir son de dos tipos: (a) errores de concordancia en persona y (b) errores de concordancia en número. En la presente sección analizaremos si estos tipos de errores ocurren en las producciones infantiles.

En cuanto a las posibilidades lógicas de ocurrencia de error, si la forma verbal y el nombre que funciona como sujeto manifiestan personas divergentes independientemente de que aparezcan en singular o en plural, aparecerá como consecuencia un error de

concordancia en persona. Así, los errores de concordancia en persona que pueden darse son casos como los que presentamos en la Tabla 13.

Tabla 13. Posibles errores de concordancia en persona

Sujeto	Verbo	Ejemplos
3ª persona sg	1ª persona sg	* <i>El/El nene compro el libro.</i>
1ª persona pl	3ª persona pl	* <i>Nosotros/Juan y yo compran un libro.</i>

Por su parte, si una forma verbal en singular aparece con un sujeto en plural o una forma verbal en plural aparece con un sujeto en singular pero siempre con una misma persona, el resultado será un error de concordancia en número. En la Tabla 14 podemos apreciar ejemplos de los errores de concordancia en número que pueden darse.

Tabla 14. Posibles errores de concordancia en número

Sujeto	Verbo	Ejemplos
3ª persona pl	3ª persona sg	a. * <i>Ellos/Los nenes compra el libro.</i> b. * <i>Se cayó ellos/los libros.</i>
3ª persona sg	3ª persona pl	a. * <i>Él/El nene compran un libro.</i> b. * <i>Se cayeron él/el libro.</i>

Análisis de los datos

Teniendo en cuenta estas posibilidades de ocurrencia de errores de concordancia en persona y en número, observamos que en las emisiones infantiles de la primera etapa se producen casos en los que un verbo aparece en tercera persona, o en menor medida en segunda persona, cuando debería aparecer en primera persona⁶⁸.

⁶⁸ Este tipo de construcción ha sido considerada como un error de concordancia en el español, el catalán y el italiano (Guasti 1993/1994, Durán 2000, Bel 2001, entre otros) (cfr. 3.2.1.2.). Al igual que lo que hemos observado en nuestro corpus de datos, el porcentaje de estas construcciones es bajo si se tiene en cuenta la cantidad de formas verbales correctas que producen los niños.

Si consideramos las nueve muestras representativas analizadas, encontramos 23 casos de construcciones de este tipo sobre un total de 526 formas verbales finitas (es decir, un 4%).

En (12) pueden observarse ejemplos de las construcciones que efectivamente producen los niños.

(12)

- a. no quiere la media (por *quiero*) (Emilia 1;11.7)
- b. no puede (por *puedo*) (Emilia 2;0.6)
- c. acá no t(i)ene (por *tengo*) (Emilia 2;0.27)
- d. se cae (por *me caigo*) (Renata 2;3.28)
- e. no pone (por *pongo/puedo poner*) (Renata 2;3.28)
- f. no tiene cola de pez (por *tengo*) (Julia 1;11.7)
- g. dibuja acá, dibuja acá (por *dibujo*) (Julia 1;11.7)
- h. pusiste adent(r)o, adent(r)o y pimienta (por *puse*) (Renata 2;4.25)

Discusión

De acuerdo con lo anterior, las construcciones de (12) podrían ser consideradas errores de concordancia en persona. Sin embargo, en base a un análisis detallado de estos casos, entendemos que, dado que los niños suelen hablar de sí mismos en tercera persona durante el proceso de adquisición del lenguaje, no se trata de verdaderos errores gramaticales de concordancia (Montrul 2004)⁶⁹.

En primer lugar, si bien en todos los casos es posible reponer por la situación comunicativa que los niños se refieren a sí mismos, la totalidad de las construcciones de este tipo se da con sujeto nulo y en ningún caso aparece en el contexto lingüístico anterior un pronombre en primera persona que funcione como sujeto. Es decir que no contamos con ejemplos en los que aparezcan expresadas ambas personas gramaticales en la emisión infantil. Estas construcciones son, en realidad, el resultado de establecer

⁶⁹ Cabe señalar que estos “errores” de concordancia en persona podrían darse fundamentalmente porque los adultos suelen hablar de los niños en tercera persona, en vez de utilizar la segunda persona, cuando se dirigen a ellos (como en el siguiente ejemplo tomado de una muestra de producción espontánea en el que el padre se dirige a la niña: Adulto: *ahora Emilia se va a bañar*). Es decir estas construcciones serían una consecuencia vinculada con el tipo de *input* que reciben los niños.

una concordancia correcta con un sujeto, generalmente nulo, de tercera persona del singular que los niños utilizan para referirse a sí mismos.

Otra evidencia para no considerar estas construcciones como errores de concordancia es el hecho de que en los casos en los que el niño se refiere a sí mismo pero utiliza para esto una construcción con un sujeto explícito, generalmente su nombre, no se produce ningún tipo de error gramatical. Podemos observar en (13) ejemplos de este tipo de producción. En síntesis, estas construcciones serían similares a los supuestos errores de concordancia en persona con sujeto nulo (ver antes ejemplos de 12).

(13)

- a. Emilia no quiere (Emilia 2;0.27)
- b. Emi no t(i)ene (Emilia 2;0.27)
- c. Julia se cae de acá (Julia 2;0.5)
- d. porque tiene grande Juli (Julia 2;1.8)

3.5.1.6. Síntesis de la primera etapa

De acuerdo con lo que hemos expuesto a lo largo de este apartado, las producciones de la primera etapa se caracterizan por presentar las siguientes propiedades. En primer lugar, encontramos un contraste productivo de la categoría de Persona. Es decir que los niños utilizan las tres personas gramaticales desde esta primera etapa, si bien hay un predominio de la tercera persona en las emisiones infantiles.

Por otra parte, observamos construcciones en las que los niños utilizan el verbo en tercera persona del singular cuando se refieren a sí mismos. Si bien estas construcciones podrían ser consideradas errores de concordancia en persona entre el sujeto y el verbo, mostramos a partir del análisis de los datos que no son casos reales de errores.

En cuanto a la categoría de Número, una de las propiedades más relevantes de esta primera etapa es la ausencia casi completa de la expresión de número plural y no hay, entonces, un uso contrastivo de dicha categoría.

Finalmente, aparece un uso correcto y contrastivo de las formas finitas y no finitas y de los sujetos nulos y los sujetos explícitos con un claro predominio de las formas finitas y de los sujetos nulos en las producciones infantiles al igual que lo que ocurre en la gramática adulta del español.

Como dijimos al comenzar el apartado 3.5., observamos que a lo largo del proceso de adquisición de las categorías de Persona y Número se dan ciertos cambios en las producciones verbales de los niños. Estos cambios se vinculan directamente con la existencia de una segunda etapa en la adquisición y dominio de estas categorías en el ámbito verbal. A continuación, presentamos las propiedades de esta segunda etapa teniendo en cuenta fundamentalmente cómo se manifiestan las categorías de Persona y Número y el tipo de errores de concordancia que aparecen en las producciones infantiles así como la distribución de las formas verbales finitas y no finitas y los sujetos nulos y explícitos.

3.5.2. Segunda etapa: *Problemas con la operación post-sintáctica de copiado*

Como presentamos en la Tabla 6, que repetimos abajo como Tabla 15, para exponer en detalle las características principales de las producciones infantiles de la segunda etapa hemos analizado un total de diez muestras de producción espontánea representativas. Los niños que se encuentran en esta etapa tienen entre 2;2 y 3 años y el MLU de las producciones infantiles es de 2.6 a 3.9.

Tabla 15. Muestras de producción infantil representativas de la segunda etapa

Muestra	Niño	Edad	MLU	Emissiones	Cantidad de verbos producidos: formas finitas	Cantidad de verbos producidos: formas no finitas
1	Emilia	2;5.27	2.6	420	106	12
2	Emilia	2;7.16	2.8	340	98	17
3	Emilia	2;10.8	3.7	580	156	36
4	Renata	2;7.16	2.8	428	134	5
5	Renata	2;9.11	3.3	425	166	12
6	Renata	2;11.12	3.4	386	183	12
7	Julia	2;2.8	3.0	432	177	34
8	Julia	2;3.11	3.6	207	139	8
9	Julia	2;3.26	3.2	403	198	8
10	Julia	2;4.17	3.9	298	147	21
Totales				3919	1504	165

Como veremos a continuación, las características principales de esta segunda etapa son las siguientes:

- Comienzo de la producción contrastiva de los morfemas de número plural en el dominio verbal.
- Ausencia de errores de concordancia en persona.
- Producción de errores de concordancia en número entre el sujeto y el verbo con un patrón sistemático de comportamiento: [Nombre plural_(sujeto) + Verbo singular].

A continuación, analizaremos en primer lugar el comportamiento en la segunda etapa de las formas verbales finitas en cuanto a las categorías de Persona y de Número. Luego, nos centraremos en las formas no finitas y en los tipos de sujetos producidos por los niños. Finalmente, relevaremos las características de los errores de concordancia que se observan en la segunda etapa.

3.5.2.1. La categoría de Persona

Análisis de los datos

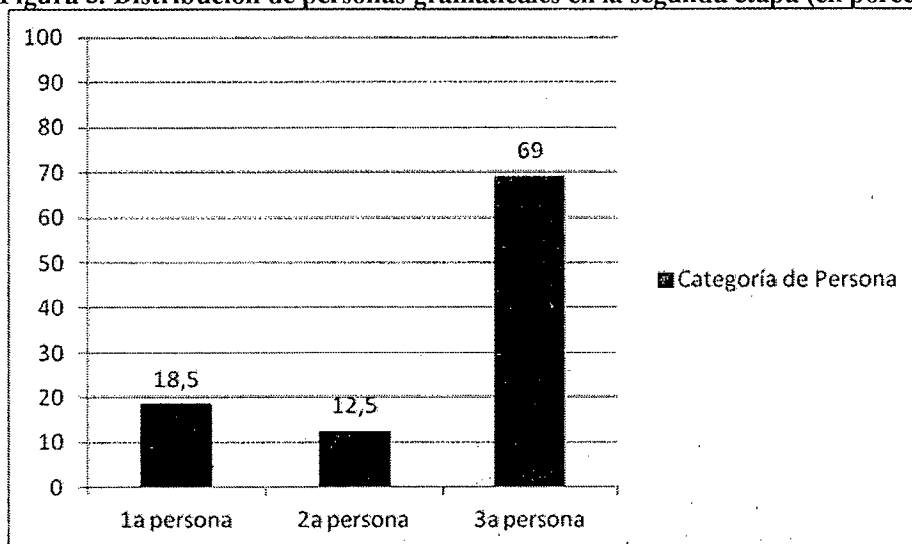
Como vimos en la etapa anterior, los niños utilizan las tres personas gramaticales desde el comienzo si bien la distribución de las personas utilizadas no es homogénea en las emisiones infantiles. En la segunda etapa, al igual que en la etapa anterior, sigue habiendo un predominio importante de la tercera persona si bien aumentan los casos en los que los niños usan la primera persona.

Podemos observar en la Tabla 16 y en la Figura 3 la distribución de las distintas personas gramaticales que se da en la segunda etapa sobre un total de 1504 formas verbales finitas relevadas en las diez muestras representativas de la segunda etapa.

Tabla 16. Distribución de personas gramaticales – Segunda etapa

Muestras	Primera persona		Segunda persona		Tercera persona		Total
Segunda etapa	279	18,5%	189	12,5%	1036	69%	1504

Figura 3. Distribución de personas gramaticales en la segunda etapa (en porcentajes)



A continuación presentamos en (14) ejemplos de las producciones infantiles de la segunda etapa en los que se observa nuevamente el uso productivo de las distintas personas gramaticales.

(14)

- a. yo quiero poner este
 - b. jugamos este pelota
 - c. no, no desarmes
 - d. la mamá dijo vamos a pasear carrito
 - e. se chocaron
- (Renata 2;9.11)

- f. quiero ver otros
- g. quiere correr este

- h. ¿me desinflás el naranja?
- i. se desinfló

- j. se cayeron al barro
 - k. se cayó
- (Emilia 2;5.27)

- i. quiero sacarme el buzo
- m. se escondió
- n. ¿vamos a jugar a otro juego?
- ñ. esos nenes están pintando esto
(Emilia 2;7.6)

3.5.2.2. La categoría de Número

Análisis de los datos

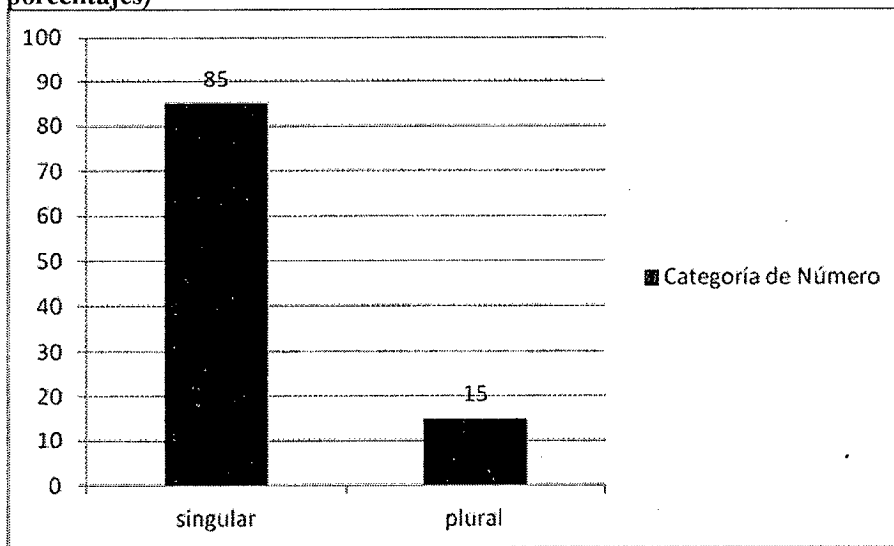
Como se aprecia antes en los ejemplos de (14) en la segunda etapa los niños comienzan a utilizar de manera más productiva las formas que expresan plural en los verbos si bien estos exponentes son usados en un porcentaje mucho menor que las formas en singular. Este comienzo de la producción contrastiva de los morfemas de número plural es la diferencia más relevante entre la primera y la segunda etapa. Así, en la primera etapa encontramos que las formas de plural solo ocupan el 4% de los casos y, en general, se trata de unas pocas formas verbales diferentes que aparecen repetidas en las emisiones infantiles (cfr. antes Tabla 9). En la segunda etapa, en cambio, la producción de formas verbales en plural asciende al 15% y, por otra parte, aparece una variedad importante de verbos diferentes. Además, ninguno de los 225 verbos producidos en plural corresponde a formas fijas como las que encontramos en la etapa anterior.

En la Tabla 17 y en la Figura 4 podemos observar la distribución de la morfología de número singular y plural en la segunda etapa sobre un total de 1504 verbos producidos (en base a las diez muestras representativas).

Tabla 17. Cantidad de verbos en singular y plural en la segunda etapa

Muestras	Singular		Plural		Total
Segunda etapa	1279	85%	225	15%	1504

Figura 4. Distribución de la morfología de número singular/plural en la segunda etapa (en porcentajes)



En esta segunda etapa, entonces, los niños utilizan una misma raíz verbal con distintas manifestaciones de persona y de número, y usan los mismos morfemas de flexión con verbos diferentes, es decir, analizan los verbos en raíces y morfemas flexivos, como se ve en los ejemplos de (15). De esta manera, en la segunda etapa se cumplen ambos criterios de productividad: tanto para la categoría de Persona, fenómeno que ya observábamos en la primera etapa, como para la de Número, característica principal de esta segunda etapa.

(15)

- a. ¿te gusta la naranja?
- b. me gustan las zapatillas
(Emilia 2;5.27)

- c. va a chocar el azul
- d. se chocó la vuelta
- e. se chocaron # a ver el puente # abajo del puente
- f. los dos se chocaron
(Renata 2;9.11)

- g. me mojé
- h. se mojó mamá
- i. ahora mojamos
(Julia 2;2.8)

- j. estoy tirando las sábanas
- k. ¿qué estás haciendo?
- l. está corriendo

m. estamos haciendo
(Julia 2;3.26)

n. suben y bajan
ñ. este baja baja baja
(Julia 2;4.17)

Al igual que en la etapa anterior, en esta segunda etapa también se observan algunos casos en los que los niños producen regularizaciones a partir de verbos irregulares. Además encontramos que en esta etapa pueden inventar verbos y usarlos en plural. Es decir, se da otro tipo de producción que muestra el grado de conocimiento que tienen los niños de la morfología verbal. Presentamos ejemplos de estos dos tipos de producciones en (16).

(16)

(i.)

- a. se cayía [caía] (Julia 2;2.15)
- b. no sabo [sé] (Julia 2;2.15)
- c. ¿me leyés? [leés] (Julia 2;2.29)
- d. vamos a leyer [leer] (Julia 2;2.29)
- e. meació así [hizo] (Julia 2;3.10)
- f. ponió una curita [puso] (Renata 2;9.11)
- g. no conto [cuento] (Renata 2;9.11)
- h. yo jugo [juego] (Renata 2;9.11)
- i. una hebillita amarilla que le poní a mi pony rosa [puse] (Rocío 2;8.5)
- j. lo poní el gancho naranja a este [puse] (Rocío 2;8.5)
- k. ¿ponís la tele? [ponés] (Rocío 2;8.5) [en la emisión siguiente usa el verbo correctamente: ¿me ponés la tele?]

(ii)

- a. escobamos acá [*barremos*] (Julia 2;2.0)
- b. chinchamos [*hacemos chin chin* "brindamos"] (Julia 2;2.2)

Discusión

Las regularizaciones que aparecen en la gramática infantil muestran el análisis que hacen los niños de las formas verbales en raíces y sufijos flexivos y son evidencia de que los verbos con las distintas personas o número no son incorporados como un todo

en la gramática infantil. Es decir, los niños conocen los distintos ítems de vocabulario y pueden implementar las operaciones necesarias para la producción de las formas flexivas con diferentes personas o número. Así, al adquirir un verbo los niños “prefieren” hacer un análisis de las formas nuevas discriminando entre raíces y formas flexivas antes que listar nuevos ítems de vocabulario sin analizar.

Por otra parte, aquellas operaciones que se ponen en juego para la producción de las formas regularizadas o de los neologismos que producen los niños en la primera y la segunda etapa son las mismas que aquellas que se implementan en la producción del resto de las formas verbales. Consecuentemente, las regularizaciones dan cuenta particularmente del dominio de las operaciones morfológicas que se ven involucradas en la expresión de las categorías de Persona y Número.

En síntesis, entendemos que el cumplimiento en la segunda etapa de ambos criterios de productividad permite demostrar que los niños conocen el sistema verbal de concordancia y que han comenzado a construir un paradigma verbal.

3.5.2.3. Formas finitas y no finitas

Análisis de los datos

Como presentamos antes en la Tabla 15, en las muestras representativas de la segunda etapa relevamos 1504 formas verbales finitas y 165 formas verbales no finitas. En esta sección, analizaremos en detalle las características de las construcciones con verbos no finitos.

En primer lugar, en cuanto a la cantidad de formas finitas y formas no finitas producidas, en la segunda etapa hay una disminución respecto de las formas no finitas producidas en la primera etapa. A continuación, en la Tabla 18 podemos observar la distribución de estas formas.

Tabla 18. Distribución de formas finitas y no finitas – Segunda etapa

Formas finitas		Formas no finitas		Formas finitas y no finitas (total)
1504	90%	165	10%	1669

Vinculado con lo anterior, en esta etapa también hay una disminución de las formas no finitas que no se corresponden con la gramática adulta. Así, en la segunda etapa los infinitivos no esperados ocupan solamente el 5,5% de los casos por sobre un total de 165 formas no finitas relevadas en las diez muestras representativas de la segunda etapa. En la primera etapa, en cambio, encontrábamos un 16,7% de verbos no finitos utilizados en contextos no esperados. El resto de las formas no finitas aparecen en los contextos esperados y son utilizadas por los niños de acuerdo con la gramática del español (ver en la Tabla 19 la distribución de los infinitivos en la primera y la segunda etapa).

Tabla 19. Distribución de infinitivos - Primera y segunda etapa

	Infinitivos correctos		Infinitivos no esperados		Totales
	n	%	n	%	n
Primera etapa	125	83,3	25	16,7	150
Segunda etapa	156	94,5	9	5,5	165

A continuación, en (17), podemos observar ejemplos de estos usos correctos con infinitivos y en (18), presentamos algunos casos de usos no esperados de los infinitivos propios de la segunda etapa.

(17)

- a. para poner esta cucharita (Julia 2;2.8)
- b. quiere salir la gata (Julia 2;3.11)
- c. a lavar las manos (Renata 2;7.16)
- d. vamos a barrer (Renata 2;11.12)
- e. ¿vamos a jugar otro juego? (Emilia 2;7.16)

(18)

- a. estamos jugando con las señas y hacemos una carrera # jugaron y pegar (Emilia 2;10.8)
- b. Adulto: ¿qué estoy haciendo?
Niña: dormir (Emilia 2;10.8)
- c. y conejo, este rojo amarillo comer zanahorias (Renata 2;7.16)
- d. jugar se jugó con la pelota (Renata 2;9.11)

A partir de lo observado en las emisiones infantiles de la primera y la segunda etapa respecto de la distribución de las formas finitas y las formas no finitas (esperadas y no

esperadas), en nuestra propuesta de análisis discutiremos si el fenómeno de infinitivo de raíz [*root infinitive*] se da en el español como en otras lenguas (cfr. más adelante 3.6.2.).

3.5.2.4. Tipos de sujetos producidos

Análisis de los datos

Tal como ya señalamos, los niños hacen un uso productivo y correcto de los sujetos nulos y los sujetos explícitos desde la primera etapa y en la segunda etapa no encontramos ninguna diferencia respecto de lo observado en la primera etapa. Así, en ambas etapas predomina el uso de los sujetos nulos por sobre los sujetos explícitos y la distribución de los tipos de sujetos es idéntica en las producciones infantiles de cada etapa (esto es, alrededor de un 80% de sujetos nulos y un 20% de sujetos explícitos). Además, como vimos en la primera etapa, esta distribución es similar a la que se observa en la gramática adulta (Bel 2001).

En cuanto a la posición en la que aparecen los sujetos explícitos, encontramos que en ambas etapas los niños producen sujetos tanto en posición preverbal como en posición postverbal con un predominio de los sujetos en posición preverbal. Así, el 60% de los sujetos explícitos aparece en posición preverbal y el 40% en posición postverbal (ver Tabla 20).

Sin embargo, tal como ocurre en la gramática adulta, cuando se trata de verbos inacusativos los sujetos explícitos que producen los niños suelen aparecer en posición postverbal. Así, el 78% de los sujetos explícitos que aparece en posición postverbal ocurre con un verbo inacusativo y únicamente el 22% de los sujetos explícitos postverbales ocurre con el resto de los tipos verbales (ver Tabla 21). Este resultado es similar a lo que observa Bel (2005) en su estudio sobre la posición del sujeto en niños que están adquiriendo el español y el catalán (cfr. 3.2.).

Tabla 20. Distribución de sujetos explícitos

Posición preverbal		Posición postverbal		Total
164	60%	109	40%	273

Tabla 21. Distribución de sujetos explícitos postverbales según clase verbal

Verbos inacusativos		Otras clases verbales		Total
85	78%	24	22%	109

3.5.2.5. Errores de concordancia en la segunda etapa

En cuanto a la manifestación de la categoría de Persona, en la segunda etapa los niños no producen construcciones con verbos en tercera persona del singular para hacer referencia a sí mismos, como aquellas que relevamos en la primera etapa y que no consideramos como errores de concordancia en persona (cfr. 3.5.1.5.).

Frente a la manifestación correcta de la categoría de Persona, encontramos que en la segunda etapa se produce el segundo tipo de error posible, es decir, aparecen errores de concordancia en número. Este tipo de error ocurre de manera simultánea con la aparición de las formas verbales en plural, la característica más relevante de esta etapa.

De acuerdo con esto, en la presente sección analizaremos en detalle los errores de concordancia en número entre el sujeto y el verbo que aparecen en la segunda etapa. En primer lugar, describiremos el patrón de los errores de concordancia en número y, a continuación, analizaremos los tipos de sujetos que pueden aparecer en los errores (sujeto nulo o explícito, en posición preverbal o postverbal). En el subapartado 3.5.2.5.1., estudiaremos la relación que se establece entre las clases verbales (verbos transitivos, inacusativos, inergativos y copulativos) y los errores de concordancia y en 3.5.2.5.2., tendremos en cuenta, además, los tipos de sujetos que se dan en los errores de concordancia. Finalmente, en el subapartado 3.5.2.5.3., presentaremos una tarea de descripción de imágenes implementada con el objetivo de analizar una mayor cantidad de construcciones verbales de distinto tipo producidas por niños que se encuentran en la segunda etapa.

Análisis de los datos

Si consideramos, en primer lugar, el patrón de comportamiento de los errores, observamos que estos consisten en la combinación de un sujeto plural con un verbo en singular: [Nombre plural_(sujeto) + Verbo singular]. Es importante señalar que la totalidad de los errores encontrados sigue este patrón de comportamiento unidireccional^{70, 71}.

Por otra parte, los errores de concordancia en número se dan de manera opcional en las emisiones infantiles de la segunda etapa. Si consideramos el total de los verbos relevados en las diez muestras representativas, encontramos que los errores ocupan el 7,7% por sobre el total de los verbos producidos (ver Tabla 22). Es decir que la cantidad de errores de este tipo es baja en comparación con la producción de sintagmas verbales con concordancia correcta que producen los niños.

Tabla 22. Construcciones verbales – Segunda etapa

Construcciones sin error de concordancia (singular y plural) [Nombre _(sujeto) + Verbo]		Construcciones con error de concordancia [Nombre plural _(sujeto) + Verbo singular]		Total verbos (singular y plural)
1388	92,3%	116	7,7%	1504

⁷⁰ Si consideramos los errores de concordancia en número que ocurren en el total de las muestras correspondientes a la segunda etapa (y no solamente en las muestras representativas), nuevamente encontramos que todos los errores registrados siguen el mismo patrón que el relevado en las muestras representativas, esto es, [Nombre plural_(sujeto) + Verbo singular].

⁷¹ Cabe destacar que distintos autores han encontrado errores de concordancia entre el sujeto y el verbo con este mismo patrón de comportamiento [Nombre plural_(sujeto) + Verbo singular] tanto para el español como para otras lenguas como el italiano o el alemán (Marrero & Aguirre 2003, Pizzuto & Caselli 1992, Guasti 1993/1994, Poeppel & Wexler 1993). En (i) podemos observar algunos ejemplos de estos autores:

- (i)
- a. I bambini gioca (Diana 1;11)
los niños juega
 - b. é caccato i giocattoli (Diana 2;6)
es caído los juguetes (“se cayó los juguetes”)
(ejemplos tomados de Guasti 1993/1994)
 - c. te pasa las moscas (Magin 2;0)
(ejemplo tomado de Marrero & Aguirre 2003)

Sin embargo, si tenemos en cuenta únicamente las construcciones del tipo Nombre plural_(sujeto) + Verbo] en las que el verbo debe aparecer en plural, es decir, si consideramos los casos potenciales de error, encontramos que los errores de concordancia en número ocupan el 34% de los casos (ver Tabla 23).

Por otra parte, independientemente de la cantidad de errores de concordancia que produce cada niño, es importante señalar que todos los casos de error relevados siguen el mismo patrón de comportamiento y consideramos que este patrón sistemático puede ser explicado (cfr. más adelante 3.6.).

Tabla 23. Construcciones [Nombre_(sujeto) + Verbo]

Construcciones sin error de concordancia [Nombre plural _(sujeto) + Verbo plural]		Construcciones con error de concordancia [Nombre plural _(sujeto) + Verbo singular]		Total
225	66%	116	34%	341

A continuación, podemos observar en (19) algunos ejemplos de los errores de concordancia en número relevados⁷².

(19)

- a. caió lápices arriba del papel [cayó] (Renata 2;7.16)
- b. se caió todas [cayó] (Renata 2;7.16)
- c. se chocó los autos (Renata 2;9.11)
- d. se cayó los lápices (Emilia 2;5.27)
- e. los pañales usa los bebés titos [chiquitos] (Julia 2;2.8)
- f. está los patos (Emilia 2;5.27)
- g. ¿adónde está sus juguetes? (Julia 2;3.26)
- h. ¿adónde está los lápices? (Florencia 3;0.16)
- i. no está los autitos (Renta 2;7.16)
- j. va a chocar el azul y el amarillo (Renata 2;9.11)
- k. no quiere comer la muñeca y el papá (Renata 2;9.11)
- l. la mamá y el papá la reta (Renata 2;11.12)
- m. [los nenes] se lastimó (Renata 2;7.16)
- n. [los globos] se desinfló (Renata 2;7.16)

⁷² Como ya se aclaró, en algunos casos tomamos ejemplos de errores de concordancia en número de muestras no representativas (cfr. Anexo D).

En cuanto al tipo de sujeto implicado en los errores de concordancia en número, se observa que estos se dan tanto con sujeto explícito como con sujeto nulo si bien hay un claro predominio de los errores que se producen con sujeto nulo. Este predominio es esperable puesto que, como vimos, los niños producen sujetos nulos en sus emisiones en consonancia con lo que ocurre en la lengua adulta. Es decir que, como vimos, omiten los sujetos en el 80% de los casos en que producen un verbo.

Así, a partir del análisis de los 116 errores de concordancia que relevamos en las diez muestras representativas de la segunda etapa, encontramos que los errores de concordancia en número con sujeto explícito ocupan el 25% frente al 75% de casos de error con sujeto nulo (ver a continuación Tabla 24).

Tabla 24. Tipos de sujetos involucrados en los errores de concordancia en número

Sujetos nulos		Sujetos explícitos		Total
87	75%	29	25%	116

De acuerdo con lo anterior, a continuación analizamos los errores de concordancia en número según el tipo de sujeto que se ve implicado.

En aquellos casos en los que se ven involucrados los sujetos explícitos en los errores de concordancia en número, observamos que estos pueden ocupar distinta posición sintáctica, es decir, pueden ser sujetos preverbales o sujetos postverbales. Sin embargo, como veremos más adelante, los sujetos postverbales son los que predominan en los errores tal como se aprecia en la mayoría de los ejemplos de (19).

Por otra parte, los sujetos explícitos que aparecen en los errores de concordancia en número están realizados principalmente por un nombre en plural (ver ejemplos de 19a-i) pero también pueden aparecer sujetos realizados por dos nombres coordinados (ejemplos de 19j-l).

En los casos en que los errores se dan con sujeto nulo, examinamos el contexto lingüístico próximo a la producción verbal del niño en la que ocurre el error y encontramos que en las emisiones inmediatamente anteriores o posteriores siempre aparece una construcción nominal que funciona como el sujeto del verbo que se ve

involucrado en el error, como se observa en los ejemplos de (20)⁷³. Cabe señalar que nuevamente esta construcción nominal puede estar realizada por un nombre en plural o por dos nombres coordinados como se aprecia en los ejemplos.

(20)

a.

Adulto: *¿qué pasó?*

Niña: vasos

Adulto: *¿qué les pasó?*

Niña: se caió [cayó] (Renata 2;7.16)

b.

Niña: autitos, autitos

Adulto: *¿qué les pasó?*

Niña: se lastimó

Adulto: *¿qué hicieron los autitos?*

Niña: es iguales (Renata 2;7.16)

c.

Adulto: *¿qué les pasó?*

Niña: no tiene zapato

Adulto: *¿quién?*

Niña: la nena y el nene (Renata 2;11.12)

d.

Adulto: *¿qué pasó con los vasos?*

Niña: se cayó (Emilia 2;5.27)

⁷³ Por su parte, Guasti (1993/1994), en su análisis sobre el italiano también considera como error de concordancia en número aquellos casos en los que en la pregunta del entrevistador hay un sujeto plural y en la respuesta del niño hay un verbo en singular, como se observa en los ejemplos de (i) a continuación. Estos ejemplos son similares a los que presentamos en (20) y, como ya señalamos, al igual que en los errores de nuestro corpus, los ejemplos que presenta Guasti siguen el mismo patrón de comportamiento [Nombre plural_(sujeto) + Verbo singular].

(i.) Adulto: *¿cosa fanno i tati?*

¿qué hacen los chicos?

Martina: mangia (Martina1;10)

come

Adulto: *¿i topolini cosa fanno?*

¿qué hacen los ratones?

Martina: gioca (Martina 1;11)

juega

(ejemplos tomados de Guasti 1993/1994)

e.

Adulto: *¿acá qué hay?*

Niña: globos

Niña: globos

Adulto: *¿qué pasó con los globos?*

Niña: se desinfló (Emilia 2;5.27)

f.

Adulto: *¿qué hay acá?*

Niña: una nena y un nene

Adulto: *¿y qué hacen?*

Niña: se pintó (Julia 2;4.17)

g.

Niña: una nena y un nene

Niña: está llorando

Adulto: *¿por qué?*

Niña: porque quiere a su mamá

Adulto: *¿y estos chicos?*

Niña: también quiere a su mamá (Julia 2;4.17)

h.

Adulto: *¿a estos qué les pasó?*

Niña: se cayó

Adulto: *¿quién se cayó?*

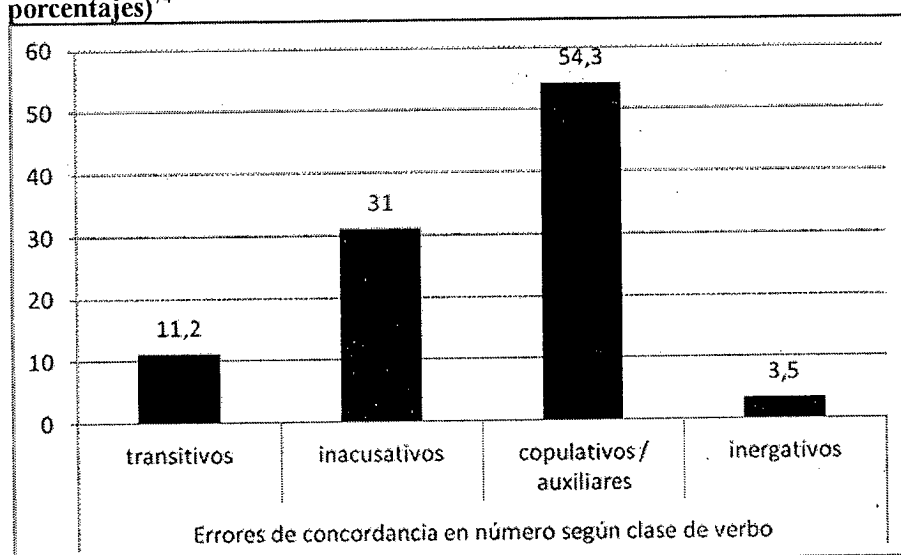
Niña: los señores esos (Julia 2;4.17)

En síntesis, encontramos que en la segunda etapa los niños pueden producir opcionalmente errores de concordancia en número entre el sujeto y el verbo. Por otra parte, si bien observamos que existen diferencias en cuanto al tipo de sujeto que se ve involucrado en los errores (sujetos preverbales o postverbales y sujetos realizados con nombres en plural o con nombres coordinados) es llamativo que en todos los casos el patrón de comportamiento de los errores sea el mismo: [Nombre plural_(sujeto) + Verbo singular] y que este patrón se repita incluso en los ejemplos de los errores que presentan otros autores como vimos para el caso del italiano (Guasti 1993/1994) o del español (Marrero & Aguirre 2003).

3.5.2.5.1. La relación entre las clases verbales y los errores de concordancia en número

En este apartado analizamos los tipos de verbos implicados en los errores de concordancia en número entre el sujeto y el verbo que producen los niños. Para esto, en primer lugar clasificamos los errores según si ocurren con verbos transitivos, inergativos, inacusativos o copulativos independientemente del tipo de sujeto (nulo o explícito) que se ve involucrado en el error. En la Figura 5 podemos observar la distribución de los errores según la clase verbal para los 116 errores que aparecen en las diez muestras representativas de la segunda etapa.

Figura 5. Distribución de errores de concordancia en número según la clase verbal (en porcentajes)⁷⁴



A partir de estos datos, si bien los errores pueden ocurrir con todas las clases verbales, encontramos que hay un predominio de los verbos copulativos, los auxiliares y los verbos inacusativos implicados en los errores de concordancia en número que producen

⁷⁴ Hemos considerado en conjunto los verbos copulativos y los auxiliares puesto que observamos que los errores que producen los niños involucran fundamentalmente el verbo *estar* en perífrasis de gerundio y no otro tipo de verbos auxiliares (cfr. antes apartado 3.1.1.1.).

los niños. Cabe señalar, además, que este predominio se da tanto con los sujetos explícitos como con los sujetos nulos.

Sin embargo, este resultado puede estar relacionado con la cantidad de verbos de cada tipo que producen los niños. Por este motivo, evaluamos la cantidad de errores en relación con los verbos de las distintas clases, es decir, contabilizamos la cantidad potencial de errores que pueden ocurrir con cada clase verbal. A partir de este análisis, nuevamente encontramos que hay un claro predominio de los errores de concordancia en número con los verbos inacusativos y los verbos copulativos/auxiliares. Estos datos pueden observarse en la Tabla 25.

Tabla 25. Errores de concordancia en número según cada tipo de verbo (116 casos de error)

Tipo de verbo	Total verbos producidos	Errores de concordancia según tipo de verbo	
		n	%
Transitivo	565	13	2,3
Inacusativo	203	36	17,7
Copulativo ⁷⁵ / Auxiliar	244	63	25,8
Inergativo	492	4	0,8
Totales	1504	116	7,7

Si bien hay un predominio de errores de concordancia que ocurren con los verbos copulativos y auxiliares, también observamos que los niños utilizan las construcciones de [*estar* + gerundio], [*estar* + locativo] y [*ser/estar* + atributo]⁷⁶ de manera correcta de acuerdo con la gramática adulta. Presentamos, a continuación, algunos ejemplos de este tipo de construcciones que aparecen en las emisiones infantiles de la segunda etapa.

⁷⁵ No es relevante a los fines del análisis de los errores de concordancia en número diferenciar el uso que hacen los niños de los verbos copulativos *ser* y *estar*. Para un estudio de la adquisición de estos verbos véase Schmitt *et al.* (2012).

⁷⁶ El sintagma que sigue al verbo *estar* copulativo se ha denominado en la gramática tradicional “atributo” o “complemento predicativo” (Fernández Leborans 1999).

(21)

- a. está nadando (Julia 2;4.17)
- b. está corriendo porque la leche le hace mal (Emilia 2;7.16)
- c. el perrito está comiendo (Renata 2;11.12)

- d. está arriba del mar (Julia 2;4.17)
- e. ¿adónde está la espuma? (Emilia 2;7.16)

- f. es el mar (Julia 2;4.17)
- g. son tristes (Julia 2;4.17)
- h. está enojada (Emilia 2;7.16)
- i. esta es una nena (Renata 2;11.12)

3.5.2.5.2. La relación entre los tipos de sujetos, las clases verbales y los errores de concordancia en número

Consideraremos ahora la relación que puede establecerse entre las clases verbales y los tipos de sujetos que aparecen en los errores de concordancia en número. De acuerdo con esto, como ya mencionamos, en aquellos errores en los que se da un sujeto explícito, en general éste aparece postpuesto al verbo y esto ocurre con todas las clases verbales como se aprecia en la Tabla 26.

Tabla 26. Errores de concordancia en número con sujeto explícito según posición del sujeto y tipo de verbo (29 casos de error)

Tipo de verbo	Sujeto postverbal		Sujeto preverbal		Total	
Inergativo	2		1		3	
Transitivo	3		1		4	
Inacusativo	5		-		5	
Copulativo ⁷⁷ /Auxiliar	12		5		17	
Totales	22	75,8%	7	24,2%	29	100%

Este tipo de datos podría indicar que la posición del sujeto es el factor que incide en la aparición de los errores de concordancia en número (cfr. más adelante en 3.6.5.1. la

⁷⁷ Cabe aclarar que hay cuatro casos de sujetos postverbiales que aparecen en construcciones interrogativas con verbos copulativos (por ejemplo, *¿adónde está sus juguetes?*) en las que se da una inversión obligatoria de sujeto.

discusión al respecto). Sin embargo, encontramos que en los casos de errores de concordancia que se dan con sujeto nulo también hay un claro predominio de verbos copulativos, auxiliares e inacusativos involucrados en los errores como se aprecia en la Tabla 27.

Tabla 27. Errores de concordancia en número con sujeto nulo según tipo de verbo (87 casos de error)

Tipo de verbo	Sujeto nulo	
	n	%
Inergativo	1	1,1
Transitivo	9	10,3
Inacusativo	31	35,6
Copulativo / Auxiliar	46	53
Total	87	100%

Es decir, si bien en general el sujeto aparece postpuesto en los casos en los que aparece un error, el tipo de sujeto y su posición sintáctica no serían los únicos factores relevantes para que ocurra un error de concordancia en número. Como vimos, un factor que parece incidir en los errores de concordancia en número es el tipo de verbo implicado, en particular, los verbos copulativos, el verbo *estar* funcionando como auxiliar en construcciones perifrásticas y los verbos inacusativos.

En síntesis, de acuerdo con el análisis de los datos, encontramos que los niños hacen un uso diferenciado de los distintos tipos de verbos (transitivos, inergativos, inacusativos y copulativos/auxiliares) que nos permite concluir que distinguen las diferentes clases verbales y conocen sus diferentes estructuras argumentales.

3.5.2.5.3. Tarea de descripción de imágenes

Con el objetivo de contar con una mayor cantidad de oraciones con sujetos y verbos tanto en singular como en plural, hemos implementado una tarea de producción guiada. Así, realizamos nuevas grabaciones en las que se les pidió a cinco niños que se encuentran en la segunda etapa que describieran imágenes.

En general, hemos utilizado imágenes con preguntas cuando grabamos producción espontánea con el fin de aumentar la cantidad de contextos en los que los niños pueden usar los distintos verbos. Sin embargo, estas nuevas cinco grabaciones en las que únicamente se implementó una tarea de descripción de imágenes sirven para controlar la cantidad de contextos en los que los niños pueden producir verbos en singular y en plural y la cantidad de contextos en los que pueden usar las distintas clases verbales. Además, estos contextos controlados en los que se espera que los niños produzcan distintos tipos de verbos brindan la posibilidad de observar la ocurrencia de nuevos errores de concordancia entre el sujeto y el verbo.

A continuación, en la Tabla 28 presentamos los datos de los cinco niños entrevistados para realizar la tarea de producción guiada.

Tabla 28. Niños entrevistados (tarea de producción guiada)

Muestra	Niño	Edad
1	Julia	2;2.22
2	Manuela	2;8.8
3	Federico(1)	2;10.18
4	Manuel(1)	2;11.4
5	Alma	2;11.27

a) Tarea e imágenes

En los cinco encuentros les mostramos a los niños tarjetas con imágenes en las que se pueden apreciar distintos eventos y les pedimos que describieran las imágenes con preguntas como las siguientes: *te voy a mostrar unos dibujos y vos me contás/decís qué hay/ves en los dibujos, ¿qué hay acá?, ¿qué está pasando acá?, ¿qué pasó?, ¿qué les pasó?*, sin usar en las preguntas los verbos esperados.

Por otra parte, para evitar que los niños omitieran los sujetos o que solo señalaran el personaje que aparece en el dibujo, en algunos casos se les pidió que le contaran a un títere que tenía los ojos tapados lo que veían en las distintas imágenes. La tarea de producción guiada consistió, entonces, en que los niños describieran las imágenes a partir de lo que veían de la manera más completa posible.

Las imágenes representan diferentes acciones que pueden describirse con sujetos en singular y en plural. A cada niño le presentamos imágenes para guiar la producción de verbos en singular (20 imágenes) y verbos en plural (25 imágenes). Hemos utilizado una mayor cantidad de imágenes para los verbos en plural puesto que uno de los objetivos de la tarea era observar si aparecen nuevos errores de concordancia en número.

Con el fin de determinar si los niños pueden usar un mismo verbo en singular y en plural, utilizamos algunas imágenes que corresponden a los mismos verbos en las que cambia la cantidad de participantes (las tarjetas se mostraban en dos momentos diferentes de la entrevista).

Las imágenes corresponden, además, a las distintas clases verbales: transitivos, inergativos e inacusativos. A cada niño le mostramos seis imágenes que corresponden a verbos transitivos en singular y ocho imágenes que corresponden a verbos transitivos en plural. Para el caso de los verbos inergativos, usamos la misma cantidad de imágenes que para los verbos transitivos. Para los verbos inacusativos, en cambio, utilizamos ocho imágenes para verbos de este tipo en singular y nueve imágenes para verbos inacusativos en plural. Contamos con una mayor cantidad de imágenes que permiten elicitar verbos inacusativos para evaluar el funcionamiento en la gramática infantil de una clase verbal que es menos utilizada de manera espontánea por los niños.

b) Análisis de las muestras

Luego de analizar las cinco muestras de producción guiada con imágenes correspondientes a la segunda etapa, encontramos que las construcciones son similares a las que observamos en la producción completamente espontánea. Así, los niños usan los distintos tipos de verbos esperados para describir cada imagen y, en general, estos verbos aparecen conjugados.

Hemos encontrado, también, que los niños pueden usar las perífrasis del tipo [*estar* + gerundio] para responder a las preguntas y describir las imágenes. Vinculado con este tipo de producción, aparece una respuesta no esperada, esto es, el uso de gerundios con omisión del verbo auxiliar (*estar*).

- **Número**

En cuanto a la categoría de Número, los niños no usan verbos en singular en contextos en los que se espera un verbo en plural ni verbos en plural en contextos en los que se espera un verbo en singular sino que, en general, responden a la tarea eligiendo adecuadamente el número verbal según la imagen descripta.

Como mencionamos antes, con el objetivo de determinar si los niños pueden usar contrastivamente la categoría de Número con una misma raíz verbal, las tarjetas para guiar la producción de singular y plural corresponden en algunos casos a los mismos verbos. De acuerdo con esto, encontramos que los niños pueden usar un mismo verbo en singular y en plural como se observa en los ejemplos de (22).

(22)

- a. se le cayó
- b. se cayeron todas (Manuel(1) 2;11.4)

- c. se baña
- d. se bañan (Federico(1) 2;10.18)

- e. juega con el perro
- f. jugaron a la pelota (Federico(1) 2;10.18)

- **Tipos de sujetos**

En cuanto a los tipos de sujetos utilizados, los niños usan principalmente los sujetos nulos (incluso cuando se les pedía que le describieran las imágenes a un títere que tenía los ojos vendados) de manera similar a lo que se observa en la producción totalmente espontánea. Así, en las descripciones de las imágenes, los cinco niños utilizan el sujeto nulo en el 80% de los casos.

Encontramos, además, que el uso de sujetos explícitos se da fundamentalmente cuando hay dos participantes implicados en el evento y por lo tanto es pertinente hacer explícito el sujeto, como ocurre en el siguiente ejemplo: [imagen: un perro tiene las patas sobre el vestido de una mujer y lo ensució] *quiere rasguñar el perrito a la nena* (Alma 2;11.27).

- *Errores de concordancia*

En relación con los errores de concordancia en número, observamos que los niños cometen pocos errores en la tarea de producción inducida. Es decir que el hecho de que aumenten los casos potenciales en los que los niños pueden cometer un error de concordancia en número no implica necesariamente que aparezcan más errores en sus emisiones.

Es interesante señalar que si bien hemos observado únicamente siete errores de concordancia en número en las respuestas de las cinco nuevas muestras, estos errores siguen el patrón encontrado en los errores de concordancia que aparecen en la producción espontánea ya analizada. Es decir, el patrón es nuevamente [Nombre plural_(sujeto) + Verbo singular]. Sin embargo, dado que solo relevamos siete nuevos errores de concordancia en número, consideramos que no es un número significativo para evaluar la incidencia de la posición del sujeto o la clase verbal implicadas.

A continuación, podemos observar en (23) seis ejemplos de producción correcta y dos ejemplos de la utilización de gerundios sin el verbo auxiliar (*estar*). En (24), presentamos los 7 casos de errores de concordancia en número que aparecen en la tarea de producción guiada.

(23) Producción correcta

- a. [imagen: una nena juega con un perro] juega con el perro (Federico(1) 2;10.18)
- b. [imagen: una nena que en sus piernas tiene curitas] se lastimó (Manuel(1) 2;11.4)
- c. [imagen: tres chicos juegan con una pelota] juegan a la plaza (Federico(1) 2;10.18)
- d. [imagen: un árbol y muchas hojas en el piso] se cayeron todos (Federico(1) 2;10.18)
- e. [imagen: dos hombres lavan el auto] lo están limpiando (Manuel(1) 2;11.4)
- f. [imagen: un hombre y un nene con cañas de pescar y peces en los anzuelos] este nene está pescando (Manuel(1) 2;11.4)

- g. [imagen: cuatro perros dormidos] durmiendo (Federico(1) 2;10.18)
- h. [imagen: tres hombres suben las escaleras] subiendo las escaleras (Manuel(1) 2;11.4)

(24) Errores de concordancia en número

- a. [imagen: un nene y un tigre embarrados]
 Adulto: *¿qué les pasó al nene y el tigre?*
 Niña: se (em)barró (Manuela 2;8.8)

- b. [imagen: varias manos con fuego] (es)tá rota las manos (Manuela 2;8.8)

- c. [imagen: dos nenes que lloran] porque quiere a su mamá # los chicos (Alma 2;11.27)

- d. [imagen: un árbol y muchas hojas en el piso]

Adulto: *¿qué les pasó a las hojitas?*

Niña: salió del árbol (Alma 2;11.27)

e. [imagen: un árbol y muchas hojas en el piso]

Adulto: *¿qué les pasó a las hojitas?*

Niño: se voló (Federico(1) 2;10.18)

f. [imagen: dos chicos juegan con mangueras y agua]

Adulto: *¿que hacen los chicos?*

Niña: está mojando (Manuela 2;8.8)

g. [imagen: tres hombres suben las escaleras]

Adulto: *¿que hacen los hombres?*

Niña: sube al ascensor (Alma 2;11.27)

3.5.2.6. Síntesis de la segunda etapa

A partir del análisis de los datos, hemos observado que en la segunda etapa se da el comienzo de la producción contrastiva de los morfemas de número plural en el dominio verbal. Entendemos, entonces, que el uso del plural de manera productiva es lo que determina el paso a la segunda etapa.

Por otra parte, en esta etapa se observa una mayor cantidad de verbos con los que se cumplen los criterios de productividad que consideramos para determinar si las categorías funcionales de Persona y Número están adquiridas.

Otra de las características centrales de la segunda etapa es la aparición en las emisiones infantiles de los errores de concordancia en número entre el sujeto y el verbo que, como mostramos, siempre siguen el patrón sistemático de comportamiento [Nombre plural_(sujeto) + Verbo singular]. Encontramos, además, que podría haber una incidencia de la posición del sujeto y el tipo de verbo en la ocurrencia de los errores de concordancia en número y esto será discutido en nuestra propuesta de análisis.

En el siguiente apartado realizaremos una comparación de las dos etapas identificadas en la adquisición de las categorías verbales de Persona y Número sobre la base de las características centrales presentadas.

3.5.3. Comparación entre la primera y la segunda etapa

Luego de caracterizar en detalle las dos etapas propuestas, realizamos en este apartado una comparación de las distintas propiedades de cada una de las etapas según cómo se manifiestan las categorías de Persona y Número.

Como vimos, la principal diferencia que se observa entre la primera y la segunda etapa es la ausencia de la manifestación de la categoría de Número plural en la primera etapa y el posterior comienzo de la expresión de este rasgo en la segunda etapa. De acuerdo con nuestro análisis, las escasas formas en plural que producen los niños en la primera etapa no cumplen con los criterios de productividad establecidos puesto que, en general, se trata de unas pocas raíces verbales que se producen fundamentalmente en tercera persona-del plural. Además, encontramos algunas formas en plural que son repeticiones de las emisiones adultas o formas sin analizar.

En la Figura 6, podemos observar la distribución de las formas de singular y plural en la primera y la segunda etapa con los correspondientes porcentajes obtenidos del análisis de las muestras representativas de cada etapa (nueve muestras representativas de la primera etapa y diez muestras representativas de la segunda etapa, es decir, diecinueve muestras en total). En la Tabla 29 aparece la cantidad total de verbos en singular y en plural producidos en cada etapa⁷⁸.

⁷⁸ Cabe recordar que estamos considerando el total de los verbos producidos por los niños con y sin errores de concordancia. Por otra parte, si bien contamos con 526 verbos en la primera etapa, no estamos considerando los 7 casos que fueron dejados de lado por tratarse de repeticiones o formas sin analizar (cfr. antes 3.5.1.2.).

Figura 6. Distribución de formas de singular y plural en la primera y la segunda etapa (en porcentajes)

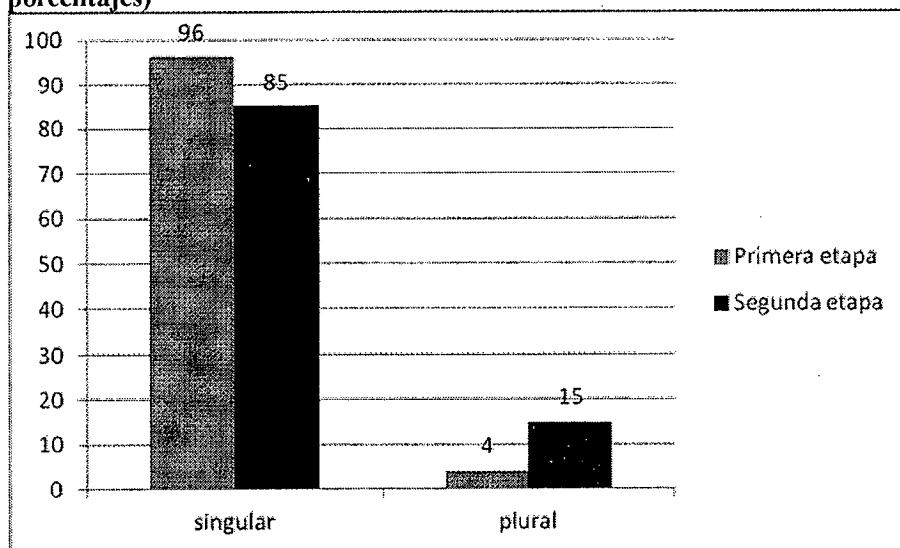


Tabla 29. Cantidad de verbos en singular y plural en cada etapa

	Primera etapa				Segunda etapa			
	singular		plural		singular		plural	
		498	96%	21	4%	1279	85%	225
Total	519				1504			

En cuanto a los posibles errores de concordancia que pueden producirse en las emisiones infantiles, en la primera etapa observamos construcciones que podrían ser consideradas errores de concordancia en persona. Sin embargo, dadas las propiedades de estas construcciones, establecimos que no se trata de errores gramaticales reales.

Por su parte, en la segunda etapa encontramos que aparecen errores de concordancia en número en simultáneo con la aparición de la morfología de número plural. Todos los errores relevados siguen el patrón: [Nombre plural_(sujeto) + Verbo singular].

En síntesis, observamos que los niños dominan la categoría de Persona desde la primera etapa propuesta y en un tiempo muy breve pasan a hacer un uso contrastivo y productivo de ambas categorías, según los criterios de productividad que adoptamos al comienzo del capítulo para analizar las construcciones verbales infantiles. Consideramos, entonces, que los resultados provenientes del estudio de las etapas que atraviesa la gramática infantil en la adquisición de la morfología verbal, específicamente

de las categorías de Persona y Número, nos permiten afirmar que el dominio de estas categorías es temprano en español independientemente de que ocurran algunos errores de concordancia en número en la segunda etapa.

3.6. Análisis de los datos: el dominio de la operación de copiado

De acuerdo con los datos que presentamos en detalle en la sección anterior y con las propiedades de cada una de las dos etapas por las que pasa la gramática infantil en la adquisición de las categorías de Persona y Número, en este apartado mostramos cómo funciona nuestra propuesta de análisis para dar cuenta de esas propiedades. Señalamos, además, los factores que determinan el paso de la primera a la segunda etapa.

Como ya mencionamos en el apartado 3.3., hemos asignado a cada etapa un nombre que se relaciona con el tipo de dominio de las operaciones post-sintácticas implicadas en las producciones de los niños en cada momento. La primera etapa se denomina *Ausencia de la operación post-sintáctica de copiado del rasgo de número* y se caracteriza por el uso correcto y contrastivo de la categoría de Persona, de las formas verbales finitas y no finitas y de los distintos tipos de sujetos (nulos y explícitos). Otra de las propiedades fundamentales de las producciones infantiles de esta etapa es la ausencia notoria de las formas verbales en plural. Consideramos que esta propiedad puede vincularse con el tipo de dominio de la categoría de Número que se da en cada etapa en el ámbito nominal y con la operación de copiado de rasgos que permite relacionar el ámbito nominal con el ámbito verbal.

La segunda etapa se denomina *Problemas con la operación post-sintáctica de copiado* y las características más salientes de esta etapa son la aparición de la morfología de número plural y la ocurrencia de los errores de concordancia en número entre el nombre que funciona como sujeto y el verbo con un patrón de comportamiento sistemático. Hemos propuesto que los problemas, opcionales en esta etapa, con la operación morfológica de copiado permiten dar cuenta de los errores que producen los niños.

Establecemos, así, una relación entre las propiedades de las producciones infantiles de la primera y la segunda etapa y las operaciones post-sintácticas involucradas. Es decir,

consideramos que el dominio de estas operaciones es una condición fundamental para la producción de las formas verbales con la correspondiente morfología de persona y número, de acuerdo con la gramática adulta.

A continuación, presentaremos en detalle nuestra propuesta para cada tipo de producción infantil de la primera y la segunda etapa e intentaremos responder, en particular, los siguientes interrogantes:

- ¿Por qué hay una ausencia de los ítems que expresan plural en las formas verbales de la primera etapa? (cfr. 3.6.4.)
- ¿Por qué se producen opcionalmente errores de concordancia en número entre el sujeto y el verbo en la segunda etapa con un patrón unidireccional? (cfr. 3.6.5.)

3.6.1. Adquisición temprana de la categoría de Persona

En cuanto al funcionamiento de las categorías de Persona y de Número en la gramática adulta, como presentamos en detalle en 3.1.2., en la Estructura Morfológica deben insertarse dos nodos disociados para establecer la concordancia. Se trata de un nodo de Concordancia de Persona y un nodo de Concordancia de Número que reciben los rasgos disociados desde el sujeto a partir de la implementación de la operación de copiado. Es decir que se trata de rasgos puramente morfológicos que no están presentes en la sintaxis y deben insertarse en la morfología. Además, estos nodos deben unirse antes de la inserción de los ítems de vocabulario (operación de fusión estricta).

Los ítems de vocabulario, para la primera, la segunda y la tercera persona del singular, son exponentes nulos (salvo en algunos casos de la segunda persona que se realiza como *-s*). A continuación, en (25) presentamos nuevamente los ítems de vocabulario para las categorías de Persona y Número.

(25) Ítems de vocabulario de Persona y Número en español

[2ª] [- plural] ↔ /-s/

[2ª] [- plural] ↔ /∅/ /en contexto [+imperativo] o [+pretérito perfecto simple] _____

[- plural] ↔ /∅/

[1ª] [+ plural] ↔ /-mos/

[+ plural] ↔ /-n/

En cuanto a la adquisición de la categoría de Persona, según los datos que surgen del análisis de las muestras representativas de cada etapa, encontramos que desde la primera etapa hay un uso productivo y contrastivo de las tres personas gramaticales y esto se extiende a la segunda etapa. Por otra parte, se observa un predominio de la tercera persona del singular en ambas etapas y esto es similar a lo que ocurre en la gramática adulta. Es decir que, según nuestro análisis, la categoría de Persona, al menos en lo que respecta a las formas de primera, segunda y tercera del singular, se adquiere de manera temprana en español.

De acuerdo con lo anterior, entendemos que desde la primera etapa los niños pueden insertar el nodo de Concordancia de Persona en Tiempo y copiar los rasgos pertinentes desde el ámbito nominal.

Suponemos que luego de la inserción del nodo y del rasgo disociados, la inserción de los ítems de vocabulario en el nodo de Persona implica poco “esfuerzo” para la gramática infantil puesto que, en general, se trata de exponentes nulos. Al igual que lo que propusimos en el capítulo anterior para dar cuenta de las omisiones de los determinantes, consideramos que la inserción de exponentes nulos puede ser la estrategia de economía elegida por una gramática inmadura.

Por otra parte, como mostramos en 3.5.1.5., si bien los niños producen formas verbales en tercera persona para referirse a sí mismos, no se da en este tipo de construcciones un problema con la operación post-sintáctica de copiado de los rasgos de persona ([+/- Participante del Acto de Habla] y [+/- Autor del Acto de Habla]) que se implementa para establecer la concordancia en persona entre el sujeto y el verbo. Por el contrario, en estos casos hay una concordancia correcta con un sujeto en tercera persona del singular.

En síntesis, la categoría de Persona no presenta problemas para la gramática infantil temprana y esto estaría vinculado con el tipo de ítems de vocabulario que deben insertarse.

3.6.2. Formas no finitas en español: ¿fenómeno de infinitivo de raíz [*root infinitive*]?

De acuerdo con los supuestos del modelo de la Morfología Distribuida que estamos considerando, en los casos en los que en la gramática adulta se producen las formas no finitas no habría una proyección de $T_{[finito]}$ y, por lo tanto, no se agrega un nodo de Concordancia disociado con el fin de recibir los rasgos del sujeto.

Vinculado con esto, en esta sección consideramos qué ocurre cuando los niños producen formas no finitas e intentaremos establecer si en español se manifiesta el fenómeno de infinitivo raíz que se ha observado en distintas lenguas.

Como presentamos en la sección dedicada a los antecedentes (cfr. 3.2.2), en distintos estudios se muestra que en diferentes lenguas los porcentajes de infinitivos no esperados son altos: 78% en inglés, 70% en griego, 56% en holandés, 43% en alemán (Guasti 2004, Montrul 2004 y los trabajos allí citados). Así, en numerosos estudios se ha observado que los niños que están adquiriendo lenguas como el inglés, el alemán, el danés, el sueco, el francés y el holandés, entre otras, producen cláusulas principales con verbos no finitos en vez de sus correspondientes formas conjugadas y esto se conoce como el fenómeno de infinitivo de raíz [*root infinitive*] (Wexler 1994).

En nuestro análisis del corpus hemos observado que en general desde la primera etapa los niños producen formas no finitas, y en particular infinitivos, de manera correcta según la gramática adulta. Sin embargo, también encontramos que tanto en la primera como en la segunda etapa los niños producen algunos pocos casos de infinitivos en contextos en los que se espera una forma conjugada de acuerdo con la gramática de la lengua que están adquiriendo.

Por otra parte, si consideramos lo que ocurre con este tipo de producción en ambas etapas, observamos que hay una disminución de los infinitivos no esperados en las emisiones infantiles de la segunda etapa. Así, en la primera etapa los infinitivos

incorrectos ocupan el 16,7% frente a un 83,3% de infinitivos producidos correctamente (porcentajes obtenidos del análisis de las nueve muestras representativas de la primera etapa). En la segunda etapa, en cambio, los infinitivos no esperados ocupan solamente un 5,5% de los casos (según el análisis de las diez muestras representativas de la segunda etapa). Entendemos que esto responde a que la frecuencia de verbos conjugados y de verbos en infinitivo es muy alta en el *input* que reciben los niños. Esto permite, entonces, que la distribución de los contextos en los que estas formas están permitidas se dé de manera rápida tal como se observa en la disminución de las formas no finitas no esperadas.

Por otra parte, encontramos que los pocos casos en los que los niños producen infinitivos no esperados corresponden, en general, a un uso con valor imperativo o como respuesta a una pregunta. Además, los infinitivos que producen los niños no aparecen acompañados por un sujeto explícito y esto es así tanto para los infinitivos que se producen de acuerdo con la gramática adulta como para aquellos infinitivos no esperados⁷⁹.

Estos datos nos permiten suponer que en el español los niños hacen un uso muy restringido de las formas no finitas no esperadas, esto es, en ciertos contextos, y no utilizan los infinitivos de la misma manera en que utilizan las formas conjugadas⁸⁰. Así, los niños que están adquiriendo el español rioplatense pueden hacer un uso diferenciado de las formas finitas y no finitas de los verbos desde la primera etapa y ya poseen un amplio conocimiento de las propiedades morfosintácticas de los verbos finitos y no finitos específicas de la gramática de la lengua.

En síntesis, consideramos que es posible establecer una diferencia importante respecto de lo que ocurre con los niños que están adquiriendo otras lenguas en las que el fenómeno de infinitivo de raíz es mucho más robusto. En el español la producción de infinitivos no esperados es un fenómeno muy acotado que se da de manera temprana y

⁷⁹ Bel (2001) también observa una ausencia de los sujetos explícitos con la producción de los infinitivos matrices opcionales o independientes en español.

⁸⁰ A partir del análisis de un corpus longitudinal de una niña que está adquiriendo el español, Buesa García (2007) también observa que la producción de los infinitivos de raíz es acotada en esta lengua y entiende que se restringe a la expresión de la modalidad volitiva.

durante un período de tiempo muy limitado (fundamentalmente en la primera etapa) y solo en contextos particulares con usos específicos⁸¹.

Dado que, como vimos, hay un uso productivo y contrastivo de los verbos en sus formas finitas y no finitas así como un uso de los sujetos explícitos únicamente con las formas conjugadas, podemos afirmar que la categoría de Tiempo es parte de la gramática infantil temprana (contra las propuestas que suponen que las gramáticas de los niños pueden carecer de alguna o de varias proyecciones funcionales en una etapa).

Además, entendemos que los niños conocen las operaciones necesarias para expresar los rasgos de concordancia entre el sujeto y el verbo. Es decir, los niños saben desde la primera etapa que, de acuerdo con las propiedades de la lengua que están adquiriendo, deben insertar los nodos disociados de Concordancia a los que se copiarán los rasgos de persona y número del sujeto para establecer la concordancia sujeto-verbo. Sin embargo, es posible suponer que puede haber un dominio incompleto de estas operaciones y, por lo tanto, podrán aparecer algunos casos de infinitivos incorrectos en las producciones infantiles cuando falle opcionalmente la inserción de los nodos de Concordancia y el copiado de rasgos.

Vinculado con lo anterior, puesto que los niños producen verbos en infinitivo incorrectos en contextos muy específicos, como los usos de infinitivos con valor de imperativo, entendemos que el problema consiste únicamente en terminar de restringir cuáles son los contextos permitidos para los infinitivos. Así, las “fallas” en las operaciones post-sintácticas no serían aleatorias sino que están circunscritas a determinados contextos en los que los niños suponen que los infinitivos no violan restricciones particulares de la lengua.

3.6.3. El uso correcto y temprano de los sujetos nulos y los sujetos explícitos

De acuerdo con el análisis de los tipos de sujetos que realizamos en cada una de las etapas, observamos que los niños usan tanto los sujetos nulos como los sujetos explícitos desde la primera etapa. Por otra parte, encontramos que los sujetos nulos

⁸¹ Montrul (2004) señala estas mismas propiedades de los infinitivos no esperados a partir de estudios realizados sobre el italiano y el catalán.

predominan en las producciones infantiles desde el comienzo (como vimos, casi el 80% de los sujetos que producen los niños de la primera etapa son nulos). Además, cabe señalar que no se observa un aumento de los sujetos explícitos a lo largo del proceso de adquisición.

Dado que en el *input* que reciben los niños es muy frecuente la aparición de ambos tipos de sujetos con un claro predominio del sujeto nulo (Luján 1999), no es llamativo que en las emisiones infantiles aparezcan los dos tipos de sujetos en una proporción similar a la que se observa en la gramática adulta y que esto ocurra desde la primera etapa.

Para dar cuenta de la producción temprana y correcta de ambos tipos de sujetos en la gramática infantil temprana del español y, particularmente, de la aparición de los sujetos nulos, nos detendremos en el tipo de operaciones que deben efectuarse en la Estructura Morfológica. Por otra parte, dado que esas operaciones se cumplen por requerimientos específicos de las distintas lenguas, es esperable que aparezcan diferencias entre las lenguas si las operaciones seleccionadas son también diferentes.

De acuerdo con Saab (2008), los sujetos nulos constituyen un caso de elipsis nuclear en la Forma Fonológica inducida por la introducción de nodos disociados de Concordancia en la Estructura Morfológica junto con ciertas condiciones de adyacencia⁸². Es decir que la posibilidad de omitir los sujetos está directamente vinculada con la inserción de nodos disociados en Tiempo y el copiado de rasgos de persona y número a esos nodos antes de la inserción de los ítems de vocabulario para establecer la concordancia sujeto-verbo. Según Saab, las lenguas varían según cómo se satisface el EPP. Así, mientras las lenguas no *pro-drop* lo satisfacen en la sintaxis, las lenguas *pro-drop* lo hacen en la Estructura Morfológica mediante las reglas de concordancia sujeto-verbo.

A partir de los datos analizados y teniendo en cuenta las operaciones relevantes, consideramos que los niños que están adquiriendo el español conocen las propiedades de la morfología verbal de la lengua y saben desde la primera etapa que los sujetos nulos son una opción permitida. En este mismo sentido Bel (2001:538) plantea la hipótesis de que “los niños de lengua castellana y catalana conocen, desde sus primeras manifestaciones lingüísticas, la posibilidad permitida por las gramáticas de sus lenguas de omitir el sujeto”.

⁸² Cfr. Saab (2008), en particular el capítulo 6, para una justificación y detalles de la propuesta.

Podemos confirmar, así, las predicciones que se desprenden de la hipótesis de Bel, esto es, se observan desde las primeras producciones sujetos nulos y sujetos explícitos y no se da un incremento de los sujetos explícitos a lo largo del proceso de adquisición.

Por otra parte, frente a lo que ocurre en el español, numerosos estudios han demostrado que los niños que están adquiriendo una lengua que no permite sujetos nulos, como el inglés, omiten los sujetos en una proporción mucho menor que los niños que adquieren lenguas *pro-drop*. Además, los sujetos explícitos se incrementan notablemente en las producciones infantiles de lenguas no *pro-drop* en un período muy breve. Es decir que tanto los niños que están adquiriendo lenguas *pro-drop* como los niños que adquieren lenguas que no permiten los sujetos nulos saben, desde una etapa muy temprana, qué tipo de lengua están adquiriendo (Valian 1991, Bel 2001, entre otros). Valian (1991) muestra, por ejemplo, que los niños que adquieren el italiano, una lengua *pro-drop*, producen sujetos explícitos en una cantidad reducida de oraciones (alrededor del 30% en las edades 1;6 a 2;6). En cambio, los niños que adquieren el inglés producen sujetos explícitos en la mayoría de las oraciones (entre el 70% y el 84% según el grupo, entre las edades 1;10 a 2;8). Es decir que los niños de este segundo grupo duplican la cantidad de sujetos explícitos en un período similar de tiempo. Es necesario, entonces, contar con una explicación que dé cuenta de las diferencias interlingüísticas.

Vinculado con lo anterior, una explicación que proponga que hay un déficit en la competencia lingüística, a nivel sintáctico, no podrá justificar las diferencias que se observan en las producciones de los niños que están adquiriendo distintas lenguas como el inglés y el italiano (Valian 1991).

Como vimos a partir del análisis de los datos de producción espontánea, los sujetos nulos son muy frecuentes en las emisiones infantiles, tanto en la primera como en la segunda etapa. De acuerdo con esto, y adoptando la propuesta de Saab (2008), podemos afirmar nuevamente que los niños no tienen problemas para la inserción del nodo de Concordancia y el copiado de rasgos, al menos para las distintas personas en singular (cfr. antes 3.6.1.). Así, el dominio de esta operación post-sintáctica desde la primera etapa les permite a los niños omitir los sujetos tal como ocurre en la gramática adulta. Es decir que el predominio de los sujetos nulos en las emisiones infantiles, en la misma proporción que se observa en la gramática adulta, sería evidencia del dominio temprano de las operaciones de inserción de nodos disociados y de copiado de rasgos también disociados que permiten establecer la concordancia entre el sujeto y el verbo (sin

embargo ver más adelante la explicación para dar cuenta de la ausencia de plural de la primera etapa y de los errores de concordancia en número entre el sujeto y el verbo de la segunda etapa, cfr. 3.6.4. y 3.6.5.).

En síntesis, a partir de lo expuesto en las últimas tres secciones, la adquisición temprana de la categoría de Persona, la ausencia del fenómeno de infinitivo de raíz y la producción de sujetos nulos y sujetos explícitos desde la primera etapa en proporciones similares a las de la gramática adulta nos permiten argumentar en favor del conocimiento temprano que tienen los niños de la morfología verbal de la lengua que están adquiriendo y de las operaciones post-sintácticas necesarias para la expresión morfofonológica de las categorías funcionales. Sin embargo, como planteamos al comienzo del apartado 3.6., debemos explicar por qué hay una ausencia de los ítems que expresan plural en las formas verbales de la primera etapa y por qué se producen opcionalmente errores de concordancia en número entre el sujeto y el verbo en la segunda etapa con un patrón unidireccional. Las siguientes dos secciones estarán abocadas a dar cuenta de estas propiedades de las emisiones infantiles de la primera y la segunda etapa respectivamente.

3.6.4. Ausencia de plural en los verbos de la primera etapa

De acuerdo con el modelo de gramática que adoptamos, para establecer la concordancia entre el sujeto y el verbo debe agregarse al nodo de Tiempo_[finito] un nodo de Concordancia de Persona y un nodo de Concordancia de Número que recibirán como consecuencia de la operación de copiado los rasgos del sujeto. Además, estos nodos deben unirse antes de la inserción de los ítems de vocabulario a través de la operación de fusión estricta (cfr. 3.1.2.).

Por otra parte, a diferencia de lo que ocurre con los exponentes para expresar la primera, la segunda y la tercera persona del singular, los exponentes para expresar el plural en el verbo son plenos (ver nuevamente (26)).

(26) Ítems de vocabulario de Persona y Número en español

[2ª] [- plural] ↔ /-s/

[2ª] [- plural] ↔ /∅/ /en contexto [+imperativo] o [+pretérito perfecto simple] ____

[- plural] ↔ /∅/

[1ª] [+ plural] ↔ /-mos/

[+ plural] ↔ /-n/

En cuanto a los datos que surgen de nuestro análisis, hemos observado que en la primera etapa correspondiente a la adquisición de las categorías de Persona y Número del ámbito verbal, los niños producen principalmente formas verbales en singular. Los pocos casos de formas verbales en plural que se relevaron, corresponden, en general, a repeticiones de emisiones adultas, a formas fijas o a unas pocas raíces verbales, en tercera persona del plural. En síntesis, hay una ausencia de verbos en plural en la primera etapa y no se observa un uso contrastivo del número singular/plural.

En la segunda etapa, en cambio, comienza a aparecer de manera más productiva la morfología de número plural en los verbos que se dan en las emisiones de los niños. El plural aparece expresado en una importante variedad de raíces verbales, en las distintas personas, y en ningún caso se trata de formas fijas. Es decir que hay un retraso en la ocurrencia productiva y contrastiva de la flexión de número plural y ésta se manifiesta a partir de la segunda etapa.

De acuerdo con lo anterior, proponemos que la ausencia de la expresión de la categoría de Número plural en el verbo, propia de la primera etapa, es consecuencia de una falta de copiado del rasgo de número desde el dominio nominal.

En suma, no habrá copiado del rasgo disociado de Número al nodo de Concordancia que se inserta en Tiempo para establecer la concordancia sujeto-verbo. Si no hay copiado, no habrá, por lo tanto, inserción del ítem de vocabulario correspondiente.

Entendemos que esta no implementación de la operación post-sintáctica está determinada por los problemas que puede presentar la categoría de Número y la operación de copiado dentro del ámbito nominal durante la primera etapa. Una vez que la categoría de Número singular/plural puede ser expresada contrastiva y correctamente en el dominio nominal (entre la segunda y la tercera etapa, ámbito nominal), es

esperable, tal como sucede, que la morfología de número comience a ser expresada en el dominio verbal (segunda etapa, ámbito verbal). En el siguiente capítulo desarrollaremos en detalle las distintas relaciones que pueden establecerse entre el ámbito nominal y el ámbito verbal y consideraremos, en particular, las consecuencias que puede tener en el otro dominio la falta de implementación de ciertas operaciones post-sintácticas.

En síntesis, nuevamente podemos afirmar que no hay en la gramática infantil temprana un déficit sintáctico ni una ausencia de la categoría funcional de Número en ninguno de los ámbitos. Por el contrario, hay una relación directa entre el dominio de las operaciones post-sintácticas que involucran la categoría de Número y la expresión morfofonológica de los rasgos de esta categoría en las emisiones infantiles nominales y verbales.

3.6.5. Errores de concordancia en número en la segunda etapa: problemas con la operación de copiado

Tal como señalamos, en la segunda etapa del dominio verbal se da el comienzo de la producción contrastiva de la morfología singular/plural en los verbos. Además, se observa en general la concordancia obligatoria en Número y Persona entre el sujeto y el verbo como ocurre en la gramática adulta.

Sin embargo, encontramos que en esta segunda etapa los niños pueden cometer opcionalmente errores de concordancia en número entre el sujeto y el verbo.

Respecto de estos errores, es importante señalar nuevamente que si bien la cantidad de errores que producen los niños es baja, todos los casos relevados en las distintas muestras de producción infantil espontánea siguen un patrón de comportamiento característico, esto es, [Nombre plural_(sujeto) + Verbo singular] y entendemos que este patrón puede ser explicado. Repetimos en (27) algunos ejemplos de este tipo de error característico de la segunda etapa.

(27)

- a. caió lápices arriba del papel [cayó] (Renata 2;7.16)
- b. se caió todas [cayó] (Renata 2;7.16)
- c. se chocó los autos (Renata 2;9.11)
- d. se cayó los lápices (Emilia 2;5.27)
- e. los pañales usa los bebés titos [chiquitos] (Julia 2;2.8)
- f. está los patos (Emilia 2;5.27)
- g. ¿adónde está sus juguetes? (Julia 2;3.26)
- h. no está los autitos (Renata 2;7.16)
- i. va a chocar el azul y el amarillo (Renata 2;9.11)
- j. no quiere comer la muñeca y el papá (Renata 2;9.11)
- k. la mamá y el papá la reta (Renata 2;11.12)
- l. [los nenes] se lastimó (Renata 2;7.16)
- m. [los globos] se desinfló (Renata 2;7.16)

De acuerdo con los datos, dado que en la segunda etapa verbal el rasgo de número plural ya puede manifestarse en el Nombre y en el Verbo y, en general, la concordancia entre el sujeto y el verbo se da de manera correcta, en primer lugar consideramos que la operación de copiado de rasgos disociados puede implementarse en la gramática infantil.

En segundo lugar, cuando aparecen los errores de concordancia en número entre el sujeto y el verbo, los niños ya se encuentran en la segunda o, en la mayoría de los casos, en la tercera etapa del dominio nominal y, por lo tanto, usan los determinantes y los nombres en plural con concordancia generalmente correcta. En consecuencia, suponemos que los errores de concordancia en número no pueden deberse a problemas con la categoría de Número en el dominio nominal.

El patrón de comportamiento de los errores relevado, esto es, que en la totalidad de los errores aparezca un verbo en tercera persona del singular junto con un nombre sujeto en plural, es evidencia de que el rasgo de número está presente en la categoría nominal que realiza el sujeto, es expresado por el exponente fonológico correspondiente y no hay, por lo tanto, una subespecificación del nodo terminal de Número en el Sintagma Determinante. El problema se vincula, en cambio, con la ausencia de la expresión morfofonológica del rasgo de número en el verbo.

De acuerdo con lo anterior, dado que no se ven afectadas las estructuras generadas por la sintaxis, el problema debe ser post-sintáctico. Así, cuando se produce un error de concordancia en número entre el sujeto y el verbo, el problema se encuentra en el nivel de la Estructura Morfológica y las operaciones que deben realizarse allí. En particular,

los errores de concordancia ocurren cuando no se lleva a cabo la operación que copia los rasgos del sujeto (rasgos interpretables) en el nodo disociado de Concordancia de Número (nodo en el que los rasgos son disociados y no interpretables) que debe agregarse a Tiempo. Es decir que si la operación de copiado del rasgo [+plural] no se lleva a cabo, los rasgos del nodo terminal de Concordancia serán menos específicos y no podrán ser insertados los exponentes fonológicos que expresan plural. De acuerdo con el Principio del subconjunto (Halle 1997), podrán insertarse, en cambio, ítems menos específicos que no contradigan los rasgos de dicho nodo (cfr. capítulo 1). Así, el exponente nulo puede ser la forma elegida para la categoría de Persona/Número.

El hecho de que se produzcan pocos errores por sobre el total de las producciones con concordancia correcta y que ocurran de manera opcional nos permite afirmar que los problemas con la operación de copiado se deben a un dominio parcial o incompleto de una de las operaciones post-sintácticas particulares de la lengua que se está adquiriendo. Una vez que la operación de copiado de rasgos es adquirida por completo, los errores dejan de aparecer en las producciones infantiles.

3.6.5.1. Las clases verbales y la posición de los sujetos en los errores de concordancia en número

En la presente sección analizaremos la relación que se establece entre los errores de concordancia en número que ocurren en la segunda etapa y el tipo de verbos que generalmente aparecen en estos errores, es decir, los verbos copulativos, auxiliares e inacusativos.

Como presentamos en la sección anterior, de acuerdo con nuestra propuesta, los errores de concordancia en número entre el sujeto y el verbo con el patrón de comportamiento [Nombre plural_(sujeto) + Verbo singular] son el resultado de una falta de implementación de la operación de copiado del rasgo de número del sujeto al nodo disociado de Número que debe agregarse a Tiempo.

Así, la operación de copiado puede opcionalmente no llevarse a cabo de manera correcta. Entendemos, por otra parte, que esta falta de implementación del copiado

puede estar vinculada con ciertas clases verbales como los verbos copulativos, el verbo *estar* funcionando como auxiliar y los verbos inacusativos. Las propiedades específicas de estos tipos de verbos (cfr. 3.1.1.1.) podrían complejizar el proceso de reconocimiento del sintagma nominal que debe considerarse como sujeto y, en estos casos, la concordancia puede establecerse con un expletivo nulo, tal como ocurre en el portugués europeo coloquial con los verbos inacusativos (Costa 2001, Costa & Figueiredo Silva 2006, cfr. más adelante).

A continuación, revisaremos nuevamente los datos relevantes sobre los errores de concordancia encontrados en el corpus y luego presentaremos en detalle un análisis de los datos a partir de esta propuesta.

Como vimos en la descripción de las propiedades de la segunda etapa, además de encontrar que se da un patrón de comportamiento sistemático en los errores de concordancia en número entre el sujeto y el verbo, observamos que hay ciertas clases de verbos que generalmente se ven implicadas en estos errores. Tal como mostramos en 3.5.2.5.1., hay un predominio de los verbos copulativos, los verbos auxiliares y los verbos inacusativos en los errores que producen los niños.

Así, al considerar las diez muestras representativas de la segunda etapa, mostramos que sobre un total de 116 errores, el 85,3% se da con verbos copulativos, auxiliares o inacusativos. Los verbos inergativos y los transitivos, en cambio, solo se ven involucrados en los errores en el 14,7% de los casos (ver Tabla 30 a continuación).

Tabla 30. Errores de concordancia según la clase verbal (sobre 116 errores)

Verbos copulativos e inacusativos		Verbos transitivos e inergativos		Total
99	85,3%	17	14,7%	116

Es posible afirmar, entonces, que los niños conocen las diferencias que existen entre las distintas clases verbales y no les asignan el mismo tipo de análisis estructural.

A su vez, hemos analizado la posición sintáctica de los sujetos explícitos en los casos de error de concordancia en número para determinar si esto puede incidir en la aparición de los errores y encontramos que en general los sujetos explícitos que se ven involucrados en los errores aparecen postpuestos al verbo. Observamos, además, que en la segunda etapa, los niños ya pueden producir de manera correcta los sujetos tanto en posición

preverbal como en posición postverbal. Es decir, podría haber una incidencia de la posición del sujeto en la ocurrencia de los errores.

Sin embargo, encontramos que los errores de concordancia entre el sujeto y el verbo se dan tanto con sujeto explícito como con sujeto nulo, y en los casos en que los errores se dan con sujeto nulo (el referente del sujeto se encuentra en el contexto lingüístico inmediato), también se ven implicados principalmente los verbos copulativos, los auxiliares y los inacusativos. Por lo tanto, la posición del sujeto no sería el único factor que incide en la aparición de los errores de concordancia en número entre el sujeto y el verbo.

En síntesis, a partir del análisis de los datos, encontramos que ciertas clases verbales pueden generar mayores dificultades para establecer la concordancia entre el sujeto y el verbo en la gramática infantil durante la segunda etapa. A continuación intentaremos dar cuenta de este comportamiento diferenciado de ciertos verbos en los errores de concordancia.

De acuerdo con las propiedades de los verbos copulativos, auxiliares e inacusativos que presentamos al comienzo del capítulo (cfr. 3.1.1.1), suponemos que en la gramática infantil de la segunda etapa los sujetos de estos tipos de verbos pueden opcionalmente no ser considerados como sujetos reales. En consecuencia, en estos casos no se lleva a cabo el copiado de rasgos desde el Sintagma de Determinante sujeto al nodo de Concordancia para establecer la concordancia que es obligatoria en la gramática adulta.

Es decir, consideramos que para los niños puede no ser evidente cuál es el sintagma nominal con el que debe establecerse la concordancia. Así, en el caso de los verbos copulativos y en el caso del verbo *estar* como auxiliar, el verbo soporta las categorías gramaticales pero no selecciona ni asigna papel temático al argumento externo y puede haber ambigüedad en la determinación del elemento nominal que funciona como sujeto. Los verbos inacusativos, por su parte, tienen sujetos que se generan en una posición interna al verbo y reciben el papel temático de tema o paciente (típico del objeto directo de los verbos transitivos). Además, con los verbos inacusativos en general el sujeto suele aparecer postpuesto⁸³.

⁸³ En algunas construcciones con verbos copulativos (sujeto interpretado como información nueva) también se favorece la posición postverbal del sujeto.

En síntesis, ciertas características de los verbos copulativos, auxiliares e inacusativos permitirían explicar por qué los sujetos de estos verbos pueden opcionalmente no ser considerados como sujetos reales en la gramática infantil.

De acuerdo con esto y con los errores de concordancia que relevamos en las producciones de los niños, proponemos que la operación de copiado de los rasgos de concordancia del Sintagma Nominal que funciona como sujeto a los nodos de Concordancia del verbo se lleva a cabo si se establece de manera correcta cuál es el elemento que funciona como sujeto.

Así, en la gramática del niño el sujeto puede ser considerado un objeto⁸⁴ y, en esos casos, no se lleva a cabo la operación de copiado de rasgos de número para establecer la concordancia con ese argumento. El error de concordancia ocurre cuando no se copian en los nodos de Concordancia los rasgos del sujeto y las categorías de Persona y Número se realizan con un exponente nulo (tercera persona del singular) que no contradice los rasgos del nodo terminal. En (28) a continuación podemos ver nuevamente ejemplos de este tipo de error.

- (28)
- a. le falta las escamas acá (Julia 2;3.11)
 - b. se cayó [los señores esos] (Julia 2;4.17)
 - c. está durmiendo [los perritos] (Renata 2;11.12)
 - d. ¿dónde está los peces? (Renata 2;11.12)

La implementación de las operaciones post-sintácticas, como la inserción de nodos y el copiado de rasgos disociados para establecer la concordancia sujeto-verbo, responde a

⁸⁴ Esto sería similar a lo que ocurre en aquellos casos, si bien marginales, de la gramática adulta del español en los que “un sujeto integrado en el predicado puede llegar a igualarse con el complemento directo” (Martínez 1999). De acuerdo con Martínez, se trata de oraciones en las que un verbo en singular no concuerda con el sustantivo que aparece en plural en posición postverbal y que funciona como sujeto. Los ejemplos que presenta Martínez (1999:2773) de este tipo de construcción son los siguientes: *Para eso va muy bien las ciruelas pasas. / Para acceder a esas carreras hace falta dos idiomas.* Según Martínez, los verbos copulativos también pueden encabezar un predicado en el que queda comprendido el sujeto y en estos casos puede perderse la concordancia entre sujeto y verbo (*Antes era necesario hasta dos cursos para sacar el carné de conducir*, Martínez 1999:2778).

requisitos particulares de cada lengua. De acuerdo con esto, las operaciones post-sintácticas, que están sujetas a variación, deben ser seleccionadas en el proceso de adquisición del lenguaje a partir de la evidencia positiva del medio lingüístico.

En el caso de los verbos inacusativos, los verbos copulativos y los verbos auxiliares, el niño deberá aprender, a partir de mayor cantidad de evidencia positiva, que la operación de copiado de rasgos para establecer la concordancia correcta entre el sujeto y el verbo es obligatoria incluso para aquellos casos en los que se ve involucrado un sujeto que no cumple con las propiedades canónicas de los sujetos como con estos verbos.

Como mencionamos antes, la posibilidad de que los ítems de vocabulario que expresan la categoría de Número estén ausentes y, por lo tanto, se dé una concordancia parcial aparece en algunas lenguas como el portugués o el árabe (Costa 2001, Costa & Figueiredo Silva 2006, Benmamoun & Lorimor 2006). Entendemos que puede establecerse una relación entre este fenómeno y lo que observamos en la gramática infantil de la segunda etapa.

Según estos estudios, se propone que la posibilidad de no expresar morfológicamente un rasgo como el plural se vincularía con aquellas operaciones que deben darse en el dominio morfológico. Además, en una misma lengua, pueden estar disponibles formas alternativas de producir los rasgos de concordancia según, por ejemplo, el orden entre el sujeto y el verbo como ocurre en el árabe (Benmamoun & Lorimor 2006). Así, en el caso de esta lengua, el rasgo de número nunca es expresado en el verbo si éste aparece antes de un sujeto explícito (construcción Verbo-Sujeto). Según los autores, el hecho de que el número sea un rasgo inherente del nombre que funciona como sujeto, y no del verbo, permite explicar de manera natural por qué el afijo de número es borrado del verbo pero no del sujeto en los contextos de Verbo-Sujeto (Benmamoun & Lorimor 2006).

De manera similar a lo que ocurre con esta construcción del árabe, consideramos que el tipo de rasgo que se expresa en el nombre, en tanto rasgo inherente, permite explicar el patrón [Nombre plural_(sujeto) + Verbo singular] que encontramos en los errores de concordancia en número de la segunda etapa en los que no se expresa el rasgo disociado de número del verbo.

En cuanto al portugués europeo, Costa (2001) da cuenta de la diferencia que existe entre los verbos transitivos y los inergativos respecto de los verbos inacusativos. Así, para los

primeros dos tipos de verbos es posible proponer la generalización de que la concordancia verbal no se modifica según el orden de palabras. En cambio, en el caso del registro coloquial es posible que un verbo inacusativo se manifieste en tercera persona del singular con un sujeto de tercera persona del plural y esta posibilidad de concordancia parcial está restringida a los sujetos en posición postverbal.

Costa & Figueiredo Silva (2006) también señalan que en el portugués europeo la concordancia entre los verbos inacusativos y el sujeto es opcional cuando el registro es coloquial, como se observa en el siguiente ejemplo.

(29)

a. Arderam muitas florestas.
quemar -pl muchos-fem bosques-fem
Se quemaron muchos bosques.

b. Ardeu muitas florestas. (coloquial)
quemar -sg muchos-fem bosques-fem
Se quemaron muitos bosques.
(Costa & Figueiredo Silva 2006)

De acuerdo con Costa (2001), el comportamiento diferenciado de los verbos inacusativos se asocia a que el sujeto de estos verbos no debe recibir necesariamente caso nominativo. Es decir, el sujeto puede recibir caso nominativo y por lo tanto deberá moverse a la posición preverbal (especificador de SFlex) o puede recibir caso partitivo *in situ*. Uno de los argumentos que utiliza Costa para sostener su hipótesis es la existencia en portugués europeo de expletivos realizados fonológicamente en aquellas construcciones con verbos inacusativos y sujetos postverbiales. En estos casos en los que el sujeto no se mueve, la posición de especificador de SFlex podría tener un expletivo con caso nominativo.

Por su parte, Costa & Figueiredo Silva (2006) encuentran varias diferencias entre el portugués brasileiro y el portugués europeo en cuanto a la posibilidad de la (no)expresión morfofonológica del rasgo que expresa plural y que permite establecer la concordancia. Una de las diferencias relevantes entre estas dos lenguas es la que hace posible la ausencia de la concordancia interna al Sintagma de Determinante y entre el sujeto y el verbo como ocurre en ciertos registros del portugués brasileiro.

Para dar cuenta de las diferencias en la concordancia tanto interna al ámbito nominal como entre el sujeto y el verbo que se da en el portugués brasileiro frente al portugués europeo, Costa & Figueiredo Silva (2006) proponen que en el caso del portugués europeo el rasgo de [plural] es disociado y en el portugués brasileiro, en cambio, no sería un rasgo disociado. Cuando se trata de un rasgo disociado aparece expresado en todas las categorías capaces de manifestar morfología de número como ocurre en el portugués europeo, salvo, como vimos, en los casos con verbos inacusativos en un registro coloquial. En cambio, cuando no se trata de un rasgo disociado, como ocurre en el portugués brasileiro, solo aparece expresado en la categoría vinculada con Número. Por otra parte, en los casos en los que aparece un verbo inacusativo en el portugués europeo con registro coloquial (ejemplo de 29b más arriba), se trataría, según los autores, de una instancia de “inversión locativa” [*locative inversion*] en la que la concordancia se da con un expletivo nulo. El expletivo nulo aparece en los contextos de inversión locativa en los que habría dos candidatos con los que se puede establecer la concordancia, el expletivo y el argumento, y, de acuerdo con esto, es posible encontrar variación (Costa & Figueiredo Silva 2006).

Es decir que los errores de concordancia en número con verbos inacusativos que producen los niños son una opción permitida por las gramáticas adultas de otras lenguas y, según las distintas propuestas, una diferencia en la parametrización del tipo de rasgos (y por tanto del tipo de operaciones) que se encuentran activos en una lengua permite explicar diferencias en cuanto a la manifestación de los nodos funcionales y, en este caso en particular, de la categoría de Número (plural).

En esta misma línea, nuestra propuesta para explicar los datos de adquisición y, en particular, los errores de concordancia en número entre el sujeto y el verbo que cometen los niños en la segunda etapa se vincula con la posibilidad de que en la gramática infantil las operaciones pertinentes de acuerdo con los requerimientos de cada lengua aún no estén completamente adquiridas.

En síntesis, en los casos en los que aparece un error de concordancia en número lo que falla es la operación de copiado de rasgos disociados desde el nodo del sujeto al nodo de Concordancia. Esta falla podría vincularse con el elemento que se interpreta como sujeto en la gramática infantil. Es decir que, cuando no se reconoce como sujeto el sintagma nominal correspondiente, lo que puede ocurrir con ciertos verbos, no se establece la concordancia de la manera esperada y aparece un error de concordancia en

número entre el sujeto y el verbo. En estos casos, puede suponerse también que se establece la concordancia con un sujeto expletivo nulo de manera similar a lo que ocurre en el portugués europeo coloquial con los verbos inacusativos, según las propuestas de Costa (2001) y Costa & Figueiredo Silva (2006).

3.6.6. Síntesis de la propuesta

A lo largo de este apartado hemos mostrado cómo funciona nuestro análisis para dar cuenta de la producción infantil en lo que respecta fundamentalmente a las categorías de Persona y Número en el dominio verbal. Hemos hecho hincapié en las dos etapas propuestas así como en los factores que inciden en el paso de una a otra etapa.

Consideramos, por otra parte, que la estructura de la cláusula que se proyecta en la gramática infantil no es el factor determinante para dar cuenta de los distintos tipos de emisiones infantiles. Nos centramos, en cambio, en lo que ocurre en un nivel post-sintáctico, el nivel de la Estructura Morfológica, en el proceso de adquisición de las categorías funcionales.

Consecuentemente, entendemos que la producción característica de cada una de las dos etapas se vincula con el dominio de las operaciones post-sintácticas que se ven implicadas.

En cuanto a la primera etapa, proponemos que la ausencia de la manifestación productiva y contrastiva de la morfología de número plural en el verbo que se observa en esta etapa es el resultado de la falta de copiado del rasgo de número proveniente del sintagma que funciona como sujeto. Consideramos que esto se relaciona con los problemas que aún persisten con la categoría de Número y las operaciones morfológicas internas al dominio nominal (en el siguiente capítulo desarrollaremos en detalle la relación que puede establecerse entre ambos dominios).

Sin embargo, aquellas producciones que se dan según la gramática adulta de manera temprana, como el dominio de la categoría de Persona, la distribución correcta de las formas finitas y no finitas y la producción esperada de los distintos tipos de sujetos, serían evidencia de un conocimiento importante de la morfología de la lengua que los niños están adquiriendo. Este conocimiento se corresponde con la inserción de manera

correcta del nodo de Concordancia de Persona en Tiempo y con el copiado de los rasgos pertinentes.

Respecto de la segunda etapa, observamos que junto con la aparición de la morfología de número plural, pueden producirse errores de concordancia en número entre el sujeto y el verbo. Hemos propuesto que si bien la operación de copiado de rasgos disociados ya es dominada en la segunda etapa, este dominio puede ser parcial y en consecuencia la implementación opcional de la operación post-sintáctica de copiado provoca errores de concordancia como los relevados.

Finalmente, de acuerdo con nuestro análisis habría una incidencia de la clase de verbo, copulativo, auxiliar o inacusativo, y de la posición del sujeto en aquellos casos en los que este aparece explícito (posición postverbal), en la ocurrencia de los errores de concordancia en número entre el sujeto y el verbo.

Por una parte, los verbos inacusativos y los verbos copulativos establecen una relación particular con el sujeto y pueden favorecer la aparición de sujetos postverbales. Por otra parte, los sujetos de los verbos copulativos, auxiliares e inacusativos pueden opcionalmente no ser considerados como sujetos reales por la gramática infantil. Es decir que en la gramática del niño de la segunda etapa puede no ser evidente cuál es el sintagma nominal con el que debe establecerse la concordancia sujeto-verbo. Consideramos, además, que el predominio de los errores de concordancia con cierto tipo de verbos es evidencia de que los niños reconocen las distintas clases verbales y de que, por lo tanto, las analizan de manera diferente.

3.7. Conclusiones del capítulo

En el capítulo 3 hemos estudiado la adquisición de las categorías de Persona y Número en el dominio verbal y nos hemos centrado en las propiedades de la gramática infantil que se relacionan con estas categorías.

Analizamos diecinueve muestras representativas de producción espontánea y cinco nuevas muestras con producción guiada, de niños de entre 1;11 y 3;0 años, que están adquiriendo el español rioplatense como su lengua materna.

A partir del análisis de las emisiones de los niños estudiados, proponemos que la gramática infantil pasa por dos etapas o momentos en la adquisición de las categorías de Persona y Número del dominio verbal.

La primera etapa se caracteriza por un contraste productivo de la categoría de Persona. Es decir, los niños pueden utilizar las distintas personas gramaticales, en singular, con raíces verbales diferentes y los mismos verbos con distintas personas. También encontramos casos de sobregeneralizaciones en las producciones infantiles que dan cuenta del uso productivo que hacen los niños de las formas verbales. Cabe señalar, sin embargo, que hay un predominio importante de la tercera persona en las construcciones que producen los niños.

En esta primera etapa también se observa un uso contrastivo y generalmente correcto de las formas finitas y no finitas. Por otra parte, las formas no finitas no esperadas aparecen en un número muy bajo de casos y suelen ocurrir en oraciones con valor imperativo o en respuestas a preguntas. Las propiedades que presenta este tipo de producción nos permiten afirmar que los niños que están adquiriendo el español no pasan por un período de infinitivo de raíz [*root infinitive*] tan robusto como el de aquellos niños que están adquiriendo lenguas como el inglés o el alemán. Creemos que esta propuesta está justificada por la baja cantidad de formas no finitas no esperadas que aparece en las producciones infantiles así como por el tipo de contextos en los que ocurren.

Además, hemos encontrado que los niños producen desde la primera etapa los sujetos nulos y los sujetos explícitos en una proporción similar a la que se observa en la gramática adulta. Por otra parte, no se da un aumento de los sujetos explícitos a lo largo del proceso de adquisición como se observa en otras lenguas.

En síntesis, a partir del análisis de los datos, hemos comprobado que los niños que se encuentran en la primera etapa hacen un uso productivo de las distintas personas gramaticales, de las formas verbales finitas y no finitas y de los sujetos permitidos (nulos y explícitos).

Consideramos que estos resultados provenientes del estudio de la adquisición de la morfología verbal, específicamente de las categorías de Persona y Número, nos permiten afirmar que estas categorías funcionales son parte de la gramática infantil temprana y que se encuentran plenamente especificadas.

Nuestra propuesta se opone, así, a aquellas explicaciones que suponen que existe una etapa pregramatical (ausencia de ciertas categorías funcionales) o que las categorías funcionales pueden encontrarse subespecificadas durante un período de tiempo. Estas propuestas, que se centran en la estructura de la cláusula de la gramática infantil e intentan determinar en qué se diferencia de la estructura de la cláusula de la gramática adulta, no dan cuenta de la variedad de formas verbales producidas por los niños desde la primera etapa que se corresponden con la gramática adulta.

La explicación que proponemos se basa, entonces, en lo que ocurre durante el proceso de adquisición en el nivel de representación de la Estructura Morfológica. En ese nivel deben llevarse a cabo ciertas operaciones post-sintácticas motivadas por requerimientos específicos del español para la realización de las categorías de Persona y Número.

De esta manera, la producción por parte de los niños de construcciones similares a las de la gramática adulta, en una primera etapa de adquisición, puede vincularse con el dominio temprano de las operaciones post-sintácticas pertinentes para la realización de las distintas formas verbales. Así, por ejemplo, vimos que en general los niños pueden insertar el nodo de Concordancia en Tiempo y copiar los rasgos pertinentes antes de la inserción de los ítems de vocabulario. Esto trae aparejado, por una parte, el uso correcto de las formas verbales finitas y no finitas y, por la otra, la posibilidad de omitir los sujetos en los contextos pertinentes.

Sin embargo, también hemos observado que en la gramática infantil de la primera etapa hay una ausencia importante de las formas del plural. Es decir que puede existir una falta de realización de ciertos rasgos morfológicos como el número plural en el verbo durante la primera etapa propuesta.

De acuerdo con los supuestos del modelo de la Morfología Distribuida adoptados, proponemos que este retraso en la producción de la morfología de número plural en el dominio verbal es una consecuencia directa de la falta de implementación de la operación de copiado de rasgos de número desde el dominio nominal. Esto estaría relacionado, a su vez, con una falta de dominio en el ámbito nominal de la categoría de Número. Es decir, consideramos que cierto retraso en el manejo de las operaciones nominales puede afectar la producción de rasgos verbales no interpretables como el número.

En cuanto a las propiedades de la segunda etapa, encontramos que ésta se caracteriza fundamentalmente por el comienzo de la producción contrastiva de los morfemas de número plural. Se cumplen, así, los dos criterios de productividad puesto que los niños usan una misma raíz verbal con distintas categorías de persona y número (singular y plural) y utilizan los mismos morfemas de flexión con raíces verbales diferentes. Por otra parte, la aparición de formas no finitas no esperadas se reduce respecto de lo que ocurría en la primera etapa.

Directamente vinculado con la aparición de la morfología de número plural en el verbo en las emisiones infantiles de la segunda etapa encontramos que también pueden ocurrir de manera opcional errores de concordancia en número entre el sujeto y el verbo. Es relevante señalar que el total de los casos de errores de este tipo relevados presenta el siguiente patrón de comportamiento unidireccional: [Nombre plural_(sujeto) + Verbo singular].

En relación con esto, hemos brindado una explicación para dar cuenta de los errores de concordancia en número entre el sujeto y el verbo. La propuesta se basa en considerar que los errores son el resultado de un problema en la operación de copiado necesaria para establecer la concordancia sujeto-verbo en español. Puntualmente, encontramos problemas con el copiado del rasgo disociado al nodo de Concordancia de Número que se agrega a Tiempo.

Por otra parte, hemos observado que la ausencia de la implementación de esta operación de copiado necesaria para establecer la concordancia puede asociarse a ciertos tipos de verbos como los copulativos, los auxiliares y los inacusativos y a la posición postverbal de los sujetos explícitos que aparecen en los errores. Consideramos que esto se vincula con propiedades específicas de estos tipos de verbos y con la relación que establecen con el sujeto. Al parecer, dichas propiedades podrían complejizar el reconocimiento en

la gramática infantil de aquellos Sintagmas Nominales con los que resulta obligatorio establecer la concordancia sujeto-verbo. Para estos casos, postulamos que hay un expletivo nulo con el que se establece la concordancia y esto sería similar a lo que ocurre con los verbos inacusativos en otras lenguas como el portugués europeo (coloquial).

En síntesis, nuestro análisis se basa fundamentalmente en considerar que es posible relacionar las etapas establecidas en la adquisición de las categorías verbales de Número y Persona con el dominio en la gramática infantil de las operaciones post-sintácticas particulares de la lengua.

En consecuencia, el análisis de las producciones infantiles de las dos etapas propuestas nos permite afirmar que los niños tienen un conocimiento y un dominio importante de la morfología verbal de su lengua así como de las operaciones que deben realizarse para su expresión morfofonológica. Sin embargo, puesto que encontramos algunas diferencias entre la gramática infantil y la gramática adulta entendemos que dichas operaciones pueden no ser dominadas por completo en la gramática temprana del niño. De acuerdo con esto, de manera opcional los rasgos de las categorías de Persona y Número y la concordancia entre el sujeto y el verbo podrán no ser expresados en todos los casos de manera correcta en las primeras etapas de adquisición.

Finalmente, dado que se trata de operaciones que se dan por requerimientos particulares de cada lengua, entendemos que estas fallas en la implementación de ciertas operaciones al comienzo de la adquisición pueden vincularse con el proceso de reconocimiento por parte del niño de aquellas operaciones que se encuentran activas en la lengua que está adquiriendo.

Capítulo 4: Comparación entre la adquisición de las categorías funcionales del dominio nominal y la adquisición de las categorías funcionales del dominio verbal

4.0. Introducción	311
4.1. Metodología	313
4.2. La adquisición de las categorías funcionales de los dominios nominal y verbal: relaciones entre las etapas que atraviesa la gramática infantil	315
4.2.1. <i>Propiedades de cada etapa: dominio nominal y dominio verbal</i>	316
4.2.2. <i>Relaciones entre las etapas del dominio nominal y el dominio verbal</i>	319
4.3. Explicación unificada del comportamiento de las categorías funcionales nominales y verbales	323
4.3.1. <i>Comparación entre la producción no esperada (no adulta) de ambos dominios: categorías, rasgos y operaciones involucrados</i>	324
4.3.1.1. <i>La ausencia de plural en la primera etapa de cada dominio</i>	326
4.3.1.2. <i>Los errores de concordancia en número de cada dominio</i>	330
4.3.2. <i>La complejidad y la opcionalidad de las operaciones post-sintácticas en la gramática infantil</i>	337
4.4. Conclusiones del capítulo	340

4.0. Introducción

Lucía: *¿qué se cayó?*
Julia: *líquido de las burbujas*
Lucía: *no tires que después nos vamos a patinar*
Julia: *no es que tiro, se cayó*
(Julia 3 años)

Betina: *mení, mamá*
Betina: *llegó papá*
(Betina 1 año y 9 meses)

En los capítulos centrales de la tesis hemos caracterizado en detalle las etapas que atraviesa la gramática infantil en la adquisición de las categorías funcionales del ámbito nominal y el ámbito verbal. En el capítulo 2, propusimos que la gramática del niño pasa por tres etapas en la adquisición de las categorías de Determinante, Género y Número, y en el capítulo 3, propusimos que la gramática infantil pasa por dos etapas en la adquisición de las categorías funcionales de Persona y Número.

Además, hemos analizado en detalle los distintos tipos de producción, como la presencia de *formas no adultas*, las omisiones de los determinantes, la ausencia de la expresión de número plural, los errores de concordancia en número, entre otros, que aparecen en las emisiones de los niños a lo largo de las diferentes etapas propuestas.

Finalmente, hemos presentado en cada capítulo una explicación novedosa para dar cuenta de los datos que surgen del análisis de las distintas muestras representativas con producción infantil espontánea, guiada y elicitada.

La propuesta general se basa en los supuestos principales del modelo de la Morfología Distribuida (Halle & Marantz 1993, Harley & Noyer 1999, Embick & Noyer 2001, 2004, Embick & Halle 2011, entre otros). Consideramos fundamentalmente el tipo de operaciones post-sintácticas que deben llevarse a cabo en el nivel de la Estructura Morfológica para expresar morfofonológicamente las categorías señaladas y proponemos que las construcciones no esperadas que producen los niños son el resultado de un problema en la implementación de las operaciones morfológicas particulares.

De acuerdo con esto, los distintos tipos de producciones infantiles pueden relacionarse con el dominio (o la falta de dominio) por parte de los niños de las distintas operaciones post-sintácticas en las que se ven involucradas las categorías funcionales. Es decir, es

relevante considerar si los niños hacen un uso adulto de las operaciones morfológicas que deben implementarse en la lengua que están adquiriendo.

Así, la falta de dominio de las operaciones post-sintácticas y de la inserción de los ítems de vocabulario puede tener como consecuencia que opcionalmente no se expresen de manera correcta las categorías funcionales y las relaciones de concordancia vinculadas con esas categorías. Además, esto puede ocurrir tanto en el ámbito nominal como en el verbal. Es decir que el dominio de las operaciones post-sintácticas puede ser incompleto durante un período de tiempo en la gramática infantil y esto permite explicar la aparición opcional o facultativa de ciertas construcciones no esperadas en las emisiones infantiles de ambos dominios.

Por otra parte, dado que las operaciones post-sintácticas son una fuente importante de variación entre las lenguas, es esperable que su adquisición no sea inmediata y que pueda presentar problemas para los niños.

A partir de lo anterior, los objetivos centrales del presente capítulo son los siguientes:

- Determinar cuál es el conocimiento general que tienen los niños de las categorías funcionales durante la *gramática temprana*. Para esto, analizamos el tipo de relaciones que pueden establecerse entre las etapas propuestas y mostramos las similitudes y diferencias que surgen entre ambos dominios. Es decir, comparamos la adquisición de las categorías funcionales del dominio nominal y el dominio verbal.
- Brindar una explicación unificada del comportamiento en la gramática infantil de las categorías funcionales estudiadas a partir de considerar las explicaciones particulares que desarrollamos en los capítulos anteriores. Nos centramos para esto en los tipos de categorías, de rasgos y de operaciones que se ven involucrados en las emisiones infantiles y, en particular, en las producciones no esperadas (no adultas) que se dan en ambos dominios, como la ausencia de plural y los errores de concordancia en número.

El capítulo está organizado de la siguiente manera. En primer lugar, en 4.1., presentamos las muestras que analizamos a lo largo del capítulo. En el siguiente apartado, 4.2., mostramos las distintas relaciones que se pueden establecer entre las

etapas propuestas para el dominio nominal y el dominio verbal a partir de las propiedades de cada dominio. A continuación, en la sección 4.3., brindamos una explicación unificada del comportamiento de las categorías funcionales nominales y verbales. Para esto, en primer lugar, nos centramos en la comparación entre la producción no adulta de ambos dominios. Hacemos hincapié en los tipos de categorías, de rasgos y de operaciones involucrados en esa producción no esperada y analizamos, en particular, la ausencia de plural y los errores de concordancia en número de cada dominio (4.3.1.). Vinculado con lo anterior, analizamos el papel que desempeña la categoría de Número en el proceso de adquisición del lenguaje y en el paso de una etapa a la siguiente. Finalmente, consideramos interesante establecer una relación entre la propuesta de análisis y las nociones de *complejidad* y *opcionalidad* de acuerdo con el tipo de producciones que se observan en la gramática infantil (4.3.2.).

4.1. Metodología

Para el presente capítulo hemos seleccionado cuarenta y seis muestras del corpus completo de producción espontánea y guiada que diseñamos para la tesis (cfr. Anexo I). A partir del análisis de este conjunto de muestras de producción infantil estableceremos la comparación entre las construcciones que producen los niños en las distintas etapas de cada dominio.

Las muestras seleccionadas presentan una gran cantidad de emisiones y permiten observar claramente los distintos tipos de producción que se busca analizar y comparar. Consideramos, además, que el número de muestras permite relacionar las diferentes propiedades de las etapas del dominio nominal con las propiedades de las etapas del dominio verbal. Es decir, es relevante en este capítulo analizar una cantidad importante de muestras representativas para establecer relaciones entre ambos dominios.

A continuación, en la Tabla 1, presentamos las muestras representativas seleccionadas con la siguiente información: nombre del niño, edad y cantidad de emisiones de cada muestra. De acuerdo con estas cuarenta y seis muestras, analizamos un total de 12.410 emisiones infantiles para el presente capítulo.

CAPÍTULO 4 COMPARACIÓN ENTRE LA ADQUISICIÓN DE LAS CATEGORÍAS FUNCIONALES DEL DOMINIO
NOMINAL Y LA ADQUISICIÓN DE LAS CATEGORÍAS FUNCIONALES DEL DOMINIO VERBAL

Tabla 1. Muestras representativas

Muestra	Niño	Edad	Emisiones
1	Facundo(1)	1;8.5	12
2	Julia	1;8.13	252
3	Julia	1;8.26	192
4	Lucio	1;9.16	137
5	Julia	1;9.18	290
6	Agustín	1;10.1	61
7	Julia	1;10.18	166
8	Julia	1;11.7	199
9	Emilia	1;11.7	283
10	Julia	1;11.23	397
11	Julia	2;0.5	400
12	Emilia	2;0.6	288
13	Camila	2;0.7	553
14	Carolina	2;0.18	71
15	Julia	2;0.19	365
16	Emilia	2;0.27	588
17	Benito	2;1.2	221
18	Julieta	2;1.7	35
19	Julia	2;1.8	232
20	Julia	2;1.23	341
21	Julia	2;2.8	432
22	Julia	2;2.22	352
23	Julia	2;3.7	132
24	Irina(1)	2;3.3	425
25	Renata	2;3.8	136
26	Julia	2;3.11	207
27	Micaela	2;3.13	20
28	Julia	2;3.26	403
29	Renata	2;3.28	187
30	Julia	2;4.17	298
31	Renata	2;4.25	260
32	Emilia	2;5.27	420
33	Emilia	2;7.16	340
34	Renata	2;7.16	428
35	Azul	2;8.2	17
36	Rocío	2;8.5	547
37	Julia	2;8.8	63
38	Renata	2;9.11	425
39	Julia	2;9.18	164
40	Emilia	2;10.8	580
41	Renata	2;11.12	386
42	Julia	2;11.12	110
43	Ernestina	2;11.13	217
44	Franca	2;11.27	248
45	Mora	3;0.3	126
46	Florencia	3;0.16	404
Total de emisiones			12.410

Como se observa en la Tabla 1, las muestras corresponden a distintas edades en el período de 1;8 a 3;0 años. Cabe aclarar que este nuevo conjunto de muestras comprende las muestras representativas que hemos analizado en los capítulos 2 y 3.

En cada una de las cuarenta y seis muestras examinamos las producciones infantiles que se vinculan con las categorías funcionales nominales (Determinante, Género y Número) y las categorías funcionales verbales (Persona y Número) con el objetivo de comparar lo que ocurre simultáneamente en cada ámbito para la gramática de un mismo niño.

Además, es relevante señalar que nuevamente seleccionamos muestras que corresponden a los mismos niños a distintas edades de manera de contar con corpus longitudinales. Este tipo de corpus permite comparar las etapas de cada dominio y entre dominios para un mismo niño.

4.2. La adquisición de las categorías funcionales de los dominios nominal y verbal: relaciones entre las etapas que atraviesa la gramática infantil

En el presente apartado nos proponemos analizar las relaciones que pueden darse entre el dominio nominal y el dominio verbal en cuanto a la aparición de las categorías funcionales estudiadas: Determinante, Género, Número y Persona. Para esto, comparamos las producciones infantiles de cada etapa del dominio nominal con las producciones infantiles de cada etapa del dominio verbal.

Consideramos que las posibilidades para dar cuenta de las relaciones entre dominios según el funcionamiento de las categorías funcionales son las siguientes:

- a. Las categorías funcionales se manifiestan de manera simultánea en el dominio nominal y en el verbal y no hay relación entre lo que ocurre en un dominio y en el otro;
- b. Las categorías funcionales aparecen primero en el ámbito nominal y luego pueden aparecer en el ámbito verbal;
- c. Las categorías funcionales se manifiestan primero en el ámbito verbal y luego pueden aparecer en el ámbito nominal.

De acuerdo con nuestra propuesta, consideramos que es posible establecer distintas relaciones entre lo que ocurre en el dominio nominal y lo que ocurre en el dominio verbal en cuanto a la adquisición de las categorías funcionales.

Para dar cuenta de esto, haremos, en primer lugar, una síntesis de las propiedades de las producciones infantiles de cada etapa dentro de cada dominio (4.2.1.) y, a continuación, expondremos las distintas relaciones que existen entre las etapas de los dos dominios (4.2.2.).

4.2.1. Propiedades de cada etapa: dominio nominal y dominio verbal

A continuación, en las Tablas 2 y 3, presentamos las propiedades más relevantes de las emisiones infantiles de cada etapa correspondientes a cada dominio de acuerdo con el análisis de las cuarenta y seis muestras representativas⁸⁵.

⁸⁵ Dado que el objetivo principal del presente capítulo es comparar las producciones de los dominios nominal y verbal, no repetiremos aquí los porcentajes de cada tipo de construcción ni los ejemplos de cada una de las propiedades que aparecen en las Tablas 2 y 3. En los capítulos 2 y 3, pueden encontrarse los datos completos y los diferentes ejemplos de cada una de las clases de construcciones que producen los niños en las distintas etapas del dominio nominal y el dominio verbal respectivamente.

Tabla 2. Propiedades de las emisiones infantiles de cada etapa: dominio nominal

Propiedades	Primera etapa Edades: 1;8-2;1 MLU: 1.6-2.3	Segunda etapa Edades: 2;0-2;5 MLU: 2.1-3.4	Tercera etapa Edades: 2;4-3;0 MLU: 2.8-6.4
Uso correcto de los determinantes definidos e indefinidos junto con los nombres (en singular)	SÍ	SÍ Aumento	SÍ Aumento
Uso de determinantes distintos de los definidos e indefinidos	NO	SÍ	SÍ
Producción correcta de nombres desnudos en singular	NO	SÍ	SÍ
Uso generalmente correcto de la categoría de Género en el determinante y el nombre y escasa aparición de errores de concordancia en género	SÍ	SÍ	SÍ
Producción de <i>formas no adultas</i> junto con nombres en singular	SÍ	SÍ Disminución	NO
Omisión facultativa de los determinantes en contextos en los que su presencia es obligatoria	SÍ	SÍ Disminución	NO
Uso contrastivo de los rasgos de número singular/plural en el determinante, el nombre y el adjetivo	NO	SÍ	SÍ Aumento
Producción correcta de nombres desnudos en plural	NO	SÍ	SÍ
Errores de concordancia en número entre el determinante y el nombre (patrón Determinante singular + Nombre plural)	* (no se aplica)	SÍ	SÍ Disminución
Errores de concordancia en número entre el nombre y el adjetivo (patrón Nombre plural + Adjetivo singular)	* (no se aplica)	SÍ	SÍ
Mayor cantidad de construcciones adultas (correctas) que de construcciones no adultas ⁸⁶	NO	SÍ	SÍ (mayor diferencia)

⁸⁶ Consideramos como “construcciones no adultas” los siguientes tipos de producciones: *formas no adultas*, omisiones de determinantes no permitidas y errores de concordancia en género y en número (cfr. capítulo 2, apartado 2.5.).

Tabla 3. Propiedades de las emisiones infantiles de cada etapa: dominio verbal

Propiedades	Primera etapa Edades: 1;8-2;4 MLU: 1.9-2.9	Segunda etapa Edades: 2;2-3;0 MLU: 2.6-3.9
Uso correcto y contrastivo de la categoría de Persona (predominio de la tercera persona)	SÍ	SÍ
Uso correcto y contrastivo de las formas verbales finitas y no finitas	SÍ	SÍ
Uso correcto y contrastivo de los sujetos nulos y los sujetos explícitos (predominio de sujetos nulos)	SÍ	SÍ
Uso productivo y contrastivo de los rasgos de número singular/plural en el verbo	NO	SÍ
Errores de concordancia en número entre el sujeto y el verbo (patrón Nombre _[sujeto] plural + Verbo singular)	* (no se aplica)	SÍ
Importante cantidad de verbos con los que se cumplen ambos criterios de productividad ⁸⁷	NO	SÍ

De acuerdo con las propiedades que presentamos en las Tablas 2 y 3, las diferencias más relevantes entre las distintas etapas de cada dominio se vinculan principalmente con el uso productivo y contrastivo (o no) de los rasgos de número singular y plural y la aparición de errores de concordancia entre el nombre y sus modificadores y entre el verbo y el sujeto.

Se observa, así, que en la primera etapa de cada dominio no hay un uso contrastivo de los rasgos de número singular/plural y que este tipo de producción aparece recién en la segunda etapa de cada ámbito. Junto con esto, en la segunda etapa de cada ámbito pueden aparecer errores de concordancia en número.

Otro de los aspectos más relevantes para diferenciar las etapas, del dominio nominal en particular, es el predominio de las construcciones no adultas de la primera etapa frente al predominio de las construcciones adultas que se da a partir de la segunda etapa.

A continuación, veremos qué tipo de relaciones pueden establecerse entre los dominios nominal y verbal de acuerdo con los distintos aspectos que permiten diferenciar las etapas propuestas.

⁸⁷ Según los criterios de productividad, una flexión es productiva cuando se cumplen las siguientes condiciones: (i) una misma raíz verbal aparece en al menos dos formas flexivas y (ii) un mismo morfema de flexión es utilizado con por lo menos dos verbos diferentes (Pizzuto & Caselli 1992).

4.2.2. Relaciones entre las etapas del dominio nominal y el dominio verbal

En la sección anterior hicimos una síntesis de las propiedades más relevantes de cada etapa en ambos dominios y en esta sección analizaremos las distintas relaciones que se dan entre esas propiedades.

En primer lugar, hemos distribuido en las Tablas 4 a 8 las cuarenta y seis muestras representativas que conforman el corpus de datos. La distribución se hizo de acuerdo con las etapas en las que se halla cada niño respecto de cada ámbito con el objetivo de observar en qué etapas puede encontrarse un niño considerando simultáneamente ambos dominios.

Tabla 4.

Primera etapa dominio nominal – Sin verbos dominio verbal	
1	Facundo(1) 1;8.5
2	Lucio 1;9.16

Tabla 5.

Primera etapa dominio nominal - Primera etapa dominio verbal	
1	Julia 1;8.13
2	Julia 1;8.26
3	Julia 1;9.18
4	Agustín 1;10.1
5	Julia 1;10.18
6	Julia 1;11.7
7	Emilia 1;11.7
8	Julia 1;11.23
9	Julia 2;0.5
10	Emilia 2;0.6
11	Camila 2;0.7
12	Julia 2;0.19
13	Julieta 2;1.7
14	Julia 2;1.8
15	Julia 2;1.23

Tabla 6

Segunda etapa dominio nominal - Primera etapa dominio verbal	
1	Carolina 2;0.18
2	Emilia 2;0.27
3	Benito 2;1.2
4	Irina(1) 2;3.3
5	Renata 2;3.8
6	Renata 2;3.28
7	Renata 2;4.25

Tabla 7

Segunda etapa dominio nominal – Segunda etapa dominio verbal	
1	Julia 2;2.8
2	Julia 2;2.22
3	Julia 2;3.7
4	Julia 2;3.11
5	Julia 2;3.26
6	Emilia 2;5.27

Tabla 8

Tercera etapa dominio nominal – Segunda etapa dominio verbal	
1	Micaela 2;3.13
2	Julia 2;4.17
3	Emilia 2;7.16
4	Renata 2;7.16
5	Azul 2;8.2
6	Rocío 2;8.5
7	Julia 2;8.8
8	Renata 2;9.11
9	Julia 2;9.18
10	Emilia 2;10.8
11	Renata 2;11.12
12	Julia 2;11.12
13	Ernestina 2;11.13
14	Franca 2;11.27
15	Mora 3;0.3
16	Florencia 3;0.16

De acuerdo con la distribución de las muestras realizada, encontramos las siguientes relaciones entre los dominios nominal y verbal:

1. Durante la primera etapa del dominio nominal puede ocurrir que los niños no produzcan verbos. En estos casos, por lo tanto, no se puede evaluar la producción de las categorías funcionales del dominio verbal (cfr. Tabla 4).

2. Puede ocurrir que los niños se encuentren simultáneamente en la primera etapa de cada dominio (cfr. Tabla 5) o que pasen a la segunda etapa del dominio nominal pero aún se encuentren en la primera etapa del dominio verbal (cfr. Tabla 6).

3. Cuando los niños pasan a la segunda etapa del dominio verbal, deben encontrarse al menos en la segunda etapa del dominio nominal (cfr. Tabla 7). Es decir, no hay casos de niños que estén en la primera etapa del dominio nominal y en la segunda etapa del dominio verbal. Sin embargo, en la mayoría de los casos, los niños ya se encuentran en la tercera etapa del dominio nominal cuando pasan a la segunda etapa del dominio verbal (cfr. Tabla 8).

Si tenemos en cuenta, además, las propiedades de las construcciones que producen los niños en cada etapa (cfr. antes Tablas 2 y 3), encontramos las siguientes similitudes entre dominios:

4. Tanto en el ámbito nominal como en el ámbito verbal se puede observar una variedad de construcciones que no presentan problemas en la gramática infantil, incluso en las primeras etapas de cada dominio. De acuerdo con esto, en la primera etapa del dominio nominal hay un uso generalmente correcto de la categoría de Género en el determinante y el nombre, y en la primera etapa del dominio verbal se observa un uso productivo de la categoría de Persona. Es decir que las categorías de Género y Persona aparecen expresadas de manera correcta desde las primeras etapas según cada dominio.

5. El uso productivo y contrastivo de los rasgos de número singular/plural en el nombre, en los modificadores nominales y en el verbo se da en ambos dominios a partir de la segunda etapa. Es decir que la manifestación de plural aparece más tarde con respecto a las formas del singular y habría, entonces, un comportamiento similar de la categoría de Número nominal y verbal.

6. Dado que los niños que pasan a la segunda etapa del dominio verbal ya se encuentran en la segunda o, en la mayoría de los casos, en la tercera etapa del dominio nominal, la categoría de Número se manifiesta de manera correcta antes en el dominio nominal que en el verbal.

7. En ambos dominios aparecen errores de concordancia en número. Los errores de concordancia se dan entre el nombre, los determinantes y los adjetivos (dominio nominal) y entre el sujeto y el verbo (dominio verbal) y ocurren a partir de la segunda etapa de cada dominio. Es decir que, puesto que los niños pueden estar simultáneamente en la segunda etapa de cada dominio, la ocurrencia de los errores internos al ámbito nominal puede coincidir con la aparición de los errores de concordancia entre el sujeto y el verbo. Sin embargo, en general, la cantidad de errores del dominio nominal empieza a disminuir cuando comienzan a aparecer los errores del dominio verbal (esto ocurre en los casos en los que los niños están en la tercera etapa del dominio nominal y simultáneamente en la segunda etapa del dominio verbal).

8. Los errores de concordancia en número, entre el determinante y el nombre o entre el nombre y el adjetivo en el ámbito nominal y entre el sujeto y el verbo en el ámbito verbal, siguen un patrón de comportamiento similar.

Según la comparación que realizamos entre el ámbito nominal y el verbal, consideramos que las similitudes presentadas en los puntos 5 y 6 (la aparición tardía del plural y diferenciada entre dominios), el punto 7 (los errores de concordancia en número) y el punto 8 (la direccionalidad de los errores) son las más importantes a los fines de determinar el tipo de relaciones que se dan entre ambos dominios en cada etapa.

Sobre esta base, para responder la cuestión que nos planteamos al comienzo del apartado respecto de las relaciones que pueden establecerse entre ambos dominios en cuanto al funcionamiento de las categorías funcionales, entendemos, en primer lugar, que es posible establecer distintos tipos de relaciones entre los dominios según las categorías funcionales que se consideren.

Por una parte, encontramos que la relación entre cada dominio es en algunos casos de simultaneidad. Este tipo de relación se da con las categorías de Género y Persona que se manifiestan de manera temprana, esto es, en la primera etapa de los dominios nominal y verbal respectivamente (posibilidad a. Las categorías funcionales se manifiestan de manera simultánea en el dominio nominal y en el verbal, cfr. 4.2.).

Sin embargo, en lo que hace específicamente al uso contrastivo de la categoría de Número, observamos que si bien se manifiesta más tardíamente en ambos dominios (en

la segunda etapa), esta categoría es dominada más tempranamente en el ámbito nominal que en el verbal (posibilidad b. Las categorías funcionales aparecen primero en el ámbito nominal y luego en el verbal).

No encontramos, en cambio, casos en los que las categorías funcionales se manifiesten primero en el ámbito verbal y luego en el nominal (posibilidad c.), al menos en cuanto a las categorías funcionales analizadas.

A partir de lo anterior, en el siguiente apartado brindaremos una explicación para dar cuenta de las relaciones que se dan entre los dominios nominal y verbal y, en particular, nos detendremos en el comportamiento de la categoría de Número y en los errores de concordancia en las producciones infantiles.

4.3. Explicación unificada del comportamiento de las categorías funcionales nominales y verbales

De acuerdo con el análisis de los datos y con las relaciones que establecimos entre los dominios en cuanto al comportamiento de las categorías funcionales, observamos que en general las distintas categorías son utilizadas productiva y contrastivamente de manera temprana, esto es, antes de los tres años. Así, las construcciones no esperadas (o no adultas) desaparecen de manera rápida de las producciones infantiles y los niños cometen un porcentaje bajo de errores. Como ya vimos, estos resultados nos han permitido afirmar que la adquisición de las categorías funcionales, tanto del dominio nominal como del dominio verbal, es temprana en español.

Sin embargo, como se presentó en la sección anterior, la categoría de Número se manifiesta productivamente de manera más tardía en cada dominio (segunda etapa) y se ve involucrada en los errores de concordancia relevados. Evaluaremos, entonces, el comportamiento de ésta categoría considerando especialmente qué clase de categoría es y el tipo de rasgos y de operaciones que se ven implicados en la producción no adulta de las distintas etapas.

4.3.1. Comparación entre la producción no esperada (no adulta) de ambos dominios: categorías, rasgos y operaciones involucrados

Como se presentó antes, en la primera etapa de cada ámbito los niños producen construcciones en las que no se observa el uso contrastivo de la categoría de Número y no aparece manifestado el rasgo de plural en los nombres ni en los verbos. Por su parte, en la segunda etapa, cuando comienza la manifestación contrastiva de los rasgos singular/plural, pueden aparecer errores de concordancia en número.

En el caso particular de la categoría de Número existe un desfase entre los dominios puesto que se manifiesta primero en el ámbito nominal y luego en el verbal.

Para dar cuenta de esto, nos planteamos los siguientes interrogantes:

- a. ¿Cómo se explican las similitudes encontradas en ambos dominios en cuanto a la aparición más tardía de la categoría de Número plural?
- b. ¿Por qué la categoría de Número se manifiesta contrastiva y productivamente primero en el dominio nominal y luego en el verbal?
- c. ¿Qué permite explicar los tipos de errores que aparecen en las producciones infantiles y la direccionalidad de los errores?

A continuación presentamos tres explicaciones posibles para responder estos interrogantes vinculados, en particular, con la categoría de Número y los errores de concordancia en ambos dominios. Las primeras dos explicaciones fueron desarrolladas en detalle a lo largo de los capítulos anteriores en relación con las distintas propiedades de la gramática infantil y se asocian con la Hipótesis de la Discontinuidad y la Continuidad, respectivamente. Por su parte, la tercera explicación corresponde a nuestra propuesta de análisis desarrollada a partir del modelo de la Morfología Distribuida.

- i. En la gramática infantil hay una ausencia de la categoría funcional de Número en la primera etapa de ambos dominios. Esta explicación está en consonancia con la propuesta de que las distintas categorías funcionales no forman parte de la gramática de los niños (Radford 1990, Lebeaux 1998, entre otros) (cfr. capítulo 1).

Se predice, así, que puede haber ausencia del contraste de número singular/plural al comienzo de la adquisición. Complementariamente, se predice la aparición de una gran cantidad de errores de concordancia sin un patrón fijo. Es decir, si el problema se ubica en el componente sintáctico, como en este caso, se espera que haya una gran cantidad de errores de distinto tipo en las emisiones infantiles.

ii. En la gramática infantil hay ciertas categorías que se encuentran subespecificadas. En esta línea, Hoekstra & Hyams (1995) proponen que es la categoría de Número la que se encuentra subespecificada en la *gramática temprana* (cfr. capítulo 1).

De acuerdo con esta explicación, se predice que puede haber una ausencia de la manifestación del rasgo de número en ambos dominios puesto que esta categoría está representada tanto en el sistema nominal como en el verbal.

Además, se prevé una gran cantidad de errores de distinto tipo (errores de concordancia, ausencia de sujetos obligatorios, ausencia de determinantes e infinitivos no esperados) en las producciones de los niños mientras se mantenga la subespecificación. Por otra parte, no se espera que los errores de concordancia en número sigan un patrón de comportamiento unidireccional.

iii. De acuerdo con la propuesta que desarrollamos a lo largo de la tesis, postulamos que en la *gramática infantil temprana* puede haber una falta de dominio de la categoría de Número y de las operaciones post-sintácticas que involucra esta categoría. Es decir, puede darse un problema en el componente morfológico en el que se llevan a cabo las operaciones particulares de cada lengua.

Dado que las operaciones post-sintácticas son comunes a ambos dominios, se predice la ausencia de la manifestación del rasgo de número y la ocurrencia de errores de concordancia en el ámbito nominal y en el verbal en aquellos casos en los que no se implementen las operaciones post-sintácticas relevantes. Por otra parte, puesto que la falta de dominio de estas operaciones no es absoluta, se espera la aparición de pocos errores de manera opcional en las producciones de los niños.

Finalmente, dado que la operación de concordancia involucra rasgos disociados que deben copiarse de un nodo a otro, solo se verá afectado este tipo de rasgos y los errores serán unidireccionales.

A continuación, evaluaremos las predicciones de cada una de estas explicaciones a partir de los datos que fueron presentados en las secciones anteriores y, fundamentalmente, en los capítulos 2 y 3. Mostraremos que la tercera posibilidad (iii) es la que permite dar cuenta de los datos analizados de manera completa y justificaremos la elección de esta propuesta para explicar las producciones infantiles de cada etapa de los dominios nominal y verbal.

4.3.1.1. La ausencia de plural en la primera etapa de cada dominio

En primer lugar, nos centraremos en el comportamiento de la categoría de Número en la primera etapa de cada dominio. Como se expuso en detalle en los capítulos anteriores, la morfología de número plural aparece más tarde con respecto a las formas de singular tanto en el dominio nominal como en el dominio verbal. Se observa, así, un comportamiento similar de la categoría morfológica de Número en los dos ámbitos. A continuación, en (1) y (2), presentamos algunos ejemplos de las producciones de cada etapa considerando cada dominio.

(1) Dominio nominal:

- a. la posa la posa [mariposa] (Julia 1;9.18) Primera etapa
- b. son sirenas (Julia 2;3.11) Segunda etapa
- c. una de estas hormigas (Julia 2;9.18) Tercera etapa

(2) Dominio verbal

- a. uy la pe(lo)tita, uy se fee [fue] (Emilia 2;0.27) Primera etapa
- b. juegan a la pelota (Emilia 2;5.17) Segunda etapa

De acuerdo con esto, el retraso en la aparición de la flexión de número plural no es una característica particular de un único dominio sino que la categoría de Número sigue un mismo patrón de comportamiento en ambos dominios⁸⁸.

⁸⁸ Por su parte, Guasti (2004) encuentra que en italiano se da un comportamiento similar de la categoría de Número en los dominios nominal y verbal y entiende que la producción más tardía del plural en la

Las explicaciones que proponen la ausencia o la subespecificación de la categoría de Número en la estructura de la cláusula de la gramática infantil (cfr. antes explicaciones (i) y (ii) en 4.3.1.) pueden dar cuenta del retraso en la aparición del plural en nombres y verbos. Suponen, así, que no habrá un uso correcto y contrastivo de la morfología de número, en ninguno de los dos dominios, mientras esta categoría no forme parte de la gramática infantil o mientras esté subespecificada.

Sin embargo, como ya vimos en los capítulos centrales de la tesis, existe otra forma de establecer una relación entre lo que ocurre en cada dominio en cuanto a la categoría de Número sin apelar a la ausencia o a la subespecificación de esta categoría. Es decir, suponemos que no es necesario proponer que la estructura de la cláusula de la gramática infantil difiere de la estructura propia de la gramática adulta. Proponemos, en cambio, un desplazamiento respecto del lugar en el que se encuentra el problema en la gramática del niño hacia el componente morfológico.

A continuación, presentaremos los supuestos que asumimos para explicar la relación que se establece entre el dominio nominal y el dominio verbal en cuanto a la manifestación de la categoría funcional de Número.

Como se presentó en detalle en el capítulo 2, el Sintagma de Número (SNum) en el ámbito nominal es un nodo independiente que está presente en la sintaxis entre el Determinante y el Nombre. Para que pueda manifestarse la categoría de Número en el dominio nominal, debe implementarse la operación de ensamble (repetida en (3)) entre Número y Nombre motivada por la existencia de morfemas flexivos ligados que deben insertarse en el nodo de Número.

(3) Operación de ensamble [*morphological merger*]: operación que une un núcleo con el núcleo de su complemento y dado que mantiene la independencia de los dos nodos terminales bajo un único nodo X^o, se da la inserción de dos ítems de vocabulario independientes (Marantz 1988, Halle & Marantz 1993, entre otros).

Por su parte, la categoría de Número aparece en el ámbito verbal como nodo disociado que debe insertarse post-sintácticamente en Tiempo. Este nodo disociado recibe a través

flexión verbal refleja, en realidad, un retraso general en el uso de plural en el proceso de adquisición del lenguaje.

de la operación de copiado los rasgos disociados desde el nodo del Sintagma de Determinante sujeto para establecer la concordancia en número entre el sujeto y el verbo. En (4) repetimos la formalización de la operación de copiado.

(4) Copiado de rasgos: un rasgo $[B]$, que está presente en un nodo X en la sintaxis, es copiado en otro nodo Y en la Estructura Morfológica (Embick & Halle 2011).

De acuerdo con lo anterior, entendemos que para que pueda implementarse la operación de copiado de rasgos desde el dominio nominal al dominio verbal debe aplicarse antes la operación de ensamble entre las categorías de Nombre y Número. Así, el copiado de rasgos se dará desde el nombre con especificación de número. Consideramos, entonces, que para que aparezca expresada correctamente la categoría de Número en el verbo, ésta debe poder ser expresada de manera correcta y contrastiva en el dominio nominal.

Si tenemos en cuenta las etapas de cada dominio y los supuestos esbozados más arriba, observamos que el rasgo de número plural comienza a manifestarse de manera productiva principalmente en los nombres, en los determinantes y en los verbos a partir de la segunda etapa de cada dominio, momento en el que la distribución de las formas nominales en singular y en plural pasa a ser similar a la que se observa en la gramática adulta. Por otra parte, observamos que para pasar a la segunda etapa del dominio verbal, los niños deben encontrarse al menos en la segunda etapa del dominio nominal.

Para dar cuenta de la ausencia de plural en los nombres que aparecen en la primera etapa del ámbito nominal, hemos propuesto que puede haber una ausencia de la operación de ensamble entre la categoría de Número y la de Nombre en la gramática infantil. Es decir, consideramos que al comienzo ciertas operaciones pueden no ser dominadas por la gramática del niño (cfr. capítulo 2, en particular apartado 2.6.3.). Si en la primera etapa del dominio nominal, no se lleva a cabo la operación de ensamble entre el Nombre y la categoría de Número, se elimina, entonces, el rasgo de número del nodo terminal a través de la operación de empobrecimiento [*impoverishment*] y, en consecuencia, no se inserta el ítem de vocabulario que sirve para expresar morfofonológicamente la categoría de Número.

Por otra parte, si el rasgo de número es borrado, no podrá copiarse al nodo disociado de Número que se inserta en Tiempo para establecer la concordancia entre el sujeto y el

verbo y, por lo tanto, tampoco habrá inserción del ítem de vocabulario correspondiente para expresar esta categoría. Esto es especialmente visible para el caso de las formas verbales en plural puesto que los ítems de vocabulario correspondientes tienen contenido fonológico. Entendemos, así, que la falta de dominio de la operación de ensamble en el ámbito nominal puede tener consecuencias en la producción de la categoría de Número en el ámbito verbal.

De esta manera, es posible explicar la aparición más tardía de la categoría de Número plural en el dominio nominal y el dominio verbal.

Otra de las cuestiones relevantes respecto de lo que ocurre con la categoría de Número es el desfase que se observa entre la manifestación contrastiva de la categoría de Número en el nombre y en el verbo ya que primero se aprecia en el dominio nominal y luego se manifiesta en el dominio verbal.

Las propuestas que entienden que las producciones no esperadas que se observan en las emisiones infantiles son el resultado de problemas ubicados en el componente sintáctico no pueden dar cuenta de este desfase. Es decir, según estas explicaciones, una vez que la categoría de Número es adquirida o deja de estar subespecificada en la gramática del niño (cfr. antes propuestas (i) y (ii)), debería manifestarse correctamente en ambos dominios al mismo tiempo.

Para explicar, entonces, por qué los niños utilizan las mismas formas nominales en singular y en plural antes que las formas verbales en singular y en plural, estas propuestas deberían asumir que la categoría de Número puede adquirirse antes en un ámbito que en el otro o que puede dejar de estar subespecificada antes en el ámbito nominal que en el verbal.

Si consideramos, en cambio, que en la gramática temprana puede haber una falta de dominio de las distintas operaciones post-sintácticas que se vinculan con la categoría de Número, es posible explicar el desfase que se da entre el ámbito nominal y el verbal.

Como ya se presentó antes, observamos que la morfología de número plural no aparece expresada en la primera etapa del dominio verbal y comienza a manifestarse cuando los niños pasan a la segunda etapa. Por otra parte, cuando los niños pasan a esta segunda etapa, deben encontrarse al menos en la segunda etapa del dominio nominal y, en general, ya se encuentran en la tercera etapa. Es decir que los niños ya producen las formas nominales en plural en una proporción similar a la que se observa en la

gramática adulta. Además, en esta tercera etapa hay un aumento de los distintos tipos de determinantes que aparecen en plural y una disminución importante de los errores de concordancia en número entre el nombre y sus modificadores.

De acuerdo con nuestra propuesta, cuando los niños pasan a la segunda etapa del dominio nominal, comienza a implementarse adecuadamente la operación de ensamble, ya no se borran los rasgos de número y puede empezar a implementarse, entonces, la operación de copiado de rasgos disociados del dominio nominal al verbal para establecer la concordancia entre el sujeto y el verbo. En este momento, los niños pasan a la segunda etapa y comienzan a manifestarse de manera contrastiva los rasgos de número singular y plural en el verbo.

En suma, la categoría de Número se expresa contrastivamente más tarde en el dominio verbal porque para que pueda darse este tipo de manifestación, es necesario que el rasgo de número plural ya pueda aparecer expresado internamente en el ámbito nominal.

De acuerdo con lo anterior, si consideramos en conjunto el ámbito nominal y el ámbito verbal, podemos afirmar que la ausencia de la expresión de la categoría de Número plural en los nombres y en los verbos en las primeras etapas de cada ámbito es consecuencia directa de la falta de implementación de operaciones post-sintácticas particulares, como el ensamble y el copiado de rasgos, que deben llevarse a cabo de acuerdo con los requerimientos específicos del español antes de la inserción del vocabulario.

En síntesis, según nuestra propuesta, no habría entonces una ausencia ni una subespecificación de la categoría de Número en la gramática infantil temprana sino una relación directa entre el dominio del componente morfológico, es decir, la adquisición de las operaciones morfológicas particulares de la lengua, y las producciones de los niños.

4.3.1.2. Los errores de concordancia en número de cada dominio

Cuando los niños pasan a la segunda etapa de cada dominio, la categoría de Número comienza a manifestarse de manera contrastiva y productiva, es decir, aparecen

expresados los rasgos de número singular/plural en las categorías del ámbito nominal y en los verbos.

Hemos observado, por otra parte, que en la segunda etapa de cada ámbito, cuando comienza esta manifestación de la categoría de Número singular/plural, los niños pueden producir opcionalmente errores de concordancia en número⁸⁹. Repetimos a continuación, en (5) y (6), algunos ejemplos de errores de concordancia de cada dominio.

(5) Dominio nominal (segunda y tercera etapa)

- a. un autos (Julia 2;2.22)
- b. un autitos (Irina(1) 2;3.3)
- c. un lápices azul (Rocío 2;8.5)
- d. la hormigas (Julia 2;9.18)
- e. un pantalones (Mora 3;0.3)

(6) Dominio verbal (segunda etapa)

- a. se cayó los lápices (Emilia 2;5.17)
- b. se rompió # estos vasos (Azul 2;8.1)
- c. es los pelos (Florencia 3;0.16)
- d. se le ponió los ojos [puso] (Julia 2;11.12)

Como se presentó en los capítulos anteriores, la cantidad de este tipo de errores de concordancia en número que producen los niños es baja en ambos dominios y ocurre de manera facultativa en las emisiones infantiles.

Sin embargo, los errores de concordancia en número que producen los niños, entre el nombre y sus modificadores y entre el verbo y el nombre que funciona como sujeto, siguen patrones sistemáticos de comportamiento. Además, estos patrones de

⁸⁹ Como vimos en el capítulo 3, los casos que podrían considerarse como errores de concordancia en persona son, en realidad, construcciones con concordancia gramatical correcta. Los niños se refieren a sí mismos en tercera persona y, en consecuencia, los sujetos (en el caso de que sean explícitos) y los verbos aparecen en tercera persona del singular.

comportamiento de los errores de concordancia en número de cada dominio son similares.

De acuerdo con el análisis de los datos, los patrones de los errores de concordancia en número encontrados son los siguientes:

(7) Dominio nominal

- a. [Determinante singular + Nombre plural]
- b. [Determinante singular/plural + Nombre plural + Adjetivo singular]

(8) Dominio verbal

- a. [Nombre plural_(sujeto) + Verbo singular]

De esta manera, en el primer caso (7a y b) hay una ausencia de los ítems de vocabulario que expresan el rasgo de número plural en el determinante y/o el adjetivo y presencia de esos ítems en el nombre. En el segundo caso (8a), hay una ausencia de los ítems que expresan plural en el verbo y presencia de esos ítems en el nombre que funciona como sujeto. Es decir que en todos los casos de error de concordancia el elemento que debe concordar es el que presenta el problema.

En cuanto a las primeras dos explicaciones que se proponen para dar cuenta de los datos, tanto la propuesta que supone la ausencia de una o varias categorías funcionales en la gramática infantil (explicación (i)) como aquella que entiende que ciertas categorías funcionales provenientes de la sintaxis pueden estar subespecificadas (explicación (ii)) predicen correctamente que las producciones de los niños pueden presentar diferencias respecto de la gramática adulta. Es decir, predicen efectivamente la ausencia de la morfología de plural y los errores de concordancia en las primeras etapas. Sin embargo, vinculado con esto, también se prevé que debería haber una gran cantidad de errores en las emisiones infantiles, incluso de diferente tipo. Sin embargo, como se vio en los capítulos anteriores a partir del análisis detallado de los datos, esto no ocurre.

Por otra parte, las predicciones de estos dos tipos de propuestas son incompletas puesto que no permiten dar cuenta de la direccionalidad que se observa en los errores de concordancia en número internos al dominio nominal y entre el ámbito nominal y el

verbal (patrón de comportamiento unidireccional de los errores) ni de la opcionalidad que caracteriza a las producciones infantiles que no se ajustan a la gramática adulta del español.

A continuación, mostraremos cómo funciona nuestra propuesta de análisis para brindar una explicación unificada de los errores de concordancia en número que se observan en ambos dominios (explicación (iii))⁹⁰.

Teniendo en cuenta el comportamiento sistemático de los errores en cada dominio, observamos que en todos los casos el rasgo de número plural no aparece expresado morfológicamente en el determinante, en el adjetivo o en el verbo y en consecuencia aparece un error de concordancia. Así, los rasgos no interpretables que deben copiarse de un nodo a otro para establecer la concordancia (del nombre al determinante y al adjetivo en el dominio nominal y del nombre que funciona como sujeto al verbo en el dominio verbal) no son expresados correctamente.

Se trata de rasgos disociados que se insertan en la Estructura Morfológica para cumplir con condiciones de buena formación particulares de la lengua. Es decir, en los errores de concordancia se ven involucrados rasgos que aparecen como resultado de la operación post-sintáctica de copiado que debe llevarse a cabo en el componente morfológico por requerimientos específicos del español.

A partir de considerar el tipo y la direccionalidad de los errores de concordancia en número que aparecen en las producciones infantiles, hemos propuesto que el problema se encuentra en el componente morfológico en el que se llevan a cabo las operaciones particulares de cada lengua. Así, la operación que opcionalmente puede presentar dificultades en la gramática infantil es la de concordancia y, en particular, las

⁹⁰ A diferencia de lo que propusimos para dar cuenta de la ausencia de la manifestación del rasgo plural en los verbos de la primera etapa, no es posible suponer que los errores de concordancia en número entre el sujeto y el verbo ocurren como consecuencia de una falla en las operaciones internas al ámbito nominal. Como vimos, los niños generalmente se encuentran en la tercera etapa del dominio nominal cuando pasan a la segunda etapa del dominio verbal, es decir, están en la etapa en la que el Número singular/plural es utilizado contrastiva y productivamente en los nombres cuando se dan los errores en el ámbito verbal. Es decir que los errores de concordancia entre el sujeto y el verbo que ocurren en la segunda etapa del dominio verbal deben ser explicados considerando el tipo de rasgos que se ve involucrado en los errores.

operaciones de concordancia entre el nombre y sus modificadores [*concord*] y entre el sujeto y el verbo [*agreement*].

Como ya se dijo, en la operación de copiado interna al dominio nominal se da el copiado de rasgos formales de género y número asociados al núcleo nominal desde el Nombre a los nodos disociados de Género y Número que se agregan a los nodos del Determinante y el Adjetivo. Por su parte, en el dominio verbal para establecer la concordancia con el sujeto, los nodos disociados de Concordancia de Persona y Concordancia de Número se agregan a Tiempo y reciben como resultado de la operación de copiado los rasgos correspondientes desde el Sintagma de Determinante que funciona como sujeto.

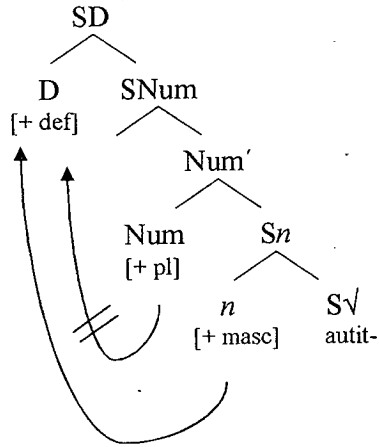
Es decir, ambas operaciones implican la inserción de nodos y rasgos disociados, conllevan una modificación de las estructuras sintácticas y, por lo tanto, pueden generar problemas para la gramática del niño mientras no haya un dominio completo de las operaciones pertinentes.

Esta propuesta permite responder, entonces, el tercer interrogante que nos planteamos para dar cuenta de las relaciones entre dominios. Es decir, da cuenta del tipo de error de concordancia que aparece en las producciones infantiles y la direccionalidad de estos errores. Predice, además, que aparecerán pocos errores dado que su ocurrencia depende de la falta de implementación opcional de las operaciones morfológicas que no son dominadas por completo en la segunda etapa de cada ámbito.

A continuación, en (9) y (10), presentamos de manera simplificada los diagramas que permiten mostrar cómo se implementa la operación de copiado y dónde puede darse, de manera opcional, un problema en la gramática infantil.

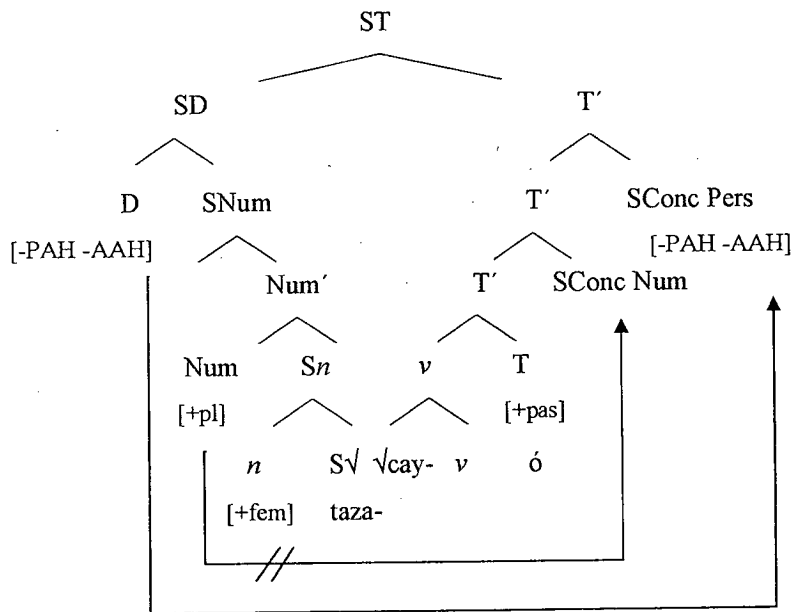
(9) Dominio nominal: error de concordancia en número

a. *el autitos*
 det masc sg N masc pl



(10) Dominio verbal: *se cayó las tazas*

a. *se cayó las tazas*
 3ª pers sg det fem pl N fem pl



[] rasgos

→ operación de copiado

// → operación de copiado que no se implementa

De acuerdo con nuestro análisis, consideramos que no hay un déficit sintáctico general. Así, el hecho de que las construcciones no adultas sean sistemáticas y sigan un patrón de comportamiento establecido permite argumentar a favor de la Hipótesis de la Continuidad (Borer & Rohrbacher 2002). Es decir que la aparición no azarosa de las producciones infantiles no esperadas, como las omisiones de los ítems funcionales que expresan plural o los errores de concordancia en número, apoya la hipótesis de que no hay una estructura funcional deficiente.

En este sentido, nuestro análisis permite confirmar que las construcciones que generan los niños siguen los patrones de la Gramática Universal y que las categorías funcionales son parte de la gramática infantil desde el comienzo de la adquisición (Hyams 1986, Borer & Wexler 1987, Wexler & Manzini 1987, Valian 1991, Jakubowicz 1992, entre otros).

Consideramos, así, que algunas de las diferencias que se observan en ambos dominios entre la gramática infantil y la gramática adulta se sitúan en el nivel de la Estructura Morfológica. Como ya se mencionó, la especificación de las operaciones que deben llevarse a cabo en este nivel es particular de cada lengua. En consecuencia, aquello que implica una variación paramétrica, como este tipo de operaciones morfológicas, puede generar ciertos desajustes entre la gramática infantil y la gramática adulta en el proceso de adquisición. Por otra parte, si las operaciones son ciegas a la naturaleza de los rasgos o a la categoría a la que deben copiarse esos rasgos, es esperable que aparezcan errores en ambos dominios.

En síntesis, la propuesta de que los problemas se encuentran en el componente morfológico predice correctamente el tipo de error que puede aparecer en las producciones infantiles así como el escaso porcentaje de errores que cometen los niños de manera opcional en las primeras etapas de adquisición. En particular, hemos visto que la categoría que se ve involucrada en las construcciones no adultas que se repiten en ambos dominios, como la ausencia de plural y los errores de concordancia en número, es la de Número. En consecuencia, proponemos que el dominio de esta categoría y de las operaciones post-sintácticas que implica esta categoría, tanto en el ámbito nominal como en el verbal, es fundamental para el paso a la siguiente etapa en el proceso de adquisición.

4.3.2. La *complejidad* y la *opcionalidad* de las operaciones post-sintácticas en la gramática infantil

De acuerdo con nuestra propuesta, hemos desplazado el lugar en el que pueden producirse algunos problemas en la gramática infantil hacia el nivel de la Estructura Morfológica y, en particular, a las operaciones que allí se aplican.

En relación con esto, entendemos que es relevante analizar si el tipo y la cantidad de operaciones post-sintácticas que deben implementarse determinan que sea más compleja la producción de ciertas estructuras para la gramática infantil.

Por otra parte, es pertinente considerar por qué las operaciones del componente morfológico pueden llevarse a cabo de manera opcional en las primeras etapas de adquisición.

A partir de lo anterior, en esta sección analizaremos, en particular, las nociones de *complejidad* y *opcionalidad* en relación con las operaciones post-sintácticas que deben aplicarse de acuerdo con los requerimientos particulares de la lengua.

En cuanto a la noción de *complejidad*, el objetivo es evaluar si hay procesos de producción más complejos en función de la cantidad de operaciones post-sintácticas que involucra determinada construcción. Un antecedente de esta idea es la Hipótesis de la complejidad del cálculo sintáctico [*Computational Complexity Hypothesis*] que proponen Jakubowicz & Nash (2001) para dar cuenta de la ocurrencia más tardía de ciertas categorías funcionales (cfr. capítulo 1, apartado 1.3.2.2.1.). Sin embargo, de acuerdo con la hipótesis de los autores, la complejidad se vincularía con el tipo de categorías funcionales que se ven involucradas en las distintas construcciones y se entiende el concepto de “complejidad” en términos computacionales definido por el número o la naturaleza de las operaciones subyacentes a la derivación según cada categoría funcional.

En el caso de nuestra propuesta, ubicamos la idea de mayor o menor complejidad en el nivel de la Estructura Morfológica y, de acuerdo con los resultados del análisis, consideramos que aquellas estructuras o construcciones que involucran una mayor cantidad de operaciones post-sintácticas para la expresión morfofonológica de las categorías funcionales son más complejas para el niño y, por lo tanto, en estos casos podrán aparecer mayores dificultades o errores en las producciones infantiles. Esta

complejidad no se daría, entonces, según el tipo de operaciones sintácticas sino en función de la cantidad de operaciones post-sintácticas que deben implementarse de acuerdo con los requerimientos de la lengua que se está adquiriendo, es decir, en función del proceso de producción que se pone en juego⁹¹.

Tendremos en cuenta, a continuación, los diferentes casos en los que los niños producen construcciones no adultas, tanto en el dominio nominal como en el verbal, y vincularemos esas producciones no adultas con la cantidad de operaciones que se ven implicadas.

En cuanto al dominio nominal, para la expresión del número en el nombre debe llevarse a cabo la operación de ensamble entre los nodos de Nombre y Número. Por otra parte, para que se dé la concordancia en género y en número entre el nombre, el determinante y el adjetivo debe implementarse la operación de copiado de rasgos que implica, además, la creación de nodos disociados de Género y Número.

En el caso de la operación de ensamble, esta es rápidamente dominada por la gramática infantil y cuando los niños pasan a la segunda etapa, ya producen de manera contrastiva los nombres en singular y en plural.

⁹¹ En esta misma línea, Pfau (2007) pretende dar cuenta de los errores de habla que se producen espontáneamente en las emisiones adultas a partir de considerar las operaciones que deben implementarse en el componente morfológico de acuerdo con el modelo de la Morfología Distribuida. Según Pfau, algunos errores de habla pueden ser el resultado de un “acomodamiento” de los rasgos que deben ser expresados y este acomodamiento se daría antes de la inserción de los ítems de vocabulario. Es decir, los errores de habla implicarían un proceso de “reparación” por medio del cual el contexto se modifica en función de la clase de problema que se produce. Un ejemplo de este tipo de acomodamiento ocurre cuando hay un intercambio en la posición de dos pronombres y, en consecuencia, se implementa el copiado de rasgos equivocados. Así, el verbo se acomoda a la especificación del rasgo del nuevo pronombre que se encuentra por error en la posición de sujeto. A partir de esto, en la Forma Fonológica se da la inserción correcta de los ítems de vocabulario según los rasgos que aparecen en cada nodo terminal luego del acomodamiento. Además, de acuerdo con Pfau (2000), el mecanismo de copiado de rasgos puede ser defectivo en la gramática adulta en aquellos casos en los que los rasgos morfosintácticos son copiados a elementos equivocados o no son copiados. Si no se lleva a cabo la operación de copiado, puede insertarse un ítem de vocabulario *por defecto*. Este problema puede vincularse con el nodo desde el cual se implementa la operación de copiado (local o no respecto del verbo) y el resultado será la aparición de una construcción agramatical (en este caso no habría “acomodamiento” como en el otro tipo de errores que analiza el autor).

Por su parte, la operación de copiado interna al ámbito nominal también parece adquirirse de manera temprana puesto que la cantidad de errores de concordancia en género es escasa y asistemática y la cantidad de errores de concordancia en número que producen los niños, entre la segunda y la tercera etapa, es baja si se considera la cantidad total de construcciones en las que potencialmente puede ocurrir un error.

En lo que se refiere al dominio verbal, para la expresión de las categorías de Número y Persona en el verbo en concordancia con el nombre que funciona como sujeto deben darse las siguientes operaciones: la inserción de los nodos disociados de Concordancia de Número y Persona a $T_{[finito]}$, el copiado de rasgos de Número y Persona del Nombre que funciona como sujeto a esos nodos, la fusión estricta⁹² [*fusion*] entre las categorías de Número y Persona y, finalmente, la operación de ensamble entre el Verbo y la categoría de Número/Persona. Es decir que la expresión de las categorías funcionales de Persona y Número del dominio verbal implica la puesta en funcionamiento de una mayor cantidad de operaciones y es esperable, tal como sucede, que demande una mayor cantidad de tiempo para la gramática infantil.

El dominio completo de las distintas operaciones post-sintácticas se da a lo largo del proceso de adquisición y la complejidad que implica este dominio está directamente relacionada con la cantidad de operaciones que deben llevarse a cabo para producir cada tipo de construcción. Esto daría cuenta de la existencia de etapas y de la aparición de las diferentes construcciones no esperadas (o no adultas) que se observan en las emisiones infantiles, como la ausencia de plural o la ocurrencia de los errores de concordancia en número, en aquellas etapas en las que las operaciones aún no son dominadas por completo.

Por otra parte, como mostramos a partir del análisis de los datos, estas estructuras no acordes con la gramática adulta se dan de manera opcional en las emisiones de los niños y esto es así tanto en el ámbito nominal como en el ámbito verbal. Sobre esta base, entendemos que la posibilidad de que las construcciones no adultas aparezcan de manera opcional en las emisiones infantiles se vincula con el proceso que requiere el dominio completo de las distintas operaciones post-sintácticas.

⁹² La operación de fusión estricta [*fusion*] combina dos nodos sintácticos independientes en un único nodo antes de la inserción de los ítems de vocabulario (Embick & Halle 2011).

Como se explicó antes, las producciones no adultas son el resultado de la falta de implementación de ciertas operaciones post-sintácticas obligatorias de acuerdo con la gramática de la lengua que se está adquiriendo. Consideramos, además, que una mayor cantidad de operaciones puede demandar un esfuerzo mayor para la gramática infantil.

Es posible suponer, entonces, que a medida que las operaciones van siendo dominadas por la gramática del niño, éstas deben implementarse. Así, puede existir un período en el que las operaciones post-sintácticas de ensamble y copiado no sean parte de la gramática infantil y, por lo tanto, no aparezcan construcciones nominales y verbos en plural como ocurre en la primera etapa de cada ámbito. Una vez que estas operaciones forman parte de la gramática del niño, comienzan a aparecer formas en singular y plural de manera contrastiva y construcciones con concordancia correcta como ocurre en la segunda etapa de cada ámbito. Sin embargo, durante un período de tiempo el dominio de estas operaciones puede ser parcial y por lo tanto la aplicación de las operaciones también será parcial. Esto permite explicar por qué ciertas construcciones no esperadas ocurren facultativamente en las emisiones de los niños durante un período acotado de tiempo, en particular, en la segunda etapa correspondiente a la adquisición de las categorías funcionales de los ámbitos nominal y verbal.

4.4. Conclusiones del capítulo

En este capítulo presentamos una comparación del proceso de adquisición de las categorías funcionales del dominio nominal (Determinante, Género y Número) y el dominio verbal (Persona y Número).

Hemos observado, en primer lugar, que la adquisición de las categorías funcionales nominales y verbales es temprana en español y que los niños utilizan productiva y contrastivamente las categorías de ambos dominios antes de los tres años. Sin embargo, también encontramos que los niños pueden producir construcciones no esperadas o no adultas durante las primeras etapas propuestas.

Para dar cuenta de la ausencia de plural que se observa en la primera etapa de ambos dominios propusimos que la falta de las formas nominales y verbales en plural se

vincula con la implementación de la operación post-sintáctica de ensamble que debe realizarse en el dominio nominal y con la consecuente falla de la operación de copiado que debe darse para la expresión de la categoría de Número en el verbo.

En cuanto a los errores de concordancia en número, observamos un patrón de comportamiento similar en los errores en ambos dominios. En el ámbito nominal el patrón de error encontrado es [Determinante singular + Nombre plural] y [Determinante singular/plural + Nombre plural + Adjetivo singular] y en el ámbito verbal es [Nombre_[sujeto] plural + Verbo singular]. Para explicar estos patrones unidireccionales de los errores propusimos que en la gramática infantil existe un problema con las operaciones de concordancia nominal y verbal que implican la inserción de nodos y el copiado de rasgos disociados y con la posterior inserción de los ítems que expresan el rasgo de número plural.

De acuerdo con nuestro análisis de las construcciones no adultas, podemos afirmar que la categoría de Número cumple un papel esencial en el proceso de adquisición del lenguaje. En este sentido, el dominio de esta categoría y el de las operaciones post-sintácticas que involucra es fundamental para el paso a la siguiente etapa.

Por otra parte, las similitudes que se dan en ambos dominios respecto de la categoría de Número nos permiten relacionar la concordancia interna al Sintagma de Determinante con la concordancia entre el sujeto y el verbo.

En síntesis, intentamos brindar una explicación unificada del comportamiento de las categorías funcionales nominales y verbales en la gramática infantil y de los errores relevados en las producciones de los niños. Según nuestra propuesta, no habría un problema en el componente sintáctico ni una subespecificación de las categorías funcionales al comienzo de la adquisición ya que estas explicaciones no pueden dar cuenta de manera completa del tipo de construcciones que producen los niños en las etapas por las que pasa la gramática infantil en el proceso de adquisición de las categorías funcionales.

Proponemos, en cambio, que las construcciones no adultas que se observan en las emisiones infantiles son el resultado de un problema con el dominio en la *gramática temprana* de las operaciones post-sintácticas que deben darse en la Estructura Morfológica por requerimientos específicos del español.

Conclusiones generales

Julia: *¿por qué Betina no sabe hablar desde que nació?*
(Julia 5 años)

Lucía: *me voy a sacar la mesa*
Betina: *mesa no, conmigo*
(Betina 2 años)

A lo largo de esta tesis hemos intentado responder a la pregunta general de cómo se adquiere la lengua materna. En particular, nos interesamos por la adquisición de las categorías funcionales nominales y verbales en niños que están adquiriendo el español rioplatense como primera lengua y hemos adoptado para esto los supuestos principales del modelo de la Morfología Distribuida. En especial, ha sido fundamental considerar el nivel de la Estructura Morfológica en el que se aplican distintas operaciones post-sintácticas que pueden modificar las estructuras generadas por la sintaxis para desarrollar nuestra propuesta.

Para abordar esta investigación sobre la adquisición y la expresión de las categorías funcionales en la gramática infantil, hemos dividido en dos grupos las categorías gramaticales a estudiar. Por un lado, analizamos las categorías del ámbito nominal, Determinante, Género y Número y, por el otro, las categorías verbales de Persona y Número. La estructura de la tesis con dos capítulos centrales responde a esta división.

En cada uno de estos dos capítulos hemos determinado cuáles son las etapas que atraviesa la gramática infantil en la adquisición de las categorías funcionales y hemos desarrollado las explicaciones particulares para dar cuenta de las construcciones que producen los niños durante la *gramática infantil temprana*. Estas explicaciones se basan en la hipótesis general de que las etapas por las que pasa la gramática infantil en la adquisición de las categorías funcionales se vinculan con la adquisición y el dominio de las operaciones post-sintácticas que deben implementarse en el nivel de la Estructura Morfológica, según el modelo de la Morfología Distribuida (cfr. en Introducción, hipótesis c. y d.).

Luego del análisis detallado de lo que ocurre en cada dominio, en el capítulo 4 realizamos una comparación entre los resultados de los capítulos 2 y 3 y establecimos las distintas relaciones que se dan entre las etapas y las producciones de cada dominio con el objetivo de brindar una explicación unificada del comportamiento de las categorías gramaticales nominales y verbales.

A continuación, recopilamos los aportes descriptivos y teóricos más importantes de la investigación que se fueron desarrollando en cada uno de los capítulos.

En primer lugar, la tesis hace un aporte a la descripción de la gramática infantil del español rioplatense. Se ha confeccionado para esto un corpus original de datos del español rioplatense con producciones de niños de entre 1;8 a 3;1 años (cfr. Anexo I). El análisis del corpus, que cuenta fundamentalmente con datos de producción espontánea y producción guiada y, en menor medida, con resultados de pruebas experimentales, se ha abordado a partir de un modelo de gramática, como el que propone la Morfología Distribuida, que en general no ha sido considerado en los estudios de adquisición. En síntesis, esta descripción nos ha permitido analizar en profundidad el desarrollo de las categorías funcionales en una etapa temprana de adquisición.

Otra de las contribuciones fundamentales que hace la tesis a los estudios sobre la adquisición del español es la propuesta de que la gramática infantil pasa por distintas etapas en la adquisición de las categorías funcionales analizadas. Como un criterio novedoso para establecer estas etapas, propusimos considerar principalmente el dominio de las categorías funcionales y de las operaciones morfológicas que estas categorías involucran. Es decir que para determinar en qué etapa se encuentra un niño es relevante tener en cuenta el tipo de manifestación (o la ausencia) de las categorías funcionales en sus emisiones.

De acuerdo con este criterio, comprobamos que la gramática infantil del español pasa por tres etapas en la adquisición de las categorías de Determinante, Género y Número, y por dos etapas en la adquisición de las categorías de Persona y Número. Hemos caracterizado exhaustivamente las propiedades de las construcciones infantiles de cada etapa que se relacionan con las categorías analizadas y hemos ido comparando estas características dentro de cada dominio. Sobre esta base, hemos llegado a generalizaciones interesantes sobre el comportamiento de las categorías funcionales en la gramática infantil.

Si consideramos de manera conjunta los ámbitos nominal y verbal, se observa, en primer lugar, que las categorías funcionales se adquieren de manera temprana y antes de los tres años los niños pueden utilizar las distintas categorías de manera productiva y contrastiva.

Por otra parte, hemos observado que las categorías funcionales analizadas no tienen un comportamiento homogéneo a lo largo de las distintas etapas. Así, mostramos que las categorías de Determinante y Número (nominal y verbal) son las que, en general, se ven implicadas en las construcciones no adultas o no esperadas que producen los niños.

Sin embargo, es importante señalar que las diferentes construcciones no adultas, como las omisiones de distinto tipo o los errores de concordancia, ocurren de manera opcional en las emisiones infantiles.

En cuanto a las construcciones no adultas que involucran a los determinantes, se trata fundamentalmente de las omisiones de los determinantes y de la producción de lo que hemos llamado *formas no adultas*. Ambos tipos de construcciones aparecen principalmente en la primera etapa del dominio nominal y responden, de acuerdo con nuestra propuesta, a un problema con la operación que se encarga de insertar los ítems de vocabulario en los nodos correspondientes. Recordemos aquí que, según el modelo adoptado, la inserción del vocabulario es tardía. Sin embargo, junto con las distintas construcciones no esperadas se observa simultáneamente un uso productivo de los determinantes definidos e indefinidos.

Con respecto a la categoría de Número, hemos observado un retraso en el uso contrastivo de las formas de singular y plural tanto en el ámbito nominal como en el ámbito verbal y, en particular, el retraso en la expresión del rasgo de número plural es una característica común a ambos dominios. Además, esta categoría se manifiesta de manera correcta antes en el dominio nominal que en el verbal.

Por una parte, demostramos que la ausencia de la expresión del rasgo de plural en los nombres se vincula con la falta de implementación de la operación de ensamble [*morphological merger*] entre los nodos del Nombre y el Número y el consecuente empobrecimiento del nodo de Número [*impoverishment*]. Consideramos, por otra parte, que el retraso en la aparición de las formas verbales en plural durante la primera etapa es resultado de la no aplicación de la operación de copiado de rasgos desde el dominio nominal necesaria para establecer la concordancia sujeto-verbo [*agreement*] como

consecuencia del empobrecimiento de Número. En este caso, la falta de implementación de una operación en el dominio verbal se vincula con los problemas que aún se dan en el dominio nominal.

La categoría de Número se ve implicada, además, en los errores de concordancia que aparecen entre el determinante, el nombre y el adjetivo (dominio nominal) y entre el sujeto y el verbo (dominio verbal). Estos errores de concordancia en número ocurren en la segunda etapa de cada dominio y siguen un patrón de comportamiento sistemático que es similar independientemente del ámbito que involucren. El rasgo de número plural aparece expresado morfofonológicamente en el nombre pero no en el determinante, en el adjetivo o en el verbo y, como resultado de esta falta de manifestación, se da un error de concordancia. Así, en este tipo de errores siempre hay problemas con aquel rasgo que debe copiarse de un nodo a otro antes de la inserción de los ítems de vocabulario. Es decir, se trata de un rasgo disociado que se inserta en la Estructura Morfológica, a partir de la implementación de la operación de copiado nominal o verbal [*concord / agreement*], para cumplir con condiciones de buena formación particulares de la lengua.

El análisis en conjunto del funcionamiento de las categorías de cada ámbito nos ha permitido reconocer el papel fundamental que juega la categoría de Número en el proceso de adquisición del lenguaje. Hemos propuesto que el dominio de esta categoría y de las operaciones post-sintácticas que involucra, tanto en el ámbito nominal como en el verbal, son fundamentales para el paso a la siguiente etapa en el proceso de adquisición. Por otra parte, a partir de las similitudes que se observan respecto de esta categoría, fue posible establecer una relación entre la concordancia interna al ámbito nominal y la concordancia entre el sujeto y el verbo.

A diferencia de lo que ocurre con las categorías de Determinante y Número, las categorías de Género y Persona no parecen provocar problemas en las gramáticas infantiles y se manifiestan correctamente de manera temprana. Observamos así que en ambos dominios, las construcciones que involucran estas categorías se asemejan a las producciones adultas.

Además, cabe destacar que los niños hacen un uso correcto y contrastivo de las formas verbales finitas y no finitas y de los sujetos nulos y los sujetos explícitos (con un claro predominio de los sujetos nulos) desde lo que consideramos como la primera etapa del dominio verbal.

En relación con las hipótesis que formulamos en la Introducción, hemos comprobado a partir del análisis de las distintas etapas propuestas que las estructuras que producen los niños obedecen a los principios de la Gramática Universal y se confirma, así, la idea de que las distintas proyecciones gramaticales forman parte de la gramática infantil temprana y se encuentran completamente especificadas (Hipótesis de la Continuidad) a pesar de que pueden aparecer, de manera opcional, construcciones no esperadas en las emisiones de los niños (hipótesis a. y b.).

De acuerdo con las distintas explicaciones que hemos brindando a lo largo de los capítulos centrales de la tesis, las construcciones no adultas son el resultado de los problemas que pueden darse con las operaciones que deben aplicarse en un nivel post-sintáctico, el nivel de la Estructura Morfológica. Es decir que un problema en la aplicación de las operaciones morfológicas, como la inserción de nodos y rasgos disociados, el ensamble o la fusión entre nodos y la inserción de los ítems de vocabulario, puede desencadenar la aparición de distinto tipo de construcciones no esperadas, propias de las emisiones infantiles (hipótesis e. y f.).

De esta manera, entendemos que los problemas que se observan en la gramática del niño, y que involucran fundamentalmente las categorías de Determinante y Número, no están ubicados en el componente computacional ni son únicamente el resultado de factores prosódicos determinados por la lengua que se está adquiriendo. A partir de esto, hemos discutido, por una parte, con aquellas propuestas que suponen que la gramática infantil carece de ciertas categorías gramaticales y que entienden que las construcciones no esperadas responden a problemas en las representaciones subyacentes. Por otra parte, también señalamos las dificultades que se les presentan a los trabajos que apelan a restricciones prosódicas para dar cuenta de las omisiones que producen los niños, dado que consideramos que estas restricciones no son suficientes para explicar el comportamiento global de las distintas categorías en la gramática infantil.

Por otro lado, dado que las producciones no adultas aparecen de manera opcional y, en general, las construcciones que producen los niños son similares a las construcciones adultas, también demostramos que puede haber un dominio temprano de ciertas operaciones post-sintácticas relevantes para la realización de las categorías funcionales analizadas. Sin embargo, la *opcionalidad* de las construcciones no adultas nos permite suponer que ese dominio temprano puede ser parcial y, por lo tanto, también será parcial

la implementación de las operaciones más específicas, particulares de la lengua. Podrán aplicarse, en cambio, operaciones menos específicas.

En suma, a partir del análisis de las propiedades de las distintas etapas que atraviesa la gramática infantil, comprobamos que éstas pueden relacionarse con el dominio, completo o parcial, de las operaciones post-sintácticas de la Estructura Morfológica. Habría, así, en cada etapa un dominio específico de las operaciones morfológicas.

En cuanto al alcance de los resultados de la tesis, si bien no exploramos lo que ocurre en la adquisición de las categorías funcionales de lenguas distintas al español, consideramos que la propuesta de análisis centrada en el componente morfológico permite hacer ciertas predicciones respecto de la adquisición de otras lenguas. Cabe esperar, por ejemplo, que en aquellas lenguas que requieren de la implementación de una variedad de operaciones post-sintácticas que modifiquen las estructuras sintácticas aparezcan omisiones de los ítems de vocabulario involucrados y errores de concordancia del tipo de los encontrados en español.

En síntesis, brindamos una propuesta para dar cuenta de la adquisición de las categorías funcionales nominales y verbales y estimamos que el análisis de los datos de adquisición en términos de la Morfología Distribuida ha resultado fundamental para brindar una explicación de las etapas propuestas y de las construcciones no adultas que se observan en las producciones infantiles tempranas. Este análisis nos ha permitido realizar, además, una contribución sobre el proceso que implica la adquisición de las operaciones morfológicas que dependen de requerimientos específicos de la lengua.

Esperamos que la tesis sea, así, un aporte al estudio de la adquisición del español en particular y a la investigación sobre la adquisición de la lengua materna en general, y que contribuya a la tarea de responder *cómo se adquiere el conocimiento del lenguaje*.

Anexo I

Corpus de datos: muestras de producción espontánea y guiada

Como se explicó en el capítulo 1, hemos confeccionado un corpus de datos originales del español rioplatense a partir de entrevistar a 30 niños. A continuación, presentamos en la Tabla 1 las muestras de producción espontánea y producción guiada que se obtuvieron como resultado de los encuentros realizados con los niños que componen el corpus. En la Tabla 1 se especifica el número de muestra, el nombre de cada niño y su edad. Además, se presenta la cantidad de emisiones infantiles que tiene cada muestra (*i.e.* la cantidad de intervenciones de cada niño).

Tabla 1. Muestras de producción infantil espontánea y guiada

Muestra	Niño	Edad	Emisiones
1	Facundo(1)	1;8.5	12
2	Julia	1;8.13	252
3	Julia	1;8.26	192
4	Julia	1;9.18	290
5	Julia	1;10.18	166
6	Julia	1;11.2	100
7	Julia	1;11.7	199
8	Julia	1;11.9	149
9	Julia	1;11.10	110
10	Julia	1;11.11	33
11	Julia	1;11.23	397
12	Julia	1;11.30	175
13	Julia	2;0.5	400
14	Julia	2;0.19	365
15	Julia	2;1.8	232
16	Julia	2;1.13	195
17	Julia	2;1.15	221
18	Julia	2;1.18	112
19	Julia	2;1.19	174
20	Julia	2;1.23	341
21	Julia	2;2.8	432
22	Julia	2;2.22	352
23	Julia	2;2.2	632
24	Julia	2;3.0	10
25	Julia	2;3.6	37
26	Julia	2;3.7	132
27	Julia	2;3.11	207
28	Julia	2;3.26	403
29	Julia	2;4.17	298
30	Julia	2;8.8	63
31	Julia	2;9.11	271
32	Julia	2;9.15	17

33	Julia	2;9.18	164
34	Julia	2;9.22	64
35	Julia	2;9.23	11
36	Julia	2;11.12	110
37	Julia	2;11.13	4
38	Julia	2;11.18	8
39	Julia	2;11.20	402
40	Lucio	1;9.16	137
41	Agustín	1;10.1	61
42	Zoe	1;10.8	67
43	Emilia	1;11.7	283
44	Emilia	2;0.6	288
45	Emilia	2;0.27	588
46	Emilia	2;5.27	420
47	Emilia	2;7.16	340
48	Emilia	2;10.8	580
49	Julieta	1;11.12	12
50	Julieta	2;1.7	35
51	Felipe	2;0.3	17
52	Felipe	2;1.29	65
53	Camila	2;0.7	553
54	Camila	3;6.17	254
55	Carolina	2;0.18	71
56	Benito	2;1.2	221
57	Irina(1)	2;3.3	425
58	Renata	2;3.8	136
59	Renata	2;3.28	187
60	Renata	2;4.25	260
61	Renata	2;7.16	428
62	Renata	2;9.11	425
63	Renata	2;11.12	386
64	Irina(2)	2;4.28	276
65	Manuel(2)	2;5.26	95
66	Facundo(2)	2;7.2	99
67	Manuela	2;7.5	185
68	Manuela	2;8.8	140
69	Federico(1)	2;9.12	125
70	Federico(1)	2;10.18	124
71	Micaela	2;3.13	20
72	Federico(2)	2;4.19	85
73	Ana	2;4.24	116
74	Azul	2;8.2	17
75	Rocio	2;8.5	533
76	Rocio	2;9.15	547
77	Alma	2;10.16	119
78	Manuel(1)	2;11.4	217
79	Ernestina	2;11.13	217
80	Franca	2;11.27	248
81	Mora	3;0.3	126
82	Florencia	3;0.16	404
83	Lautaro	3;1.2	70
Total de emisiones			17.734

De acuerdo con los datos volcados en la Tabla 1, el corpus completo de ochenta y tres muestras de producción espontánea y guiada cuenta con 17.734 emisiones infantiles.

Por otra parte, el corpus completo de datos cuenta con varias muestras que corresponden a un mismo niño. Con estas muestras confeccionamos los corpus longitudinales que presentamos a continuación en la Tabla 2.

Tabla 2. Corpus longitudinales

Corpus	Niño	Edades	Emisiones
1	Julia	1;8.13 – 2;11.20	7.720
2	Emilia	1;11.7 – 2;10.8	2.499
3	Renata	2;3.8 – 2;11.12	1.822
Total de emisiones			12.041

Anexo II

Criterios generales para el análisis de las muestras de datos

En este Anexo, presentamos sucintamente los criterios generales que se siguieron para el análisis de las muestras. En primer lugar, en el análisis de cada una de las muestras de producción espontánea y guiada se contabilizó la cantidad de emisiones que produjo cada niño.

Además, en cada muestra se midió el Largo Medio de los Enunciados (LME o MLU [*Mean Length Utterance*]). El MLU permite medir las producciones infantiles teniendo en cuenta el promedio de la longitud en palabras de los enunciados producidos sobre la base de 100 enunciados (Brown 1973). Así, por ejemplo, si se establece que un niño posee un MLU de 2.5, significa que produce un promedio de dos palabras y media por enunciado sobre la base de 100 enunciados producidos. Esta unidad de medida sirve para comparar las producciones de los niños independientemente de sus edades.

De esta manera es posible contar con un criterio común para establecer las etapas que atraviesa la gramática infantil en el proceso de adquisición. Si bien en algunos estudios se cuenta el promedio de los morfemas por enunciado que produce un niño, en esta tesis tendremos en cuenta las palabras y lo que llamamos *formas no adultas* para determinar el MLU de cada niño. Cabe señalar que en los capítulos centrales de la tesis discutimos sobre la utilización del MLU como único criterio para determinar las etapas por las que pasa la gramática del niño.

Por otra parte, para el análisis de la cantidad de emisiones y el MLU de cada una de las muestras de producción infantil espontánea y guiada solo se consideraron aquellas producciones infantiles claras, es decir, no se consideraron aquellas emisiones en las que había producciones confusas o en las que no se podía evaluar claramente el tipo de categorías funcionales que aparecía en las emisiones infantiles.

Tampoco se tuvieron en cuenta aquellas emisiones en las que los niños repiten las producciones adultas inmediatamente anteriores puesto que entendemos que estas repeticiones no pueden ser consideradas como indicadoras de la competencia lingüística de los niños. Esto es especialmente relevante para el análisis de las formas nominales y verbales en plural que producen los niños en cada etapa.

Finalmente, tampoco se consideraron las expresiones fijas o las estructuras que aparecen en las producciones de los niños sin analizar como ocurre, por ejemplo, con las canciones. En (1) presentamos ejemplos de estos tipos de emisiones que no fueron considerados en el análisis de los datos.

(1)

a. este o no qui- bebio no no e llev (Renata 2;3.28)

b. Adulto: acóstate

Niña: ocotate [acóstate] (Julia 1;9.18)

c. Adulto: tiene unas manchitas chiquitas

Niña: chiquitas (Julia 2;2.23)

d. Adulto: ¿y acá qué hay?

Madre: loros

Niña: loros (Emilia 1;11.7)

e. Adulto: ¿qué están haciendo?

Niña: ¿y este haciendo?

Niña: ¿y este haciendo? (Renata 2;7.16)

f. y el sol como sale se llama José (Irina(1) 2;3.3) [canción: *el sol cuando sale se llama José*]

En cuanto a los errores de concordancia en número entre el determinante y el nombre internos al ámbito nominal que se analizan en detalle en el capítulo 2, no se consideraron aquellos casos en los que el nombre que aparece después del determinante comienza con /-s/, como los casos que se presentan a continuación en (2), independientemente de que hubiera sido clara la omisión del plural en el determinante o de que el niño pronunciara de otra forma el nombre.

(2)

a. una sillas (Carolina 2;0.18)

b. le canta la tapatillas [zapatillas] (Julia 2;3.7)

c. un sombreros (Carolina 2;0.18)

En decir, el criterio fundamental para incluir en el análisis cada una de las emisiones infantiles es que éstas fueran claras y que no hubiera dudas respecto del tipo de categoría que se produce en cada construcción. Sin embargo, si las palabras que producen los niños presentan algún problema en la pronunciación pero es posible

determinar qué palabra han querido utilizar, hemos colocado entre corchetes la palabra adulta junto con la emisión del niño.

Cabe aclarar que en la tesis trabajamos fundamentalmente con datos de tipo cualitativo si bien se irán presentando las cantidades y los porcentajes de cada tipo de construcción analizada.

Bibliografía

- Abney, S. (1987) *The English Noun Phrase in its Sentential Aspect*. Tesis doctoral, MIT.
- Aguirre, C. (1995) *La adquisición de las categorías funcionales en el español*. Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid.
- Alcoba, S. (1999) “La flexión verbal”, en I. Bosque & V. Demonte (eds.) *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe. Vol. 3, cap. 75.
- Ambadiang, T. (1993) *La morfología flexiva*. Madrid: Taurus.
- Ambadiang, T. (1999) “La flexión nominal. Género y número”, en I. Bosque & V. Demonte (eds.) *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe. Vol. 3, cap. 74.
- Avellana, A. & L. Brandani (2008) “La adquisición de las categorías de género y número en el español como lengua materna y como lengua segunda”, en *Actas del I Congreso internacional de enseñanza e investigación en ELSE*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Avellana, A. (2010) *Tiempo y Aspecto en la adquisición del español como segunda lengua: el caso de hablantes de lengua materna toba*. Tesis de Maestría, Universidad Nacional del Comahue.
- Avellana, A. (2012) *Las categorías funcionales en el español en contacto con lenguas indígenas en Argentina: Tiempo, Aspecto y Modo*. Tesis doctoral, Universidad de Buenos Aires.
- Baauw, S., E. de Roo & S. Avrutin (2002) “Determiner Omission in Language Acquisition and Language Impairment: Syntactic and Discourse Factors”, en A. H. J. Do, L. Domínguez & A. Johansen (eds.) *Proceedings of the 26 BUCLD*. Somerville, MA: Cascadilla Press.
- Babyonyshev, M., J. Ganger, D. Pesetsky & K. Wexler (2001) “The maturation of grammatical principles: Evidence from Russian unaccusatives”, en *Linguistic Inquiry*. Vol. 32, 1: 1-44.
- Barner, D., S. Carey, P. Li, T. Oguña & S. Yang (2009) “Does the Conceptual Distinction Between Singular and Plural Sets Depend on Language?”, en *Developmental Psychology*. Vol. 45, 6: 1644-1653.

- Bel, A. (1998) *Teoria Lingüística i adquisició del llenguatge. Anàlisi comparada del trets morfològics en Català i Castellà*. Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona.
- Bel, A. (2001) "Sujetos nulos y sujetos explícitos en las gramáticas iniciales del castellano y el catalán", en *Revista española de lingüística* 31, 2: 537-561.
- Bel, A. (2001) *Teoria Lingüística i adquisició del llenguatge. Anàlisi comparada del trets morfològics en Català i Castellà*. Barcelona: Institut d'Estudis Catalans.
- Bel, A. (2003) "The syntax of subjects in the acquisition of Spanish and Catalan", en *Probus* 15:1-26.
- Bel, A. (2005) "Aspectos de la adquisición del orden de palabras: la posición del sujeto en castellano y catalán", en *RAEL. Revista electrónica de lingüística aplicada*. N° 4: 36-48.
- Benmamoun, E. & H. Lorimor (2006) "Featureless expressions: When morphophonological markers are absent", en *Linguistic Inquiry* 37: 1-23.
- Bernstein, J. (1993) "The Syntactic Role of Word Markers in Null Nominal Constructions", en *Probus* 5: 5-38.
- Berwick, R. C. (1985) *The acquisition of syntactic knowledge*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Bloom, L. (1970) *Language development: Form and function in emerging grammars*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Bobaljik, J. (1995) *Morphosyntax: The syntax of Verbal Inflection*. Tesis doctoral, MIT.
- Bohnacker, U. (1997) "Determiner Phrases and the Debate on Functional Categories in Early Child Language", en *Language Acquisition* 6(1): 49-90.
- Borer, H. & B. Rohrbacher (2002) "Minding the Absent: Arguments for the Full Competence Hypothesis", en *Language Acquisition*. Vol. 10(2): 123-175.
- Borer, H. & K. Wexler (1987) "The maturation of syntax", en T. Roeper & E. Willams (eds.) *Parameter Setting*. Dordrecht: Reidel. 123-172.
- Borer, H. & K. Wexler (1992) "Bi-unique relations and the maturation of grammatical principles", en *Natural Language and Linguistic Theory* 10: 147-189.
- Borer, H. (1984) *Parametric Syntax*. Dordrecht: Foris.
- Bosque, I. (ed.) (1996) *El sustantivo sin determinación. La ausencia de determinante en la lengua española*. Madrid: Visor Libros.

- Bottari, P., P. Cipriani & A. M. Chilosi (1993/1994) "Protosyntactic Devices in the Acquisition of Italian Free Morphology", en *Language Acquisition* 3 (4): 327-369.
- Bottari, P., P. Cipriani, A. M. Chilosi & L. Pfanner (1998) "The determiner system in a group of Italian children with SLI", en *Language acquisition* 7: 285-315.
- Brandani, L. (2009) "La adquisición de las categorías funcionales", en G. Ciapuscio (ed.) *De la palabra al texto. Estudios Lingüísticos del español*. Buenos Aires: Eudeba. 229-250.
- Brandani, L. (2010) "Etapas en la adquisición de las categorías de Persona y Número en español", en *Lingüística*. Vol. 23: 11-34.
- Brandani, L. (2012) "Similitudes y diferencias en la adquisición de las categorías funcionales nominales y verbales en español", en A. Avellana & L. Brandani (eds.) *La adquisición del lenguaje y la enseñanza de segundas lenguas*. Los Polvorines: UNGS.
- Brown, R. (1973) *A first language: The early stages*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Buesa García, C. (2007) "Early Root Infinitives in a Null-Subject Language: A Longitudinal Case Study of a Spanish Child", en A. Belikova, L. Meroni & M. Umeda (eds.) *Proceedings of the 2nd Conference on Generative Approaches to Language Acquisition North America (GALANA)*. Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project. 39-50.
- Chierchia, G. (1998) "Reference to kinds across languages", en *Natural Languages Semantics* 6: 339-405.
- Chomsky, N. (1965) *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Chomsky, N. (1981) *Lectures on Government and Binding*. Dordrecht: Foris.
- Chomsky, N. (1986) *El conocimiento del lenguaje*. Barcelona: Altaya.
- Chomsky, N. (1991) "Some notes on the economy of derivation and representation", en R. Freidin (ed.) *Principles and parameters in comparative grammar*. Cambridge: MIT Press (en Chomsky 1995).
- Chomsky, N. (1993) "A Minimalist Program for Linguistic Theory", en K. Hale & S. Keyser (eds.) *The View from Building 20: Essays in Linguistics in Honor of Sylvain Bromberger*. Cambridge, Mass.: MIT Press. 1-52.
- Chomsky, N. (1995) *The Minimalist Program*. Cambridge, Mass.: MIT Press.

- Chomsky, N. (1998) "Minimalist Inquiries: The Framework", en *MIT Occasional Papers in Linguistics* 15: 1-56.
- Clahsen, H. (1986) "Verb inflections in German child language: Acquisition of agreement markers and the functions they encode", en *Linguistics* 24: 79-121.
- Clahsen, H. (1992) "Learnability theory and the problem of development in language acquisition", en J. Weissenborn, H. Goodluck & T. Roepers (eds.) *Theoretical issues in language acquisition. Continuity and change in development*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. 53-76.
- Contreras, H. (1996) "Sobre la distribución de los sintagmas nominales no predicativos sin determinante", en I. Bosque (ed.) (1996) *El sustantivo sin determinación. La ausencia de determinante en la lengua española*. Madrid: Visor Libros.
- Corrêa, L. M. S. & M. C. Name (2001) "Young children sensitivity to determiners and the identification of the gender system in Portuguese", en *Proceedings of the GALA 2001 Conference on Language Acquisition*. Associação Portuguesa de Lingüística. 180-187.
- Corrêa, L. M. S. & M. C. Name (2003a) "The Processing of Determiner-Noun Agreement and the Identification of the Gender of Nouns in the Early Acquisition of Portuguese", en *Journal of Portuguese Linguistics*. Vol. 2, Nº 1,2: 19-43.
- Corrêa, L. M. S. & M. C. Name (2003b) "Delimitação perceptual de uma classe correspondente à categoria funcional D. Evidências da aquisição do português", en *Fórum Lingüístico* 3(1): 55-88.
- Costa, J. & M. C. Figueiredo Silva (2006) "Nominal and verbal agreement in Portuguese: an argument for Distributed Morphology", en *Studies on Agreement*. Amsterdam: John Benjamins.
- Costa, J. (2001) "Postverbal Subjects and Agreement in Unaccusatives Contexts in European Portuguese", en *The Linguistic Review* 18/1: 1-17.
- Crain, S. (1992) "Language acquisition in the absence of experience", en *Behavioral and Brain Sciences* 14: 597-650.
- de Villiers, J. G. (2001) "Continuity and modularity in language acquisition and research", en F. Wijnen, M. Verrips & L. Santelmann (eds.) *Annual Review of Language Acquisition* 1: 1-64.
- Demuth, K. & D. Ellis (en prensa) "Revisiting the acquisition of Sesotho noun class prefixes", en J. Guo, E. Lieven, S. Ervin-Tripp, N. Budwig, S. Özçalışkan & K.

- Nakamura (eds.) *Crosslinguistic approaches to the psychology of language: Festschrift for Dan Slobin*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Demuth, K. & E. David (en prensa) "Revisiting the acquisition of Sesotho noun class prefixes", en J. Guo, E. Lieven, S. Ervin-Tripp, N. Budwig, S. Özçaliskan, & K. Nakamura (eds.) *Crosslinguistic approaches to the psychology of language: Festschrift for Dan Slobin*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Demuth, K. (2001) "Prosodic Constraints in Morphological Development", en J. Weissenborn & B. Höhle (eds.) *Approaches to Bootstrapping: Phonological, Syntactic and Neurophysiological Aspects of Early Language Acquisition*. Amsterdam: John Benjamins.
- Demuth, K., E. McCullough & M. Adamo (2009) "The Prosodic (Re)organization of Determiners", en *Journal of Child Language* 36: 173-200.
- Depiante, M. & Masullo, P. (2001) "Género y número en la elipsis nominal: consecuencias para la hipótesis lexicalista". Ponencia presentada en el *I Encuentro de Gramática Generativa*, Gral. Roca.
- Deprez, V. & A. Pierce (1993) "Negation and functional projections in early grammar", en *Linguistic Inquiry* 21: 25-68.
- Dobrovie-Sorin, C., T. Blears & M. T. Espinal (2006) "Bare nouns, number and types of incorporation", en S. Vogeleer & L. Tamowsky (eds.) *Non-definiteness and Plurality*. Amsterdam: John Benjamins. 51-79.
- Dotti, H., L. M. S. Corrêa, M. Augusto & M. Marcilese (2012) "La adquisición del género de nombres nuevos a partir de pistas lingüísticas en niños expuestos al español rioplatense", en A. Avellana & L. Brandani (eds.) *La adquisición del lenguaje y la enseñanza de segundas lenguas*. Los Polvorines: UNGS.
- Durán, P. (2000) "Verbal morphology in early Spanish", en R. Leow & C. Sanz (eds.) *Applied Linguistics at the End of the Millennium*. Somerville MA: Cascadilla Press. 36-49.
- Eguren, L. & O. Fernández Soriano (2004) *Introducción a una sintaxis minimalista*. Madrid: Gredos.

- Eisenbeiss, S. (2000) "The acquisition of the Determiner Phrase in German child language", en M. Friedemann & L. Rizzi (eds.). *The Acquisition of Syntax*. Harlow: Longman.
- Embick, D. & M. Halle (2011) *Word Formation: Aspects of Latin Conjugation in Distributed Morphology*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Embick, D. & R. Noyer (2001) "Movement Operations after Syntax", en *Linguistic Inquiry* 32 (4): 555-595.
- Embick, D. & R. Noyer (2004) "Distributed Morphology and the Syntax/Morphology Interface", en G. Ramchand & C. Reiss (eds.) *The Oxford Handbook of Linguistic Interfaces*. Oxford University Press. (*Draft of May 24, 2004*)
- Embick, D. (1997) *Voice and the Interfaces of Syntax*. Tesis doctoral, University of Pennsylvania.
- Embick, D. (1998) "Voice Systems and the Syntax/Morphology Interface", en H. Harley (ed.) *MITWPL 32: Papers from the UPenn/MIT Roundtable on Argument Structure and Aspect*, MITWPL. 41-72.
- Embick, D. (2000) "Features, Syntax, and Categories in the Latin Perfect", en *Linguistic Inquiry* 31(2): 185-230.
- Espinal, M. T. & L. McNally (2011) "Bare nominals and incorporating verbs in Spanish and Catalan", en *Journal of Linguistics*. Vol. 47, N° 1: 87-128.
- Felix, S. (1992) "A maturational process", en J. Weissenborn, H. Goodluck & T. Roeper (eds.) *Theoretical issues in language acquisition. Continuity and change in development*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. 25-51.
- Félix-Brasdefer, J. C. (2006) "Acquisition of functional categories in early Spanish: Evidence from the strong continuity hypothesis", en *Indiana University on line Working Papers* 6: 1-33.
- Ferdinand, A. (1994) "On the development of the verbal system in French", en *22nd Annual Boston University Conference on Language Development*.
- Fernández Leborans, Ma. J. (1999) "La predicación: Las oraciones copulativas", en I. Bosque & V. Demonte (eds.) *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe. Vol. 2, cap. 37.
- Figueira, R. A. (2001) "Marcas insólitas na aquisição do gênero. Evidência do fato autonímico na língua e no discurso", en *Linguística*. Vol. 13: 97-144.
- Freitas, J., M. Miguel & I. Hub Faria (2000) "Interaction between Prosody and Morphosyntax", en J. Weissenborn & B. Höhle (eds.) *Approaches to*

- Bootstrapping: Phonological, Syntactic and Neurophysiological Aspects of Early Language Acquisition*. Amsterdam: John Benjamins.
- Friedmann, N. (2007) "Young Children and A-chains: The Acquisition of Hebrew Unaccusatives", en *Language Acquisition* 14(4): 377-422.
- Friedmann, N., G. Taranto, L. Shapiro & D. Swinney (2008) "The leaf fell (the leaf): The online processing of unaccusatives", en *Linguistic Inquiry*. Vol. 39, N° 3: 355-377.
- Fukui, N. (1986) *A theory of category projection and its applications*. Tesis doctoral, MIT.
- Fukui, N. (1995) "The Principles-and-Parameters Approach: A Comparative Syntax of English and Japanese", en M. Shibatani & T. Bynon (eds.) *Approaches to Language Typology*. Oxford: Oxford University Press.
- Gennari, S. & K. Demuth (1997) "Syllable omission in the acquisition of Spanish", en *Proceedings of the Boston University conference on language Development 21*. Somerville, MA: Cascadilla Press.
- Grinstead, J. (1994) *Consequences of the maturation of number morphology in Spanish and Catalan*. MA Tesis, UCLA.
- Grinstead, J. (2004) "Subjects and interface delay in child Spanish and Catalan", en *Language*. Vol. 80, N° 1: 40-72.
- Guasti, M. T. (1993/1994) "Verb Syntax in Italian Child Grammar: Finite and Nonfinite Verbs", en *Language Acquisition* 3(1): 1-40.
- Guasti, M. T. (2004) *Language Acquisition. The growth of Grammar*. Cambridge: MIT Press.
- Guasti, M. T., J. de Lange, A. Gavarró & C. Caprin (2008) "Article Omission: across Child Languages and across Special Registers", en *Language Acquisition* 15:89-119.
- Guilfoyle, E. & M. Noonan (1992) "Functional Categories and Language Acquisition", en *Canadian Journal of Linguistics* 37: 241-272.
- Haegeman, L. (1995) "Root infinitives, tense and truncated structures in Dutch", en *Language Acquisition* 4: 205-255.

- Halle, M. & A. Marantz (1993) "Distributed Morphology and the pieces of inflection", en K. Hale & S. Keyser (eds.) *The View from Building 20*. Cambridge: MIT Press. 111-176.
- Halle, M. (1997) "Distributed morphology: Impoverishment and Fission", en B. Bruening, Y. Kang & M. McGinnis (eds.) *MITWPL 30: Papers at the Interface MITWPL*. Cambridge. 425-449.
- Hamann, C., Z. Penner & K. Linder (1998) "German impaired grammar: The clause structure revisited", en *Language Acquisition* 7 (2-4): 193-245.
- Harley, H. & R. Noyer (1999) "Distributed Morphology", en *Glott International* 4(4): 3-9.
- Harris, J. (1991) "The exponence of gender in Spanish", en *Linguistic Inquiry* 22: 65-88.
- Hernández Pina, F. (1984) *Teorías psicosociolingüísticas y su aplicación a la adquisición del español como lengua materna*. Madrid: Siglo XXI.
- Hoekstra, T. & N. Hyams (1995) "The Syntax and Interpretation of Dropped Categories in Child Language: A Unified Account", en J. Camacho, L. Choueiri & M. Watanabe (eds.) *The Proceedings of Fourteenth West Coast Conference on Formal Linguistics*. Stanford: CSLI Publications. 123-136.
- Hyams, N. & K. Wexler (1993) "On the grammatical basis of null subjects in child language", en *Linguistic Inquiry* 24: 421-460.
- Hyams, N. (1986) *Language Acquisition and the Theory of Parameters*. Dordrecht: Reidel.
- Hyams, N. (1996) "The underspecification of functional categories in early grammar", en H. Clahsen (ed.) *Generative Perspectives on Language Acquisition*. Amsterdam: John Benjamins. 91-128.
- Jaeggli, O. & K. Safir (1989) *The Null Subject parameter*. Dordrecht: Reidel.
- Jakubowicz, C. & L. Nash (2001) "Functional categories and syntactic operations in (ab)normal language acquisition", en *Brain and Language* 77: 321-339.
- Jakubowicz, C. & L. Roulet (en prensa) "Narrow syntax or interface deficit? Gender agreement in French SLI", en J. M. Liceras, H. Zobi & H. Goodluck (eds.) *The role of formal features in second language acquisition*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Jakubowicz, C. (1984) "Markedness and Binding Principles", en *Proceedings of the North Eastern Linguistics Society* 14: 154-182.

- Jakubowicz, C. (1992) "Mecanismos de cambio cognitivo y lingüístico", en *Substratum* 1, I: 45-78.
- Jakubowicz, C. (1995) "Grammaire Universelle et Acquisition du Langage", en *Recherches Linguistiques* 24: 7-32.
- Jakubowicz, C. (1997) "La adquisición del lenguaje: hipótesis y datos", en *Signo & Seña* 8: 58-97.
- Jakubowicz, C. (2001) "Functional Categories in (Ab)normal Language Acquisition", en J. Lasser (ed.) *Generative Approaches to Language Acquisition*, 33. Berlin: Peter Verlag.
- Kampen, J. van (2004) "An acquisitional view on optionality", en *Lingua* 114: 1133-1146.
- Kornfeld, L. (2004) *Formación de palabras en la sintaxis desde la perspectiva de la Morfología Distribuida*. Tesis doctoral, Universidad de Buenos Aires.
- Kouider, S., J. Halberda, J. Wood, & S. Carey (2006) "Acquisition of English number marking: The singular-plural distinction", en *Language Learning and Development* 2: 1-25.
- Lebeaux, D. (1988) *Language acquisition and the form of the grammar*. Tesis doctoral, University of Massachusetts, Amherst.
- Leonetti, M. (1999a) *Los determinantes*. Madrid: Arco Libro.
- Leonetti, M. (1999b) "El artículo", en I. Bosque & V. Demonte (eds.) *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe. Vol. 1, cap. 12.
- Lew-Williams, C. & A. Fernald (2007) "Young Children Learning Spanish Make Rapid Use of Grammatical Gender in Spoken Word Recognition", en *Psychological Science*. Vol. 18. N° 3: 193-198.
- Liceras, J., L. Díaz & C. Mongeon (2000) "N-drop and Determiners in Native and Non-native Spanish: more on the role of Morphology in the Acquisition of Syntactic knowledge", en R. P. Leow & C. Sanz (eds.) *Current Research on the Acquisition of Spanish*. Somerville, MA: Cascadilla Press.
- Lleó, C. & K. Demuth (1999) "Prosodic Constraints on the Emergence of Grammatical Morphemes: Crosslinguistic Evidence from Germanic and Romance Languages", en A. Greenhill, H. Littlefield & C. Tano (eds.) *Proceedings of the 23rd BUCLD*. Somerville MA: Cascadilla Press. 407-418.

- Lleó, C. (1997) "Filler syllables, Proto-articles and early prosodic constraints in Spanish and German", en *Language Acquisition: Knowledge, Representation and Processing. Proceedings of GALA '97*. 251-256.
- Lleó, C. (1998) "Proto-Articles in the acquisition of Spanish: Interface between phonology and syntax", en R. Fabri, A. Ortman & T. Parodi (eds.) *Models of Inflection*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag. 175-195.
- Lleó, C. (2001) "Early Fillers: undoubtedly more than phonological stuffing", en *Journal of Child Language* 28: 262-265.
- Lleó, C. (2006) "Early Acquisition of Nominal Plural in Spanish", en *Catalan Journal of Linguistics* 5: 191-219.
- Lleó, C. (en prensa) "The Interface of Phonology and Morphology: the Emergence of the Article in the Early Acquisition of Spanish and German", en J. Weissenborn & B. Höhle (eds.) *Approaches to Bootstrapping: Phonological, Syntactic and Neurophysiological Aspects of Early Language Acquisition*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- López Ornat, S. (1994) *La adquisición de la lengua española*. Madrid: Siglo XXI.
- López Ornat, S. (1997) "What lies in between a pre-grammatical and a grammatical representation? Evidence on nominal and verbal form-function mapping in Spanish from 1;7 to 2;1", en A. T. Pérez-Leroux & W. Glass (eds.) *Contemporary Perspectives on the Acquisition of Spanish*. Somerville MA: Cascadilla Press. 3-20.
- López Ornat, S. (2003) "Learning Earliest Grammar: Evidence of Grammar Variations in Speech before 22 months", en S. Montrul & F. Ordoñez (eds.) *Linguistic Theory and Language Development in Hispanic languages*. Somerville, MA: Cascadilla Press. 254-274.
- Lorusso, P., C. Caprin & M. T. Guasti (2004) "Overt Subject Distribution in Early Italian Children", en *Boston University Conference on Language Development*, Boston.
- Luján, M. (1999) "Expresión y omisión del pronombre personal", en I. Bosque & V. Demonte (eds.) *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe. Vol. 1, cap. 20.

- MacWhinney, B. & C. Snow (1985) "The Child Language Data Exchange System", en *Journal of Child Language* 12: 271-296.
- MacWhinney, B. & C. Snow (1990) "The Child Language Data Exchange System: An update", en *Journal of Child Language* 17: 457-472.
- MacWhinney, B. (2000). *The CHILDES Project: Tools for Analyzing Talk*. 3^{era} edición. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Marantz, A. (1988) "Clitics, Morphological Merger, and the mapping to phonological structure", en M. Hammond & M. Noonan (eds.) *Theoretical Morphology*. San Diego, California: Academic Press. 253-270.
- Marrero, V. & C. Aguirre (2003) "Plural acquisition and development in Spanish", en S. Montrul & F. Ordóñez (eds.) *Theoretical Linguistics and Language Development in Hispanic Languages*. Somerville MA: Cascadilla Press. 275-296.
- Martínez, J. A. (1999) "La concordancia", en I. Bosque & V. Demonte (eds.) *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe. Vol. 2, cap. 42.
- Mendikoetxea, A. (1999) "Construcciones inacusativas y pasivas", en I. Bosque & V. Demonte (eds.) *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe. Vol. 2, cap. 25.
- Mills, A. E. (1986) *The acquisition of gender. A study of English and German*. Berlin: Springer-Verlag.
- Montrul, S. (2004) *The Acquisition of Spanish: Morphosyntactic development in monolingual and bilingual L1 acquisition and adult L2 acquisition*. Philadelphia: John Benjamins.
- Mueller Gathercode, V. C., E. Sebastián & P. Soto (1999) "The early acquisition of Spanish verbal morphology: Across-the-board or piecemeal knowledge?", en *International Journal of Bilingualism*. Vol. 3, N° 2 & 3: 133-182.
- Müller, N. (1994) "Gender and Number Agreement within DP", en J. M. Meisel (ed.) *Bilingual First Language Acquisition: French and Grammatical Development*. Amsterdam: John Benjamins.
- Munn, A., K. Miller, C. Schmitt (2006) "Maximality and Plurality in Children's Interpretation of Definites", en D. Bamman, T. Magnitskaia & C. Zaller (eds.) *BUCLD 30: Proceedings of the 30th annual Boston University Conference on Language Development*. 377-387.

- Nevins, A. (2007) "The representation of third person and its consequences for person-case effects", en *Nat Lang Linguist Theory* 25: 273-313.
- Ouhalla, J. (1991) *Functional Categories and parametric Variation*. Londres: Routledge.
- Panagiotidis, P. (2002) *Pronouns, clitics and empty nouns*. Amsterdam: John Benjamins.
- Pérez Pereira, M. (1991) "The acquisition of gender: What Spanish children tell us", en *Journal of Child Language* 18: 571-590.
- Pérez-Leroux, A. T., A. Munn, C. Schmitt & M. DeIrish (2004) "Learning definite determiners: Genericity and definiteness in English and Spanish", en *Supplementary Proceedings of the Boston University Conference on Language Development BUCLD*. Cascadilla Proceedings Project.
- Perlmutter, D. (1978) "Impersonal passives and the Unaccusative Hypothesis", en J. Jaeger *et al.* (eds.) *Proceedings of the four annual meeting of the Berkeley Linguistic Society*. University of California, Berkeley. 157-190.
- Peters, A. (2001) "Filler syllables: what is their status in emerging grammar?", en *Journal of Child Language* 28: 229-242.
- Petitto, L. A. & P. F. Marentette (1991) "Babbling in the manual mode: evidence for the ontogeny of language", en *Cience* 22. Vol. 251: 1493-1496.
- Pfau, R. (2007) "Cheap Repairs: A Distributed Morphology Toolkit for Sentence Construction", en C. Schütze & V. Ferreira (eds.) *MIT Working Papers in Linguistics* 53. 9-33.
- Phillips, C. (1995) "Syntax at Age Two: Cross-Linguistic Differences", en C. Schütze, K. Broihier & J. Ganger (eds.) *Papers on Language Processing and Acquisition, MIT Working Papers in Linguistics* 26.
- Phillips, C. (1996) "Root Infinitives are Finite", en A. Stringfellow, D. Cahana-Amitay, E. Hughes & A. Zukowski (eds.) *Proceedings of BUCLD 20*. Somerville, Mass: Cascadilla Press.
- Picallo, M. C. (1991) "Nominals and Nominalizations in Catalan", en *Probus* 3: 279-316.
- Pierce, A. (1992) *Language acquisition and syntactic theory: Comparative analysis of French and English Child Grammars*. Dordrecht: Kluwer.
- Pinker, S. (1989) *Learnability and cognition: The acquisition of argument structure*. Cambridge, Mass.: MIT Press.

- Pizzuto, E. & M. C. Caselli (1992) "The acquisition of Italian morphology: Implications for models of language development", en *Journal of Child Language* 19: 491-557.
- Platzack, C. (1990) "A grammar without functional categories: A Syntactic study of early Swedish child language", en *Working Papers in Scandinavian Syntax* 45: 13-33.
- Platzack, C. (1992) "Functional categories in early Swedish", en J. Meisel (ed.) *The acquisition of verb placement*. Dordrecht: Kluwer.
- Platzack, C. (2001) "The vulnerable C-domain", en *Brain and Language* 77: 364-377.
- Poepfel, D. & K. Wexler (1993) "The full competence hypothesis of clause structure in early German", en *Language* 69: 1-33.
- Pollock, J. Y. (1989) "Verb Movement, Universal Grammar and the Structure of IP", en *Linguistic Inquiry* 20: 365-424.
- Popova, M. I. (1973) "Grammatical elements of language in the speech of pre-school children", en C. A. Ferguson & D. I. Slobin (eds.) *Studies of Child Language Development*. New York: Holt, Rinehart & Winston. 269-280.
- Radford, A. (1990) *Syntactic theory and the acquisition of English syntax*. Cambridge: Blackwell.
- Ravid, D., W. U. Dressler, B. Nir-Sagiv, K. Korecky-Kröll, A. Souman, K. Rehfeldt, S. Laaha, J. Bertl, H. Basboll & S. Gillis (2008) "Core morphology in child directed speech: Crosslinguistic corpus analyses of noun plurals", en H. Behrens (ed.) *Corpora in Language Acquisition Research*. Amsterdam: Benjamins.
- Rice, M. L. & K. Wexler (1996) "Toward Tense as a Clinical Marker of Specific Language Impairment in English Speaking Children", en *Journal of Speech and Hearing Research*. Vol. 39: 1239-1257.
- Rice, M. L., K. Wexler & S. Hershberger (1998) "Tense over time: The longitudinal course of tense acquisition in children with Specific Language Impairment", en *Journal of Speech, Language, and Hearing Research* 41(6): 1412-31.
- Rice, M. L., K. Wexler & P. L. Cleave (1995) "Specific language impairment as a period of extended optional infinitive", en *Journal of Speech and Hearing Research*. Vol. 38(4): 850-863.

- Ritter, E. (1991) "Two Functional Categories in Noun Phrases: Evidence from Modern Hebrew", en S. Rohstein (ed.) *Syntax and semantics 25: Perspectives on Phrase Structure*. New York: Academic Press. 37-62.
- Ritter, E. (1995) "On the Syntactic Category of Pronouns and Agreement", en *Natural Language & Linguistic Theory* 13(13): 405-443.
- Rizzi, L. (1993/1994) "Some notes on linguistic theory and language development: the case of root infinitives", en *Language Acquisition* 3(4): 371-394.
- Roeper, T. (1996) "The rol of Merger Theory and formal features in acquisition", en H. Clahsen (ed.) *Generative perspectives in language acquisition*. Amsterdam: John Benjamins.
- Saab, A. (2004) *El dominio de la elipsis nominal en español: identidad estricta e inserción tardía*. Tesis de Maestría, Universidad Nacional del Comahue.
- Saab, A. (2008) *Hacia una teoría de la identidad parcial en la elipsis*. Tesis doctoral, Universidad de Buenos Aires.
- Schmitt, C., K. Miller & C. Holtheuer (2012) "Ser and Estar: what is there to learn?", en A. Avellana y L. Brandani (eds.) *La adquisición del lenguaje y la enseñanza de segundas lenguas*. Los Polvorines: UNGS.
- Schütze, C. & K. Wexler (1996) "Subject case licensing and English root infinitives", en A. Stringfellow, D. Cahan-Amitay, E. Hughes & A. Zukowski (eds.) *Proceedings of the 20th Boston University Conference on Language Development*. Boston: MIT Press. 670-681.
- Slobin, D. I. (1966) "The acquisition of Russian as a native language", en F. Smith & G. A. Miller (eds.) *The genesis of language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Snyder, W., N. Hyams & P. Crisma (1995) "Romance Auxiliary Selection with Reflexive Clitics: Evidence for Early Knowledge of Unaccusativity", en E. Clark (ed.) *Proceedings of the Twenty-sixth Annual Child Language Research Forum*. Stanford, CA: CSLI.
- Snyder, W., A. Senghas & K. Inman (2001) "Agreement morphology and the acquisition of noun drop in Spanish", en *Language Acquisition* 9(2): 157-173.
- Solan, L. (1987) "Parameter setting and the development of pronouns and reflexives", en T. Roeper & E. Williams (eds.) *Parameter setting*. Dordrecht: Foris. 189-210.
- Tomasello, M. (2000) "Do young children have adult syntactic competence?", en *Cognition* 74: 209-253.

- Torrens, V. (1995) "The Acquisition of the Functional Category Inflection in Spanish and Catalan", en C. T. Schütze, K. Broihier & J. B. Ganger (eds.) *Papers on Language Procèsing and Acquisition. MIT Working Papers in Linguistics* 26: 451-472.
- Tremblay, A. & K. Demuth (en prensa) "Prosodic licensing of determiners in children's early French", en A. Belikova, L. Meroni, & M. Umeda (eds.) *Galana 2 Proceedings of the Conference on Generative Approaches to Language Acquisition - North America*. Somerville, MA: Cascadilla Press.
- Tremblay, A. (2006) "Prosodic constraints on the production of grammatical morphemes in French: The case of determiners", en K. Deen, J. Nomura, B. Schulz & B. D. Schwartz (eds.) *Proceedings of the Inaugural Conference on Generative Approaches to Language Acquisition-North America*. Cambridge, MA: MIT Working Papers in Linguistics. 377-388.
- Valian, V. (1991) "Syntactic subjects in the early speech of American and Italian children", en *Cognition* 40: 21-81.
- Valian, V. (2009) "Abstract linguistic representations and innateness: The development of determiners", en W. D. Lewis, S. Karimi, H. Harley & S. Farrar (eds.) *Time and Again: Theoretical Perspectives on Formal Linguistics in Honor of D. Terence Langendoen*. Amsterdam: John Benjamins. 189-206.
- Valian, V., S. Solt, & J. Stewart (2009) "Abstract categories or limited-scope formulae: The case of children's determiners", en *Journal of Child Language*. Vol 36: 743-778.
- Weinberg, A. (1990) "Markedness Versus Maturation: The Case of Subject-Auxiliary Inversion", en *Language Acquisition* I (2): 165-194.
- Wexler, K. & M. Manzini (1987) "Parameters and learnability in binding theory", en T. Roeper & E. Willams (eds.) *Parameter Setting*. Dordrecht: Reidel.
- Wexler, K. (1994) "Optional Infinitives, head movement, and economy of derivations", en N. Horenstein & D. Lightfoot (eds.) *Verb movement*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wexler, K. (1998) "Very Early Parameter Setting and the Unique Checking Constraint: A New Explanation of the Optional Infinitive Stage", en *Lingua* 106: 23-79.
- Wexler, K. (2003) *Maximal trouble*. Ms. MIT.
- Yang, Ch. (2000) *Knowledge and Variation in Natural Language*. Tesis doctoral, MIT.

- Yang, Ch. (2004) "Universal Grammar, statistics or both?", en *Trends in Cognitive Sciences*. Vol. 8 N°.10: 451-456.
- Yllera, A. (1999) "Las perífrasis verbales de gerundio y participio", en I. Bosque & V. Demonte (eds.) *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe. Vol. 2, cap. 52.
- Zagona, K. (2002) *The Syntax of Spanish*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Zang, R. & A. Fernald (2007) "Increasing flexibility in children's online processing of grammatical and nonce determiners in fluent speech", en *Language & Learning Development*. Vol 3(3): 199-231.