

# **Estructuras tempranas y tardías en el desarrollo del lenguaje<sup>1</sup>**

Adriana Álvarez, Fernanda Casares, Silvina Rodríguez, Magdalena Zinkgräf y Anabel Monteserín

Escuela Superior de Idiomas

## **Introducción**

El presente proyecto continúa un tema investigado en proyectos anteriores, a saber los verbos inacusativos, al que se le agregan las construcciones pasivas que evidencian un fenómeno sintáctico similar: en ambos casos, el argumento externo de los verbos está ausente. Los estudiosos que investigan la adquisición del lenguaje dentro del marco de la lingüística generativa Chomskyana sostienen que el aprendizaje de estas dos construcciones no depende de la maduración cognitiva. Pero aún dentro de esta postura hay posiciones divergentes: mientras que para algunos las pasivas e inacusativos se adquieren después de los 5 años ya que ciertos mecanismos del componente sintáctico deben madurar, para otros los principios que gobiernan el componente sintáctico son accesibles desde el nacimiento. Ya en trabajos anteriores habíamos observado que los verbos inacusativos son comprendidos y producidos desde una edad temprana (desde los tres años y medio), aún cuando estos trabajos no estaban centrados en estudiar la adquisición de este tipo de verbos. Resulta necesario entonces abordar la temática en un trabajo de investigación específico, relacionándolo con las otras construcciones (las pasivas) sintácticamente similares.

Por otra parte, en cuanto al desarrollo del sistema nominal, se ha observado que los niños ingleses tienen dificultades para adquirir los determinantes. Estos, si bien más tempranos que las construcciones pasivas, aparecen tardíamente. Los datos del español no se corresponden con estos hallazgos, pues los niños son capaces de producir determinantes en forma relativamente correcta ya a los 2 años y medio. Las dificultades de los niños que adquieren el español se relacionan más bien con problemas de concordancia de género y número entre el determinante y el nombre. Esta discrepancia entre las lenguas resulta también interesante de estudiar. Es por ello que el presente proyecto de investigación incluye temas aparentemente disímiles.

## **1. Objetivo General**

- Estudiar la comprensión y producción de determinantes, verbos inacusativos y construcciones pasivas por grupos de niños de distintas edades a fin de establecer si su adquisición está determinada por la maduración lingüística o por otros factores.

---

<sup>1</sup> Proyecto de Investigación (J014) subsidiado por la Secretaría de Investigación de la Universidad Nacional del Comahue (período de ejecución 2006-2008).

A continuación desarrollaremos separadamente cada uno de los tres aspectos estudiados.

## **2. Adquisición del Sintagma de Determinante (SD)**

### **2.1. Marco teórico**

De acuerdo con diversos autores, la adquisición de la concordancia dentro del Sintagma de Determinante es un fenómeno que se da de manera rápida y temprana. Así, según Snyder, Senghas e Inman (2001), los niños adquieren el sistema de concordancia morfológica interna al SD de manera significativamente temprana y consideran que los niños dominan de manera rápida la distinción masculino-femenino y singular-plural en el sistema del determinante del español. Sin embargo, cabe destacar que también encuentran que las omisiones de determinantes pueden extenderse hasta la edad de 2;8.

En cuanto a lo que hace específicamente a la concordancia de género, Jakubowicz y Roulet (en prensa) observan que los niños normales que están adquiriendo francés casi no producen errores de concordancia desde las etapas más tempranas del desarrollo del lenguaje. Según las autoras los niños pueden distinguir los determinantes de otras palabras funcionales incluso antes de ser capaces de producirlos. En este mismo sentido, Sicuro Corrêa y Name (2003) entienden que desde las primeras etapas de la adquisición los niños son sensibles a la información morfofonológica y sintáctica que transmiten los determinantes y que este tipo de información es considerada por los niños cuando deben identificar el género de un nombre que no conocen.

### **2.2. Resultados anteriores**

Para estudiar la adquisición de la concordancia en el Sintagma de Determinante, Alvarez y Brandani (Brandani y Alvarez 2004, Alvarez y Brandani 2005) realizaron un relevamiento de los corpus de Ornat de CHILDES registrando todas las instancias de producción de D + N. Se observó que los errores de género y número se dan a edades muy tempranas -1;7 a 2;5- y tienen un bajo porcentaje de incidencia sobre el total de SSDD producidos, siendo 24.44% el porcentaje máximo (edad 1;9), lo cual apoya las observaciones de diversos autores sobre la adquisición temprana de la concordancia dentro del SD.

Por otra parte, hallaron que si bien estos errores se dan simultáneamente a partir de la edad 1;7, los errores de número se registran hasta la edad de 2;5, en tanto que los de género ya no se observan a los 2;0.

### **2.3. Objetivo específico**

- a. Estudiar (i) las omisiones de determinantes y (ii) la concordancia de estos con el nombre en el lenguaje espontáneo y en producciones inducidas en niños pequeños, a fin de identificar los contextos en los que se producen estos fenómenos.

## **2.4. Metodología**

### **2.4.1. Análisis de nuevos corpus**

En un estudio realizado en 2006, Brandani confeccionó un corpus con producciones espontáneas de niños de entre 1;9 y 3 años con el objetivo de indagar el grado de sistematicidad que presentan las omisiones de los determinantes y analizar cuáles son aquellos determinantes que efectivamente se producen en una primera etapa de adquisición, teniendo en cuenta fundamentalmente si existen diferencias en la adquisición de los determinantes definidos frente a los indefinidos.

Observa, sin embargo, que si bien los niños omiten opcionalmente los determinantes en contextos en los que su producción es obligatoria en la gramática adulta, los niños pueden distinguir entre el uso de determinantes definidos e indefinidos. A partir del estudio del comportamiento de los determinantes en la gramática infantil, Brandani propone la hipótesis de que la gramática temprana posee la proyección funcional Determinante independientemente de que aún no pueda ser expresada en todos los casos por los ítems de vocabulario que codifican los rasgos específicos presentes en dicha categoría.

### **2.4.2. Estudio de producción de distintos tipos de determinantes.**

Este estudio aún no ha sido realizado. Se seleccionará un grupo de 10 niños de edades 1;8-2;5. Se les presentarán distintos objetos y se les preguntará qué es cada cosa. A continuación se esconderá uno de los objetos, luego se les mostrará nuevamente el objeto que fue escondido y se le preguntará qué objeto reapareció (producción inducida de determinantes definidos / indefinidos). Se formularán distintos tipos de preguntas para determinar si hay un contexto específico que permite las omisiones de determinantes en los niños.

## **3. La adquisición de construcciones pasivas e inacusativas**

A modo de explicación de la adquisición tardía de las construcciones pasivas en el inglés, Borer y Wexler (1987) sostienen que el niño menor de 4 ó 5 años es incapaz de asociar un rol temático con un argumento explícito que no ocupe la posición canónica en la que se asigna ese rol temático. Proponen así el *Principio de Inferencia Temática*, que supone que cuando un niño está computando los roles temáticos a partir de situaciones, asume que existe un rol temático sólo si éste puede ser relacionado con una frase apropiada en la oración. Para los autores, antes de los 4 años los niños no pueden reconocer la posibilidad de que un verbo intransitivo pueda tener un objeto en su estructura subyacente, porque el mecanismo por el que los sujetos superficiales se ligan con la huella de la posición del objeto profundo no está activado. Sólo después de que este mecanismo se vuelve operativo con la maduración neurológica los chicos pueden diferenciar los dos tipos de verbos.

Siguiendo este razonamiento, Borer y Wexler (1992), al igual que luego lo hacen Babyonyshev y otros (2001), proponen la *Hipótesis del Déficit de las Cadenas A* (HDCA) que predice que un niño “a la edad relevante nunca puede producir o comprender una oración cuyo análisis requiera de una cadena A. Sólo si una oración con una cadena A tiene una homófono sintáctico sin una cadena A el niño puede llegar a comprenderla o producirla” (p.7). Borer y Wexler (1992) señalan que, si la HDCA es correcta, el niño que emplea verbos inacusativos debe estar asignándoles un análisis *inergativo*.

### **3.1. Adquisición de las construcciones pasivas**

#### **3.1.1. Objetivos específicos**

- Estudiar la comprensión de construcciones pasivas en niños menores y mayores de 5 años.
- Comparar estos resultados con los obtenidos en investigaciones sobre la adquisición del inglés como lengua materna y segunda lengua, y con la adquisición de otras lenguas romances.

#### **3.1.2. Metodología**

### **3.1. Estudio de comprensión de construcciones pasivas.**

#### **3.1.1. En español como lengua materna**

##### **3.1.1.1. Hipótesis**

- *Las dificultades que experimentan los niños con las construcciones pasivas no están relacionadas con la maduración sino con problemas de procesamiento, a los que se suma la escasa frecuencia de estas estructuras en el input.*

##### **3.1.1.2. Procedimiento**

Se estudian tres grupos de 20 niños de edades 3;6-4;0, 4;6-5;0 y 5;6-6;0 a quienes se les muestra pares de láminas (fotos, ver Apéndice) en donde se observan dos personajes animados realizando una acción. En una de las fotos el personaje X realiza la acción sobre Y, mientras que en la otra Y realiza la actividad sobre X. A continuación se les solicita que señalen la que corresponde a la situación descrita por el entrevistador. Inspiradas en la investigación de Pierce (1992) pero conscientes de las diferencias dialécticas que existen entre el español de México y el de Argentina, se estudiaron tres condiciones por cada verbo seleccionado.

Para el diseño del experimento se seleccionaron 5 verbos transitivos accionales (*actional verbs*) que involucran agentes. Los verbos elegidos fueron: *peinar*, *encontrar*, *morder*, *perseguir* y *empujar*. Cada uno de los verbos fue empleado en tres condiciones resultando en 15 oraciones presentadas en una secuencia organizada una a continuación de la otra.

**Condición 1 (a):** oración activa (Ej. *Mickey peinó a Minnie*)

**Condición 2 (b):** oración pasiva completa con frase “por” (Ej. *Minnie fue peinada por Mickey*).

**Condición 3 (c):** oración pasiva truncada, es decir, sin la frase encabezada por “por” para introducir el agente (Ej. *Minnie fue peinada*)

La entrevista comienza con un repaso de los nombres de los personajes involucrados, tanto de reconocimiento como de producción, y no se procede al experimento en sí hasta no asegurar el reconocimiento de los nombres. Luego se ofrecen dos oraciones (acompañadas de sus respectivos pares de fotos) para enseñarle al niño el procedimiento a seguir en la entrevista. Las oraciones para el pre-test no contienen verbos acusativos, ni voz activa o pasiva, sino que describen estados o posiciones (*La muñeca está sentada; El mantel está en la mesa*). De esta manera, los niños aprenden a señalar la foto correcta que correspondiera a la oración que se le leyera<sup>2</sup>.

De momento, solo se ha estudiado el grupo de niños de edad 3;6: 4;0.

### 3.1.1.3. Resultados

#### Comprensión de las formas pasivas

Las respuestas de los niños evidencian un 52% de comprensión de formas pasivas. Este resultado se obtiene sumando la cantidad de respuestas acertadas de manera total en el estudio para las condiciones b) pasiva completa y c) pasiva truncada. Si bien esta proporción es relativamente baja, (indicando que la mitad de las respuestas son correctas), el estudio discriminado entre pasiva completa y truncada indica un importante impacto de la primera sobre el porcentaje de comprensión total, según se observa en el gráfico 1.

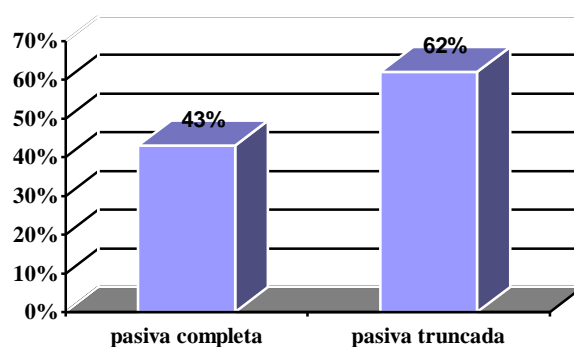


Gráfico 1. Porcentajes respectivos para comprensión formas pasivas completas y truncadas

<sup>2</sup> Se previeron dos órdenes posibles de presentación de los estímulos a los niños de manera tal de neutralizar el efecto que pudiera causar el cansancio de los sujetos en sus respuestas. Así, el Orden II (administrado a 10 de los 20 sujetos) presenta las últimas 8 oraciones del Orden I al comienzo de la entrevista, y les siguen las restantes 7.

Mientras que los niños demostraron comprender los estímulos que contienen la estructura completa en un 43%, la forma truncada obtuvo 62% de comprensión. Esta diferencia en el porcentaje mostraría que la forma más larga dificulta la comprensión.

Los motivos de esta dificultad podrían radicar en que la forma completa presentaría más información por introducir un participante explícito más que la contrapartida truncada. En el lenguaje habitual adulto, como anticipáramos arriba, los niños no encuentran exposición frecuente a la voz pasiva en general, y a la forma completa específicamente. Un niño de 3 años difícilmente haya oído en el *input* al que está expuesto estructuras pasivas con frases encabezadas por *por* con asiduidad en contextos naturales.

El poco uso de esta forma en el lenguaje adulto no es el único motivo que justificaría estos resultados. Los niños no están acostumbrados a esta estructura pues existen otras en español argentino más usualmente utilizados por los adultos para expresar o describir resultados de eventos, haciendo énfasis en el participante afectado por la acción. Así, oraciones como

(1) *Se aprobó la ley de...*

(2) *Se encontró la cura al...*

La frecuencia de estas otras estructuras con significado “pasivo” que no expresan el agente de la acción dispara una interpretación agentiva del primer participante mencionado. Así, en nuestro experimento, al escuchar la primera frase nominal (el loro) en la oración con forma pasiva completa,

(3) *El loro fue mordido por el tiburón.*

los niños tienden a señalar equivocadamente aquella figura que presenta al loro como agente de la acción, mordiendo al tiburón. Para que la oración se preste a esta confusión, se deben mencionar ambos participantes, el agente y el paciente.

Por otro lado, el porcentaje más bajo en cuanto a la comprensión de la forma pasiva completa podría deberse a una dificultad en el procesamiento cognitivo de la información. La carga informativa de la forma completa es significativamente mayor a la que implica la truncada, por cuanto se introduce un nuevo participante de manera explícita, y por lo tanto, el tiempo de respuesta al estímulo es mayor (en ciertos casos los niños necesitaron una reformulación del estímulo) o proveyeron una respuesta incorrecta señalando aquella figura que tuviera al primer participante mencionado como agente. Esto se ve sustentado por la observación que se hiciera con respecto al tiempo de respuesta de los adultos frente a oraciones estímulo con la estructura pasiva completa.

### **3.1.2. Adquisición de voz pasiva en inglés como lengua extranjera**

Los materiales empleados para el diseño de la entrevista en el experimento descrito en la sección anterior serán empleados en una entrevista similar que se realizará a 20 alumnos universitarios de inglés como lengua extranjera, que poseen un nivel pre-intermedio de competencia general en el idioma. Se busca así establecer las dificultades que la voz pasiva en su forma completa y truncada les presenta a alumnos cuya lengua materna es el español, en su adquisición de la estructura en un idioma extranjero.

### **3.2. Adquisición de verbos inacusativos**

A diferencia de los resultados obtenidos sobre el estudio del ruso de Babyonyshev y otros mencionado, otros estudiosos encuentran que los verbos inacusativos no se adquieren tan tardíamente. Así, Snyder, Hyams y Crisma (1995) consideran que la posición de Borer y Wexler (1987) es errónea, pues desde una edad muy temprana (2;3 en el caso del niño francés que estudian), los niños conocen no sólo los aspectos sintácticos, sino también los semánticos de los inacusativos.

Resultados similares son los que obtienen Lorusso, Caprin y Guasti (2004), quienes estudian la posición del sujeto explícito (pre- o post-verbal) en las producciones de cuatro niños italianos de 18 a 36 meses, también en el corpus de CHILDES, y las comparan con las de 59 niños de 22 a 35 meses en un estudio sincrónico de conversación espontánea. En ambos casos, los autores encuentran una fuerte correlación entre los sujetos post-verbales y los verbos inacusativos. Ello les permite afirmar que la adquisición de este tipo de verbos es temprana, a diferencia de los verbos inergativos.

En un estudio destinado a inducir la producción de derivados en *-dor* en 2 grupos de 16 niños de 5 y 6 años (Alvarez y otros 2001) se observó que estos adosaron el sufijo a verbos de bases inacusativas en un porcentaje mucho mayor que el utilizado por el grupo de adultos. Dado que el sufijo *-dor* absorbe el rol de argumento externo del verbo base, pareciera que los niños de nuestro estudio trataron los verbos inacusativos como si fueran transitivos, datos que no podrían explicarse siguiendo la hipótesis de Borer y Wexler (1987). Además, en una segunda parte del mismo experimento, los niños causativizaron los verbos inacusativos, error que se ha observado en la adquisición de otras lenguas, tales como el inglés y el hebreo.

En nuestra opinión estos errores no estarían relacionados con la falta de maduración lingüística, sino con otros factores, entre los que destacamos los siguientes: (i) no comprensión de la noción implicada por los verbos no agentivos de causación interna, o (ii) dificultades para determinar el significado de los verbos inacusativos a partir de los marcos de subcategorización en los que aparecen, como se discute en Alvarez 2005.

#### **3.2.1. Objetivos específicos**

- Estudiar la comprensión de construcciones inacusativas en niños menores y mayores de 5 años.
- Estudiar la producción de verbos inacusativos por parte de niños pequeños.
- Investigar la preferencia V-S o S-V en las construcciones inacusativas tanto en niños como en adultos y el uso de sujetos definidos o indefinidos.
- Determinar cómo se produce la asignación de Caso a los objetos profundos de los verbos inacusativos
- Comparar estos resultados con los obtenidos en investigaciones sobre la adquisición del inglés como lengua materna y segunda lengua, y con la adquisición de otras lenguas romances.

### 3.2.2. Hipótesis

- Hipótesis 1. *Los verbos inacusativos se adquieren tempranamente.*
- Hipótesis 2. *Los niños favorecerán la posición post-verbal del sujeto indefinido al igual que los adultos.*

### 3.2.3. Metodología

#### 3.2.3.1. Estudio de producción inducida de verbos inacusativos en el español como lengua materna.

#### Procedimiento

Este experimento aún no se ha llevado a cabo. Se seleccionarán dos grupos de 10 niños de edades 3;6-4;0 y 4;6-5;0. Se les contará una historia conteniendo verbos inacusativos y se les solicitará que la vuelvan a contar a un títere que no habrá estado presente en la instancia anterior. Este estudio está siendo diseñado. Los verbos seleccionados son *floreecer*, *caer*, *llegar*, *ir*, *aparecer*, *mancharse*, que aparecerán en una versión adaptada de la Princesa y el Sapo. El relato inicial de la historia irá acompañado de una secuencia de láminas ilustrando cada una de las acciones, las cuales servirán de guía para el relato que producirá el niño para el títere que no presenció el relato original.

#### 3.2.3.2 Análisis de la clasificación de verbos del corpus de Ornat de CHILDES

Se realizó una clasificación de los verbos del corpus de Ornat en la base de datos CHILDES (edad 1;7 a 2;11), considerando la presencia de sujetos explícitos y su posición (pre o posverbal) con respecto a los distintos tipos de verbos (transitivos, inergativos e inacusativos). Estos datos son de especial importancia para el diseño y la interpretación de los resultados del experimento detallado en 4.2.



### 3.2.3. Resultados

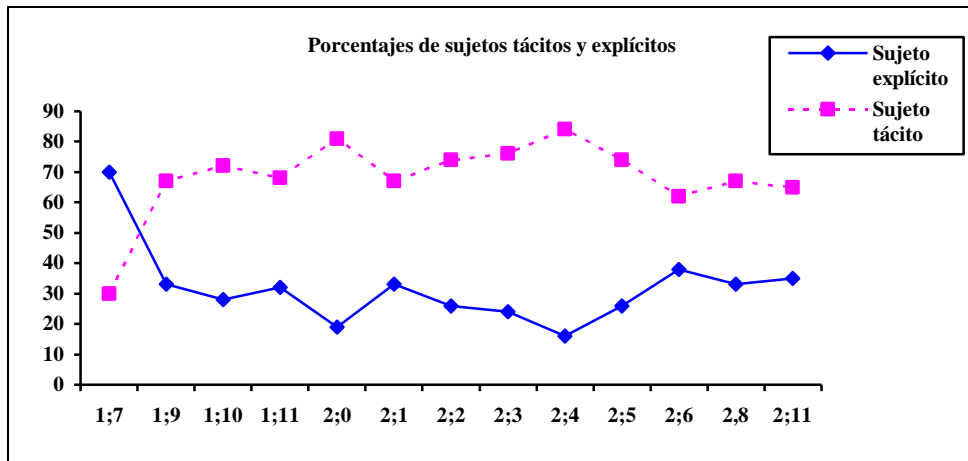


Gráfico 2. Distribución de sujetos tácitos y explícitos por edad.

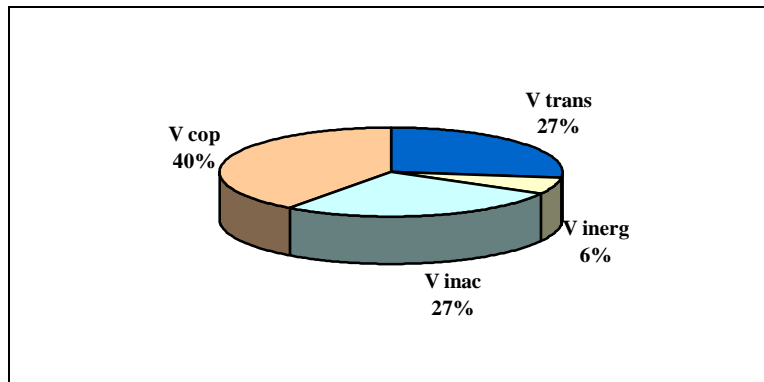


Gráfico 3. Distribución de sujetos explícitos por tipo de verbo en el total de las producciones (edades 1;7 a 2;11)

La mayor cantidad de verbos con o sin sujeto explícito corresponde a la clase de los transitivos (41%). Al considerar el empleo de sujetos explícitos exclusivamente, se puede observar que éstos son más frecuentemente empleados con los verbos copulativos (40%). Los transitivos e inacusativos registran un porcentaje idéntico de 27%, en tanto que los inergativos sólo registran un 6%, como se muestra en el Gráfico 3.

Al igual que observan Lorusso, Caprin y Guasti (2004) para el italiano infantil y adulto, en María se registra una mayor omisión de sujetos con verbos transitivos e inergativos que con los inacusativos. Mientras que el empleo de sujetos explícitos con este último tipo de verbo es de 40%, para los transitivos solo es de 20.76% y con inergativos de 23.3%.

Estudiando la posición de los sujetos, se observa que para los verbos transitivos, inergativos y copulativos la preferencia es por los sujetos pre-verbales. Con los verbos inacusativos, por el contrario, se da una mayoría de sujetos post-verbales en todas las edades salvo a 2;1 (7 sujetos antepuestos y 5 pospuestos) y 2;11 (12 preverbales y 10 posverbales).

### **Conclusión**

El hecho de que el proyecto esté en ejecución explica el por qué hasta el momento solo disponemos de conclusiones parciales y fragmentadas del proceso de adquisición de las construcciones estudiadas tanto en la lengua materna como en una lengua extranjera. Por tal motivo aún no podemos aventurar una confirmación de nuestras hipótesis iniciales, a pesar de que los estudios realizados indican una tendencia positiva en este sentido.

### **Referencias bibliográficas**

- Alvarez A. (2005) "Adquisición de verbos inacusativos en el castellano" *III Encuentro de Gramática Generativa*. Facultad de Humanidades, Universidad Nacional del Comahue, 18-20 de agosto 2005.
- Alvarez, A. y Brandani, L. (2005) "Errores de género y número en la adquisición del español como lengua materna". *XV Coloquio de Gramática Generativa*", Universidad de Barcelona.
- Álvarez, A., Casares, M.F., Olivares, M.A. y Zinkgräf, M. (2001) "Adquisición de derivados en el español". *I Encuentro de Gramática Generativa*, Universidad Nacional del Comahue.
- Babyonyshev, M., Ganger, J., Pesetsky, D. y Wexler, K. (2001) "The maturation of grammatical principles: Evidence from Russian unaccusatives" *Linguistic Inquiry* 32, 1: 1-44
- Bel, A. (2003) "The syntax of subjects in the acquisition of Spanish and Catalan". *Probus* 15: 1-26
- Borer, H. y Wexler, K. (1987) "The maturation of syntax" Roeper, T. and Williams, E. (eds.) *Parameter Setting*. Dordrecht: Reidel, 23-172
- Borer, H. y Wexler, K. (1992) "Bi-unique relations and the maturation of grammatical principles" *Natural Language and Linguistic Theory* 10:147-189
- Brandani, L. (2006) "La adquisición de la proyección funcional Determinante en español". *Primeras Jornadas Internacionales de Adquisición del Español como Primera y Segunda Lengua*. Universidad Nacional de Rosario
- Brandani, L. y Alvarez, A. (2004) "Adquisición de género y número en español". *III Jornadas: La Creatividad Lingüística*. Universidad Nacional de Cuyo Centro, San Luis.
- Corrêa, L.M.S. y M. C. Name. (2003) "The Processing of Determiner-Noun Agreement and the Identification of the Gender of Nouns in the Early Acquisition of Portuguese". *Journal of Portuguese Linguistics*. Vol. 2, no. 1,2: 19-43

- Jakubowicz, C. y L. Roulet (en prensa) "Narrow Syntax or Interface Deficit? Gender Agreement in French SLI" Licerias, J. M., H. Zobl y H. Goodluck (eds). *The Role of Formal Features in Second Language Acquisition*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Lorusso, P., Caprin, C. y Guasti, M.T. (to appear) "Overt Subject Distribution in Early Italian Children" *Web Proceedings of the 29<sup>th</sup> BUCLD*.
- MacWhinney, B. y C. Snow (1990) "The Child Language Data Exchange System: An update" *Journal of Child Language* 17: 457-472.
- Monteserín, A. y A. Álvarez. (2006) "Adquisición de tipos verbales: un estudio de caso". *Primeras Jornadas Internacionales de adquisición del español como primera y segunda lengua* Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario.
- Monteserín, A. y Alvarez, A. (2007) "Adquisición de verbos en el español". *3as. Jornadas: La investigación joven en Argentina hoy*. Bahía Blanca.
- Pierce, A. (1992) "The Acquisition of Passives in Spanish and the Question of A-Chain Maturation" *Language Acquisition*.
- Snyder, W., Hyams, N. y Crisma, P. (1995) "Romance auxiliary selection with reflexive clitics: Evidence for early knowledge of unaccusativity". Clark, E. (ed) *Proceedings of the Twenty-Sixth Annual Child Language Research Forum*. Stanford, CA: CSLI
- Snyder, W., A. Senghas y K. Inman (2001) "Agreement morphology and the acquisition of noun drop in Spanish" *Language Acquisition* 9(2): 157-173.