

## El desarrollo del sistema de referencia temporal en español: Un paseo por la morfología verbal<sup>(\*)</sup>

Eugenia Sebastián<sup>(\*\*)</sup>

*Universidad Autónoma de Madrid*

**Resumen:** El objetivo de esta investigación era determinar el desarrollo del sistema temporal y aspectual del español, dentro de un proyecto translingüístico con otras cuatro lenguas. Los sujetos participantes en el estudio eran niños de 3, 4, 5 y 9 años, así como un grupo de adultos. Los resultados muestran que desde los 3 años, los niños españoles hacen uso de prácticamente las mismas formas verbales que los niños de 9 años. Este resultado es interesante porque indica que los niños españoles, desde los 3 años, son sensibles a la naturaleza de la gramática de su lengua, y que incorporan casi todas las formas verbales en su discurso. La complejidad del sistema verbal español no dificulta al niño la adquisición de marcadores temporales y aspectuales, sino que parece que les sirve de estímulo. Los niños pequeños muestran una clara preferencia por el uso de marcadores morfológicos para indicar nociones temporales que son marcadas por otros dispositivos no morfológicos en el caso de niños mayores y de adultos.

**Palabras clave:** Desarrollo del lenguaje; marcadores morfológicos; tiempo y aspecto verbal.

**Title:** The development of the temporal reference system in Spanish: A walk on the verbal morphology.

**Abstract:** The aim of this study was to assess the development of tense/aspect system in Spanish, within a crosslinguistic project with other four languages. The subjects of the study were 3, 4, 5, and 9 years old children, and a group of adults. Results show that from age 3, Spanish speaking children make use of almost the same verbal forms as 9-year-olds. This is an interesting result because it means that from age 3, children are sensitive to the nature of Spanish grammar, and they include nearly all verbal forms in their discourse. The complexity of the Spanish verbal system does not hinder the child from acquiring aspectual and temporal markers; rather it seems to act as an incentive. Younger children show a clear preference for the use of morphological features to mark notions that older children and adults mark by other non-morphological devices.

**Keywords:** Language development; morphological markers; tense aspect.

### Introducción

Todas las lenguas del mundo poseen mecanismos lingüísticos para marcar nociones temporales o aspectuales, ya sean estos mecanismos gramaticales o léxicos. El tiempo gramatical es una categoría deíctica a través de la cual podemos relacionar el tiempo de la situación a la que nos

---

(\*) Una versión de este artículo se presentó en el Workshop "SPACE, TIME, AND THE LEXICON", celebrado en el Instituto Max-Planck de Psicolingüística, Nijmegen, Noviembre, 1990.

(\*\*) **Dirección:** Deptº I.C.E. y Dpto. de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad Autónoma de Madrid. Cantoblanco. 28040 (Madrid).

referimos lingüísticamente con el tiempo del momento de habla (o con otro tiempo). El aspecto no es una categoría deíctica, sino que describe las características temporales internas de un suceso, estado o situación, y es, en consecuencia, el mecanismo que los hablantes utilizamos para indicar a nuestro interlocutor el punto de vista que adoptamos para referirnos a un suceso. Así, por ejemplo, si contemplamos un suceso desde fuera sin atender a su estructura interna (porque lo queremos presentar como algo acabado y cerrado), utilizaremos en español un aspecto Perfectivo (comió), mientras que si queremos prestar atención a la estructura interna del suceso podemos emplear el aspecto Imperfectivo (comía). Por tanto, este tipo de oposición entre Perfectivo e Imperfectivo es una distinción aspectual, aunque la gramática tradicional se refiere a ella como tiempo gramatical, Pretérito Indefinido y Pretérito Imperfecto, respectivamente. Ello ha provocado una enorme confusión entre tiempo y aspecto, especialmente en lenguas como la nuestra en las que ambas nociones se combinan dentro de la morfología verbal (Lyons, 1977).

Pero no es ésta la única razón de la confusión generada alrededor de la noción de aspecto. La noción de aspecto puede marcarse mediante la morfología verbal y mediante el significado léxico inherente al verbo. Es decir, hay dos tipos de aspecto, el aspecto gramatical y el aspecto léxico o Aktionsart. El aspecto gramatical tiene que ver con el punto de vista del hablante, de tal forma que puede presentar un suceso como si fuera completo (y empleará una forma Perfectiva, comió), como si estuviera en progreso (y utilizará una forma Progresiva, está comiendo), como si el suceso no estuviera cerrado (para lo que elegirá una forma Imperfectiva, comía), etc. Sin embargo, el significado léxico o Aktionsart define la naturaleza inherente de los sucesos o situaciones, es decir, si son estáticos o dinámicos, puntuales o durativos, continuos o iterativos (Comrie, 1976; Brinton, 1988). Pensemos, por ejemplo, en la naturaleza del verbo caer, que es puntual por su significado léxico, y aparecerá normalmente con una forma gramatical perfectiva (se cayó por la ventana). Sin embargo, la cuestión puede complicarse porque los hablantes podemos optar por situarnos dentro de la duración de caer para incluir en ella otro suceso: mientras caía por la ventana perdió el conocimiento (Herring, 1981).

El español es una lengua sumamente interesante para el estudio del tiempo y el aspecto verbal, ya que en ella se gramaticaliza mucha información dentro de la morfología verbal. Nuestra lengua posee mecanismos para marcar las nociones temporales de PRESENTE, PASADO y FUTURO, así como las nociones aspectuales de PERFECTO, PROGRESIVO y PERFECTIVO/IMPERFECTIVO (únicamente en Pasado). Esta distinción puede combinarse con el PROGRESIVO, de tal forma que podemos usar unos auxiliares imperfectivos y perfectivos con el progresivo. Presentamos a continuación un resumen del sistema temporal y aspectual del español, así como la terminología aquí empleada:

PRESENTE: come  
 PASADO IMPERFECTIVO: comía  
 PASADO PERFECTIVO: comió  
 PRESENTE PERFECTO: ha comido  
 PASADO PERFECTO: había comido  
 FUTURO PERFECTO: habrá comido  
 PRESENTE PROGRESIVO: está comiendo  
 PASADO IMPERFECTIVO PROGRESIVO: estaba comiendo  
 PASADO PERFECTIVO PROGRESIVO: estuvo comiendo  
 FUTURO PROGRESIVO: estará comiendo

Las principales formas de tiempo y aspecto verbal en español son morfemas flexivos, y una de las características de los morfemas flexivos es la regularidad (Bosque, 1986). La regularidad, como señala Bosque, permite al hablante inferir fácilmente la información semántica del morfema flexivo, por ejemplo, el contraste temporal entre presente y pasado en *come/comió*. Sin embargo, los contrastes morfológicos no siempre gozan de esta regularidad en sus funciones, y por ello podemos encontrarnos con ejemplos de pluralidad de funciones pertenecientes a una misma forma verbal. Así, por ejemplo, podemos usar una forma en Presente con un claro valor de Futuro: *Mañana vuelo a Murcia*. (Para una discusión de los valores del Presente, véase Bull, 1960).

Si el lector ha llegado hasta aquí quizá se pregunte, tal y como hicimos nosotros, cómo resuelven los niños que están aprendiendo español como lengua materna la complejidad de los dispositivos que ésta les brinda para indicar nociones temporales y aspectuales. Como veremos más adelante, los niños españoles emplean correctamente la mayor parte de las formas verbales ya desde edades muy tempranas. Pero, ¿ello quiere decir que los niños pequeños utilizan las formas verbales para indicar las mismas nociones que los adultos? Es decir, ¿hacen uso de los marcadores lingüísticos para referirse a determinadas funciones discursivas del mismo modo en que lo hacen los niños mayores y los adultos? En último término, el interrogante aquí planteado es si la morfología verbal sigue un único camino para marcar las mismas funciones a lo largo del desarrollo del sistema de referencia temporal en español.

Para dar una respuesta adecuada a este interrogante, iniciamos un estudio sobre el modo en que los niños españoles desarrollaban los dispositivos de su lengua para marcar nociones temporales. Este estudio se incluyó dentro de una investigación translingüística más amplia<sup>(1)</sup>, fieles a nuestra idea de que el marco translingüístico es el más adecuado para estudiar cuestiones del desarrollo del lenguaje en el niño.

El objetivo de la investigación translingüística era determinar el desarrollo de los sistemas temporales y aspectuales en el lenguaje infantil. Nuestra predicción inicial era que a los niños españoles les llevaría un tiempo considerable el adquirir el conjunto de distinciones temporales y aspectuales de su lengua, y que lo mismo ocurriría con los niños de las otras lenguas. En consecuencia, nuestra predicción era que los niños menores de todas las lenguas se parecerían mucho entre sí, en el sentido de que harían un uso muy rudimentario de sus respectivas lenguas maternas y marcarían lingüísticamente cosas parecidas (Berman y Slobin, 1987). Es decir, los niños que están aprendiendo español y los niños que están aprendiendo alemán, por ejemplo, se referirían a nociones similares pero utilizando los medios lingüísticos de su lengua particular de un modo rudimentario. A medida que nos niños avanzan en su desarrollo lingüístico, empezarán a ampliar el número de formas que incorporan a su lenguaje, siguiendo también las características de su lengua particular. Es decir, el niño que está aprendiendo alemán utilizará mecanismos léxicos para marcar distinciones aspectuales porque el alemán no gramaticaliza más que el Perfecto, mientras que el niño que está aprendiendo español emplearía fundamentalmente mecanismos morfológicos.

---

(1) Este estudio forma parte de una investigación translingüística dirigida por D. I. Slobin y R. Berman, en la que fueron objeto de estudio cinco lenguas: Español, inglés, alemán, hebreo y turco.

## Método

### *Sujetos*

En el presente trabajo han intervenido 60 sujetos, 48 niños de edades comprendidas entre los 3 años y 6 meses (3;6) y los 10 años, y un grupo de 12 adultos. Se han establecido 4 grupos de niños, con 12 sujetos en cada uno de ellos (6 niños y 6 niñas). El grupo de los sujetos más pequeños (Grupo I) estaba formado por sujetos cuyas edades oscilaban entre los 3;6 y los 3;11 años. En el grupo siguiente (Grupo II), las edades de los sujetos estaban comprendidas entre los 4;1 y los 4;10 años. El tercer grupo de niños (Grupo III) incluía sujetos entre los 5;1 y los 5;11 años. En el grupo de los niños mayores (Grupo IV), los sujetos tenían entre los 9;1 y los 9;11 años. Todos los niños procedían de familias de un medio socioeconómico medio, siendo el español su única lengua.

### *Material*

El material empleado ha sido un cuento con 24 dibujos sin texto (*Frog, where are you?*, de Mercer Mayer. Nueva York: The Dial Press, 1969).

El cuento contiene una serie de características que lo convierten en un excelente material para el estudio de la temporalidad, puesto que incluye las aventuras que le suceden a un niño y a su perro durante la búsqueda de una rana que se había escapado de la casa del niño. Algunas de estas aventuras ocurren al mismo tiempo al perro y al niño por lo que el narrador tiene que marcar lingüísticamente la noción de simultaneidad. Siempre el origen de esa búsqueda es un suceso anterior, la fuga de la rana, por lo que el narrador tiene la opción -como de hecho ocurre en algunos casos- de retroceder temporalmente para hacer mención a ese episodio; es decir, el narrador tiene la opción de adoptar una posición retrospectiva en varios momentos de su narración.

### *Procedimiento*

Todos los sujetos contaron el cuento *Frog, where are you?* en sesiones individuales. En primer lugar, se les enseñaba el cuento y se les pedía que lo fueran mirando con atención hasta el final, tomándose el tiempo que creyeran necesario. Una vez que habían terminado de ver el cuento, se abría por el principio y los sujetos empezaban la narración. A lo largo de la misma, el investigador no intervenía, excepto si consideraba necesario algún tipo de refuerzo, pero siempre intervenciones neutras que no sesgaran la elección de elementos temporales de los sujetos. Es decir se decían cosas como: "sí", "hmm", "¿algo más?", etc. Si los sujetos se limitaban a describir los dibujos, entonces se les decía que contaran las cosas que ocurrían en el cuento, a fin de evitar una mera descripción dibujo a dibujo, posible tendencia de algunos de los niños más pequeños.

### *Análisis*

Todas las narraciones fueron grabadas para su posterior análisis. Las narraciones se transcribieron con una ortografía convencional.

Posteriormente se realizó una codificación de cada una de las cláusulas de las narraciones. Se ha tomado como unidad básica de análisis la cláusula frente a la emisión, porque los contornos entonacionales (y comportamentales) de la emisión a veces escapan de la especificación lingüística. Hemos definido la cláusula como cualquier unidad que contiene un predicado que expresa una situación única (actividad, suceso, estado, etc.).

Se elaboró un Manual de Codificación (Berman y Slobin, 1986) en el que se incluyeron aquellas categorías (16 en total, con distintas subcategorías en cada una de ellas) que se consideraron relevantes para el estudio de la temporalidad, tales como la forma gramatical del verbo, el predicado, el tipo de sintaxis, los marcadores temporales, los marcadores aspectuales, etc. Dentro de cada una de estas categorías, se establecieron diferentes subcategorías atendiendo a las características de las cinco lenguas participantes en el proyecto translingüístico. Sobre esta codificación se realizó el análisis de los resultados, que a continuación pasamos a describir.

## **Resultados**

Como ya hemos señalado anteriormente, los niños españoles hacen un uso de todas las formas verbales desde una edad muy temprana. A los 3 años y 6 meses, los niños incorporan ya las formas verbales a excepción del Pasado Perfecto (había comido) y del Pasado Perfectivo Progresivo (estuvo comiendo). Este primer resultado es sumamente interesante porque indica que los niños de 3 años ya son sensibles a la naturaleza de la gramática española, e incorporan casi todas las formas verbales en su discurso (Slobin, 1990).

Pero no podemos quedarnos en este dato meramente descriptivo sino intentar explicar el uso precoz de tantas formas verbales. Por ejemplo, los niños de 3 años son los que utilizan en mayor proporción el presente perfecto (11,1%), pero sólo un análisis cuidadoso de las funciones para las que el Presente Perfecto se emplea a los 3 años, nos permitirá conocer el grado de elaboración de esa forma determinada a esa edad concreta.

Igualmente, necesitamos un análisis de los casos en los que los niños pequeños utilizan el Presente Progresivo para poder explicar por qué es una forma que tiende a desaparecer a partir de los 5 años. No cabe decir que es una forma característica del lenguaje infantil que va "fosilizándose" a medida que el niño avanza en su desarrollo lingüístico, puesto que no se trata de una versión "infantilizada" de una forma adulta, sino que es en sí misma una forma perteneciente al lenguaje adulto. Habrá que analizar qué formas prefieren los niños mayores y los adultos para indicar las mismas nociones para las que los niños más pequeños usan el Presente Progresivo.

Es por ello por lo que se hace imprescindible observar en qué situaciones determinadas los sujetos deciden emplear unas formas y no otras, para poder inferir qué tipo de nociones quieren indicar con ese uso. Los cambios temporales y aspectuales que se producen de unas formas a otras dentro de una narración pueden ayudar en este tipo de análisis, porque si ocurren de forma sistemática en un grupo determinado de edad -o en los grupos de menor edad, por ejemplo- podrían deberse a patrones evolutivos específicos.

Tomemos como punto de partida el tiempo narrativo escogido por el narrador para ir construyendo su historia, es decir, el tiempo predominante en cada una de las narraciones. Una narración contada en presente tendrá unas características diferentes que una narración contada en pasado. Así, por ejemplo, si una narración tiene como tiempo predominante el pasado, es poco probable que haya cambios de formas verbales en pasado a formas verbales en presente, a no ser que, por ejemplo, el narrador quiera referirse a una cualidad real de un objeto, situándose momentáneamente fuera del tiempo narrativo.

### *Tiempo predominante*

En relación con lo anteriormente expuesto, lo primero que hemos hecho ha sido dividir las narraciones en función del tiempo predominante que se utiliza en ellas, es decir, si están contadas en presente o en pasado.

Los niños menores muestran una dificultad para adherirse a un tiempo determinado, siendo el Presente más frecuente que el Pasado. Pero detengámonos un momento en la función de estos Presentes. Para los niños de 3 años, el Presente parece ser únicamente una forma para describir los dibujos; de hecho, muchas veces van acompañados de la partícula locativa "aquí" en sus descripciones. Para los niños de 9 años y para los adultos, que también utilizan como tiempo predominante el Presente, esta forma verbal parece corresponderse con un tiempo narrativo real, ya que sus narraciones no son meras descripciones de los dibujos.

Algunos niños de 4 y 5 años todavía oscilan en la adhesión a un tiempo predominante, pero el más frecuente ya no es el Presente sino el Pasado (en su forma aspectual Perfectiva, comió), con una función de presentación de sucesivos sucesos focales, tal y como había señalado Hopper (Hopper, 1979,1982) en su análisis de narraciones adultas. Por otro lado, e igualmente en concordancia con Hopper, el Pasado Imperfectivo (comía) aparece en las narraciones de estos sujetos como la forma característica para presentar el marco en el que se desarrolla la acción, el marco en el que se producen los sucesos secundarios, no ya los sucesos focales (vease Hopper, 1979 para una discusión entre las nociones de *Foreground* y *Background* en el discurso narrativo).

La dificultad que muestran los niños de 3 y 4 años (y todavía alguno de 5 años) de adherirse a un tiempo predominante determinado contrasta con el resultado obtenido por Bamberg (1985) en su investigación con niños alemanes de las mismas edades que los nuestros. Ya desde los 3 años, los niños que están aprendiendo el alemán como lengua materna muestran una adhesión muy consistente al Presente como tiempo predominante en sus narraciones. El sistema verbal del alemán es muy simple, tiene un Presente y un Pasado, sin distinciones aspectuales más que para el Perfecto. Esta simplicidad del sistema verbal alemán no permite a los niños realizar contrastes tan variados como a los niños que están aprendiendo español como lengua materna, y hace posible delinear un estilo narrativo temporal más precoz en lo que a contrastes en alemán se refiere. Por contra, los niños españoles de 3 y 4 años no pueden aún mostrar ninguna preferencia determinada a esta edad. El nivel de complejidad del sistema verbal del español les lleva a probar las múltiples posibilidades disponibles para indicar funciones diferentes. Sin embargo, como ya hemos comentado anteriormente, esta ausencia de sistematicidad a la hora de encontrar un tiempo determinado, no les impide realizar gran variedad de contrastes temporales y aspectuales, como vamos a ver a continuación.

### *Contrastes morfológicos*

Cuando estamos narrando una historia podemos realizar contrastes temporales y aspectuales atendiendo a dos tipos de razones. Bien cambiamos de tiempo o de aspecto por cuestiones de tipo normativo que nuestra gramática particular nos impone (le dijo que no hiciera ruido), o bien lo hacemos porque el tipo de discurso, en nuestro caso, el discurso narrativo, nos obliga a ello (por ejemplo, para marcar la retrospección: cuando llegó, Luis ya había roto sus cartas). Es cierto que también en este último caso las características de nuestra lengua van a imponer el uso de unas formas y no de otras. Es decir, en español hay mecanismos lingüísticos característicos para indicar la retrospección, por ejemplo, el uso del Pasado Perfecto (había roto) y, por tanto, cada vez que realicemos contrastes aspectuales o temporales lo haremos ajustándonos a unos dispositivos determinados. Pero ello es diferente a los contrastes que se realizan necesariamente en el caso de muchos tipos de subordinación, como en las cláusulas subordinadas de complemento, pongamos por caso.

Nos centraremos aquí, por tanto, en los contrastes que los sujetos realizan con fines narrativos, aunque para ello tengan que atenerse a ciertos usos particulares de unas formas y no de otras.

En relación con los contrastes morfológicos que realizan los niños españoles, obtenemos una panorámica interesante de cómo los contrastes morfológicos que tienen una función discursiva descienden con la edad. Los niños más pequeños muestran una preferencia marcada por el uso de marcadores morfológicos para marcar las mismas nociones para las que los niños mayores y adultos utilizan mecanismos no morfológicos. Los niños de 4 y 5 años son los que utilizan el mayor número de contrastes aspectuales, Pasado Perfectivo e Imperfectivo, ya que la mayoría de estos sujetos utilizan el Pasado como el tiempo predominante. Parece, pues, que la variación aspectual depende del tiempo predominante escogido por los jóvenes narradores, un resultado que sería sumamente importante si se confirmara en el análisis de otras lenguas.

### *Presente perfecto*

El Presente Perfecto (ha comido) es una forma verbal compleja puesto que establece relaciones temporales tanto con el presente como con el pasado. Aunque el Presente Perfecto se refiere a situaciones que ya han ocurrido -y que, por tanto, pertenecen al pasado-, es una forma verbal que mantiene una estrecha relación con el presente, y precisamente por ello puede hacer referencia a acciones cuyo efecto permanecen. Pero, además, el Presente Perfecto tiene también un cierto valor aspectual. Aunque, como señala Comrie (1976), el Perfecto no nos dice nada sobre una situación en sí misma (es decir, no comparte un rasgo característico del aspecto verbal), puede adquirir valores perfectivos e imperfectivos, según el verbo al que acompañe y la situación a la que se refiera. Así, por ejemplo, el Presente Perfecto puede indicar el resultado final de un suceso (He encontrado tu libro) o puede indicar una acción durativa (He llorado mucho su muerte) (cfr. Fernández-Ramírez, 1986).

Esta complejidad de las propiedades temporales y aspectuales del Presente Perfecto hace que puedan indicarse varias funciones a través de su uso. Nuestro objetivo aquí es buscar cuáles son las razones que llevan a los niños a incorporar el Perfecto a través de contrastes, es decir, cuando cambian desde una forma verbal cualquiera al Perfecto.

Los narradores españoles cambian al Presente Perfecto cuando el tiempo predominante es Presente pero no cuando es el Pasado. Empezamos por el grupo menor de 3 años. El cambio de Presente a Presente Perfecto es el cambio más frecuente en este grupo de edad, hasta tal punto que es el grupo de niños que más frecuentemente realiza este contraste. Sin embargo, este dato no debe llevarnos a engaños. La mayor frecuencia en el grupo de sujetos de 3 años frente al resto de los grupos infantiles no debe interpretarse sino como un ejemplo de los intentos que realizan los niños más pequeños en su proceso de asentar unas funciones específicas a unas formas específicas. Es decir, al igual que en el resto de los contrastes temporales y aspectuales, los niños pequeños cambian al Presente Perfecto en unas situaciones determinadas que no son las mismas que las de los adultos o las de los niños de 9 años, y que -sin duda- son menos elaboradas. Así, por ejemplo, estos contrastes tempranos se realizan siempre para indicar una acción o un estado final que son visibles, y no que pueden inferirse a partir de otros dibujos, tal y como vemos en los ejemplos siguientes:

*y aquí este niño ya se escurre por la nieve y aquí ha subido y entonces el niño se sube a un ciervo (3;6)*

*aquí se está cayendo... aquí se ha roto lo de la rana (3;10)*

Este patrón se mantiene a lo largo de los 4 años, pero a partir de los 5 años, los niños muestran ya una preferencia por ampliar el uso del Presente Perfecto. Los ejemplos ya no se limitan a indicar estados visibles en los dibujos, sino que los niños comienzan a usar esta forma verbal para referirse a situaciones en las que ha ocurrido una acción, aún cuando ésta no sea visible en sí misma, sino que la podemos inferir a partir de situaciones anteriores. Estamos, por tanto, ante los primeros comienzos de la retrospección, a través de la referencia a un suceso pasado que no está a nuestra vista:

*y el niño se tapa la nariz porque le ha mordido este bicho, y después mira el perro (5;11)*

*y cuando se despierta el niño se encuentra que se ha ido y coge una bota (5;4)*

Ninguna de estas dos acciones aparece en el cuento, pero pueden inferirse de un dibujo en el que se ven las consecuencias de ellas. Es decir, podemos interpretar que el topo ha mordido al niño porque en un dibujo posterior el niño se tapa la nariz con un cierto aire de enfado. Del mismo modo, podemos inferir a partir de un dibujo que la rana se ha ido porque en el dibujo siguiente ya no aparece. Obsérvese que podemos hacer referencia a la desaparición de un objeto bien negando su existencia (no está) o bien incorporando un verbo completivo en Presente Perfecto (se ha ido, se ha escapado). Ello quiere decir que muchos Perfectos de los llamados verbos dinámicos son equivalentes a Presentes negados de verbos de estado, hecho que puede tomarse como otra relación aspectual entre el Presente y el Perfecto (Fernández Ramirez, 1986).

A partir de los 9 años, el Presente Perfecto se utiliza para indicar un suceso ocurrido en el pasado pero que tiene aún relevancia en el momento presente:

*pero el perro está haciendo ruido y el niño le ha dicho que se calle (9;3).*



A esta misma edad, encontramos ya ejemplos de cambios al Pasado Perfecto, para indicar acciones pasadas cuyas consecuencias son aún relevantes en el momento presente:

*y ve al perro disgustado porque se había roto el vaso de cristal (9;6).*

Sin embargo, los niños menores cambian al Pasado Perfecto (había comido) en muy pocas ocasiones, y nunca en el caso de los niños de 3 años. Una explicación plausible es que los niños pequeños se centran más en las características aspectuales del Perfecto que en las temporales. Otra, pudiera ser que los niños pequeños encuentran difícil esta forma debido que para el Pasado Perfecto hay que tener en cuenta tres puntos temporales, y según Weist (1986), esto resulta difícil para los niños menores de 4 años. Aunque estas dos explicaciones no son excluyentes, queremos insistir en la primera de ellas.

Si, efectivamente, el Presente Perfecto es un mecanismo adicional para indicar contrastes aspectuales utilizado por los niños pequeños, y considerando el hecho de que el contraste al Presente Perfecto es el contraste más frecuente en el grupo de sujetos de 3 años, entonces podemos pensar que los niños pequeños se centran más en contrastar formas aspectuales que temporales. Si ello fuera cierto, los niños pequeños no sólo deberían contrastar nociones aspectuales a través del Perfecto, sino también a través de otras formas. Parece correcta la afirmación anterior, puesto que los niños no sólo se centran en los cambios al Perfecto, sino también en los contrastes al Progresivo cuando la narración está en presente, e -igualmente- realizan contrastes entre Perfectivos e Imperfectivos cuando está en pasado.

### *El progresivo*

La noción de progresividad es otra de las nociones que reciben marcación gramatical en español. Las formas progresivas se construyen con el verbo estar + gerundio, por lo que pueden combinarse, a su vez, con el Imperfectivo y el Perfectivo en pasado (estaba / estuvo + gerundio), con el Perfecto Pasado y Presente (había estado / ha estado + gerundio), el presente (está + gerundio), y otras perífrasis, en las que no vamos a entrar aquí, porque nuestra intención es comparar especialmente el progresivo con el presente, por un lado, y con el pasado imperfectivo, por otro, puesto que pueden compartir algunos rasgos comunes.

Las dos nociones básicas que subyacen al Progresivo son la de duración y la de progreso (cfr. Comrie, 1976; RAE, 1982; Fernández-Ramírez, 1986). Empecemos por el Presente Progresivo. Si, por ejemplo, decimos estoy viendo, queremos señalar que la acción de ver dura todavía en el momento de habla, posiblemente haya comenzado un momento antes pero está aún en progreso. Obsérvese que no se dice nada sobre el momento en que empezó, ni de cuánto tiempo va a durar, ni se está marcando el comienzo ni el final de esa actividad o suceso. La diferencia esencial entre formas progresivas y formas no progresivas en español es que éstas últimas contienen un rasgo de + habitual del que carecen las formas progresivas. Es decir, a través del Presente simple, por ejemplo, podemos indicar una acción habitual (yo como todos los días a las dos), mientras que no es posible indicar esta misma acción habitual mediante el empleo de una forma perífrástica progresiva (\* yo estoy comiendo todos los días a las dos).

Lo mismo puede decirse si la perífrasis progresiva está en pasado: el rasgo de + habitual se pierde, pero no así el de duración o progreso. Si decimos estaba comiendo cuando llegó Miguel

se mantiene una indicación de que la llegada de Miguel se produjo cuando la acción de comer estaba en progreso y que aún duraba cuando se produjo la llegada.

Sin embargo, como han señalado otros autores (véase, por ejemplo, Marchand, 1955; Comrie, 1976), la separación entre formas progresivas y formas no progresivas no es tan rígida ni relevante en español como lo es en otras lenguas, como el inglés, en las que la ausencia de una distinción entre Perfectivo e Imperfectivo convierte a las formas progresivas en los dispositivos para marcar la noción de duración. Así, por ejemplo, en español podemos contestar utilizando una forma progresiva a una pregunta formulada con una forma no progresiva, aunque no es obligatorio, como en *¿Qué haces? Estoy comiendo / Como*. O a la inversa, es decir, contestar con una forma no progresiva un interrogante formulado a través de un progresivo: *¿Qué estabas haciendo cuando te llamé? Bañaba a la niña / Estaba bañando a la niña*.

En español podemos, por tanto, reemplazar el progresivo por otras formas sin que por ello se pierda el significado progresivo (Comrie, 1976), lo que convierte al progresivo en una forma más opcional en español que en otras lenguas. Puesto que, por un lado, el progresivo es una forma en muchos casos opcional en nuestra lengua y, por otro, no se pierde el significado de progresividad con la utilización de formas no progresivas, esperábamos que el progresivo no fuera una forma muy frecuente en nuestras narraciones. Además, disponemos de los datos de Silva-Corvalán (1983), quien encontró muy pocos casos de formas progresivas a lo largo de los 30 sujetos adultos participantes en su investigación.

Nuestros datos coinciden con los resultados previos de Silva-Corvalán (1983): solamente el 2,9% del total de las formas verbales de los adultos corresponden a formas progresivas, un 1,6% de Presente Progresivo y un 1,3% de Pasado (imperfectivo) Progresivo (no hay ningún caso de Pasado Perfectivo Progresivo, estuvo corriendo). Esta tendencia a un uso infrecuente del progresivo procede del grupo de niños de 9 años, quienes no emplean más que un 4% de formas progresivas (2,3% para el presente, 0,7% para el imperfectivo y 1% para el perfectivo).

Sin embargo, no podemos decir lo mismo de los otros tres grupos de edad. A excepción del Perfectivo Progresivo, tanto el Presente como el Imperfectivo Progresivo son formas mucho más frecuentes en las edades tempranas que en los niños de 9 años y en los adultos. Por ejemplo, el presente progresivo aparece en proporciones muy similares a los 3 y 4 años (6,6% y 6,3%, respectivamente).

Como hemos señalado anteriormente, necesitamos una explicación al hecho de que el Presente Progresivo sea una forma que tiende prácticamente a desaparecer a partir de los 5 años y que, al mismo tiempo, sea una de las formas más empleadas por los niños pequeños. La mayor frecuencia del progresivo en las narraciones de los niños menores puede explicarse por ser una forma característica para la descripción de dibujos. Los niños menores no son capaces de elaborar una historia con cohesión narrativa, sino que se limitan en muchas ocasiones a realizar descripciones de los dibujos. Los contrastes al progresivo se utilizan como formas meramente descriptivas, tanto en presente como en pasado, y tanto a los 3 como a los 4 años. El sujeto de 3;8 años de cuya narración recogemos el siguiente fragmento, empieza empleando formas en Imperfectivo Progresivo para la descripción de dibujos, y cuando empieza a contar la historia, cambia al Perfectivo:

*se va a romper la boca y el niño mirando al perro, y el niño estaba llamando y el perro estaba mirando. Estaba mirando el niño en ese agujero a ver qué había y el perro estaba mirando [no sé lo que es]... se cayó éste (3;8)*

Estos contrastes tempranos hacia las formas progresivas son los primeros mecanismos lingüísticos que encontramos para marcar un tipo de simultaneidad. Los niños pequeños, a diferencia de los adultos, no utilizan nexos subordinados para indicar la simultaneidad de dos sucesos o actividades realizadas por dos participantes, ni aún incorporan elementos léxicos. Ello puede indicar que, a medida que va incorporando otro tipo de mecanismos que no sean los contrastes morfológicos para marcar la simultaneidad, el niño va abandonando esos primeros dispositivos de contrastes aspectuales. El hecho de que los vaya abandonando, significaría que ya no le son válidos, bien porque no son los más apropiados de los que le ofrece su lengua para marcar esa noción, bien porque realiza combinaciones más amplias de dispositivos que no son exclusivamente morfológicos.

Es interesante observar cómo los niños pequeños reconocen el valor durativo de ciertas situaciones y las marcan correctamente, pasando de las formas simples a las formas perifrásticas progresivas:

*entonces la rana se salía del bote y el niño estaba durmiendo y el perro estaba durmiendo también (3;8)*

*y el perro se tiró y se rompió el jarrón y le estaban llamado a la rana y después fueron unas avispas y el perro miró donde las avispas (5;7)*

Observamos que incluso en casos como éstos, los niños hasta los 5 años oscilan entre usar la perífrasis completa o simplemente emplear el gerundio, omitiendo el verbo estar:

*se va a romper la boca y el niño mirando la montaña de nieve donde vivía un ciervo (4;7)*

El hecho de que en algunos ejemplos la forma progresiva pueda aparecer sin el verbo estar no afecta en absoluto al grado de adecuación del uso de estos contrastes para referirse a verbos con valor durativo. Ello nos hace pensar que el elemento que el niño reconoce como básico para marcar procesos durativos o en progreso es el gerundio.

En el caso de los narradores mayores, los contrastes a las formas progresivas sólo se usan para las descripciones al comienzo de la historia, puesto que los niños de 9 años y los adultos ya no realizan descripciones más que en casos muy aislados, muchos de ellos para iniciar la narración y presentar los participantes:

*el niño y el perro están mirando a la rana que han cazado y tienen en un bote (9;6)*

*son un niño y un perro que están viendo una rana que tienen (9;8)*

*pues era una vez un niño que se llamaba Juan, tenía un perro que se llamaba Charlie y estaba por la noche contemplando una rana que habían cazado durante el día (Adulto)*

Los narradores adultos y de 9 años incorporan fundamentalmente las formas progresivas para indicar algo que está en progreso. Por eso, los verbos que denotan una actividad que se mantiene a lo largo de toda la historia hasta que encuentran a la rana al final de la misma, como son los verbos buscar, llamar, mirar, aparecen casi siempre en forma progresiva.

Posiblemente la cuestión que más se ha evitado tratar en las gramáticas es la relación -y la diferencia- entre el Progresivo y el Imperfectivo. Como dice Comrie (1976) la imperfectividad supone -entre otras cosas- un caso especial de habitualidad, de tal forma que podemos presentar una situación como + habitual sin verse en progreso: Luis estudiaba mucho. Si presentamos esta forma en progresivo estamos otorgando un cierto toque de continuidad -que no tenía antes- a la situación. Por eso, Comrie (1976) sugiere que "la progresividad es lo mismo que continuidad, ya que la continuidad es en sí misma imperfectividad no determinada por habitualidad" (Comrie, 1976, pág.34).

De todos modos, si miramos a nuestros datos, vemos que la diferencia entre el uso de las formas imperfectivas no progresivas y las progresivas sigue siendo tan poco precisa como la sugerencia anterior de Comrie. En términos generales, podemos afirmar que los cambios de imperfectivo no progresivo a imperfectivo progresivo se producen cuando los sujetos quieren hacer mención a actividades en progreso, durativas, en relación bien con estados de existencia previa, bien con sucesos o actividades no durativas. La única función narrativa que hemos podido encontrar en estos contrastes ha sido en los sujetos más pequeños para indicar dos sucesos o actividades simultáneas. Si embargo, los adultos -que marcan la simultaneidad a base de categorías más amplias de sucesos- incorporan también contrastes al imperfecto progresivo cuando terminan de referirse a un participante a través de varias cláusulas y desean hacer mención a otro participante. Hemos encontrado casos en los que esos paquetes de cláusulas van encabezadas con un imperfectivo progresivo, pero siempre con verbos que denotan una actividad en progreso.

#### *Imperfectivo/perfectivo*

La distinción entre aspecto Perfectivo e Imperfectivo es uno de los mecanismos más importantes en la organización del discurso narrativo (Hopper, 1979), tal y como se ha podido comprobar en varias lenguas en las que tal distinción existe, como es el caso del español. Según Hopper, el Perfectivo se utiliza para marcar los sucesos focales de una narración, mientras que el Imperfectivo conlleva información secundaria y concurrente con los sucesos focales.

La relación señalada por Hopper entre sucesos focales y formas aspectuales comienza a manifestarse de forma sistemática a los 5 años en español. Por ello, podemos considerar que es a esta edad cuando se produce el comienzo de la capacidad narrativa del niño, en cuanto al uso de contrastes aspectuales con una clara función discursiva.

Los contrastes entre Imperfectivo y Perfectivo son muy frecuentes desde los 3 años. Desde el principio, los contrastes entre Perfectivo e Imperfectivo son notablemente coherentes. Los niños pequeños utilizan el Perfectivo para indicar acciones completas y el Imperfectivo para indicar estados (existencia, locación, deseos, etc) o sucesos durativos que son presentados como sucesos secundarios:

*y cuando se cayó le gritó y le cogió, y le llamaba a la rana y no le oía (4;7)*

Sin duda, estamos ante los contrastes en los que los niños menores se diferencian menos de los niños mayores o los adultos. Pero, obviamente, hay algunas diferencias, y en casi todas ellas subyacen intenciones narrativas.

En primer lugar, la independencia -aún no total- que empiezan a mostrar los niños de 3 años del Aktionsart de los verbos o sucesos a la hora de elegir sus formas perfectivas o imperfectivas, gracias a la cual pueden emplear un mismo tipo de verbo con formas diferentes en función de cómo deseen presentar el suceso. En los siguientes ejemplos, un mismo niño de 3;8 años escoge un Imperfectivo y un Perfectivo para un mismo verbo (salir), porque en la primera mención quiere presentar dos sucesos simultáneos como durativos, y en el segundo caso opta por presentarlos como sucesos focales para seguir avanzando en la narración:

*la rana se salía y el niño estaba durmiendo luego miró al niño y al perro y se salió la rana*

Como este niño aún no dispone en su lenguaje de mecanismos léxicos o sintácticos para marcar la noción de simultaneidad, se sirve de estos contrastes aspectuales entre formas progresivas y no progresivas. Desde los 3 años (al menos desde los 3;8), pues, los niños ya son capaces de utilizar estos contrastes con unos fines narrativos.

Por otro lado, en las edades tempranas muchos de los contrastes entre formas perfectivas y formas imperfectivas se producen cuando los sujetos incorporan verbos de modalidad, que son más frecuentes en los niños pequeños de 3 y 4 años que en los niños de 9 años:

*y aquí hay un tronco que no hay nadie, y aquí quería coger esto el perro (3;10)*

*y el niño se subió a un árbol, la enganchó y entonces se cayó, tampoco la podía alcanzar, entonces el buho le tiró al niño (4;7)*

*salió un loro que le tiró al niño, el perro vino corriendo y las abejas detrás, se quería subir a una roca, se subió y se colgó de una cabra (5;4)*

Además de las nociones de simultaneidad y de intención de algún participante, otros contrastes al Imperfectivo se realizan con una función retrospectiva:

*el perro se metió dentro de adonde estaba la rana (4;7)*

*y el perro se mete en donde estaba la rana (9;8)*

*y mete la cabeza en el frasco donde estaba la rana (Adulto)*

Por último, encontramos también contrastes al Imperfectivo con un valor de prospección, mediante la utilización de perífrasis con el verbo ir en Pasado Imperfectivo. Podría pensarse que es obvio que los niños pequeños empleen perífrasis de futuro para indicar la prospección. Pero queremos resaltar el hecho de que, en una perífrasis con un claro valor de futuro, los niños desde los 4 años no vacilan en realizar contrastes hacia el pasado del verbo auxiliar de esa perífrasis. Ello quiere decir que ya desde los 4 años, los niños saben que la dirección al futuro de este tipo de perífrasis se mide desde el tiempo en que se halla el verbo auxiliar y no desde el tiempo del momento de habla:

*y cuando se durmió la rana se iba a escapar (4;7)*

*y entonces ya le tiraron al agua y se enfadó, entonces se iban a escapar del agua (4;10)*

Aún cuando existen -como hemos visto- diferencias entre los contrastes infantiles y los contrastes de los niños mayores o adultos entre las formas perfectivas y las imperfectivas, todas ellas no indican más que los intentos infantiles de organizar el discurso. Por ello, debemos volver de nuevo a Hopper (1979, 1982) para retomar la función esencialmente narrativa de este tipo de contrastes. Quizá lo que menos importe sea el hecho de que estas diferencias existan en sí mismas. Lo más destacable es el conocimiento infantil temprano de que éstos son algunos de los mecanismos que pueden ser empleados con esa función. Los intentos de ir acoplado esos dispositivos morfológicos con el nivel de desarrollo de la habilidad narrativa indican la predisposición activa del niño hacia su tarea como narrador y como aprendiz de su lengua materna. Si a ello añadimos la escasa incidencia de errores de tipo morfológico, no podemos sino aceptar la especial sensibilidad del niño que está aprendiendo español hacia las características peculiares de su lengua, en especial a los dispositivos aspectuales.

## Discusión

A lo largo de la presentación de resultados, hemos venido insistiendo en que la frecuencia de aparición de una determinada forma verbal no puede llevarnos a engaños. El uso infantil de una forma cualquiera -por muy grande que sea su frecuencia de aparición- no refleja necesariamente que esa forma haya sido adquirida de una forma definitiva, ni que las funciones atribuidas a esa forma por parte de los niños sean las mismas que las de los adultos. De hecho, hemos visto cómo varían las nociones que los sujetos de distintas edades indican mediante una misma forma verbal. Así, por ejemplo, el Presente Perfecto -forma a la que se cambia muy frecuentemente desde los 3 años- presenta un claro patrón de desarrollo de las funciones a las que esa forma se refiere en los distintos grupos de edad, desde la indicación de un estado visible en el mismo dibujo hasta la indicación de un suceso pasado pero que tiene aún relevancia en el momento presente.

Junto a los frecuentes contrastes que los niños de 3 años realizan al Presente Perfecto, hemos encontrado -igualmente- numerosos contrastes a formas progresivas (en presente y en pasado) y contrastes entre formas perfectivas e imperfectivas.

Los contrastes al progresivo son mucho más frecuentes en el caso de los niños de 3, 4 y 5 años que en el caso de los niños de 9 años y de los adultos. Los primeros usos del progresivo se realizan para la descripción de los dibujos o para indicar la simultaneidad de dos estados dentro de la misma descripción. Cuando los sujetos comienzan a incorporar otros elementos para indicar la simultaneidad, como pueden ser otros contrastes o mecanismos no exclusivamente morfológicos, entonces el progresivo se utiliza únicamente para referirse a procesos durativos o en progreso, y en especial -por las características de este cuento- a verbos que denotan una actividad que se repite a lo largo del mismo, como pueden ser los verbos buscar, llamar, etc. La mayor frecuencia de aparición de los progresivos en las edades más bajas también puede explicarse porque los niños pequeños -como se ha recogido ampliamente en la bibliografía sobre el campo- prefieren la correspondencia uno a uno entre forma y función (véase, por ejemplo, Slobin, 1985; Karmiloff-Smith, 1979), por lo que marcan los estados y procesos durativos con las formas progresivas, y dejan las formas simples para indicar otras nociones como habitualidad.

Los adultos, sin embargo, optan por emplear las formas simples para indicar también la noción de progresividad, puesto que en español con las formas simples no se pierde el significado progresivo.

Los contrastes entre formas perfectivas y formas imperfectivas se producen también muy frecuentemente desde los 3 años. Lo más interesante de estos contrastes es que desde los 5 años, se utilizan con una clara función discursiva, tal y como había señalado Hopper (1979, 1982) en relación con adultos.

En definitiva, hemos encontrado que desde los 3 años los niños españoles incorporan -a excepción del Pasado Perfecto y el Perfectivo Progresivo- todas las formas en sus narraciones. Este dato es sumamente interesante puesto que la complejidad del sistema verbal del español no dificulta su adquisición sino que parece que estimula al niño en la adquisición de los marcadores aspectuales y temporales. Parece, pues, que los niños de 3 años siguen optando por el uso de la morfología verbal antes que utilizar mecanismos léxicos o sintácticos, dato que observó Hernández-Pina (1984) en un sujeto de menor edad.

Sin embargo, la precocidad que manifiesta el niño español a la hora de introducir distinciones aspectuales y temporales, no se vislumbra en lo que respecta a la organización del discurso narrativo. Hasta los 5 años no podemos considerar que comienza a desarrollarse la capacidad narrativa del niño, resultado que coincide con otros trabajos sobre el estudio de las habilidades narrativas en los niños (Renner, 1988). Desde un punto de vista evolutivo, resulta interesante constatar el hecho de que los niños españoles incorporen tantos dispositivos formales para referirse a nociones aspectuales, sin ser al mismo tiempo capaces de organizar el discurso narrativo semejante al adulto.

Tampoco son semejantes al modelo adulto las funciones que los niños atribuyen a las formas que van incorporando a su lenguaje, como ya hemos señalado anteriormente. Algunas investigaciones parecen indicar que una forma lingüística aparece primero con un significado restringido (a lo que Slobin se refiere como significados prototípicos, Slobin, 1990), y que luego ese significado extiende o amplía su rango de aplicación. En nuestro trabajo se han encontrado ejemplos de ello, como la ampliación del significado del Presente Perfecto a lo largo del desarrollo, como ya se ha discutido detenidamente. Puede considerarse, pues, que la incorporación de una forma determinada con una función prototípica inicialmente restringida es un patrón característico del desarrollo del lenguaje.

## Referencias

- Bamberg, M. (1985) *Form and Function in the Construction of Narratives: Developmental Perspectives*. Tesis doctoral. Universidad de California, Berkeley.
- Berman, R. y Slobin, D.I. (1986) *Coding Manual: Temporality in Discourse*. Universidad de California, Berkeley.
- Berman, R. y Slobin, D.I. (1987) Five ways of learning how to talk about events: A cross-linguistic study of children's narratives. *Working Paper* nº 46. Institute of Cognitive Studies. Universidad de California, Berkeley.
- Bosque, I. (1986) La Morfología. En F. Abad y A. García-Berrio (Comps.), *Introducción a la Lingüística*. Madrid: Ed. Alhambra.
- Brinton, I.J. (1988) *The development of English aspectual systems*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bull, W.E. (1960) *Time, tense and the verb. A study in theoretical and applied linguistics, with particular attention to Spanish*. University of California Press.
- Comrie, B. (1976) *Aspect. An introduction to the study of verbal aspect and related problems*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Comrie, B. (1985) *Tense*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fernández Ramírez, S. (1986) *Gramática española*. Vol. 4, preparado por I. Bosque. Madrid: Arco/Libro.

- Hernández Pina, F. (1984) *Teorías psico-sociolingüísticas y su aplicación a la adquisición del español como lengua materna*. Madrid: Siglo XXI.
- Herring, S.C. (1981) Tense versus aspect and focus of attention in the development of temporal reference. *Artículo inédito*. Universidad de California, Berkeley.
- Hopper, P.J. (1979) Aspect and Foregrounding in discourse. En T. Givón (Ed.), *Syntax and Semantics*, Vol. 12. Nueva York: Academic Press.
- Hopper, P.J. (1982) *Tense-Aspect: between semantics and pragmatics*. Amsterdam: Benjamins.
- Karmiloff-Smith, A. (1979) *A Functional Approach to child language. A study of determiners and reference*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lyons, J. (1977) *Semantics*. Cambridge: C.U.P. (Trad. cast. *Semántica*. Barcelona: Teide).
- Marchand, H. (1955) On a question of aspect. A comparison between the progressive form in English and that of Italian and Spanish. *Studia Linguistica*, 9, 44-52.
- Real Academia de la Lengua Española (1982) *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Renner, T. (1988) *Development of temporality in children's narratives*. Tesis doctoral inédita. Berkeley, CA: Universidad de California.
- Silva-Corvalán, C. (1983) Tense and aspect in oral Spanish narratives: context and meaning. *Language*, 59, 760-780.
- Slobin, D.I. (1985) *The Crosslinguistic Study of Language Acquisition*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Slobin, D.I. (1990) The development from child speaker to native speaker. En J. Stigler, G. Herdt y R.A. Schweder (Eds.), *Cultural Psychology*. The Chicago Symposia. Cambridge: Cambridge University Press.
- Weist, R.M. (1986) Tense and aspect. En P. Fletcher y M. Garman (Eds.), *Language Acquisition* (2ª ed.). Cambridge: Cambridge University Press.